

# Tendencje w polityce edukacyjnej wobec imigrantów w wybranych krajach Unii Europejskiej (na przykładzie Francji, Szwecji oraz Polski)

*Beata Rusnarczyk*

## 1. WSTĘP

### 1.1 Migracje – wyjaśnienie pojęcia

Nie sposób pisać o sprawach dotyczących imigrantów nie wyjaśniając pojęcia migracji, dlatego też warto rozpocząć od definicji słownikowej tegoż zjawiska.

*MIGRACJE – inaczej ruch wędrowniczy ludności; proces polegający na czasowej lub trwałej zmianie miejsca zamieszkania (...) najczęściej rozpatruje się go według 4 kryteriów: zasięgu geograficznego, motywów, trwałości i kierunku. Ze względu na zasięg geograficzny dzieli się na międzypaństwowe (zewnętrzne) i wewnętrzne; te pierwsze mogą mieć charakter wewnątrzkontynentalny lub międzykontynentalny. Ze względu na motywy wyróżnia się migracje: ekonomiczne, związane z poprawą warunków życia oraz pozaekonomiczne, do których zalicza się migracje polityczne, religijne, rasowo-etniczne, rodzinne i społeczne. (...) Ze względu na trwałość wyróżnia się migracje stałe, okresowe i sezonowe. Migracje stałe podejmowane są z zamiarem pozostania na zawsze, bądź przynajmniej bez zamiaru powrotu w możliwym do przewidzenia czasie. Migracje okresowe, dokonywane zwykle w celach zarobkowych, mają miejsce wtedy, gdy migrant wyjeżdża z zamiarem powrotu, bez względu na późniejsze okoliczności i zmianę decyzji. Zamykają się one zwykle w cyklu kilkuletnim...*

*Encyklopedia Geograficzna Świata- ZIEMIA, OPRES, Kraków 1997*

### 1.2 Polityka edukacyjna UE wobec imigrantów

Charakterystyczną cechą rozwoju ludzkości szczególnie w epoce globalizacji są masowe procesy migracyjne. Według szacunków ONZ tylko w 1993 roku ponad 18 milionów ludzi wybrało los emigranta. Uważam, że kwestia polityki edukacyjnej wobec imigrantów to temat nie tylko aktualny, ale również bardzo interesujący dla współczesnego pedagoga, szczególnie w dobie otwierania na obcokrajowców rynków pracy w coraz liczniejszych państwach. Zjawisko migracji jest spowodowane różnymi przyczynami (przeważnie ma jednak jeden kierunek – z krajów biedniejszych do bogatszych i nierzadko znacznie odmiennych kulturowo), ale skład migrantów pozostaje niezmienny – są to rodziny, w jakich w absolutnej większości przypadków są dzieci. Stają się one mimowolnymi migrantami, gdyż decyzja o zmianie miejsca pobytu jest zazwyczaj podejmowana bez ich udziału. Każde dziecko zmuszone jest przejść przez cały proces adaptacji, a szkolny system edukacji w kraju przyjmującym winien nie tylko zabezpieczyć im niezbędny poziom wykształcenia, ale również rozwiązywać problemy związane z wychowaniem dzieci, będących przedstawicielami różnych kultur.

W warunkach różnorodności społecznej i kulturowej szkoła powinna być instytucją tworzącą fundamenty wspólnoty i więzi – nie tylko miejscem nauki czy indywidualnego rozwoju, ale także podstawowym ośrodkiem przestrzeni społecznej – „funkcjonujących równolegle i niekolidujących ze sobą przestrzeni: mojej, twojej i naszej”.

Chciałabym w tym podrozdziale przybliżyć pokrótce jak przedstawiała się polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów od lat sześćdziesiątych XX wieku.

