

# DZIECI W MIGRACJACH. DOŚWIADCZENIA Z BADAŃ W POLSCE

EWA NOWICKA  
Collegium Civitas  
Warszawa

## CHILDREN IN MIGRATION. EXPERIENCES FROM RESEARCH IN POLAND

Regardless of when and where migration takes place, the situation of a child-migrant is similar. In the context of migration a child of school (or even preschool) age commonly encounters problems associated with relationships with people in specific roles. Children are in contact with their peers belonging to the “indigenous” national community, and (possibly) also with peers of other nationalities, including other emigrants, the teaching staff, and the school system as a whole.

A study of the situation and problems of immigrant children in one country can therefore provide valuable information on the possible directions of research, research methods and techniques, and the range of problems that such a study should take into account.

Researchers of Polish emigration to Western Europe (especially of post-accession emigration) have already stressed the need to pay attention to the situation of the child-migrant. In this article I present some of the problems faced by child migrants and their families using case studies researched in Poland.

**Key words:** migrants, foreigners, children migrants, foreigners in schools

## WPROWADZENIE

Bez względu na to, kiedy i gdzie odbywa się migracja, sytuacja dziecka – migranta jest podobna. Poza drastycznymi sytuacjami spontanicznych ucieczek i oderwania od rodziny dziecko znajduje się w pozycji zależności od decyzji dorosłych, zwykle członków swojej rodziny, w tym najczęściej rodziców. To nie ono podejmuje decyzję o opuszczeniu swego kraju, miasta, wsi czy okolicy. Decyzji tej się biernie poddaje. Dotyczy to także migracji kolejnego stopnia, jak również migracji powrotnych. Najbardziej kochający rodzice nie biorą w sytuacji podejmowania takich decyzji pod uwagę uczuć czy opinii dzieci. Dziecko też może być urodzone na emigracji, co w przypadku polskich migrantów poakcesyjnych zdarza się coraz częściej. Wtedy staje się już emigrantem drugiego pokolenia, chyba że rodzice zdecydują się na powrót. Wtedy jednak dla dziecka pojawiają się nowe problemy związane nie tyle z readaptacją, ile z adaptacją. Ponadto wszędzie dla dziecka w wieku szkolnym, a nawet przedszkolnym, pojawiają się w sytuacji migracji te same lub przynajmniej tego samego typu problemy związane z relacjami z osobami w określonych rolach. Dziecko: 1) styka się z rówieśnikami należącymi do „tubylczej” społeczności narodowej oraz (ewentualnie) z rówieśnikami innej narodowości, również emigranckiej; 2) w szkole styka się z kadrami pedagogicznymi: nauczycielami, dyrektorami, pedagogami szkolnymi; 3) za pośrednictwem personelu szkolnego oraz rówieśników doświadcza zetknięcia z prawnoregulacyjnym systemem, dotyczącym sytuacji ucznia w relacjach ze szkołą jako instytucją oraz z jej pracownikami. Poprzez kontakt z rówieśnikami i kadrami nauczycielską uczeń / migrant styka się z kulturowymi cechami społeczeństwa imigracji – normami i stylem współżycia, kontaktów bliskich i oficjalnych, dotyczących różnych relacji między społecznymi rolami (Sawicka 1998).

Badanie nad sytuacją i problemami dziecka imigranckiego w jednym kraju może zatem dostarczyć cennych informacji dotyczących możliwych kierunków badania, metod i technik badawczych oraz zasięgu problemów, które w takim badaniu należy wziąć pod uwagę. Ostatnio badacze polskiej emigracji do krajów Europy Zachodniej, zwłaszcza emigracji poakcesyjnej, wskazują na konieczność zwrócenia uwagi na sytuację dziecka / migranta oraz na różne fazy i typy losów tej kategorii społecznej. Przychylając się do tej opinii i zauważając podobieństwo sytuacji dziecka w migracjach, zdecydowałam się sięgnąć do kilku badań, przeprowadzonych przeze mnie wraz ze studentami Instytutu Socjologii oraz – bardziej indywidualnie – z moimi magistrantami, doktorantami i współpracownikami w ciągu ostatnich dziesięciu lat, jako do inspiracji w podejmowaniu niezwykle obecnie ważnych badań nad palącymi problemami polskich dzieci

w migracjach głównie do różnych krajów Zachodniej Europy oraz w migracjach powrotnych.

Pierwsze z badań, do których zamierzam sięgnąć, przeprowadzone zostało w 2003 roku na temat dzieci cudzoziemskich uczęszczających do liceów warszawskich; drugie w 2004 roku poświęcone było dzieciom – migrantom uczęszczającym do warszawskich szkół podstawowych i gimnazjów. Kolejne badania przeprowadzone w następnych latach dotyczyły głównie adaptacji i ogólnego funkcjonowania dzieci wietnamskich – najliczniejszej grupy imigrantów – w polskich szkołach (Halik, Nowicka, Połec 2006). Wszystkie te badania miały charakter jakościowy – opierały się na częściowo ustrukturyowanych wywiadach z nauczycielami, dyrektorami szkół, ich uczniami, a czasem też rodzicami dzieci imigranckich.

W niniejszym artykule przedstawiam wybrane problemy, z którymi muszą się borykać dzieci / migranci i ich rodziny, na przykładach zbadanych w Polsce, w tym przede wszystkim w sytuacji dzieci cudzoziemskich w szkołach. Będę się starała pokazać, jak badawcze doświadczenia z Polski mogą być wykorzystane w badaniach w krajach obecnej emigracji Polaków. Problemy te będą oglądane z perspektywy szkoły, jak również z perspektywy samych uczniów, którzy są migrantami w obcym środowisku.

## STATUS PRAWNY RODZINY DZIECKA MIGRANTA

Uczniowie imigranci to dzieci nieposiadające obywatelstwa kraju przybycia, a zatem należy zawsze ustalić, jak się przedstawia formalny status rodziny, a także wynikające z niego prawa, przywieje i obowiązki. To, na jakich prawach dzieci znajdują się w kraju osiedlenia, ma poważny wpływ na ich poczucie bezpieczeństwa, pewność siebie, zadowolenie z życia, a także ze szkoły. Kwestie te mogą się okazać istotne, a nawet kluczowe, podczas rozpatrywania ich problemów szkolnych. Posiadany status prawny określa przysługujące im prawa, w tym dostęp do systemu edukacji.

Przedstawienie sytuacji prawnej dzieci cudzoziemskich, uczących się w warszawskich szkołach wszystkich trzech stopni, było jednym z zadań, jakie stawialiśmy sobie we wszystkich badaniach, do których się odwołuję. Traktowaliśmy ten czynnik jako niezwykle istotny, jako czynnik, którego nie sposób pominąć, badając funkcjonowanie obcokrajowców w polskich placówkach szkolnych. W zależności od posiadanych uprawnień i obowiązków (legalność pobytu, wymagane świadczenia finansowe, prawo do podjęcia pracy) dzieci inaczej postrzegają otoczenie w obcym dla siebie kraju. Status prawny, jak się należy spodziewać,

wpływa na ich kontakty z rówieśnikami i nauczycielami, na wyobrażenia o kraju osiedlenia i stopień identyfikacji z nim i jego kulturą. W związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej następowały w tym zakresie zmiany. W czasie przeprowadzonych w Polsce badań, do których się odwołuję, interesowało nas to, jak polskie prawo traktuje dzieci cudzoziemskie, a co za tym idzie, jaki jest stosunek urzędników i niektórych instytucji do tychże. Polska dla migrantów w okresie przeprowadzania badań stawała się państwem docelowym emigracji, podobnie jak Wielka Brytania, Irlandia czy Niemcy stały się dla migrantów z Polski w ciągu ostatnich lat. Skonfrontowaliśmy literę prawa pisanego z jego realizacją, a także ze stanem wiedzy i prawną świadomością przedstawicieli polskiego systemu edukacyjnego. Zadawaliśmy w tym celu pytania odnoszące się do samych ustaleń prawnych, dotyczących różnych aspektów funkcjonowania ucznia imigranta w polskim systemie szkolnym, a także zasad oceniania uczniów cudzoziemskich, stosowania odmiennych kryteriów ocen w stosunku do uczniów cudzoziemskich i polskich, o ewentualne dodatkowe lekcje języka polskiego dla dzieci imigrantów.

