

KULTUROWY KONTEKST FUNKCJONOWANIA PODMIOTÓW ŻYCIA SZKOLNEGO. DZIECKO I KULTURA SZKOŁY W WARUNKACH RÓŻNORODNOŚCI KULTUROWEJ

Rozprawy Społeczne Nr 2 (IV) 2010, 59-72

Barbara Dobrowolska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Streszczenie: Współczesna szkoła uczestniczy w procesie globalizacji, której skutkiem jest m.in. uniformizacja stylów życia, migracje, potrzeba dialogu międzykulturowego. Szkoła stała się dzisiaj ministrukturą społeczną, w której dokonuje się integracja przedstawicieli różnych kultur. Budowanie relacji „ja-obcy” na płaszczyźnie edukacyjnej w odniesieniu do dziecka pozwala przypuszczać, że wiedza pozbawiona stereotypów, postawa tolerancji wobec „obcego” staną się podstawą prawidłowo funkcjonującego społeczeństwa, rozumiejącego różnorodność kulturową jako naturalne zjawisko społeczne. Szkoła zatem ponosi odpowiedzialność za wypracowanie strategii wychowawczych, które pozwolą na przyjęcie wielokulturowości i stworzenie warunków dla międzykulturowego uczenia się. Jest to możliwe przy kształtowaniu określonej kultury szkoły rozumianej jako proces, w którym tworzy się swoisty dla szkoły system wartości, oczekiwań, kody językowe i obyczajowość. Kultura szkoły w warunkach różnorodności kulturowej jej podmiotów ma szansę na szczególny rodzaj kreacji, co wynika z włączenia w jej system funkcjonowania i regulacji wewnętrznej elementów obcych kultur. Wzbogacają one szkołę w nową symbolikę, rytualizację oraz budują tożsamości jej podmiotów, ich kompetencje kulturowe, co w rezultacie tworzy nową jakość, styl i modele jej pracy.

Słowa kluczowe: dziecko, kultura szkoły, różnorodność kulturowa, podmiot życia szkolnego

Wstęp

Szkoła jest określoną strukturą społeczną, której istnienie warunkowane jest dynamiką działań podmiotów życia szkolnego. Stanowią je nauczyciele, uczniowie, rodzice i inne, bezpośrednio lub pośrednio związane ze szkołą instytucje np. urząd miasta lub gminy, kuratorium, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Instytucje te poprzez system administrowania i nadzoru decydują o jakości a także strukturze społecznej szkoły, wpływając tym samym na jakość podmiotów życia szkolnego.

Przedmiotem rozważań w artykule będą takie podmioty życia szkolnego, jak: uczniowie, nauczyciele i rodzice. Uczniowie wbrew przyjętym społecznie opiniom stanowią bezwzględnie najważniejszy podmiot życia szkolnego, decydujący o strukturze zatrudnienia nauczycieli, obyczajowości a często kierunkach rozwoju szkoły. Archaiczny pogląd o drugorzędności uczniów w szkolnej strukturze w zestawieniu z nauczycielami nie znajduje współcześnie jakiegokolwiek uzasadnienia, zważając na podmiotowość i dostosowanie działań edukacyjnych do potrzeb i możliwości rozwojowych ucznia – a nie odwrotnie – uczniów do nauczycieli. Ci ostatni stanowią również istotny podmiot życia szkolnego, gdyż ich kompetencje zawodowe stanowią o charakterze pracy szkoły, kierunkach i strategiach rozwiązań pedagogicznych, wyznaczeniu i realizacji misji placówki. Udział rodziców w funkcjonowaniu szkoły określa poziom jej demokratyzacji i jest wskaźnikiem uspołecznienia oraz ich decyzyjności w procesie zarządzania szkołą.

Każdy z tych podmiotów wpływa na wizerunek szkoły oraz jej **kulturę**, którą należy rozumieć jako *system zasad, norm, zachowań, potrzeb i oczekiwań, podlegających zmianom pod wpływem pojawiających się okoliczności i rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, organizacyjnych, osobowych oraz wewnętrzną obyczajowość, obowiązujące kody komunikacyjne, tradycję stanowiące o specyfice szkoły i jej tożsamości.*

W artykule chcę wykazać, że wszystkie podmioty funkcjonowania szkoły wpływają na jej kulturę a także same podlegają wpływom szkolnych obyczajów i zasad, przy czym czynnikiem istotnie zmieniającym kulturę szkoły jest obecność w niej uczniów – innej niż polska- narodowości.

Wytwarzana przez uczniów kultura szkoły rozumiana jako swoisty i dynamiczny proces społeczny o regulacyjnych, innowacyjnych, proceduralnych i aksjologicznych funkcjach składających się na istotę tej kultury i jej specyfikę, napotyka obecnie na zderzenie się z kulturą uczniów z innego kręgu kulturowego. Rodzi się więc pytanie o kulturę szkoły wytwarzaną w warunkach zetknięcia się różnych kultur narodowych w klasie szkolnej np. kultury wietnamskiej, czeskiej, romskiej, serbskiej.... Jak formuje się obyczajowość szkoły, jej wartości, przekonania, kierunki pracy i strategie wychowawcze w zderzeniu z całkowicie odmienną kulturą dziecka wietnamskiego, Czecha-uchodźcy lub Serba naznaczonego często syndromem potraumatycznym, typowym dla ofiar wojny, dziecka-Roma stygmatyzowanego społecznie i zamkniętego w hermetyczny układ cygańskiej obyczajowości i niechęci do obcych?

Celem artykułu jest teoretyczno-pragmatyczna analiza wpływu różnorodności kulturowej w polskiej szkole, rozumianej jako obecność uczniów różnej narodowości w systemie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i jej wpływ na kulturę szkoły. Dziecko w szkole, niezależnie od narodowości i przynależności do kręgów kulturowych implikuje cały szereg zmian w zachowaniach, komunikacji, kompetencjach nauczyciela, metodach pracy, współpracy z rodziną, co może wpływać na kulturę szkoły. Nauczyciele i rodzice, jako podmioty życia szkolnego obok uczniów kreują określoną kulturę szkoły, której wymiar i charakter wydaje się bardziej złożony w warunkach styku różnych kultur narodowych.

Artykuł stanowi wstęp do szerszych badań nad kulturą szkoły w warunkach różnorodności kulturowej jej uczniów i opiera się o dotychczasowe doświadczenia autora w zakresie pracy badawczej nad kulturą szkoły i różnicami kulturowymi szczególnie w odniesieniu do Romów i Czechenów.

Próba odpowiedzi na wiele pytań poprzedzona musi zostać analizą pojęcia kultury szkoły w literaturze przedmiotu.

Pojęcie kultury szkoły pojawiło się w literaturze anglojęzycznej. Złożoność tego pojęcia nie ułatwiła precyzyjnego zdefiniowania kultury szkoły. W większości definicji kultura szkoły ujmowana jest jako kultura organizacji, bo taką przecież stanowi szkoła.

D. Hargreaves i D. Hopkins definiują ją jako *procedury, wartości i oczekiwania, które kierują ludzkim zachowaniem wewnątrz organizacji* (Hildebrandt 2001, s. 106). Cytowane określenie kultury szkoły oznacza różny poziom i stopień dojrzałości do zmiany, wytyczania strategii rozwoju. Świadomość współuczestniczenia podmiotów szkolnych w tworzeniu kultury szkoły sprawia, że w literaturze spotkać się można z klasyfikacją kultur szkoły. S. Rosenholz wyróżnia kultury statyczne i błędzące, D. Hopkins i in. – kultury kroczące i aktywne (Hildebrandt, 2001, s. 107). *Kultury statyczne* odnoszą się do szkół o niskim poziomie tożsamości, z licznymi niepowodzeniami. Są nimi te organizacje, które cechuje minimalizacja wysiłku, lęk przed zmianą, asekuracja przed nowym i nieznanym i ogólna pojęta defensywność. *Szkoła o kulturze błędzącej* wytwarza nie do końca sprecyzowany system wewnętrznej regulacji, z pozoru efektywny lecz w rezultacie borykający się z trudnościami. Efekty działania wydają się w takich typie kultury szkoły niewspółmierne do energii i działań jej podmiotów. Jest to zatem nieefektywny typ kultury szkoły, pozostawiający ją jako organizację na uboczu pożądanego edukacyjnie modelu.

