

**AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**  
**im. Marii Grzegorzewskiej**

mgr Claudia Chovgrani

Rozprawa doktorska na temat:

**Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej w kontekście  
działań warszawskich nauczycieli wychowania przedszkolnego**

Rozprawa doktorska przygotowana  
pod kierunkiem:

**Promotor**

Prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates

**Warszawa, 2024**



Pracę swą dedykuję śp. prof. dr. hab. Mirosławowi S. Szymańskiemu  
oraz najbliższym: Bartkowi, Stefciovi i Romkowi



.....  
imię (*imiona*) i nazwisko  
autora rozprawy doktorskiej

## OŚWIADCZENIE

- I. Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska na temat „Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej w kontekście działań warszawskich nauczycieli wychowania przedszkolnego” została przygotowana przeze mnie przy wykorzystaniu wykazanej w tej rozprawie literatury przedmiotu i materiałów źródłowych.
- II. Oświadczam jednocześnie, że rozprawa ta nie narusza praw autorskich, dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym oraz nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem i nie była dotychczas przedmiotem żadnej procedury, związanej z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.
- III. Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.
- IV. Wyrażam zgodę na udostępnianie egzemplarza mojej rozprawy doktorskiej w czytelni Biblioteki Głównej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Data .....

.....  
Czytelny własnoręczny podpis autora rozprawy

---

### Oświadczenie promotora rozprawy:

Niniejsza rozprawa jest gotowa do oceny przez recenzentów.

Data .....

.....  
Czytelny własnoręczny podpis promotora rozprawy



## **Streszczenie rozprawy doktorskiej**

Imiona i nazwisko autora rozprawy: **Claudia Chovgrani**

Stopień / tytuł naukowy oraz imiona i nazwisko promotora rozprawy:

**prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates**

Temat rozprawy doktorskiej:

**Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej w kontekście działań warszawskich nauczycieli wychowania przedszkolnego**

Słowa kluczowe: **edukacja międzykulturowa, wychowanie przedszkolne, nauczyciel, globalizacja, wielokulturowość**

### **Streszczenie:**

Analiza sposobów realizacji edukacji międzykulturowej w warszawskich przedszkolach jest kluczowa dla zrozumienia praktyki pedagogicznej oraz oceny skuteczności działań podejmowanych przez nauczycieli.

Główny cel badań to poznanie sposobów realizacji edukacji międzykulturowej przez nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz identyfikację treści z zakresu edukacji międzykulturowej wprowadzanych na poziomie wychowania przedszkolnego. Realizacja edukacji międzykulturowej obejmuje różnorodne podejścia i praktyki stosowane przez nauczycieli, takie jak: promowanie zrozumienia różnorodności kulturowej, budowanie szacunku dla różnych kultur, kształtowanie pozytywnych relacji między dziećmi o różnych pochodzeniach kulturowych oraz integrowanie w ramach codziennych zajęć elementów różnych kultur, takich jak tradycje, języki i zwyczaje.

Dodatkowo, praca ma na celu zbadanie trudności, z jakimi nauczyciele mogą się spotykać podczas wdrażania edukacji międzykulturowej, oraz identyfikację czynników wspierających ten proces. Rozprawa prezentuje teorie i podejścia związane z edukacją międzykulturową oraz analizuje sytuację społeczną i kulturową w specyficznej przestrzeni Warszawy. Na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego zostaną przedstawione wnioski dotyczące realizacji edukacji

międzykulturowej. W badaniach zastosowano studium przypadku, w oparciu o dane empiryczne pozyskane w wywiadach indywidualnych i grupowych, poprzez introspekcję autoetnograficzną oraz analizę dokumentów.

Rozprawa składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym rozdziale przeprowadzono przegląd teorii i badań, wprowadzenie do tematyki, uzasadnienie podjęcia badań oraz omówienie teoretycznych podstaw obejmujących edukację międzykulturową, pedagogikę krytyczną, teorię socjalizacji oraz edukację globalną. Drugi rozdział skupia się na współczesnej wielokulturowości i międzykulturowości, analizując rolę nauczyciela wychowania przedszkolnego w praktyce edukacji międzykulturowej. Trzeci rozdział opisuje założenia metodologiczne, opierając się na podejściu jakościowym, studium przypadku oraz technikach pozyskania danych w terenie. W ramach tego rozdziału przedstawiono również przebieg badań własnych, cele badawcze, charakterystykę osób biorących udział w badaniach oraz organizację i przebieg procesu badawczego. Czwarty rozdział prezentuje wyniki badań, analizując zebrane dane oraz wnioski z przeprowadzonych analiz. Piąty rozdział obejmuje analizę dokumentów zastanych, takich jak podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz przewodniki metodyczne. W zakończeniu rozprawy umieszczono wnioski, rekomendacje dla praktyki edukacyjnej oraz bibliografię. Dodatkowo, do pracy dołączony został scenariusz wywiadu oraz aneksy zawierające dodatkowe materiały badawcze.

Badania te mają istotne znaczenie dla rozwoju nauki, szczególnie w obszarze pedagogiki i edukacji międzykulturowej w zakresie przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego. Praca wnosi znaczący wkład poprzez analizę praktyk edukacyjnych w kontekście międzykulturowym, identyfikację barier i możliwości oraz proponowanie działań wspierających rozwój edukacji międzykulturowej w przedszkolach. Badania te przyczyniają się do lepszego zrozumienia i efektywnego wdrażania edukacji międzykulturowej, co jest kluczowe dla budowania otwartego i tolerancyjnego społeczeństwa.



## **Summary of the Ph.D. Thesis**

Name of the author of the thesis: **Claudia Chovgrani**

Academic title of the doctoral supervisor of the thesis:

**prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates**

The title of the thesis:

**Theory and practice of intercultural education in the context of the activities of Warsaw preschool teachers**

Key words phrases: **intercultural education, preschool education, teacher, globalization, multiculturalism**

### **Abstract:**

Analysis of the methods of implementing intercultural education in Warsaw kindergartens is crucial for understanding pedagogical practice and assessing the effectiveness of actions taken by teachers.

The main goals include: learning how to implement intercultural education by preschool teachers and identifying the content in the field of intercultural education introduced at the preschool level. The implementation of intercultural education involves a variety of approaches and practices used by teachers, such as: promoting understanding of cultural diversity, building respect for different cultures, developing positive relationships between children of different cultural backgrounds, and integrating elements of different cultures, such as traditions, languages and customs, into as part of everyday activities.

Additionally, the work aims to examine the difficulties teachers may encounter when implementing intercultural education and to identify factors supporting this process. The dissertation presents theories and approaches related to intercultural education and analyzes the social and cultural situation in the specific space of Warsaw. Based on empirical research conducted among preschool teachers, conclusions regarding the implementation of intercultural education will be presented. The research used a case

study, based on empirical data obtained in individual and group interviews, through autoethnographic introspection and document analysis.

The dissertation consists of five chapters. The first chapter contains a review of theory and research, an introduction to the topic, a justification for undertaking the research and a discussion of the theoretical foundations including intercultural education, critical pedagogy, socialization theory and global education. The second chapter focuses on contemporary multiculturalism and interculturalism, analyzing the role of the preschool teacher in the practice of intercultural education. The third chapter describes the methodological assumptions, based on a qualitative approach, a case study and techniques of obtaining data in the field. This chapter also presents the course of own research, research goals, characteristics of people participating in the research, and the organization and course of the research process. The fourth chapter presents the research results, analyzing the collected data and conclusions from the conducted analyses. The fifth chapter includes an analysis of existing documents, such as the core curriculum for preschool education and methodological guides. At the end of the dissertation there are conclusions, recommendations for educational practice and a bibliography. Additionally, the work was accompanied by an interview script and appendices containing additional research materials.

This research is important for the development of science, especially in the area of pedagogy and intercultural education in the field of preparing preschool teachers. The work makes a significant contribution by analyzing educational practices in an intercultural context, identifying barriers and opportunities, and proposing actions to support the development of intercultural education in kindergartens. This research contributes to a better understanding and effective implementation of intercultural education, which is crucial for building an open and tolerant society.

## Spis treści

Przedmowa.....	13
Wstęp .....	19
1. Przegląd teorii i badań.....	22
1.1.    Wprowadzenie do tematyki i zasadności jej podjęcia .....	22
1.2.    Teoretyczne podstawy badań .....	25
1.2.1. Edukacja międzykulturowa.....	26
1.2.2. Pedagogika krytyczna .....	30
1.2.3. Teorie socjalizacji a edukacja międzykulturowa.....	34
1.2.4. Edukacja globalna .....	40
2.    Współczesna wielokulturowość oraz międzykulturowość .....	46
2.1.    Wielokulturowość polskiego społeczeństwa .....	51
2.2    Rola nauczyciela wychowania przedszkolnego w praktyce edukacji międzykulturowej	58
3.    Metodologia badań .....	64
3.1.    Założenia metodologiczne - podejście jakościowe .....	64
3.2.    Studium przypadku .....	66
3.3.    Techniki pozyskania danych w terenie .....	72
3.4.    Przebieg badań własnych.....	73
3.4.1 Przedmiot i cel badań .....	73
3.4.2 Charakterystyka osób biorących udział w badaniach.....	74
3.4.3 Organizacja i przebieg badań.....	76
3.4.4 Spojrzenie autoetnograficzne.....	78
4.    Wyniki empirycznych badań terenowych .....	82
4.1.    Analiza wywiadów indywidualnych i fokusowych .....	85
4.1.1.    Definiowanie i rozumienie pojęcia edukacja międzykulturowa przez nauczycieli	
wychowania przedszkolnego.....	85
4.1.2.    Sposoby i zakres realizacji edukacji międzykulturowej .....	92
4.1.3.    Promowanie szacunku i tolerancji wobec różnorodności kulturowej .....	99
4.1.4.    Współpraca z rodzicami .....	102
4.1.5.    Trudności i czynniki wspierające implementację edukacji międzykulturowej...	105
4.1.6.    Obraz „Innego” w oczach dziecka .....	110
4.1.7.    Strategia podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w obszarze edukacji	
międzykulturowej.....	112
4.1.8.    Zmiana perspektywy nauczycieli w kontekście edukacji międzykulturowej przed i	
po wybuchu wojny w Ukrainie .....	113

4.2. Refleksje z analizy eseju autoetnograficznego .....	116
5. Analiza dokumentów zastanych .....	123
5.1 Edukacja międzykulturowa a podstawa programowa wychowania przedszkolnego	123
5.2 Treści edukacji międzykulturowej w wybranych przewodnikach metodycznych .....	128
WNIOSKI.....	137
Bibliografia .....	151
Netografia .....	167
Aneksy.....	169
SCENARIUSZ WYWIADU DLA NAUCZYCIELI.....	169
ESEJ AUTOETNOGRAFICZNY.....	171

## Przedmowa

W niniejszej przedmowie pragnę podzielić się refleksjami na temat moich doświadczeń związanych z edukacją międzykulturową, które nabrały znaczenia w trakcie mojego życiowego i edukacyjnego szlaku.

Z wykształceniem licencjackim w zakresie pedagogiki międzykulturowej i edukacji dorosłych oraz studiami magisterskimi na kulturoznawstwie ze specjalnością Ameryka Łacińska, miałam już solidne przygotowanie teoretyczne do zgłębiania tematu kulturowych różnic i międzykulturowej interakcji. Jednak to praktyczne doświadczenia i międzynarodowe projekty stanowią kluczową część mojej drogi edukacyjnej. W tym kontekście chciałabym podzielić się refleksjami dotyczącymi mojego doświadczenia i przygotowania, które ukształtowały mnie jako badacza edukacji międzykulturowej.

Doświadczenie z edukacją międzykulturową często zaczyna się od niezwykłych miejsc, gdzie różnorodność kulturowa jawi się jako integralna część życia codziennego. W mojej historii, to miejsce to Stadion Dziesięciolecia (obecnie Stadion Narodowy), który kiedyś tętnił życiem jako kolorowy jarmark pełen różnorodnych doświadczeń kulturowych. Myślę, że wiele osób z mojego pokolenia miało okazję go odwiedzić. W moim przypadku były to zakupy z babcią, często spożywcze. Dzięki jej ciekawości odkrywałam nowe smaki, takie jak tofu czy przyprawy, które w tamtych czasach nie były dostępne w sklepie. Potem już samodzielnie odkrywałam tam smaki potraw kuchni świata, to tam spróbowałam po raz pierwszy zupy phở czy dania bún chả.

Stadion, który odwiedzałam w czasach jego jarmarcznego okresu<sup>1</sup>, przypominał prawdziwy mikrokosmos różnorodności. Znajdowały się tam stragany oferujące smaki z różnych zakątków globu. Z fascynacją obserwowałam, w jak różny sposób ludzie spożywają posiłki, od jedzenia rękami po używanie pałeczek. To miejsce było areną, na której kultury splatały się w fascynujący spektakl różnorodności. Pierwsze zderzenie z wielością języków było fascynujące. Rozmowy w tłumie brzmiały jak harmonia różnych

---

<sup>1</sup> Po 1983 r. stadion ulegał stopniowemu zniszczeniu, a wszelkie próby remontu lub przebudowy uznano za nieopłacalne. W 1989 r. miasto stołeczne Warszawa wynajęło obiekt do celów handlowych firmie Damis, która zainicjowała na jego koronie Jarmark Europa, obejmujący ponad 5000 podmiotów gospodarczych. Był to jedno z największych targowisk Europy, a jego roczne obroty według CBS sięgały 12 miliardów złotych (dane za 2001 rok). Jarmark Europa funkcjonował do 30 września 2007, gdy zakończyła się umowa między Centralnym Ośrodkiem Sportu a firmą Damis, organizatorem jarmarku. W wyniku tego wydarzenia kupcy opuścili koronę stadionu.

dźwięków. Wśród rozmówców usłyszeć można było rozmowy w rosyjskim, francuskim, a nawet w językach afrykańskich. Każdy głos był jak otwarte drzwi do nowej kulturowej przestrzeni. Wspaniale oddaje tę różnorodność debiutancka powieść Ify Nwamany „Stadion. Diabelskie igrzyska” (2009, s. 101-102): „Stadion robił wrażenie. Mieszanina kolorów skóry na tle różnobarwnych towarów była jak pulsujące, żywe dzieło sztuki. Nie dało się tutaj dzielić ludzi na białych i czarnych, mieli zbyt wiele odcieni. Całkiem biali Polacy, niezupełnie biali Ormianie i Wietnamczycy, ultraczarni Nigeryjczycy, Kameruńczycy i Senegalczyki, a obok nich ani biali, ani czarni Pakistańczycy i Hindusi”.

Początkowe doświadczenia z edukacją międzykulturową na stadionie-jarmarku były dla mnie nie tylko podróżą przez różnorodność, lecz także punktem wyjścia do głębszego zrozumienia wartości, jakie niesie ze sobą edukacja oparta na wielokulturowości. W dźwiękach języków, w smakach kuchni i w spotkaniach z ludźmi z różnych zakątków świata ukazywała się siła wspólnego uczenia się i dzielenia się kulturowymi bogactwami.

W aspekcie edukacyjnym pierwszym znaczącym krokiem były studia na kierunku pedagogika międzykulturowa i edukacja dorosłych. W trakcie tego etapu realizowałam praktyki w ośrodkach dla uchodźców w Warszawie. To doświadczenie otworzyło mi oczy na rzeczywistość migrantów – pokazało mi, że każdy człowiek ma swoją historię (w przypadku uchodźców często tragiczną), swoje marzenia i aspiracje. To doświadczenie uświadomiło mi także, z jak ogromnymi trudnościami borykają się migranci. Problemy ekonomiczne, kulturowe i społeczne stanowią znaczące wyzwania dla osób migrujących, utrudniając im osiedlenie się i integrowanie w nowym środowisku. Często osoby, które trafiają do ośrodków, bardzo długo czekają na pozwolenie na pobyt, a życie w ośrodku nie należy do łatwych i przyjemnych. Stykają się tam osoby o różnym pochodzeniu, różnych religiach, kulturach oraz historycznych zaszłościach, co nie sprzyja wspólnemu harmonijnemu funkcjonowaniu. Czasem dochodziło wręcz do wrogości, często o podłożu rasistowskim (zauważyłam je szczególnie w stosunkach czeczeńsko-afrykańskich). Ta prowadziła w niektórych przypadkach do agresji. Interwencje policji były bardzo częste. Mieszkańcy byli też traktowani przez niektórych pracowników ośrodka bez należytego szacunku, w sposób uwłaczający i poniżający.

Pracując z dziećmi uchodźczymi, przekonałam się, jak silnym narzędziem może być edukacja międzykulturowa w budowaniu mostów między ludźmi z różnych kultur. Miałam okazję także w tamtym czasie rozmawiać z nauczycielkami z pobliskich szkół

(ośrodki dla uchodźców, w których odbywałam praktyki mieściły się na Bielanych i Siekierkach). Nauczycielki ze szkół, przyjmujących dzieci uchodźcze, często spotykały się z wieloma wyzwaniami i problemami. Najczęściej była to bariera językowa, częste opuszczanie zajęć przez dzieci, konflikty z innymi uczniami lub brak znajomości danej kultury u nauczyciela. Jedną z historii, opowiedzianych przez nauczycielkę, szczególnie zapadła mi w pamięć. Dotyczyła ucznia, który w trakcie lekcji wychodził do łazienki i wracał nieco mokry. Dopiero po czasie, nauczycielka, zrozumiała, że chłopiec obmywał się przed modlitwą. Dzięki temu inni nauczyciele stali się bardziej wyrozumiali wobec ucznia. Opowieść ta ilustruje potrzebę zrozumienia i akceptacji różnic kulturowych w szkolnym środowisku.

Udział w praktykach w ośrodku dla uchodźców wzbogacił mnie pod wieloma względami. Po pierwsze, pozwolił na zdobycie unikalnego doświadczenia związanego ze specyfiką pracy w ośrodku, a także pozwolił poznać wyzwania, z jakimi borykają się migranci. Dzięki temu nabrałam jeszcze większej empatii i wrażliwości na problemy społeczne oraz kulturowe. Dodatkowo, praktyki te umożliwiły mi poszerzenie kompetencji językowych poprzez kontakt z różnymi językami i dialektami. Zyskanie umiejętności porozumiewania się w tak zróżnicowanym środowisku były cennym atutem. Zetknięcie się z różnymi sytuacjami społecznymi i trudnościami migracyjnymi wpłynęło na rozwinięcie moich umiejętności radzenia sobie w dynamicznym i wymagającym środowisku. Te wszystkie doświadczenia skłoniły mnie do refleksji nad kwestiami społecznymi, tolerancją i koniecznością podejmowania działań na rzecz integracji migrantów.

Drugim znaczącym krokiem były częściowe studia w Universidad Complutense de Madrid w Hiszpani, w ramach programu Erasmus. To był punkt zwrotny, który pozwolił mi zrozumieć, że nauka o kulturach i międzykulturowa wymiana doświadczeń to nie tylko teoria, ale również codzienne życie ludzi z różnych części świata, którego stałam się częścią. Zostałam zanurzona w nowej rzeczywistości, gdzie praktyczna nauka empatii i otwartości na inne perspektywy kulturowe, przeszła w inny wymiar.

W pierwszych dniach pobytu doznałam szoku, bo okazało się, że moja znajomość języka hiszpańskiego nie jest na wystarczającym poziomie. Szybki sposób mówienia madrileños (mieszkańcy Madrytu) sprawił, że poczułam się zagubiona. Dodatkowo, napotkałam trudności przy wynajmowaniu mieszkania, zwłaszcza gdy przez telefon deklarowałam swoje pochodzenie z Polski. W tamtym okresie krążyły niekorzystne opinie o Polakach (o czym dowiedziałam się później), związane głównie z pracownikami

sezonowymi, którzy nieuczciwie traktowali sprawy mieszkaniowe. Ostatecznie udało mi się wynająć mieszkanie dopiero po osobistym spotkaniu, prawdopodobnie z powodu tego, że mój wygląd nie kojarzy się z typowym wizerunkiem Polki. To doświadczenie częściowo zetknęło mnie z trudnościami, jakie mogą spotykać migranci, zwłaszcza związane z barierami językowymi i uprzedzeniami.

W trakcie studiów na Uniwersytecie zauważyłam istotne różnice między polskim a hiszpańskim systemem edukacji. Na Universidad Complutense de Madrid miałam dostęp do szerszego wyboru przedmiotów z edukacji międzykulturowej, co było wyraźną różnicą w porównaniu z programem studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Warszawskim. Tam zagadnienia edukacji międzykulturowej były obecne tylko w dwóch przedmiotach: jednym specjalistycznym związanym z pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną oraz drugim o nazwie edukacja wielokulturowa, który znalazłam w ofercie przedmiotów ogólnouniwersyteckich. W Madrycie większość zajęć miała formę warsztatową, co różniło się od polskiego systemu, w którym dominowały wykłady. Kulturowe różnice objawiały się także w codziennych praktykach, takich jak dostępność alkoholu w stołówce uniwersyteckiej, gdzie studenci zamawiali często cañę (jest to najmniejsza ilość piwa jaką się serwuje, odpowiada zazwyczaj 0,2-0,25 l.). To była dla mnie nowa perspektywa, gdyż w Polsce trudno sobie wyobrazić taką swobodę w spożywaniu alkoholu na terenie uczelni. Inną kulturową różnicą było stosowanie formy "ty" w rozmowach z większością wykładowców. To podejście eliminowało dodatkową barierę w komunikacji, jednocześnie utrzymując szacunek do wykładowców. Moje umiejętności językowe, zdobyte podczas tych doświadczeń, były kluczowe w komunikacji z różnorodnym gronem nauczycieli i studentów. Znajomość dwóch języków obcych sprzyjała wymianie poglądów i współpracy.

W kontekście mojej pracy doktorskiej, kolejnym istotnym etapem w mojej edukacyjnej podróży były studia magisterskie na kierunku Kulturoznawstwo ze specjalnością Ameryka Łacińska na Uniwersytecie Warszawskim. To doświadczenie okazało się istotne dla poszerzenia moich horyzontów i głębszego zrozumienia wielokulturowości. Podczas tych studiów miałam okazję zgłębić historię, literaturę, muzykę oraz ogólną kulturę krajów latynoamerykańskich. To z kolei skłoniło mnie do bardziej zaangażowanego poznawania "Innego". Szczególnie inspirujące było to, że część wykładowców pochodziła z Meksyku i Peru, co dodatkowo wzbogacało perspektywę



kulturową. Słuchanie ich historii oraz uczestniczenie w zajęciach prowadzonych w języku hiszpańskim było dla mnie jak realne zanurzenie się w innej kulturze. Te doświadczenia wpłynęły znacząco na moje rozumienie edukacji międzykulturowej i poszerzyły moje kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej.

Zainspirowana studiami, postanowiłam wybrać się do Meksyku, ale w zupełnie inny sposób niż dotychczas. Podjęłam decyzję o podróży, wybierając alternatywny sposób zakwaterowania poprzez portal Couchsurfing, zamiast tradycyjnego hotelu. Ta platforma internetowa umożliwia wymianę gościnności i znalezienie bezpłatnego miejsca zakwaterowania, a także nawiązanie kontaktu z lokalnymi mieszkańcami i innymi podróżnymi. Dzięki tej decyzji poznałam niezwykłych ludzi, którzy nie tylko udostępnili mi swoje miejsce, ale również pomogli zrozumieć ich kulturę. Podczas przemierzania Meksyku od stolicy po Jukatan dostrzegłam ogromną różnorodność i zetknęłam się z jego unikalnym charakterem, który wyraźnie różnił się od mojego rodzinnego kraju. Jednocześnie odkryłam wiele fascynujących podobieństw.

To doświadczenie podróży przybrało głębsze znaczenie w kontekście zdobytej wcześniej wiedzy na studiach. Zwiedzając ruiny Palenque, które znałam jedynie ze zdjęć, uświadomiłam sobie, jak ogromne jest dziedzictwo kulturowe tego regionu. Odwiedzając wioskę San Juan Chamula, którą zamieszkują grupy etniczne Tzotzil, zobaczyłam na własne oczy, jak wygląda synkretyzm kulturowy. W tym miejscu katolicyzm splata się z tradycjami prekolumbijskimi, co zostało doskonale opisane przez Olę Synowiec (2021, s.121-122) w książce "Dzieci Szóstego Słońca. W co wierzy Meksyk" : „W świątyni nie ma ław. Na posadzce świeże igliwie oraz miejscowi odprawiający swoje rytuały. Przychodzą całymi rodzinami, siadają wprost na ziemi, zapalają rzędkie świece. Wszędzie wokół kwiaty, szeptane modlitwy, aromat żywicy i palonego wosku. Na modlących się ludzi w masywnych ubraniach z baraniej wełny spoglądają święci katolicy, równo ustawieni pod ścianami kościoła. Im także nie poskąpiono grubych warstw odzienia; spośród pokładów kolorowych pelerynek na światło dzienne ledwo wyziera święta głowa. Mają też naszyjniki z nasion i ozdoby z lusterek na łańcuszkach.(...) Wszyscy święci spoglądają w milczeniu na ostatnie tchnienie zabijanych tu rytualnie kur. Ptaki są przynoszone w koszykach lub reklamówkach. Patrzą ze zdziwieniem na zbierających się wokół turystów, kompletnie nie rozumiejąc tej nagłej eksplozji zainteresowania. Zanim jakaś starsza kobieta szybkim i dyskretnym ruchem ukręci kurczęciu łeb, zatoczy ono

na rękach wiernych kilka kółek nad ustawionymi na podłodze świecami albo nad osobą, w której intencji odmawiana jest modlitwa. Żeby zebrać całą złą energię”.

Ta podróż stała się kluczowym punktem w moim życiu. To właśnie wtedy podjęłam pracę jako nauczyciel w państwowym przedszkolu, a z czasem stała się ona dla mnie nie tylko miejscem codziennej pracy, lecz także terenem do głębszych rozważań i badań nad edukacją międzykulturową. Świadomość mojej różnorodnej tożsamości kulturowej, wzmocniła moje przekonanie o istotności edukacji międzykulturowej. Jako osoba o odmiennym wyglądzie i południowej urodzie, dostrzegam wyjątkową wartość i konieczność budowania świadomości oraz otwartości na różnorodność już od najmłodszych lat. Radzenie sobie z odmiennością jest mi szczególnie bliskie, przez różnorodne korzenie stawałam się nie rzadko przedmiotem stereotypów. Moje doświadczenia dają głębszy sens mojej pracy, a praktyka w przedszkolu stała się dla mnie nie tylko zawodowym wyzwaniem, lecz także stanowi przedmiot zainteresowań naukowych, który kształtuje moje podejście do edukacji międzykulturowej.

## Wstęp

Edukacja międzykulturowa staje się coraz bardziej istotnym aspektem współczesnego środowiska edukacyjnego, zwłaszcza w kontekście zróżnicowania kulturowego i etnicznego społeczeństwa. W dzisiejszym globalnym społeczeństwie, gdzie różnorodność kulturowa staje się coraz bardziej widoczna, edukacja międzykulturowa nabiera jeszcze większego znaczenia. Wychowanie przedszkolne jest pierwszym miejscem, gdzie dzieci mogą być wprowadzone w świat różnych kultur, tradycji i wartości. Pełni ono kluczową rolę w kształtowaniu postaw dzieci względem inności oraz w budowaniu otwartości na różnorodność kulturową już od najwcześniejszych lat ich życia. W literaturze pedagogicznej i naukowej można znaleźć wiele publikacji oraz badań, które zajmują się tematyką edukacji międzykulturowej, ale nieliczne związane są z wychowaniem przedszkolnym.

Główny cel badań to poznanie sposobów realizacji edukacji międzykulturowej przez nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz identyfikację treści z zakresu edukacji międzykulturowej wprowadzanych na poziomie wychowania przedszkolnego. Pisząc o sposobach realizacji edukacji międzykulturowej w wychowaniu przedszkolnym mam na myśli różnorodne podejścia i praktyki stosowane przez nauczycieli w celu wprowadzenia edukacji międzykulturowej do codziennej pracy z dziećmi. Treści z zakresu edukacji międzykulturowej, które zostały wzięte pod uwagę to zrozumienie różnorodności kulturowej, promowanie szacunku dla różnych kultur, budowanie pozytywnych relacji między dziećmi o różnych pochodzeniach kulturowych oraz integrowanie elementów kultur różnych krajów, takie jak tradycje, zwyczaje, języki czy tańce, w ramach zajęć i aktywności prowadzonych w przedszkolu.

Dodatkowo, praca ma na celu zbadanie trudności, z jakimi nauczyciele mogą się spotykać podczas wdrażania edukacji międzykulturowej, a także identyfikację czynników, które mogą być dla nich pomocne w tym procesie. Analiza sposobów realizacji edukacji międzykulturowej w warszawskich przedszkolach jest niezwykle istotna z perspektywy zrozumienia praktyki pedagogicznej oraz skuteczności działań podejmowanych przez nauczycieli w tym temacie.

W pracy zostaną przedstawione różne teorie i podejścia związane z edukacją międzykulturową oraz analiza sytuacji społecznej i kulturowej w Warszawie. Na podstawie

własnych badań empirycznych w terenie, przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego, zostaną przedstawione wnioski dotyczące sposobu realizacji edukacji międzykulturowej. W badaniach wykorzystuję studium przypadku. Przypadkiem badanym jest tu fenomen edukacji międzykulturowej w przedszkolu. W swoich badaniach posługuję się wywiadem przeprowadzonym z nauczycielami, introspekcją autoetnograficzną związaną z pracą nauczyciela wychowania przedszkolnego, a także analizą dokumentów.

Rozprawa prezentuje doświadczenia zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego w praktyce edukacji międzykulturowej, podkreślając istotę posiadania przez nich kompetencji w tym obszarze. Pragnę również zaprezentować współczesne tendencje i kierunki rozwoju wielokulturowości oraz międzykulturowości. Badania własne wraz z wnioskami i propozycjami działań naprawczych mają na celu wsparcie doskonalenia praktyki pedagogicznej w obszarze edukacji międzykulturowej.

Rozprawa składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym przeprowadzono przegląd teorii i badań, rozpoczynając od wprowadzenia do tematyki i uzasadnienia jej podjęcia. Następnie omówiono teoretyczne podstawy badań, obejmujące zagadnienia z zakresu edukacji międzykulturowej, pedagogiki krytycznej, teorii socjalizacji a edukacji międzykulturowej oraz edukacji globalnej.

W drugim rozdziale analizowano współczesną wielokulturowość oraz międzykulturowość, skupiając się na roli nauczyciela wychowania przedszkolnego w praktyce edukacji międzykulturowej.

W kolejnym rozdziale przedstawiono założenia metodologiczne, opierając się na podejściu jakościowym, studium przypadku oraz technikach pozyskania danych w terenie. Rozdział ten poświęcono również opisowi przebiegu badań własnych, omawiając cele badawcze, charakterystykę osób biorących udział w badaniach oraz organizację i przebieg samego procesu badawczego.

W czwartym rozdziale zaprezentowano wyniki empirycznych badań naukowych, analizując zebrane dane oraz prezentując wnioski z przeprowadzonych analiz.

W rozdziale piątym przeprowadzono analizy dokumentów zastanych, takich jak podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz przewodniki metodyczne.

Na zakończenie rozprawy umieszczono wnioski, rekomendacje dla praktyki edukacyjnej oraz bibliografię. Dodatkowo, do pracy dołączony został scenariusz wywiadu oraz aneksy zawierające dodatkowe materiały badawcze.

Badania te mają znaczenie dla rozwoju nauki, w obszarze pedagogiki i edukacji międzykulturowej, z uwagi na unikatowy charakter zebranych danych badawczych, innowacyjne elementy związane z wykorzystaniem eseju autoetnograficznego oraz autorskie podejście do problemu badawczego. Praca wnosi istotny wkład do nauki poprzez analizę praktyk edukacyjnych w kontekście międzykulturowym, identyfikację barier i możliwości, a także poprzez proponowanie konkretnych działań, które mogą wspierać rozwój edukacji międzykulturowej w przedszkolach. W efekcie, badania te przyczyniają się do lepszego zrozumienia i efektywnego wdrażania edukacji międzykulturowej, co ma kluczowe znaczenie dla budowania otwartego i tolerancyjnego społeczeństwa.

# 1. Przegląd teorii i badań

## 1.1. Wprowadzenie do tematyki i zasadności jej podjęcia

Edukacja międzykulturowa to dziedzina, która w ostatnich latach zyskuje coraz większe znaczenie w kontekście globalizacji, migracji i zróżnicowania kulturowego społeczeństw. W Polsce, szczególnie w miastach, coraz częściej spotykamy się z sytuacją, w której w jednej klasie czy przedszkolu zaczynają się uczyć dzieci o różnym pochodzeniu etnicznym i kulturowym. W takiej sytuacji istotne jest, aby nauczyciele przygotowywali dzieci do życia w wielokulturowym środowisku, rozwijali tolerancję i zrozumienie dla inności oraz potrafili komunikować się z dziećmi, które posługują się innym językiem. Współczesna struktura społeczna charakteryzuje się zróżnicowaniem kulturowym. Jak pisze Jerzy Nikitorowicz (1995, s. 116), „Przyszłe społeczeństwa to społeczeństwa wielokulturowe, ze wszystkimi konsekwencjami”. W obliczu tego zjawiska, edukacja międzykulturowa staje się coraz bardziej istotna. Wychowanie przedszkolne odgrywa tu szczególną rolę, ponieważ to właśnie w tym okresie dzieci nabywają podstawowe umiejętności społeczne, a także kształtuje się ich postawa wobec innych kultur i narodowości. Dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym, wykazują naturalną otwartość na Innego oraz zainteresowanie poznawaniem nieznanego, co sprzyja eksploracji świata (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992).

Rozprawa doktorska „Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej w kontekście działań warszawskich nauczycieli wychowania przedszkolnego” skupia się na analizie problemu, jakim jest edukacja międzykulturowa w kontekście wychowania przedszkolnego w warszawskich placówkach. Uważam, że jedną z najważniejszych rzeczy, którą należy kształtować w człowieku, jest otwartość na inność. W mojej ocenie należy ukazać wychowankom postawy, takie jak, umiejętność szanowania cudzych potrzeb, opinii, zwłaszcza poprzez swoje własne zachowanie. Jest to ważne, bowiem poglądy dziecka na świat kształtują się zarówno pod wpływem jego własnych doświadczeń, jak i pod wpływem poglądów wyrażanych przez bliskie mu osoby. Sfera najbliższego rozwoju będąca podstawą koncepcji Lwa Wygotskiego ukazuje, jak duży wpływ mają nauczyciele i rodzice na sytuację podmiotu poznającego świat (Kamińska, 2007). Jednak jest to trudne, bo w wychowaniu w tolerancji należy zwalczać, często twarde jak skała, i niejednokrotnie

złudne stereotypy, które są narzucane przez wychowujących. Człowiek otwarty musi przede wszystkim rozumieć innych ludzi, musi starać się poznać motywy, którymi się kierują i warunki, jakie doprowadziły ich do takich, a nie innych zachowań. Człowiek, jako podmiot posiadający autonomię oraz swobodę wyrażania własnych przekonań, zobowiązany jest do poszanowania prawa innych jednostek do manifestacji ich własnych poglądów i zachowań. Niemniej jednak, istnieją granice w zakresie swobody jednostki, które wynikają z konieczności zachowania równowagi i harmonii społecznej.

Istotne jest zrozumienie, że akceptacja czyjegoś postępowania nie jest równoznaczna z brakiem krytycyzmu lub bezwarunkowej akceptacji. Tolerancja nie wyklucza oceny czy krytyki zachowań, lecz raczej stanowi umiejętność zachowania równowagi między szacunkiem dla autonomii jednostki a potrzebą utrzymania standardów społecznych. W kontekście interakcji społecznych istotne jest także rozróżnienie pomiędzy wyrozumiałością a akceptacją. Wyrozumiałość oznacza otwarcie na zrozumienie perspektywy drugiej osoby oraz zrozumienie jej stanowiska, niekoniecznie zaś implikuje pełną akceptację jej postępowania czy poglądów. W ten sposób, podejście z wyrozumiałością stanowi często punkt wyjścia do dialogu i budowania porozumienia, nie zaś jednoznaczne poparcie czyjegoś stanowiska. W świetle tych rozważań, istotne jest zachowanie równowagi pomiędzy szacunkiem dla różnorodności poglądów oraz koniecznością utrzymania pewnych norm społecznych i etycznych.

Globalne przemieszczenia ludności uwydatniają różnorodność kulturową naszego świata, otwierając jednocześnie drzwi do zgłębiania problematyki różnic, odmienności, marginalizacji oraz uprzedzeń. Inność staje się nie tylko powszechnym zjawiskiem, lecz także istotnym wyzwaniem w dziedzinie edukacji, będąc źródłem ciągłego wzajemnego wzbogacania się oraz nowej wiedzy, kształtując i modyfikując potrzeby ludzkie we wszystkich sferach życia. Wraz z tym procesem pojawia się wiele trudności, dotyczących między innymi komunikacji, dialogu międzykulturowego, tożsamości kulturowej, tolerancji, akceptacji oraz szacunku (Melosik, 2007).

Zjawisko to zaowocowało powstaniem tzw. pedagogiki pogranicza, która podkreśla twórcze możliwości wynikające ze zróżnicowanego kulturowo świata. W rezultacie kultura, będąca zarówno źródłem różnic, jak i potencjałem integracyjnym, staje się fundamentem dla budowania porozumienia i rozwiązywania problemów współczesnego społeczeństwa. Narodziły się programy wychowania dla pokoju, rozwoju oraz przetrwania, które kładą nacisk na rozwijanie umiejętności pokojowego współistnienia i współpracy.

Coraz częściej pojawiają się pytania o kształtowanie człowieka w obliczu zmieniającej się rzeczywistości, wsparcie w codziennych wyzwaniach, mobilizowanie do przewyższania trudności międzyludzkich oraz rozwijanie tożsamości przy jednoczesnym zachowaniu szacunku i pielęgnowaniu podstawowych wartości (por. Nikitorowicz, 2007, s.15).

Uzasadnienie istotności podjętej tematyki edukacji międzykulturowej znajduje odzwierciedlenie w licznych badaniach oraz w społecznych i kulturowych realiach współczesnego świata (Nikitorowicz, 2005). Badania naukowe podkreślają rosnące znaczenie edukacji międzykulturowej w kontekście globalizacji, migracji oraz zróżnicowania kulturowego społeczeństw. W polskim kontekście, zwłaszcza w miastach, coraz powszechniejszą sytuacją jest obecność dzieci o różnym pochodzeniu etnicznym i kulturowym w jednej klasie czy przedszkolu (Chromiec, 2004). To wyzwanie wymaga od nauczycieli umiejętności przygotowania dzieci do życia w wielokulturowym środowisku, rozwijania tolerancji oraz promowania zrozumienia dla inności.

Rozprawa doktorska skupia się na analizie praktyk edukacji międzykulturowej na poziomie wychowania przedszkolnego w Warszawie, co odzwierciedla globalne i lokalne potrzeby edukacyjne. Wychowanie przedszkolne pełni kluczową rolę w kształtowaniu postaw dzieci względem inności oraz w budowaniu otwartości na różnorodność kulturową już od najwcześniejszych lat ich życia. W kontekście rozwoju społecznego i kulturowego istotne jest kształtowanie postaw otwartości oraz szacunku dla różnorodności. Otwartość na inność jest wartością, którą należy kształtować od najmłodszych lat. Realizacja celów edukacji międzykulturowej w przedszkolach staje się niezbędna dla budowania społeczeństwa opartego na zrozumieniu, akceptacji i współpracy. Wnioski płynące z badań i refleksji potwierdzają potrzebę podjęcia tematyki edukacji międzykulturowej oraz jej kluczowego znaczenia w kontekście współczesnych wyzwań społecznych i edukacyjnych. Dlatego analiza praktyki edukacji międzykulturowej w przedszkolach Warszawy, jaką podejmuje niniejsza praca, ma istotne znaczenie zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym.



## 1.2. Teoretyczne podstawy badań

Analiza teorii pedagogicznych stanowi fundament mojej pracy, która koncentruje się na zgłębianiu różnych kontekstów edukacyjnych i ich wpływie na procesy wychowania oraz rozwój społeczny. W niniejszym opracowaniu skupiam się na czterech kluczowych nurtach teoretycznych: edukacji międzykulturowej, pedagogice krytycznej, teorii socjalizacji oraz edukacji globalnej. Każdy z tych kontekstów teoretycznych wnosi unikalne spojrzenie na edukację i ma istotny wpływ na kształtowanie praktyk pedagogicznych oraz myślenie o procesach wychowania.

Edukacja międzykulturowa to obszar, który podkreśla znaczenie zrozumienia i akceptacji różnorodności kulturowej. Ta koncepcja kładzie nacisk na rozwój kompetencji międzykulturowych oraz umiejętności porozumiewania się w zróżnicowanym środowisku społecznym. „Celem jej jest wzajemne wzbogacanie się, rozwijanie własnej tożsamości w interakcjach z innymi” (Nikitorowicz, 1995, s. 34). Edukacja międzykulturowa umożliwia identyfikację i opracowanie nowych strategii edukacyjnych, które wspierają rozwój społeczeństw wielokulturowych w ich trudnym procesie kształtowania się (Nikitorowicz, Muszyńska, Boćwińska-Kiluk, 2014).

Pedagogika krytyczna stawia sobie za cel nie tylko analizę struktur społecznych, ale również ich krytyczną transformację poprzez edukację. Jak pisze McLaren (2015, s. 223) „Chodzi o to, by dzięki odpowiedniemu ukierunkowaniu historycznemu, kulturowemu, politycznemu i etycznemu pomóc osobom w systemie edukacyjnym, które wciąż mają odwagę żywić nadzieję na lepsze jutro. Pedagogika krytyczna stoi zawsze po stronie uciskanych”.

Teoria socjalizacji jest istotnym elementem mojej pracy, ponieważ analizuje procesy, przez które jednostki uczą się norm społecznych, wartości oraz wzorców zachowań. W kontekście edukacji, teoria socjalizacji pomaga zrozumieć, w jaki sposób instytucje edukacyjne wpływają na formowanie tożsamości jednostki oraz integrację społeczną. Przedszkole odgrywa kluczową rolę w procesie socjalizacji dziecka. W przedszkolu dzieci bawią się, zdobywają ważne informacje i umiejętności oraz rozwijają gotowość szkolną. Uczą się, rozwiązując problemy wraz z rówieśnikami, co pomaga w kształtowaniu umiejętności społecznych (Szymański M.J, 2013). Uwzględnienie teorii socjalizacji pozwala na lepsze zrozumienie, jak różnorodne interakcje w przedszkolu

wpływają na wczesny rozwój społeczny i emocjonalny dziecka, co ma kluczowe znaczenie dla jego późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie.

Ostatnim kontekstem teoretycznym, który eksploruję w mojej pracy, jest edukacja globalna. Wprowadza ona perspektywę globalną do procesów edukacyjnych, zwracając uwagę na globalne wyzwania, takie jak zmiany klimatyczne, nierówności społeczne czy migracje ludności. Edukacja globalna dąży do rozwijania świadomości globalnej oraz odpowiedzialności jednostki wobec wyzwań współczesnego świata (Ciężela, Tyburski, 2012). „Edukacja globalna ma w zamierzeniu przyczynić się do kształtowania krytycznego myślenia, zmiany postaw społecznych, niwelowania stereotypów i uprzedzeń, a także uświadomienia uwikłania jednostki w globalne procesy oraz wpływu na życie ludzi na innych kontynentach” (Markowska-Manista, Niedźwiecka-Wardak, 2014, s.160).

Poprzez analizę tych wybranych kontekstów teoretycznych, moja praca ma na celu ukazanie różnorodnych perspektyw pedagogicznych oraz ich znaczenie dla współczesnej edukacji i społeczeństwa.

### **1.2.1. Edukacja międzykulturowa**

Edukacja międzykulturowa powstała jako reakcja na rosnące wyzwania edukacyjne, szczególnie widoczne w zróżnicowanych pod względem narodowościowym, etnicznym, religijnym i kulturowym społeczeństwach (Grzybowski, 2018). Jej geneza sięga lat 70. XX wieku, gdy pojawiła się konieczność odpowiedzi na nowe wyzwania edukacyjne (Grzybowski, 2018).

Różnorodne podejścia teoretyczne, takie jak koncepcje Eric Eriksona, John U. Ogbu, Erving Goffmana, George Homansa i Lewis Cosera, prezentują zróżnicowane perspektywy na edukację międzykulturową (Chromiec, 2004). Te perspektywy obejmują szeroki zakres obszarów działań naukowych, które są adaptowane przez nową dziedzinę w ramach nauk o wychowaniu, znanej jako pedagogika międzykulturowa. W polskiej literaturze często nazywana jest edukacją międzykulturową (Nikitorowicz, 1995, 1996; Nasalska, 1999; Lewowicki i inni, 2000, 2001). Te różnorodne podejścia teoretyczne pozwalają na analizę tożsamości i osiągnięć edukacyjnych, a także dynamikę interakcji społecznych i integrację społeczną w kontekście edukacji międzykulturowej.

W Polsce, edukacja międzykulturowa zaczęła się rozwijać od 1993 roku, kiedy to Mirosław S. Szymański opublikował pierwsze teksty na ten temat. Później badania nad nią kontynuowali naukowcy, tacy jak Jerzy Nikitorowicz, Tadeusz Lewowicki, Tadeusz Pilch i inni (Januszewska, Markowska-Manista, 2017), prowadzący swoje prace w ośrodkach uniwersyteckich na różnych obszarach Polski, zarówno na wschodnich, południowych pograniczach, jak i w centrum kraju.

W ostatnich latach jedną z najbardziej uznanych i szeroko stosowanych koncepcji w kontekście edukacji międzykulturowej jest koncepcja autorstwa J. Nikitorowicza, która skupia się na wielokulturowej tożsamości i dialogu ku integracji.

Według J. Nikitorowicza (2003, s. 934-941), edukacja międzykulturowa to koncepcja, w której jednostki, grupy, instytucje i organizacje wpływają wzajemnie na siebie. Jej celem jest rozwijanie pełnej świadomości i twórczego rozwoju człowieka, aby stał się aktywnym członkiem różnych wspólnot kulturowych na różnych poziomach, od lokalnego po globalny. W dzisiejszym świecie, z geograficznymi migracjami, wymianą informacji i zmieniającymi się wartościami, istotne jest rozwijanie tzw. kompetencji międzykulturowych.

Podstawowe zasady edukacji międzykulturowej obejmują:

- Pozwolenie jednostkom na wyjście poza własne kulturowe ramy i konwencje.
- Rozwijanie umiejętności komunikacji z ludźmi z różnych kultur w celu promowania dialogu i wymiany międzykulturowej.
- Uznawanie różnorodności kulturowej i dążenie do otwarcia się na nią, jednocześnie szanując odrębność każdej kultury.
- Dążenie do demokratyzacji i globalizacji, zrozumienia i szacunku, co pomaga rozwiązywać konflikty poprzez negocjacje i współpracę.

Edukacja międzykulturowa opiera się na idei kultury i wskazuje, że istnieją różne kultury, które są równorzędne. Te kultury ewoluują w wyniku przekazywania wartości i wzorców, a każdy sposób postrzegania innych ludzi, którzy różnią się od nas pod względem kulturowym, jest częścią procesu rozwoju. Edukacja międzykulturowa odrzuca próby narzucania jednej kultury innym i traktuje wszystkie kultury jako równoprawne (Nikitorowicz, 1995).

W koncepcji edukacji międzykulturowej kluczowym pojęciem jest nieredukowalna różnica, czyli rozróżnienie między różnymi grupami ludzi ze względu na różne cechy, takie jak kolor skóry, narodowość, kultura czy wierzenia. W edukacji międzykulturowej każda

cecha społeczno-kulturowa może być używana jako kryterium do rozumienia różnic między sobą a innymi oraz postrzegania inności. W związku z tym działania edukacyjne w ramach edukacji międzykulturowej powinny uwzględniać te różnice kulturowe oraz te, które nie wynikają wyłącznie z przynależności etnicznej (Nikitorowicz, 2009).

Jerzy Nikitorowicz (1999, s. 25) wyraźnie podkreśla: „Wielokulturowość stanowi fakt, a międzykulturowość jest zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym”, akcentując przy tym „transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się”.

Brunon Bartz, badacz niemieckiej polityki edukacji wielokulturowej, interpretuje ideę wychowania wielokulturowego w nieco innym kontekście — jako proces „przygotowywania jednostek do efektywnego funkcjonowania i harmonijnego współżycia w społeczeństwie charakteryzującym się etnicznym zróżnicowaniem” (Bartz, 1997, s. 9). Działania podejmowane w ramach tego obszaru obejmują różnorodne programy edukacyjne, które mają na celu poszerzanie wiedzy o różnych kulturach, jak również nauczanie w warunkach dwukulturowych i dwujęzycznych. Istotnym aspektem jest także edukacja środowiskowa, zwana również edukacją społecznościową (Bartz, 2003), oraz rozwijanie „kompetencji wielokulturowych” jako kluczowego elementu sukcesu zawodowego i osobistego. Przedszkole jest instytucją, w której dzieci z różnych środowisk kulturowych nawiązują nowe relacje społeczne. Wzrost migracji na poziomie europejskim i globalnym, przyspieszony przepływ informacji oraz mobilność zawodowa zwiększają interakcje międzykulturowe. Edukacja i wychowanie uczniów pochodzących z wielokulturowych środowisk mają kluczowe znaczenie w kontekście tych procesów i „zależnie od tego, czy tego rodzaju zadanie się udaje lub nie, toczą się następnie lepiej lub gorzej losy społecznego współżycia” (Bartz, 1997, s. 149). Przykłady udanych praktyk w dziedzinie wielokulturowości znajdują odzwierciedlenie również w polskich publikacjach (Lewowicki, Grabowska, 1996; Lewowicki, Suchodolska, 2000).

