

# Edukacja dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskiej szkole – problemy i wyzwania

KRYSTYNA KAMIŃSKA\*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce, Polska

Rodziny migrujące zmuszają swoich członków, zwłaszcza dzieci, do bezpośredniego „zakorzenienia się” nie tylko w życiu nowej społeczności, ale także pośrednio do (auto)wydziedziczenia z dotychczasowego przypisania kulturowego. Dla Polski (jako państwa przyjmującego) proces zwielokrotniającej się liczby rodzin migrujących – powolny, ale mający stałą tendencję wzrostową – rodzi nowe wyzwania, w tym edukacyjne. Niezależnie od już wprowadzonych rozwiązań administracyjno-prawnych nadal brakuje w Polsce rozwiązania edukacyjnego, które objęłoby długoterminową opieką i wspomaganie uczniów rodziców migrujących zarówno w sferze edukacyjnej, jak i psychologicznej. Niedobrowolność dziecięcych migracji w powiązaniu z koniecznością podjęcia obowiązku szkolnego w nowych realiach oświatowych powoduje u wielu uczniów w wieku szkolnym (migrujących razem z rodzicami) daleko idące zmiany w sferze psychicznej, często o charakterze procesualnym. Ich zachowania stanowią swoisty odzew na doświadczany szok kulturowy w następstwie nowego języka edukacji (polszczyzny), który zwykle wiąże się z nowym światem kultury.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieci rodziców migrujących, edukacja, migracja, polska przestrzeń edukacyjna, prawo oświatowe.

## **Polska polityka migracyjna – aspekt edukacyjny**

Polska, stając się w 2004 roku członkiem Unii Europejskiej, stanęła przed koniecznością wypracowania nowego modelu polityki migracyjnej tak w odniesieniu do przemieszczeń ludności dokonujących się w obrębie państw członkowskich, jak i wobec imigrantów napływających do kraju spoza granic Wspólnoty. Powoli ów swobodny przepływ obywateli w ramach

granic Unii zwiększył atrakcyjność naszego rynku pracy i przeobraził Polskę w kraj „przyjmujący” imigrantów. Coraz silniej zaczyna być również odczuwalny napływ cudzoziemców spoza krajów członkowskich Unii, wśród których dominują Ukraińcy i Wietnamczycy. Jednak rozwiązania prawno-administracyjne dotyczące polskiej polityki migracyjnej mają ciągle charakter doraźny, zwłaszcza w niektórych sferach życia społecznego. Nadal bowiem brakuje w Polsce spójnego modelu integracji imigrantów w ramach przestrzeni społeczno-kulturowej, a szczególnie tej ujętej klamrą: edukacja.

---

\*E-mail: krystyna.kaminska@uph.edu.pl

### **Polskie prawo oświatowe a przepisy regulujące uczestnictwo w procesie skolaryzacji<sup>1</sup> dzieci rodziców migrujących i reemigrujących do Polski**

Zapisy polskiego prawa oświatowego i dopełniające go rozporządzenia nakreślają obszar działań dotyczących sposobu dostosowywania procesu kształcenia do potrzeb edukacyjnych osób niebędących obywatelami polskimi lub dzieci reemigrujących wraz z rodzicami do Polski (Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59, poz. 60). Regulacje odnoszą się także do dzieci, dla których język polski jest językiem obcym lub uczniów nieznających polszczyzny w stopniu dostatecznym i pozwalającym na aktywne uczestnictwo w procesie kształcenia (Rozporządzenie MEN, Dz. U. 2016, poz.1453, 2017, poz. 1634). Uczniowie ci, jeśli nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, a podlegają w Polsce obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, mają prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego organizowanej przez organ prowadzący szkołę w formie dodatkowych zajęć. Zajęcia z języka polskiego mogą być prowadzone indywidualnie z uczniem lub w specjalnie utworzonych grupach (w wymiarze nie niższym niż 2 godziny tygodniowo). Ich realizacja zostaje wstrzymana, gdy zdaniem władz szkolnych opanowanie polszczyzny umożliwi już uczniom aktywny udział w obowiązkowych zajęciach szkolnych. Dzieci o niepolskim rodowodzie mają również prawo do dodatkowej nauki języka i kultury kraju swojego pochodzenia (łącznie ich wymiar nie może być wyższy niż

5 godzin tygodniowo oraz musi brać w nich udział co najmniej 7 uczniów).

Wszyscy uczniowie (o których mowa w rozporządzeniach) mają też prawo do korzystania z dodatkowych zajęć wyrównawczych, które mogą im pomóc w uzupełnieniu różnic programowych. Indywidualne lub grupowe zajęcia wyrównawcze mogą być prowadzone jedynie w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Łączny wymiar godzin dodatkowych (nauki języka polskiego i zajęć wyrównawczych) wspomagających edukację jednostkowego ucznia – migrującego lub reemigrującego – nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo (Rozporządzenie MEN, 2017, poz. 1634).

