

JOLANTA SZEMPRUCH

## Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym

**Streszczenie:** Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym jako miejsce kontaktów z Innymi i wzajemnego oddziaływania różnych grup społecznych zmagająca się z różnymi wyzwaniami w realizacji funkcji społecznych. W artykule ukazana została analiza społecznych funkcji edukacji i szkoły w perspektywie koncepcji strukturalno-funkcjonalnej, konfliktowej, interpretatywnej i podejścia środowiskowego. Na tym tle podjęto próbę zarysowania koncepcji pracy szkoły w społeczeństwie wielokulturowym, z uwzględnieniem jakości środowiska, które stanowi ważne zaplecze socjalizacyjne uczniów i opanowania kompetencji kulturowych niezbędnych do sprawnego obcowania z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur. Zwrócono uwagę na środowisko rodzinne, lokalne, regionalne, a także na kulturę narodową i ogólnoludzką. Dokonująca się socjalizacja oznacza proces budowania wiedzy uczniów, modelowania ich percepcji świata i działania w tym świecie.

**Słowa kluczowe:** szkoła, społeczeństwo, funkcje edukacji, wielokulturowość, międzykulturowość

Żyjemy w czasach lawinowo postępujących zmian społecznych i powiązanych z nimi zmian edukacyjnych oraz zróżnicowania ludzi i kultur. Zmienność i złożoność współczesnego świata jest źródłem trudności adaptacyjnych człowieka, rozumienia świata i odpowiedzialnego w nim działania (Radziejewicz-Winnicki, 2014). Procesy dokonujące się w nowożytnej Europie związane z krystalizowaniem się świadomości narodowej i państwowej, a także ze zmianami społecznymi i gospodarczymi w XIX wieku oraz przejawami liberalizacji w sprawach oświaty dawały podstawy współcześnie pojmowanej tożsamości (Kłoskowska, 1996; Taylor, 1995) i praktyki oświatowej dotyczącej edukacji grup mniejszościowych. W kolejnych latach XX wieku w wielu państwach kształtowały się rozmaite poglądy i praktyki edukacyjne, budzące nadzieję na uznanie wielości kultur za bogactwo i przewyższanie negatywnych przejawów wielokulturowości. Przemiany społeczne, jakie dokonały się w ostatnich dekadach, takie jak m.in.: globalizacja, nasilenie mobilności, narastająca fala migracji, stały się źródłem rosnącego zainteresowania edukacją

międzykulturową. Oczekuje się, że odegra ona kluczową rolę w promowaniu pokojowego współistnienia i spójności społecznej i będzie ona sposobem na przewyciężanie słabości wcześniejszych odmian edukacji.

Szczególne znaczenie społeczne w obszarze zróżnicowanym kulturowo ma szkoła. Jest ona miejscem wzajemnego oddziaływania dziedzictwa kulturowego, codziennych kontaktów z Innymi oraz uczestnictwa w życiu społecznym różnych grup. Szkoła w środowisku wielokulturowym zмага się z różnymi wyzwaniami i potrzebami, które stawia przed nią społeczeństwo, różne systemy oświatowe i grupy narodowe. Obok typowych funkcji, które pełni w społeczeństwie, na szczególną uwagę z perspektywy podjętego tematu zasługują te, które wiążą się z wychowaniem międzykulturowym.

### **Funkcje edukacji i szkoły w społeczeństwie**

Funkcje edukacji w społeczeństwie są przedmiotem zainteresowań socjologii edukacji, pedagogiki, polityki społecznej. Edukacja postrzegana jest jako jeden z elementów systemu społecznego. Struktura tego systemu zdefiniowana przez wartości społeczeństwa rzutuje poprzez konkretne instytucje na realizację zasad systemu wartości w codziennym życiu. Taką funkcję pełnią instytucje edukacyjne, obok systemów politycznych i ekonomicznych (Meighan, 1993, s. 257).

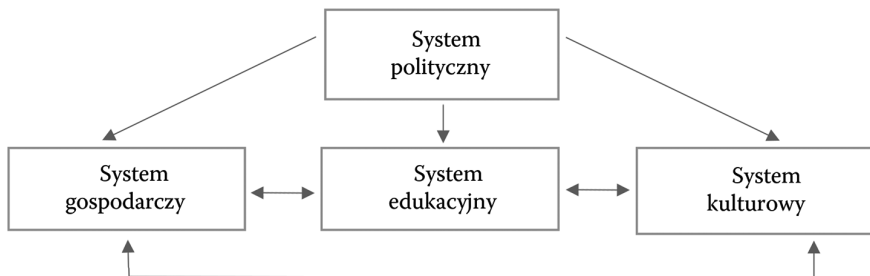
Analizując funkcje edukacji z perspektywy holistycznej i systemowej, należy zwrócić uwagę na jej oddziaływanie na system społeczny i powiązanie z innymi elementami struktury społecznej, to jest systemami politycznym, gospodarczym i kulturowym. Działania jednostek są efektem oddziaływania struktur społecznych, które te jednostki formatują lub stwarzają warunki do ich działania (Mikiewicz, 2016, ss. 82–83). Taki sposób myślenia o związkach edukacji ze społeczeństwem ilustruje rys. 1.