Badania wykazały, że znajomość regulacji prawnych dotyczących nauki cudzoziemców jest wśród nauczycieli i dyrektorów szkół warszawskich bardzo uboga. Na pytanie o regulacje prawne dotyczące nauki dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach zdecydowana większość nauczycieli odpowiedziała, że nie zna żadnych regulacji. Niektórzy odpowiadali po prostu „Nie wiem”. Inni wyrazili przekonanie, że w szkołach publicznych wszystkich obowiązują takie same zasady. Przykładem takiego podejścia może być wypowiedź jednej z nauczycielek: „Ale ma jako uczeń zagwarantowane konstytucyjnie te same prawa co inni uczniowie i ma obowiązek płacić za radę rodziców”. Tylko troje nauczycieli było świadomych możliwej konieczności wnoszenia opłat za naukę w szkole przez uczniów cudzoziemskich. W jednym przypadku nauczycielka stwierdziła tylko „Nie wiem, czy wnieśli opłaty, ponoć powinni płacić”. Druga była bardzo zdziwiona, kiedy się o tym dowiedziała, i nie kryła tego, że nie podoba jej się taka sytuacja: „Ktoś dopatrywał się, że ona powinna płacić jakoś za szkołę. Nie wiem, na jakiej to jest zasadzie, bo przecież została tu przyjęta. W ogóle pierwszy raz spotykam się z sytuacją, żeby dziecko, obojętnie skąd jest, musiało jeszcze coś płacić za szkołę”. Nauczyciele w większości albo nie orientowali się, czy jakiegokolwiek dodatkowe opłaty za naukę cudzoziemców są konieczne, albo byli pewni, że cudzoziemcy uczą się za darmo tak jak wszyscy inni uczniowie w szkołach publicznych.

Jeden z dyrektorów szkoły warszawskiej powoływał się na umowy między krajami jako akty zapewniające cudzoziemcom bezpłatną naukę w polskiej szkole, ale jednocześnie twierdził, że decyzja należy do dyrektora. Żaden z cudzo-

ziemców uczęszczających do jego szkoły nigdy nie płacił za naukę. Nauczyciele często byli zaskoczeni stwierdzeniem, że nauka w szkole publicznej może być płatna. Charakterystyczna jest tu reakcja jednej z nauczycielek, która na pytanie o ewentualne płatności odpowiada: „Ja nie rozumiem?! To jest placówka ogólnodostępna i każdy, kto został przyjęty, może się tu uczyć bez żadnych opłat”, inna stwierdza „Ja niestety nic na ten temat (płatności – A.R.) nie wiem, ale szczerze przyznam, że nie sądzę, żeby istniał taki przepis, a nawet jeżeli jest, to pewnie nie jest przestrzegany, bo naprawdę chyba żaden nauczyciel, nawet jak uczy cudzoziemca, to nic na ten temat nie wie”. Nauczyciele uzasadniają prawo do bezpłatnej nauki statusem szkoły publicznej, a także ubezpieczeniem, konstytucją („ma jako uczeń zagwarantowane konstytucyjnie te same prawa co inni uczniowie”), obowiązkiem szkolnym, a nawet legalnością pobytu (na pytanie o uregulowania prawne dotyczące edukacji cudzoziemców, jedna z nauczycielek odpowiada po prostu: „Ta osoba, ta rodzina, przebywa tu zupełnie legalnie”). Przy czym nauczyciele podkreślają, że cudzoziemcy, tak samo jak uczniowie, są zobowiązani do wpłat na komitet rodzicielski i z reguły dobrze się wywiązują z tego obowiązku.

## OCENIANIE UCZNIÓW CUDZOZIEMSKICH, POMOC W NAUCE

Jednym z ważnych aspektów sytuacji dziecka emigranckiego jest sposób podejścia do niego w systemie szkolnym. Jeśli chodzi o kryteria ocen, które powinny być stosowane wobec uczniów imigrantów, to w Polsce ani ustawa, ani odpowiednie rozporządzenie nie wspominają o jakimś specjalnym podejściu w tej kwestii, co z punktu widzenia prawa oznacza, że uczniowie ci powinni być oceniani dokładnie tak samo jak uczniowie polscy. Prawo polskie nie zawiera żadnych specjalnych przepisów, natomiast na podstawie wypowiedzi nauczycieli można postawić tezę, że jakieś regulacje byłyby wskazane. Chodzi szczególnie o wprowadzenie do nowych warunków ucznia nieznającego w ogóle języka polskiego lub znającego ten język w bardzo małym stopniu. W wielu przypadkach, jak można wnioskując z wypowiedzi nauczycieli, jak również z publikacji na ten temat (por. Malanowska 2002), nauka takich uczniów okazuje się w dużej mierze fikcyjna i konieczne jest stosowanie wobec nich bardzo ulgowych kryteriów. Cała odpowiedzialność spoczywa wtedy na konkretnym nauczycielu, który nie ma oparcia w żadnych odgórnych regulacjach i jest zdany tylko na siebie. Możliwość organizowania darmowych lekcji języka polskiego przez gminę okazuje się zupełnie nieznanym zapisem, co w kontekście wyżej wymienionych problemów edukacyjnych, z którymi zmagają się zarówno uczniowie, jak i nauczy-

ciele, nabiera znamion paradoksu. Nie ma też żadnego rozróżnienia na uczniów uczęszczających do polskich szkół od samego początku procesu edukacyjnego i na tych, którzy rozpoczęli naukę w Polsce dopiero w którymś momencie, na przykład w połowie szkoły podstawowej, z początkiem gimnazjum czy liceum. Nie ma także żadnych specjalnych rozporządzeń, jeśli chodzi o egzaminy maturalne zdawane przez uczniów cudzoziemskich, co może być postrzegane jako szczególnie problematyczne w kontekście nowej matury, która jest oceniana poza szkołą przez niezależne komisje, nieświadome tożsamości danego ucznia i jego specyficznej sytuacji. Warto w tym kontekście przyjrzeć się, jaką wiedzę na ten temat mają nauczyciele uczniów – imigrantów, jakie są ich praktyki przy ocenianiu oraz ewentualne propozycje zmian. Zgoda w tym zakresie jest powszechna, różny jest jedynie sposób uzasadniania takiej praktyki. Podkreślana jest często konieczność indywidualnego podejścia do cudzoziemskich uczniów (Halik, Nowicka, Połec 2006; Małanowska 2002), spowodowana ich wyjątkową sytuacją. „No musi być, bo jednak jak się nie weźmie tej poprawki na to, że to są obcokrajowcy i że to jest zupełnie inny język dla nich, poza tym ja po jakimś czasie już wiem, jakie są umiejętności konkretnej osoby i na co ją czy tam jego stać, i staram się oceniać na ich możliwości, stosowanie takich standardów dla wszystkich jest po prostu niemożliwe. Są osoby, którym język idzie łatwiej, są takie, którym idzie gorzej. Kolejna sprawa to jest to, czy się rozmawia po polsku tylko w szkole czy też poza szkołą. To jest naprawdę bardzo dużo rzeczy, które trzeba wziąć pod uwagę” – ta wypowiedź jednej z nauczycielek dobrze ukazuje sposób myślenia warszawskich pedagogów. Oczywiście ulgowe podejście dotyczy przede wszystkim kwestii językowych, które są najpoważniejszą przeszkodą w nauce.

