

Jan Ryś

Aktualne problemy integracji szkolnej dzieci imigrantów w państwach Unii Europejskiej

Ochrona mniejszości narodowych stanowi jeden z kluczowych problemów polityki Unii Europejskiej. Ogólne jej zasady zostały zawarte w *Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych*, przyjętej w Strasburgu 1 lutego 1995 r. Ratyfikacja tej konwencji jest jednym z podstawowych warunków, jakie muszą spełnić państwa należące i wstępujące do struktur europejskich¹. Jednak sama ratyfikacja *Konwencji* to dla wielu państw początek trudnego procesu wdrażania w życie jej postanowień i modyfikacje w dotychczasowej polityce wewnętrznej, szczególnie w państwach nowo przyjętych do Unii. Na „problem mniejszości narodowych” nakłada się także „problem imigrantów”, co w przypadku wielu państw dodatkowo komplikuje sytuację wewnętrzną. Przyjęcie zasady swobodnego przepływu siły roboczej postawiło państwa członkowskie przed koniecznością zapewnienia imigrantom zarobkowym (i nie tylko) praw, jakimi legitymują się autochtoni. Jest to jeden z elementów szeroko rozumianej integracji we wszystkich aspektach życia kulturowego i społecznego. Nie ulega wątpliwości, że jedną z najważniejszych ról do spełnienia ma tutaj edukacja szkolna, na płaszczyźnie której dokonują się pierwsze akty integracji. Komisja Europejska i Rada Europy z wnikliwością śledzą postępy poszczególnych państw w tej dziedzinie. Rozszerzenie Unii w maju 2004 r. było okazją do badań sondażowych dotyczących aktualnej sytuacji w dziedzinie integracji szkolnej imigrantów w Europie. Badania sfinansowane przez Komisję Europejską przeprowadziła Europejska Sieć Informacji o Edukacji „Eurydice”, angażując swoje biura w poszczególnych krajach. Badaniami ankietowymi objęto 30 krajów, wśród których poza krajami Unii znalazła się także Bułgaria, Rumunia, Norwegia, Islandia i Lichtenstein. Badania przeprowadzono w publicznych szkołach elemen-

¹ Prezydent RP Aleksander Kwaśniewski podpisał akt ratyfikacyjny 19 listopada 2000 r. w Strasburgu, na podstawie ustawy z dnia 27 kwietnia 2000 *O ratyfikacji Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych* (Dz. U. Nr 50, poz. 579).

tarnych i średnich oraz szkołach subwencjonowanych, w roku szkolnym 2003/2004. Nadesłane z poszczególnych państw raporty cząstkowe stały się podstawą komparatystycznego opracowania, które w formie raportu ukazało się we wrześniu 2004 roku². Zawarte w raporcie uogólnienia zasługują na omówienie i bliższą prezentację.

Wspieranie procesów integracyjnych w świetle prawodawstwa europejskiego i krajowego

Na wstępie należy zaznaczyć, że prawodawstwo europejskie odnośnie do azylantów i imigrantów ma swe determinanty w dyrektywie Komisji Europejskiej przyjętej 17 lipca 1997 r., w której podkreślono konieczność integracji oświatowej imigrantów z uwzględnieniem specyfiki ich rodzimej kultury i języka. Wprawdzie poprzedziła ją konwencja z 1983 r. w sprawie statusu pracowników cudzoziemców oraz kilka rekomendacji z lat 1983–1989³, ale nie były one obligatoryjne dla wszystkich państw członkowskich. Rok 1997 rozpoczął proces realizacji wspólnej polityki w tej dziedzinie. Znalazło to wyraz w *Traktacie amsterdamskim* (1997), gdzie zadeklarowano walkę z wszelkimi przejawami dyskryminacji rasowej i etnicznej⁴. Jedną z konkluzji obrad Rady Europy w Tampere (październik 1999) podkreśla konieczność dokonania prawnych uregulowań w stosunku do cudzoziemców z państw trzecich w zakresie dostępu do oświaty. Skonkretyzowanie kompetencji Unii Europejskiej w tej dziedzinie nastąpiło w trakcie szczytu lizbońskiego (marzec 2000), gdzie podkreślono konieczność dążenia do permanentnego podnoszenia kwalifikacji pracowników, zwłaszcza cudzoziemców, jako nieodzownego elementu postępu ekonomicznego oraz jedności socjalnej i społecznej. Problem integracji imigrantów był także przedmiotem obrad Rady Europy w Sewilli (kwiecień 2002) i Tesalonikach (kwiecień 2003). Stwierdzono tam zgodnie, że integracja prowadzi m.in. poprzez oświatę i kształcenie językowe, co w trakcie obrad Rady w Brukseli (październik 2003) przyjęto za priorytetowe zadanie w polityce europejskiej. W kwestii prawa wszystkich dzieci do nauki, ponad wspomnianymi wcześniej regulacjami europejskimi, obowiązują *Deklaracja Praw Człowieka ONZ* i *Konwencja Praw Dziecka* oraz *Karta*

