

KATARZYNA MARIA NOSIDLAK

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Kształtowanie kompetencji interkulturowej (KI) wśród najmłodszych

Wprowadzenie

Podstawowym celem niniejszego artykułu jest namysł nad rolą kompetencji interkulturowej oraz sprecyzowanie jej miejsca w procesie kształcenia językowego dzieci w wieku przedszkolnym. W części pierwszej artykułu autorka podejmuje próbę zdefiniowania zagadnienia kompetencji interkulturowej (KI), rozumianej jako określone sprzężenie pewnych elementów wiedzy, umiejętności i postaw, i stara się ukazać jej rolę w procesie nauczania języka obcego. Część druga ma charakter praktyczny i poświęcona jest problematyce rozwijania kompetencji interkulturowej u dzieci w omawianej grupie wiekowej. W części tej autorka stara się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego już w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym warto zwrócić uwagę na zagadnienia interkulturowe, oraz przedstawia praktyczne przykłady, w jaki sposób rozwijać kompetencję interkulturową na tak wczesnym etapie edukacji językowej. Ponadto, autorka proponuje sposoby na wstępną ocenę poziomu KI wśród dzieci oraz przedstawia wnioski płynące z jej interkulturowej pogadanki mającej na celu określenie poziomu wiedzy interkulturowej u przedszkolaków w wieku 5 i 6 lat.

Pojęcie kompetencji interkulturowej (KI)

Jak pisze Elżbieta Wąsik (2007: 168), „człowiek, który dochodzi do posiadania języka ukształtowanego społecznie, odznacza się już, jeśliby nawiązać do terminu wprowadzonego przez Noama A. Chomsky’ego (por. Chomsky, 1965: 3–15), kompetencją lingwistyczną czy też inaczej językową”. W ujęciu Chomsky’ego, kompetencja lingwistyczna/ językowa odnosi się wyłącznie do poprawności gramatycznej osoby posługującej się językiem. Jednakże znaczenie tego terminu systematycznie rozszerzało się i w rezultacie językoznawcy opisywali przy jego użyciu „całokształt wiedzy lingwistycznej, a więc umiejętności i nawyki idealnego użytkownika języka, który funkcjonuje w homogenicznej wspólnocie językowej niezanieczyszczonej przez jakiekolwiek wpływy z zewnątrz” (Wąsik, 2007: 168). Takie spojrzenie na użytkownika języka, pozostawia jednak na

marginesie społeczne aspekty porozumiewania się. W rezultacie, jak podkreśla Wąsik (2007: 168), językoznawcy zainteresowani tymi zagadnieniami rozpoczęli badania nad tzw. kompetencją komunikacyjną, „podkreślając, że rozważania nad użyciem języka są często niezbędne dla zrozumienia samej formy językowej”.

Z punktu widzenia rozważań glottodydaktycznych, szczególnie istotne dla zagadnienia kompetencji są prace Della Hymesa (1962, 1966, 1971, 1972), który zaproponował termin *kompetencja komunikacyjna*, zauważając, że żadna analiza zjawisk językowych nie jest kompletna bez analizy uwarunkowań społecznych i kulturowych. Jak pisze Anna Czechowska (2004: 14), w ujęciu Hymesa, „kompetencja komunikacyjna zawiera w sobie nie tylko kod językowy, kod socjalny i kulturowy, ale również czynniki poznawcze, wolicjonalne i uczuciowe oraz pozostałe kody, biorące udział w procesie porozumiewania się”.

Odwołując się do prac Hymesa, na początku lat osiemdziesiątych XX wieku Michael Canale i Merrill Swain (1980) opracowali jeden z najpopularniejszych modeli kompetencji komunikacyjnej, który finalnie składał się z czterech elementów: 1) kompetencji gramatycznej, która obejmuje zdolności użycia reguł morfologicznych i syntaktycznych; 2) kompetencji socjolingwistycznej, która sprowadza się do umiejętności użycia języka odpowiedniego dla danego kontekstu; 3) kompetencji strategicznej, czyli umiejętność zastosowania strategii werbalnych i niewerbalnych w celu zwiększenia efektywności aktu komunikacyjnego; oraz 4) kompetencji w obszarze dyskursu, która pozwala na tworzenie zwartych i spójnych tekstów w mowie i piśmie (por. Czechowska, 2014: 15).

Model Canale’go i Swaina odnosił się tylko do rodzimych użytkowników języka, jednak jego zaadoptowanie na potrzeby komunikacji interkulturowej pozwala na stworzenie modelu kompetencji komunikacyjnej dla obcokrajowca, czyli na opracowanie modelu komunikacji międzykulturowej/interkulturowej, jak twierdzi Urszula Żydek-Bednarczuk, terminy *kompetencja międzykulturowa* i *kompetencja interkulturowa* są tożsame i mogą być stosowane zamiennie):

Obejmowałby on [tj. model komunikacji międzykulturowej/interkulturowej – KMN] zarówno wiedzę i umiejętności gramatyczne, znajomość reguł tworzenia i organizacji dyskursu, kompetencji funkcjonalnej, jak i kompetencji socjolingwistycznej, czyli socjalnej i kulturowej. Połączenie przedstawionych kompetencji stanowiłoby obszar kompetencji międzykulturowej, w której mielibyśmy transfer pozytywny z języka ojczystego do obcego, jak i świadomość obcości, istnienia „Innego”, „Obcego” użytkownika języka z punktu interkulturowego (Żydek-Bednarczuk, 2012: 21).

Z tych założeń wynika, że kompetencja interkulturowa powinna być analizowana pod kątem cech uczestników komunikacji, którzy wnoszą do aktu komunikacyjnego cechy właściwe danym kulturom. W konsekwencji, jak pisze Bożena Banach (2011: 228), kompetencja ta może być najogólniej definiowana jako zdolność osoby uczącej się języka obcego do umiejętnego zachowania się w momencie zetknięcia z przedstawicielem obcej kultury, który charakteryzuje się określonymi postawami i oczekiwaniami.

W rezultacie komunikacja między partnerami reprezentującymi różne kultury jest możliwa, pomimo oczywistych różnic między nimi.

