

BARBARA DOBROWOLSKA
 AKADEMIA PODLASKA

KULTURA SZKOŁY A RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA JEJ UCZNIÓW

Analizując współczesną szkołę i jej rolę w szeroko rozumianym systemie społecznym trzeba zwrócić uwagę na procesualny charakter jej zmian wewnętrznych, mimo powszechnej krytyki społecznej i presji wielu środowisk. Przedmiotem owej krytyki jest zachowawczość placówek szkolnych, defensywność w podejmowaniu nowych inicjatyw i zmian, wychowawcza nieudolność szkół i kompetencje nauczycieli. Implikacją tego stanu rzeczy jest obrona własna szkół chroniących swoje „wnętrze” przed czujnym okiem akademików, badaczy, co utrudnia rzeczywistą analizę jej zmian wynikających z różnych źródeł i poddanych różnej dynamice.

Każda szkoła kreuje określoną **kulturę**, której bazę stanowi szkolna tradycja, pozycja i uznanie w środowisku lokalnym, często bardzo specyficzny i typowy dla danej placówki charakter działań i strategii wychowawczych. Szkoła i tworzące ją podmioty życia szkolnego oraz interakcje ze środowiskiem zewnętrznym często nieświadomie budują swój własny *image* wzmocniony działaniami konstruktywnymi i twórczymi lub też organizacyjnym i mentalnym regresem. Kulturę szkoły można więc rozumieć jako **system zasad, norm, zachowań, potrzeb i oczekiwań, podlegającym zmianom pod wpływem pojawiających się zdarzeń, okoliczności, kwestii normatywno-prawnych, rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych tworzących w swej istocie wewnętrzną obyczajowość opartą o obowiązujące kody komunikacyjne stanowiące o tożsamości jej jednostek i tożsamości organizacji, jaką jest szkoła.**

Interesującą kwestią jest kultura szkoły, której podmioty reprezentują inne, niż polskie kręgi kulturowe, co rodzi pytanie: co różni szkołę monokulturową (chodzi tu o szkołę wyłącznie z uczniami narodowości polskiej) od szkoły pracującej w warunkach różnorodności kulturowej jej uczniów i ich rodziców?

Pytanie pozornie wydaje się proste, ale w rzeczywistości odpowiedź na nie wymaga wielowątkowych dociekań i eksploracji podpartych interdyscyplinar-

nym dyskursem. Jeśliby przyjąć typowe dla literatury anglojęzycznej określenia kultury szkoły, to stanowią je według D. Hopkinsa i D. Hargreaves „procedury, wartości i oczekiwania, które kierują ludzkim zachowaniem wewnątrz organizacji” [Hildebrandt, 2001: 106]. Według E. Scheina kultura szkoły to „głębszy poziom głównych założeń i przekonań podzielanych przez członków organizacji działających podświadomie i dlatego określanych jako podstawa oczywistego stylu postrzegania organizacji i jej środowiska” [Hildebrandt, 2001: 106-107].

Krzysztof Polak określa kulturę szkoły jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki” [Polak, 2007: 18]. Autorzy – S. Rosenholtz i D. Hopkins dokonują kategoryzacji kultur szkolnych wyodrębniając kultury statyczne, błędzące, kroczące i aktywne w zależności od typowej dla nich dynamiki działań organizacyjnych i zachowań ludzkich [Hildebrandt, 2001].

