

*Jakub Adamczewski*

*Wydział Studiów Edukacyjnych*

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

*ORCID: 0000-0002-0152-3159*

BHW 43/2020

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2020.43.9

*Joanna Płonka*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

*ORCID: 0000-0003-1318-696X*

## **Edukacja międzykulturowa w edukacji wczesnoszkolnej: perspektywa historyczno-pedagogiczna i dobre praktyki nauczycieli na przykładzie Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko” w Poznaniu**

**Abstract.** Multicultural education in early school education: a historical-pedagogical perspective and good practices of teachers at “Mieszko” Private Primary School in Poznań

The aim of this article is to present a historical perspective on intercultural education, contemporary methods of supporting foreign students as well as the role of the teacher and the specific competence required to teach effectively in an intercultural environment. Contemporary methods of support are presented based on the example of good educational practice taking place at “Mieszko” Private Elementary School in Poznań. Actions that can be initiated by a teacher in early education have been divided into four areas: physical, didactic, social and in the classroom. The physical area addresses the issue of school space and activities that help to identify and address students’ difficulties in areas related to senses and coordination. The didactic area represents cultural events designed to entertain and educate; there are also examples of how to equalize educational opportunities among students. The subsequent area, encompassing activities carried out within a class group, show intercultural activities included in the curriculum and indicate which activities may help to control difficult behaviours of children. The social area activities are designed to support students in maintaining meaningful relationships with their peers and collaborating with other organizations that can complement and enrich intercultural formal education..

**Keywords:** foreign language students, history of education, cultural adaptation, teachers’ competence, multicultural education, early childhood education

## Wstęp

Coraz częściej polskie szkoły stają w roli przyjmującej cudzoziemskich uczniów, a nauczanie przez wzgląd na różnorodność kulturową zmienia swoje oblicze. Edukacja międzykulturowa, której założenia zostały opracowane w krajach zachodnich, staje się pomocnym narzędziem w tworzeniu indywidualnego podejścia dla przybywających do Polski dzieci imigrantów, którzy rozpoczynają nowe życie w obcym środowisku. Potrzeba kompetencji międzykulturowych u nauczycieli oraz pomysłów na działania wychowawcze jest wciąż marginalizowana w standardach kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela w Polsce. W ustawie pojawia się jednak fragment dotyczący potrzeby przygotowania nauczycieli, by potrafili

pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego<sup>1</sup>.

Dodatkowo, ważnym staje się, aby kształtować u uczniów – nie tylko tych cudzoziemskich, lecz w całej klasie – niezbędne w edukacji międzykulturowej umiejętności, takie jak: wzajemne poszanowanie kulturowe i religijne, akceptacja czy przełamywanie rasizmu i dyskryminacji. To trudne zadanie zmieniania ksenofobicznych postaw może dotyczyć nie tylko uczniów, ale również innych osób będących częścią społeczności szkolnej: nauczycieli, pracowników szkoły, a nawet rodziców uczniów. Dlatego też w obecnej sytuacji braku przygotowania polskiej oświaty na kształcenie uczniów cudzoziemskich istnieje potrzeba dzielenia się dobrymi praktykami i doświadczeniami nauczycieli, którzy stworzyli szkołę otwartą i przyjazną dla uczniów i ich rodziców z całego świata. W artykule tym oprócz przedstawienia założeń i historii edukacji międzykulturowej zaprezentujemy działania podjęte przez kadrę Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko” w Poznaniu, które stały się inspiracją do stworzenia tej publikacji. Odwołując się do uczniów obcojęzycznych, przybywających z zagranicy i niebędących obywatelami polskimi, będziemy posługiwać się terminem „uczeń cudzoziemski”.

## Edukacja międzykulturowa w perspektywie historycznej

Edukację międzykulturową we współczesnym dyskursie naukowym postrzega się coraz częściej jako subdyscyplinę należącą do grupy nauk o edukacji<sup>2</sup>. Nurt pedagogiczny, nazwany z czasem pedagogiką kultury, miał za zadanie postrzegać człowieka holistycznie,

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, dostępne w: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [dostęp: 20.01.2021].

<sup>2</sup> C. Hisem, W. Błażejewski, *Edukacja międzykulturowa jako kategoria pedagogiki i subdyscyplina naukowa*, w: *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje. Materiały dydaktyczne dla uczniów szkół*

uwzględniając wszystkie aspekty jego funkcjonowania. Naukowcy tacy jak Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński, Stefan Szuman, Stanisław Osowski, Irena Wojnar oraz Zygmunt Mysłakowski, uznawani za prekursorów pedagogiki kultury, poświęcili swoją uwagę wychowaniu obywatelskiemu, edukacji narodowej, regionalnej i międzykulturowej oraz wychowaniu moralnemu i artystycznemu. Według Cyryla Hisema i Wojciecha Błażejewskiego, to właśnie zadaniem współczesnej pedagogiki kultury jest „analizowanie sytuacji różnych kultur narodowych, nurtów i trendów w kulturze światowej i formułowanie konkretnych zaleceń do pracy wychowawczej. Wskazywanie zagrożeń i szans, jakie lokalna i globalna kultura stanowią dla uczestniczących w nich osób w różnym wieku<sup>3</sup>”. Właśnie to reprezentowane przez pedagogów kultury podejście sprawiło, że edukacja kulturalna międzynarodowa stała się narzędziem do budowania „ponad wszelkimi podziałami solidarności ogólnoludzkiej wspólnoty<sup>4</sup>”. To trudne, ale jakże potrzebne zadanie miało zostać zrealizowane dzięki współpracy z innymi dyscyplinami i subdyscyplinami naukowymi, takimi jak socjologia i historia wychowania, pedagogika społeczna, kulturoznawstwo oraz psychologia społeczna. Jerzy Nikitorowicz, opracowując definicję edukacji międzykulturowej, odniósł się właśnie do wyżej wymienionych aspektów, określając ją jako

ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności<sup>5</sup>.

