

AGATA CUDOWSKA

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: agata.c@friend.pl

## Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji

Tytułowa problematyka jest wielowątkowa, złożona i bardzo obszerna, dlatego charakterystyka tematu obejmuje wybrane zagadnienia istotne z perspektywy pedagogicznej. Przedstawiono zatem główne kierunki polityki Unii Europejskiej wobec migracji<sup>1</sup> i obywateli państw trzecich oraz wyeksponowano znaczenie edukacji w realizacji ich założeń. Zaprezentowano podstawy prawne polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w kontekście migracji, przedstawiono problem integracji<sup>2</sup> imigrantów przez edukację w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo. Zwrócono uwagę na znaczenie takiego modelu integracji, w którym główną rolę odgrywa edukacja międzykulturowa. Scharakteryzowano także trudności związane z realizacją założeń polityki oświatowej Unii Europejskiej w środowiskach lokalnych. Przedsta-

---

<sup>1</sup> Pojęcie migracji pochodzi od łacińskiego *migratio* czyli przesiedlenie i oznacza wędrowki albo ruch fizyczny ludności; jest elementem i podstawową (obok cyrkulacji) formą mobilności przestrzennej; opisywane jest też jako przemieszczenia terytorialne związane ze względnie trwałą zmianą miejsca zamieszkania. Hasło to jest szeroko opisywane w wielu źródłach, w artykule pomijam jego szerszą charakterystykę, ponieważ wykracza to poza jego ramy merytoryczne i edycyjne. Różne rodzaje migracji, ich specyfikę, charakterystykę okresów migracyjnych na przestrzeni historycznego rozwoju społeczeństw można znaleźć między innymi w elektronicznej wersji *Encyklopedii PWN* na stronie <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html> [08.05.2016].

<sup>2</sup> Pojęcie integracji pochodzi od łacińskiego słowa *integrare*, co oznacza 'scalić'; integracja może być rozumiana jako wszelkiego rodzaju kontakty międzyludzkie a także akceptacja i przejście wspólnych systemów wartości i norm moralnych; dotyczy także wzajemnego stosunku osób pełnosprawnych do niepełnosprawnych; może odbywać się także pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi, mniejszościami narodowymi, uchodźcami, czy też emigrantami; w znaczeniu ekonomicznym oznacza wieloaspektowy proces scalania gospodarek poszczególnych krajów, tworzenia jednolitego organizmu i systemu gospodarczego, por. na przykład [http://www.cotojest.info/integracja\\_648.html](http://www.cotojest.info/integracja_648.html) [08.05.2016].

wiono wnioski z analizy tej problematyki mające na celu wskazanie głównych obszarów wymagających działań naprawczych.

## **Edukacja jako element polityki migracyjnej**

W dyskursie polityki oświatowej w wymiarze migracyjnym edukacja jest postrzegana jako czynnik podnoszenia jakości kapitału ludzkiego, tworzenia indywidualnych szans na rynku pracy, zmniejszania różnic i barier w dostępie do dóbr społecznych oraz wyrównywania szans rozwoju [Adams, Kirova, 2007].

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnieniu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogłyby w pełni wykorzystać swój potencjał, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność. Jednak wiele takich dzieci nadal osiąga gorsze wyniki w nauce, a problemy związane z dyskryminacją rasową i etniczną oraz z wykluczeniem społecznym występują nie tylko w Europie. Obecność dużej liczby dzieci imigrantów w wielu państwach stanowi zatem wyzwanie – a zarazem cenną szansę – dla ich systemów edukacyjnych [Rabczuk, 2013: 39].

System oświatowy jest też traktowany jako instrument wzmacniania samoświadomości i podmiotowości obywateli, służący ich upełnomocnieniu w wymiarze społecznym i politycznym [Hannum, Buchmann, 2004]. Edukacja jest istotnym elementem tworzenia europejskiego i światowego wymiaru życia społecznego. W krajach zróżnicowanych kulturowo, w których notuje się napływ imigrantów, wzrasta zapotrzebowanie na usługi edukacyjne, co jest związane z wiekiem imigrantów, większość to ludzie młodzi [Szelewa, 2010]. W wielu krajach polityka migracyjna jest związana z celami polityki edukacyjnej, która staje wobec nowych wyzwań w świetle promowanej przez Unię Europejską gospodarki opartej na wiedzy [Kofman, 2007]. Możliwości oddziaływań edukacyjnych zależą nie tylko od polityki państwa wobec migracji, ale także od cech społeczno-ekonomicznych samych imigrantów, ich zróżnicowania etnicznego i kulturowego, a także dystansu kulturowego wobec społeczeństwa przyjmującego.