Jak już wspomniano, pojęcie kompetencji interkulturowej pojawiło się na gruncie dydaktyki języków obcych w latach osiemdziesiątych i od razu wzbudziło duże zainteresowanie wśród nauczycieli, zwłaszcza w krajach o wielokulturowej strukturze społeczeństwa (por. Rapacka, 2010: 10). Polska szkoła dopiero uświadamia sobie funkcję rozwoju tej kompetencji, przy czym, „na przykład w Niemczech od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku realizuje się nauczanie interkulturowe, a w Turynii w roku szkolnym 2000/2001 włączono naukę interkulturową do kursu etyki” (Bolten 2006: 163, za Szczurek-Boruta, 2013: 155). Obecna sytuacja społeczna, polityczna i ekonomiczna szczególnie akcentuje znaczenie poszanowania, znajomości i otwartości na inne kultury:

Obecnie zrozumienie i kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. A u podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne (Huber za: Brotto at. al., 2014: 5).

Rozwój szeroko rozumianych kompetencji międzykulturowych jest też przedmiotem zainteresowania Rady Europy, międzynarodowej organizacji międzyrządowej, która stanowi platformę współpracy ogólnoeuropejskiej i może poszczycić się długą, sięgającą lat siedemdziesiątych, tradycją rozwijania edukacji międzykulturowej:

Troska o wzajemne zrozumienie – w kontekście kompetencji wielokulturowych czy też międzykulturowych – stanowi treść naszej codziennej pracy w Radzie Europy. Organizacja, która powstała w celu promowania międzynarodowej współpracy na rzecz demokracji, praw człowieka i rządów prawa w całej Europie, z definicji jest miejscem, gdzie wzajemne zrozumienie bądź jego brak znajduje się w centrum zainteresowania (Huber za: Brotto at al., 2014: 5).

Jak można przeczytać na stronie internetowej projektu *Szkoły dla przyszłych pokoleń*, kształcenie językowe postrzegane jest obecnie jako istotny element kształtowania globalnego obywatelstwa, które akcentuje trzy główne trendy w edukacji młodych ludzi. Po pierwsze, dzisiejsze dzieci i młodzież powinno się kształcić zgodnie z podejściem tzw. globalnej konkurencyjności, czyli zakładając ich przyszłe funkcjonowanie w neoliberalnym świecie o współzależnej, międzynarodowej gospodarce i rynku pracy:

W zglobalizowanym świecie, przemieszczają się ludzie i przemieszcza się biznes, a dzięki technologii, możemy pracować dla firm z siedzibą w innym kraju. Tym samym, na dobrobyt osoby tak samo wpływa ktoś oddalony o tysiące kilometrów, jak sąsiad, rząd innego kraju oraz rząd z kraju pochodzenia, firmy z innych krajów tak samo jak firmy lokalne. Aby przygotować uczniów do pomyślnego życia w zglobalizowanym świecie, szkoły muszą przyjąć globalną perspektywę (Zhao, 2009: 3).

Ta globalna perspektywa w edukacji, obok kształcenia zorientowanego na nowe technologie, musi obejmować również intensywne kształcenie językowe. Znajomość języków obcych jest bez wątpienia czynnikiem warunkującym możliwość zaistnienia na międzynarodowym rynku pracy.

Podkreśla się również rangę tzw. kosmopolitycznego podejścia do edukacji, które akcentuje znaczenie harmonijnego współżycia wspólnoty globalnej poprzez promowanie idei wzajemnego zrozumienia, solidarności, nauki szacunku dla innych perspektyw uwarunkowanych kulturowo i szerzenie uniwersalnych wartości, takich jak ogólnie przyjęte prawa człowieka. Jak pisze Waks (2008, za: Oxley, Morris, 2010: 10), bycie kosmopolitą to bycie otwartym na obcokrajowców, aktywne zainteresowanie ich kulturą, podróże czy nawiązywanie kontaktów międzynarodowych. Wszystko te działania i doświadczenia, możliwe dzięki znajomości języków obcych, mają wpływ na kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka.

Co więcej współczesna edukacja powinna również przyjmować podejście *rzecznicze*, czyli dążyć do uświadamiania nierówności społecznych widocznych we współczesnym świecie. Podejście takie jest bez wątpienia akcentuje działalność obywatelską i społeczną, także poza granicami swojego kraju. Na stronie projektu *Global Citizen. A Global Poverty Project* (Globalny Obywatel. Projekt Globalne Ubóstwo) zamieszczona jest deklaracja globalnego obywatela:

Jestem globalnym obywatelem. Wierzę, że fakt, iż miliard ludzi żyje w warunkach skrajnego ubóstwa, jest niesprawiedliwy i krzywdzący. Pierwszy raz w historii mamy możliwość, żeby to zmienić. Każdy, wszędzie, powinien mieć możliwość przetrwania i rozwoju – i ja przyczynię się do tego, aby tak się stało.

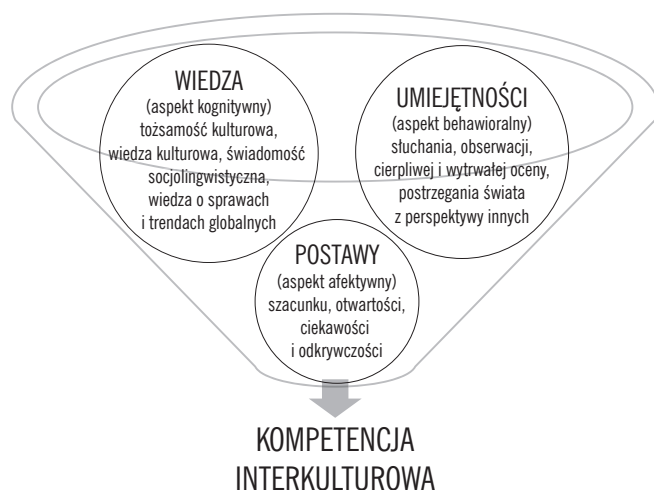
Omówione powyżej założenia kształcenia dla globalnego obywatelstwa mogą zostać zrealizowane tylko i wyłącznie dzięki komunikacji ponad podziałami i granicami. Kluczową rolę odgrywa więc we współczesnym świecie kształcenie językowe, w szczególności zaś nauczanie języka angielskiego jako współczesnego *lingua franca*. Kształcenie to powinno akcentować właśnie międzynarodowe użycie języka angielskiego, który w dzisiejszym świecie nie jest już własnością jego rodzimych użytkowników. Dlatego też, jak zauważa Miłułka (2012: 106), kompetencja interkulturowa, pozwalająca na skuteczną komunikację międzykulturową, wymieniana jest coraz częściej na równi z kompetencją językową i komunikacyjną jak główny cel kształcenia językowego.