W definicji tej dominuje interakcja kultur, ich oddziaływanie i współpraca. Warto więc, aby takiego rodzaju zadania, sprzyjające rozwojowi młodego człowieka, umożliwiające mu twórczą i świadomą realizację zgodną z jego poczuciem tożsamości, ale także skierowane na współpracę, nauczyciel inicjował w międzykulturowej edukacji wczesnoszkolnej. Jego główną rolą i celem jako nauczyciela i pedagoga staje się umożliwianie uczniom nabycia umiejętności i gotowości do spotkań między sobą wolnych od rasizmu, uprzedzeń czy przesądów. Może tego dokonać dzięki okazaniu wsparcia i pełnej akceptacji takiemu uczniowi w różnych aspektach przestrzeni szkolnej: środowisku fizycznym, społecznym i dydaktycznym. Owe wsparcie wrażliwy nauczyciel powinien okazywać poprzez tworzenie równoprawnych warunków do nauki i współpracy dla uczniów kulturowo i etnicznie różnych, będących częścią danej społeczności szkolnej oraz pielęgnację wzbogacania się i wzajemnego przenikania różnych kultur. Metody swojej

---

*średnich i studentów*, red. P. Borza, K. Rejman, W. Błażejewski, B. Rejman, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza, Jarosław 2018.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 53

<sup>5</sup> J. Nikitorowicz, *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn–Warszawa 2003, s. 9.

pracy powinien zaś odnosić zarówno do sfery postaw, umiejętności, jak i świadomości uczniów i wokół nich budować swoje działania edukacyjne. Jednocześnie, to co bardzo istotne w edukacji wczesnoszkolnej, to dostosowanie metod i form pracy do wieku ucznia, który znajduje się jeszcze na poziomie operacji konkretnych i uczy się między innymi poprzez obserwowanie, badanie czy doświadczanie. Metody te powinny pobudzać naturalną ciekawość poznawczą dziecka, którą przejawia w wieku wczesnoszkolnym. Zaciekawiając ucznia inną kulturą, w naturalny sposób uczymy dostrzegania i rozumienia odmienności kulturowych i dzięki temu znosimy występujące bariery i granice.

Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie jest stosunkowo młodą subdyscypliną nauk o wychowaniu. Rozważania badawcze dotyczą procesów rozwoju jednostek i zbiorowości społecznych w zróżnicowanym pod względem kulturowym świecie. Co więcej, można uznać, że jest ona „programem działań praktycznych rozwijających zdolność rozumienia oraz harmonijnego i efektywnego funkcjonowania w owym świecie, kształtowania postaw zaufania, tolerancji, spójności, poczucia więzi społecznych w zbiorowościach kulturowo heterogenicznych”<sup>6</sup>. Zatem nazwać można edukację międzykulturową pedagogiką pogranicza kulturowego, która ze względu na swoją interdyscyplinarność „wykracza [...] poza granice partykularnych interesów poszczególnych państw i narodów i zmierzającą do tworzenia struktur poznawczych i kompetencji odwzorowujących problemy i potrzeby społeczności ponadnarodowych”<sup>7</sup>. Podejście do edukacji międzykulturowej kształtowało się w zależności od rejonu świata i polityki w nich prowadzonej. Początków doszukiwać się należy w Niemczech i krajach Nowego Świata, w których placówki oświatowe postrzegano jako miejsca asymilacji imigrantów budujące poczucie wspólnoty narodowej. Inna sytuacja miała miejsce w Polsce, gdzie polityka dominacji kulturowej i asymilacji grup mniejszościowych przemieniła się w regionalne działania oświatowe w kontekście historycznie obecnych grup mniejszościowych. Ważne z punktu historycznego są trzy okresy edukacji międzykulturowej, które zostały wyodrębnione przez Portero i Szymańskiego. Zobrazowano je w tabeli 1.

Tabela 1. Okresy edukacji międzykulturowej

Okres edukacji międzykulturowej	Charakterystyka danego okresu
asymilacyjny	na tym etapie oddziaływania edukacyjne są adresowane do cudzoziemców by wspomóc ich proces asymilacji
wielokulturowości	skoncentrowany jest na statycznie ujmowanych różnicach kulturowych
międzykulturowości	ukierunkowany na dynamicznie postrzegane relacje międzygrupowe i kompetencje funkcjonowania w zbiorowościach heterogenicznych kulturowo

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Bleszyńskiej, *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 39–53.

<sup>6</sup> K. Bleszyńska, *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 39–53.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 43.

Wartym uwagi z perspektywy historycznej jest powstanie w 1939 r. amerykańskiego Biura do spraw Wychowania Międzykulturowego, które przy udziale Uniwersytetu Columbia udzielało wsparcia nauczycielom i pracownikom administracyjnym w tworzeniu i realizacji programów nauczania, kształceniu i prowadzeniu badań naukowych na temat edukacji międzykulturowej<sup>8</sup>. Kilka lat później to samo biuro wydało pierwszą publikację na temat wychowania międzykulturowego w amerykańskich szkołach. Właśnie ta pozycja stała się przyczynkiem do żywego dyskursu nad problemami zróżnicowania kulturowego w oświacie<sup>9</sup>. Szczegółowe badania kontynuowano w amerykańskich i europejskich naukach społecznych, czego efektem było stworzenie podstaw programowych modelu edukacji wielokulturowej. Jego główne założenia to m.in. zróżnicowanie kulturowe i relacje między kulturami, praca socjalna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, kształcenie nauczycieli i wychowawców dla edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz oświata robotników cudzoziemskich i ich dzieci. Z modelu tego wynika, że dominującym przedmiotem refleksji pedagogicznej było „wprowadzenie do systemu szkolnego dzieci imigrantów oraz uwarunkowania ich sukcesu szkolnego”<sup>10</sup>. Współcześnie jednak w pedagogice i psychologii edukacji zajmujemy się problemami edukacyjnymi społeczeństw, w tym szczególnie tych zróżnicowanych kulturowo. Bowiem, „w pedagogiach i pedagogice międzykulturowej już z dialektycznego założenia nie ma mowy o opozycyjności czy represyjności”<sup>11</sup>. Dlatego też z perspektywy historycznej obszary problemowe pedagogiki międzykulturowej uległy zmianom i obecnie skupiają się na aspektach poruszanych częściowo w tym artykule. Szczególnie warte uwagi są następujące zagadnienia: sytuacja imigrantów, ich dzieci oraz społeczeństw przyjmujących w relacjach z nimi, polityka społeczna oraz oświatowa różnych podmiotów wobec mniejszości kulturowych, organizacja systemu oświaty i jego poszczególnych elementów w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz problemy zróżnicowania kulturowego szkół, dostosowanie programów szkolnych, uznawanie tożsamości kulturowej uczniów, kształcenie nauczycieli i wychowawców, by przygotować ich do wyzwań edukacji międzykulturowej. Należy zatem pamiętać, iż współcześnie pedagogika międzykulturowa odgrywa niezwykle ważną rolę: ma nie tylko budzić refleksję nad problemem zróżnicowania kulturowego w edukacji, ale przede wszystkim, wykorzystując programy i praktykę edukacyjną, być silnie działającym narzędziem w edukacji.

