

Barbara Dobrowolska

Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 21, 15-33

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych

Teachers' competences and multiculturalism in research

Wprowadzenie

Szkoła jako instytucja edukacyjna jest nieodłączną częścią szeroko rozumianego systemu społecznego. Jej funkcjonowanie, a zatem rozwój, kultura, w tym kultura organizacyjna, kompetencje nauczycieli, program wychowawczy są w pewnym zakresie konsekwencją zmian i procesów społecznych związanych z życiem jednostkowym i zbiorowym. Jednym z nich jest wielokulturowość. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza można ją ujmować terytorialnie, w kontekście zasiedziałości, lub procesualnie, w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych i narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, oraz w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji¹.

Zjawisko migracji wydaje się jednym z wielu czynników mającym odzwierciedlenie w funkcjonowaniu szkoły, poszerzeniu jej dotychczasowych obszarów komunikacji interpersonalnej, kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli, dostosowania zadań dydaktycznych i wychowawczych do kulturowej odmienności podmiotów życia szkolnego w wielokulturowej klasie. Zmienia to nastawienie pracy szkoły, a zatem i nauczycieli, oraz ich recepcję kulturowego pluralizmu, wyznacza nową organizację pracy, tworzy nowe symbole i rytuały szkolne, a więc kulturę szkoły.

Wydaje się, że obecność „obcych” powinna zmieniać kulturę szkoły. W klimacie wielokulturowości nauczyciele poszerzają, czasem nieświadomie, własne kompetencje międzykulturowe, które wynikają ze zło-

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, s. 33–34.

żoności interakcji, dynamiki pracy szkoły, jej misji edukacyjnej i społecznej. Jak rzeczywiście postrzegają kulturę szkoły? Czy wielokulturowość klasy jest problemem czy sytuacją stymulującą i budującą nową jakość pedagogicznych działań? Odpowiedzi na te pytania i pedagogiczna refleksja stanowi zawartość merytoryczną artykułu.

Kultura szkoły a problem wielokulturowości jej uczniów

Mówiąc o rozwoju szkoły i jej kulturze, warto odnieść się do prac niemieckojęzycznych. W pedagogicznej literaturze niemieckiej istnieje wiele interesujących pozycji dotyczących rozwoju szkoły i jej uwarunkowań. Wśród nich należy wymienić: *Studien zur einer Theorie der Schulentwicklung* Hansa-Güntera Rolffa², *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontenxt* Wolfganga Klafkiego³ i wiele innych.

W modelu Hansa-Güntera Rolffa⁴ trzema podstawowymi filarami rozwoju szkoły, przebiegającymi pod wpływem czynników środowiskowych, są:

1. Rozwój osobowy (*Personalentwicklung*);
2. Rozwój procesu uczenia się (*Unterrichtsentwicklung*);
3. Rozwój organizacyjny (*Organisationsentwicklung*).

Rozwój osobowy nauczyciela stanowi centralny element rozwoju szkoły, na co składa się: *feedback*, co można rozumieć jako sprzężenia zwrotne, będące reakcją otoczenia na działania nauczyciela i jego działania w określonych sytuacjach szkolnych; komunikacja, nadzór i określone przygotowanie (szeroko rozumiane kompetencje); hospitacje; przyjęcie określonych celów odpowiadających określonym warunkom i umowom; prowadzenie i kierowanie.

Rozwój procesu nauczania i uczenia się, jako kolejny element rozwoju szkoły, jest orientacją na proces nauczania ze zwróceniem uwagi na kształcenie specjalistyczne. Filar ten obejmuje także kształcenie zdolności do samouczenia się, otwartość, kulturę czytania, trening metodyczny, rozszerzone formy nauczania.

Rozwój organizacyjny opiera się na współpracy między członkami organizacji, jaką jest szkoła, na podstawie jej programu, kultury, klimatu wycho-

² H. G. Rolff, *Studien zur einer Theorie der Schulentwicklung*, Weinheim, Basel 2007.

³ W. Klafki, *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontenxt*, Weinheim, Basel 2002.

⁴ <http://www.realschule.bayern.de/mf/schulentwicklung/?id=2048> (dostęp: 9.01.2011).

wawczego, stylów kierowania (zarządzanie), rozwoju zespołowego, ewaluacji, współdziałania, grup prowadzących (mogą to być grupy liderów, jak też i grupy wsparcia).

W prezentowanym modelu nie ma odniesienia do wielokulturowości, co wcale nie oznacza, że nie jest ona uwzględniana w niemieckim systemie szkolnym. Doświadczenia szkół niemieckich w tym zakresie sięgają lat pięćdziesiątych minionego wieku, kiedy problemy związane z masową imigracją doprowadziły do pojawienia się subdyscyplin pedagogicznych związanych z międzykulturowością (pedagogika biculturowa, bilingwistyczna, pedagogika wielokulturowa i międzykulturowa)⁵. Warto odnieść się do współczesnego dorobku naukowego w Niemczech w zakresie wielokulturowości i przywołać m.in. takie prace, jak: *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutsche Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* autorstwa Heike Diefenbach oraz *Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorienansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven* Iris Bednarz-Braun i Ulrike Heßmeining.

Dokonując translokacji przedstawionego modelu na grunt polskiej edukacji szczególnie w kontekście wielokulturowości szkół, można z powodzeniem przyjąć za Rolffem czynniki warunkujące rozwój szkoły, tyle tylko, że w poszczególnych komponentach rozwoju osobowego, rozwoju nauczania i rozwoju organizacyjnego należałoby zamieścić kategorie: kompetencje kulturowe i międzykulturowe nauczycieli, kształcenie uczniów innej narodowości niż polska, metody i formy pracy w wielokulturowej klasie, misja szkoły i jej organizacja uwzględniająca wielokulturowość uczniów. Warto jednak zaznaczyć, że środowiskowe uwarunkowania rozwoju organizacyjnego polskiej szkoły przebiegają niewątpliwie w odmiennych od niemieckich warunkach, co wynika z:

- odmiennych tradycji i historii systemu szkolnego,
- innych uwarunkowań legislacyjnych i systemowych,
- odmiennych doświadczeń polskiej szkoły i jej wieloletniego etnocentryzmu,
- odmiennego od niemieckiego systemu kształcenia nauczycieli i ich dokształcania zawodowego,
- różnic kulturowych i mentalnych,
- zróżnicowania poziomu kompetencji zawodowych, będącego konsekwencją systemu kształcenia, awansu zawodowego, uwarunkowań środowiskowych, etosu zawodowego.