W tej perspektywie edukacja jako ważny element systemu społecznego jest uwarunkowana przez system polityczny, gospodarczy i kulturowy, natomiast system edukacji warunkuje system kulturowy i gospodarczy.

Myślenie o funkcjach edukacji i szkoły można sprowadzić do analizy tych funkcji w perspektywie podstawowych koncepcji teoretycznych i orientacji badawczych: strukturalnego funkcjonalizmu, orientacji konfliktowej, orientacji interpretatywnej i podejścia środowiskowego. Piotr Mikiewicz (2016, ss. 312–314) proponuje analizę społecznych funkcji edukacji i szkoły prowadzić w trzech wymiarach: socjalizacyjnym – traktującym edukację jako narzędzie kształtowania postaw i wartości, alokacyjnym – postrzegającym

edukację jako narzędzie wprowadzania jednostek na pozycje społeczne i instytucjonalnym – ujmującym edukację i szkoły jako zbiurokratyzowane instytucje społeczne kreujące porządek społeczny.

Rys. 1. Związek systemu edukacji z innymi systemami społecznymi



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Niezgoda, M. 2011. *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*. W: Niezgoda, M. red. *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków: UJ, ss. 19–38.

Podążanie tym tokiem myślenia prowadzi do spostrzeżenia, że analizy o charakterze strukturalno-funkcjonalnym ukazują szkołę jako narzędzie socjalizacji i alokacji, a nierówności społeczne w edukacji postrzegają jako wynik nierówności cech w strukturze społecznej (np. w postawach wobec edukacji, poziomie inteligencji itp.).

Podstawowe funkcje edukacji określane na podstawie nurtu strukturalno-funkcjonalnego wskazał Earl Hopper (1974). Zaliczył do nich: (1) trening umiejętności i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie, (2) selekcję, (3) rekrutację i alokację, (4) regulację aspiracji. Pierwsza z wymienionych funkcji jest utożsamiana z kształceniowym i socjalizacyjno-wychowawczym aspektem edukacji. Ekspozuje prymat społecznego środowiska w przygotowaniu jednostki (Szymański, 2013; Znaniecki, 2001), i szkołę jako narzędzie celowego kształtowania postaw i wartości jednostki na rzecz równowagi społecznej. Selekcja oznacza proces różnicowania ścieżek edukacyjnych uczniów na podstawie ich osiągnięć. W wyniku selekcji na poszczególnych progach edukacyjnych kariera szkolna przekłada się na odrębne pozycje zawodowe i społeczne – alokacyjna funkcja edukacji. W trakcie edukacji następuje stymulowanie oczekiwań życiowych związanych z przyszłą pozycją zawodową i społeczną. Wskazane funkcje edukacji są na ogół wspólne w społeczeństwach nowoczesnych (Gmerek, 2011; Potulicka i Rutkowiak, 2010), różnice dotyczą rozmaitych struktur i momentów selekcji.

Przez pryzmat orientacji konfliktowej szkoła widziana jest jako narzędzie utrzymania dominacji społecznej określonych grup społecznych, jako instytucja podporządkowana potrzebom rynku pracy, w której o nierównościach społecznych decydują mechanizmy socjalizacyjne poza szkołą oraz zasoby kulturowe i społeczne rodzin (faworyzowani są uczniowie z elit społecznych). W podejściu tym wskazać można na podobne funkcje edukacji jak w podejściu strukturalno-funkcjonalnym. Kluczowymi funkcjami są socjalizacja jednostek i ich alokacja w strukturze społecznej. W orientacji tej odmiennie niż w omawianej wcześniej interpretuje się zjawiska. Akcentuje się dyskryminacyjny i opresywny charakter instytucji edukacyjnych, w ramach funkcji socjalizacyjnej akcentuje się przemoc symboliczną i arbitralność kulturową, a w przypadku klas zdominowanych wręcz kolonizację kulturową. Winą za nierówność lub niepowodzenie szkolne obciąża się struktury społeczne poprzez uwarunkowanie socjalizacji pierwotnej. Uczniowie jako podmioty edukacji postrzegani są w szkole na tle ich funkcjonowania w rodzinie i społecznościach lokalnych (Bourdieu i Passeron, 2011; Bernstein, 1990).

Z perspektywy orientacji interpretatywnej edukacja jest miejscem spotkania jednostek, które ustalają znaczenia i sensy szkolnej rzeczywistości w procesie interakcji, a szkoły są społecznymi światami, w których kreowane są znaczenia i kultury szkolne podlegające rytualizacji. W podejściu tym każda szkoła traktowana jest jako unikalny układ społecznych relacji zbudowanych na podstawie wiedzy, wartości, postaw i przekonań ludzi, którzy spotykają się w niej. Motorem działań jednostek są procesy subiektywnie konstruowanych znaczeń. Nie ma dwóch takich samych szkół i każdą należy analizować osobno. Analizy i opisy szkoły o charakterze etnograficznym dotyczą jej codzienności, występujących w niej interakcji i zdarzeń. Szkoła traktowana jest jako grupa odniesienia, miejsce nabywania ról społecznych i tożsamości oraz definiowania świata.