Tradycyjnie, kompetencja interkulturowa definiowana jest, jak każda kompetencja, jako specyficzne sprzężenie określonych umiejętności, postaw i wiedzy. Taka definicja została przyjęta m.in. przez Darlę Deardorff (2006), która, uznana ekspert kompetencji interkulturowej, autorkę m.in. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009) (Podręcznik SAGE – kompetencja interkulturowa). Kluczowe elementy tej definicji przedstawione są na rysunku 1. W kwestii wiedzy Deardorff (2006: 254) wymienia istotny wpływ własnej świadomości kulturowej jednostki ukazującej, jak kultura

rodzima wpłynęła na rozwój jej tożsamości i na sposób postrzegania przez nią świata. Ważne, czy jako obywatele świata, użytkownicy języka jednostki są świadome tych wpływów i czy wpływy te mają odzwierciedlenie w sytuacjach komunikacji interkulturowej. Rozwinięta kompetencja interkulturowa oznacza m.in. posiadanie szerokiej wiedzy nie tylko na temat własnej kultury, ale również obcych kultur – ich historii, wartości, polityki, stylów komunikacji, wierzeń, przekonań czy zwyczajów. Z kolei świadomość socjolingwistyczna wiąże się z umiejętnością odczytywania komunikatów werbalnych i niewerbalnych charakterystycznych dla danej społeczności oraz umiejętnością dostosowania własnego komunikatu do danej kultury. Ponadto, skuteczna komunikacja interkulturowa nierzadko wymaga wiedzy na temat sytuacji globalnej, wiedzy połączonej z umiejętnością odniesienia jej do sytuacji lokalnej.

W klasyfikacji Deardorff (2006: 254), w obszarze umiejętności szczególny nacisk położony jest na cierpliwość w słuchaniu, obserwację i na umiejętność bezstronnej oceny sytuacji komunikacyjnej. Cechy te pozwalają zniwelować postawę etnocentryczną i czynią jednostkę wrażliwą i otwartą na różnice kulturowe. Istotna też jest umiejętność analizowania, interpretacji i dostrzegania powiązań kulturowych i przyczynowości zjawisk. Uważa się również, że skuteczna komunikacja interkulturowa wymaga rozwiniętej umiejętności krytycznego myślenia, empatii oraz do zidentyfikowania własnego miejsca w świecie.

Postawy to kolejny element wymieniany jako część składowa kompetencji interkulturowej. W psychologii postawa definiowana jest jako pewnego rodzaju mentalne ukierunkowanie jednostki, które wpływa na jej sposób reagowania w określonych sytuacjach na poziomach kognitywnym (poglądy) oraz afektywnym (emocje) (por. Bhatia, 2009: 34). W kontekście interkulturowym, Deardoff (2006: 254) akcentuje znaczenie



Rys. 1. Składowe kompetencji interkulturowej w ujęciu Darli Deardoff

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Deardoff (2006) i McKinnon (2014)

postawy szacunku wobec innych przejawiającej się m.in. w umiejętności doceniania różnic kulturowych, braku uprzedzeń, otwartości na innych, ciekawości wobec świata, jak też konieczności powściągnięcia krytycyzmu i umiejętność prowadzenia dialogu z osobami o odmiennych niż wyznawane przez nas poglądy (np. przyznania racji interlokutorowi czy przyznania się do braku wiedzy na dany temat). Ponadto Deardoff (2006: 254) wymienia odkrywczą postawę dającą gotowość na opuszczenie swojej strefy komfortu i akceptowanie niejasności.

Omówione elementy kompetencji interkulturowej z obszarów wiedzy, umiejętności i postaw pozwalają na wykształcenie tzw. efektów wewnętrznych w jednostce. Wpływają one na sposób postrzegania danej osoby przez innych. Ucznia, który potrafi się przystosować do różnych sytuacji, jest empatyczny i otwarty na innych, postrzega się przez pryzmat zachowań przejawiających się m.in. w stylu komunikacyjnym jednostki. Jak pisze Krystyna Miłuńska (2012: 107):

Osoba posiadająca dobrze rozwiniętą KI jest bardziej wrażliwa na inne kultury i elementy dla nich charakterystyczne różniące się w większym bądź mniejszym stopniu od tych preferowanych w ramach kultury rodzimej, a poprzez to nie ocenia zbyt pochopnie zachowań (nie tylko werbalnych) swojego partnera komunikacyjnego. Przed wydaniem sądu stara się poznać przyczynę zachowania rozmówcy, intencje nim kierujące oraz zrozumieć ich podłoże (Miłuńska, 2012: 107).

Waga i zakres wczesnego treningu interkulturowego

Patrząc na złożony charakter kompetencji interkulturowej, rodzi się pytanie, czy rozwój jej składowych jest w ogóle możliwy w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym? Przy tego typu wątpliwościach należy pamiętać, że rozwój tej kompetencji to proces długotrwały. Jak podkreśla Melinda Dooly (2011), nie sprowadza się on tylko do uświadomienia sobie, że jesteśmy *My* oraz są *Oni*, ale obejmuje wszystkie omówione wcześniej elementy KI wraz z szeroko rozumianą kompetencją językową. Dodatkowo, jak akcentuje Joanna Kic-Drgas (2015: 38), proces ten ma bez wątpienia charakter indywidualny, zależny np. od naszych osobistych doświadczeń. Tak więc, również i w tym obszarze kształcenia trzeba przyjąć regułę, którą ilustruje stare porzekadło: *Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał*. Według Kic-Drgas, należy podkreślić, że im wcześniej zainicjujemy proces zmierzający do rozwoju kompetencji interkulturowej, tym szybciej zauważymy jego efekty, „co więcej – rozpoczęcie kształcenia interkulturowego już na etapie przedszkolnym pozwoli na utrwalenie w dzieciach postawy otwartości i tolerancji, którą będą wzmacniać na kolejnych etapach kształcenia” (Kic-Drgas, 2015: 37).