Szkoła krocząca to szkoła, która z określenia kroczy, co oznacza dość powolną zmianę. Cechuje ją raczej pewna zachowawczość i niewielka dynamika zmiany. Antynomią tej kultury szkoły jest tzw. *kultura aktywna*. Szkoła reprezentująca ten typ kultury cechuje się harmonijnym rozwojem, racjonalnością działań i wy-

borów, a także otwartością na zmiany, traktowane jako naturalny czynnik postępu.

Przedstawionej powyżej charakterystyce poszczególnych kategorii kultury szkoły warto byłoby poświęcić nieco uwagi uwzględniając czynnik wielokulturowości w szkole. Pojawiają się tu zasadnicze pytania: jak przebiega integracja kulturowa uczniów w zależności od typu kultury szkoły, w której uczestniczą oni jako podmioty edukacyjne? Czy odmienność kulturowa może 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? Jaka rolę pełnią nauczyciele i rodzice w środowisku różnorodnym kulturowo?

Odpowiedzi na postawione pytania wymagają podjęcia wieloaspektowych badań i eksploracji szkoły jako złożonego układu interakcji społecznych, tym bardziej, jeśli zachodzą one pomiędzy przedstawicielami różnych obszarów kulturowych.

W przeglądzie stanowisk teoretycznych dotyczących kultury szkoły warto przywołać E. Scheina, według którego 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* (za: Hildebrandt 2001, s.106-107). Gdyby do prezentowanej definicji odnieść problem różnorodności kulturowej szkoły, to jawi się tu konieczność opisu procesów związanych z rozwojem psychicznym i społecznym dziecka, które jest przecież członkiem organizacji, jaką stanowi szkoła oraz wytwarza swoisty styl postrzegania tej organizacji, przyjmując, odrzucając lub też weryfikując określone wzory zachowań, stereotypy, wartości zwłaszcza w odniesieniu do relacji *ja-obcy*.

W literaturze niemieckiej kultura szkoły łączona jest z szerokim wykorzystaniem w dydaktyce i wychowaniu form muzycznych i plastycznych. Pragmatyczne ujęcie kultury szkoły łączy ją z udziałem „kultury wysokiej” w codziennej pracy, czego celem jest kształtowanie wrażliwości estetycznej i muzycznej dzieci i młodzieży. W niemieckiej literaturze pedagogicznej dotyczącej kultury szkoły warto zwrócić uwagę na stanowisko Maxa Fuchsa (Fuchs 2008 a, 2008 b, 2008 c). Według niego kultura szkoły opiera się na kilku paradygmatach pojęcia samej kultury. W wąskim ujęciu synonimem kultury staje się sztuka (Kultur=Kunst), co nadaje szkołom charakter profilowany w oparciu o preferowane kierunki sztuki w programie nauczania.

Antropologiczne ujęcie oznacza podmiotową orientację w tworzeniu kultury. Człowiek jest więc istotą włączoną w jej tworzenie. Kultura szkoły w tym rozumieniu oznacza pracę nad zasadą indywidualnej orientacji i opiera się o personalizm. Podmioty życia

szkolnego stanowią wartości autoteliczne, kreujące określoną kulturę.

Aksjologiczne ujęcie kultury oznacza jej normatywny charakter. Kultura jest procesem prowadzącym do humanizacji człowieka, zaś kultura szkoły procesem jego „ulepszania”, w oparciu o wartości humanistyczne. Tę powinność szkoły porównuje M. Fuchs do „sokratejskiej przysięgi” zobowiązującej do przestrzegania zawodowego etosu. W przypadku pedagoga jest nim wprowadzanie dziecka w proces kształcenia w oparciu o wartości humanistyczne. Kultura szkoły jest zatem w tym rozumieniu kulturą humanistyczną.

Fuchs rozważa także kulturę jako bogactwo znajomości świata. W odniesieniu do szkoły jako instytucji i organizacji, takie pojęcie kultury nakłada na szkołę obowiązek otwarcia się na środowisko zewnętrzne. Kultura szkoły jest w tym przypadku wyrażana społeczną „otwartością” szkoły na doświadczenia i związki z otoczeniem.

Kultura to także pojęcie etnologiczne. Istnieje tam, gdzie „człowiek żyje i pracuje”. Wyraża się w wytworach materialnych i duchowych człowieka. Szkoła jest miejscem związków i relacji społecznych, wytwarzających obyczajowość, system norm i zasad, tworzących w rezultacie określoną kulturę szkolną.

Rozwój szkoły zdaniem Fuchsa prowadzi zawsze do kultury jako procesu. Kształcenie, szkoła i kultura są wzajemnie sprzężone, zaś rozwój personalny podmiotów życia szkolnego jest podstawą szeroko rozumianego rozwoju szkoły. Kultura szkoły u Fuchsa jawi się zatem jako proces rozwoju szkoły wyznaczony aktywnością jej podmiotów i związków z otoczeniem. Jest synergią działań, obyczajowości, obowiązującej aksjologii i orientacji perspektywicznej.

Odniesienie różnorodności kulturowej do proponowanych przez Fuchsa interpretacji pojęcia kultury, w tym także kultury szkoły pozwala dostrzec walory zetknięcia się kultur na płaszczyźnie edukacyjnej. Szkoła jako miejsce zetknięcia się kultur staje się miejscem wymiany wartości, formułowania sądów, weryfikacji stereotypów, dostrzegania w *Innym* znamion człowieczeństwa, postrzegania siebie jako uboższego o inne wymiary kultury lub też bogatszego o „nową znajomość świata”. Czynnikiem wielokulturowości i międzykulturowości stanowi niewątpliwie istotny element kreowania kultury szkoły.

Polska literatura w tym zakresie nie jest bogata i różnorodna. Trzeba w tym miejscu przywołać definicję kultury szkoły zaproponowaną przez K. Polaka. Określa on ją jako *zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki* (Polak 2007, s.18). Ma charakter procesu zależnego od różnych podmiotów życia szkolnego ale także otoczenia szkoły. Można zatem uznać kulturę szkoły za społeczny wymiar funkcjonowania edukacji w formie instytucjonalnej.

Polak określa kulturę szkoły jako rezultat wewnętrznych procesów regulacyjnych, rezultat oddziaływania czynników zewnętrznych, manifestację świadomości podmiotów życia szkolnego. Elementami kultury szkoły czyni normy i wzory zachowań szkolnych i uczniowskich, miejsce podmiotów życia szkolnego w przestrzeni szkolnej, symbolizację i rytualizację życia szkolnego oraz język uczniowski jako narzędzie kodowania kultury szkoły (Polak 2007).