---

<sup>8</sup> P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 9.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 18.

## Rola i kompetencje nauczyciela w edukacji międzykulturowej

Działalność nauczycielska i rola nauczyciela polegają nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na wspomaganie w jej odkrywaniu, kształtowaniu poglądów, myślenia sytuacyjnego, kształtowaniu otwartości na pojawiające się w świecie społecznym odmienności oraz wspieraniu i byciu dla ucznia tutorem, a więc osobą, która ma: „zindywidualizowane podejście do ucznia, jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju przewodnikiem, a uczeń jego aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej”<sup>12</sup>. W edukacji międzykulturowej, która zakłada współistnienie i przeplatanie się ze sobą wielu kultur, uwrażliwia na różnorodność, kształtuje postawy współpracy i ma na celu budowanie spójności społecznej, rola nauczyciela staje się szczególnie istotna. Aby przekazywać te wartości uczniom efektywnie i aby edukacja międzykulturowa wiązała się z realną otwartością na inne grupy społeczne, nie zaś była tylko akceptacją obecności innych, sam nauczyciel musi być wrażliwy na inne kultury i odmienności i nimi zainteresowany. Jakie wobec tego szczegółowe kompetencje międzykulturowe powinien mieć nauczyciel, aby edukacja międzykulturowa odbywała się efektywnie? Według Brzezińskiej-Hubert i Olszówki trzon takich kompetencji kulturowych to: „wiedza na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętność takiej komunikacji oraz otwartość na odmienność kulturową”<sup>13</sup>. Wiedza w rozumieniu auterek obejmuje tutaj m.in. znajomość możliwych do zaistnienia nieporozumień komunikacyjnych wynikających zarówno z komunikacji werbalnej (słów, tonu głosu), jak i niewerbalnej (gestów), wiedzę na temat różnorodności kulturowej świata oraz świadomości, w jaki sposób owe zróżnicowanie wpływa na działania człowieka, a także objęcie większą świadomością własnej kultury i jej wpływu na postrzeganie świata przez nas samych. Natomiast główne umiejętności, które można zaliczyć do kompetencji międzykulturowych, to zdolność do dostosowania się do kontekstu kulturowego oraz radzenia sobie w sytuacjach niejednoznacznych, nawiązywanie i budowanie pozytywnych relacji międzykulturowych, a także bardzo ważna umiejętność wglądu we własne ograniczenia związane z naszymi uprzedzeniami czy przekonaniem. Poprzez otwartość na odmienność kulturową autorki rozumieją z kolei m.in. tolerancję wobec nieznanymi cech i zachowań, która skutkuje nieoddalaniem się od tego, czego nie rozumiemy i co jest inne, a także nieocenioną ciekawość poznania innych kultur, czerpania z międzykulturowych wymian i spotkań między ludźmi oraz szacunek wobec odmienności. Tak sformułowana definicja i jej poszczególne elementy skupiają się wokół postaw otwartych jako podstawy do skutecznych interakcji międzykulturowych. Przedstawione elementy, będące trzonem kompetencji międzykulturowych oraz ich składowe, zostały zebrane również w poniższej tabeli.

<sup>12</sup> A. I. Brzezińska, K. Appelt, *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe” 2013, 2(49), s. 20, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39> [dostęp: 23.01.2021].

<sup>13</sup> M. Brzezińska-Hubert, A. Olszówka, *Edukacja Międzykulturowa. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*, cz. 2, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008, s. 53.

Tabela 2. Charakterystyka kompetencji międzykulturowych

Wiedza	Umiejętności	Otwartość wobec odmienności
znajomość możliwych do zaistnienia nieporozumień komunikacyjnych wynikających zarówno z komunikacji werbalnej jak i niewerbalnej	elastyczność dostosowania zachowania do kontekstu kulturowego w jakim się znajdujemy	tolerancja wobec nieznanych cech i zachowań, która skutkuje nieoddalaniem się od tego, czego nie rozumiemy i co jest inne
wiedza z zakresu różnorodności kulturowej świata świadomości w jaki sposób owe różnicowanie wpływa na działania człowieka	radzenie sobie w sytuacjach niejednoznacznych	ciekawość poznania innych kultur, czerpania z międzykulturowych wymian i spotkań między ludźmi
Świadomość, w jaki sposób zróżnicowanie kulturowe wpływa na działania człowieka	nawiązywanie i budowanie pozytywnych relacji międzykulturowych oraz umiejętność pracy w grupie wśród osób różnych narodowości	szacunek wobec odmienności
objęcie większą świadomością własnej kultury i jej wpływu na postrzeganie świata przez nas samych	wgląd we własne ograniczenia związane z uprzedzeniami czy przekonaniami jakie posiadamy	postawa gotowości do zmiany postaw związanych z uprzedzeniami

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Brzezińskiej-Hubert, A. Olszówki, *Edukacja Międzykulturowa. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*, cz. 2, Warszawa 2008, s. 53.

