



Katarzyna Woźniak

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Edukacja jako element polityki integracyjnej państw – analiza porównawcza

KEYWORDS

education, immigrant children, integration, policy integration.

ABSTRACT

Woźniak Katarzyna, *Edukacja jako element polityki integracyjnej państw – analiza porównawcza* [Education as an element of integration policy – comparative analysis]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(11) 2017, Poznań 2017, pp. 161–174, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.11.10.

The aim of the article is to present and evaluation of the main activities to support the education of immigrant children in Poland and in selected European countries, as well as to compare the models of integration in the field of education of immigrant children in particular countries. In the article there used the following methods: critical analysis of the literature and deductive reasoning techniques. The article consists of three parts. The first part of the article presents the role of education in policy integration and guidelines of the main models of integration in the area of education of immigrant children. The second part of the paper presents the basic of legal and the key data related to immigrant children in polish schools. The third part of this article presents of integration models in the European countries and includes the comparison between the model of integration in Poland and the models of integration in the European countries. The analysis hypothesis in the research is following: education of immigrant children as an important aspect of the policy of integration characterises by diversified of activities in the particular European countries.

Wprowadzenie

Jednym ze zjawisk globalnych we współczesnym świecie są migracje. W obliczu globalizacji stają się ważnym elementem funkcjonowania współczesnych państw i społeczeństw. Niosą ze sobą wiele szans oraz zagrożeń dla poszczególnych krajów. Wyzwania te związane są przede wszystkim z funkcjonowaniem systemu edukacji oraz rynku pracy. Szczególny obszar działań państw w ramach prowadzonej polityki integracyjnej stanowi edukacja. Celem artykułu jest prezentacja oraz ocena głównych strategii i rozwiązań wspierających edukację dzieci imigrantów w Polsce oraz w wybranych krajach europejskich, a także porównanie modeli integracji w zakresie edukacji dzieci imigrantów w poszczególnych krajach. Zakres przestrzenny analizy obejmuje 11 państw europejskich: Polskę, Austrię, Belgię, Cypr, Francję, Danię, Grecję, Irlandię, Luksemburg, Szwecję oraz Włochy. Wybór poszczególnych krajów podyktowany był głównie zamiarem porównania polskiej polityki integracyjnej w obszarze edukacji z politykami integracyjnymi państw, wyodrębnionymi w badaniu przeprowadzonym na zlecenie Komisji Europejskiej¹. W artykule wykorzystano metody jakościowe: wnioskowanie dedukcyjne oraz krytyczną analizę literatury i aktów prawnych publikowanych przez organizacje krajowe i międzynarodowe. W artykule przyjęto następującą tezę badawczą: edukacja dzieci imigrantów jako ważny element polityki integracyjnej państw charakteryzuje się zróżnicowanymi działaniami i podejmowanymi inicjatywami w poszczególnych państwach europejskich. W celu określenia zasadności przyjętego celu badawczego do falsyfikacji przyjęto trzy hipotezy badawcze. Po pierwsze, uznano, że edukacja to jeden z kluczowych obszarów polityki integracyjnej państw. Po drugie, założono, że systemy edukacji oraz związane z nimi działania podejmowane w zakresie nauczania dzieci imigrantów są zróżnicowane w poszczególnych krajach europejskich. Przyjęto również, że polska polityka integracyjna w obszarze edukacji charakteryzuje się głównie działaniami o charakterze integracyjnym.

¹ Ogólny zakres badania dotyczący modeli wsparcia edukacji dzieci imigrantów został ograniczony do krajów Unii Europejskiej oraz Europejskiego Obszaru Gospodarczego, a także państw, w których przepływy migracyjne w ostatnich latach były najsilniejsze. W celu zidentyfikowania dominujących modeli wsparcia edukacji w pierwszym etapie analizie poddano wszystkie wyżej wskazane kraje (przy czym przedmiotem badań była głównie polityka poszczególnych państw). Następnie w celu identyfikacji dominujących modeli wsparcia edukacji nowo przybyłych uczniów zakres przestrzenny analizy został ograniczony do 10 krajów europejskich, reprezentujących określone polityki integracyjne. Przeprowadzone badanie oparte było głównie na odwzorowaniu polityk poszczególnych krajów oraz analizie przypadków (ang. *case study*).

Rola edukacji w polityce integracyjnej

Migracja jako zjawisko globalne stanowi wyzwanie dla wielu państw na świecie. Według Organizacji Narodów Zjednoczonych liczba migrantów międzynarodowych wzrosła w latach 1990–2013 o ponad 77 mln (50%), i w 2015 roku kształtowała się na poziomie 244 mln osób (De Paola, Brunello, 2016: 10–11; United Nations, 2016: 6). Mówiąc o migracjach w ujęciu globalnym, nie można poprzestać na danych bezwzględnych. Ważna jest też dynamika, która w latach 2010–2015 wyniosła 1,9% i tym samym uległa znacznemu obniżeniu w stosunku do lat 2005–2010, kiedy to kształtowała się na poziomie 3% (United Nations, 2016: 6). Mimo że dynamika globalnych przepływów migracyjnych ludności w ostatnich latach uległa zahamowaniu, wyzwania, jakie wiążą się z ruchem migracyjnym ludności, pozostają nadal aktualne i są nieustannie wzmacniane przez różne wydarzenia, w szczególności o charakterze politycznym.