Stanowisko Komisji Europejskiej w kwestii integracji imigrantów jest klarowne. Imigrantów nie można pozostawić samym sobie. Imigracja w dobie obecnej w państwach członkowskich ma skład etniczny różny od społeczeństwa przyjmującego i reprezentuje lub będzie reprezentować, znaczące liczebnie populacje. Sprzężenie tych dwóch czynników - nawet wówczas, gdy dzieci imigrantów są naturalizowanymi obywatelami - nie pozwala na obojętny stosunek do sytuacji, która generuje napięcia społeczne, jest źródłem konfliktów etnicznych, które mogą zaostrzyć się i które podważają tradycje i wolności demokratyczne. Nie ma innej alternatywy niż integracja, jeśli pragnie się rozładować napięcia, które nieodłącznie towarzyszą imigracji ludności zwykle biednej, niedostatecznie wykształconej i należącej do różnych grup etnicznych. Niezależnie od dokładnego znaczenia, jakie przypisuje się pojęciu „integracja”, w określonym kontekście jego sens jest jasny: jest to działanie, które polega na tym, aby imigrant stał się jednym z mieszkańców UE, społecznie, ekonomicznie oraz politycznie. Komisja Europejska traktuje integrację, jako proces, który pozwala zapobiec lub ograniczyć społeczną marginalizację imigrantów. Rozpatrując z tego punktu widzenia kwestię integracji unika się bezpłodnych debat, jakże często namiętnych, przeciwstawiających asymilację wielokulturowości. Integracja, według Komisji, jest potrzebna nawet wówczas, gdy mamy do czynienia z praktyką asymilacji. Jest ona również niezbędna w perspektywie wielokulturowości, międzykulturowości lub obecności mniejszości etnicznych. Integracja znajduje swoją legitymizację społeczną w solidarności z biednymi, będącej jedną z fundamentalnych wartości Europy zachodniej, legitymizację polityczną w humanitarnej zasadzie równego traktowania, zaś uzasadnienie ekonomiczne w korzyściach, jakie mogą odnieść społeczeństwa dzięki populacji w pełni produktywnej. Polityka integracyjna powinna być globalna, tzn. dotyczyć nie tylko imigrantów osiadłych od wielu lat, lecz również nowo

przybyłych. Jednak integracja nie powinna przybierać jednolitej formy insercji dla wszystkich, chociażby z tego względu, że kraje przyjmujące nie są społecznie jednolite. Celem integracji powinno być usuwanie przeszkód prawnych, kulturowych, lingwistycznych i innych, aby umożliwić imigrantom takie życie, jakim żyją mieszkańcy krajów, którzy są im społecznie najbliżsi.

Lata sześćdziesiąte i kolejne do połowy lat siedemdziesiątych charakteryzowały się niepewnością, co do czasu pobytu imigrantów w krajach przyjmujących oraz na możliwie szybkim przyswojeniu języka kraju przyjmującego, jak również organizowaniem struktur mających na celu promocję nauki języków macierzystych imigrantów, często prowadzoną we współpracy państw przyjmujących i państw pochodzenia imigrantów, aby umożliwić ewentualny ich powrót do kraju pochodzenia.

Kwestia dzieci-migrantów stała się głównym priorytetem w Rezolucji Rady Europy z 9 lutego 1978 roku, w której ministrowie wyrażają wolę wspierania następujących akcji:

- organizowanie i rozwijanie kształcenia wspierającego, poprzez wprowadzenie przyspieszonej nauki języka lub języków kraju przyjmującego;
- ułatwienie we właściwy sposób tym dzieciom w ramach szkoły oraz z krajem pochodzenia nauki języka macierzystego i kultury;
- docieranie z informacją do rodzin na temat możliwości szkolenia i kształcenia, które jest im oferowane.

By stało się to możliwe w jak najbardziej optymalnym stopniu w 1976 roku podjęto badania komparatystyczne i organizowano projekty pilotażowe we współpracy między państwami członkowskimi i Komisją Europejską.