² *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Eurydice, Bruksela 2004, Raport – w języku angielskim, francuskim i niemieckim – jest dostępny także na oficjalnej stronie Eurydice: <http://www.eurydice.org>

³ W 1983 r. na Stałej Konferencji Ministrów Oświaty przyjęto rezolucję w sprawie kształcenia dzieci imigrantów z państw członkowskich i państw trzecich z uwzględnieniem wielokulturowości, elementów kultury rodzimej oraz w sprawie kształcenia nauczycieli. W 1984 r. Komitet Ministrów Rady Europy przyjął rekomendację (R/84/9) w sprawie emigracji „drugiej generacji” i wynikającej stąd integracji oświatowej, następnie rekomendację (R/84/16) w sprawie komponentów wielokulturowości w programach kształcenia i w 1989 r. rekomendację (1093) o kształceniu dzieci imigrantów.

⁴ Traktat Amsterdamski zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie oraz niektóre związane z nim traktaty, art. 61, 63.

Praw Fundamentalnych proklamowana przez Parlament Europejski i Komisję Europejską (Nicea, 7 grudnia 2000).

W dziedzinie integracji ważną rolę odgrywają inicjatywy podejmowane przez Komisję Europejską i Radę Europy. Rok 1997 został ogłoszony przez Komisję *Europejskim rokiem przeciw rasizmowi, ksenofobii i antysemityzmowi*. Zaowocowało to szeregiem narodowych projektów dotyczących integracji kulturowej m.in. w Grecji, Belgii, Hiszpanii i we Włoszech, czy też dotyczących kształcenia dyrektorów szkół elementarnych w kierunku współpracy z rodzicami-imigrantami (Dania, Niemcy, Szwecja). Integracja dokonuje się także poprzez realizację projektów Socrates i Comenius.

W prawodawstwie europejskim imigranci to grupy etniczne nie posiadające obywatelstwa państw, na terytorium których przebywają. Wyróżnia się tu czasową emigrację głównie zarobkową, grupę oczekującą na azyl, grupę legitymującą się statusem uchodźców, grupę o niuregulowanym statusie imigracyjnym i imigrantów nielegalnie przebywających w danym kraju. Ta ostatnie grupa nie korzysta z żadnego prawodawstwa, w tym także w dziedzinie oświaty.

Jednym z zasadniczych problemów wpływających na stopień integracji jest różnorodność i dowolność prawodawstwa poszczególnych państw. Wszelkie działania w tej materii muszą mieć bowiem oparcie w prawodawstwie partykularnym i europejskim. Pierwsze przepisy prawne dotyczące imigrantów w systemie szkolnym pojawiły się w 1996 r. w Słowacji i Słowenii. W następnym roku do tych państw dołączyła Portugalia, Luksemburg i częściowo Wielka Brytania. Najwięcej przepisów prawnych zostało wprowadzonych w 1999 r. (Czechy, Grecja, Włochy, Łotwa, Islandia, Wielka Brytania). Polska zapoczątkowała swoje prawodawstwo w 2000 r. Jako ostatnie na drogę legislacji wstąpiły w 2004 r. Węgry, Malta i Rumunia. Prawodawstwo poszczególnych krajów dotyczy różnych sfer i kategorii imigrantów. W Belgii, Czechach, Grecji, Francji, Irlandii, Luksemburgu, Holandii, Austrii, Portugalii i we Włoszech istnieją przepisy regulujące dostępność do szkolnictwa dzieci imigrantów o niuregulowanym statusie prawnym, czego brak w prawodawstwie innych krajów, co niejednokrotnie utrudnia zapisy dzieci tej grupy imigracyjnej do szkoły. W Polsce wymaga się np. stałego zameldowania rodziców, w Islandii legalnego pobytu. Podobne problemy są także w Danii, Szwecji, na Litwie i na Węgrzech. W innych krajach brak jest wyraźnej spójności pomiędzy prawem oświatowym dla tubylców i imigrantów, co powoduje niedoprecyzowanie w określeniu kategorii dzieci podległych obowiązkowi szkolnemu (np. Estonia, Hiszpania, Cypr, Łotwa, Słowenia, Finlandia, Bułgaria i Rumunia). Hiszpania i Wielka Brytania mają odpowiednie prawodawstwo gwarantujące miejsca w przedszkolu dzieciom cudzoziemców. Znaczne ułatwienia w tej dziedzinie stwarzają także przepisy prawne w Belgii, Francji, Szwecji i Finlandii. Dania i Szwecja gwarantują także przygotowanie językowe już w okresie przedszkolnym. Na Litwie podjęto działania w celu tworzenia grup dla dzieci imigrantów przygotowujących do przedszkola.

