

REFORMA SYSTEMU EDUKACJI A WYCHOWANIE MIĘDZYKULTUROWE W ZINTEGROWANYM KSZTAŁCENIU WCZESNOSZKOLNYM²³

W podejmowaniu decyzji o różnych reformach (często pseudoreformach) dominuje nieuzasadniona pewność siebie, arogancja władzy – brakuje kompetencji, zmiany w edukacji przeważnie nie są odpowiednio przygotowane, przy podejmowaniu decyzji najważniejsze są wciąż względy polityczne i koszty ekonomiczne – nie wiedza i respektowanie potrzeb społecznych, w różnych sytuacjach przejawia się decyzyjna chwiejność i działania doraźne. Być może, w edukacji wczesnoszkolnej odczuwane to jest mniej niż w innych obszarach edukacji, ale [...] meandry i słabości polityki oświatowej wpływają także na kondycję edukacji małych dzieci. Z pewnością edukacja ta – podobnie jak w ogóle edukacja – nie była i nadal nie jest traktowana jako priorytet w polityce państwa (Lewowicki T., 2010, s. 26).

I. W procesie opracowania oraz wdrażania reform oświatowych można wyróżnić 7 podstawowych faz, obejmujących: a) *identyfikację i określenie problemu*, związanego z ujawnieniem się pewnego poziomu niezadowolenia społecznego z jakości oferty edukacyjnej lub jej skutków, b) *planowanie reformy*, uwzględniające dokładne określenie zarówno celu przygotowywanej reformy, jak i obszaru zmian, które będą dokonywać się m.in. w wymiarze społecznym, ekonomicznym i politycznym, c) *programowanie i rozwój projektów*, przez zastosowanie m.in. „gier symulacyjnych” związanych z projektowanymi zmianami w zakresie treści i strategii wdrażania reformy oraz alternatywnym scenariuszami zmian, d) *eksperymentowanie*, obejmujące nie tylko stosowanie metody eksperymentu w badaniach nad edukacją, lecz również wykorzystywanie wyników badań empirycznych realizowanych w sytuacjach naturalnych, e) *ocenę i korektę*, która kończy się przygotowaniem projektu zmiany i rozpoczęciem zarazem poczynań legislacyjnych, f) *wytworzenie materiałów i ich upowszechnienie* oraz g) *wprowadzenie reformy*, zgodnie z wcześniej przyjętymi rozporządzeniami i założonymi etapami realizacji zmian (Hejnicka-

Bezwińska T., 2000, s. 20 – 23.; Kwieciński Z., 1997).

Ocena przygotowania aktualnej reformy i sposobu jej wdrażania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, w kontekście scharakteryzowanych faz, pozwala stwierdzić, iż nie wszystkie etapy zostały w sposób prawidłowy zaprojektowane, opracowane i wdrożone (szczególnie fazy b, c, d, e). Okres, który upłynął od wprowadzenia reformy systemu edukacji w Polsce w 1999 roku i zakończenia zarazem kolejnych etapów realizacji proponowanych zmian strukturalnych oraz programowych, umożliwia przeprowadzenie szeregu diagnoz potwierdzających z jednej strony – zasadność niektórych rozwiązań, natomiast z drugiej – pojawiające się w dalszym ciągu słuszne zastrzeżenia i negatywne opinie wielu przeciwników tak realizowanej modernizacji naszego systemu oświaty (Gajdzica A., 2006, s. 13 – 34; Denek K., 1999, s. 3 – 8; Denek K., 2001; Kupisiewicz Cz., 2007; Lewowicki T., 1994, s. 25; Lewowicki T., 1997; Więckowski R., 2000, s. 122 – 129; Wojnar I., Bogaj A., Kubin J. (red.), 1999).

