

Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie

Promowane działania:

- Komunikacja z rodzinami imigrantów
- Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów



Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie

Promowane działania:

- Komunikacja z rodzinami imigrantów**
- Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów**

Sieć Eurydice

Niniejszy dokument został opublikowany przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice).

Publikację przetłumaczono z języka angielskiego.

Tytuł oryginału w języku angielskim:

***Integrating Immigrant Children into Schools in Europe:
Measures to foster***

- ***communication with immigrant families***
- ***heritage language teaching for immigrant children***

Wersja angielska dostępna w Internecie

Z języka angielskiego przetłumaczył

Jakub Czernik – *Atomium* Biuro Tłumaczeń Specjalistycznych

© **Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Warszawa 2009

ISBN 978-83-60058-75-6

Z wyjątkiem celów komercyjnych, przedruk fragmentów dokumentu dozwolony pod warunkiem podania źródła.

PRZEDMOWA

W ramach obchodów Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego 2008 oraz równolegle z przygotowaniem zielonej księgi na temat związków między edukacją a migracją⁽¹⁾ Komisja Europejska zwróciła się do sieci Eurydice o zaktualizowanie części badań z 2004 roku na temat integracji uczniów-imigrantów w szkołach w Europie⁽²⁾. Zdecydowano się na wybór dwóch aspektów, które mają w tym kontekście wyjątkowo duże znaczenie, a mianowicie poprawianie komunikacji między szkołami a rodzinami uczniów-imigrantów oraz nauczanie języków ojczystych dzieci-imigrantów. Mamy nadzieję, że opis polityki i środków podejmowanych obecnie w europejskich systemach szkolnictwa w tych dwóch kwestiach może wnieść wkład do toczących się debat nad zieloną księgą, zwłaszcza w zakresie kluczowych zagadnień zaspokajania potrzeb związanych z rosnącą różnorodnością języków ojczystych używanych przez uczniów oraz budowania więzi z rodzinami imigranckimi.

Analizowane działania są wdrażane do systemu szkolnego, choć we wprowadzaniu ich w życie mogą brać udział osoby prywatne lub członkowie organizacji pozarządowych. Inicjatywy w pełni prywatne (podejmowane przez ambasady, misje dyplomatyczne i inne) nie są brane pod uwagę, mimo że w niektórych krajach mogą one stanowić istotne wsparcie przy zapewnianiu nauczania języka ojczystego w szkole.

W niniejszym dokumencie mówi się o dzieciach-imigrantach. Definiowane są one jako dzieci urodzone w innym kraju (położonym w Europie lub poza nią) lub dzieci, których rodzice albo dziadkowie urodzili się w innym kraju. Używany w dokumencie termin „dzieci-imigranci” dotyczy więc różnych sytuacji i w niektórych kontekstach może być zastępowany takimi terminami, jak „dzieci nowo przybyłe”, „dzieci emigrantów” lub „dzieci ze środowiska imigrantów”. Dzieci te pochodzą z rodzin o różnym statusie prawnym w kraju goszczącym – mogą to być rodziny z pełnymi prawami pobytu i statusem uchodźców, rodziny wnioskujące o udzielenie azylu lub rodziny bez jakichkolwiek praw pobytu. Dzieci z rodzin, które zamieszkują w kraju goszczącym dłużej niż przez dwa pokolenia, nie są brane pod uwagę w tym dokumencie.

Środki stosowane wobec osób migrujących w obrębie jednego kraju, jak Romowie i różnego rodzaju osoby podróżujące, oraz wobec mniejszości narodowych i etnicznych nie są objęte analizą porównawczą w niniejszym dokumencie. Wspomina się jednak o tych środkach, jeśli dzieci z rodzin imigrantów także czerpią z nich korzyści, a brak alternatywnych działań, kierowanych specjalnie do społeczności imigrantów.

Zawarte w niniejszym dokumencie informacje odnoszą się do roku szkolnego 2007/08 i pochodzą z kwestionariuszy wypełnianych przez narodowe jednostki sieci Eurydice, oprócz Turcji. Dotyczą przedszkolnego, podstawowego i średniego poziomu kształcenia ogólnego, zapewnianego przez sektor publiczny lub subsydiowany sektor prywatny (Belgia, Irlandia i Holandia). Korzystano także z danych statystycznych dostarczonych przez badania Eurostatu, PISA i PIRLS za rok 2006.

⁽¹⁾ Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems (Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla systemów edukacyjnych Unii Europejskiej). Brussels, 3.7.2008. COM(2008) 423 final.

⁽²⁾ Eurydice 2004, *Integrating immigrant children into schools in Europe (Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie)*.

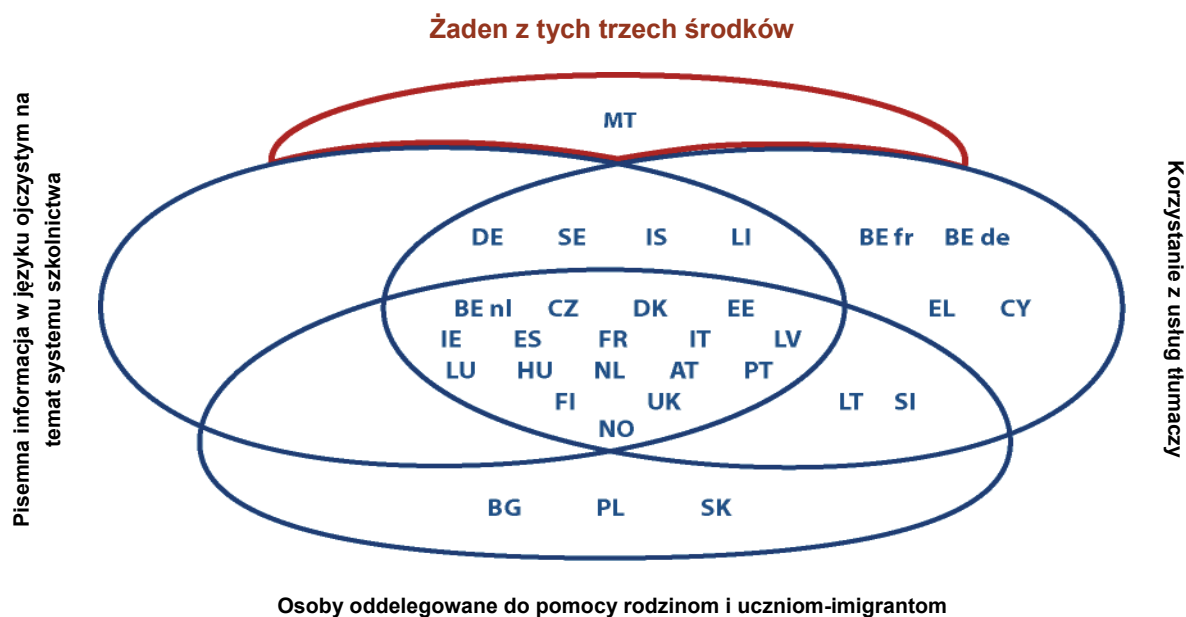
SPIS TREŚCI

Przedmowa	3
Spis treści	5
Rozdział 1: Komunikacja między szkołami a rodzinami imigrantów	7
1.1 Większość krajów publikuje informacje na temat systemu szkolnictwa w językach ojczystych rodzin imigrantów	8
1.2 Korzystanie z usług tłumaczy: częściej zalecenie, rzadziej obowiązujące prawo	11
1.3 Podmioty odpowiedzialne za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów-imigrantów: często – nauczyciele, rzadko – ustanowione struktury	14
Rozdział 2: Nauczanie języków ojczystych dzieci-imigrantów	19
2.1 Dwie główne metody organizowania nauczania języka ojczystego dla uczniów-imigrantów: porozumienia dwustronne między krajami oraz nauczanie finansowane przez narodowy system szkolnictwa	21
2.2 Większa zgodność między zapewnianą nauką języka obcego a językami ojczystymi dzieci-imigrantów	26
2.3 Kilka narodowych strategii edukacyjnych jest wzmocnianych przez językową i kulturową różnorodność w szkołach	27
Wnioski	29
Glosariusz	31
Spis rysunków	33
Autorzy	35