Podejście środowiskowe (ekologiczne) zakłada, że funkcjonowanie szkół jest uwarunkowane czynnikami środowiska społecznego postrzeganego jako hierarchiczny układ lokalnych i coraz szerszych uwarunkowań strukturalnych i kulturowych – od kultury rodziny do kultury społeczności ogólnoludzkiej. Czynniki środowiskowe związane są m.in. z postawami i wartościami uczniów, personelem i możliwościami instytucji, mechanizmami kapitału społecznego w rodzinach i społeczności lokalnej. Podejście środowiskowe koncentruje się na działaniach szkół w konkretnych środowiskach i uwypukla znaczenie lokalnych kontekstów ich funkcjonowania (Znaniński, 2001; Turner, 2005). Brane są pod uwagę wszystkie czynniki wpływające na

funkcjonowanie szkoły oraz wykorzystanie jej efektów edukacyjnych przez uczniów i ich rodziny. Nurt ten może łączyć w sobie wątki funkcjonalne, konfliktowe i interpretatywne (Kwieciński, 1972, s. 62). Ekspozowane są dwa procesy – z jednej strony socjalizacja w warunkach środowiska wychowawczego (rodzina, sąsiedztwo, grupa rówieśnicza) determinuje funkcjonowanie ucznia w szkole, a z drugiej następuje oddziaływanie wychowawcze szkoły na środowisko życia jednostek. Wyraźnie uwarunkowania środowiskowe zaznaczają się w koncepcjach kapitału społecznego, w których oddziaływanie środowiska sprowadzone jest do cech relacji w lokalnej społeczności.

Wskazane podejścia teoretyczne eksponują istotną rolę szkoły w społeczeństwie. Szkoła nie tylko zależy od środowiska społecznego, ale też je współtworzy i na nie oddziałuje. Pełni więc strukturotwórcze funkcje w poszczególnych środowiskach. Zmiany w lokalnych kontekstach środowiskowych wywołują różne efekty w postaci procesów społeczno-kulturowych (Wnuk-Lipiński i Ziółkowski, 2001). Analiza poszczególnych orientacji teoretycznych ukazuje różne aspekty funkcjonowania edukacji i szkoły oraz ich społecznego kontekstu, a także określa mechanizmy stymulowania jednostek poprzez system edukacji w kontekście specyficznych uwarunkowań społecznych. Może również posłużyć do charakterystyki funkcjonowania szkoły w społeczeństwie wielokulturowym.

### **Od wielokulturowości do międzykulturowości**

Kontakt z odmiennymi kulturami w globalizującym się świecie stał się codziennością. Kultura obejmuje sposoby życia człowieka i wytwarzania dóbr materialnych i symbolicznych, systemy wartości, wierzenia, poglądy, stanowi „zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które są właściwe społeczeństwu i grupie społecznej” (Wojnar, Piejka i Samoraj, 2008, s. 124). W psychologii międzykulturowej określana jest jako dynamiczny system, w skład którego wchodzi – obok wskazanych już wartości – także normy, sposoby zachowań, style komunikacji i stosunek do innych narodów. Kultura w takim ujęciu rozumiana jest jako system reguł jawnych i ukrytych charakterystycznych dla grupy ludzi, ustanawianych i akceptowanych przez grupę, przekazywanych z pokolenia na pokolenie i stosunkowo trwałych, lecz zmieniających się z wpływem czasu (Matsumoto i Juang, 2007). Tak rozumiana kultura mocno wpływa na środowisko szkolne, ponieważ różnice kulturowe ujawniają się zarówno na poziomie stylów komunikacji, wartości i norm, jak i skryptów zachowań.

Wielokulturowość jest wieloaspektowym zjawiskiem społecznym. Kano-ny obyczajowe przyswajane przez jednostkę wynikają z norm kulturowych przyjętych przez daną społeczność. Są silne i trwałe. Jednostki demonstrują swoją aktywność w sposób uznany i od dawna praktykowany. Przedstawiciele określonej kultury mogą stwierdzić swoją odrębność kulturową w zetknięciu z reprezentantami innej kultury. Są to okoliczności, które pozwalają im odczuć różnice. Jeśli jednostka trafia do zbiorowości o innej kulturze, napotyka na wiele barier utrudniających mu funkcjonowanie.

Współczesna idea wielokulturowości powstała głównie na podstawie rozważań dwóch filozofów kanadyjskich: Willa Kymlickiego i Charlesa Taylora, którzy postulują stosowanie polityki wielokulturowości troszczącej się o odmienność kulturową oraz dostrzegającej i uznającej różnicę. Will Kymlicka uważa, że państwo należy w równym stopniu do wszystkich obywateli, a polityka asymilacjonizmu i wspierania grupy dominującej, przy jednoczesnym wyłączeniu mniejszości, powinna być zastąpiona polityką uznania, w której każdy obywatel ma dostęp do instytucji państwowych oraz może odgrywać rolę w życiu politycznym bez zaprzeczania swojej tożsamości etnicznej (Kymlicka, 2003, ss. 150–154). Z kolei Taylor proponuje połączenie polityki równości i różnicy poprzez wsparcie, dostrzeganie i uznawanie osób i grup dotychczas wykluczanych (Taylor, 1996, s. 24). Kluczem do zrozumienia podejścia do wielokulturowości staje się konieczność uznania różnorodności kulturowej.