Uwarunkowania ekonomiczne, polityczne i społeczno-kulturowe towarzyszące procesom migracyjnym wywierają istotny wpływ na politykę migracyjną państw, rozumianą jako katalog instrumentów prowadzonych oraz kreowanych przez dane państwo bądź jego części składowe. W tym kontekście bardzo ważna jest integracja imigrantów, szczególnie w obszarze edukacji. Istotnym wyzwaniem zatem dla Polski, jak i wielu innych państw jest zaprojektowanie efektywnej polityki integracyjnej, która pozwoli na zwiększenie spójności społecznej i gospodarczej (Kaczmarczyk, Okólski, 2008: 134–135). Jej rola polegać ma na możliwości zapobiegania wykluczeniu społecznemu cudzoziemców oraz wzmacnianiu osiągniętej przez nich pozycji na rynku pracy w przyszłości. Polityka integracyjna rozumiana jest zatem jako zestaw instrumentów, które ułatwiają integrację cudzoziemcom oraz środowisku, w którym oni funkcjonują. Ważną jej częścią jest polityka edukacyjna, ukierunkowana na integrację cudzoziemców w obszarze edukacji (Szelewa, 2015: 8).

Edukacja cudzoziemców osadzona jest w kontekście różnic etnicznych, religijnych oraz kulturowych. Pochodzenie imigrantów może mieć znaczący wpływ na stopień ich integracji. Stąd też istotne jest dostrzeżenie kwestii różnorodności kultur oraz tradycji szkolnictwa na różnych poziomach nauczania. Znaczenie edukacji w kontekście polityki integracyjnej wynika ponadto z wielu przesłanek związanych ze specyficznymi potrzebami nauczania, a także z różnych barier w procesie adaptacji uczniów cudzoziemskich do nowych warunków. Do głównych trudności, które muszą pokonać, można zaliczyć: barierę językową, traumatyczne przeżycia, szok kulturowy, brak motywacji do nauki oraz tak zwanych „fałszywych przyjaciół” (podobnie brzmiących słów, wywo-

łujących szok i zaskoczenie u cudzoziemców) (Gzyra, 2015a: 35–36). Integracja w ramach systemu edukacji powinna być ukierunkowana na spełnianie specyficznych potrzeb uczniów imigrantów, w szczególności takich, jak: potrzeby poznawcze, psychiczne oraz dotyczące opieki medycznej i pomocy materialnej (Mirośław, 2015: 18).

Szczególne rola edukacji w polityce integracyjnej skłania poszczególne państwa do podejmowania zróżnicowanych działań i inicjatyw skierowanych do uczniów cudzoziemskich. W literaturze wskazuje się na dwa główne modele przyjmowania do szkoły oraz nauczania dzieci imigrantów – integracyjny i separacyjny. Głównym czynnikiem je różnicującym jest poziom znajomości języka państwa przyjmującego przez migrantów. Model integracyjny zakłada, że dzieci imigrantów mają obowiązek udziału w normalnych zajęciach edukacyjnych. W tym modelu lekcje językowe realizowane są jako dodatkowe zajęcia. Z kolei, model separacyjny charakteryzuje się tym, że dzieci imigrantów pobierają naukę w oddzielnych klasach, dopóki nie opanują języka kraju przyjmującego w stopniu pozwalającym na udział w obowiązkowych zajęciach (Todorovska-Sokolovska, 2010: 7; Lachowicz, 2015: 3). Systemy separacyjne (wydzielanie zajęć dydaktycznych) pozwalają na dostosowanie programu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów pochodzących z rodzin imigranckich, mogą jednak utrudniać interakcje społeczne z innymi dziećmi, pochodzącymi z rodzin nieimigranckich.

Jednym z głównych problemów dzieci imigrantów w procesie integracji jest opanowanie języka kraju przyjmującego. W poszczególnych krajach funkcjonują różne rozwiązania w tym obszarze. Można jednak wskazać na trzy główne modele w zakresie pomocy udzielanej w opanowaniu języka nauczania w szkołach przez uczniów cudzoziemskich, obowiązujących w poszczególnych krajach. Pierwszy model polega na bezpośrednim włączeniu uczniów do kształcenia oraz wdrożeniu środków wsparcia językowego na zasadzie indywidualnej w odniesieniu do każdego ucznia imigranta (model integracji bezpośredniej). Drugi model ukierunkowany jest na oferowanie uczniom wsparcia indywidualnego bądź w wydzielonych grupach (pomoc ta trwa od kilku tygodni do nawet dwóch lat szkolnych), przy czym uczniowie mają możliwość uczestnictwa w równoległych klasach zwykłych z pozostałymi uczniami. Można też wyróżnić trzeci model, tak zwany kompletny, łączący założenia pierwszego i drugiego modelu, który polega na umieszczaniu uczniów imigrantów w „klasach przejściowych” (przez kilka tygodni, miesięcy, ale nie dłużej niż jeden rok szkolny). Dzieci cudzoziemców mogą wówczas uczestniczyć w zajęciach niewymagających zaawansowanej znajomości języka (np. w zajęciach sportowych) (Płatos, 2010: 1).