ROZDZIAŁ 1: KOMUNIKACJA MIĘDZY SZKOŁAMI A RODZINAMI IMIGRANTÓW

Angażowanie rodziców w edukację ich dzieci pomaga w osiąganiu przez nie sukcesów w szkole⁽³⁾. Wielu imigrantów napotyka jednak trudności natury językowej lub kulturowej, dlatego konieczne jest podejmowanie działań zapewniających skuteczny przepływ informacji między szkołami a rodzinami imigrantów. Niniejszy dokument skupia się na trzech metodach promowania komunikacji między szkołami a rodzinami imigrantów: publikowaniu pisemnych informacji na temat systemu szkolnictwa w ich językach ojczystych; korzystaniu z usług tłumaczy w różnych sytuacjach związanych z życiem szkolnym oraz zatrudnianiu mediatorów, którzy są odpowiedzialni za pośredniczenie między uczniami-imigrantami, ich rodzinami a szkołą. Rysunek 1.1 pokazuje usytuowanie różnych krajów w zależności od tego, czy stosują jedną lub więcej wymienionych metod. Nie uwzględnia się na nim, czy metody te są kierowane do określonych „kategorii” rodzin imigrantów (osoby wnioskujące o azyl, uchodźcy, imigranci z innych krajów członkowskich Unii Europejskiej, imigranci uprawnieni do osiedlania się w kraju goszczącym itp.). Rysunek nie informuje też, czy dane działania są obowiązkowe, zalecane czy są jedynie aktualną praktyką, nie precyzuje, którego z omawianych czterech poziomów edukacji dotyczą. Bardziej szczegółowe informacje na temat dwóch ostatnich punktów znajdują się w tekście poniżej.

Rysunek 1.1: Działania poprawiające komunikację między szkołami a rodzinami imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 0–3), 2007/08



Brak danych: RO

Źródło: Eurydice.

⁽³⁾ Zobacz: *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. a synthesis of research findings for policy-makers (Edukacja i migracja, strategie integracji dzieci-imigrantów w europejskich szkołach i społeczeństwach. Synteza wyników badań dla czynników decyzyjnych)*. Raport przedstawiony Komisji Europejskiej przez prof. dr. Friedricha Heckmanna, z upoważnienia sieci eksperckiej Nesse. Kwiecień 2008, s. 48–49.

Dodatkowe uwagi

Hiszpania: Działania są prowadzone przez poszczególne Wspólnoty Autonomiczne i dlatego różnią się w zależności od Wspólnoty.

Cypr: Ministerstwo Edukacji planuje publikowanie informacji na temat systemu szkolnictwa w ośmiu językach obcych od roku szk. 2009/10.

Polska: Od roku szk. 2008/09 przepisy pozwalają szkołom, do których uczęszczają dzieci-imigranci, na zatrudnianie asystentów znających ich języki ojczyste, mogących pełnić rolę tłumaczy.

Z rys. 1.1 wynika, że w połowie krajów europejskich stosuje się wszystkie trzy analizowane w tym dokumencie metody promowania komunikacji między szkołami a rodzinami imigrantów. w większości pozostałych państw wykorzystywane są dwie z trzech metod. w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej i Niemieckojęzycznej), Grecji i na Cyprze (do roku 2009/10) ograniczono się do usług tłumaczy, podczas gdy w Bułgarii, Polsce i Słowacji jedyną stosowaną metodą jest zatrudnianie osób pomagających uczniom i ich rodzinom. Mimo iż na Malcie nie stosuje się obecnie żadnej z tych trzech metod, istnieje możliwość wdrożenia tego typu procedur w najbliższej przyszłości ze względu na zwiększającą się liczbę uczniów-imigrantów. w krajach, w których publikuje się informacje na temat systemu szkolnictwa w językach ojczystych rodzin imigrantów, zatrudnia się zazwyczaj także tłumaczy oraz/lub osoby pomagające.

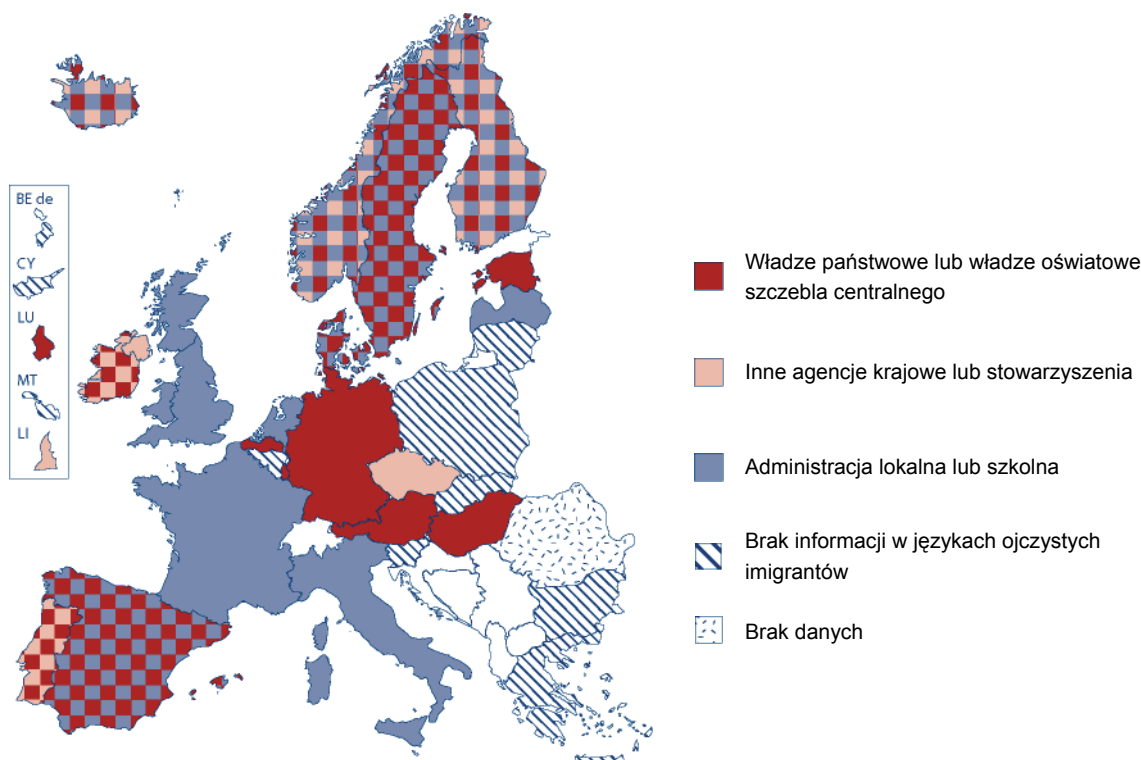
1.1. Większość krajów publikuje informacje na temat systemu szkolnictwa w językach ojczystych rodzin imigrantów