Wielokulturowość odnosi się do naturalnego stanu społeczeństwa, które z istoty jest zróżnicowane: wieloetniczne, wielowyznaniowe, wielojęzyczne itd. – różnice te widać we wspólnej przestrzeni publicznej. Natomiast międzykulturowość to aktywny wymiar różnorodności. Zakłada interakcje między jednostkami, grupami społecznymi i społecznościami, prowadzenie wspólnych działań, przyjmowanie współodpowiedzialności oraz budowanie wspólnych wymiarów tożsamości (Szempruch i Blachnik-Gęsiarz, 2018, s. 78).

### **Wielokulturowość miejsca a koncepcja pracy szkoły**

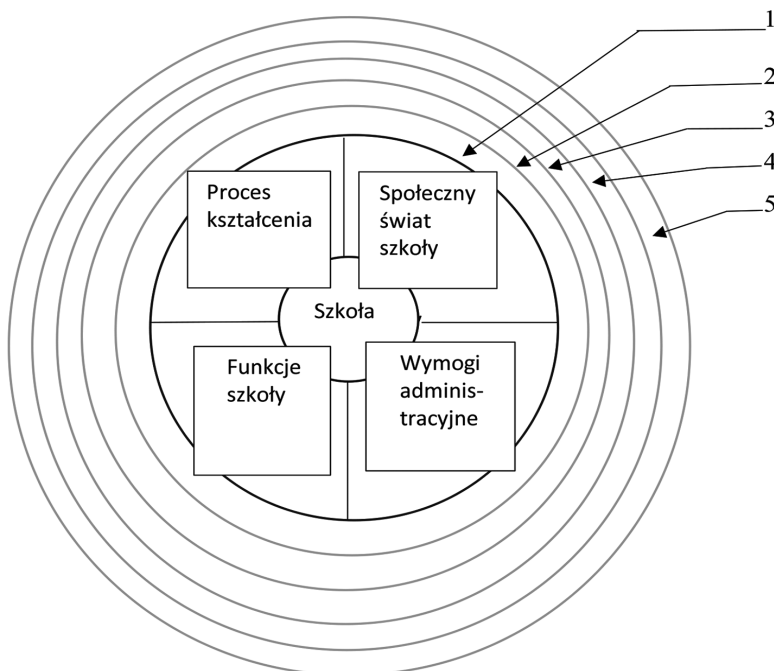
Szkoła jako podstawowa instytucja edukacyjna pełniąca w społeczeństwie wiele funkcji i zadań ma szczególną rolę do wypełnienia w środowisku wielokulturowym. Trafiają do niej uczniowie z rodzin funkcjonujących w różnych kulturach, z odmiennymi doświadczeniami wyniesionymi z sąsiedztwa i grup rówieśniczych. W szkole dokonuje się konfrontacja efektów jej kształcenia z doświadczeniami uczniów nabytymi poza szkołą. Jednocześnie efekty kształcenia szkolnego są transmitowane do środowiska i w ten spo-

sób kształtują kulturę tego środowiska (Kowalski, 1986; Domalewski, 2006; Gmerek, 2011).

Szkoła funkcjonująca w środowisku wielokulturowym podejmuje działania socjalizacyjne i wychowawcze nakierowane na wychowanie międzykulturowe. Jest też miejscem kształtowania biografii i alokacji jednostek. Holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej opracowana przez Jerzego Nikitorowicza ukazuje działania edukacyjno-wychowawcze, sprowadzając je do: 1) dziedziczenia, utrwalania, pielęgnowania i pogłębiania wartości rdzennych, 2) nabywania i kształtowania na ich bazie wartości integrujących z Europą, 3) świadomego dokonywania wyborów (Nikitorowicz, 2005, ss. 200–236).

Orientacje teoretyczne dotyczące funkcji edukacji i szkoły w strukturze społecznej oraz nakreślone podstawy edukacji międzykulturowej przyjęto za ramy teoretyczne analizy koncepcji funkcjonowania szkoły w społeczeństwie wielokulturowym (rys. 2).

Rys. 2. Koncepcja szkoły w społeczeństwie wielokulturowym



1. Kultura środowiska rodzinnego, 2. Kultura środowiska lokalnego, 3. Kultura środowiska regionalnego, 4. Kultura narodu, 5. Kultura ogólnoludzka – wymiar globalny.

Jakość środowiska społeczno-kulturowego, w którym szkoła działa (model środowiskowy), stanowi ważne zaplecze socjalizacyjne uczniów i wpływa na ich sposób funkcjonowania w świecie społecznym, między innymi w szkole. Owa socjalizacja oznaczająca mechanizm opanowania kompetencji kulturowych i technicznych niezbędnych do sprawnego obcowania z innymi ludźmi tworzącymi daną społeczność jest również procesem budowania wiedzy uczniów, modelowania ich subiektywnej percepcji świata i działania w tym świecie. Staje się także zapleczem interpretacji, motywacji do działania i uprawomocnienia (Berger i Luckmann, 2010).