Definiowanie kultury szkoły w warunkach różnorodności kulturowej jej uczniów wymaga uwzględnienia czynnika kulturowego, na który składają się wzorce i modele komunikowania się, tradycja, postawy typowe dla historycznie usankcjonowanego zakorzenienia się w określonej społeczności, jaką jest naród czy grupa etniczna. W szkole wielokulturowej pojawiają się sytuacje, których złożoność wynika właśnie z różnic kulturowych nie tylko w sferze interakcji, ale wartościowanie „innych”, ich zachowań, postaw, myślenia, cech zewnętrznych. Zdaniem J. Nikitorowicza w „każdym zjawisku kulturowym możemy zauważyć aspekty instrumentalne i materialne, ideowe, interakcyjne, wartościujące i oceniające, teleologiczne, aksjologiczne itd.” [Nikitorowicz, 2009: 36]. Szkoła i złożoność zachodzących w niej interakcji w kontekście wielokulturowości jej uczniów tworzy określoną kulturę w sferze komunikacji, ale także wzajemnego wartościowania, zależnego od stopnia kulturowej integracji i poziomu etnorelatywizmu. Możemy zatem w tym przypadku, odwołując się do dokonanej przez Rosenholtza i Hopkinsa [patrz: Hildebrandt, 2001] kategoryzacji kultury szkoły, mówić o:

- **kulturze statycznej** – charakteryzującej się przyjęciem „obcych” jako zła koniecznego, przy nieudolności organizacyjnej i niepowodzeniach dydaktycznych oraz biernych postawach nauczycieli. Obecność uczniów „innych” kulturowo może pogłębić szkolny regres lub sprzyjać obwinianiu „obcych” za istniejący stan rzeczy (np. zachowania agresywne i konflikty);
- **kulturze błędzącej** – w sytuacji angażowania się szkoły w proces zmian, jakimi są także sytuacje zachodzące w warunkach wielokulturowości szkoły, ale przy słabo sprecyzowanych celach i „poszukiwaniu” nowych

dróg rozwiązań. W tym przypadku szkoła o **kulturze błędzącej** napotykać na liczne bariery w kontakcie z narodowościowo lub etnicznie odmiennym uczniem, może narażać się na „wypalenie” lub wewnętrzny podział co do różnic w postrzeganiu celów i metod wychowawczego oddziaływania;

- **kulturze kroczącej** – która w przypadku wielokulturowości uczniów wykorzystuje swoje dotychczasowe osiągnięcia i doświadczenia, lecz niekoniecznie jest otwarta na zmiany. Dewizą takiej szkoły jest wykorzystanie wielokulturowości jako hasła i misji dla otoczenia zewnętrznego, potwierdzających rzekomą tolerancję i otwartość na „innych”. W rzeczywistości głoszone hasła mogą nosić znamiona populizmu i nie zawsze odpowiadają realnym postawom i opiniom nauczycieli;
- **kulturze aktywnej** – kreowanej w szkole, która łączy innowacyjność i zmiany, „mądrze” wykorzystując wielokulturowość do realizacji celów wychowawczych, czerpiąc z niej wiedzę o własnej kulturze i tożsamości. Jest to typ kultury szkoły najbardziej pożądanym, gdyż łączy szkolną tradycję z nowymi elementami kultury materialnej i mentalnej „innych” uczniów, tworząc w rezultacie nowy wymiar własnej, instytucjonalnej kultury. Szkołę taką, w moim przekonaniu, cechuje dojrzałość i umiejętność czerpania wiedzy z kontaktu z „innym” oraz kreowania nowej jakości pracy pedagogicznej opartej o postawy etnorelatywistyczne.

Uznając kategoryzację kultur szkoły proponowaną przez Rosenholtza i Hopkinsa trzeba podkreślić znaczące różnice pomiędzy szkołą mono- i multikulturową. Mozaika tradycji, języków, zachowań, hierarchii wartości i kulturowych różnic w postrzeganiu świata tworzy z pewnością odmienną i bardziej złożoną kulturę szkoły, niż jej monokulturowy odpowiednik. Co zatem stanowi o kulturze takiej szkoły? Wśród wielu czynników materialno-instrumentalnych i mentalnych wymienić należy:

- nieznanomość języka wymuszającą „bliższy” kontakt i poznanie „obcego” ucznia, co nadaje tym interakcjom bardziej osobisty i empatyczny charakter;
- „zderzenie” się z odmiennymi w dotychczasowej pracy pedagogicznej wzorcami kulturowymi i uświadomienie różnic tożsamościowych;
- diagnozowanie „nowych” sytuacji wychowawczych i rozbudzanie własnej pedagogicznej refleksyjności;
- podjęcie próby zrozumienia „innych” i ich motywacji do nauki;
- poszukiwanie nowych, bardziej efektywnych i przydatnych w szkolnej praktyce rozwiązań dydaktycznych i organizacyjnych, uwzględniających kulturową „odmienność”;

- nawiązanie relacji z dzieckiem „odmiennym” kulturowo i jego rodzicem, co tworzy płaszczyznę międzykulturowego uczenia się i wychowania;
- pogłębianie wiedzy o innych kulturach jako naturalna konsekwencja „bytowania” w szkolnym mikrosystemie;
- konieczność wspólnego działania niezależnie od różnic kulturowych i wypracowanie wspólnych dróg i rozwiązań służących międzykulturowemu dialogowi.

Respektowanie przez szkołę wymienionych wyżej czynników wiąże się jednak z postawieniem pytań badawczych:

- Jak przebiega integracja kulturowa uczniów w zależności od typu kultury szkoły, w której uczestniczą oni jako podmioty edukacyjne?
- Czy różnice kulturowe uczniów mogą mieć wpływ na zmianę dotychczasowej kultury szkoły?
- Czy uczeń „wnoszący” odmienne wzory kulturowe jest w stanie wpłynąć na zmiany mentalne i społeczne w szkolnej strukturze zmieniając jej obyczajowość, system wartości i oczekiwania?
- Jaką rolę pełnią nauczyciele i rodzice w środowisku różnorodnym kulturowo?
- Czy kulturowe konteksty mentalności, folkloru mogą mieć wpływ na szkolną obyczajowość, jej koloryt i relacje interpersonalne pomiędzy podmiotami życia szkolnego?
- Jakie metody i formy pracy powinny stosować szkoły w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej, by uwzględnić specyfikę kultury „obcej” w wewnętrznym życiu szkoły?

Odpowiedź na powyższe pytania wymaga badań zarówno w szkołach o charakterze monokulturowym, jak i w szkołach, które realizują edukację międzykulturową w bezpośrednich relacjach z uczniami innej narodowości. Ich obecność w polskich szkołach zmienia dotychczasową kulturę szkoły o znacznie szersze doświadczenia i interakcje, wnosi do szkoły bogactwo obyczajowości i wzorów kulturowych, wytwarzając tym samym odmienne od dotychczasowych systemy wartości, zasady kształtując także postawy światopoglądowe. Zdaniem Maxa Fuchsa [Fuchs, 2008a, 2008b, 2008c] kultura szkoły jawi się jako proces rozwoju szkoły wyznaczony aktywnością jej podmiotów i związków z otoczeniem, co w przypadku wielokulturowości tworzy synergię działań, wzorów kulturowych, obowiązującej aksjologii. Szkoła o określonej kulturze własnej, stanowiąc miejsce zetknięcia się kultur (w tym przypadku kultur narodowych i etnicznych jej uczniów) staje się miejscem kreowania nowego wymiaru szkoły nie tylko w kontekście oddziaływań pedagogicznych ale i stykania się kultur, a zatem i komunikacji między nimi. Zdaniem L. Kor-

porowicza „przygotowanie do działania w sytuacji wielości konwencji, nieokreśloności kodów komunikacyjnych – które wymagają nie tyle odtwarzania, ile ustawicznego negocjowania swoich znaczeń – jest wielkim wyzwaniem dla systemów edukacyjnych, szkoleniowych, doradczych” [Korporowicz, 1997: 67]. Autor powołując się na Freda Casmira, nowemu typowi kompetencji komunikacyjnych w interakcjach kulturowych nadaje cztery cechy, wśród których wymienia „otwartość, zdolność poszerzania kontekstualnych granic komunikacji, zdolność pozytywnej odpowiedzi i zorientowanie ku przyszłości” [ibidem: 68].