Szereg kompetencji, które nauczyciel powinien posiadać, by prowadzić skuteczną edukację międzykulturową, to tylko jeden element. Odrębną kwestią staje się to, czy nauczyciele owe kompetencje rzeczywiście mają. Pierwsze badania z zakresu diagnozy potrzeb edukatorów w edukacji wielokulturowej i międzykulturowej prowadzone w latach 2008–2009<sup>14</sup>, a więc ponad dekadę temu, wskazywały na stosunkowo niski poziom owych umiejętności. W większości ich kompetencje sprowadzały się do wiedzy teoretycznej na temat zróżnicowania kulturowego świata. Również w badaniach przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego w 2010 r. przez Dobrowolską<sup>15</sup> w grupie 133 nauczycieli uczestniczących w projekcie europejskim „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” przedstawiono podobne wyniki. Badania te miały na celu określenie stopnia świadomości nauczycieli w zakresie posiadanych kompetencji do pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo. Obraz, który się z nich wyłonił, wskazywał na niski poziom świadomości potrzeb uczniów, niedostateczne przygotowanie merytoryczne oraz przejawy postaw opartych na stereotypach. Kolejne badania przeprowadzone również przez

<sup>14</sup> E. Dąbrowa, *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli*, w: *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa–Berlin*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa–Berlin 2018, s. 7–16, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> [dostęp: 24.01.2021].

<sup>15</sup> B. Dobrowolska, *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2012, t. 21, s. 15–33.

Dąbrową wraz z Markowską-Manistą w 2016 r. wykazały natomiast, że obecnie poziom kompetencji kulturowych nauczycieli jest wyższy. Wyniki pokazały, że nauczyciele mieli większą świadomość w zakresie potrzeb uczniów, częściej podejmowali działania wspierające ucznia, a do swojej pracy włączali treści międzykulturowe<sup>16</sup>. Być może więc, wraz z upływem lat i coraz częstszym przeplataniem się ze sobą różnych kultur, wzrasta nie tylko świadomość istotności posiadania owych kompetencji, ale także realna potrzeba ich zdobywania.

Nabywanie kompetencji międzykulturowych oraz ich doskonalenie wiąże się z wieloma czynnikami biopsychospołecznymi. Jednym z ważniejszych jest wpływ otoczenia społeczno-kulturowego, w którym żyjemy, doświadczenia własne i cechy osobowościowe nauczyciela, a także kompetencje zdobyte w procesie kształcenia zawodowego. Jak wskazuje Ewa Dąbrowa, w Polsce to „elementy związane z edukacją międzykulturową i pracą w zróżnicowanym środowisku są wskazywane w standardach kształcenia nauczycieli symptomatycznie”<sup>17</sup>. Autorka ta dodaje także, że same standardy w znikomym stopniu dotyczą treści międzykulturowych i związanych z różnorodnością. Jednocześnie badania prowadzone wśród studentów specjalności nauczycielskiej w formie badań wstępnych i końcowych wykonane za pomocą testów wiedzy oraz skali dystansu kulturowego pokazują, że poziom posiadanych kompetencji na wstępie kursu „Edukacja międzykulturowa w szkole” jest niski, ale w trakcie realizacji przedmiotu wzrasta. Wskazuje to na słuszność włączania takich treści w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli. O ile jednak kompetencje z zakresu wiedzy możliwe są do nabycia w procesie kształcenia zawodowego, zdobywania praktyki zawodowej czy samodoskonalenia, o tyle te związane z umiejętnościami przydatnymi w edukacji międzykulturowej i otwartością wobec różnorodności mogą wynikać z różnych cech osobowościowych, a więc otwartości człowieka na doświadczenia, poziomu ekstrawersji i neurotyczności czy ugodowości oraz z własnych doświadczeń ukształtowanych dzięki wpływom otoczenia społeczno-kulturowego: rodzinnego, rówieśniczego, sąsiedzkiego. W jaki sposób zatem je rozwijać, by kształtować otwartą postawę wobec odmienności? Ważne jest, by badać wewnętrzną gotowość na przyjęcie inności i zwiększać samoświadomość na temat wpływu kultury, w której sami się wychowaliśmy. Pozwoli to na uważne przyjrzenie się swojemu zachowaniu, postawom oraz prezentowanym przez nas wartościom i niewątpliwie przyniesie większe zrozumienie odmiennych kulturowo zachowań. Ponadto szczerze zaciekawienie się innymi kręgami kulturowymi oraz zdobywanie kontaktów z osobami różnych narodowości pozwala na „zanurzenie się” w ich sposobach funkcjonowania oraz lepsze ich rozumienie. Jednocześnie zdobywanie i budowanie międzykulturowych kontaktów doskonali umiejętności współpracy, pracy w grupie i rozwija zdolności komuni-

---

<sup>16</sup> E. Dąbrowa, op. cit.

<sup>17</sup> E. Dąbrowa, *Budowanie kompetencji międzykulturowych w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce i Niemczech*, w: *Kompetencje*, op. cit., s. 17–25, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> [dostęp: 24.01.2021].



kacyjne. Takie doświadczenia pozwalają przyglądać się własnym ograniczeniom, szczególnie tym związanym z uprzedzeniami, oraz zwiększają gotowość do zmiany postaw czy względnie stałych, posiadanych cech, mogących utrudniać efektywną edukację międzykulturową.