W około dwóch trzecich krajów publikuje się pisemne informacje o systemie szkolnictwa w kilku językach krajów, z których pochodzą rodziny imigrantów w danym państwie lub regionie. Tego typu informacje dotyczą zazwyczaj wszystkich stopni edukacji, od kształcenia przedszkolnego do średniego II stopnia (szkoły ponadgimnazjalne). Ogólnie rzecz biorąc, tego typu działania są podejmowane od niedawna, a w niektórych krajach (Finlandia i Islandia) dopiero od 2007 i 2008 roku

W około połowie krajów za publikacje na ten temat odpowiadają instytucje nadzoru nad oświatą na szczeblu ogólnokrajowym lub centralnym. w Luksemburgu oprócz publikowania przez Ministerstwo Edukacji dokumentów w języku francuskim i niemieckim (języki oficjalne) oraz portugalskim (język ojczysty 20% uczniów) mediatorzy międzykulturowi i tłumacze - obsługujący szkoły dla uczniów zagranicznych działające pod egidą Ministerstwa Edukacji - przekładają na żądanie na inne języki zaproszenia i/lub listy informacyjne wysyłane do rodziców. w Republice Czeskiej i Liechtensteinie organizacje państwowe odpowiedzialne za kwestie społeczne publikują informacje na temat systemu szkolnictwa w wielu językach. w Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) pięć współpracujących ze sobą Komisji Edukacji i Bibliotek przygotowało stronę internetową dla uczniów nowo przybyłych i dla ich rodziców.

W niektórych krajach poza inicjatywami podejmowanymi przez ministerstwo odpowiedzialne za edukację publikacje tego typu wydawane są także przez różne agencje centralne. Na przykład, w Irlandii takich informacji dostarczają również: Narodowa Rada do spraw Programu Nauczania i Ocen, Państwowa Komisja Kwalifikacji Irlandii, Agencja Przyjmowania i Integracji, Ogólnoirlandzki Program dla Rodziców-Imigrantów oraz Jezuitska Służba Uchodźcom. w Portugalii Biuro Wysokiego Komisarza ds. Imigracji i Mniejszości Etnicznych publikuje broszury z ogólnymi informacjami, które podlegają regularnej aktualizacji i są dostępne na stronie internetowej w języku angielskim i rosyjskim. w Finlandii i Norwegii narodowe stowarzyszenia rodziców lub rodzin udzielają informacji na temat systemu edukacji w językach obcych, kierowane do rodzin imigrantów. w Islandii Ministerstwo Spraw Społecznych wydało w kilku językach broszurę zawierającą informacje na różne tematy, w tym na temat systemu szkolnictwa.

Rysunek 1.2: Organizacje publikujące pisemne informacje na temat systemu oświaty w językach ojczystych rodzin imigranckich, kształcenie ogólne (ISCED 0–3), 2007/08



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Dania: Pisemna informacja na temat systemu oświaty w zakresie poziomu 1 i 2 w klasyfikacji ISCED. Znajomość języka duńskiego jest warunkiem wstępnym dopuszczenia do poziomu 3 ISCED.

Niemcy: Pisemne informowanie o systemie oświaty jest obowiązkiem ministerstw edukacji w poszczególnych landach.

Grecja i Polska: Pisemna informacja na temat systemu oświaty jest publikowana na szczeblu centralnym w języku angielskim.

Hiszpania: Działania są prowadzone przez poszczególne Wspólnoty Autonomiczne i przez to różnią się w zależności od Wspólnoty. Większość opracowała przewodniki dla imigrantów w różnych językach, zgodne z zaleceniami ogólnokrajowymi.

Cypr: Ministerstwo Edukacji planuje publikowanie informacji na temat systemu szkolnictwa w ośmiu językach obcych od roku szk. 2009/10.

Słowenia: Pisemne informacje na temat systemu edukacji w językach obcych przygotowują organizacje pozarządowe dla osób proszących o azyl.

Informacje o systemie oświaty publikowane na szczeblu centralnym w językach obcych odnoszą się najczęściej do kwestii ogólnych, takich jak struktura systemu edukacji na różnych poziomach kształcenia, nabór, oceny oraz procedury wprowadzające, udział rodziców, ich prawa i obowiązki. w niektórych krajach informuje się też o kwestiach bardziej szczegółowych. Na przykład Wspólnota Flamandzka Belgii przygotowała broszurę wyjaśniającą politykę równych szans. w Irlandii i Norwegii (szkolnictwo podstawowe i średnie) narodowe organizacje reprezentujące rodziców wydały przewodniki skupiające się na relacjach między rodzicami a szkołą. w Irlandii istnieje też Ogólnoirlandzki Program dla Rodziców-Imigrantów, który dostarcza informacji na temat szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego, a także innych – dostępnych w Irlandii i Irlandii Północnej – usług dla rodziców .

W Austrii wydano publikację w językach: bośniackim/chorwackim/serbskim, tureckim i polskim, skierowaną do rodziców uczniów-imigrantów o ograniczonej umiejętności czytania i pisania, wyjaśniającą, jak przygotować dzieci do nauki w szkole, zanim osiągną wiek obowiązku szkolnego. Podkreślono w niej rolę języka ojczystego w osiąganiu sukcesów edukacyjnych oraz znaczenie

wsparcia ze strony rodziców. Broszura, wydana po niemiecku i w pięciu innych językach, jest skierowana do rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkole. Zawiera informacje o zaangażowaniu rodziców, ich prawach i obowiązkach. Na stronie internetowej znajdują się informacje w języku bośniackim/chorwackim/serbskim i tureckim na temat możliwości wsparcia językowego w edukacji przedszkolnej. w Islandii Ministerstwo Edukacji opublikowało w 2008 roku dokument w ośmiu językach obcych, w których opisano wszystkie szkoły średnie II stopnia.

Tego rodzaju publikacje są zazwyczaj wydawane w ograniczonej liczbie języków, odpowiadających językom najliczniejszych grup imigrantów. w Hiszpanii, Irlandii (Krajowa Rada Edukacji i Opieki Społecznej – NEWB), Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) i Norwegii pisemna informacja na temat systemu szkolnictwa dostępna jest w ponad dziesięciu językach.

W jedenastu krajach (zob. rysunek 1.2) administracja lokalna, regionalna lub szkolna dostarcza rodzicom pisemne informacje w kilku językach na temat systemu szkolnictwa oraz usług edukacyjnych, które czasami są dostosowywane do wymagań językowych o bardziej lokalnym charakterze. Tak dzieje się w wielu rejonach Francji w regionalnych centrach zajmujących się nauczaniem dzieci nowo przybyłych i pochodzących z rodzin podróżujących. Niektóre władze samorządowe w Danii udzielają rodzicom informacji na temat szkół i zajęć pozalekcyjnych w kilku spośród języków ojczystych imigrantów. Na Łotwie szkoły, w których językiem wykładowym jest jeden z ośmiu języków mniejszości etnicznych, władze samorządowe udostępniają rodzicom dane na temat systemu edukacji w tych językach.