⁵ Patrz: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.

Mimo różnic niewątpliwie istotne w rozwoju szkoły są uwarunkowania środowiskowe. Z jednej strony implikują konieczność poszerzenia przez nauczycieli dotychczasowych obszarów własnych kompetencji, z drugiej zaś ich rozwój istotnie zmienia samą szkołę, która w środowisku lokalnym odgrywa istotną rolę kulturotwórczą.

Czym jest kultura szkoły? Jej definicje w literaturze anglojęzycznej zostały przeniesione na polski grunt⁶. Są nimi określenia Davida Hopkinsa, Edgara Scheina, Dawida Hargreavesa, Susan Rosenholtz. Wspólną ich cechą jest określanie kultury szkoły jako oczekiwań wewnątrz organizacji, wartości i przekonań jej członków, procedur, obyczajowości. Krzysztof Polak określił ją jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki”⁷. Ma charakter procesu zależnego od różnych podmiotów życia szkolnego, lecz także otoczenia szkoły. Można zatem uznać kulturę szkoły za społeczny wymiar funkcjonowania edukacji w formie instytucjonalnej. Polak określił kulturę szkoły jako rezultat wewnętrznych procesów regulacyjnych, oddziaływania czynników zewnętrznych, manifestację świadomości podmiotów życia szkolnego⁸. Według autora elementami kultury szkoły są normy i wzory zachowań szkolnych i uczniowskich, usytuowanie podmiotów życia szkolnego w przestrzeni szkolnej, określona symbolizacja i rytualizacja codziennego życia szkoły. Elementem kultury szkoły Polak uczynił też język uczniowski jako narzędzie kodowania kultury szkoły. Stwierdził, że „szkoła przejmując ze swego otoczenia nie tylko energię, społeczne oczekiwania ludzi [...], lecz także elementy kultury w postaci wartości norm, przekonań, stereotypów czy symboli”⁹.

Szkoła jako organizacja lub też zinstytucjonalizowana forma kształcenia w warunkach wielokulturowości rozumianej jako pluralizm kulturowy w społeczeństwie, w tym także wielokulturowości jako obecności w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczniów z innych kręgów kulturowych (etnicznych, narodowych, religijnych), tworzy swoistą, nową dla niej kulturę, wyrażającą się w stylach pracy nauczycieli, formach komunikacji interpersonalnej, meto-

⁶ A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, w: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001.

⁷ K. Polak, *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków 2007, s. 18.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 27.

dach pracy, w stopniu kulturowego relatywizmu pozwalającego lub też nie na dostosowanie się do zachowań i postaw nowych wzorów kulturowych i kodów uczniów kulturowo „innych”. Sytuacja ta wydaje się zasadniczo zmieniać dotychczasowe procedury szkolne, reguły i normy stanowiące o regulacji porządku wewnętrznego szkoły, co implikuje weryfikację dotychczasowych postaw nauczycieli, sprzyja pedagogicznej refleksji i zmianie w wyborach postępowania pedagogicznego. Czynnikiem ten może zatem kształtować także dotychczasowe kompetencje nauczycieli (komunikacyjne, pragmatyczne, poznawcze, metodyczne, interpretacyjne), czego konsekwencją może być rozwój szkoły. Można go określać jako:

- otwartość na zmiany i duże możliwości adaptacyjne w odniesieniu do zmieniającego się środowiska społecznego;
- zdolność aplikacyjną szkoły do kreowania nowych rozwiązań i strategii wychowawczych, będących konsekwencją procesów społecznych (np. zjawiska migracji);
- doskonalenie zawodowe nauczycieli i poszerzanie dotychczasowych zakresów kompetencji, szczególnie o kompetencje kulturowe i międzykulturowe;
- współpracę i współtworzenie wizerunku szkoły oraz poczucie odpowiedzialności za działania wewnątrz organizacji, jak i poza nią, w środowisku lokalnym;
- rozumienie szkoły w kategoriach instytucji uczącej się, a zatem otwartej na zmiany, jako warunek dla tworzenia możliwości wszechstronnego rozwoju ucznia i samorealizacji zawodowej nauczycieli;
- modyfikowanie dotychczasowych rozwiązań dydaktycznych, dostosowanie treści kształcenia i wychowania do indywidualnych i społecznych potrzeb ucznia, w tym także potrzeb uczniów o odmiennych wzorcach kulturowych¹⁰.

Obecność uczniów z innych kręgów kulturowych jest istotną zmianą w dotychczasowym porządku szkoły, nastawionej na pewną tradycję kulturową. Zjawisko wielokulturowości widoczne jest nie tylko w dużych aglomeracjach miejskich, lecz także w środowiskach małych miast, a nawet wsi. Wynika to z migracji i tworzenia ośrodków dla uchodźców usytuowanych w pobliżu niewielkich szkół gminnych. Obecność uczniów czecheńskich czy wietnamskich

¹⁰ Por. B. Dobrowolska, *Kompetencje nauczyciela a postawy twórcze uczniów. Studium badawcze*, Siedlce 2008, s. 185–188.

zmienia dotychczasowy koloryt szkolny i wyznacza szkole oraz nauczycielom nowe sytuacje wychowawcze wraz z pojawiającymi się problemami. Można je ująć w następujące kategorie:

- obecność nowych wzorów kulturowych i kodów porozumiewania się, co zmienia dotychczasowe interakcje podmiotów życia szkolnego;
- inkluzja społeczna służąca wzajemnej integracji i międzykulturowemu uczeniu się uczniów i nauczycieli możliwa przy zainteresowaniu i wzajemnej empatii;
- konieczność weryfikacji dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych”, kulturowych stereotypów, co zmienia zakres kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli (odpowiedni poziom tych kompetencji pozwala na nawiązywanie pożądanych społecznie relacji i uwrażliwianie na „innych”);
- kształtowanie kulturowej wrażliwości uczniów i wpływanie na rodzaje i formy interakcji w wielokulturowej klasie.