### **Dobre praktyki nauczycieli Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko” w Poznaniu**

W raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku dla UNESCO pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa wyróżnione zostały cztery filary kształcenia. Pierwszy z nich: uczyć się, aby wiedzieć (zdobyć narzędzia rozumienia), czyli opanować umiejętności, takie jak np. czytanie, pisanie, umiejętność liczenia oraz sprawne posługiwanie się urządzeniami elektronicznymi. Drugi filar – uczyć się, aby działać (oddziaływać na swoje środowisko), czyli umiejętnie wykorzystać swoje umiejętności na rynku pracy oraz w otaczającym nas środowisku. Trzeci filar, szczególnie istotny z punktu edukacji międzykulturowej, to uczyć się, aby żyć wspólnie, czyli system edukacyjny powinien przygotowywać uczniów do wspólnego życia społecznego, umiejętności bezkonfliktowej współpracy i realizowania wspólnych inicjatyw. Ostatni filar to uczyć się, aby być, co możemy rozumieć jako świadome i uważne funkcjonowanie w społeczeństwie oraz dbanie o dobre samopoczucie swoje i innych. Przedstawione cztery drogi wiedzy tworzą całość i ich spójność oraz użyteczność stały się inspiracją do działań nauczycieli szkoły „Mieszko”, gdyż działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kontekście edukacji międzykulturowej powinny odnosić się do wszystkich z nich. Ponadto umiejętność decentrowania się oraz samoświadomość, która opiera się na samowiedzy, z psychologicznego punktu widzenia jest podstawą do uważnego obserwowania i zrozumienia różnorodności. We wspólnym życiu społecznym ważną rolę odgrywa także umiejętność współpracy. We wczesnym wieku szkolnym dziecko jest gotowe do poznawania i stosowania się do zasad współpracy. Jej kształt będzie natomiast zależeć od wspólnych działań preferowanych podejmowanych w szkole przez uczniów oraz od modelu współpracy dorosłych. Dzięki prowadzeniu tak rozumianych inicjatyw zostanie także wypełniony ostatni filar kształcenia – uczyć się, aby być, który podkreśla dążenie do pełnego rozwoju człowieka<sup>18</sup>.

Prywatna Szkoła Podstawowa „Mieszko” funkcjonuje w Poznaniu od 2014 r. Głównym atutem placówki jest jej kameralność, gdyż łącznie uczęszcza do niej około 80 uczniów. Od samego początku szkoła była otwarta na uczniów obcojęzycznych i obecnie uczęszcza do niej dziesiątka uczniów cudzoziemskich, z których ponad połowa należy do klas 1–3. Pochodzą oni z krajów takich jak Turcja, Ukraina, Białoruś oraz Stany

---

<sup>18</sup> S. Jabłoński, J. Wojciechowska, *Wizja Szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2013 (27), s. 43–63.

Zjednoczone, i według uzyskanych informacji przebywali wraz z rodzicami w Polsce około trzech miesięcy, zanim rozpoczęli naukę w szkole z niewielką znajomością języka polskiego. Na stronie internetowej można również przeczytać o misji i wartościach szkoły:

Pracę w naszej szkole opieramy na takich wartościach, jak: wiedza, odpowiedzialność, kreatywność, uczciwość, sprawiedliwość i przyjaźń. Umożliwiamy wszystkim członkom naszej społeczności realizację własnych pragnień oraz zainteresowań. Łacińskie słowo „educare” tłumaczone jako „wyciągać”, „wydobywać” zamyka w swoim brzmieniu istotę naszego działania. Nasza szkoła za cel stawia sobie także kształtowanie charakteru i hartu ducha, cel ten zamierzamy realizować m.in. przez różnorodne zajęcia sportowe. Rywalizacja wyrabia w dzieciach potrzebę wzmocnienia własnych umiejętności, doskonalenia tego co słabe, ale także umiejętność współpracy, zaangażowania, pomocy słabszemu. W naszej szkole panuje atmosfera wzajemnego szacunku, w której każdy doświadczy wsparcia i zrozumienia z jednoczesnym poszanowaniem godności i poczucia własnej wartości<sup>19</sup>.

Pomimo tego, że dzieci słabo znały język polski, jako nauczyciele wierzyliśmy, że odpowiednio prowadzone działania edukacyjne mogą ułatwić im adaptację do środowiska szkolnego, co pozwoli im na efektywne realizowanie się w roli uczniów. Na potrzeby tego artykułu dokonaliśmy klasyfikacji działań prowadzonych przez nauczycieli Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko”. Posłużył nam do tego podział stworzony przez Karolinę Appelt. Wyróżnia ona cztery obszary specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>20</sup>, na które nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę. Działania w obszarze fizycznym powinny identyfikować i niwelować trudności w sferze wrażeń zmysłowych przynajmniej jednego z kanałów, utrudnienia w poruszaniu się, brak lub słabą koordynację wzrokowo-ruchową oraz utrudnienia w podejmowaniu aktywności. Działania w obszarze dydaktycznym to między innymi słabsze w porównaniu do rówieśników osiągnięcia dziecka, szczególnie w zakresie kompetencji komunikacyjnych, pisania i czytania, matematyki oraz wiedzy o środowisku. W klasie szkolnej pojawiają się trudności w kontrolowaniu niepożądanych zachowań dziecka oraz zachowania zakłócające nauczycielowi lub innym uczniom proces nauczania i uczenia się. W obszarze społecznym działania nauczyciela powinny wspierać aktywność ucznia cudzoziemskiego ze słabszą zdolnością do nawiązywania oraz podtrzymywania znaczących relacji z rówieśnikami bądź osobami znaczącymi w szkole. Dobre praktyki w tych sferach zostały opisane dokładniej w poniższej części artykułu.

### **Działania w obszarze fizycznym**

Wpływ uczniów na przestrzeń fizyczną szkoły był pierwszym obszarem zmian. Wspólnie zdecydowaliśmy, że neutralną przestrzeń szkoły zmienimy w miejsce, które

<sup>19</sup> <http://mieszko.edu.pl/o-nas/> [dostęp: 25.01.2021].