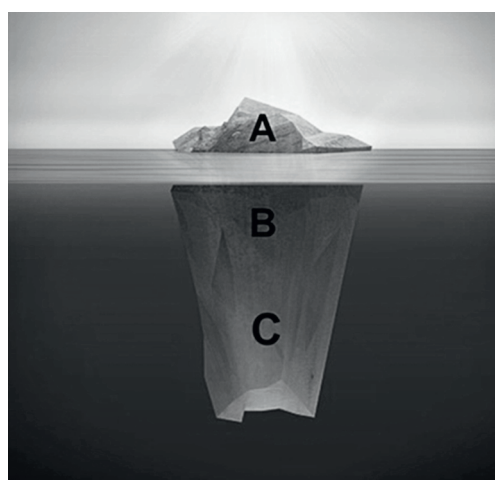
Ponadto wczesny trening interkulturowy jest szczególnie ważny, ponieważ, jak twierdzi Kic-Drgas (2015: 38), to właśnie dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się otwartością i pozbawione są uprzedzeń, które zaszczepiamy w nich dopiero my, dorośli. Dodatkowo przedszkole i szkoła to środowisko, w którym wiele dzieci styka się

z odmiennością, często po raz pierwszy i na dłużej, a nie tylko przelotnie z okna samochodu czy na spacerze. W wielu przypadkach to właśnie wraz z rozpoczęciem edukacji dzieci doświadczają, że – choć najważniejsze dla swoich rodziców – nie są centrum wszechświata. Uczą się tolerancji, odpowiedzialności za własne działania i współodpowiedzialności podczas pracy w grupie.

Idealną okazją do rozpoczęcia świadomego treningu interkulturowego jest lekcja języka obcego. Można bez wątplenia stwierdzić, że między kształceniem językowym a kształceniem interkulturowym istnieje pozytywne sprzężenie zwrotne:

Treści interkulturowe stanowią już integralną część kształcenia językowego, zatem także w kontekście nauczania dzieci treści te nie powinny być rozdzielane. Trudno wyobrazić sobie dziś podręcznik, w którym zabrakłoby informacji o zwyczajach żywieniowych obcokrajowców, ich tradycjach świątecznych (na te zajęcia uczniowie zawsze czekają z niecierpliwością) czy sposobach spędzania wolnego czasu. Te informacje można wprawdzie znaleźć w podręcznikach dla młodzieży czy osób dorosłych, jednak w przypadku podręczników dla dzieci – już znacznie rzadziej (Kic-Drgas, 2015: 37).

Oczywiście kształcenie interkulturowe nie oznacza tylko skupiania się na powierzchownych, widocznych na pierwszy rzut oka aspektach danej kultury. Złożoność problemu ukazuje metaforyczne postrzeganie kultury jako góry lodowej, zaproponowane przez znanego amerykańskiego etnologa Edwarda T. Halla w książce pt. *Beyond Culture* [Poza kulturą] (1976) (por. rysunek 2). Metafora góry lodowej jako ilustracja zjawiska w dużej mierze ukrytego, nieoczywistego, jest obecnie szeroko rozpowszechniona. Początków tej metafory można upatrywać w pracach Zygmunta Freuda, który posłużył się nią, aby zobrazować swój pogląd na kształt ludzkiej psychiki (por. Pressley i McCormick, 2007: 135).



- A – łatwo obserwowalne elementy kulturowe stanowiące jedynie ok. 10% całej kultury np. elementy tzw. Kultury przez duże K;
- B – aspekty kultury, których zauważenie wymaga dłuższej obserwacji np. poczucie humoru czy sposoby okazywania emocji;
- C – elementy kultury, których dostrzeżenie wiąże się z dłuższą obserwacją i obyciem z daną kulturą np. rola matki w rodzinie.

Rys. 2. Metaforyczne postrzeganie kultury jako góry lodowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hall (1976)

W przypadku koncepcji Halla (1976), elementy kultury z poziomu A odnoszą się do łatwo zauważalnych aspektów kulturowych. Są to tematy często umieszczane w podręcznikach do nauczania języków obcych, często jako ciekawostki, których przedstawienie może być kilkunastominutowym przerywnikiem w toku standardowej lekcji.

Z kolei poziom B obejmuje aspekty, których zauważanie wymaga skupienia i głębszej analizy. Aby dostrzec i zrozumieć ten poziom, konieczny jest dłuższy kontakt z daną społecznością lub też zapoznanie się z literaturą o określonej problematyce. Natomiast najbardziej ukryty dla postronnego obserwatora, poziom C, ukazuje aspekty kultury, których dostrzeżenie wymaga długiego i zaangażowanego kontaktu z daną społecznością. Ten poziom bywa czasami nieoczywisty nawet dla samych przedstawicieli obserwowanej kultury.

Nauczanie języka obcego pozwala na stworzenie naturalnego kontekstu, w którym zagadnienia z wszystkich trzech poziomów kultury mogą być poruszane i omawiane – oczywiście w sposób dostosowany do wieku dzieci. Należy pamiętać, że bagaż doświadczeń dziecka nie jest tak bogaty jak w przypadku osoby dorosłej. Jak pisze Jaroszewska (2007: 188), „formułując cele nauczania języka obcego dzieci, także w ujęciu międzykulturowym, należy uwzględniać szereg czynników, takich jak m.in. wiek, rozwój intelektualny, emocjonalny, fizyczny oraz społeczny dziecka”. Kwestie, które wydają się nam często oczywiste, dla dziecka wcale takie nie są. Każdy rodzic może bez wątpienia przypomnieć sobie krępujący moment, w którym dziecko w najbardziej naturalny sposób spytało np. *Czemu ten pan jest czarny?* Należy pamiętać, że takie pytania pozbawione są negatywnego podtekstu, dziecko po prostu jest ciekawe, dlaczego ktoś wygląda czy zachowuje się inaczej niż ono samo.

Dlatego w przypadku przedszkolaków kształcenie interkulturowe powinno zaczynać się od podstaw, faktów i elementów kulturowych, sporządzenia listy pytań, które nurtują dzieci. Zapytać, czy były kiedyś za granicą, co ciekawego tam widziały, czy znają jakichś obcokrajowców i czym różnią się oni od nas. Każde ćwiczenie, które ma na celu poszerzenie wiedzy kulturowej dzieci, powinno być poprzedzone wyjaśnieniem i komentarzem nauczyciela.