Szczególnie istotne stają się, z punktu widzenia analizowania potrzeb rozwojowych dziecka, oczekiwania związane ze szkołą, która ma stać się nie tylko „swoistym” miejscem przekazu dziedzictwa kulturowego, ale przede wszystkim ma wspierać ucznia w rozumieniu zachodzących współcześnie zmian społeczno-kulturowych, w tym także procesów integracji oraz globalizacji, i zarazem przygotowywać do radzenia sobie z zagrożeniami, jakie te zjawiska mogą wywoływać w aspekcie psychospołecznego funkcjonowania jednostki. Słuszne są zatem pytania – czy twórcy reformy oświatowej w Polsce zadali sobie trud jej powiązania z globalnymi przemianami we współczesnym świecie, nowym łańcem ekonomiczno-gospodarczym i wynikającymi z niego nowymi regułami porządku edukacyjnego; czy wyraźnie zarysowali sens i znaczenie oraz

strategię wprowadzania edukacji zintegrowanej we współczesnej szkole podstawowej? (Gnitecki J., 2001, s. 31). Analiza zarówno podstaw programowych, jak i obserwacja praktycznej ich realizacji na poziomie klas I – III, pozwala raczej na sformułowanie negatywnych odpowiedzi na powyższe pytania. Mimo iż w *Podstawach programowych* wprowadzonej reformy oświaty założono – integralne, jakościowe, podmiotowe, osobowe i indywidualne – podejście do wiedzy i rozwoju każdego ucznia (Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, 1999, s. 39), przyjmując tym samym za optymalny model edukacji wczesnoszkolnej – kształcenie zintegrowane, zorientowane na:

- wspieranie dziecka w jego rozwoju poznawczym, emocjonalnym oraz zdrowotno-fizycznym (z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości rozwojowych),
- scalanie treści poznawczych (łączenie poznania z działaniem),
- rozwijanie samodzielności i podmiotowości uczniów,

– łączenie poznawania z wychowaniem,

to jednak – jak słusznie zauważała już kilka lat temu Maria Cackowska – „[...] wielość zatwierdzonych do użytku przez MEN programów i podręczników oraz powszechna ich niezajomość nie tylko przez nauczycieli, ale także przez nauczycieli – metodyków i kadre naukową specjalistów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej” (Cackowska M., 2000, s. 55; Cackowska M., 2001, s. 249 – 254; Gruszczyk-Kolczyńska E., 2001; Dudzikowa M., 2004, s. 97 – 122; Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005; Śliwerski B., 2008; Puślecki W., 2003), w dalszym ciągu uniemożliwia w wystarczającym zakresie właściwą realizację koncepcji nauki integralnej. Istotne znaczenie ma także niewystarczający poziom przygotowania samych pedagogów do realizowania bardzo ogólnikowo sformułowanych tzw. założeń wyjściowych, zgodnie z którymi:

– wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość,

– podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, punktem wyjścia procesu edukacji powinny być zatem potrzeby rozwojowe wychowanków, a nie wymogi przedmiotów – odpowiedników dziedzin wiedzy akademickich (Reforma systemu edukacji., 1998, s. 51).

Analiza wyników badań samooceny przygotowania nauczycieli do pracy w nowej

sytuacji edukacyjnej pozwala stwierdzić, iż najbardziej krytycznie do wprowadzonej reformy są właśnie ustosunkowani nauczyciele przedszkoli oraz klas I – III (70% wyraziło negatywne oceny). W tej grupie odnotowano także najwięcej osób (26%), które nie potrafią ocenić swojego przygotowania do właściwej realizacji koncepcji edukacji zintegrowanej w klasach niższych (Szlosek F. (red.), 2000; Kwiatkowska-Kowal B., Dylak S. (red.), 2000, s. 237; Kwiecińska R., Kowal S. (red.), 2002; Marczuk S., 2001, s. 212 – 225; Gajdzica A., 2002). Wydaje się zatem, że praktyka edukacyjna w wychowaniu i nauczaniu wczesnoszkolnym odbiega w znacznym zakresie zarówno od oczekiwanej przez reformatorów oświaty pozytywnej akceptacji zmian na tym właśnie szczeblu kształcenia, jak i proponowanego modelu nauki integralnej, mającej obejmować:

– stwarzanie dziecku okazji do rozwoju w kontaktach z naturą, kulturą i ludźmi, przy czym kultura jest czynnikiem, który zapewnia harmonijne współzycie człowieka zarówno ze światem przyrody, jak i społeczeństwem,

– stwarzanie okazji do równoczesnego rozwoju indywidualnych i niepowtarzalnych cech dziecka wyniesionych z natury i kształtowania jego własnej osobowości poprzez wieloaspektowo ujmowaną integrację:

– wszystkich zabiegów edukacyjnych wokół osoby dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach,

– treści edukacyjnych skoncentrowanych na pracy uczniów wokół wybranego pojęcia, a nie na tradycyjnym nauczaniu przedmiotowym,

– metod edukacji,

– oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły i innych środowisk opiekuńczo-wychowawczych,

– edukacji dzieci pełnosprawnych z dziećmi o zaburzonym rozwoju, w ramach jednej klasy w szkole masowej (Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur, Szusćik U., Gajdzica A. (red.), 2010, s. 128 – 131; Jakowicka M., 2000, s. 136 – 144; Hanisz J. E., 1998, s. 17 – 32.).

Anna Gajdzica – przeprowadzając obszerną analizę przygotowania, wdrażania i realizowania zmian edukacyjnych na etapie kształcenia wczesnoszkolnego, dotyczących obszaru politycznego, organizacyjnego, społecznego, psychologicznego i pedagogicznego – zauważa: „zainicjowane zmiany mają charakter pozorny. W ukazujących się raportach i coraz

liczniejszych badaniach autorzy utrzymują, że również na innych etapach kształcenia mamy do czynienia ze zmianami pozornymi oraz zjawiskami niekorzystnymi. [...] Trudno oprzeć się wrażeniu, że dla reformatorów najistotniejsze były względy polityczne, które stały się główną motywacją do podejmowania działań związanych z reformowaniem” (Gajdzica A., 2006, s. 235).

Rezultaty badań własnych prowadzonych w tym zakresie wykazują, iż nauczyciele nie konstruują w sposób celowy i systematyczny sytuacji edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym, sprzyjających nabywaniu wiedzy i poznaniu (między)kulturowemu. Kontakt uczniów ze światem kultury i wartości odbywa się najczęściej za pomocą wykorzystywania „gotowych” treści programowych, nastawianych na tradycyjny, szkolny przekaz kultury (Ogrodzka-Mazur E., 2007, s. 416–417). Współczesna szkoła pozostaje zatem w dalszym ciągu bardziej środowiskiem nastawionym na transmisję wiedzy publicznej (kształcenia monologicznego), niż miejscem sprzyjającym komunikacji i odwoływaniu się do wiedzy osobistej dzieci oraz ich indywidualnych doświadczeń kulturowych (kształcenia dialogowego) (Klus-Stańska D., 2002, s. 65–67). Praktyczne działania nauczycieli skupiają się na tych poziomach kształtowania szeroko rozumianych kompetencji dzieci, które są zarówno programowo wyznaczone i metodycznie prostsze w realizacji, jak również nie wymagają ich osobistego, poznawczo-emocjonalnego zaangażowania. W sytuacji pogranicza, mimo że cele kształcenia nie są inne, zaznacza się jednak kulturowo wzmacniana wrażliwość uczniów, na którą nie zwraca się uwagi w społecznościach nieodróżnionych kulturowo. Realizowane na pograniczu elementy edukacji międzykulturowej koncentrują się na dwóch wymiarach – oswojeniu inności oraz uczeniu się na poziomie etycznym postawy tolerancji. Wczesnoszkolne kształcenie zintegrowane wymaga zatem – w związku z nieefektywną edukacją oraz pozorną komunikacją i iluzorycznym upodmiotowieniem uczniów – odwrócenia porządku w celowych działaniach pedagogicznych, polegającego na „wyjściu” od świadomości różnic do ich zrozumienia. Wiarygodna postawa wychowawców i zarazem autentyczny przekaz (między)kulturowy mogą być pomocne w prowadzeniu dzieci do zrozumienia Innego – respektowania jego wartości w kontekście rzetelnej prezentacji swoich

preferencji aksjologicznych, dzięki czemu będą one przygotowane do radzenia sobie zarówno w otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, jak i w nowym środowisku.