Wsparcie edukacji dzieci imigrantów w Polsce

Chcąc przybliżyć skalę występowania dzieci imigrantów w Polsce, warto odnieść się do liczby dzieci cudzoziemców w polskich placówkach edukacyjnych. Według stanu na dzień 30.09.2011 roku do polskich placówek oświatowych uczęszczało 5238 uczniów nieposiadających obywatelstwa polskiego. Najwięcej dzieci obcego pochodzenia uczyło się w szkołach podstawowych (2876 osób – ok. 55%), pozostała część: w przedszkolu (1258 osób – ok. 24%) i gimnazjum (1104 osób – ok. 21%) (Unicef, 2013: 58). Liczba uczniów cudzoziemców w polskich placówkach oświatowych nie jest wysoka, co nie jest jednak równoznaczne z brakiem trudności w tym obszarze. Wśród głównych problemów cudzoziemców w polskich szkołach wskazuje się na: brak odpowiedniego przygotowania szkół na przyjęcie uczniów obcego pochodzenia, trudności w zakwalifikowaniu uczniów do właściwego etapu nauczania, brak właściwego wsparcia finansowego i odpowiedniej kadry nauczycielskiej, brak zrozumienia wśród niektórych imigrantów obowiązku kształcenia, a także negatywne postawy innych uczniów wobec imigrantów (Szelewa, 2015: 33–35). Obecność uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach stawia przed placówkami oświatowymi wiele nowych wyzwań i zadań. Wśród nich można wskazać: umiejętność rozpoznania potrzeb dzieci imigrantów, zapobieganie konfliktom, naukę tolerancji i szacunku dla odmiennych kultur oraz religii, a także konieczność wyposażenia nauczycieli w odpowiednie kompetencje. Ważnym aspektem jest też monitorowanie sytuacji uczniów cudzoziemskich w szkole (Błęszyńska, 2010: 113–114).

Pojawiające się nowe zadania i wyzwania stwarzają potrzebę wypracowania określonych rozwiązań, które pozwoliłyby na realizację celów i założeń postulowanych w ramach integracji społeczności migrantów oraz społeczeństwa przyjmującego. Wśród najważniejszych postulatów i założeń polskiej polityki integracyjnej (w kontekście polityki edukacyjnej) w odniesieniu do osób ubiegających się o status uchodźcy wskazano na zapewnienie dzieciom cudzoziemców dostępu do edukacji szkolnej i przedszkolnej (poza ośrodkami dla cudzoziemców) oraz do profesjonalnej edukacji językowej. Określono również główne wytyczne w zakresie edukacji dzieci cudzoziemców, które zostały objęte ochroną międzynarodową. Przyjęte wytyczne obejmują: upowszechnienie praktyki zatrudnienia asystentów nauczycieli dzieci cudzoziemskich, organizację szkoleń pedagogicznych dla asystentów nauczycieli, przygotowanie (na poziomie uniwersyteckim) nauczycieli do pracy z dzieckiem cudzoziemskim, wzmacnianie współpracy między nauczycielami przedmiotów nauczania a nauczycielami nauczania języka polskiego jako obcego, wydłużenie czasu nauczania języka polskiego jako

obcego, ocenianie dodatkowych lekcji celem zwiększenia motywacji uczniów do nauki (również dodatkowych lekcji z języka polskiego jako obcego), utworzenie specjalnych szkół dla dzieci mających duże luki edukacyjne, wprowadzenie sześciotygodniowej, intensywnej nauki języka polskiego dla dzieci (przed rozpoczęciem przez nie udziału w regularnych zajęciach), wprowadzenie możliwości zastąpienia lekcji przedmiotów nauczania lekcjami języka polskiego (przez okres 1 lub 2 miesięcy) w przypadku uczniów nieznających w ogóle języka polskiego oraz różne rozwiązania organizacyjne, takie jak: obowiązek nałożony na dyrektorów szkół dotyczący zatrudniania asystentów nauczycieli, jeśli liczba dzieci cudzoziemskich osiągnie określony poziom, oraz zmiana finansowania asystentów nauczycieli (zamiana dotacji na subwencję wraz z oznaczeniem środków z subwencji) (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013: 15–16). Dążenie do realizacji postulowanych założeń oraz wytycznych rodzi konieczność wdrożenia odpowiednich rozwiązań i działań, pozwalających na integrację społeczności migrantów i społeczeństwa przyjmującego. Głównymi dokumentami zawierającymi rozwiązania w zakresie edukacji dzieci cudzoziemców w Polsce są: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

