



# RAPORTY I ANALIZY

Seria 'Integracja'

## Integracja a Polityka Edukacyjna

Dr Dorota Szelewa

Zagadnienie integracji obywateli spoza Unii Europejskiej jest w Polsce nadal zagadnieniem zaniedbywanym. Mimo to, iż wiele instytucji państwowych i organizacji pozarządowych realizuje projekty mające na celu ułatwić imigrantom funkcjonowanie w polskim społeczeństwie, nadal brak jest spójnego podejścia do kwestii integracji.

Celem serii „Integracja” wydawanej w ramach projektu „iMAP – Mapa inicjatyw integracyjnych” jest spojrzenie na zagadnienie integracji cudzoziemców w kontekście innych polityk, identyfikacja istniejących problemów oraz przyjrzenie się konkretnym inicjatywom realizowanym na terenie Polski.

Na tej podstawie powstanie zestaw skontekstualizowanych dobrych praktyk, których szerzenie przyczyni się do wzmocnienia kompetencji pracowników administracji publicznej oraz innych organów i instytucji, a w konsekwencji do poprawy obsługi imigrantów w Polsce.

Redakcja:  
dr Patryk Pawlak, dr Dorota Szelewa, Michał  
Polakowski, Miłostawa Ziola

Koordinacja i skład:  
Iwona Bąbiak, Gareth Chappell

Centrum Stosunków Międzynarodowych  
ul. Emilii Plater 25  
00-688 Warszawa  
e-mail: [info@csm.org.pl](mailto:info@csm.org.pl)  
[www.csm.org.pl](http://www.csm.org.pl)

Wyłączna odpowiedzialność za treści  
przedstawione w niniejszym opracowaniu  
spoczywa na autorze. Przedruk w całości lub  
części możliwy jest wyłącznie za zgodą CSM.  
Cytowanie oraz wykorzystanie danych  
empirycznych dozwolone jest z podaniem  
źródła.

Projekt realizowany jest przy wsparciu  
Europejskiego Funduszu na rzecz integracji  
obywateli państw trzecich oraz budżetu  
państwa.



## Spis treści

Spis wykresów i tabel - 4

Abstrakt - 5

O autorze - 6

1. Integracja migrantów i edukacja:  
zagadnienia wstępne - 7

2. Polityka Unii Europejskiej wobec migracji i  
obywateli państw trzecich. Miejsce edukacji - 9

3. Polityka integracyjna a edukacja w Unii  
Europejskiej. Problemy - 12

4. Wyniki nauczania i porównywanie  
umiejętności - 16

5. Imigranci z krajów trzecich w Polsce –  
informacje wstępne. Prawna regulacja dostępu  
do edukacji - 18

6. Uczniowie – imigranci w polskich szkołach:  
dostępność informacji i stan badań - 24

7. Cudzoziemcy w polskich szkołach –  
podstawowe dane liczbowe - 25

8. Uczniowie – cudzoziemcy w polskich  
szkołach: główne problemy - 33

9. Dostęp do edukacji: konkluzje - 35

Bibliografia - 41

## Spis wykresów

### Wykres 1

Dane nt. umiejętności w dziedzinach nauk ścisłych: różnica punktowa pomiędzy wynikami osiągniętymi przez uczniów – obywateli krajów przyjmujących a grupą imigrantów - 17

### Wykres 2

Liczba osób, które w latach 2006-2008 złożyły wniosek o zezwolenie na osiedlenie się (pobyt stały) - 19

### Wykres 3

Liczba wiz wydanych cudzoziemcom w latach 2006 - 2008 przez wojewodów (wg obywatelstwa, 15 najliczniejszych narodowości, pobyt tymczasowy) - 19

### Wykres 4

Udział uczniów – cudzoziemców w ogólnej liczbie uczniów w poszczególnych typach szkół, w tys. - 26

### Wykres 5

Cudzoziemcy w szkołach i placówkach oświatowych w r. 2005/06 w rejonie warszawskim - 29

### Wykres 6

Liczba cudzoziemców z krajów trzecich na uczelniach wyższych w Polsce według kraju pochodzenia studentów (rok akademicki 2008/2009) - 32

### Wykres 7

Znajomość języka polskiego w ocenie imigrantów - 34

## Spis tabel

### Tabela 1

Lista uczniów-cudzoziemców w Polsce w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2006/2007 - 27

### Tabela 2

Lista uczniów-cudzoziemców w Polsce w gimnazjach w roku szkolnym 2006/2007 - 27

### Tabela 3

Lista uczniów-cudzoziemców w Polsce w szkołach ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2006/2007 - 28

### Tabela 4

Uczniowie niebędący obywatelami polskimi w poszczególnych miastach wg typu szkoły na podstawie SIO 30.09.2009 v.3: Katowice, Kraków, Warszawa, Poznań, Wrocław - 30

## **Abstrakt**

Niniejszy raport ma na celu przegląd najważniejszych zagadnień z zakresu integracji cudzoziemców w ramach polskiego systemu edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem obywateli państw trzecich. Wnioski z raportu mają służyć jako podstawowy punkt odniesienia dla analizy i oceny projektów integracji obywateli państw trzecich w ramach projektu iMAP. Poniższy tekst zawiera krótkie wprowadzenie do zagadnienia integracji imigrantów w systemie oświaty. Następnie poruszone są najważniejsze trendy i problemy w polityce edukacyjnej wobec imigrantów w Unii Europejskiej wraz z przeglądem polityki i prawodawstwa unijnego w tym zakresie. Po tych wstępnych rozważaniach następuje opis uprawnień przysługujących cudzoziemcom w Polsce, jeśli chodzi o różne aspekty dostępu do edukacji. Dane liczbowe w kolejnej części raportu ilustrują potencjalny rozmiar problemu. Wreszcie – opracowanie wymienia najważniejsze problemy integracji osób niebędących obywatelami polskimi w dostępie do kształcenia. W podsumowaniu wypunktowane są wnioski dla dalszej części realizacji projektu, ze szczególnym uwzględnieniem ogólnych kryteriów oceny projektów w ramach bazy informacyjnej iMAP.

## O autorze

Dorota Szelewa jest doktorem nauk politycznych Europejskiego Instytutu Uniwersyteckiego we Florencji, gdzie napisała pracę doktorską poświęconą polityce rodzinnej w Polsce i na Węgrzech. Obecnie jest pracownikiem Bremen International School of Social Sciences, gdzie realizuje projekt porównujący politykę rodzinną sześciu krajów UE. Studiowała m. in. na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Środkowoeuropejskim w Budapeszcie.

Dr Szelewa jest autorką wielu artykułów naukowych, w tym dla Journal of European Social Policy. Jej zainteresowania naukowe skupiają się również wokół takich zagadnień, jak transformacja polityki społecznej w krajach postkomunistycznych, teorie zmiany instytucjonalnej, administracja publiczna i public management, gender studies, jak również kwestie związane z procesem szeroko pojętej europeizacji.

Kontakt: [dszelewa@bigsss.uni-bremen.de](mailto:dszelewa@bigsss.uni-bremen.de)

## 1. Integracja migrantów i edukacja: zagadnienia wstępne.

Wśród grup zawodowych zajmujących się tematem polityk publicznych, tematyka polityki edukacyjnej znajduje szczególne miejsce. Mowa jest tu zarówno o teoretycznych implikacjach większości koncepcji stratyfikacji społecznej, jak i praktycznych odniesieniach związanych ze wzmożoną debatą na temat roli edukacji jako bodźca podnoszącego jakość kapitału ludzkiego. Podstawowymi punktami odniesienia we wspomnianych powyżej debatach są kwestie znaczenia edukacji dla indywidualnych szans na rynku pracy, zmniejszenia różnic i pokonania barier hierarchii społecznej, czy też traktowania systemu edukacji jako czynnika wzmacniającego samoświadomość i podmiotowość obywateli. Służą one urzeczywistnieniu demokracji jako systemu, w którym obywatele podejmują świadome i oparte na wiedzy i zrozumieniu decyzje w sferze politycznej (Hannum and Buchmann 2004).

Istotność polityki edukacyjnej dla kwestii integracji imigrantów wynika z podstawowego założenia wielu narodowych systemów edukacji, a mianowicie: stwarzania równych szans rozwoju indywidualnego, zdobywania podstawowych umiejętności i wiedzy, jak również kwalifikacji zawodowych.

W wielu krajach napływ imigrantów znacznie podniósł popyt na różnego rodzaju usługi edukacyjne. Ma to związek ze stosunkowo młodym wiekiem imigrantów, zarówno tych, których czasowy pobyt za granicą umotywowany jest chęcią zdobycia wykształcenia w innym kraju, jak i tych imigrantów, których głównym celem jest praca zarobkowa (Vernez, Krop et al. 1999). Jednocześnie, dla krajów prowadzących bardziej selektywną politykę migracyjną, jest ona często w wielu punktach ściśle powiązana z celami polityki edukacyjnej, zwłaszcza w związku ze zmianą dyskursu o polityce edukacyjnej wobec imigrantów w świetle promowanej przez Unię Europejską gospodarki opartej na wiedzy (Kofman 2007).

Ogólny stratyfikacyjny efekt edukacji może zależeć zarówno od polityki państwa, cech społeczno-ekonomicznych samych imigrantów, jak i wielu innych czynników kulturowych. Polityka państwa może zatem być silnie ukierunkowana na wyrównywanie szans poprzez równy dostęp do edukacji na różnych poziomach – od przedszkola po studia wyższe.

Problem edukacji należy rozpatrywać także pod kątem różnic etnicznych i kulturowych. Pochodzenie imigrantów może w znaczący sposób wpłynąć na stopień integracji. Istotne jest zatem dostrzeżenie problemu różnorodności kultur i tradycji szkolnictwa na różnych poziomach.

Pewne pojęcie o kulturowych różnicach w rodzaju i treściach edukacyjnych zarysowuje się poprzez sięgnięcie do literatury dotyczącej globalnego wymiaru edukacji. W państwach rozwijających się, podstawowym celem polityki edukacyjnej jest bowiem stymulowanie popytu na usługi edukacyjne poprzez stosowanie różnorodnych instrumentów i systemów zachęt do podjęcia kształcenia, choćby na poziomie podstawowym. Powszechny dostęp do edukacji jest w tych krajach zjawiskiem stosunkowo niedawnym. Obywatele krajów rozwijających się posiadają odmienne potrzeby względem systemu edukacji w porównaniu z obywatelami krajów rozwiniętych. Jednocześnie państwa te borykają się ze słabością instytucji szkolnictwa, jako jedną z konsekwencji niskiego poziomu kompetencji instytucji państwowych. Wśród pozostałych czynników szczególnie determinujących dostęp do edukacji w tej grupie państw znajdują się: sytuacja ekonomiczna, przynależność do danej grupy społecznej w konkretnej, kulturowo charakterystycznej hierarchii społeczno-ekonomicznej i zawodowej, sytuacja rodzinna, oraz płeć (Buchmann and Hannum 2001). Dlatego integracja społeczna w tym zakresie może stać się punktem krytycznym dla pomyślnego przebiegu procesu asymilacji.