Stosunkowo niewiele uwagi nauczyciele poświęcają innym różnicom kulturowym, raczej ich nie dostrzegają. Pojawia się opinia, że uczniów cudzoziemskich powinno się oceniać przede wszystkim za ich wiedzę merytoryczną i nie przywiązywać wagi do ewentualnych błędów czysto językowych, które można znaleźć w ich pracach czy wypowiedziach. W niektórych przypadkach nauczyciele dają im wręcz zupełnie inne zadania niż reszcie klasy: „To znaczy wiadomo, że ja nie mogę go oceniać na przykład za wypowiedź oraz jeśli chodzi o klasówki, to dawałam mu na początku tematy inne niż reszcie klasy, bo byłoby nierozsądne traktować go na równi z innymi”. Jak widać, nie ma tu odwołania do jakichkolwiek praw, a jedynie odwołanie do zdrowego rozsądku czy też ogólnie pojętej sprawiedliwości. W ostatnio publikowanych wypowiedziach nauczycieli pojawia się również konieczność absolutnie indywidualnego podejścia do każdego dziecka imigranta (Małanowska 2002). Zdarzają się jednak przypadki, kiedy nawet takie indywidualne podejście nie jest wystarczające,

a nauka w związku z brakami językowymi staje się wręcz niemożliwa. Tak sytuację jednego z wietnamskich uczniów opisuje jego wychowawczyni: „Tak, on nie był w ogóle klasyfikowany na półroczu, przychodzi, to znaczy przychodził, normalnie na zajęcia, ale nikt go nie odpytywał. W ogóle wszyscy nauczyciele go tak traktują, dyrekcja też o tym wie. Ja nie wiem, czy tak zawsze się dzieje, gdy do szkoły przychodzi dziecko niemówiące po polsku, ale u nas nie wystawia się mu ocen, bo po prostu nie ma żadnych podstaw, żeby sprawdzić, co on umie i jakoś go ocenić, no bo jak?”. W podobnej sytuacji są nauczyciele ucznia, który przyjechał do Polski na rok w ramach wymiany międzynarodowej, nie znając zupełnie naszego języka. On także mimo szczerych chęci nie może być sklasyfikowany, ponieważ nie ma możliwości porozumienia między nim a nauczycielami. W takich przypadkach system edukacyjny wydaje się bezradny, bo choć z jednej strony są prawne możliwości przyjęcia dzieci nieznających zupełnie języka polskiego do polskich szkół, to z drugiej strony nauka i, co za tym idzie, klasyfikacja tych dzieci jest w praktyce niewykonalna. Nauczyciele pytani o to, w jaki sposób zaradzić takim problemom, postulują, żeby tacy uczniowie mieli możliwość nauczania się języka jeszcze przed pójściem do szkoły. Jedna z nauczycielek wpada na pomysł, by stworzyć wakacyjne kursy przygotowawcze, inna postuluje roczny okres bezpłatnej nauki języka polskiego. Choć pomysł na stworzenie osobnych klas dla uczniów cudzoziemskich spotyka się raczej z negatywną opinią, to jednak można także napotkać stwierdzenie, że obcokrajowcy powinni uczęszczać do szkół przy swoich ambasadach, bo posyłanie ich do polskiej szkoły jest „rzucaniem ich na głęboką wodę, co zwykle nie kończy się dobrze”. Podobnie jak w przypadku dyrektorów żaden z nauczycieli nie wie o możliwości bezpłatnej nauki języka polskiego organizowanej przez gminę. Przepis ten, choć zapisany w ustawie, wydaje się w związku z tym przepisem zupełnie martwym. Wobec braku wiedzy na ten temat wśród nauczycieli i dyrektorów szkół, można się spodziewać, że również rodzice uczniów imigrantów są niedoinformowani, choć nie jest wykluczone, że czerpią wiedzę z innych źródeł. Egzamin maturalny również jest opisywany przez personel szkolny jako kwestia trudna do rozwiązania. Osoby sprawdzające testy maturalne nie mają możliwości wzięcia pod uwagę pochodzenia ucznia. Indywidualne podejście do ucznia nie będzie możliwe i w związku z tym błędy językowe mogą być poważną przeszkodą dla uczniów cudzoziemców. Dobrze te obawy obrazuje wypowiedź jednej z polonistek: „To jest problem. No i co wtedy, wydaje mi się, że w regulaminie powinien być jakiś zapis na ten temat, muszą być jakieś indywidualne kryteria, bo wystarczy, że będzie parę błędów, takich, których by Polak nigdy nie zrobił i ktoś, kto nie wie, kto to pisze, oceni tę pracę jako niezadowolającą. Wydaje mi się, że tu powinno być jakieś indywidualne traktowanie, bo wiedza i treść

wypowiedzi są ważniejsze niż te kilka błędów”. Jak widać pojawia się postulat wprowadzenia szczególnych uregulowań przy ocenianiu uczniów imigrantów również na egzaminie maturalnym, co byłoby realizacją postulatu podejścia indywidualnego.

Podobne kwestie pojawiły się jednak dwukrotnie w związku z wycieczkami szkolnymi. Chodziło konkretnie o wyjazdy za granicę, kiedy to dzieci polskie nie musiały posiadać wiz, natomiast dzieci cudzoziemskie takie wize zdobyć musiały. Jak wiadomo, uzyskanie wize wymaga poświęcenia czasu, a zarazem jest przedsięwzięciem czasem dość kosztownym. O problemach, jakie miał jeden z Wietnamczyków, opowiada jego wychowawczyni: „My byliśmy na przykład w Zakopanym i zrobiliśmy sobie taki wypad do Czech, wtedy oni z nami nie pojechali, bo za jednodniową wycieczkę musieliby zapłacić 200 złotych, to jest bezsens. Mieli dwa tygodnie na załatwienie tego, no to jest kłopotliwe, natomiast jak jechali już z nami na dłuższą wycieczkę do Londynu, to już to sobie wszystko załatwili, wize na Niemcy, na Francję, mimo że ich to kosztowało z 600 zł więcej niż nas”. Rodzice tego ucznia, jak widać, byli na tyle majątni, że mógł on się udać na wycieczkę z resztą klasy. Można jednak przypuszczać, że w wielu przypadkach konieczność zdobycia odpowiednich dokumentów może być przeszkodą we wspólnym wyjeździe, a tym samym także w lepszej integracji z klasą, czemu, jak wiadomo, służą zazwyczaj wycieczki klasowe.