Od lat osiemdziesiątych zwraca się więcej uwagi na praktyki edukacyjne, które należy promować w obliczu pluralizmu kulturowego postrzeganego, jako fundamentalne wyzwanie dla systemów edukacyjnych. W 1984 r. Komisja Europejska w swoim Raplocie dla Rady Europy wskazywała na potrzebę realizowania pedagogiki wsparcia oraz nauki języków i kultur kraju pochodzenia w perspektywie międzykulturowej, podkreślając, że edukacja międzykulturowa stanowi ostateczny cel. Perspektywa międzykulturowa w szkole, zdaniem Komisji, ma trzy wymiary. Pierwszy sprowadza się do prostej konstatacji: 10%, 20%, a nawet 80% uczniów reprezentuje inne kultury niż kraj ich pobytu, nauczyciele i uczniowie są świadomi tej różnorodności. Drugi to wzajemne zrozumienie: autochtoni i imigranci uczą się akceptacji i respektowania odmienności Innego. Trzeci, najbardziej wartościowy, to wzajemne wzbogacenie wiedzy i postaw dzięki obecności różnych kultur.

Aby dać nowy impuls działaniom podejmowanym w dziedzinie edukacji i przygotować się do nowych spodziewanych fal imigracji, Parlament Europejski przewidział, po raz pierwszy w 1991 r., linię budżetową przeznaczoną na promowanie współpracy między państwami członkowskimi na rzecz edukacji międzykulturowej.

Świadectwem konsekwentnego stanowiska UE w kwestii edukacji międzykulturowej jest program SOCRATES, który rozpoczął się 14 marca 1995 r. Celem programu jest promowanie europejskiego wymiaru edukacji na wszystkich poziomach (od przedszkola po uniwersytet) oraz koncepcji całościowego uczenia się w aspekcie kreowania europejskiej tożsamości i poczucia jedności wśród mieszkańców zjednoczonej Europy.

Współistnienie wielu grup kulturowych w ramach Unii Europejskiej i jej państw członkowskich jest przedstawiane, jako wartość pozytywna, we wszystkich państwach członkowskich występuje dążenie do pozyskania do tej idei społeczeństwa, i tworzenie instytucjonalnych warunków współistnienia.

Należy jednak zaznaczyć, że Unia Europejska pozostawia państwom członkowskim pełną autonomię w zakresie doboru środków i sposobów realizowania polityki edukacyjnej wobec imigrantów, stąd też rozwiązania w poszczególnych krajach UE nie są jednolite.

## **2. CHARAKTERYSTYKA POLITYKI EDUKACYJNEJ WOBEC IMIGRANTÓW W WYBRANYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ**

### **2.1 Francja**

W przeciwieństwie do innych krajów europejskich, które jeszcze w stosunkowo nieodległej przeszłości były krajami emigracji, Francja, zwłaszcza od drugiej połowy XIX w., jest krajem imigracji. Toteż obecność dzieci-obcokrajowców lub pochodzenia cudzoziemskiego w szkole francuskiej jest zjawiskiem dawnym i dosyć powszechnym.

Wprowadzając obowiązek szkolny ustawą z 28 marca 1882 r. powierzyła Republice oraz szkole misję integracji we wspólnocie narodowej wszystkich dzieci, nie wyłączając dzieci obcokrajowców, podkreślona została zasada równego traktowania wszystkich dzieci. W ten sposób szkoła republikańska przyjmowała bez większych problemów dzieci obcokrajowców lub urodzone we Francji z rodziców obcokrajowców. Wszyscy uczniowie, bogaci i biedni, ze wsi i miast, Francuzi i obcokrajowcy, powinni byli osiąść tę samą wiedzę, w tych samych strukturach, według tych samych metod pedagogicznych oraz w tym samym czasie. Do 1970 r. francuskie przepisy szkolne nie przewidywały żadnych specyficznych działań pedagogicznych w stosunku do obcokrajowców, mimo że odsetek dzieci imigrantów był znaczny i stale zwiększał się.