Sporo miejsca w prawodawstwie krajowym zajmują przepisy dotyczące wspierania nauki języków urzędowych. Na tego rodzaju zajęcia przeznaczane są fundusze

centralne, ale także i lokalne, w zależności od rozwiązań systemowych. Stosuje się tu różne rozwiązania: od nauczania całych klas, mniejszych grup do pracy indywidualnej z uczniem. W Belgii, Luksemburgu, Francji, Słowenii i Słowacji finansowanie nauki języka jest prawnie zastrzeżone dla imigrantów o statusie uchodźcy lub ubiegających się o azyl. W niektórych krajach organizuje się programy promocji języka urzędowego poprzez nauczanie dzieci w wieku przedszkolnym. W Niemczech nauka ta obejmuje dzieci imigrantów urodzone w tym kraju lub przybyłe tu jako niemowlęta. Nauką języka urzędowego obejmuje się także dzieci w wieku przedszkolnym w Belgii, Luksemburgu, Norwegii, Finlandii, Szwecji, Czechach i na Litwie.

Równie powszechna jest pomoc socjalna dla dzieci imigrantów. Przepisy poszczególnych państw gwarantują swobodny dostęp do stołówek, opieki zdrowotnej, stypendiów itp. wszystkim dzieciom objętym obowiązkiem szkolnym w szkołach publicznych. W Holandii, Luksemburgu i Francji przepisy gwarantują dofinansowanie na pokrycie kosztów kształcenia rodzinom o niskich dochodach, do których zalicza się także cudzoziemców. We Francji i Luksemburgu istnieją specjalne bursy, w których dzieci imigrantów korzystają z ulg finansowych. W Grecji, Irlandii, Islandii, Czechach, na Łotwie i Litwie władze ponoszą koszty dojazdu do szkół, w tym też i dzieci imigrantów. W Irlandii cudzoziemcy korzystają z dofinansowania przy zakupie podręczników. Z takiego prawa korzystają też dzieci imigrantów oczekujących na azyl na Węgrzech. Szczególne prawa i pomoc przysługują dzieciom imigrantów na Cyprze. Korzystają nie tylko z wszelkiej pomocy finansowej i socjalnej, ale organizuje się dla nich zajęcia pozalekcyjne i pomoc w odrabianiu lekcji.

Sytuacja demograficzna

Skala podejmowanych przedsięwzięć w zakresie integracji w poszczególnych państwach uzależniona jest od liczby imigrantów. Prezentowany raport daje dokładną analizę sytuacji demograficznej w Unii Europejskiej i pięciu wymienionych państwach. Ujęcia statystyczne dotyczą w pierwszej kolejności nasilenia fali emigracyjnej na przestrzeni ostatnich 25 lat. Na czele znajdują się tu cztery państwa: Cypr, Islandia, Luksemburg i Niemcy, w których wzrost liczby emigrantów przekroczył średnio 1,5% w stosunku do ogólnej liczby ludności. Bezwzględnie na czele znajduje się Luksemburg, gdzie wskaźnik ten przekroczył 2%. Czynnikiem przyciągającym imigrantów do tego państwa jest z jednej strony pomyślna koniunktura gospodarcza, a z drugiej ujemny przyrost naturalny, co zmusza władze do liberalizacji przepisów w stosunku do imigrantów. Stosunkowo duży napływ imigrantów do Islandii spowodowany jest rozwojem gospodarczym tego kraju, podobnie zresztą jak ma to miejsce w Niemczech i na Cyprze. Jeżeli chodzi o natężenie fali emigracyjnej w poszczególnych latach, to – z wyjątkiem Niemiec – we wszystkich państwach wykazuje tendencje wzrostowe. W Niemczech po wielkim szczycie w 1990 r., kiedy na-

plyw imigrantów znacznie przekroczył 2%, nastąpił gwałtowny spadek aż do 1,5% w 2000 r. z niewielki wzrostem w roku 2001. Sytuacja ta była spowodowana istnym szturmem imigrantów z Europy Wschodniej na początku lat 90., co wymogło pewne obostrzenia prawne, a tym samym zahamowało napływ cudzoziemców. W większości państw europejskich przyrost liczby imigrantów kształtuje się od 0,5% do 1,5%. Niewielkie zainteresowanie wśród imigrantów wzbudza Malta (0,1%), na co z pewnością ma wpływ także położenie kraju.