Otwartość w przypadku interakcji kulturowych w wielokulturowej szkole jest podstawą wzajemnego zaufania, znoszenia stereotypów i uprzedzeń. Druga z wymienionych cech dotyczy „(...) rekonfigurowania wiązanych ze sobą znaczeń oraz włączania wątków będących efektem indywidualnych, grupowych i organizacyjnych mediacji” [ibidem]. Owa rekonfiguracja jest zmianą w postrzeganiu „innych”, dostosowywaniem pracy szkoły do nowych realiów wielokulturowości, co powinno łączyć się ze **zdolnością pozytywnej odpowiedzi**, wymagającą weryfikacji dotychczasowych opinii i sądów w stosunku do obcych na rzecz zrozumienia i tolerancji. Ostatnia z wymienionych cech **zorientowanie na przyszłość** jest świadomością roli szkoły w jej społecznym zadaniu na rzecz budowania społeczeństw wielokulturowych. Jest to jednak proces, w którym zmiany temporalne i mentalne mogą przybierać różną dynamikę, której konsekwencje są właściwie nieokreślone. Pewne jest jednak, że współczesna szkoła nastawiać się powinna na coraz szersze kontakty i zmianę, które wymuszają migracje i uchodźstwo, czyniąc wielokulturowość w edukacji naturalną konsekwencją procesów społecznych. W tym znaczeniu kultura szkoły kreowana będzie przez wiele czynników i tylko od niej samej zależny będzie wymiar i poziom tej kultury.

Wspomniany wyżej Max Fuchs kulturę szkoły opiera na kilku paradygmatach pojęcia samej kultury. Jednym z nich jest ujmowanie kultury jako sztuki, co w tym przypadku odnosi się raczej do aspektów programowych szkoły (preferowane przez szkołę kierunki sztuki). Innym paradygmatem jest antropologiczne ujęcie kultury, odnoszące się do człowieka i orientacji na jego podmiotowość. Antropologiczny wymiar kultury szkoły w zetknięciu z uczniem kulturowo „innym” jest pożądanym w edukacji pedagogicznym i programowym działaniem, które uwidacznia się w tolerancji, postawach szacunku i wzajemnego rozumienia. W jednym z wywiadów prowadzonych przeze mnie z Czechenami, uczęszczającymi do polskiej szkoły w województwie lubelskim usłyszałam skargi na nauczycieli, którzy wyraźnie przejawiali swą niechęć do nich. Wyrażało się to w komentarzach: „tu nie jest miejsce dla was, jak nie chcecie

się uczyć wracajcie do swojej Czeczenii”. Były to jednak nieliczne komunikaty, stanowiące znikomą część wobec pozytywnych opinii czeczeńskich uczniów o ich polskich pedagogach. Pozornie prosty przekaz może stać się istotnym sygnałem dla polskich uczniów o klasyfikowaniu ludzi na **swoich i obcych, lepszych i gorszych**, co nie sprzyja kształtowaniu postaw tolerancji i jest naruszeniem personalistycznej zasady równości każdego człowieka niezależnie od różnic rasowych, kulturowych, ekonomicznych. Antropologiczny wymiar kultury szkoły wydaje się stanowić istotny wskaźnik tolerancji i szkolnej integracji w warunkach wielokulturowości.

Fuchs za kolejny paradygmat kultury szkoły uważa jej normatywny charakter. Aksjologiczne ujęcie szkoły sprowadza jej działania do wartości humanistycznych. Kultura szkoły w tym rozumieniu jest kulturą humanistyczną, co w wielokulturowej szkole oznaczać może humanizację stosunków międzyludzkich i respektowanie praw dziecka niezależnie od jego pochodzenia. Kultura według Fuchsa jest także bogactwem i znajomością świata. Szkoła tworzy kulturę tym bogatszą, im bardziej otwiera się na doświadczenia i związki z otoczeniem. Przeprowadzając sondaż diagnostyczny wśród nauczycieli pracujących w środowiskach wielokulturowych¹ na pytanie dotyczące wpływu uczniów kulturowo „innych” na zwyczajowość i normy szkolne uzyskałam m.in. następujące opinie:

- „wymuszają inne działania wychowawcze; uczniowie kulturowo «inni» proponują swoje własne imprezy i zwyczaje, organizują inscenizacje dla szkolnej społeczności”;
- „zwracamy uwagę na dni kultury czeczeńskiej, zachęcając do nich uczniów”;
- „będąc wśród nas, «narzucają» nam swoją zwyczajowość, obrzędy, normy”;
- „nie zmieniają zwyczajowości i obrzędów w szkole, lecz je wzbogacają. W zakresie norm szkolnych zmuszają do poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych oraz wymuszają inne działania wychowawcze, rodzą się też problemy”;
- „mają wpływ, ale mogą wpływać negatywnie na uczniów polskich, ponieważ często nie przychodzą na lekcje, nie pracują na nich, nie uczestniczą w zajęciach z religii i zajęciach sportowych”².

¹ Badania przeprowadzono w jednej ze szkół miejskich w woj. lubelskim. Sondażem objęto 40 nauczycieli, pracujących od kilku lat z dziećmi uchodźców z Czeczenii.

² Warto zaznaczyć, że opinia ta dotyczy pracy z uczniami czeczeńskimi, którzy są muzułmanami, a strój sportowy „obnażający” ciało w odniesieniu do dziewcząt jest naruszeniem

Wśród negatywnych opinii nauczycieli uznających uczniów „innych” jako czynnik obojętny dla kultury szkoły lub też zło konieczne, warto przytoczyć następujące:

- „szkoła ma wypracowane swoje zwyczaje, obrzędy i normy, na które wpływają uczniowie innej narodowości. Jednak w szkole organizowany jest dzień integracji, gdzie dzieci innej narodowości prezentują swoje zwyczaje, tańce, postawy”;
- „nie mają wpływu, bo ich kultura jest zbyt odmienna i nieatrakcyjna z punktu widzenia europejskiego”;
- „są w znacznej mniejszości i przybywają na krótki czas, więc nie chcą czy też nie mają motywacji, by zmieniać, to co zastali”;
- „tolerujemy zwyczaje i obrzędy (kulturę) innych narodów, ale nie mają one 100% wpływu na zwyczaje i obrzędy szkolne”;
- „są problemy, nie przestrzegają norm, sprawiają trudności. Zbyt dużo wymaga się od nauczycieli, a z siebie nie dają nic. Rodzice są bierni”;
- „dzieci innej narodowości raczej muszą przystosować się do wymagań panujących w szkole i przyjąć nasze normy postępowania”.

Wybrane opinie wskazują na różnice w postrzeganiu „obcych” w szkolnej rzeczywistości. Znamiennym jest jednak fakt, że wskazane przez badanych nauczycieli różnice kulturowe, prezentowane tańce, inscenizacje, dni kultury czeczeńskiej nie wnoszą nic w ich odczuciu do szkolnej zwyczajowości. Sam fakt zetknięcia się z kulturą czeczeńską w formie tanecznej, muzycznej, kulinarnej jest elementem wprowadzającym do procesu wychowawczego szkoły odmienne wzorce kształtujące postawy, wzbogacające wiedzę o świecie i jego kulturowej różnorodności. Wymiana wartości, „nowa” znajomość świata kształtuje w ten sposób kulturę szkoły, poszerzając jej związki ze światem i przez synergę działań, obyczajowości, systemów wartości prowadzi do rozwoju szkoły, wzbogacając ją o wymiar etnologiczny. Jest on w ujęciu Fuchsa kolejnym paradygmatem kultury szkoły, a wielokulturowa szkoła jest szczególnie miejsce zetknięcia się różnych obyczajowości, kodów językowych i prezentacji wytworów materialnych i duchowych człowieka. Moja obserwacja spontanicznie wykonanego tańca czeczeńskiego *lesginka* w wykonaniu uczniów czeczeńskich stanowi niezapomniane wrażenie muzyczne i choreograficzne, które nie może pozostać obojętnym w wielozmysłowej percepcji polskich uczniów. Bezpośredni kontakt z inną obyczajowością i mentalnością wprowadza w mury szkoły inny klimat i „duchowość”, które pozornie nie