Nowe podejście pojawiło się w latach siedemdziesiątych, kiedy uznano, że skolaryzacja dzieci imigrantów, a nawet integracja ludności imigranckiej, wymagają podjęcia specyficznych działań, gdyż w rzeczywistości równe

traktowanie wszystkich dzieci było zawsze bardziej pozorne niż rzeczywiste. Dąży się odtąd do integracji dzieci obcokrajowców oraz poszukuje w tym celu specyficznych środków.

Początkowo koncentrowano się na ułatwieniu opanowania języka francuskiego, jako podstawowego czynnika warunkującego integrację szkolną i społeczną. Powstały pierwsze specyficzne struktury: klasy inicjacji w szkolnictwie podstawowym (CLIN) oraz klasy adaptacji w szkolnictwie średnim (CLAD) nie były one jednak wystarczające i pozostawały w jawnej sprzeczności z zasadą równego traktowania, podjęte zostały, więc nowe działania w celu promowania języków i kultur pochodzenia imigrantów.

Kolejna faza to zaniechanie propagowania polityki „tożsamości kulturowej” i poszukiwanie analogii między sytuacją imigrantów i sytuacją francuskich rodzin ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, następnie orientacja interkulturowa zajęć przeznaczonych dla ogółu uczniów. Wreszcie, z początkiem lat osiemdziesiątych wraz z wprowadzeniem Priorytetowych Stref Edukacyjnych szkoła częściowo odchodzi od wymiaru międzykulturowego, koncentrując się na zwalczaniu nierówności społecznych i niepowodzeń szkolnych w szerszym kontekście polityki promującej rozwój obszarów defaworyzowanych, w których zamieszkują m.in. liczne wspólnoty imigrantów. Obecnie zaś powstaje pedagogika ukierunkowana na budowanie rozszerzonej wspólnoty edukacyjnej.

Nauczycieli rekrutują i opłacają rządy poszczególnych krajów-sygnatariuszy w porozumieniu z Francją. Zajęcia, są przeznaczone dla wolontariuszy i odbywają się w ramach siatki godzin lub w godzinach pozalekcyjnych na terenie szkoły, sama nauka stwarza wiele poważnych problemów na skutek wielości dialektów i języków nieoficjalnych, którymi posługują się imigranci, rodzi się dyskomfort dwojakiego rodzaju: czasowej izolacji od pozostałych uczniów z ich klasy oraz braku faktycznej znajomości języka, który przypisuje się im jako ich „własny” język, dlatego rodzi się niechęć zarówno uczniów, jak i ich rodziców wobec tego typu zajęć.

Pod koniec lat siedemdziesiątych przyszła kolej na akceptację i promowanie idei interkulturalizmu. Akulturacja jest w tym okresie pojmowana, jako proces dynamiczny, prowadzący do wzajemnej wymiany. Konsekwencją tej orientacji było dążenie do włączenia do francuskich programów nauczania wiedzy o obcych kulturach i udostępnienie jej również uczniom francuskim, poszerzenie grona pedagogicznego o nauczycieli obcokrajowców; za ważne zadanie uznano przewyższenie etnocentryzmu (zarówno szkoły francuskiej, jak i kraju pochodzenia imigranta), zwłaszcza w nauczaniu historii i geografii. Nie chodziło już tylko o to, aby uwzględnić sytuację wielojęzyczną i wielo kulturową w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Obecnie we Francji upowszechnia się pedagogika ukierunkowana na budowanie rozszerzonej wspólnoty edukacyjnej. Praktyka pedagogiczna ukazała bowiem potrzebę przewyższenia izolacji między szkołą, środowiskiem rodzinnym i środowiskiem społecznym, potrzebę nowego modelu zarządzania szkołą, opartego na współpracy. Nowe podejście usunęło na dalszy plan dyskusje na temat elementów składowych takich pojęć, jak „kultura rodzinna”, „tożsamość społeczno-kulturowa”, „interkulturalizm”, w których upatrywano środek zaradczy na dotychczasowe braki szkoły. Wiele szkół francuskich organizuje pedagogiczne zespoły interdyscyplinarne, z udziałem nauczycieli języka obcego i kultury, kładąc nacisk na tworzenie więzi między szkołą i partnerami społecznymi, na kreowanie społeczności edukacyjnej; społeczność ta jest odpowiedzialna za globalny projekt edukacyjny i obejmuje dzieci, nauczycieli-Francuzów, nauczycieli-obcokrajowców, rodziców, pracowników socjalnych, stowarzyszenia i społeczności lokalne. Postuluje się więc takie działania edukacyjne, które umożliwiłyby dziecku poznanie i opanowanie, w sposób krytyczny, otaczającej je rzeczywistości, uwzględniając na płaszczyźnie językowej i kulturowej, jego przeszłość, teraźniejszość i przyszłość.