Na mocy Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483, art. 70, ust. 1) każdemu dziecku przysługuje prawo do nauki, a nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. W polskich regulacjach wskazano też, że osoby niebędące obywatelami polskimi, a podlegające obowiązkowi szkolnemu, mogą korzystać z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, innych publicznych i niepublicznych (w przypadku otrzymywania dotacji przez placówkę, Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483, art. 90 ust. 1c) formach wychowania przedszkolnego, publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, placówkach artystycznych, publicznych szkołach artystycznych do ukończenia 18. roku życia lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej na takich samych warunkach jak obywatele polscy. Na mocy Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r., nr 95, poz. 425, art. 94a, ust. 1, 1a, 4, 4a) osoby niebędące obywatelami polskimi, a podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, mają także prawo do dodatkowej i bezpłatnej nauki języka polskiego, (jeśli go nie znają lub znają w stopniu niewystarczającym) oraz prawo do pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia imigranta, która może być zatrudniona jako pomoc nauczyciela przez dyrektora szkoły (nie dłużej niż przez 12 miesięcy). Głównym zadaniem osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela jest wsparcie ucznia w nauce i pokonywaniu trudności związanych z różnicami językowymi

i kulturowymi (Todorovska-Sokolovska, 2010: 10). Powinna ona znać zarówno język, jak i kulturę cudzoziemców, ale jednocześnie nie musi być nauczycielem czy posiadać przygotowania pedagogicznego, w zamian za to – istotną rolę pełnią cechy charakteru takie jak: komunikacja, otwartość, umiejętność rozwiązywania konfliktów. Jej zadania to między innymi: wsparcie emocjonalne uczniów obcego pochodzenia, podtrzymywanie ich tożsamości kulturowej, podejmowanie szeregu działań na rzecz integracji uczniów w nowym środowisku, utrzymywanie kontaktów z rodzicami oraz wspieranie ich udziału w życiu klasy i szkoły, prowadzenie zajęć wielokulturowych dla wszystkich uczniów w szkole, udział w posiedzeniach rady pedagogicznej oraz nauczanie języka kraju pochodzenia uczniów-cudzoziemców (Lachowicz, 2015: 10–11; Gzyra, 2015b: 31). Jak podaje Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej w projekcie *Polska polityka integracji cudzoziemców – założenia i wytyczne* w Polsce zatrudnionych jest kilku asystentów, najczęściej przez organizacje pozarządowe (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013: 15–16).

Zapisy nowego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wprowadzają też wiele uproszczeń w zakresie nauczania uczniów cudzoziemców, między innymi dają możliwość przeprowadzenia rozmowy kwalifikującej ucznia do odpowiedniej klasy w języku obcym, oferują zajęcia dotyczące nauki kultury i języka kraju ojczystego w mniej licznych grupach (organizowane przez zagraniczną placówkę dyplomatyczną, konsularną bądź przez stowarzyszenie kulturalno-oświatowe) oraz zajęcia wyrównawcze dla uczniów, uzupełniające różnice programowe. Łączny wymiar godzin zajęć dodatkowych (nauki języka polskiego i zajęć wyrównawczych) nie może być większy niż pięć godzin tygodniowo. W Polsce na mocy Ustawy z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2015 r., poz. 357, art. 44zzq, pkt. 7, 9) wprowadzono też ułatwienia (obowiązujące od roku szkolnego 2015/2016) dla uczniów przystępujących do egzaminów zewnętrznych, którym ograniczona znajomość języka polskiego nie pozwala na zrozumienie czytanego tekstu. Pierwsze z nich polega na dostosowaniu formy i warunków przystąpienia do części pierwszej sprawdzianu, części pierwszej bądź drugiej egzaminu gimnazjalnego do potrzeb edukacyjnych ucznia i jego możliwości psychofizycznych. Drugie ułatwienie odnosi się do dostosowania warunków przystąpienia do egzaminu maturalnego do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia. Ułatwienia wdrażane są po uzyskaniu pozytywnej opinii rady pedagogicznej. W polskich placówkach oświatowych podejmowanych jest również wiele działań typowo praktycznych wspierających integrację uczniów obcego pochodzenia (zob. tabela 1).