Danuta Markowska (1990, s. 109) definiuje edukację międzykulturową jako proces edukacyjno-wychowawczy, który ma na celu rozwijanie zrozumienia dla różnorodności kulturowej — od lokalnych subkultur po odległe kultury społeczeństw, oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Celem jest wzmocnienie tożsamości kulturowej poprzez krytyczną refleksję.

Mirosław Sobiecki (2007, s. 27) uważa, że „przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji) oraz zmierzają do takiego kreowania aktów

pedagogicznych, że ich efektem jest powstawanie właściwych postaw jednostek i grup wobec odmienności kulturowej oraz świadome, refleksyjne zakorzenienie we własnym dziedzictwie kulturowym”.

Obecnie, w dobie łatwego dostępu do internetu oraz rosnącej mobilności ludzi w różnych celach, od edukacyjnych po turystyczne, społeczeństwa stają się coraz bardziej zróżnicowane pod względem kulturowym. Jednocześnie rośnie świadomość konieczności ochrony praw grup mniejszościowych. W związku z tym istnieje potrzeba opracowania nowych strategii edukacyjnych. Aby proces kształcenia imigrantów był efektywny, osoby odpowiedzialne za edukację muszą skoncentrować się na całych społecznościach, a nie tylko na nowo przybyłych członkach (Krawczyk, 2003). Oznacza to, że treści programowe muszą uwzględniać nie tylko aspekty kultury dominującej, ale również mniejszościowe.

Jak słusznie zauważa Tadeusz Lewowicki (2012, s.15) „Edukacja międzykulturowa wciąż jednak pozostaje obszarem życia społecznego niezbyt dobrze rozumianym, kojarzonym z różnymi wcześniejszymi odmianami edukacji wielokulturowej. Idee i praktyka edukacji międzykulturowej dopiero zdobywają zrozumienie i miejsce w edukacji, w życiu społecznym. Nierzadko natrafiają na brak zrozumienia, niechęć, opór przed zmianą myślenia o edukacji i zmianą praktyki oświatowej.”

Nauczyciele powinni integrować elementy edukacji międzykulturowej, co pozwala zmniejszyć lęk i niechęć wobec różnorodności, dodatkowo stanowią wzorzec dla uczniów. W dzisiejszych czasach, kiedy zjawisko zróżnicowania kulturowego staje się coraz bardziej widoczne, istotne jest budowanie świadomości na temat różnych kultur. Młodsze dzieci są jeszcze otwarte na kształtowanie swoich przekonań i poglądów. Dlatego placówki edukacyjne odgrywają kluczową rolę w formowaniu pozytywnego stosunku do świata. Przedszkola i szkoły mają ogromne możliwości w kształtowaniu pozytywnych postaw społecznych u dzieci, ze względu na znaczną ilość czasu, jaką dzieci tam przebywają oraz umożliwiają edukację opartą na interakcjach grupowych między rówieśnikami (Tomasik, 2018). Jednym z kluczowych i coraz bardziej priorytetowych zadań pedagogów jest wspieranie wychowanków z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych, które mogą być efektem migracji lub statusu uchodźcy. Pedagodzy mają również za zadanie kształtowanie pozytywnych postaw wobec różnorodności zarówno w przestrzeni szkolnej/przedszkolnej, jak i w środowisku lokalnym. To wyzwanie dotyczy

zarówno osób już pracujących w zawodzie, jak i tych, którzy przygotowują się do tej roli w ramach studiów uniwersyteckich (Szczurek-Boruta, 2013).

Centralnym założeniem koncepcji edukacji międzykulturowej jest postrzeganie szkoły/przedszkola jako przestrzeni, w której odbywa się spotkanie różnych kultur. Te spotkania mają na celu rozwijanie umiejętności dialogu międzykulturowego, który stanowi fundament porozumienia społecznego. Dialog ten opiera się na dwóch kluczowych elementach. Po pierwsze, wymaga zdolności do zrozumienia różnorodności kulturowej oraz umiejętności komunikowania się z ludźmi reprezentującymi inne kultury. Po drugie, dialog kładzie nacisk na otwartość wobec własnej tożsamości. Poprzez kontakt z innymi kulturami, jednostka ma możliwość spojrzenia na swoją kulturę z perspektywy innych osób, co umożliwia jej zrozumienie samej siebie z punktu widzenia różnorodnych doświadczeń i perspektyw. Usytuowanie jednostki tzw. *situated knowledge* jest nieuchronnie związane z subiektywnymi i obiektywnymi relacjami władzy, którymi zajmuje się między innymi pedagogika krytyczna.

### **1.2.2. Pedagogika krytyczna**

Ujęcie pedagogiki krytycznej w niniejszej dysertacji jest istotne i zajmuje szczególne miejsce z kilku powodów. Po pierwsze, pedagogika krytyczna kładzie duży nacisk na analizę struktur społecznych i politycznych, co ma kluczowe znaczenie w zrozumieniu dynamiki edukacji międzykulturowej. Po drugie, bada relacje władzy, polityki oraz ich wpływ na procesy edukacyjne, co jest znaczące w kontekście działalności nauczycieli wychowania przedszkolnego w warunkach wielokulturowego środowiska. Po trzecie pozwala na zidentyfikowanie i kwestionowanie ukrytych założeń, uprzedzeń oraz systemowych barier, które mogą ograniczać efektywność edukacji międzykulturowej

Pedagogika krytyczna ma swoje korzenie głównie w filozoficznej szkole frankfurckiej, której początki sięgają lat 30. XX wieku i jest znana jako "teoria krytyczna" (Kwieciński, Śliwerski, 2019). Po II wojnie światowej, pedagogika krytyczna rozwinęła się w Niemczech, a następnie znacząco rozprzestrzeniła się w Stanach Zjednoczonych w późniejszych dekadach XX wieku, stając się fenomenem globalnym (McLaren, 2015). Amerykańska odmiana pedagogiki krytycznej, oprócz inspiracji szkołą frankfurcką, czerpie z pragmatyzmu Johna Deweya (Śliwerski, 2003), idei edukacyjnych rozwijanych w Ameryce Południowej (szczególnie Paulo Freire, ale także katolicką teologię

wyzwolenia i dorobek masowych ruchów społecznych), oraz doświadczeń społecznych ruchów emancypacyjnych, takich jak walka o równość Afroamerykanów czy ruchy feministyczne, które miały miejsce w USA (Kwieciński, Śliwerski, 2019). W Stanach Zjednoczonych wpływy tej szkoły znacząco przekształciły nauki społeczne, jak również oddziaływały na dziedziny takie jak krytyka literacka, antropologia, socjologia i pedagogika. Jednakże, idea pedagogiki krytycznej istniała znacznie wcześniej niż sama nazwa. W Ameryce Łacińskiej, Azji, Europie i innych regionach świata działali pedagodzy, którzy łączyli edukację z walką o sprawiedliwość społeczną i gospodarczą. Ruchy na rzecz praw obywatelskich Meksykanów i rdzennych Amerykanów również wpłynęły na kształtowanie pedagogiki krytycznej. Od samego początku, pedagogika krytyczna opierała się na nowych ustaleniach w teorii społecznej, przyjmując nowe kategorie analityczne oraz metody badawcze (McLaren, 2015).

Pedagogika krytyczna ma zatem swe źródła w trzech odmiennych nurtach: pochodzącej z Europy tradycji, związanej z osiągnięciami szkoły frankfurckiej, gdzie kluczową rolę odegrali Horkheimer (wprowadzając termin "teoria krytyczna" w 1930 roku), Fromm, Habermas i Honneth, oraz w dorobku francuskich filozofów i socjologów, takich jak Foucault, Bourdieu, Derrida i Rancière (Szkudlarek, 2019). Dodatkowo, znaczący wkład wniósł do niej nurt amerykański, reprezentowany przez pedagogów jak Freire, Apple, Giroux i McLaren (Włodarczyk, 2021).

Radykalna teoria edukacyjna, znana również jako "nowa socjologia edukacji" lub "pedagogika krytyczna", rozwijała się przez ostatnie czterdzieści lat (Śliwerski, 2018). Jej celem było badanie instytucji szkolnej w kontekście historycznym jako integralnej części społeczno-politycznego układu, charakteryzującego się dominacją społeczeństwa klasowego. Pedagogika krytyczna sprzeciwiała się logicznemu i ahistorycznemu podejściu, charakterystycznemu dla liberalnych i konserwatywnych krytyków edukacji. Akcentowała rolę polityki i władzy jako kluczowych czynników do zrozumienia funkcjonowania szkół. Jej wyznawcy krytykowali ekonomię polityczną edukacji, rolę państwa, programy nauczania oraz kształtowanie tożsamości uczniów (Czerepaniak-Walczak, 2021).

Według Henry'ego A. Giroux (1983), czołowego przedstawiciela tego nurtu, pedagogika krytyczna to nie tylko praktyka moralna i polityczna, która podkreśla istotę krytycznej analizy i oceny moralnej. To także zestaw narzędzi do obalenia powszechnych założeń, refleksji nad kwestiami dotyczącymi jednostki i społeczeństwa, oraz zaangażowania w dynamiczne wymagania i obietnice demokratycznego państwa

(Czerepaniak-Walczak, 2021). Giroux wprowadził istotne rozróżnienie między funkcją szkoły a procesem edukacji. W tym kontekście funkcja szkoły jest traktowana jako narzędzie utrzymywania porządku społecznego, podczas gdy edukacja ma potencjał do inicjowania zmiany społecznej, „gdyż dzięki niej uczniowie stają się aktywnymi podmiotami, przekształcającymi siebie i świat” (McLaren 2015, s.234).

Pedagogika krytyczna angażuje się głównie w identyfikowanie oraz transformację obszarów i metod, które mają wpływ na kształtowanie warunków sprzyjających osiągnięciu uznania, wolności oraz sprawiedliwości (Kwieciński, Śliwerski, 2003). Jest to nurt w dziedzinie pedagogiki, który koncentruje się na stworzeniu warunków dla osobistego i społecznego wyzwolenia poprzez dialogowe interakcje, zapewniając równy udział wszystkim stronom. W jego rdzeniu leżą doświadczenia uczestników procesu edukacyjnego, uwzględniające kontekst historyczno-społeczny. W sercu procesu edukacyjnego uwzględnia się doświadczenia uczestników interakcji edukacyjnych oraz analizuje się kontekst historyczno-społeczny, co oznacza, że nie istnieje jedna uniwersalna strategia, która mogłaby być stosowana we wszystkich środowiskach edukacyjnych (Kamińska, 2007). Pedagogika krytyczna nie jest zbiorem sztywnych reguł, lecz elastycznym podejściem, które musi być adaptowane do konkretnych kontekstów i potrzeb.

Książka Petera McLarena "Życie w szkołach" stanowi istotne źródło dla zrozumienia pedagogiki krytycznej. McLaren koncentruje się na analizie struktur społecznych wpływających na system edukacyjny i zwraca uwagę na nierówności społeczne, ideologiczne oraz kulturowe w kontekście szkolnym. Jego prace wskazują na potrzebę krytycznego spojrzenia na szkołę jako miejsce, gdzie manifestują się mechanizmy władzy i nierówności społeczne. W pracy nad edukacją międzykulturową, ta perspektywa krytyczna pozwala na głębsze zrozumienie wpływu społecznych, kulturowych oraz politycznych czynników na praktyki nauczycieli wychowania przedszkolnego w warunkach wielokulturowości.

W celu przejścia nauczycieli z deficytowego podejścia do różnicowania w praktyce, konieczne jest, aby najpierw przyjrzyli się swojej własnej roli i tożsamości w kontekście relacji z uczniami. Nauczyciele muszą głęboko zastanowić się nad swoim wpływem na życie uczniów — czy wykorzystują swoją pozycję władzy do budowania inkluzji, czy też pozostają bierni wobec istniejących w społeczeństwie problemów dyskryminacji i rasizmu (McLaren, 2015). Ci nauczyciele, którzy dążą do uwzględnienia



różnorodności kulturowej, etnicznej, językowej i religijnej jako istotnego elementu swojej codziennej praktyki pedagogicznej, potrzebują zarówno solidnych podstaw teoretycznych, jak i praktycznych narzędzi. Pedagogika krytyczna oferuje nie tylko teoretyczne fundamenty, lecz także praktyczne wskazówki, które pomagają w efektywnym działaniu w tym zakresie.

Zrozumienie i uwzględnienie perspektywy pedagogiki krytycznej, jaką prezentuje McLaren, może dostarczyć wartościowych narzędzi do analizy i interpretacji działań nauczycieli w kontekście różnorodności kulturowej. To podejście może pomóc w identyfikacji nierówności, wyzwań oraz sposobów radzenia sobie z nimi w praktyce edukacyjnej, wspierając jednocześnie rozwój bardziej inkluzyjnych i odpowiednich strategii edukacyjnych.

Nauczyciele pracujący w przedszkolach w Warszawie muszą konfrontować się z różnorodnymi postawami i przekonaniem, które mogą wpływać na dzieci i ich rodziny. To podejście umożliwia analizę tych problemów i dążenie do ich pokonania, kierując uwagę na transformację społeczeństwa poprzez edukację. Poprzez przyjęcie paradygmatu pedagogiki krytycznej, można dążyć do stworzenia przestrzeni edukacyjnych, które sprzyjają równości, inkluzji i zrozumieniu różnorodnych kultur. Ta koncepcja motywuje do podejmowania działań na rzecz pozytywnych zmian społecznych, umożliwiając krytyczną analizę programów edukacyjnych i praktyk pedagogicznych.

Pedagogika krytyczna stawia pytania o proces tworzenia wiedzy, jej formę i przyczyny przyjęcia określonego paradygmatu przez dominującą kulturę, a także o kształtowanie powszechnych i codziennych metod myślenia oraz społecznych idei czy "tożsamości" (Kamińska, 2007).

W kontekście dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa, pedagogika krytyczna staje się nie tylko teorią, ale także praktyką (McLaren, 2015), która może przyczynić się do tworzenia bardziej włączających i odpowiednich strategii edukacyjnych. Poprzez krytyczne spojrzenie na instytucje edukacyjne, nauczyciele są zachęceni do angażowania się w proces transformacji społecznej i budowania bardziej sprawiedliwego świata poprzez edukację. W społecznościach, gdzie dzieci spotykają się z różnorodnością kulturową, etniczną i językową, nauczyciele odgrywają istotną rolę jako mediatorzy, tworząc warunki dla inkluzji, zrozumienia i równości. Przyjmując paradygmat pedagogiki krytycznej, nauczyciele są zachęceni do refleksji nad własnymi postawami, doświadczeniami

i wpływem na życie uczniów, co prowadzi do bardziej świadomego i skutecznego działania w praktyce pedagogicznej.

Wreszcie, pedagogika krytyczna stawia pytania o naturę wiedzy, relacje władzy oraz mechanizmy tworzenia tożsamości społecznej (Śliwerski, 2019). Jest to podejście, które prowokuje do głębszej refleksji nad istniejącymi strukturami społecznymi i dąży do ich transformacji poprzez krytyczne myślenie i działanie. Na to w jaki sposób spoglądamy na świat i na relacje władzy oraz czy mamy świadomość własnych uprzedzeń ogromny wpływ ma socjalizacja, szczególnie ta dokonywana na wczesnych etapach życia człowieka.

### **1.2.3. Teorie socjalizacji a edukacja międzykulturowa**

Wprowadzenie do teorii socjalizacji rozpoczynam od słów Jana Szczepańskiego, który definiuje socjalizację jako proces przekształcenia noworodka z biologicznego organizmu w aktywnego uczestnika życia społecznego i kulturalnego (Szymański J. M., 2013). Oznacza to, że poprzez interakcje społeczne jednostka staje się człowiekiem w pełnym tego słowa znaczeniu. Socjalizacja polega na przyswajaniu wiedzy, umiejętności i dyspozycji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie. W rezultacie jednostka rozwija swoją tożsamość i przekonania, co umożliwia aktywne uczestnictwo w życiu społecznym (Tillmann, 1996). Istotą socjalizacji jest również możliwość transmisji kulturowej między pokoleniami, co sprzyja zachowaniu i przekazywaniu wartości oraz tradycji społecznych (Mead. M., 1978). Teoria socjalizacji stanowi zatem kluczowy punkt odniesienia w kontekście analizy praktyk edukacji międzykulturowej wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Procesy socjalizacji, które mają istotny wpływ na kształtowanie jednostki, nie determinują całkowicie, kim ta osoba się stanie. Jednostka, będąc podmiotem socjalizacji, nie jest jedynie biernym odbiorcą wpływów, pozbawionym własnej woli. Od chwili narodzenia każdy człowiek wnosi do życia pewien biologiczny potencjał, złożony z genetycznych uwarunkowań, które mają istotny wpływ na jej rozwój i możliwości. Jednakże to, jak daleko ta jednostka się rozwinie, zależy od otoczenia społecznego, w którym się rozwija, takich jak rodzina, szkoła czy państwo.

Proces socjalizacji, który odbywa się w codziennym życiu, jest korygowany przez celowe interwencje osób odpowiedzialnych za wychowanie i opiekę. Zarówno profesjonalni, jak i nieprofesjonalni opiekunowie podejmują świadome działania, które

mają na celu kształtowanie jednostki. Nie muszą one naśladować wszystkich możliwych wpływów społecznych, lecz wybierają cele wychowawcze i podejmują konkretne działania, by je osiągnąć (Szymański J. M., 2013).

Anna Odrowąż-Coates (2016, s. 19), stawiając istotne pytania, skłania do refleksji nad procesem socjalizacji w kontekście pedagogiki międzykulturowej. Warto zastanowić się, jakie czynniki kulturowe kształtują jednostki — czy jest to efekt celowej manipulacji społecznej, czy też spontaniczny rezultat oddziaływania kultury na jednostkę. Jak dużo z formacji kulturowej jest wynikiem działań zaplanowanych, a ile jest efektem naturalnego rozwoju społecznego? Czy nasza kultura jest narzucona czy też wyrosła z nas samych, nieświadomie? Powstaje wiele pytań dotyczących pierwotnego i wtórnego wpływu kultury na kształtowanie się jednostki. Pytanie o rozwój jednostki oraz wpływ środowiska na ten proces stanowi temat badawczy o długiej tradycji w historii nauki.

Pojęcie socjalizacji pojawiło się po raz pierwszy w dyskursie naukowym pod koniec XIX wieku. Edward Alsworth Ross, amerykański socjolog, opisywał socjalizację jako mechanizm, za pomocą którego społeczeństwo formuje uczucia i pragnienia jednostek, by były zgodne z potrzebami grupy (Tillman, 1996, s.33). Istotny wkład w kształtowanie koncepcji socjalizacji wniósł również Émile Durkheim, francuski socjolog. W trakcie swoich badań nad rozwojem społeczeństw, poczynawszy od prostych struktur aż po te bardziej złożone, gdzie istnieje wyraźny podział pracy, Durkheim skupiał się na problemie integracji społecznej, nawet w kontekście głębokich zmian społecznych. Jego zdaniem, socjalizacja odgrywała kluczową rolę, ponieważ jednostki musiały wewnętrznie zaakceptować normy oraz mechanizmy przymusu, aby społeczeństwo mogło funkcjonować (Tillmann, 1996). Innymi słowy, Durkheim podkreślał, że ludzie muszą internalizować reguły i wartości społeczne, aby utrzymać spójność społeczną i harmonię w społeczeństwie.

Dalsze postępy w teorii socjalizacji ściśle współgrają z rozwojem psychologii i socjologii. Pod koniec XIX wieku zaczęły się wyłaniać różne szkoły psychologiczne, które opracowywały swoje własne koncepcje osobowości i relacji między jednostką a otoczeniem. Sigmund Freud (1856-1939) przedstawił swój model osobowości, złożony z id, ego i superego, i analizował rozwój dziecięcy jako integralną część złożonych relacji rodzinnych (Schaffer, 2009). Natomiast teoretycy uczenia się, jak Iwan P. Pawłow (1849-1936) i John B. Watson (1878-1950), przyjęli zupełnie odmienną perspektywę. Behawioryści badali mechanizmy uczenia się w sposób ścisły i pozytywistyczny, opierając

się na bodźcach i reakcjach. W latach dwudziestych XX wieku Jean Piaget (1896-1990) wprowadził podejście psychologii poznawczej, opisując osobowość jako zbiór "struktur poznawczych", które rozwijają się w interakcji jednostki ze środowiskiem (Rzechowska, 1996).

Piaget poświęcił wiele uwagi pierwszym miesiącom życia dziecka i procesowi, w którym zdobywa ono podstawowe doświadczenia. Jego badania skupiały się głównie na rozwijaniu się myślenia u dzieci, jego dynamice i regularnościach. Jego odkrycia dotyczyły kolejnych faz rozwoju myślenia, obejmujących okres przedoperacyjny, operacje konkretne oraz operacje formalne. Mimo że te trzy podejścia psychologiczne nie zostały pierwotnie sformułowane jako teoria socjalizacji, znacząco wpłynęły na jej rozwój (por. Tillmann, 1996, s. 35). Przedstawienie tych poglądów umożliwia scharakteryzowanie pewnych parametrów rozwojowych dziecka. Zaprezentowane wyżej teorie należy uzupełnić o zagadnienia z psychologii rozwoju Lwa Wygotskiego. Jak pisze Elżbieta Chromiec (2004, s. 39) „W przeciwieństwie do Piageta, który rozwój postrzegał w funkcji socjalizacji, Wygotski – jako pierwszy z teoretyków – określił rozwój dziecka jako proces inkulturacji”. Społeczne fundamenty poznania oraz związek między procesem nauczania a rozwojem stanowią dwa kluczowe i wzajemnie powiązane zagadnienia, które przenikają badania Lwa S. Wygotskiego (Filipiak, 2015). Analizując relacje między nauczaniem a rozwojem, Wygotski podkreśla, że proces nauczania powinien wyprzedzać rozwój dziecka. Zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia zarówno aktualnego poziomu rozwoju (sfera aktualnego rozwoju), jak i potencjalnych możliwości rozwojowych (sfera najbliższego rozwoju) (Zaorska, 2017). W kontekście procesu socjalizacji i wychowania przedszkolnego, teoria Wygotskiego jest szczególnie istotna, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji międzykulturowej. Według tej teorii ludzie przyswajają zarówno historyczno-kulturowy dorobek ludzkości, jak i przypisane przez społeczeństwo znaczenia różnym zjawiskom, czynnościom, działaniom, zachowaniom oraz sposobom myślenia i rozwiązywania problemów, głównie poprzez kulturowy transfer (Wygotski, 2003). Wychowanie przedszkolne, będące kluczowym etapem socjalizacji, umożliwia dzieciom nie tylko nabywanie wiedzy i umiejętności, ale również kształtowanie pozytywnych postaw wobec różnorodności kulturowej. Poprzez odpowiednio zaplanowane działania edukacyjne, dzieci uczą się interpretować i integrować różne kulturowe znaczenia, co jest niezbędne dla ich rozwoju społecznego i intelektualnego. W ten sposób, zgodnie z teorią Wygotskiego, proces wychowania i socjalizacji w przedszkolu staje się platformą, na której

dzieci przyswajają kulturowe wartości i normy, ucząc się jednocześnie, jak poruszać się w wielokulturowym świecie. Proces ten jest kluczowy w edukacji międzykulturowej, gdzie dzieci mają okazję doświadczyć i zrozumieć różnorodność kulturową od najmłodszych lat.

Pod kątem socjalizacji szkolnej/przedszkolnej istotne jest również podejście strukturalno-funkcjonalne, które ma korzenie głównie w pracach Maxa Webera, Émile'a Durkheima, Bronisława Malinowskiego, Alfreda Radcliffe'a-Browna oraz Sigmunda Freuda (Tillmann, 1996). Teoria strukturalno-funkcjonalna ewoluowała w czasie do bardziej szczegółowych koncepcji socjologicznych. Talcott Parsons (1902-1979), dzięki swojej koncepcji strukturalno-funkcjonalnej, odegrał znaczącą rolę w rozwinięciu tego podejścia w latach 40. i 50. XX wieku, stając się pionierem, który w pełni uwzględnił rozwój osobowości w kontekście szerszych struktur społecznych (Kowalik, 1994). Jego wkład polegał na systematycznym stosowaniu terminu "socjalizacja", co umożliwiło dokładniejszą analizę wpływu instytucji społecznych na jednostkę. Prace Parsonsa przyczyniły się do pogłębienia zrozumienia strukturalnych aspektów społeczeństwa oraz funkcji, jakie pełnią. Rozwijał koncepcję systemów społecznych, w których poszczególne elementy współpracują w celu utrzymania równowagi i stabilności społecznej. Jego teoria socjologiczna koncentruje się na badaniu interakcji między strukturami społecznymi a zachowaniami jednostek, zwłaszcza w kontekście funkcji społecznych, w tym również tych dotyczących procesów socjalizacji w instytucjach edukacyjnych.

W kontekście edukacji międzykulturowej w przedszkolu istotne jest zrozumienie roli strukturalno-funkcjonalnego podejścia, które Parsons rozwijał w swoich badaniach. Skonstruował własny zestaw pojęć, który pomagał analizować różne aspekty socjalizacji, takie jak rodzina, szkoła i grupy rówieśnicze. Jego podejście opierało się na ścisłym powiązaniu socjalizacji z działaniami w ramach określonych ról społecznych. Skuteczne i stabilne odgrywanie ról było głównym celem procesu socjalizacji, a społeczne wzorce ról tworzyły kontekst, w którym socjalizacja miała miejsce. W miarę jak jednostka dorastała, wprowadzana była w coraz bardziej złożone struktury ról i testowała się w nich poprzez działania, co pozwalało jej nauczyć się funkcjonowania w różnych sferach społeczeństwa (por. Tillmann, 1996, s. 125). Parsons postrzega szkołę jako jeden z elementów składowych kompleksowego systemu społecznego. Analizuje ją jako strukturę, która odgrywa kluczową rolę w procesie funkcjonalnym. Jego badania skupiały się na sposobach, w jakie szkoła, zwłaszcza klasa szkolna, wspomaga integrację młodych ludzi i w efekcie przyczynia się do stabilizacji systemu społecznego. Jest to kluczowe w kontekście pracy

z dziećmi z różnych środowisk kulturowych. W ten sposób szkoła/przedszkole staje się nie tylko miejscem nauki, ale także przestrzenią, w której dzieci uczą się funkcjonować w społeczeństwie o różnorodnym tle kulturowym.

Podczas gdy w teoriach strukturalnych szkoła jest rozpatrywana z zewnątrz, w interakcjonizmie socjologicznym analizuje się ją z perspektywy uczestników: nie funkcja szkoły w społeczeństwie, lecz codzienne interakcje między uczniami a nauczycielami są kluczowe. Według tego podejścia, głównie opisuje się proces kształtowania się tożsamości, jednocześnie krytykując instytucje. Teoretyczne założenia symbolicznego interakcjonizmu, rozwijane w USA przez George'a Herberta Meada na początku XX wieku i kontynuowane w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych przez Ervinga Goffmana, stanowią podstawę tej teorii (Tillmann, 1996).

Analizując tę kwestię z perspektywy osadzenia działań oraz interakcji w kontekście kulturowym, można odnieść się bezpośrednio do idei performatywności, zapoczątkowanej przez Goffmana. Jego pogląd sugeruje, że kulturowo ukształtowane oraz wspólnie dostępne wzorce interpretacji społecznego świata i wydarzeń w nim zachodzących stanowią rodzaj ramy, czyli obszaru interpretacyjnego, w którym poruszają się jednostki.

W przeciwieństwie do nich, Margaret Mead oraz Erik H. Erikson skoncentrowali się na badaniu procesów socjalizacji poprzez metody antropologiczne i psychoanalityczne. Interakcyoniści koncentrowali się na wyjaśnianiu zasad, oczekiwań oraz potrzeb uczestników interakcji, którzy interpretują oraz przewidują, jakie będzie postępowanie czy reakcja innych i własna (Odrowąż-Coates, 2016). Istotną rolę odgrywa rozumienie oczekiwań innych i osobistych, które w dużej mierze zależą od norm określonej kultury. Zrozumienie norm pozwala przewidywać, jakie zachowanie można oczekiwać od siebie i innych uczestników interakcji. Osoby, które odbiegają od akceptowanych norm kulturowych, mogą zostać oznaczone jako dewianci i traktowane jako nietypowe przez pozostałych uczestników interakcji (Mead M., 1970). W przypadku interwencji instytucjonalnej, osoby te mogą otrzymać etykietę w celu narzucenia konformistycznego zachowania poprzez formalną kontrolę społeczną (por. Odrowąż-Coates, 2016, s. 29). W kontekście edukacji międzykulturowej, podejście interakcjonistyczne kładzie nacisk na codzienne relacje między uczniami a nauczycielami, w odróżnieniu od teorii strukturalnych, które skupiają się na zewnętrznej roli szkoły w społeczeństwie. W ramach tego podejścia, tożsamość jednostki kształtuje się głównie poprzez interakcje, a instytucje

edukacyjne są poddawane krytycznej analizie. Nauczyciele i uczniowie współtworzą środowisko, w którym odbywają się procesy socjalizacji, uczenia się i rozwoju osobistego. Na tle tych rozważań, warto przywołać perspektywę Anthony'ego Giddensa, który w swoich pracach podkreśla znaczenie refleksyjności jednostek oraz ich zdolności do krytycznego myślenia o własnej tożsamości i roli w społeczeństwie (Giddens, 2003). Giddens zwraca uwagę na dynamikę nowoczesnych społeczeństw, gdzie jednostki są nieustannie zmuszone do negocjowania swojej tożsamości w zmieniających się warunkach społecznych i kulturowych (Szacki, 2003). W kontekście edukacji międzykulturowej, jego podejście może być wykorzystane do zrozumienia, jak nauczyciele i uczniowie mogą refleksyjnie podchodzić do swoich ról i relacji, co sprzyja budowaniu otwartego i inkluzyjnego środowiska edukacyjnego.

W mojej dysertacji przede wszystkim opieram się na teoriach Lwa S. Wygotskiego, George'a Herberta Meada, Talcotta Parsonsa oraz Anthony'ego Giddensa, co pozwala na wieloaspektową analizę, obejmującą zarówno strukturalne, jak i interakcyjne aspekty tego zjawiska i umożliwi pełniejsze zrozumienie roli edukacji przedszkolnej w kształtowaniu postaw dzieci wobec różnorodności kulturowej. W ramach socjalizacji jednostka przyswaja niezbędną wiedzę, umiejętności i dyspozycje do funkcjonowania w społeczeństwie, rozwijając w ten sposób swoją tożsamość i przekonania. Istotnym aspektem jest również transmisja kulturowa między pokoleniami, co umożliwia przekazywanie wartości i tradycji społecznych.

Badacze podkreślają, że procesy socjalizacji, choć mają istotny wpływ na kształtowanie jednostki, nie determinują w pełni jej rozwoju. Każdy człowiek wnosi do życia pewien biologiczny potencjał, który podlega wpływom środowiska społecznego, takiego jak rodzina, szkoła czy państwo (Szymański J. M., 2013). Jednostka nie jest jedynie biernym odbiorcą wpływów, lecz aktywnie kształtuje swoją tożsamość poprzez interakcje z otoczeniem.

Analiza socjalizacji w kontekście edukacji międzykulturowej podkreśla istotę zrozumienia, jak czynniki kulturowe wpływają na formowanie jednostki. Pytania dotyczące pierwotnego i wtórnego wpływu kultury stają się centralne w kontekście edukacji międzykulturowej. To jak ukształtują nas doświadczenia socjalizacyjne w różnych środowiskach wychowawczych może powodować większą lub mniejszą otwartość na akceptację inności. Przykładem pozytywnych oddziaływań w kierunku

otwartości na dialog międzykulturowy oraz postrzegania inności jako wartości może być edukacja globalna.

#### **1.2.4. Edukacja globalna**

W dzisiejszym globalnym społeczeństwie, gdzie wymiana informacji i interakcje między różnymi kulturami są nieuniknione, rola edukacji staje się kluczowa. Edukacja globalna, jako interdyscyplinarna dziedzina, oferuje wartościową perspektywę na zrozumienie i działanie w dynamicznym, międzynarodowym środowisku. W niniejszym rozdziale, omówię koncepcję edukacji globalnej jako ramy teoretycznej do mojej pracy, która skupia się na analizie wpływu edukacji globalnej na rozwój świadomości międzykulturowej w kontekście współczesnego społeczeństwa. Jak pisze Błęszyńska (2011, s. 43): „Zakresy zainteresowań edukacji międzykulturowej i edukacji globalnej nakładają się na siebie, a obszarem wspólnym są działania rozwijające świadomość religijnego i kulturowego zróżnicowania świata, współzależności i solidarności w skali globalnej, podejmujące kwestie organizacji transnarodowych, globalnych migracji i konfliktów międzykulturowych, jak również akcji stabilizacyjnych i humanitarnych”. Współczesne wyzwania, takie jak migracje, globalizacja, zmiany kulturowe i społeczne, wymagają nowych podejść do edukacji, które promują zrozumienie, tolerancję i współpracę między różnymi grupami społecznymi.

Analizując teoretyczne aspekty edukacji globalnej oraz jej praktyczne implementacje, zauważa się dwie główne tendencje. Z jednej strony, edukacja globalna jest często traktowana w sposób powierzchowny i upraszczający, jako jednorodna całość, pozbawiona zróżnicowania. Z drugiej strony, pojęcie edukacji globalnej odnosi się do wielu różnorodnych obszarów refleksji i działań, co jest szczególnie widoczne w praktykach edukacyjnych. Istnieją istotne różnice między różnymi podejściami do edukacji globalnej, czasem tak znaczące, że można by rozważać nie tyle jedną edukację globalną, co wiele różnych form tego nurtu edukacyjnego (Kuleta-Hulboj, 2015).

Jej geneza znajduje swoje korzenie w dokumentach i inicjatywach międzynarodowych organizacji takich jak ONZ i UNESCO, które od dekad podkreślają wagę edukacji w promowaniu pokoju, zrównoważonego rozwoju i praw człowieka (Jasikowska, 2019). Deklaracja Powszechna Praw Człowieka (1948) ONZ ustanowiła edukację jako fundamentalne prawo człowieka. Artykuł 26 stwierdza, że edukacja powinna



być skierowana na pełen rozwój osobowości człowieka oraz na wzmocnienie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Edukacja ma sprzyjać zrozumieniu, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz grupami etnicznymi i religijnymi. Następnie Deklaracja o Edukacji dla Pokoju, Praw Człowieka i Demokracji (1995), przyjęta przez UNESCO, podkreśliła znaczenie edukacji w promowaniu kultury pokoju, demokracji i praw człowieka. Dokument ten wyznaczył edukacji globalnej kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji obywatelskich oraz globalnego zrozumienia.

W wyznaczaniu kierunków edukacji globalnej pojawiają się złożone pytania dotyczące jej istoty, celów i odbiorców, na które trudno znaleźć jednoznaczne odpowiedzi. Definiowanie tego pojęcia jest wyzwaniem, ponieważ obejmuje ono szeroki zakres zagadnień. W ciągu ostatnich dwóch dekad, kiedy termin "edukacja globalna" zyskiwał na znaczeniu, dostrzega się różnorodne podejścia do tego zagadnienia. W tym czasie wskazywano wiele typów edukacji globalnej, obejmujących różnorodne obszary, takie jak edukacja rozwojowa, edukacja dla pokoju, edukacja przeciwdziałająca dyskryminacji, edukacja międzykulturowa, edukacja dla globalnego obywatelstwa, edukacja dotycząca praw człowieka oraz globalne uczenie się (Jasikowska, 2019, s. 37). Ta lista nie wyczerpuje wszystkich możliwych typów edukacji globalnej, a w zależności od czasu i kontekstu mogą pojawiać się nowe definicje i podejścia, które pozostają przedmiotem dalszych badań i analiz.

Zgodnie z perspektywą Centrum Północ-Południe Rady Europy oraz na podstawie pierwszej Globalnej Karty Edukacji z Maastricht z 1997 roku, Deklaracja Edukacji Globalnej z Maastricht z 2002 roku stwierdza:

„Edukacja globalna to edukacja, która otwiera oczy i umysły na realia zglobalizowanego świata i pobudza ich do tworzenia świata o większej sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jest rozumiana jako obejmująca edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową, będącą globalnym wymiarem edukacji obywatelskiej”.

Definicja edukacji globalnej umieszczona w Porozumieniu międzysektorowym dot. edukacji globalnej (Warszawa, 26.10.2011r.), opracowana przez międzysektorowy zespół złożony z nauczycieli, doradców i konsultantów metodycznych oraz przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, władz oświatowych, uczelni wyższych i organizacji pozarządowych brzmi następująco:

„Edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza jego zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca. Jej celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych”.

Z kolei definicja edukacji globalnej umieszczona w Europejskiej Deklaracji Edukacji Globalnej do 2050, przyjętej przez państwa europejskiej – w tym Polskę – w listopadzie 2022 roku wyjaśnia:

„Edukacja globalna to edukacja, która umożliwia ludziom krytyczną refleksję nad światem i miejscem, które w nim zajmują; otwiera ich oczy, serca i umysły na rzeczywistość świata na poziomie lokalnym i globalnym. Pomaga ludziom zrozumieć, wyobrazić sobie, żywić nadzieję oraz działać na rzecz stworzenia świata, w którym panują sprawiedliwość społeczna i klimatyczna, pokój, solidarność, sprawiedliwość i równość, zrównoważony rozwój planety i międzynarodowe zrozumienie. Wiąże się z poszanowaniem praw człowieka i różnorodności, włączeniem i godnym życiem dla wszystkich, obecnie i w przyszłości”.

Edukacja globalna jest paradygmatem, punktem wyjścia dla zrozumienia kwestii światowych i tego, w jaki sposób mogą być ze sobą powiązane.

Obecnie edukacja globalna na szczeblu europejskim odgrywa kluczową rolę w prowadzeniu systemowych zmian w rozumieniu tzw. współpracy rozwojowej oraz relacji między krajami, regionami i różnymi kulturami w ramach poszczególnych

społeczeństw. Jednym z głównych celów edukacji globalnej w kontekście pomocy rozwojowej jest wyeliminowanie asymetrycznych relacji między krajami „dawcami” pomocy a krajami, które ją otrzymują. Ponadto, w kontekście istniejących relacji władzy pomiędzy bogatymi a biednymi krajami, edukacja globalna ma za zadanie ujawnienie szeregu założeń, które legitymizują asymetryczne relacje we wszystkich obszarach życia, włączając w to politykę, gospodarkę, kulturę, edukację, itp. (Jasikowska, 2019, s. 42).

Edukacja globalna, szczególnie w swoich nurtach inspirowanych przez edukację antydyskryminacyjną, studia postkolonialne czy emancypacyjne podejścia pedagogiczne, propaguje postawy globalnego obywatelstwa. To podejście zakłada otwartość na różnorodne wizje świata i style życia, promuje zrównoważoną gospodarkę, która gwarantuje dostęp do zasobów naturalnych dla wszystkich społeczności (takich jak woda, powietrze, ziemia), oraz wspiera autentyczną partycypację obywateli we wszystkich procesach decyzyjnych dotyczących istotnych kwestii. Celem jest przygotowanie jednostek do aktywnego kształtowania przyszłości, wyzwań społecznych i zrewidowania dominującej ideologii neoliberalnej, która wdziera się do wszystkich obszarów życia społecznego (Jasikowska, 2015, s. 16-38).

Współczesna edukacja globalna odpowiada na istotne potrzeby współczesnego społeczeństwa, które funkcjonuje w dynamicznym i zglobalizowanym świecie. W obliczu tej rzeczywistości, socjalizacja wtórna wykracza poza nasze bezpośrednie środowisko życia, pracy i relacji, obejmując także globalne konteksty. W tak zglobalizowanym świecie, brak umiejętności analizowania globalnych współzależności może prowadzić do utraty zdolności do krytycznego myślenia o otaczających nas zjawiskach oraz podejmowania etycznych decyzji na co dzień. Jednym z celów edukacji globalnej jest zatem rozwijanie umiejętności rozumienia i reagowania na wyzwania związane z globalizacją. Wśród tych wyzwań ważne jest także uświadomienie konieczności poszanowania praw wszystkich zaangażowanych osób i społeczności.

Wprowadzenie edukacji globalnej stawia przed nauczycielami wiele wyzwań i trudności interpretacyjnych. Pojęcie edukacji globalnej jest szerokie i obejmuje różnorodne obszary, co utrudnia jednoznaczne zdefiniowanie jej istoty, celów i adresatów. W kontekście wychowania przedszkolnego, edukacja globalna stawia przed nauczycielami zadanie integracji różnorodnych obszarów w procesie nauczania, promując zrozumienie różnorodności kulturowej, globalnych problemów oraz zachęcając do aktywnego uczestnictwa w budowaniu lepszego świata.

Edukacja globalna, jako obszar zainteresowania od 2008 roku w polskiej podstawie programowej, przestaje być jedynie dodatkiem czy elementem wymaganym przez współpracę z UE. W kontekście mojej pracy badawczej, krytyczna odmiana edukacji globalnej wydaje się być szczególnie istotna. Jej rola rozciąga się na poziomie społecznym, dając jednostkom narzędzia do zrozumienia bardziej złożonych kwestii globalnych i lokalnych. Poprzez aktywistyczne podejścia, krytyczna edukacja globalna zachęca do zaangażowania w lokalne działania, które mają wpływ na globalne procesy.

Jak wspomniano wcześniej, edukacja globalna obejmuje różnorodne tematy, takie jak wielokulturowość, tożsamość kulturowa, prawa człowieka, antydyskryminacja, konflikty, migracje, ubóstwo, dostęp do edukacji, gospodarka światowa czy handel międzynarodowy. Dla przedszkolaków większość tych zagadnień może być zbyt skomplikowana. Niemniej jednak istnieją treści, które można z powodzeniem wprowadzać do edukacji najmłodszych. W tej grupie wiekowej należy skupić się na pokazywaniu różnorodności świata, kultur, warunków życia w różnych krajach oraz na podkreślaniu podobieństw łączących dzieci z ludźmi z innych regionów globu. Zrozumienie zarówno podobieństw, jak i różnic, sprzyja szacunkowi dla różnorodności. Edukacja wielokulturowa rozwija otwartość na świat i ludzi o różnych cechach, jak kolor skóry, język, pochodzenie, religia, tradycja czy styl życia, jednocześnie budując bliskość z innymi i rozwijając postawy empatyczne. Wskazuje, jak wiele nas łączy, jednocześnie przygotowując do życia w świecie pełnym różnorodności i utwierdzając w przekonaniu, że różnorodność jest naturalnym i pożądanym elementem naszego życia.

Kolejnym istotnym zagadnieniem w edukacji globalnej, które można przekazywać nawet najmłodszym dzieciom, jest ukazywanie i analizowanie wzajemnych zależności i powiązań, jakie nas łączą z całym światem. Istnieje wiele sposobów, aby o tym rozmawiać. Dla dzieci w wieku przedszkolnym warto skupić się przede wszystkim na zrozumieniu zależności kulturowych, na przykład poprzez rozmowy o baśniach, sztuce i muzyce, albo omawiać kwestie związane z ekologią lub zależnościami gospodarczymi.

W mojej pracy badawczej, analizując implementację edukacji międzykulturowej, eksploruję jej potencjał do wywoływania pozytywnych zmian społecznych, a także do budowania bardziej empatycznych i globalnie świadomych społeczności. Ta perspektywa krytyczna pozwala głębiej zrozumieć, w jaki sposób edukacja może pełnić rolę w formowaniu postaw obywatelskich i wpływać na dynamikę społeczną zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym.

Wprowadzenie edukacji globalnej do programu nauczania w przedszkolach wydaje się niezmiernie istotne z uwagi na otwartość, ciekawość, empatię i wrażliwość dzieci w tym wieku. W okresie rozwoju, który opiera się głównie na zabawie, doświadczeniach i emocjach, edukacja staje się szczególnie trwała. To właśnie w tym czasie kształtują się postawy, które często determinują zachowania w dorosłym życiu. Program nauczania na tym etapie skupia się przede wszystkim na treściach wychowawczych, co podkreśla wagę kształtowania postaw nie tylko w kontekście relacji z rodziną, kolegami, starszymi czy najbliższym otoczeniem, ale także w globalnym kontekście.

## 2. Współczesna wielokulturowość oraz międzykulturowość

Współistnienie różnorodnych kultur stanowi istotny element rozwoju jednostki oraz społeczeństwa. Człowiek wraz z jego kulturą najlepiej egzystują w sytuacjach stykania się z innym człowiekiem i jego kulturą, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać (Nikitorowicz, Pilch, 2008, s. 95).

Załamanie kolonialnej dominacji Zachodu w drugiej połowie XX wieku ma kluczowe znaczenie dla kształtowania obecnej edukacji międzykulturowej. Opór społeczeństw podbitych nie tylko prowadził do odbudowy, a czasami nawet radykalizacji, ich kultur, lecz także spowodował rozpowszechnienie koncepcji kulturowego relatywizmu. Społeczeństwa Zachodu uświadomiły sobie, że ich wartości i modele myślenia są ograniczone lokalnie, a europejska misja cywilizacyjna skutkuje nie tyle promowaniem kultury, co prowadzi do konfliktów pomiędzy różnymi kulturami, trudnymi do pogodzenia (Kwieciński, Śliwerski, 2019, s. 607).

Pojęcie wielokulturowości pojawiło się dopiero z końcem przekonania o tym, że kultury stanowią zamknięte, hermetyczne całości. Wielokulturowość „jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalnej ciekawości innych kultur, otwarcia granic...” (Kwieciński, Śliwerski, 2019, s. 95). Wielokulturowość nie posiada jednej, wyraźnie zarysowanej, wspólnej definicji. Pojęcie to niesie ze sobą zachowania społeczne oraz systemy wartości będące razem bądź w opozycji wobec siebie. Ciągłe narastająca fala różnorodnej migracji, szybkie mieszanie się nacji i grup etnicznych doprowadziło do mieszania się kultur, wywierając niemały wpływ na kształtowanie się nowej kultury, którą nazywa się obecnie globalną, w której istnieją obok siebie nierzadko bardzo odległe wątki kulturowe (Kamińska 2005, s. 13).

Przeobrażenie w podejściach do kultury z koncentracji na promowaniu dominującej kultury na rzecz edukacji międzykulturowej nabrało szczególnego znaczenia w kontekście dekolonizacji w drugiej połowie XX wieku. Wówczas rozpoczęła się znacząca migracja ludzi z byłych kolonii do bardziej zamożnych państw Zachodu. Ten proces wiązał się z potrzebą pracowników w państwach, które były zubożone przez wojny i doświadczały powojennego rozkwitu gospodarczego w Europie. Trafnie opisuje ten proces Tomasz Szkudlarek (2019, s. 615) „W zachodnich miastach zaczęli osiedlać się mieszkańcy całej

niemal planety. Arabowie we Francji, Hindusi w Anglii czy Turcy w potrzebujących siły roboczej Niemczech stali się nieusuwalnym elementem zachodnich kultur. Procesy te zostały w następnych latach nasilone przez globalizację ekonomiczną, polityczne i ekonomiczne transformacje w Europie Wschodniej oraz przez pogłębiające się różnice poziomu życia między bogatymi krajami Północy i biedniejszym Południem globu. Dramatyczny wymiar mają obecne migracje związane z gwałtowną destabilizacją polityczną i wieloletnimi wojnami w Afryce i na Bliskim Wschodzie” (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2019). W porównaniu z krajami zachodnimi, Polska wydaje się być kulturowo bardziej spójna, chociaż na jej obszarze można zauważyć tzw. "wyspy wielokulturowe", czyli regiony zamieszkiwane przez różne grupy etniczne i narodowe, głównie na pograniczach. Niemniej jednak, stwierdzenie, że centrum kraju jest całkowicie jednolite pod względem kulturowym, jest zbyt daleko idące, chociaż przedstawiciele różnych kultur mogą być mniejszością.

W dzisiejszych czasach pojęcie wielokulturowości obejmuje nie tylko różnice związane z narodowością, pochodzeniem etnicznym, religią czy wyznaniem. Zgodnie z dosłownym znaczeniem tego terminu, podkreśla się zróżnicowanie w kulturach – różne języki, zwyczaje, style życia, wszystko to, co stanowi zarówno kulturę duchową, jak i materialną. Tak rozumiane różnice kulturowe występują także wśród ludzi należących do tej samej narodowości lub grupy etnicznej, jak również wśród osób wyznających tę samą religię. Nawet niewielkie społeczności – lokalne, sąsiedzkie, uczniowskie, pracownicze – mogą być i często są wielokulturowe. Koncepcja "pogranicza kultur", zainspirowana m.in. pracami Michaiła Bachtina, skłania do wielowymiarowego postrzegania wielokulturowości (por. Lewowicki, 2012, s. 17).

Ważnym obszarem zmian jest interpretacja wielokulturowości. Mimo że niektórzy politycy oraz grupy o tendencjach nacjonalistycznych głoszą kryzys wielokulturowości, coraz powszechniej przyjmuje się, że wielokulturowość jest zjawiskiem rozpowszechnionym i naturalnym. W demokratycznych społeczeństwach europejskich różne formy wielokulturowości mają długą historię oraz są wynikiem doświadczeń minionego półwiecza. Współczesne podejście do wielokulturowości postrzega ją jako źródło bogactwa i szansy rozwoju jednostek oraz ich kultur. Wywoływanie konfliktów, wzrost niechęci, a czasem wrogości wobec inności i obcości, zazwyczaj wynikające z trudności ekonomicznych lub motywowane ideologicznie, religijnie czy

światopoglądowo, nie przynosi korzyści. Takie postawy są raczej symptomami kryzysu wartości (Lewowicki, 2012).