Wymienionym wyżej elementom w przypadku sytuacji różnorodności kulturowej w szkole należy nadać odmienny charakter warunkowany wielością znaczeń, kodów kulturowych, w tym także językowych i mentalnych, prezentowanych przez uczniów oraz dynamice procesów adaptacji i integracji kulturowej. Naznaczają one kulturę szkoły będącą *in statu nascendi* szczególnym rodzajem osobliwości, nowości i zmian w sferze relacji interpersonalnych. Jak pisał twórca teorii socjokulturowej L. S. Wygotski *kultura tworzy szczególne formy zachowania, zmienia przebieg funkcji psychicznych, nadbudowuje nowe piętra w rozwijającym się systemie zachowania człowieka* (Wygotski, 1971, s.49). Wymienione przez Wygotskiego formy zachowania w praktyce szkolnej w warunkach wielokulturowości i międzykulturowości przejawiają się w kształtowaniu tożsamości indywidualnych i zbiorowych, wyrażających się w identyfikacji z wzorami kultury „obcej” (np. dziecko wietnamskie przyjmuje zachowania typowe dla polskiej grupy rówieśniczej) lub stereotypizacji (dziecko polskie odbiera romską odmiennosc swojego rówieśnika w kategoriach stygmatyzacji, sytuowania go w strukturze społecznej klasy lub szkoły z pozycji „gorszego” i „innego” z którym nie wolno się utożsamiać). Relacje rówieśnicze ucznia polskiego z uczniem „kulturowo mu obcym” budują w rezultacie tożsamość zbiorową klasy, szkoły, w której „obcy” staje się nieodłączną ich częścią lub też nasila procesy kategoryzacji i stereotypizacji uznając „obcego” za zło konieczne. Jaki wpływ mają zatem tego typu relacje rówieśnicze na kulturę szkoły? Czy różnorodność kulturowa szkoły sprzyja kreowaniu jej kultury? Czy owa kreacja ma zawsze charakter pożądany i zmierza ku dialogowi, budowaniu zrozumienia dla odmienności, czy też traktuje różnice kulturowe jako niedopuszczalną domenę dla ustalonego porządku w polskim systemie edukacji?

Sytuacja szkolna dziecka znajdującego się na styku dwóch lub więcej kultur została dobrze opisana przez badaczy amerykańskich – O. J. Ogbu i F. D. Ericksona (Chromiec 2004, s.32). Badacze ci uznają wpływ odmiennych doświadczeń i wzorów kulturowych na sytuację szkolną dziecka, jego komunikację, trudności w uczeniu się. Zdaniem Ogbu odmienny język, style wychowania i nawyki żywieniowe stanowią tzw. pierwotne różnice kulturowe i nie mają decydującego znaczenia w sytuacjach międzykulturowych w warunkach szkolnych. Istotne są natomiast wtórne różnice kulturowe tj. style poznawcze, modele komu-

nikowania się i strategii uczenia się. Nie uwzględnienie w pracy szkoły wtórnych różnic kulturowych może stać się przyczyną poważnych trudności szkolnych a w efekcie niskiej pozycji społecznej dziecka „obcego”, prowadzącej do izolacji i odrzucenia. Wymienione zjawiska zakłócać mogą „zdrowe” społecznie relacje na gruncie klasy szkolnej i szkoły, jako środowiska. Uwzględnianie wtórnych różnic kulturowych w pracy szkoły wymusza na niej wypracowanie określanych metod i strategii nauczania pozwalających na szkolną integrację oraz włączenie w codzienność szkoły kategorii „obcości”, „odmienności”, jako nieodłącznego elementu jej dydaktycznego i wychowawczego funkcjonowania. Planowanie pracy, rozwiązań, nabywanie przez nauczycieli określonych kompetencji kulturowych składa się na kulturę szkoły, stanowiąc o jej specyfice, odrębności czy oryginalności. Równie dobrze czynnik różnic kulturowych może szkołę prowadzić w kierunku rozwiązań prowadzących do unifikacji zachowań i eksponowania potrzeby dostosowania się „obcych” do większości. Tyle tylko, że ten typ kultury należałoby odnieść do szkoły statycznej lub błędzącej w klasyfikacji S. Rosenholza.

Wydaje się, że dobrym przykładem ilustrującym ten typ zachowań jest następująca opinia nauczyciela: *To jest szkoła polska i one praktycznie (chodzi o dzieci imigrantów) korzystają z naszych usług, więc my nie możemy podporządkowywać się ich wymogom, bo to oni przyjeżdżają do nas* (Nowicka 2005, s.70).

Warto zwrócić uwagę na aspekt identyfikacji kulturowej dziecka i jego związków z rodziną. Kwestia ta ma bezsprzecznie związek z kulturą szkoły. Liczne badania nad dziedziczeniem społecznym, kodem rodzinnym świadczą o istotnym znaczeniu rodziny w procesie socjalizacji dziecka, w tym także w nabywaniu jego kompetencji społecznych w warunkach szkolnej różnorodności kulturowej. Rodzina wpływa bezsprzecznie na identyfikację dziecka z wzorami i modelami społeczno-poznawczej działalności dziecka, co determinuje jego zachowania w warunkach szkolnych. Skarżyńska uznała, że *utrwalone w dzieciństwie środowiskowe kategorie służące do opisu innych ludzi funkcjonują również w późniejszym dorosłym życiu* (Skarżyńska 1981, s.248). Stąd też należy respektować w pracy szkoły identyfikację dziecka z rodziną, traktować rodziców „obcych” uczniów jako partnerów w planowaniu i prognozowaniu rozwoju dziecka i jego edukacji w polskiej szkole. Parentalizacja jako identyfikacja dziecka z rodzicami powinna stanowić dla szkoły czytelny sygnał na drodze integracji szkolnej i nie może być lekceważona w interakcjach rówieśniczych i relacjach z nauczycielami. Dziecko „obce” współuczestniczy w tworzeniu kultury szkoły, jednak wzajemne oczekiwania winny być budowane przez nawiązanie konstruktywnych relacji z rodziną i wypracowaniem modeli oraz form organizacyjnych pracy szkoły, w które włączani będą rodzice. Szkoła

nie może budować swojej kultury bez udziału rodziców jako istotnych podmiotów życia szkolnego.

Dobrym przykładem uczestnictwa rodziców w życiu szkoły w przypadku uczniów reprezentujących inną – niż polska – kulturę, jest program wychowawczy jednej ze szkół podstawowych w Świeciu, gdzie czynnik bikulturowości (uczniowie polscy i romscy) służy wzajemnej edukacji i z pewnością wpływa na szkolne zwyczaje, obrzędy i sposoby komunikowania się.

(...) W celu efektywnego wspomagania nauki dziecka romskiego konieczne stało się dokształcanie nauczycieli, by zdobyli wiedzę na temat historii, kultury i obyczajów Romów. Uczestnictwo nauczycieli w różnych formach kształcenia oraz współpraca z innymi szkołami, w których uczą się romskie dzieci, spowodowały podjęcie działań, których efektem jest dydaktyczno-ekonomiczne wsparcie uczniów romskich (Wiśniewska, Andrys 2007, s.275). Edukacja międzykulturowa odbywa się tu poprzez codzienne kontakty polskich nauczycieli i uczniów z romskimi dziećmi i ich rodzicami. *Romowie czując zrozumienie i akceptację, zmienili swoje negatywne nastawienie do szkoły. Zmiany te nie następowały jednak szybko. W opinii nauczycieli tej szkoły zmiana stosunku Romów do szkoły sprawiła również zmianę w zachowaniu ich dzieci.(...) Uczniowie ci stali się aktywni podczas lekcji oraz chętnie biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych i różnych konkursach.* (Wiśniewska, Andrys 2007, s. 284).

