

## **Wielokulturowość w polskiej szkole**

### **Multiculturalism in Polish schools**

#### **Wstęp**

W drugim dziesięcioleciu XXI wieku zmiana miejsca zamieszkania, wiążąca się z wyjazdem do innego kraju, stała się rzeczą naturalną. Dostępność środków komunikacji, zwłaszcza lotniczej, sprawia, że mieszkając tysiące kilometrów od rodziny, ma się możliwość przylotów do kraju, choćby na parę dni. Ludzie często świadomie decydują się na kilkuletnie migracje i powrót do kraju. Bywa, że migracje krótkoterminowe przekształcają się w długoterminowe, by ostatecznie przekształcić się w stałe. Dzisiejsze przesiedlanie się, wędrówki z kraju do kraju służą realizacji indywidualnych bądź rodzinnych strategii<sup>1</sup>.

Zamiarem artykułu jest przedstawienie zagadnienia wielokulturowości w systemie edukacji szkolnej w Polsce. Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza zajmuje się kwestią dzieci z rodzin binacjonalnych, natomiast druga traktuje o dzieciach pochodzących z rodzin cudzoziemców uczących się w polskiej szkole.

Autor jako metodę badawczą stosuje analizę danych zastanych. Podstawę tejże analizy stanowią: raporty, monografie badań, oficjalne stanowiska prezentowane przez przedstawicieli nauki oraz publikacje naukowe w postaci książek i artykułów w czasopiśmie naukowych polskich i zagranicznych zajmujące się przedmiotem podejmowanej w artykule problematyki. W pracy wykorzystano 25 opracowań książkowych i artykułów.

#### **I. Dzieci z rodzin binacjonalnych w polskiej szkole**

Rodzinę wielokulturową można zdefiniować jako rodzinę, której członkowie deklarują przynależność do co najmniej dwóch różnych grup kulturowych o etnicznym charakterze i współoddziaływanie w obszarze jej aktywności dwóch różnych kultur<sup>2</sup>. Typem rodziny wielokulturowej jest rodzina binacjonalna, która tworzona jest przez osoby o różnych narodowościach<sup>3</sup>. Proces zawierania małżeństw binacjonalnych na terytorium Polski ma tendencję rosnącą. Można powiedzieć, że

---

<sup>1</sup> B. Grabowska, M. Malinowska, *Socjalizacja kulturowa w rodzinach polskich i binacjonalnych w Irlandii*, „Roczniki Pedagogiczne”, R. 10 (2018), nr 3, s. 5.

<sup>2</sup> E. Sowa-Behtane, *Dzieci z rodzin wielokulturowych w polskiej szkole* [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018, s. 142.

<sup>3</sup> E. Sowa-Behtane, *Rodziny wielokulturowe*, Kraków 2016, s. 17.

w polskim społeczeństwie zachodzą znaczące zmiany społeczne. Polska od zawsze była krajem wielokulturowym, jednak obecnie obserwujemy, że przebywają tu imigranci z prawie wszystkich krajów świata<sup>4</sup>. Fernando Herrera Lima zwraca uwagę, że *transnarodowa rodzina jest buforowana przez swoje rozbudowane sieci społeczne, sprawiające, iż transnarodowe doświadczenia tworzą raczej płynne continuum aniżeli radykalnie podzielone i poszufladkowane życie w dwóch odrębnych światach*<sup>5</sup>.

Socjolog Tadeusz Paleczny stwierdza, że *w środowisku mieszanym, w którym występuje wyraźna tendencja do łączenia, czyli syntezy, tworzenia nowej, szerszej od dotychczasowej tożsamości kulturowej grup, stwarza możliwość przekroczenia barier religijnych, językowych czy rasowych*<sup>6</sup>. Jest to proces długotrwały obejmujący różne warianty zjawisk wzajemnego dostosowania, inkulturacji, przenikania ludzi wywodzących się z różnych ojczyzn, kultur, mówiących różnymi językami. Środowiskiem mieszanym kulturowo jest rodzina wielokulturowa<sup>7</sup>. Dzieci z takich rodzin są zintegrowane przez obie kultury<sup>8</sup>.

Dzieci z rodzin binacjonalnych, dwunarodowych – terminy te zostały zaczerpnięte z literatury dotyczącej związków dwukulturowych, a więc związków obywateli dwóch różnych państw. Związki nieformalne bądź małżeństwa zawierane z cudzoziemcami informują o skali długotrwałej emigracji lub imigracji, prowadzącej do możliwości wystąpienia trwałej, intymnej więzi pomiędzy obywatelami dwóch państw<sup>9</sup>.

Polityka integracyjna prowadzona w wielu krajach stwarza możliwości rozwoju grupom migracyjnym. Migrant, osiedlając się w nowym kraju, wchodzi w relacje z innymi, odmiennymi kulturami, poznaje ich wartości, zachowania, dostrzega różnice i podobieństwa między kulturą dominującą i kulturą migranta. Każdy migrant, czy to osoba dorosła, czy też dziecko, wchodząc w interakcje ze społeczeństwem przyjmującym, wprowadza zmiany w swoim dotychczasowym zachowaniu. Wyjeżdżając za granicę, jednostka jest zmuszona na nowo uczyć się funkcjonować w społeczeństwie. Migrant przebywający w środowisku zróżnicowanym kulturowo musi wprowadzić zmiany w swoim dotychczasowym funkcjonowaniu. Stan ten wymaga przebudowy zewnętrznej i wewnętrznej. Wchodzenie w interakcje z członkami innych kultur daje możliwość poznania panujących norm, zasad i tradycji<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> Tenże, *Dzieci...*, s. 143.

<sup>5</sup> F. Herrera Lima, *Transnational Families. Institutions of Transnational Social Space. New Transnational Social Early Twenty-First Century*, New York 2001, s. 79.

<sup>6</sup> T. Paleczny, *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Kraków 2007, s. 47–48.