## 2.2 Szwecja

Przed drugą wojną światową imigracja do Szwecji była znikoma. Do lat dwudziestych XX w. Szwecja była krajem, z którego ludność emigrowała, dopiero po drugiej wojnie światowej nastąpił napływ imigrantów z krajów sąsiednich (Danii, Finlandii, Islandii i Norwegii) oraz pochodzenia nienordyckiego.

Centralna administracja państwowa odegrała wiodącą rolę w wypracowaniu porozumienia narodowego w kwestii celów polityki wobec imigrantów, podejmując wyzwania związane z dużym napływem imigrantów do jednolitego pod względem etnicznym społeczeństwa. W 1975 r. po przeprowadzeniu wielkiej ankiety krajowej na temat imigracji, parlament zaakceptował politykę wytyczającą następujące cele:

- równość - mniejszości mają te same prawa i te same szansę co autochtoni;
- wolność wyboru kulturowego - imigranci mogą dokonać wyboru między zachowaniem swojej tożsamości językowej i kulturowej a przyjęciem szwedzkiego modelu życia, większość zaś etniczna ma obowiązek szanowania tego wyboru, a więc również akceptacji tych, którzy odrzucają asymilację;
- współpraca - jako metoda służąca podejmowaniu decyzji w interesie ogółu. Zakłada ona praktykę tolerancji, wysiłek wzajemnego zrozumienia, solidarność między grupami mniejszościowymi, jak również między większością i mniejszością.

Cele te determinują działania podejmowane na poziomie regionalnym i lokalnym.

W dziedzinie kultury państwo dotuje publikacje dzieł literackich w językach różnych mniejszości; przeznaczają środki finansowe dla Bibliotek na zakup zagranicznych dzieł literackich; wydaje czasopismo w 12 językach przeznaczone dla imigrantów. Rozgłośnie radiowe i telewizyjne nadają programy w wielu językach wspólnot imigranckich, przede wszystkim w języku fińskim, serbskim, chorwackim, greckim, hiszpańskim i polskim. Państwo wspiera organizacje imigranckie o zasięgu krajowym, aby ułatwić prezentację ich poglądów opinii publicznej. W 1975 r. powołana została Rada ds. imigrantów przy Ministerstwie Pracy, z udziałem przedstawicieli różnych grup imigranckich.

Uznanie ważności kwestii językowej znajduje swoje odzwierciedlenie we wszystkich dokumentach dotyczących