II. *Nowa podstawa programowa*²⁴ – przygotowana zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01) – zawiera również w niewielkim zakresie odniesienia do edukacji i wychowania międzykulturowego. Wśród zadań wychowawczych formułowanych w rozporządzeniu po pierwsze – wskazuje się, iż „w procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów „[...] postawę obywatelską, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” (Podstawa programowa z komentarzami: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, 2009, s. 36–38), i po drugie – wśród przedmiotów realizowanych w szkole podstawowej zostały wymienione: język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny – język kaszubski²⁵. W celach kształcenia – wymagania ogólne, w zadaniach szkoły, jak również w treściach nauczania – wymagania szczegółowe dla klasy I oraz na koniec klasy III szkoły podstawowej nie ma już żadnych odniesień do edukacji wielo- i międzykulturowej, poza zajęciami z etyki i wymaganiami szczegółowymi, dotyczącymi nauczania języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego – języka

²⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I – III, edukacja wczesnoszkolna. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku; Zgodnie z tym rozporządzeniem Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych stosuje się począwszy od roku szkolnego 2009/10 w klasach I szkoły podstawowej.

http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf (05.12.2012).

²⁵ Przedmiot język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz przedmiot język regionalny – język kaszubski jest realizowany w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (DzU Nr 214, poz. 1579).

kaszubskiego w klasie III. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla w komentarzu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, iż została ona silnie nasycona treściami wychowawczymi (Podstawa programowa z komentarzami: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, 2009, s. 63 – 64), nie mniej jednak tylko w ramach z zajęć z etyki określono m.in., że uczeń kończący klasę III rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny.

Tak marginalne potraktowanie wychowania międzykulturowego w nowej podstawie programowej nie napawa optymizmem pedagogicznym, tym bardziej że współczesna pedagogika wczesnoszkolna implikuje potrzebę innego podejścia do procesu pozyskiwania przez dziecko wiedzy, a przede wszystkim przejścia od edukacji monologicznej do edukacji dialogowej, związanej z tworzeniem znaczeń. Jak podkreśla Jerome S. Bruner – autor określenia „zwrot interpretacyjny” – „tworzenie znaczeń wiąże się z sytuowaniem spotkań ze światem w ich właściwym kontekście kulturowym w celu poznania „o czym to jest?”. Choć znaczenia znajdują się w umyśle, mają swoje źródło i odniesienia w kulturze, w której są tworzone. Owo kulturowe sytuowanie znaczeń zapewnia ich negocjowalność, zanurzenie w komunikacji. Czy istnieją „prywatne znaczenia” nie jest tu kwestią; co jest ważne to to, że znaczenia dostarczają bazy dla wymiany kulturowej. Z tego punktu widzenia poznanie i komunikowanie się są w swej istocie wysoko wzajemnie zależne, w rzeczy samej faktycznie nierozzerwalne” (Bruner J. S., 2006). Założenie to przekłada się/powinno przełożyć się na zmiany w teoriach edukacji wczesnoszkolnej, dotyczących takich obszarów, jak:

- wiedza ucznia – istnienie wielu „możliwych światów” i ich interpretacji, dialog rozumiejący, gotowość do „nieposłuszeństwa w myśleniu”, myślenie twórcze, ukryty program szkoły,

- wiedza nauczyciela – istotna rola osobistych teorii pedagogicznych, osobista refleksja na własną praktykę, nastawienie na alternatywność rozwiązań edukacyjnych,

- komunikowanie się na lekcji – społeczny charakter uczenia się, współdziałanie w grupie dla wspólnego celu (zadania), badawczo-twórcza funkcja mowy, znaczenie mowy eksploracyjnej (głośnego myślenia),

- planowanie dydaktyczne – spontaniczne eksperymentowanie, wskazówki, improwizacje, cele rozumiane jako intencje i ogólne zamierzenia (Klus-Stańska D., 2002, s. 65 – 67.).