Jeśli więc pojęcie polityki integracyjnej rozumiane jest jako zestaw instrumentów ułatwiających integrację zarówno cudzoziemcom, jak i środowiskom, w których oni funkcjonują, to polityka edukacyjna wobec imigrantów nastawiona będzie na stworzenie odpowiednich warunków do integracji w zakresie systemu edukacji oraz obejmować będzie posługiwanie się środkami polityki edukacyjnej w celu ułatwienia procesu integracji.



## 2. Polityka Unii Europejskiej wobec migracji i obywateli państw trzecich. Miejsce edukacji.

Traktat z Maastricht, choć bezpośrednio nie odnosi się do integracji społecznej imigrantów z państw trzecich, porusza generalną kwestię imigracji, jako przedmiotu wspólnej polityki UE (Kicinger 2005). Bezpośrednie powierzenie Wspólnocie kompetencji w zakresie polityki migracyjnej i azylowej odbyło się na mocy Traktatu Amsterdamskiego z 1997 r. Dotyczyło to głównie zasad wpuszczania obywateli państw trzecich na terytorium Wspólnot, natomiast mniej samej kwestii integracji. Dwa lata później, na spotkaniu Rady Europejskiej w Tampere, uznano integrację społeczną imigrantów za rzecz istotną oraz sformułowano zasadę niedyskryminacyjnego traktowania obywateli państw trzecich (Tamże).

Dyrektywa wspólnotowa 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego<sup>1</sup> nakłada ogólne ramy politykom integracyjnym państw wskazując na dalekosiężną zasadę równego traktowania. Konkretnie i wiążące państwa członkowskie zapisy przyznające obywatelom państw trzecich szereg uprawnień znalazły się w Dyrektywie Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 dotyczącej statusu obywateli państw trzecich.<sup>2</sup> Wśród szeregu uprawnień mających zapewnić traktowanie owej grupy imigrantów na równi z obywatelami państwa przyjmującego znalazły się prawo do edukacji i kształcenia zawodowego, oraz uznawanie dyplomów i innych kwalifikacji. Co ważne, zgodnie z zapisami Dyrektywy Rady 2003/86/EC z 22 września 2003 o prawie do łączenia rodzin<sup>3</sup>, uprawnienia te przysługują również rodzinie obywateli państw trzecich, którzy uzyskali prawo stałego pobytu na terytorium Wspólnoty.

Niebezpośrednio wiążącym dokumentem, zbierającym najważniejsze zalecenia dotyczące polityki integracji imigrantów, był Komunikat Komisji Europejskiej o imigracji,

<sup>1</sup> Dyrektywa wspólnotowa 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego, Dz.U. UE, L. 180 z 19.07.2000.

<sup>2</sup> Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 dotycząca statusu obywateli państw trzecich. Dz.U. UE, L 16 z 23.01.2004.

<sup>3</sup> Dyrektywa Rady 2003/86/EC z 22 września 2003 o prawie do łączenia rodzin, Dz.U. UE, L 251 z 3.10.2003.

integracji i zatrudnieniu z czerwca 2003 r.<sup>4</sup> W sprawie dostępu do edukacji, dokument ten wyraźnie podkreśla jej znaczenie jako jednego z najważniejszych instrumentów ułatwiających integrację:

*Należy zauważyć, że system edukacji odgrywa zasadniczą rolę nie tylko w zdobywaniu wiedzy, ale również jako miejsce zdobywania formalnych i nieformalnych informacji o normach i wartościach społeczeństwa, a także jako pomost międzykulturowy. Jest on ważnym narzędziem zachęcania do pluralizmu i różnorodności, zarówno w stosunku do populacji imigrantów, jaki i społeczeństwa kraju goszczącego, sprzyjając przez to zwalczaniu dyskryminacji.<sup>5</sup>*

W dalszej części dokument ten wyznacza punkty odniesienia (*benchmark*) dla oceny integracji imigrantów w dziedzinie integracji, w tym:

- punkt odniesienia dotyczący osób przedwcześnie opuszczających szkoły (przeciętny współczynnik dla UE wynoszący nie więcej niż 10%);
- punkt odniesienia dotyczący osiąganego poziomu wykształcenia (przynajmniej 85% 22-latków powinno mieć ukończoną szkołę średnią na poziomie licealnym)
- punkt odniesienia dotyczący umiejętności czytania (% osób osiągających umiejętność z opóźnieniem, w wieku 15 lat powinien zmniejszyć się o przynajmniej 20% w porównaniu z rokiem 2000.

<sup>4</sup> 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. Tłum: [http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat\\_Migracje\\_pl.pdf](http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat_Migracje_pl.pdf)

<sup>5</sup> Tamże.

Jeśli chodzi o działania Unii Europejskiej w dziedzinie integracji osób z państw trzecich należy także wspomnieć Program INTI (*Integration of Third Country Nationals*). Celem programu jest zidentyfikowanie dobrych praktyk w zakresie integracji imigrantów poprzez promowanie integracji z osobami niebędącymi obywatelami UE i wspieranie dialogu w ramach społeczeństwa obywatelskiego, w celu zidentyfikowania dobrych praktyk w zakresie integracji imigrantów.<sup>6</sup>

W dniu 25 czerwca 2007r. Rada Unii Europejskiej przyjęła decyzję ustanawiającą Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich jako część programu ogólnego „Solidarność i zarządzanie przepływami migracyjnymi” (2007/435/WE). 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.<sup>7</sup>

Wreszcie, nie można pominąć Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów<sup>8</sup>, która zaznacza, między innymi, że:

„(...) należy zapewnić takie samo równe traktowanie wszystkim migrantom oraz osobom, które nigdy nie migrowały; (...) instytucje oświatowe i indywidualni nauczyciele powinni uznać różnorodność za zwykłą sytuację, traktować każdą jednostkę z szacunkiem i udzielać migrantom wsparcia, jakiego potrzebują”.<sup>9</sup>

Jedną z odpowiedzi na wyżej wymieniony dokument były konkluzje Rady Unii Europejskiej z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk

<sup>6</sup> Informacje ze strony internetowej Programu [http://ec.europa.eu/justice\\_home/funding/2004\\_2007/inti/funding\\_inti\\_en.htm#](http://ec.europa.eu/justice_home/funding/2004_2007/inti/funding_inti_en.htm#). (26.02.2010).

<sup>7</sup> <http://www.mpips.gov.pl/index.php?gid=1343>

<sup>8</sup> Educating the children of migrants, INI/2008/2328.

<sup>9</sup> Tamże.

migracyjnych<sup>10</sup>. W dokumencie tym, Rada Europejska podkreśla szczególne znaczenie edukacji, jako instrumentu integracji cudzoziemców. Nacisk położony jest na istotność nauki języka urzędowego kraju przyjmującego oraz znaczenie całościowego podejścia do polityki edukacyjnej wobec imigrantów i zintegrowanie jej w ramach procesu asymilacji cudzoziemców z innymi obszarami polityk publicznych. Konkluzje Rady również często odwołują się do wagi edukacji przedszkolnej oraz kształcenia zawodowego i ustawicznego, czyli tych dziedzin polityki edukacyjnej, które uważane są za jedne z istotnych priorytetów rozwoju kapitału ludzkiego w UE.

Należy również zwrócić uwagę na miejsce edukacji w nowym Programie Sztokholmskim dotyczącym rozwoju obszaru wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości.<sup>11</sup> Zgodnie z tekstem przyjętym przez Radę Unii Europejskiej, integracja obywateli państw trzecich odgrywa kluczową rolę w dążeniu do optymalnego wykorzystania pozytywnych skutków imigracji. Program ten jasno mówi o konieczności wspierania polityk integracyjnych poprzez dalszy rozwój struktur i narzędzi służących wymianie wiedzy oraz koordynacji poszczególnych polityk takich jak zatrudnienie czy edukacja.

### 3. Polityka integracyjna a edukacja w Unii Europejskiej. Problemy.

Valentina Todorovska-Sokolovska (2009a) wyróżnia dwa podstawowe modele polityki integracyjnej w zakresie dostępu do edukacji:

- **model integracyjny** – w którym dzieci chodzą na obowiązkowe lekcje razem z dziećmi z kraju przyjmującego, a wsparcie językowe dostają indywidualnie podczas dodatkowych lekcji językowych, np. w Irlandii, Włoszech, Szkocji.

---

<sup>10</sup> Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych Dz.U. UE 11.12.2009 (PL).

<sup>11</sup> Council of the European Union (2009) The Stockholm Programme – An open and secure Europe serving and protecting the citizens, 17024/09, Bruksela, 02.12.2009.

- **model separacyjny** – dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych (przejściowych) klasach przez określony czas dopóki nie nauczą się języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach. Ten model występuje np. w Niemczech i Rumunii.

Mimo iż wspomniana wyżej polityka UE w szczególności kładzie nacisk na problem dostępu do edukacji jako kluczową kwestię dla integracji imigrantów, międzynarodowe badania sugerują spadkowy trend w liczbie uczniów pochodzących z rodzin imigrantów, którzy nie zrezygnowali z edukacji, jak również niepokojąco powiększającą się lukę pomiędzy poziomem wykształcenia imigrantów a poziomem wykształcenia ludności kraju przyjmującego (Pollak 2008).

Problem tkwi jednak nie w formalnym zapewnieniu możliwości podjęcia kształcenia, ale w rzeczywistych barierach stawianych często przez komitety rodzicielskie, ciała pedagogiczne lub też poprzez tworzenie generalnie nieprzyjaznego otoczenia i braku dodatkowego, potrzebnego wsparcia. Na przykład w Finlandii zaobserwowano kilka przypadków opóźnień we wpisywaniu uczniów-cudzoziemców na listy słuchaczy, a w Irlandii krajowe Biuro ds. Szkolnictwa Wyższego znalazło w praktykach szkół kilka poważnych barier o charakterze administracyjnym.

Często notowane są również **akty jawnej dyskryminacji** na tle rasowym i etnicznym. Uczniowie – cudzoziemcy spotykają się z agresją fizyczną i słowną: przypadki takie odnotowano na Majorce, gdzie miały miejsce napaści fizyczne na uczniów pochodzenia subsaharyjskiego.

**Dyskryminacja na tle religijnym** w Holandii, objawiała się brakiem stworzenia odpowiednich warunków do uczestniczenia w lekcjach dla dziewcząt – muzułmanek, które ze względów religijnych nie mogą zasiadać w tej samej klasie z chłopcami. W duńskim podręczniku religioznawstwa, islam wspomniany był jedynie w rozdziale poświęconym zjawisku terroryzmu (Pollak 2008). Trudną sprawą pozostaje też kwestia obecności symboli religijnych w szkołach. We Francji zakaz noszenia chust w szkołach wprowadzony w 2006 roku wywołał falę protestów wśród społeczności muzułmańskiej. W innych krajach decyzje takie podejmowane są przez władze lokalne i regionalne (jak w Niemczech) lub wręcz przez

same szkoły (jak np. W Danii). Kwestia obecności symboli religijnych w szkołach stała się przedmiotem publicznej debaty w związku z orzecznictwem Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, zwłaszcza po orzeczeniu Trybunału z listopada 2009 r. uznającego wieszanie krzyży we włoskich szkołach za zagrożenie dla wolności sumienia.