Zbyszko Melosik był jedną z pierwszych osób, które użyły terminu "wychowanie międzykulturowe" w polskiej literaturze przedmiotu (Krawczyk, 2023, s. 27). Przed rokiem 1989 zainteresowanie edukacją i wychowaniem międzykulturowym w Polsce było raczej symboliczne. W tamtym okresie bardziej dążyło się do narodowej jedności, szczególnie po wydarzeniach z marca 1968 roku oraz przymusowych migracji Niemców i Ukraińców. Rok 1989 oznaczał przełom w zainteresowaniu tematyką międzykulturowości (por. Krawczyk, 2023, s. 27).

Przyjęcie demokratycznego porządku w Polsce oraz związane z nim odrzucenie koncepcji homogeniczności kraju wywołały szereg zmian społecznych. Uznanie praw mniejszości oraz zasady personalizmu społecznego, która zakłada, że największe swobody przysługują jednostkom zrzeszonym wokół różnych idei i celów społecznych, spowodowało, że różnorodność kulturowa stała się bardziej widoczna w przestrzeni publicznej. Wielokulturowość polskiego społeczeństwa stała się więc "ujawnioną wielokulturowością", czyli zauważalnym faktem społecznym. W rezultacie w świadomości społeczeństwa zaczęły zachodzić zmiany dotyczące kulturowego charakteru kraju (zob. Młynarczyk-Sokołowska, 2016, s. 30).

J. Nikitorowicz (2005, s. 33) dostrzega wielokulturowość jako fakt społeczny, wielokulturowością nazywa nie tylko podejście, które obejmuje wymiar etniczności czy mniejszości religijnych także wzajemnie ich występowanie na wielu płaszczyznach i wzajemne ich relacje, ale też współczesne aspekty rzeczywistości, do których zaliczyć można małżeństwa mieszane, uchodźstwo, ciekawość poznawczą. Wynika z tego, że wielokulturowość nie wynika z przymusu, ale jest rzeczywistością, która staje się wymiarem współczesności. Z jednej strony, staje się obiektywną rzeczywistością społeczną, z drugiej jest ideą, natomiast z trzeciej strony praktyką społeczno-polityczną. Państwo musi prowadzić taką politykę, żeby uwzględnić potrzebę odrębności, a tym samym jedności ludzi, którzy egzystują razem, a zarazem oddzielnie z różnych przyczyn. „Istotą bowiem szeroko rozumianej wielokulturowości jest uchwycenie tego, co wspólne chociaż inne, a nie unifikowanie wartości różnych kultur” (por. Kamińska, 2007, s. 15).

Przyczyną utworzenia się społeczeństw wielokulturowych były migracje ludzi z różnych kultur, na początku przeważnie do USA, Kanady i Australii, w okresie



powojennym do państw Europy Zachodniej. Migracja obecnie obejmuje wszystkie kontynenty. Kraje coraz bardziej odczuwają problemy związane z wielokulturowością ich społeczeństw (zob. Kozień, 2005, s. 9-10). Można zauważyć ten trend również w Polsce. Przybywający do naszego kraju migranci z krajów wschodnich starają się zatrzeć różnice w poziomie życia. Dlatego aspekt wielokulturowości życia społecznego ciągle narasta.

Według Mirosława S. Szymańskiego (2000, s. 105) głównymi celami edukacji wielokulturowej są: „otwartość wobec świata i porozumienie się w skali światowej między ludźmi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu, tradycji, stylu życia; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarnościowe własnym kraju, jak i na całym świecie; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu; rozbudzenie świadomości ekologicznej. Apeluje się o pozbywanie się poczucia wyższości kulturowej, dialog i negocjacje, wymianę wartości, znoszenie barier, poszanowanie odmiennych sposobów życia, tolerancję, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów etnicznych, przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu i wrogości wobec mniejszości”.

Obecnie odchodzi się od pedagogiki, która zmierza do asymilacji migrantów oraz zakłada ich dostosowanie się i przystosowanie do kultury większości, a wkroczenie do pedagogiki wielokulturowej, która zmierza do akceptacji kultury kraju, z którego pochodzą imigranci.

W ramach edukacji międzykulturowej istnieją inicjatywy edukacyjne skierowane nie tylko do osób z elit gospodarczych, społecznych i politycznych, ale również do pracowników firm oraz administracji, które działają w przestrzeni europejskiej. Politycy, nauczyciele, działacze społeczni oraz pracownicy międzynarodowych korporacji poddawani są szkoleniom z zakresu komunikacji międzykulturowej. Te szkolenia nie tylko obejmują naukę języków obcych, lecz również wprowadzają w charakterystyczne dla różnych kultur wzorce zachowania i sposoby myślenia, co ma na celu ułatwienie nawiązywania współpracy międzynarodowej. W ramach tych działań także nauczyciele, którzy wdrażają programy europejskie, oraz pracownicy socjalni zajmujący się imigrantami są poddawani odpowiedniemu szkoleniu (Kwieciński, Śliwerski, 2019).

Według P. P. Grzybowskiego (2008, s. 30) międzykulturowość to „różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., (...) które wchodzą ze sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm, co pozwala

tworzyć harmonijną formację ponad różnicami (bez ich eliminacji); zróżnicowanie postrzegane jest jako czynnik aktywizujący rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy; zachodzi tu proces aktywnej tolerancji oraz dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków, w ramach których każdy liczy się tak samo”.

Migracja powoduje mieszanie się kultur. Nieograniczony dopływ imigrantów doprowadził do wytworzenia się wielokulturowych społeczeństw. Należy podjąć starania, analizować, zapobiegać i rozwiązywać wielokulturowe konflikty, dodatkowo rozpoznawać oraz uznawać wzajemne wzbogacanie się w spotkaniach z innymi kulturami (Siemaszko, 2007).

Każda kultura proponuje innym swoje niepowtarzalne wartości. Dzięki współistnieniu tych różnorodności realizują się w pełni ludzkie możliwości. Podejście, w którym „nasze” nie jest lepsze od „obcego” pozwala na to, aby mniejszości kulturowe mogły bez obaw praktykować kulturę kraju swojego pochodzenia oraz dochodzić swych praw. Wielokulturowość możliwa jest do zrealizowania tylko wtedy, kiedy współwystępuje z nią integracyjna strategia akulturacji po stronie przedstawicieli grup mniejszości etnicznych (Borowiak, Szarota, 2004). Wielokulturowość rodzi wiele pytań i wątpliwości. W trwających obecnie dyskusjach poruszane są kwestie aksjologicznego uzasadniania ideału wielokulturowości oraz możliwości jej realizacji.

Odpowiedzią na fakt istnienia środowisk wielokulturowych, ciągłych migracji, wymiany informacji oraz zmian w systemie wartości jednostek i grup jest edukacja międzykulturowa. Edukacja ta pomaga człowiekowi w kreowaniu tożsamości międzykulturowej poprzez poznawanie i zrozumienie siebie, przewyciężanie skłonności do zamykania się w świecie własnych wartości, zachęcanie do poznawania „Innego” oraz inspirowanie do wymiany doświadczeń. Edukacja międzykulturowa pokazuje potrzebę oraz konieczność wzajemnego poznawania, rozumienia i porozumiewania, komunikacji, interakcji i wzajemnej współpracy w różnych dziedzinach codziennego życia (Nikitorowicz, Pilch, 2003).

Komunikowanie się zróżnicowanych kultur, globalizacja i integracja oraz problemy związane z porozumiewaniem się nie są zjawiskami nowymi. Trwają i ciągle rozwijają się od tysiącleci dzięki podróżom, handlowi, migracjom, rozpowszechnianiu kultury i sztuki, nauce, technice i nigdy nie były jednokierunkowe. Każda kultura swe dziedzictwo zapożycza z innych kultur, przetwarza je i wciąga we własną kulturę. Zjawisko migracji istniało i nadal istnieje, przybiera jednak obecnie inne formy i wymiary. Narastającym

problemem było i jest nadal zagadnienie relacji między kulturami, które wzajemnie ewaluowały dzięki zapożyczeniom lub ścierały się i wyniszczały nawzajem. W historii Polski zauważyć można okresy etnocentryzmu oraz okresy otwierania się na inne kultury, które nikomu nie zaszkodziły, a tylko umożliwiły otwarcie tożsamościowe na to co obce (por. Grzymała-Kozłowska, 2007, s. 250).

W obliczu masowej imigracji wywołanej suszą, głodem i konfliktami w Afryce oraz na Bliskim Wschodzie, polityka społeczna i edukacja międzykulturowa w Europie stają w ogniu krytyki. Główne wyzwania obejmują trudności z organizacją masowych przepływów imigrantów, brak solidarności europejskiej w tworzeniu warunków ich pobytu (co objawia się m.in. wycofaniem się Polski i innych krajów Europy Środkowej z polityki relokacji imigrantów) oraz niepowodzenia w procesie społecznej integracji. To skomplikowane problemy edukacyjne w społeczeństwach o różnorodnych kulturach nadal pozostają nierozwiązane, nie zapewniając stabilności, bezpieczeństwa ani satysfakcji wszystkim stronom. Pomimo intensywnego zainteresowania tymi kwestiami w polityce Komisji Europejskiej, podejmowane działania nie tworzą spójnego systemu działań (Kwieciński, Śliwerski, 2019).

## **2.1. Wielokulturowość polskiego społeczeństwa**

Przez wieki ludność na obszarze granic Polski wykazywała dużą różnorodność etniczną. Chociaż Polacy stanowili dominującą grupę, inne mniejszości narodowe i etniczne również odgrywały istotną rolę w społeczeństwie. Niemniej jednak, skład tych mniejszości oraz ich proporcje w populacji zmieniały się w czasie. Niektóre mniejszości, szczególnie te związane z konkretnymi regionami, stopniowo zanikały, a w ich miejsce pojawiały się nowe, aktywniej rozwijające się grupy.

Po okresie zaborów, w okresie międzywojennym, około 40% mieszkańców granic ówczesnej Polski stanowiły mniejszości narodowe i etniczne (Jezierski, Kubiczek, Wyczański, red., 2003). Według Gałęzowskiego (2014, s.208) można przyjąć „że struktura narodowościowa II Rzeczypospolitej w międzywojniu była następująca: Polacy stanowili ponad 68% ogółu obywateli, Ukraińcy – ponad 15%, Żydzi – 8,5% (Polska była pod względem ich liczby drugim po Stanach Zjednoczonych miejscem zamieszkania na świecie), Białorusini, a także „tutejsi” (czyli osoby bez wykształconej świadomości narodowej) – ponad 3%, Niemcy – ponad 2% (jedyna mniejszość, której liczebność

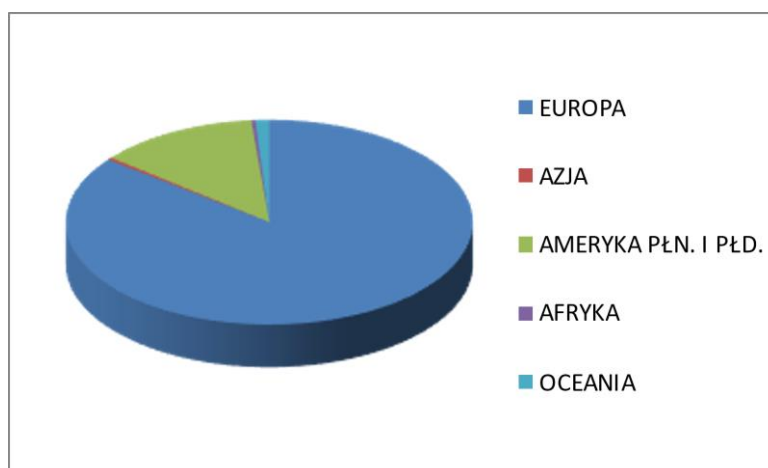
w porównaniu z początkiem lat dwudziestych znacznie się zmniejszyła z powodu wyjazdów do Niemiec). Mozaikę narodowościową uzupełniali Rosjanie, Litwini, Czesi, Romowie, nieliczni Słowacy i Karaimi, zbliżone językowo do Ukraińców grupy etniczne (Bojkowie, Łemkowie, Huculi), a także spolonizowani Ormianie i Tatarzy”.

Taką różnorodność kulturową i narodową można analizować jako coś, co było typowe dla Polski w przeszłości. Obszary graniczne, nazywane "Kresami", które pierwotnie znajdowały się na południu i wschodzie, a potem także na północy i wschodzie Rzeczypospolitej, były miejscami, gdzie różnorodność była szczególnie widoczna. Polacy i inne mniejszości potrafiły stworzyć otoczenie, które nie tylko pozwalało na współistnienie, ale także wzajemnie się wzbogacało. Nasze dziedzictwo kulturowe niesie ważne zjawisko "efektu pogranicza" (Opłowska, 2017). Wzajemne przenikanie się różnych aspektów kultury, religii, zwłaszcza języka, szczególnie z obszarów wschodnich, wpływało na stopniowe wzbogacanie polskiej kultury poprzez proces asymilacji.

Wygląda na to, że od czasu, gdy Polska stała się częścią Unii Europejskiej, należy bardziej skupić uwagę na zmianach społecznych związanych nie tyle z globalizacją, co z migracją w ramach krajów członkowskich Unii oraz napływem imigrantów spoza jej granic. Obywatele państw unijnych mają teraz nie tylko prawo do swobodnego przemieszczania się, ale także wyboru miejsca zamieszkania w obszarze Unii, co umożliwi lepsze dostosowanie się do zmieniających się warunków na rynku pracy. Jednakże, wraz z rozszerzeniem Unii o nowe państwa członkowskie, doszło do zwiększenia kontroli granic – szczególnie w krajach należących do struktur Unii od dawna – co miało na celu ograniczenie napływu ludności spoza obszaru Unii. To specyficzne "zamknięcie" niektórych granic w Unii, mające zapobiec napływowi ludności z Afryki i Azji, spowodowało zmianę kierunku migracji z państw Europy Zachodniej na nowo przyjęte do Unii państwa.

Wyniki najnowszego Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2021 roku potwierdziły trend wzrostu liczby obcokrajowców przebywających czasowo w Polsce, który obserwowano w ostatnich latach. Zgodnie ze spisem, w Polsce tymczasowo przebywało łącznie 1 433 779 imigrantów. Zdecydowana większość imigrantów (73,1%) osiedliła się w miastach.

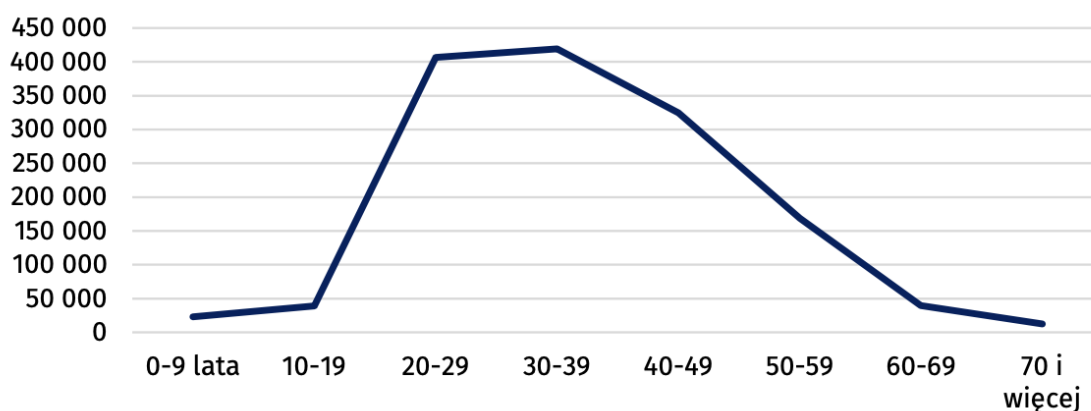
Polacy również migrują. W przybliżeniu, w okresie między 2017 a 2019 rokiem, około 1,6 miliona Polaków mieszkało tymczasowo za granicą przez co najmniej 12 miesięcy (GUS, 2003).



Wykres 1 Emigracja z Polski wg kontynentów w latach 1973–2022

Źródło: <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 1.03.2024)

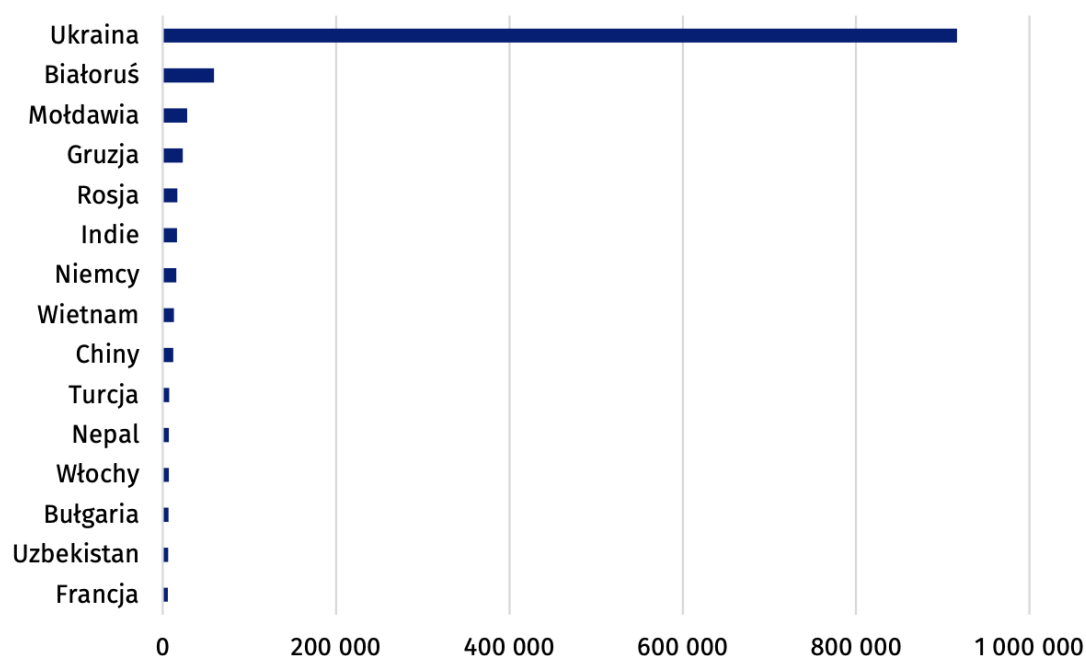
W Polsce imigranci stanowią stosunkowo młodą grupę ludności. Ponad 60% z nich ma mniej niż 40 lat, a osoby w wieku od 20 do 40 lat reprezentują 57,6% ogółu imigrantów. Niemal co trzeci imigrant należy do przedziału wiekowego 20–30 lat. Dzieci i młodzież (w wieku 0-19 lat) stanowią tylko 4,3% wszystkich imigrantów przebywających tymczasowo w Polsce, podczas gdy osoby powyżej 60 roku życia to jedynie 3,6% tego ogółu (GUS, 2023). Według danych Eurostatu (2022), Polska zajmuje czołowe miejsce pod względem liczby wykształconych imigrantów, zarówno z krajów Unii Europejskiej, jak i spoza jej obszaru. W 2020 roku większość obywateli UE w wieku 25-54 lata przebywających w Polsce posiadała wyższe wykształcenie (67,9%).



Wykres 2 Imigranci przebywający w Polsce czasowo według grup wieku w 2021 r.

Źródło: <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 1.03.2024)

Największa liczba imigrantów pochodziła z krajów graniczących, głównie z Ukrainy, gdzie zarejestrowano 916 299 osób (prawie 64% ogółu), oraz z Białorusi — 58 974 (4%). Trzecią największą grupę stanowili migranci z Mołdawii, których przybyło 28 248 (2%).



Wykres 3 Imigranci przebywający w Polsce czasowo według kraju poprzedniego zamieszkania w 2021 r.

Źródło: <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 1.03.2024)

W ciągu ostatnich ośmiu lat zauważalny jest również systematyczny wzrost ilości urodzeń dzieci, których matki są cudzoziemkami, a które wybrały Polskę jako swoje stałe miejsce zamieszkania oraz miejsce narodzin potomstwa. W 2022 (GUS) roku wśród matek nieposiadających polskiego obywatelstwa największą grupę stanowiły Ukrainki, Białorusinki i Rosjanki. Z kolei z krajów azjatyckich najczęściej rodziły w Polsce obywatelki Wietnamu, Chin i Indii. Zmiany te mają znaczący wpływ na percepcję Polaków wobec cudzoziemców.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez CBOS (2021), można zauważyć istotne różnicowania społeczno-demograficzne w deklarowanych sympatiach i antypatiach wobec innych narodów. Osoby, które osiągnęły wyższy poziom wykształcenia, wykazują tendencję do większej otwartości i sympatii wobec innych narodów, co objawia się poprzez wyższe wartości wskaźnika sympatii. Podobnie,

mieszkańcy dużych miast, zwłaszcza tych o liczbie mieszkańców przekraczającej 500 tysięcy oraz osoby znajdujące się w lepszej sytuacji materialnej, wykazują wyższy poziom sympatii wobec innych narodów. Z drugiej strony, deklarowana niechęć wobec innych narodów jest częściej spotykana wśród respondentów starszych niż 55 lat oraz osób o niższym poziomie wykształcenia, szczególnie tych z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym. Wartości wskaźnika niechęci są wyższe w tych grupach wiekowych i edukacyjnych, co może sugerować tendencje do większej konserwatywności i nieufności wobec obcych kultur (CBOS, 2020). Dane te pokazują, że poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, a także sytuacja materialna i wiek respondentów są istotnymi czynnikami determinującymi ich nastawienie do innych narodów.

Wojna w Ukrainie istotnie wpłynęła na stosunek Polaków do innych narodów. Według najnowszego badania CBOS (2020) najczęściej Polaków darzy sympatią Amerykanów, Włochów, Anglików, Słowaków, Czechów i Ukraińców. Najmniej lubianym narodem są Rosjanie. Odsetek osób deklarujących wobec nich sympatię spadł z 29 do 6 proc., a odsetek ankietowanych przyznających, że ma negatywne nastawienie do rosyjskiego narodu, wzrósł w ciągu roku z 38 aż do 82 procent.

Historia społeczna Polski, zwłaszcza na obszarach granicznych, charakteryzowała się przez wieki różnorodnością etniczną i kulturową. Mimo że Polacy byli dominującą grupą, inne mniejszości narodowe i etniczne również miały istotny udział w społeczeństwie. Zmiany w składzie tych mniejszości oraz ich proporcjach w populacji były zauważalne w różnych okresach historycznych, zanikając niektóre grupy na rzecz nowych, aktywniej rozwijających się.

**Rozpoczęcie wojny w Ukrainie** zasadniczo zmieniło krajobraz migracyjny w wielu krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Polska odegrała kluczową rolę w tej sytuacji, będąc celem ucieczki dla około 3 milionów osób z obszarów bezpośrednio lub pośrednio dotkniętych działaniami wojennymi, które przybyły w okresie od 24 lutego do końca kwietnia 2022 roku.

W roku 2022, wśród matek posiadających obywatelstwo inne niż polskie, największą grupę stanowiły Ukrainki, Białorusinki oraz Rosjanki. Wyraźna dominacja kobiet z obywatelstwem ukraińskim była widoczna pod względem liczby, przekraczając 82% ogółu cudzoziemek mieszkających i rodzących w Polsce. Ilość urodzeń żywych przez Ukrainki na stałe osiedlone w Polsce była dwa razy większa niż w poprzednim roku oraz prawie dwadzieścia razy wyższa w porównaniu z 2015 rokiem (GUS, 2023).

Migracja uchodźców wojennych z Ukrainy do Polski zaczęła generować liczne wyzwania w zakresie edukacji. W okresie dwóch lat od wybuchu konfliktu zbrojnego w Ukrainie, polskie placówki oświatowe przyjęły znaczną liczbę dzieci ukraińskich. Dane zgromadzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, uwzględnione w Systemie Informacji Oświatowej (SIO, 2023), ukazują aktualną liczbę dzieci z Ukrainy uczęszczających do polskich szkół. Zgodnie z danymi SIO z dnia 14 lutego 2023 roku, w polskim systemie oświaty kontynuuje naukę 187,9 tys. dzieci i młodzieży pochodzących z Ukrainy, z czego 43,8 tys. uczestniczy w edukacji przedszkolnej.

Ustawa z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022 poz. 583) wprowadziła szereg przepisów dotyczących edukacji i opieki nad ukraińskimi uczniami. Te regulacje obejmują możliwość utworzenia dodatkowych miejsc realizacji zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych nie tylko w szkołach, lecz także w przedszkolach. Ponadto, umożliwiają one dyrektorom szkół przydzielenie nauczycielom (za ich zgodą) dodatkowych godzin ponadwymiarowych, przewyższających standardowy tygodniowy wymiar zajęć. Dodatkowo, ułatwiają zatrudnienie jako asystentów nauczyciela obywateli Ukrainy, którzy posługują się biegle językiem polskim w mowie i piśmie, w celu zapewnienia wsparcia uczniom nieposługującym się językiem polskim. Te środki miały na celu zorganizowanie lepszej pomocy i wsparcia dla ukraińskich uczniów w Polsce.

Choć wprowadzone przepisy miały na celu ułatwienie sytuacji edukacyjnej dla dzieci z Ukrainy, w praktyce nie przyniosły pełnej pomocy. Według raportu Fundacji Szkoła z Klasą z września 2022 roku, większość obecnych nauczycieli, którzy zajmują się edukacją uczniów z Ukrainy, nie posiadała wystarczającego doświadczenia lub miała jedynie niewielkie doświadczenie w pracy z dziećmi z tego kraju. Większość nauczycieli miała problemy związane z komunikacją wynikające z braku znajomości języków polskiego lub ukraińskiego. Ponadto, jedna trzecia osób pracujących z dziećmi uchodźcami z Ukrainy, które przybyły w wyniku konfliktu, nie uczestniczyła w żadnym szkoleniu dotyczącym metodyki pracy z tą grupą dzieci do momentu przeprowadzenia badań. Nauczyciele zadeklarowali również duże obciążenie spowodowane nowymi obowiązkami.

Raport z badania jakościowego przeprowadzonego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej we wrześniu 2023 roku (CEO, 2023) zauważa pewne istotne kwestie. W szkołach coraz częściej można zauważyć dążenie do asymilacji, co czasem dochodzi nawet do prób zakazania używania języka ukraińskiego przez uczniów uchodźców.



To podejście sprawia, że potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy są ignorowane, a niektórzy wypadają z systemu z powodu braku integracji. Brakuje też systemowych rozwiązań wspierających integrację uczniów oraz lepszego przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku międzykulturowym. Ponadto, dyrektorzy szkół potrzebują lepszych umiejętności zarządzania placówką goszczącą uczniów uchodźczych. W niektórych szkołach widoczne jest także podejście separacyjne, polegające na tworzeniu oddzielnych klas dla uczniów cudzoziemskich lub segregacji uczniów ukraińskich. To stanowi poważną przeszkodę dla integracji. Najlepsze efekty przynosi tworzenie klas mieszanych z niewielką liczbą uczniów cudzoziemskich, ale w niektórych placówkach jest to coraz trudniejsze ze względu na dużą liczbę uczniów z Ukrainy. W rezultacie w szkołach istnieją obok siebie dwie społeczności – ukraińska i polska – często bez możliwości integracji.

Wnioski z powyższych danych wyraźnie wskazują na trudności związane z migracją ludności z Ukrainy oraz z coraz większą liczbą dzieci o różnym pochodzeniu narodowym w polskich placówkach edukacyjnych. Pomimo wprowadzenia przepisów mających ułatwić sytuację edukacyjną dla dzieci z Ukrainy, rzeczywistość okazała się bardziej skomplikowana. Niezbędne jest podjęcie działań już na etapie wychowania przedszkolnego, aby stworzyć warunki sprzyjające integracji dzieci z różnych kultur. Przedszkole odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu otwartości i akceptacji u przyszłych uczniów szkół podstawowych. Dodatkowo, istotne jest kontynuowanie wysiłków przez władze oświatowe w dostosowywaniu systemu edukacji do zmieniających się warunków migracyjnych. Należy zapewnić wsparcie zarówno nauczycielom, jak i uczniom, aby proces inkluzji przebiegał sprawnie i skutecznie.

Zmiany demograficzne, migracyjne i społeczne, obserwowane w Polsce na przestrzeni ostatnich lat, wyznaczają nowe wyzwania oraz kształtują przyszłość społeczeństwa. Narastająca liczba małżeństw mieszanych oraz wzrost migracji wewnątrz Unii Europejskiej i z krajów spoza jej granic mają istotny wpływ na społeczny krajobraz. Coraz młodsze kohorty wykazują większą otwartość na obce kultury i wzmacniają tendencję do globalizacji społeczeństwa polskiego.

Warto podkreślić, że zmiany w strukturze społecznej wymagają ciągłego monitorowania i analizy, aby lepiej zrozumieć dynamikę społeczną oraz odpowiedzieć na potrzeby rozwijającego się społeczeństwa. Działania podejmowane w obszarze edukacji, integracji społecznej i promocji wartości międzykulturowych są kluczowe dla budowania społeczeństwa opartego na zasadach równości, szacunku i współpracy.

Niezwykle istotną rolę w tych zmianach pełnią nauczyciele, zwłaszcza ci pracujący w edukacji początkowej. To oni pomagają najmłodszym pokonywać bariery kulturowe, uczyć szacunku dla różnorodności oraz rozwijać umiejętność porozumiewania się i współpracy z osobami o odmiennych wartościach i tradycjach.

## **2.2. Rola nauczyciela wychowania przedszkolnego w praktyce edukacji międzykulturowej**

W dzisiejszym globalnym społeczeństwie, złożonym z różnorodnych kultur, narodowości i tradycji, kwestia edukacji międzykulturowej staje się istotniejsza niż kiedykolwiek. Dzieci wychowują się w otoczeniu, w którym różnorodność jest normą, a zrozumienie i akceptacja innych kultur staje się kluczowym aspektem ich rozwoju. W tym kontekście nauczyciele wychowania przedszkolnego odgrywają niezwykle istotną rolę, kształtując postawy, wartości i umiejętności najmłodszych uczestników edukacji.

Edukacja międzykulturowa to nie tylko przekazywanie wiedzy o różnych kulturach czy tradycjach. To kompleksowy proces, który dąży do rozwijania w dzieciach empatii, tolerancji, otwartości na różnorodność i umiejętności współpracy w międzynarodowym społeczeństwie. Nauczyciele wychowania przedszkolnego stają przed wyzwaniem przygotowania dzieci do życia w świecie, w którym różnorodność kulturowa jest normą, a zrozumienie innych kultur jest kluczem do sukcesu.

Rola nauczyciela w wychowaniu przedszkolnym staje się kluczowym elementem w realizacji celów edukacji międzykulturowej. Nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale także kształtuje postawy i wpływa na rozwijanie umiejętności interpersonalnych u dzieci. Dlatego też, nauczyciele wychowania przedszkolnego odgrywają strategiczną rolę w edukacji międzykulturowej, wpływając na kształtowanie przyszłych obywateli, gotowych do akceptacji różnorodności kulturowej i współpracy w międzynarodowym środowisku.

Nauczyciel w społeczeństwie, które charakteryzuje się wielokulturowością, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kapitału społeczno-kulturowego oraz wpływa na procesy zmian społecznych. Jego działania, zarówno w oficjalnym, jak i ukrytym programie nauczania, mają znaczący wpływ na uczniów. Może zarówno utrzymywać istniejące stereotypy, jak i przyczynić się do ich przełamania oraz przeciwdziałania nierównościom społecznym i kulturowym.

Rola nauczyciela w tym kontekście jest niezwykle istotna, a jego wpływ na procesy edukacyjne jest niepodważalny. Zdaniem Komisji Europejskiej (2012), wiedza, umiejętności i zaangażowanie nauczycieli, a także jakość zarządzania placówkami edukacyjnymi, stanowią kluczowe czynniki wpływające na osiągnięcie wysokiej jakości wyników w edukacji.

Celem niniejszego rozdziału pracy doktorskiej jest dogłębne zrozumienie roli nauczyciela wychowania przedszkolnego w praktyce edukacji międzykulturowej. Przeanalizujemy, jakie umiejętności, kompetencje i postawy są istotne w tej roli, jak nauczyciele realizują edukację międzykulturową w codziennej praktyce, a także jakie wyzwania i korzyści niesie ze sobą ta specyficzna rola.

Badanie roli nauczyciela w edukacji międzykulturowej ma kluczowe znaczenie, ponieważ to nauczyciele wychowania przedszkolnego kształtują podstawy postaw i kompetencji dzieci wobec różnorodności kulturowej. Wincenty Okoń (1992, s. 135) podkreśla, że sukces w pracy z uczniem w znacznym stopniu zależy od kwalifikacji nauczyciela, które dzieli na praktyczne i osobowościowe. Zrozumienie tej roli pozwala na doskonalenie praktyki pedagogicznej, co z kolei ma wpływ na przyszłe pokolenia, gotowe na akceptację i szacunek dla różnorodności kulturowej.

Współczesne demokratyczne przedszkole, tolerancyjne, otwarte na obecność innych kultur wymaga od nauczyciela nowych umiejętności. Musi posiadać ogromną zdolność socjalizacyjno-wychowawczego oddziaływania (Dobrowolska, 2015). Pozytywna integracja w przedszkolu zależy od mentalności nauczyciela. Najlepiej, gdy jest otwarty na wpływy innych kultur, gdyż nie ma możliwości stworzenia wspólnoty bez otwartości na inne kultury i drugiego człowieka.

Warunkiem odpowiedniego funkcjonowania w przedszkolu uczniów jest to, by nauczyciel prezentował pozytywne nastawienie do odmienności kulturowej uczniów pochodzących z różnych krajów świata. Chodzi przede wszystkim o szeroko rozumianą tolerancję wobec różnic narodowych i społecznych, ideowych także religijnych. Od nauczyciela wymagane jest, by jego uwaga koncentrowała się na tym, aby uczniowie mogli poznawać inne kultury. Szkoła czy przedszkole musi uczyć szacunku i akceptacji wobec kultur reprezentowanych przez uczniów (por. Stańkowski, 2007, s. 31-32.). Nauczyciel powinien przyjąć pewnego rodzaju dystans w stosunku do kultury dominującej, wtedy wychowanie będzie rozumiane jako przygotowanie uczniów do przyjęcia i zaakceptowania różnorodnych postaw i opinii. Nauczyciel musi przede wszystkim

wyzbyć się własnego egocentryzmu, eurocentryzmu czy etnocentryzmu, podejmując drogę w kierunku pojmowania kultury w uniwersalny sposób (Szczurek-Boruta, 2014).

Niezwykłą umiejętnością jest uświadamianie sobie przez nauczyciela istnienia własnych stereotypów i oczekiwań, która ułatwia patrzeć z ciekawością na różnorodność istniejących zjawisk kulturowych na świecie. Ta umiejętność otwiera zdolność do empatycznego wsłuchiwanie się w słowa drugiej osoby, rozwijania zdolności współpracy i budowania przyjaznego klimatu w przedszkolu.

Zadaniem nauczyciela jest zwracanie uwagi na to, czy treści proponowane w nauczaniu i organizacja przedszkola, są przygotowane na potrzeby wychowawcze uczniów reprezentujących odmienne kultury. Nauczyciel funkcjonujący w środowisku zróżnicowanym kulturowo spełnia szczególną rolę, w której mieszczą się kompetencje wielokulturowe i których nabycie niekoniecznie prowadzi do posiadania wielorakiej tożsamości kulturowej (por. Kamińska, 2007, 186-187).

Ważne jest, aby nauczyciel doceniał każde osiągnięcia uczniów, ich wysiłek, pracę oraz zaangażowanie. Dobry program powinien być realizowany tak, by małe osiągnięcia stanowiły dla ucznia pozytywny bodziec. Nauczyciel musi stwarzać odpowiednie warunki w grupie, które pozwolą uczniom zrozumieć, że są w niej akceptowani i wspierani w procesie przyswajania wiedzy. Nauczyciel musi akceptować również wielojęzyczność.

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest rozumienie języka odmienności kulturowej uczniów, przeżywanego konfliktu w zetknięciu się z nowym systemem kulturowym oraz wymaganiami placówki. Wychowania wielokulturowego nie należy powierzać wybranym zajęciom, lecz realizować przez codzienne, przemyślane i zaplanowane wysiłki, oparte na współpracy nauczycieli reprezentujących różną wiedzę.

Nauczyciel musi uwrażliwiać uczniów i ukierunkowywać ich na wzmocnienie poczucia tożsamości europejskiej, kształtować postawy tolerancji, otwartości na nowe kultury i mentalność, zachęcać uczniów do zainteresowania się zmianami, które zachodzą w Europie i na świecie. Dlatego ważnym zadaniem nauczyciela jest taki dobór elementów wychowania, by wykreować świadomego i aktywnego europejskiego obywatela (por. Okońska-Walkowicz, 2007, s. 9-11). Świat uległ znacznym przeobrażeniom. Postawy dzieci nie zmieniły się jednak radykalnie. Odmienność w naturalny sposób skupia na sobie uwagę. Ich reakcje mogą przejawiać się w dystansie, czasem nawet ośmieszeniu, ale także w ciekawości i bezpośrednich, szczerych pytaniach. W polskich placówkach pojawia się coraz więcej osób o odmiennym wyglądzie.

Nauczyciel to osoba, która kształtuje pozytywne postawy, wobec tego co odmienne. Nauczyciel kieruje uczniów na otwieranie się oraz na zrozumienie tego, co inne, ponieważ lepiej będą mogli zrozumieć siebie, swoją kulturę i własne w niej miejsce, jeżeli włożą wysiłek w zrozumienie kultury innych.

Nauczyciel powinien uświadamiać dzieciom, że różnice nie mogą być powodem izolowania się i budowania niechęci. Ważne jest stwarzanie warunków do pojawienia się u uczniów potrzeb dostrzegania tego co odmienne (Szcurek-Boruta, 2007).

Nauczyciel powinien kształtować postawy tolerancji w stosunku do odmienności kulturowej, przede wszystkim dialogu i mądrego otwarcia się na odmienność. Dialog w przeciwieństwie do tolerancji wskazuje, że najważniejszy jest element spotkania. Jego sedno tkwi w inicjatywie, interakcji oraz aktywnym udziale w poznawaniu, zrozumieniu i działaniu.

Ogromną rolę w intelektualnym przygotowaniu warunków do przybliżenia różnic kulturowych odgrywają nauczyciele, którzy posiadają wiedzę z zakresu kulturoznawstwa, psychologii społecznej i socjologii grup narodowych i kulturowych.

Otwieranie się na inne kultury jest możliwe i zdecydowanie konieczne. Nie można ograniczać się tylko do własnej, chociażby największej kultury. Nie chodzi tylko o to, by odmienność tolerować, lecz by dzięki niej ubogacać i odszukiwać siebie (por. Szcurek-Boruta, 2007, s. 93).

Rolą nauczyciela jest udowadnianie, że odpowiednie postawy wobec obcych są konieczne dla prawidłowych relacji współistnienia odmiennych grup, mają one też pozytywny wpływ na relacje oraz identyfikacje jednostek. Dostrzeganie tego, co jest wartościowe u innych powoduje pozytywne spojrzenie na własną kulturę. Wtedy nie ma oceniania, porównania i wartościowania.

Przedszkole jest bez wątpienia niezastąpioną instytucją socjalizacyjną, chociażby ze względu na wszechstronność. W przedszkolu najlepiej można wprowadzać zmiany w świadomości dotyczące relacji z tym, co odmienne kulturowo. Przedszkole buduje prawidłowe kompetencje, wyposaża w rzetelną wiedzę, sprawdzoną oraz odpowiednio dobraną.

Nauczyciel to najważniejszy element w procesie realizacji idei wielokulturowości. Sam musi odznaczać się postawą otwartości i umiejętnością poszukiwania różnych dróg wspólnie ze swoimi uczniami, a nie prowadzenia ich po utartych już szlakach. Dzięki międzykulturowości wzbogaca się każda jednostka, także grupy i ich tożsamości poprzez

wzajemne interakcje, ich różnice pozwalają na wymieszanie się bez izolowania, a nie okazywanie wrogości. Wiele czynników wpływa na osiągnięcie tego celu.

Przedszkole ma do spełnienia wiele funkcji, np.: dydaktyczną, wychowawczą, w tym też kulturową. Nauczyciel uczy komunikacji międzykulturowej. Bardzo ważne jest, by pomagał młodym uczniom włączyć się w nurt życia społecznego, które jest bardzo zróżnicowane. Nabywanie kompetencji kulturowych sprawia często dużo problemów. Osobą odpowiedzialną, także wywierającą wpływ oraz kształtującą postawy dzieci, wobec tego co obce, jest nauczyciel (por. Szerłaż, 2007, s. 205–207). Nauczyciel w dzisiejszym globalnym świecie pełni rolę profesjonalisty wielokulturowego i wielojęzycznego, którego doświadczenia w obszarze międzykulturowości stanowią fundament jego przygotowania zawodowego. Taki nauczyciel jest nie tylko ekspertem w psychologii dziecka, lecz także specjalistą w dziedzinie międzykulturowości. Dzięki swojej wrażliwości na różnorodność kulturową potrafi skutecznie angażować uczniów w procesy edukacyjne. Najważniejsze są tu indywidualne możliwości, umiejętności, potrzeby oraz aspiracje i wiedza – czyli kompetencje kulturowe.

W obecnej rzeczywistości, w niemalże każdym przedszkolu dostrzegalne są grupy o zróżnicowanym, często wielokulturowym składzie, gdzie co najmniej jedno z uczniów reprezentuje mniejszość etniczną, narodową, wyznaniową lub rasową. Przyjęcie dzieci o różnorodnym pochodzeniu kulturowym do polskich placówek przedszkolnych stanowi szczególnie zauważalną tendencję, a także istotne wyzwanie oraz szansę dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, obejmując nauczycieli, wychowanków oraz ich opiekunów. W ramach realizacji celów programowych należy systematycznie implementować elementy edukacji wielokulturowej podczas zajęć wychowawczych i dydaktycznych w przedszkolu. Takie działania mają na celu przeciwdziałanie wszelkim przejawom dyskryminacji, redukcję rozprzestrzeniania się negatywnych stereotypów w społeczeństwie oraz hamowanie narastającej agresji wobec odmienności. Dodatkowo, wpływają one bezpośrednio na rozwój społeczno-emocjonalny dzieci poprzez kształtowanie postawy empatii wobec innych jednostek oraz rozwijanie wrażliwości na różnice kulturowe. Poprzez eksplorację różnorodnych kultur, maluchy uczą się budowania pozytywnych relacji interpersonalnych i nabierają świadomości różnic oraz podobieństw między ludźmi. Wpływ nauczyciela i jego umiejętności odgrywają kluczową rolę w tym procesie. Wśród licznych prac poświęconych temu zagadnieniu warto wymienić: Dobrowolska 2009b, Jasiński 2010, Kamińska 2007, Kwiatkowska 1991.

W literaturze dotyczącej teorii i praktyki nauczania podjęto wiele prób określenia, jaki powinien być nauczyciel. Odpowiedzi na to pytanie szukano zarówno poprzez teoretyczne rozważania, jak i empiryczne badania. Joanna Madalińska-Michalak (2016, s. 42) podkreśla, że „bogactwo piśmiennictwa poświęconego kompetencjom nauczyciela jest nie tylko jednym z widocznych znaków popularności tego pojęcia wśród teoretyków, ale także stanowi odbicie funkcjonującego przekonania o wadze pracy nauczyciela, u której podstaw funkcjonuje nie tylko jego wiedza, ale umiejętności, postawy, wartości czy przekonania”. W najnowszych badaniach postaw polskich nauczycieli wobec różnorodności religijnej zwrócono uwagę na dwie wiodące kategorie: empatię i otwartość na nowe doświadczenia (Odrowąż-Coates, 2023). Dlatego sukces wdrożenia edukacji międzykulturowej zależy od starannego przygotowania nauczycieli, którzy powinni przede wszystkim charakteryzować się postawami otwartości i empatii wobec innych.

### 3. Metodologia badań

#### 3.1. Założenia metodologiczne - podejście jakościowe

Przez metodę badań należy, zdaniem Mieczysława Łobockiego (2003, s. 27) rozumieć sposoby postępowania naukowego, które mają na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu. By rozwiązać problem teoretyczny lub praktyczny w naukach społecznych, należy dokonać wyboru odpowiedniej metody badań, czyli takich powtarzalnych i systematycznie uporządkowanych sposobów postępowania, które umożliwią realizację zamierzonego celu.

Nazwą właściwą na oznaczenie poszczególnych odmian określonych metod jest technika badawcza. Wszystkie zaś materialne środki pomocnicze do badań nazywa się narzędziami badawczymi (np. arkusz obserwacji, kwestionariusz wywiadu, ankiety).

W kontekście specyfiki i tematu badawczego oraz problemów, jakie postawiłam w mojej pracy, zdecydowałam się na podejście badawcze jakościowe.

Badania jakościowe mają długą historię, sięgającą prototypów takich badań, jak wywiady niestrukturyzowane czy obserwacje uczestniczące, obserwowane w pracach etnografów już w XVII wieku. Powstały one w odpowiedzi na potrzebę zrozumienia „innego”, „obcego” członka innej społeczności, odrębnej grupy etnicznej czy odmiennej kultury, z ich różnymi zwyczajami, normami, zachowaniami, doświadczeniami, wartościami i wierzeniami (Jemielniak, 2012). Ten rodzaj badań jakościowych wyłonił się wtedy, gdy etnografowie, antropolodzy i socjologowie zaczęli interesować się badaniem innych kultur i zorientowali się, że dla zbadania czegoś całkowicie odmiennego – takich jak wartości, wzorce zachowań, teksty czy artefakty kulturowe — potrzebne jest inne podejście, metody, kryteria i standardy oceny niż te stosowane w badaniach ilościowych (Juszczak, 2013). W pewnym momencie badacze zdali sobie sprawę, że zachodnie wartości i kryteria oceny nie mogą już być jedynym źródłem prawdy i podstawą do rzetelnych obserwacji.

Badania jakościowe to rodzaj badań, które mają charakter refleksji poszukującej. Ich głównym celem jest poszerzenie wiedzy na temat badanego przedmiotu oraz zrozumienie przyczyn jego powstania. Chociaż nie są one wyłącznie wolne od badań empirycznych, ponieważ badacz może wykorzystywać diagnozowanie i analizowanie



zjawisk w kontekście społeczno-historycznym, to dane empiryczne stanowią jedynie przykłady ich ustaleń i uogólnień. Badania jakościowe skupiają się na poznawaniu, opisywaniu i wyjaśnianiu różnorodnych aktów, zdarzeń i procesów, które są mniej uchwytne numerycznie, a więc trudne do wyrażenia statystycznymi zależnościami typu przyczyna-skutek lub korelacje (Tchorzewski, 2019). Zamiast tego koncentrują się na odkrywaniu zależności funkcjonalnych. Ich podstawę stanowią problemy, które mają właściwości eksploracyjne, co umożliwia głębsze poznanie badanej rzeczywistości.

John Creswell (2013, s. 30) podkreśla istotność zaangażowania badacza i wykorzystania indukcyjnej analizy zjawisk, które są przedmiotem badania: „Badanie jakościowe oznacza analizowanie i interpretowanie znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk społecznych i nauk o człowieku. Proces badawczy obejmuje wyłanianie nowych pytań i procedur w toku badania, gromadzenia danych w warunkach współuczestnictwa, indukcyjną analizę danych od szczegółu do ogółu oraz interpretację znaczenia danych. Końcowy raport pisemny ma strukturę elastyczną”.

Zatem badania jakościowe „to gromadzenie i studiowanie różnych materiałów empirycznych — osobistych doświadczeń, introspekcji, wywiadów, historii życia, przedmiotów, tekstów i wytworów kulturowych, studiów przypadku — które opisują rutyny codzienności, momenty trudne w życiu jednostek, a także sensy, jakie jednostki te nadają swej egzystencji (por. Kawecki, 2006, s. 53–62).

Badania jakościowe stanowią szczególną gałąź metodologiczną, która umożliwia zgłębianie złożonych zjawisk społecznych, kulturowych i psychologicznych poprzez analizę głębokich kontekstów i interpretację różnorodnych perspektyw uczestników. Charakteryzują się one elastycznością oraz zdolnością do wnikliwego zrozumienia rzeczywistości społecznej. W kontekście tego podejścia, studium przypadku stanowi metodę badawczą, która umożliwia dogłębne zbadanie konkretnego zjawiska, sytuacji lub grupy, wykorzystując różnorodne techniki badawcze, takie jak obserwacja, wywiady czy analiza dokumentów. Przejście od ogólnego kontekstu badań jakościowych do konkretnego studium przypadku pozwala na pogłębione zrozumienie analizowanej problematyki oraz identyfikację unikalnych wzorców i mechanizmów działania.

### 3.2. Studium przypadku

Przyjętą przeze mnie metodą badawczą jest studium przypadku, znane również jako *case study*. Stało się ono istotną metodą pozyskiwania danych empirycznych w terenie w dziedzinie badań społecznych. W nowoczesnych podręcznikach dotyczących badań jakościowych, takich jak te autorstwa Denzina, Lincolna, Mertensa czy Jemielniaka, studia przypadków znajdują się obok innych metod, takich jak badania etnograficzne, biograficzne, fenomenologiczne czy teoria ugruntowana (Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012). To, co wyróżnia studium przypadku wśród różnych strategii badawczych, to jego uniwersalność oraz powszechne stosowanie wśród badaczy.