Szkoła w środowisku wielokulturowym jako instytucja społeczna zmienia się wraz z całym społeczeństwem, współtworząc przestrzeń do budowania poczucia wspólnoty między członkami większości a grupami mniejszościowymi. Na ogół zmiany kulturowe i gospodarcze wyprzedzają zmiany w szkole, które podążają za nimi z pewnym opóźnieniem, wzajemnie się warunkując (por. rys. 1). Zmiana społeczna stawia nowe wymagania dotyczące zakresu wiedzy uczniów, rodzaju ich umiejętności, przygotowania do życia społecznego i pracy oraz relacji z innymi ludźmi. W zmieniającym się społeczeństwie wielokulturowym szkoła staje się ważnym miejscem kontaktów społecznych uczniów (i ich rodziców), nabywania i kształtowania (się) postaw, a także miejscem poszukiwania, selekcji, konstruowania i systematyzowania wiedzy. Istotne są jej funkcje doradcze, środowiskowe i kulturotwórcze. Członkowie grup społecznych funkcjonujących w wielokulturowym środowisku lokalnym żyją w odmiennych światach wyznaczanych przez schematy społecznie konstruowanej wiedzy, światach znaczeń i ważności spraw, które wpływają na postępowanie jednostki (Manterys, 1997, ss. 138–146). Spotykając się w szkole, wspólnie ustalają znaczenia szkolnej rzeczywistości, wykorzystując do tego również zasoby własnej kultury (podejście interpretatywne). Propagując wartościowe modele życia, pozwalające na zachowanie tożsamości i podmiotowości jednostek i grup, szkoła generuje zmiany wewnętrzne (wewnątrzsystemowe) i reaguje na transformacje różnych dziedzin życia pozaszkolnego (Lewowicki, 2007, ss. 137–138). Dostarczając uczniom zróżnicowaną ofertę identyfikacyjną, skłania ich do rewitalizacji sił. Przekazując trwałe wartości kultury narodowej i ogólnoludzkiej, szkoła kształtuje uniwersalne zasady moralne i system wartości, rozwija i kształtuje szacunek do regionalnego dziedzictwa kulturowego oraz daje podstawy wychowania międzykulturowego (Lewowicki, 1995).

Należy zadbać o to, by podejmowane różnorodne formy pracy w zakresie edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej nie były źródłem



przemocy symbolicznej i narzucania określonej prawomocnej kultury (jak to dzieje się w podejściu konfliktowym), ale by zrozumienie i uwzględnienie specyfiki funkcjonowania uczniów cudzoziemskich, ich różnic kulturowych i odmienności doświadczeń życiowych było podstawą organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Także kluczowy w postrzeganiu świata przez młodzież staje się sposób przedstawiania odmienności innych społeczności. Warunkuje on sukces procesu uczenia się, dostrzegania obecności różnych kultur w społeczeństwie i traktowania ich jako elementów wzajemnego wzbogacania w efekcie rozwijanych kompetencji międzykulturowych (Szempruch i Blachnik-Gęsiarz, 2018, s. 83). Na kompetencje te składa się wiedza na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętności takiej komunikacji oraz otwartości na odmienność kulturową. Są one rozumiane z jednej strony jako warunek spotkania z innymi kulturami pozbawionego uprzedzeń i stereotypów, umożliwiającego tym samym wzajemne zrozumienie i porozumienie, a z drugiej jako rezultat poznawania kultury.

Podstawą aksjologiczną edukacji międzykulturowej są wartości uniwersalne, stanowiące źródło celów wychowawczych szkoły: prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, zaufanie i inne. Podjęcie wysiłku komunikowania się z Innym zależne jest od uznania za wartości szacunku do drugiego człowieka, godności opartej na podmiotowości, woli dostrzegania Innego i otwarcia się na niego (Sobecki, 2013, ss. 74–75). W środowisku zróżnicowanym kulturowo szczególnego znaczenia nabiera wprowadzanie w pluralizm kulturowy i wyznaniowy, kształtowanie podmiotowości i autonomii uczniów, a także budowanie ich tożsamości, które są istotne w przygotowaniu do realizacji kariery zawodowej i organizacji biografii, warunkując tym samym alokację uczniów w strukturze społecznej.

Działania szkoły w zakresie edukacji międzykulturowej powinny tworzyć podstawy do kształtowania tożsamości wielowymiarowej oraz uczenia się w bezpośrednich relacjach z reprezentantami różnych kultur. Spełnianie oczekiwań uczniów i ich rodziców, zwłaszcza pod względem udanej kariery edukacyjnej i przygotowania do przyszłego zawodu, pozostawia jednak wiele do życzenia (Gajdzica i Ogrodzka-Mazur, 2009, ss. 169–225). W zmieniających się warunkach szkoła nie radzi sobie z rosnącymi oczekiwaniami i silnie tkwi w tradycji. Niewystarczająco reaguje również na potrzeby rynku pracy. Wydaje się, że niezbędnym warunkiem przygotowania jednostki do podmiotowego funkcjonowania w radykalnie zmieniającym się społeczeństwie jest wzmocnienie działań szkoły dotyczących poprawy kontaktów międzyludzkich, współpracy i porozumienia. Kluczową rolę odgrywa również rozwój