Generalnie odsetek imigrantów stanowi średnio od 2,5% do 9% ogólnej liczby mieszkańców (Belgia, Dania, Niemcy, Grecja, Hiszpania, Francja, Irlandia, Cypr, Holandia, Austria, Szwecja, Wielka Brytania, Islandia, Norwegia). Najwięcej imigrantów mieszka w Luksemburgu (36,9%) i Lichtensteinie (37,6%). Z nowo przyjeźdźców państw bardzo wysoki wskaźnik posiada Estonia (20%) i Łotwa (23%), w pozostałych kształtuje się on poniżej 2,5% (w przypadku Polski i Słowacji brak danych). Istotnym czynnikiem jest także zasięg terytorialny imigracji. Należy pamiętać, że w przypadku niektórych państw na skład imigracji mają jeszcze wpływ dawane związki kolonialne, nie można też pominąć roli wojen toczonych ostatnio na Bałkanach, jak również zmian, jakie nastąpiły w wyniku transformacji ustrojowej w Europie Wschodniej. Wśród imigrantów, z niewielkimi wyjątkami, przeważają obywatele spoza krajów dawnej piętnastki. Jedynie w fali imigrantów przybywających do Belgii, Luksemburga i Irlandii stanowią oni większość. W przypadku Łotwy cała imigracja pochodzi spoza krajów dawnej Unii, ta kategoria imigrantów zdecydowanie przeważa także w Estonii. Jest to spowodowane napływem do tych państw ludności z terytorium Rosji, Białorusi i Ukrainy. Jeżeli chodzi o pozostałe kontynenty, to najczęściej Afrykanów napływa do Francji, Belgii i Portugalii (wynik dawnej polityki kolonialnej). Hiszpania jest najczęściej wybierana przez imigrantów przybywających z Ameryki, Azjaci upodobili sobie Cypr i kraje skandynawskie. Jeżeli chodzi o trwałość imigracji mierzoną liczbą wniosków o azyl, to przodują tu Niemcy, gdzie średnio rocznie ok. 80 tys. imigrantów składa takie wnioski. W dalszej kolejności jest Wielka Brytania, Belgia, Francja, Holandia i Austria. W Polsce liczba ta kształtuje się na poziomie ok. 4,7 tys., na Węgrzech ok. 7 tys., w Czechach ok. 8 tys.

Dla planowania polityki oświatowej niezwykle istotne jest ustalenie, jaki procent dzieci poniżej 15. roku życia stanowią dzieci imigrantów. Przeprowadzone w 2001 r. obliczenia wykazały, że bezwzględnie na czele znajduje się Luksemburg, gdzie dzieci cudzoziemców stanowią 39,3%, na kolejnych miejscach są Austria i Niemcy (niewiele ponad 10%), a w pozostałych krajach liczba ta oscyluje w pobliżu 6%. Ciekawa jest także dyslokacja imigrantów w poszczególnych krajach. W większości państw kierują się oni do miast i małych miasteczek. Wielkie miasta wybierają jedynie w Finlandii (68,9%) i Wielkiej Brytanii (43,8%), z kolei w Grecji ponad połowa imigrantów kieruje się na wieś (52,9%), w Portugalii jest to 28%, a w Hiszpanii 23,3%. W Polsce na wsi osiedla się 16,4% imigrantów.

W badaniach demograficznych zwrócono także uwagę na wzajemne zależności pomiędzy miejscem urodzenia rodziców a językiem, jakim posługują się ich dzieci. Prawie we wszystkich krajach większość rodziców urodziła się za granicą,

jednak znaczny procent ich dzieci posługuje się językiem urzędowym kraju docelowego. Sytuacja ta szczególnie jest widoczna w dawnych krajach kolonialnych. Przybywający z kolonii imigranci, pomimo że urodzili się tam, znają język kraju, do którego przybywają. Odwrotnie jest natomiast na Węgrzech, gdzie istnieją skupiska autochtonów nie mówiących językiem urzędowym, pomimo że ich rodzice urodzili się w tym kraju.