Tabela 1. Wybrane rozwiązania praktyczne w zakresie integracji cudzoziemców w polskich szkołach (źródło: Lachowicz, 2015: 8–10, 12–13; Gzyra, 2015: 32)

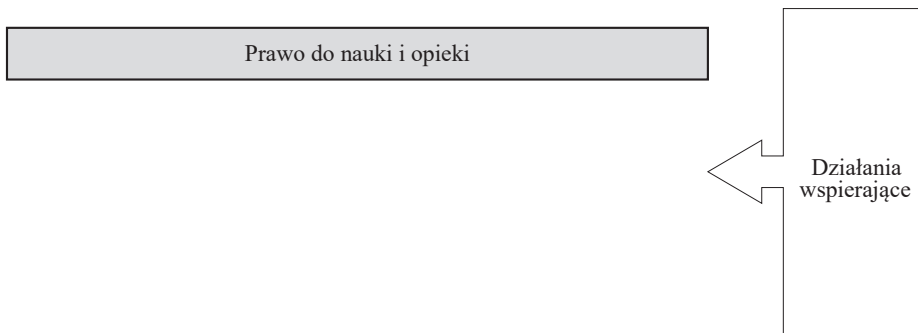
Rozwiązanie praktyczne	Cele
Rozmieszczanie uczniów obcego pochodzenia w różnych placówkach	możliwość indywidualnej pracy z dzieckiem, zapobieganie konfliktom wśród cudzoziemców.
Formularz systematyzujący informacje o uczniu podczas rozmowy kwalifikacyjnej w szkole	zebranie informacji niezbędnych do wpisania danego ucznia do dokumentacji szkolnej.
Przetłumaczenie na język ojczysty migranta zasad zachowania się obowiązujących w szkole, przetłumaczenie i przekazanie poradnika dotyczącego funkcjonowania systemu edukacji w Polsce	wspieranie adaptacji uczniów cudzoziemskich, przeciwdziałanie dyskryminacji, kształtowanie postaw opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.
Prowadzenie warsztatów i innych działań o charakterze kulturowym	kształtowanie postawy tolerancji, kształtowanie kompetencji międzykulturowych uczniów.
Organizowanie spotkań ogólnych dla rodziców polskich i cudzoziemskich	omawianie kluczowych zagadnień dotyczących integracji.
Praktyki w zakresie edukacji równościowej (np. organizacja dnia z językiem obcym, konkursy dotyczące wiedzy o innych kulturach itp.).	kształtowanie umiejętności poszanowania ludzkich odmienności.

Duże znaczenie w nauczaniu dzieci cudzoziemskich ma też dobra wola nauczycieli, rodziców oraz społeczności lokalnych. Podejmowane przez nich inicjatywy zorientowane na wsparcie edukacji imigrantów mogą znacząco wpłynąć na proces integracji. Ważne jest zatem rozwijanie kompetencji kadr dydaktycznych. W Polsce nauczyciele oraz dyrektorzy szkół, w których uczą się dzieci imigrantów, mogą skorzystać z pomocy Punktu Kontaktowego oraz Zespołu ds. Nauczania Dzieci Cudzoziemskich, które oferują możliwość podniesienia kompetencji w zakresie pracy z uczniami cudzoziemskimi².

Reasumując, w Polsce na mocy głównych dokumentów zawierających rozwiązania w zakresie edukacji dzieci cudzoziemców, w szczególności Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r., nr 95, poz. 425, art. 94a), funkcjonuje model integracyjny. Integralną częścią modelu integracyjnego w Polsce są rozwiązania przyjęte w zakresie pomocy opanowania języka polskiego jako języka nauczania w poszczególnych placówkach oświatowych. W Polsce dzieci cudzoziemców uczestniczą w zajęciach z pozostałymi uczniami, a dodatkowe lekcje z języka polskiego odbywają się po zajęciach obowiązkowych dla wszystkich

² Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Instytucja Edukacyjna m.st. Warszawy, *Zespół ds. nauczania dzieci cudzoziemskich*, <https://www.wcies.edu.pl/punkt-kontaktowy-oraz-zespol-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich>, dostęp: 18.03.2016.

uczniów. Stąd można wnioskować, że najbardziej zbliżoną formą nauki języka kraju przyjmującego w Polsce jest model drugi, sprowadzający się do oferowania wsparcia uczniom w zakresie nauki języka polskiego w wydzielonych grupach lub indywidualnie.



Rys. 1. Model integracyjny przyjmowania do szkoły i nauczania uczniów nieposiadających obywatelstwa polskiego (źródło: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. nr 95, poz. 425, art. 94a); Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483, art. 70, ust. 1); Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2015 r., poz. 357)

Na podstawie założeń modelu integracyjnego w zakresie przyjmowania do szkoły oraz nauczania uczniów nieposiadających obywatelstwa polskiego można wskazać kilka zasadniczych elementów. Za fundament modelu integracyjnego funkcjonującego w Polsce można uznać przyznanie uczniom cudzoziemskim prawa do nauki i opieki w placówkach oświatowych na takich samych warunkach, jakie mają obywatele polscy. Z kolei, głównymi elementami składowymi modelu integracyjnego są: dodatkowa i bezpłatna nauka języka polskiego, prawo do pomocy ze strony osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela, władającej językiem pochodzenia imigranta, oraz organizacja różnorodnych zajęć wyrównawczych. Ważnym aspektem polskiego modelu integracyjnego są też różne działania o charakterze praktycznym, wspierające nauczanie dzieci imigrantów, na przykład prowadzenie warsztatów o charakterze kulturowym.