<sup>7</sup> E. Szymik, *Kształtowanie się tożsamości narodowej wybranych bohaterów literackich*, „Edukacja Międzynarodowa”, R. 24 (2016), nr 5, s. 184.

<sup>8</sup> E. Sowa-Behtane, *Dzieci...*, s. 144.

<sup>9</sup> E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017, s. 259.

<sup>10</sup> B. Grabowska, M. Malinowska, *Socjalizacja...*, s. 6.

Proces asymilacji na migracji jest okresem długotrwałym i chwilami bolesnym, pełnym negatywnych i pozytywnych doświadczeń, które kształtują osobowość migranta. Migrant kreuje nowe postawy, poznając siebie na nowo<sup>11</sup>. Dziecko, wyjeżdżając z rodzimego, dobrze znanego miejsca do obcego, przeżywa szok i zagubienie. Tracąc poczucie bezpieczeństwa, niejednokrotnie nie rozumiejąc przyczyny wyjazdu z kraju, potrzebuje wsparcia i szczególnej opieki, zainteresowania ze strony rodziców. Rodzice decydujący się wyjechać z ojczyzny z różnych powodów, wprowadzają zmiany w całym funkcjonowaniu rodziny, wychowaniu dzieci. Rodzice stoją przed trudnym zadaniem przekazu kulturowego swoim dzieciom, które wychowują za granicą. Wychowując swe potomstwo, pragną przekazać przyjęte przez nich wartości, poglądy i postawy. Transmisja dziedzictwa kulturowego jest procesem długotrwałym i złożonym<sup>12</sup>.

W procesie socjalizacji dziecka w środowisku wielokulturowym rodzice muszą obrać model wychowania. Jerzy Nikitorowicz wyróżnił *modele dotyczące wychowania kulturowego. Wybór danego modelu może warunkować stopień przystosowania dziecka do życia w społeczeństwie wielokulturowym. Na przyjęty model może oddziaływać wiele czynników – strategia kulturacyjna rodziców, ich doświadczenia w interakcjach z członkami grupy większościowej, różnice kulturowe pomiędzy kulturą rodzimą a obcą. Obrana strategia kulturacyjna rodziców ma także swoje odbicie w rodzinnym zaangażowaniu w życie społeczne, jak również w wychowaniu dziecka. W procesie wychowania dziecka ważną rolę odgrywa nauka języka. Rodzice muszą zdecydować, kiedy rozpoczną dziecko wdrażać w społeczeństwo przyjmujące, jakim językiem będą się z nim porozumiewać, w jaki sposób pragną im to przekazać. Wybór strategii nauki języków odgrywa ogromną rolę w rodzinach mieszanych kulturowo. W rodzinach, gdzie każdy z rodziców jest innej narodowości, różnice kulturowe i językowe są obiektem wypracowania wspólnej strategii funkcjonowania w życiu codziennym*<sup>13</sup>.

Rodzina żyjąca na emigracji, wchodząca w interakcje międzykulturowe bądź tworząca rodziny wielokulturowe, przekazuje dziecku skrypty kulturowe różnych kultur. Codzienny, bezpośredni kontakt członków rodziny z osobami z różnych kultur może prowadzić do modyfikacji ich poglądów, postaw, przekonań. Zmianie ulegają także skrypty kulturowe, uznawane wcześniej za własne. Skrypty przekazywane dzieciom w procesie socjalizacji przygotowują je do poznawania kultur, do życia w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo<sup>14</sup>. Dzięki temu dziecko może dostrzec różnice w zachowaniach osób z grup odmiennych kulturowo. Dziecko –

<sup>11</sup> A. Linka, *Migracja jako podróż ku dorosłości: o głównych problemach rozwojowych dzieci migrantów*, „Pedagogika Społeczna”, R. 13 (2014), nr 1, s. 77.

<sup>12</sup> B. Grabowska, M. Malinowska, *Socjalizacja*, s. 6–7.

<sup>13</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, „Trans Humana”, R. 1 (1995), nr 1, s. 56.

<sup>14</sup> P. Boski, F. Van De Vijver, H. Hurme, J. Mikulska, *Perception and evaluation of Polish cultural femininity in Poland, the USA, Finland, and the Netherlands*, „Cross Cultural Research”, R. 33 (1999), nr 2, s. 131.

w trakcie kontaktu z członkami kultury społeczeństwa przyjmującego – oprócz różnic może dostrzec podobieństwa obu kultur i przejąć je oraz pielęgnować wzorce obu kultur równolegle<sup>15</sup>.

Rodzice, szczególnie w pierwszych latach życia dziecka, decydują o wyposażeniu go w kompetencje niezbędne do funkcjonowania w kulturze kraju przyjmującego i w kulturze kraju pochodzenia. Stwarzają mu sytuacje umożliwiające interakcje z osobami z innych kultur, przez co dziecko ma możliwość nabywania nowych doświadczeń kulturowych<sup>16</sup>.

Jerzy Niktorowicz wyodrębnił cztery typy socjalizacji i wychowania w rodzinie. Najbardziej sprzyjające warunki do rozwoju tożsamości wielowymiarowej dziecko odnajduje w rodzinie o typie oddziaływań dualistycznych. Rodzice zapoznają dziecko z różnorodnością kulturową, dostarczają pozytywnych przykładów wzajemnego uznania odmienności i tolerancji, wzajemnych ustępstw i szacunku dla odmiennych kulturowo wartości. Takie zachowania są możliwe nie tylko w rodzinie mieszanej narodowościowo i niejednorodnej wyznaniowo. Rodzice w rodzinie homogenicznej mogą stwarzać okazje do doświadczania inności, poprzez spotkania ze znajomymi z innego kręgu kulturowego czy poprzez kontakt z inną kulturą<sup>17</sup>. Dziecko – w miarę wzrastania i nabywania samodzielności – poszerza krąg dostępnych wcześniej, tylko w rodzinie, doświadczeń kulturowych. Dzieci często przyjmują aktywne role i bywają łącznikami między nowym krajem i rodzicami<sup>18</sup>.