Dyskryminacja może też być pochodną **struktury systemu edukacji**. Uważa się, że zróżnicowane systemy edukacyjne (takie jak w Niemczech, Holandii, Austrii lub na Węgrzech) sprzyjają segregacji, ponieważ tam właśnie odnotowuje się wzmożoną koncentrację cudzoziemców w szkołach o najniższym szczeblu (tamże). Poza tym uczniowie pochodzący z innych krajów nie zawsze mają okazję skorzystać z przysługującego im prawa do nauki w ojczystym języku. Najczęściej takie problemy wynikają z braków w kadrze nauczycielskiej, ale są również pochodną uprzedzeń do mniejszości narodowych i cudzoziemców, oraz wynikającej z nich dyskryminacji.

W Unii Europejskiej istnienie systemów monitorowania praktyk dyskryminacyjnych w szkołach należy do rzadkości. Tylko w Holandii funkcjonuje centralny, krajowy system rejestracji i monitorowania incydentów na tle rasistowskim w szkołach. System ten wprowadzono w 2005 roku, w ramach prac istniejącego już Inspektoratu Szkolnego. W Niemczech obowiązek taki nałożyły na siebie niektóre landy, dane te gromadzą regularnie rządy regionalne Brandenburgii i Berlina. W Wielkiej Brytanii szkoły zobowiązane są do składania regularnych raportów władzom lokalnym. Wśród krajów Europy Środkowowschodniej, jedynie Węgry i Słowenia dysponują danymi w tym zakresie, jednak są one fragmentaryczne i często nie pochodzą od instytucji państwowych, lecz zbierane są w trybie projektowym przez organizacje pozarządowe (Pollak 2008). Polska nie posiada systemu zbierania danych dotyczących aktów dyskryminacji lub dobrych praktyk.

Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja monitorowania osiągnięć uczniów pochodzących z rodzin imigrantów. Jedynie w Wielkiej Brytanii funkcjonuje kompleksowy system monitorowania wyników nauki dla poszczególnych grup etnicznych. Pewne informacje w tym zakresie regularnie dokumentowane są w Szwecji, natomiast w większości innych państw „starej” UE podaje się jedynie przybliżone dane. Na tym tle znów niekorzystnie wypadają kraje Europy Środkowowschodniej. Węgry są jedynym państwem,

w którym instytucje zajmujące się monitorowaniem ogólnych wyników nauczania podają dane szacunkowe w rozbiciu na narodowości.

Należy wyraźnie podkreślić, że brak adekwatnego systemu pozyskiwania informacji na temat dostępu do edukacji, wyników nauczania dzieci imigrantów, jak również występowania praktyk dyskryminacyjnych uznać można za jedną z największych przeszkód na drodze ku ulepszaniu i dostosowywaniu systemu edukacji do potrzeb tych grup. Innymi słowy, trudno jest zaplanować politykę edukacyjną wobec imigrantów bez zebrania i analizy takich danych, nie wspominając o bardziej wnikliwych badaniach wskazujących na specyficzne potrzeby różnych grup etnicznych.

Jednocześnie, w wielu krajach praktycy podejmujący decyzje w kwestii polityki edukacyjnej zdali sobie sprawę z potrzeby rozwinięcia podejścia „edukacji wielokulturowej”. Odbywa się to jednak często w odniesieniu do poszczególnych grup imigrantów a podejmowane działania charakteryzuje nierównomierne rozłożenie przestrzenne i brak regularności.<sup>12</sup> Czasem też podejście wielokulturowe rozumiane jest jedynie jako „nauczanie o” różnych kulturach, w odróżnieniu od wypracowywania zintegrowanego programu nauczania dostosowanego do różnorodności kulturowych i etnicznych, jakie reprezentują uczniowie.

Wiele krajów podejmuje jednak działania zmierzające do pokonania wyżej wymienionych barier. Przygotowywane są dodatkowe pionory nauczania oraz organizowana jest pomoc dydaktyczna dla uczniów, którzy wykazują trudności w dostosowaniu się do programu obowiązującego w nowej szkole. Podejmowane są także działania zmierzające ku zatrudnianiu nauczycieli i pedagogów pochodzących ze środowisk imigrantów, oferowaniu pomocy finansowej i rzeczowej, oraz włączaniu przedstawicieli tych grup w różne etapy i formy podejmowania decyzji.

**Podsumowując, można stwierdzić, że największym problemem jest stan świadomości społecznej i wiedzy na temat odmienności kulturowych i etnicznych, łączący się**

---

<sup>12</sup> Jedną z takich sporadycznych inicjatyw była pierwsza niemiecko-polska szkoła letnia współorganizowana przez Centrum Stosunków Międzynarodowych. Więcej na temat samego projektu, jego wynikach i założeniach można się dowiedzieć z publikacji podsumowującej, M. Mazur-Rafał, Ulrich Raiser, Rainer Ohliger oraz Bartholomäus Figatowski (2004) Szkoła a problem migracji. Podstawy - Materiały - Propozycje zajęć lekcyjnych (Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych).

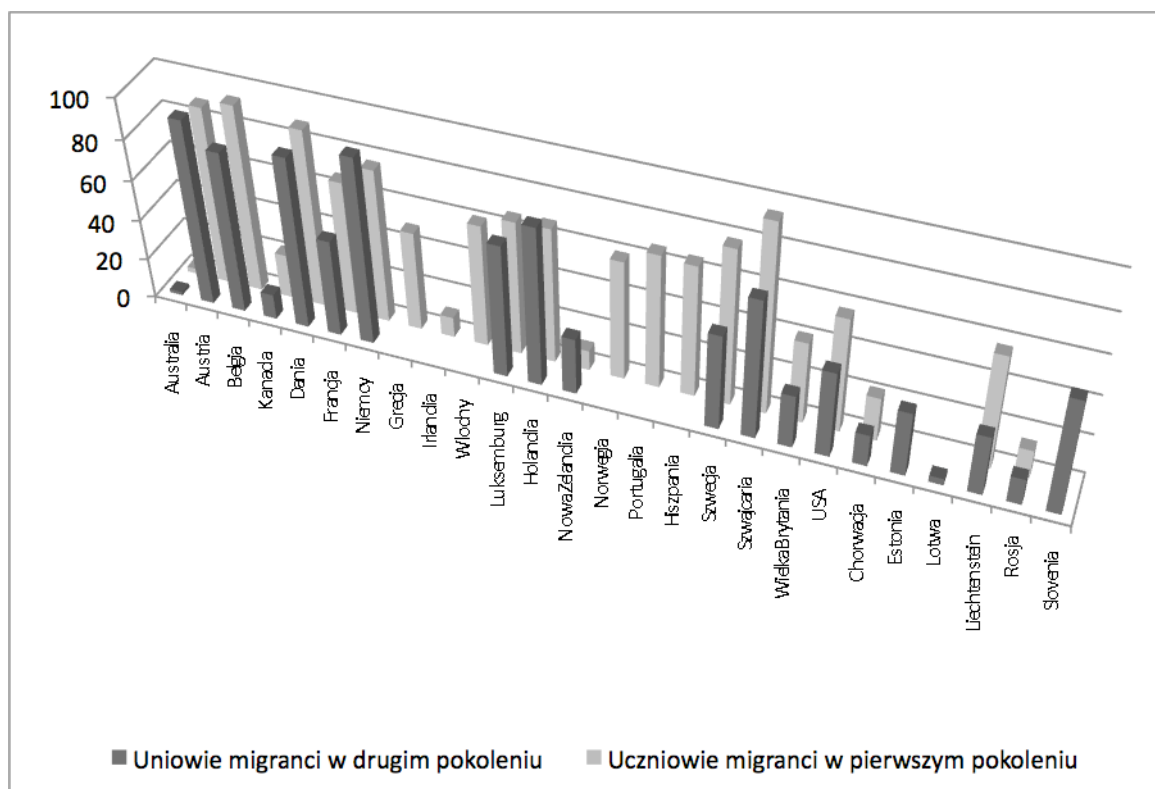
często z nieuzasadnionym uprzedzeniem, wrogim nastawieniem lub obawą przed tymi grupami. Inną kwestią jest rozdział pomiędzy deklarowanymi, bądź wręcz prawnie ustanowionymi, zasadami poszanowania odmienności, a faktycznym wywiązaniem się z tego typu zobowiązań. Może to być wynikiem braku odpowiedniej kadry, lub zróżnicowania regionalnego w sytuacji, kiedy politykę edukacyjną wobec migrantów prowadzą władze lokalne. Wszystkie te problemy obecne są również w polskim systemie edukacji.

#### **4. Wyniki nauczania i porównywanie umiejętności.**

W celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych uczniów na różnych poziomach Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w ramach Międzynarodowego Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment - PISA*) uzyskuje coroczne dane dotyczące kompetencji uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia. W pewnych dziedzinach dotyczy to również dzieci migrantów. Celem autorów projektu było między innymi wskazanie na ewentualną różnicę pomiędzy wynikami nauczania dzieci migrantów, a wynikami ich kolegów pochodzących z kraju przyjmującego. Jest to jeden z ważnych wskaźników stopnia integracji uczniów pochodzących spoza UE: im mniejsza luka w wynikach nauczania pomiędzy dwoma wspomnianymi grupami uczniów, tym bardziej proces integracji można uznać za udany. Dane dotyczące umiejętności w dziedzinach nauk ścisłych przedstawione są na Wykresie 1.



Wykres 1: Dane nt. umiejętności w dziedzinach nauk ścisłych: różnica punktowa pomiędzy wynikami osiągniętymi przez uczniów – obywateli krajów przyjmujących a grupą imigrantów.



Źródło: (OECD 2007), opracowanie własne.

Jak wspomniano, powyższy wykres przedstawia dane dotyczące różnic, jakie zanotowano porównując wyniki uczniów będących obywatelami danego kraju a zamieszkałymi tam uczniami – imigrantami w pierwszym i drugim pokoleniu. Niestety, nie są znane wyniki badań dla Polski. Prawdopodobnie powodem tego jest niewielka grupa imigrantów w porównaniu do innych krajów UE. Jeśli chodzi o wyniki, największą lukę zaobserwować można w krajach tradycyjnie imigracyjnych. W Europie są to Niemcy, Szwajcaria, Francja, ale też mniejsze kraje, takie jak Dania, Belgia czy Austria. W krajach, w których różnica ta zbliża się lub przekracza 80 punktów mamy do czynienia z prawie dwuletnim średnim opóźnieniem migrantów w stosunku do ich kolegów pochodzących ze społeczeństwa przyjmującego. Prawie we wszystkich krajach uczniowie migranci

w pierwszym pokoleniu osiągnęli nieco słabsze wyniki niż imigranci w drugim pokoleniu. Wyjątek stanowią Niemcy i Holandia. Mniejsze zróżnicowanie możemy obserwować w tych krajach Europy Wschodniej, które wzięły udział w badaniu populacji imigrantów. Niestety, brak jest danych dotyczących wyników uczniów – migrantów z państw trzecich.