Rozwiązania w zakresie integracji szkolnej imigrantów

Pomimo braku ujednoliczeń prawnych w poszczególnych krajach, wypracowano pewne wspólne rozwiązania w zakresie edukacji szkolnej imigrantów. Jej pierwszy etap polega na udzieleniu pomocy w momencie przybycia imigrantów celem „zainstalowania się” w lokalnej społeczności, następnie fazy to udzielenie solidnej informacji dotyczącej orientacji zawodowej i możliwości kształcenia w danym systemie szkolnym; możliwość korzystania z pomocy osób lub komisji fachowo przygotowanych do pracy z imigrantami, w każdej sytuacji która tego wymaga; korzystanie z tłumacza w trakcie rozmów rodziców z nauczycielami; organizowanie specjalnych zebrań integracyjnych dla rodziców oraz udzielanie informacji na temat możliwości korzystania z przedszkola.

Najpopularniejsza jest pierwsza forma pomocy związana z udzielaniem rzetelnej informacji oświatowej. Informacja ma być przygotowana w językach obcych na szczeblu ministerstwa lub władz niższego rzędu. W Irlandii leży to w gestii specjalnej agencji ds. przyjęcia i integracji, która przygotowuje informacje w dziewięciu językach skierowane do rodziców oczekujących na azyl i rodziców o nieuregulowanym statusie prawnym. W Luksemburgu *Centrum Psychologii i Orientacji* publikuje informacje o szkolnictwie elementarnym, w Austrii zajmuje się tym federalne ministerstwo oświaty wydając broszury dotyczące zasad zapisów do szkół i możliwości wyboru języka, w Portugalii poza publikacjami można też uzyskać informacje w języku rosyjskim na specjalnych stronach internetowych⁵. Portale z informacjami dla imigrantów prowadzone są także przez władze oświatowe Węgier i Estonii⁶.

Organizowanie specjalnych komisji do pracy z imigrantami lub powoływanie kompetentnych osób jest równie częstą formą pomocy dla imigrantów. Są tu jednak pewne różnice. W Irlandii, Holandii i Wielkiej Brytanii, gdzie szkoły posiadają stosunkowo dużą autonomię, mają one więcej możliwości organizowania różnych zespołów do współpracy z imigrantami. W Luksemburgu i we Włoszech powołani są „mediatorzy międzykulturowi” utrzymujący kontakt pomiędzy szkołą a rodzicami, w Portugalii funkcjonują „mediatorzy socjokulturowi” realizujący podobne zadania. W Czechach, Estonii i Słowacji pośrednikami pomiędzy szkołą i rodzicami są

⁵ www.acime.gov.pt

⁶ Estonia: <http://www.hm.ee/uus/hm/client/index.php>; Węgry: www.migrans.edu.hu

pracownicy socjalni, w Rumunii cały ciężar tej działalności przejęły organizacje pozarządowe. W Luksemburgu, gdzie jest największa liczba imigrantów, w każdej miejscowości, w której stanowią oni ponad 20% liczby mieszkańców organizuje się specjalne komisje konsultacyjne dla cudzoziemców. Takie komisje integracyjne tworzy się także w strukturach szkolnych Belgii.

Możliwość korzystania z tłumacza nie sprowadza się jedynie do rozmów z nauczycielem, ale również obejmuje wszelkie interpretacje prawne. W Szwecji i Finlandii imigranci mają prawnie zapewniony dostęp do tłumacza, w innych krajach organizowane jest to doraźnie w zależności od potrzeb. Z pomocy tłumacza korzysta się także w trakcie zebrań z rodzicami. Jednak ta forma integracji rodzin jest rzadsza. Jest ona stałym elementem oświaty luksemburskiej, jak również hiszpańskiej, fińskiej, szwedzkiej, greckiej, estońskiej i francuskiej. Nie tylko wyjaśnia się w trakcie tych spotkań specyfikę systemów oświatowych, ale porusza się także problemy integracji. Spośród krajów europejskich jedynie Polska, Malta i Słowenia nie podejmują żadnych z wymienionych rozwiązań.