Dzieci z rodzin wielokulturowych – binacjonalnych – można podzielić na następujące grupy:

1. Dzieci urodzone i wychowane w Polsce – władają one bardzo dobrze językiem polskim, uczęszczają do polskiego przedszkola czy szkoły, w domu jeden z rodziców stale rozmawia z dzieckiem w języku polskim, ale zdarza się również, że oboje rodzice z racji zamieszkania w Polsce posługują się językiem polskim. Dziecko takie realizuje program nauczania taki sam jak pozostała część rówieśników pochodzących z rodzin polskich, bez żadnych problemów. Czasami zdarza się, że dziecko, szczególnie w młodszym wieku szkolnym, myli języki, ale z wiekiem i nabyciem kompetencji językowych problem się rozwiązuje.

2. Dzieci urodzone i wychowujące się w innym kraju, uczęszczające tam do przedszkola lub szkoły, w domu rozmawiające w języku polskim z jednym bądź obojgiem rodziców. Dzieci te władają językiem polskim w większym bądź mniejszym zakresie, mogą mieć problemy z językiem polskim. Przy zmianie kraju zamieszkania mogą mieć trudności w przystosowaniu się do realiów nowej szkoły. Dziecko takie w polskiej szkole często napotyka trudności w realizacji programu szkolnego z powodu mniejszych kompetencji języka polskiego.

<sup>15</sup> B. Grabowska, M. Malinowska, *Socjalizacja...*, s. 10.

<sup>16</sup> J. Kmita, *Homo symbolicus*, [w:] *Wartość, dzieło, sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej*, pod red. J. Kmity, Warszawa 1975, s. 86.

<sup>17</sup> J. Niktorowicz, *Pogranicze...*, s. 57.

<sup>18</sup> B. Grabowska, M. Malinowska, *Socjalizacja...*, s. 11.

3. Dzieci urodzone i wychowujące się w innym kraju, uczęszczające do przedszkola czy szkoły w innym kraju, nierozmawiające w domu w języku polskim albo rozmawiające sporadycznie. Dziecko takie po przyjeździe do Polski i rozpoczęciu tutaj edukacji nie jest w stanie realizować programu nauczania, ponieważ nie posiada wystarczających kompetencji językowych. Bardzo często dziecko to posiada również inne niż polskie obywatelstwo<sup>19</sup>.

Według Ewy Sowy-Behtane *dzieci rodzin binacjonalnych bardzo często są bogate w doświadczenia wielokulturowe, znają tradycje dwóch krajów, posługują się dwoma językami, mają za sobą wiele podróży międzynarodowych*<sup>20</sup>.

W dniu 21 sierpnia 2017 roku w Krakowie przeprowadzono badanie wywiadu grupowego z udziałem 13 Polek, będących w związku małżeńskim z mężczyzną innej narodowości oraz mających z nim dziecko, które uczęszczało do polskiej szkoły lub przedszkola, w celu poznania opinii na temat funkcjonowania dzieci z rodzin wielokulturowych w polskiej szkole. Z przeprowadzonych badań wynika, że:

- większość dzieci dwukulturowych z rodzin binacjonalnych nie spotyka się z żadnymi problemami w szkole;
- bardziej przychylne dzieciom dwukulturowym są szkoły wiejskie, gdyż są one małym środowiskiem, w którym wszyscy się znają;
- dzieci muzułmańskie nie spotykają się z problemami z powodu praktykowanej i wyznawanej religii;
- dzieci nie mają problemów edukacyjnych wynikających z dwukulturowości;
- jedyny, ale bardzo poważny, problem to dyskryminacja dzieci ze względu na ich wygląd, a głównie kolor skóry;
- dzieci o odmiennej urodzie spotykają się z wyzwiskami oraz z brakiem chęci zabawy z nimi ze strony innych uczniów<sup>21</sup>.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Edytę Januszewską i Urszulę Markowską-Manistę, *kontakty nauczycieli z rodzicami uczniów binacjonalnych nie stanowią problemu w związku z tym, że jedno z rodziców jest polskiego pochodzenia. Inaczej wygląda na przykład współpraca z rodzicami dzieci uchodźców, którzy nie znają języka, jak również zasad funkcjonowania polskiej szkoły. Dzieci odmienne kulturowo pochodzące z rodzin binacjonalnych z Polką lub Polakiem znają polską kulturę i nie stwarzają większych kłopotów w stosunku do uczniów z rodzin monokulturowych. Nauczyciele nie mają problemów z zapamiętaniem imion dzieci pochodzących z rodzin binacjonalnych, gdyż często te imiona są polskie. W przypadku omawianych rodzin to polski rodzic bierze na siebie odpowiedzialność za kontakty ze szkołą i dbałość o edukację szkolną dzieci. Z dalszej analizy badań*

<sup>19</sup> E. Sowa-Behtane, *Rodziny...*, s. 17.

<sup>20</sup> Tenże, *Czas wolny przedszkolaków z rodzin wielokulturowych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, R. 35 (2015), nr 3, s. 119.

<sup>21</sup> Tenże, *Dzieci...*, s. 152.

wynika, że *dzieci z rodzin dwukulturowych regularnie chodzą do szkoły i bardzo dobrze się uczą. Problemem dla dziecka może okazać się odmienna od dominującej religia. Z badań Edyty Januszewskiej i Urszuli Markowskiej-Manisty wynika, że jeśli rodzice nie są ortodoksyjni w praktykach religijnych, to dzieci mają większą swobodę w integracji ze środowiskiem rówieśniczym i szkolnym*<sup>22</sup>.