John Creswell (2013, s. 39) opisuje studium przypadku jako podejście badawcze oparte na jakościowych metodach, w którym badacz skupia się na analizie jednego lub kilku konkretnych zjawisk lub sytuacji, z uwzględnieniem aspektu czasowego. W ramach tego podejścia stosuje się szczegółowe i dogłębne metody zbierania danych, takie jak obserwacje, wywiady, materiały audiowizualne, dokumenty i raporty. Celem jest uzyskanie kompleksowego opisu przypadku oraz identyfikacja różnorodnych tematów ogólnych, które wynikają z analizy przypadku.

Metoda ta koncentruje się na szczegółowym analizowaniu jednego lub wielu obiektów, takich jak organizacje, programy, zdarzenia czy ludzie, charakteryzujących się dużą złożonością wewnętrzną i silnymi powiązaniem z ich otoczeniem. Podczas wykorzystywania tej metody badawczej badacze korzystają z różnorodnych źródeł informacji, takich jak dokumenty, wywiady, obserwacje czy artefakty, aby zgromadzić szeroki wachlarz danych. Istotnym aspektem studium przypadku jest uwzględnienie kontekstu, czyli otoczenia fizycznego, historycznego, społecznego lub ekonomicznego, w którym badany przypadek ma miejsce (Kuciński, 2007).

Szczegółowy opis oraz dogłębna analiza przypadku mają na celu umożliwienie pełnego zrozumienia jego istoty oraz formułowanie wniosków dotyczących zjawisk lub teorii, które zostały w nim zobrazowane.

Podkreślając holistyczne podejście do analizy, niektórzy naukowcy argumentują, że wybór metody studium przypadku nie wynika wyłącznie z czynników metodologicznych, lecz z zainteresowania badawczego konkretnym przypadkiem (Stake, 2009, s. 623). Według tego podejścia, priorytetem jest głębsze zrozumienie danego przypadku, a sposób, w jaki to zrozumienie zostanie osiągnięte, staje się kwestią

drugorzędną. W mojej pracy, kierując się paradygmatem konstruktywistycznym, uwzględniałam tę perspektywę, dążąc do pełnego zrozumienia kontekstu edukacji międzykulturowej.

Różnorodność technik i typów danych, jakie są wykorzystywane w badaniach, nie jest specyficzna jedynie dla strategii badawczej studium przypadku. W zasadzie wszystkie badania jakościowe wykorzystują różnorodne techniki, takie jak wywiady, obserwacja, analiza treści oraz różne źródła danych, takie jak osoby, dokumenty, filmy czy fotografie. Podobnie, pytania badawcze typowe dla studium przypadku dotyczą przede wszystkim dlaczego i jak coś się dzieje. Zadajemy je, gdy interesują nas procesy, interakcje i dynamika, a nie tylko statyczne obrazy życia społecznego (Miles, Huberman 2000; Hijmans, Wester 2010). Choć uwzględnienie tych aspektów jest istotną zaletą studium przypadku, to nie jest ono czymś wyjątkowym w kontekście metod jakościowych. Do cech charakterystycznych, ale nieunikalnych tej metody, należy również oparcie badań na obserwacji zdarzeń w ich naturalnym środowisku i kontekście (Gerring 2007; Hijmans, Wester 2010).

Krytycy strategii badawczej opartej na studium przypadku często kwestionują możliwość zachowania obiektywizmu przez badacza. To zrozumiałe, gdyż w badaniach jakościowych brak obiektywności badacza jest postrzegany jako jedna z ich podstawowych słabości. Te zastrzeżenia są zazwyczaj formułowane głównie z perspektywy paradygmatu pozytywistycznego. Natomiast zwolennicy innych paradygmatów, takich jak postpozytywizm, konstruktywizm czy teorie krytyczne, uznają te cechy badań jakościowych za nieodłączne atrybuty nie tylko badań społecznych, ale również sposobu postrzegania ludzkiego działania ogółem (Kuciński, 2007).

Creswell (2007) podkreśla konieczność "pozycjonowania badacza", co może oznaczać uwzględnienie w raporcie z badań fragmentu, który opisuje osobiste ścieżki poznawcze badacza, nie tylko w kontekście przyjętego sposobu analizy rzeczywistości lub określonego paradygmatu, ale także jego doświadczeń związanych z badanym tematem. Poprzez ujawnienie własnej perspektywy, badacz jasno informuje odbiorcę, że prezentowana analiza jest tylko jedną z możliwych interpretacji rzeczywistości.

W metodzie studium przypadku głównym celem jest kompleksowe przedstawienie i zrozumienie konkretnego przypadku w kontekście, w jakim się znajduje. Następnie, w zależności od podejścia badawczego przyjętego przez badacza, można:

- Wykorzystać zebrane dane do opracowania ogólnych koncepcji, które pomogą opisać i wyjaśnić badane zjawisko.
- Opracować teorie, które pozwolą lepiej zrozumieć i przewidzieć społeczną rzeczywistość w określonym obszarze.
- Dostosować lub uzupełnić istniejące teorie, aby lepiej odpowiadały badanemu zjawisku.
- Skonfrontować z szerszym kontekstem podobne zjawiska w celu poszerzenia perspektywy badawczej.
- Zaproponować praktyczne rozwiązania dla konkretnych problemów, na przykład organizacyjnych, związanych z oceną działań społecznych (Jemieliński, 2012, s. 4).

W oparciu o to podejście badawcze, można wykorzystać zebrane dane do opracowania ogólnych koncepcji, które pomogą opisać i wyjaśnić badane zjawisko. Ponadto, możliwe jest opracowanie teorii, które lepiej zrozumieją i przewidzą społeczną rzeczywistość w obszarze edukacji międzykulturowej. Metoda studium przypadku pozwala na zaproponowanie praktycznych rozwiązań dla konkretnych problemów związanych z wdrażaniem edukacji międzykulturowej.

Empiryczne dane badawcze do studium przypadku zgromadzono w terenie wykorzystując brikolaż technik i narzędzi badawczych, a także wielość perspektyw.

W kulturze francuskiej termin *bricoleur* odnosi się do rzemieślnika lub osoby o zdolnościach "złotej rączki", która potrafi wykonać zadanie, sięgając po dostępne jej narzędzia i materiały. W obszarze humanistyki pojęcie to zostało wprowadzone przez C. Lévi-Straussa w kontekście jego badań nad "pierwotną" wiedzą. Pojęcie *bricolage* odnosi się do nieplanowanej aktywności, która przypomina pracę, którą wykonuje *bricoleur* — osoba, która korzysta z dostępnych jej środków i narzędzi, niekoniecznie profesjonalnych, aby osiągnąć cel (por. Kawecki, 2006, s. 53–62).

W latach pięćdziesiątych XX wieku N. Denzin wprowadził termin *bricoleur* do metodologii badań jakościowych. Termin ten służył do opisu badaczy oraz różnorodności wymagań, przed którymi stają. Według Denzina (1994, s. 15-30), badacza jakościowego można opisać na wiele sposobów, odnosząc się do różnych profesji lub funkcji, takich jak

naukowiec, dziennikarz, badacz terenowy, krytyk społeczny, a nawet artysta czy muzyk jazzowy. Te różne przedstawienia są wynikiem przekonania, że badacze jakościowi korzystają z różnych metodologicznych procedur i odwołują się do wielu różnych orientacji badawczych. Z tego powodu są porównywani do *bricoleur*, czyli osoby, która potrafi działać wszechstronnie (*Jack of all trades*), lub rodzaju profesjonalnego majsterkowicza (*a kind of professional do-it-yourself*). Denzin i Lincoln podkreślają, że istnieje wiele odmian *bricoleur* w kontekście interpretacyjnym, narracyjnym, teoretycznym, politycznym i metodologicznym. *Bricoleur* rozumie, że badania są interaktywnym procesem, który ukształtowany jest przez jego osobistą historię, biografię, płeć, klasę społeczną, narodowość oraz kontakty z ludźmi w jego otoczeniu (Kawecki, 2006).

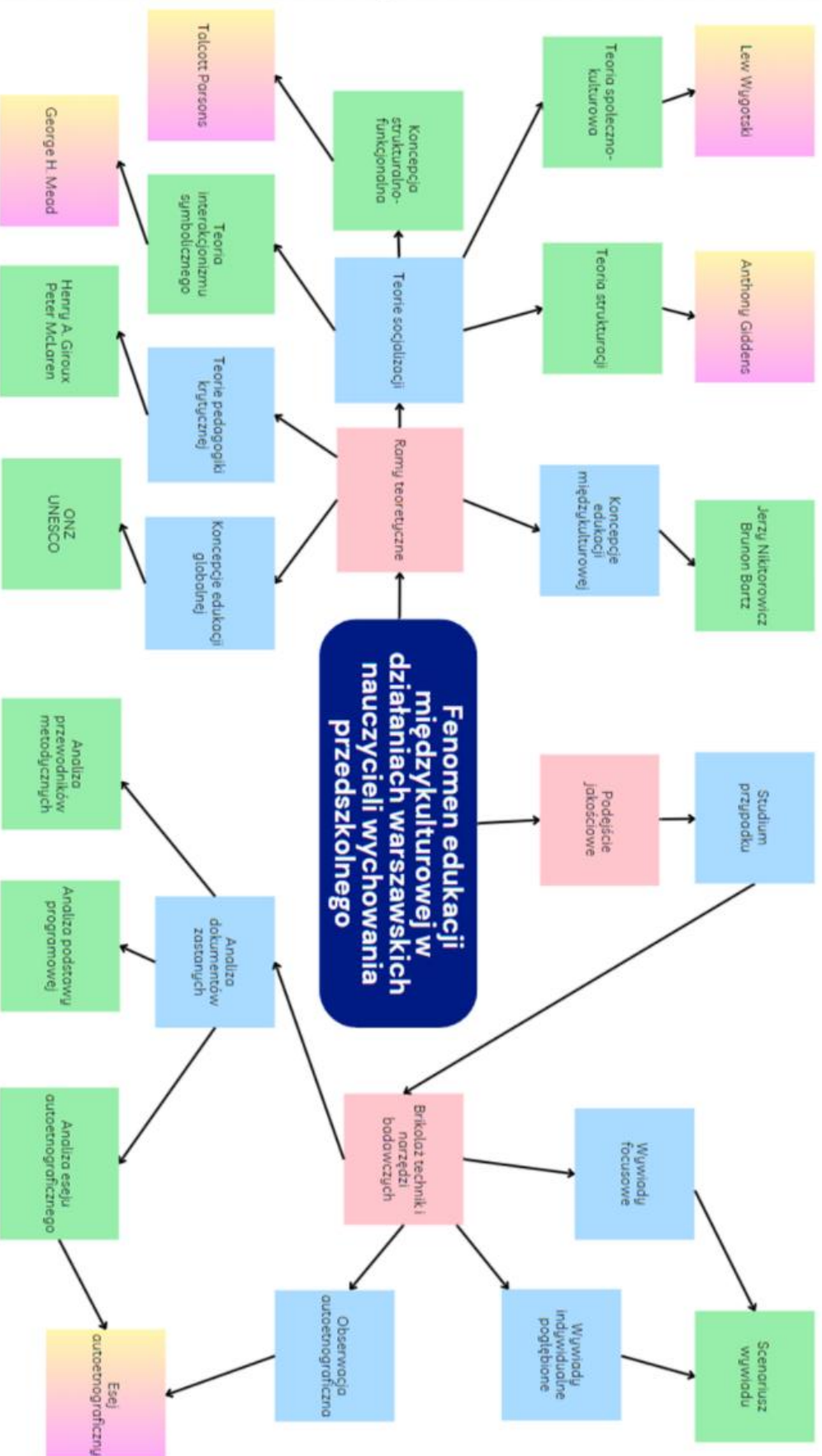
„Koncepcja epistemologicznego bricolage'u ogranicza się do refleksji nad wiedzą. Możliwości zdobywania wiedzy, jej przekształcania, a co za tym idzie — praktycznego wykorzystania, charakteryzowane są jako subtelne zadanie "składania w całość, i dosłowne nadawanie sensu różnym fragmentom informacji i doświadczenia, często tworzenie czegoś nowego z tego, co [*bricoleurs*] zdobyli z drugiej ręki" (Freeman, 2007, s. 476). Zadanie to jest podejmowane w kontekście postmodernizmu. Funkcjonowanie w świecie, który nieustannie się zmienia, jest poddany cyfryzacji i przepelniony ogromnymi ilościami mniej lub bardziej istotnych informacji sprawia, że *bricoleurs* najlepiej odpowiadają wymogom współczesności. „Bricolage jako orientacja na fragmentaryczną i ulotną wiedzę pochodzącą z wielu źródeł pozwala na twórczą 'zabawę'. Poprzez niekongruentne zestawienie stale wykracza poza granice. Luźna aluzja otwiera kanały interpretacji ograniczone przez bardziej rygorystyczną analizę” (Spychalska-Stasiak, 2020, s. 120)

Studium przypadku i *bricolage* to dwa podejścia metodologiczne, które mogą być łączone w badaniach jakościowych, a także wynikają z siebie nawzajem, tworząc kompleksowy proces badawczy. Podczas gdy studium przypadku skupia się na wszechstronnej analizie konkretnego przypadku, *bricolage* odnosi się do elastycznej i kreatywnej interpretacji oraz przetwarzania różnorodnych fragmentów wiedzy i doświadczeń w celu tworzenia nowych pojęć i rozwiązań.

W kontekście mojej dysertacji dotyczącej edukacji międzykulturowej w przedszkolach warszawskich, metodę studium przypadku można traktować jako metodę umożliwiającą kompleksową analizę praktyk nauczycieli. Z kolei podejście *bricolage* odnosi się do krzyżowania technik i narzędzi badawczych pozwalając na elastyczne

korzystanie z różnorodnych źródeł danych oraz tworzenie nowych interpretacji na temat wdrażania edukacji międzykulturowej w kontekście przedszkolnym. Przejście od analizy studium przypadku do omówienia technik pozyskiwania danych pozwoli nam lepiej zrozumieć proces badawczy oraz kontekst, w jakim przeprowadzono badania. Dla przypomnienia ramy teoretycznej oraz metodologicznej prezentowanych dociekań badawczych przytaczam rycinę prezentującą roboczy schemat kluczowych elementów teoretycznych i metodologicznych.

Rys. Roboczy schemat elementów teoretycznych i metodologicznych



Źródło: Opracowanie własne.

### 3.3. Techniki pozyskania danych w terenie

Jedną z technik badawczych jaką zastosowałam w badaniach był wywiad pogłębiony. Wywiad pogłębiony, jako podejście jakościowe, polega na przeprowadzeniu rozmowy z badaną osobą w sposób otwarty, pozwalając na swobodny przepływ informacji. Istotne było dla mnie dostosowanie sposobu komunikacji do cech i potrzeb osoby badanej, co obejmowało również wybór odpowiedniego języka oraz tonu rozmowy. Pytania, które formułowałam podczas wywiadu pogłębionego, były starannie dobrane, miały na celu uzyskanie głębszego zrozumienia opinii, doświadczeń i emocji badanej osoby. Struktura pytań była elastyczna, umożliwiając naturalny rozwój tematów i zapewnienie płynności dialogu. Cały proces miał na celu uzyskanie wnikliwych i szczegółowych informacji, które mogły posłużyć do dalszej analizy i interpretacji. Wywiady z nauczycielkami odbywały się w oparciu o scenariusz.

Kolejną techniką był wywiad fokusowy. W formie fokusowej zostały przeprowadzone dwie sesje grupowe. Metoda badawcza, jaką jest badanie fokusowe, opiera się na prowadzeniu dyskusji w grupie kilku zaproszonych uczestników, którą moderuje badacz według określonego wcześniej planu. Nazwa tej metody – zogniskowany wywiad grupowy – dobrze oddaje jej główne cechy. Po pierwsze, odbywa się ona w formie wywiadu, gdzie uczestnicy dzielą się swoimi opiniami. Po drugie, odbywa się w kontekście grupowym. Po trzecie, jej charakter nie jest całkowicie z góry ustalony, lecz bardziej skupiony wokół tematu dyskusji, pozwalając na pewną elastyczność i swobodę w rozmowie (Gudkova, 2012). Podczas mojego badania fokusowego z nauczycielami, stosowałam elastyczny plan, który określał główne tematy i kierunki rozmowy, ale nie była to lista sztywnych pytań. Jako moderator, pełniłam aktywną rolę, formułując pytania w trakcie wywiadu i dostosowując je do sygnałów od interlokuterek oraz informacji zgromadzonych na bieżąco. Zauważyłam, że niektórzy nauczyciele bardziej się otwierali po wypowiedziach innych uczestników, co dodawało dynamiki i głębi rozmowom. Respondenci również odgrywali istotną rolę, mając swobodę w wypowiedziach, dialogu z moderatorem oraz interpretacji tematów. Pytania, które stawiałam, były głównie otwarte i pozwalały na różnorodne interpretacje i refleksje ze strony uczestników, co prowadziło do bardziej kompleksowych i pogłębionych dyskusji.



Z nagrań przebiegu dyskusji zostały sporządzone ich transkrypcje, a następnie na ich podstawie dokonano szczegółowej analizy uwzględniając poszczególne wypowiedzi osób badanych.

Wreszcie, trzecią techniką pozyskania danych terenowych była obserwacja uczestnicząca, a refleksje z niej płynące gromadzone były w formie retrospektywnej autorefleksji i wyrażone w eseju autobiograficznym poddanym, podobnie jak treści wywiadów, analizie jakościowej. Esej autoetnograficzny został umieszczony w sekcji zawierającej aneksy niniejszej dysertacji. Materiał zgromadzony w terenie uzupełniłam o analizę jakościową zastanych materiałów dydaktycznych: przewodników metodycznych i podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

### **3.4. Przebieg badań własnych**

#### **3.4.1. Przedmiot i cel badań**

Celem badań przedstawionych w pracy jest poznanie sposobów realizacji edukacji międzykulturowej przez nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz jakie treści z zakresu edukacji międzykulturowej wprowadzane są na poziomie wychowania przedszkolnego. Analizując sposoby realizacji edukacji międzykulturowej, odnoszę się do zróżnicowanych podejść i praktyk stosowanych przez nauczycielki w celu włączenia edukacji międzykulturowej w codzienną pracę z dziećmi. Rozważane treści z obszaru edukacji międzykulturowej obejmują zrozumienie i akceptację różnorodności kulturowej, promowanie szacunku dla różnych kultur, kształtowanie pozytywnych relacji między dziećmi o odmiennym pochodzeniu kulturowym oraz integrację elementów kultur różnych krajów, takich jak tradycje, zwyczaje, języki czy tańce, w ramach prowadzonych zajęć i aktywności przedszkolnych. Chciałam też zbadać na jakie trudności napotykają nauczyciele we wdrażaniu edukacji międzykulturowej, a co jest im najbardziej pomocne.

Przedmiotem niniejszej pracy jest obecność zjawiska edukacji międzykulturowej w praktyce warszawskich nauczycieli wychowania przedszkolnego. Zastosowane w pracy metody jakościowe obejmujące przeprowadzenie wywiadów indywidualnych i grupowych, 'wywołanie' eseju autoetnograficznego oraz analizę dokumentów zastanych, miały na celu głębokie zrozumienie praktyk realizowania edukacji międzykulturowej. W związku z tym, badania nie były ukierunkowane na weryfikację hipotez, lecz

na identyfikację kluczowych obszarów praktyki nauczycielskiej, tematów i wzorców wynikających z zebranych danych. Identyfikacji tej dokonano poprzez analizę tematyczną materiałów, wyłonienie kodów i poszukiwanie związków między nimi. Analiza ta miała charakter eksploracyjny charakterystyczny dla podejścia interpretatywnego, wpisującego się w konstruktywistyczny paradygmat badań jakościowych.

W niniejszej pracy został skonstruowany następujący problem badawczy:

- W jaki sposób i w jakim zakresie realizowana jest edukacja międzykulturowa w wychowaniu przedszkolnym?

Praca dąży również do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

- Na czym polega przygotowanie nauczyciela wychowania przedszkolnego do realizacji edukacji międzykulturowej? Jak nauczyciele wychowania przedszkolnego oceniają swoje przygotowanie do realizacji edukacji międzykulturowej?
- Jakie treści z zakresu edukacji międzykulturowej wprowadza się na poziomie wychowania przedszkolnego?
- Jakie trudności napotykają nauczyciele we wdrażaniu edukacji międzykulturowej, a co jest pomocne?

Natomiast celem praktycznym jest prezentacja wniosków oraz rekomendacji dla nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczących działań zmierzających do ulepszenia edukacji międzykulturowej oraz podniesienia kompetencji nauczycieli w obszarze pracy z dziećmi pochodzącymi z różnych kultur.

### **3.4.2. Charakterystyka osób biorących udział w badaniach**

Projektując badania, założono celowy wybór badanej grupy. Badaniami objęto czynnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego, pracujących w przedszkolach publicznych w Warszawie.

Zbieranie uczestników do badania nie stanowiło wyzwania. Celowy dobór próby w moim badaniu polegał na strategicznym wykorzystaniu istniejącej bazy kontaktów nauczycieli. Jako osoba aktywna w środowisku nauczycieli, zaangażowana w prowadzenie szkoleń, uczestnictwo w projektach między przedszkolnych oraz organizację Klubu Młodego Nauczyciela, miałam szeroką bazę kontaktów. Nauczyciele reagowali entuzjastycznie na prośby o udział w badaniu i pomimo obciążenia pracą,

włączając nadgodziny, znajdowali czas na udział w wywiadach. Proces rekrutacji interlokuterek odbywał się głównie za pośrednictwem poczty elektronicznej. Wysyłałam zaproszenia do udziału w badaniu, w których przedstawiałam cel i zakres badania oraz prosiłam o wyrażenie zgody na udział w wywiadzie. Po uzyskaniu pozytywnej odpowiedzi, umawiałam się z zainteresowanymi nauczycielami na dogodny termin przeprowadzenia wywiadu.

Wywiady były skoncentrowane na celu poznania sposobów i zakresu implementacji edukacji międzykulturowej. W trakcie rozmów z badanymi osobami kierowałam pytania w taki sposób, aby uzyskać ich osobistą interpretację doświadczeń związanych z tematem badania. W badaniu brały udział jedynie kobiety. Należy zauważyć, że ten zawód jest sfeminizowany, co oznacza, że badana grupa odzwierciedla płciowy charakter tej grupy zawodowej. Zawód nauczyciela wciąż charakteryzuje się znaczną przewagą kobiet. Według danych CBOS z 2023 roku, kobiety stanowiły 82,3% ogółu nauczycieli. Przewaga kobiet była szczególnie widoczna w placówkach wychowania przedszkolnego, gdzie wynosiły one 99,1%, kadry pedagogicznej.

W badaniach udział wzięło 40 nauczycielek. 14 wywiadów zostało przeprowadzonych przed wojną w Ukrainie. 4 wywiady i dwa wywiady grup fokusowych (I grupa liczyła 8 osób, II grupa liczyła 14 osób) zostały przeprowadzone po rozpoczęciu wojny w Ukrainie. W analizowanej grupie dominują nauczycielki z ponad 13-letnim doświadczeniem zawodowym, posiadające tytuł nauczyciela mianowanego. Najmniejszy udział w badanej próbie mają nauczycielki ze stażem pracy krótszym niż 6 lat, o stopniu awansu zawodowego: nauczyciel początkujący/kontraktowy. W tabeli 1 przedstawiono dokładne dane.

Tabela 1 Uczestnicy badania

Charakterystyka socjodemograficzna <sup>2</sup>		N	%
Płeć	kobieta	40	100
	mężczyzna	0	0
Staż pracy	ponad 20 lat	4	10
	13 -19 lat	19	47,5
	7-12 lat	12	30
	2-6 lat	4	10
	0-2 lat	1	2,5
Stopień awansu zawodowego	nauczyciel dyplomowany	13	32,5
	nauczyciel mianowany	20	50
	nauczyciel kontraktowy <sup>3</sup>	4	10
	nauczyciel początkujący	3	7,5

Rok 2020 przyniósł pewne trudności związane z pandemią COVID-19, co stanowiło wyzwanie dla nauczycieli. W tym czasie nauczyciele stali się niedostępni, ponieważ musieli szybko adaptować się do edukacji zdalnej, na którą nie byli wystarczająco przygotowani ani nie mieli odpowiednich narzędzi. Dodatkowo, znaleźli się w pierwszej linii nauczania dzieci, gdy wiedza na temat COVID-19 była jeszcze ograniczona, co wywołało w nich lęk o własne zdrowie oraz zdrowie najbliższych.

### 3.4.3. Organizacja i przebieg badań

Badania własne, w tym wywiady, zostały przeprowadzone w latach 2019-2022 na terenie Warszawy. Warszawa, jako stolica kraju oraz ośrodek biznesowy, polityczny,

<sup>2</sup> Wszystkie informacje zostały pozyskane z deklaracji uczestniczących osób.

<sup>3</sup> Pojęcie nauczyciela kontraktowego przestanie funkcjonować począwszy od dnia 1 września 2027 r. Do tego dnia nauczyciele posiadający ten stopień pozostają nauczycielami kontraktowymi ze wszystkimi związanymi z tym prawami. Obecnie nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie stają się nauczycielami początkującymi (art. 9a ust. 2 Karty Nauczyciela – nie jest to stopień awansu zawodowego), a stopniami awansu, które mogą uzyskać w trakcie swojej kariery zawodowej, to stopień nauczyciela mianowanego (art. 9b ust. 1 Karty Nauczyciela) i nauczyciela dyplomowanego (art. 9b ust. 1a Karty Nauczyciela).

turystyczny i akademicki, stanowiła istotny obszar badań ze względu na swoją wysoką różnorodność kulturową i międzykulturowość w przestrzeni publicznej.<sup>4</sup>

Proces badawczy obejmował udział osób z różnych przedszkoli w Warszawie, a wybór nauczycieli reprezentował praktycznie każdą dzielnicę miasta. Ograniczyłam się do przedszkoli publicznych, biorąc pod uwagę ich powszechny dostęp. Wybór poziomu edukacji przedszkolnej był szczególnie istotny ze względu na moje doświadczenie zawodowe oraz znaczenie tematu dla społeczności przedszkolnej i edukacyjnej.

W ramach procesu badawczego zastosowano technikę wywiadu, która umożliwiła zgłębienie doświadczeń i opinii badanych. Przed rozpoczęciem każdego wywiadu, nauczyciele byli pytani o zgodę na udział w badaniu i musieli wyrazić chęć uczestnictwa. Każdy uczestnik musiał wyrazić zgodę na rejestrowanie rozmowy. Ponadto, nauczyciele byli informowani o celu badania, jego przebiegu oraz o tym, że w każdej chwili mogą wycofać się z udziału bez żadnych konsekwencji. Zapewniono także pełną anonimowość uczestników, a zebrane dane były wykorzystywane wyłącznie do celów naukowych. Oprócz danych pozyskanych w terenie gromadziłam materiał empiryczny poprzez analizę danych zastanych (podstawa programowa oraz przewodniki metodyczne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego) oraz analizę eseju własnego autorstwa (jak wspomniałam wcześniej znajduje się w sekcji aneksów), przygotowanego w oparciu na doświadczeniach i obserwacjach własnych. Esej autoetnograficzny, będący integralną częścią mojej pracy, oparty był głównie na wcześniejszych notatkach, zapiskach oraz korespondencji mailowej, którą prowadziłam zarówno z innymi nauczycielami, jak i rodzicami dzieci, które były pod moją opieką. To właśnie te materiały stanowiły podstawę dla refleksji i analizy, która znalazła swoje odbicie w tej krótkiej formie. Na ostatnim etapie moich studiów doktoranckich zaczęłam mu się dokładniej przyglądać i analizować, wnikając głębiej w jego treść i kontekst.

---

<sup>4</sup> A. Odrowąż-Coates w książce "Socio-educational Factors and the Soft Power of Language: The Deluge of English in Poland and Portugal" (Rowman & Littlefield, 2019) podkreśla Warszawę jako miejsce międzykulturowe. Autorka analizuje czynniki społeczno-edukacyjne oraz siłę oddziaływania języka, zwłaszcza angielskiego, w Polsce i Portugalii. W kontekście Warszawy, stolicy Polski, Odrowąż-Coates zwraca uwagę na jej unikalną rolę i przyciąganie przedstawicieli różnych kultur, biznesmenów, polityków, turystów oraz migrantów zarobkowych. Dlatego też, miasto to stanowi szczególnie interesujące miejsce badań nad międzykulturowością i jej wpływem na społeczeństwo oraz edukację.

W polskiej pedagogice forma eseju autobiograficznego jest rzadko spotykana. Uważam, że ten nowatorski sposób podejścia do badań wymaga bardziej wnikliwego wyjaśnienia i uzasadnienia niż metody standardowo stosowane w pracach na stopień naukowy. Z tego powodu pragnę poświęcić więcej miejsca analizie i interpretacji tej formy, aby ukazać jej potencjał w kontekście pedagogiki oraz możliwości, jakie niesie dla głębszego zrozumienia indywidualnych doświadczeń edukacyjnych.

Przyjmując perspektywę krytyczną, stawiam sobie pytania, które prowokują do refleksji nad istniejącymi normami społecznymi i kulturowymi. Pytam, dlaczego pewne wzorce zachowań dominują, podczas gdy inne są marginalizowane. Analizuję, jakie mechanizmy kształtują postawy i reakcje uczestników, a także jakie siły społeczne wpływają na formowanie się tożsamości jednostek. Moja postawa aktywistyczna jest nieodłączną częścią tego procesu. Nie mogę pozostać obojętna wobec nierówności, stereotypów czy wykluczenia społecznego, które obserwuję w tym środowisku. Dążę do wyłonienia głosów marginalizowanych, do podniesienia świadomości na temat potrzeb i perspektyw różnorodnych grup, a także do podejmowania działań, które mogą przyczynić się do pozytywnych zmian. Moje zakotwiczenie w tym kontekście to nie tylko pozycja obserwatora, lecz również uczestnika. To nie tylko analiza z dystansu, ale także osobiste zaangażowanie. To nie tylko teoria, lecz także praktyka. To wnikliwe wczucie się w doświadczenia innych, ale także świadomość własnej roli w tym procesie.

#### **3.4.4. Spojrzenie autoetnograficzne**

Zakotwiczenie badacza w polu badań odnosi się do jego umiejscowienia się w obrębie badanej społeczności, to świadomość własnej pozycji, tożsamości i wpływu na badane zjawiska. Zakotwiczenie pozwala na wyznaczenie granic obserwacji oraz analizy, jednocześnie podkreślając, że badacz jest jednym z elementów badanego systemu (Ciechowska, 2018).

W tych ramach staram się odnaleźć sens, zarówno dla siebie jako badacza, jak i dla tych, których badam. Chcę, aby moje działania nie tylko dokumentowały, lecz także inspirowały do zmiany, do dialogu, do lepszego zrozumienia siebie nawzajem. To wyzwanie, które przyjmuję z pokorą i z determinacją, wierząc, że nawet najmniejsze działanie może przynieść znaczące rezultaty.

Moja rozprawa doktorska obejmuje zastosowanie różnorodnych technik, między innymi takich jak autoobserwacja, esej autoetnograficzny czy rozmowy z samym sobą, co umożliwiła badaczowi uzyskanie wszechstronnego spojrzenia na badane zjawiska. Koncentruje się na retrospekcji, czyli cofaniu się w czasie przez badacza, by sięgnąć do przeszłych doświadczeń i refleksji. Dzięki temu podejściu badacz może zgłębić głębsze warstwy swoich osobistych doświadczeń i zrozumieć, jak wpływają one na analizowane zjawiska (por. Ciechowska, 2018, s. 214).

Przyjęcie perspektywy krytycznej stanowi fundamentalny element podejścia autoetnograficznego. Oznacza to kontestowanie własnych przekonań, wartości oraz spojrzenia na świat w kontekście badanego środowiska. Badacz musi być gotowy na refleksję nad własnymi uprzedzeniami i założeniami, co pozwala na bardziej obiektywne i głębsze zrozumienie badanych zjawisk.

W przypadku, gdy skupiam się na sobie jako badaczu, autoetnografia staje się środkiem wyrażania moich własnych emocji i przeżyć (Behar, 1993). To również proces, w którym zgłębiam własną tożsamość, poddając się głębokiej i systematycznej analizie socjologicznej introspekcji, badając relacje, które łączą mnie z innymi ludźmi i grupami społecznymi, do których należę (np. Ellis, Bochner 2000, Ellis, Adams, Bochner 2010). W trakcie introspekcji badam nie tylko moje osobiste doświadczenia, ale także zagłębiam się w głąb mojej podświadomości, analizując mechanizmy obronne i niedyskursywne praktyki społeczne.

Życie osobiste badacza oraz jego własne doświadczenia nie tylko kształtują sposób, w jaki definiuje on przedmiot badań, rozpoznaje problemy, buduje relacje w terenie badawczym oraz analizuje zgromadzone dane, ale także wpływają na jego osobiste życie, wrażliwość, hierarchię wartości i postawy (Lofland i in. 2009).

W moim rozdziale dotyczącym refleksji nad pracą w przedszkolu jako nauczyciel, istotne jest podkreślenie, że ta perspektywa badawcza wykracza poza tradycyjną rolę badacza-uczestnika (Lofland i in. 2009) lub obserwatora w pełni uczestniczącego (Hammersley, Atkinson 2000). Pozwala ona na głębsze zrozumienie złożonych znaczeń kulturowych wewnętrznej struktury społecznej oraz wykorzystanie lokalnej wiedzy w praktyce badawczej. Inni są postrzegani poprzez pryzmat własnego Ja (Ellis 2004), choć należy podkreślić znaczenie dialektycznych relacji łączących badacza z Innymi. Systematyczna analiza własnego doświadczenia ma na celu zrozumienie wspólnych doświadczeń kulturowych w badanych społecznościach. Analiza Ja powinna być ujęta

w kontekście struktur społecznych, procesów kulturowych i historycznego kontekstu, w których badacz funkcjonuje (Richardson, Adams St. Pierre 2009), łącząc sferę prywatną z publiczną; integrując spojrzenie zewnętrzne z wewnętrznym (Tedlock 2009).

Jak pisze Anna Odrowąż-Coates (2022, s. 238): „Autoetnografia nie podlega sztywnym schematom, naukowej systematyzacji, wymyka się ramom, granicom, ma charakter zarówno zaangażowany, jak i w pewien sposób zdystansowany do prowadzonych w projekcie autoetnograficznym badań”.

Istotą autoetnografii jest nie tylko proces refleksji, lecz także jego rezultat – osobista narracja, która odkrywa wewnętrzne przeżycia uczestnika życia społecznego i jego indywidualną perspektywę na rzeczywistość. Autoetnografia to forma autonarracji, która dokumentuje osobiste doświadczenia w określonej dziedzinie. W ten sposób, tworzenie autoetnografii staje się aktem tworzenia dokumentu osobistego, który może przybierać różne formy: od autobiograficznych tekstów po filmy czy nagrania audio, stanowiąc namacalny zapis indywidualnych doświadczeń.

W autoetnografii, jedną z często wykorzystywanych technik jest esej autoetnograficzny, znany również jako esej osobisty lub autobiograficzny. Chociaż nazwa ta sugeruje skupienie na biografii, nie oddaje ona całkowicie istoty tej narracji, ze względu na związki między warstwą etnografii a osobistymi przeżyciami. Esey autoetnograficzny służy do opisu doświadczeń, emocji i wszystkich aspektów związanych z badanym zjawiskiem. Najczęściej przyjmuje formę rozbudowanej narracji, charakteryzującą się głównie emocjonalnym i osobistym tonem. Tego rodzaju esej może zawierać różne formy literackie, takie jak fragmenty poezji, dialogi i inne (Ciechowska, Szymańska, 2018).

Mój materiał autoetnograficzny, w formie eseju, posłużył mi przede wszystkim do zbadania roli nauczyciela w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych u dzieci oraz do zrozumienia znaczenia edukacji międzykulturowej dla dobrostanu dzieci o odmiennym pochodzeniu narodowym.

Umieszczenie własnego doświadczenia i biografii badacza w prowadzonych przez niego badaniach sprawia, że badacz staje się zarówno podmiotem, jak i przedmiotem tych badań (por. Urbańska, 2012, s.34-39).

Moja praktyka autoetnograficzna, którą prowadzę, nieco odbiega od tradycyjnego podejścia do tego nurtu badawczego. Głównym celem mojej autoetnografii, podobnie jak w przypadku etnografii refleksywnej, jest świadome uwzględnienie subiektywnego doświadczenia w procesie analizy.



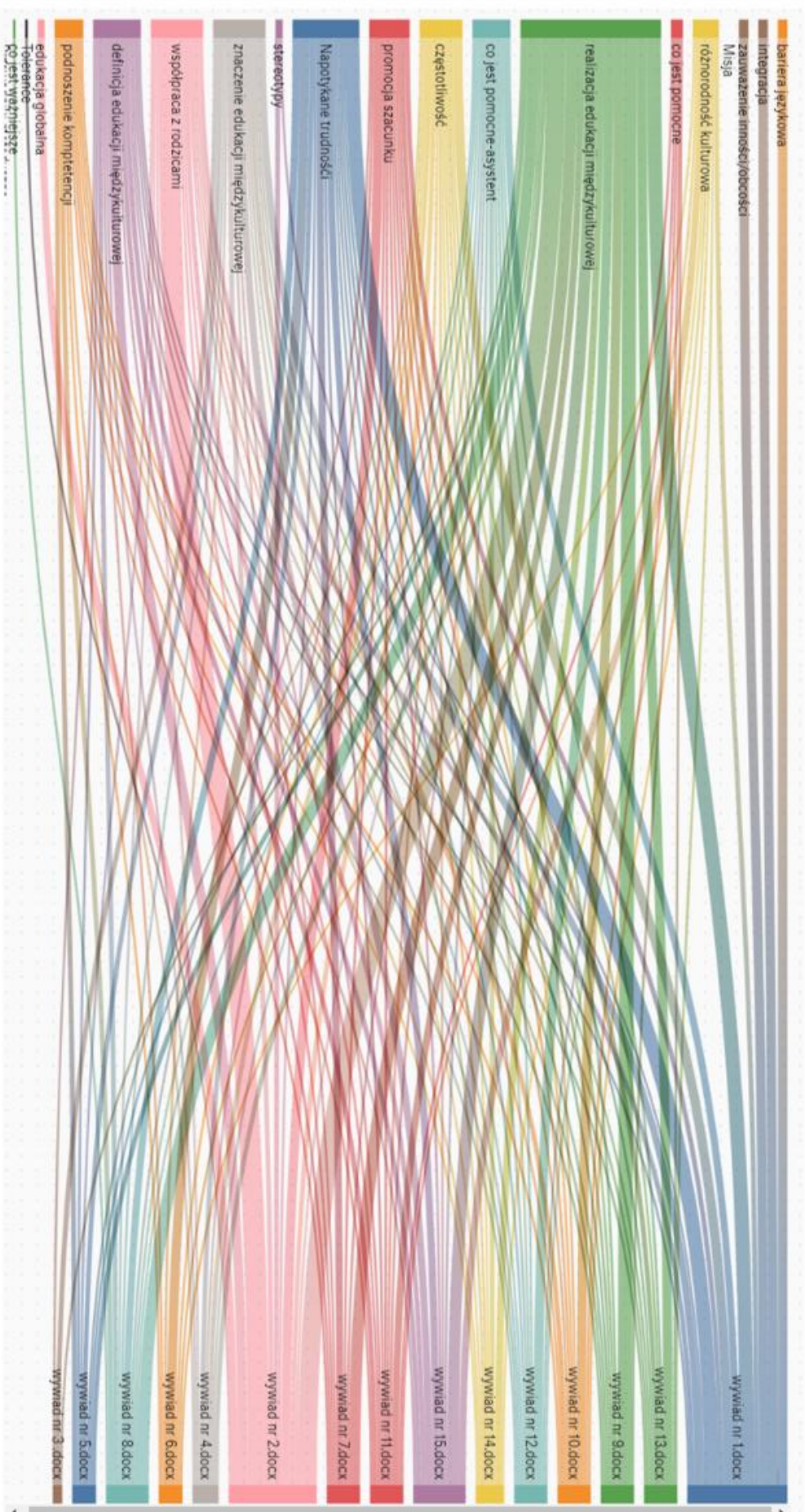
Praca z dziećmi o różnych narodowościach była dla mnie silnym doświadczeniem, które uwypukliło znaczenie edukacji wielokulturowej. W kontekście autoetnografii ewokacyjnej, jak opisują ją Ellis (2004) i Bochner (2000), koncentruje się głównie na doświadczeniach, emocjach, myślach i percepcjach badacza. To właśnie poprzez te osobiste przeżycia staram się zrozumieć społeczne i kulturowe aspekty codziennego życia. Ten rodzaj narracji jest uznawany za najbardziej osobisty, czasem nawet prowokujący, ponieważ ujawnia intymne strony badacza, które zwykle pozostają prywatne. W mojej pracy badawczej w przedszkolu, autoetnografia staje się narzędziem do zgłębiania mojej roli jako nauczyciela w kontekście wielokulturowości oraz do zrozumienia skomplikowanych relacji społecznych i kulturowych, które mają miejsce w środowisku edukacyjnym.

Analiza mojego eseju w kontekście społecznym, kulturowym i historycznym to dla mnie podróż głębszego zrozumienia tematów, które towarzyszą mojej pracy z edukacją międzykulturową w przedszkolu. Kiedy zagłębiam się w te obszary, odkrywam, że są one kluczowe nie tylko dla mojej roli jako nauczycielki, ale także dla szerszego kontekstu społecznego, w którym dzieci uczą się i rozwijają.

#### **4. Wyniki empirycznych badań terenowych**

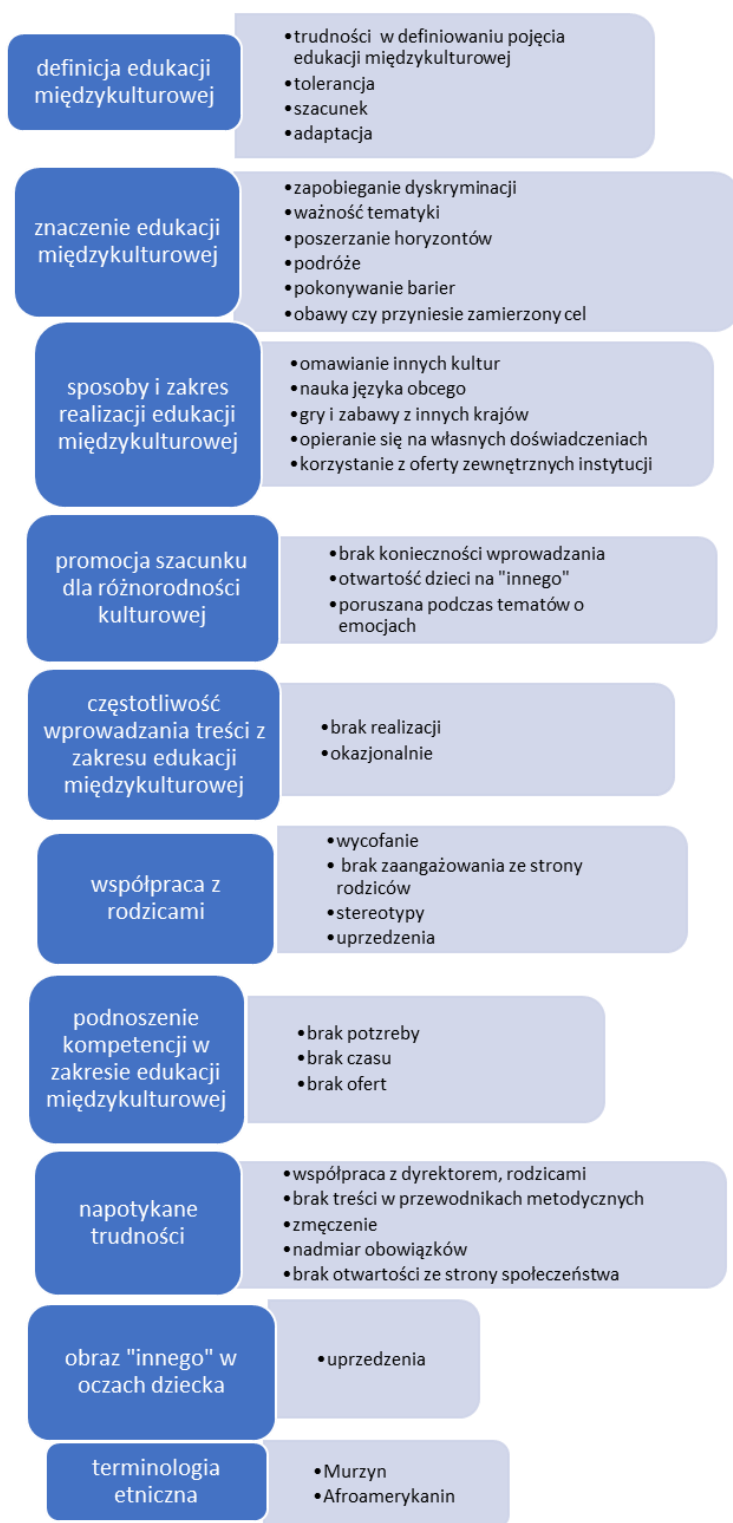
Materiał empiryczny, który zgromadziłam podczas wywiadów indywidualnych i wywiadów zogniskowanych, opierał się na zapisach audio z przeprowadzonych wywiadów pogłębianych oraz fokusowych. Po dokonaniu transkrypcji (przy użyciu programów takich jak Good Tape, Transkriktor, Gglot) stworzyłam kategorie analizy, wyłaniając kluczowe tematy i związki w danych. W analizie wykorzystałam kody stworzone odgórnie. Transkrybowane wywiady zostały poddane kodowaniu za pomocą programu Atlas, a następnie zorganizowane w arkuszach kalkulacyjnych, takich jak Excel. Do analizy posłużyłam się zestawem kodów, które zostały oparte na teoretycznych ramach oraz pytaniach badawczych. Te pytania stanowiły punkt wyjścia do tworzenia pierwszych kategorii kodów, które z kolei były rozwijane i różnicowane, aby lepiej odzwierciedlać szczegółowe aspekty badanych zjawisk (na przykład napotymane trudności oraz kontekst, w którym się one pojawiały, takie jak brak wsparcia ze strony dyrektora czy dodatkowe obowiązki).

Ilustracja I: Przykładowa ilustracja pracy kodowej w programie Atlas



Źródło: Opracowanie własne.

Ilustracja II: Grafika przedstawiająca kody główne i poboczne



Źródło: Opracowanie własne

W pierwszej części rozdziału czwartego zaprezentowane zostaną wyniki analiz materiałów pozyskanych podczas wywiadów indywidualnych i fokusowych, a w drugiej części analizy eseju autoetnograficznego. Esej autoetnograficzny został umieszczony w sekcji zawierającej aneksy niniejszej dysertacji.

#### **4.1. Analiza wywiadów indywidualnych i fokusowych**

##### **4.1.1. Definiowanie i rozumienie pojęcia edukacja międzykulturowa przez nauczycieli wychowania przedszkolnego**

W trakcie badania, nauczyciele starali się zdefiniować edukację międzykulturową, choć niektórzy z nich wyrażali pewne obawy lub niepewność wobec tego pytania. Wypowiedzi takie jak: „*ach... to z takich trudnych pytań*” (N1), „*hmm nie wiem... ale to jak to rozumiem?*” (N3), „*no nie, znaczy wiesz, muszę to jakoś ubrać w słowa...*” (N15) sugerują, że nauczycielki mogą mieć pewne pojęcie na temat edukacji międzykulturowej, ale nie są pewne, jak właściwie to ująć lub zdefiniować. Może to oznaczać potrzebę bardziej klarownego zrozumienia koncepcji edukacji międzykulturowej oraz wypracowania własnego stanowiska wobec niej.

Ich definicje były ogólne, niekiedy powierzchowne, dotyczące tematu edukacji międzykulturowej w różnorodny sposób. Istniały jednak subtelne różnice w podkreślaniu poszczególnych aspektów w konstruowanych opisach. W wynikach uzyskanych podczas wywiadów ujawniły się wartości ukryte, które odgrywają istotną rolę w definiowaniu i rozumieniu pojęcia edukacji międzykulturowej. Nauczyciele wyrażali takie wartości jak tolerancja i szacunek. W odpowiedzi na pytanie dotyczące definicji i zrozumienia edukacji międzykulturowej, słowami-kluczami, które często pojawiały się w ich wypowiedziach, były "poznawanie innych kultur" oraz "nauka o świecie".

Niektóre definicje były obszerne a niekiedy określone jednym zdaniem (na przykład „*jest to taka integracja kultur*” [NF8]). Jedną z dłuższych definicji edukacji międzykulturowej była następująca wypowiedź:

*„Dla mnie jest to po prostu poznawanie kultur, które nam towarzyszą czyli osób, które są z tych kultur tutaj i jakby z szacunkiem dla nich, nie pokazywanie czy ktoś*

*jest lepszy czy gorszy. Ludzie są różni i poznawajmy ich, zobaczymy co ciekawego mają do zaoferowania” (NFI).*

Inne wypowiedzi były podobnie konstruowane:

*„Przede wszystkim zapoznanie dzieci z tym, jak jest w innych krajach, począwszy od tego, że mamy inną żywność, inne posiłki, inne obyczaje, inną wiarę, inne zwyczaje” (N2)*

*„Jako uwzględnienie różnic i wzięcie pod uwagę podobieństw w odbieraniu świata, a co za tym idzie dobór narzędzi edukacyjnych dopasowanych do danej kultury” (N13)*

*„Jest to nauczanie opierające się na poznawaniu innych narodów, religii, światopoglądów” (N7)*

*„Jest to otwarcie na język i kulturę i poszerzanie horyzontów” (NF4)*

Sugeruje to dążenie do promowania akceptacji różnorodności i wzajemnego zrozumienia.