Obszary te mogą zarazem stanowić punkt wyjściarealizowania kształceniu zintegrowanym wychowania międzykulturowego.

III. Praktyczna realizacja wychowania międzykulturowego w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym może odbywać się na trzech płaszczyznach wsparcia kulturowego i interpersonalnego:

- pierwsza – określana jako *praktyczna nauka (apprenticeship)* – dostarcza dziecku modelowych wzorców aktywności danej wspólnoty, wyprowadzanych z obowiązującej w niej tradycji i kultury; umożliwia mu, dzięki jego własnej aktywności twórczej i kontaktom z otoczeniem kulturowym, uzyskiwanie coraz większej sprawności w zakresie kompetencji kulturowej,

- druga – nazywana *kierowanym uczestnictwem (guided participation)* – pozwala zaangażować się dziecku we współdziałanie społeczne, które może obejmować: różne typy interakcji o charakterze bezpośrednim lub współobecność w relacjach dziecko – dorosły (rodzic, wychowawca, inny członek danej społeczności), dziecko – rówieśnik; różne cele i umowy społeczne wynikające z kontekstu (wielokulturowego; rodzaje zaangażowania oraz poziom aktywności i samodzielności poszczególnych uczestników interakcji; różne sposoby i płaszczyzny komunikowania się,

- trzecia – ujmowana jako *przenoszenie wprawy (appropriation)* – oznacza proces osobowy, w którym jednostka przekształca i przenosi nabyte doświadczenia i kompetencje w toku jednej interakcji na inne sytuacje zachodzące w danej rzeczywistości kulturowej, a tym samym zyskuje nowe jakościowo doświadczenia rozwojowe, dające jej poczucie adekwatności w różnych interakcjach z otoczeniem, a przede wszystkim z innymi ludźmi (Cybulska H., 2000, s. 270 – 271).

Uwzględniając scharakteryzowane płaszczyzny wsparcia kulturowego i interpersonalnego w konstruowaniu różnorodnych sytuacji edukacyjnych, należy także zwrócić szczególną uwagę na przestrzeganie zarówno przez dziecko, jak i dorosłych określonych zasad, zgodnie z

którymi może również przebiegać wychowanie międzykulturowe. Są to:

- zasada stałego i systematycznego postępu w poszerzaniu wiedzy, umiejętności i sprawności w zakresie komunikacji z innymi osobami, nawiązywania i podtrzymywania więzi, czyli zasada osobowego społecznego rozwoju,

- zasada kształtowania poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, wybory, zachowania i ich skutki dla siebie i innych – tych, którzy są nam powierzeni, oraz tych, którzy wchodzą z nami w interakcje, stając się kryterium odniesienia do formułowania poglądów na świat, innych ludzi, kryterium stosunku do transcendencji, do praw rządzących społecznościami i – szerzej – światem, dostarczania konkretnych wzorców i „wskazówek”, w jaki sposób, dlaczego i w imię czego podejmujemy konkretne działania,

- zasada pogłębiania myślenia przyczynowo-skutkowego,

- zasada dbałości o rozwój i integralność tożsamości członków wspólnoty, rozumianej jako wewnętrzna zgodność między motywacją, preferencjami wartości a działaniem wynikającym z pełnionych ról społecznych i utrzymania własnej autonomii,

- zasada stałego poszukiwania i pogłębiania wiedzy o tym, co prowadzi do pełnego i wolnego rozwoju jednostki, a co ten rozwój hamuje i niszczy,

- zasada przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój oraz najpełniejsze wykorzystanie osobistych zdolności i możliwości (Ostrowska K., 1999, s. 23; Nikitorowicz J., 2005; Ogrodzka-Mazur E., 2007; Tchorzewski A. M., 1998).