edukacji mniejszościowych grup etnicznych. Wypracowano ambitną politykę językową, która nie nawiązuje ani do pojęcia „języka narodowego” (wieloznacznego z punktu widzenia językowego i politycznego), ani do pojęcia „języka ojczystego”, lecz posługuje się pojęciem „języka domowego” (*korne language*). Głównym celem kształcenia językowego dzieci imigrantów jest wyposażenie ich w aktywną znajomość dwu języków. Władze lokalne są zobowiązane do organizowania nauki języków obcych przeznaczonych dla uczniów posługujących się na co dzień językiem innym niż szwedzki, nawet jeśli dotyczy to ich kontaktów z jednym z rodziców. Od 1965 r., prowadzi się na szeroką skalę naukę języka szwedzkiego dla imigrantów. W latach 1976 i 1977 parlament szwedzki zajął się kwestią reformy nauki języków macierzystych imigrantów w przedszkolu, szkole podstawowej i średniej. Reforma ta delegowała władzom komunalnym kompetencje w zakresie skolaryzacji populacji imigranckiej. Polityka integracji lokalnej zogniskowała się w ten sposób na skolaryzacji dzieci imigrantów i rozwoju bezpłatnego nauczania języka szwedzkiego dla dorosłych. Państwo przeznacza dotacje specjalne na naukę języka macierzystego, którymi władze komunalne dysponują według własnego uznania. Program nauczania w szkole w języku macierzystym alochtonów przewiduje naukę języka szwedzkiego jako drugiego języka, aby umożliwić uczniom kontynuowanie kształcenia w języku szwedzkim w tradycyjnym systemie. W Szwecji naucza się około osiemdziesięciu języków macierzystych w szkole. Nauka tych języków jest dobrowolna, lecz władze komunalne mają obowiązek jej zapewnienia, również wtedy, gdy dzieci uczą się w systemie tradycyjnym.

Większość dzieci imigrantów uczęszcza do klas zwykłych, ucząc się języka ojczystego. Aktualna polityka szkolna oraz polityka integracji podkreślają znaczenie nauczania w języku macierzystym w szkole podstawowej. W szkole średniej również prowadzi się naukę języka macierzystego, lecz w mniejszym zakresie. Ustawa z 1989 r. o prawie do nauki w języku macierzystym od przedszkola do szkoły średniej usankcjonowała wcześniej zadeklarowane cele aktywnej dwujęzyczności.

W przeciwieństwie do innych państw, Szwecja nie sprowadza nauczycieli z krajów pochodzenia imigrantów. Nauczyciele innych języków niż szwedzki rekrutują się spośród grup imigrantów przebywających w Szwecji i są kształceni w kolegiach nauczycielskich. Władze szwedzkie wychodzą z założenia, że nauczyciela języka obcego winna łączyć trwała więź ze społeczeństwem szwedzkim i że powinien on mieć dobre rozeznanie w warunkach życia imigrantów w Szwecji. Ponadto dużym udogodnieniem jest fakt, iż rodzice imigranci mają prawo do korzystania z usług tłumacza w rozmowach z nauczycielami w szkole.

O ile na poziomie przedszkolnym i szkolnym dąży się do zachowania języka macierzystego dzieci imigrantów, o tyle polityka integracji dorosłych imigrantów koncentruje się na nauce języka szwedzkiego i przygotowaniu ogólnym. Brak znajomości języka szwedzkiego jest bowiem podstawową przyczyną trudności w podjęciu pracy, a tym samym integracji; zmniejsza szansę uczestnictwa imigrantów w życiu społecznym i politycznym. Imigrantom od momentu przybycia do Szwecji oferuje się kursy języka szwedzkiego, które prowadzą bądź lokalne stowarzyszenia edukacyjne, bądź lokalne ośrodki zawodowe, bądź uniwersytety (w przypadku studentów zagranicznych). Poza tym od 1967 r. organizuje się kształcenie podstawowe dla dorosłych, imigrantów i nieimigrantów, którzy są analfabetami lub których elementarne wykształcenie jest bardzo słabe. Ponadto kursy prowadzone przez władze komunalne mają na celu polepszenie ich przygotowania. Dawniej imigranci mogli uczyć się szwedzkiego w ciągu trzech lat nie podejmując pracy, niezależnie od uzyskiwanych rezultatów. Obecnie mogą pracować, kontynuując naukę języka szwedzkiego w godzinach pracy.

Szwecja zainwestowała znaczne środki w badania nad edukacją międzykulturową dla stworzenia dla niej solidnych teoretycznych i praktycznych podstaw. Przywiązuje się dużą wagę do opracowywania podręczników i metod nauczania oraz udziału nauczycieli, rodziców i organizacji imigrantów w przygotowaniu projektów nauczania.