W Holandii szkoły, do których uczęszczają dzieci ubiegające się o azyl oraz dzieci nowo przybyłych imigrantów, przekładają publikowane przez Ministerstwo Edukacji przewodniki zawierające ogólne informacje na temat systemu szkolnictwa na główne języki komunikacji lub języki ojczyste szczególnie licznych grup imigrantów. Więcej szczegółowych informacji może być tłumaczonych w trakcie roku szkolnego. Tego typu praktyki bywają jednak zawieszane w wyniku ogólnonarodowych debat na temat miejsca języków ojczystych uczniów-imigrantów w ich kształceniu.

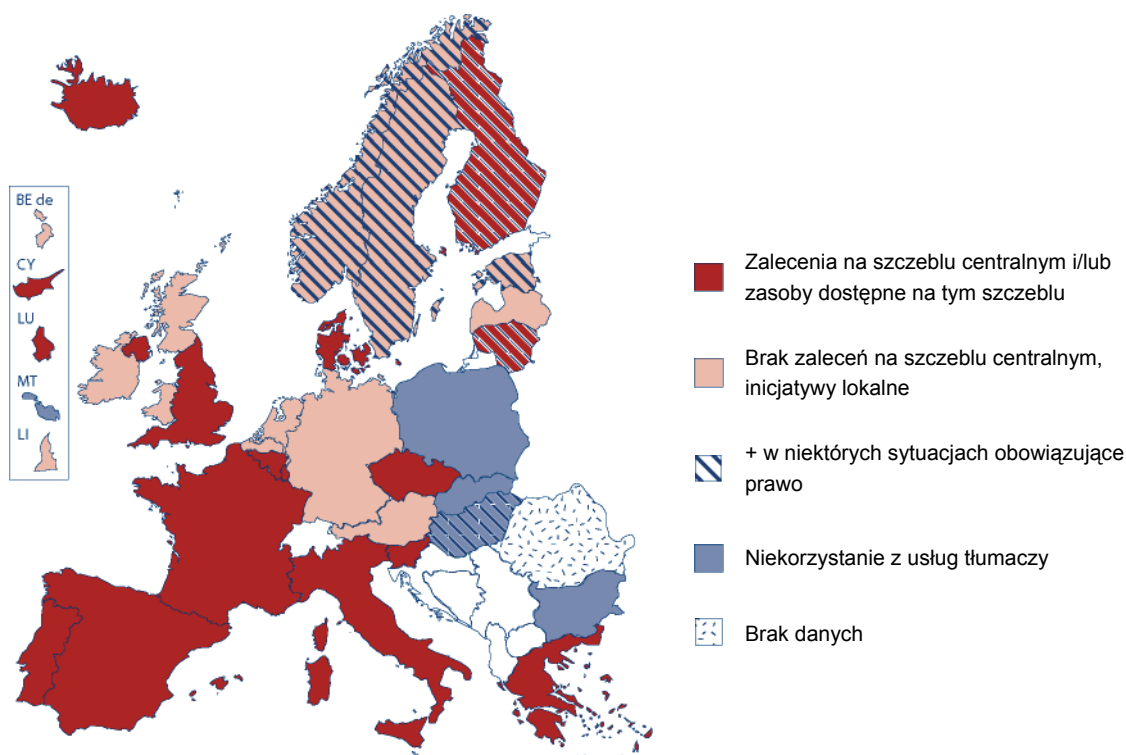
W Finlandii centralne władze oświatowe uruchomiły projekt wspierający rozwój umiejętności wielokulturowych na poziomie lokalnym. Wskazówki do tego projektu zawierały szczegółowe informacje, jakie powinno się dostarczać rodzicom uczniów-imigrantów. Wiele samorządów lokalnych wydało materiały informacyjne na temat zajęć szkolnych i pozalekcyjnych, odbywających się w językach używanych przez powstające lokalnie wspólnoty imigrantów.

W Norwegii władze Trondheim przygotowały w około dwudziestu językach standardowe listy dotyczące różnych aspektów życia szkolnego (zaproszenia na spotkania, pisma na temat znaczenia posyłania dzieci do szkół, informacje o zajęciach pozalekcyjnych itp.). Udostępniane są one rodzicom i szkołom. Niektóre władze lokalne w okolicach Oslo, gdzie mieszka wielu uczniów-imigrantów, rozsyłają do rodzin imigranckich informacje o edukacji przedszkolnej w językach ojczystych.

1.2. Korzystanie z usług tłumaczy: częściej zalecenie, rzadziej obowiązujące prawo

W sytuacjach wymagających komunikacji między szkołami a rodzinami imigranckimi na podstawowym i średnim poziomie kształcenia w wielu krajach korzysta się z usług tłumaczy. w zależności od państwa może to być ustawowe prawo rodzin, zarządzenie na poziomie centralnym, które powinno być wprowadzane w życie przez szkoły, niekiedy otrzymujące dedykowane środki od władz państwowych, albo inicjatywa lokalna (zob. rysunek 1.3).

Rysunek 1.3: Korzystanie z usług tłumaczy dla rodzin uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Dania: Zalecenia dotyczące korzystania z usług tłumaczy obejmują poziomy 0, 1 i 2 ISCED.

Cypr: w roku szk. 2007/08 usługi tłumaczy były dostępne tylko na poziomie 1 ISCED, ale w kolejnym roku korzystano z nich także w niektórych szkołach na poziomie 2 ISCED. Poza tym Ministerstwo Edukacji planuje udostępnienie usług tłumaczy w szkołach zlokalizowanych w priorytetowych obszarach edukacyjnych, co ma wspomóc komunikację z rodzinami i uczniami rozpoczynającymi naukę w roku szk. 2009/10.

Łotwa: w szkołach dwujęzycznych rolę tłumaczy w komunikacji z rodzicami mogą pełnić nauczyciele.

Luksemburg: w roku szk. 2007/08 tylko młodzi imigranci zarejestrowani w programie kształcenia zawodowego byli uprawnieni do korzystania z usług tłumaczy mających pomóc im w dostosowaniu się w razie potrzeby do specyficznego środowiska kulturowego miasta goszczącego. Od stycznia 2009 roku z takich samych usług mogą korzystać dzieci obcokrajowców objęte naborem do szkół podstawowych.

Austria: Ministerstwo Edukacji zaleca, by do procedury diagnozowania potrzeb specjalnych zostali włączeni nauczyciele dwujęzyczni, gdyż dzieci z nieodpowiednią znajomością języka niemieckiego są często traktowane jak dzieci o specjalnych potrzebach.

Polska: Od roku szk. 2008/09 przepisy pozwalają szkołom, do których uczęszczają dzieci-imigranci, na zatrudnianie asystentów znających języki ojczyste tych uczniów i mogących pełnić rolę tłumaczy.

Norwegia: Ustawowe prawo do usług tłumaczy dotyczy tylko edukacji na poziomie 0 ISCED.

Dostęp do usług tłumaczy jest prawem ustawowym w sześciu krajach i dotyczy określonej kategorii rodzin imigranckich (uchodźców) lub bardzo szczególnych sytuacji wymagających kontaktu między rodzinami a szkołami. w krajach tych, z wyjątkiem Węgier, sytuacje, w których powyższe prawo nie ma zastosowania, zostały objęte rządowymi zaleceniami i zasobami lub inicjatywami lokalnymi.