### **Polska jako kraj „przyjmujący” w obliczu koniecznych zmian oświatowych**

Ruchy migracyjne zmieniają w kraju przyjmującym nie tylko stosunki etniczne (w sferze makro czy mikro), lecz także powodują określone następstwa w wymiarze socjologiczno-antropologiczno-kulturowym dla żyjącej w nim dotychczas ludności oraz daleko idące przeobrażenia w psychice samych migrantów i ich rodzin. „Oznacza to konieczność prowadzenia aktywnej polityki w stosunku do bardzo różnych kategorii imigrantów” (Polityka migracyjna, 2015, s. 51). W tym kontekście przed Polską – jako krajem przyjmującym imigrantów – stają nowe wyzwania, w szczególności edukacyjne w odniesieniu do małych przybyszów. Z tego względu polska polityka migracyjna – mogąc odwołać się do wcześniejszych doświadczeń państw przyjmujących – powinna dążyć do stworzenia własnego modelu integracji dzieci rodziców migrujących, uwzględniającego z jednej strony potrzeby społeczno-ekonomiczne kraju, z drugiej zaś dookreślonego ramami prawnymi powinności i przywilejów, zarówno tych obowiązujących dzieci z racji uzyskania prawa pobytu w Polsce

<sup>1</sup> Skolaryzacja (scholaryzacja) to termin, który w poniższym tekście dotyczy z jednej strony zjawiska powszechności obowiązkowego kształcenia, z drugiej odnosi się do powinności edukacyjnej państwa w kontekście prawodawstwa oświatowego w ramach konieczności spełniania przez uczniów w określonym wieku obowiązku szkolnego (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 197–198).

przez ich rodziców, jak i tych do niej reemigrujących wraz z rodzicami. Każdy z funkcjonujących w świecie modeli polityki migracyjnej w zakresie oświaty w stosunku do dzieci rodziców migrujących może stanowić dla Polski rodzaj prototypu. Jednak zastosowanie jakiegokolwiek kalki nie wydaje się zasadne. Żaden z wypracowanych modeli nie przyniósł w praktyce spodziewanych rezultatów, jakkolwiek wybrane z nich fragmenty mogą stanowić w Polsce podstawę do wprowadzenia określonych modyfikacji w ramach już stosowanych rozwiązań.

W Europie funkcjonują, wyróżnione przez Jamesa Hollifielda, trzy modele polityki migracyjnej odwołujące się do założeń szeroko rozumianego procesu integracji (Hollifield, 1997, s. 30). Pierwszy z nich to model tzw. pracowników goszczących (*Guest-worker model*; popularnie zwani w Polsce „gastarbaiterami”) znamionujący przez wiele lat politykę migracyjną Niemiec – w którym nie podejmowano działań asymilacyjnych. Drugi model, określany jako asymilacyjny (*Assimilation model*), dotyczy polityki migracyjnej Francji i ukierunkowany jest na całkowitą adaptację oraz zespolenie się ze społecznością kraju przyjmującego; wyraża się poprzez zgodę na swego rodzaju frankofonizację. Trzeci model postrzegany jako tzw. model mniejszości etnicznych (*Ethnic minorities model*) stanowił swoiste wyzwanie dla polityki migracyjnej Wielkiej Brytanii, ponieważ „zezwał” na naturalne tworzenie diaspor narodowych i etnicznych przez imigrantów. Działania integracyjne skierowane zaś były na stworzenie harmonijnie współżyjącej, zróżnicowanej kulturowo społeczności.

Jednocześnie dotychczasowa polska polityka migracyjna – widziana przez pryzmat skolaryzacji dzieci rodziców migrujących – pokazuje wyraźnie, jak wiele jeszcze pozostało do zrobienia w zakresie edukacji, by uczniowie o niepolskim rodowodzie lub nieznający języka polskiego i polskiej kultury mogli w miarę bezproblemowo

zaistnieć w polskiej przestrzeni edukacyjnej (w ramach realizacji obowiązku szkolnego). Jednak wprowadzane sukcesywnie rozwiązania administracyjno-prawne w polskim modelu oświatowym jeszcze ciągle nie znajdują odpowiedniego przełożenia w polskiej praktyce szkolnej. Brakuje bowiem rozwiązania całościowego, wewnątrznie spójnego, a jednocześnie edukacyjnego (struktury modułowej – zakreślającej ramy systemu – z jednej strony ułatwiającej dzieciom rodziców migrujących proces wrastania w polską przestrzeń szkolną, z drugiej zaś udostępniającej wielowarstwowe wspomaganie psychopedagogiczne). Wsparcie uczniów powinno wychodzić naprzeciw ich rzeczywistym, jednostkowym potrzebom, nie tylko w sferze edukacyjnej, lecz także psychicznej. W istniejących zapisach polskiego prawa oświatowego to przede wszystkim oczekiwania w kontekście edukacyjnym wobec tychże dzieci wysuwane są na pierwszy plan. Z tego powodu większość podejmowanych wobec nich działań wspomagających – innych niż konkretne osiągnięcia szkolne – ciągle ma charakter nieformalny i wybiórczy w wielu polskich placówkach oświatowych.

Niedobrowolność dziecięcych migracji w powiązaniu z koniecznością podjęcia przez uczniów obowiązkowej nauki szkolnej powoduje pojawienie się nie tyle problemów natury szkolnej (w tym zakresie dzieci po pewnym czasie potrafią sobie już poradzić same), ile daleko idących zmian w sferze psychicznej. Polscy nauczyciele (a wraz z nimi nierzadko i władze szkolne) zdają się zupełnie nie widzieć tych trudności u dzieci rodziców migrujących, zwłaszcza tych o niepolskim rodowodzie lub uczniów nieznających języka polskiego. Wśród nich spore grono zaczyna już stanowić „polskie dzieci” rodziców reemigrujących do Polski. Wiele z tych dzieci ma już za sobą kilkuletni proces edukacji i alfabetyzacji w innym języku niż język polski. Wszystkie te dzieci w toku nauki w polskiej szkole muszą przejść od fazy

tw. bezradności, spowodowanej szokiem kulturowym w zetknięciu z polskim systemem szkolnym do kolejnej fazy, czyli wypracowania (auto)odporności na doświadczaną zewsząd inność. Z tego względu konieczne jest objęcie dzieci rodziców migrujących opieką i wspomaganie zarówno w sferze edukacyjnej, jak i psychologicznej.