## **5. Imigranci z krajów trzecich w Polsce – informacje wstępne.**

### **Prawna regulacja dostępu do edukacji.**

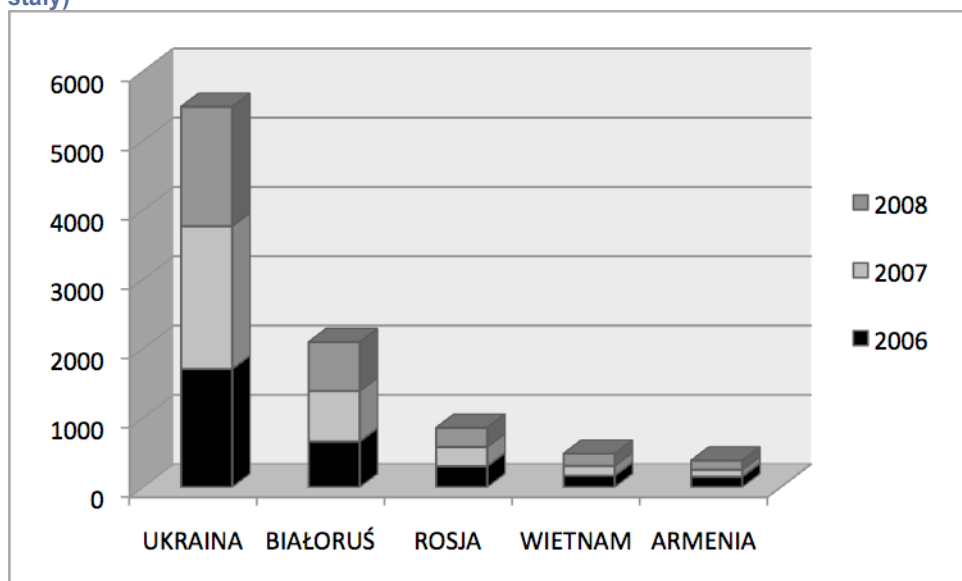
Grupa imigrantów z krajów trzecich, która legalnie przebywa na terytorium RP jest bardzo nieliczna. Jak pokazują dane Urzędu ds. Cudzoziemców, w ostatnich latach wydano jedynie kilkadziesiąt tysięcy pozwoleń na pobyt. Częściowo jest to rezultatem dość restrykcyjnych zasad udzielania zezwoleń na pobyt stały i czasowy, oraz stosunkowo niskiej atrakcyjności Polski, jako kraju docelowego.<sup>13</sup> W efekcie, jedynymi licznymi grupami cudzoziemców pochodzących z krajów trzecich są Ukraińcy, Białorusini i Wietnamczycy (Wykresy 2 i 3).

Najogólniej mówiąc, cudzoziemcy przebywający legalnie na terytorium RP posiadają takie same uprawnienia w zakresie dostępu do usług społecznych, jakie przysługują obywatelom polskim. Podobnie jest w przypadku dostępu do usług edukacyjnych. Akty prawne regulujące dostęp cudzoziemców do poszczególnych szczebli systemu edukacji w Polsce z reguły nie wyróżniają wśród kategorii cudzoziemców przebywających legalnie grupy uchodźców, czy też grupy osób, którym wydano zezwolenie na osiedlenie się. Ma to znaczenie w przypadku niektórych programów pomocowych, oraz dostępu do dodatkowego wsparcia finansowego przeznaczonego np. na pokrycie kosztów nauki języka polskiego.

---

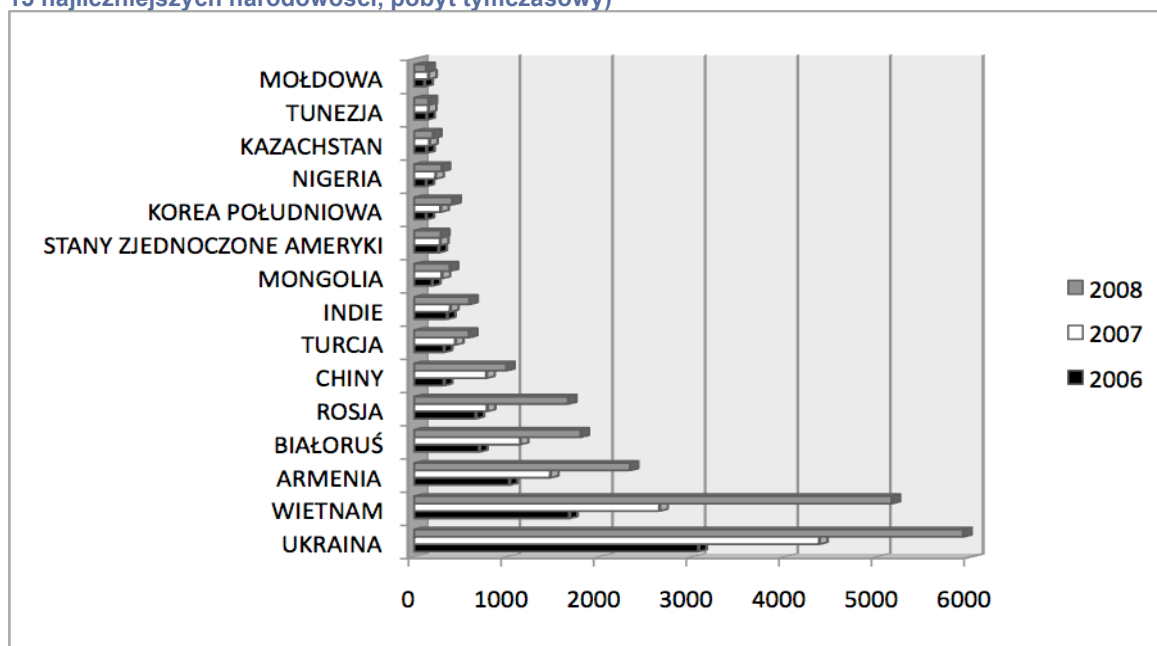
<sup>13</sup> Ogólne informacje dotyczące ruchu migracyjnego i prawnej sytuacji migrantów z państw trzecich znaleźć można w: M. Bieniecki, P. Kaźmierkiewicz, B. Smoter (red.) Integracja cudzoziemców w Polsce. Wybrane aspekty (Warszawa: Instytut Spraw Publicznych).

Wykres 2: Liczba osób, które w latach 2006-2008 złożyły wniosek o zezwolenie na osiedlenie się (pobyt stały)



Źródło: Dane Urzędu ds. Cudzoziemców, opracowanie własne

Wykres 3: Liczba wiz wydanych cudzoziemcom w latach 2006 - 2008 przez wojewodów (wg obywatelstwa, 15 najliczniejszych narodowości, pobyt tymczasowy)



Źródło: Dane Urzędu ds. Cudzoziemców, opracowanie własne

Poniżej wyróżniono najważniejsze zapisy w polskim prawie bezpośrednio i pośrednio odnoszące się do uprawnień cudzoziemców w zakresie dostępu do edukacji:

1. **Konstytucja RP** w artykule 70 ust. 1 formułuje powszechne *prawo* do nauki dla osób poniżej 18 roku życia.
2. **Ustawa o systemie oświaty**<sup>14</sup> wyraźnie mówi o *obowiązku* szkolnym. Obejmuje to wszystkie dzieci w wieku od 7 do 18 lat znajdujące się na terenie RP, a więc także dzieci uchodźców lub starających się o azyl – innymi słowy wszystkich przebywających na terytorium RP, bez względu na status prawny (Klaus 2008). Odnosi się to do szkół szczebla podstawowego, gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego. Dotyczy to także obowiązku przedszkolnego, który rozciąga się na dzieci w wieku 6 lat. Witold Klaus (2008) podkreśla tutaj pomocnicze znaczenie zapisów Konwencji Praw Dziecka, która w art. 28 nakłada na państwa - strony Konwencji obowiązek zapewnienia dzieciom cudzoziemców starających się o status uchodźcy prawo do kształcenia przynajmniej na poziomie podstawowym.

**Warto podkreślić**, że mamy tutaj do czynienia z innym, niż w Konstytucji – językiem; podczas, gdy Konstytucja mówi o uprawnieniu, powyższa Ustawa formułuje to jako obowiązek, jednak rezultat jest ten sam: powszechnie gwarantowany dostęp do edukacji, obejmującej również cudzoziemców. Oznacza to, że rodzice niebędący obywatelami polskimi mają obowiązek posyłania dzieci do szkoły, a w przypadku zaniedbania tego obowiązku poinstruowani, a wreszcie - ponaglani będą przez instytucje lokalne (przede wszystkim dyrektora szkoły). Postępowanie egzekucyjne jest tutaj jedynie ostatecznym środkiem, podobnie jak w przypadku obywateli polskich.

Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu mają prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego (Art. 94a p. 4), organizowanej przez gminę. Uczniom takim przysługuje również pomoc materialna oraz pomoc o charakterze motywacyjnym

---

<sup>14</sup> Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572.

na takich samych zasadach, jak przewidują to zapisy dotyczące obywateli polskich. Podobnie jest w przypadku kosztów nauki, np. opłat za pobyt dziecka w przedszkolu.

- 3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek<sup>15</sup>** rozwija zapisy o powszechności prawa i obowiązku oświatowego, podkreślając zasadę niedyskryminacji w stosunku do osób niebędących obywatelami polskimi w przedszkolach i szkołach różnego szczebla. Jeśli dziecko chcące podjąć naukę w szkole polskiej nie posiada udokumentowanych kwalifikacji do uczestniczenia w określonym typie zajęć na danym szczeblu edukacji, wówczas musi przystąpić do egzaminu weryfikującego jego kompetencje i dotychczas zdobyte umiejętności.

Rozporządzenie konkretyzuje zapisy dotyczące organizacji dodatkowych lekcji języka polskiego – do lekcji zgłoszonych musi być grupa co najmniej 15 cudzoziemców, a zajęcia mają się odbywać w wymiarze co najmniej 2 godzin tygodniowo. Nauka ta ma pozwolić na opanowanie języka polskiego w stopniu pozwalającym na udział w regularnych zajęciach szkolnych. Ustawa o pomocy społecznej<sup>16</sup> dodatkowo przyznaje uchodźcom pomoc finansową na pokrycie wydatków związanych z nauką języka polskiego.