W świetle coraz większego zróżnicowania kulturowego w szkolnictwie na różnych poziomach wzrasta znaczenie nauczania języków obcych. W wielu krajach przeprowadzono reformy, których celem jest umożliwienie nauki języków obcych wszystkim uczniom. Jednak wobec trudności kadrowych

i finansowych realizacja tego zamierzenia jest bardzo trudna. W większości europejskich systemów edukacyjnych dzieci cudzoziemskie otrzymują specjalną pomoc w opanowaniu języka nauczania, jedynie w Turcji brakuje rozwiązań w tym zakresie. Wsparcie w przyswojeniu języka kraju goszczącego realizowane jest według jednego z dwóch modeli, pierwszy obejmuje bezpośrednio włączanie uczniów do kształcenia. W tym rozwiązaniu dzieci imigranci uczęszczają do szkół ogólnodostępnych i otrzymują specjalną pomoc w nauce języka w trakcie zwykłych zajęć szkolnych na zasadzie pracy indywidualnej. Czasem dokonuje się to przez zapisanie ich do klas o rok niższych w stosunku do wieku, uczą się razem z dziećmi natywnymi według programu i metod stosowanych wobec wszystkich uczniów. W drugim modelu wsparcie indywidualne w nauce języka kraju przyjmującego oferuje się w wydzielonych grupach w ograniczonym przedziale czasu, od kilku tygodni do dwóch lat szkolnych. Uczniowie ci mogą także równolegle uczestniczyć w niektórych lekcjach w zwykłych klasach z innymi uczniami. W praktyce w większości państw stosowane jest podejście mieszane, uwzględniające cechy obu modeli, tylko w Niemczech i Rumunii wsparcie językowe odbywa się w oddzielnych klasach [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015].

W większości krajów sformułowano także przepisy prawne lub zalecenia dotyczące nauczania języka kraju pochodzenia, zaś w niektórych opiera się ono na inicjatywach dobrowolnych i prywatnych. Funkcjonują trzy główne podejścia do organizacji nauczania języka kraju pochodzenia: 1) organizowanie i finansowanie nauczania języka ojczystego dzieci imigrantów przez państwo goszczące, niezależnie od statusu i narodowości ucznia. Jest to najczęstsze rozwiązanie, przy czym określa się minimalny próg zapotrzebowania na dany język, na przykład w Finlandii czterech uczniów, w Szwecji pięciu, w Austrii dwunastu, nierzadko określa się też szczegółowo kategorie uczniów imigrantów uprawnionych do korzystania z nauki języka ojczystego, jak to ma miejsce w Danii, Bułgarii, czy na Litwie; 2) nauczanie języka ojczystego odbywa się na podstawie dwustronnych porozumień, wówczas finansowanie jest obowiązkiem obu państw, natomiast infrastrukturę zapewnia kraj goszczący, a nauczyciele są zwykle zatrudniani przez kraj pochodzenia. Jest to rozwiązanie występujące tylko w pięciu państwach; 3) nauczanie języka ojczystego odbywa się w budynkach szkolnych, ale jest finansowane przez ambasadę, konsulaty lub stowarzyszenia kulturalne krajów, z których

pochodzą uczniowie. Jest to rzadkie rozwiązanie spotykane jedynie na Słowenii, w Lichtensteinie i Polsce [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015].