W praktyce szkolnej wypracowano dwa modele działań. Pierwszy nazwany integracyjnym, funkcjonuje w dwóch wariantach. W wariacie pierwszym dzieci imigrantów przydzielane są do klas z autochtonami według wieku, ewentualnie do klas niższych i realizują program nauczania, korzystając z doraźnej pomocy nauczyciela w trakcie zajęć. W drugim wariacie, poza godzinami lekcyjnymi realizuje się kursy wyrównawcze z imigrantami, na terenie szkoły. Takie rozwiązania stosuje się np. w Niemczech i Rumunii. W drugim modelu – rozłącznym, tworzy się oddzielne klasy istniejące przejściowo lub na dłuższy czas, nawet do dwóch lat. Jest to rozwiązanie charakterystyczne np. dla Irlandii, Włoch i Szkocji. Bardzo często dochodzi do połączenia obu modeli. W Polsce organizuje się grupy integracyjne z doraźną pomocą, ale równie dobrze funkcjonują także klasy separowane. Podobne rozwiązania stosuje się w Czechach. W Estonii, gdzie imigranci w zdecydowanej większości posługują się językiem rosyjskim, organizuje się klasy, a nawet szkoły z rosyjskim językiem nauczania, w których 60% zajęć jest w tym języku, z zaznaczeniem, że w klasach początkowych obowiązkowo uczy się estońskiego. W Irlandii organizuje się specjalne klasy (initiation/immersion), w których uzupełnia się braki językowe imigrantów, a następnie przenosi się ich do klas integracyjnych, podobnie ma to miejsce w Norwegii. Ciekawe rozwiązanie stosuje się w Austrii, tam cudzoziemców przyjmuje się do szkół na zasadzie wpisu ex-matricula, czyli wolnych słuchaczy. Uczęszczają oni na zajęcia, ale nie są oceniani; po pewnym czasie, jeżeli wyrównają braki – przenoszeni są do klas integracyjnych.

Możliwości rozwoju własnej tożsamości narodowej

Integracja szkolna to także możliwość rozwoju i pielęgnowania kultury i języka imigrantów. Jest to zgodne z zaleceniami Komisji Europejskiej⁷, a w wielu przypadkach ma oparcie prawne w umowach bilateralnych pomiędzy poszczególnymi krajami. Na podstawie tego typu umów prowadzone jest nauczanie w Niemczech, Belgii, Francji, Luksemburgu, Słowenii, Polsce i Rumunii. Finansowanie nauki języka i kultury rodzimej leży w gestii państwa (Litwa, Węgry, Grecja, Irlandia, Włochy) lub władz lokalnych. Władze lokalne decydują o tego typu formach nauki w Danii, Finlandii i Szwecji. W Polsce naukę języków obcych dla imigrantów organizuje się przy wsparciu konsulatów. Zajęcia tego rodzaju najczęściej mają charakter fakultatywny bądź też kilkugodzinnych kursów w ciągu tygodnia. Tylko niektóre państwa, jak Cypr, Włochy i Islandia organizują zajęcia dla rodziców, ale w języku urzędowym. Nauka języka ojczystego jest szczególnie ważna, gdyż ma się przyczynić do wzajemnego zrozumienia, ma się stać pomostem pomiędzy dwoma kulturami.

Utrwalanie własnej tożsamości narodowej możliwe jest także poprzez odpowiednią organizację życia szkoły z uwzględnieniem odmienności kulturowej i religijnej imigrantów. We flamandzkiej części Belgii uwzględnia się nieobecność uczniów w okresie najważniejszych świąt obchodzonych w czterech głównych religiach świata. Podobne rozwiązania stosuje się w Szwecji, przeciwnie np. do Łotwy, gdzie uznaje się tylko święta oficjalnie uznane przez państwo, ewentualnie władze lokalne. W niektórych państwach udział młodzieży w nieoficjalnych świątach musi być potwierdzony. Kolejnym aspektem w życiu szkoły jest koedukacyjność. W szkołach publicznych Europy jest to zjawisko powszechne i normalne. W niektórych państwach na życzenie rodziców możliwe jest prowadzenie pewnych zajęć w grupach. W Niemczech podziały pod względem płci mogą być stosowane na życzenie rodziców w przypadku zajęć fizycznych, takie rozwiązania możliwe są także w Szwecji, gdzie edukacja zdrowotna i fizyczna, najczęściej na wniosek rodziców muzułmańskich, prowadzona jest w grupach. Inny problem stanowią kwestie praktyk religijnych. W pewnych częściach Wielkiej Brytanii obowiązuje wspólna modlitwa przed nauką, na wniosek rodziców niektóre dzieci mogą z niej być jednak zwolnione. W Wielkiej Brytanii dopuszcza się także noszenie odzieży zgodnie z przekonaniem religijnym i tradycją kulturową. Akt państwowy z 2000 r. zezwala na noszenie np. turbanów, chust itp. pomimo starej tradycji noszenia mundurków szkolnych w niektórych szkołach. Są jednak kraje (Holandia, Szwecja, Finlandia), w których toczy się otwarta debata nt. noszenia symboli religijnych, a we Francji obowiązuje zakaz ich eksponowania. Do rangi poważnego problemu urasta także jadłospis, jaki oferują stołówki szkolne. Dobranie posiłków zgodne z przepisami religijnymi imigrantów przekształca stołówkę w zakład gastronomiczny o bogatym menu. Pewne doświadczenie w tej dziedzinie mają już Hiszpanie. W niektórych kantonach stołówki szkolne oferują dania przyrzą-

⁷ Dyrektywa Komisji Europejskiej nr 77/486/CEE odnośnie do stwarzania warunków do rozwoju rodzimej kultury imigrantów.

dzane zgodnie z tradycją i przepisami religijnymi uczących się imigrantów. Podobne rozwiązania wprowadza się także we Francji, Szwecji i Finlandii.