Wymienione kategorie sytuacji wychowawczych w warunkach wielokulturowości stawiają nauczycieli wobec nowej rzeczywistości, co skłania ich do zachowań poszerzających dotychczasowe ramy orientacyjne, przekraczania granic utartych i sprawdzonych rozwiązań pedagogicznych. Wiąże się to z formowaniem nowych kompetencji profesjonalnych.

Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w badaniach własnych

Oprócz teoretycznych dywagacji i refleksji nad rozwojem szkoły i jej kulturą a kwestią wielokulturowości podmiotów szkolnych, chciałabym przytoczyć wybrane elementy z prowadzonych obecnie przeze mnie badań, którymi objęci zostali nauczyciele szkół podstawowych w województwie mazowieckim, lubelskim i podlaskim. Planowo badaniami zostało objętych 350 nauczycieli. Badania nie noszą znamion reprezentatywności, obejmują placówki wybrane losowo w regionie. Z uwagi na obecność wielu ośrodków dla uchodźców w tych województwach ich dobór wydał mi się zasadny. Obecność ośrodków dla imigrantów wiąże się z edukacją ich dzieci w polskich szkołach, co zmienia dotychczasową obyczajowość, relacje i zadania wychowawcze szkół.

Celem podjętych przez mnie badań jest określenie związku pomiędzy kompetencjami nauczycieli i kulturą szkoły a wielokulturowością jej uczniów (aspekt etniczny i narodowościowy).

Zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego. Złożony z trzech części autorski kwestionariusz ankiety zawierał pytania w zakresie:

- a. Rozumienia przez badanych pojęcia kultury szkoły i określenia jej poziomu we własnej placówce;
- b. Realizacji treści edukacyjnych związanych z międzykulturowością i oceny własnych kompetencji kulturowych przez badanych;
- c. Oceny sytuacji szkolnych w obecności uczniów kulturowo odmiennych.

Do chwili obecnej uzyskano materiał empiryczny od grupy 50 nauczycieli, co nie daje jeszcze podstaw do uogólnień, niemniej stanowi kanwę do rozważań w przedmiotowym zakresie. W dalszej części artykułu przytoczę wybrane elementy z uzyskanego materiału empirycznego.

Badani dokonali m.in. oceny własnych kompetencji kulturowych i międzykulturowych, co uzasadniali następująco:

- Uważam, że poprzez doskonalenie zawodowe nauczyciel nie pracuje starymi metodami, lecz idzie z postępem czasu;
- Nie potrafię dokonać oceny moich kompetencji;
- Są nie wystarczające i muszę je poszerzać;
- Nie posiadam odpowiedniego przygotowania w tym zakresie;
- Mieszkałam wiele lat w społecznościach wielokulturowych. Relacje z osobami z innych kultur są dla mnie rzeczą naturalną;
- Jako człowiek, ale i jako nauczyciel staram się być kompetentna, empatyczna, ale w chwili obecnej w mojej szkole nie ma dzieci z innych kultur, a zatem te kompetencje kulturowe to na razie teoria;
- Uważam, że każdy nauczyciel powinien uzupełniać posiadaną wiedzę, gdyż świat szybko się zmienia i nie zawsze posiadane umiejętności są wystarczające;
- Sytuacja nie wymaga ode mnie takich kompetencji;
- Są niewystarczające, ale nie mam kontaktu w swojej szkole z inną kulturą;
- Są zbędne w mojej pracy. Obecnie nie ma takiej potrzeby, abym posiadała szczególną wiedzę na temat jakiejś kultury, bo wśród moich uczniów nie ma „obcego” dziecka;
- Nie posiadam takich kompetencji;
- Są zbędne w mojej pracy, gdyż w mojej klasie nie ma takiej potrzeby, nie ma dzieci innej narodowości niż polska;
- Wydaje mi się, że gdyby przyszło mi pracować z dziećmi reprezentującymi inną kulturę, to napotkałabym na szereg trudności wynikających z licznych braków w posiadanej przeze mnie wiedzy na temat innych kultur. Chciałam zauważyć, że na studiach przyszli nauczyciele nie są odpowiednio do tego przygotowywani;

- Każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę w tym zakresie, ponieważ jest ona elementem kompetencji zawodowych;
- Staram się w drodze samokształcenia i doskonalenia zawodowego poszerzać moje kompetencje;
- Posiada je każdy nauczyciel;
- Są niewystarczające ze względu na to, że nie miałam do czynienia w pracy z osobą z innej kultury;
- Zawód nauczyciela jest bardzo odpowiedzialny; każdy z nas powinien postępować tak, by bez względu na kulturę czy wyznanie każde dziecko dobrze czuło się w naszej szkole.