### **Integracja czy marginalizacja? Przyszłość dzieci rodziców migrujących**

Integracja miała być swoistym remedium na trudności związane z kwestią zakorzenienia się imigrantów w kraju przyjmującym i nadal jest tak postrzegana w interdyscyplinarnym dyskursie nad migracjami. Integracja jako koncepcja „wrastania” osób migrujących miała doprowadzić do ich „unarodowienia” w nowej ojczyźnie – ojczyźnie z wyboru – i ich zakorzenienia się w tamtejszej społeczności. Jednak „pojęcie integracji jest dalekie od jednoznaczności i nie istnieje uniwersalna definicja integracji imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym” (Jaczevska, 2015, s. 26). Z tego powodu proces integracji powinno się rozpatrywać tak z pozycji samego imigranta, jego sytuacji i doświadczenia, jak i jego relacji ze społeczeństwem kraju przyjmującego, a także specyficznego osadzenia w strukturze instytucjonalno-prawnej tegoż kraju. Przyjęcie przez imigrantów określonej ścieżki „wtapiania się” w społeczność kraju przyjmującego, zdaniem Wiliama Hallera, Alejandro Portesa i Scotta M. Lyncha, wpływa nie tyle na zróżnicowanie ich statusu społeczno-ekonomicznego w pierwszym pokoleniu, co znacząco oddziałuje na dalsze życie rodziny w kolejnych generacjach, czyli dzieci i wnuków migrantów (Haller, Portes i Lynch, 2011, s. 738).

W przeszłości, niezależnie od specyfiki danego kraju przyjmującego, początkowe formy ukorzenienia imigrantów wiązano z procesem ich asymilacji (postrzeganej zwykle jako dążenie do upodobnienia się

do ludności od dawna w nim zamieszkującej). Asymilacja ujmowana w warstwie teoretyczno-pojęciowej to nie tylko proces wyznaczający kierunek zmian, lecz także w ujęciu Rogersa Brubakera stan końcowy (Brubaker, 2001, s. 533–534). Drugie pokolenie imigrantów było i nadal bywa zdecydowanie silniej zasymilowane i zintegrowane ze społecznością kraju przyjmującego niż rodzice, przez co wybór podjętej przez nich, jako uczniów, ścieżki edukacyjnej znacząco wpływał na ich przyszłość. Zwykle lepiej wykształceni osiągnęli też wyższy status społeczny od rodziców. Jednocześnie niewielu z nich zachowywało elementy dawnej tożsamości kulturowej rodziców, w tym znajomość języka kraju przodków. Z kolei trzecia generacja imigrantów (wnukowie) zaczęła poszukiwać swoich korzeni (niejako na przekór oczekiwaniom kraju przyjmującego) i ulegała świadomej re-akulturacji (Haller, Portes i Lynch, 2011, s. 738). Być może proces integracji wzmocniony poprzez system obowiązkowego kształcenia dał początkowo niektórym z nich złudną nadzieję bycia pełnoprawnym obywatelem ojczyzny z wyboru, ale doświadczanie przez nich „szklanego sufitu” w życiu społecznym i zawodowym tę nadzieję u wielu z nich rozwiało. Dlatego problem przypisania i tożsamości kulturowej w obliczu doświadczanej „inności” (niezależnie od charakterystycznych cech upodobnienia wśród imigrantów) doprowadził do swoistego odrodzenia etnicznego wśród trzeciej i następnych generacji. Powrót do kultury przodków dla wielu z nich to swego rodzaju oręż w walce z dyskryminacją, zarówno jawną, jak i utajoną (Haller, Portes i Lynch, 2011, s. 738).

Ruchy migracyjne zawierające się w kontinuum między jednostkowym przymusem a świadomym wyborem przybierały niegdyś różną formę (od niekontrolowanych fal wychodzących po asymilujące osadnictwo), przez co wpływały na różne sfery życia kraju przyjmującego. Obecnie też warunkują nie

tylko konkretne zmiany, których pokłosiem są rozmaite regulacje (w kontekście prawn-administracyjnym), lecz także w zderzeniu z istniejącym już w tym zakresie prawodawstwem generują specyficzną asymetrię w zakresie korzystania z przywilejów wynikających z posiadania obywatelstwa kraju przyjmującego lub jego braku. Jakkolwiek rozwój prawa międzynarodowego w kontekście ochrony praw człowieka w sposób znaczący wpłynął na charakter istniejących unormowań w odniesieniu do cudzoziemców w poszczególnych krajach (tzw. przyjmujących), to ciągle jeszcze istnieją znaczące różnice cechujące ustawodawstwo każdego z tych państw. W każdym z nich gwarantuje się zazwyczaj określone prawa imigrantom, uchodźcom czy repatriantom (tożsame z przywilejami przyznanymi wcześniej własnym obywatelom). Jednak ciągle funkcjonują tam też równoległe zapisy i tzw. żywe prawo, które wyłączają poszczególne grupy społeczne z systemu prawnego, pozbawiając niekiedy (w majestacie prawa) konkretnych uprawnień.