<sup>20</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

wypełnione ludzką obecnością, będzie reprezentować każdego ucznia i nauczyciela naszej szkoły. Inspiracją stała się dla nas Uniwersytecka Szkoła Podstawowa w Cambridge, w której ściany pokryte są fotografiami fragmentów nieba z kraju pochodzenia każdego ucznia w szkole. Wierzymy mocno, że wspólne tworzenie przestrzeni szkoły, np. w czasie świąt przychepione na ścianach kartki świąteczne w różnych językach i z różnymi symbolami, pokazy tradycyjnych strojów i domów, „ściana obiadowa”, czyli przysmaki naszych obcojęzycznych uczniów, mogą pomóc nam stworzyć relacje interpersonalne oparte na zaufaniu i bezpieczeństwie<sup>21</sup>. Działania te bowiem budują relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami, które zostają wyrażone w formie graficznej i są widoczne dla wszystkich użytkowników szkoły. Podczas podejmowania tak licznych artystycznych działań możliwa jest również identyfikacja trudności uczniów, np. w podejmowaniu samodzielnie i w grupie aktywności związanych z koordynacją wzrokowo-ruchową czy odbiorem wrażeń zmysłowych. Ponadto sam proces tworzenia zmian w obszarze fizycznym szkoły nie tylko pobudza współdziałanie funkcji wzrokowo-ruchowych, ale także poprzez udział wielu zmysłów rozwija wrażliwość sensoryczną uczniów, co staje się pomocne w wyrównywaniu trudności z obszaru wrażeń zmysłowych któregoś z kanałów. Efekt tych zmian mobilizuje zaś uczniów do podejmowania kolejnych twórczych aktywności z rówieśnikami. Ponadto jako szkoła jesteśmy architektonicznie przyjaźni uczniom niepełnosprawnym – w przestrzeni szkoły nie mają oni trudności w samodzielnym poruszaniu się. By jednak usprawnić orientację w szkole uczniom nowym lub cudzoziemskim, każda klasa ma wyznaczonego swojego opiekuna, którym jest uczeń opiekujący się nowym kolegą lub koleżanką. Jego zadanie to nie tylko pomoc w poruszaniu się po szkole, ale również przedstawienie innych nauczycieli i pracowników szkoły oraz nawiązanie relacji z nowym uczniem. Inspiracją do podobnych aktywności stała się współpraca z fińską szkołą w Vasa, w której przestrzeń szkoły jest miejscem przenikania się kultur z całego świata<sup>22</sup>. Stąd też często na ścianach naszej szkoły można zobaczyć „słowniczki”, czyli plakaty ilustrujące wybrane przez uczniów słownictwo w języku ucznia, polskim i angielskim. Wszyscy wtedy jesteśmy w stanie nauczyć się więcej o kulturze i języku naszych podopiecznych. Te świadome działania ze strony nauczycieli oparte na przyjacielskiej relacji z uczniami pozwalają zmienić szkołę w „miejsce wypełnione treścią wymiaru ludzkiego istnienia”<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> J. Adamczewski, *Architektura szkoły a budowanie relacji interpersonalnych na przykładzie fińskich szkół podstawowych*, w: *Milczenie szkoły. Szkice o trudach porozumiewania się w przestrzeni szkolnej i akademickiej*, red. W. Heller, A. Janiak, M. Kaźmierska, M. Wieczorek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań–Kalisz 2018, s. 9–18.

<sup>22</sup> J. Adamczewski, *The Multicultural School. Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Ovningskola*, „Bulletin of the History of Education” 2017 (36), s. 79–85.

<sup>23</sup> Y. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Wydawnictwo PIW, Warszawa 1987.

### Działania w obszarze dydaktycznym

Zadaniem nauczyciela, szczególnie w tym obszarze, jest pomoc w wyrównaniu szans edukacyjnych oraz możliwość zrozumienia i opanowania materiału określonego w podstawie programowej. Oprócz dodatkowego czasu z nauczycielem-wychowawcą, uczeń ma możliwość wykonania zadań wraz z kolegami i tutorem (nauczycielem świetlicy szkolnej) w specjalnie przygotowanej „cichej świetlicy”. W miejscu tym uczniowie tworzą projekty szkolne, odrabiają zadania domowe i pomagają sobie w nauce. Oprócz nabywania kompetencji komunikacyjnych, uczniowie cudzoziemscy mają możliwość wzbogacenia swoich umiejętności posługiwania się językiem polskim, czytania, pisanie lub liczenia. Ponadto raz w roku klasa kończąca pierwszy etap edukacji wraz z nauczycielem języka angielskiego, współautorem tego artykułu, organizuje musical międzykulturowy. Jest to przedstawienie przygotowane w języku angielskim i prezentowane przed całą społecznością szkolną. Na ten moment uczniowie wyczekują, gdyż tematyka przedstawień jest bardzo różna. Pojawiały się musicale na temat przyjaźni wśród zwierząt morskich, przedstawiające dziwne święta piratów i opowiadające o dziecięcej sprawczości, wyjątkowości i podobieństwu pomimo różnego języka czy koloru skóry. Oprócz tego, organizowane są szkolne wydarzenia kulturowe, które przybierają formy nocek, balów, obchodów specyficznego święta lub konkursu grupowego. Ważnym elementem są także wycieczki zagraniczne, podczas których dzieci nabywają zdolności językowych, ale również samodzielnie obserwują inną kulturę. Od początku istnienia szkoły przyświeca nam hasło, iż „podróże kształcą”. Działania te nawiązują do zjawiska decentracji, która, „przejawiając się w uznaniu własnej odrębności kulturowej i własnej niepowtarzalności umożliwia relatywizację treści kulturowych, które do interakcji wnosi «Inny»”<sup>24</sup>.