Prezentacja oraz analiza polskiego modelu integracyjnego pozwala na porównanie jego najważniejszych założeń z rozwiązaniami przyjętymi w tym obszarze w innych krajach europejskich. W tym celu warto odwołać się do klasyfikacji polityk integracyjnych państw europejskich, wyodrębnionej w badaniu przeprowadzonym na zlecenie Komisji Europejskiej.

Modele integracji wobec nowo przybyłych uczniów migrujących w krajach europejskich

Badanie przeprowadzone na zlecenie Komisji Europejskiej, którego przedmiotem były polityki integracyjne państw wobec nowo przybyłych uczniów migrujących (NAMS – *Newly Arrived Migrant Students*), pozwoliło na zidentyfikowanie bardziej szczegółowych modeli integracji aniżeli przedstawiony wcześniej model separacyjny i integracyjny. Wśród głównych problemów nowo przybyłych uczniów migrujących wskazano dostęp do wysokiej jakości edukacji (choć w krajach europejskich jest zazwyczaj przyznawany niezależnie od statusu migranta) oraz segregację (umieszczanie migrantów w szkołach niższej jakości, posiadających mniej środków finansowych) (European Commission, 2013: 6). Na podstawie przeprowadzonych badań zidentyfikowano pięć głównych modeli wspomagających edukację dzieci imigrantów.

Pierwszy z nich to model wsparcia kompleksowego przyjęty w Danii i Szwecji. Jego cechy charakterystyczne to: wysoki stopień autonomii szkół, wsparcie kompleksowe obejmujące umiejętności językowe, naukę przedmiotów szkolnych, organizację nauki języka ojczystego (Szwecja), współpracę z rodzicami, przywiązanie wagi do edukacji międzykulturowej oraz tworzenie pozytywnego środowiska szkolnego. W przypadku Danii i Szwecji istnieją jednak dwa różne podejścia w odniesieniu do świadczenia kompleksowego wsparcia edukacyjnego. W Danii dążenia do zapewnienia edukacji o charakterze integracyjnym nie rozróżniają nowo przybyłych imigrantów oraz pozostałych uczniów obcego pochodzenia, poza tym politykę imigracyjną można określić jako restrykcyjną. W Danii funkcjonują również centra wsparcia językowego dla uczniów dwujęzycznych. Z kolei, Szwecję cechuje ukierunkowane podejście do integracji – nowo przybyli imigranci są traktowani jako odrębna grupa docelowa. Szwecja prowadzi też bardziej otwartą politykę imigracyjną (szczególnie dla osób ubiegających się o azyl i status uchodźcy). Ponadto, charakterystyczna dla Szwecji jest odpowiedzialność kolektywna wszystkich nauczycieli, a także zatrudnianie kadr pomocniczych przez samorządy (Plátos, 2010: 6; European Commission, 2013: 7, 72–73).

Drugi to model wsparcia doraźnego występujący na Cyprze, w Grecji i we Włoszech, który opiera się na: braku jasno sformułowanej polityki na szczeblu centralnym w zakresie wsparcia edukacji dzieci imigrantów (bądź nieskuteczności przyjętych rozwiązań w ramach polityki integracyjnej) oraz braku wyraźnych instrukcji dotyczących wsparcia edukacji dzieci imigrantów (w odniesieniu do nauczycieli, rodziców, społeczności lokalnych). Podobnie jak w poprzednim modelu, również w modelu wsparcia doraźnego występują istotne różnice w poszczegól-

nych państwach. Po pierwsze, włoski system edukacji jest scentralizowany, przy czym szkoły zachowują dość dużą swobodę działań, stąd zapewnienie wsparcia i pomocy dla imigrantów jest oparte wyłącznie na dobrej woli nauczycieli, rodziców oraz społeczności lokalnych. We Włoszech ważną funkcję w procesie integracji imigrantów pełnią też mediatorzy kulturowi oraz językowi, którzy pośredniczą w spotkaniach nauczycieli i rodziców. Z kolei na Cyprze i w Grecji funkcjonują wyraźne wytyczne na szczeblu krajowym, które jednak nie są w pełni realizowane z powodu braku odpowiednich środków finansowych. Ponadto, w Grecji, mimo deklaracji wdrażania wszystkich czterech obszarów podlegających badaniu (wsparcie językowe, naukowe, współpraca i edukacja międzykulturowa) przez wszystkie szkoły międzykulturowe, zaobserwowano, że niewielu nauczycieli języka greckiego posługiwało się językiem kraju ojczystego imigrantów (European Commission, 2013: 6, 8, 73; Płatos, 2010: 4–5).