Te wyniki można interpretować w kontekście teorii interakcjonizmu symbolicznego George'a H. Meada (1975), która zakłada, że znaczenia powstają poprzez interakcje społeczne i są konstruowane przez jednostki w procesie społecznego oddziaływania. Nauczyciele, konstruując swoje definicje edukacji międzykulturowej, odnosili się do swoich doświadczeń i wartości, które były wynikiem interakcji z otoczeniem społecznym oraz kulturowym. Jednocześnie, ich niepewność i obawy sugerują, że istnieje potrzeba dalszego refleksyjnego działania oraz rozwijania kompetencji w zakresie edukacji międzykulturowej.

Różnice w interpretacji edukacji międzykulturowej mogą wynikać z różnych doświadczeń, przekonań i podejść nauczycieli do tematu. Niektóre definicje nauczycieli były zbliżone do pojęcia adaptacji dzieci innej narodowości:

*„Jest to dostosowanie się dziecka obcojęzycznego czy obcokulturowego do środowiska, w którym przebywa, do, nie wiem, realiów, do innych osób. Musi się przyzwyczaić, znaleźć swój sposób do komunikacji z rówieśnikami” (N4)*

*„Włączenie dzieci do edukacji w danym miejscu, w danej narodowości, gdzie się znajdują i jakby edukowanie ich pod względem wielu obszarów, wdrożenie w tę edukację, jaka jest w danym kraju” (N9)*

*„(...) właśnie pomóc włączyć te dzieciaki w naszą rzeczywistość i poznać też ich jakieś zwyczaje, zabawy, kultury” (NF21)*

Analizując te definicje można dostrzec ich skupienie na aspektach adaptacji i integracji dzieci obcojęzycznych lub obco kulturowych w nowym środowisku. Podkreślają one potrzebę dostosowania się dziecka do nowych realiów oraz znalezienia sposobów komunikacji z rówieśnikami. Jest to zrozumiałe, gdyż nauczyciele często stają w obliczu konieczności pomocy dzieciom w przezwyciężeniu bariery językowej oraz adaptacji do nowego otoczenia społecznego i kulturowego. Ta perspektywa znajduje swoje odzwierciedlenie w teorii socjalizacji, która zakłada, że jednostki uczą się funkcjonowania w społeczeństwie poprzez procesy socjalizacji, czyli przyswajanie norm, wartości i zachowań społecznych. Te definicje podkreślają potrzebę dostosowania się dziecka do nowych realiów oraz znalezienia sposobów komunikacji z rówieśnikami, co można interpretować w kontekście teorii społeczno-kulturowej Lwa Wygotskiego. Wygotski zakładał, że rozwój jednostki jest nierozzerwalnie związany z interakcjami społecznymi i kulturowymi (Chromiec, 2004). Zgodnie z jego teorią, dzieci uczą się i rozwijają poprzez współpracę z bardziej doświadczonymi osobami, takimi jak nauczyciele i rówieśnicy, co umożliwia im przekraczanie swojej strefy najbliższego rozwoju (Filipiak 2015). W tym kontekście, dostosowanie się dziecka do nowych realiów oraz komunikacja z rówieśnikami odgrywa kluczową rolę w jego rozwoju społeczno-kulturowym. Ponadto, ich definicje podkreślają znaczenie wzajemnego poznawania się dzieci różnych narodowości oraz kultur, co może sprzyjać integracji społecznej i wzajemnemu zrozumieniu. Pedagogika krytyczna zakłada rozwój świadomości społecznej i kulturowej, a także promowanie akceptacji różnorodności, co znalazło odzwierciedlenie w wypowiedziach nauczycieli. Jednakże, mimo że te definicje

podkreślają adaptację i integrację dzieci, nie odnoszą się one bezpośrednio do głębszych aspektów edukacji międzykulturowej, takich jak rozwijanie świadomości kulturowej czy promowanie akceptacji różnorodności (Nikitorowicz, 2003).

Z odpowiedzi nauczycieli wyłania się różnorodność perspektyw i podejść do tego zagadnienia. Niektórzy nauczyciele wyrażali trudności w sformułowaniu definicji, co sugeruje, że temat edukacji międzykulturowej może być dla nich niejasny lub wymagający pogłębionej refleksji. W przypadku nauczycieli, trudności w sformułowaniu definicji mogą wynikać z braku konkretnych doświadczeń lub bodźców związanych z edukacją międzykulturową, co może wpływać na ograniczoną umiejętność wyrażania się w tej kwestii.

Wszyscy uczestniczący w badaniu nauczyciele wyrazili opinię, że **edukacja międzykulturowa jest ważna** dla przyszłości uczniów. Argumentowali to w sposób następujący:

*„Bardzo ważna. Bardzo ważna, ponieważ jakby dla łatwiejszego startu, tak, tych dzieciaków, jakby zdobycia takiej wiedzy, żeby móc funkcjonować na dobrym, właściwym poziomie. To jest myślę konieczne.” (N16)*

*„Ja uważam, że jest ważna, przynajmniej w takim mieście jak Warszawa, bo jest sporo takich dzieci. I będzie ich coraz więcej.” (NF18)*

*„Dzięki tej edukacji międzykulturowej możemy zapobiegać dyskryminacji i tej inności, bo dla dzieci to będzie po prostu naturalne, normalne. Nie tak jak dla starszych pokoleń, gdzie właśnie jak się spotkało Afroamerykanina czy kogokolwiek właśnie, to żeśmy bardziej zwracali uwagę, a dla dzieci to będzie norma. Tak mi się przynajmniej wydaje.” (NF20)*

Ponadto, nauczyciele podkreślali, że dzięki edukacji międzykulturowej można zapobiegać dyskryminacji i uczynić zrozumienie różnorodności czymś naturalnym dla dzieci. Jest to kluczowe, zwłaszcza w środowisku coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo, takim jak Warszawa.

Wypowiedzi nauczycieli sugerują także, że edukacja międzykulturowa pomaga dzieciom rozwijać tolerancję, otwartość na inność oraz umiejętność pokonywania barier



komunikacyjnych. Podkreślał to w swoich pracach Nikitorowicz (2003, 2009), pisząc, że edukacja międzykulturowa nie tylko przekazuje wiedzę o różnych kulturach, ale także kształtuje postawy i kompetencje niezbędne do funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie. Jedna z nauczycielek podkreśla ten aspekt w swojej wypowiedzi: „*my od tych najmłodszych lat musimy ich uczyć właśnie takiej otwartości na inne kultury i tego właśnie, żeby się nie bały*” (NF8) Zaznacza potrzebę kształtowania postaw otwartości i ciekawości wobec innych kultur od najmłodszych lat, co jest kluczowe w podejściu międzykulturowym. Edukacja międzykulturowa dąży do tego, aby dzieci traktowały "innych" jako coś interesującego, a nie nieznanego i groźnego (Kamińska, 2007). To podejście może przyczynić się do zmniejszenia uprzedzeń i stereotypów.

Jedna z interlokuterek jako przykład znaczenia edukacji międzykulturowej wskazała na wzrastającą mobilność zagraniczną rodzin:

*„Przede wszystkim teraz bardzo dużo dzieci podróżuje, kilka razy w roku i finansowo mogą sobie też rodzice na to pozwolić, że wyjeżdżają za granicę bardzo często i poznają różne kultury, różne języki, ale też różne narodowości przez co widzą taką inność. Dla tych dzieci to nie jest problem, ale widzą, że jest czarnoskóry. Bo kiedyś właśnie był taki chłopiec, że wrócił z Dominikany, i on zapamiętał tylko, że byli tam Murzyni. Dla niego to była nowość, nic więcej nie potrafił powiedzieć. Mama mu mówi, no tak może tam dwóch czy trzech Murzynów faktycznie tam spotkali, ale dla niego było takie przeżycie, że ktoś wyglądający inaczej, że przede wszystkim też przedstawiać im taką otwartość, że różnimy się wyglądem (...) oczywiście bardzo ważne jest też wewnątrz, ale że różnią się wyglądem (...) żeby do tej inności podchodzili z taką otwartością. To jest istotne też” (NF21)*

Ta wypowiedź wskazuje na ważność doświadczeń dzieci związanych z podróżami i bezpośrednimi kontaktami z różnorodnością kulturową. Dzieci, które podróżują i spotykają ludzi z różnych kultur, mają szansę rozwijać otwartość i ciekawość wobec inności, co jest istotnym aspektem rozwoju poznawczego i społecznego według psychologii poznawczej dziecka. Jednakże, jak zauważa Bartz (1997), takie doświadczenia powinny być odpowiednio ukierunkowane i wspierane przez edukatorów, aby przekształcały się w głębsze zrozumienie i akceptację różnorodności, a nie jedynie powierzchowne obserwacje. Jak pisze Kamińska (2007, s. 126) „wiedza dziecka o innych

ulega stopniowemu pogłębieniu. Najpierw — na podstawie doświadczeń nabywanych w toku obserwacji innych, a później w wyniku zwiększającej się liczby jego relacji społecznych. Dziecko odkrywa nowe, nieznane mu przedtem właściwości innych ludzi”.

Kolejna osoba, zauważa jak ważna jest edukacja międzykulturowa i rola nauczyciela w tym procesie:

*„Myślę, że tak, bo dzieci się w ten sposób rozwijają, uczą się też tolerancji, są bardziej otwarte na inność. Uczą się też pokonywania pewnych barier, bo jak przychodzi ktoś nowy, po raz pierwszy, to wszystko jest trudne, bo nie możemy, nie potrafimy się dogadać, szukamy w trakcie kontaktu z tymi nowymi dziećmi, sposobu komunikacji. Dzieci też fajnie reagują, bo np. uczą się od nas i widzą, że jak pewnych rzeczy nie jesteśmy w stanie powiedzieć, bo dziecko porozumiewa się w innym języku i my pokazujemy to, to później obserwuje, że dzieci też to robią. Też starają się coś pokazać. Dla nich to, że ktoś jest z innego kraju, to, że ktoś nie mówi w ich języku, to jest jakby mniejsza bariera, one uczą się radzić. Także to ma duży wpływ na ich rozwój. Są bardziej otwarte i myślę, że ma to wpływ na empatię” (N1).*

Tylko jedna osoba odpowiedziała, że edukacja międzykulturowa jest istotna, ale w określonej sytuacji: *„uważam, że skoro i tak dobieramy rodzaj nauczania indywidualnie do każdego dziecka, to edukacja międzykulturowa ma znaczenie tylko w aspekcie pozyskania wiedzy o danej kulturze” (N13)*

Interpretacja tej wypowiedzi sugeruje, że osoba ta rozumie istotę edukacji międzykulturowej głównie jako narzędzie do pozyskania wiedzy o różnych kulturach, a nie jako integralny element rozwoju społecznego i obywatelskiego. Widzi ona wartość tego rodzaju nauki głównie w kontekście indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia, a nie jako środek do budowania postaw tolerancji, zrozumienia i współpracy międzykulturowej w szerszym społecznym kontekście. Takie podejście jest sprzeczne z definicjami edukacji międzykulturowej i wielokulturowej przedstawionymi przez Jerzego Nikitorowicza (2007) oraz Brunona Bartz (1997). Jerzy Nikitorowicz w swoich pracach podkreśla, że edukacja międzykulturowa powinna iść daleko poza przekazywanie wiedzy o różnych kulturach. Zaznacza, że idea edukacji międzykulturowej jest „szczególnym zadaniem edukacyjnym, potrzebą i koniecznością wzajemnego poznania i zrozumienia,

komunikacji, interakcji i współpracy w różnych dziedzinach życia w „globalnej wiosce” (Nikitorowicza, 2007, s.48).

W tej interpretacji brak jest uznania roli edukacji międzykulturowej jako narzędzia promującego integrację społeczną, szacunek dla różnorodności kulturowej i budowanie świadomości obywatelskiej. Osoba ta skupia się głównie na funkcji poznawczej edukacji międzykulturowej, widząc ją jedynie jako źródło informacji o innych kulturach, z pominięciem jej potencjału do promowania wartości społecznych i obywatelskich.

Jest to ważna obserwacja, ponieważ wskazuje na potrzebę dalszej edukacji i świadomości na temat roli, jaką może odgrywać edukacja międzykulturowa we współczesnym społeczeństwie. Konieczne jest zrozumienie, że jej znaczenie nie ogranicza się wyłącznie do aspektów poznawczych, lecz obejmuje również budowanie postaw i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w zglobalizowanym i zróżnicowanym społeczeństwie.

Jednocześnie niektórzy nauczyciele wyrażali obawy co do skuteczności tej formy edukacji w praktyce oraz czy będzie ona w stanie skutecznie zapobiegać dyskryminacji. Niepewność ta wynikała z doświadczeń z filmów czy obserwacji z życia codziennego, które sugerowały, że nawet w krajach o bogatej różnorodności kulturowej występują problemy z dyskryminacją:

*„(...) aczkolwiek też się czasami zastanawiam, oglądając filmy jakieś amerykańskie, gdzie mnie się zawsze kojarzyła, kiedy ja byłam dzieckiem, Ameryka z takim w ogóle bogactwem, właśnie tym, że tam jest taka różnorodność, to ludzie ze sobą nie mają problemu i nie zwracają uwagi na tę inność, aczkolwiek oglądając filmy przeżywam tak trochę szok, że jednak nie. Że jednak okazuje się, że tam jest, albo przynajmniej była, myślę, że nadal jest, bardzo duża dyskryminacja, mimo wszystko, że oni mieli wcześniej dostęp do tej inności, niż my tutaj. Zastanawiam się czy przez tą edukację nasze dzieci będą miały kontakt z dziećmi z innych krajów, ale czy jednak mimo wszystko zapobiegniemy tej dyskryminacji” (NF20).*

Podsumowując, w narracjach nauczycieli pojawiają się wspólne wyobrażenia definicji edukacji międzykulturowej, które można sformułować jako dążenie do promowania akceptacji różnorodności, zrozumienia innych kultur oraz poszerzania horyzontów uczniów, niemniej wyobrażenia te różnią się detalami, takimi jak różnice i podobieństwa

w odbieraniu świata czy też skupienie na konkretnych aspektach, takich jak żywność, obyczaje, religia i język.

Analizując wypowiedzi nauczycieli dotyczące znaczenia edukacji międzykulturowej, można dostrzec kilka kluczowych elementów. Po pierwsze, wszyscy uczestniczący nauczyciele wyrazili przekonanie o ważności tej formy edukacji dla przyszłości uczniów. Podkreślali, że edukacja międzykulturowa pomaga dzieciom w łatwiejszym starciu w nowym środowisku, zachęcając je do zdobycia wiedzy potrzebnej do funkcjonowania na właściwym poziomie.

Nauczycielki wskazują, że wprowadzenie edukacji międzykulturowej w przedszkolach może być środkiem do promowania akceptacji różnorodności i zapobiegania dyskryminacji. Jednakże, obawy co do skuteczności oraz potrzeba dalszych działań mających na celu skuteczne wdrożenie tej formy edukacji pozostają istotnymi zagadnieniami wymagającymi dalszych badań i działań praktycznych.

Wypowiedzi nauczycieli podkreślają istotę dalszej pracy nad świadomością i zrozumieniem edukacji międzykulturowej wśród kadry pedagogicznej, aby umożliwić skuteczne wdrażanie odpowiednich strategii i praktyk pedagogicznych związanych z różnorodnością kulturową w przedszkolu.

#### **4.1.2. Sposoby i zakres realizacji edukacji międzykulturowej**

W badaniu nad implementacją edukacji międzykulturowej, kluczowym aspektem było skoncentrowanie się na metodach i zakresie wdrażania treści związanych z różnorodnością kulturową w praktyce pedagogicznej nauczycieli. Pytania kierowane do nauczycieli obejmowały strategie wprowadzania materiałów edukacyjnych o różnych kulturach, promocję szacunku dla różnorodności, zróżnicowane formy aktywności stosowane w procesie nauczania oraz częstotliwość podejmowanych działań. Poprzez analizę tych elementów możliwe jest lepsze zrozumienie sposobów, w jakie nauczyciele integrują edukację międzykulturową w swoją praktykę dydaktyczną oraz jakie konkretne inicjatywy podejmowane są w celu propagowania wartości międzykulturowych. Większość nauczycieli odpowiedziała, że treści z obszaru edukacji międzykulturowej są wprowadzane okazjonalnie, głównie przy tematach związanych z Bożym Narodzeniem, Dniem Dziecka czy karnawałem.

*„Jak jest jakaś okazja, gdzie mogę coś wprowadzić, no to tak. Był temat świąt Bożego Narodzenia no to były tematy jak w innych krajach obchodzimy. Był karnawał, no to też właśnie mniej więcej jak my obchodzimy karnawał, jak obchodzą karnawał w innych krajach” (N12)*

*„Ja takich zajęć, że typowych zajęć nie przeprowadzam. Zawsze jest jeden temat jakby co roku »Dzieci z różnych stron świata«. Jest taki tydzień i uświadamiamy właśnie dzieci, że są dzieci, które mają inny kolor skóry, które mają inny wygląd, które są z innych krajów, jakby są w pewien sposób podobne, jakby robimy podobieństwa i różnice” (N5)*

*„Ja stricte tak zajęć nie prowadzę. Te zajęcia były omawiane przeważnie tak, jak były tematy te, Dzień Dziecka, bądź też tak jak omawiane np. odnośnie patriotyzmu, że każdy kraj ma swój hymn, że mają swoje flagi. Też o różnych tradycjach, zabawach dziecięcych, jakie są w różnych krajach” (N3)*

*„Mi się wydaje, że czasowo tego ja nie jestem w stanie określić, bo to wypływa tak naturalnie, przy okazji jakiegoś tematu” (NF2)*

*„Też mi się tak wydaje, że to właśnie jeśli jest jakiś temat zahaczający o jakieś kwestie kulturowe czy coś takiego, to po prostu przy okazji” (NF3)*

Interpretacja tych wypowiedzi ukazuje, że nauczyciele często integrują treści związane z edukacją międzykulturową w swoją praktykę dydaktyczną poprzez podejście tematyczne, wykorzystując okazje i sytuacje, które naturalnie pojawiają się w programie nauczania lub w życiu szkolnym. Nie prowadzą oni specjalnych, wydzielonych zajęć poświęconych wyłącznie tej tematyce, lecz podejmują inicjatywy edukacyjne w zależności od aktualnych kontekstów i okoliczności.

Wypowiedzi nauczycieli sugerują, że treści z zakresu edukacji międzykulturowej są wprowadzane przeważnie przy okazji obchodów świąt, takich jak Boże Narodzenie czy karnawał, oraz podczas tematycznych tygodni, na przykład poświęconych dzieciom z różnych stron świata. Nauczyciele starają się wówczas uświadomić dzieciom różnice

kulturowe, jak również podkreślić podobieństwa między nimi, co może przyczynić się do budowania szacunku i zrozumienia dla różnorodności.

Jednocześnie wskazują, że nie ma stałego planu zajęć dedykowanego tej tematyce, lecz podejmowanie działań edukacyjnych związanych z edukacją międzykulturową jest rezultatem spontanicznych reakcji nauczycieli na bieżące wydarzenia. To podejście pozwala na elastyczne dostosowanie treści do aktualnych potrzeb i sytuacji w grupie uczniów, jednak w dzisiejszym dynamicznie zmieniającym się świecie może prowadzić do niedostatecznego uwzględnienia tej problematyki w programie nauczania.

Jedynie sześciu nauczycieli zadeklarowało regularne wprowadzanie treści z zakresu edukacji międzykulturowej, średnio raz na miesiąc. Pięć respondentek krótko odpowiedziało, że nie realizuje zajęć związanych z edukacją międzykulturową.

Osoby realizujące edukację międzykulturową najczęściej jako sposób wprowadzania jej podawały omawianie innych kultur na podstawie materiałów takich jak zdjęcia, muzyka czy sztuka, organizację dni kultur różnych krajów czy poprzez zabawę:

*„Na przykład ja to wprowadzam w poszczególnych tylko zabawach, generalnie muzyczno- ruchowych. Nie organizowałam tak zwanych całościowych zajęć” (NF5)*

Jedna z nauczycielek dostosowuje swoje podejście do edukacji międzykulturowej w zależności od wieku grupy dzieci. W grupie trzylatków podejmuje tematykę sporadycznie, natomiast w starszych grupach częściej:

*„Ja teraz mam grupę trzylatków, więc jakby sporadycznie tutaj się to zdarza. Mam jedną dziewczynkę z Białorusi, więc ona przynosi jakieś książeczki, więc próbujemy jej czytać. Pokazujemy je dzieciom. Natomiast jak miałam te starsze grupy, w zeszłym roku miałam sześciolatki, no to tych tematów zdecydowanie się pojawiało więcej” (NF6)*

Kolejna rozmówczyni ukazuje szerokie podejście do edukacji międzykulturowej poprzez organizowanie zajęć o różnych krajach, włączając w to prezentację tradycji, potraw i opowiadanie o życiu dzieci z różnych części świata:

*„Były zajęcia o różnych krajach, też dla całego przedszkola, przygotowywałyśmy każda grupa, nauczycielki przygotowywały o danym kraju i były też nawet potrawy związane z danym krajem i tutaj opowiadałyśmy też o tradycjach, przybliżałyśmy dzieciom te kraje. No i też są takie tematy typu dzieci z różnych stron świata, więc też jakieś tam wybieramy kraje i opisujemy jak ta edukacja przebiega, opowiadamy o tym” (N10)*

Następna wypowiedź sugeruje, że nauczycielka wykorzystuje okazje świąt oraz materiały wideo i opowiadania, aby skoncentrować uwagę dzieci na pojmowaniu i akceptacji różnic kulturowych:

*„Przy okazji świąt okolicznościowych to poruszam ten temat, żeby pokazać na filmach edukacyjnych czy właśnie poprzez jakieś opowiadanie i wtedy zwracam szczególną uwagę właśnie na tę w cudzysłowie inność drugiego człowieka” (NF19)*

Jedna z osób wprowadza różnorodne zabawy i gry z różnych stron świata. Jednak nie potrafiła określić dokładnie jakie to są zabawy:

*„Wprowadzałam zabawy z różnych stron świata, gry różne takie.” (N3)*

Zakres wdrażanych treści związanych z edukacją międzykulturową koncentrował się przeważnie na poznawaniu różnorodnych aspektów innych kultur, w tym ich tradycji oraz języka:

*„Na przykład przy święcie Halloween opowiadamy, jak jest organizowane to w innych krajach, czy walentynki” (NF17)*

*„generalnie myślę, że język angielski, zabawy z językiem angielskim, bo tak ten angielski jest, że tak powiem na tak zwanym czasie” (N6)*

*„Jak na przykład przygotowaliśmy jakieś przedstawienie dla rodziców, jeżeli są dzieci starsze to wybieram kilka utworów, żeby one miały możliwość wysłuchania ich, patrzę, jak one reagują i dobierają sobie utwór, który im się najbardziej*

*podoba. Wtedy, jeżeli były to utwory na przykład, z reguły są to na przykład, Hiszpania, to są Węgry, gdzie ta muzyka jest taka skoczna, to wtedy właśnie też żeśmy sobie o tych krajach opowiadali, rozmawialiśmy. Turcja na przykład. I wtedy one też dodatkowo zadawały pytania, wyszukiwaliśmy jakieś dodatkowe informacje, bo one już wiedziały, że po prostu, jak zaczynamy temat, to mogą jeszcze sobie coś tam dopytać, doczytać, dowiedzieć się” (NF6)*

*„Wprowadzałam gry i zabawy przekazane od innych krajów. Właściwie próbowałam je wprowadzić, ale nie zawsze te zabawy wychodziły. Rymowanki i piosenki były ciężkie do nauczenia” (N11)*

Interesujące jest wskazanie na innowacyjną praktykę nauczycielki, która, pomimo wcześniejszego braku deklaracji dotyczącej wprowadzania treści z zakresu edukacji międzykulturowej, opowiedziała o wprowadzeniu inicjatywy zatytułowanej „Little English – zabawy rozwijające zainteresowanie kulturą anglojęzyczną ” (N13).

Niektóre respondentki wskazały, że treści związane z edukacją międzykulturową opierają na własnych doświadczeniach lub doświadczeniach dzieci, często wynikających z odbytych podróży.

*„Czasem dopowiadam sama od siebie, z własnych doświadczeń. Jeżeli gdzieś byłam i wiem coś na ten temat, no to jestem w stanie coś powiedzieć sama od siebie dzieciom. Byłam w Indiach, no to opowiedziałam dzieciom o tym festiwalu światła, co mają – Diwali. Jak było Święto Zmarłych, to przy okazji tego naszego święta, jak my obchodzimy, no to też im opowiedziałam o święcie w Meksyku, jak oni tam obchodzą. Nawet znalazłam filmik edukacyjny, gdzie na ten temat była mowa” (N12)*

*„Kiedy przyjeżdża dziecko z innego kraju, to właśnie staramy się jakby nastawić pozytywnie całą grupę do tego dziecka. Zainteresować właśnie tą kulturą. Ja zawsze zachęcałam właśnie wtedy rodziców, żeby przynosili jakieś zdjęcia. Jak byłam w starszej grupie, no to dzieci same wyszukiwały razem ze mną informacje na temat danego kraju. I wyglądało to w ten sposób, że wtedy te dzieci były bardzo*



*zaciekawione (...) Też robiliśmy coś takiego, że w momencie, kiedy to dziecko z innego kraju na przykład opowiadało o swoim kraju, pokazywało zdjęcia, pokazywało jakiegoś różnego rodzaju pamiątki, rekwizyty, to później te starsze dzieci naśladowały to. I na przykład mieliśmy taką tradycję, że każdy kto wyjeżdża gdzieś na jakiś wyjazd, niezależnie, czy to jest w Polsce, na przykład, żeby przedstawił jakiś region Polski, w którym był, albo na przykład był w innym kraju, to też właśnie przywoziły pamiątki, opowiadały, wyszukiwaliśmy na tablicie zdjęcia różnego rodzaju” (NF18)*

*„U nas było podobnie, że przynosili zdjęcia, opowiadali. Dziecko stawało się tak jakby takim narratorem i pokazywało za pomocą zdjęć, opowiadało, w których miejscach było. Chłopczyk opowiadał, że karmił słonie, no opowiadał o różnych egzotycznych miejscach i zwierzętach, które tam poznawał. A tak na co dzień z mojej strony to głównie jakieś tam zabawy w języku angielskim, czytanie po angielsku, więc raczej pod kątem językowym” (NF21)*

*„Zdarza się, coś takiego, że dzieci, które wyjeżdżają na wycieczki zagraniczne, to one opowiadają: byłem w Turcji, byłem we Włoszech i co widziały (...) pokazuje na przykład na globusie, gdzie dane dziecko było albo ilustracje z danego kraju” (N7)*

Analiza wypowiedzi nauczycieli rzuca światło na różnorodność praktyk związanych z wprowadzaniem treści z zakresu edukacji międzykulturowej do procesu nauczania. Pomimo deklaracji dotyczących regularności tych działań, jedynie niewielka liczba nauczycieli zadeklarowała ich systematyczne realizowanie, średnio raz na miesiąc. Wskazuje to na potencjalne ograniczenia w zakresie tej problematyki w codziennej praktyce edukacyjnej. Wiodącą strategią implementacji edukacji międzykulturowej było wykorzystanie różnorodnych materiałów, takich jak zdjęcia, muzyka czy sztuka, a także organizacja dni kultur różnych krajów czy zabaw. Zwrócono uwagę na to, że często takie treści wprowadzane są okazjonalnie, przy okazji tematów związanych na przykład ze świętami, co sugeruje niewystarczającą integrację tych zagadnień w ogólnym planie nauczania.

Warto zauważyć, że nauczyciele opowiadali o różnorodnych doświadczeniach związanych z realizacją edukacji międzykulturowej, od zabaw muzyczno-ruchowych po przybliżanie tradycji innych kultur. Niektórzy nauczyciele podkreślali również, że treści te wprowadzane są na podstawie własnych doświadczeń lub doświadczeń dzieci, wynikających z odbytych podróży. To wskazuje na indywidualne podejście nauczycieli oraz możliwość wykorzystania autentycznych, osobistych doświadczeń jako źródła wiedzy na temat różnorodności kulturowej.

Jednakże, niektóre wypowiedzi sugerują również wyzwania związane z implementacją edukacji międzykulturowej, takie jak trudności w nauczaniu języków obcych czy organizowaniu zajęć w sposób skuteczny i atrakcyjny dla dzieci. Pomimo tych wyzwań, nauczyciele wykazują zaangażowanie w propagowanie postaw otwartości i zrozumienia wobec innych kultur, co stanowi istotny krok w kierunku kształtowania postaw tolerancji i akceptacji różnorodności w społeczeństwie.

Pewne aspekty edukacji międzykulturowej były wdrażane poprzez zewnętrzne instytucje, często w formie warsztatów. Wskazuje to na otwartość nauczycieli i przedszkola na współpracę z organizacjami społecznymi lub instytucjami kulturalnymi w celu wzbogacenia procesu nauczania o różnorodne perspektywy kulturowe. Takie podejście może stanowić efektywną strategię dla przedszkoli w dążeniu do promowania świadomości międzykulturowej.

*„Organizowałam takie warsztaty właśnie, coś o Meksyku było, ostatnio były kolorowe Indie. To jest jedna firma, z którą nawiązaliśmy współpracę. I umówiłam z nimi od razu kilka takich spotkań, które dotyczą różnych krajów. I to jest w sumie fajniejsze niż my to same byśmy robiły w przedszkolu, bo ta pani jest przygotowana, i tak jak były te kolorowe Indie i ona pokazywała nam na przykład różne, jakies co miała, zapachy. Włączyła dzieciom muzykę, która jest zawsze, na co dzień, w tych Indiach na ulicy (...) Ma różne jakies takie akcesoria. Ma różne przyprawy, które są w danym kraju, żeby oni mogli powąchać, czegoś mogli posmakować. To było ciekawe nawet dla nas” (N17)*

*„(...) współpracowaliśmy z UNICEF-em i robiliśmy z UNICEF-em różnego rodzaju akcje” (NF9)*

*„Robiliśmy zajęcia we współpracy z Muzeum Azji i Pacyfiku” (N1)*

Współpraca z zewnętrznymi instytucjami pozwala nauczycielom i dzieciom na bezpośredni kontakt z różnorodnymi kulturami poprzez interaktywne i autentyczne doświadczenia. Przykłady takich działań obejmują organizowanie warsztatów, prezentacje kulturowe prowadzone przez specjalistów, czy też akcje edukacyjne realizowane we współpracy z organizacjami takimi jak UNICEF czy muzea.

Wynika z tego, że inicjatywy podejmowane przez zewnętrzne instytucje stanowią cenny element wzbogacający ofertę edukacyjną przedszkoli o perspektywy międzykulturowe. Dają one możliwość uczestnictwa w autentycznych doświadczeniach kulturowych, co może przyczynić się do zwiększenia zrozumienia i akceptacji różnorodności oraz rozwijania kompetencji międzykulturowych u dzieci już od najmłodszych lat.

#### **4.1.3. Promowanie szacunku i tolerancji wobec różnorodności kulturowej**

Uczestniczki badań rzadko zauważały sytuacje, w których dzieci wykazywały nietolerancję lub niechęć do swoich rówieśników. Wiele z nich uznało to za argument przemawiający za brakiem konieczności wprowadzania zajęć dotyczących tolerancji.

*„Nie ma przejawów nietolerancji więc trudno mówić o jakichkolwiek działaniach” (N13)*

*„Dzieci tak bardzo naturalnie przyjmują wszystko, że właściwie nie było takiej potrzeby. Po prostu przychodzi nowe dziecko i oni się cieszą, że przychodzi nowy kolega i tyle” (NF3)*

*„Ja pracuję w integracji i mam dzieci bardzo niepełnosprawne, i generalnie grupa była bardzo przyjaźnie nastawiona do dzieci, które z Ukrainy przyjechały, rodzice też byli bardzo przyjaźnie nastawieni i jakby nie było tam takich przejawów nietolerancji” (NF7)*

Nauczycielki, które prowadzą zajęcia związane z tolerancją, poszanowaniem innych kultur wspominały, że najczęściej poruszają ten temat w momencie pojawienia się problemu:

*„W razie objawów nietolerancji rozmawiam z dziećmi, wyjaśniam sytuację, tłumaczę. Ale bardzo mało było takich sytuacji” (N2)*

*„Staramy się to robić. Tym bardziej jeszcze, że mamy w grupie dziewczynkę, która jest ciemnoskóra, jest Mulatką, Mama jest Polką, Tata jest Jamajczykiem, więc jakby też z tego względu, jakby pilnujemy też tego i zwracamy uwagę na to, żeby no, nie doświadczała jakiś aktów rasizmu czy jakiś nieprzyjemności z racji na swój kolor skóry (...) jeszcze nie, jeszcze nikt do niej nie słyszałyśmy, żeby powiedział do niej jakoś rasistowsko, nie wiem, ty brudasio albo »Murzynko« czy coś, nie, jakby, jest fajnie zaakceptowana. Staramy się też czytać jakieś opowiadania. Jak zamawiałam książki to starałam się, żeby tam były książki skupiające się na tematyce właśnie, że każdy jest inny, każdemu należy się szacunek, że tolerancja jest ważna, że każdy jest wyjątkowy. Staram się w też w rozmowach z dziećmi. U nas mamy problem, już zaczynają się naśmiewać, wyśmiewać, dokuczać sobie...” (N12)*

*„To się łączy w tym wszystkim. Bo jak mamy właśnie ten temat »Dzieci z różnych stron świata«, to jakby poruszamy to wszystko i szacunek i tę różnorodność, że trzeba, że nie wolno się śmiać. Jakby prawdę dzieci mówią, jak ktoś ma inny kolor skóry, to dzieci, znaczy nie wszystkie, ale jakby różnie reagują na to. Zawsze tłumaczymy im, że każdego trzeba szanować, nie wolno się śmiać” (N5)*

Nauczycielki, które prowadzą zajęcia związane z tolerancją, często wspominają o podejmowaniu tematu dopiero w momencie, gdy są objawy nietolerancji. Wówczas podejmują rozmowy z dziećmi, wyjaśniają sytuację i tłumaczą znaczenie szacunku dla różnorodności. Wiele z nich akcentuje również konieczność prowadzenia działań profilaktycznych, w których poświęca się uwagę nauczaniu dzieci akceptacji i szacunku wobec inności:

*„Uczymy dzieciaki, że no nie ma, że ciebie lubię, ciebie nie lubię tylko raczej trzeba być, no jakoś tak akceptować wszystkich. Bo na przykład zdarzyło się tak, że któreś z dzieci powiedziało do nas dorosłych, bo nie chciało podać ręki temu właśnie nowemu chłopcu, bo on śmierdzi. Zdarza się, że nie wiem Afroamerykanie czy właśnie Hindusi mają inny pot i być może dziecko nadwrażliwe tak to odebrało. Także myślę, że uczenie takie tolerancji większe jest potrzebne” (N4)*

W trakcie przeprowadzanych badań zauważono, że nauczyciele często mają trudności z odpowiednim określaniem osób czarnoskórych. Wydaje się, że starają się być poprawni politycznie, jednakże używają terminów takich jak "Afroamerykanin" lub "Murzyn", które mogą być uznane za nieprecyzyjne, przestarzałe, pełne negatywnych konotacji i obraźliwe. Istnieje zatem potrzeba świadomości i edukacji na temat odpowiednich terminów używanych do opisu osób o różnych pochodzeniach etnicznych i kulturowych, aby unikać potencjalnych obraźliwych lub krzywdzących konotacji.

Tematyka szacunku i akceptacji dla różnorodności kulturowej poruszana też była podczas zajęć dotyczących emocji i różnic między dziećmi.

*„Bardziej może w ten sposób, że na emocjach jak pracujemy, że w ten sposób. Jak rozmawiamy w ogóle o emocjach, jak sobie radzić z emocjami i nawet te negatywne jak przekazywać tak, żeby nikogo nie uderzyć, nikomu nie zrobić krzywdy to wtedy. Ale tak to bardziej to nie” (N16)*

*„Przede wszystkim to jest szacunek do drugiego człowieka. Nieważne, czy w wyglądzie jest ktoś inny, czy w umiejętnościach jest ktoś inny” (N6)*

Analizując te wypowiedzi, można dostrzec, że uczestniczki badań rzadko dostrzegały otwarte przejawy nietolerancji wśród dzieci w przedszkolach. Wiele z nich uważało ten fakt za argument przemawiający za brakiem konieczności wprowadzania specjalnych zajęć dotyczących tolerancji. Świadczy to o ogólnym pozytywnym podejściu dzieci do przyjmowania różnorodności i nowych kolegów czy koleżanek. Choć sytuacje nietolerancji nie występują często, to ważne jest, aby nauczyciele byli przygotowani do reagowania w razie ich pojawienia się oraz do prowadzenia działań profilaktycznych, które kształtują postawy otwartości i akceptacji już od najmłodszych lat.

#### 4.1.4. Współpraca z rodzicami

W toku prowadzonych badań, zauważono, że większość nauczycielek wychowania przedszkolnego wyrażała żal z powodu niewystarczającego zaangażowania rodziców w realizację treści związanych z edukacją międzykulturową. Dodatkowo, odnotowano, że rodzice dzieci o odmiennym pochodzeniu narodowym często przyjmują postawę wycofania. Ta sytuacja wskazuje na potencjalne wyzwania w kontekście współpracy z rodzicami oraz ich aktywnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym, co może mieć istotny wpływ na skuteczność działań podejmowanych w obszarze edukacji międzykulturowej.

Najczęściej respondentki opisywały współpracę z rodzicami w następujący sposób:

*„Rodzice nie są chętni do współpracy, są bardzo wycofani, więc nie (...) ta integracja jest zerowa” (NF1)*

Ukazuje to brak zaangażowania rodziców w proces integracji i współpracy z przedszkolem. Opinia ta sugeruje, że rodzice są wycofani i niechętni do uczestnictwa w działaniach przedszkolnych.

Inna osoba opisuje ograniczoną aktywność rodziców, którzy skupiają się głównie na bieżących sprawach związanych z przedszkolem i zachowaniami dziecka. Brak zaangażowania w dodatkowe akcje czy prezentacje może wynikać z trudności adaptacyjnych rodziców:

*„Z moimi rodzicami jest tak, że generalnie ja mam wrażenie, że oni sobie kiepsko z życiem radzą swoim, odnajdywaniem się tutaj w Polsce, więc te rozmowy są bardziej na temat takie bieżące czy zachowania dziecka, czy tego co trzeba w przedszkolu załatwić jakieś sprawy. I generalnie oni się, no jakby nie mają takiej przestrzeni, żeby się włączać np. w takie akcje w przedszkolu, jak prezentacja swoich zawodów czy czytanie dzieciom. Tylko po prostu mam takie wrażenie, że się starają trzymać na powierzchni” (NF2)*

Kolejne wypowiedzi ilustrują trudności w zachęceniu rodziców do udziału w edukacyjnych aktywnościach, nawet gdy dotyczą one ich własnego kraju pochodzenia. Brak zainteresowania ze strony rodziców może wynikać z różnych czynników, takich jak brak pewności siebie, bariera językowa czy nieznamość systemu edukacji:

*„W poprzedniej na przykład grupie miałam tak, że zachęcałyśmy tatę, żeby przyszedł, bo tam z Węgier pochodził, żeby opowiedział właśnie o swoim kraju, ale no przez cztery lata go próbowaliśmy namówić i nie udało się” (N2)*

*„Mi się wydaje, że rodzice z Ukrainy niechętnie uczyli się tego polskiego, chociaż zbliżony język, oni zakładali, że mówiąc do nas po ukraińsku, po rosyjsku, ja akurat nie znam rosyjskiego, więc ja nie rozumiem jak oni do mnie mówili po ukraińsku, po rosyjsku i zakładali, że ja mam to zrozumieć” (NF21)*

Wypowiedzi nauczycielek pokazują, że współpraca z rodzicami w kontekście edukacji międzykulturowej może być utrudniona ze względu na ich ograniczoną aktywność, trudności adaptacyjne, brak zainteresowania lub bariery komunikacyjne. Współpraca ta jest istotna dla skutecznego wdrażania edukacji międzykulturowej, dlatego konieczne jest podejmowanie działań mających na celu budowanie zaufania i zachęcanie rodziców do aktywnego uczestnictwa w życiu przedszkola.

Nauczyciele, którym udało się współpracować z rodzicami tak to wspominali:

*„Zapraszałyśmy rodziców z różnych krajów, którzy opowiadali o swoich kulturach, pokazywali charakterystyczne rzeczy dla ich kultur, prezentowali potrawy, stroje, tradycje, święta, jakie obchodzą. I byli wtedy też zapraszani nie tylko rodzice, którzy prezentowali to, ale na tych piknikach, byli także rodzice wszystkich dzieci, więc jakby wszyscy mogli tą kulturę innych krajów poznawać. Więc ważne jest, żeby edukować też tych rodziców nie tylko dzieci” (NF10)*

*„To z mojej strony to właśnie mama, która pracuje w teatrze, robi dla nas przedstawienia, taki teatrzyk otwierany kai kai, jejku nie pamiętam, ale ona wtedy opowiadała o kulturze, pokazywała stroje, zaprasza do miejsca pracy jej i też opowiada o tej jej kulturze (...) a druga mama, to właśnie ona jeśli chodzi o Azję,*

*a druga mama też typowo z Japonii, przychodziła robiła zajęcia takie plastyczno-techniczne z dziećmi, też opowiadała wtedy o swojej kulturze, włączając też te posiłki, bo przynosiła też nam czasem jakieś inne przekąski ze swoich krajów”* (NF11)

Te wypowiedzi ukazują istotę współpracy z rodzicami w kontekście promowania różnorodności kulturowej w przedszkolach. Nauczyciele, którym udało się zorganizować tego rodzaju aktywności, podkreślają ich wartość zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców:

*„Staram się zapraszać rodziców, żeby opowiadali o swoich pasjach. Jak są obcokrajowcami, to wtedy oni opowiadają o swoich krajach i kulturze”* (N7)

*„Na ogół to były jakieś takie pikniki tworzone albo jakieś zajęcia otwarte dla rodziców. Tego typu rzeczy robiłam. I oni się angażowali. Na przykład też rodzice przychodzili i opowiadali o krajach, w których gdzieś wyjeżdżali, co robili albo na przykład, że pracowali w takim kraju i jak to wyglądało. Różne tam prezentacje robili też z wakacyjnych wyjazdów”* (N9)

Wspomniane przez rozmówczynie inicjatywy, takie jak zapraszanie rodziców z różnych kultur do przedszkola, by opowiadali o swoich tradycjach, zwyczajach i świętach, otwierają możliwość dla dzieci i rodziców na poznanie różnorodności kulturowej. Pikniki czy zajęcia otwarte dla rodziców stwarzają atmosferę wzajemnego szacunku i zrozumienia, gdzie wszyscy uczestnicy mogą dzielić się swoimi doświadczeniami oraz uczyć się od siebie nawzajem.

Przykłady takich działań są różnorodne i obejmują prezentacje strojów, potraw, a nawet organizowanie warsztatów plastycznych czy teatralnych, które pozwalają nauczycielom i dzieciom w praktyczny sposób zbliżyć się do innych kultur. Wypowiedzi nauczycieli wskazują, że tego rodzaju interakcje nie tylko poszerzają wiedzę dzieci o różnorodności świata, ale także angażują rodziców w życie przedszkola, tworząc społeczność opartą na otwartości i akceptacji.



#### 4.1.5. Trudności i czynniki wspierające implementację edukacji międzykulturowej

Wypowiedzi nauczycielek rzucają światło na różnorodne wyzwania, z jakimi spotykają się podczas implementacji edukacji międzykulturowej, ale także na czynniki wspierające, które mogą pomóc w przezwyciężeniu tych trudności. W niewielkiej większości przeprowadzonych rozmów z nauczycielkami wynika, że podczas wdrażania edukacji międzykulturowej nie napotykają na większe przeszkody.

Jedna z badanych osób zapytana o trudności wyznała:

*„Boję się po prostu, że przekażę coś błędnie dzieciom, nie tak jak w danym kraju jest, bo źle na przykład przeczytam jakąś książkę i w tej książce coś będzie napisane, a później się okaże, że to w ogóle nieprawda” (N2)*

Ta wypowiedź odnosi się do lęku przed przekazywaniem nieprawdziwych informacji dzieciom. Nauczyciel wyraża obawę, że może źle zinterpretować lub przekazać informacje na temat innych kultur, co może prowadzić do nieporozumień. To zrozumiałe obawy, szczególnie w kontekście odpowiedzialności za kształtowanie świadomości i wrażliwości dzieci na różnice kulturowe. Pokazuje to, jak istotne jest właściwe przygotowanie pedagogiczne nauczycieli oraz dostęp do rzetelnych materiałów i wsparcia w zakresie edukacji międzykulturowej.

Inna rozmówczyni wskazała na brak wiedzy jako przeszkodę i trudność we wprowadzaniu edukacji międzykulturowej:

*„Myślę, że niewiedza, niewiedza, w jaki sposób to robić. Robią to intuicyjnie, robią to po prostu tak jak sobie myślą. Jakby byli wyedukowani troszeczkę w tym kierunku, tak, jakby widzieli, że nie każde słowo to dziecko rozumie, że trzeba inne mieć podejście do takiego dziecka, że jakby no od zupełnie innej strony” (N3)*

Nauczycielka wskazuje na potrzebę lepszego wykształcenia w tej dziedzinie oraz bardziej świadomego podejścia do komunikacji z dziećmi pochodzącymi z różnych kultur. To zwraca uwagę na potrzebę ciągłego doskonalenia się nauczycieli oraz dostarczania im narzędzi i wskazówek dotyczących skutecznego włączania edukacji międzykulturowej do ich praktyki pedagogicznej.

Z innych wypowiedzi wynikało, że główną trudnością jest zwiększone obciążenie pracą z powodu braków kadrowych oraz dodatkowych obowiązków:

*„No i dojeżdżam 48 kilometrów, także ja już po prostu czasami, chciałabym zrobić dużo i więcej jakiś ciekawych rzecz (...) ja mam porównanie jak pracowałam po pięć godzin, ja wtedy miałam więcej energii na to, żeby coś robić, ja miałam więcej pomysłów, a teraz wychodzę po ośmiu godzinach i ja tylko żeby do domu dojechać”* (N1)

*„Ja myślę, że na pewno czas no i jakby, nie oszukujmy się, jest tego dużo do zrealizowania w tym przedszkolu. Począwszy od, ta podstawa programowa, oprócz tego jest... wycieczki nie wycieczki, jakieś dodatkowe warsztaty z zewnątrz, zajęcia dodatkowe. No czasem jest ciężko nawet tą podstawę programową zrealizować, kiedy nagle jednego dnia się okazuje, że są warsztaty, do tego jeszcze angielski plus trzeba wyjść z dziećmi na dwór”* (N12)

Nauczyciele podkreślają, że czasami trudno jest pogodzić wszystkie obowiązki wynikające z pracy nauczyciela w przedszkolu. Dodatkowe zajęcia, wycieczki, warsztaty czy nauka języka angielskiego mogą przysporzyć dodatkowego obciążenia, szczególnie w sytuacji, gdy nauczyciel ma już dużo pracy. To zwraca uwagę na potrzebę odpowiedniego planowania czasu oraz wsparcia organizacyjnego ze strony kadry zarządzającej i instytucji edukacyjnych.

Cztery z respondentek podkreśliły, że samo społeczeństwo stanowi przeszkodę, ale jednocześnie mogłoby być pomocne w implementacji edukacji międzykulturowej:

*„Trzeba byłoby zmienić podejście nauczycieli i w ogóle społeczeństwa. Ludzie musieliby być bardziej otwarci na poznawanie innego, na podróżę”* (N11)

*„Jest brak podejścia otwartego nauczyciela, brakuje pieniędzy na pomoce, szkolenia, naukę języków. System oświaty źle funkcjonuje, jest niski poziom edukacji. Już nie mówiąc o zarobkach i braku motywacji...”* (N18)

*„Z dziećmi nie napotykam żadnych trudności. Chyba tylko praca nad dorosłymi, bo dzieci nie mają z tym problemu” (N13)*

*„Czasami obawiam się, że spotkam się z niezrozumieniem i negatywnym podejściem do mojego uczenia dzieci o innych religiach, światopoglądach oraz orientacjach ze strony rodziców dzieci i przełożonych” (N7)*

Jednakże, mimo tych trudności, wypowiedzi nauczycieli również wskazują na czynniki wspierające, takie jak współpraca z rodzicami i zewnętrznymi organizacjami, które mogą pomóc w urozmaiceniu procesu nauczania oraz przynieść dodatkowe perspektywy kulturowe do przedszkola. To sugeruje, że otwartość na współpracę i wykorzystanie zewnętrznych zasobów mogą być kluczowe dla efektywnego włączania edukacji międzykulturowej do codziennej praktyki pedagogicznej.

Wśród badanych pojawiły się również opinie, że w przewodnikach metodycznych znajduje się bardzo mało treści związanych z edukacją międzykulturową.

*„(...) a trudność taka to tylko techniczna, ale to taka drobnostka od strony tych przewodników metodycznych, aczkolwiek ja unikam pracy z przewodnikami. Zasoby internetowe jakby są tak bogate, że spokojnie sobie z tym można poradzić bez tych przewodników, bo tej edukacji międzykulturowej w przewodnikach przedszkolnych nie ma, a jak jest to w takiej bardzo znikomej ilości” (NF1)*

*„Za mało jest informacji w przewodnikach metodycznych i też przez to się o tym zapomina. Mamy ten przewodnik, mamy te tematy do zrealizowania i skupiamy się na tym, chociaż staramy się coś tam dodatkowo robić, ale wydaje mi się, że powinno być tego więcej” (NF12)*

Nauczyciele zauważają, że zasoby te są ograniczone pod względem treści związanych z edukacją międzykulturową, co prowadzi do niedostatecznego uwzględnienia tych zagadnień w praktyce pedagogicznej. To sugeruje potrzebę rozwoju bardziej zróżnicowanych i wszechstronnych materiałów oraz zasobów dla nauczycieli, aby umożliwić im skuteczne włączanie edukacji międzykulturowej do zajęć.