Nauczyciele, choć z jednej strony zaznaczają, że obecność obcokrajowców nie jest czymś niezwykłym, nie uważają takich sytuacji za zupełnie naturalne: „nie sądzę, że to jest jakiś ewenement dzisiaj, wszędzie jest pełno obcokrajowców i nie uważam posiadania takiego w swojej klasie za coś wyjątkowego. Choć oczywiście to nie jest norma” – tłumaczy jedna z nauczycielek. Sam temat cudzoziemców w szkołach to temat ważny i aktualny: „myślę, że w naszych szkołach będzie się uczyło coraz więcej cudzoziemców”, choć rzadko podejmowany w rozmowach przez nauczycieli. Pedagodzy rzadko posiadają wiedzę dotyczącą kwestii prawnych związanych z nauką cudzoziemców w Polsce czy wyrobioną opinię na temat tego, według jakich zasad i kryteriów powinni być oceniani na maturze: „nie słyszałam, by podnosiło się (wśród nauczycieli) problem cudzoziemców w przypadku sprawdzania (...) prac” mówi dyrektorka jednego z warszawskich liceów.

Jak pokazują analizowane wywiady, nauczyciele w szkołach warszawskich mają bardzo niski poziom wiedzy na temat prawnych aspektów nauki uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Żaden z nich nie odwoływał się do konkretnych zapisów w ustawie czy w rozporządzeniu, co pozwala wnioskować, że nie zapoznali się oni z ich treścią, a przynajmniej nie są ich treści świadomi.



Informacje, które posiadają, pochodzą głównie z ich doświadczeń z uczniami cudzoziemskimi lub z rozmów z dyrektorami. Nie jest to wiedza uporządkowana, zawiera wiele elementów nieściślych i opierających się na własnych spekulacjach czy opiniach, a nie na stanie faktycznym. Powoduje to, że w wielu przypadkach nauczyciele nie potrafią po prostu odpowiedzieć konkretnie na zadane pytanie albo wręcz przedstawiają opinie błędne. Najlepiej ukazują tę sytuację odpowiedzi na pytanie o odpłatność nauki przez obcokrajowców uczących się w polskich szkołach. W większości przypadków wyrażane jest przekonanie, że taka odpłatność w żadnym przypadku nie jest możliwa, a sama sugestia, że ktoś miałby płacić za naukę w państwowej szkole, spotyka się niekiedy z autentycznym oburzeniem. Tylko kilku nauczycieli miało świadomość, że taka konieczność czasem może zaistnieć, a ich wiedza na ten temat wynikała z doświadczeń, a nie ze znajomości przepisów.

## PERSPEKTYWA UCZNIĄ IMIGRANTA

Dla zrozumienia sytuacji dziecka emigranta należy wziąć pod uwagę obraz tej sytuacji z jego własnej perspektywy. Jest to elementarny wymóg zastosowania współczynnika humanistycznego oraz zasady, że rzeczywistość społeczna buduje się z obrazów, symboli, przekonań i przeżyć. Zastosowaliśmy ją w założeniach teoretycznych badań nad funkcjonowaniem w szkole polskiej dziecka cudzoziemskiego.

W referowanych tu polskich badaniach najważniejsza okazała się kwestia prawnych przeszkód, na które natrafiają cudzoziemcy w naszym kraju. Wśród młodzieży imigranckiej, uczącej się w warszawskich szkołach, przeprowadziliśmy wywiady, w których pojawiły się pytania: „Jakie trudności mają cudzoziemcy w Polsce?”; „Czy są jakieś prawne trudności spotykające cudzoziemców?”; „Jak odnosi się do cudzoziemców państwo polskie?”; „Czy pamiętasz, jak było na początku, czy nauczyciele pomagali ci w szkole?”. Braliśmy także pod uwagę wypowiedzi na te tematy, które pojawiały się przy okazji innych pytań związanych z problemami szkolnymi czy kwestią stosunku polskiego społeczeństwa do obcokrajowców.

Młodzież raczej nie orientowała się szczegółowo w formalnych stronach przebywania w Polsce. W związku z tym badani często relacjonowali opinie i wypowiedzi rodziców na temat prawa pobytu w naszym kraju, problemów z podjęciem pracy lub stosunkiem rozmaitych urzędników do cudzoziemców. Za najbardziej uciążliwy został uznany wymóg odnawiania wizy co trzy miesiące (trzy miesiące to maksymalny okres ważności wizy):

*Było trudno dostać wizę. Po przyjeździe dostałem wizę na 3 miesiące, potem musiałem ubiegać się o wizę na kolejne 3 miesiące, no a potem dostałem wreszcie moją kartę pobytu (prawo do przebywania w Polsce na czas oznaczony – maksymalnie dwa lata), by móc zostać do końca roku. Więc jest to dość skomplikowane.*

Konieczność przedłużania wizy to jeden z wymogów, który należy spełnić przy ubieganiu się o prawo do osiedlenia (dotyczy cudzoziemców, którzy „przebywali w Polsce co najmniej przez pięć lat na podstawie zezwolenia na czas oznaczony lub wiz”).

Często podczas przytaczania szeregu warunków, jakie należy spełnić, ubiegając się o kartę pobytu, pojawiały się sformułowania: „potworna biurokracja”, „załatwianie tego wymaga dużo biegania i jest bardzo kosztowne, (...) trzeba plik papierów wypełnić, spełnić jakieś żądania i jest dużo bezsensownych rzeczy”. Procedura przyznawania karty pobytu jest postrzegana przez większość badanych przede wszystkim jako kosztowna, czasochłonna i pełna niejasnych punktów. W rozmowach wskazywano też na przepisy w systemie prawnym, które utrudniają dostęp do niektórych pożądaných i cenionych przez społeczeństwo dóbr. Cudzoziemcy najczęściej natrafiają na przeszkody podczas ubiegania się o kredyt, nabywania towarów na raty oraz starania się o prawo jazdy: „Mnie się osobiście nie podoba to, że jak chce się załatwić jakiś kredyt czy coś, to można tylko załatwić na dowód osobisty, który posiada tylko obywatel polski. Wydaje mi się, że powinno być tak, że na każdy dokument albo przynajmniej dokument świadczący o zameldowaniu czy coś... bo gdy moja mama kiedyś chciała kupić coś na raty, to też musiała mieć dowód i nie miała i zawsze musiała płacić całą kwotę i zawsze był w domu z tym problem”. Banki same ustalają grupę osób, której przyznają kredyty, w związku z czym mają prawo wyłączyć cudzoziemców z tej grupy. Identycznie wygląda procedura zakupu towarów na raty, jako że przeważnie jest ona prowadzona za pośrednictwem banków.

Pojawiły się także uwagi, że niełatwo cudzoziemcom rozpocząć w Polsce pracę. Wiąże się to z zapisem prawnym, utrudniającym obcokrajowcom podjęcie legalnego zatrudnienia na naszym rynku pracy.

Rzadko w wypowiedziach nauczycieli pojawiają się postulaty jakichkolwiek zmian. Temat ten jest poruszany w mniej niż połowie wywiadów i najczęściej powtarzanym postulatem jest zapewnienie cudzoziemcom lekcji języka polskiego przed rozpoczęciem nauki w szkole (choć są nauczycielki, które uważają, że poziom liceum jest zbyt wysoki jak na rozpoczynanie edukacji i dodatkowe lekcje polskiego nie są w stanie pomóc).

Większość zapytanych nauczycielek przyznaje cudzoziemcom prawo do nauki w polskiej szkole i odnosi się raczej niechętnie do pomysłu tworzenia dla nich odrębnych klas. Obecność cudzoziemców w polskiej szkole jest powszechnie akceptowana, kilkakrotnie pojawiają się opinie, że po naszym wejściu do Unii Europejskiej obcokrajowców będzie więcej.