W kraju przyjmującym imigrantów istnieje bowiem poczucie wspólnoty (wcześniej wykreowane lub funkcjonujące) nie tyle w kontekście różnicowania na „swoich” i „obcych”, ile w odniesieniu do wewnętrznych stosunków łączących ludność z dawną w nim osiadłą (w ramach zbudowanych wcześniej więzi opartych na koegzystencji konkretnych grup etnicznych czy autochtoniczno-regionalnych). Doświadczanie odmienności i skala zmian w rzeczywistości kulturowej odczuwana przez każdą ze stron w procesie integracji wpływa zarówno na przebieg „zakorzenia się” imigrantów w lokalnych zbiorowościach kraju przyjmującego, jak i na towarzyszące temu zjawisku nastroje społeczne. Uchodźcy poszukujący w nim ochrony czy imigranci o charakterze ekonomicznym modyfikują istniejącą rzeczywistość społeczno-kulturową. Wprowadzony przez nich element obcości nie zawsze

bywa powszechnie akceptowany. Zatem integracja to proces wielowarstwowy, mający wpływ nie tylko na społeczność kraju przyjmującego, lecz także na osoby, które pragną zostać przez nią zaakceptowane i do niej na prawach obywatela przyjęte. Jednakże dwustronny charakter integracji powoduje, że każda jednostka niezależnie od własnego przypisania – do grupy większościowej czy mniejszościowej – zachowuje prawo do własnej odrębności i odmienności (Schnapper, 2007). Niektóre społeczności imigranckie świadomie też dystansują się od reszty społeczeństwa i tworzą własne organizmy wspólnotowe (diaspory), w których kryteriami przypisania są więzi rodzinne (krewnicze) czy religia i świat wartości. Wówczas wzajemna wewnętrzna solidarność wzmacnia diasporę, ale też ułatwia przeciwstawienie się procesom asymilacji i integracji ze społecznością kraju przyjmującego. Często względy historyczne, ekonomiczno-polityczne czy społeczno-kulturowe powodują izolowanie się imigrantów od głównego nurtu życia społecznego kraju przyjmującego.

Dlatego integracji nie można utożsamiać z asymilacją. Jednak podobnie jak w przypadku asymilacji można wyróżnić kilka wymiarów integracji, w tym: a) strukturalny (instytucjonalno-prawny), b) kulturowo-tożsamościowy (przynależności i identyfikacji), c) społeczny (interakcje społeczne), d) ekonomiczny (poziom bezrobocia), e) przestrzenny (stopień segregacji). Każdy z wymienionych wymiarów bezpośrednio i pośrednio wiąże się z edukacją nie tylko imigrantów (Łotocki, 2009, s. 7), chociaż i w ich przypadku każdy z tych wymiarów jest równie istotny. Dlatego nauka szkolna dzieci rodziców migrujących, w tym też polskich rodziców reemigrujących, powinna być traktowana w Polsce nie tylko jako skuteczne narzędzie polityki społecznej, lecz także jako oddolne działanie służące integracji. Szkoła (niezależnie od poziomu kształcenia oferowanego uczniom) w procesie ich integracji

z polskim społeczeństwem przyjmującym może pełnić rolę mediatora. Jednak podejmowane przez szkołę działania muszą mieć charakter adaptacyjny, a nie asymilacyjny, by nie rugowały w życiu uczniów okresu przedmigracyjnego, w tym wcześniejszego osadzenia w kulturze. Z tego powodu działania integracyjne powinny być wielokierunkowe i dotyczyć rozwiązań, które już zostały zoperacjonalizowane, a nie jedynie znalazły swoje odzwierciedlenie w oświatowych zapisach prawnych.

### **Edukacja jako narzędzie integracji**

Edukacja od lat pełniła rolę swoistego katalizatora w krajach, w których napływ cudzoziemców był znaczący. Podobną rolę powinna też odegrać i w Polsce. W procesie integracji wytycza bowiem najbardziej „bezstronne pole” wzajemnego poznania się dzieci rodziców migrujących i społeczności kraju przyjmującego. Wielowymiarowa przestrzeń edukacyjna tworzy podłoże do dialogu kulturowego, odsuwając niekiedy na dalszy plan sam proces kształcenia. Tworzy tym samym zręby przyszłej integracji. Dotyczy to zarówno całego obszaru realiów szkolnych, niezależnie od poziomu kształcenia i jego formy, jak i innych „aktorów” współtworzących szeroko rozumianą przestrzeń edukacyjną, w tym: przedstawicieli organów samorządowych bezpośrednio lub pośrednio powiązanych z edukacją, instytucji oświatowych czy kadry pedagogicznej, społeczności uczniowskiej i ich rodziców. Rolą każdego z przedstawicieli jest inicjowanie różnorodnych działań o charakterze integracyjnym o nachyleniu wielokulturowym i międzykulturowym oraz antydyskryminacyjnym. W proces integracji dzieci rodzin migrujących – realizowany przez różne instytucje i placówki oświatowe – mogą się także aktywnie włączyć ich rodzice poprzez udział w życiu szkoły

(np. współorganizując imprezy wprowadzające w świat kultury kraju pochodzenia lub biorąc udział w warsztatach przybliżających polskie realia i przenosząc swoją wiedzę do świadomości innych członków rodziny).