### **Podstawy prawne europejskiej polityki migracyjnej i miejsce edukacji**

Imigracja jako kwestia społeczna jest przedmiotem wspólnej polityki Unii Europejskiej, co zadeklarowano w Traktacie z Maastricht, choć nie odnosi się on bezpośrednio do integracji społecznej imigrantów z państw trzecich. Dopiero w Traktacie Amsterdamskim z 1997 roku uwzględniono kompetencje Wspólnoty w zakresie polityki migracyjnej i azylowej, choć skoncentrowano się głównie na określeniu zasad przyjmowania obywateli państw trzecich. W dokumencie tym niewiele miejsca poświęcono problemowi integracji społecznej imigrantów, który został podniesiony dwa lata później na spotkaniu Rady Europy w Tampere, w Finlandii [Kicinger, 2005]. Sformułowano tutaj zasadę nie dyskryminacyjnego, równego traktowania obywateli państw trzecich niezależnie od ich rasy czy pochodzenia etnicznego, którą wprowadzono w życie dyrektywą wspólnotową z 29 czerwca 2000 roku [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 180 z 19.07.2000]. Kilka lat później w dyrektywie Rady z 25 listopada 2003 roku zapisano szereg uprawnień przysługujących imigrantom, które stały się wiążące dla państw członkowskich. Znalazły się wśród nich prawo do edukacji i kształcenia zawodowego, uznawanie dyplomów i innych kwalifikacji na równi z obywatelami państwa przyjmującego [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 16 z 23.01.2004]. Zaś zgodnie z dyrektywą Rady z 22 września 2003 roku o prawie do łączenia rodzin uprawnienia te przysługują również rodzinie obywateli państw trzecich, którzy uzyskali prawo do stałego pobytu na terytorium Wspólnoty [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 251 z 3.10.2003].

W komunikacie Komisji Europejskiej dotyczącym imigracji, integracji i zatrudnienia z czerwca 2003 roku podkreślono znaczenie edukacji jako jednego z najważniejszych instrumentów ułatwiających integrację. Podkreśla się w nim, że system edukacji odgrywa zasadniczą rolę w zdobywaniu wiedzy, jest także miejscem pozyskiwania formalnych i nieformalnych informacji o normach i wartościach społeczeństwa, stanowi pomost między różnymi kulturami. Tworzy przestrzeń sprzyjającą poszanowaniu pluralizmu i różnorodności, zarówno w stosunku do populacji imigrantów, jak i społeczeństwa goszczącego. Punktem odniesienia w ocenie integracji imi-

grantów jest odsetek osób przedwcześnie opuszczających szkołę, średnia dla państw Unii Europejskiej mieści się w granicach 10%. W ocenie procesu integracji bierze się także pod uwagę osiągnięty poziom wykształcenia, zakłada się, że przynajmniej 85% dwudziestodwulatków powinno mieć ukończoną szkołę średnią na poziomie licealnym a liczba osób nabywających umiejętność czytania z opóźnieniem w wieku piętnastu lat powinna zmniejszyć się o 20% w stosunku do 2000 roku, w którym po raz pierwszy przeprowadzono badania w tym zakresie w ramach Programme for International Student Assessment (PISA), czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A52003DC0336> z dnia 09.05.2016].

Zgodnie z decyzją Rady z 25 czerwca 2007 roku ustanowiono Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich jako część programu ogólnego „Solidarność i zarządzanie przepływami migracyjnymi”. Głównym celem Funduszu jest wspieranie wysiłków podejmowanych przez państwa członkowskie mających na celu umożliwienie obywatelom państw trzecich wywodzącym się z różnych środowisk gospodarczych, społecznych, kulturowych, religijnych, językowych i etnicznych spełnienia warunków uzyskania prawa pobytu i łatwiejszej integracji ze społeczeństwami europejskimi [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 168/18 z 28.06.2007]. Znaczenie edukacji w procesie integracji społecznej wyeksponowano w rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 roku w sprawie kształcenia dzieci imigrantów [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, CE 137/1 z 25.05.2010], gdzie stwierdzono między innymi, że integrację należy prowadzić w oparciu o zasadę równych szans w edukacji. Podkreślono także wagę rozwijania międzykulturowych umiejętności komunikacyjnych zarówno u dzieci imigrantów jak i dzieci państwa przyjmującego. Wyrażono również przekonanie, że zdolność do upowszechniania własnej kultury oraz rozumienia kultury i wartości Innych powinna stanowić główny element Kluczowej Kompetencji „Świadomość i ekspresja kulturowa”.

Rangę edukacji w procesie integracji społecznej wyrażono także w konkluzjach Rady Europejskiej z dnia 26 listopada 2009 roku w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 301/5 z 11.12.2009]. Wyeksponowano tu szczególnie znaczenie nauki języka urzędowego kraju przyjmującego oraz konieczność całościowego podejścia do polityki edukacyjnej wobec imigrantów. Zwrócono uwagę na potrzebę zintegrowania polityki oświatowej w ramach procesu asymilacji