## POSTAWA NAUCZYCIELA

Jedną z ważnych kwestii jest stosunek nauczycieli w kraju emigracyjnym do dziecka cudzoziemskiego. Podczas naszych polskich badań okazało się, że nauczyciele nie mają wielu doświadczeń w nauczaniu cudzoziemców, ale większość deklaruje, że obecny kontakt z uczniem imigranckim nie jest pierwszym doświadczeniem tego rodzaju. W trakcie wywiadów zadane zostały pytania dotyczące tego, jak nauczyciele oceniają samo zjawisko obecności dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach, jak oceniają cudzoziemców jako uczniów, jakie cechy przypisywane są im najczęściej oraz jak postrzegają uczniów cudzoziemskich w porównaniu z polskimi uczniami we własnej szkole.

Nauczyciele w warszawskich liceach, podstawówkach i gimnazjach na ogół ze współczuciem i życzliwością komentują zjawisko obecności cudzoziemców w szkołach polskich. Według nich „cudzoziemcom w szkołach w obcym kraju jest trudno, mniejszościowa narodowość to nie tyle po prostu odmienność, co obciążenie psychiczne”. Cudzoziemcy startują z niższej niż Polacy pozycji (nie znają języka, kultury), dlatego aby odnieść sukces, muszą być bardziej ambitni: „bo jeśli obcokrajowiec w Polsce próbowałby bywać jak niektórzy uczniowie taki zamknięty w sobie, nie odezwie się do nikogo, nie ma do nikogo nic absolutnie, nie poprosi, tam nic nie krzyczy czegoś, to wtedy nie ma szans”. Obok ambicji cudzoziemiec musi wykazać się otwartością, sam zabiegać o swoje sprawy, sam inicjować kontakty towarzyskie. Jego pozycja, to, jak będzie postrzegany, w dużym stopniu zależy od tego, jaką wykaże się inicjatywą.

Odpowiadając na pytanie „Jakimi uczniami są cudzoziemcy?”, jedna z nauczycielek mówi: „To nie jest tak, że jak jest się cudzoziemcem, to jest się lepszym czy gorszym uczniem, po prostu są zwykłymi uczniami”. Takie stanowisko podzielają inni rozmówcy. Nauczyciele proszeni o wyrażenie opinii o uczniach cudzoziemskich mówią o swoich konkretnych uczniach, do ich oceny podchodzą indywidualnie. Rzadko łączą np. niską aktywność z faktem bycia obcokrajowcem. Pojawiają się głosy, że i problemy tych uczniów są takie same jak Polaków. Nie oznacza to przekonania, że uczniowie cudzoziemscy nie mają także swoich specyficznych problemów. Chodzi o to, że ich dodatkowe trudności

są wynikiem indywidualnej, wyjątkowej sytuacji. Kłopoty nie wynikają z samej narodowości dziecka / obcokrajowca, ale np. spowodowane są nieznaną języka, realiów kulturowych czy lukami w wiedzy, wynikającymi z różnic w programach nauczania różnych państw. Jak podkreślają nauczyciele, poza zwykłymi trudnościami, jakie przynosi nauka, muszą pokonać dodatkowe – językowe czy kulturowe. Ich ambicja płynie z chęci wyrównania swoich możliwości. Wielu cudzoziemców pokonuje te bariery i uczy się bardzo dobrze. Tak że czasem może to być przez pedagogów odbierane jako zaskakujące: „Paradoksalnie jest jednym z lepszych” dziwi się nauczycielka, wskazując, że „przecież nie zna tak dobrze naszej kultury, mentalności”. Oczywiście dobre stopnie cudzoziemców nie są zasadą, bywa, że brakuje im zapału do pracy, co według nauczycieli może wynikać stąd, że niektórym nie starcza sił na pokonanie barier i dogonienie polskich uczniów.

Wietnamczycy, którzy w szkołach polskich stanowią największą grupę cudzoziemców (por. Halik, Nowicka, Połec 2006; Nowicka, Połec 2005, czasem są oceniani jako osobna, charakterystyczna grupa uczniów. Mówi o tym jedna z polonistek: „No uczniowie..., jakby inna trochę kategoria młodego człowieka niż polski człowiek, jeżeli można w ogóle uogólniać w ten sposób, ale, ale zdecydowanie są to młodzi ludzie bardziej zdyscyplinowani, którzy podporządkowują się pewnym zasadom”. Są to w oczach nauczycieli uczniowie pracowici, darzący ich szacunkiem, jak mówi jedna z badanych, dobrze się z nimi pracuje: „Oni są super, podnosili poprzeczkę tym naszym Polakom leniwym, od razu się taką klasę inaczej prowadzi”, ich zaangażowany stosunek do nauki może zatem mobilizować uczniów polskich.

Uczniów cudzoziemskich, którzy nie mają dobrych wyników w nauce, niektórzy nauczyciele oceniają jako zdolnych, ale niewykorzystujących swoich możliwości. Kłopoty z adaptacją czy trudna sytuacja osobista według nauczycieli przyczyniają się do zaniedbań w nauce. Uczniowie ci oceniani są jako zdolni, ale z różnych przyczyn niewykorzystujący swojego potencjału. „Mają pewne predyspozycje, stać ich na więcej” – komentują nauczyciele. Trudno jednak orzec, na ile są to przekonania płynące z rzeczywistej oceny sytuacji uczniów cudzoziemskich, a na ile rodzaj „nauczycielskiej ideologii”, poprawności politycznej.

Nauczyciele postrzegają i oceniają swoich uczniów poprzez pryzmat doświadczeń własnych; są to oceny jednostek, konkretnych uczniów. Takie indywidualne podejście uwzględniające indywidualne problemy w wielu przypadkach przekłada się na traktowanie tych uczniów w sposób wyjątkowy, próbujący sprostać potrzebom poszczególnych osób.

Badając zatem sytuację dziecka / migranta w obcej szkole, trzeba wziąć pod uwagę to, jak nauczyciele w tej szkole postrzegają najważniejsze problemy, które

muszą pokonywać imigranci w szkołach stworzonych przez kulturę i system prawny obcego kraju. Badaczy powinny więc interesować przede wszystkim pytania o to, na czym polega specyfika problemów, jakie spotykają w szkole dzieci emigrantów w przekonaniu kadry dydaktycznej, jak w odczuciu nauczycieli radzą sobie one z pokonywaniem bariery językowej, jakimi czynnikami nauczyciele wyjaśniają problemy szkolne dzieci imigrantów. Ponadto nie można pomijać odczuć i przekonań nauczycieli o problemach, które dziecko imigranckie stwarza z punktu widzenia szkoły.

W przywoływanych tu polskich badaniach nauczyciele bardzo często zastrzegali się, że nie wiedzą zbyt wiele o zachowaniu cudzoziemców na przerwach, w sytuacjach nieformalnych, skupiali się raczej na kwestiach związanych bezpośrednio z funkcjonowaniem dziecka w szkole.

## PROBLEMY JĘZYKOWE

W komunikacji między rówieśnikami oraz w relacjach z nauczycielami, w także w spełnianiu wymogów szkoły w zakresie opanowania programu kluczową kwestią jest znajomość języka większościowego kraju osiedlenia imigrantów. Nieznajomość lub słaba znajomość języka wyklucza ucznia, umieszcza go w strukturze społecznej, a czasem też stygmatyzuje. Zatem sposób odbierania przez społeczeństwo przyjmujące braków w kompetencjach językowych należy do kluczowych kwestii w badaniach nad adaptacją.