Podsumowując, przy formułowaniu założeń programowych kursu komunikacji międzykulturowej dla dzieci w wieku przedszkolnym, należy pamiętać o celach wychowania przedszkolnego, które, jak można przeczytać w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku, obejmują „przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej”. Aby te cele osiągnąć, należy skupić się na: 1) kształceniu umiejętności obserwacji, adaptacji, wrażliwości oraz empatii w celu przygotowania na przyszłe spotkania międzykulturowe, 2) przybliżeniu podobieństw

i różnic między kulturą rodzimą, kulturą docelową a innymi kulturami; 3) wykształceniu postawy otwartej, charakteryzującej się swobodą w mówieniu o własnych problemach, a także umiejętnością spojrzenia na świat z perspektywy innych (por. Zarzycka, 2000 i Gębał, 2010, za: Żydek-Bednarczuk, 2012: 23).

Ocena poziomu kompetencji interkulturowej dzieci

Jak zaznaczono, zanim zaczniemy w pracy z dziećmi wprowadzać elementy treningu interkulturowego, warto zorientować się, jaki jest poziom ich kompetencji w tym zakresie. Istnieje wiele profesjonalnych testów służących do pomiaru KI, większość z nich powszechnie dostępna jest w Internecie. Niestety, nie są one w przeważającej części przystosowane do potrzeb dzieci, ani też do potrzeb nauczycieli pracujących z małuchami. Wydaje się jednak, że na potrzeby codziennej pracy z przedszkolakami wystarczająca jest ogólna ocena stanu rzeczy, tak więc, test poziomu kompetencji interkulturowej może w tym przypadku ograniczyć się do zwykłej rozmowy z dziećmi czy też ukierunkowanej obserwacji. Proponowany przez autorkę sposób oceny elementów KI pokazuje bardzo proste przykładowe metody oceny wiedzy, umiejętności i postaw w rozumieniu Deardorff (2006) dla starszaków, tj. dzieci w wieku 5–6 lat.

Ocena poziomu wiedzy interkulturowej dzieci

Jeśli chcemy ocenić poziom wiedzy interkulturowej przedszkolaków, możemy zrobić to podczas pogadanki z dziećmi. W zależności od potrzeb możemy przeprowadzić ogólną oceną lub bardziej szczegółową i ukierunkowaną rozmowę diagnostyczną. Zadane pytania pozwolą nam się zorientować, czy kluczowe dla nauczania interkulturowego terminy, tj. język, komunikacja, różnice interkulturowe, nie są dla dzieci abstrakcyjne. Nauczyciel może np. zapytać o podstawowe zagadnienia, takie jak: (1) W jakim kraju żyjemy, na jakim kontynencie? (2) Czy znacie inne kraje w Europie / na świecie? (3) Czy uczycie się języka/ów obcych, jakie języki obce znacie? (4) Jaki język jest waszym językiem ojczystym? (5) Czym jest język? (6) Czemu ludzie mówią różnymi językami? (7) Gdzie mówi się po angielsku/niemiecku itd.? (8) Dlaczego uczymy się języków obcych, czy warto? (9) Kiedy może się wam przydać znajomość języka obcego, możecie podać przykłady? (10) Dlaczego ludzie różnią się wyglądem/kolorem skóry, itd.?

Autorka przeprowadziła podobną rozmowę o tematyce interkulturowej w grupie nieznanych jej wcześniej przedszkolaków w wieku 5–6 lat z przedszkole w Myślenicach (mieście powiatowym w Małopolsce, ok. 18 tysięcy mieszkańców, ok. 30 km od Krakowa). Rozmowa trwała ok. 15 minut i miała pokazać, czy taka pogadanka może dostarczyć wartościowych informacji nauczycielowi, który zaczyna pracę z nieznaną mu grupą, a także czy ta rozmowa jest wartościowa z punktu widzenia dziecka.

Dzieci były podekscytowane nowym gościem i trudno im było usiedzieć na dywanie. Mimo to rozmowa potoczyła się bardzo sprawnie. Dzieci okazały się dobrze zorientowane w kwestiach geograficznych – wiedziały, w jakim kraju mieszkają, na jakim kontynencie, umiały wymienić pozostałe kontynenty i liczne kraje w Europie. W sali wisiała też duża mapa z nazwami głównych miast w Polsce. Co ciekawe, na pytanie, gdzie ludzie posługują się językiem angielskim, padła bardzo interkulturowa odpowiedź, tj. *we wszystkich krajach*. Po sprecyzowaniu pytania, gdzie język angielski jest językiem ojczystym, dzieci wymieniły Anglię. Miały problemy z podaniem pozostałych krajów, ale udało się im to po naprowadzeniu.

Z punktu widzenia interkulturowego, bardzo istotne okazało się pytanie, *czym jest język?* Padają odpowiedzi, że język pozwala się nam *dogadać* z innymi ludźmi. Dzieci postrzegają więc język jako narzędzie komunikacji i już na tak wczesnym etapie widzą zalety uczenia się języka obcego, np. z własnego doświadczenia nabytego podczas wyjazdów wakacyjnych. Wyraziły też entuzjazm dla wizji świata z jednym wspólnym językiem dla wszystkich. Dzieci nie znały żadnych obcokrajowców osobiście, ale niektórzy członkowie ich rodziny wyemigrowali, np. ciocia wyjechała do Stanów Zjednoczonych, babcia mieszka w Paryżu lub wujek pracuje w Londynie. Przedszkolaki zostały również zapytane, po czym można poznać, że ktoś pochodzi z innego kraju? Zapewne ze względu na charakter rozmowy, pierwsza odpowiedź dotyczyła użycia obcego języka, potem dzieci przeszły do wymieniania cech fizycznych, takich jak kolor skóry, kształt oczu, a nawet strój. Umiały w logiczny sposób wyjaśnić, czym spowodowane są takie różnice, wymieniły na przykład kwestie klimatyczne. Na koniec, większość dzieci zadeklarowała, że lubi uczyć się języka angielskiego, choć uważają, że nie jest on prosty.