Nauczyciele, z którymi przeprowadziła wywiady Urszula Markowska-Manista, mają *zróżnicowany staż i doświadczenia związane z pracą z dziećmi z kontynentu afrykańskiego. Badania wykazały, że na podejście nauczycieli do uczniów z tych krajów wpływa ich wcześniejszy kontakt w pracy z uczniami z Afryki, posiadanie znajomych, w których rodzinie jest Afrykańczyk, a także wiedza o krajach, z których pochodzą uczniowie, znajomość języka obcego, w którym mogą komunikować się z dziećmi i ich rodzicami, oraz stereotypy, uprzedzenia, postawy wobec osób pochodzenia afrykańskiego. W badaniach tych nauczyciele wskazywali, iż lubią pracować z dziećmi kultury arabskiej, w związku z tym iż dzieci te bardzo nauczycieli szanują. Wynika to w dużej mierze z tradycji tych państw, gdyż występuje tam ogromny kult nauczyciela. Z dziećmi z krajów arabskich rzadko są w szkole problemy. Podobnie jest z dziećmi z krajów afrykańskich. Z badań wynika, iż nauczyciele czerpią wiedzę z funkcjonowania dzieci w polskiej szkole z własnych obserwacji i z doświadczenia w pracy z uczniami*<sup>23</sup>.

Sytuacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym nie powinna różnicować podejścia szkół i nauczycieli w zakresie wsparcia pedagogicznego i dydaktycznego. Ważna jest diagnoza potrzeb w zakresie wsparcia językowego ze względu na zróżnicowaną znajomość języka nauczania, wsparcia dydaktycznego ze względu na różnice w programach nauczania pomiędzy różnymi systemami edukacyjnymi oraz wsparcia pedagogicznego i psychologicznego, zarówno ze względu na problemy charakterystyczne dla dzieci w danym wieku, na przykład związane z okresem dorastania, jak również specyficzne – wynikające z doświadczenia migracji<sup>24</sup>.

## II. Dzieci z rodzin cudzoziemskich w polskiej szkole

W ostatnich latach ze względu na nasilenie się procesów migracyjnych do polskich placówek oświatowych trafia coraz więcej uczniów z zagranicy. Przeszkodą w odnalezieniu się w nowym środowisku stają się trudności adaptacyjne. Jest to przyczyną tak zwanego szoku kulturowego<sup>25</sup>. Kultura to praktyki, wyobrażenia oraz wartości podzielane przez członków wspólnoty. Kultura to również identyfikacja, praktyki społeczne i sposoby wizualizacji bycia w świecie, będące wytwor-

<sup>22</sup> E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko...*, s. 263–265.

<sup>23</sup> Tamże, s. 258–259.

<sup>24</sup> E. Pogorzała, *Polityka oświatowa państwa polskiego wobec uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktycznej pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018, s. 161.

<sup>25</sup> A. Mikulska, *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018, s. 222–223.

rem osób z różnorodnych wspólnot. Problematyka kultury w czasopiśmie publikowanych jest formą i treścią, emanacją poglądów i postaw ich autorek i autorów. Kultura jest również *narzędziem*, które dostarcza sposób negocjowanych celów przy współpracy osób uczących się z nauczającymi<sup>26</sup>.

Zróżnicowane kulturowo społeczności szkolne cechuje złożoność relacji między wszystkimi ich członkami. Aby lepiej zrozumieć te relacje, warto pamiętać, że dziecko reprezentujące inną kulturę „nosi w sobie” kulturę kraju, w którym wyrosło, i nie zawsze ma świadomość, iż jego zachowanie jest odmienne od przyjętego w polskiej szkole. Kultura, której jest przedstawicielem – jej normy, zgodnie z którymi się zachowuje – w dużej mierze pozostaje przez nie nieświadomiona<sup>27</sup>. Według Kalervo Oberga, autora koncepcji szoku kulturowego, *w zmniejszeniu lub zneutralizowaniu działań tego zjawiska kluczową rolę odgrywa nauczanie się języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi*<sup>28</sup>.

Obecność dzieci cudzoziemskich w szkołach w Polsce odnotowuje się w dużych miastach oraz w szkołach znajdujących się w pobliżu ośrodków dla uchodźców. W niektórych szkołach położonych w pobliżu takiego ośrodka dzieci uchodźcze stanowią nierzadko aż połowę uczniów. Istotny jest również fakt, że liczba osób decydujących się na przyjazd i pozostanie w Polsce wzrasta<sup>29</sup>. Obecność dzieci uchodźców w polskich szkołach możemy określić jako proces, na który składają się codzienne i niezliczone interakcje zachodzące pomiędzy uczniami, ich rodzicami oraz personelem pedagogicznym szkoły<sup>30</sup>. Nauczyciele dostrzegają odmienność, spotykając się z osobami z kręgu obcych kultur. Takie spotkania mogą być dla nauczycieli rozwijające i motywujące, a także zaskakujące i stresujące<sup>31</sup>.

Dziecko cudzoziemskie podczas pierwszych dni w szkole jest zupełnie zagubione i przestraszone: nie zna ludzi ani zasad organizacji nowego systemu edukacyjnego. Może się też zdarzyć, że nowy uczeń nie ma żadnych doświadczeń związanych z edukacją. Często dzieje się tak w przypadku uchodźców, którzy w swoim kraju nie mają możliwości kontynuacji lub w ogóle rozpoczęcia procesu kształcenia<sup>32</sup>.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami znajomość języka polskiego nie jest warunkiem przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do polskiej szkoły. Nierzadko zdarza

<sup>26</sup> M. J. Nawracka, *Podręczniki i materiały dydaktyczne do języka polskiego jako obcego/drugiego w świetle koncepcji międzykulturowości i transkulturowości*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018, s. 120–123.

<sup>27</sup> K. Białek, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa 2015, s. 12.

<sup>28</sup> K. Oberg, *Cultural Shock. Adjustment to New Cultural Environments*, „Transkulturelle Psychiatrie”, R. 4 (2006), nr 6, s. 145.

<sup>29</sup> A. Bernacka, *Wielokulturowość w klasie*, Warszawa 2012, s. 79.