Wspólne uczenie się międzykulturowe dzieci, nauczycieli i rodziców w klasach I – III może/ powinno przełożyć się tym samym na następujące zadania nauczyciela:

- wzbogacanie tradycyjnego procesu wychowawczego i dydaktycznego elementami nowatorstwa i innowacji pedagogicznych z zakresu edukacji międzykulturowej, zmierzające zarazem do współtworzenia wraz z uczniami i rodzicami autorskich programów wychowania i kształcenia,

- integrowanie w procesie nauki różnych dyscyplin naukowych, jak również przekraczanie granic schematycznej jednostki dydaktycznej i pomieszczenia klasowego oraz przenoszenie

działalności wychowawczej i kształcenia na zajęcia pozaszkolne,

- animowanie działań podopiecznych w perspektywie wielowymiarowego systemu integralnego wychowania, którego celem nadrzędnym jest wychowanie dla człowieczeństwa,

- włączanie dzieci do czynnego uczestnictwa w krzewieniu lokalizmu i regionalizmu,

- przekraczanie przyjętych ram kultury, kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych w stosunku do innych społeczności (kultur) pogranicza,

- kultywowanie tradycji, popieranie własnej, indywidualnej twórczości oraz wskazywanie wychowankom możliwości sposobów spędzania wolnego czasu rozwijających chęć działania na rzecz wspólnoty (m.in. szkolnej, lokalnej, regionalnej).

Dość bogate już polskie doświadczenia praktyczne w tym zakresie, opisane w literaturze przedmiotu w ostatnich dwóch dekadach²⁶, wskazują na wymierne efekty pedagogiczne, które sprzyjają gromadzeniu i opracowywaniu przez uczniów doświadczeń wynoszonych z własnej aktywności edukacyjnej. Jako przykłady dobrych praktyk warto przywołać kilka wybranych autorskich programów, realizowanych z powodzeniem w kształceniu zintegrowanym: (1) „*Inni to także My*”. *Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi* – program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej (Weigl B., Maliszewicz B., 1998), (2) „*Ku tożsamości międzykulturowej*” oraz „*Ja wobec Innego*” – programy uwrażliwiania kulturowego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-białoruskiego (Nikitorowicz J., 2005, s. 105 –

²⁶Badania pedagogiczne dotyczące zagadnień edukacji wielo- i międzykulturowej prowadzone są m.in. na pograniczu polsko-białorusko-litewskim (zespół Jerzego Nikitorowicza), polsko-czeskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim (zespół Tadeusza Lewowickiego) i pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół Zenona Jasińskiego). Rezultaty działalności naukowo-badawczej tych ośrodków przedstawione są m.in. w 13 publikacjach przygotowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, w 49 tomach prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” opublikowanych przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz 18 pracach wydanych przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego.

199; Misiejuk D., 1999, s. 108.), (3) *Program Kształtowania Wrażliwości na Odmiennosc „Przygody Innego”* (Młynarczyk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2012, s. 132 – 144; Grzybowski P. P., 2011), (4) *„Edukacja regionalna i alternatywna”* – program przygotowania nauczycieli do szkół kaszubskich (Frankiewicz W., Kossak-Główczewski K., 2006, s. 143 – 149) oraz (5) *„Wartości w wychowaniu międzykulturowym”* – program edukacyjny dla klas I – III z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego (Ogrodzka-Mazur E., 2007, s. 173 – 181).

Przywołane wybrane programy wychowania międzykulturowego realizowane wspólnie przez nauczycieli akademickich, studentów oraz nauczycieli-wychowawców pracujących w niższych klasach szkoły podstawowej są interesującymi i sprawdzonymi w praktyce edukacyjnej propozycjami metodycznymi. Ich walory poznawcze i praktyczne są zarazem warte systematycznego upowszechniania zarówno w polskiej, jak i światowej edukacji wczesnoszkolnej, bez względu na „jakość” i przydatność prowadzonych reform oświatowych.