- 4. Prawo do podjęcia nauki na uczelni wyższej** przyznane jest w **Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>17</sup>**, gdzie w Art. 43 p. 1. czytamy: „Osoby niebędące obywatelami polskimi, zwane dalej „cudzoziemcami”, mogą podejmować i odbywać studia, studia doktoranckie oraz inne formy kształcenia, a także uczestniczyć w badaniach naukowych i pracach rozwojowych.” W tymże artykule, jak i w zapisach art. 44, za kategorie cudzoziemców posiadających prawo

<sup>15</sup> Dz. U. z 2004 r. Nr 26, poz. 232

<sup>16</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. z 2004 roku Nr 64 poz. 593.

<sup>17</sup> Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365, z 2006 r. Nr 46, poz. 328, Nr 104, poz. 708 i 711, Nr 144, poz. 1043, Nr 227, poz. 1658.

do podjęcia studiów w Polsce uznano cudzoziemców, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się; uchodźcom, osobom posiadającym status ochrony na terytorium RP, jak również pracownikom migrującym posiadającym prawo pobytu.

5. Postanowienia tej ustawy skonkretyzowane są w **Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 roku w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych**<sup>18</sup>, w dużej mierze skupiając się nad wymaganiami formalnymi i postępowaniem administracyjnym.
6. **Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dn. 6 kwietnia 2006 r. w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i świadectw maturalnych uzyskanych za granicą**<sup>19</sup> reguluje kwestie uznawalności dokumentów uprawniających do podjęcia studiów wyższych. Nostryfikacji dokonuje kurator oświaty właściwy ze względu na: miejsce zamieszkania osoby ubiegającej się o nostryfikację albo siedzibę instytucji, w której osoba zamierza złożyć świadectwo uzyskane za granicą. Odbywa się to również na podstawie szeregu umów międzynarodowych, w których podane są nazwy dokumentów – odpowiedników polskiego świadectwa dojrzałości.
7. Jeśli natomiast chodzi o uznawalność dyplomów studiów wyższych uzyskanych za granicą, zagadnienie to regulowane jest w ramach **Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 24 lutego 2006 r. w sprawie nostryfikacji dyplomów ukończenia studiów wyższych uzyskanych za granicą**<sup>20</sup>. Przebieg procesu nostryfikacji najczęściej polega na porównaniu programów studiów krajowych

---

<sup>18</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r. w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych Dz. U. z dnia 19 października 2006 r., Dziennik Ustaw z 2009 r. Nr 176 poz. 1365

<sup>19</sup> Dz.U. z 2006r., nr 63, poz. 442 i 443.

<sup>20</sup> Dz.U.z 2007 r. Nr 249 poz. 1865

i odbytych za granicą. Polski odpowiednik zagranicznego tytułu jest określany właśnie w drodze nostryfikacji. Pod uwagę brany jest okres trwania edukacji na porównywalnym poziomie, intensywność studiów, wyniki lub prestiż uczelni zagranicznej. Uczelnia może także poprosić o zdanie dodatkowych egzaminów lub zaliczeń.<sup>21</sup>

Urzędem centralnym odpowiedzialnym za całokształt polityki migracyjnej Polski jest Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, a w szczególności Departament Spraw Migracyjnych, któremu przypada „koordynowanie działań związanych z polityką migracyjną państwa oraz współpraca międzynarodowa w tym zakresie”<sup>22</sup>. Urząd ds. Cudzoziemców zajmuje się z kolei wydawaniem zezwoleń na pobyt czasowy i stały, jak również prowadzi elektroniczną bazę informacji i dokumentów. Ponieważ cudzoziemcom przebywającym legalnie na terytorium RP przysługują te same uprawnienia w dostępie do edukacji, jak obywatelom polskim, do instytucji koordynujących politykę edukacyjną należy wliczyć Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Na szczeblu regionalnym urzędy wojewódzkie posiadają oddziały ds. cudzoziemców, w których głównie rozpatrywane są wnioski o pobyt stały i czasowy. Istotną rolę pełnią kuratoria oświaty, które mogą zajmować się także szkolnymi programami integracyjnymi dla cudzoziemców, ze wsparciem urzędów wojewódzkich lub w partnerstwie z niepublicznymi podmiotami realizującymi podobne projekty. Kuratoria mają także obowiązek przekazywania danych Ministerstwu Edukacji na temat liczby uczniów – imigrantów, z podziałem na imigrantów pochodzących z krajów UE, jak również cudzoziemców z krajów trzecich. Jednak największy i bezpośredni wpływ na sytuację uczniów imigrantów mają władze lokalne – powiatowe (w odniesieniu do szkół ponadpodstawowych) i gminne (prowadzące przedszkola i szkoły podstawowe), jak również dyrektorzy szkół. Gminne ośrodki pomocy społecznej mogą oferować wsparcie finansowe związane np. z nauką języka polskiego. Od 1 stycznia 2010 r. szkoły, do których uczęszczają

<sup>21</sup> Informacje zbiorcze podane na stronie internetowej Biura Uznanalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej Uniwersytetu Warszawskiego, zob. <http://www.buwiwm.edu.pl/bwm/faq.htm>

<sup>22</sup> Informacje pochodzą ze strony internetowej MSWiA [www.mswia.gov.pl](http://www.mswia.gov.pl)

dzieci imigrantów mogą zatrudniać asystenta kulturowego mającego wspierać nauczyciela pracującego z uczniami, którzy pochodzą z innych krajów.

## **6. Uczniowie – imigranci w polskich szkołach: dostępność informacji i stan badań.**

Polskie piśmiennictwo z zakresu badań nad migracją skupia się często na dokładnych analizach ruchu migracyjnego (liczne pozycje autorstwa M. Okólskiego), zagadnieniach dostępu do rynku pracy oraz dotyczących handlu przygranicznego (Iglicka 1999; 2000). Istnieje jednak niewiele badań i opracowań skupionych na problemie dostępu do edukacji, polityce edukacyjnej, oraz praktykach w zakresie integracji. Przedmiotem badań stały się między innymi trudności napotkane przez dzieci wietnamskie adaptujące się do nowego otoczenia kulturowego w ramach systemu edukacji (Halik and Nowicka 2002). Informacje, pozyskiwane często poprzez wykorzystywanie sieci kontaktów nieformalnych, pozwoliły na przedstawienie obrazu grupy Wietnamczyków jako dość chętnie przyjmowanej i akceptowanej przez środowiska lokalne oraz budzącej pozytywne nastawienie instytucji publicznych – w tym edukacyjnych.

W 2005 utworzony został System Informacji Oświatowej (SIO)<sup>23</sup> prowadzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zgodnie z założeniami ustawodawcy, system ten zakłada kolekcjonowanie danych dotyczących m. in. liczby uczniów niebędących obywatelami polskimi, z podziałem na ich status prawny, oraz liczbę słuchaczy kursów języka polskiego. Co ważne, kuratoria oświaty mają obowiązek przesyłania danych dotyczących nauki cudzoziemców w szkołach z podziałem na imigrantów pochodzących z krajów Unii Europejskiej, oraz imigrantów z krajów państw trzecich.

Dane zbierane w ramach SIO nie uwzględniają jednak liczby słuchaczy i uczniów w rozbiciu na poszczególne kraje pochodzenia. Stanowi to przeszkodę na drodze

---

<sup>23</sup> Podstawa prawna: Ustawa z dnia 19 lutego 2004 r. o systemie informacji oświatowej oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 16 grudnia 2004 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych (Dz. U. Nr 277, poz. 2746, zm. Dz. U. z 2005 r. Nr 53, poz. 473 i Dz. U. Z 2007 r. Nr 161 poz.1141).



do odpowiedniej identyfikacji potrzeb tych grup, pochodzących z różnych, często pozaeuropejskich kręgów kulturowych i posiadających odmienne cechy określające dynamikę przystosowania się do życia w Polsce. Pomimo braku jednoznacznego wymogu ze strony Ministerstwa Edukacji, niektóre kuratoria zbierają takie informacje, co może prowadzić do zróżnicowania regionalnego w zakresie diagnozowania konkretnych potrzeb tej grupy ludności. Problem ten poruszony zostanie w konkluzjach raportu.

## **7. Cudzoziemcy w polskich szkołach – podstawowe dane liczbowe.**

Ogólnie dostępne dane Głównego Urzędu Statystycznego pozwalają na określenie liczby cudzoziemców w Polskich szkołach. Liczba całkowita uczniów – imigrantów w ostatnich latach oscyluje wokół 4000 i stanowi ok. 0.06% całkowitej grupy uczniów.<sup>24</sup> W polskim systemie oświaty zatrudnionych jest również 775 nauczycieli obcokrajowców.<sup>25</sup>

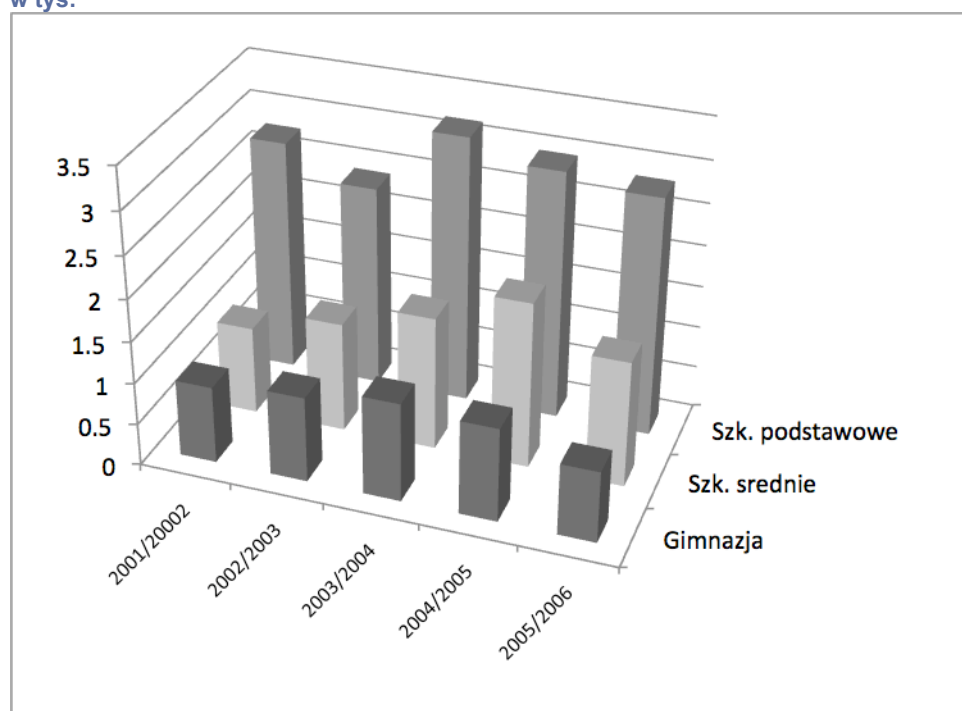
Jak pokazuje Wykres 4, cudzoziemcy nie stanowią znaczącego odsetka wszystkich uczniów w szkołach. Ponadto, widać zdecydowanie, że szkoły podstawowe gromadzą stosunkowo największą liczbę uczniów-imigrantów, a w gimnazjach ta grupa uczniów stanowi najmniejszy odsetek wśród porównywanych tutaj typów szkół. Ministerstwo nie publikuje zagregowanych danych pozwalających na wydzielenie na tym etapie grupy uczniów pochodzących spoza Unii Europejskiej.