cudzoziemców z innymi obszarami polityk publicznych. W dokumencie tym odwołano się także do edukacji przedszkolnej oraz kształcenia zawodowego i ustawicznego jako tych obszarów polityki edukacyjnej, które są priorytetowe w rozwoju kapitału ludzkiego w Unii Europejskiej. Edukację wyeksponowano także w Programie Sztokholmskim dotyczącym rozwoju obszaru wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości [The Stockholm Programme – An open and secure Europe serving and protecting the citizens, 2009]. Integrację obywateli państw trzecich uznano tu za kluczowe zadanie w dążeniu do optymalnego wykorzystania pozytywnych skutków imigracji. Za konieczne uznano wspieranie polityk integracyjnych poprzez dalszy rozwój struktur i narzędzi służących wymianie wiedzy oraz koordynacji poszczególnych działań w zakresie zatrudnienia czy edukacji. Procesy migracyjne cały czas się nasilają, Organizacja Narodów Zjednoczonych odnotowuje stały wzrost liczby migrantów trans narodowych w świecie, chociaż kontynent europejski jest nadal najbardziej atrakcyjnym kierunkiem migracji [Rabczuk, 2016]. Edukacja odgrywa ważną rolę w procesie humanizacji polityki imigracyjnej i azylowej Unii Europejskiej [Balicki, 2012].

### **Integracja przez edukację – problemy i wyzwania**

W analizach międzykulturowych wskazuje się najczęściej na cztery typy społeczeństw ze względu na dominujące w nich postawy wobec mniejszości narodowych oraz imigrantów: 1) społeczeństwo pluralistyczne, które dąży do integracji grup mniejszościowych z obywatelami kraju przyjmującego; 2) społeczeństwo włączające, które przyjmuje tradycję mniejszości jako wzbogacający element własnej kultury; 3) społeczeństwo niechętne mniejszościom, które odrzuca je i pozostawia swojemu losowi; 4) społeczeństwo represyjne, które w polityce wobec mniejszości stosuje segregację prowadzącą do dyskryminacji [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015]. W zakresie dostępu do edukacji wyróżnia się dwa podstawowe modele polityki integracyjnej. W modelu integracyjnym dzieci imigranci realizują obowiązkowe kształcenie razem z dziećmi kraju goszczącego i jednocześnie otrzymują indywidualne wsparcie językowe podczas dodatkowych lekcji, zgodnie z rozwiązaniami opisanymi powyżej, w różnych krajach mogą przybierać one nieco odmienną formę. W drugim modelu separuje się uczniów imigrantów od uczniów natywnych, dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych,

przejściowych klasach przez określony czas dopóki nie nauczą się języka kraju przyjmującego w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach. Takie rozwiązanie spotyka się rzadziej niż model integracyjny, występuje ono między innymi w Niemczech i Rumunii [Todorovska-Sokolovska, 2009].

W międzynarodowych badaniach obserwuje się zjawisko rezygnacji ze szkoły wśród uczniów pochodzących z rodzin imigrantów, powiększają się także różnice w poziomie wykształcenia imigrantów i ludności kraju goszczącego<sup>3</sup>. Nie wynika to z żadnych formalnych ograniczeń w dostępie do edukacji dla cudzoziemców, ponieważ europejska polityka oświatowa jak i polityka edukacyjna poszczególnych krajów zorientowana jest na równy dostęp do edukacji dla wszystkich niezależnie od rasy, wyznania czy narodowości. Problemem są raczej rzeczywiste bariery pojawiające się w realizacji zapisów prawnych wynikające z braku sprzyjającego otoczenia i wsparcia w środowisku lokalnym. Zaobserwowano na przykład przypadki opóźnień we wpisywaniu uczniów cudzoziemców na listy słuchaczy w Finlandii, a w Irlandii krajowe Biuro do spraw Szkolnictwa Wyższego znalazło w praktykach szkół kilka poważnych barier o charakterze administracyjnym utrudniających kształcenie imigrantom. Notowane są również akty jawnej dyskryminacji na tle rasowym i etnicznym, przejawiające się agresją fizyczną i słowną, jak na przykład na Majorce, gdzie miały miejsce napadnięcia fizyczne na uczniów pochodzenia subsaharyjskiego. Z kolei w Holandii nie stworzono odpowiednich warunków do uczestniczenia w lekcjach dla dziewcząt muzułmanek, które ze względów religijnych nie mogą zasiadać w tej samej klasie z chłopcami. Innym przejawem dyskryminacji religijnej jest zapis w duńskim podręczniku religioznawstwa, w którym o islamie wspomniana się jedynie w rozdziale poświęconym zjawisku terroryzmu. We Francji zakaz noszenia chust w szkołach wprowadzony w 2006 roku wywołał falę protestów wśród społeczności muzułmańskiej [Pollak, 2008]. Trudną sprawą pozostaje też kwestia obecności symboli religijnych w szkołach, która stała się przedmiotem publicznej debaty w związku z orzecznictwem Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z listopada 2009 roku uzna-