Kolejny to model wsparcia wyrównawczego, który funkcjonuje w Belgii i Austrii. Jego najważniejszymi założeniami są: wdrażanie wszystkich rodzajów strategii wsparcia, (jednak o mniej silnym charakterze niż w modelu wsparcia kompleksowego), zapewnienie nauki języka kraju ojczystego (dla najliczniejszych grup migrantów w danej placówce), udostępnienie środków wyrównawczych dla nowo przybyłych imigrantów, wczesna ocena zdolności dzieci wraz z dzieleniem ich na grupy w celu zmniejszenia istniejących różnic (kosztem jednak nieeliminowania problemu nierównych szans), a także zachęcanie rodziców dzieci do współpracy ze szkołami (poprzez między innymi zapewnienie usług tłumacza) (European Commission, 2013: 8, 74). Ponadto, zarówno w Belgii, jak i Austrii funkcje doradcze i informacyjne w zakresie edukacji pełnią lokalne jednostki. W Belgii rząd finansuje też różne lokalne przedsięwzięcia integrujące, z kolei w Austrii utworzono centrum doradztwa oświatowego dla rodzin migranckich i szkół (Płatos, 2010: 5).

Następny wyróżniony model to model integracyjny funkcjonujący w Irlandii, który charakteryzuje się mniejszym znaczeniem nauki języka, dużym naciskiem na edukację międzykulturową, utrzymywaniem regularnej współpracy przez społeczność szkolną z rodzicami, promowaniem edukacji międzykulturowej „na co dzień” oraz wdrażaniem różnych strategii w zakresie edukacji międzykulturowej (np. IES – *International Education Strategy* – Strategia Edukacji Międzykulturowej), a także podejmowaniem inicjatyw zapewniających równość szans w szkołach (European Commission, 2013: 74–75). Z kolei, podmiotami odpowiedzialnymi za integrację uczniów imigrantów na poziomie szkolnym i władz samorządowych są koordynatorzy powołani ze społeczności lokalnych, nauczyciele pomagający w nauce języka angielskiego oraz urzędy zajmujące się problematyką różnorodności i integracją społeczną (Płatos, 2010: 4–5).

Ostatni to model wsparcia scentralizowanego występujący we Francji i Luksemburgu. Opiera się on na scentralizowanym przyjmowaniu dzieci migrantów, wsparciu naukowym, dobrze rozwiniętych programach wsparcia (np. programy pomocy dla uczniów ze słabymi wynikami w nauce), wdrażaniu elementów edukacji międzykulturowej oraz udzielaniu wsparcia rodzicom dzieci cudzoziemskich (np. pomoc w nauce języka) (European Commission, 2013: 75). Ważną funkcję w ramach rozwiązań przyjętych w Luksemburgu pełnią też instytucje informujące rodziny imigranckie o systemie edukacji. Natomiast we Francji istotną rolę w tym zakresie odgrywają regionalne centra, wspierające komunikację między szkołą a rodzinami migranckimi (Płatos, 2010: 4–5).

Na podstawie badania przeprowadzonego na zlecenie Komisji Europejskiej za najlepszy uznano model wsparcia kompleksowego funkcjonujący w Danii i Szwecji. Wskazano też, że kluczowe znaczenie dla integracji uczniów ma wyrównywanie szans. Z kolei systemy ukierunkowane na wczesną ocenę zdolności dzieci imigrantów uznano za takie, które przyczyniają się do poszerzania nierówności między uczniami urodzonymi w innym kraju a uczniami rodzimymi. Stwierdzono też, że ważnym aspektem dostosowania systemu edukacji do potrzeb dzieci imigrantów jest decentralizacja, która sprzyja skuteczności podejmowanych inicjatyw. Wystosowano także postulat, że poszczególne systemy wsparcia w miarę możliwości powinny uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów (European Commission, 2013: 8–9).

Pewne założenia występujące w powyższych modelach integracji są również wdrażane w ramach modelu integracyjnego funkcjonującego w Polsce. W zakresie założeń modelu wsparcia kompleksowego i wyrównawczego charakterystyczne dla Polski są w szczególności: wspieranie umiejętności językowych dzieci cudzoziemskich, udzielanie pomocy w nauce przedmiotów szkolnych w formie dodatkowych zajęć wyrównawczych, a także organizowanie w niektórych placówkach oświatowych (najczęściej z inicjatywy nauczycieli) wydarzeń międzykulturowych. Rozwiązania przyjęte w zakresie edukacji imigrantów w Polsce mają też niewątpliwie charakter scentralizowany, wiele rozwiązań zostało ustalonych na szczeblu krajowym, (co jest charakterystyczne dla modelu wsparcia scentralizowanego).