Zgodnie z zasadą triangulacji badań, wprowadzając do analizy materiału empirycznego walor jakościowy, posłużyłam się kafeterią otwartą i półotwartą. Wśród różnorodnych pytań, które pozwoliłyby na określenie kompetencji badanych nauczycieli w warunkach wielokulturowości szkół, nie otrzymałam na wiele z nich żadnej odpowiedzi, mimo wyznaczonych kategorii wymagających jedynie wyboru ze strony osoby badanej. Jedno z takich pytań dotyczyło określenia rodzaju zmian, jakie wnosi do polskiej szkoły obecność dziecka narodowości innej niż polska. Wśród proponowanych w kwestionariuszu ankiety kategorii znalazły się następujące:

- Utrudnia codzienną pracę dydaktyczno-wychowawczą;
- „Wymusza” inne działania wychowawcze i rodzi konflikty;
- Wzbogaca szkolną społeczność o nowe elementy kulturowe;
- Uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę;
- Jest niepotrzebna w polskiej szkole, gdyż nie jest ona na to przygotowana;
- Pozwala nawiązać ciekawe znajomości i przyjaźnie pomiędzy uczniami i nauczycielami;
- Integruje nauczycieli do wspólnych działań i wypracowania nowych metod pracy z uczniem „obcym”;
- Wprowadza zamęt do szkoły i zaburza jej dotychczasowy klimat;
- Stymuluje do nowych poszukiwań i zdobywania wiedzy o innych kulturach.

Z ponad 50 przeprowadzonych dotychczas ankiet blisko 75% ankietowanych nauczycieli nie dokonało wyboru żadnej ze znajdujących się w nich kategorii wypowiedzi. Również na wiele innych pytań (np. Jakie inicjatywy podejmuje szkoła na rzecz wzajemnej integracji uczniów i środowisk reprezentujących inne kultury? Jakie korzyści czerpie Pan/i (lub mógłby czerpać) z pracy z uczniem innej narodowości w szkole polskiej? Czy Pana/i zdaniem „inni” kulturowo uczniowie mają wpływ na zwyczajowość, obrzędy i normy szkolne?)

nie uzyskałam żadnych odpowiedzi ze strony badanych nauczycieli w znaczącej liczbie objętych badaniami osób (ponad połowa). Mimo że otrzymane wyniki nie uprawniają mnie jeszcze do generalizacji i wniosków badawczych, zauważyłam wśród ankietowanych wyraźną niechęć (dotyczy to szczególnie środowiska szkół warszawskich) do wyrażania jakichkolwiek opinii i brak zainteresowania problemem. Zebrany materiał empiryczny nie może zostać poddany analizie jakościowej z uwagi na trwające jeszcze badania. Niemniej niepokojący wydaje mi się fakt braku zainteresowania wyrażeniem własnych opinii, co powinno być naturalną potrzebą nauczyciela otwartego na zmiany, nowe sytuacje, a przede wszystkim problemy społeczne. Z przytoczonych wypowiedzi nauczycieli stwierdzenia: „sytuacja nie wymaga ode mnie takich kompetencji; są zbędne w mojej pracy, obecnie nie ma takiej potrzeby, abym posiadała szczególną wiedzę na temat jakiejś kultury”, potwierdzają obecny wśród czynnych zawodowo nauczycieli brak świadomości znaczenia kompetencji kulturowych i międzykulturowych w życiu społecznym. Idąc dalej, można przyjąć, że nauczyciele reprezentujący tego typu postawy z pewnością nie wykształcą określonych kompetencji kulturowych i międzykulturowych u swych uczniów. Nieobecność w szkole dziecka z „innej” kultury nie zwalnia nauczyciela od kształtowania kompetencji kulturowych i międzykulturowych w procesie wychowania u uczniów żyjących w wielokulturowym świecie i potencjalnie możliwych kontaktów międzykulturowych. Zgodnie z **teorią pól kompetencji i niekompetencji** Witha¹¹ szkoła, a zatem i nauczyciel winni kształtować kompetencje międzykulturowe uczniów, nawet w sytuacji odczuwania pól niekompetencji, jakie stanowią sytuacje szkolne o charakterze etnocentrycznym, w których uczeń nie uczestniczy w interakcjach i dialogu z przedstawicielami „obcej” kultury. Nauczyciel nie może bagatelizować środowiska wychowawczego ucznia poza szkołą, w którym kontakty międzykulturowe mogą być znaczące dla formowania się postawy etnorealitywizmu lub wzmocnienia negatywnych stereotypów. Szkoła zdaniem R. Witha jest obok rodziny ważnym stymulatorem rozwoju kompetencji, w tym przypadku kulturowych i międzykulturowych. Czasem jej rolą jest weryfikacja negatywnych postaw względem „innych” kultur, ugruntowana parentylizacją, rozumianą jako społeczne dziedziczenie¹², i silną identyfikacją dziecka z systemem wartości wyznawanym przez rodziców. Stosowne kompetencje nauczycieli a wraz z nimi:

¹¹ Zob.: E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995.

¹² Za: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, s. 33.

[...] edukacja międzykulturowa daje szansę na pełną aktywizację w procesie uczenia zarówno nauczyciela, jak i samego ucznia. Wymaga bowiem wyjścia naprzeciw innym, wyjaśniania obcości i konfliktów, podejmowania inicjatyw w poznawaniu innych kultur, formułowania wniosków, samodzielnego dochodzenia do źródeł wiedzy, radzenia sobie z obcością i akceptowania inności. Walorem wychowawczym tego typu działań jest dostrzeganie różnorodności świata, znajdowanie tego, co łączy, a nie musi dzielić. Prowadzi to w rezultacie do formowania postaw dzieci i młodzieży, które mogą rozstrzygnąć w przyszłości wiele kwestii spornych i zapobiec wielu konfliktom¹³.

Interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniem, będące dynamicznym układem, a zarazem konsekwencją i wyrazem poziomu kompetencji nauczyciela, wnoszą do szkolnej codzienności wzory zachowań, które uczeń interioryzuje. Można zatem przyjąć, odnosząc ten mechanizm do teorii rozwoju tożsamości Lawrence'a Kohlberga i Jürgena H. Habermasa, że istnieje zależność pomiędzy prezentowaną przez nauczyciela postawą i orientacją a przyjęciem jej przez ucznia¹⁴.

Stąd też uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż kompetencje kulturowe ucznia są funkcją kompetencji kulturowych posiadanych przez nauczyciela. Niski poziom tożsamości nauczyciela odpowiadający orientacji przedkonwencjonalnej może prowadzić w rezultacie do powtórzenia się jej u uczniów¹⁵.