---

<sup>3</sup> Jednocześnie obserwuje się także odmienny trend w odniesieniu do uczniów pochodzenia azjatyckiego, którzy nierzadko osiągają bardzo dobre wyniki w nauce, wyróżniają się wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i dobrym przystosowaniem do wymagań szkolnych kraju przyjmującego, co jest uwarunkowane czynnikami rodzinnymi i kulturowymi. Szerzej pisze o tym Wiktor Rabczuk [2013].

jącego wieszanie krzyży we włoskich szkołach za zagrożenie dla wolności sumienia [Szelewa, 2010]. Nierównościami w edukacji może także sprzyjać duże zróżnicowanie systemu oświatowego, takie jak w Niemczech, Holandii, Austrii, czy na Węgrzech, obserwuje się tam koncentrację dzieci cudzoziemców w szkołach kształcących na niskim poziomie. Uczniowie z innych krajów nie zawsze mogą skorzystać z prawa do nauki w języku ojczystym ze względu na braki kadrowe wśród nauczycieli, z powodu uprzedzeń i stereotypów wobec osób pochodzących z innych kultur oraz różnych praktyk dyskryminacyjnych w środowisku.

W celu przezwyciężenia tych trudności podejmowane są różne działania, wśród których wyróżnia się między innymi zatrudnianie osób odpowiedzialnych za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów imigrantów do szkół i będących jednocześnie łącznikami z ich rodzinami. Kwestia ta jest regulowana przepisami prawa, w niektórych krajach zatrudnienie takich osób leży w gestii centralnych władz oświatowych, w innych może wynikać z inicjatywy samych szkół lub samorządów lokalnych. Większość przepisów i zarządzeń w tej sprawie została uchwalona stosunkowo niedawno w Republice Czeskiej, w Hiszpanii, we Włoszech, na Litwie, w Luksemburgu, na Węgrzech, w Portugalii, Słowenii, Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Szkocji), Belgii, Bułgarii, we Francji, w Danii, Finlandii, Szwecji i Norwegii. Podejmowane są zatem działania na rzecz asymilacji przybyszów w społeczeństwie goszczącym, szczególnie w zakresie przyswojenia przez nich jego podstawowych tradycji, takich jak język, którym posługuje się większość, określone wyobrażenie o życiu rodzinnym i wychowaniu, a także chrześcijańskie i europejskie normy postępowania [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015]. Nierzadko wiąże się to z utratą kulturowej różnorodności i kapitału przywiezionego przez imigrantów, wydaje się jednak niezbędne dla możliwości ich funkcjonowania w społeczeństwie przyjmującym. Problemem jest oczywiście konfrontacja z fundamentalistycznymi wizjami świata i oferowanymi przez nie wzorami życia. Zwolennicy kosmopolitycznego modelu uznającego kulturową tożsamość poszczególnych grup etnicznych przybywających do Europy przyjmują, że heterogeniczność kulturowa jest korzystna i należy ją kultywować. Obserwujemy niestety brak satysfakcjonujących rozwiązań praktycznych umożliwiających urzeczywistnienie tych założeń. Edukacja międzykulturowa jest natomiast niezbędna niezależnie od tego, które z tych podejść do problemu migracji jest w danym czasie, w danym kraju dominujące.



Innym działaniem na rzecz przezwyciężenia dyskryminacji uczniów cudzoziemskich w szkołach jest tworzenie systemów monitorowania tego rodzaju praktyk. Spotyka się je jednak bardzo rzadko, centralny krajowy system rejestracji i monitorowania incydentów na tle rasistowskim w szkołach funkcjonuje tylko w Holandii od 2005 roku. Dane na ten temat regularnie gromadzą jedynie dwa rządy regionalne w Niemczech: Brandenburgii i Berlina. W Wielkiej Brytanii szkoły zobowiązane są do składania w tym zakresie regularnych raportów władzom lokalnym, również Węgry i Słowenia dysponują danymi na temat dyskryminacji uczniów imigrantów, jednak są one fragmentaryczne, często nie pochodzą od instytucji państwowych, lecz od organizacji pozarządowych i zbierane są w trybie projektowym [Pollak, 2008]. Polska nie posiada systemu gromadzenia danych dotyczących aktów dyskryminacji lub dobrych praktyk w zakresie integracji uczniów cudzoziemskich [Szelewa, 2010].