Kilka uczestniczek badania wskazało na trudności związane z relacjami z dyrektorem oraz rodzicami dzieci. Konflikty najczęściej wynikały z uprzedzeń lub przejawów rasizmu ze strony tych osób:

*„(...) no to dyrektor, to jest pierwsza rzecz, druga rzecz to może też jakaś mała chęć rodziców do współpracy, i też jeszcze to w jaki sposób rodzice nastawiają dzieci do innych dzieci z doświadczeniem migracji. Muszę to koniecznie powiedzieć, bo nie dam rady, mój pięciolatek jeden powiedział, jak się go pytałam, no jest tam w tych arkuszach obserwacji, jakiej jest narodowości czy z jakiego kraju pochodzi, no nie wiem dokładnie, tego pytania nie zacytuje, to powiedział mi, że jest białym Polakiem. To mi szczęka opadła (...) Więc jak ja usłyszałam tego »białego Polaka«, to w pierwszej chwili byłam w szoku” (NF7)*

*„(...) jeśli chodzi o dzieci – nie. Czasami zdarza się, że napotykamy tutaj jakieś negatywne, że tak powiem, reakcje ze strony rodziców. Tak jak chciałam wprowadzić na Dniu Babci wierszyk i poszła mama do pani dyrektor na skargę, że uczę ukraińskiego wierszyka dzieci” (NF17)*

*„Było u mnie takie zdarzenie podczas takiej wigilii grupowej. U nas jest taka tradycja w przedszkolu, że rodzice przygotowują potrawy świąteczne i później te potrawy są na stole no i mama chłopca z Japonii spytała się czy może przygotować sushi, no więc uznałam, że oczywiście, jak najbardziej, no bo przecież to jest jej tradycyjna potrawa i część rodziców była zachwycona, oczywiście to sushi momentalnie zniknęło ze stołu, ale były też głosy, że jak to sushi na wigilii?” (NF11)*

*„Jak mieliśmy Dzień Babci i Dziadka, jeszcze przed wojną oczywiście, i użyliśmy do tańca piosenki rosyjskiej, no to jeden dziadek był oburzony, dlaczego rosyjska, dlaczego będziemy ZSRR praktykować, a my wybrnęliśmy z tego po prostu, że mamy różne dzieci i jesteśmy otwarci na różne kultury i wykorzystujemy tę piosenkę do tańca” (NF16)*

Konflikty te wynikają często z uprzedzeń lub braku zrozumienia dla różnorodności kulturowej. Nauczyciele muszą stawić czoła trudnościom związanym z niechęcią

niektórych rodziców do eksponowania swoich dzieci na różnorodność kulturową lub nawet do skarg na podejmowane przez nauczycieli działania. To podkreśla potrzebę budowania świadomości i akceptacji różnorodności kulturowej zarówno wśród rodziców, jak i personelu przedszkola:

*„Ważne jest też, żeby edukować nie tylko dzieci tylko właśnie włączyć też w to rodziców, bo jeżeli my będziemy uczyły dzieci otwartości, tolerancji na inne kultury, na różnice w wyglądzie, w zachowaniu, w wyznaniu, a rodzice będą w zupełnie inny sposób postępować w domu, jakby inne wartości przekazywać dzieciom, to się tutaj będzie zderzało” (NF14)*

Wypowiedzi nauczycieli wskazują również jak ważna jest edukacja rodziców. Zauważają, że zaangażowanie rodziców w proces uczenia się i akceptacji różnorodności kulturowej jest kluczowe dla sukcesu działań edukacyjnych w przedszkolu. Pokazuje to potrzebę współpracy między przedszkolem a rodzicami w zakresie edukacji międzykulturowej oraz konieczność wzajemnego wsparcia i zrozumienia.

Istotną przeszkodą były trudności komunikacyjne z dziećmi i rodzicami:

*„Mam chłopca anglojęzycznego, on po swojemu mówi do kolegów, ale na przykład do nas w ogóle nie odpowiada. On się porozumiewa językiem ciała z nimi (...) on jest Hindusem” (NF15)*

*„Przyszła też dziewczynka, która jest w połowie Japonką, w połowie Polką, aczkolwiek tata jest chyba z powołania Anglikiem, bo nie utożsamia się z Polską. On był w Anglii i w ogóle dziecko nie mówi po polsku (...) Mama mówi po japońsku i po angielsku, ale angielski jest taki, kwestia jest chyba akcentu, bo nie można zrozumieć, o co chodzi” (N1)*

Kolejna osoba wspomina:

*„Teraz mam chłopca, który przyszedł nowy, który nie mówi łamanym polskim jak te moje ukraińskie, które mają ten polski osłuchany, tylko mówi po rosyjsku i nie wiem, jak to będzie, bo ja nie rozumiem, co on mówi” (NF5)*

Podsumowując, te wypowiedzi ukazują, że edukacja międzykulturowa w przedszkolach napotyka na różnorodne trudności, ale także może być wspierana poprzez odpowiednie materiały, zaangażowanie rodziców oraz budowanie świadomości i akceptacji wśród wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Trudności komunikacyjne wynikające z braku znajomości języka mogą być łagodzone poprzez zatrudnienie asystenta międzykulturowego, którego głównym zadaniem jest wspieranie dzieci o różnym pochodzeniu kulturowym. Jednakże, przed wojną w Ukrainie większość badanych osób nie była świadoma istnienia tej postaci oraz jej zadań. Dopiero w wywiadach przeprowadzonych po wojnie, asystent międzykulturowy był znany większości osób jedynie ze słyszenia. Wprowadzenie świadomości na temat roli i funkcji asystenta międzykulturowego może być kluczowe w kontekście poprawy integracji uczniów cudzoziemskich oraz usprawnienia procesu komunikacji między nauczycielem a dziećmi i rodzicami.

#### **4.1.6. Obraz „Innego” w oczach dziecka**

W analizie wypowiedzi nauczycieli zaobserwowano odniesienia do percepcji "inności" przez dzieci. W ramach tych relacji uczestnicy badania przywoływali sytuacje, w których uczniowie manifestowali świadomość różnic między sobą.

Jedna z nauczycielek przytoczyła sytuację, która ilustruje, jak dzieci w wieku przedszkolnym gromadzą doświadczenia dotyczące "innych" poprzez bezpośredni kontakt z osobami spoza ich kręgu kulturowego:

*„miałam dziewczynkę wietnamską i ona była od maluchów aż do pięciolatek i w pewnym momencie chociaż już była od trzech lat w tej grupie, w pięciolatekach słyszałam taką rozmowę przy stoliku. chłopiec mówi do dziewczynki: »Weronika, gdzie ty się urodziłaś? A ona mówi, no tu w Polsce. A on tak na nią patrzy, patrzy i mówi nie, nie w Polsce takie jak ty się nie rodzą«” (NF3)*

Przykład ten odzwierciedla, jak dzieci uczą się akceptować i integrować różnorodne treści kulturowe, nawet jeśli ich nie do końca rozumieją. Dzieci traktują osoby z innych

kultur jako znaczące, co ułatwia im przyswajanie nowych wzorców kulturowych. Proces ten sprzyja zanikaniu konfrontacyjnych działań wobec własnych elementów kulturowych i pobudza do poszukiwania podobieństw oraz tworzenia nowych, zrozumiałych dla siebie analogii (Kamińska 2007, s. 126). Jednakże, ze względu na wielobarwność i nowość poznawanego świata, dzieciom czasem trudno odróżnić nowość od inności, co prowadzi do adaptacji obcych wzorów kulturowych do własnej kultury w sposób niemal niezauważalny.

Mimo stałej ekspozycji na różnorodność kulturową, dzieci mogą nadal mieć trudności z pełnym zrozumieniem i akceptacją odmienności:

*„Pamiętam taką sytuację w ogrodzie przedszkolnym, jak podszedł do mnie chłopiec, żeby się poskarżyć, że jakiś chłopiec go uderzył, więc ja się spytałam, który chłopiec cię uderzył? A on mówi: »Ten, co wygląda jak diabeł«” (N11)*

Jest to zgodne z założeniami edukacji międzykulturowej, która dąży do tego, aby dzieci postrzegały inność jako coś ciekawego, a nie obcego. Jednakże, jak pokazuje ten przykład, proces ten wymaga ciągłej pracy i wsparcia, aby dzieci mogły rozwijać prawdziwą otwartość i tolerancję.

Interpretując te wypowiedzi dzieci pod kątem teorii socjalizacji i rozwoju dziecka, można zauważyć, że odzwierciedlają one proces internalizacji wartości, norm i przekonań społecznych, które dziecko przyswaja w trakcie swojego rozwoju społecznego (Filipiak, 2015). Wypowiedź "ten co wygląda jak diabeł" może być wynikiem eksponowania dziecka na pewne stereotypy lub negatywne postrzeganie innych osób na podstawie ich wyglądu zewnętrznego, co może być efektem wpływu mediów, rówieśników lub rodzinnej rozmowy.

Natomiast wypowiedź "tacy jak ty nie rodzą się w Polsce" sugeruje, że dziecko może być podatne na przyswojenie stereotypów lub uprzedzeń ze swojego otoczenia. To z kolei może wynikać z ograniczonego kontaktu z różnorodnością kulturową, negatywnych doświadczeń związanych z różnicami etnicznymi lub po prostu spontanicznego wyrażania zauważonych różnic.

Stwierdzenie dziecka "jestem białym Polakiem", które przytaczam przy okazji omawiania trudności nauczycieli w współpracy z rodzicami, może wynikać z procesu

identyfikacji dziecka z własną grupą etniczną oraz poczucia przynależności do danej kultury, co jest naturalnym elementem rozwoju tożsamości dziecka.

Wszystkie te wypowiedzi pokazują potrzebę dalszej pracy nad edukacją międzykulturową i promowaniem tolerancji oraz akceptacji różnorodności wśród dzieci, zarówno w przedszkolu, jak i w domu.

#### **4.1.7. Strategia podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w obszarze edukacji międzykulturowej**

Z wypowiedzi badanych wynika, że niewiele nauczycielek angażuje się w proces podnoszenia swoich kompetencji w obszarze edukacji międzykulturowej, co często wynika z niskiego zainteresowania tą tematyką lub braku dostępności odpowiednich ofert szkoleniowych:

*„Nie zauważyłam, żeby pojawiały się takie oferty” (N5)*

*„Nawet jak były jakieś szkolenia, to nie zwróciłam na nie uwagi, wybieram raczej coś innego” (N4)*

W niektórych wypowiedziach podkreślano, że wybuch wojny w Ukrainie wpłynął na decyzję o uczestnictwie w szkoleniach z zakresu edukacji międzykulturowej:

*„Jak wybuchła wojna i było już powiedziane, że będą do nas przyjeżdżać, że będzie zwiększona ilość tych dzieci w grupach z Ukrainy, no to wtedy byłam na dwóch takich kursach jak włączyć dzieci do naszej rzeczywistości, jak rozmawiać z nimi o wojnie, jak rozmawiać z naszymi dziećmi też o wojnie, bo przecież one zadawały pytania. Natomiast teraz takich kursów nie odbywałam” (NF10)*

*„Jak był ten czas, kiedy dołączały do nas dzieci z Ukrainy, jak już wiedziałam, że dołączą, to uczestniczyłam w kursie, jakieś takie podstawy języka ukraińskiego. To było przygotowane właśnie z myślą o tym, że przyjdą te nowe dzieci. A teraz aktualnie nie” (N17)*



W analizie wypowiedzi badanych nauczycieli wyraźnie ujawnia się ograniczony udział w procesie podnoszenia kompetencji z zakresu edukacji międzykulturowej. Ten brak zaangażowania często wynika z niskiego zainteresowania tą tematyką lub braku dostępności odpowiednich ofert szkoleniowych, co potwierdzają cytowane opinie. Badane nauczycielki nie zauważają wystarczającej liczby ofert szkoleniowych lub wybierają inne formy doskonalenia zawodowego. Jednakże, istnieje zauważalny moment, w którym sytuacja związana z wybuchem wojny w Ukrainie wpłynęła na decyzję o uczestnictwie w szkoleniach dotyczących edukacji międzykulturowej. Świadczy o tym fakt, że pojawienie się dzieci z Ukrainy w grupach przedszkolnych skłoniło niektórych nauczycieli do udziału w kursach dotyczących integracji dzieci z różnych kultur oraz komunikacji z nimi i z innymi dziećmi, a także rozmów na temat wojny. Jednakże, po upływie czasu i ustabilizowaniu się sytuacji, aktywność w zakresie podnoszenia kompetencji w tej dziedzinie wydaje się maleć, co sugeruje ograniczoną świadomość i wybieranie innych form doskonalenia zawodowego przez nauczycieli.

#### **4.1.8. Zmiana perspektywy nauczycieli w kontekście edukacji międzykulturowej przed i po wybuchu wojny w Ukrainie**

Wybuch wojny w Ukrainie stanowił punkt zwrotny w postrzeganiu edukacji międzykulturowej przez nauczycieli. Wcześniej wielu z nich nie dostrzegało jej istotności lub nie uznawało za niezbędne poszerzać swoje kompetencje w tym obszarze. Przed wybuchem wojny, badani nie mieli świadomości istnienia roli asystenta międzykulturowego ani nie uczestniczyli w żadnych kursach związanych z edukacją międzykulturową. Jednakże, po wybuchu wojny w Ukrainie, nauczyciele zostali postawieni przed faktem dokonany w sytuacji, gdy musieli przyjąć do swoich grup przedszkolnych dzieci uchodźców z Ukrainy, często bez wcześniejszego przygotowania lub szkoleń w zakresie edukacji międzykulturowej.

Jedna nauczycielka wspomina:

*„Mam wrażenie, że te dzieci nam zostały dorzucone do grup, ale jakby brakuje właśnie tego, żeby się tymi dziećmi zająć od strony ich kultury. To od nas zależy, żeby to zrobić, bo odgórnie jest informacja, przychodzi nowe dziecko, dziecko*

*z Ukrainy, dziecko takie i takie, będzie w twojej grupie i na tym się kończy. Bynajmniej tak to było u mnie w przedszkolu” (NF4)*

Druga rozmówczyni podkreśla, że wcześniej koncentrowała się głównie na ogólnej różnorodności kulturowej, natomiast teraz, po wojnie, uświadomiła sobie konieczność bardziej konkretnej i bezpośredniej interwencji, aby dzieci czuły się zaakceptowane i bezpieczne:

*„Przed wojną moje myślenie było inne niż jest teraz po wojnie. W kontekście edukacji takiej międzykulturowej skupiałam się na tym, że jak był temat kompleksowy dzieci świata to wtedy rozszerzałam to na te właśnie różne narodowości, żeby dzieciom pokazać te inności (...) nie pod kątem migracyjnym tylko pod kątem właśnie tych różnorodności na świecie, a teraz po wojnie i pod wpływem kursu, to to myślenie moje się trochę zmieniło, że jednak jest ważne to tu i teraz jak te dzieci przychodzą. Żeby czuły się fajnie, bezpiecznie i takie, że coś jest też dla nich robione a nie tylko przychodzę i koniec” (NF3)*

Inna osoba zauważyła potrzebę wprowadzenia treści związanych z kulturą i językiem ukraińskim, co sugeruje większą świadomość i starania nauczycieli w zakresie uwzględnienia potrzeb dzieci z Ukrainy:

*„(...) jak te dzieci przyjechały do nas, to zakupiłam sobie taki pakiet piosenek z płytą i wprowadzałam też utwory w języku ukraińskim” (NF22)*

Te wypowiedzi podkreślają, że wydarzenia wojenne miały istotny wpływ na zmianę podejścia do edukacji międzykulturowej i podniosły świadomość nauczycieli co do konieczności bardziej skutecznego i wrażliwego wsparcia dzieci z różnych środowisk kulturowych.

Kilka wypowiedzi ukazuje zmianę postaw społecznych wobec osób z Ukrainy w kontekście wydarzeń wojennych oraz ich wpływu na społeczną percepcję i zachowania. Jedna nauczycielka zauważa, że na początku konfliktu dominowała solidarność i chęć pomocy, co odzwierciedlało się w otwartości i zaangażowaniu społecznym. Jednakże w miarę upływu czasu, gdy liczba Ukraińców przybywających do kraju rosła, a niektórzy

z nich osiągnęli wyższy status materialny niż Polacy, pojawiły się negatywne reakcje i zniechęcenie do udzielania pomocy:

*(...) zmieniła się też według mnie troszkę jakby tolerancja na osoby z Ukrainy, bo na początku, kiedy wybuchła wojna, wszyscy byliśmy tym wszystkim przerażeni, wszyscy chcieli wspierać, wszyscy organizowali zbiórki, wszyscy byli tacy otwarci. Natomiast z biegiem czasu, kiedy już był, przepraszam za określenie, zalew osób z Ukrainy i kiedy ludzie obserwują, jak oni tutaj funkcjonują, że funkcjonują czasami dużo lepiej, mają dużo wyższy status materialny od nas Polaków, no to zaczęły się pojawiać reakcje negatywne. Nawet na zbiórki. Dlaczego mamy dawać jak im się powodzi bardzo dobrze. I już jakby nie patrzą przez pryzmat tego, że jest wojna. Taka troszkę jest teraz znieczulica” (NF10)*

Natomiast inna rozmówczyni opisuje pogorszenie relacji z rodzicami dzieci pochodzących z Ukrainy. Zauważa ona, że dawniej współpraca z rodzicami z różnych krajów była lepsza niż obecnie z rodzicami z Ukrainy. Wydaje się, że negatywne doświadczenia w kontakcie z niektórymi rodzicami ukraińskimi prowadzą do negatywnych stereotypów i uprzedzeń, które mogą wpływać na stosunek do całej społeczności ukraińskiej:

*„(...) lepsza była współpraca kiedyś z rodzicami z tych różnych krajów niż z rodzicami teraz z Ukrainy. Mam czasami wrażenie, że ja odbieram, że oni tacy są, że im się wszystko należy. I to też powoduje, że człowiek taki jest troszeczkę do nich nastawiony, nie do dziecka, ale do tych rodziców” (NF13)*

Wypowiedź kolejnej uczestniczki badań potwierdza narastające napięcia i konflikty między Polakami a Ukraińcami:

*„Po jakimś pół roku już weszła taka nienawiść stricte do Ukraińców” (NF2)*

Podsumowując, wybuch wojny w Ukrainie miał istotny wpływ na perspektywę nauczycieli w kontekście edukacji międzykulturowej. Przed wojną, większość nauczycieli nie zdawała sobie sprawy z istotności tej tematyki ani nie angażowała się w podnoszenie

swoich kompetencji w tym obszarze. Jednakże, po wybuchu konfliktu, nauczyciele zostali zmuszeni do przyjęcia do swoich grup dzieci uchodźców z Ukrainy, co spowodowało konieczność bardziej świadomego i wrażliwego podejścia do różnorodności kulturowej. Wypowiedzi nauczycieli pokazują, że wydarzenia wojenne zmieniły również postawy społeczne wobec osób z Ukrainy, prowadząc do narastania negatywnych reakcji i uprzedzeń. Jest to sygnał, że edukacja międzykulturowa staje się coraz bardziej istotna, a nauczyciele muszą być lepiej przygotowani do pracy z różnorodnymi grupami uczniów, zarówno pod względem kompetencji zawodowych, jak i empatii oraz zrozumienia dla doświadczeń migrantów i uchodźców.

#### **4.2. Refleksje z analizy eseju autoetnograficznego<sup>5</sup>**

W mojej analizie, aspekt społeczny manifestuje się poprzez interakcje międzyludzkie, które pełnią istotną rolę w procesach uczenia się oraz nauczania. Dla mnie jako nauczycielki przedszkolnej, te relacje z rodzicami, dziećmi i koleżankami są niezmiernie istotne. To właśnie poprzez doświadczanie różnorodności kulturowej i językowej, staję się bardziej świadoma potrzeb każdego dziecka i znaczenia otwartości na różnice. Odnosząc się do teorii socjalizacji G.H. Meada (Krzemiński, 1986) wychowanie w przedszkolu to nie tylko nauka zachowań społecznie akceptowalnych, ale także adaptacja do nowego środowiska oraz budowanie relacji z rówieśnikami i dorosłymi. Moje działania mają na celu wspieranie rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci i wskazuję na istotną rolę przedszkola w kształtowaniu tożsamości społecznej dzieci. Opis doświadczeń z edukacją międzykulturową w przedszkolu, pozwala na wnikliwe zrozumienie dynamiki relacji społecznych oraz roli badacza w kontekście jego zanurzenia w badanym środowisku.

W teorii socjologicznej Anthony'ego Giddensa (1979), który wyodrębnił pojęcie struktury społecznej i działania społecznego, podkreśla, że ludzie działają w ramach struktur społecznych, które jednocześnie kształtują ich działania. W moim eseju możemy dostrzec tę zależność w kontekście relacji międzyludzkich w przedszkolu. Gdy opisuję interakcje między dziećmi o różnych pochodzeniach narodowych, ukazuję, jak struktury społeczne (takie jak normy, oczekiwania społeczne) wpływają na te interakcje,

---

<sup>5</sup>Analizowany materiał, czyli esej autoetnograficzny, znajduje się w sekcji aneksów.

a jednocześnie są przez nie kształtowane. W przytoczonych sytuacjach konfliktowych, które wynikają z różnic kulturowych, można dostrzec działanie struktur społecznych, które regulują zachowanie dzieci, a jednocześnie są wynikiem ich interakcji w ramach przedszkolnego środowiska.

W koncepcji Giddensa eksponującej podmiotowe działanie, nieświadome motywy działania oraz konteksty fizyczne, kulturowe i społeczne odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu aktywności jednostek. Ta perspektywa skłania do uznania, że zarówno warunki wewnętrzne, jak i zewnętrzne, oraz aspekty świadomościowe, wpływają na inicjowanie i przebieg działań jednostki. Giddens akcentując rolę "nieświadomych motywów działania" i wprowadzając kategorię "bezpieczeństwa ontologicznego", identyfikuje szereg czynników determinujących istotę tych motywów (Cybał-Michalska, 2013).

Kategoria "nieświadome motywy działań" w kontekście Giddensa (2006) obejmuje elementy trwałe w strukturze psychicznej jednostki, takie jak tożsamość czy uogólnione poczucie wpływu na otaczającą rzeczywistość. Ponadto, uwzględnia sytuacyjne warunki funkcjonowania jednostki oraz jej społeczne usytuowanie. Istotne jest również wyraźne rozróżnienie pomiędzy "zewnętrznymi warunkami działania" a "kontekstami działania". Pierwsze odnoszą się do obiektywnych czynników i sytuacyjnych warunków, które wyznaczają ramy działania, podczas gdy drugie dotyczą bardziej specyficznych aspektów sytuacji, w której jednostka się znajduje.

Analizując mój esej w kontekście tej teorii, można zauważyć, jak różnorodne czynniki zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, wpływają na zachowania i interakcje w przedszkolnym środowisku międzykulturowym. Reakcje dzieci na nowe sytuacje, ich potrzeby oraz społeczne usytuowanie mogą być interpretowane przez pryzmat koncepcji Giddensa dotyczącej nieświadomych motywów działania i ich kontekstów. Takie podejście umożliwia głębsze zrozumienie dynamiki społecznej w przedszkolu oraz roli, jaką odgrywają zarówno struktury społeczne, jak i działania jednostek w kształtowaniu tego środowiska.

Oprócz teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa, warto również spojrzeć na analizowany kontekst społeczny przez pryzmat teorii interakcjonizmu symbolicznego George'a Herberta Meada. Teoria ta skupia się na znaczeniu interakcji społecznych i procesu symbolicznego oddziaływania w kształtowaniu tożsamości jednostki oraz społecznych konstrukcji rzeczywistości. W kontekście symbolicznego interakcjonizmu

jednostka kształtuje swoją tożsamość poprzez relacje z grupą, do której należy. G. Mead wskazywał na istnienie dwóch form Ja: Ja interakcyjnego – obiektowego oraz Ja podmiotowego – subiektywnego (Krzemiński, 1986). Te różne formy Ja rozwijają się w procesie dialogu, który może być zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny. Ważność tego dialogu dla rozwoju tożsamości człowieka jest widoczna w podejściu hermeneutycznym oraz w socjologii rozumiejącej, gdzie skupia się uwagę na procesie, nie na osiągnięciu konkretnego stanu. Osoba, która naturalnie jest „zanurzona” w kulturze rodzimej, dziedziczy nieświadomie pewne wzorce, które decydują o jej sposobach interpretacji świata, wyborze treści, nadaniu znaczenia, czy zrozumieniu. Hermeneutyka kładzie nacisk na zrozumienie, które jest osiąganym poprzez dialog, co z kolei warunkuje sposób, w jaki jednostka istnieje w otaczającym ją świecie (Nikitorowicz, 2018).

Z perspektywy interakcjonizmu, możemy zaobserwować, że ciekawość poznawcza skłania nas do nawiązywania interakcji i wzajemnego wzbogacania się. Jak wspomniałam w moim eseju, w zależności od warunków i sytuacji, nasze poglądy, przekonania oraz obraz innych osób ulegają kształtowaniu. To, jak odbieramy siebie oraz jakie mamy oczekiwania wobec siebie, wpływa na nasze postawy i oceny innych. W rezultacie nasz własny obraz staje się coraz bardziej wyraźny, kształtuje się nasza samoocena, liczba i stopień identyfikacji oraz nasze postawy wobec siebie i innych. Te interakcje stanowią zatem istotny element procesu edukacji międzykulturowej, gdzie uczestnicy aktywnie angażują się w dialog, a poprzez niego tworzą swoje spojrzenie na świat i siebie nawzajem.

W niniejszej analizie, interakcje między dziećmi o różnych pochodzeniach narodowych w przedszkolu można interpretować jako przejawy procesów symbolicznej interakcji. Dzieci poprzez wspólne zabawy, komunikację i uczenie się nawzajem, tworzą symboliczne znaczenia oraz interpretują kulturowe różnice i podobieństwa. Teoria Meada pomaga zrozumieć, w jaki sposób dzieci w procesie interakcji społecznych budują swoje tożsamości oraz przyswajają społeczne normy i wartości.

Ponadto, teoria interakcjonizmu symbolicznego kładzie duży nacisk na procesy społecznej interpretacji i konstrukcji rzeczywistości (Krzemiński, 1986). Opisując relacje między dziećmi różnych narodowości oraz ich adaptację do nowego środowiska, ukazując, jak społeczne konstrukcje rzeczywistości są formowane poprzez dialog, wzajemne zrozumienie oraz wspólne działania. To właśnie poprzez interakcje społeczne i symboliczne wymiany dzieci tworzą wspólną rzeczywistość, która jest rezultatem ich codziennych doświadczeń i wzajemnego poznawania.

Teoria interakcjonizmu symbolicznego pomaga zrozumieć, jak w kontekście przedszkolnym dzieci budują swoje społeczne ja, tożsamość społeczną, z angielskiego *identity*, rozwijają umiejętności społeczne oraz kształtują swoje postrzeganie siebie i innych. To podejście pozwala spojrzeć na procesy społecznej integracji i wzajemnego zrozumienia w przedszkolnym środowisku z perspektywy interakcyjnych relacji między dziećmi.

W kontekście kulturowym, moje doświadczenia ukazują, jak istotna jest świadomość i akceptacja różnorodności kulturowej w środowisku przedszkolnym. Opowiadając o mojej pracy z dziećmi o różnych narodowościach i ich rodzinami, zgłębiając wpływ kultury na ich życie i rozwój. Jest to dla mnie nie tylko kwestia intelektualna, ale także budowania postaw otwartości i tolerancji.

Jednym z filarów psychologii rozwoju, jest teoria Wygotskiego, która skupia się na społecznych i kulturowych uwarunkowaniach rozwoju jednostki. Jej głównym twórcą był rosyjski psycholog i myśliciel, Lew Wygotski. Jego prace, mimo że powstawały w okresie międzywojennym, nadal pozostają fundamentalnymi dla zrozumienia procesów rozwoju człowieka.

Wygotski (2003) twierdził, że rozwój jednostki nie jest jedynie wynikiem wewnętrznych procesów biologicznych, lecz jest głęboko zakorzeniony w społecznych interakcjach oraz kulturowych kontekstach, w których jednostka się rozwija.

Podstawowym założeniem teorii Wygotskiego jest istnienie strefy bliskiego rozwoju, czyli różnicy między aktualnym poziomem rozwoju dziecka a potencjalnym poziomem, który może osiągnąć przy wsparciu osób bardziej doświadczonych, takich jak nauczyciele, rodzice czy rówieśnicy. Jednym z kluczowych elementów teorii jest pojęcie internalizacji, czyli procesu wewnętrznego przyswajania wiedzy i umiejętności społecznych. Według Wygotskiego, dziecko zdobywa umiejętności poprzez interakcje ze społeczeństwem i kulturą, a następnie internalizuje je, przekształcając w swoje własne (Filipiak, 2015).

Teoria socjokulturowa Wygotskiego kładzie nacisk na społeczną interakcję jako kluczowy czynnik wpływający na rozwój wyższych funkcji psychicznych jednostki (Chromiec, 2004). W moich doświadczeniach związanych z pracą przedszkolną, uświadamiam sobie, jak istotna jest świadomość i akceptacja różnorodności kulturowej w tym środowisku. Podczas opowiadania o moich interakcjach z dziećmi o różnych narodowościach i ich rodzinami, zauważam głęboki wpływ kultury na ich życie i rozwój.

Wygotski, skupiając uwagę na rozwoju dziecka, zdefiniował go jako proces inkulturacji, gdzie wiedza zewnętrzna, obecna w kulturze, jest internalizowana poprzez interakcje z osobami bardziej zaawansowanymi kulturowo. Jego teoria wyższych funkcji psychicznych podkreśla, że każda z tych funkcji powstaje dwukrotnie: najpierw jako działalność społeczna, a potem jako wewnętrzny sposób myślenia jednostki (por. Chromiec, 2004, s. 39). W kontekście przedszkola, teoria Wygotskiego przynosi zrozumienie, jak dzieci absorbują kulturowe wzorce zachowania i myślenia poprzez interakcje ze środowiskiem, co jest istotne dla ich dalszego rozwoju.

W trakcie wczesnego dzieciństwa, eksploracja świata przez dziecko odbywa się głównie poprzez jego aktywność, która determinuje zmienność zainteresowań. Dziecko z trudnością utrzymuje skupienie przez dłuższy czas, szybko przechodząc między różnymi obiektami zainteresowania, szczególnie gdy w otoczeniu pojawiają się nowe bodźce, które przyciągają jego uwagę z większą siłą. To prowadzi do szybkiej dezorientacji i braku możliwości pogłębiania zainteresowań. Ponadto, dziecko skupia się głównie na tym, co może zrozumieć i zdefiniować jako problem. Dlatego zainteresowania dziecka w wieku przedszkolnym zwykle ograniczają się do rzeczywistości, którą może poznawać poprzez obserwację, dotyk lub słuch. Wzmacnianie zainteresowań dziecka nie polega tylko na akceptacji osób ważnych dla niego, ale również na jego zaciekawieniu otaczającym go światem i preferencji w działaniach.

W tym okresie zaciekawienie odgrywa istotną rolę. Początkowe zainteresowanie nowymi rzeczami stopniowo maleje wraz z ich poznaniem, ale równocześnie przyczynia się do większej koncentracji uwagi dziecka. Ciekawość i otwartość dziecka na doświadczenia wpływają na jego samodzielność w poznawaniu otaczającego świata. To pozwala mu kształtować swoje spojrzenie na rzeczywistość, pełne pozytywnych emocji wobec wszelkich nowości. Dziecięce zainteresowania są także wynikiem predyspozycji i prowadzą do preferowania określonych form aktywności, które manifestują się w wybranych zabawach i działaniach.

Dziecięce zrozumienie kultury powinno rozwijać się od konkretnych do bardziej abstrakcyjnych pojęć. W fazie pośredniej istotne jest angażowanie się w działania. Bezpośredni kontakt wzmacnia doznania dziecka, jak zdziwienie, zaciekawienie czy zainteresowanie, co umożliwi mu skupienie uwagi na rozwiązaniu "mikroproblemów" (Kamińska, 2005, s. 22).



Dlatego w sytuacji, gdy dziecko ma kontakt z inną kulturą, zarówno bezpośrednio poprzez osobę reprezentującą dany krąg kulturowy, jak i pośrednio za pośrednictwem dowolnego nośnika informacji, podejście w celu wzbudzenia ciekawości różni się w zależności od celu: czy chodzi o pobudzenie sporadycznej ciekawości, czy kształtowanie określonych zainteresowań, czy też rozbudzenie zamięłowania. Wykorzystanie naturalnych sytuacji do kontaktów sprzyja zetknięciu się z odmiennością kulturową, co sprzyja otwartości dziecka na "inność". Jednak ta "inność" powinna być przez dziecko postrzegana jako nowość, a nie obcość. To zaciekawienie odmiennością kulturową powinno zachęcać do dalszego poznawania, niezależnie od tego, czy zetknięcie z różnicami kulturowymi jest krótkotrwałe, czy długotrwałe. Już samo zainteresowanie pobudzone różnorodnością skłania do dalszego poznawania. Dlatego w postrzeganiu przez dziecko odmienności kulturowych, należy uwzględnić nie tylko ciekawość poznawczą, ale także zamięłowanie. Powiązanie poznawania różnic kulturowych z zamięłowaniem dziecka skłania do większego zainteresowania odmiennością.

Stopień nowości bodźca wpływa na siłę reakcji poznawczej. Nowe bodźce często wywołują początkową dezorientację i brak celowej działalności poznawczej. Dlatego dziecięce zabawy łatwo absorbują elementy kulturowe, gdy ich nowość jest częściowo rozpoznawalna. Jednak kontakt z wytworami obcej kultury, szczególnie gdy utrudniona jest komunikacja werbalna, może zacząć kojarzyć się dziecku z "obcością" (Kamińska, 2005, s.23).

Odmienność kulturowa powinna być postrzegana przez dziecko jako nowość, a nie jako coś obcego. Z tego powodu kontakt z różnorodnością kulturową powinien zaczynać się od artefaktów kulturowych, a nie od bezpośredniego kontaktu z osobami dorosłymi. Dziecięcy dystans wobec przedmiotów oraz możliwość ich "dogłębnego" poznania nie zagrażają poczuciu bezpieczeństwa. W kontekście mojego doświadczenia pracy z dziećmi o różnych korzeniach narodowych, widzę, jak istotne jest wprowadzenie dzieci w różnorodność kulturową.

Dlatego edukacja międzykulturowa staje się coraz istotniejszym elementem w pracy nauczyciela, zwłaszcza w środowiskach o zróżnicowanej populacji etnicznej i kulturowej. Moje doświadczenia z dziećmi z różnych środowisk kulturowych, takimi jak dziecko dwujęzyczne czy z Kazachstanu, o których wspominam w moim eseju autobiograficznym, ilustrują wyzwania związane z integracją różnorodności. W świetle teorii edukacji międzykulturowej widzę konieczność uwzględnienia różnorodności

kulturowej w programach nauczania oraz w praktyce pedagogicznej, co staje się kluczowym elementem mojej pracy.

## **5. Analiza dokumentów zastanych**

Jako materiał uzupełniający do badań własnych przeanalizowano krytycznie materiały zastane, w tym podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz przewodniki metodyczne wydawnictwa WSiP i Nowej Ery. Dobrano je na podstawie następującego klucza doboru, który uwzględniał ich popularność wśród nauczycieli przedszkoli, ich aktualność, dostępność oraz zróżnicowanie tematyczne, aby jak najpełniej odzwierciedlić różnorodność podejmowanych zagadnień w edukacji przedszkolnej.

### **5.1. Edukacja międzykulturowa a podstawa programowa wychowania przedszkolnego**

Poprzez analizę podstawy programowej, możliwe jest zgłębienie sposobów, w jakie instytucje edukacyjne integrują elementy kultury, języka oraz różnorodności etnicznej i narodowej w ramach swoich planów nauczania. W niniejszej analizie, celem jest zbadanie obecności i roli treści międzykulturowych w dokumentach edukacyjnych oraz ocena, w jakim stopniu podstawa programowa przedszkola promuje postawy otwartości, tolerancji oraz zrozumienia dla różnorodności kulturowej. Poprzez tę analizę, dążymy do uchwycenia w jaki sposób dokumenty oficjalne odzwierciedlają koncepcję edukacji międzykulturowej.

Zgodnie z wytycznymi podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nadrzędnym celem jest „wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji” (Rozporządzenie MEN z 14.02.17 dotyczące podstawy wychowania przedszkolnego, s. 2).

Jest to istotny, ale szeroki cel, który może prowadzić do różnorodnych interpretacji, co do jego konkretnego znaczenia oraz sposobu realizacji. Mianowicie, wyrażenie „droga prowadząca do prawdy, dobra i piękna” pozostawia wiele miejsca na subiektywne interpretacje, które mogą być zależne od przekonań, wartości oraz doświadczeń nauczycieli. Warto zauważyć, że choć cel ten można interpretować jako manifestację

otwartości na świat, to jednak nie zapewnia on jednoznacznych wskazówek dotyczących kształtowania obywatela globalnego świata.

W dalszej części wyszczególnione są zadania przedszkola:

„Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka. A także- Kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju” (Rozporządzenie MEN z 14.02.17 dotyczące podstawy wychowania przedszkolnego, str. 2).

W ramach wytyczonych zadań dotyczących rozwoju społecznego, szczególny nacisk kładzie się na budowanie poczucia własnej wartości a także wyrażanie szacunku dla innych osób. Dodatkowo, istotnym aspektem jest kształtowanie zdolności nawiązywania pozytywnych relacji z rówieśnikami. Niewątpliwie ich implementacja i realizacja w przedszkolach jest kluczowa, zarówno ze względu na potrzeby rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym, jak i na potrzeby społeczne, takie jak budowanie relacji z innymi ludźmi i otoczeniem. Mimo że omawiane zagadnienia wydają się być głównie związane z ogólnospołecznym rozwojem, możliwe jest ich umieszczenie w ramach działań związanych z edukacją międzykulturową.

Zapisy zawarte w punkcie 16 i 17 rozporządzenia odnoszące się do organizowania zajęć umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej, etnicznej lub regionalnego, oraz tworzenia sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają zainteresowaniu dziecka językiem obcym nowożytnym oraz chęcią poznawania innych kultur, są jednymi z niewielu aspektów, które wyraźnie wpisują się w realizację edukacji międzykulturowej.

Następnym punktem w rozporządzeniu jest wyszczególnienie osiągnięć dziecka w czterech obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym.

W pierwszym z nich brak jest bezpośrednich odniesień do edukacji międzykulturowej. W obszarze emocjonalnym zwraca się uwagę na szanowanie emocji swoich i innych a także wczuwanie się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia (Rozporządzenie MEN z 14.02.17 , Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1, s. 4–5). Najwięcej treści związanych z edukacją międzykulturową znajduje się w obszarze społecznym i poznawczym. W obszarze społecznym dzieci uczą się wyrażać szacunek wobec innych, rozumieć swoją przynależność do różnych grup społecznych oraz poznają wartości związane z umiejętnościami społecznymi: „Dziecko przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieśnicze. Odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej” (Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1, s. 4–5). Podkreślone są wartości związane z szacunkiem do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość oraz respektowanie prawa i obowiązków swoich oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby. W obszarze poznawczym treści, które są związane z edukacją międzykulturową znajdują się w punktach 7, 21, 22, 23. Punkt 7 nakreśla podstawowe elementy wiedzy o ojczyźnie, jak nazwa kraju i jego stolicy, rozpoznawanie symboli narodowych, czy orientacja w kontekście przynależności Polski do Unii Europejskiej. Wskazuje to na budowanie początkowej świadomości narodowej i europejskiej: „Dziecko wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy, rozpoznaje symbole narodowe (godło, flaga, hymn), nazywa wybrane symbole związane z regionami Polski ukryte w podaniach, przysłowia, legendach, bajkach, np. o smoku wawelskim, orientuje się, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej” (MEN z 14.02.17 , Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1, ss. 7-8).

Natomiast punkty 21-23 koncentrują się na rozwijaniu umiejętności językowych i społecznych, które są kluczowe dla integracji i porozumiewania się w różnych kontekstach kulturowych. Dziecko uczestniczy w różnorodnych zabawach i aktywnościach, które wspierają rozwój komunikacyjny i interakcje międzykulturowe:

„Dziecko rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych

czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami; reaguje na proste polecenie w języku mniejszości narodowej lub etnicznej, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem; zna godło (symbol) swojej wspólnoty narodowej lub etnicznej; reaguje na proste polecenie w języku regionalnym – kaszubskim, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem, zna godło (symbol) swojej wspólnoty regionalnej – kaszubskiej” (Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1, ss. 7-8).

Należy zauważyć, że dwa ostatnie punkty, 22 i 23, odnoszą się wyłącznie do sytuacji, gdy istnieje potrzeba realizacji zajęć w języku mniejszości narodowej, etnicznej lub regionalnym (kaszubskim). Wskazują one na konieczność uwzględnienia różnorodności językowej i kulturowej w kontekście planowania działań edukacyjnych.

W części końcowej dokumentu (Warunki i sposób realizacji) brakuje odniesień do kwestii międzykulturowych, co stanowi pewne wyzwanie dla nauczycieli.

Jedynym wskazaniem jest opis przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym. Zgodnie z nim wprowadzenie języka nowożytnego powinno odbywać się głównie poprzez formę zabawy i różnorodne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego. Istotne jest stworzenie warunków umożliwiających dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego, co może obejmować kierowanie do nich prostych poleceń, wspólną lekturę książeczek, rymowanek, wierszyków, piosenek oraz korzystanie z materiałów audiowizualnych w danym języku. Nauczyciel, prowadzący zajęcia, powinien wykorzystać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby utrwalić poznane słowa lub zwroty.

Podczas wyboru języka obcego nowożytnego, do którego dzieci mają być przygotowywane, istotne jest uwzględnienie języka obcego nauczanego w szkołach podstawowych na terenie danej gminy.

Choć w tej części istnieją wskazówki dotyczące organizacji przestrzeni rozwoju dzieci: „Wskazane jest zorganizowanie stałych i czasowych kącików zainteresowań. Jako stałe proponuje się kąciki: czytelniczy, konstrukcyjny, artystyczny, przyrodniczy. Jako czasowe proponuje się kąciki związane z realizowaną tematyką, świętami okolicznościowymi, specyfiką pracy przedszkola” (Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1, s. 10), brakuje konkretnych sugestii odnośnie wykorzystania treści kulturowych w praktyce pedagogicznej.

Punkt dotyczący współczesnego przedszkolaka, jako funkcjonującego w dynamicznym i szybko zmieniającym się otoczeniu, „Współczesny przedszkolak funkcjonuje w dynamicznym, szybko zmieniającym się otoczeniu, stąd przedszkole powinno stać się miejscem, w którym dziecko otrzyma pomoc w jego rozumieniu” jest kluczowy dla adaptacji programów edukacyjnych związanych z edukacją międzykulturową. Moja analiza wskazuje, że ten aspekt powinien być traktowany jako punkt wyjścia do wprowadzenia edukacji globalnej, a zwłaszcza edukacji międzykulturowej.

Włączenie potencjału tkwiącego w dzieciach oraz ich zainteresowania elementami otoczenia może być inspiracją dla nauczycieli w realizacji założeń edukacji międzykulturowej.

Wymienione zadania przedszkola odzwierciedlają złożoność procesu wychowawczego oraz jego wszechstronny wpływ na rozwój dziecka. Włączenie wymienionych zagadnień do kontekstu edukacji międzykulturowej pozwala na ich interpretację w świetle różnorodności kulturowej oraz na wykorzystanie ich jako narzędzi do promowania szacunku i zrozumienia między różnymi grupami społecznymi. W ten sposób, mimo że pierwotnie mogą być one postrzegane jako elementy ogólnospołecznego rozwoju, ich integracja w ramach edukacji międzykulturowej przyczynia się do budowania bardziej inkluzyjnego i wielokulturowego społeczeństwa.

Mimo iż ogólny cel wychowania przedszkolnego jest podkreśleniem znaczenia wsparcia całościowego rozwoju dziecka, jego sformułowanie pozostawia wiele do życzenia pod względem jasności i konkretności, szczególnie w kontekście kształtowania postaw obywatelskich w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Dlatego też

istotne jest, aby edukatorzy i decydenci edukacyjni angażowali się w dalsze rozwijanie i precyzowanie celów wychowania przedszkolnego, uwzględniając potrzeby współczesnego świata oraz dążąc do budowania społeczeństwa opartego na wartościach inkluzji, zrozumienia i szacunku dla różnorodności kulturowej.

Podsumowując, podstawa programowa zawiera istotne cele i zadania, z których niektóre dotyczą edukacji międzykulturowej. Istnieją obszary, w których warto byłoby bardziej akcentować treści kulturowe oraz dostarczyć konkretnych narzędzi i wskazówek dla nauczycieli w celu ich skutecznej realizacji. Niemniej jednak, w rzeczywistości, ustawa wskazuje na ograniczoną ilość treści bezpośrednio związanych z edukacją międzykulturową. Wzmianki te są nieproporcjonalnie małe w stosunku do ogólnej treści ustawy. Stąd można wnioskować, że obecna ilość treści dotyczących edukacji międzykulturowej w podstawie programowej wychowania przedszkolnego jest niewystarczająca. Aby wzmocnić aspekty edukacji międzykulturowej, warto rozważyć dodanie konkretnych działań i strategii wspierających interkulturowość w przedszkolach.

## **5.2. Treści edukacji międzykulturowej w wybranych przewodnikach metodycznych**

W niniejszym podrozdziale dokonuje się analizy przewodników metodycznych pod kątem treści związanych z edukacją międzykulturową. Przewodniki metodyczne stanowią istotny element literatury dydaktycznej, wykorzystywanej powszechnie w procesie nauczania, mając istotny wpływ na rozwój procesu edukacyjno-wychowawczego. Badanie skupia się na dwóch popularnych przewodnikach metodycznych wydanych przez WSiP i Nową Erę, które są często wykorzystywane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego. Przewodniki te pełnią rolę wsparcia dla nauczycieli, oferując gotowe propozycje działań i pomysły na realizację różnorodnych zajęć w przedszkolu.

Warto podkreślić, że nauczyciel wychowania przedszkolnego nie jest zobowiązany do stosowania konkretnych podręczników czy przewodników metodycznych. Zgodnie z przepisami oświatowymi, program przedszkolny ma charakter otwarty i elastyczny, pozostawiając nauczycielom swobodę w kształtowaniu procesu nauczania zgodnie z indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami dzieci.



Jednakże przewodniki metodyczne mogą stanowić pomocne narzędzie dla nauczycieli, wspierając ich w organizacji pracy dydaktycznej, dostarczając gotowych propozycji zajęć oraz inspirując do różnorodnych form aktywności. Ich użytkowanie może przyczynić się do efektywnego wykorzystania czasu w przedszkolu oraz skuteczniejszego osiągania celów edukacyjnych, zgodnie z założeniami programu przedszkolnego.

Przy ocenie i wyborze konkretnych materiałów pomocniczych, nauczyciel powinien kierować się potrzebami swojej grupy przedszkolnej oraz własnym profesjonalnym osądem, biorąc pod uwagę zróżnicowanie potrzeb i umiejętności dzieci oraz celów edukacyjnych przewidzianych w programie przedszkolnym.

Analizie został poddany przewodnik metodyczny zatytułowany „Drużyna Marzeń”, wydany przez Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (WSiP) oraz książka nauczyciela „Dzieciaki w akcji” wydana przez Nową Erę, przeznaczone dla grupy wiekowej pięcioletków. Oba te źródła stanowią propozycję wsparcia dla nauczycieli w procesie planowania i realizacji działań edukacyjnych w przedszkolu.

Oba przewodniki składają się z czterech części, z których każda jest zawarta w osobnej książce. Struktura obu materiałów opiera się na podziale na tygodnie, gdzie każdemu tygodniowi przypisany jest główny temat. Ten temat tygodnia jest następnie podzielony na pięć podtematów, odpowiadających poszczególnym dniom dydaktycznym. W pierwszych dwóch głównych tematach obu przewodników skupiono się na aspektach integracji po przerwie wakacyjnej oraz zagadnieniach związanych z bezpieczeństwem.

Analizując pierwsze części obu przewodników pod kątem treści związanych z edukacją międzykulturową, można zauważyć ich niewielką ilość oraz pewne ograniczenia i niedociągnięcia. Pomimo obecności tematów dotyczących podobieństw i różnic między ludźmi, żaden z przewodników nie wykorzystuje w pełni swojego potencjału do ukazania różnorodności wśród ludzi i kultur.

W przypadku "Drużyny Marzeń" temat tygodnia "Jesteśmy podobni, jesteśmy różni" wydaje się być ograniczony do podstawowych kwestii dobrych manier, współpracy w grupie i szacunku dla innych. Wykorzystanie krótkiego opowiadania „Takiego już mam!” S. Aschenbach i piosenki „Každy swoje imię ma” jako narzędzi do potwierdzenia różnorodności jest niewystarczające, aby rzeczywiście eksplorować temat w sposób głębszy i bardziej wszechstronny.

Natomiast w "Dzieciakach w akcji" temat tygodnia "Różni ludzie - to my" również nie eksploruje w pełni bogactwa różnic między ludźmi i kulturami. Chociaż przywołane

opowiadanie „O kotku, który szukał czarnego mleka” może być punktem wyjścia do dyskusji na temat różnic to jednak nie pogłębia tego tematu. Reszta treści skupia się głównie na nazywaniu uczuć i odczytywaniu emocji.