Zdaniem K. Polaka kultura szkoły jest manifestacją świadomości podmiotów życia szkolnego. *Przedmiotem uwagi stają się takie procesy interakcyjne, jak walka, gry, manipulacje, negocjacje* (Polak 2007, s. 25). Zdaniem autora *kultura szkoły jest wytwarzana częściowo w otoczeniu społeczno-kulturowym szkoły, a częściowo także wewnątrz każdej z placówek szkolnych wraz z ich wyjątkowością i specyfiką struktury organizacyjnej, zbiorem reguł działania, norm, systemami oceniania i obyczajowością* (Polak 2007, s.26). Stanowi o niej także w opinii cytowanego autora *(...) wewnętrzny symboliczny obszar funkcjonowania szkoły skrywający rytuały, mity, przekonania, systemy wiedzy, wraz ze specyficznym językiem, za pomocą którego nauczyciele i uczniowie opisują szkolną rzeczywistość* (Polak 2007, s.26).

Charakter komunikacji interpersonalnej pomiędzy nauczycielem a uczniem reprezentującym inną kulturowo zyczajowość, a więc i odmienne kody kulturowe rodzi pytania o kompetencje komunikacyjne nauczycieli polskich, o formy interakcji kulturowych, oraz sposoby transmisji wielu wzorów zachowań. Wymienione czynniki z pewnością stanowią o kulturze szkoły, w której przebiegają procesy związane z adaptacją szkolną dziecka „obcego”. Prowadzenie działań dydaktyczno-wychowawczych przez nauczyciela stykającego się z odmiennością kulturową wymaga od niego postawy otwartości i zdolności antycypowania sytuacji szkolnych. Staje się to możliwe

przy wypracowaniu nowych modeli interakcji, odrzucających stereotypy (np. postrzeganie dzieci romskich w kontekście stereotypu Roma), dostrzegania wartości innych kultur jako źródła rozwoju własnej kultury. K. Polak uważa, że *szkoła przejmuje ze swego otoczenia nie tylko energię, społeczne oczekiwania ludzi (...), lecz także elementy kultury w postaci wartości norm, przekonań, stereotypów czy symboli* (Polak 2007, s.27). Można zatem przyjąć, że wprowadzenie do szkoły elementów różnic kulturowych tworzy nową jakość relacji interpersonalnych, przekształca dotychczasowe, utarte sposoby oddziaływań wychowawczych i modeli zachowań, gdyż musi respektować „inność”, „odmienność” częstą nie przystającą do powszechnie przyjętych norm typowych dla kultury powszechnej i kultury wewnątrz organizacji, jaką jest szkoła.

Transmitowanie wartości odpowiadających polskości i tradycjom europejskim nie zawsze znajduje swoje pokrycie w systemie wartości przedstawicieli innych kultur obecnych w polskim systemie edukacji. W przypadku dzieci wietnamskich, sytuacja ta nie utrudnia procesu inkulturacji i ich adaptacji szkolnej, co potwierdzają badania prowadzone przez T. Halik. Z wypowiedzi nauczycieli dzieci wietnamskich można wnioskować, iż przystosowanie się do warunków polskich jest podparte silną motywacją związaną z chęcią pozostania w Polsce (Halik 2006; Nowicka-Rusek 2008; Jarmuż 2008).

Odmiernym przykładem jest edukacja dzieci romskich i ich integracja społeczna w klasie z polskimi rówieśnikami. Hermetyzm kulturowy i endogamia charakterystyczna dla tej grupy etnicznej wyraźnie zaznacza swoje piętno na edukacji dzieci romskich. Należy zwrócić uwagę na wartość samej edukacji w mentalności Romów, która nigdy nie stanowiła istotnego celu w społecznym rozwoju dziecka, zawsze odmiennego od swoich polskich rówieśników, żyjącego w układzie rodzinnych związków i hierarchii, posługującego się własnym cygańskim językiem, utrudniającym komunikację społeczną z *gadziami*³⁶ i szkolną adaptację. Rodzi się więc pytanie: jak kształtuje się kultura szkoły z obecnymi w niej dziećmi romskimi i silnym, negatywnym stereotypem Roma, ciągle żywym w świadomości Polaków? Czy kulturowe konteksty mentalności i cygańskiego 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 romskiej w wewnętrznym życiu szkoły? Czy dziecko romskie wychowywane w świecie innych przekazów kulturowych może wzbogacić wartości i oczekiwania kierujące zachowaniem podmiotów życia szkolnego? Odpowiedzi na te pytania nie wydają się łatwe i z pewnością wymagają gruntownych badań pedagogiczno-

socjologicznych. Sytuacja dziecka romskiego w polskiej szkole nie jest obiecująca zważywszy na obecny problem stygmatyzacji Romów i ich „egzotyczność” całkowicie nie mieszcząca się w realiach polskiej szkoły (Kwadrans, 2008). Złożoność problemu wymaga jednak analizy i naukowych penetracji, by móc określić mechanizmy i wypracować modele pedagogicznych oddziaływań w stosunku do dzieci romskich. Ich tożsamość kulturowa i szansa na integrację społeczną nie zagrażającą romskiej odmienności, zależą od wypracowania kultury szkoły polskiej względem tej społeczności.

Warto zwrócić uwagę także na nierezadką w polskich szkołach obecność uchodźców czeczeńskich, szczególnie na obszarach, gdzie mieszczą się Ośrodki dla Cudzoziemców. Sytuacja dzieci czeczeńskich w polskiej tworzy odmienne sytuacje wychowawcze. Dziecko czeczeńskie, obok odmiennych wzorów kulturowych w stosunku do swoich polskich rówieśników, naznaczone jest często syndromem stresu pourazowego. Może on mieć istotny wpływ na adaptację społeczną dziecka w szkole i determinować charakter interakcji. Brak zaufania, poczucia społecznej stabilizacji Czeczenów, traktowania polskiej szkoły jako etapu na drodze do emigracji, nie stanowią czynników ułatwiających adaptację szkolną. Jednak badania prowadzone nad tą społecznością w obszarze edukacji ukazują wiele pozytywnych aspektów szkolnej integracji dzieci czeczeńskich. Przykładem są organizowane w szkołach dni kultury czeczeńskiej, prezentacje związane z obchodami ramadanu i inne imprezy szkolne, których celem jest ukazanie polskim uczniom odmienności kultury czeczeńskiej. Tego typu działania inicjowane przez szkoły oraz organizacje pozarządowe i ośrodki dla uchodźców tworzą kulturę szkoły, wprowadzając w dotychczasowe działania wychowawcze nowe wzory zachowań, wartości odnoszące się do relacji „ja-obcy”. Szkoła poszerza w ten sposób dotychczasowe modele pracy włączając w nie uczenia kulturowo „innego”, angażując rodziców, instytucje pozaszkolne. Z przeprowadzonych przez mnie badań wśród nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie w szkole w Wohyniu na Podlasiu wynika, że obecność dzieci czeczeńskich w polskiej szkole sprzyja kształtowaniu postaw tolerancji (zmienia zatem rodzaje dotychczasowych interakcji opartych na stereotypach i niewiedzy), jest inspiracją do nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, tworząc nowy wymiar i jakość pracy wychowawczej. Z objętej badaniami grupy (27 nauczycieli) tylko 7 osób uznało pracę z dziećmi czeczeńskimi i ich proces integracji społecznej za trudne, natomiast większość oceniła ją w następujący sposób:

- *Czeczeni kładą głównie nacisk na kształcenie się chłopców;*
- *dzieci są uciekinierami, nie zawsze chodziły do szkoły: często nauka była przerywana, więc brak*

³⁶ Określenie to używają Cyganie w stosunku do „obcych”.

im sumienności, systematyczności, często punktualności;

- mają odmienny stosunek do nauki szkolnej w porównaniu z uczniami polskimi (obowiązki domowe, pilnowanie młodszego rodzeństwa, opuszczanie zajęć szkolnych);
- inna hierarchia wartości.³⁷

Dokonanie takiej oceny świadczy u badanych nauczycieli o świadomości różnic kulturowych, co nakłada na nich obowiązek zmiany dotychczasowych paradygmatów myślenia i działania pedagogicznego. Tworzy zatem nową, będącą elementem szeroko rozumianej kultury szkoły – kulturę pedagogiczną. *Stanowi ją system wartości, style pracy, stosowane rozwiązania metodyczne i wychowawcze, dążenie do stałego rozwoju profesjonalnego i czerpanie satysfakcji z osiągniętych wyników dydaktycznych i wychowawczych oraz świadomość uczestniczenia w procesie wszechstronnego rozwoju uczniów. Kultura pedagogiczna jest kreowaniem określonego stylu pracy zarówno samego nauczyciela, jak też i ucznia* (Dobrowolska 2008, s.136).