System pozyskiwania informacji na temat dostępu do edukacji i wyników nauczania dzieci imigrantów mógłby być także jednym z instrumentów służących przezwyciężaniu trudności w integracji uczniów z rodzin imigrantów, jednak działania w tym zakresie są bardzo rzadko podejmowane. Tylko w Wielkiej Brytanii funkcjonuje kompleksowy system monitorowania wyników nauczania w poszczególnych grupach etnicznych. W Szwecji regularnie dokumentowane są tylko niektóre dane na ten temat. W większości państw tak zwanej „starej” Unii Europejskiej informacje w tym zakresie są bardzo niedokładne i fragmentaryczne. Natomiast spośród krajów Europy Środkowo-Wschodniej tylko na Węgrzech funkcjonują instytucje zajmujące się monitorowaniem ogólnych wyników nauczania uczniów poszczególnych narodowości [Szelewa, 2010]. Brak szczegółowych, dokładnych i wiarygodnych danych dotyczących praktyk dyskryminacyjnych w szkołach utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia zaplanowanie przez politykę oświatową odpowiednich działań na rzecz integracji w edukacji i przez edukację w szerszym wymiarze społecznym.

### **Edukacja międzykulturowa w polityce oświatowej**

Parlament Europejski przewidział, po raz pierwszy w 1991 roku, środki finansowe przeznaczone na promowanie współpracy między państwami członkowskimi na rzecz edukacji międzykulturowej, a kilka lat póź-

niej w 1995 roku rozpoczęto realizację programu Sokrates, którego celem jest promowanie europejskiego wymiaru edukacji na wszystkich poziomach, od przedszkola po uniwersytet [<http://eur-lex.europa.eu/search.html> 09.05.2016]<sup>4</sup>. Kreowaniu europejskiej tożsamości i poczucia jedności wśród mieszkańców zjednoczonej Europy służy też koncepcja całościowego uczenia się. Współistnienie wielu grup kulturowych w ramach Unii Europejskiej i jej państw członkowskich postrzegane jest jako wartość i dąży się do stworzenia instytucjonalnych warunków dla realizacji tej idei. Unia Europejska pozostawia państwom członkowskim autonomię w zakresie doboru środków i sposobów realizowania polityki edukacyjnej wobec imigrantów, dlatego rozwiązania w tym zakresie są różne, zdeterminowane są bowiem założeniami polityki oświatowej poszczególnych krajów [Rabczuk, 2002].

Podejście wielokulturowe w polityce oświatowej zyskuje szczególne znaczenie w ostatnich latach wobec intensyfikowania się zjawiska migracji. Działania podejmowane w tym zakresie w poszczególnych krajach mają różny charakter i nie zawsze prowadzone są regularnie. Nierzadko przybierają formę sporadycznych inicjatyw, jak na przykład pierwsza niemiecko-polska letnia szkoła współorganizowana przez Centrum Stosunków Międzynarodowych [Mazur-Rafał i in., 2004]<sup>5</sup>. Czasem podejście wielokulturowe rozumiane jest tylko jako nauczanie o różnych kulturach i nie podejmuje się prac nad programem nauczania dostosowanym do różnorodności kulturowej i etnicznej reprezentowanej przez uczniów. Jednocześnie w wielu państwach realizowane są działania na rzecz integracji uczniów cudzoziemskich przez pomoc dydaktyczną dla uczniów, którzy mają trudności w dostosowaniu się do programu obowiązującego w nowej szkole. Niekiedy zatrudnia się nauczycieli i pedagogów ze środowisk imigrantów, oferowana jest także pomoc finansowa i rzeczowa dla tych grup, podejmuje się również próby włączania ich przedstawicieli w proces podejmowania decyzji w za-

<sup>4</sup> Programme Sokrates został uruchomiony w 1995 roku przez Unię Europejską jako kontynuacja programu Erasmus w celu kontynuacji jego zadań i głównego celu jakim jest kreowanie europejskiego wymiaru w nauczaniu, zgodnie z ideą Europy Narodów i dewizą Unii Europejskiej: Jedność w różnorodności, z łaciny *in varietate concordia*. W jego skład wszedł program Erasmus, Comenius, Lingua, Grundtvig, Arion, Eurydice, Naric. Kontynuacją Programu Sokrates I był Program Sokrates II realizowany w latach 2007–2013 zgodnie z ideą Lifelong Learning, czyli uczenie się przez całe życie. Po zakończeniu jego funkcjonowania, 1 stycznia 2014 roku wszedł w życie Program Erasmus+, który obejmuje trzy główne typy działań: mobilność edukacyjną, współpracę na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk, oraz wsparcie reform w obszarze edukacji.