zdolności gromadzenia i analizowania informacji w celu tworzenia wartości. Istotną kwestią pracy szkoły jest rozwój umiejętności rozwiązywania problemów i radzenia sobie w niespotykanych dotąd sytuacjach. Potrzeba takich umiejętności szczególnie mocno została zarysowana w czasach obecnej światowej pandemii COVID-19 i uwydatniła rażące niedomagania obecnego systemu edukacji, który nie rozwija wystarczająco współpracy i kreatywności uczniów. W czasach, kiedy funkcjonowanie człowieka podlega wzmożonej standaryzacji, system selekcji szkolnych nie filtruje zdolności do tworzenia wartości i budowania kompetencji XXI wieku, wśród których podstawowe miejsce obok komunikacji i kooperacji zajmują kreatywność i krytyczne myślenie (Lamri, 2021). Są to kompetencje niezbędne obecnie człowiekowi, istotne dla porozumienia się z innymi i osiągnięcia wzajemnego zrozumienia również w środowisku wielokulturowym.

Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym bazuje na efektach pierwotnej socjalizacji i ukształtowanym rdzeniu kulturowym uczniów w rodzinie i społeczności lokalnej. Rodziny funkcjonujące w środowisku wielokulturowym to między innymi: 1) rodziny tej samej narodowości wyjeżdżające do innego kraju z zamiarem czasowego lub stałego osiedlenia za granicą; 2) małżeństwa (rodziny) mieszane w polskich środowiskach migracyjnych; 3) małżeństwa (rodziny) mieszane przebywające na terenie kraju pochodzenia jednego z małżonków; 4) małżeństwa mieszane przebywające w innym kraju niż kraj pochodzenia obu małżonków; 5) rodziny na pograniczach. Wzajemne przenikanie się kultur, tradycji, wartości, wzorów życia sprzyja ubogaceniu przestrzeni kulturowej. Niejednokrotnie jednak skutkuje konfliktami i dylematami wynikającymi z odmiennego systemu wartości kulturowych (Nowosad i Smyła, 2018), z którymi wiążą się ideały etyczne, społeczne, polityczne, religijne, normy prawne itp. Są one trudne do jednoznacznego rozstrzygnięcia z uwagi na to, że wielokulturowość domaga się poszanowania, równości oraz uznania wszystkich kultur (Bartocha, 2017, s. 58). W tej sytuacji pomoc rodzinie i jej wsparcie w celu zapewnienia maksymalnej funkcjonalności, powstrzymania negatywnych zjawisk wynikających z różnic kulturowych, wspierania w pełnieniu ról rodzicielskich powinna świadczyć szkoła (obok innych instytucji). Jej dbanie o wzajemne wzbogacanie kultur, wnikanie w ich istotę, przygotowanie do relacji opartych na dialogu prowadzi do nabywania postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur.

W środowisku lokalnym szkoły i rodziny, w przestrzeni geograficznej i społeczno-kulturowej znajduje oparcie tożsamość regionalna (Szczepański, 1984, s. 8). Mała ojczyzna pełni podstawowe role socjalizacyjno-edukacyjne,

jest źródłem tożsamości, łączy z kulturą, orientuje w świecie idei. Edukacja regionalna jest źródłem poznania siebie i swojej kultury, dostrzegania odmienności oraz poszukiwania sposobów porozumiewania i współpracy z Innymi (Nikitorowicz, 2009, s. 219). Kształtowane na jej podstawie postawy tolerancji służą przeciwdziałaniu ksenofobii i negatywnym postawom wobec inności. Jest również podstawą edukacji wielokulturowej, która skupia się na poznaniu Innego, modyfikacji stereotypów i uprzedzeń. Ponadto jest też podstawą edukacji międzykulturowej, według której dbałość jednostki o zachowanie własnej tożsamości jest połączona z kształtowaniem otwartości na inne kultury (Szczurek-Boruta, 2016, s. 377) i jest dla jednostki naturalną drogą kształtowania tożsamości narodowej, społecznej i kulturowej.

Dążenie do integracji odmiennych kulturowo społeczności jest celem współczesnych państw i społeczeństwa globalnego. Działania ukierunkowane na procesy integracyjne propagują edukację międzykulturową, która zakłada współlistnienie wielu kultur, stylów życia, obyczajów, eksponuje wzajemny dialog, porozumienie i kooperację. Zdaniem Bogdana Suchodolskiego pole edukacji kulturalnej ograniczają trzy horyzonty: „horyzont dotyczący kształtowania ludzkiej osobowości, horyzont ukazujący tożsamość narodową, w którym jednostka ludzka znajduje swą realizację i horyzont najtrudniejszy, wielkiej wspólnoty ogólnoludzkiej, będącej naszą nadzieją w okresie, w którym cywilizacja nasza znajduje się na rozdrożu i wymaga sterowania wedle ludzkich wartości wspólnych” (Suchodolski, 1990). Zatem budowanie spójnej wewnątrznie i wolnej od antagonizmów wspólnoty ogólnoludzkiej wymaga budowania z mozaiki wielu lokalnych kultur i wartości kultury światowej. Stanowi to szczególnie ważne, a zarazem trudne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej.