Rozmowa z dziećmi pozwoliła autorce spojrzeć na naukę języka i kwestie interkulturowe ich oczami. Wydaje się, że omawiane zagadnienia były dla dzieci interesujące, a czasem wręcz egzotyczne. Dlatego też, ta piętnastominutowa rozmowa dała autorce przekonanie, że warto z dziećmi rozmawiać na tematy interkulturowe, nawet jeśli trzeba by przeznaczyć na rozmowę w języku polskim pięć minut z zajęć języka obcego. Taka pogadanka wzbogacona ilustracjami, filmem czy przedmiotami kojarzącymi się z danym krajem na pewno wzbudziłaby entuzjazm dzieci i podkreśliła praktyczny cel uczenia się języka.

Ocena poziomu umiejętności i postaw interkulturowych dzieci

W pracy z dziećmi poza oceną ich wiedzy, można również w czasie obserwacji lub bezpośredniej rozmowy wstępnie ocenić obszary umiejętności i postaw interkulturowych. W celu ogólnej diagnozy umiejętności interkulturowych prowadzimy obserwację dzieci podczas pracy i zabawy. Poza standardową oceną poziomu umiejętności językowych dzieci celem jest odpowiedź na następujące pytania: (1) Czy dzieci umieją

się słuchać nawzajem, czy słuchają nauczyciela? (2) Czy dzieci pomagają sobie w pracy, w codziennych czynnościach, podczas zabawy? (3) Czy dzieci umieją współpracować, współzawodniczyć i cieszyć się z sukcesów innych? (4) Czy umieją postawić się w czyimś położeniu? Umiejętności te są szczególnie istotne w kontaktach interkulturowych.

Najtrudniejszym zadaniem wydaje się być zaobserwowanie postaw, które w tradycji psychologicznej definiowane są jako wewnętrzne ukierunkowanie afektywne ludzi, mające wyjaśnić ich zachowania, jak zauważa Reber (2002). O postawach można wnioskować, przypatrując się dzieciom lub też w bezpośredniej rozmowie z nimi. Idealną okazją do oceny tego obszaru jest wizyta zagranicznego gościa; możemy wtedy zaobserwować między innymi, czy dzieci okazują mu szacunek, są ciekawe, zadają pytania, czy są otwarte, nie boją się nowego przybysza. Postawy można również ocenić obserwując zachowanie dzieci względem siebie (zwracając uwagę na to, czy szanują się wzajemnie, akceptują inność, są otwarte i ciekawe drugiej osoby, zadają pytania o życie/hobby/wolny czas swoich kolegów) i względem nauczyciela (np. czy go szanują, chcą go poznać, zadają pytania). Szczególnie istotna z punktu widzenia interkulturowego jest postawa odkrywczą, która może zostać oceniona w zadaniach wymagających kreatywności, rozwiązywania problemów, niestandardowego myślenia. Postawa ta widoczna jest także w pytaniach dzieci.

Jak już wspomniano, omówione powyżej metody pozwalają jedynie na pobieżną ocenę różnych elementów KI u dzieci, jednakże tego rodzaju obserwacje czy pogadanki mogą być skoncentrowane na wybranym, ważnym dla nas obszarze, np. możemy ocenić poziom wiedzy dzieci na temat Stanów Zjednoczonych, czy też sprawdzić ich postawę tolerancji wobec ludzi o innym odcieniu skóry. Mając potrzebną wiedzę, łatwiej będzie nam pokierować treningiem interkulturowym w wyznaczonym kierunku. Należy również pamiętać, że istotnym czynnikiem, który trzeba uwzględnić przy tego typu obserwacjach, jest wiek dziecka i jego cechy indywidualne.

Wdrożenie elementów treningu interkulturowego w pracy z dziećmi

Po wstępnej ocenie poziomu KI i diagnozie potrzeb dzieci, przychodzi czas na włączenie treningu interkulturowego do programu nauczania. Należy pamiętać, że rozwój określonych postaw u przedszkolaków zależy przede wszystkim od postaw ludzi w bezpośrednim otoczeniu dzieci. Jak pisze Izabela Wiśniewska (b.d.):

Od jakości wzorców osobowych, jakie dorośli prezentują w obecności dzieci, zależy ukształtowanie prawidłowych postaw i zachowań wychowanków. Jeśli rodzice i nauczyciel będą respektować normy społeczno-moralne, postępować zgodnie z nimi, to dziecko poprzez naturalne naśladownictwo pozna je i włączy w schemat swoich zachowań. Dlatego właśnie ogromną rolę w kształtowaniu postaw dzieci odgrywa osobisty przykład rodziców i nauczycieli, jak również osób z najbliższego otoczenia. Dziecko wczesnie odkrywa, że naśladowanie rodziców wiedzie do nagród aniżeli do kar.

Tego rodzaju zachowania naśladowcze, jak pisze Wiśniewska (b.d.), są bezpieczną formą nauki, ponieważ z reguły nie narażają dzieci na ryzyko niepowodzenia. Poprzez poczucie bezpieczeństwa, dzieci motywowane są do dalszych działań.

W przypadku postaw w sposób szczególny uwydatnia się więc rola nauczyciela jako wzoru do naśladowania. Nauczyciel języka obcego w edukacji przedszkolnej pełni bardzo istotną funkcję przewodnika, który wprowadza dziecko w świat innej kultury i obyczajów. Dzieli się on nie tylko swoją wiedzą i kompetencjami językowymi, ale również swoim spojrzeniem na kraj docelowy, jego mieszkańców, tradycje i obyczaje. Dlatego też powinien on być nie tylko ekspertem w zakresie kompetencji glottodydaktycznych, ale również prawdziwym znawcą i pasjonatem kultury docelowej.