Literatura

1. Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. Warszawa 1999, MEN.
2. Bruner J. S.: *The culture of education*. Cambridge 1996, London Harvard University Press.
3. Bruner J. S.: *Kultura edukacji*. Kraków 2006, „Universitas”.
4. Cackowska M.: *Integracja edukacji wczesnoszkolnej – zalety i zagrożenia*. W: W. Puślecki (red.): *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. Warszawa 2000, PAN KNP.
5. Cackowska M.: *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.): *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń 2001, UMK.
6. Cybulska H.: *Edukacja jako wsparcie rozwoju poznawczego dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra 2000, WSP.
7. Denek K.: *Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa 1999, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos” s.c.
8. Denek K.: *Reforma systemu edukacji po trzech latach. „Wychowanie na co dzień”* 2001, nr 4 – 5.
9. Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków 2004, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
10. Frankiewicz W., Kossak-Główczewski K.: *Przygotowanie nauczycieli do szkół kaszubskich: aspiracje edukacyjne, programy kształcenia, realizacje oraz efekty społeczno-kulturowe*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa 2006, UŚ, WSP ZNP w Warszawie.
11. Gajdzica A.: *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec reformy (stan oczekiwania czy przeczekiwania?)*. „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 5 – 6.
12. Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2006, UŚ.
13. Gnitecki J.: *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*. W: H. Moroz (red.): *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
14. Gruszczyk-Kolczyńska E.: *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia, czyli o niebezpieczeństwach ignorowania ważniejszych prawidłowości regulujących proces wychowania i nauczania dzieci*. W: H. Moroz (red.): *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
15. Grzybowski P. P.: *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
16. Hanisz J.: *Założenia, budowa i sposób realizacji programu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (ZEW)*. W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.): *Dylematy wczesnej edukacji*. Olsztyn 1998, WSP.
17. Hejnicka-Bezwińska T.: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz 2000, AB.
18. Jakowicka M.: *Integracja jako jedna z głównych idei jakościowego aspektu edukacji na XXI wiek*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra 2000, WSP.
19. Klus-Stańska D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2002, UWM.

20. Klus-Stańska D., Nowicka M.: Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. Warszawa 2005, WSiP.
21. Kupisiewicz Cz.: Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa. Warszawa 2007, PWN.
22. Kwiatkowska-Kowal B.: Nauczyciele wobec reformy systemu edukacji w Polsce. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): Współczesność a kształcenie nauczycieli. Warszawa 2000, WSP ZNP.
23. Kwieciński Z.: Dylematy reform edukacyjnych w systemie gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego. W: A. Bogaj (red.): Realia i perspektywy reform oświatowych. Warszawa 1997, IBE.
24. Lewowicki T.: O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych. „Socjologia Wychowania” 1994, nr 14.
25. Lewowicki T.: Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa 1997, „Żak”.
26. Lewowicki T.: Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): Edukacyjne drogi i bezdroża. Kraków 2002, AP.
27. Lewowicki T.: Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.): Edukacja małego dziecka. T.1. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy. Cieszyn-Kraków 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
28. Marczuk S.: Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji. Rzeszów 2001, WSP.
29. Misiejuk D.: „Ja wobec Innego” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Białystok 1999, „Trans Humana”.
30. Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: Bajki międzykulturowe – w poszukiwaniu rozwiązań metodycznych w obszarze edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
31. Nikitorowicz J.: Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej. Gdańsk 2005, GWP.
32. Ogrodzka-Mazur E.: Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo. Katowice 2007, UŚ.
33. Ogrodzka-Mazur E.: „Wartości w wychowaniu międzykulturowym”. Założenia i propozycje realizacyjne programu edukacyjnego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka. Katowice 2007, Gnome.
34. Ostrowska K.: Wychowywać do urzeczywistniania wartości. W: K. Olbrycht (red.): Wybrane problemy przekazu wartości. Katowice 1999, UŚ.
35. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I – III, edukacja wczesnoszkolna. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku.
36. Podstawa programowa z komentarzami: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. T. 1. Seria „Szkoła skuteczna, przyjazna i nowoczesna”. Warszawa 2009, MEN.
37. Puślecki W.: Po trzech latach zintegrowanej edukacji. Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
38. Reforma systemu edukacji. Projekt MEN. Warszawa 1998, WSiP.
39. Szłosek F. (red.): Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce. Radom 2000, ITE.
40. Śliwerski B.: Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
41. Tchorzewski A. M.: Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny. Bydgoszcz 1998, „Wers”.
42. Weigl B., Maliszewicz B.: Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Gdańsk 1998, GWP.
43. Więckowski R.: Problemy reformy systemu edukacji narodowej. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): Pedagogika wobec przemian i