W Estonii centra dla osób ubiegających się o azyl są od roku 2005 zobowiązane do zapewniania usług tłumaczy. Mają oni pomagać ubiegającym się o azyl we wszystkich procedurach administracyjnych, w tym w kontaktach ze szkołami. Jednak ze względu na niewielką liczbę uczniów ubiegających się o azyl, przepis ten do dziś nie został wprowadzony w życie. Na Litwie ubiegający się o azyl są uprawnieni do korzystania z usług tłumaczy przy naborze do szkół oraz w czasie spotkań rodziców z nauczycielami w okresie rozpatrywania podań o udzielenie azylu. Na Węgrzech koszty tłumaczy, biorących udział w procedurze ubiegania się o azyl, która może obejmować kontakty ze szkołami, mają być pokrywane przez administrację zajmującą się azylami. w Finlandii władze samorządowe mają obowiązek zapewnienia usług tłumaczy uchodźcom we wszystkich sytuacjach, w jakich mogliby potrzebować tego rodzaju wsparcia, w tym także w szkołach. w Szwecji usługi tłumaczy muszą być dostępne w razie potrzeby w trakcie specjalnych spotkań powitalnych dla nowo przybyłych rodzin. Takie rodziny są ponadto uprawnione do korzystania z usług tłumaczy w trakcie „dyskusji nad rozwojem osobistym” – odbywanej z rodzicami dwa razy w roku. w Norwegii przepisy państwowe dają uczniom-imigrantom i ich rodzinom prawo do korzystania z usług tłumaczy w kontaktach z określonymi służbami państwowymi, w tym z instytucjami edukacji przedszkolnej.

We wszystkich innych sytuacjach oraz w **większości pozostałych krajów korzystanie z usług tłumaczy nie jest obowiązkowe, ale często władze centralne wyraźnie do tego zachęcają.** w Republice Czeskiej takie rekomendacje dotyczą tylko osób starających się o międzynarodową ochronę i przebywają w danym momencie w obozach dla uchodźców. w Niemczech władze lokalne zalecają szkołom korzystanie w czasie spotkań i rozmów z rodzicami z pomocy osób znających dobrze zarówno język niemiecki, jak i ojczysty język rodziny imigrantów. We Francji rekomendacje dla tłumaczy są wprowadzane lokalnie w odpowiedzi na konkretne potrzeby – na przykład w czasie naboru, gdy rodzinom przekazuje się ważne informacje bądź w celu wprowadzenia ucznia w nowe środowisko. Tłumaczami mogą być ochotnicy pracujący na rzecz stowarzyszeń działających w danej społeczności lub członkowie rodziny ucznia-imigranta.

W Słowenii obcokrajowcy w swoich kontaktach z urzędnikami państwowymi mogą zażądać pomocy tłumacza, ale muszą zapłacić za jego usługi. Dlatego potrzebujące tłumaczenia szkoły starają się prosić członków rodziny imigrantów lub dwujęzycznych uczniów, by pełnili tę funkcję. Te metody zaleca też strategia integrowania uczniów-imigrantów w systemie szkolnictwa z 2007 roku. w Finlandii urzędników zachęca się do zapewniania usług tłumaczy w trakcie spotkań z rodzinami imigrantów. w Szwecji nie ma bezpośrednich rekomendacji co do korzystania przez szkoły z usług tłumaczy, ale są one zobligowane do zapewnienia skutecznej komunikacji ze wszystkimi rodzicami i dlatego muszą stosować odpowiednie środki.

W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) Departament do spraw Dzieci, Szkół i Rodzin radzi, by rozważyć skorzystanie z pomocy tłumaczy w czasie rozmów o przyjęcie dziecka do szkoły, pierwszych jego ocen, omawiania ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, konsultacji z rodzicami oraz spotkań z powodu drażliwych kwestii. w Walii nie obowiązują żadne zalecenia rządowe, ale niektóre władze samorządowe przygotowują własne rekomendacje dla szkół. Na przykład, władze Cardiff opracowują stosowne wytyczne dla szkół i dostarczają placówkom listę wykwalifikowanych i sprawdzonych przez policję tłumaczy.

W Islandii tłumacze są obecni na spotkaniach informujących o prawach i obowiązkach rodziców, których uczniowie zaczynają naukę w klasach przygotowawczych oraz, w razie potrzeby, na spotkaniach rodziców z nauczycielami.

W kilku krajach, zalecających korzystanie z usług tłumaczy podczas komunikacji z rodzinami imigranckimi, władze centralne lub samorządowe zapewniają szkołom określone usługi lub środki finansowe na ten cel. Tak jest na przykład we Wspólnocie Francuskiej Belgii, gdy mediatorzy odpowiedzialni za rozwiązywanie problemów przemocy i wydaleń ze szkół spotykają się z rodzinami imigranckimi. Ponadto w ramach programu pilotażowego, prowadzonego od września 2007 do grudnia 2008 roku, próbowano włączyć tłumaczy do otoczenia szkolnego, by poprawić komunikację między rodzicami-imigrantami a szkołą ich dzieci. Projekt, wdrażany przez prywatną organizację i współfinansowany przez rząd Wspólnoty Francuskiej oraz Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców, koncentrował się na nowo przybyłych, uchodźcach i osobach starających się o azyl.

W Grecji Ministerstwo Edukacji założyło 26 międzykulturowych szkół na obszarach o znacznym odsetku imigrantów, kładąc nacisk na rekrutację nauczycieli znających języki ojczyste uczniów. w placówkach tych nauczyciele mogą też świadczyć usługi translatorskie i doradcze dla uczniów-imigrantów. w Hiszpanii większość Wspólnot Autonomicznych zapewnia szkołom, w których dużą część uczniów stanowią imigranci, usługi mediatorów, będących jednocześnie tłumaczami. Co więcej, w praktyce placówki te proszą zazwyczaj uczniów lub rodziny mieszkające w kraju jakiś czas o pełnienie roli tłumaczy dla nowych uczniów i ich rodzin.

W Luksemburgu mediatorzy międzykulturowi świadczą usługi translatorskie w trakcie spotkań informujących o systemie szkolnictwa, spotkań nauczycieli z rodzicami i wizyt u szkolnego lekarza lub psychologa. Obecnie pomoc udzielana jest w języku albańskim, arabskim, kreolskim z Republiki Zielonego Przylądka, chińskim, hiszpańskim, włoskim, japońskim, perskim, portugalskim, rosyjskim, serbsko-chorwackim i tureckim. Dostęp do mediatorów międzykulturowych zapewnia szkołom biuro uczniów-obcokrajowców, działające pod egidą Ministerstwa Edukacji, które ma wspierać integrację uczniów w obrębie systemu szkolnictwa. Także w Portugalii, w celu komunikowania się z rodzinami posługującymi się innymi językami, szkoły mogą zażądać translatorskich usług mediatorów społeczno-kulturowych, opłacanych przez państwo lub władze samorządowe.