Potwierdza to celowość odpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej, niezależnie od formacji pokoleniowej i statusu zawodowego, który reprezentują. Pojawia się zatem potrzeba traktowania wielokulturowości jako treści integralnie związanych z programami kształcenia w polskiej szkole, na wszystkich poziomach edukacji¹⁶.

W obszarze pracy pedagogicznej w warunkach wielokulturowości istotne wydają się kompetencje poznawcze nauczyciela. Wyrażają się one w znajomości problematyki związanej z wielokulturowością, międzykulturowością, transkulturowością. Tyle tylko, że wiedza w tym zakresie nie musi oznaczać postaw etnorelatywizmu i empatii w stosunku do „obcych”.

¹³ B. Dobrowolska, *Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji*, w: *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Radom 2009, s. 61.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por.: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 120.

¹⁶ B. Dobrowolska, *Kompetencje międzykulturowe uczniów*, s. 66.

Nie jest przypadkowym wyodrębnienie tych kompetencji w odniesieniu do nauczyciela w hierarchii, wskazującej na nadrzędność kompetencji komunikacyjnych, emancypacyjnych, kreatywnych, czy emocjonalnych. Znajomość zagadnień z zakresu wielokulturowości i towarzysząca im motywacja w przekazie szkolnym wynikają nie tyle z merytorycznego przygotowania nauczyciela, co jego postaw, otwartości wobec innych kultur i zdolności postrzegania siebie przez pryzmat tego, co odmienne¹⁷.

Gruntowna wiedza nie zastąpi pozytywnego emocjonalnie stosunku do przedstawicieli innych kultur. Może być jednak istotna w weryfikowaniu stereotypów, zmianie nastawienia i ocenie „innych”.

Mówiąc o kompetencjach nauczyciela w kontekście wielokulturowości, warto poświęcić nieco uwagi kompetencjom komunikacyjnym. W przypadku interakcji z uczniem kulturowo „obcym” nauczyciel zderza się z zupełnie innym kodem językowym, a głównym problemem staje się często wzajemna nieznajomość języka. W prowadzonych przeze mnie w 2009 roku badaniach nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie w Wohyniu i Niemcach (województwo lubelskie; szkoły usytuowane w pobliżu Ośrodka dla Uchodźców) blisko 78,7% badanych uznało język za największą barierę w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem „obcym”. Chodzi tu o nieznajomość języka rosyjskiego przez nauczycieli i nieznajomość języka polskiego przez dzieci czeczeńskie¹⁸. W komunikowaniu społecznym w sytuacjach szkolnych zdaniem badanych nauczycieli czynnikiem utrudniającym pracę pedagogiczną jest odmienny system wartości (w tym przypadku Czeczenów), zupełnie różne od polskich wzory i modele zachowań społecznych. Interesujące z praktycznego punktu widzenia wydają się rodzaje działań podejmowanych przez badanych nauczycieli uwzględniających odmienną kulturową uczniów. Deklaracja 85,1% badanych nauczycieli – „uwzględniam odmienną kulturową i staram się oddziaływać tak, by nie zaburzać poczucia tożsamości narodowej lub etnicznej uczniów odmiennych kulturowo”¹⁹ – mimo ograniczonego terytorialnie terenu badań, jest zjawiskiem pozytywnym, tyle tylko, że nie wiadomo jak przekłada się ona na faktyczne zachowania i pracę pedagogiczną badanych.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ B. Dobrowolska, *Odmienną kulturową w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, w: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 224.

¹⁹ Tamże, s. 225.

Jednocześnie blisko 19,5% badanych pobyt w Polsce uchodźców z Czechenii uważa za równoznaczny z dostosowaniem się do polskich warunków, co jest jednoznaczne z odrzuceniem czynnika różnic kulturowych. Niemal 13% badanych nauczycieli kategorycznie odrzuca odmiennność uczniów czecheńskich, uznając, że w procesie dydaktycznym wymagają oni dostosowania się do obyczajowości polskiej. Negatywna ocena takiej opinii znajduje jednak krytykę w argumentacji, jaką stanowi wyjaśnianie tego typu postaw i sądów pedagogicznych w braku wrażliwości kulturowej badanych nauczycieli. Wymaga to z całą pewnością czasu i nowych doświadczeń z uczniem „obcym”, zrozumienia jego prawa do odmienności i odpowiadającej jej kulturowej tożsamości. Widoczny w przytoczonych opiniach monokulturalizm może potwierdzać niską wrażliwość kulturową badanych nauczycieli, którzy muszą podjąć starania o weryfikację własnych poglądów i zrozumieć, że „[...] nie ma w nauce podziału na rasy, że są one efektem ich kulturowego zakorzenienia w umysłach ludzkich. Edukacja międzykulturowa przenika programy i metody nauczania stosowane w szkole oraz interakcje między nauczycielami, uczniami i rodzicami”²⁰. Ponadto znajdujący się w stadium etnocentryzmu nauczyciele muszą zrozumieć, że każda jednostka – oni także – ma prawo do zachowania własnej tożsamości kulturowej, przy czym przez interakcje szkolne można pogłębiać wzajemnie własną tożsamość, wzajemne komunikowanie się, poznanie. Konsekwencją takich zachowań będzie określona kultura szkoły, wyrażająca się w zmianach na płaszczyźnie interpersonalnej, w obyczajowości, którą współtworzyć będą nauczyciele oraz uczniowie i rodzice „inni” kulturowo.

Oprócz przytoczonych rozważań powołałam się także na badania przeprowadzone przeze mnie na grupie 133 nauczycieli uczestniczących w projekcie europejskim „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”, realizowanym przez Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Badani nauczyciele z województwa mazowieckiego, lubelskiego, warmińsko-mazurskiego i podlaskiego zostali objęci sondażem diagnostycznym w czerwcu 2010 roku²¹. Celem tych badań było zebranie opinii, które mogłyby potwierdzić stopień

²⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, s. 38.