### Działania w klasie szkolnej

Jako nauczyciele mamy świadomość, że uczniowie, którzy nie potrafią porozumiewać się w języku polskim, mają problem ze zrozumieniem i śledzeniem przebiegu lekcji. W takich sytuacjach, oprócz znużenia ucznia, pojawiają się również zachowania zakłócające prowadzenie przez nauczyciela lekcji. Pozostali uczniowie obserwują niepożądane zachowania, a to wpływa na ich uwagę i jakość uczenia się. Dlatego też kładziemy nacisk na proces lekcyjny, który nie będzie polegał jedynie na przekazie językowym. Nauczyciel przy pomocy rysunków i filmów edukacyjnych, zabaw i gier oraz gestów i mimiki prowadzi zajęcia, które uczeń cudzoziemski jest w stanie zrozumieć. Działania te mają również wpływ na pozostałych uczniów, którzy postrzegają w ten sposób prowadzone lekcje za atrakcyjne i ciekawsze. Na stronie szkoły znajdziemy również informację, iż

<sup>24</sup> K. Kamińska, A. Kwiatkowska, *Jesteśmy tacy sami. Sztuka w edukacji międzykulturowej*, WSiP, Warszawa 2009, s. 35.

Dziecko, które staje na progu szkoły podstawowej, wierzy, że za jej drzwiami czeka je wielka i wspaniała przygoda. Naszym zadaniem jest utwierdzenie go w tym przekonaniu, przy jednoczesnym rozwijaniu jego talentów, pasji i zainteresowań. Dziecko rozpoczynające edukację częściowo przebywa jeszcze w świecie baśni i bajek. To, co realne, często miesza się z tym, co wymyślone i magiczne. Naszym celem jest jak najdelikatniejsze rozdzielenie tych dwóch płaszczyzn z jednoczesnym zachowaniem wrażliwości i ufności, tak charakterystycznej dla tego wieku. Nauczyciel w tej drodze ku dorosłości staje się wychowawcą, przewodnikiem, a zarazem przyjacielem. Stawiamy na indywidualne podejście do każdego ucznia. Przez odpowiedni dobór metod i środków pedagog rozbudza głód wiedzy, ciekawości i wrażliwość na świat każdego ucznia<sup>25</sup>.

Działania w klasie szkolnej są jednymi z najważniejszych w procesie pielęgnowania wielokulturowości szkolnej. Lekcje kulturowe to bloki tematyczne, które organizowane w klasach I–III mają za zadanie pielęgnować kulturę polską i tę opowiedzianą im przez uczniów z innych krajów. Czytamy wtedy bajki i legendy z krajów naszych podopiecznych, rozmawiamy o tym, co nas łączy i co różni. Na lekcjach językowych nauczyciele starają się odwoływać do języków narodowych uczniów, prosząc, by wypowiadali się także w swoich ojczystych językach. Na lekcjach wychowania muzycznego bawimy się w zabawy muzyczno-ruchowe z krajów naszych uczniów oraz wspólnie śpiewamy i akompaniujemy do utworów polskich i zagranicznych. Nawiązujemy bowiem do fińskiej edukacji muzycznej, w której przy planowaniu repertuaru muzycznego w szkole „zwraca się uwagę na kulturę pochodzenia dziecka i jego zainteresowania oraz należy docenić dziedzictwo kulturowe i poszerzyć świadomość kulturową uczniów”<sup>26</sup>. Tak prowadzone działania mają na celu wzmocnić kontrolę niepożądanych zachowań dziecka, mogących się pojawiać w sytuacji trudności komunikacyjnych czy znudzenia. Dzięki zróżnicowaniu form aktywności pobudzana jest ciekawość dziecka, a to zwiększa szansę na zachowania zakłócające nauczycielom i rówieśnikom proces uczenia się i nauczania.

### Działania w obszarze społecznym

Szczególny nacisk w szkole „Mieszko” kładziony jest na budowanie relacji z rówieśnikami i pracownikami naszej placówki. Oprócz działania świetlicy, w której uczniowie pod opieką tutora mogą wspólnie się uczyć i bawić, organizujemy również zajęcia sportowe. Aktywność fizyczna jest ważnym filarem szkoły, w której znajdują się uczniowie z trudnościami komunikowania się w języku polskim. Prowadzone zajęcia judo oraz pływanie mają wspomóc nawiązanie kontaktu między uczniami, a wspólne treningi i gry zespołowe wzmocniają poczucie przynależności do grupy u dzieci mających problem

<sup>25</sup> <http://mieszko.edu.pl/o-nas/> [dostęp: 25.01.2021].

<sup>26</sup> J. Adamczewski, *Edukacja muzyczna w klasach I–III. Dobre praktyki edukacyjne w fińskich szkołach podstawowych*, w: *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 257–258.

z nawiązaniem relacji. Dodatkowe zajęcia artystyczne i przyrodnicze lub doskonalące kompetencje społeczne z pedagogiem i psychologiem szkolnym to również przykłady działań, których celem jest umocnienie dzieci w poczuciu ich kompetencji do budowania relacji z rówieśnikami w nowym kraju.

Z kolei w czasie wolnym uczniowie chętnie podejmują w szkole swobodną zabawę, podczas której odbywa się „tutoring językowy przez zabawę”. Uczniowie obcojęzyczni poznają zwroty i zasady gier od uczniów, którzy zapraszają ich do wspólnej zabawy. Nie byliśmy zdziwieni, kiedy pierwszymi poznаныmi słowami naszych zagranicznych uczniów były „berek” i „szukaj”. Nawiązuje to do podziału kultury opisanego przez Margaret Mead, w którym to na etapie kofiguratywnym dzieci uczą się od swoich rówieśników. To właśnie w taki sposób uczniowie dowiadują się wzajemnie o swym dziedzictwie kulturowym, przekazując w toku socjalizacji postawy i wartości, które pomogą zrozumieć im wielokulturowe społeczeństwo.