<sup>30</sup> K.M. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Warszawa 2010, s. 10.

<sup>31</sup> K. Białek, *Międzykulturowość...*, s. 12.

<sup>32</sup> A. Bernacka, *Wielokulturowość...*, s. 79.

się, że dziecko już kilka dni po przyjeździe do Polski, nie znając ani słowa po polsku, zaczyna uczestniczyć w zajęciach razem z polskimi dziećmi. Taka sytuacja jest wyzwaniem zarówno dla dziecka i jego rodziców lub opiekunów, jak i dla nauczyciela oraz dyrekcji szkoły<sup>33</sup>.

Dla dzieci nauka w języku innym niż język ojczysty oznacza przede wszystkim:

- niezrozumienie lub słabe rozumienie treści przekazywanych w trakcie lekcji;
- nieznajomość lub niską znajomość kontekstu kulturowego i społecznego;
- różnice wynikające z zakresu znaczeniowego poszczególnych słów, np. grzeczny, dobry uczeń;
- nieznajomość lub niewystarczającą znajomość wyrażen potocznych czy młodzieżowego slangu;
- nieumiejętność sprawnego wyrażania emocji i potrzeb w języku polskim;
- brak możliwości przekazania swojej wiedzy w szkole, co może być przyczyną frustracji;
- stres<sup>34</sup>.

Nauka obejmuje trzy równoległe, powiązane ze sobą wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. W każdej sytuacji edukacyjnej istotne znaczenie, oprócz czynników wewnętrznych i zewnętrznych tworzących warunki uczenia się, odgrywa kontekst sytuacyjny jako przestrzeń, w której nauka przebiega. Knud Illeris wskazuje na *kilka przestrzeni występujących w życiu codziennym, które tworzą sytuację uczenia się. Zalicza do nich między innymi uczenie się z codzienności, uczenie się w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych, uczenie się przez praktykę albo praktykowanie*. Illeris podkreśla, że *dla uczącego się podmiotu przestrzenie te – w sposób naturalny – nie mogą występować niezależnie od siebie. Uczenie się pojawiające się w specyficznym miejscu zarówno wpływa na uczenie się jednostki w pozostałych przestrzeniach, jak i samo ulega wpływom efektów uczenia się zachodzącego w innych miejscach*<sup>35</sup>.

Umiejętność posługiwania się językiem kraju przyjmującego jest warunkiem *sine qua non* kontynuacji rozwoju intelektualnego dziecka. Dziecko cudzoziemskie na przykładu podczas egzaminu szkolnego na prawidłowe wykonanie zadania potrzebuje trzykrotnie więcej czasu niż dziecko polskie. Taki uczeń musi: przeczytać polecenie, w celu prawidłowego zrozumienia przetłumaczyć je z języka polskiego na swój język ojczysty, wykonać, ponownie przetłumaczyć na język polski i zapisać. Przypomnijmy, że czas trwania egzaminu dla wszystkich uczniów, bez wyjątku, jest taki sam. Wszyscy uczniowie dostają też do rozwiązania te same zadania<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> K. Białek, *Międzykulturowość...*, s. 13.

<sup>34</sup> Tamże, s. 14.

<sup>35</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 188.

<sup>36</sup> A. Bernacka, *Wielokulturowość...*, s. 80.



Nauka w innym niż dotychczas systemie edukacji może powodować:

- różnice w zakresie wiedzy powszechnej,
- różnice w wymaganiach edukacyjnych wobec dzieci w różnym wieku<sup>37</sup>.

Główne tendencje w polityce oświatowej państwa polskiego wobec cudzoziemców obejmują przede wszystkim prawo do bezpłatnego korzystania z nauki na każdym poziomie edukacji. Stosowane jest również wsparcie w formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>38</sup>.

Samorządy organizują również pomoc socjalną dla osób niebędących obywatelami polskimi w formie:

- pomocy rzeczowej;
- pracy socjalnej;
- zasiłków okresowych;
- zasiłków celowych;
- posiłków;
- dodatków mieszkaniowych;
- stypendiów dla uczniów;
- pomocy w wypełnianiu dokumentów w postaci wniosków i podań, porad, wsparcia, kierowania do odpowiednich urzędów, udzielania pomocy w poszukiwaniu mieszkań, kierowania do prac społecznie użytecznych i dorywczych;
- świadczeń rodzinnych<sup>39</sup>.

Ogromną pomocą we wzbogaceniu oferty zajęć pozalekcyjnych służą organizacje pozarządowe. Jedną z ciekawszych form jest prowadzenie warsztatów, czyli zajęć kształtujących kompetencje uczniów poprzez ćwiczenia, gry, symulacje. Organizacje pozarządowe oferują ponadto pomoc w odrabianiu lekcji, zajęcia artystyczne, zajęcia z języka polskiego. Dyrektor szkoły może zatrudnić osobę władającą językiem kraju pochodzenia w charakterze pomocy nauczyciela. Poprzez swoją obecność na zajęciach wspomaga ona uczniów-cudzoziemców w zrozumieniu przekazywanych informacji, przybliża kulturę. Szkoły korzystają często także pomocy asystentów kulturowych, zatrudnianych przez organizacje pozarządowe. Cieszą się oni zaufaniem uczniów i rodziców, a także dają poczucie bezpieczeństwa w placówce<sup>40</sup>.

Rolą asystenta lub pomocy nauczyciela w szkole jest:

- wsparcie emocjonalne udzielane uczniom-cudzoziemcom, pomoc w sytuacjach trudnych i konfliktowych, budowanie pozytywnego obrazu szkoły, pomoc w integracji w środowisku,
- wsparcie dla nauczycieli – pomoc w czasie lekcji, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, kontrolowanie frekwencji, informowanie o sytuacji rodzinnej uczniów,
- współpraca z psychologiem i pedagogiem szkolnym,

<sup>37</sup> K. Białek, *Międzykulturowość...*, s. 14.