<sup>5</sup> Opis projektu znajduje się w publikacji podsumowującej M. Mazur-Rafał i in., [2004].

kresie różnych rozwiązań edukacyjnych. Wydaje się jednak, że największym problemem w zakresie integracji społecznej przez edukację w jej wymiarze międzykulturowym jest z jednej strony niski stan wiedzy i świadomości społecznej na temat odmienności kulturowej i etnicznej imigrantów, obawą i wrogim nastawieniem wobec tych grup, a z drugiej niechęć przybylszy do akceptowania zasad i norm współżycia obowiązujących w społeczeństwie goszczącym, wiążąca się z roszczeniową postawą wobec większości i funkcjonowaniem typowym dla swojej kultury, które może być niezgodne z regułami życia w kulturze gospodarzy. Obserwuje się także rozdźwięk między prawnie ustanowionymi i oficjalnie deklarowanymi zasadami poszanowania odmienności a rzeczywistym realizowaniem ich w praktyce społecznej. Rozmijanie się „literary prawa” z życiem może też wynikać z braku odpowiedniej kadry realizującej założenia przyjęte w polityce oświatowej wobec migrantów w danym kraju, co zdarza się nierzadko wówczas, gdy prowadzą ją władze lokalne. Opisanie tu problemy dotyczą także polskiego systemu edukacji, w którym jedną z podstawowych trudności jest dostęp do placówek oświatowych ze względu na położenie ośrodków dla uchodźców w regionach o słabo rozwiniętej infrastrukturze szkolnej [Pollak, 2008]. Inną kwestią jest natomiast to, że uchodźcy przybywający do naszego kraju nie planują pozostania w nim, dążą do osiedlenia się w bogatszych państwach europejskich, nie są więc zainteresowani edukacją dzieci w Polsce i nie angażują się w działania integracyjne podejmowane w tym zakresie [Smoter, 2006].

W świetle prezentowanych analiz zasadne wydaje się wyeksponowanie kilku podstawowych problemów związanych z planowaniem i realizowaniem europejskiej polityki oświatowej: 1) problem dostępności danych na temat liczby uczniów w różnych typach szkół, z uwzględnieniem kraju ich pochodzenia; 2) problem świadomości imigrantów w zakresie znaczenia i korzyści wynikających ze zdobywania wykształcenia; 3) problem przyjmowania dzieci obywateli państw trzecich do szkół i kwalifikowania ich umiejętności; 4) problem monitorowania osiągnięć uczniów i studentów cudzoziemców w porównaniu do ludności kraju przyjmującego; 5) problem niedostatecznego zaangażowania oraz współpracy władz lokalnych, dyrekcji szkół i pracowników socjalnych; 6) brak odpowiednio przygotowanej kadry wspierającej rodziny imigrantów w procesie integracji i odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli do pracy z uczniami cudzoziemcami; 7) uprzedzenia wobec odmienności stanowiące barierę we wzajemnym porozumieniu i bu-

dowaniu zaufania, które są niezbędne dla współistnienia oraz rozwoju indywidualnego i społecznego [Szelewa, 2010]<sup>6</sup>.