reform oświatowych. Zielona Góra 2000, WSP.

44. Wojnar I., Bogaj A., Kubin J. (red.): Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym. Warszawa 1999, Dom Wydawniczy „Elipsa”.

Єва Огородська-Мазур

РЕФОРМА СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА МІЖКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ В ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАННІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У розробці – в контексті критичної оцінки освітніх реформ, що проводяться у Польщі від 1999 року, – накреслено основний досвід, проблеми та перспективи інтегрованого навчання в молодших класах початкової школи. Особлива увага приділяється питанням: (1) основам навчальної програми та їхній практичній реалізації в I – III класах, (2) концепції інтегрального навчання, (3) підготовки вчителів початкових класів до праці в новій освітній ситуації, (4) можливості реалізації в інтегрованому навчанні міжкультурного виховання. В якості прикладів гарної практики – початі роздуми закінчує характеристика вибраних авторських програм міжкультурного виховання, реалізованих від кінця 90 років XX століття в початковій освіті.

Ключові слова: реформа освіти, інтегроване навчання, початкова освіта, міжкультурне виховання.

Ewa Ogrodzka-Mazur

REFORMA SYSTEMU EDUKACJI A WYCHOWANIE MIĘDZYKULTUROWE W ZINTEGROWANYM KSZTAŁCENIU WCZESNOSZKOLNYM

W opracowaniu – w kontekście krytycznej oceny reform oświatowych prowadzonych w Polsce od 1999 roku – nakreślono podstawowe doświadczenia, problemy i perspektywy kształcenia zintegrowanego w niższych klasach szkoły podstawowej. Zwrócono szczególną uwagę na zagadnienia: (1) podstaw programowych i ich praktycznej realizacji w klasach I – III, (2) koncepcji nauki integralnej, (3) przygotowania nauczycieli klas początkowych do pracy w nowej sytuacji edukacyjnej, (4) możliwości realizowania w kształceniu zintegrowanym wychowania międzykulturowego. Jako przykłady dobrych praktyk – podjęte rozważania kończy charakterystyka wybranych autorskich programów wychowania międzykulturowego, realizowanych od końca lat 90. XX wieku w edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: reforma oświaty, kształcenie zintegrowane, edukacja wczesnoszkolna, wychowanie międzykulturowe.

Yeva Ohorodska-Mazur

EDUCATION SYSTEM REFORM AND INTERCULTURAL TEACHING IN INTEGRATED EARLY SCHOOL EDUCATION

In the context of critical evaluation of educational reforms carried out in Poland since 1999, the presented study outlines basic experiences, problems and prospects of integrated education in lower classes of primary school. Special attention has been paid to the issues which concern: (1) core curricula and their practical implementation in classes I – III, (2) the concept of integrated education, (3) preparing early education teachers for work in the new educational situation, (4) possibilities of introducing intercultural education in integrated teaching. The discussion is complemented by some examples of good practices – selected author curricula for intercultural education, which were implemented since late nineties of the 20th century in early education.

Keywords: education system reform, integrated education, early school education, intercultural education.