Dzieciom rodziców migrujących czy reemigrujących do Polski brak znajomości języka polskiego (lub nikła jego umiejętność) oraz specyficzna nieczytelność polskiej symboliki (trwale wpisanej w większość treści kształcenia) zwykle utrudnia proces wrastania w polską rzeczywistość społeczno-kulturową. Pominięcie zwłaszcza tego drugiego elementu polskiej rzeczywistości szkolnej przez wielu polskich nauczycieli w toku codziennej nauki szkolnej sprawia, że niektóre z tych dzieci nie potrafią powiązać własnego (odmiennego) przypisania kulturowego, głęboko w nich tkwiącego, z rolą ucznia w polskiej szkole. Wsparcie udzielane przez szkołę dzieciom rodziców migrujących, zwłaszcza w zakresie ich adaptacji do stawianych im wymogów, może być zwiększone poprzez pomoc psychologiczno-pedagogiczną świadczoną przez pracowników odpowiedniej poradni, szczególnie w przypadku wystąpienia tzw. szoku kulturowego, będącego następstwem konkretnych doświadczeń akulturacyjnych (Chutnik, 2007, s. 46). Zewnętrzne (pozaedukacyjne) działania pomocowe mogą wówczas zostać rozciągnięte na inne sfery życia społecznego.

### **„Jedynka” z języka angielskiego**

Niestety, tylko w nielicznych szkołach, do których uczęszczają dzieci rodziców migrujących czy reemigrujących do Polski, podejmowane są integracyjne działania wspierające ich ukorzenie w polskim środowisku bez utraty ich poprzedniego przypisania kulturowego. Niekiedy teoria wynikająca z przygotowania zawodowego nauczycieli rozmija się z praktyką.

Powyższe stwierdzenie najlepiej zilustruje opis doświadczeń szkolnych (w ramach polskiej przestrzeni edukacyjnej) dziecka polskich rodziców mieszkających przez dłuższy czas w Wielkiej Brytanii. Sytuacja miała miejsce po przyjeździe do Polski wraz z podjęciem decyzji przez rodziców o reemigracji. Poniższy fragment pochodzi z osobistej, obszernej, wielowątkowej relacji mamy dziecka. Z uwagi na wymogi dotyczące artykułu relacja została poddana redakcji.

„Jedynka” z języka angielskiego była pierwszą oceną wystawioną przez nauczyciela po wkroczeniu w mury polskiej szkoły 9-letniej córki. Dziewczynka uczęszczała do polskiej szkoły dopiero trzeci dzień. Wcześniej od piątego roku życia była uczennicą angielskiej szkoły w Londynie. Władza jednak językiem polskim, ale tylko w zakresie komunikacji werbalnej (rozmowy z rodzicami). W szkole rozumiała zatem jedynie polecenia wydawane ustnie. Ocena niedostateczna z języka angielskiego uzyskana przez tę uczennicę bynajmniej nie zdziwiła nauczyciela podczas głośnego odczytywania wyników. Test sprawdzał wiedzę z języka angielskiego wśród polskich uczniów. „Jedynka” nowej uczennicy wywołała nie tylko powszechny śmiech wśród rówieśników, ale i falę złośliwych docinków. Angielskojęzyczna uczennica, pisząca bardzo dobrze w tym języku, nie wypełniła pytań testu, ponieważ polecenia były napisane w języku polskim, którego nie potrafiła poprawnie odczytać. Dlatego też nie mogła go rozwiązać prawidłowo. Publiczne odebranie dziewczynce kompetencji w zakresie znajomości języka angielskiego miało swoje konsekwencje. Odmówiła bowiem stanowczo pójścia do szkoły w dniu kolejnym i w dniach następnych. Rodzice próbowali mediacji. Dyrekcja szkoły nie chciała interweniować. Natomiast nauczyciel, gdy rodzice zasugerowali, by w kolejnym teście z języka angielskiego napisał w egzemplarzu ich córki polecenia również w tym języku odrzekł: „nikt mi

nie zapłaci za te dodatkowe działania”. Ta wypowiedź sprawiła, że rodzice natychmiast przenieśli córkę do innej szkoły.

Opisany przypadek nie był jedynym, który wydarzył się w polskiej szkole. W związku z tym dzieciom rodziców migrujących powinny zostać stworzone nie tyle optymalne warunki do realizacji obowiązku szkolnego, ile po prostu możliwości, by mogły one wykorzystywać swoje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. W innym wypadku u wielu uczniów – mających doświadczenia migracyjne – polska szkoła pozostawi trwały traumatyczny ślad w ich życiu szkolnym. Polscy nauczyciele (głównie w szkołach podstawowych, do których uczęszcza gros dzieci rodziców migrujących) niechętnie bowiem modyfikują treści programów nauczania z uwagi na potrzeby tychże uczniów. Niewielu z nich doskonali też swoje umiejętności zawodowe w zakresie pracy z uczniem o niepolskim rodowodzie czy nieznającym języka polskiego, m.in. poprzez uczestnictwo w warsztatach dotyczących edukacji międzykulturowej czy podnoszenie własnych kompetencji odnośnie psychologii międzykulturowej, albo w zakresie tzw. dialogu kulturowego. Równie rzadko ze strony nauczycieli oferowana jest uczniom rodziców migrujących – zwłaszcza, gdy język polski jest dla nich językiem obcym – pomoc w „odrabianiu” prac domowych. Ponadto nauczycielom (szczególnie wychowawcom klas) brakuje chęci do współtworzenia tzw. diagnoz, które pozwoliłyby na opracowywanie każdorazowo planu tzw. indywidualnego kształcenia tychże uczniów, uwzględniającego ich rzeczywiste potrzeby lingwistyczne w zakresie języka polskiego.