zasad moralnych. Opinia wyrażona przez nauczyciela jest dowodem niezajomości czeczeńskiej kultury lub też oznacza brak jej akceptacji w warunkach polskiej szkoły.

zmieniają starego porządku. Wpływają jednak na postawy (nauczycieli i uczniów), których komponentem jest wiedza, emocje i czynnik behawioralny.

Istotną dla określenia kultury szkoły jest komunikacja pomiędzy podmiotami edukacyjnymi. Autorzy – W.B. Gudykunst i YY.Kim uważają, że „podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Owa konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury, ale także źródłem frustracji albo gratyfikacji” [Gudykunst, Kim, 2000: 525]. Autorzy uważają również, że „jednym z głównych czynników determinujących skuteczność komunikacji z przedstawicielami innych kultur jest nasza zdolność do zrozumienia owych kultur” [ibidem]. Tymczasem z prowadzonych przeze mnie badań nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie, wynika, że dla 78,7% badanych czynnikiem utrudniającym pracę dydaktyczno-wychowawczą z dzieckiem z „innej” kultury jest bariera językowa, drugim – odmienne od polskich wzory i modele zachowań społecznych (40,4% badanych), trzecim zaś brak porozumienia i współpracy z rodzicami dziecka (38, 3%) [Dobrowolska, 2010]. Z prowadzonych przeze mnie wywiadów z dziećmi czeczeńskimi wynika, że wiele z nich dysponuje wyraźnie ograniczonym zasobem leksykalnym języka polskiego, co może utrudniać wymianę informacji, potęgować nieporozumienia i konflikty. Brak skutecznej komunikacji może utrudniać pracę wychowawczą szkoły, która nie będzie w stanie wypracować „nowych” strategii dydaktycznych ułatwiających naukę i integrację społeczną uczniów „obcych”, w polskiej szkole. Istotnym ograniczeniem jest także znikoma znajomość języka rosyjskiego (a generalnie znajomość języków obcych) u polskich nauczycieli, która mogłaby ułatwić porozumiewanie się. Stąd też nierzadkim przejawem postaw nauczycieli wobec „innych” kulturowo uczniów jest tendencja do oceniania „innych” według własnych standardów kulturowych, co pogłębia niezrozumienie i utrudnia komunikację międzykulturową.

W praktyce szkolnej badani nauczyciele [ibidem: 225] deklarują jednak uwzględnianie odmienności kulturowej swoich uczniów, z zachowaniem ich własnej tożsamości narodowej lub etnicznej. Wypowiedzi mają charakter deklaracyjny i trudno jest ocenić rzeczywisty stan tych działań w praktyce szkolnej. Mogą one stanowić jednak informację wskazującą na pewien poziom kultury szkoły w sferze komunikacji międzykulturowej.

O kulturze szkoły w warunkach wielokulturowości jej uczniów świadczą zachowania nauczycieli, a właściwie ich kompetencje kulturowe i międzykulturowe. Uznając kompetencje nauczyciela za złożone dyspozycje osobowościowe i postawy trudno jest jednoznacznie je określić. Kompetencje zawodowe nauczyciela (w tym także kulturowe i międzykulturowe) znajdują się *in statu*

nascendi, co oznacza, że zmieniają się w zależności od podejmowanej aktywności, zdarzeń losowych i zawodowych, motywacji jednostki, jej zdolności i aspiracji. Jerzy Nikitorowicz definiuje kompetencję kulturową jako „ukształtowaną w wyniku socjalizacji zdolność do właściwego rozumienia i interpretowania znaków i symboli przyjętych i uznawanych w danej kulturze (kompetencje językowe, wyznaniowe) [Nikitorowicz, 2009: 507]. Autor określa także kompetencję międzykulturową, którą jest zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur. Towarzyszy jej umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej” [ibidem: 508].