<sup>38</sup> E. Pogorzała, *Polityka...*, s. 163.

<sup>39</sup> B. Lachowicz, *Uczniowie różnych kultur w szkole*, Warszawa 2015, s. 6.

<sup>40</sup> Tamże, s. 10–11.

- kontakty z rodzicami: telefoniczne i osobiste,
- udział w zebraniach z rodzicami,
- udział w posiedzeniach rady pedagogicznej,
- pokazywanie uczniom korzyści płynących z wykształcenia, zachęcanie ich do udziału w lekcjach języka polskiego, wychowania fizycznego, muzyki i innych<sup>41</sup>.

Migracja jest naturalnym zjawiskiem w obecnych czasach, dlatego nauczyciele powinni być przygotowani na pracę z dziećmi z różnych kręgów kulturowych. Nauczyciel, przygotowując się do pracy z dziećmi cudzoziemskimi, powinien zbierać informacje o krajach ich pochodzenia, nauczyć się kilku słów w języku, którym posługują się nowo przybyli uczniowie, zapoznać się z sytuacją polityczną i społeczną, religią oraz kulturą krajów pochodzenia swoich uczniów. Pomocne są liczne publikacje wydane przez organizacje pozarządowe i samorządy miast, w które warto wyposażyć bibliotekę szkolną. Dobrym rozwiązaniem jest przygotowywanie na zajęcia ciekawych materiałów z prowadzonego przedmiotu w różnych językach oraz przetłumaczenie podstawowych poleceń, żeby ułatwić sobie komunikację z uczniami. Dlatego też dla nauczycieli powinny być prowadzone szkolenia przez osoby znające kulturę i specyfikę krajów pochodzenia uczniów. Szkolenia są koniecznością jeszcze przed przyjęciem uczniów przybywających do szkoły z zagranicy i po nim. Pozwala to na umiejętnie rozwiązywanie problemów, które mogą się pojawić na styku różnych kultur<sup>42</sup>.

Co najmniej dwa czynniki sprawiają, że obecność dzieci cudzoziemskich może być dla nauczyciela rzeczywiście wyzwaniem. Po pierwsze, dzieci cudzoziemskie trafiają do szkół w różnych momentach roku szkolnego, pojawiają się nagle i równie niespodziewanie znikają. Trzeba uczciwie sobie powiedzieć, że na to niewiele można poradzić. To, co nauczyciel może zrobić, to jak najlepiej wykorzystać ten czas, który jest mu dany. Dać dzieciom z rodzin migracyjnych taki rodzaj wsparcia, który ułatwi im radzenie sobie w niezwykle trudnej dla nich rzeczywistości. Nauczyciel jest często jedyną osobą, która rozpozna w takim dziecku ukryty talent, pomoże rozwinąć zdolności, wyjaśni nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych, zmniejszy strach lub załagodzi agresję. Nauczyciel dla dzieci cudzoziemskich powinien być przewodnikiem tłumaczącym polskie zwyczaje i normy postępowania oraz zachęcać je do opowiadania o historii i kulturze ich rodzimego kraju<sup>43</sup>.

Po drugie, stosunek dzieci imigrantów do obowiązku szkolnego bywa różny. Zdarza się, że uczniowie pochodzą z rodzin, w których nauka w szkole nie jest priorytetem. Często jedynym sposobem, by zatrzymać takiego ucznia w szkole, jest przekonanie jego samego o wartości nauki<sup>44</sup>. W przypadku uczniów cudzoziem-

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> B. Lachowicz, *Uczniowie...*, s. 14.

<sup>43</sup> M. Rud, *Jak...*, s. 2.

<sup>44</sup> Tamże, s. 3.

skich proces kształcenia jest znacznie utrudniony i wymagający od dziecka wysiłku<sup>45</sup>, dlatego pozytywne doświadczenie może korzystnie wpłynąć na jego postawę w szkole, co ostatecznie może przynieść lepsze efekty w nauce. Pobyt w szkole musi być dla nich po prostu przyjemny i atrakcyjny, a takie poczucie mogą im dawać odniesione sukcesy. Szkoła powinna dołożyć wszelkich starań, by im to umożliwić. Nie zawsze muszą to być sukcesy edukacyjne w ścisłym tego słowa znaczeniu. Może to być wygrana w konkursie na ilustrację do ulubionej książki lub kilka słów uznania po wysłuchaniu opowieści o kuchni lub strojach z dalekich stron. Wielkim sukcesem będzie to, jeśli takie dziecko po miesiącu uczenia się w polskiej szkole trochę lepiej będzie mówiło po polsku, co zostanie zauważone i pochwalone przez nauczyciela<sup>46</sup>. Ważne jest, aby uczniowie ci znajdowali w szkole przestrzeń do odkrywania i rozwijania własnych talentów i zdolności: sportowych, artystycznych, organizatorskich. Jeżeli dzieci poczują się pewnie w swoim środowisku, znacznie szybciej opanują podstawę programową<sup>47</sup>.

W szkołach, do których trafiają uczniowie niemówiący po polsku, zauważa się, że wykazują oni duże zmęczenie, smutek, apatię. Stany te wynikają z niezrozumienia otaczającej ich szkolnej rzeczywistości, które jest następstwem braków językowych. Nawet znajomość języka na poziomie komunikacyjnym nie pozwala uczniom posługującym się językiem polskim jako drugim na realizację programu nauczania<sup>48</sup>. Wczesne rozpoznanie tych kwestii oraz podjęcie adekwatnej interwencji przez nauczyciela umożliwia skorygowanie przejawiających się problemów oraz wsparcie prawidłowego rozwoju dziecka. Wymaga to jednak od nauczyciela ścisłej współpracy z psychologami wyspecjalizowanymi w problematyce uchodźców i imigrantów, przede wszystkim zaś wysokiego poziomu kompetencji pedagogicznych i międzykulturowych<sup>49</sup>. Powodem takich sytuacji jest brak systemowego rozwiązania problemu edukacji dzieci nieznających języka polskiego. Mogłoby ono polegać np. na rocznym przygotowaniu językowym ucznia do edukacji w Polsce, podczas którego nie byłby on klasyfikowany i nie otrzymywałby ocen przedmiotów szkolnych<sup>50</sup>.