W naszych polskich badaniach najczęściej podnoszone są właśnie problemy związane z językiem polskim. Większość dzieci imigranckich w Warszawie posługuje się językiem polskim w stopniu umożliwiającym w miarę normalne funkcjonowanie, ale są też pojedyncze osoby, które praktycznie nie mówią po polsku. Jedną z osób prawie niemówiących po polsku, Wietnamczyk, została przyjęta do liceum na podstawie świadectwa z polskiego gimnazjum. Był to jedyny taki przypadek wśród badanych dzieci. Najczęściej dzieci, które trafiają do liceum po ukończeniu polskiego gimnazjum, językiem posługują się raczej swobodnie (Szymańska-Matusiewicz 2011). Problemy językowe dotyczą zwykle kwestii bardziej złożonych, np. pisania wypracowań. W przypadku wypracowań problemem jest przede wszystkim strona formalna (gramatyka, stylistyka), a nie treść. Merytorycznie uczniowie ci są zwykle przygotowani, a problem polega na trudności z wyrażeniem myśli na piśmie. W opinii polonistek najtrudniejsze do opanowania są reguły gramatyczne (zwłaszcza odmiana), związki frazeologiczne i przysłowia. Jedną z nauczycielek polskiego zwraca uwagę, że interesujący jest fakt, że to nie ortografia jest największym ich problemem. Gramatyka stanowi

dużo większą trudność. „Końcówki męskie, żeńskie im się mylą, niepoprawne związki frazeologiczne, jakieś skrótowe myślowe, w których brak jakiegoś słowa i to wypacza sens od razu, czasem szyk zdania. Ciekawe jest to, że jest stosunkowo mało błędów ortograficznych. Ta moja dziewczyna to ma z ortografią znacznie mniej kłopotów niż niejeden nasz. Więc tu głównie gramatyka jest problemem”. To, co uczniom, dla których polski jest językiem rodzimym, sprawia zwykle największą trudność, dla cudzoziemców jest do opanowania. Dla nich trudniejsze jest stosowanie ogólnych reguł polskiej gramatyki. Niezbyt często wspomina się o problemach z rozumieniem lektur. Zdarzają się nawet wypowiedzi pokazujące przewagę uczniów cudzoziemskich nad polskimi w tej kwestii: „Szczególnie jeśli chodzi o te romantyczne utwory właśnie, motyw rozstania z ojczyzną, z rodziną, takiego fizycznego oddalenia i niemożności powrotu, to bardziej rozumieją niż polscy uczniowie, bo oni to przeżywają”. Własne doświadczenie może być tu bardzo pomocne, sytuację i odczucia bohatera literackiego pozwala uczniom cudzoziemskim zrozumieć lepiej niż Polakom.

Dzieci imigrantów doceniały pomoc ze strony nauczycieli, ale jako „pomoc nauczycieli” pojmowały najczęściej mniejsze wymagania pedagogów w stosunku do nich oraz łagodniejsze ocenianie ich pracy:

„Raczej tak nam pomagali, że mniejsze wymagania stawiali”. Takie zachowanie nauczycieli bywało też postrzegane przez niektóre dzieci jako krzywdzące:

*Od polskiego (też gimnazjum) – miałam dwie nauczycielki – jedna pani wymagała, przyszła druga, tłumaczyła, ale nie zwracała uwagi. Mówiła, że ja nie muszę pisać. W liceum mam problem, bo w gimnazjum nie pisałam. Cała klasa pisała, ale ona mówiła, że jestem cudzoziemcem i nie piszę. Mało pisałam. W liceum jest inaczej. Nasza pani mówi, że ja w ogóle źle piszę. Mam duży problem, jak jest recenzja albo rozprawka.*

Zbytne pobłażanie młodym imigrantom przez nich samych może być postrzegane jako niekorzystne.

Jako ważna pozytywna pomoc postrzegane są wszelkiego rodzaju dodatkowe zajęcia, na których można poszerzyć swą wiedzę czy też rozwiązać pewne wątpliwości i uzyskać wyjaśnienia. Takie „konsultacje” to stały element programu szkolnego w I Społecznym Liceum, które mieści się przy ul. Bednarskiej: „Wszyscy pomagali, starali się, jak coś tam miałam, to zawsze... zawsze umawiałam się na konsultacje i mi zawsze wyjaśniali”. Spotkaliśmy się także z podobną praktyką w publicznej placówce, w której nauczyciele z własnej inicjatywy starali się pomóc cudzoziemskiemu dziecku przed egzaminem maturalnym: „Najbardziej to lubię w tej szkole panią dyrektor, bo ona od początku, od pierwszej klasy mnie

wspiera, no i ja mam z panią dyrektor stały kontakt. Znaczy na przykład dzisiaj miałem spotkanie z panią dyrektor na temat matury, żeby pani tam pomagała w różnych rzeczach, no i pani od polskiego, przede wszystkim pani wychowawczyni, która nas wspiera od pierwszej klasy aż do teraz”. Jednak jest to przykład raczej odosobniony i wyjątkowy. Inni pobierają prywatne lekcje języka polskiego (i różnych innych przedmiotów).

Zdarzają się na tle języka nieporozumienia pomiędzy nauczycielem i uczniem, jak wynika z wypowiedzi jednego z uczniów. Chłopiec, o którym mowa, miał „świąteczną” wymowę w języku polskim. Jego zdaniem jeden z nauczycieli nie chciał dać wiary jego tłumaczeniom, że nie rozumie pewnych zwrotów. Według ucznia jego brak znajomości pewnych pojęć (często są to zwroty głęboko zakorzenione w kulturze i tradycji naszego kraju) został oceniony jako zwykły brak przygotowania.

## ATRAKCYJNOŚĆ POLSKI DLA IMIGRANTÓW

Jednym z najważniejszych powodów migracji w czasach współczesnych (a być może także we wszystkich epokach) są przyczyny ekonomiczne – dążenie do poprawy warunków życia jednostek i rodzin. Tak opisywane są motywy większości współczesnych migracji z Polski oraz z całej Europy Środkowo-Wschodniej. Takie też są zwykle przyczyny migracji do Polski. Z przytaczanych tu wyników badań nad emigrantami na terenie Polski wnioskować można, że taki ekonomiczny charakter ma też przeważna część obecnych migracji do Polski, która czasem jest tylko przystankiem (dłuższym lub krótszym) w procesie dalej planowanej migracji, a czasami miejscem dłuższego osiedlenia.

Poza tymi ekonomicznymi motywami pojawia się wiele innych, które często we współczesnych badaniach nad migracją Polaków bywają ignorowane. Zatem porównania badań nad migracjami z Polski i do Polski są w tym zakresie również uzasadnione. Jest to kwestia ważna w dalszej perspektywie czasowej, gdyż z postrzeganą atrakcyjnością kraju emigracji wiążą się także plany na przyszłość.

W badaniach, do których wyników nawiązuję, zadawano wiele pytań, mających ujawnić plany życiowe badanych migrantów, ich perspektywy na przyszłość. Próbowaliśmy uzyskać od nich wypowiedzi o tym, czy wiążą je z Polską, czy chcą tu studiować, założyć rodzinę, czy poślubiliby osobę polskiej narodowości. Chociaż zadawano je ludziom bardzo młodym, o nie do końca sprecyzowanych poglądach i wizji świata, to zapewne odpowiedzi na nie w dużym stopniu pozwalają na ustalenie, czy Polska jest dla nich atrakcyjnym miejscem.

Celem naszym było zrozumienie, czy i w jakich dziedzinach życia nasz kraj jest traktowany przez imigrantów jako atrakcyjny, aby szukać tu stałego miejsca pobytu. Może też być tak, że przyjeżdżają do Polski tylko dlatego, że polityka migracyjna nie jest tak restrykcyjna jak w krajach, które uważają za bardziej atrakcyjne.