W obu przypadkach brakuje głębszej refleksji nad kulturową różnorodnością oraz braku świadomości i wrażliwości na różnice między ludźmi. Zamiast tego, treści te skupiają się głównie na aspektach ogólnych współpracy i szacunku, co nie w pełni spełnia oczekiwania w kontekście edukacji międzykulturowej.

W pierwszych częściach obu przewodników pojawia się temat ojczyzny, jednakże podejście do tego tematu wydaje się być różne. W „Drużynie Marzeń” temat „Mała i duża ojczyzna” skupia się głównie na wprowadzeniu dzieci w świat podstawowych symboli Polski, co stanowi pewne wprowadzenie do kwestii patriotyzmu i poczucia przynależności narodowej. Natomiast w „Dzieciakach w akcji” temat „Moja ojczyzna – Polska” jest omawiany w sposób bardziej rozbudowany i głębszy niż w pierwszym przewodniku. Tutaj, zamiast skupiać się jedynie na symbolach narodowych, eksplorowane są różne aspekty polskiej kultury, historii, geografii oraz różnorodności kulturowej w Polsce. W ten sposób, temat ojczyzny jest traktowany bardziej holistycznie i kompleksowo, co pozwala dzieciom na bardziej wszechstronne zrozumienie swojego kraju.

W kolejnych częściach przewodników trudno jest znaleźć treści związane z edukacją międzykulturową, co staje się wyzwaniem. W drugiej części „Drużyny Marzeń”, przy temacie „Karnawał w Polsce i na świecie”, zauważalna jest tylko jedna wzmianka dotycząca obchodzenia tego święta w innych krajach. Wskazana jest jedynie jedna zabawa dydaktyczna o nazwie „Karnawał w Polsce i na świecie”, która sugeruje nauczycielowi przedstawienie na ilustracjach karnawału w Brazylii i Wenecji oraz ukazanie różnic dotyczących obchodzenia tego święta na ulicach tych miast oraz tradycji zakładania masek. Ta pojedyncza aktywność nie wyczerpuje bogactwa różnorodnych kultur i tradycji związanych z karnawalem na świecie, a nadanie takiego tytułu głównego jest mylące.

W przewodniku „Dzieciaki w akcji” brak jest odniesienia do karnawału w kontekście innych krajów. Natomiast w drugiej części, w temacie tygodnia „Dawniej a dziś”, dołączony został plakat przedstawiający „stroje tradycyjne” różnych narodowości, takich jak hinduska, japońska, chińska, rosyjska, meksykańska, "indiańska", kenijska czy polska. Plakat ten ma być źródłem inspiracji do omawiania strojów tradycyjnych, choć w rzeczywistości przekazuje stereotypy i nieprawdziwe informacje.

### Ilustracja III



Fot. własna materiałów dydaktycznych wydawnictwa Nowa Era

Szczególnie problematyczne jest użycie słowa "Indianka" w odniesieniu do rdzennej ludności, co wynika z historycznego kontekstu kolonializmu. Termin „Indianin” narodził się w wyniku pomyłki Krzysztofa Kolumba, który, dotarłszy do nieznanych dotąd lądów, błędnie sądził, że dotarł do Indii drogą morską. Użycie terminu „Indianin” poza swoją nieścisłością, niesie ze sobą negatywne konotacje, jest uważane za obraźliwe przez wiele osób tym słowem określanych. Zamiast używać terminów takich jak Mapucze, Aztekowie czy Inkowie, konkwistadorzy zastosowali termin "Indianin", który nie tylko rozmył tożsamość rdzennej ludności, ale także legitymizował i usprawiedliwiał ich działania kolonialne. Obecnie w Amerykach angielskie *Indian* czy hiszpańskie *indio* zostało w dyskursie publicznym zostało zastąpione odpowiednio przez określenia takie jak: *Native Americans*, „Rdzeni Amerykanie” (w USA) albo *First Nations*, „Pierwsze Narody” (w Kanadzie), *indigena*, pochodzące z łaciny i oznaczające „osobę stąd”, lub *pueblos originarios* „ludy rdzenne” (w Ameryce Łacińskiej) (Synowiec, 2020). Również w Polsce pojawiają się głosy, by odchodzić od używania tego słowa, zalecenie takie pojawiło się już

choćby w „Rekomendacjach dotyczących języka niedyskryminującego na Uniwersytecie Warszawskim” (Bańko, Linde-Usiekniewicz, Łaziński, 2021, s. 12).

Przedstawienie „Indianki” w publikacji Nowej Ery jest też stereotypowe i generalizujące. Ludność rdzenna Ameryk od Kanady po Patagonię cechuje się tysiącami strojów tradycyjnych, innych dla każdej z grup etnicznych, a nawet konkretnych regionów, miejscowości i wsi, a także innych w zależności od czasów – strojami ludowymi rządzą też prawa mody i popularne motywy nieustannie się zmieniają. Co więcej, strój z ilustracji przypomina bardziej karnawałowe przebranie za „Indiankę” niż stroje rzeczywiście noszone kiedyś w Amerykach. Podobnie sytuacja ma się przy przedstawieniu Meksykanina – tego typu ponczo czy sombrero wyglądają bardziej jak przebrania czy pamiątki sprzedawane turystom niż faktycznie tradycyjne stroje z tego kraju.

Takie podejście, charakterystyczne dla eurocentrycznej perspektywy, przyczynia się do utrwalenia przekonania, że niektóre regiony świata są mniej rozwinięte i nadal postrzegane są z perspektywy europejskiej. Ostatecznie, przedstawienie tych kultur w taki sposób może prowadzić do dalszego utrwalania stereotypów i nierówności międzykulturowych.

W trzeciej części tego samego przewodnika, znajduje się krąg tematyczny „Ziemia – nasza planeta” oraz „Życie na naszej planecie”. Tytuły te brzmią obiecująco, jednak treści zawarte w pierwszym temacie w bardzo niewielkiej ilości odnoszą się do różnorodności na świecie. Zamiast tego skupiają się na zagadnieniach związanych głównie ze środkami transportu oraz życiem w odległych czasach, takich jak era dinozaurów. Ponadto, omawiane są cztery żywioły: woda, ogień, powietrze, ziemia. W podrozdziale „Wyruszamy w podróż” główny scenariusz zajęć koncentruje się na „Wycieczce do Włoch”, ucząc jednego zwrotu w języku włoskim *buongiorno* oraz prezentując najbardziej znane wulkany. W drugim temacie tygodnia, omawiane są cechy charakterystyczne podróżnika, a także zabawa dydaktyczna „Wielka podróż”, która przedstawia dwa kraje w Europie: Hiszpanię i Maltę, oraz kraje takie jak Kenia w Afryce i Indie w Azji. Kolejne zajęcia opierają się na wierszu M. Terlikowskiej „Chodzi mucha po globusie” i przybliżają Grenlandię, Egipt i Antarktydę. Zwraca tu jednak uwagę użycie określenia „po eskimosku”. Słowo „Eskimosi” jest dzisiaj uważane za obraźliwe i zastępowane słowem „Inuici” (Bańko, Linde-Usiekniewicz, Łaziński, 2021, s. 12).

Podtemat dotyczący flory i fauny na Ziemi prezentuje przykłady takich roślin jak sekwoja czy muchołówka oraz zwierząt takich jak koliber czy kameleon. Jednakże, mimo

bogactwa tematów, brak jest głębszego zrozumienia i szerszego spojrzenia na różnorodność kulturową, co stawia pod znakiem zapytania wartość edukacji międzykulturowej w tych materiałach.

W trzeciej części przewodnika "Drużyna Marzeń" treści związane z edukacją międzykulturową są znacznie mniej liczne. Ograniczają się jedynie do wiersza „Jezioro Różowe w Senegalu” autorstwa A. Paszkiewicza, który znajduje się w temacie tygodnia „Pod ziemią, pod wodą”. Ta skromna obecność treści międzykulturowych może sugerować brak pełnego wykorzystania potencjału edukacyjnego przewodnika w promowaniu zrozumienia i szacunku dla różnorodności kulturowej.

W ostatniej części tego przewodnika znajdziemy bogatszą gamę treści. Przy omawianiu Święta Majowego poruszane są kwestie związane z tożsamością narodową, włączając w to bycie Polakiem, poznanie symboli narodowych oraz zróżnicowanie kulturowe Polski. Dodatkowo, temat obejmuje także tańce ludowe, co stanowi istotny element dziedzictwa kulturowego. Nie brakuje także wzmianek o byciu obywatelem i członkiem wspólnoty europejskiej, co podkreśla znaczenie świadomości społecznej i zaangażowania w kontekście szerszej wspólnoty.

W tej samej części w temacie tygodniowym „Dzień Dziecka” w pierwszym dniu, w zajęciach głównych jest opowiadanie „Ciasteczko na śniadanie” przybliżające kulturę Włoch. Na kolejnych stronach jest podtemat „Dzieci z całego świata”, tego dnia w zajęciach głównych wyszczególniona jest zabawa oglądowo-słowna przedstawiająca dzieci z różnych stron świata oraz pogawędka „Różni i tacy jak my” wskazująca, że się różnimy, ale mamy też wiele wspólnego. Następnie, w przewodniku, wymienione są "zabawy sensoryczne", w których pojawia się zabawa sensoryczna z Pakistanu o nazwie "Rangoli", brazylijska samba o nazwie "Balaio" oraz gra ruchowa z Grecji "Raz, dwa, trzy – Baba Jaga patrzy!". Zaskakujące jest to, że informacje przedstawione dokładnie tak, jak w przewodniku, zawierają tak rażące błędy i są powierzchowne. Przede wszystkim, "Rangoli" to popularna sztuka wizualna wywodząca się z Indii, polegająca na tworzeniu dekoracji z różnych elementów, a nie z Pakistanu, jak sugeruje przewodnik. Brak również przykładowych ilustracji, które mogłyby pomóc dzieciom zrozumieć, na czym polega ta sztuka. Co więcej, zabawa "Raz, dwa, trzy– Baba Jaga patrzy!", rzekomo pochodząca z Grecji, wprowadza czytelnika w błąd, gdyż słowo "Baba Jaga" ma swe korzenie w słowiańskim folklorze, a nie greckim. Te błędy są istotne, gdyż mogą wprowadzić czytelnika w dezinformację co do pochodzenia i znaczenia tych elementów kulturowych.

Dzień Dziecka	TYDZIEŃ XXXVII
<b>ZABAWY SENSORYCZNE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>„Rangoli” – zabawa sensoryczna z Pakistanu.</b> N. tłumaczy dzieciom, że to zabawa polegająca na tworzeniu barwnych kompozycji, obrazów na ziemi lub asfalcie. N. rozkłada w sali duży brystol lub papier pakowy. Dzieci odrysowują na nim swoje dłonie. Utworzone w ten sposób papierowe ręce smarują klejem i wysypują różnymi naturalnymi „wypełniaczami” przyniesionymi z podwórka, np.: trawą, kamyczkami, płatkami kwiatów, listkami, gałązkami, także artykułami spożywczymi, np. kaszami, nasionami, przyprawami. Gdy obraz wyschnie, dzieci mogą dotykać utworzone struktury i opowiadać o ich cechach, np., że są chropowate lub gładkie, miękkie lub twarde, pachnące bądź nie. • <b>duży brystol lub papier pakowy, kredki, klej, trawa, kamyki, płatki kwiatów, listki, kasze, nasiona, przyprawy</b></li> <li>● <b>„Balaio” (brazylijska samba) – zabawa taneczna.</b> N. odtwarza melodię samby. Dzieci poznają kroki podstawowe samby (ręce wysunięte do przodu zataczają rytmicznie kółeczka, jedna noga miękko do przodu, następnie druga noga wędruje do tyłu). W ten sposób dzieci bawią się przy rytmach muzyki z innego kraju. • <b>uczę.pl</b></li> <li>● <b>„Raz, dwa, trzy – Baba Jaga patrzy!” – zabawa ruchowa pochodząca z Grecji.</b> Chętne dziecko zostaje Babą Jagą. Stoi w jednym końcu sali, tyłem do pozostałych dzieci, stojących po drugiej stronie sali. Baba Jaga woła: <i>Raz, dwa trzy, Baba Jaga patrzy</i>. W tym czasie dzieci szybko biegną w jej stronę. Na słowo: <i>patrzy</i> Baba Jaga odwraca się. Kto nie zdołała się zatrzymać w bezruchu, wraca na start, kto zaś pierwszy dotknie Baby Jagi, ten zajmuje jej miejsce.</li> </ul>	

Fot. własna materiałów dydaktycznych wydawnictwa WSiP

Następny temat tygodnia, „Wielka wyprawa”, prezentuje ciekawostki ze świata na podstawie opowiadania A. Aschenbach „To niemożliwe!”, zabawę orientacyjno-porządkową „Co ciekawego zobaczymy w innych krajach?” oraz zabawę językową „Państwa”. Kolejne podtematy obejmują zagadnienia takie jak „Zwierzęta egzotyczne” oraz „Rytmy świata”, gdzie Turcja jest przedstawiona na przykładzie wiersza A. Filipkowskiej „Wycieczka do Turcji”, a także jest zapoznanie z tradycyjną melodią żydowską „Evenou Shalom Alechem”. Ta część przewodnika wydaje się bardziej zróżnicowana pod względem kulturowym, eksponując dzieci na różnorodność tradycji, języków i muzyki z różnych regionów świata. Niemniej jednak, warto zauważyć, że w treściach przedstawionych w tej części przewodnika występują pewne błędy merytoryczne, które mogą wprowadzić czytelników w błąd lub nieprecyzyjnie przedstawiać pewne aspekty kulturowe.

Analizując treści zaprezentowane w czwartej części przewodnika „Dzieciaki w akcji” wydawnictwa Nowa Era, można zauważyć znaczne ograniczenie treści związanych z edukacją międzykulturową. W temacie tygodnia poświęconym podróży dookoła świata, proponowane są zabawy dydaktyczne z użyciem globusa oraz zabawa edukacyjna, która ma na celu zapoznanie dzieci z różnymi formami zabaw dziecięcych z różnych części świata. Jednakże warto poddać wątpliwościom rzetelność prezentowanych informacji.

Przykładowo jako ulubiona zabawa dzieci z Korei przedstawiona jest zabawa polegająca na zrywaniu z dziko rosnących drzew pomarańczy i rzucaniu nimi – podczas drzewa takie w tym kraju praktycznie nie występują. Natomiast jako tradycyjna zabawa niemiecka ukazana jest gra z balonem przywiązany do nogi. W przypadku RPA, przypisuje się jej zabawę w „Lew! Lew!”, podczas gdy Indonezja kojarzona jest z zabawą "Mrówka, człowiek, słoń", a w Wietnamie dzieci bawią się w „Łapanie gęsi". Dodatkowo, zawarta jest propozycja odczytania dzieciom listu od kolegi z innego kraju, konkretnie z Afryki. Jednakże treść tego listu ukazuje pewne uproszczenia i generalizacje, sugerując, że wszystkie dzieci w Afryce nie chodzą do szkoły i nie używają zeszytów, co może prowadzić do zniekształcenia rzeczywistości i promowania stereotypów.

Warto zaznaczyć, że oba przewodniki zawierają tydzień poświęcony trosce o planetę, gdzie poruszane są tematy związane z segregacją odpadów, oszczędzaniem wody oraz ochroną przyrody. Podkreśla się w nich, że Ziemia to nasz wspólny dom. Ten aspekt harmonizuje z założeniami teorii edukacji globalnej, która zakłada rozwijanie świadomości globalnej oraz promowanie postaw odpowiedzialności i współpracy w kontekście globalnych wyzwań, takich jak ochrona środowiska naturalnego.

Dodatkowo w przewodniku „Drużyna marzeń” wplatanie są zajęcia z wykorzystaniem słownictwa w języku angielskim.

Podsumowanie analizy treści związanych z edukacją międzykulturową w badanych przewodnikach metodycznych wydanych przez WSiP i Nową Erę wykazuje, że na łącznie czterdziestotygodniowych cyklach edukacyjnych treści te są stosunkowo ograniczone. Ponadto, wiele z tych treści charakteryzuje się błędami merytorycznymi lub stereotypami, co podważa ich rzetelność i wartość edukacyjną.

Wyniki analizy sugerują, że istnieje potrzeba większej dbałości o rzetelność i różnorodność treści związanych z edukacją międzykulturową w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli. Dostarczanie prawdziwych i wszechstronnych informacji

na temat różnych kultur oraz unikanie uproszczeń czy stereotypów może przyczynić się do lepszego zrozumienia i akceptacji różnorodności przez dzieci oraz promowanie postaw otwartości i szacunku wobec innych kultur i narodów.

Należy również zauważyć, że pomimo obecności błędnych treści międzykulturowych w przewodnikach, nauczyciele powinni kierować się własnym profesjonalnym osądem i korzystać z dodatkowych materiałów, aby zapewnić pełniejsze i bardziej zróżnicowane doświadczenia edukacyjne dla swoich uczniów. Jednocześnie, mając na uwadze wypowiedzi osób badanych w mojej dysertacji, obawy nauczycieli w kwestii strachu przed przekazaniem dzieciom nieprawdziwych informacji o danym kraju są zasadne, mając takie źródło informacji.



## WNIOSKI

Celem niniejszej rozprawy było poznanie sposobów i zakresu realizacji edukacji międzykulturowej oraz identyfikacji treści z tego obszaru wprowadzanych na poziomie wychowania przedszkolnego. Dodatkowo, praca miała na celu zbadanie trudności, z jakimi nauczyciele spotykają się podczas wdrażania edukacji międzykulturowej, a także identyfikację czynników, które mogą być dla nich pomocne w tym procesie.

W mojej pracy badawczej dążyłam do znalezienia odpowiedzi na cztery kluczowe pytania:

1. W jaki sposób i w jakim zakresie realizowana jest edukacja międzykulturowa w wychowaniu przedszkolnym na przykładzie nauczycieli z warszawskich przedszkoli?
2. Jakie treści z zakresu edukacji międzykulturowej wprowadza się na poziomie wychowania przedszkolnego?
3. Na czym polega przygotowanie nauczyciela wychowania przedszkolnego do realizacji edukacji międzykulturowej?
4. Jakie trudności napotykają nauczyciele we wdrażaniu edukacji międzykulturowej, a co jest pomocne?

Niniejsza dysertacja została oparta na analizie dokumentów zastanych, jak i analizie własnych badań empirycznych oraz zainteresowań autora edukacją międzykulturową oraz jej realizacją w wychowaniu przedszkolnym.

Z analizy przeprowadzonych wywiadów wynika, że badane nauczycielki wykazywały różnorodność perspektyw i podejść do pojęcia edukacji międzykulturowej, co objawiało się w zróżnicowanych definicjach i interpretacjach tego terminu. Choć niektóre nauczycielki wyrażały pewne trudności w sformułowaniu definicji, wskazując na niejasność lub złożoność tematu, większość podkreślała znaczenie tolerancji, szacunku oraz poznawania różnych kultur jako kluczowych elementów edukacji międzykulturowej. Wartości te ukazywały się jako istotne w budowaniu świadomości i akceptacji różnorodności kulturowej.

Nauczycielki stosują różnorodne strategie i formy aktywności, aby wprowadzać treści związane z edukacją międzykulturową. Większość z nich realizuje te treści okazjonalnie, przede wszystkim w związku z określonymi tematami, takimi jak święta narodowe czy kulturowe wydarzenia. Tylko nieliczni nauczyciele podejmują regularne działania, które

obejmują zabawy, gry, czytanie tekstów związanych z innymi kulturami oraz organizację spotkań z przedstawicielami różnych narodowości. Istnieje także tendencja do wykorzystywania własnych doświadczeń podróżniczych dzieci lub nauczycieli jako inspiracji dla edukacji międzykulturowej. Wprowadzanie treści z zakresu edukacji międzykulturowej jest zróżnicowane, a sposób realizacji zależy od indywidualnych preferencji i doświadczeń nauczycieli. Kluczowym elementem jest także współpraca z zewnętrznymi instytucjami kulturalnymi, organizacjami społecznymi czy muzeami, które mogą wspomagać proces nauczania poprzez organizację warsztatów, prezentacji czy innych działań edukacyjnych. Nauczyciele często wykorzystują różnorodne materiały, takie jak zdjęcia, muzyka czy sztuka, aby uświadamiać dzieciom różnice i podobieństwa między kulturami oraz promować akceptację dla inności.

Warto zauważyć, że brak stałego planu zajęć poświęconych edukacji międzykulturowej sprawia, że nauczyciele podejmują działania edukacyjne w sposób spontaniczny, reagując na aktualne wydarzenia. Choć elastyczność ta pozwala na dostosowanie treści do potrzeb i sytuacji grupy uczniów, może również prowadzić do niedostatecznego uwzględnienia tej tematyki w programie nauczania.

Wiele interlokuterek rzadko doświadczało sytuacji, w których dzieci wykazywały nietolerancję lub niechęć wobec swoich rówieśników. Taka obserwacja została uznana przez niektóre z nich za argument przemawiający za brakiem konieczności wprowadzania zajęć dotyczących tolerancji. Jednakże nauczycielki, które prowadzą zajęcia związane z tolerancją i szacunkiem dla innych kultur, podkreślały, że najczęściej podejmują temat w momencie pojawienia się problemu. Stanowią one istotne wsparcie dla dzieci w zrozumieniu i akceptacji różnorodności oraz w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami. Niekiedy zajęcia dotyczące tolerancji pojawiają się w kontekście rozmów o emocjach, co wspiera rozwój społeczno-emocjonalny.

Warto zauważyć, że w obecnych czasach globalizacji, sporadyczne dotykane tematu szacunku wobec różnorodności może być niewystarczające dla właściwego funkcjonowania dzieci w późniejszych latach życia. Pomimo rzadkich przejawów nietolerancji w przedszkolnych grupach, właściwe kształtowanie postaw otwartości, akceptacji oraz umiejętności radzenia sobie z różnorodnością jest kluczowe dla przyszłego udanego funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym. Dlatego też, nawet jeśli sytuacje nietolerancji są rzadkie, kontynuowanie zajęć dotyczących tolerancji i edukacji międzykulturowej może być niezwykle istotne dla pełnego i harmonijnego rozwoju dzieci.

Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji edukacji międzykulturowej jest kluczowym elementem, który determinuje skuteczność wdrażania tej koncepcji w codziennej praktyce pedagogicznej. Na podstawie przeprowadzonych badań można wyciągnąć wnioski, że nauczyciele wskazują na niewielkie zaangażowanie w proces podnoszenia kompetencji w zakresie edukacji międzykulturowej. Często wynika to z niskiego zainteresowania tą tematyką lub braku dostępności odpowiednich ofert szkoleniowych. Sytuacje kryzysowe, takie jak wybuch wojny w Ukrainie, mają bezpośredni wpływ na decyzje nauczycieli dotyczące uczestnictwa w szkoleniach z zakresu edukacji międzykulturowej. Wzrost liczby dzieci z Ukrainy w polskich przedszkolach zmotywował niektórych nauczycieli do udziału w kursach dotyczących integracji oraz komunikacji międzykulturowej. Po ustabilizowaniu się sytuacji związanej z napływem dzieci z Ukrainy, aktywność nauczycieli w zakresie podnoszenia kompetencji międzykulturowych wydaje się maleć. Zjawisko to wskazuje na ograniczoną świadomość i trwałość zainteresowania tą tematyką. Wyniki badań pokazują, że po początkowej fazie stabilizacji, potrzeba dalszego kształcenia w zakresie edukacji międzykulturowej nie jest już postrzegana jako priorytet. Istnieje pilna potrzeba rozwinięcia strategii podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w obszarze edukacji międzykulturowej. Powinna ona obejmować zwiększenie dostępności i widoczności szkoleń z zakresu edukacji międzykulturowej, promowanie znaczenia edukacji międzykulturowej jako integralnej części doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wprowadzenie programów szkoleniowych, które nie tylko reagują na sytuacje kryzysowe, ale również promują ciągły rozwój kompetencji międzykulturowych. Przygotowanie nauczycieli do realizacji edukacji międzykulturowej wymaga zintensyfikowanych działań edukacyjnych i szkoleniowych, które będą systematyczne i długofalowe. Tylko wtedy możliwe będzie skuteczne wdrożenie edukacji międzykulturowej w wychowaniu przedszkolnym, co jest kluczowe dla budowania otwartego i tolerancyjnego społeczeństwa.

W trakcie przeprowadzonych badań zaobserwowano, że nauczyciele napotykają trudności z adekwatnym określaniem osób czarnoskórych. Często używają terminów, takich jak "Afroamerykanin" lub "Murzyn", które mogą być uznane za przestarzałe i obarczone negatywnymi konotacjami. W Polsce użycie terminu "Murzyn" i jego żeńskiego odpowiednika "Murzynka" do opisu osób o czarnej skórze może być wynikiem rasizmu. W społeczeństwie, które głównie składa się z ludzi białych, większość jednak postrzega te słowa jako neutralne i nie widzi w nim nic niewłaściwego. Badanie „Społeczna

percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści” przeprowadzone w Polsce przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS, 2007) wykazało, że trzy czwarte respondentów przypisało temu terminowi obiektywne i neutralne znaczenie. Natomiast termin "czarny" jest przez wielu uważany za bardziej kontrowersyjny niż "Murzyn/Murzynka", ze względu na konotacje związane z "czarnością" w polskiej kulturze. Jednak dla większości osób czarnoskórych w Polsce, termin "Murzyn/Murzynka" kojarzy się bezpośrednio z angielskim słowem "Negro". Dlatego uważają go za obraźliwy lub nieodpowiedni, preferując raczej określenie "czarny".

Jako przykład jak krzywdzące jest użycie słowa "Murzyn" można przywołać incydent z udziałem 10-letniej Bianki Nwolisy, który miał miejsce w czerwcu 2020 roku w Warszawie. Dziewczynka wyszła na ulice miasta z transparentem "Stop calling me Murzyn" ("Nie nazywaj mnie Murzynem"). Ten gest stanowił wyraz jej frustracji z powodu doświadczanego dręczenia ze strony innych osób.



Fotografia 1 Bianka Nwolisa idzie z transparentem „Stop Calling Me Murzyn” podczas protestu przeciwko brutalności policji po zabójstwie George’a Floyda, w Warszawie, 4 czerwca 2020 r.  
Fot. Rafał Milach

Rafał Milach, który sfotografował dziewczynkę, przyczynił się do wzmocnienia i upowszechnienia jej przekazu. Fotografia ta wywołała ożywioną dyskusję w mediach. Zwrócono uwagę, że termin "Murzyn" nie tylko jest przestarzały i nieodpowiedni w dzisiejszym języku, ale także ma negatywne konotacje. Przykłady takie jak "sto lat za murzynami" (oznaczające bycie bardzo zacofanym) czy „murzyn zrobił swoje, murzyn może odejść” ilustrują, w jaki sposób to słowo funkcjonuje w języku polskim (Ohia-Nowak, 2020).

Jednym z kierunków badań społecznych, który wyłonił się w kontekście relacji społecznych w społeczeństwie jest „krytyczna teorii rasy” (ang. *Critical Race Theory*) (Anderson, Dixson, Donnor, 2017). Istotne jest zauważenie, że omawiana teoria stanowi element nurtu pedagogiki krytycznej. Warto zwrócić uwagę, że perspektywa tej teorii jest zbieżna z optyką pedagogiki krytycznej, którą szczegółowo omawiam w rozdziale 1.2.

*Critical Race Theory (CRT)* koncentruje się na badaniu strukturalnego rasizmu i nierówności społecznych w kontekście prawa i społeczeństwa. W tym przypadku,

CRT może pomóc zrozumieć, dlaczego nauczyciele mają trudności z adekwatnym określaniem osób czarnoskórych oraz dlaczego stosują przestarzałe lub potencjalnie obraźliwe terminy. Zgodnie z CRT, język i terminologia odgrywają istotną rolę w utrwalaniu i reprodukowaniu struktur rasowych i nierówności społecznych. Użycie terminów takich jak „Murzyn” może być wynikiem internalizacji uprzedzeń i stereotypów rasowych, które są zakorzenione w kulturze i historii społeczeństwa. Ponadto, brak świadomości i edukacji na temat właściwych terminów może wynikać z niedostatecznego zrozumienia historii i doświadczeń osób czarnoskórych oraz braku refleksji nad konsekwencjami używania nieodpowiednich terminów.

Edukacja międzykulturowa, oparta na koncepcji krytycznej teorii rasy, może przyczynić się do zwiększenia świadomości dotyczącej roli języka i terminologii w kontekście rasizmu oraz społecznych nierówności. Istnieje więc potrzeba zwiększenia świadomości i edukacji na temat właściwych terminów stosowanych do opisu osób o różnych pochodzeniach etnicznych i kulturowych, w celu uniknięcia potencjalnych obraźliwych lub krzywdzących interpretacji.

W kontekście trudności napotykanych przez nauczycieli w wdrażaniu edukacji międzykulturowej oraz czynników, które mogą być pomocne, można wyróżnić kilka istotnych obserwacji. Większość nauczycielek wychowania przedszkolnego wyraziła żal z powodu niewystarczającego zaangażowania rodziców w realizację treści związanych z edukacją międzykulturową. Rodzice dzieci o odmiennym pochodzeniu narodowym często przyjmowali postawę wycofania, co utrudniało budowanie współpracy i integracji.

Nauczycielki często miały trudności w komunikacji z rodzicami z powodu barier językowych lub kulturowych. W opiniach nauczycielek, część rodziców oczekiwało, że nauczyciel będzie rozumiał ich język, co mogło stanowić dodatkową przeszkodę.

Nauczyciele, którym udało się skutecznie współpracować z rodzicami, często organizowali spotkania, podczas których rodzice mogli dzielić się informacjami na temat swoich kultur, potraw, strojów, tradycji itp. Niektóre nauczycielki zapraszały rodziców do dzielenia się pasjami, historiami z podróży. Zachęcały również rodziców do udziału w różnego rodzaju aktywnościach, takich jak prezentacje zawodów, czytanie dzieciom, organizowanie pikników kulturowych. To sprzyjało budowaniu relacji i wzajemnego zrozumienia a także pozwalało na integrację rodziców i dzieci z różnych środowisk kulturowych.

Nauczycielki odczuwały trudności związane z brakiem odpowiedniej wiedzy na temat edukacji międzykulturowej oraz wsparcia w postaci szkoleń czy materiałów metodycznych. Niektóre nauczycielki obawiały się przekazywania nieprawdziwych informacji dzieciom lub błędnego interpretowania kultury innych narodów, co może wynikać z braku odpowiedniej wiedzy lub wsparcia. Brak czasu oraz ilość dodatkowych obowiązków dodatkowo utrudniały realizację działań związanych z edukacją międzykulturową.

Kilka badanych osób wskazywało na doświadczanie negatywnych reakcji ze strony dyrektorów, rodziców dzieci oraz społeczności w związku z realizacją działań z zakresu edukacji międzykulturowej. Głównie były to uprzedzenia, brak tolerancji oraz przejawy rasizmu które stanowiły przeszkodę w budowaniu otwartej i tolerancyjnej przestrzeni.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi nasuwa się wniosek, że wdrażanie edukacji międzykulturowej jest trudne i głównie związane z brakiem wiedzy i wsparcia ze strony dyrekcji i rodziców oraz negatywnymi reakcjami ze strony społeczności. Jednakże, zaangażowanie rodziców, wykorzystanie zasobów społeczności oraz odpowiednie wsparcie i szkolenia dla nauczycieli mogą istotnie wspomóc ten proces i przyczynić się do stworzenia bardziej otwartego i tolerancyjnego środowiska edukacyjnego.

Edukacja międzykulturowa stanowi istotny element w współczesnym środowisku edukacyjnym, szczególnie w kontekście rosnącego zróżnicowania kulturowego i etnicznego społeczeństwa. Wychowanie przedszkolne odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw dzieci wobec różnorodności oraz w budowaniu otwartości na inne kultury już od najmłodszych lat.

W społeczeństwie globalnym, gdzie różnorodność kulturowa staje się coraz bardziej widoczna, edukacja międzykulturowa nabiera jeszcze większego znaczenia. Wielokulturowość nie ogranicza się jedynie do obecności różnych kultur na danym obszarze, lecz głównie dotyczy interakcji społecznych, które zazwyczaj są dynamiczne. Przedszkola są pierwszym miejscem, gdzie dzieci mogą być wprowadzone w świat różnych kultur, tradycji i wartości.

Analiza sposobów realizacji edukacji międzykulturowej w warszawskich przedszkolach jest niezwykle istotna z perspektywy zrozumienia praktyki pedagogicznej oraz efektywności działań podejmowanych przez nauczycieli w tym obszarze. Choć

literatura naukowa zajmuje się tematyką edukacji międzykulturowej w Polsce to jednak wciąż niewiele badań dotyczy wychowania przedszkolnego w tym temacie.

Edukacja międzykulturowa stanowi nieodłączny element współczesnego systemu edukacji, szczególnie w kontekście coraz bardziej zglobalizowanego świata. Wychowanie w duchu tolerancji, szacunku dla różnorodności kulturowej oraz umiejętność porozumiewania się i współpracy z osobami o odmiennym pochodzeniu etnicznym i kulturowym staje się nie tylko ważnym aspektem wychowania, ale również koniecznością.

W dzisiejszych czasach, edukacja międzykulturowa odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw społecznych i obywatelskich, a także w rozwijaniu umiejętności komunikacji z innymi oraz budowania świadomej solidarności międzyludzkiej. Zadanie to staje się niezwykle istotne dla całego systemu edukacyjno-wychowawczego.

Aby programy edukacji międzykulturowej funkcjonowały sprawnie i systemowo, istnieje konieczność przestrzegania czterech głównych zasad:

- Edukacja międzykulturowa powinna być ściśle powiązana z programami kształcenia narodowego, które wspierają rozwój i zachowanie tożsamości kulturowej.
- Wprowadzenie edukacji obywatelskiej oraz edukacji europejskiej uzupełniających programy kulturowe, wspierających zrozumienie i akceptację różnorodności społecznej.
- Działania edukacyjne na rzecz mniejszości etnicznych powinny być realizowane równoległe do programów skierowanych do większości społeczeństwa, co sprzyja budowaniu integracji i zrozumienia.
- Programy edukacyjne dotyczące międzykulturowości dla dzieci i młodzieży powinny być równoległe prowadzone z edukacją dla dorosłych, oferującą wsparcie i wiedzę na temat różnorodności kulturowej (Cichocki, 2014, s. 121).

Analiza dokumentów zastanych dotyczących edukacji międzykulturowej w kontekście podstawy programowej wychowania przedszkolnego pozwala zrozumieć zarówno istniejące wyzwania, jak i możliwości integracji różnorodności kulturowej w ramach działań edukacyjnych. Podstawa programowa podkreśla ogólny cel wsparcia rozwoju dzieci, ale brakuje konkretnych wskazówek dotyczących edukacji międzykulturowej. Istnieją pewne punkty, które jasno odnoszą się do integracji różnorodności kulturowej, jednak są one nieproporcjonalnie małe w stosunku do ogólnej treści ustawy, co sugeruje



niewystarczającą ilość treści w tym zakresie. W celu wzmocnienia aspektów edukacji międzykulturowej, istotne jest rozważenie dodania konkretnych działań i strategii wspierających interkulturowość w przedszkolach, aby promować szacunek i zrozumienie między różnymi grupami społecznymi.

Wnioski te wskazują na konieczność kompleksowego podejścia do edukacji międzykulturowej, uwzględniającego zarówno aspekty prawne, jak i praktyczne, aby skutecznie promować postawy otwartości, zrozumienia i edukacji międzykulturowej w przedszkolach. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 r. (ONZ 217 A (III), 1948) określa jednoznacznie, iż nadrzędnym celem powinno być kształtowanie postawy szacunku dla praw i wolności wszystkich ludzi. Ponadto upowszechnianie postaw otwartości, zrozumienia, tolerancji i współpracy pomiędzy narodami, kulturami oraz wyznaniem powinno być nadrzędne w celu zapewnienia pokojowego współistnienia. Edukacja międzykulturowa odgrywa istotną rolę w kontekście przedszkolnego wychowania. Interakcje między ludźmi o różnych pochodzeniach kulturowych oraz działania podejmowane przez nauczycieli mają znaczący wpływ na rozwój społeczny, emocjonalny i poznawczy dzieci.

Badania empiryczne wykazują, że nauczyciele podejmują różnorodne działania w celu wprowadzenia treści związanych z edukacją międzykulturową, choć często realizują je w sposób okazjonalny i spontaniczny. Napotykają również na trudności, takie jak niejednoznaczność w definiowaniu edukacji międzykulturowej czy brak stałego planu zajęć w tym zakresie. Wnioski te wskazują na konieczność kontynuacji prac nad doskonaleniem praktyk edukacji międzykulturowej w przedszkolach, uwzględniając różnorodność perspektyw i doświadczeń oraz dążąc do budowania postaw otwartości, tolerancji i akceptacji różnic kulturowych już od najmłodszych lat.

Historyczny wymiar w zakresie diskutowanych zagadnień odsłania ciągłość migracji i zmieniających się wzorców społecznych, które wpływają na kształtowanie się naszego współczesnego społeczeństwa. Poprzez moje doświadczenia z dziećmi i rodzinami o różnych korzeniach narodowych, widzę, jak historia ma wpływ na nasze postrzeganie różnic kulturowych i wzajemne relacje. Wpływ historycznego kontekstu na nasze zrozumienie różnic kulturowych i wzajemnych relacji, analiza stereotypów związanych z różnymi grupami etnicznymi nabiera szczególnego znaczenia. Niegdyś Warszawa była miejscem, gdzie spotykały się różnorodne kultury i narodowości, włącznie z dużą społecznością żydowską. W tamtych czasach, uprzedzenia i stereotypy wobec Żydów były

powszechne w społeczeństwie polskim. Antysemityzm był obecny w różnych sferach życia społecznego i kulturowego, co często przekazywało się z pokolenia na pokolenie. Rodzice często przekazywali te uprzedzenia na swoje dzieci, co miało wpływ na kształtowanie się ich postrzegania i relacji z osobami pochodzącymi z tej grupy etnicznej. Podobnie, w społeczeństwie polskim, istniały również stereotypy dotyczące czarnoskórych osób, które mogły być wynikiem kulturowych i historycznych uwarunkowań, choć z innych kontekstów geograficznych. Te stereotypy również przyczyniały się do formowania się społecznych postaw i relacji.

Analiza tych zjawisk w świetle moich doświadczeń z dziećmi i rodzinami o różnych korzeniach narodowych pozwala zrozumieć, jak głęboko zakorzenione mogą być stereotypy i uprzedzenia w historii społeczeństwa. To także podkreśla znaczenie pracy pedagogicznej i dialogu międzykulturowego, aby przeciwdziałać perpetuacji tych negatywnych wzorców. By zrozumieć ten proces możemy sięgnąć do teorii dotyczących procesów formowania się stereotypów oraz ich wpływu na relacje międzykulturowe.

Teoria kontaktu społecznego, zapoczątkowana przez Gordona Allporta (Allport, 1954), sugeruje, że kontakt między różnymi grupami etnicznymi może prowadzić do redukcji uprzedzeń, o ile spełnione zostaną pewne warunki, takie jak równość statusu, współpraca, wsparcie ze strony władz czy cel wspólny. Twierdzi on również, że stereotypy mogą być przekazywane przez kulturę i doświadczenia społeczne, co z kolei może utrwalac negatywne wzorce myślenia.

Jak pisze Tomasz Szkudlarek (2003, s.418): „Trudności pojawiają się zwłaszcza wtedy, gdy kultury niosą ze sobą pamięć wzajemnej przemocy. Właśnie wtedy edukacja międzykulturowa jest najbardziej potrzebna. Zwraca się ona wtedy nie tylko w kierunku kultury zdominowanej, ale przede wszystkim w kierunku kultury dominującej: zmierza nie tylko do wzmocnienia potencjału grup zmarginalizowanych, ale i do zakwestionowania poczucia oczywistości świata w kulturze dominującej. Takie działanie powinno z kolei prowadzić do otwarcia przestrzeni na negocjacje różnic, do przestrzeni nowego, sprzyjającego koegzystencji określenia tożsamości wszystkich grup kulturowych”.

W kontekście historii Polski stereotypy antysemickie miały głębokie korzenie. Społeczeństwo polskie było podzielone, a wielu Polaków miało uprzedzenia wobec Żydów, które często wynikały z kulturowych, ekonomicznych i religijnych różnic. Jak pisze Szewczyk (2002, s.15): „Gdy czasem do współczesnej codzienności wdrze się historia, mity i stereotypy nabierają szczególnego znaczenia. Zaczynają żyć własnym

życiem, nie poddają się żadnym rozumnym ocenom”. Historia migracji i współżycia obu grup w Polsce była pełna konfliktów i napięć, co z czasem prowadziło do utrwalania się negatywnych stereotypów i postaw.

Moje doświadczenia z rodzicami, którzy negatywnie zareagowali na planowane zajęcia z historii Żydów w Polsce, są doskonałym przykładem na to, jak stereotypy mogą prowadzić do izolacji i braku zrozumienia. Moja reakcja, traktująca historię Żydów jako integralną część historii Polski, jest zgodna z podejściem integracyjnym, które stara się przełamywać stereotypy i promować zrozumienie międzykulturowe.

Stereotypy kształtują się u dzieci poprzez interpretację typowych sytuacji dnia codziennego. Zarówno rozmowy w domu, na ulicy, jak i w przedszkolu, nawet jeśli dziecko nie uczestniczy w nich aktywnie, pozostawiają ślad w jego świadomości. Czasami dziecko może interpretować te rozmowy jako nieprzychylnie wobec osób, o których mowa. Ważne jest zrozumienie, że pierwsze doświadczenia dziecka związane z "Innymi", szczególnie w wieku przedszkolnym, są bardzo trwałe. Chociaż wnioski wyciągnięte przez dziecko nie są jeszcze efektem skomplikowanego procesu twórczego i interpretacyjnego, pozostawiają one trwałe ślady w jego pamięci. Negatywne emocje związane z określoną narodowością, które mogą pojawić się w tym okresie, mogą wpływać na dalsze postrzeganie tej narodowości i wzmacniać wcześniejsze uprzedzenia. Te "presupozycje" i oczekiwania działają jak samosprawdzające się przepowiednie, co dodatkowo umacnia nabyte stereotypy (Czykwin, 1995, s. 350).

Moje doświadczenia rzucają światło na skomplikowane relacje międzykulturowe i konieczność edukacji, która nie tylko przekazuje faktograficzne informacje, ale także promuje szacunek, zrozumienie i otwartość na różnorodność kulturową, co stanowi istotny aspekt w budowaniu społeczeństwa opartego na równości i tolerancji. Poprzez analizę tych trzech wymiarów - społecznego, kulturowego i historycznego – odkrywam głębsze znaczenie mojej pracy pedagogicznej oraz potrzebę kontynuowania dialogu i działań na rzecz integracji i zrozumienia w wielokulturowym środowisku przedszkolnym. To dla mnie nie tylko wyzwanie, ale również niesamowita szansa na rozwój i tworzenie bardziej otwartego i zrozumiałego społeczeństwa.

W edukacji przedszkolnej, międzykulturowość odgrywa kluczową rolę, zwłaszcza w kontekście rosnącej świadomości zarówno wśród nauczycieli, jak i dzieci, dotyczącej coraz większego zróżnicowania kulturowego. Edukacja międzykulturowa ma na celu nauczenie dzieci szacunku, akceptacji i szacunku dla różnorodności, uwzględniając różne

perspektywy kulturowe oraz dostrzegając wartość płynącą z interakcji między różnymi kulturami (Kamińska, 2008, s. 8). Współczesne standardy edukacyjne przypisują edukacji międzykulturowej rolę nie tylko jako pośrednika, lecz także starają się wyłuskać elementy wspólne dla obu kultur. Głównym celem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie potrzeby przekraczania granic kulturowych i pobudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak: odkrywanie, dialog, negocjacje, wymiana wartości, tolerancja. Kreowanie postawy otwartości na świat umożliwia spełnienie tych potrzeb poprzez przekraczanie granic własnej kultury i nawiązywanie kontaktów z innymi kulturami (por. Nikitorowicz, 1995, s.124).

W edukacji międzykulturowej istotne jest wychodzenie poza granice wybranych dziedzin nauki i uwzględnienie potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci. Przedszkole, jako przestrzeń edukacyjna, może stanowić kluczowe ogniwo w poznawaniu i zrozumieniu różnorodności kulturowej oraz jej przedstawicieli. Dzieci, wcześniej czy później, będą miały kontakt z zagadnieniami wielokulturowości i nierówności społecznych, dlatego edukacja międzykulturowa staje się priorytetem w dzisiejszych przedszkolach. Jest to proces poznawczy, który pomaga dzieciom orientować się w nowym środowisku kulturowym oraz komunikować się z przedstawicielami innych kultur. Dorota Misiejuk (2021, s. 131) podkreśla: „System edukacyjny jako agenda kulturowa z jednej strony odpowiedzialny jest za międzygeneracyjny transfer wartości i skierowany na budowanie wspólnoty wartościowania, z drugiej zaś winien być otwarty na przyszłość i propagować rozwój”.

Wdrażanie treści z zakresu edukacji międzykulturowej w przedszkolach jest uzasadnione, ponieważ nawet najmłodsze dzieci absorbują stereotypowe wzorce patrzenia na to, co inne, nieznanne i odległe, często przekazywane przez środowisko rodzinne. Dlatego też, wyposażenie przedszkolaków w odpowiednią wiedzę i umiejętności dotyczące wielokulturowego świata staje się niezbędne. Doświadczenia edukacyjne z zakresu wielokulturowości w wieku przedszkolnym są kluczowe dla dalszego procesu uczenia się akceptacji różnorodności oraz świadomości otaczającej różnorodności, a także dla podkreślenia wyjątkowości każdego dziecka. Aby osiągnąć oczekiwane rezultaty, konieczne jest współdziałanie między dziećmi, nauczycielami, wychowawcami oraz rodzicami.

W kontekście przeprowadzonych badań, istotne jest dla mnie świadome uwzględnienie ich ograniczeń metodologicznych. Należy podkreślić, że badania zostały

przeprowadzone w wybranym obszarze, co mogło wpłynąć na ograniczenie reprezentatywności próby. Pomimo staranności w doborze uczestników, zdaję sobie sprawę, że ich charakterystyka może nie odzwierciedlać w pełni całej populacji nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce. Z tego powodu, generalizacja uzyskanych wyników na skalę kraju wymaga szczególnej ostrożności.

Kolejnym istotnym aspektem, który należy uwzględnić, jest celowy dobór materiałów badawczych. Choć taka strategia może być uzasadniona ze względu na specyfikę prowadzonych przeze mnie analiz, trzeba pamiętać, że może to prowadzić do ograniczenia ogólności uzyskanych wyników. Interpretując moje wyniki, należy zatem uwzględnić kontekst doboru materiałów badawczych oraz jego wpływ na ostateczne wnioski.

Dodatkowo, badania, których dokonałam, zostały przeprowadzone w Warszawie. Jest to istotny aspekt, który trzeba wziąć pod uwagę podczas interpretacji wyników. Charakterystyka środowiska miejskiego może różnić się od warunków panujących na obszarach wiejskich czy mniejszych miastach. Z tego powodu, uzyskane przeze mnie wyniki mogą nie być w pełni odzwierciedleniem sytuacji w innych środowiskach.

Podsumowując, zdaję sobie sprawę, że przeprowadzone przeze mnie badania mają charakter jednostkowy i incydentalny. Choć stanowią one cenny wkład w zrozumienie badanego problemu, ich uogólnienie na inne konteksty może być utrudnione. Niemniej jednak, prezentowane przeze mnie studium przypadku stanowi istotny punkt odniesienia, który może posłużyć do dalszych refleksji i badań nad tematem. Warto zatem traktować uzyskane przeze mnie wyniki jako wskazówkę do dalszych analiz i nieustannie dążyć do zgłębienia zrozumienia badanego zagadnienia w różnych kontekstach i środowiskach.



## Bibliografia

1. Allport G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley. Reading, MA.
2. Althusser L. (2006). *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Wyd. Krytyki Politycznej. Warszawa.
3. Anderson C. (2014). *Skuteczne techniki nauczania*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
4. Andrejuk K. (2005). *Edukacja w świecie wielokulturowym*. Wyd. Instytutu Socjologii UW. Warszawa.
5. Atkinson Paul (2006) *Rescuing Autoethnography*. „Journal of Contemporary Ethnography”, vol. 35, no. 4, s. 400–404.
6. Bańko M., Linde-Usiekiewicz J., Łaziński M. (2021). *Rekomendacje dotyczące języka niedyskryminującego na Uniwersytecie Warszawskim*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
7. Bartleet Brydie-Leigh, Ellis Carolyn, eds. (2009) *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal*. Bowen Hills, QLD: Australian Academic Press.
8. Bartz B. (1997). *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji. Radom.
9. Bartz B. (2007). *Migracja do Europy jako wyzwanie dla społeczeństwa i pedagogiki wielokulturowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
10. Bartz B. (2003). *Interkulturowa edukacja wobec wizji światowego społeczeństwa*. Prace Naukowe. Pedagogika 12, 187-201.
11. Bauman Z. (2007). *Płynna nowoczesność*. Wyd. Literackie. Kraków.
12. Bauman Z. (2012). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Wyd. Sic!. Warszawa.
13. Bauman T., Pilch T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Żak. Warszawa.
14. Berger P. L., Luckmann T. (1983). *Společne tworzenie rzeczywistości*. Wyd. PIW. Warszawa.
15. Bielecka-Prus Joanna. (2014). *Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, s. 76–95

16. Błeszyńska M. K. (2011). Teoretyczny status edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. Tom XVII.
17. Bochner Arthur P., Ellis Carolyn, eds. (2002) *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*. Walnut Creek: AltaMira Press.
18. Borowiak A., Szarota P. (2004). *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. Wyd. SWPS Academica. Warszawa.
19. Boski P. (2022). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Wydawnictwo PWN. Warszawa.
20. Bourdieu P. (2004). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Wyd. Scholar. Warszawa.
21. Brown A.L. (1997), *Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters*. „*American Psychologist*”, Vol. 52, No 4; [www.psy.cmu.edu/~sieglar/2011-brown97.pdf](http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/2011-brown97.pdf): [dostęp 29.10.2011].
22. Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Bristol, *Multilingual Matters*.
23. Chałas K. (2000), *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa, Nowa Era.
24. Chomczyński P. (2006). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
25. Ciążela H., Tyburski W. (red.) (2012). *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Warszawa.
26. Ciechowska M., Szymańska M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum. Kraków.
27. Cichocki A. (2014). *Wymiary przygotowania zawodowego nauczyciela i jego kompetencji w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej w szkole*. [w:] *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko. Warszawa, s. 121.
28. Chromiec E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk.
29. Chromiec E. (2006). *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*. Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków.