Polskie wymagania edukacyjne dla wielu migrujących dzieci i ich rodziców bywają niekiedy całkowicie niezrozumiałe (jedynka, którą otrzymuje dziecko, bo nie zmieniło obuwia w szatni po przyjeździe do szkoły lub odręczna notatka nauczyciela, że uczeń zapisuje informacje na lekcjach w zeszytce „do

wszystkiego” zamiast prowadzić odrębne zeszyty do każdego przedmiotu). Niechęć ze strony nauczycieli do jakichkolwiek działań wychodzących naprzeciw potrzebom dzieci rodziców migrujących (w kontekście modyfikacji procesu kształcenia) towarzyszy również nikła oferta placówek oświatowych dotycząca zajęć pozaszkolnych rozwijających kompetencje: komunikacyjną i lingwistyczną tychże dzieci. A właśnie te wszystkie działania przynoszą konkretne korzyści o charakterze integracyjnym i antydyskryminacyjnym<sup>2</sup>.

Wymagania szkolne już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (czy klas programowo wyższych w szkole podstawowej) wykraczają poza możliwości wielu dzieci, które wcześniej uczęszczały do szkół funkcjonujących w innych systemach oświatowych niż polski. U niektórych z nich zetknięcie z polską szkołą i jej wymaganiami (które nie tylko związane są ze zmianą obuwia), w tym z oczekiwaniem nauczycieli, by nauka języka polskiego postępowała bardzo szybko, jest przyczyną stresu, a nawet powoduje wystąpienie fobii szkolnej. Wśród nauczycieli nadal pokutuje bowiem przekonanie, że im lepsza znajomość polszczyzny wśród uczniów wcześniej nieznających języka polskiego, tym szybciej i sprawniej postępuje proces dydaktyczny. Z perspektywy nauczyciela jakiegokolwiek odwołanie się ucznia do jego wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nie jest postrzegane jako osiągnięcie pedagogiczne.

<sup>2</sup> Potwierdzają to wyniki badań pilotażowych prowadzonych w warszawskich szkołach pod kierunkiem autorki artykułu i rozmów dotyczących doświadczeń szkolnych uczniów z ich migrującymi lub reemigrującymi do Polski rodzicami. Jako przykład działań niewłaściwych można przytoczyć przykłady z pracy niektórych polonistów. Nauczyciele bowiem kładą największy nacisk na jak najlepsze opanowanie polskiej fleksji, zamiast na zrozumienie złożoności gramatycznej polszczyzny, wynikającej z jej słowiańskiego rodowodu. Zapominają, że wiele typowych dla języka polskiego struktur gramatycznych, w tym składnia czy deklinacja nie pasuje do znanych dzieciom prawidłowości charakterystycznych dla tzw. języków pozycyjnych, w tym języka angielskiego.

Większość nauczycieli w toku zaplanowanych wcześniej działań edukacyjnych zapomina zwykle o początkowym przypisaniu kulturowym dzieci rodziców migrujących i koncentruje się na absorpcji wiedzy przez polskich uczniów. Z kolei w swojej aktywności skierowanej w stronę specyficznego ucznia – jakim jest dziecko o niepolskim rodowodzie i nieznające języka polskiego – nauczyciele często stosują strategie zmierzające do jak najszybszego jego upodobnienia (pod względem kulturowym) do pozostałych swoich polskich uczniów. (W trakcie prowadzonych przeze mnie badań jedna z nauczycielek oświadczyła z dumą: „wreszcie zrobiłam z niego takiego polskiego małego Tangusia”.) Im większe w tym zakresie są hipotetyczne osiągnięcia nauczyciela, tym większe kłopoty z samym sobą ma dziecko.

Tworząca się w Polsce w dość specyficznych warunkach tożsamość narodowa i kulturowa dzieci małżeństw migrujących, w tym także dzieci reemigrujących wraz z rodzicami sprawia, że nie od razu wyrażają one zgodę na przyjęcie alternatywnych elementów nowej kultury. W ich przypadku tożsamość narodowa jest przede wszystkim projektem, tzw. tożsamością zadaną, bo nie została ukształtowana historycznie i nie wynikała z poczucia kontynuowania doświadczeń poprzednich pokoleń. W tym kontekście przyswojenie (bądź odrzucenie) swoistych cech kulturowych, respektowanie (lub nie) określonych wartości staje się sprawą samego dziecka, zależną od jego woli i zewnętrznych okoliczności. Częściowa utrata jego wcześniejszej (niesubstancjonalnej) tożsamości, przeobrażenia w sferze językowego obrazu świata oraz konieczność odrzucenia wcześniejszego kapitału kulturowego, powoduje u tych dzieci proces swego rodzaju autoselekcji, skutkujący nie tyle redukcją aspiracji edukacyjnych, co ich marginalizacją. Ten stan rzeczy nierzadko stanowi przyczynę (po krótkim okresie fascynacji innością) porzucania szkoły przez



dzieci rodziców migrujących czy wybierania ścieżki edukacyjnej oferującej jedynie krótki okres kształcenia.