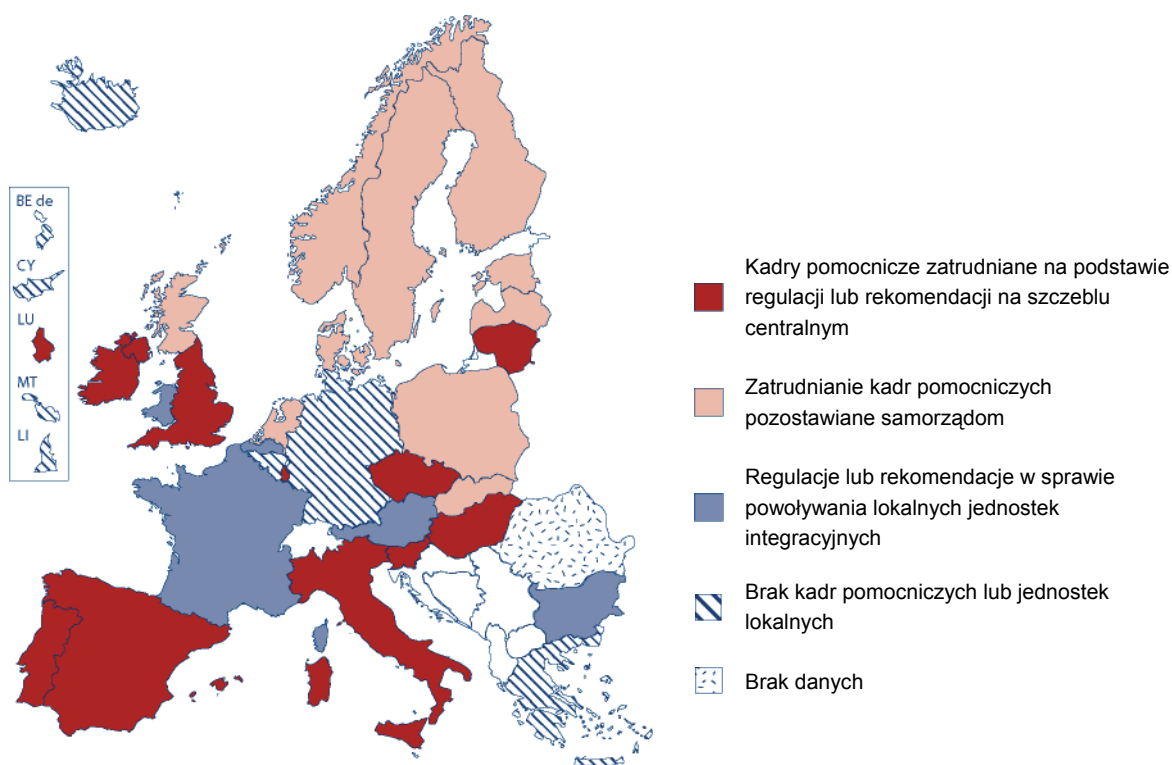
Na Cyprze można obecnie korzystać z usług tłumaczy w szkołach podstawowych, do których uczęszczają uczniowie będący cypryjskimi Turkami i uczniowie z niektórych obszarów dawnego Związku Radzieckiego.

W wielu przypadkach, a zwłaszcza gdy nie ma zaleceń władz centralnych lub samorządowych, dotyczących korzystania z pomocy tłumaczy, szkoły muszą same ponosić koszty tego typu usług. w takich sytuacjach pomagają niekiedy tłumacze „ochotnicy” – na przykład osoby działające w organizacjach charytatywnych (Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii) bądź organizacji pozarządowych (Irlandia), pracujących w szkole nauczycieli znających dany język (Austria), innych rodziców-imigrantów (Irlandia) lub dwujęzycznych członków kadry pomocniczej pracującej w szkołach (Zjednoczone Królestwo – Anglia). w Irlandii w czasie spotkań, na których omawia się drażliwe kwestie, szkoły same opłacają usługi tłumaczy. Niektóre placówki utworzyły sieć i zapewniają usługi translatorskie w ramach projektów mediacji kulturowych. Jednakże odpowiednie środki są zapewniane jedynie w przypadku korzystania z Narodowych Usług Pedagogiczno-Psychologicznych, w szczególnych okolicznościach i dla rodzin uchodźców, na przykład gdy rodzice stawiają się w szkole po raz pierwszy, by zarejestrować dzieci. w Austrii niektóre centra doradztwa szkolnego dla rodzin imigrantów mają tłumaczy znających kilka języków (zazwyczaj bośniacki/chorwacki/serbski i turecki), których kierują do szkół na żądanie. w Norwegii władze samorządowe pokrywają koszty usług tłumaczeniowych w trakcie procedury naboru.

1.3. Podmioty odpowiedzialne za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów-imigrantów: często – nauczyciele, rzadko – ustanowione struktury

W Europie wśród metod stosowanych do promowania komunikacji między szkołami a rodzinami imigrantów rozpowszechnioną praktyką jest zatrudnianie osób odpowiedzialnych za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów-imigrantów oraz pełniących rolę łączników z ich rodzinami (zob. rysunek 1.4). Mogą to być członkowie personelu szkoły, osoby zatrudnione przez centralne lub lokalne władze oświatowe albo pracownicy jednostek odpowiedzialnych w szczególności za rodziny imigrantów. Zatrudnianie tego typu kadr bywa niekiedy obowiązkowe ze względu na przepisy prawa lub zalecenia kierowane do szkół bądź samorządów, a czasami jest inicjatywą podmiotów innych niż centralne władze oświatowe, na przykład samych szkół. Ogólnie rzecz biorąc, większość przepisów i zarządzeń regulujących kwestię kadr pomocniczych została wydana stosunkowo niedawno. Jeśli chodzi o poziomy kształcenia, przeważająca część dotyczy poziomów podstawowych i średnich, ale w Republice Czeskiej, Luksemburgu, Słowenii i Norwegii obejmuje także edukację przedszkolną. Poniższe informacje odnoszą się do poziomów 1–3 w klasyfikacji ISCED.

Rysunek 1.4: Kadry pomocnicze lub lokalne jednostki odpowiedzialne za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr – Wspólnota Francuska): Ministerstwo Edukacji udostępnia szkołom mediatorów szkolnych/domowych do rozwiązywania problemów takich jak przemoc.

Belgia (BE nl – Wspólnota Flamandzka): Szkoły, do których uczęszcza znaczna grupa dzieci nie posługujących się flamandzkim w domu, mogą otrzymać do rozdysponowania dodatkowe godziny w celu opracowania zajęć lub projektów zwiększających zaangażowanie rodziców i uczniów.

Bułgaria: Informacja dotyczy jedynie uczniów będących uchodźcami.

Republika Czeska: Kadry pomocnicze są dostępne na poziomie kształcenia 0, 1 i 2 według klasyfikacji ISCED dla dzieci korzystających z dodatkowej opieki, osób ubiegających się o ochronę międzynarodową lub azylantów, a na poziomie 1 i 2 – dla dzieci pochodzących z innych krajów członkowskich UE.

Dania: Na działania umacniające współpracę między rodzinami imigrantów a szkołami zarezerwowano na lata 2008–2011 budżet w wysokości 14 milionów DKK. Zostanie on spożytkowany między innymi na doradców szkolnych/domowych.

Grecja: w komunikacji z rodzinami stosuje się podejście bardziej całościowe, kładąc nacisk na zatrudnianie kadry pedagogicznej, która zna język ojczysty większości uczniów-imigrantów.

Łotwa: Nauczyciele pracujący w szkołach dla mniejszości etnicznych, do których mogą zapisywać się uczniowie-imigranci, często służą jako kadry pomocnicze dla tych uczniów.