Wnioski

Obecność w szkołach uczniów z innych obszarów kulturowych samoistnie tworzy nową rzeczywistość, „wymuszającą” zmianę myślenia nie tylko o edukacji ale i koegzystencji w różnokulturowym środowisku. Uczniowie „kulturowo inni” zmieniają kulturę szkoły, poprzez świadome i zaplanowane działania, jak też i nieświadomie, wchodząc w złożone interakcje międzykulturowe. Konsekwencją tych działań są:

- sytuacje uczenia się międzykulturowego;
- wzmacnianie własnej tożsamości kulturowej przy jednoczesnym rozwijaniu kompetencji kulturowych i poszanowania dla odmienności;
- nowe spojrzenie na pracę dydaktyczno-wychowawczą z dzieckiem innym kulturowo, co tworzy płaszczyznę dla wymiany wiedzy i doświadczeń z innymi podmiotami życia szkolnego;
- wytworzenie wewnątrzszkolnego systemu „regulacji” zachowań, interakcji i reagowania na sytuacje trudne wynikające z czynnika kulturowej różnorodności;
- dostosowywanie planów pracy szkoły i prognozowania kierunków rozwoju szkoły, jako organizacji z uwzględnieniem różnorodności kulturowej;
- tworzenie systemu pomocy i wsparcia pedagogicznego dzieciom reprezentującym odmienne kultury;
- nabywanie przez nauczycieli i uczniów kompetencji kulturowych w sferze komunikacji i społecznego współdziałania.

Wymienione powyżej obszary działania szkoły tworzą kulturę szkoły i stanowią o jej istocie. Gdyby odnieść je do założeń Maxa Fuchsa to znaleźć tu można antropologiczny, humanistyczny, etnologiczny i kulturowy wymiar pracy szkoły, której codzienne zmagania i często subtelne, niezauważalne procesy i interakcje społeczne tworzą w rzeczywistości niepowtarzalny charakter instytucji, budującej jej tylko właściwą zwyczajowość, system norm i wewnętrznej regulacji. Ścieranie się kodów językowych i mentalnych wynikających ze zwykłej ludzkiej komunikacji przedstawicieli często wielu kultur, wytwarza nowy, typowy dla danej szkoły język, stanowiąc nowe narzędzie kodowania kultury szkoły. Charakterystyczna dla szkoły symbolika i rytualizacja w sytuacji różnorodności kulturowej staje się bardziej złożona a jednocześnie wzbogacona o nowe kulturowo elementy. W rezultacie udział podmiotów życia szkolnego, a w tym szczególnie dziecka w warunkach międzykulturowości kreuje określony styl pracy szkoły, naznaczony tradycją, teraźniejszością oraz orientacją na przyszłość. Owa kreacja jest bezustannym kształtowaniem się kultury szkoły, którą należy postrzegać w kategoriach procesu, dynamizowanego wielością kultur jej edukacyjnych podmiotów i wpływów środowiska.

Literatura:

1. Chromiec, E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk, s.32.
2. Dobrowolska, B. (2008), *Kompetencje nauczyciela a postawy twórcze uczniów. Studium badawcze*, Elpil, Siedlce, s.136.
3. Fuchs, M. *Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik*, Munchen:Kopaed 2008
4. Fuchs, M. *Kulturelle Bildung.Theorie und Praxis*. Munchen: Kopaed 2008 b.
5. Fuchs, M. *Kultur macht Sinn*. Wiesbaden: VS 2008c.
6. Halik, T. (2006), *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań s.130.
7. Hildebrandt, A. (2001), *Zmiana kultury szkoły*. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki oświatowej*, Wyd. UAM, Poznań, s.106-107.
8. Jarmuż, M. (2008), *Edukacja międzykulturowa w szkołach z dużą liczbą uczniów wietnamskich i chińskich-opis projektu prowadzonego w gminie Lesznawola*. W: M.Kulesza, M.Smągowicz (red.), *Wietnamczycy w Polsce. Perspektywy adaptacji społeczno-zawodowej*. IPSiR UW, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa.
9. Kwadrans, Ł. (2008), *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁷ Obszerny raport z badań jest w trakcie opracowywania.

- wacji, Wyd.Fundacji Integracji Społecznej „Prom”, Wrocław-Wałbrzych.
10. Nowicka, E. (2005), *Szansa czy zagrożenie uczeń cudzoziemiec w polskiej szkole*. W: J.Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.). *Region tożsamość edukacja*, Trans Humana, Białystok, s. 70.
 11. Nowicka-Rusek, E. (2008), *Adaptacja, asymilacja i izolacja Wietnamczyków w Polsce*. W: M. Kulesza, M.Smagowicz (red.), *Wietnamczycy w Polsce. Perspektywy adaptacji-społeczno-zawodowej*. IPSiR UW, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa.
 12. Polak, K. (2007), *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wyd. UJ, Kraków, s.18.
 13. Skarżyńska, K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa, s.248.
 14. Wiśniewska, J. Andrys, W. (2007), *Dzieci romskie w Szkole Podstawowej nr 7 w Świeciu*. W: P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawo, kultura*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, s.275,284.
 15. Wygotski, L. S. (1971), *Wybrane pisma psychologiczne*, PWN, Warszawa, s.49.

CULTURAL CONTEXT OF THE FUNCTIONING OF SCHOOL LIFE SUBJECTS. CHILD AND SCHOOL CULTURE IN CULTURAL DIVERSITY

Rozprawy Społeczne Nr 2 (IV) 2010, 59-72

Barbara Dobrowolska

University Of Natural Sciences And Humanities in Siedlce

Abstract: Today's school participates in the process of globalization, which resulted in, among other things, uniformity of styles, life migration, the need for intercultural dialogue. The school is now a social mini structure, in which the integration of representatives of different cultures takes place. Building the "me – foreigner" relationship at the level of education in relation to the child, allows to suppose that the knowledge devoid of stereotypes, an attitude of tolerance towards "the foreigner" will become the ground of a well functioning society that understands cultural diversity as a natural social phenomenon. The school, therefore, is responsible for developing educational strategies that will allow for the adoption of multiculturalism and making the conditions for intercultural learning. This is possible with shaping a specific school culture understood as a process which creates the system of values, expectations, language codes and customs typical of a school. School culture in cultural diversity of its subjects has a chance for a special kind of creation, as a result of the inclusion in the system of its functioning and internal regulation the elements of foreign cultures. They enrich the school with a new symbolism, ritualism and build the identity of its subjects, their cultural competence, which in result creates a new quality, style and patterns of work.

Key words: child, school culture, cultural diversity, school life subject.

Introduction

The school is a specified social structure, whose existence is conditioned by the dynamics of school life subjects. They are the teachers, pupils, parents and others, directly or indirectly associated with the school authorities such as municipal, educational, psychological and pedagogical authorities. These institutions through a system of administration and supervision affect the quality of a school's social structure, thus it affects the quality of school life subjects.