²¹ B. Dobrowolska, *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, w: *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, red. B. Dobrowolska, Siedlce 2010, s. 160.

świadomości nauczycieli w zakresie posiadanych kompetencji i przygotowania do pracy z dzieckiem kulturowo „innym”. Moim zamiarem było także określenie na podstawie zebranych danych umiejętności diagnostycznych nauczycieli, przy założeniu, że praca w warunkach wielokulturowości wymaga określonej wiedzy, kompetencji i postaw, które mogą wspomagać proces dydaktyczno-wychowawczy lub też utrudniać integrację międzykulturową w szkole albo klasie, pogłębiając tym samym deficyty poznawczo-emocjonalne uczniów, utrzymywać istniejące stereotypy kulturowe itp.

Praca z wielokulturową klasą składa się na szeroko rozumianą kulturę pracy szkoły, jej organizację. Powinna prowadzić do kształtowania określonych postaw etnorelatywistycznych i kulturowej integracji z założeniem poszanowania odrębności narodowej czy etnicznej podmiotów życia szkolnego, w tym wypadku uczniów i ich rodziców. Nie bez znaczenia w rozwijaniu kultury szkoły rozumianej jako system przekonań, wartości, obowiązujących norm, kodów porozumiewania się są kompetencje nauczycieli, a zatem ich wiedza, odniesienia, strategie pedagogicznych działań, które stosują wobec uczniów. Złożoność społeczno-kulturowa wielokulturowej klasy implikuje szczególnie rodzaj tych kompetencji, by móc sprostać pojawiającym się w szkolnej codzienności sytuacjom znacznie odbiegającym od powszechnych, kulturowo znanych i oczywistych. Obecność uczniów z innych kręgów narodowych, etnicznych, religijnych tworzy płaszczyznę wielu interakcji, rozwijania własnej tożsamości i konieczności rozumienia innych.

Postawy tolerancji, zrozumienia i wzajemnego szacunku nie pojawią się jednak same. Do tego potrzeba pracy badawczej i równoległe rozwijanych działań edukacyjnych, działań administracyjnych i legislacyjnych. Niezmiernie ważne jest zapobieganie tworzeniu się gett, ale i oferowanie każdemu szansy zachowania własnej tożsamości narodowej i kulturowej oraz kultywowanie własnego języka. Nie można zmuszać do asymilacji, ale nie wolno prawa do asymilacji odmawiać²².

We wspomnianych badaniach nauczyciele obecność kulturowo „innych” uczniów uznają za pozytywną zmianę, która ich zdaniem uczy tolerancji, kształtuje odpowiedzialność i przywiązanie do własnej kultury, ale jednocześnie poszerza perspektywę pedagogicznego poznania o nowe, dotychczas obce kulturowo zachowania, wzbogacając wiedzę i doświadczenia. Mimo tych pozy-

²² A. Rataj, *Etnia czy etnograficzność – próba opisu zjawiska*, w: *Wielokulturowość a migracje*, red. M. Kozień, Warszawa 2005, s. 25.

tywnych deklaracji, z przeprowadzonych przeze mnie analiz wyłania się niezbyt zadowolający obraz kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli, co potwierdza się:

- w słabym przygotowaniu merytorycznym nauczycieli do pracy z dzieckiem kulturowo „obcym”;
- niskim poziomem świadomości potrzeb i indywidualnych preferencji poznawczo-emocjonalnych uczniów „obcych”, co w naturalny sposób przekłada się na brak stosownych oddziaływań wychowawczych w stosunku do nich, obniżając tym samym sprawność edukacyjną szkoły;
- negatywnymi opiniami wielu badanych dotyczących Romów, co świadczy o utrzymywaniu się stereotypów i może utrudniać kształtowanie ich właściwego wizerunku u uczniów. Modyfikacja stereotypów u dorosłych nie wydaje się łatwa z uwagi na ukształtowane już cechy osobowościowe i utrwalone uprzedzenia społeczne²³;
- w deklarowanej tolerancyjności, której zaprzeczeniem jest jednak znaczna liczba opinii o Romach, świadcząca wyraźnie o negatywnych stereotypach i wrogości; prezentowane przez badanych stanowisko można tłumaczyć identyfikacją z grupą zawodową, jaką stanowią nauczyciele, która z założenia jest tolerancyjna i otwarta. Tak, zgodnie z teorią społecznej identyfikacji Tajfela oraz samokategoryzacji Turnera²⁴, można tłumaczyć przekonanie badanych o własnej tolerancyjności;
- słabo sprecyzowaną motywacją dotyczącą chęci pracy z dzieckiem kulturowo obcym, co potwierdzają uzyskane wyniki. Spośród badanych osób blisko 48,0% ogółu chciałoby pracować w wielokulturowej klasie. Aż 41,0% z badanych nauczycieli nie potrafi się jednoznacznie określić co do chęci pracy w wielokulturowej klasie, 11,0% zaś raczej nie chciałoby w niej pracować²⁵;
- zbyt optymistyczną oceną własnych kompetencji do pracy z dzieckiem kulturowo „innym”, co nie znajduje potwierdzenia w uzyskanych wynikach.

²³ Por.: J. Maciątek, I. Kurcz, *Stereotypy różnych narodowości występujące u dorosłych Polaków. Doniesienie z badań pilotażowych*, w: *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Warszawa 1992, s. 208–210.

²⁴ Za: B. Rożnowski, *Stereotypowe spostrzeganie tożsamości społecznej członków grup wyznaniowych*, w: *Stereotypy i uprzedzenia*, s. 139.

²⁵ Zob.: B. Dobrowolska, *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo*.

Ostatni z wniosków jest zgodny z opinią Ewy Dąbrowy, Anny Łagockiej i Urszuli Markowskiej-Manisty, które piszą: „Jak ukazały badania przeprowadzone przez zespół Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciele polscy zazwyczaj nie są przygotowani do pracy w rzeczywistości zróżnicowanej kulturowo”²⁶.

Wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań nie mogą być generalizowane z uwagi na znacznie ograniczony zasięg i reprezentatywność grupy badawczej, niemniej koncentrują się one wokół następujących stwierdzeń:

1. Nauczyciele nie posiadają merytorycznego przygotowania i znajomości mechanizmów inkulturacji, które dawałyby im możliwość efektywnej pracy pedagogicznej z dzieckiem kulturowo „obcym”;
2. Nie rozumieją związków pomiędzy strategiami poznawczymi i emocjonalnymi, które istotnie determinują proces uczenia się w warunkach kulturowo odmiennych i nie stwarzają szansy na indywidualizację pracy z dzieckiem „obcym”;
3. Komunikacja w wielokulturowej klasie nie przebiega prawidłowo, co wynika z braku znajomości języków obcych przez nauczycieli;
4. Treści kształcenia w polskiej szkole nie uwzględniają potrzeb poznawczych dzieci z innych kręgów kulturowych, co wynika ze standardów kształcenia oraz trudności organizacyjnych szkół;
5. Stosunek nauczycieli do uczniów kulturowo „innych” wymaga zmiany oraz stworzenia systemu kształcenia i doksztalcania w tym zakresie.

Wielokulturowość – rozwój szkoły – nauczyciele

Wcześniejsze rozważania wskazują wyraźnie na związek pomiędzy rozwojem szkoły a kompetencjami jej nauczycieli. Ma on szczególny wymiar w kontekście wielokulturowości.

Niezaprzeczalnym jest fakt konieczności wytyczenia działaniom edukacyjnym, na wszystkich ich poziomach oraz edukacji pozaszkolnej kierunków pozwalających na wychowanie i kształcenie w duchu międzykulturowości, a zatem współistnienia i współbywania społecznego w oparciu o respektowanie i wzajemne szanowa-

²⁶ E. Dąbrowa, A. Łagocka, U. Markowska-Manista, *Nauczyciele o edukacji międzykulturowej*, w: *Między kulturami*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Warszawa 2009, s. 145.

nie odmienności kulturowej, czerpanie wiedzy i inspiracji z różnic kulturowych, a nie budowanie izolacjonizmu i własnej hermetycznej tożsamości odrzucającej „inność” jako kategorię złą, wzmacnianą stereotypami czy utartymi modelami postrzegania społecznego²⁷.

Owe działania edukacyjne są jednak wyznaczane nie tyle zapisami programowymi i wytyczeniem kierunków pracy wychowawczej, ile wiedzą, sprawnością, umiejętnościami i postawami samych nauczycieli. Ich kulturowa wrażliwość i „otwartość” na „obcych” wyznaczają kierunek działań nie tylko w bezpośrednich kontaktach z „innymi” kulturowo uczniami, lecz także w zwykłej odpowiedzialności za kształtowanie postaw tolerancji i szacunku wobec „obcych”. Nieodłączną cechą współczesnego nauczyciela stała się nieustanna potrzeba pogłębiania i weryfikacji wiedzy, co czyni go „uczącym się”. Nauczyciele tworzą w ten sposób określony model współczesnej szkoły, o której mówi się jako o tzw. organizacji uczącej się. Oznacza to posiadanie wspólnej wizji, identyfikację z celami, założeniami i misją szkoły, które realizuje każdy nauczyciel w ramach indywidualnych działań czy realizacji programu wychowawczego. Poszerzanie kompetencji nauczycieli jest jednoczesnym rozwojem szkoły, która instytucjonalnie kreuje określoną kulturę. Według Krzysztofa Polaka

[...] 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 obyczajowością²⁸.

Owa wyjątkowość przejawia się w stylach pracy nauczycieli, określonej rytualizacji zachowań, relacjach interpersonalnych, które dodatkowo wzmacniane są w sytuacji wielokulturowej klasy. Obecność uczniów kulturowo „innych” zmienia postawy rówieśników, nauczycieli, „wymusza” podjęcie odmiennych od dotychczasowych zadań, zmienia style komunikowania się i interakcje. Wpływają one na pracę szkoły, jej planowanie i prognozowanie kierunków postępowania pedagogicznego i organizacji pracy szkoły. Wielokulturowość w szkole wyznacza określone style poznawcze, modele komunikowania się oraz strategie uczenia się nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli. Stanowią one tzw. wtórne różnice kulturowe, a ich negowanie zdaniem Johna Uzo Ogbu²⁹ może prowadzić do wzajemnej izolacji, odrzucenia, a zatem dezintegracji kulturowej.

²⁷ B. Dobrowolska, *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej*, s. 219.

²⁸ K. Polak, *Kultura szkoły*, s. 26.

²⁹ Za: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, s. 32.

Wtórne różnice kulturowe powinny stać się źródłem inspiracji, wprowadzenia nowych metod i form pracy z dzieckiem kulturowo „innym”. Jego identyfikacja kulturowa nie może być zagrożona kulturą „większości”. Można ją jedynie modyfikować przy założeniu, że nie zakłóci to poczucia własnej tożsamości kulturowej dziecka. „Obcość” i „odmienność” powinny stać się inspiracją w poszukiwaniu nowych sposobów pedagogicznego postępowania oraz czynnikiem rozwoju szkoły.

Pozornie tylko działania pedagogiczne nauczyciela wydają się proste i niewymagające szczególnych umiejętności. Tymczasem praca w wielokulturowym środowisku wymaga wiedzy, taktu pedagogicznego, empatii oraz przeświadczenia nauczyciela o jej celowości i zgodności z misją oraz założeniami szkoły. Brak potwierdzenia przez szkołę sensu działań czyni pracę nauczyciela wyizolowaną, zmniejsza poczucie identyfikacji z organizacją, jaką stanowi szkoła. Jej rozwój jest pochodną sumy jednostkowych działań, postaw, wzajemnej atmosfery i poczucia odpowiedzialności wszystkich pracujących w niej nauczycieli oraz postaw samych uczniów i wpływów zewnętrznych. Potencjał osobowy, jaki stanowią nauczyciele, jest potencjałem szkoły, co potwierdza zasadę emergencji.