Polska: Od roku szk. 2008/09 przepisy pozwalają szkołom, do których uczęszczają dzieci-imigranci, na zatrudnianie asystentów znających ich języki ojczyste i mogących pomóc w integrowaniu tych uczniów oraz komunikacji z ich rodzinami.

Islandia: Uchwała parlamentarna z 2007 roku dotycząca planu czteroletniego zakłada, że szkoły na wszystkich poziomach kształcenia muszą ściślej współpracować z rodzinami uczniów-imigrantów oraz wskazuje potrzebę opracowania procedur związanych z przyjmowaniem uczniów-imigrantów.

Liena poziomiechtenstein: w wydziałach usług władz samorządowych i określonych urzędach państwowych (Biuro do spraw Edukacji, Biuro do spraw Równych Szans itp.) są zatrudniane osoby odpowiedzialne za zajmowanie się rodzinami imigranckimi.

W dziesięciu krajach władze oświatowe wydały zarządzenia lub zalecenia dotyczące wyznaczania kadr pomocniczych, na poziomie szkolnym lub na poziomie władz samorządowych, które mają wspomagać przyjmowanie i integrowanie uczniów-imigrantów w szkołach.

W Republice Czeskiej osoby, którym udzielono azylu, a także osoby korzystające z dodatkowej ochrony lub wnioskuje o przyznanie ochrony międzynarodowej, są włączane do kategorii uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szkoły, do których uczęszczają ci uczniowie, mogą prosić finansujące je podmioty o zapewnienie asystentów nauczycieli, którzy pomogą im zaadaptować się w środowisku szkolnym i będą wspierać nauczycieli w działaniach edukacyjnych oraz komunikowaniu się z uczniami i ich rodzinami. Ponadto można zatrudniać nauczycieli jako kadry pomocnicze dla dzieci-imigrantów z krajów Unii Europejskiej.

W Hiszpanii większość Wspólnot Autonomicznych włączyła pracowników socjalnych w strukturę poradnictwa, która może być powiązana z jedną lub kilkoma szkołami. Do ich obowiązków należy przyjmowanie i obserwowanie wszystkich nowych uczniów, zwłaszcza imigrantów i dzieci pochodzących ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

W Irlandii zatrudnia się nauczycieli pomagających uczniom, dla których angielski nie jest pierwszym językiem. Nauczyciele ci są odpowiedzialni za zaspokajanie potrzeb swoich podopiecznych w zakresie języka angielskiego oraz pomagają im w społecznej integracji w szkole. Istotną rolę w promowaniu komunikacji między szkołą a rodzinami, a także włączaniu rodzin w życie szkoły odgrywają ponadto koordynatorzy łącznikowi społeczności szkolnych, którzy zazwyczaj pracują z rodzinami ze środowisk marginalizowanych (w tym z rodzinami imigranckimi) w szkołach funkcjonujących na terenach o niekorzystnej sytuacji społecznej i edukacyjnej. We Włoszech okólnik ministerialny z marca 2006 roku, zawierający wskazówki co do przyjmowania i integracji dzieci-obcokrajowców, uwzględnia też kwestię korzystania z pomocy mediatorów kulturowych i językowych w szkołach, do których uczęszczają ci uczniowie. Zapewniają oni także usługi tłumaczeniowe oraz pełnią rolę mediatorów w czasie spotkań rodziców z nauczycielami, zwłaszcza w przypadku występujących problemów.

Na Litwie na mocy uchwalonych w 2003 roku przepisów oświatowych, które dotyczą przyjeżdżających do kraju dzieci-imigrantów, samorzady muszą zatrudnić osobę koordynującą edukację dzieci-imigrantów w obrębie danego samorządu, a dyrektorzy szkół są obowiązani przekazać organizowanie edukacji dzieci-imigrantów jednemu ze swoich zastępców. W Luksemburgu ministerialna jednostka odpowiedzialna za przyjmowanie nowych uczniów kieruje wszystkich nowo przybyłych uczniów między 12 a 18 rokiem życia do odpowiednich instytucji szkolnictwa średniego i dostarcza rodzinom informacji na temat systemu edukacji. Na Węgrzech program edukacji międzykulturowej zaleca, by szkoły zatrudniały nauczycieli specjalizujących się w nauczaniu węgierskiego jako języka obcego, asystenta nauczyciela i psychologa, którzy mają wspierać integrację uczniów-imigrantów, choć w praktyce placówki nie podejmują tego typu działań ze względu na niewielką liczbę tych uczniów.

W Portugalii na podstawie przepisów z 2001 roku zatrudnia się mediatorów społeczno-kulturowych do umacniania kontaktów między domem, szkołą a społecznością. w Słowenii wszystkie poradnie psychologiczne zatrudniają psychologów, nauczycieli i pracowników socjalnych są od 1999 roku odpowiedzialne za organizowanie spotkań z uczniami-imigrantami i ich rodzinami, przyjmowanie tych dzieci do społeczności szkolnej i świadczenie im, ich rodzinom i szkołom usług doradczych. w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) rząd zaleca, by szkoły opracowały procedury przyjmowania nowo przybyłych uczniów, których językiem ojczystym nie jest angielski, i zatrudniały mentora odpowiedzialnego za przyjmowanie wszystkich nowych uczniów. Mentorzy to często przyuczający się asystenci. w Irlandii Północnej urzędy zajmujące się integracją i różnorodnością społeczną prowadzą szkolenia i zapewniają szkołom pomoc w opracowywaniu procedur wprowadzających dla nowo przybyłych uczniów, także tych, dla których angielski jest językiem dodatkowym.

W pięciu krajach lub regionach powstały lokalne jednostki udzielające rodzinom imigranckim informacji i porad na temat edukacji ich dzieci. w Belgii (Wspólnota Flamandzka) rodziny imigranckie, jeśli mają pytania lub problemy związane z edukacją, obejmujące także sytuacje konfliktów ze szkołami, mogą zawsze skorzystać z lokalnych przedsięwzięć integrujących, które są finansowane przez rząd. w Bułgarii regionalne władze oświatowe powołują specjalną komisję odpowiedzialną za udzielanie odpowiedniego wsparcia uczniom o statusie uchodźców i ich rodzicom. Chodzi przede wszystkim o dostarczanie im informacji na temat odpowiednich szkół, które zaspokoją ich potrzeby, oraz o nawiązanie kontaktu z placówkami, w których potrzeby dzieci-imigrantów będą spełniane we właściwy sposób. We Francji rolę łącznika między rodziną a szkołą pełnią regionalne centra zajmujące się nauczaniem nowo przybyłych uczniów i dzieci osób podróżujących. w Austrii w każdym regionie istnieje centrum doradztwa oświatowego dla rodzin imigrantów, którego personel doradza zarówno rodzicom w zakresie różnych aspektów edukacji ich dzieci, jak i dyrektorom szkół i nauczycielom w razie pojawiających się problemów. w Zjednoczonym Królestwie (w Walii) rolę doradczą pełnią urzędy odpowiedzialne za osiągnięcia mniejszości etnicznych.