### 2.3 Polska

Rozpatrując kwestię edukacji dzieci imigrantów w kategoriach liczebności czy powszechności, można powiedzieć, że stanowi ona margines problemów edukacyjnych, gdyż Polska nie jest krajem tak bardzo rozwiniętym gospodarczo jak wcześniej opisywane Francja czy Szwecja – nie zmienia to jednak faktu, że w ciągu najbliższych lat Polska będzie przeksztalcać się w państwo obywateli zróżnicowanych rasowo, etnicznie i kulturowo.

W latach dziewięćdziesiątych uczniowie cudzoziemscy byli prawie nieobecni w polskich szkołach. Dane na temat ich liczebności Ministerstwo Edukacji Narodowej zaczęło gromadzić dopiero od 2000 r. Na ich podstawie można stwierdzić, że liczba dzieci imigrantów - uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponad gimnazjalnych – waha się w przedziale 4 000-6 000. Jest ona wyjątkowo niska w porównaniu z całkowitą liczbą uczniów.

Człowiek staje się imigrantem z wielu powodów. Z perspektywy edukacyjnej powód „bycia imigrantem” warunkuje niejako potencjał do integracji w nowych warunkach społecznych, a także w pewien sposób opisuje potencjalne problemy edukacyjne dzieci imigrantów. Imigracja może być decyzją samych jednostek, podjętą po analizie możliwości, aspiracji życiowych oraz postrzegania perspektyw dalszego życia. W tej kategorii mamy zarówno wysokiej klasy specjalistów, dla których powodem przyjazdu do Polski jest kariera zawodowa, jak również tzw. klasyczną imigrację zarobkową, a więc ludzi, którzy poszukują pracy w nowym kraju i poprawiają w ten sposób swój status ekonomiczny. W zasadzie pierwszy typ imigrantów nie ma problemów z integracją. Jest to mała grupa, posiadająca środki finansowe i możliwości pozwalające na bezpieczne wejście w nowy system społeczny. Przedstawiciele drugiej grupy natomiast, posyłając swoje dzieci do szkół publicznych, oczekują pomocy ze strony kraju imigracyjnego w integracji z nowym społeczeństwem.

Niezależnie od statusu rodziców, dziecko imigranta zgodnie z literą prawa może korzystać z nauki na tych samych warunkach, co obywatele polscy (art. 94 a ustawy o systemie oświaty). Dzieci w wieku 3-6 lat mają również prawo do bezpłatnej nauki i opieki w publicznych przedszkolach. Dzieci, które nie znają języka polskiego, mogą się go uczyć bezpłatnie na lekcjach zorganizowanych przez gminę, właściwą ze względu na miejsce zamieszkania,

nieznajomość języka stanowi bowiem według nauczycieli najpoważniejszy problem w edukacji dzieci imigrantów, z tym z kolei wiąże się brak kontaktu z dzieckiem. Jest to chyba najpilniejsza potrzeba edukacyjna dzieci imigrantów obok dostarczenia nauczycielowi informacji o kulturze imigranta, co niewątpliwie pomoże w organizowaniu kontaktu z uczniem i pozwoli na uniknięcie wielu błędów w komunikacji.

Dzieci w wieku 7-16 lat (do 18, jeśli nie ukończyły wcześniej gimnazjum), które nie mają polskiego obywatelstwa uczęszczają do polski szkół podstawowych i gimnazjów na tych samych zasadach co dzieci polskich obywateli. Status prawny pobytu rodziców czy opiekunów dzieci cudzoziemskich nie ma znaczenia. Podstawy prawne ich przyjmowania do szkół publicznych i niepublicznych są następujące:

- Ustawa o systemie oświaty (z dn. 7 września 1991 r. ze zmianami) art. 93 i art. 94a,
- Rozporządzenie MEN w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek (z dn. 4 października 2001r.),
- Rozporządzenie MENiS w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (z dn. 20 lutego 2004r.)
- Rozporządzenie ME i N w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i maturalnych uzyskanych za granicą (z dn. 6 kwietnia 2006 r.).