### Zamiast zakończenia

W polskim systemie oświatowym w kontekście potrzeb i oczekiwań uczniów rodziców migrujących i ich prawnych opiekunów muszą się zmienić niektórzy „aktorzy” mający wpływ na tzw. przestrzeń edukacyjną. Przede wszystkim w szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemców oraz dzieci polskich rodziców reemigrujących, powinni zostać zatrudnieni koordynatorzy do spraw tychże uczniów w postaci asystentów międzykulturowych. Ich rolą na terenie szkół, do których uczęszczają (lub uczęszczać będą) dzieci rodziców migrujących, byłoby negocjowanie właściwej ścieżki edukacyjnej każdego z tych uczniów we współpracy z jego rodzicami, przy uwzględnieniu dotychczasowego przebiegu kształcenia realizowanego w innym systemie szkolnym i wykorzystaniu wszystkich już istniejących możliwości – w oparciu o aktualne obowiązujące przepisy polskiego prawa oświatowego – aby stworzyć tym dzieciom jak najlepsze warunki adaptacji do polskiej przestrzeni szkolnej.

W Polsce jedynie w nielicznych szkołach zatrudniani są asystenci kulturowi czy odpowiednio przygotowani nauczyciele do nauki języka polskiego jako obcego. Asystentem kulturowym nie powinien być jednak pobratymiec dziecka, który prawdopodobnie ułatwi mu kontakty werbalne z otoczeniem, ale zazwyczaj nie zna realiów polskiej edukacji. Dlatego funkcję tę powinien sprawować przede wszystkim nauczyciel zatrudniony w szkole (na podobnych zasadach jak pedagog czy psycholog szkolny), który z jednej strony wspomagając będzie władze szkolne swoją wiedzą i doświadczeniem (również w zakresie prawa oświatowego), z drugiej będzie legitymować się odpowiednim

przygotowaniem interkulturowym, wykraczającym poza wąski zakres edukacji międzykulturowej czy psychologii międzykulturowej. Ponadto musi to być osoba o dużej dozie empatii, dobrze władająca przynajmniej dwoma (lub trzema) językami obcymi, która zna polski pejzaż oświatowy, by bez problemów porozumiewać się z rodzicami dziecka i wspólnie z nimi odpowiednio osadzić nowego „innego” ucznia w polskiej przestrzeni edukacyjnej.

Jednak nawet te działania niewiele zmienią w życiu szkolnym dzieci rodziców migrujących, jeśli polscy nauczyciele nie zechcą podjąć wysiłku związanego z podniesieniem własnych kompetencji międzykulturowych oraz nie poddadzą modyfikacji własnego warsztatu, a także nie zaczną wprowadzać w praktyce (a nie tylko w teorii) indywidualizacji pracy w procesie kształcenia. Ponadto do programów szkolnych powinny powrócić tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe, których treści pozwalały m.in. na aktualizację stereotypów narodowościowych oraz pośrednio modyfikowały odpowiednio postawy i zachowania polskich uczniów. W ramach różnych zajęć szkolnych własnie treści ścieżek międzyprzedmiotowych umożliwiłyby uczniom (dzieciom rodziców migrujących) zdobycie wiedzy o Polakach (ich historii, kulturze, tradycji). Ścieżki międzyprzedmiotowe w toku samodzielnych doświadczeń każdego ucznia pozwoliłyby na podjęcie konkretnych działań integracyjnych – polskich rówieśników i z polskimi uczniami – w obrębie nowej, zróżnicowanej kulturowo i językowo mikrospołeczności szkolnej.

### „Zakończenie” po zakończeniu

Polskie prawo oświatowe dopuszcza możliwość, by organ prowadzący publiczną placówkę oświatową mógł w niej zorganizować tzw. oddział przygotowawczy dla

cudzoziemskich dzieci, które mają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (Rozporządzenie MEN, 2017). Dostrzeżone zaburzenia mogą być następstwem sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, m.in. spowodowanych nowym (obcym) językiem edukacji. Nauka w oddziale przygotowawczym odbywa się w roku szkolnym, w którym pojawia się uczeń migrujący. Jednak w zależności od czynionych przez ucznia postępów (w powiązaniu z jego rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi) okres nauki w oddziale przygotowawczym może zostać skrócony bądź wydłużony na wniosek nauczyciela, pedagoga lub psychologa szkolnego. W tych zajęciach z dziećmi rodziców migrujących może brać również udział osoba władająca językiem kraju pochodzenia konkretnego ucznia, w tym asystent kulturowy.

Proces dydaktyczny w oddziale przygotowawczym (zgodnie z wytycznymi) powinien być prowadzony w oparciu o program nauczania realizowany w danej szkole, ale z wykorzystaniem różnych metod pracy, zgodnie z potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi uczniów. Wymiar obowiązkowych zajęć zwiększa się wraz z wiekiem uczniów i poziomem nauczania (począwszy od 20 godzin tygodniowo). Niezależnie od innych zajęć może być też prowadzona nauka języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców.