In the article there will be explored school life subjects, such as pupils, teachers and parents. Pupils, against the socially accepted opinions, are absolutely the most important school life subject, determining the structure of employment of teachers, social mores and often the direction of school development. The archaic notion of lesser importance of pupils in the school structure in comparison with the teachers today has not any justification, despite the subjectivity and adeptness of educational activities to the needs and opportunities of the pupil development, and not the opposite, pupils to teachers. The latter are also a significant body of school life, as their professional competence is the nature of the school, its directions and strategies, pedagogical practices, the designation and the mission of the institution. The participation of parents in the functioning of the school determines the level of democratization and is an indicator of socialization and their decisiveness in the process of school management.

Each of these subjects affects the school image and its **culture**, which is to be understood as *a system of rules, norms, behaviours, needs and expectations, which are subject to change due to emerging circum-*

stances and educational, organizational and personal solutions, and internal customs, communication codes in force, tradition which condition the specificity of the school and its identity.

In the article, I want to show that all the subjects of school's functioning affect school culture and at the same time, are influenced by school morals and principles, but a significant factor in changing school culture is the presence of the pupils of non-Polish nationalities.

School culture produced by the pupils and understood as a specific and dynamic social process of regulatory, innovative, procedural and axiological functions that make up the essence of this culture and its characteristics, encounters a clash with the culture of pupils from different cultures. This raises the question about the culture of the school produced in conditions of contact between different cultures in the classroom such as the culture of Vietnam, Chechnya, the Romani people, Serbia . . . How do school mores mould, its values, beliefs, directions of work and educational strategies in face of a completely different culture of a Vietnamese child, a Chechen refugee or a Serb – often marked by post-traumatic syndrome, typical of victims of war, a Romani child socially stigmatized and closed in tight system of gypsy customs and aversion to strangers?

The purpose of the article is a theoretical and pragmatic analysis of the impact of cultural diversity in the Polish school, understood as the presence of pupils of different nationalities in the system of teaching and education interactions and its impact on school culture. A child in school, regardless of nationality or cultures, implies a whole series of changes in

behaviour, communication, teacher competence, work methods, co-operation with the family, which may affect school culture. Teachers and parents, as school life subjects, next to pupils, create a defined school culture, whose dimension and nature seem to be more complex at the meeting of different cultures.

The article is an introduction to the broader research of school culture in cultural diversity of its pupils and is based on past experience of the author of research on school culture and cultural differences especially in relation to the Romani and the Chechens.

An attempt to answer many questions must be preceded by an analysis of the concept of school culture in the literature.

The concept of school culture has emerged in the English literature. The complexity of this concept does not make it easier to precisely define school culture. In most definitions school culture is recognized as the culture of the organization, because this is what school is.

D. Hargreaves and D. Hopkins, define it as *procedures, values and expectations that guide human behaviour within the organization* (Hildebrandt 2001, p. 106). The quoted definition of school culture means a different level and degree of maturity to change, to set strategies of development. The awareness of participating of school subjects in creating school culture causes that in the literature we can find the classification of school cultures. S. Rosenholz distinguishes static and stray cultures, D. Hopkins and others – walking and active cultures (Hildebrandt, 2001, p. 107). *Static cultures* relate to schools with low levels of identity, with many setbacks. These are the organizations that are characterized by minimizing the effort, fear of change, assurance against the new and the unknown, and the overall sense of defensiveness. *The school of wandering-around culture* creates not completely specified system of internal control, apparently effective but struggling with difficulties. The effects in such type of school culture appear to be not equal to the energy and the actions of its subjects. It is therefore the inefficient type of school culture, leaving the school as an organization on the sidelines of educationally desirable model.

Walking school is the school that walks with determination, which means a fairly slow change. It is characterized by conservatism and a rather small dynamic changes. The antinomy of such school culture is so called *active culture*. The school which represents this type of culture is characterized by harmonious development, the rationality of actions and choices as well as openness to change, regarded as a natural factor of progress.

It would be worth devoting some attention to the above characteristics of different categories of school culture taking into consideration a factor of multiculturalism at school. Basic questions are: how is the cultural integration of pupils proceeding depending on

the type of school culture in which they participate as educational subjects? Can cultural differences affect changes in the existing school culture? Can the pupil who is “bringing in” different cultural patterns affect the mental and social changes in the school structure, changing its customs, the system of value and expectations? What role do teachers and parents play in a culturally diverse environment?

The answers to these questions demand multifaceted research and exploration of schools as a complex system of social interactions, especially if they occur between the members of different cultural areas.

When reviewing theoretical positions on school culture it is worth recalling E. Schein, according to whom school culture is *a deeper level of the main assumptions and beliefs shared by members of the organization, acting subconsciously, and therefore referred to as the basis for the perception of the obvious style of the organization and its environment* (after: Hildebrandt 2001, p. 106-107). When addressing to the presented definition the problem of cultural diversity of the school, there appears the need to describe the processes of the mental and social development of the child, who is a member of an organization which is the school and produces a peculiar style of perception of the organization, accepting, rejecting or reviewing certain behaviour patterns, stereotypes, values, especially in regard to the “me – foreigner” relationship.

In German literature school culture is combined with the extensive use of musical and artistic forms in teaching and education. A pragmatic approach to school culture combines it with “high culture” in daily work, which aim is to develop aesthetic and musical sensibility of children and adolescents. In the German educational literature on school culture it is worth noting the position of Max Fuchs (Fuchs 2008 a, 2008 b, 2008 c). According to him, school culture is based on several paradigms of concept of culture itself. In the narrow definition of culture it is synonymous with the art (Kultur = Kunst), which gives the schools the profiled nature based on the preferred directions of art in the curriculum.

Anthropological approach means the subjective orientation in the creation of culture. Man thus participates in its creation. School culture in this sense means to work on the principle of personal guidance and is based on personalism. School life subjects constitute the values in themselves, creating defined culture.

Axiological approach to culture is its normative character. Culture is a process which leads to the humanization of a man and school culture is the process of “improving” a man, based on humanistic values. This duty of school M. Fuchs compares to “Socratic oath” requiring the observance of professional ethos. In the case of the teacher, it means introducing the child to the educational process based on humanistic

values. School culture is, therefore, the humanistic culture.

Fuchs is also considering culture as a wealth of knowledge of the world. In relation to the school as the institution and organization, such concept of culture requires the school to open up to the external environment. School culture in this case is expressed through social "openness" of the school to the experience and relationships with the environment.

Culture is also the ethnological notion. It exist where "the man lives and works". It is expressed in the material and spiritual creations of man. The school is a place of connections and social relations that produce customs, system of norms and principles, creating the defined school culture as a result.

Fuchs's view is that the development of school always leads to the culture as a process. Education, school and culture are mutually coupled, and personal development of school life subjects is the foundation of widely understood school development. School culture in Fuchs's view appears as the process of school development activity, designated by activities of its subjects and relationships with the environment. It is the synergy of action, customs, axiology and prospective orientation.

The reference of the cultural diversity to the interpretation of culture presented by Fuchs, including school culture, allows to observe the benefits of the meeting of cultures on the educational plain. The school as a place of the meeting of cultures becomes a place for the exchange of values, making opinions, verification of stereotypes, seeing in *the other person* signs of humanity, perceiving oneself as the poorer in other dimensions of culture, or the richer in "the new knowledge of the world." The factor of multiculturalism and interculturalism is undoubtedly an important element in creating school culture.

Polish literature in this area is not rich and diverse. We must recall here the definition of the school culture proposed by K. Polak. He defines it as *a set of values, behaviour patterns, norms, traditions and rituals specific for the institution* (Polak 2007, p. 18). It is a process dependent on different subjects of school life but also on the environment of the school. School culture can therefore be regarded as the social dimension of functioning of the education in the institutional form.