---

<sup>24</sup> Dane GUS, podane przez *Biuletyn Migracyjny* nr 11/2007.

<sup>25</sup> Tamże

Wykres 4: Udział uczniów – cudzoziemców w ogólnej liczbie uczniów w poszczególnych typach szkół, w tys.



Źródło: Informator Polityczny— Polska: Projektu Badawczego EMILIE Wyzwania edukacyjne związane z imigracją do Polski Wrzesień 2009, za: MEN.

W podziale na województwa, widać znaczną przewagę województwa mazowieckiego, jeśli chodzi o udział uczniów - obcokrajowców w większości typów szkół. Jedynie w odniesieniu do techników i liceów profilowanych, znajdujemy więcej słuchaczy pochodzących spoza UE w województwie kujawsko-pomorskim. Zdecydowaną większość uczniów szkół podstawowych i gimnazjów stanowili obywatele państw trzecich, podczas gdy dzieci z krajów UE to jedynie niewielki ułamek wszystkich uczniów. Poniżej przedstawione są dane dotyczące poszczególnych województw i typów szkół.

Tabela 1: Lista uczniów-cudzoziemców w Polsce w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2006/2007

Województwo	Uczniowie - cudzoziemcy	W tym z kartą stałego pobytu	W tym z krajów UE	W tym z krajów trzecich
<b>Polska</b>	<b>2025</b>	<b>799</b>	<b>309</b>	<b>1716</b>
Mazowieckie	961	297	139	822
Podlaskie	247	80	2	245
Lubelskie	114	15	2	112
Dolnośląskie	106	73	12	94
Zachodniopomorskie	106	33	59	47
Wielkopolskie	83	51	35	48
Śląskie	74	40	7	67
Pomorskie	59	38	20	39
Małopolskie	55	34	4	51
Łódzkie	45	15	11	34
Podkarpackie	37	16	1	36
Lubuskie	33	20	1	32
Opolskie	33	29	8	25
Kujawsko-pomorskie	29	20	5	24
Warmińsko-mazurskie	25	13	2	23
Świętokrzyskie	18	10	1	17

Źródło: (Todorovska-Sokolovska 2009b) za MEN.

Tabela 2: Lista uczniów-cudzoziemców w Polsce w gimnazjach w roku szkolnym 2006/2007

Województwo	Uczniowie - cudzoziemcy	W tym z kartą stałego pobytu	W tym z krajów UE	W tym z krajów trzecich
Polska	657	339	97	560
Mazowieckie	326	144	47	279
Śląskie	38	25	8	30
Podlaskie	35	16	2	33
Małopolskie	31	22	4	27
Lubelskie	29	20	3	26
Łódzkie	29	16	3	26
Pomorskie	28	15	4	24
Dolnośląskie	27	20	3	24
Podkarpackie	24	12	0	24
Zachodniopomorskie	24	11	6	18
Wielkopolskie	18	8	6	12

Tabela 2 (dokończenie): Lista uczniów-cudzoziemców w Polsce w gimnazjach w roku szkolnym 2006/2007

Województwo	Uczniowie - cudzoziemcy	W tym z kartą stałego pobytu	W tym z krajów UE	W tym z krajów trzecich
Warmińsko-mazurskie	15	9	2	13
Kujawsko-pomorskie	13	7	5	8
Opolskie	12	10	1	11
Lubuskie	6	5	2	4
Świętokrzyskie	2	2	1	1

Źródło: (Todorovska-Sokolovska 2009b) za MEN.

Tabela 3: Lista uczniów-cudzoziemców w Polsce w szkołach ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2006/2007

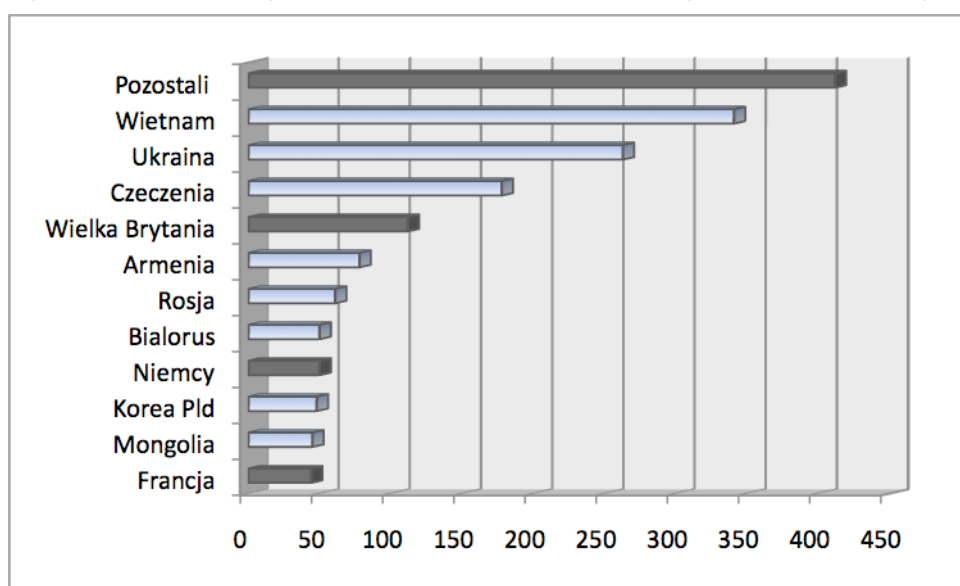
Województwo	Licea Ogólnokształcące	Technika i licea profilowane	Zasadnicze Szkoły Zawodowe
Polska	441	212	22
Mazowieckie	175	42	2
Małopolskie	34	11	2
Pomorskie	31	13	1
Lubelskie	28	9	5
Śląskie	25	17	2
Dolnośląskie	22	10	1
Wielkopolskie	22	3	0
Łódzkie	20	11	0
Zachodniopomorskie	16	8	2
Kujawsko-pomorskie	15	51	1
Warmińsko-mazurskie	13	2	1
Podlaskie	12	10	0
Podkarpackie	10	9	1
Świętokrzyskie	9	3	0
Lubuskie	8	9	2
Opolskie	1	4	1

Źródło: (Todorovska-Sokolovska 2009b) za MEN.

Jak wspomniano w poprzedniej sekcji, kuratoria oświaty nie mają obowiązku kolekcjonowania danych dotyczących liczby uczniów cudzoziemców z wyszczególnieniem kraju ich pochodzenia. Uwzględniają one jedynie podział na uczniów pochodzących z UE i spoza UE. Jednakże niektóre kuratoria zbierają te informacje na własne potrzeby.

Wykres 5 przedstawia dane dotyczące liczby uczniów – cudzoziemców w szkołach w rejonie warszawskim, z podaniem krajów ich pochodzenia.

**Wykres 5: Cudzoziemcy w szkołach i placówkach oświatowych w r. 2005/06 w rejonie warszawskim.**



Źródło: Dane Kuratorium Oświaty w Warszawie, za: Biuletyn Migracyjny nr 11/2007.

Dane te potwierdzają tendencje podkreślane w literaturze piśmiennictwie, dotyczące liczebnej przewagi imigrantów z krajów trzecich, w tym z krajów kulturowo bliskich Polsce, jak Ukraina i Białoruś. Widać tutaj dominację diaspory wietnamskiej, charakteryzującej się odmiennością kulturową, jednak stale rosnącej dzięki znaczeniu sieci powiązań i pokrewieństwa, które są głównym źródłem przyciągania nowych obywateli tego kraju do Polski. Należy pamiętać również o tym, że w Warszawie, z uwagi na obecność placówek dyplomatycznych oraz siedzib firm międzynarodowych, ogólna liczba cudzoziemców (w tym rodzin), jest wyższa niż w innych większych miastach kraju.

Poniżej zebrane są dane przedstawiające liczbę uczniów cudzoziemców w pięciu miastach Polski, które są szczególnie brane pod uwagę w projekcie iMAP. Są to: Warszawa, Wrocław, Kraków, Katowice i Poznań.

Tabela 4: Uczniowie niebędący obywatelami polskimi w poszczególnych miastach wg typu szkoły na podstawie SIO 30.09.2009 v.3: Katowice, Kraków, Warszawa, Poznań, Wrocław.

Miasto	Typ szkoły (A)	ogółem uczniowie, którzy nie są obywatelami polskimi (B)	w tym posiadający obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – Strony Umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej (C)	W tym obywatele państw trzecich (D)
KATOWICE	Gimnazjum	17	2	15
	Liceum ogólnokształcące	4	0	4
	Przedszkole	1	0	1
	Szkoła podstawowa	16	0	16
	Technikum	3	2	1
	Zasadnicza szkoła zawodowa	1	0	1
	<b>Razem</b>	<b>42</b>	<b>4</b>	<b>38</b>
KRAKÓW	Dziewięcioletnia szkoła sztuki tańca	2	1	1
	Gimnazjum	11	3	8
	Liceum ogólnokształcące	26	15	11
	Policealna szkoła artystyczna	1	0	1
	Przedszkole	23	6	17
	Sześćcioletnia szkoła muzyczna II stopnia	6	3	3
	Szkoła podstawowa	27	3	24
	Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	10	2	8
	Technikum	1	0	1
	Zasadnicza szkoła zawodowa	6	0	6
<b>Razem</b>	<b>113</b>	<b>33</b>	<b>80</b>	
m. st. WARSZAWA	Czteroletnia szkoła muzyczna I stopnia	1	1	0
	Dziewięcioletnia ogólnokształcąca szkoła baletowa	1	0	1
	Gimnazjum	407	119	288
	Kolegium Pracowników Służb Społecznych	1	0	1

Tabela 4 (dokończenie): Uczniowie niebędący obywatelami polskimi w poszczególnych miastach wg typu szkoły na podstawie SIO 30.09.2009 v.3: Katowice, Kraków, Warszawa, Poznań, Wrocław.

Miasto	(A)	(B)	(C)	(D)
m. st. WARSZAWA	Liceum ogólnokształcące	286	77	209
	Liceum profilowane	1	0	1
	Policealna szkoła artystyczna	13	0	13
	Przedszkole	336	110	226
	Sześćoletnia ogólnokształcąca szkoła muzyczna II stopnia	1	0	1
	Sześćoletnia szkoła muzyczna I stopnia	6	1	5
	Sześćoletnia szkoła muzyczna II stopnia	2	0	2
	Szkoła podstawowa	803	228	575
	Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	80	0	80
	Technikum	19	1	18
	Zasadnicza szkoła zawodowa	1	1	0
	Razem	1958	538	1420

POZNAŃ	Gimnazjum	14	3	11
	Liceum ogólnokształcące	100	1	99
	Liceum profilowane	1	1	0
	Przedszkole	52	12	40
	Szkoła podstawowa	56	15	41
	Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	80	0	80
	Technikum	2	0	2
	Razem	305	32	273
WROCLAW	Czteroletnia szkoła muzyczna I stopnia	1	0	1
	Gimnazjum	15	2	13
	Liceum ogólnokształcące	11	6	5
	Liceum profilowane	2	0	2
	Przedszkole	60	6	54
	Szkoła podstawowa	53	14	39
	Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	10	0	10
	Technikum	1	0	1
	Zasadnicza szkoła zawodowa	1	0	1
	Razem	154	28	126

Źródło: Dane udostępnione przez MEN, obliczenia własne.