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że edukacji w społeczeństwie wielokulturowym nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół oraz w izolacji od społeczeństwa, w którym żyjemy. Powinna ona być pojmowana holistycznie z uwzględnieniem cech szkoły oraz ukazaniem modelowych rozwiązań dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (Nikitorowicz, 1995, ss. 118–120). Istotne jest przy tym traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji ważnej dla wszystkich uczniów, przenikającej przestrzeń szkoły i środowisko społeczne jej funkcjonowania, a także ukazywanie tej edukacji jako procesu, zmierzającego do sprawiedliwości społecznej. Podczas takiej edukacji uczniowie powinni nabywać tożsamość kulturową, kształtowaną w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, negocjacji i dialogu, w toku doświadczania równości edukacyjnych. Powinni

mieć możliwość samodefiniowania przynależności do dwóch lub kilku kultur, rozumieć ich normy i wartości, a także mieć świadomość przeżywania konfliktów wewnętrznych i konieczności ich rozwiązania. Funkcjonując w warunkach wielokulturowego świata, człowiek winien czuć się wolny w wyborze samookreślenia się (Nikitorowicz, 2021), a szkoła powinna przygotować go do definiowania siebie i godzenia tej identyfikacji, poczynając od rodzinnej, poprzez lokalną, regionalną do narodowej i globalnej.

### **Podsumowanie**

Funkcjonowanie szkoły w środowisku wielokulturowym jest niezwykle złożone. Edukacja wielokulturowa, przygotowując młodych ludzi do uczestnictwa w pluralistycznym społeczeństwie w wymiarze lokalnym, krajowym i ogólnoludzkim, ma za zadanie zaangażować nauczycieli, uczniów i rodziców w realizowanie polityki wielokulturowości oraz wprowadzać zróżnicowane formy pracy realizujące tę politykę.

Większość orientacji teoretycznych przyjmuje, że różnorodność kulturowa ma pozytywny wpływ na społeczeństwo, wobec czego edukacja powinna wspomagać tę różnorodność, a przez to wzajemne wzbogacanie, zrozumienie i kooperację (Nikitorowicz, 1995, s. 149). Odpowiedzialność w zakresie edukacji wielokulturowej sprowadza się do przekształcania idei w praktykę.

Koncepcje teoretyczne, które posłużyły do ukazania funkcji edukacji i szkoły w społeczeństwie, oświetliły mechanizmy edukacyjnego oddziaływania na jednostkę i środowisko lokalne. Mogą one stanowić przesłanki do budowania bardziej precyzyjnych modeli edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Strukturalny funkcjonalizm, wyrastając z założenia, że podstawą życia społecznego jest solidarność społeczna, a podmiotem tego życia jest system, ukazuje edukację jako system regulujący socjalizację i alokację jednostek w strukturze społecznej. Funkcjoniści stoją na stanowisku, że zmiany społeczne i oświatowe napędzają postępowe dążenie do rozwoju społecznego i społecznej integracji. Jednak ekspansja edukacji nie dała szansy na otwarcie kanałów ruchliwości społecznej, a ideologie praw człowieka, mniejszości rasowych i etnicznych, podnoszą świadomość nierówności społecznych i postępujący sprzeciw wobec takiej edukacji. Z kolei dla teorii konfliktowej siłą napędową jest walka pomiędzy różnymi grupami o władzę i pozycję. Szkoła w tej walce zajmuje istotne miejsce, gdyż pozostaje w służbie klasy dominującej i umożliwia społeczną reprodukcję, stwarzając pozory obiektywności, równości szans i neutralności (Feinberg

i Soltis, 2000, s. 44). Teorie interpretatywne postrzegają szkołę jako zbiorowość ludzi, którzy wchodzą ze sobą w interakcje podmiotowe i wspólnie interpretują swoją rzeczywistość. Szkoła jawi się więc jako organizacja społeczna stwarzająca określone warunki definiowania świata i podejmowania decyzji. Z kolei zwrócenie uwagi na szeroki kontekst uwarunkowania działania ludzi jest cechą teorii środowiskowych, które eksponują konieczność rozumienia społeczności lokalnej. To rozumienie jest podstawą szerszego rozumienia funkcjonowania społeczeństwa globalnego.

Przed edukacją na rzecz wzajemnego zrozumienia pojawia się wiele wyzwań, których rozwiązania nie będą zapewne łatwe i jednoznaczne, bowiem każda kwestia postrzegana z kilku perspektyw może mieć różne wycieniowania. W społeczeństwie wielokulturowym edukacja, realizując zasady demokracji, powinna przedstawiać wielość praktyk edukacyjnych i społecznych, polegających na uwzględnianiu oczekiwań, potrzeb, aspiracji, prawa do zachowania własnej kultury, a także kreowania zasad współżycia i współodpowiedzialności za przestrzeń życia społecznego. Pewnym natomiast jest, że jeżeli szkoła ma przygotowywać do pomyślnego życia w warunkach współczesności i przyszłości, to powinna być sama gotowa do realizacji tych zadań i uzyskiwać niezbędne wsparcie (Lewowicki, 2021, s. 23). Do podejmowania działań w tym zakresie powinno być także przygotowane otoczenie społeczne. Ważnym zadaniem badawczym jest zatem opis procesów społecznych zachodzących w szkole, a także warunków społecznych, w których ona działa, w powiązaniu z efektami jej pracy w zakresie edukacji międzykulturowej. Ciągłe diagnozowanie charakteru związków szkoły z otoczeniem społecznym, reagowanie na nie i podejmowanie konkretnych, konstruktywnych rozwiązań edukacyjnych, rodzi nadzieję, że szkoła sprostą oczekiwaniom odpowiedzialnego wpływu na zmiany różnych obszarów życia człowieka. Pojawia się również nadzieja, że będzie rozwijać kompetencje komunikacyjne, kooperacji, kreatywności i krytycznego myślenia, niezbędne człowiekowi do rozumienia świata i kierowania sobą w tym świecie.