Zgłębiając projekty edukacyjne dotyczące problemów mniejszości narodowych oraz etnicznych (w tym dzieci imigrantów) można stwierdzić, że oczekiwanym modelem jest model integracyjny, który dąży do budowania wspólnego społeczeństwa, a nie separowania grup mniejszościowych i pozostawiania ich na marginesie. Jednak należy podkreślić, że powinien być on oparty na ideologii wielokulturowości, a nie ideologii asymilacji.

### **3. TENDENCJE W POLITYCE EDUKACYJNEJ WOBEC IMIGRANTÓW W WYBRANYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ**

Polityka edukacyjna wobec imigrantów w opisanych wcześniej państwach Unii Europejskiej (podobnie jak w całej UE) wyraźnie ewaluowała – od edukacji, która prowadzić miała do zupełnej asymilacji do edukacji interkulturowej w szkołach i środowisku szkolnym – co stanowi niewątpliwie pozytywną zmianę.

Edukacja wielokulturowa ma bowiem na celu redukcję strachu wobec „obcego”. Aby to osiągnąć szkoła zaznajamia uczniów z innymi kulturami, językami. Umożliwia bezpośredni kontakt z przedstawicielami różnych kultur. Zadanie szkoły polega także na wspieraniu dzieci imigrantów w awansie społecznym. Nauczycieli należy szkolić w zakresie umiejętności międzykulturowych i to się właśnie czyni, by byli oni przygotowani do poznawania kultury krajów pochodzenia swoich cudzoziemskich uczniów. W podręcznikach nie może być treści rasistowskich, promować zaś powinno się szacunek dla różnorodności kulturowej. Umożliwienie nauki ojczystego języka mniejszości jest elementem polityki opisanych przez mnie państw.

Równość w dostępie do edukacji nie powinna budzić wątpliwości, gdyż stanowi główną podstawę systemów edukacji we wszystkich państwach Unii i jest głównym determinantem skuteczności edukacji interkulturalnej.

Do głównych tendencji obok promocji wyżej opisanego modelu edukacji, zaliczyłabym więc naukę języka i kultury kraju przyjmującego oraz naukę języka i kultury kraju pochodzenia imigranta we współpracy między krajami pobytu i pochodzenia (co gwarantuje zachowanie poczucia tożsamości narodowej), krzewienie tolerancji i otwartości na inne kultury niż własna. Powszechnie staje się organizowanie w szkołach tzw. „dni międzynarodowych” (ewentualnie pod inną nazwą), kiedy to istnieje możliwość zaznajomienia się z „innością” i uświadomienia dzieciom bez względu na pochodzenie, że „inne” nie znaczy gorsze czy złe.

Wychodzi się także do rodziców imigrantów, umożliwiając im korzystanie z tłumacza w rozmowach z nauczycielami na temat osiągnięć szkolnych ich dzieci, w Szwecji jest to już niemal powszechne.

### **4. BIBLIOGRAFIA**

1. *Encyklopedia Geograficzna Świata – ZIEMIA*, OPRES, Kraków 1997;
2. W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002;
3. *Edukacja interkulturalna w szkołach wybranych państw rozwiniętych* [w:] M. J. Adamski, A. Ładyżyński, *Edukacja w krajach rozwiniętych. Skrypt dla studentów z pedagogiki porównawczej*, OFICYNA WYDAWNICZA FUNDACJI UNIWERSYTECKIEJ W STALOWEJ WOLI, Stalowa Wola 1999;
4. L. N. Waulina, *Sytuacja dzieci na emigracji i cele edukacji międzykulturowej*, [w:] (red.) D. Lalak, *Migracja Uchodźstwo Wielokulturowość – zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007;
5. K. Gmaj, K. Iglicka, *Wyzwania edukacyjne związane z migracjami do Polski*;
6. D. Misiejuk, *Dzieci imigrantów*  
<http://www.dlodzieci.org.pl/repository/R9.pdf?PHPSESSID=c72b82a9d742e7e8d9826491362bc3cf>