Obecność uczniów-uchodźców lub też uczniów reprezentujących inne kręgi kulturowe stopniowo zmienia charakter polskiej szkoły. Choć prowadzone badania nie wskazują na zadowalające efekty i nie potwierdzają kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli, to wiele inicjatyw podejmowanych przez szkoły w ramach integracji kulturowej świadczy o dokonujących się zmianach. Jest to niewątpliwie proces, który jak dotąd nie znajduje wsparcia w oferowanych nauczycielom formach doskonalenia zawodowego i stanowi wyzwanie dla szkół wyższych.

Zakończenie i wnioski

Rozwój szkoły w warunkach wielokulturowości można rozumieć jako kreowanie nowej kultury szkoły, na którą składają się następujące elementy:

- indywidualny rozwój profesjonalny nauczyciela w zakresie wiedzy o innych kulturach z jednoczesnym rozwijaniem kompetencji kulturowych i międzykulturowych;
- spójność działań szkoły w zakresie rozwijania postaw etnorelatywizmu (chodzi o kolektywizm i współpracę nauczycieli na rzecz poszanowania odmienności i przyjęcia jej w kategoriach możliwości rozwoju osobowego i organizacyjnego);

- tworzenie nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych z uwzględnieniem różnic kulturowych uczniów;
- wypracowanie nowych form współpracy i integracji z rodzicami uczniów „obcych” kulturowo, będących realizacją zasad demokratyzacji szkoły i jej kulturowego pluralizmu;
- kreowanie nowej jakości pracy szkoły przez włączenie do jej systemu zasad, regulacji, zwyczajowości uwzględniającej wielokulturowość (np. prezentacja elementów kultury duchowej i materialnej uczniów reprezentujących odmienne kręgi kulturowe);
- bieżąca ewaluacja pracy szkoły i wyznaczanie strategii edukacyjnych na przyszłość.

Wszystkie z wymienionych elementów rozwoju szkoły w warunkach wielokulturowości wyznaczają nauczycielom nowe zadania realizacyjne, co w naturalny sposób wiąże się z pojawianiem kolejnych obszarów ich zawodowej kompetencyjności. Jest ona potencjalnym stanem nabywania umiejętności, wiedzy, kształtowania postaw i zdolności związanych z wielokulturowym funkcjonowaniem społeczności szkolnej we wszystkich jej aspektach. Przyjmując za Habermanem sposoby pojmowania wielokulturowości³⁰ w przypadku rozwoju szkoły, można rozumieć „wielokulturowość jako ogólny klimat szkoły”³¹. Oznacza on nastawienie pracy szkoły, a zatem i nauczycieli na kulturowy pluralizm, stanowiący wyznacznik organizacji pracy, jej styl i charakter, kreujący określoną symbolikę i rytualizację działań.

W klimacie wielokulturowości nabywają oni nowe kompetencje międzykulturowe, które wynikają ze złożoności interakcji, dynamiki pracy szkoły, jej misji edukacyjnej i społecznej. Zbigniew Kwieciński powołując się na *Handbook of intercultural training*³² kreśli sylwetkę międzykulturowego nauczyciela w ujęciu wielu autorów. Wśród licznych klasyfikacji czy kategoryzacji jego cech osobowościowych i zawodowych, znajdujemy: adaptatywność wobec odmienności i zdolność dostosowania się do odmiennego systemu społecznego, zdolność do integracji społecznej, kompetencje językowe i rozumienie innych, wiedzę o kulturach, empatię kulturową, elastyczną osobowość (elastyczność poznawcza i zachowań), tożsamość kulturową, samorefleksyjność, samokrytycyzm i wiele innych³³.

³⁰ Zob.: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Szkice i studia a pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 274–276.

³¹ Tamże, s. 275.

³² Tamże, s. 276–278.

³³ Tamże.

Wielkulturowość w szkole staje się zatem źródłem nowych obszarów kompetencji zawodowych nauczycieli oraz kreowania nowej kultury szkoły, będącej dynamicznym procesem szeroko rozumianego rozwoju szkoły, nie tylko wewnątrz jej murów i ram organizacyjnych, lecz także w wymiarze społecznym. Ten ostatni jest konsekwencją procesów wychowania, w którym szkoła mimo wpływu rodziny, mediów i innych pozaszkolnych środowisk wychowawczych, odgrywa nadal istotną rolę kulturotwórczą i społeczno-adaptacyjną.

SUMMARY

Multicultural school faces its problems alone, which forces it to seek didactic and educational strategies with, not infrequently, a sense of solitude and community ostracism. Problems that need to be solved, a necessity to cope with everyday school life and the clash of cultures create its novel quality, image and institutional, unique identity.

Multiculturalism in the school is becoming a source of new areas of teachers' professional competence and of creating innovative school culture. It is a dynamic process within the broadly understood school development. New school culture is expressed in teachers' work styles, forms of interpersonal communication, methods of work, and degree of cultural relativism, allowing for, or not, the adjustment of behaviours and attitudes, innovative cultural patterns and codes of students who are culturally 'different'. The situation seems to introduce radical changes into school procedures, rules and standards existing to date and regulating the school's inner order. As a result, new school culture allows: to create individual paths of teachers' professional development in the field of multiculturalism, to provide innovative didactic solutions, which take into consideration cultural diversity of the students, to realise rules of democratisation in school, and its cultural pluralism.

Educational practice poses problems for teachers which result from the lack of solid substantive knowledge regarding interculturalism. Consolidated attitudes and views of teachers, which are the consequence of knowledge attained in monocentric culture that existed prior to the socio-political transformation, also significantly affect the adoption of a multicultural perspective.

KEY WORDS: multiculturalism, teacher's competence, school, development of school.