Zakończenie

Reasumując, można stwierdzić, że polityka integracyjna ma niewątpliwie charakter interdyscyplinarny, wymaga zatem współpracy szeregu podmiotów: władz rządowych i samorządowych, społeczności lokalnej, dyrektorów szkół, nauczy-

cieli, rodziców i samych uczniów. Edukacja to jeden z kluczowych obszarów polityki integracyjnej państw, determinowany przez czynniki polityczne, ekonomiczne oraz społeczno-kulturowe. Wśród głównych modeli przyjmowania do szkół i nauczania uczniów imigrantów wskazuje się na model integracyjny oraz model separacyjny. Z kolei, w odniesieniu do rozwiązań przyjmowanych w zakresie nauczania języka kraju przyjmującego wyróżniono trzy główne modele. Pierwszy z nich ma charakter integracyjny – zakłada bezpośrednie włączenie uczniów do procesu kształcenia. Drugi oraz trzeci model mają charakter bardziej separacyjny, zakładają bowiem naukę języka kraju przyjmującego w wydzielonych grupach. Model integracyjny, przyjęty w Polsce, skoncentrowany jest przede wszystkim na wsparciu językowym oraz naukowym. Proponowane rozwiązania w zakresie nauczania cudzoziemców w naszym kraju mają niewątpliwie charakter integracyjny. Ponadto poszczególne formy wsparcia oraz praktyki skierowane są zarówno do uczniów, rodziców, jak i nauczycieli. Modele integracji w zakresie przyjmowania do szkół oraz nauczania dzieci imigrantów są zróżnicowane w poszczególnych krajach europejskich. Analiza porównawcza polityk integracyjnych w obszarze edukacji pozwoliła na wskazanie elementów wspólnych dla tych krajów oraz Polski. Wśród nich najważniejsze to: wspieranie umiejętności językowych dzieci cudzoziemskich, organizacja zajęć wyrównawczych oraz wdrażanie elementów edukacji międzykulturowej.

Należy również uwzględnić, że istotny wpływ na integrację społeczności migrantów oraz społeczeństwa przyjmującego ma inicjatywa nauczycieli, od której często zależy współpraca rodziców, uczniów, a nawet społeczności lokalnej. Postuluje się zatem wypracowanie i przyjęcie rozwiązań na szczeblu centralnym lub samorządowym, które pozwoliłyby na rozwój i pełniejsze wdrożenie edukacji międzykulturowej (nie tylko w poszczególnych placówkach oświatowych, ale też poza nimi), a także wzmocnienie współpracy na rzecz osiągnięcia wspólnych celów, jakim jest niewątpliwie gospodarka oparta na wiedzy, której trzonem są ludzie wykształceni i zdolni do uczenia się.

Istotnym problemem i zarazem wyzwaniem dla krajów europejskich jest brak właściwego systemu pozyskiwania informacji w zakresie edukacji imigrantów oraz występowanie praktyk dyskryminujących z tym związanych. Stąd szczególnie ważne jest podejmowanie badań w zakresie integracji dzieci imigrantów w obszarze edukacji przez naukowców oraz różne organizacje działające na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Konieczne zatem staje się podjęcie oraz systematyczne prowadzenie badań dotyczących edukacji dzieci imigrantów. Cenna może być też wymiana doświadczeń między krajami w zakresie przyjmowanych rozwiązań dotyczących nauczania dzieci cudzoziemskich.

Literatura

- Błęszyńska K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa.
- De Paola M., Brunello G. (2016). *Educaiton as a tool for the economic integration of migrants. Europe-an Expert Network on Economics of Education Analytical Report No. 27*. Luxembourg.
- European Commission. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report*. Luxembourg.
- Gzyra M. (2015a). *Asystent kulturowy (pomoc nauczyciela)*. [W:] B. Lachowicz (red). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa, s. 31–33.
- Gzyra M. (2015b). *Dobre praktyki – okiem asystenta*. [W:] B. Lachowicz (red). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa, s. 34–38.
- Kaczmarczyk P., Okólski M. (red.). (2008). *Polityka migracyjna jako instrument promocji zatrudnienia i ograniczania bezrobocia*. Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483, art. 70).
- Lachowicz B. (2015). *Organizacja edukacji cudzoziemców w polskiej szkole*. [W:] B. Lachowicz (red). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa, s. 7–16.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. (2013). *Polska polityka integracji cudzoziemców – założenia i wytyczne*. Warszawa.
- Mirosław J. (2015). *Rola i zadania psychologa*. [W:] B. Lachowicz (red). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa, s. 17–26.
- Platos B. (2010). *Rozwiązania europejskie dotyczące dzieci migranckich*. Warszawa.
- Szelewa D. *Integracja a polityka edukacyjna. Raporty i analizy*. Warszawa.
- UNICEF. (2013). *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*. Warszawa.
- United Nations. (2016). *International Migration Report 2015: Highlights*. New York.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2015 r. poz. 357).
- Todorovska-Sokolovska V. (2010). *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*. Warszawa.

Źródła internetowe

- Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Instytucja Edukacyjna m. st. Warszawy, *Zespół ds. nauczania dzieci cudzoziemskich*, <https://www.wcies.edu.pl/punkt-kontaktowy-oraz-zespol-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich>, dostęp: 18.03.2016.