Omówione powyżej działania nie przyniosą jednak spodziewanych efektów, jeśli nadal szkoleniem nauczycieli w zakresie pracy z uczniami wywodzącymi się z rodzin migrujących i reemigrujących będą zajmowały się osoby, które nie mają do tego odpowiedniego przygotowania. Czy może dobrze przygotować nauczyciela osoba, która nigdy nie spędziła kilku lat poza granicami Polski i sama nie doświadczyła bycia „nie-swoją”?

Jak osoba szkoląca nauczycieli ma im ułatwić zrozumienie problemów językowych dziecka, dla którego język polski jest językiem obcym, gdy ona sama nie włada dobrze żadnym językiem obcym? Zdarzają się też sytuacje przeciwne, kiedy osoby, które wracają do Polski po latach nieobecności, przenoszą na polski grunt kalki rozwiązań funkcjonujących w innym kraju i w innym systemie oświatowym, lecz nie zadają sobie przy tym nawet trudu adaptacji tychże do polskich realiów oświatowych. Ich fascynacja nie zastąpi rzetelnej wiedzy, która wielu polskim nauczycielom w tym zakresie jest naprawdę potrzebna. Być może należałoby wreszcie opracować rzetelny program szkoleń i wykorzystać niemałe grono osób, które mają potrzebną wiedzę i od lat szkolą nauczycieli znakomicie. Zapewne rezygnacja z „pseudokursów” oferowanych przez różnego rodzaju instytucje, które z oświatą niewiele mają wspólnego, nie tylko polskim nauczycielom, ale i dzieciom rodziców migrujących przyniosłaby większą korzyść.

## Literatura

- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation? Changing Perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531–548.
- Castles, S. i Miller, M. J. (2011). *Migracje we współczesnym świecie*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutnik, M. (2007). *Szok kulturowy, przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*. Kraków: Universitas.
- Conzen, K., Gerber, D., Morawska, E., Pozzetta, G. i Vecoli, R. (1992). The invention of Ethnicity: A perspective from the U.S.A. *Journal of American Ethnic History*, 12, 10–17.
- Faist, T. (1997). *The Crucial Meso-Level*. W: T. Hammar, G. F. Brochmann, K. Tamas i T. Faist (red.), *International Migration Immobility and Development. Multidisciplinary Perspectives* (s. 187–217). Oxford: Berg.
- Haller, W., Portes, A. i Lynch, S. M. (2011). Dreams Fulfilled, Dreams Shattered: Determinants of Seg-

- mented Assimilation in the Second Generation. *Social Forces*, 89(3), 733–762.
- Hollifield, J. F. (1997). *L'immigratin et l'état-nation à la recherche d'un modèle national*. Paris: L'Harmattan.
- Jaczevska, B. (2015). *Zarządzanie migracją w Niemczech i Wielkiej Brytanii. Polityka integracyjna na poziomie ponadnarodowym, narodowym i lokalnym*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski WGi SR.
- Lotocki, Ł. (2009). *Integracja i dyskryminacja – krajobraz 2009*. Raport Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa: ISP.
- Kamińska, K. (2016). Reemigracja – trudne dziecięce powroty. *Wychowanie na co dzień*, 2, 9–14.
- Kamińska, K. (2018). *Dzieci repatriantów z Kazachstanu w przestrzeni edukacyjnej współczesnej Polski – kultura przyjęcia*. W: H. Chałupczak, M. Lesińska, E. Pogorzała i T. Browarek (red.), *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka* (s. 627–642). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okólski, M. (1998). *Imigranci. Przyczyny napływu, cechy demograficzno-społeczne, funkcjonowanie w społeczeństwie polskim* (t. 1, Prace Migracyjne). Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami. ISS UW.
- Palczyński, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Raszewska-Skałeczka, R. (2013). *Przemiany i wyzwania współczesnej przestrzeni edukacyjnej*. W: E. Musiał i M. Bednarska (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 2, s. 59–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rea, A. i Tripiier, M. (2008). *Sociologie de L'immigration*. Paris: La Découverte.
- Rokicki, J. (2000). Asymilacja, panetniczność, pluralizm. *Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa*. 16-17, 36–35.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration*. Paris: Gallimard.

### Dokumenty i akty prawne

- Polityka migracyjna Polski wobec wyzwań demograficznych, Biuletyn Forum Debaty Publicznej Nr 36, Lipiec 2015.
- Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59) oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – przepisy wprowadzające ustawę – prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60).
- Rozporządzenie MEN w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. 2016, poz. 1453).
- Rozporządzenie MEN w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. 2017, poz. 1634).

### The education of children with migration experience in the Polish school – problems and challenges

Migrant families force their members, especially children, to directly “take root” not only in the life of the new community, but also to indirectly (self-)disinherit from their previous cultural assignment when they start schooling within the educational system of the host country. The involuntary nature of children's migration in connection with the need to undertake compulsory schooling in new educational realities results in far-reaching changes of a process-oriented nature in their mental sphere. This is a specific response to the cultural shock experienced as a result of participating in a different educational process. For Poland (as a host country), the migration of increasing numbers of families – slow but with a constant upward trend – raises new challenges, including educational ones. Regardless of the already introduced administrative and legal solutions, educational solutions are still lacking in Poland to provide long-term care and support not only in the educational sphere, but also in the psychological sphere for all students of migrant parents.

KEYWORDS: education, education law, migration, migrant parents' children, the dimensions of Polish education.