Dzieci przybywające z zagranicy są sprawdzianem dla polskich szkół. Ważne jest zatem, aby umożliwić uczniom cudzoziemskim jak najłatwiejsze zetknięcie się z nową rzeczywistością, przy jednoczesnym nabywaniu kompetencji międzykulturowych ich polskich rówieśników<sup>51</sup>. Praca z dziećmi obcojęzycznymi powinna przebiegać dwutorowo. Z jednej strony zadaniem nauczyciela powinno być nauczanie języka polskiego jako obcego i wspieranie przyjmowania postaw i zachowań

<sup>45</sup> A. Bernacka, *Wielokulturowość...*, s. 80.

<sup>46</sup> M. Rud, *Jak...*, s. 3.

<sup>47</sup> A. Bernacka, *Wielokulturowość...*, s. 80.

<sup>48</sup> K. Biątek, *Międzykulturowość...*, s. 14.

<sup>49</sup> K.M. Błeszyńska, *Dzieci...*, s. 13.

<sup>50</sup> K. Biątek, *Międzykulturowość...*, s. 14.

<sup>51</sup> M. Ślusarczyk, J. Struzik, P. Pustułka, S. Strzemecka, *Rodziny wędrują nawet bardzo daleko*, Kraków 2016, s. 7.

wań prospołecznych przez dzieci migrujące. Z drugiej zaś uczenie polskich uczniów tolerancji i zachęcanie do integracji oraz poznania nowych kultur i obyczajów. Takie połączenie dwóch strategii daje możliwość lepszej integracji dzieci ze społecznością szkolną i lokalną<sup>52</sup>.

W szkole polscy obywatele od najmłodszych lat powinni być uczeni, że różnorodność jest wartością, ponieważ dzięki niej możemy stać się bardziej otwarci, tolerancyjni i bogatsi. W szkole młodzież powinna kształcić umiejętności dostrzegania i zwalczania szkodliwych stereotypów, odwagę i umiejętność zadawania pytań, które pozwolą lepiej poznać świat i spotykanych ludzi<sup>53</sup>. Dlatego powinna być wprowadzona tematyka mniejszości narodowych w polskiej edukacji. Celem powinno być nauczanie o wielokulturowości prowadzące do tworzenia atmosfery tolerancji i dialogu. Działania wychowawcze, które podejmuje współczesna szkoła, muszą być wielokierunkowe. Wprowadzenie edukacji wielokulturowej ma budować zrozumienie, akceptację stosunków między ludźmi reprezentującymi odmienne kultury. Nauczanie o wielokulturowości promuje postawy nie tylko wzajemnego szacunku i dialogu, ale także wpływa na kształtowanie tożsamości samego ucznia. Pomaga mu w budowaniu świadomości własnego dziedzictwa narodowego i kulturowego. Nauczanie o wielokulturowości musi być postrzegane jako ważna i istotna część procesu edukacyjnego. Związane jest to ze zmianami o charakterze społecznym, zachodzącymi we współczesnym świecie<sup>54</sup>.

Brak materiałów dydaktycznych przysparza wiele trudności zarówno nauczycielom, jak i dzieciom przybywającym z zagranicy do polskich szkół. Uczeń cudzoziemski, nawet taki, który dobrze porozumiewa się na co dzień z kolegami, może nie rozumieć poleceń z podręcznika czy wypowiedzi nauczyciela dotyczących treści przedmiotowych, ponieważ opanował tylko podstawowy język komunikacyjny. Słownictwo specjalistyczne związane z poszczególnymi przedmiotami nauczania i uporządkowanie informacji czyni dla niego wypowiedzi nauczyciela oraz treści zawarte w podręcznikach niezrozumiałymi, a to staje się przyczyną niepowodzeń szkolnych. Na brak programów, materiałów i pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego używanego na różnych etapach procesu edukacyjnego w obrębie nauczanych przedmiotów szkolnych oraz wymagań przedmiotowców zwracają uwagę nauczyciele. Uczeń, który nie zna języka na zadowalającym poziomie i w odpowiednim zakresie, nie jest w stanie powiedzieć tego, co na dany temat wie, a tylko to, co lepiej lub gorzej umie powiedzieć, tworząc często wypowiedzi ogólnikowe i nieprecyzyjne<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> A. Mikulska, *Wielokulturowość...*, s. 223.

<sup>53</sup> M. Rud, *Jak uczyć i wychowywać dzieci w szkole wielokulturowej? Kilka dobrych rad*, Warszawa 2010, s. 2.

<sup>54</sup> M. Kiełtyka, *Innowacja w edukacji w zakresie wielokulturowości*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018, s. 205–206.

<sup>55</sup> A. Lewińska, L. Warda-Radys, *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego a sukces edukacyjny ucznia z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] *Edukacja wobec migracji*.

Nauczyciele w swojej pracy wykorzystują prace badawcze i propozycje metodyczne dotyczące nauczania języka polskiego jako ojczystego, wychodząc z założenia, że niektóre zasady i pomysły są uniwersalne w procesie nauczania<sup>56</sup>. Według Idy Kurcz *istnieją wrodzone mechanizmy przyswajania języka, które odbywa się według pewnych reguł i na określonych etapach, chociaż jest to także zależne od środowiska i interakcji społeczno-kulturowych*. Badaczka ta stwierdza, że *uczenie się i rozwijanie języka może dokonywać się w dwojaki sposób: przez przyswajanie, czyli spontaniczne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, oraz przez studium specjalnych przygotowań w celu opanowania określonych struktur językowych. Język ojczysty przyswaja się na ogół samoczynnie, natomiast nauka języka obcego wymaga pracy i wysiłku*<sup>57</sup>. Świadomość tego podwójnego mechanizmu pozwala nauczycielom wspomagającym rozwój językowy uczniów z rodzin cudzoziemskich w sposób właściwy organizować swoją pracę i pracę ucznia.