Postawy, jak również wiedza i umiejętności interkulturowe, mogą być rozwijane równocześnie z kompetencjami językowymi. Joanna Kic-Drgas (2014: 40) opisuje proste ćwiczenie oparte na wypełnianiu szablonów dziecięcych ciał różnymi kolorami, tak aby odpowiadały rasom ludzkim. Można takie ćwiczenie połączyć z powtórką słówek opisujących kolory lub części ciała. Kolorowanka to prosta, ale lubiana przez dzieci praca plastyczna. Można kolorować stroje z różnych zakątków świata przy okazji wprowadzania słówek związanych z ubraniami; kolorowanki przedstawiające domy z różnych zakątków świata mogą ubarwić lekcję o pomieszczeniach czy sprzętach domowych. Nauczanie interkulturowe znakomicie łączy się z wykorzystaniem prac plastycznych, nieocenionych w edukacji dzieci:

W pierwszym etapie nauki języka ćwiczenia plastyczne mogą być uzupełniającą formą komunikacji. Każde rozwijające się dziecko ma potrzebę wyrażania swoich emocji w sposób bardzo zróżnicowany. Brak takiej możliwości może stać się źródłem stresów i frustracji. Ekspresja plastyczna pozwala nam zredukować ten stres, wspomaga rozwój fizyczny, emocjonalny i poznawczy dziecka a także zapewnia mu równowagę rozwojową. Kształcenie plastyczne zapewnia dzieciom radość z faktu tworzenia, poczucie własnej wartości i kreatywności. Ze względu na te cechy jest interesującym i nieodłącznym elementem kształcenia wczesnoszkolnego. Twórczość plastyczno-techniczna dzieci wyrasta z potrzeb psychicznych i jest w pełni zintegrowana z ich życiem psychicznym i całym otoczeniem społecznym. Poprzez zajęcia plastyczne dziecko udowadnia swoje zdolności, komunikuje się ze światem zewnętrznym i czerpie wielką przyjemność z rysowania (Nawrocka-Groś, b.d.).

Nawrocka-Groś (b.d.) podkreśla ważną rolę prac plastycznych w rozwoju emocjonalnym człowieka. Korelacja ta wydaje się być szczególnie istotna z punktu widzenia kształtowania postaw, które, jak już wspomniano (por. Bhatia, 2009: 34), charakteryzują się komponentem emocjonalnym. Można więc założyć, że wykorzystując odpowiednie prace plastyczne jeszcze skuteczniej zaszczepimy w uczniach pożądane postawy interkulturowe. Ponadto wartość prac plastycznych w nauczaniu języków obcych w przypadku dzieci wynika bezpośrednio z kinestetycznej preferencji sensorycznej dziecka, jego potrzeby ruchu, manipulacji przedmiotami. Posługiwanie się językiem jest samo

w sobie procesem twórczym i kreatywnym, a prace plastyczne pobudzają dziecko do działania. Oprócz najprostszych technik kolorowania, malowania, rysowania czy wycinania, w nauczaniu interkulturowym znakomicie można wykorzystać np. prace 3D, maski lub kukiełki. Samodzielnie wykonana kukiełka może stać się bohaterką prostej historyjki czy piosenki. Dzieci z pomocą nauczyciela mogą też stworzyć np. interkulturową gazetkę ścienną lub model interkulturowej wioski.

Kolejnym pomysłem jest wykorzystanie map do pokazania różnic pogodowych i wpływu klimatu na różnorodne sposoby życia ludzi na świecie. Mapa świetnie posłuży również do pokazania starszacom, gdzie i jakie żyją zwierzęta, których angielskie nazwy już poznały. Ciekawe możliwości daje również wykorzystanie ćwiczeń nawiązujących do tradycji i obyczajów narodów różnych stron świata. Na lekcji można zorganizować *Vocabulary Egg Hunt*, czyli poszukiwanie jajek z wykorzystaniem obrazków. Jajka mogą też zawierać proste obrazkowe instrukcje dla dzieci, np. *jump, sit down* itp., lub ich poszukiwanie może stać się okazją do powtórki słownictwa związanego ze wskazywaniem drogi lub przymków miejsca. Jajka mogą też ukazywać emocje do odegrania lub odgadnięcia, a także zawierać instrukcję do wykonania dowolnego zadania.

Przykładem ciekawej tradycji jest popularna w krajach latynoskich od czasów Azteków *piniata* (por. hiszp. *Piñata*, wł. *pignatta* – garnek). Ta ludowa zabawa polega na strąceniu kijem specjalnie przygotowanej konstrukcji z pojemnikiem wypełnionym łakociami. Piniata może zostać wykorzystana jako szczególnie barwna pomoc naukowa i może, zamiast słodczy, zawierać na przykład elementy historyjki, instrukcje do zadania czy też najprostsze karty obrazkowe¹.

Warto również przemyśleć dobór innych materiałów – piosenek czy historyjek – pod kątem kształtowania kompetencji interkulturowej. Piosenki w metodyce nauczania dzieci zajmują szczególne miejsce. Jak pisze Kic-Drgas (2014: 95), „nauka języka za pośrednictwem muzyki daje szerokie możliwości, gdyż muzyka jest nie tylko środkiem wyrazu, ale także pobudza liczne zmysły”, co jest istotne w przypadku dzieci. Bohaterem utworu może być na przykład Ali z dalekiej Arabii Saudyjskiej, który wyrusza po przygodę na swoim latającym dywanie.

Doskonałą okazją do poszerzenia wiedzy o świecie u dzieci są spotkania z przedstawicielami innych kultur. Obecnie bez problemu można zaprosić na lekcję studenta obcokrajowca, który wspólnie z dziećmi zaśpiewa, zatańczy czy opowie im prostą historyjkę lub skorzysta z bogatej ofert filmów oferowanych przez native speakerów w Internecie.

Zaproponowane powyżej ćwiczenia stanowią jedynie niewielki wycinek możliwości wprowadzania elementów interkulturowych na lekcji języka obcego. Źródeł inspiracji można szukać również w literaturze opisującej tradycyjne gry i zabawy, które,

¹ Instrukcję wykonania piniaty można znaleźć w Internecie, np. na stronie Mojedziecikreatywnie.pl lub film instruktażowy na Youtube.

po modyfikacji, spełnią swoją interkulturową funkcję (zob. Lewis i Bedson, 1999; Siek-Piskozub, 1994; Siek-Piskozub, 2001; Watcyn-Jones, 1993). W zależności od potrzeb danej grupy i założeń nauczyciela, gry i zabawy o charakterze interkulturowym mogą stanowić trzon lekcji lub też być tylko jednym z wielu elementów składowych danego konspektu.