Z zarysowanej w niniejszym tekście problematyki wynika zatem konieczność dalszego rozwijania refleksji teoretycznej w zakresie pedagogiki wielokulturowej/międzykulturowej, a nade wszystko wdrażania założeń edukacji międzykulturowej w praktyce, szczególnie w jej holistycznym ujęciu zaproponowanym przez Jerzego Nikitorowicza [2005]. Nie może się to jednak urzeczywistnić bez odpowiednio przygotowanych nauczycieli i pedagogów. Chociaż wiele robi się już w tym zakresie włączając treści związane z edukacją międzykulturową do programów kształcenia na studiach pedagogicznych, to wciąż jest to niewystarczające. Wskazane byłoby, w moim odczuciu, zaprojektowanie specjalności dedykowanej tej problematyce na kierunku pedagogika, w ramach której studenci mogliby uzyskać odpowiednie kwalifikacje do pracy z imigrantami dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi. Kompetencje absolwentów tej ścieżki kształcenia mogłyby obejmować taką wiedzę, umiejętności i postawy, które umożliwiłyby im świadczenie pomocy przybyšom z innych krajów w zakresie społecznej integracji poprzez edukację, oraz podejmowanie działań na rzecz przełamywania barier wobec odmienności kulturowej i etnicznej reprezentowanej przez imigrantów w środowisku lokalnym, w społeczności goszczącej.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams L. D., Kirova A., (red.), (2007), *Global migration and education: schools, children and families*, Mahwah – New Jersey – London
- Balicki J., (2012), *Imigranci i uchodźcy w Unii Europejskiej: humanizacja polityki imigracyjnej i azylowej*, Warszawa
- Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment, COM/2003/0336 final, <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/?uri=celex%3A52003DC0336> [09.05.2016]
- Decyzja Rady 2007/435/WE z dnia 25 czerwca 2007 r. ustanawiająca Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich na lata 2007–2013 jako część programu ogólnego „Solidarność i zarządzanie przepływami migracyjnymi”, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 168/18 [28.06.2007]
- Dyrektywa wspólnotowa 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 180 [19.07.2000]

---

<sup>6</sup> Wynikają one także z diagnozy przeprowadzonej w Centrum Stosunków Międzynarodowych w Warszawie przedstawionej w przywołowanym już raporcie D. Szelewa [2010].

- Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 16 [23.01.2004]
- Dyrektywa Rady 2003/86/EC z 22 września 2003 r. o prawie do łączenia rodzin, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 251 [3.10.2003]
- Dzienniki Urzędowe Unii Europejskiej, <http://eur-lex.europa.eu/search.html> [09.05.2016]
- Hannum E., Buchmann C., (2004), *Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences*, „World Development” nr 33(3), s. 333-354
- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html> [08.05.2016]
- [http://www.cotojest.info/integracja\\_648.html](http://www.cotojest.info/integracja_648.html) [08.05.2016]
- Kicinger A., (2005), *Unia Europejska wobec zagadnienia integracji imigrantów. CEFMR Working Paper*, „Środkowoeuropejskie Forum Badań Migracyjnych”, nr 2
- Kofman E., (2007), *The Knowledge Economy, Gender and Stratified Migrations*, „Studies in Social Justice”, nr 1(2)
- Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 301/5 [11.12.2009]
- Mazur-Rafał M. i in., (2004), *Szkoła a problem migracji. Podstawy – Materiały – Propozycje zajęć lekcyjnych*, Warszawa
- Nikitorowicz J., (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków
- Pollak A., (2008), *Discrimination and good practice activities in education: trends and developments in the 27 EU Member States*, „Intercultural Education”, nr 19(5)
- Rabczuk W., (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa
- Rabczuk W., (2013), *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2
- Rabczuk W., (2016), *Migracje transnarodowe a łączenie rodzin imigrantów*, (w:) A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, A. Gancarz (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*, Toruń
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, CE 137/1 [25.05.2010]
- Smoter B., (2006), *Prawne uwarunkowania integracji cudzoziemców w Polsce na przykładzie uchodźców i osób z pobytem tolerowanym*, (w:) M. Bieniecki, P. Kaźmierkiewicz, B. Smoter, *Integracja cudzoziemców w Polsce. Wybrane aspekty*, Warszawa
- Szelewa D., (2010), *Integracja a polityka edukacyjna*, Warszawa
- The Stockholm Programme – An open and secure Europe serving and protecting the citizens*, Council of the European Union, 17024/09, Brussels [02.12.2009]
- Todorovska-Sokolovska V., (2009), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE – cz. 1, Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach*, Warszawa

**SUMMARY****The European Union's Policy Regarding Migration**

In the following article the author presents basic directions of the European Union's policy regarding migration and third-country nationals, as well as displays the significance of education in achieving said objectives. This article presents a legal framework of the European Union's educational policy in migration's context and shows the problem of immigrants' integration through education in the culturally varied societies. The author draws attention to the significance of the integration's model in which intercultural education plays a leading role. The author describes the difficulties associated with implementation of the European Union's educational policy's assumptions in local environments. In the article the author presents the conclusions of these issues' analysis in order to indicate the main areas to improve.

**KEYWORDS:** educational policy of the European Union, migration, integration, education, intercultural education.