### Zakończenie

Institucje edukacyjne, tworząc odpowiednie środowisko społeczno-wychowawcze, przyczyniają się do kreowania postaw i wzajemnych relacji, które kształtują kompetencje społeczne jednostki ujmowane jako wiedza, umiejętności, przekonania i postawy, a te z kolei mają wpływ na relacje społeczne i poczucie więzi z innymi członkami społeczeństwa. Szkoła, mając określony model kultury organizacyjnej, staje się żywym organizmem, w którym tworzone są obrazy i wzory ról społecznych, normy zachowań, reguły oraz zasady funkcjonowania wyznaczające granice tego, co wolno, a co jest zabronione. Szkoła scala, integruje, stabilizuje, zaspokaja potrzeby jednostek, stwarza klimat pozwalający na poczucie bezpieczeństwa i przewyższanie zagrożeń<sup>58</sup>.

### Bibliografia

- Badowska M., *Jestem inna. Indywidualne doświadczenia edukacyjne Polki pochodzenia wietnamskiego*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018.
- Bernacka A., *Wielokulturowość w klasie*, Warszawa 2012.
- Białek K., *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa 2015.

---

*Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018, s. 107-109.

<sup>56</sup> R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, s. 34.

<sup>57</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 80.

<sup>58</sup> M. Badowska, *Jestem inna. Indywidualne doświadczenia edukacyjne Polki pochodzenia wietnamskiego*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018, s. 185.

- Błęszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Warszawa 2010.
- Boski P., Van De Vijver F., Hurme H., Mikulska J., *Perception and evaluation of Polish cultural femininity in Poland, the USA, Finland, and the Netherlands*, „Cross Cultural Research” 1999, R. 33, nr 2.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.
- Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko inne kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017.
- Grabowska B., Malinowska M., *Socjalizacja kulturowa w rodzinach polskich i binacjonalnych w Irlandii*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, R. 10, nr 3.
- Herrera Lima F., *Transnational Families. Institutions of Transnational Social Space. New Transnational Social Early Twenty-First Century*, New York 2001.
- Kiełtyka M., *Innowacja w edukacji w zakresie wielokulturowości*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018.
- Kmita J., *Homo symbolicus*, [w:] *Wartość, dzieło, sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej*, pod red. J. Kmity, Warszawa 1975.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005.
- Lachowicz B., *Uczniowie różnych kultur w szkole*, Warszawa 2015.
- Lewińska A., Warda-Radys L., *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego a sukces edukacyjny ucznia z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018.
- Linka A., *Migracja jako podróż ku dorosłości: o głównych problemach rozwojowych dzieci migrantów*, „Pedagogika Społeczna” 2014, R. 13, nr 1.
- Niktorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, „Trans Humana” 1995, R. 1, nr 1.
- Markowska-Manista U., *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, pod red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2016.
- Mikulska A., *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018.
- Nawracka M. J., *Podręczniki i materiały dydaktyczne do języka polskiego jako obcego w świetle koncepcji międzykulturowości i transkulturowości*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018.
- Oberg K., *Cultural Shock. Adjustment to New Cultural Environments*, „Transkulturelle Psychiatrie” 2006, R. 4, nr 6.

- Paleczny T., *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Kraków 2007.
- Pawłowska R., *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002.
- Pogorzała E., *Polityka oświatowa państwa polskiego wobec uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018.
- Rud M., *Jak uczyć i wychowywać dzieci w szkole wielokulturowej? Kilka dobrych rad*, Warszawa 2010.
- Sowa-Bethane E., *Czas wolny przedszkolaków z rodzin wielokulturowych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, R. 35, nr 3.
- Sowa-Behtane E., *Dzieci z rodzin wielokulturowych w polskiej szkole* [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, pod red. P. E. Gębały, Kraków 2018.
- Sowa-Behtane E., *Rodziny wielokulturowe*, Kraków 2016.
- Szymik E., *Kształtowanie się tożsamości narodowej wybranych bohaterów literackich*, „Edukacja Międzykulturowa” 2016, R. 24, nr 5.
- Ślusarczyk M., Struzik J., Pustułka P., Strzemecka S., *Rodziny wędrują nawet bardzo daleko*, Kraków 2016.

### Streszczenie

Akcesja Polski do Unii Europejskiej pobudziła ruchy migracyjne przejawiające się między innymi wzrostem liczby uchodźców napływających do naszego kraju. Niejednokrotnie osoby te przybywają w towarzystwie rodzin, w tym dzieci, lub zakładają na terenie Polski własne rodziny. Przedmiotem szczególnej troski staje się kwestia przygotowania placówek oświatowych do pracy z uczniami cudzoziemskimi. Praca z uczniami pochodzącymi spoza Polski stawia przed szkołą i nauczycielem nowe zadania, ponieważ wymaga zrozumienia specyfiki funkcjonowania takich osób, a to zmusza pracowników szkoły do rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów oraz do podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom odmiennym kulturowo.

### Summary

Poland's accession to the European Union stimulated migratory movements, which manifested, inter alia, by an increase in the number of refugees flowing into our country. Often these people come with their families, including children, or set up their own families in Poland. The issue of preparing educational institutions to work with foreign students becomes the subject of particular concern. Working with students coming from outside Poland poses new tasks for the school and the teacher, as it requires understanding the specificity of the functioning of such people, and this forces school employees to develop intercultural competences, adapt the content and methods of didactic and educational work to the needs of students and to take action that will make the school environment friendly to culturally different students.

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, imigracja, socjalizacja, kultura, dzieci.

**Key words:** multiculturalism, immigration, socialization, culture, children.