Dziś wiadomo, że imigracja jest zjawiskiem przybierającym coraz większe rozmiary i w związku z tym staje się wyzwaniem dla polskich struktur ekonomicznych, społeczno-kulturowych i prawnych. Jednakże podobne wyzwania stoją przed krajami Europy Zachodniej, do której napłynęła i ciągle napływa fala migrantów z Polski.

### ATRAKCYJNOŚĆ RELACJI Z POLAKAMI

Kraj to nie tylko struktury, organizacje, rząd, ale także – przede wszystkim – ludzie go zamieszkujący. To oni odpowiadają za specyficzną atmosferę danego państwa, za to, jak przedstawiciele innych narodowości się w nim czują. Wreszcie to z nimi cudzoziemcy wchodzi w relacje i zawierają przyjaźnie bądź toczą spory. Sfera ta z pewnością odgrywa ogromną rolę, jeśli chodzi o ogólną ocenę atrakcyjności kraju. Dlatego jednym z zadań badawczych postawionych w naszych polskich analizach było dotarcie do poglądów cudzoziemców na temat Polaków. Próbowaliśmy się dowiedzieć, czy będą deklarowali, że uważają ich za ludzi interesujących, życzliwych, godnych szacunku, czy też wyrażają opinie odmienne. Trzeba zaznaczyć, że w relacjach migranci *versus* społeczeństwo przyjmujące nie wolno badaczowi unikać tego, co czasem bywa oceniane negatywnie jako patrzyenie na migracje poprzez „etniczne okulary”. Nieuwzględnianie problematyki wzajemnych stereotypów etnicznych, kształtujących stosunki wzajemne, stanowić by mogło niekorzystne ograniczenie badawczej perspektywy, a nawet prowadziłyby do fałszu lub naiwności wniosków (por. Nowicka 2003; Halik, Nowicka 2002).

Okazuje się, że często używa się w stosunku do przedstawicieli naszego kraju takich określeń, jak „mili”, „pomocni”, „sympatyczni”. Tak więc mówi się o nich ogólnikowo, nie wskazując jakiś przymiotów szczególnie Polaków wyróżniających lub będących przedmiotem fascynacji cudzoziemców. Młodzi migranci zwracają uwagę na te cechy, które dla cudzoziemca są szczególnie ważne. Każdy czuje się nieco zagubiony w obcym kraju, potrzebuje pomocy w nieznanym rzeczywistości. Pewne cechy Polaków można spotkać w kontekście porównywania z własnym społeczeństwem emigranta. Pojawiają się też próby znalezienia elementów zaskakujących w polskiej rzeczywistości. Takie sformułowanie znaj-



dujemy w wywiadzie z Australijczykiem uczącym się w warszawskim liceum: „Zaskoczyło mnie to, że ludzie nie uśmiechają się na ulicy bez powodu, tak jak to jest w Australii. Na początku czułem się trochę dziwnie z tego powodu. Poza tym to ciągle narzekanie i niezadowolenie z życia, zdystansowanie. Z jednej strony nie podobało mi się to, ale z drugiej tak, bo przynajmniej z Polakiem można szczerze porozmawiać i uzyskać jakąś radę. Nie słyszy się ciągle jak od Australijczyka: «nie martw się, wszystko będzie dobrze». Tutaj podchodzi się do ludzi bardziej indywidualnie.”

Z kolei jedna z wietnamskich uczennic zwraca uwagę na inne aspekty „polskiego charakteru”: „Polacy są bardziej spontaniczni, bo Wietnamczycy, szczególnie dorośli, są bardzo powściągliwi, są bardzo mili, sympatyczni, ale powściągliwi”.

Zupełnie inaczej wypada porównanie Polaków z Izraelczykami:

*(...) Tam ludzie ogólnie mają większe poczucie humoru; nie ma w ogóle cenzury, jest większa wolność słowa. Ogólnie tam ludzie są mniej kulturalni. Nie używa się tak często jak w Polsce zwrotów grzecznościowych. Tam ludzie są bardziej dynamiczni. Ludzie potrafią się śmiać sami z siebie. Brakuje mi humoru izraelskiego.*

Najczęściej poruszonym wątkiem jest tolerancja lub nietolerancja Polaków. Z pewnością wpływ na atrakcyjność naszego kraju w oczach cudzoziemców ma ich odczucie i doświadczenia osobiste w tym zakresie (por. Nowicka 1993; Nowicka 2006). Dla imigranta ważne jest, czy społeczeństwo przyjmujące akceptuje wszelkiego rodzaju ich odmienność, począwszy od obyczajów, a na kolorze skóry skończywszy, a także odczucie, czy to społeczeństwo ma imigrantów za intruzów odbierających miejsca pracy, balast, który trzeba znosić, czy też cenny czynnik rozwoju i wzbogacania kultury i gospodarki własnej. W wywiadach przeprowadzonych wśród młodych imigrantów w Polsce przeważają wypowiedzi negatywne, najczęściej w sposób jawny poruszające temat wrogości lub rasizmu. Najbardziej pochlebni okazują się w tej kwestii, jak w większości wypowiedzi, Wietnamczycy. Od nich najczęściej można usłyszeć, iż Polacy są „mili”, „przyjaźni”, „skorzy do pomocy” i „tolerancyjni”. Jeśli słyszy się od nich coś innego, to raczej w kontekście usprawiedliwiania Polaków niż obwiniania. Tak młoda Wietnamka odpowiada na pytanie „Jakie problemy mają cudzoziemcy w Polsce?”: „Z rasizmem, tak mi się wydaje (...) To znaczy może i ich rozumiem, bo nie jestem na swojej ziemi, ale takie zachowania nigdy nie są mile (...) teraz to już mniej, ale jak byłam jeszcze mała, to bardzo dużo”. Pojawia się też w wywiadach porównywanie z innymi krajami, Polska jawi się jako miejsce zdecydowa-

nie bardziej otwarte na odmienność niż inne kraje odwiedzane przez badanych. Młoda Wietnamka mówi: „W Polsce jest strasznie dużo obcokrajowców, może (Polacy – E. N.) czują się zagrożeni, ale ogólnie Polacy są bardzo tolerancyjni. To znaczy to różnie bywa, ale w porównaniu z innymi krajami, to naprawdę są tolerancyjni. (...) Mam koleżanki w Niemczech i mówią, że właśnie Niemcy nie są tolerancyjni”. Polska jest po tym względem krajem względnie atrakcyjnym dla cudzoziemców. Gorzej sytuacja wygląda, jeśli chodzi o obcokrajowców ciemnoskórych. Młodzież pochodzenia afrykańskiego, ucząca się w warszawskich szkołach, podkreśla obecność postaw rasistowskich w okolicznościach kontaktu anonimowego, na przykład na ulicy czy w środkach komunikacji miejskiej.

## OCENA POLSKIEJ SZKOŁY

Ocena funkcjonowania w szkole polskiej w wypowiedziach uczniów imigrantów jest na ogół pozytywna. Największe trudności w opiniach uczniów imigrantów wiążą się z opanowaniem języka polskiego oraz operowaniem nim w wypowiedziach szkolnych, a także z rozumieniem pewnych pojęć lub zwrotów wywodzących się z literatury lub historii, które polskie dzieci przyswoiły już w bardzo wczesnych stadiach socjalizacji. Niektórzy przyznają, że mają lub mieli problemy z przyswajaniem polskich lektur. Badanie wykazało potrzebę bardziej szczegółowych rozwiązań prawnych, jeśli chodzi o pobieranie nauki przez cudzoziemskie dzieci w polskich szkołach.