Podejście wielokulturowe w programach nauczania

Wielokulturowość w programach kształcenia, zgodnie z ostatnimi zaleceniami Komisji Europejskiej, jest jedną z podstawowych form integracji imigrantów⁸. Generalnie sprowadza się ona do następujących aspektów:

- wpajanie tolerancji i walka z wszelkimi przejawami rasizmu i ksenofobii,
- wprowadzanie do planów nauczania aspektów międzynarodowych poprzez ukazywanie kontekstów socjalnych i ekonomicznych w ujęciu historycznym, wyjaśnianie czynników powodujących migracje, wzajemne relacje północ-południe, podnoszenie i wyjaśnianie różnic kulturowych itp.,
- wprowadzanie kontekstów europejskich poprzez wyjaśnianie specyfiki kulturowej społeczeństwa, procesów integracji i popularyzowanie utożsamiania się z europejskością.

Pomimo zaleceń Komisji Europejskiej podejście wielokulturowe nie we wszystkich krajach jest jednakowo doceniane i realizowane. Podczas gdy w takich krajach, jak: Belgia, Estonia, Włochy, Austria, Portugalia i Szwecja jest to czynnik pierwszoplanowy, w Bułgarii i Islandii nie jest uwzględniany w nauczaniu szkolnym (w Islandii wprowadza się wielokulturowość poprzez programy pilotażowe). Polska, Wielka Brytania, Czechy, Litwa, Łotwa, Szwecja kładą nacisk na wprowadzenie aspektów różnorodności kulturowej w kontekście międzynarodowej sytuacji społeczno-gospodarczej i na kształtowanie tożsamości europejskiej. Rumunia, Węgry i Francja stawiają na różnorodność kulturową, przedstawiając ją także w aspekcie międzynarodowej sytuacji społeczno-gospodarczej. Francja, Niemcy, Dania i Finlandia poprzestają na mocnym akcentowaniu tożsamości europejskiej, a Włochy, Malta, Słowenia, Słowacja i Norwegia ograniczają się tylko do podkreślenia różnorodności kulturowej.

W publicznym szkolnictwie europejskim wielokulturowość jest wprowadzana w formie komponentów lub bloków tematycznych realizowanych czasami poza oficjalnym rozkładem zajęć. (W Grecji 2 godziny tygodniowo uczniowie przeznaczają na dyskusowanie i przedstawianie własnych wizji integracji). Do wprowadzania komponentów wielokulturowości szczególnie podatne są takie przedmioty, jak historia, geografia, języki obce, religia, nauka języka urzędowego, a także wychowanie obywatelskie i polityczne, socjologia i etyka.

W systemie szkolnym wyznacza się każdemu poziomowi kształcenia inne zadania. Generalnie w szkolnictwie elementarnym dąży się do wpajania tolerancji, walki z rasizmem i ksenofobią, podczas gdy kształtowanie tożsamości europejskiej

⁸ Komisja Europejska, 2004. *Facets of interculturality in education* (2004).

realizuje się w szkołach średnich. Bardzo ważną rolę mają do spełnienia także przedszkola, ale w obecnej sytuacji jest to najbardziej zaniedbany poziom edukacji pod względem elementów wielokulturowości.

Przedstawiciele władz europejskich zdają sobie doskonale sprawę, że skuteczność i powodzenie integracji poprzez różnorodne jej formy uzależniona jest od przygotowania nauczycieli. Zwraca się więc uwagę na likwidację wśród nauczycieli pewnych stereotypów, nietolerancji i rasizmu. Zmierza się nie tylko do teoretycznego kształcenia, ale także praktycznej działalności, tak jak ma to miejsce w Holandii⁹. Podobnie jak w innych dziedzinach integracji imigrantów istnieją tu pewne rozbieżności. Generalnie podejście wielokulturowe w kształceniu nauczycieli jest uwzględniane niemal we wszystkich państwach europejskich. Wyjątkami są Bułgaria i Estonia, chociaż w Estonii podejmuje się już pierwsze reformy kształcenia nauczycieli. Litwa, Malta, Szwecja i część Belgii koncentrują się na wprowadzaniu wielokulturowości do kształcenia nauczycieli nauczania początkowego. Tylko niektóre państwa (Dania, Niemcy, Luksemburg, Malta, Holandia, Francja, Włochy, Belgia, Wielka Brytania, Rumunia) mocą prawa wprowadziły wielokulturowość do planów kształcenia nauczycieli.