Polak defines school culture as a result of internal regulatory processes, the result of outside influences, a manifestation of awareness of school life subjects. He makes the rules and patterns of school and pupil behaviour, the place of school life subjects in the school environment, symbolization and rituality of school life and the pupils' language as a tool for coding school culture the elements of school culture (Polak 2007).

The above-mentioned elements in the case cultural diversity at school should be given a different nature conditioned by multiplicity of meanings, cul-

tural codes, including language and mental ones, presented by pupils and the dynamics of the adaptation processes and cultural integration. They mark school culture which is *in statu nascendi* a special kind of singularity, novelty and development in the sphere of interpersonal relationships. As the author of the socio-cultural theory, L. S. Wygotski put it, *culture creates specific forms of behaviour, alters the course of mental functions, builds new floors in the developing system of human behaviour* (Wygotsky, 1971, p. 49). Mentioned by Wygotsky forms of behaviour in the school practice in terms of multiculturalism and interculturalism are manifested in the shaping of the individual and collective identity, expressed in the identification with the patterns of "foreign" culture (for example a Vietnamese child takes up the behaviour typical for Polish peer group) or stereotyping (a Polish child receives the Romani difference of his peer in terms of stigma, locating it in the social structure of class or school as "inferior" and "other" with whom he must not identify). Peer relations between the Polish pupil and the pupil "culturally foreign to him" as a result build the collective identity of the class, the school where "the foreigner" becomes an integral part or intensifies the processes of categorization and stereotyping recognizing "the foreigner" as a necessary evil. What is the impact of this type of peer relationship on school culture? Does the cultural diversity of the school help to create its culture? Is this creation always desirable and heads towards the dialogue, building the understanding of diversity, or does it treat cultural differences as the inadmissible domain of the established order in the Polish educational system?

The school situation of a child located at the meeting of two or more cultures has been well described by American researchers – O. J. Ogbu and F. D. Erickson (Chromiec 2004, p. 32). These researchers consider the impact of different experiences and cultural patterns on the school situation of the child, its communication and learning difficulties. According to Ogbu different language, styles of upbringing and eating habits constitute the so called primary cultural differences and are not critical in intercultural situations in school. However, there are important secondary cultural differences such as cognitive styles, models of communication and learning strategies. Failing to incorporate the secondary cultural differences in the school work can cause serious difficulties at school and consequently the low social position of the "foreign" child, leading to the isolation and rejection. These phenomena may interfere with the "healthy" social relations on the basis of classroom and school, as the environment. Taking into account secondary cultural differences in the school work forces the institution to develop defined methods and teaching strategies to allow for school integration and inclusion in school life the category of "foreignness", "otherness" as an inseparable element of its teaching and educational

functioning. Planning of work and solutions, acquiring by teachers certain cultural competences constitute school culture and its specificity, otherness and originality. Equally well a factor of cultural differences can lead the school towards the solutions leading to the behavioural unification and visibility of the need to adapt "the foreigners" to the majority. However, this type of culture should be referred to the static or the wandering-around school in the classification of S. Rosenholz.

It seems that a good example of this type of behaviour is the following teacher's opinion: *This is a Polish school and practically (the children of immigrants) use our services, so we cannot submit to their demands, because they come to us* (Nowicka 2005, p. 70).

It is worthy to notice the aspect of the child's cultural identity and its relations with the family. This issue is obviously related to school culture. Numerous studies on social inheritance and a family code show the importance of the family in the process of socialization of the child, including the acquisition of social skills in the school's cultural diversity. Family definitely affects the identification of the child with patterns and models of socio-cognitive activity of the child, which determines its behaviour in the school. Skarżyńska concluded that *the environmental categories "fixed" in childhood and used to describe others also function in later adult life* (Skarżyńska 1981, p. 248). Hence, we must respect in the school work the child identification with the family, treat the parents of "foreign" pupils as the partners in planning and forecasting the development of the child and its education in Polish schools. Parenting as the identification of the child with its parents should be for the school a clear signal for the school integration and cannot be neglected in the peer interactions and relationships with teachers. A "foreign" child participates in the creation of school culture, but the mutual expectations are to be built by establishing constructive relationships with the family and by developing models and organizational forms of the school work in which parents are involved. The school cannot build its own culture without the involvement of parents as the important school life subjects.

A good example of parents participation in school life in the case of pupils representing different culture – than the Polish, is an educational program of the primary school in Świecie, where the bicultural factor (Polish and Romani pupils) is good for the mutual education and certainly affects the school customs, rituals and ways of communication.

(...) *In order to effectively assist the Roma child's learning, it was necessary to retrain the teachers in order for them to gain knowledge about the history, culture and customs of the Romani people. The participation of teachers in various forms of education and collaboration with other schools, where the Romani children attend, triggered actions that result in educa-*

tional and economic support to the Romani pupils (Wiśniewska, Andrys 2007, p. 275). Intercultural education takes place here through the daily contacts between Polish teachers and pupils with the Romani children and their parents. *The Romani people feeling the understanding and acceptance, changed their negative attitude towards the school. These changes did not occur rapidly.* In the opinion of the teachers of this school *the change in the Romani people's attitude towards the school also caused the change in the behaviour of their children. (...) These pupils became active during the lessons, and willingly participate in the extracurricular activities and various competitions.* (Wiśniewska, Andrys 2007, p. 284).

According to K. Polak school culture is a manifestation of awareness of school life subjects. *The attention is drawn to such interactive processes as fighting, playing, manipulation, negotiation* (Polak 2007, p. 25). The author believes that *school culture is produced partially in the socio-cultural surrounding of the school, and partly also within each of the educational institutions with their uniqueness and specificity of the organizational structure, the set of rules, standards, assessment systems and morality* (Polak 2007, p. 26). According to the quoted author it is also defined by (...) *the symbolic area of internal functioning of the school hiding the rituals, myths, beliefs, knowledge systems, with specific language through which teachers and pupils describe the school reality* (Polak 2007, p. 26).

The nature of interpersonal communication between the teacher and the pupil representing different cultural customs, and therefore different cultural codes, raises questions about the communicative competence of Polish teachers, about the form of cultural interaction, and ways of transmission of many patterns of behaviour. The mentioned factors certainly determine school culture in which are the processes connected with the school adaptation of the "foreign" child. Conducting teaching and educational activities by the teacher who is in contact with the cultural difference requires from him/her an attitude of openness and ability to anticipate school situations. This becomes possible when developing new models of interaction, rejecting stereotypes (e.g., the perception of the Romani children in the context of the Romani stereotype), identifying the values of other cultures as the source of development of one's own culture. K. Polak believes that *the school takes over from the environment not only energy, social expectations of people (...), but also the cultural elements in the form of norms, beliefs, stereotypes or symbols* (Polak 2007, p. 27). It can therefore be assumed that the introduction of cultural diversity elements to the school creates a new quality of interpersonal relationships, transforms the existing, set methods of educational and behavioural models, since it must respect the "otherness", "dissimilarity" often not congruent with the generally accepted

standards of the typical and universal culture and culture within the organization such as the school.

Transmitting values corresponding to the Polish culture and European traditions does not always have its coverage in the value system of the representatives of other cultures present in the Polish educational system. In the case of Vietnamese children, this situation does not impede the process of introducing the culture and school adaptation, which is confirmed by research conducted by T. Halik. According to Vietnamese teachers the adaptation to Polish conditions is supported by a strong motivation associated with the desire to stay in Poland (Halik 2006, Nowicka-Rusek 2008; Jarmuż 2008).