Incydenty rasistowskie nigdy nie zdarzały się, według relacji badanych, na terenie szkoły, która jest we wszystkich aspektach opisywana jako przyjazna. Nie ma wątpliwości, że właśnie doświadczenia szkolne w poważnym stopniu kształtują stosunek do kraju imigracji i wpływają na przyszłe plany życiowe – wybór miejsca zamieszkania. Ten ostatni aspekt emigracji dzieci wydaje się wyjątkowo ważny i rzadko brany pod uwagę w badaniach planów życiowych współczesnych polskich emigrantów do krajów Unii Europejskiej. W badaniach mojego zespołu na terenie Polski braliśmy pod uwagę ten czynnik jako wpływający w poważnym stopniu na to, czy młodzi imigranci chcą w Polsce studiować, założyć rodzinę czy związać się z Polską rodzinnymi więzami.

Oceniając wartość wypowiedzi młodych imigrantów dla zarysowania ogólnego obrazu Polaków i Polski, trzeba zauważyć, że badanie przeprowadzone zostało tylko na terenie Warszawy, co także z pewnością ma swoje odzwierciedlenie w wynikach. Znacznie większą styczność mają z cudzoziemcami uczniowie warszawskich szkół. Pewien wpływ na tak pozytywną ocenę szkół może

mieć także fakt, iż najczęściej spotykanymi obcokrajowcami w polskich szkołach są Wietnamczycy. Ci z kolei ogromną wagę przykładają do edukacji. Nade wszystko cenią posłuszeństwo w stosunku do starszych. Polska szkoła jest więc dla nich miejscem, gdzie realizują się ich największe ideały i marzenia. Często stają się prymusami, olimpijczykami, dumą szkoły.

Ponadto Wietnamczycy ze względu na własne wymogi kulturowe sami starają się zwykle o bezkonfliktowe kontakty, co prowadzi do wzbudzania pozytywnych reakcji otoczenia, w tym nauczycieli i rówieśników. Dla przedstawicieli innych kultur niektóre cechy polskiej szkoły wydają się trudne do przyjęcia. Bywają to na przykład zbyt formalne, zgodnie ze spostrzeżeniem Brazylijczyka, relacje uczniów z pedagogami lub też zbyt mały, zdaniem Wietnamczyków, szacunek i posłuszeństwo okazywane nauczycielom. Brazylijczyk uczący się w warszawskim liceum mówi: „Nie byłem przyzwyczajony do tylu zwrotów grzecznościowych, szczególnie wśród młodych ludzi. (...) Podobnie jest z dorosłymi, szczególnie z nauczycielami. W Brazylii traktujemy nauczycieli jak naszych przyjaciół”.

Odrotnie wypada porównanie polskiej szkoły z wietnamską. Jest takie wietnamskie przysłowie, zgodnie przez wszystkich przytaczane, że jeśli ktoś nauczy cię nawet pół słowa, to winien mu jesteś szacunek.

Czasem konkretna szkoła bywała ceniona bardzo wysoko, ale zarazem pojawiało się niezadowolenie, że nauka w kraju postkomunistycznym, nie liczącym się na świecie, nie będzie procentowała na Zachodzie. Ten aspekt względnego prestiżu zarówno systemu edukacyjnego, jak i kraju jako całości należy brać pod uwagę w badaniach wyborów edukacyjnych, związanych z emigracją u współczesnej polskiej młodzieży.

Oto wypowiedź młodego Izraelczyka z warszawskiego liceum: „(Pomysł przyjechania do Polski nie był dobry) bo jak zrobię tu maturę, to w Izraelu w ogóle nie będzie się liczyła”.

Uczniowie migranci jednak na ogół nie mają polskiej szkole wiele do zarzucenia. Młody Ormianin tak zachwala jedno z warszawskich liceów: „(szkoła) daje jakby większy start dalej w życiu, na studia. Poza tym można rozwinąć swoje zainteresowania. Nie wiem, jaki język byś nie chciał, co po prostu przychodzi do głowy, to tutaj można zrobić fakultet, pouczyć się o tym. Nie ma problemu”.

Podobną opinię wyraża uczennica pochodząca z Angoli: „Mój wujek (...) trochę miał problem z nauką, bo tu wysoki poziom. Teraz jest jednym z najlepszych uczniów”.

Bliską wymowę ma wypowiedź Wietnamki: „W tej szkole podoba mi się to, że język jest na wysokim poziomie, że atmosfera taka międzynarodowa i podoba mi się ten program IB”.

Polska szkoła jest postrzegana przez uczniów imigrantów jako miejsce, w którym wiele się od uczniów wymaga, ale też stwarza się im wszelkie możliwości rozwoju i to nie tylko intelektualnego.

Kadra szkolna zaś to w większości ludzie elastyczni, którzy starają się dostosować do potrzeb i zainteresowań uczniów. Wielu uczniów, których rodzice studiowali w Polsce, tłumaczy wybór zasłyszaną opinią o Polsce jako kraju o wysokim poziomie nauczania.

\*

Poszukując kluczowych czynników, kierunków oddziaływań i ich skutków w procesach migracji, warto sięgać do badań przeprowadzonych w różnych krajach, a także w różnych okresach, nawet oddalonych od siebie o kilka lat. Stwarza to możliwości porównań oraz czerpania doświadczeń, inspiracji, a także formułowania hipotez, które mogą wynikać jedynie z oglądów szerszej perspektywy porównawczej. Poszczególne kraje i obszary społeczno-polityczno-kulturowe różnią się w pewnym stopniu i w pewnych kwestiach, jeśli chodzi o warunki stwarzane dziecku / imigrantowi na terenie szkoły. Jedne kraje mają dłuższe doświadczenia z imigracją niż inne, ale warunki szkoły oraz idea edukacyjno-wychowawcza tej instytucji jest w całej Europie identyczna.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Halik T., Nowicka E. (2002), *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Orientalistyczny Wydziału Neofilologii.
- Halik T., Nowicka E., Połec W. (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa: ProLog.
- Malanowska K. (2002), Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum, w: Kłerek N., Kubin K. (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), s. 13–25.
- Nowicka E. (1993), Obraz Polaków. Osobiste doświadczenia z pobytu w Polsce, w: Nowicka E., Łodziński S., *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 129–178.
- Nowicka E. (2003), Wietnamczycy w oczach Polaków, w: Kempny M., Woroniecka G. (red.), *Wymiary globalizacji kulturowej. Wyzwania badawcze*, Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, s. 184–195.
- Nowicka E. (2006), Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół podstawowych, w: Łodziński S., Nowicka E. (red.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*, Warszawa: ProLog, s. 253–278.

- 
- Nowicka E., Połec W. (2005), Sukces w szkole czy wbrew szkole. Dzieci romskie i wietnamskie w oczach nauczycieli polskich, „Etnografia Polska”, t. XLIX, z. 1–2, s. 31–56.
- Sawicka T. (1998), Integracja cudzoziemców w Polsce. Analiza wybranych przypadków, „Kultura i Społeczeństwo”, t. XLII, s. 97–112.
- Szymańska-Matusiewicz G. (2011a), Portrety czterech studentów wietnamskich wychowanych w Polsce, w: Nowicka E. (red.), *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 49–73.
- Szymańska-Matusiewicz G. (2011b), Tożsamość narodowa w całokształcie tożsamości jednostki, w: Nowicka E. (red.), *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 49–72.