Uwagi końcowe

Dzisiejszy świat często określany jako globalna wioska (McLuhan, 1962), niesie ze sobą wiele możliwości, ale również i wiele wyzwań. Przemiany technologiczne znacząco wpłynęły na sposób komunikowania się ludzi. „Środowisko [człowieka] powstałe w wyniku przemian technologicznych [...] wpływa na jego psychikę, kształtuje tożsamość i osobowość” (Szast, b.d.). Media elektroniczne umożliwiają komunikację w czasie rzeczywistym prawie z każdego zakątka świata. Ale warunkiem tej komunikacji jest posiadanie skutecznego narzędzia – a w dzisiejszym świecie jest nim język angielski.

Mimo trwających od lat konfliktów zbrojnych w różnych rejonach świata, aktów terrorystycznych i incydentów wywołanych nienawiścią do „Innego”, o których media donoszą niemal codziennie, pozostaje wierzyć, że społeczność międzynarodową stać na otwartość, tolerancję i szacunek dla innych kultur. Nadzieja, że trud włożony dzisiaj w zaszczepienie tych wartości dzieciom, w przyszłości zaowocuje tym, że świat stanie się lepszy, oby nie okazała się płonna.

Bibliografia

- Banach, B. (2001). Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce. W: G. Habrajska (red.), *Język w komunikacji*, tom 3. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Bolten, J. (2006). *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Brotto, F. i in. (2014). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Rada Europy. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_PO.pdf (dostęp: 27.06.2016).
- Bhatia, M.S. (2009). *Dictionary of psychology and allied sciences*. New Delhi: New Age Internat. Pub.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing. *Applied Linguistics*, I(1), 1–47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Czechowska, A. (2004). Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce. W: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim: Materiały międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol”*. Wrocław: WTN, s. 13–19.

- Czym jest globalne obywatelstwo? *Schools for Future Youth* (b.d.). Pobrano z: <http://www.sfyouth.eu/index.php/pl-PL/teacher-space/teacher-s-toolkit/youth-participation/global-citizenship-methodology/item/452-what-is-global-citizenship> (dostęp: 1.07.2016)
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a student Outcome of Internalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.
- Deardorff, D.K. (red.). (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dooly, M. (2011). They play soccer and speak fast: Developing intercultural competences in young learners through online interaction. *University Autònoma de Barcelona Research Project*. Pobrano z: http://pagines.uab.cat/melindadooly/sites/pagines.uab.cat/melindadooly/files/PADS_web_version.pdf (dostęp: 29.06.2016).
- Gębal, P. (2010). *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców: Podejście porównawcze*. Kraków: Universitas.
- Global Citizen. A Global Poverty Project* [Globalny Obywatel. Projekt Globalne Ubóstwo]. Pobrano z: <http://www.globalpovertyproject.com/global-citizen/> (dostęp: 29.06.2016).
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*, Garden City, New York: Anchor Press.
- Kic-Drgas, J. (2015). Czym skorupka za młodu nasiąknie: czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych. *Języki obce w szkole*, 1, 6–42.
- Lewis, G., Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.
- McKinnon, S. (2014). What is intercultural competence? *Global perspectives project*. Pobrano z: http://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf (dostęp: 17.07. 2016).
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mihułka, K. (2012). Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. *Języki obce w szkole*, 2, 106–117.
- Nawrocka-Groś, M. (b.d.). *Metody i techniki nauczania języka obcego w kształceniu zintegrowanym*. Pobrano z: <http://www.profesor.pl/publikacja,14409,Artykuly,Metody-i-techniki-nauczania-jezyka-obcego-w-ksztalceniu-zintegrowanym> (dostęp: 17.07. 2016).
- Oxley, L., Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- Pressley, M., McCormick, C. (2007). *Child and Adolescent Development for Educators*. Nowy Jork: Guilford Press.
- Rapacka, S. (2010). Pokojowe współistnienie kultur. Kształcenie kompetencji interkulturowej w procesie uczenia się języka obcego. *Refleksje. Kształcenie kompetencji interkulturowej. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy*, 5, 10–14.
- Reber, A.S. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Siek-Piskozub, T. (1994). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szast, M. (b.d.). *Globalna wioska jako nowa rzeczywistość XXI wieku*. Pobrano z: <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk8/art25.pdf> (dostęp: 17.07. 2016).
- Szczurek-Boruta, A. (2011). Nauczanie i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze Studia Społeczne*, 21, 55–168.

- Wąsik, E. (2007). *Język – narzędzie czy właściwość człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Wacyn-Jones, P. 1993, *Vocabulary games and activities for teachers*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Wiśniewska, I. (b.d.). *Kształtowanie postaw społecznych dzieci*. Pobrano z: http://www.przed-szkole74.szczecin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=131:ksztatowanie-postaw-spoecznych-dzieci-&catid=48:dla-rodzicow&Itemid=63 (dostęp: 17.07. 2016).
- Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. *Dziennik Ustaw*. Pobrano z: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2013/08/zal.-1-podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego-ob.-1-09-2014.pdf> (dostęp: 17.07. 2016).
- Zarzycka, G. (2000). *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zhao, Y. (2009). Global Citizens Wanted. *Educational Leadership*, 9, s. 3.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2012). Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Postscriptum Polonistyczne*, 10(2), 19–30.

Developing the Intercultural Competence (IC) in Very Young Learners

Abstract

Due to the current social changes accentuating the idea of so-called global citizenship, the notion of intercultural competence (IC) has rapidly gained interest among researchers in the field of foreign-language pedagogy. However, IC, defined as a set of certain abilities, attitudes and knowledge facilitating the appropriate use of a language in order to achieve various communicative goals, seems to remain beyond the sphere of interest of those working with young learners. Therefore, the purpose of this article is to accentuate the need to plan purposive training focused on the development of intercultural competence as part of the process of foreign-language learning by kindergarten students.

The first, theoretical, part of the article aims to define the notion of intercultural competence, and specifies its role in foreign-language acquisition by the youngest. Then, the paper focuses on the practical aspects of IC development among the discussed age group, proffering some simple ideas and examples of exercises to be used with children. Additionally, the author proposes possible ways of assessing the level of students' intercultural competence, and shares her observations and conclusions drawn after her intercultural talk with a group of Polish five- and six-year-olds.

Keywords: early intercultural training, global citizenship, intercultural activities, intercultural competence (IC), young language learners