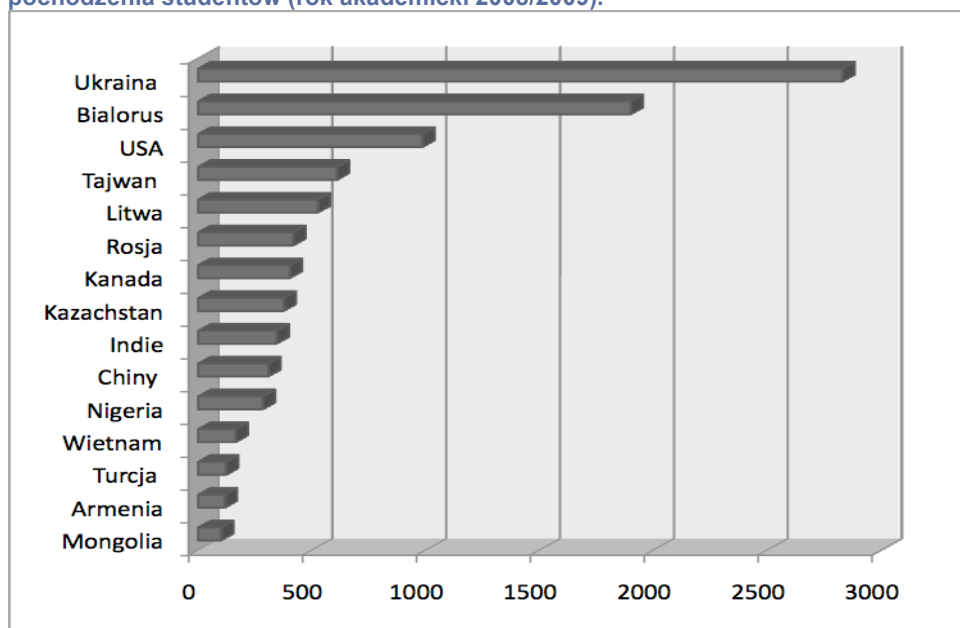
Ponownie widać tutaj zdecydowaną dominację Warszawy w prawie wszystkich typach szkół (1420 uczniów). Na drugim miejscu wśród wyróżnionej grupy miast znajduje się Poznań – z kilkukrotnie niższą (niż Warszawa) liczbą uczniów pochodzących spoza Unii Europejskiej (273). W większości miast najwięcej uczniów – cudzoziemców, jak również tych pochodzących spoza UE znajduje się w placówkach edukacyjnych niższego stopnia (przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja). Warszawskie szkoły podstawowe gromadzą więcej niż 1/3 całkowitej liczby uczących się w tym mieście cudzoziemców z krajów trzecich (575 na 1420), dodatkowo 280 dzieci uczęszcza do warszawskich przedszkoli, a 226 – do gimnazjów. W szkołach podstawowych w Katowicach uczy się 16 a w gimnazjach – 15 uczniów cudzoziemców spoza UE, co stanowi zdecydowaną większość całkowitej liczby dzieci migrantów spoza UE (31 na 38). W Krakowie także większość z omawianej kategorii uczniów uczęszcza do placówek edukacyjnych niższych szczebli: 17 do przedszkoli, 24 do szkół podstawowych, co stanowi niemal połowę wszystkich uczniów – migrantów pochodzących z krajów trzecich (41/80). Stosunkowo „najmłodszych” imigrantów pochodzących z krajów trzecich ma Wrocław – na 126 wszystkich uczniów najwięcej uczęszcza do przedszkoli (54) i szkół podstawowych (39), czyli niemalże ¾ całkowitej liczby tych dzieci. Interesujące wskaźniki obecności dzieci cudzoziemców pochodzących spoza UE ma Poznań: na 273 osoby zakwalifikowanych do tej kategorii, aż 99 uczy się w liceach ogólnokształcących, a 80 – w szkołach policealnych. W ten sposób, w porównaniu do pozostałych branż tu pod uwagę miast w Poznaniu odnotowuje się stosunkowo wysoki odsetek cudzoziemców z krajów trzecich uczących się w szkołach ponadgimnazjalnych wśród ogólnej liczny uczniów szkół poznańskich – 66%. Dla porównania, ten sam wskaźnik osiąga znacznie niższe wartości w innych miastach: w Krakowie jest to 34%, w Warszawie – 23%, w Katowicach – 16%, a we Wrocławiu – 15%.

Najwięcej **zagranicznych studentów** posiadają uczelnie warszawskie. Jak pokazują dane GUS, w roku akademickim 2008/2009 szkoły wyższe zgromadziły ok. 2 mln studentów, z czego 15 800 stanowili cudzoziemcy (0.82% ogółu studentów). Warto wspomnieć, że studenci stanowią większość cudzoziemców przebywających tymczasowo na terenie RP. Przykładowo, prawie 65% cudzoziemców w Polsce za miejsce zamieszkania podaje dom



studencki (GUS 2008). Jak podaje Urząd Miasta Stołecznego Warszawa, najwięcej zagranicznych studentów posiadał Uniwersytet Warszawski (782 cudzoziemców), również Warszawski Uniwersytet Medyczny może pochwalić się 555 studentami z zagranicy. Największą liczebnie grupą cudzoziemców na uczelniach polskich są Ukraińcy (2831) i Białorusini (1902), pozostali studenci z krajów trzecich pochodzili z USA (987), Tajwanu (612), Kazachstanu (378), Indii (374) i Chin (310). Zbiorcze dane pokazuje wykres 6.

**Wykres 6: Liczba cudzoziemców z krajów trzecich na uczelniach wyższych w Polsce według kraju pochodzenia studentów (rok akademicki 2008/2009).**



Źródło: (GUS 2009), opracowanie własne

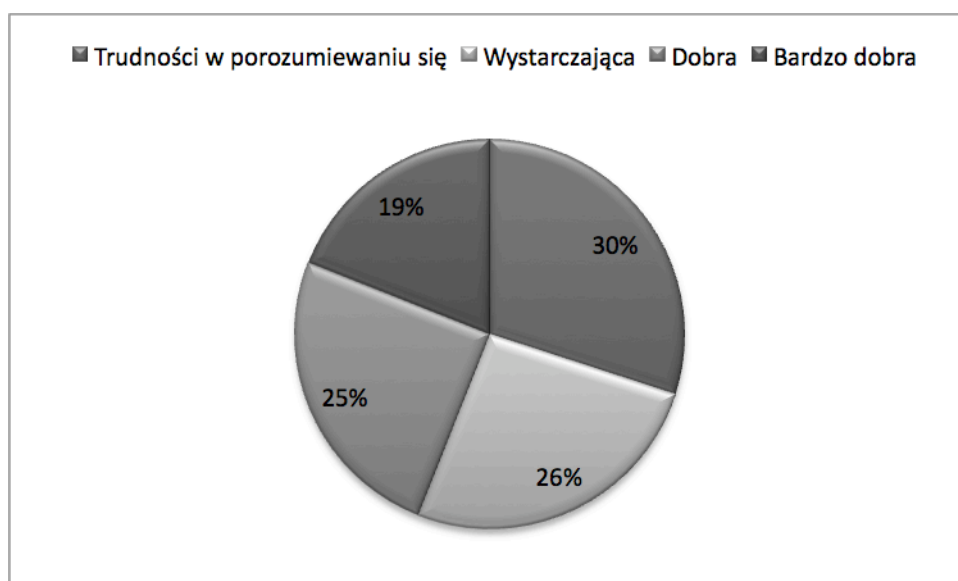
## 8. Uczniowie – cudzoziemcy w polskich szkołach: główne problemy.

Brak jest dokładnych, a jednocześnie szeroko zakrojonych analiz problemów dzieci imigrantów w polskich szkołach. Jak podają redaktorzy Biuletynu Migracyjnego (nr 11/2007), polskie szkoły nie są przygotowane na przyjęcie uczniów z innych krajów. Chodzi tu głównie o problemy z zakwalifikowaniem obcokrajowców do odpowiedniego etapu nauczania – niejasne są bowiem zasady przeprowadzania postępowania kwalifikacyjnego. W rezultacie,

często dzieci imigrantów trafiają do młodszych (niż wskazywałyby na to ich wiek) grup wiekowych i klas. W ten sposób utrwała się rozdział pomiędzy dziećmi cudzoziemców a ich polskimi rówieśnikami. Nie funkcjonują również odpowiednie kursy przygotowawcze lub zajęcia wyrównawcze, które niwelowałyby te początkowe różnice i następnie pozwalałyby dzieciom imigranckim kontynuować naukę z rówieśnikami. Brakuje systematycznego monitorowania dzieci w wieku szkolnym, łącznie z dziećmi uchodźców, co oznacza brak prawdziwej kontroli nad wykonywaniem obowiązku szkolnego. Jak podają redaktorzy Biuletynu, jeszcze innym problemem jest brak odpowiedniej kadry nauczycielskiej, nikłe zainteresowanie tą grupą dzieci ze strony pedagogów szkolnych, jak i brak wsparcia, w tym również finansowego.

Z jednej strony raporty międzynarodowe pokazują, że podstawowa trudność dla dzieci uchodźców lub starających się o status uchodźcy polegała na odległym położeniu ośrodków dla uchodźców od budynków szkolnych (Pollack 2008). Z drugiej jednak strony często cudzoziemcy przybywający do Polski nie traktują jej jako kraju docelowego, co sprawia, że nie chcą inwestować w edukację dzieci (Smoter 2006).

**Wykres 7: Znajomość języka polskiego w ocenie imigrantów.**



Źródło: (GUS 2008)

W konsekwencji brakuje również odpowiedniego zapewnienia możliwości nauki języka polskiego, co stanowi jedną z najważniejszych barier w integracji cudzoziemców. Wykres 7 pokazuje ogólny stan znajomości języka polskiego wśród obcokrajowców. Trudności w porozumiewaniu się w języku polskim wymienia co czwarty cudzoziemiec.

Często również postawy wobec dzieci-imigrantów polegają na chęci zintegrowania ich z polskimi rówieśnikami poprzez niejako narzucenie im wzorców polskich w zakresie upodobań kulturalnych, zainteresowań literackich, czy wręcz utożsamiania się z polskim dziedzictwem narodowym. Tymczasem dokumenty unijne, jak również przykłady dobrych praktyk, pokazują, że podstawowym warunkiem sprzyjającym równemu traktowaniu imigrantów i integracji jest edukacja wielokulturowa, polegająca na dialogu i wymianie treści kulturowych oraz tradycji narodowych i etnicznych w celu lepszego poznania i budowy wzajemnego zaufania.