30. Cushner K., Mahon J. (2009), *Intercultural Competence in Teacher Education- Developing the Intercultural Competence in Educators and Their Students; Creating the Blueprints*. W: D.A. Deardorff (red.), *Intercultural Competence*. London, California, SAGE Publications.
31. Creswell J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków.
32. Cybal-Michalska, A. (2013). Podmiot i struktura społeczna w teorii A. Giddensa – rekonstrukcja i krytyka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 2(62). [dostęp 30.03.2024].
33. Czerepaniak-Walczak. (2021). Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce, *Studia z teorii wychowania*, Tom XII: NR 1(34), s. 32.
34. Czykwin E. (1995). Fenomen trwałości uprzedzeń etniczno-religijnych. [w:] *Edukacja międzykulturowa*. Białystok, s. 350.
35. Denzin Norman K. (2006) *Analytic Autoethnography, or Déjà Vu All Over Again*. „*Journal of Contemporary Ethnography*”, vol. 35, no. 4, s. 419–428.
36. Denzin N., Lincoln Y. (2005). *Handbook of qualitative research*. 3th Edition, London.
37. Denzin N., Lincoln Y. (2014). *Metody badań jakościowych*. Tom 2. PWN. Warszawa.
38. Dixson D., Anderson C. K., Donnor J. K. (2017). *Critical Race Theory in Education*. Routledge Taylor & Francis. Nowy Jork.
39. Dobrowolska B. (red.) (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Wydawnictwo IMPULS. Kraków.
40. Durkheim E. (2000). *Elementarne formy życia religijnego*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
41. Dziurok A., Gałęzowski M., Kamiński Ł., Musiał F. (2014). *Od niepodległości do niepodległości. Historia Polski 1918–1989*. Instytut Pamięci Narodowej. Warszawa.
42. Ellis Carolyn (1997) *Evocative Autoethnography: Writing Emotionally About Our Lives* [w:] William G. Tierney, Yvonna S. Lincoln, eds., *Representation and the Text: Re-Framing the Narrative Voice*. Albany: State University of New York Press, s. 115–142.

43. Ellis Carolyn, Bochner Arthur (2000) Autoethnography, personal narrative, and reflexivity: Researcher as subject [w:] Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, eds, Handbook of Qualitative Research, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, s. 733–768
44. Erikson E. (2000). Dzieciństwo i społeczeństwo. Wyd. Rebis. Poznań.
45. Filipiak, E. (red.). (2015). Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: Od teorii do zmiany w praktyce. Bydgoszcz.
46. Foucault M. (1998). Nadzorować i karać. Wyd. Aletheia. Warszawa.
47. Foucault M. (2000). Historia seksualności. Wyd. Aletheia. Warszawa.
48. Gadamer H.-G. (1993). Prawda i metoda. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
49. Gajek-Kawecka E. (2005), Europejska współpraca szkół. Polska 2005. Partnerstwa eTwinning w polskich szkołach. Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
50. Giddens A. (1979). Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. University of California Press. Berkeley, Los Angeles.
51. Giddens A. (2006). Elementy teorii strukturacji. [w:] Współczesne teorie socjologiczne, red. E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto. PWN. Warszawa.
52. Giroux H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. Harvard Educational Review, 53(3), 257–293.
53. Giroux H.A. (1997). Cultural Politics, Reading Formations, and the Role of Teachers as Public Intellectuals. W: S. Aronowitz i H.A. Giroux, Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism. Minneapolis – London: University of Minesota Press (I wyd. 1991).
54. Goffman E. (2008). Człowiek w teatrze życia codziennego. Wyd. KR. Warszawa.
55. Golka M. (1997). Oblicza wielokulturowości. W: U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński. Wydawnictwo Oficyna Naukowa. Warszawa. ss. 55–56.
56. Gołębnik B.D. (red.) (2002), Uczenie metodą projektów. Warszawa, WSiP.
57. Grzybowski P.P, Idzikowski G. (2018). Inni, Obcy- ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
58. Grzybowski P. P. (2011). Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy. Wydawnictwo Impuls. Kraków.

59. Grzymała – Kazłowska A. (2007). *Konstruowanie „innego”*. Wizerunki imigrantów w Polsce. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa.
60. Habermas J. (1981). *Teoria działania komunikacyjnego*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
61. Hall S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications. Londyn.
62. Hammersley, M. (1999). Not Bricolage but Boatbuilding: Exploring Two Metaphors for Thinking about Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), pp. 574–585. DOI:10.1177/08912419912902356
63. Hammersley Martyn, Atkinson Paul (2000) *Metody badań terenowych*. Przełożył Sławomir Dymczyk. Poznań: Zysk i S-ka.
64. Heller A. (1994). *Codziennosc i codzienność*. Wyd. Fundacja Aletheia. Warszawa.
65. Hochschild A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press. Berkeley.
66. Hooks B. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. South End Press. Cambridge, MA.
67. Huber J. (red.). (2014). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa.
68. Iglicka K. (1988). *Integracja czy dyskryminacja?: polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław.
69. Janukowicz M., Rędziński K. (2001-02). *Edukacja wobec wielokulturowości*. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Częstochowa.
70. Januszewska E., Markowska-Manista U. (2017). *Dziecko "inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Red. Akademia Pedagogiki Specjalnej.
71. Jarymowicz M. (1988). *Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław.
72. Jasikowska K. (2019). *Zmieniając świat. Edukacja globalna między zyskiem a zbawieniem*. Impuls. Kraków. s. 37.
73. Jasikowska K. (2015). „Po co nam globalna edukacja?”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.). *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Wrocław. s. 16-38.

74. Jasińska-Kania A., Staszyńska K. M. (2009). Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej. Białystok.
75. Jemielniak D. (red.) (2012). Badania jakościowe t.2. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
76. Jezierski A., Kubiczek F., Wyczański A. (2003). Historia Polski w liczbach. t. 1. Warszawa.
77. James W. (1981). Pragmatyzm. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
78. Johnson, Ch. (2012). Bricoleur and Bricolage: From Metaphor to Universal Concept. Paragraph, 35(3), pp. 355–371. DOI: 10.3366/para.2012.0064.
79. Kacperczyk Anna (2012) Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 2, s. 32–63.
80. Kacperczyk, A. (red.). (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom X, Numer 3. Polskie Towarzystwo Socjologiczne.
81. Kamińska K. (2007). Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź.
82. Kamińska K. (2005). W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa. s. 13.
83. Kawecki, I. (2006). „Bricolage” w metodologii jakościowych badań edukacyjnych. Prace Naukowe AJD. Pedagogika, 15, pp. 53–62.
84. Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (1997). U progu wielokulturowości. Nowe oblicze społeczeństwa polskiego. Wyd. Oficyna Naukowa. Warszawa.
85. Klus-Stańska D. (2003). Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kulturowej. Podjęcie wyzwania czy ucieczka. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
86. Kołakowski L. (2000). Główne nurty marksizmu. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
87. Konecki K. (2000). Studia z metodologii badań jakościowych. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
88. Kotarba-Kańczugowska M. (2012). Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej. Red. Akademia Pedagogiki Specjalnej.

89. Kotarbiński T. (1957). O pojęciu metody. Wybór pism. Warszawa.
90. Kowalczyk Beata (2014) (Nie)przekładalność (?) perspektyw w świecie muzyki klasycznej. Autoetnografia socjologa-observatora i japonisty-tłumacza. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, s. 202–221 [dostęp: 4.05.2024]
91. Kowalik S. (1994), Szkic o koncepcjach socjalizacji, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, pod red. J. Brzezińskiego, L. Witkowskiego, Poznań —Toruń, Edytor.
92. Kozień, M., Wiczorkowski M. (2005). Wielokulturowość a migracje. Wyd. MEGRAF. Warszawa, s. 9–10.
93. Kozłowska J. (2004). Socjologia codzienności. Wyd. Scholar. Warszawa.
94. Krawczyk A. (2023). Doświadczenie międzykulturowości. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź. s. 26.
95. Krüger, Heinz-Hermann. (2007). Metody badań w pedagogice. Wydawnictwo GWP.
96. Krzemiński I. (1978). Symboliczny interakcjonizm i socjologia. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
97. Kubiszyn M. (2007). Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym. Wyd. Adam Marszałek. Toruń.
98. Kuhn T. (2001). Struktura rewolucji naukowych. Wyd. Aletheia. Warszawa.
99. Kuleta-Hulboj, M. (2005). Edukacja międzykulturowa: problemy definicyjne. *Auxilium Sociale*, 2, 77–99.
100. Kuleta-Hulboj. M. (2015). Kilka uwag o heterogeniczności edukacji globalnej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Tom 18, numer 1(69).
101. Kwiatkowska A. (2019). Wielokulturowość w ujęciu interdyscyplinarnym. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
102. Kwieciński Z. Śliwerski B. (red.). (2019). *Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa. s. 607
103. Lalak D. (2008). Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości. Wyd. Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej. Warszawa.
104. Lalak D. (2007). Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
105. Laska E. I. (2007). Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów.

106. Lévi-Strauss, C. (1962). *The Science of the Concrete*. In: C. Lévi-Strauss, *The Savage Mind*. (pp. 1–22). Chicago: University of Chicago Press.
107. Lewowicki T. (2000). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
108. Lewowicki T. (2007). „Gorące” problemy edukacji w Polsce: ekspertyzy i opinie. Wyd. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa.
109. Lewowicki T. (2002). *Edukacja wobec ładu globalnego*. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
110. T. Lewowicki. (2012). *Edukacja międzykulturowa — bilans otwarcia 2012*. "Edukacja Międzykulturowa" nr 1. s. 15.
111. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Borut A. (2008). *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości- studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń.
112. Luhmann N. (2007). *Systemy społeczne*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
113. Illia, L., & Zamparini, A. (2016). Legitimate Distinctiveness, Historical Bricolage, and the Fortune of the Commons. *Journal of Management Inquiry*, 25(4), pp. 397–414. DOI:10.1177/ 1056492616637917.
114. Łobocki M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Wyd. Impuls. Kraków.
115. Łobocki M. (1978). *Metody badań pedagogicznych*. Wyd. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa.
116. Madalińska-Michalak J. (2017). *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*. [W]: *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*. (red.) Madalińska-Michalak, Pikuła N., Białożyt K. Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej. Kraków.
117. Markowska D. (1990). Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4. s. 109.
117. Markowska-Manista, Urszula & Alexandra Niedźwiecka-Wardak (2014). *Mniejszości wzbogacające większość. O potencjale uczniów z odmiennym kontekstem kulturowym i możliwościach jego wykorzystania*. [W]: Wilczyńska Agnieszka. (ed.), *Młódzież na biegunach życia społecznego*, PWN. Warszawa.

118. McLaren P. (2015). *Życie w szkołach*. Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Wrocław.
119. Mead G. H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
120. Mead M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. PWN. Warszawa
121. Melosik Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Wyd. Impuls. Kraków.
122. Milerski, B. (2013). *Innowierca jako wyzwanie pedagogiczne*. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów* (s. 37–47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
123. Misiejuk D. (2021). *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
124. Młynarczuk-Sokołowska A. (2016). *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej*. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok, s. 30.
125. Mucha J. (1999). *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*. Wyd. Oficyna Naukowa. Warszawa.
126. Muchacka.B. (2007). *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
127. Nikitorowicz J. (1995). *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Wyd. Trans Humana. Białystok.
128. Nikitorowicz J., Sobecki M. (1999). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Wyd. Trans Humana. Białystok.
129. Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk.
130. Nikitorowicz J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Wyd. Trans Humana. Białystok.
131. Nikitorowicz J. (1997). *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Wyd. Trans Humana. Białystok.
132. Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne. Warszawa.

133. Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (2003). Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. *Trans Humana*. Białystok.
134. Nikitorowicz J. (2005), Idee edukacji międzykulturowej w dobie globalizacji i regionalizacji. W: F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra*. Szczecin, KEMA.
135. Nikitorowicz J. (2010), Potrzeby edukacyjne w realiach społeczeństwa wielokulturowego. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
136. Nikitorowicz J., Młynarczuk-Sokołowska A., Namiotko U. (red.). (2019). *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
137. Nikitorowicz J., Muszyńska J., Boćwińska-Kiluk B. (red.) (2014). *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Wydawnictwo: ŻAK.
138. Nowak S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
139. Nowicka E. (1996). *Inny – obcy wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Wyd. Oficyna Naukowa. Warszawa.
140. Nowicka E. (1990). *Swoi i obcy*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa.
141. Nwamana I. (2009). Stadion. Diabelskie igrzyska. Wydawnictwo Pierwsze. s.101-102., *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Białystok, *Trans Humana*.
142. Odrowąż-Coates D. (2016). *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet*. Wyd. Impuls. Kraków.
143. Odrowąż-Coates D. (2019). *Socio-educational Factors and the Soft Power of Language: The Deluge of English in Poland and Portugal*. Rowman & Littlefield. Nowy Jork.
144. Odrowąż-Coates D. (2022). *Dzienniki z Królestwa. (Auto)etnograficzne zapiski badaczki terenowej w Arabii Saudyjskiej z komentarzami*. Oficyna wydawnicza: Impuls. Kraków.



145. Odrowąż-Coates D. (2023). Obecne – nieobecne: wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach. Wydawnictwo SGH. Warszawa.
146. Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U. (2010). Edukacja małego dziecka, t. 2. Wychowanie i kształcenie w praktyce. Red. Zalewska-Bujak M. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
147. Ohia-Nowak, M. (2020), Słowo „Murzyn” jako perlokucyjny akt mowy. „Przegląd kulturoznawczy”, Nr 3 (45) 2020, s. 195-212.
148. Okoń W. (1992). Słownik pedagogiczny. PWN. Warszawa.
149. Okońska-Walkowicz A. (2007). Nauczyciel wychowawcą. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli. Wyd. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa, s. 9–11.
150. Opiłowska E. (2017). Od linii granicznych do krajobrazów przygranicznych. Konceptualizacje i badania granic i pograniczy. [W:] Polskie pogranicza w procesie przemian IV. Red. Z. Kurcz. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
151. Parsons T. (2009). System społeczny. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
152. Paszko A. (2004). Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku. Wyd. Bibliotheca. Kraków.
153. Petlak E. (2008). Rola nauczyciela we współczesnej szkole. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
154. Pink S. (2007), *Doing Visual Ethnography*. London, Sage Publications.
155. Piaget J. (2006). Psychologia dziecka. Wyd. Harmonia. Gdańsk.
156. Pilch T. (2008). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Wyd. Akademickie „Żak”. Warszawa.
157. Pomykało W. (1993). Encyklopedia Pedagogiczna. Wyd. Fundacja Innowacja. Warszawa.
158. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1992). Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. Wydawnictwo WSiP.
159. Pusch M.D. (2009), *The Interculturally Competent Global Leader*. W: D.A. Deardorff (red.), *Intercultural Competence*. London, California, SAGE Publications.

160. Rogalska-Marasińska A. (2017). Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju. Red. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź.
161. Rzechowska E. (1996). Forum Psychologiczne, Tom 1, Numer 1/2.
162. Rędziński K., Snoch B., Żuraw J. (2003). Idea wielokulturowości w edukacji. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Częstochowa.
163. Schaffer, H. R. (2009). Psychologia dziecka, Warszawa: PWN.
164. Schein E. H. (2010). Organizational Culture and Leadership. Jossey-Bass. San Francisco.
165. Schütz A. (2008). O wielości światów. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
166. Siemaszko A. (2007). Poradnik z zakresu rehabilitacji społecznej i leczniczo-usprawniającej dla uchodźców. Cudzoziemcy – razem z nami, czy w izolacji od nas?. Wyd. Centrum Kształcenia i Rehabilitacji sp. z o.o. Warszawa.
167. Sikora-Banasik D. (2009), Cała Polska czyta dzieciom – wypełnijmy tę misję również w językach obcych. „Języki Obce w Szkole”, nr 11.
168. Silverman D. Interpretacja danych jakościowych, metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji.
169. Simmel G. (2005). Mosty i drzwi. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
170. Sobecki M. (2007). Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej. Wyd. Trans Humana. Białystok. s. 27.
171. Spychalska-Stasiak (2020). Bricolage in Scientific Research Practice: An Attempt at Grasping the Meaning of the Concept. *Kultura i Edukacja*, No. 2 (128), s. 120.
172. Stańkowski B. (2009). Rola nauczyciela w wychowaniu wielokulturowym. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
173. Stańkowski B. (2007). Wychowanie w duchu wielokulturowości. Wyd. WAM. Kraków, s. 31–32.
174. Staśkiewicz E., Baran B., Michalska M., Otto E. (2006). Współczesne teorie socjologiczne. t. 2. PWN. Warszawa.
175. Strauss A., Corbin J. (1990). Podstawy jakościowej analizy danych. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
176. Such J. (2008). Procesy społeczne w ujęciu socjologicznym. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.

177. Synowiec O. (2020). Dlaczego przestałam używać słowa „Indianie”. „Przekrój”,
178. Szacki J. (2003). Historia myśli socjologicznej. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
179. Szczurek-Boruta A. (2013). Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek.
180. Szczurek-Boruta A. (2014). O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń.
181. Szczurek-Boruta A. (2007). Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Wyd. „Impuls”. Kraków, s. 36–37.
182. Szelańska M. (2011). Młodzież i tożsamość. Wybrane zagadnienia. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
183. Szewach G. (2002). Wielokulturowość i polityka. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
184. Szewach G. (2006). Wielokulturowość i kwestia polska. Wyd. Sejmu RP. Warszawa.
185. Szewach G. (2007). Wielokulturowość i regionalizm. Wyd. Naukowe Scholar. Warszawa.
186. Szewczyk W. (2002). Stereotypy w historii stosunków polsko-ukraińskich. Drogi do prawdy. [w:] Stereotypy narodowościowe na pograniczu, red. W. Bonasiuk. Rzeszów, s. 15.
187. Szkudlarek T. (2003). Pedagogika międzykulturowa. [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki. t. 1. Warszawa, s. 418.
188. Sztompka P. (2002). Socjologia zmian społecznych. Wyd. Znak. Kraków.
189. Sztompka P. (2007). Socjologia. Analiza społeczeństwa. Wyd. Znak. Kraków.
190. Sztompka P. (2008). Zaufanie. Fundament społeczeństwa. Wyd. Znak. Kraków.
191. Szymański M. J. (2013). Socjologia edukacji. Red. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

192. Szymański M. S. (2000). Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm, [w:] Edukacja w świecie współczesnym, wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym. R. Leppert (red.), Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków. s. 105.
193. Śliwerski B. (2018). Studia z Teorii Wychowania. Tom 9, Numer 3 (24) s. 333-342
194. Śliwerski, B. (2012). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej między posłuszeństwem a oporem. W: M. Suświło (red.), Nauczyciel wczesnej edukacji — konteksty i wyzwania. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
195. Tajfel H. (1981). Human Groups and Social Categories. Cambridge University Press. Cambridge.
196. Tarkowska E. (2005). Nowe czasy – nowe kategorie. Pedagogika dla XXI wieku. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
197. Tarkowska E. (2006). Nowe trendy w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
198. Tedlock Barbara (2009) Obserwowanie uczestnictwa i narodziny etnografii publicznej [w:] Norman K. Denzin, Yvonne S. Lincoln, red., Metody badań jakościowych, t. 1. Przełożył Filip Rogalski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 655–675.
199. Tillmann K. J. (1996). Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
201. Tischner J. (1999). Etyka solidarności i Homo sovieticus. Wyd. Znak. Kraków.
202. Tischner J. (2001). Etyka solidarności. Wyd. Znak. Kraków.
203. Tomasiak. (2018). Tomasiak, A. Kilka słów o edukacji międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek przygotowujących spotkania czytelnicze dla dzieci w wieku przedszkolnym. Pobrane z: [https://poczytajmy.ceo.org.pl/sites/mlodyobywatel.ceo.org.pl/files/a.\\_tomasiak\\_-\\_kilka\\_slow\\_o\\_educacji\\_miedzykulturowej.pdf](https://poczytajmy.ceo.org.pl/sites/mlodyobywatel.ceo.org.pl/files/a._tomasiak_-_kilka_slow_o_educacji_miedzykulturowej.pdf) [dostęp: 3.02.2023].
204. Tomaszewski T. (1984). Wstęp do psychologii. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.

205. Turner J. H. (2009). *Struktura teorii socjologicznej*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
206. Tyszką T., Tomaszewski T. (2005). *Psychologia społeczna*. Wyd. Zysk i S-ka. Poznań.
207. Urbańska S. (2012). Autoetnografia. [w:] *Słownik socjologii jakościowej*, red. K. Konecki, P. Chomczyński. Difin. Warszawa, s. 34–39.
208. Weber M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
209. Weber M. (2004). *Polityka jako zawód i powołanie*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
210. Weigl B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN. Warszawa.
211. Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wydawnictwo Wit-Graf. Toruń.
212. Włodarczyk, R. (2021). *Utopia i edukacja: Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław.
213. Wojciszke B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
214. Wołowicz-Ruszkowska A. (2018). *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
215. Wójcik M. (2002). *Pedagogika integracji. Nowy model pedagogiki*. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.
216. Wójcik M. (2007). *Teorie integracji społecznej*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
217. Wright Mills C. (2007). *Wyobraźnia socjologiczna*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
218. Wróbel S. (2010). *Kultura i społeczeństwo*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
219. Wygotski L. S. (2006). *Myślenie i mowa*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
220. Zimbardo P. G., Gerrig R. J. (2004). *Psychologia i życie*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
221. Zakrzewski J. (2004). *Koncepcje i teorie pedagogiki*. Wyd. Akademickie Żak. Warszawa.

222. Znaniecki F. (2001). Socjologia. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
223. Znaniecki F. (2008). Wstęp do socjologii. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
224. Znaniecki F. (2012). Metodologia nauk społecznych. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
225. Zubrzycki J. (1999). Emigracja i tożsamość. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
226. Zuboff S. (1988). In the Age of the Smart Machine. Basic Books. Nowy Jork.
227. Zukin S. (2004). Point of Purchase: How Shopping Changed American Culture. Routledge. Nowy Jork.
228. Żebrowski R. (1994). Społeczna struktura edukacji. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
229. Żegnałek K. (2011), Tolerancja jako wartość w społeczeństwie wielokulturowym. W: A. Cudowska (red.)
230. Żuk P. (2001). Społeczne nierówności w Polsce. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
231. Żuk P. (2003). Zmiany społeczne a edukacja. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.

## Netografia

- Deklaracja Edukacji Globalnej z Maastricht z 2002: <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- Porozumienie międzysektorowe dot. edukacji globalnej (Warszawa, 26.10.2011r.), <https://globalna.ceo.org.pl/>
- Europejskiej Deklaracji Edukacji Globalnej <https://zagranica.org.pl/europejska-deklaracja-edukacji-globalnej/>
- Migracje Polaków: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc> (dostęp: 1.03.2024 ).
- Stosunek do innych narodów:  
[https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K\\_031\\_20.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_031_20.PDF)
- Wykazy urodzenia: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc> (dostęp: 1.03.2024).
- Serwis Samorządowy PAP (dostęp 4.03.2024).
- Raport Fundacji Szkoła z klasą: <https://www.szkoiazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/>, (dostęp 4.03.2024).
- Uczniowie uchodźczy  
[https://ceo.org.pl/wpcontent/uploads/2023/09/Raport\\_Uczniowie\\_uchodzcy\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_CEO\\_wrzesien\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wpcontent/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzcy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf), (dostęp 4.03.2024).
- Komisja europejska a edukacja:  
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego: Rozporządzenie MEN z 14.02.17 , Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1, ss. 4–5
- Społeczna Percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści:  
[https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K\\_074\\_07.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_074_07.PDF), dostęp 25.03.2024
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka  
[https://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf)

## Wykaz tabel

Tabela 1 Uczestnicy badania .....	76
-----------------------------------	----

## Wykaz wykresów

Wykres 1 Emigracja z Polski wg kontynentów w latach 1973–2022 .....	53
Wykres 2 Imigranci przebywający w Polsce czasowo według grup wieku w 2021 r. Źródło <a href="https://stat.gov.pl/">https://stat.gov.pl/</a> (dostęp: 1.03.2024).....	53
Wykres 3 Imigranci przebywający w Polsce czasowo według kraju poprzedniego zamieszkania w 2021 r. ....	54

## Wykaz fotografii

Fotografia 1 Bianka Nwolisa idzie z transparentem „Stop Calling Me Murzyn” podczas protestu przeciwko brutalności policji po zabójstwie George’a Floyda, w Warszawie, 4 czerwca 2020 r. Fot. Rafal Milach .....	141
---	-----



## Aneksy

### SCENARIUSZ WYWIADU DLA NAUCZYCIELI

Przygotowuję pracę doktorską na temat: *Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej w działaniach warszawskich nauczycieli wychowania przedszkolnego*. Pragnę poznać Twoje opinie dotyczące problematyki pracy. Chcę zapewnić o pełnej anonimowości udzielonych odpowiedzi. Wyniki badań posłużą wyłącznie do celów naukowych.

- Pytania ogólne: staż pracy, stopień awansu zawodowego.
  - Jak nauczyciel definiuje edukację międzykulturową?
  - Czy uważasz, że edukacja międzykulturowa jest ważna dla przyszłości uczniów? Jeśli tak to dlaczego?
- W jaki sposób nauczyciel realizuje edukację międzykulturową w swojej pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym?
- Jakie działania są podejmowane, aby promować szacunek dla różnorodności kulturowej wśród dzieci? Jak zapobiega ewentualnym przejawom nietolerancji?
- Jak często nauczyciel wprowadza treści z zakresu edukacji międzykulturowej/ raz na tydzień/ miesiąc/ raz na kwartał/ raz na rok?
- Czy nauczyciel wprowadza w swojej pracy elementy różnych kultur, takie jak tradycje, zwyczaje, tańce, języki itp.? Jeśli tak, to w jaki sposób to robi? Jakie kraje są szczególnie ważne w tej edukacji?
- Czy nauczyciel współpracuje z rodzicami dzieci w celu wzmocnienia edukacji międzykulturowej w grupie?
- Jaka jest rola asystenta międzykulturowego? Czy nauczyciel korzystał z pomocy asystenta międzykulturowego?
- W jaki sposób nauczyciel wspiera dzieci w zrozumieniu różnic kulturowych i w budowaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami o różnych kulturowych pochodzeniach?

- Czy nauczyciel wprowadza w swojej pracy elementy edukacji międzykulturowej poprzez różne formy aktywności, takie jak gry, zabawy, projekty itp.? Jeśli tak to jakie?
- Czy nauczyciel podnosi swoje kompetencje w zakresie edukacji międzykulturowej. Jeśli to to jakie formy wybiera.
- W jaki sposób nauczyciel ocenia skuteczność realizowanej edukacji międzykulturowej i jakie kroki podejmuje, aby ją ulepszyć?
- Jakie nauczyciel napotyka trudności i jakie widzi przeszkody w realizacji edukacji międzykulturowej.

## ESEJ AUTOETNOGRAFICZNY

### Edukacja międzykulturowa w kontekście przedszkola

Rok 2009. Wkraczam w świat nauczyciela przedszkolnego. Towarzyszy mi mieszanka lęku i ekscytacji. Znajduję się w sytuacji "rzucenia na głęboką wodę", pracując z pięciolatkami, bez wcześniejszego doświadczenia w przedszkolu. Mimo nielicznych praktyk na studiach, jak się okazuje, nie były one wystarczające. Moje nogi drżą, gdy staję przed grupą dzieci. Na szczęście, pomagają mi koleżanki z innych grup, choć ich obecność jest ograniczona przez własne obowiązki i konieczność pozostawiania przy swoich podopiecznych, by nie zostawiać ich samych z woźną. Dzięki ich wskazówkom każdy dzień staje się łatwiejszy, a ja stopniowo nabieram pewności siebie

Nie miałam wystarczająco dużo czasu, by zastanowić się nad sposobem realizacji edukacji międzykulturowej w mojej pierwszej grupie dzieci. W rzeczywistości, początkowo czułam się zupełnie zdezorientowana, nie mając jasnego pomysłu na prowadzenie zajęć, a co dopiero zajęć z wielokulturowości. Zrozumiałam wtedy, że moje studia pedagogiczne nie wyposażyły mnie w praktyczne umiejętności. Stopniowo, gdy opanowałam podstawowe codzienne obowiązki, zaczęłam bardziej skupiać się na treściach związanych z wielokulturowością, które zawsze budziły moje zainteresowanie. Podczas studiów, tematyka ta była obecna tylko w jednym kursie, a dodatkowe źródła wiedzy znalazłam w ofercie przedmiotów ogólnouniwersyteckich.

Studia z pedagogiki międzykulturowej oraz doświadczenia związane z pracą w ośrodkach dla uchodźców skłoniły mnie do refleksji nad problemami migracji i uchodźstwa. W mojej wieloletniej pracy pedagogicznej miałam okazję pracować z licznymi dziećmi o różnych narodowościach, w tym z rodzin mieszanych, uchodźcami i migrantami. Zawsze pragnęłam prowadzić zajęcia z wielokulturowości, a dzieci o odmiennym pochodzeniu narodowym stanowiły dodatkową motywację. Fascynowało mnie poznanie perspektywy tych dzieci na polską kulturę oraz ich własną kulturę rodową. Jednym z moich pierwszych wyzwań w przedszkolu było spotkanie z dziewczynką, która rozpoczęła edukację przedszkolną w Polsce po wcześniejszym pobycie w Kolumbii, ojczystym kraju jej ojca. Matka dziewczynki była Polką, a ojciec pochodził z Kolumbii. Dziewczynka była dwujęzyczna, posługując się zarówno językiem hiszpańskim, jak i polskim. Pomimo opanowania obu języków, zauważono, że Isabel coraz rzadziej

posługiwała się językiem hiszpańskim. Zaniepokojony tym faktem ojciec dziewczynki zwrócił się do mnie o pomoc. Rozpoczęliśmy wspólnie analizę tego problemu. Konsultowałam się z psychologiem i przeglądałam dostępną literaturę naukową na temat problemów językowych u dzieci dwujęzycznych.

Okazało się, że głównym czynnikiem, który skłonił dziewczynkę do rezygnacji z języka hiszpańskiego, była znacząca dysproporcja między jej umiejętnościami w obu językach. Wcześniej nie miała ona również doświadczenia związku z przedszkolem, co oznaczało, że po raz pierwszy została wystawiona na codzienne używanie jednego języka w takiej ilości. Ponadto, dzieci zwróciły uwagę na fakt, że jej tata posługiwał się innym językiem, co rodziło pytania i zainteresowanie, co mogło przysparzać dziewczynce początkowe zawstydzenie.

Zdecydowałam się podjąć działania mające na celu poprawę sytuacji. Zorganizowałam cykl zajęć dotyczących krajów, w których mówi się po hiszpańsku, oraz zwiększyłam ekspozycję na ten język w codziennych sytuacjach. W rezultacie, dziewczynka zaczęła ponownie aktywnie używać języka hiszpańskiego, co przyniosło ulgę jej ojcu i było dla mnie satysfakcjonującym doświadczeniem.

W tej sytuacji dostrzegłam zaangażowanie rodziców, którzy wykazywali się troską o dobrostan dziecka i chcieli poprawić jego sytuację. Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja, kiedy w jednej z moich grup pojawił się chłopiec z Kazachstanu. Rodzina repatriantów przybyła do Polski na zaproszenie Prezydenta Miasta Warszawy. Pierwsze dni chłopca w przedszkolu były bardzo trudne – zupełnie nie mógł się odnaleźć, był wycofany, smutny i nie znał zbyt wielu zwrotów w języku polskim. Komunikacja z matką również była utrudniona, ponieważ jej znajomość języka polskiego była na niskim poziomie, a posługiwała się przede wszystkim językiem rosyjskim. Miałam wrażenie, że matka chłopca sądziła, że oba języki są do siebie podobne albo że ja po prostu je rozumiem. Na szczęście dyrektorka miała podstawową znajomość języka rosyjskiego, co ułatwiało przekazywanie istotnych informacji. Problem pojawił się, gdy po pewnym czasie chłopiec stał się agresywny i każdy konflikt rozwiązywał siłowo. Niejednokrotnie widziałam w jego oczach bezradność i zbierające się łzy, chociaż starał się ich nie pokazać. Nawet gdy próbowałam go pocieszyć i przytulić, odsuwał się. Jego znajomość języka polskiego znacznie się poprawiła — już po dwóch miesiącach miał o wiele bogatszy zasób słów. Niesamowite, jak szybko dzieci chłoną język, w którym są zanurzone. Podczas jednego z konfliktów, podczas rozmowy ze mną, wyjaśnił, że prawdziwy mężczyzna to ten, który

ma siłę i potrafi walczyć. Twierdził, że prawdziwi mężczyźni nie płaczą. Staralam się mu wyjaśnić, że łzy nie są oznaką słabości, a my szukamy innych sposobów rozwiązywania konfliktów. Postanowiłam porozmawiać z matką chłopca. Jej odpowiedź była dla mnie zaskoczeniem: „Tylko słabeusze płaczą, my chłopcom nie pozwalamy płakać. Oni muszą umieć walczyć, bo tylko silni chłopcy są prawdziwymi mężczyznami”. Byłam kompletnie zaskoczona. Wydawało mi się, że świat przeszedł już dawno pewne zmiany, że to przestarzałe podejście odeszło w niepamięć. Choć w tamtych czasach nie było jeszcze tak dużo informacji na temat wyrażania emocji i ich znaczenia, to przynajmniej powszechne było przekonanie, że nie należy uczyć chłopców, że tylko dziewczynki mogą płakać.

Co teraz powinnam zrobić? Jak najlepiej porozmawiać z mamą chłopca? Chociaż jej znajomość języka polskiego była lepsza, miałam wrażenie, że będzie trudno przekonać ją do konieczności zmian. W pierwszej chwili pomyślałam, że możemy skorzystać z usług asystenta międzykulturowego. Jednak w tamtym okresie nie było ich aż tylu, aby przypisać kogoś do przedszkola, gdzie nie było wielu dzieci wymagających tego wsparcia.

Pozostało już tylko spotkanie z dyrektorką, która mogłaby pomóc w tłumaczeniu. Wcześniej poinformowałam mamę chłopca, że spotkamy się we trójkę, jednak tylko po to, by ułatwić komunikację. Staralam się świadomie zaznaczyć potencjalne zagrożenia związane z rozwiązywaniem konfliktów siłowo, udzielać wskazówek, ale także słuchać uważnie rodzica, powtarzając jego słowa lub odzwierciedlając jego uczucia. Oprócz bycia autentyczną i akceptującą w trakcie rozmowy, starałam się okazywać empatię i zrozumienie. Nie miałam innego narzędzia do rozwiązania tej sytuacji, nie byłam pewna, czy to zadziała, ale zauważyłam zmianę w oczach matki. Wydawało mi się, że to, co powiedziałam, miało pozytywny wpływ. Tak to odebrałam.

Dodatkowo, sięgnęłam po techniki związane z zajęciami dramowymi, które poznałam podczas studiów. To jeden z niewielu przedmiotów na studiach, które dały mi wiele w kontekście pracy z dziećmi. Poprzez naśladowanie, odgrywanie ról i wchodzenie w różne sytuacje, dzieci mogły lepiej zrozumieć omawiane konflikty oraz nauczyć się, jak radzić sobie z nimi w sposób konstruktywny. W przypadku chłopca z Kazachstanu, te techniki okazały się szczególnie przydatne, ponieważ pozwoliły mu wyrazić swoje emocje i doświadczenia w sposób, który był dla niego bardziej naturalny i komfortowy. Sytuacja poprawiła się, a chłopiec znalazł grupkę swoich ulubionych kolegów, co przyczyniło się do jego lepszego funkcjonowania w przedszkolu.

Wszystko robiłam intuicyjnie. Pragnęłam zdobyć więcej wiedzy i umiejętności w pracy w środowisku wielokulturowym. Zaobserwowane trudności w pracy z dzieckiem skłoniły mnie do poszukiwań informacji na temat wprowadzania edukacji międzykulturowej oraz integracji dzieci o różnych narodowościach. Choć oferta szkoleń oraz materiałów dydaktycznych w tym zakresie była ograniczona, kontynuowałam wysiłki w zakresie doskonalenia swoich umiejętności w tym obszarze.

W pracy nauczyciela trudno znaleźć czas na dalsze doskonalenie, zwłaszcza gdy ma się dodatkowe obowiązki, takie jak opieka nad rodziną. Moje pierwsze lata pracy były okresami pełnymi zaangażowania, ponieważ przystąpiłam do pracy w przedszkolu bezpośrednio po ukończeniu studiów, nie mając jeszcze własnej rodziny. Wtedy miałam ogromną motywację i chęć rozwijania się zawodowo. Choć na początku rozwój ten był głównie determinowany przez dostępność szkoleń, wybieranych przez radę pedagogiczną w zależności od dostępnych funduszy na dany rok, to i tak okazały się one bardzo pomocne w mojej pracy. Szczególnie istotne było to, że wcześniej nie miałam praktycznego doświadczenia w organizowaniu zajęć edukacyjnych dla dzieci.

Z czasem zaczęłam aktywnie poszukiwać interesujących projektów, które mogłyby rozwijać kompetencje międzykulturowe moich przedszkolaków. Współpracowałam między innymi z Muzeum Etnograficznym, Muzeum Archeologicznym oraz Muzeum Historii Żydów Polskich. Na współpracę z tą ostatnią instytucją szczególnie się cieszyłam, gdyż zapowiadała się ona bardzo interesująco. Niestety, nie wszyscy dzielali moją radość. Po wysłaniu informacji do rodziców o planowanych zajęciach, otrzymałam maila, pod którym podpisało się kilka osób. Ci rodzice byli zawiedzeni moim podejściem i sugerowali, że powinnam skupić się na prezentowaniu muzeów dotyczących historii Polski, a dzieci powinny najpierw poznać bazową wiedzę dotyczącą naszej historii narodowej, niepodległości, wojen, powstań, a dopiero później historii mniejszości narodowych. W odpowiedzi tłumaczyłam, że dzieci mają już dostęp do wielu treści historycznych, od uroczystości z okazji Dnia Niepodległości po naukę tańców regionalnych i wiele innych.

Jednak okazało się, że ich zaniepokojenie było czymś więcej niż tylko brakiem zrozumienia. Padło pytanie: „W jaki sposób jest poruszany temat historii Polski? Dlaczego akurat wybieramy mniejszość żydowską jako temat edukacyjny?” Wtedy nie mogłam uwierzyć w to, co czytam. To była czysta postawa antysemicka. Co miałam z tym zrobić? Straciłam chęć na dalszą korespondencję, a nawet z niechęcią podchodziłam do rozmowy

z tymi rodzicami. Wiedziałam, że nie zrezygnuję z tych zajęć. Odpowiedziałam na pytanie, mówiąc, że historia Żydów w Polsce to również nasza historia. Cykl zajęć trwał trzy miesiące, odbywał się raz w tygodniu, jednak dzieci tych rodziców nie pojawiały się w przedszkolu tego dnia.

Wielokrotnie zadawałam sobie pytania, jak można tak przedkładać negatywne stereotypy na dzieci? Jak można zamykać ich na innych? To było dla mnie bardzo trudne do zaakceptowania.

Na mojej drodze często spotykałam się z rasizmem skierowanym wobec dzieci czy dorosłych o innym kolorze skóry. Najczęściej te niemiłe uwagi padały ze strony pań woźnych, które potrafiły komentować: "Jak ona (w domyśle Polka, mama jednego z dzieci) mogła się związać z takim czarnym?" Starłam się unikać konfliktów i nie wyrażać zbyt dosadnie moich myśli na temat takich komentarzy. Odpowiadałam jedynie: "Proszę pani, naprawdę nie wypada tak mówić". Czy była to zbyt łagodna reakcja z mojej strony?

Chciałam podważyć powszechny stereotyp o Polakach jako nietolerancyjnych, ale w tamtym czasie nie było to możliwe. Starłam sobie tłumaczyć, że stereotypy, nawet jeśli wydają się oparte na pewnych obserwacjach czy doświadczeniach, nie zawsze odzwierciedlają rzeczywistość ani nie są uniwersalną regułą. Mam świadomość, że takie uogólnienia mogą być krzywdzące i nieadekwatne wobec zróżnicowanego społeczeństwa. Każda osoba ma swoje indywidualne przekonania i wartości, które nie zawsze korespondują z popularnymi opiniami na temat danej grupy narodowej. Ta refleksja zachęciła mnie do pogłębionej analizy i szerszego spojrzenia na kwestie stereotypów, promując tym samym zrozumienie oraz szacunek dla różnorodności jednostek i ich doświadczeń życiowych.

Idealnym sposobem na wprowadzanie treści z wielokulturowości, według mnie, miały być projekty międzynarodowe. Z pasją przystąpiłam do wypełniania wniosku i poszukiwania partnerów do międzynarodowego projektu, widząc w nim doskonałą okazję do promowania różnorodności. Pełna entuzjazmu prezentowałam koncepcję projektu, jego zakres i plan realizacji przed dyrekcją przedszkola, która podzielała mój optymizm. W mojej wizji tkwiło przekonanie, że projekt ten otworzy przed nauczycielami świat pełen różnorodnych metod nauczania, pozwoli zanurzyć się w europejskich systemach edukacyjnych oraz spróbować praktykowania języków obcych.

Niestety, na radzie pedagogicznej natrafiłam na opór ze strony koleżanek, które wyraziły wiele obaw. Podejmowanie takiej inicjatywy budziło u nich wątpliwości, czy będą

wystarczające fundusze na pokrycie wszystkich kosztów, czy nie będzie to wymagało zbyt dużego nakładu pracy i zaangażowania, a także czy korzyści z projektu będą adekwatne do poświęconego wysiłku.

Starałam się spokojnie przekazać, opierając się na przykładach innych projektów, które wcześniej zrealizowałam, że środki finansowe są zapewnione, praca jest dzielona na zespół, plan i podział obowiązków są jasno określone, a korzyści płynące z projektu są ogromne. Udzieliłam koleżankom czasu na namysł, sugerując, że jeśli ktoś nie czuje się gotowy na zaangażowanie, może wciąż uczestniczyć jako obserwator lub brać udział w wydarzeniach promujących, niekoniecznie wyjeżdżając do innych krajów. Z kolei to rozwiązanie nie było by korzystne dla tych, którzy nie braliby udziału w mobilnościach, ponieważ musieliby zastępować nieobecne osoby.

Po dwóch tygodniach wróciłam do tematu. Ostatecznie dwie osoby zdecydowały, że nie wezmą udziału w wyjazdach, ale reszta - dziesięć osób - chce się w pełni zaangażować w działania projektowe. Większość osób również przyznała, że ich obawy wynikały głównie ze słabej znajomości języka angielskiego oraz z obaw związanych z komunikacją z innymi osobami.

Złożyłam dwa projekty: jeden w ramach współpracy organizacji i instytucji, gdzie partnerami byli nauczyciele ze Słowacji, Włoch, Turcji i Rumunii, a drugi w ramach mobilności edukacyjnych, głównie związanych z podniesieniem kompetencji językowych i zdobyciem narzędzi do pracy z dziećmi innymi kulturowo. Otrzymałam oba granty. Ta wiadomość wypełniła mnie ogromną radością.

Koleżanki nadal nie były tak entuzjastyczne, ale dostrzegłam w nich ciekawość i chęć udziału. Ja z kolei nie mogłam się doczekać pierwszego wyjazdu, by pokazać, jak wiele może dać uczestnictwo w takich wydarzeniach.

Przyszedeł czas wyboru osób, które pojadą jako pierwsze z projektu partnerskiego. Miałyśmy ustalone zasady rekrutacji, więc wydawało się, że nie będzie żadnych problemów. Niestety, okazało się, że problemem nie był pierwszy wyjazd, ale kraj docelowy – Rumunia. Nikt nie chciał wykorzystać swojej możliwości wyjazdu akurat do Rumunii. To zaskoczyło mnie i zirytowało. Dlaczego? Jak się okazało, dla większości kraj ten wydawał się mniej atrakcyjny niż Włochy czy Turcja... Byłam zdenerwowana i pomyślałam sobie: "Co za małostkowość!". Przecież Rumunia jest piękna, ma tyle do zaoferowania, jej historia jest fascynująca, a nauczycielki, z którymi miałam kontakt, miały świetne pomysły na prowadzenie zajęć dla przedszkolaków.



Po wyrażeniu swoich przemyśleń na forum, ostatecznie zgłosiły się dwie osoby, co skłoniło mnie do podjęcia organizacji wyjazdu.

Podczas pobytu, ich pierwsze dni były trochę w moim cieniu. Mogłam zauważyć niepewność, której doświadczały w nowym otoczeniu. Starłam się być dla nich wsparciem, tłumacząc wszystko, co tylko było potrzebne. Mimo to zauważałam, że nie zadawały zbyt wielu pytań, co skłoniło mnie do jeszcze większego zaangażowania w ich integrację.

Wieczorami, gdy atmosfera stawała się bardziej swobodna, nauczycielki zaczynały otwierać się na rozmowy i podsumowywać to, co zauważyły i przeżyły w ciągu dnia. Te chwile były dla mnie cennym momentem, pozwalającym na lepsze zrozumienie ich perspektywy. Zwiedzanie Bukaresztu i Transylwanii pozwoliło nauczycielkom zagłębić się w historię, kulturę i tajemnice tego regionu. Były zachwycone i zaskoczone odkrywanymi miejscami. Czułam satysfakcję, widząc, jak poszerzają swoje horyzonty.

Zajęcia edukacyjne były inspirujące dla wszystkich uczestników. Integracja z nauczycielami ze Słowacji, którzy posługiwali się podobnym językiem, sprzyjała otwarciu się na komunikację w języku angielskim. To ułatwiło nawiązywanie kontaktów między wszystkimi uczestnikami i przyczyniło się do silniejszych więzi międzykulturowych.

Po powrocie zorganizowałyśmy spotkanie z koleżankami, aby podzielić się naszymi doświadczeniami. Nauczycielki były pod wrażeniem relacji z naszego pobytu i z zainteresowaniem obserwowały nowe metody pracy, które poznałyśmy. Dla dzieci przygotowano cykl zajęć poświęconych Rumunii, gdzie uczyły się nawet podstawowych zwrotów. Czułam dumę, że nasze przedszkole otwiera dzieci na różnorodność i świat, stwarzając im takie możliwości.

W trakcie realizacji projektów i wspólnych wyjazdów zauważyłam, jak wiele osób boryka się z barierą językową i ma ograniczone doświadczenie w podróżowaniu. Jedna z moich koleżanek leciała po raz pierwszy samolotem. Dzięki udziałowi w mobilnościach nauczyciele przełamali te bariery. Nawet ci, którzy wcześniej polegali na mnie w kontakcie z rodzicami obcojęzycznymi, zaczęli po dwóch latach realizacji projektów samodzielnie się z nimi komunikować.

Okazało się, że trudności związane z komunikacją w innym języku nie dotyczyły tylko naszego przedszkola. W 2013 roku podjęłam decyzję o objęciu funkcji przewodniczącej Klubu Młodego Nauczyciela, który był częścią Związku Nauczycielstwa

Polskiego – Warszawa-Śródmieście. W ramach działalności klubu organizowałam szkolenia, spotkania oraz zapewniałam wsparcie dla nauczycieli, umożliwiając wymianę doświadczeń. Rozmawiając z nauczycielami z młodym stażem, zrozumiałam, że poczucie nieprzygotowania i braku praktycznych umiejętności po ukończeniu studiów dotyczy właściwie wszystkich nauczycieli. Kiedy opowiadali mi o swoich pierwszych dniach pracy i poczuciu zagubienia, dokładnie wiedziałam, o co chodzi.

W trakcie mojej kadencji, która sięgnęła aż do 2019 roku, stale zachęcałam nauczycieli do udziału w projektach, ale brak znajomości języka angielskiego oraz niezrozumiały język formularzy aplikacyjnych skutecznie ich zniechęcał. Jeśli chodzi o drugi problem, mogłam jeszcze jakoś pomóc, ale w przypadku braku znajomości języka angielskiego nie miałam na to wpływu. Mogłam jedynie motywować do nauki języków obcych.

A co z edukacją międzykulturową? To pytanie często wracało w moich rozważaniach. Czy zauważam, że nauczyciele mają trudności z jej implementacją? Czy potrzebują wsparcia w tym zakresie? Jednak przez lata nie docierały do mnie sygnały, że jest to dla nich istotny temat. Kiedy pytałam o uczniów innej narodowości, odpowiedzi były zaskakująco lakoniczne, sugerując, że ich obecność jest marginalna. Czy Warszawa rzeczywiście nie jest wielokulturowa, jak twierdzą niektórzy?