Zaawansowanie procesów integracji szkolnej dzieci imigrantów w poszczególnych krajach europejskich jest wyraźnie zróżnicowane. Kraje dawnej Piętnastki mają już w tej dziedzinie pewne doświadczenia i osiągnięcia, w krajach nowo przyjętych procesy te są dopiero w stadium początkowym, chociaż niektóre z nich mają już sukcesy (np. Czechy). Zróżnicowanie to jest w pewnej mierze wynikiem niedostosowań prawnych bądź też braku prawodawstwa w tej materii w niektórych krajach. Prawodawstwo unijne i międzynarodowe zobowiązuje poszczególne państwa do zagwarantowania wszystkim imigrantom swobodnego dostępu do szkolnictwa publicznego. Z tego względu szkoła odgrywa najważniejszą rolę w procesach integracyjnych. Istnieją pewne wspólne i wypróbowane formy integracji szkolnej. W pierwszej kolejności nauka języka urzędowego stanowi punkt zaczepienia całego procesu, w dalszej kolejności nauka języka ojczystego ma stanowić pomost kulturowy. Rozwijanie języka i kultury rodzimej jest ważne także z punktu widzenia ewentualnego powrotu imigrantów do ojczyzny. Zasadnicze integrowanie ma się dokonywać poprzez modyfikację planów nauczania i wprowadzanie do nich aspektów wielokulturowości, oraz przez zmiany w planach kształcenia nauczycieli. Integracja to także odpowiednia organizacja życia szkoły pod kątem uwzględnienia różnorodności kulturowej uczniów. Wszystko to wymaga odpowiednich środków, które leżą w gestii władz centralnych bądź też lokalnych. Ilość tych środków nie zawsze jest wystarczającą, co determinuje skuteczność podejmowanych zabiegów.

⁹ Y. Leman, G. Ledoux, *Preparing teachers for intercultural education*, „Teaching Education”, Vol. 14, no 3, December 2003, pp 281–283.

Problem integracji imigrantów pozostaje otwarty. W czasie pisania niniejszego tekstu na kolejnym szczycie Unii w Brukseli (5 listopada 2004) podjęto problem integracji, poddając pod dyskusję 5-letni plan działań w zakresie wzmocnienia bezpieczeństwa, sprawiedliwości i wolności przygotowany przez Holendrów, który został przyjęty jako tzw. *Program Haski*: przewiduje się w nim m.in. stworzenie Wspólnego Europejskiego Sytemu Azylowego. Ministrowie dyskutują też nad wprowadzeniem uniwersalnych zasad integracji. Wiadomo, że nie wszystkie państwa są za ogólnymi regulacjami w tej dziedzinie, np. Niemcy opowiadają się za utrzymaniem przepisów narodowych. Nie ulega wątpliwości, że jedność Europy musi się dokonywać na gruncie integracji zamieszkujących ją narodów i imigrantów z innych kontynentów.

Current Problems of School Integration of the Children of Immigrants in the European Union

Abstract

The escalating immigration processes in the united Europe force the individual states, as well as the authorities of the European Union, to create conditions for foreigners to integrate with the local population. An important role in this is played by the school. However, there is a great differentiation with regard to the progress of the school integration processes and the forms of school operation. The differentiation is to a certain degree a result of legal discrepancies, or actually lack of legislation in this matter in some countries. The countries of the former "fifteen" have certain experience and achievements in this field, whereas in the newly admitted countries, these processes are at an initial stage, although some of them, such as the Czech Republic, Estonia, and Latvia, have noted some clear accomplishments. There are some common and tried forms of school integration. Firstly, teaching the official language constitutes the pivotal point of the whole process, secondly, teaching the mother language is supposed to constitute a cultural bridge. Development of the native language and culture is important also from the perspective of the possible return of the immigrants to their homelands. The fundamental integration is to be achieved through modification of the curricula and introducing multicultural aspects in them, and changes in the teacher training programs. Integration means also proper organization of the school life, taking into consideration the cultural variety of the pupils. All of that requires adequate resources which lie in the hands of the central or local governments. The amount of those resources is not always sufficient, which determines the efficiency of the measures taken. In Poland, due to the fact that the percentage of immigrants is minor, the problem does not exist yet and broader measures are not taken, except for introducing multicultural aspects in the teaching of certain subjects.