## **9. Dostęp do edukacji: konkluzje.**

Celem niniejszego raportu był krótki przegląd prawnej oraz społecznej sytuacji obywateli państw trzecich w zakresie dostępu do edukacji. Wyniki niniejszego raportu, charakterystyka sytuacji uczniów i studentów pochodzących spoza UE stanowią będzie punkt wyjściowy do analizy projektów realizowanych przez różnego rodzaju podmioty – publiczne i pozarządowe, działające na rzecz stworzenia odpowiednich warunków do integracji cudzoziemców. Informacje o przeprowadzanych projektach dotyczących integracji zostaną zebrane w ramach projektu iMAP.

Wnioski zawarte w niniejszym raporcie pomogą w usystematyzowaniu zebranych informacji w stosunku do inicjatyw angażujących polski system oświaty. Pozwoli to na ogólną ocenę zasadności celów projektów, ich dystrybucji geograficznej, oraz odniesienia do cudzoziemców pochodzących z poszczególnych krajów trzecich.

Z powyższej analizy wyłaniają się następujące zagadnienia:

- **Problem dostępności danych nt. liczby uczniów w różnych typach szkół, z uwzględnieniem kraju ich pochodzenia.**

**Opis problemu:** System Informacji Oświatowej wymaga podania przez Kuratoria Oświatowe danych wskazujących na ogólną liczbę obcokrajowców pobierających naukę w szkołach w danym województwie, z podziałem na obywateli krajów UE i pozostałych. Daje to ogólny obraz nasilenia potencjalnego „problemu” integracji tych uczniów, jednak brak informacji o kraju pochodzenia może stać się podstawową przeszkodą dla rozpoznania potrzeb poszczególnych społeczności. Dane takie kolekcjonowane są przez Kuratorium Oświaty w Warszawie. Jest to jest zrozumiałe ze względu na duże skupienie obcokrajowców w stolicy. Uznanie kwestii integracji obywateli państw trzecich za ważne wyzwanie dla jednostek oświatowych jest pierwszym krokiem do rozpoczęcia procesu wprowadzania konstruktywnych zmian. Powinien on rozpocząć się od odpowiedniej diagnozy środowiska, nawet jeżeli podstawowe statystyki nie wskazują na liczną obecność dzieci imigrantów w szkołach na terenie danego województwa. Uczniowie pochodzący z odmiennych kręgów kulturowych potrzebować będą różnego rodzaju i wielkości wsparcia. Zbieranie danych uwzględniających kraj pochodzenia tych dzieci pozwoli na adekwatniejsze określenie problemu i w związku z tym dobór odpowiednich instrumentów lokalnej polityki edukacyjnej wobec imigrantów.

**Wnioski dla oceny projektów:** Analiza treści i celów projektów powinna uwzględnić wyżej wymieniony problem. Podstawowe pytania na jakie należy w niej odpowiedzieć, brzmią następująco: czy pojawiły się projekty badawcze, które uwzględniały braki w oficjalnej statystyce na temat sytuacji

uczniów imigrantów? Do jakiego stopnia uzupełniły one wspomniane braki? Czy stały się przyczynkiem do głębszej analizy i diagnozy potrzeb tych społeczności?

- **Problem świadomości imigrantów o pozytywnych skutkach zdobywania wykształcenia.**

**Opis problemu:** Pomimo, iż polskie prawo nakłada na obywateli państw trzecich obowiązek kształcenia, niejednokrotnie brak wśród nich zrozumienia dla znaczenia edukacji jako elementu istotnego dla dalszego funkcjonowania w życiu publicznym. Dotyczy to przede wszystkim grup starających się o status uchodźcy lub pobyt tolerowany. W perspektywie długoterminowej konsekwencje wynikające z takiej postawy niosą poważne skutki dla polityki integracyjnej państwa. Mają one również duże znaczenie w kwestii dostępu do rynku pracy.

**Wnioski dla projektu:** przegląd realizowanych projektów ze szczególnym naciskiem na podnoszenie ogólnej świadomości imigrantów odnośnie znaczenia edukacji. Czy projekty, zwłaszcza te edukacyjne, uwzględniają podobne elementy w swoich programach nauczania? Czy realizowane są projekty ukierunkowane na poprawę dostępu do edukacji dla dziewcząt i kobiet, które mogą być pozbawione tej możliwości ze względu na przekonania panujące wśród danej grupy imigranckiej?

- **Problem przyjmowania dzieci obywateli państw trzecich do szkół. Kwalifikowanie umiejętności.**

**Opis problemu:** Polskie prawo pozostawia niejasną kwestię postępowania kwalifikacyjnego (egzaminu), w wyniku którego dziecko imigrantów

przypisywane jest do określonej klasy na danym poziomie nauczania. W rezultacie, dzieci-cudzoziemcy często kierowane są do klas niższych, przez co tracą szansę na asymilację w ramach grupy rówieśników. Ponadto, brak organizacji kursów wyrównawczych uniemożliwia ewentualny powrót lub przystosowanie się do takiego poziomu nauczania, który odpowiada wiekowi tego dziecka w porównaniu do dzieci polskich. W rezultacie, dzieciom imigrantów często zamyka się drogę rozwoju przebiegającego jednocześnie z rozwojem ich rówieśników.

**Wnioski dla projektu:** przegląd realizowanych projektów pod kątem ich przydatności dla rozwiązania kwestii postępowania kwalifikacyjnego. Czy powstały projekty oferujące kursy wyrównawcze bądź jakąś ich formę? W jaki sposób i za pomocą jakich środków próbowano dostarczyć wsparcia w tej dziedzinie?

- **Monitorowanie umiejętności uczniów i studentów cudzoziemców w porównaniu do ludności kraju przyjmującego.**

**Opis problemu.** Prawdopodobnie z powodu niewielkiej liczby imigrantów, Polska nie bierze udziału w tej części projektu PISA. W związku z tym nie są dostępne dokładniejsze informacje mogące dać obraz sytuacji w tym zakresie.

**Wnioski dla projektu:** przegląd projektów, ze szczególnym uwzględnieniem projektów badawczych ukierunkowanych na zebranie informacji o wynikach nauczania, oraz umiejętnościach dzieci imigrantów z państw trzecich w porównaniu do dzieci polskich.

- **Rola podmiotów lokalnych.**

**Opis problemu:** Do braku efektywnej integracji dzieci cudzoziemców do systemu edukacji przyczynia się niedostateczne zaangażowanie i współpraca władz lokalnych, dyrekcji szkół czy pracowników socjalnych.

**Wnioski dla projektu:** Przegląd projektów pod kątem ich przydatności dla pogłębienia współpracy pomiędzy podmiotami lokalnej polityki edukacyjnej na rzecz integracji uczniów pochodzących spoza UE. Czy realizowane są projekty mające na celu budowanie platform współpracy między tymi podmiotami? Jak przyczyniają się one do zwiększenia efektywności współpracy między tymi podmiotami?

- **Braki kadrowe i kwalifikacje nauczycieli.**

**Opis problemu.** Błędy i zaniedbania w dziedzinie pełnego dostępu do edukacji dla obcokrajowców wynikać mogą także z braków kadrowych – niedostatecznej liczby nauczycieli wyszkolonych odpowiednio do pracy z tą grupą uczniów.

**Wnioski dla projektu:** Czy projekty uwzględniały ten problem? Czy przeprowadzano szkolenia/nabór/spotkania informacyjne dla kadry nauczycielskiej pracującej z uczniami niebędącymi obywatelami polskimi? Na jakich aspektach skupiają się organizowane szkolenia?

- **Ogólne problemy uprzedzeń wobec inności jako bariery we wzajemnym porozumieniu i budowaniu zaufania.**

**Opis problemu:** Integracja imigrantów na platformie edukacyjnej powinna szczególnie uwzględniać komunikację treści kulturowych i edukacyjnych w obu kierunkach – ze strony społeczeństwa polskiego w kierunku przybyszów z krajów trzecich, oraz równoprawny przepływ tych treści ze strony obcokrajowców. Otwartość obu grup na komunikację, również w placówkach edukacyjnych jest ważnym krokiem na drodze do pełnego procesu integracji.

**Wnioski dla projektu:** Przejrzenie celów i sposobu realizacji projektów ukierunkowanych na promowanie zasady wielokulturowości i budzenia tolerancji, akceptacji i zainteresowania innością reprezentowaną przez grupy imigrantów. Jakie cele stawiają sobie te projekty i na jakich metodach się opierają?



## Bibliografia

- Buchmann, C. and E. Hannum (2001). "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research." Annual Review of Sociology **27**: 77-102.
- GUS (2008). Informacja o badaniach zasobów imigracyjnych w Polsce. Warszawa, Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2009). Rocznik Demograficzny Polski. Warszawa, Główny Urząd Statystyczny.
- Halik, T. and E. Nowicka (2002). Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja? Warszawa, Uniwersytet Warszawski.
- Hannum, E. and C. Buchmann (2004). "Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences." World Development **33**(3): 333-3354.
- Iglicka, K. (1999). The Economics of the Petty Trade on the Eastern Polish Border The Challenge of East-West Migration for Poland. K. Iglicka and K. Sword. London, MacMillan. **120-144**.
- Iglicka, K. (2000). "Ethnic division on emerging foreign labour markets in Poland during the transition period." Europe-Asia Studies **52**(7): 1237-1255.
- Kicinger, A. (2005). Unia Europejska wobec zagadnienia integracji imigrantów. CEFMR Working Paper. Warszawa, Środkowoeuropejskie Forum Badań Migracyjnych. **2/2005**.
- Klaus, W. (2008). Prawo do Edukacji. Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce. Komentarz dla praktyków. Warszawa, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej. **55-80**.
- Kofman, E. (2007). "The Knowledge Economy, Gender and Stratified Migrations." Studies in Social Justice **1**(2): 122-135.
- OECD (2007). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World.
- Pollak, A. (2008). "Discrimination and good practice activities in education: trends and developments in the 27 EU Member States." Intercultural Education **19**(5): 395 - 406.

- Smoter, B. (2006). Prawne uwarunkowania integracji cudzoziemców w Polsce na przykładzie uchodźców i osób z pobytem tolerowanym. Interacja cudzoziemców w Polsce. Wybrane aspekty M. Bieniecki, P. Kazmierkiewicz and B. Smoter. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Todorovska-Sokolovska, V. (2009a). Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE - część I. Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Todorovska-Sokolovska, V. (2009b). Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Vernez, G., R. A. Krop, et al. (1999). Closing Education Gap. Benefits and Costs, RAND.





CENTRUM STOSUNKÓW MIĘDZYNARODOWYCH  
CENTER FOR INTERNATIONAL RELATIONS

ul. Emilii Plater 25  
00-688 WARSZAWA  
tel.: (+48 22) 646 52 67, 646 52 68  
fax: (+48 22) 646 52 58  
e-mail: [info@csm.org.pl](mailto:info@csm.org.pl)  
[www.csm.org.pl](http://www.csm.org.pl)