Nie wyobrażamy sobie również edukacji wielokulturowej w nauczaniu początkowym bez współpracy z organizacjami o takim samym charakterze. W ramach licznych projektów współpracujemy z organizacją Erasmus Student Network, która zajmuje się studentami programu Erasmus na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dzięki nim mieliśmy okazję gościć studentów z Malty, Francji i Turcji, którzy bawiąc się i ucząc wspólnie z naszymi uczniami, poznawali inny świat przy pomocy własnej wyobraźni. Rolą nauczyciela jest również ciągłe doskonalenie się, by odpowiadać na wyzwania współczesnego świata. Dlatego też jako doktorant Zakładu Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu wraz z psychologiem i pedagogiem szkolnym organizujemy warsztaty i szkolenia dla kadry szkolnej, by niewiedzę i uprzedzenia związane z wielokulturowością zastąpiły umiejętności i poczucie kompetencji. Ważne jest zatem, by pamiętać, że to właśnie wychowawca, którego Zygmunt Bauman określa „funkcjonariuszem” socjalizacji, ma traktować wszystkie dzieci w szkole w ten sam sposób. Nauczyciel bowiem jest odpowiedzialny za wiedzę, postawy i umiejętności swoich uczniów. Dbą o wychowanie i przebieg kształcenia, by „wykształcić człowieka wszechstronnie rozwiniętego i sprawnego fizycznie, ale również samodzielnie myślącego, wrażliwego, otwartego i kreatywnego, odpowiedzialnego za siebie”<sup>27</sup>.

### Zamiast podsumowania

Edukacja międzykulturowa w Polsce to fakt. Coraz częściej mówimy o skutecznej diagnozie umiejętności dzieci obcokrajowców i wprowadzamy programy umożliwiające im jak najlepszy start w Polsce, ich nowym kraju. W edukacji przedszkolnej i wczesno-

---

<sup>27</sup> J. Bielski, *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Impuls, Kraków 2017, s. 23.

szkolnej nauczyciel jest dla dziecka odkrywcą. To on pozwala odkryć tajemnice otaczającej rzeczywistości, zachęca go do pierwszych, własnych i głębszych przemyśleń. Ktoś kiedyś powiedział, że wszystkie dzieci na świecie uśmiechają się w tym samym języku. Kolor skóry, kształt twarzy, kraj pochodzenia, niepełnosprawność czy dziwnie brzmiące imię nie ma dla nich znaczenia (w przeciwieństwie do dorosłych). Dlatego też edukacja międzykulturowa powinna być jeszcze bardziej obecna w polskim kształceniu zintegrowanym. Jej efektem to nie tylko modyfikacja stereotypów czy zmiana etnocentrycznego nastawienia uczniów do nieznanych im obyczajów i języków. To w ogromnej mierze okres kształtowania postrzegania świata przez młodego człowieka, który rozumie i respektuje odmienne od swej własnej tożsamości kulturowe. Odpowiedzialnie prowadzona polityka międzykulturowa szkoły to również szansa na bezpieczeństwo i rozwój uczniów, którzy z różnych względów musieli zmienić kraj swego zamieszkania. Ponadto to nieoceniona szansa na zniwelowanie istniejących „nierówności edukacyjnych”, nabycie przez uczniów kompetencji międzykulturowych i rozbudzenie ich ciekawości światem.

Szkola to już nie tylko miejsce przekazywania wiedzy naukowej, ale przede wszystkim nowa rzeczywistość edukacyjna, w której nasi uczniowie dojrzewają do roli świadomego i otwartego na innych obywatela świata. Można więc wysunąć wniosek, że rolą wspierającego nauczyciela w międzykulturowej edukacji wczesnoszkolnej jest przede wszystkim, poza samą wiedzą na temat edukacji międzykulturowej oraz otwartością umysłu i zaangażowaniem, również umiejętność implikacji tychże aspektów w zakresie stosowanych przez siebie metod pracy czy strategii dydaktycznych w codziennym procesie edukacyjnym.

## Bibliografia

### Opracowania

- Adamczewski J., *The Multicultural School. Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Ovningskola*, Bulletin of the History of Education” 2017 (36), s. 79–85.
- Adamczewski J., *Architektura szkoły a budowanie relacji interpersonalnych na przykładzie fińskich szkół podstawowych*, w: *Milczenie szkoły. Szkice o trudach porozumiewania się w przestrzeni szkolnej i akademickiej*, red. W. Heller, A. Janiak, M. Kaźmierska, M. Wieczorek, Poznań–Kalisz 2018.
- Adamczewski J., *Edukacja muzyczna w klasach I–III. Dobre praktyki edukacyjne w fińskich szkołach podstawowych*, w: *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Poznań 2018.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Kraków 2017.
- Błęszyńska K., *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 39–53.
- Brzezińska A., Jabłoński S., Ziółkowska B., *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*. „Edukacja” 2014, nr 2, s. 37–52.

- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A., *Edukacja Międzykulturowa. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*, cz. 2, Warszawa 2008.
- Brzezińska A.I., Appelt K., *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. „Forum Oświatowe” 2013, 2(49), s. 13–29, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39> [dostęp: 28.01.2021].
- Dąbrowa E., *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli*, w: *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa–Berlin. Przewodnik dobrych praktyk dla nauczycieli*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2018, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> [dostęp: 28.01.2021].
- Dąbrowa E., *Budowanie kompetencji międzykulturowych w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce i Niemczech (Berlin)*, w: *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa–Berlin. Przewodnik dobrych praktyk dla nauczycieli*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2018, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> [dostęp: 28.01.2021].
- Dobrowolska B., *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2012, t. 21, s. 15–33.
- Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Kraków 2012.
- Hisem C., Błażejowski W., *Edukacja międzykulturowa jako kategoria pedagogiki i subdyscyplina naukowa*, w: *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje*, red. P. Borza, K. Rejman, W. Błażejowski, B. Rejman, Jarosław 2018.
- Kamińska K., Kwiatkowska A., *Jesteśmy tacy sami. Sztuka w edukacji międzykulturowej*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Cieszyn–Warszawa 2003.
- Tuan Y., *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.

#### Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, dostępne w: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [dostęp: 20.01.2021].