A different example is the education of the Romani children and their social integration with Polish peers in the class. Cultural hermeticism and inbreeding characteristic for this ethnic group is clearly visible in the education of the Romani children. There should be noted the value of the education itself in the mentality of the Romani people, which has never been a serious purpose in the social development of the child, always different from his Polish peers, living in the system of family relationships and hierarchies, using his own Romani language which impedes social communication with "gadziami"³⁸ and school adaptation. The question arises: how is school culture formed with present in it the Romani children and the strong, negative stereotype of the Romani still alive in the minds of the Poles? Can the mentality and cultural contexts of the Romani folklore have an impact on school mores, its colour and interpersonal relationships between the school life subjects? What methods and forms of work should be used by the school in its teaching and educational activities in order to take into account the specificity of the Romani culture in the inner life of the school? Can the Romani child brought up in the world of other cultural transmissions enrich the values and expectations which guide the behaviour of school life subjects? The answers to these questions do not seem to be easy and certainly require a thorough pedagogical and sociological research. The situation of the Romani children in Polish schools is not promising, given the current problem of the stigmatization of the Romani people and their "exoticness" totally not fitting in the realities of the Polish school (Kwadrans, 2008). The complexity of the problem, however, requires a scientific analysis and penetration in order to identify the mechanisms and develop the models of educational interaction in relation to the Romani children. Their cultural identity and a chance for social integration do not threaten the otherness of the Romani, and depend on the developing of the Polish school culture towards this community.

It is also worth to note the presence, the not uncommon in Polish schools, of the Chechen refugees, especially in areas where Centres for Foreigners are located. The situation of the Chechen children in the Polish school creates different educational situations. A Chechen child, in addition to different cultural patterns in relation to their Polish peers, is often marked by post-traumatic stress syndrome. It may have a significant impact on the child's social adaptation in school and determine the nature of the interaction. Lack of trust and lack of sense of social stability of the Chechens, treating Polish schools as a step on the road to emigration, are not the factors which facilitate school adaptation. However, research on the community in the field of education show many positive aspects of school integration of the Chechen children. An example is organized in schools the day of Chechen culture, the presentations associated with the celebration of Ramadan and other school events, which aim is to present the Chechen cultural diversity to the Polish pupils. These types of activities initiated by schools and NGOs and refugee centres form school culture, introducing into the educational activities the new patterns of behaviour, values relating to the "me - foreigner" relationship. The school in this way extends the existing models of work including the culturally "different" pupil, involving parents, non-school institutions. The research conducted by me among the teachers of the Chechen children in school in Wołyń in Podlasie shows that the presence of the Chechen children in the Polish school fosters the attitudes of tolerance (alters therefore the existing types of interactions based on stereotypes and ignorance), is an inspiration for new teaching and educational solutions, creating a new dimension and quality of educational work. In the researched group (27 teachers) only 7 people found the work with the Chechen children and their social integration process difficult, however, most assessed it as follows:

- *the Chechens put emphasis on the education of boys;*
- *children are refugees, they did not always go to school: learning was often interrupted, so they often lack diligence, regularity, punctuality;*
- *they have a different attitude towards school education in comparison with the Polish pupils (household chores, looking after younger siblings, missing school classes);*
- *different hierarchy of values.*³⁹

Such assessment shows the level of cultural differences awareness of the researched teachers, which imposes on them the obligation to change the existing paradigms of thinking and educational acting. Therefore it creates a new teaching culture, which is a part of the wider school culture. *It is a system of values, styles of work, applied methodological and educational*

³⁸ The name used by the Romani to describe the "strangers".

³⁹ An extensive research report is being currently worked out.

solutions, striving for continuous professional development, and deriving satisfaction from teaching and educational results, and the awareness to participate in the process of comprehensive development of pupils. Teaching culture is the creating of a particular style of work of both the teacher and the pupil (Dobrowolska, 2008, p. 136).

Conclusion

The presence of pupils from other cultural areas creates by itself a new reality, "forcing" a change of thinking not only about the education but also about the coexistence in the multicultural environment. "Culturally others" pupils change school culture through conscious and planned activities, as well as unconsciously, going into the complex intercultural interactions. The consequence of these actions are:

- situations of intercultural learning;
- strengthening their own cultural identity while developing cultural competence and respect for diversity;
- a new perspective on teaching and educational work with the child of different culture, which creates a platform for exchanging knowledge and experiences with other school life subjects;
- creating inner school system of "control" of behaviour, interactions and responses to difficult situations resulting from the factor of cultural diversity;
- adjusting the school plans and forecasting trends in school development as an organization, taking into account cultural diversity;
- creating a system of assistance and educational support for children representing different cultures;
- gaining by teachers and pupils cultural competence in communication and social interaction.

The above-mentioned areas of the school create school culture and constitute its essence. When referring them to the spirit of Max Fuchs, you can find here anthropological, humanistic, ethnological and cultural dimension of school work, whose daily struggles and often subtle, unobtrusive processes and social interactions, in fact, form the unique character of the institution, which builds its own customs, the system of standards and internal control. The interaction of language and mental codes resulting from an ordinary human communication of the multi-cultured representatives, produces a new language, typical of the school, a new tool for encoding school culture. Characteristic for the school symbolism and ritualisation in situations of cultural diversity become more complex and at the same time culturally enriched with new elements. As a result, participation of school life subjects, including in particular a child in intercultural conditions creates

a specific style of the school, marked by tradition, the presence, and future orientation. This creation is a continual evolution of school culture, which should be seen as a process powered by a multiplicity of cultures of its educational subjects and environmental influences.

References:

1. Chromiec, E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk, s.32.
2. Dobrowolska, B. (2008), *Kompetencje nauczyciela a postawy twórcze uczniów. Studium badawcze*, Elpil, Siedlce, s.136.
3. Fuchs, M. *Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik*, Munchen:Kopaed 2008
4. Fuchs, M. *Kulturelle Bildung.Theorie und Praxis*. Munchen: Kopaed 2008 b.
5. Fuchs, M. *Kultur macht Sinn*. Wiesbaden: VS 2008c.
6. Halik, T. (2006), *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań s.130.
7. Hildebrandt, A. (2001), *Zmiana kultury szkoły*. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki oświatowej*, Wyd. UAM, Poznań, s.106-107.
8. Jarmuż, M. (2008), *Edukacja międzykulturowa w szkołach z dużą liczbą uczniów wietnamskich i chińskich-opis projektu prowadzonego w gminie Lesznowola*. W: M.Kulesza, M.Smagowicz (red.), *Wietnamczycy w Polsce. Perspektywy adaptacji-społeczno-zawodowej*. IPSiR UW, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa.
9. Kwadrans, Ł. (2008), *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wyd.Fundacji Integracji Społecznej „Prom”, Wrocław-Wałbrzych.
10. Nowicka, E. (2005), *Szansa czy zagrożenie uczeń cudzoziemiec w polskiej szkole*. W: J.Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.). *Region tożsamość edukacja*, Trans Humana, Białystok, s. 70.
11. Nowicka-Rusek, E. (2008), *Adaptacja, asymilacja i izolacja Wietnamczyków w Polsce*. W: M. Kulesza, M.Smagowicz (red.), *Wietnamczycy w Polsce. Perspektywy adaptacji-społeczno-zawodowej*. IPSiR UW, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa.
12. Polak, K. (2007), *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wyd. UJ, Kraków, s.18.
13. Skarżyńska, K. (1981), *Spostrzeżanie ludzi*, PWN, Warszawa, s.248.
14. Wiśniewska, J. Andrys, W. (2007), *Dzieci romskie w Szkole Podstawowej nr 7 w Świeciu*. W: P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie. Historia, pra-*

wo, *kultura*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, s.275,284.

15. Wygotski, L. S. (1971), *Wybrane pisma psychologiczne*, PWN, Warszawa, s.49.