### **Bibliografia**

- Bartocha, I. 2017. Rodzina w sytuacji wielokulturowości. *Rodzina – Społeczeństwo – Kultura*. 2 (23), ss. 55–59.
- Berger, P. i Luckmann, T. 2010. *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bernstein, B. 1990. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. 2011. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domalewski, J. 2006. Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności. W: Szafraniec, K. red. *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*. Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, ss. 237–280.
- Feinberg, W. i Soltis, J. 2000. *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Gajdzica, A. i Ogrodzka-Mazur, E. 2009. Obraz szkoły na pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 169–225.
- Gmerek, T. 2011. *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hopper, E. 1974. Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non – mobility in industrial societies. In: Brown, R. ed. *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock, pp. 17–70.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Kowalski, S. 1986. *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z. 1972. *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. Warszawa: PWN.
- Kymlicka, W. 2003. Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*. 1 (2), pp. 150–154.
- Lamri, J. 2021. *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Lewowicki, T. 1995. O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 13–27.
- Lewowicki, T. 2007. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. 2021. Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości – esej wieloznacznie utopijny. W: Szempruch, J.,

- Smyła, J. i Kwaśniewska, M. red. *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, ss. 15–24.
- Manterys, A. 1997. Konstruktywistyczny strukturalizm Pierre’a Bourdieu. W: Manterys, A. *Wielkość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa: PWN, ss. 138–146.
- Matsumoto, D. i Juang, L. 2007. *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Meighan, R. 1993. *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Mikiewicz, P. 2016. *Socjologia edukacji*. Warszawa: PWN.
- Niezgoda, M. 2011. Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce. W: Niezgoda, M. red. *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków: UJ, ss. 19–38.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAI P.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2021. Ku jakim strategiom edukacyjnym w warunkach wielokulturowości. W: Szempruch, J., Smyła, J. i Kwaśniewska, M. red. *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, ss. 43–52.
- Nowosad, I. i Smyła, J. 2018. Pedagogiczne aspekty funkcjonowania rodziny w środowisku wielokulturowym. W: Borza, P. red. *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje*. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza, ss. 92–98.
- Potulicka, E. i Rutkowiak, J. 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2014. *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Sobecki, M. 2013. *Rasizm i antysemityzm a tożsamość kulturowa*. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 65–75.
- Sowa-Bethane, E. 2016. *Rodziny wielokulturowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Suchodolski, B. 1990. *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: PWN.

- Szczepański, J. 1984. *Korzeniami wrośłem w ziemię*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Szczurek-Boruta, A. 2016. Szkoła i nauczyciel wobec wychowania międzykulturowego młodych ludzi. W: Karcz-Taranowicz, E. red. *Obszary i przestrzeni edukacji. Meandry – konteksty – dylematy*. Opole: UO, ss. 375–384.
- Szempruch, J. i Blachnik-Gęsiarz, M. 2018. Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole. W: Borza, P. red. *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje*. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza, ss. 77–84.
- Szempruch, J. 2013. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. 2013. *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. 2021. Zmiana społeczna a edukacja przyszłości. W: Szempruch, J., Smyła, J. i Kwaśniewska, M. red. *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, ss. 25–35.
- Taylor, C. 1996. *Etyka autentyczności*. Kraków – Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego.
- Turner, W. 2005. *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: UJ.
- Wnuk-Lipiński, E. i Ziółkowski, M. red. 2001. *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*. Warszawa: PAN.
- Wojnar, I., Piejka, A. i Samoraj, M. 2008. *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Znaniecki, F. 2001. *Socjologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.

### **School in the multicultural society**

**Abstract:** School, as the place of the interaction with others and the interaction of various social groups, struggles with a wide range of challenges to fulfil social functions in a multicultural society. The article shows the analysis of social functions of education and schools in the perspective of the structural-functional, conflict and interpretative approach as well as social approach. On this basis, the author tries to show the concept of school functioning in a multicultural society,



taking into account the value of the society that provides an important social basis for students in order to master the cultural skills required for their proper interaction with people from different cultures. What is more, an appropriate attention was given to the family, local and regional environment, national culture and the culture of humanity. Socialisation reflects the process of students' acquisition of knowledge, their perception of the world and functioning in a modern society.

**Keywords:** school, society, functions of education, multiculturalism, interculturalism

Translated by Katarzyna Gumiela