W prowadzonych przeze mnie badaniach nauczycieli dotyczących określenia przez nich własnych kompetencji kulturowych jawi się dość pozytywny obraz ich samooceny. Blisko połowa badanych uznała, że polski nauczyciel jest przygotowany do pracy z dzieckiem z „innej” kultury [Dobrowolska, 2010: 223]. Antynomią tych opinii jest jednak wskazanie na bariery językowe i mentalne, co świadczy o niepewności badanych i zaprzecza deklarowanym przez nich kompetencjom. Z drugiej strony w wywiadach z nauczycielami pojawia się wielokrotnie potrzeba uczestnictwa w nowych formach doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z dzieckiem kulturowo „innym”, wskazanie na brak przygotowania akademickiego od strony merytorycznej i metodycznej.

Szkoła w warunkach wielokulturowości sama staje wobec napotykaných problemów, co zmusza ją do poszukiwania strategii dydaktyczno-wychowawczych, nierzadko w poczuciu samotności i krytyki środowiska. Rozwiązywane przez nią problemy, konieczność radzenia sobie ze szkolną codziennością, „ścieranie” się kultur, kreują jej nową jakość, wizerunek i instytucjonalną tożsamość, która jest niepowtarzalna. W istocie buduje ona często nieświadomie nową kulturę, która wyraża się w nie zawsze widocznym dla obserwatora porządku organizacyjnym i pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wytworzenie swoistego systemu regulacji wewnętrznej szkoły, rodzaju interakcji i ich „głębi”, dostosowanie planów pracy do zmiennych często i nieprzewidywalnych sytuacji wychowawczych składa się na jej kulturę. Podlega ona stałej zmianie, warunkowanej poszerzaniem kompetencji nauczycieli, ewoluowaniem postaw z etnocentrycznych na relatywistyczne wobec innych kultur, wzbogacaniem dotychczasowych zachowań i interakcji o czynniki różnic kulturowych.

Bibliografia

- Dobrowolska B. (2010), *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów cze-
czeńskich w Polsce-badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, (w:) J. Surzykiewicz,
M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji – społeczne i wychowawcze obszary na-
pięć*, Łódź.
- Fuchs M., Fuchs M. (2008a), *Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik*, Munchen.
- Fuchs M. (2008b), *Kulturelle Bildung. Theorie und Praxis*, Munchen.
- Fuchs M. (2008c), *Kultur macht Sinn*, Wiesbaden.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y. (2000), *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację
międzykulturową*, (w:) J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się
między ludźmi*, Warszawa.
- Hildebrandt A. (2001), *Zmiana kultury szkoły*, (w:) E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i prak-
tyki oświatowej*, Poznań.
- Korporowicz L. (1997), *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*,
(w:) M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe
oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Polak K. (2007), *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków.

SUMMARY**School culture vs. cultural diversity of its students**

A multicultural school faces its problems alone, which forces it to seek didactic and educational strategies with, not infrequently, a sense of solitude and community ostracism. Problems that need to be solved, a necessity to cope with everyday school life and the clash of cultures create its novel quality, image and institutional, unique identity. As a matter of fact, often unwittingly, it constructs new culture expressed by an organizational order and didactic and educational work, which are often invisible to an onlooker. Forming an individual inner regulation school system, kind of interactions and their “depth”, adapting work plans to recurrently changing and unforeseeable educational situations all comprise its culture. The multicultural school is subject to constant shifts determined by teachers’ competence expansion, enrichment of previous behaviors and interactions by adding a cultural diversity factor.