W dziesięciu krajach lub regionach zatrudnianie kadr pomocniczych nie obowiązuje na mocy przepisów ogólnokrajowych, ale **jest elementem stosowanych praktyk.** Działania tego typu mogą być prowadzone zarówno przez szkoły, jak i władze samorządowe. a zatem w Republice Czeskiej zatrudnia się niekiedy w szkołach wyspecjalizowanych nauczycieli, ograniczając im liczbę godzin dydaktycznych, tak by mogli pełnić funkcje doradcze i pracować z dziećmi sprawiającymi problemy wychowawcze. Dyrektorzy szkół mogą także przydzielić tym nauczycielom zadanie dokładnego monitorowania edukacji obcokrajowców. w Danii w wielu szkołach z wysokim odsetkiem uczniów dwujęzycznych zatrudniane są kadry pomocnicze odpowiedzialne zwłaszcza za integrację tych dzieci. w samorządach z dużą liczbą uczniów-imigrantów jest to doradca odpowiedzialny za koordynowanie ich kształcenia i zapewnianie im dostępu do edukacji wysokiej jakości. Na przykład, samorząd w Kopenhadze, w której 30% uczniów to osoby dwujęzyczne, założył w szkołach z największą liczbą uczniów-imigrantów centra wsparcia językowego, w których pracują kadry pomocnicze

odpowiedzialne za integrację tych uczniów. w niektórych szkołach w Estonii wyznacza się jednego z nauczycieli lub uczniów do pomocy uczniom-imigrantom w okresie adaptacyjnym oraz do wspierania komunikacji z ich rodzinami. w Holandii niektóre szkoły określają osoby do pośredniczenia między szkołą a rodzinami imigranckimi. w Finlandii szkoły, do których uczęszczają imigranci, często wyznaczają nauczyciela pełniącego rolę koordynatora lub doradcy tych dzieci albo powołują mentorów spośród innych uczniów. Ponadto niektóre samorządy na terenach licznie zamieszkałych przez imigrantów zatrudniają osobę koordynującą kształcenie dzieci pochodzących z tego typu rodzin. w Szwecji wszyscy pracownicy szkoły są w sposób kolektywny odpowiedzialni za zaspokojenie potrzeb uczniów i rodzin imigranckich w zakresie doradztwa i integracji. Poza tym lokalne samorządy ponoszą odpowiedzialność za przyjmowanie imigrantów, co oznacza, że w razie potrzeby mogą one powołać „kadry pomocnicze lub miejscowe jednostki”.

Także w Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) do powszechnych praktyk należy wykorzystywanie kadr pomocniczych do komunikowania się z rodzinami imigranckimi.

W Polsce i Słowacji rolę łącznika między rodzinami a szkołami odgrywają kadry pomocnicze zatrudnione w ośrodkach dla osób ubiegających się o azyl. Pracownicy socjalni i inni pracownicy tych placówek współpracują ze szkołami na danym terenie i starają się rozwiązywać wszelkie problemy w zakresie kontaktów rodziców ze szkołami, informacji na temat postępów dzieci, dalszych możliwości kształcenia itp.

W Norwegii ogólnokrajowe stowarzyszenie rodziców uczniów szkół podstawowych i średnich i stopnia zorganizowało sieć rodziców wywodzących się z różnych kręgów językowych, którzy doradzają rodzicom i szkołom w kwestii edukacji dzieci-imigrantów, a rodzicom dostarczają informacji w ich własnym języku.

ROZDZIAŁ 2: NAUCZANIE JĘZYKÓW OJCZYSTYCH DZIECI-IMIGRANTÓW

Biegła znajomość języka ojczystego jest bardzo ważna dla uczniów-imigrantów⁽⁴⁾. Może ułatwić imigrantom uczenie się języka wykładowego, co będzie stymulowało ich rozwój we wszystkich sferach. Ponadto sposób, w jaki ich język ojczysty jest postrzegany w społeczeństwie goszczącym, pomaga wzmocnić poczucie własnej wartości i tożsamości dzieci-imigrantów oraz ich rodzin. W większości krajów europejskich prowadzone są działania oświatowe wspierające i umożliwiające uczniom-imigrantom uczenie się języka ojczystego. Część tych działań przygotowano specjalnie pod kątem imigrantów, inne zaś opracowano dla pozostałych grup uczniów (przedstawicieli mniejszości etnicznych w danym kraju), a w niektórych sytuacjach nawet dla wszystkich uczniów (lekcje języka obcego lub pewne formy nauczania dwujęzycznego). **Nauczanie języka ojczystego uczniów-imigrantów** jest głównym przedmiotem niniejszej analizy, sprawdzającej najważniejsze cechy tego nauczania pod kątem docelowych grup uczniów i organizacji. Ze względu na stronę organizacyjną podstawowym analizowanym zagadnieniem jest stopień, w jakim nauczanie języka ojczystego zostało włączone w podstawy programowe. Zgodnie z przedstawionym przez Parlament Europejski⁽⁵⁾ raportem na temat integracji uczniów-imigrantów, nauczanie prowadzone poza zwykłym programem szkolnym powoduje zwiększenie liczby godzin lekcyjnych i może wywoływać poczucie odrzucenia spowodowanego przede wszystkim stygmatyzacją z powodu uczęszczania na takie lekcje.

Gromadzone informacje dotyczyły przede wszystkim podstawowego i średniego poziomu kształcenia ogólnego, jako że dotychczas tylko kilka krajów podjęło kroki zmierzające do uczenia języka ojczystego na etapie edukacji przedszkolnej. Państwa te zostały wymienione w dalszej części tekstu.

W zakresie nauczania języka obcego i różnych form nauczania dwujęzycznego niniejszy dokument omawia te działania podjęte w niektórych krajach, które zapewniają, że języki udostępniane w ramach tych inicjatyw korespondują z językami, jakimi posługują się społeczności imigrantów w danym kraju⁽⁶⁾.

W wielu państwach programy edukacyjne przygotowywane dla przedstawicieli mniejszości etnicznych umożliwiają określonym grupom imigrantów ukończenie edukacji szkolnej w języku ojczystym. Jednak takie sytuacje nie są brane pod uwagę⁽⁷⁾ z wyjątkiem państw, w których brak jest konkretnych przepisów regulujących kwestię nauczania uczniów-imigrantów ich języków ojczystych. Dlatego muszą oni korzystać z programów nauki języka opracowanych dla krajowych mniejszości etnicznych (Łotwa).

Na Łotwie osoby należące do estońskiej, litewskiej, polskiej, białoruskiej, żydowskiej, romskiej i rosyjskiej mniejszości narodowej (stanowiące ogółem około 1/3 wszystkich uczniów) mają możliwość uczęszczania do szkół, w których językiem wykładowym jest ich język ojczysty. Choć uczniowie ci – najliczniejszą jak dotąd grupę stanowią Rosjanie – bardzo często są członkami społeczności od dawna zakorzenionych na Łotwie, to niektórzy mimo wszystko spełniają podane wyżej cechy imigrantów, gdyż ich rodziny mieszkają tu krócej niż od czterech pokoleń.

⁽⁴⁾ Zobacz Eurydice 2004, *Integrating immigrant children into schools in Europe (Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie)*, s. 51 oraz *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union, Equality and diversity for an inclusive Europe (Migranci, mniejszości i edukacja. Dokumentacja dyskryminacji i integracji w 15 krajach członkowskich Unii Europejskiej, równość i różnorodność na rzecz inkluzywnej Europy)*. Studium porównawcze krajów członkowskich UE. 2004, s. 78.

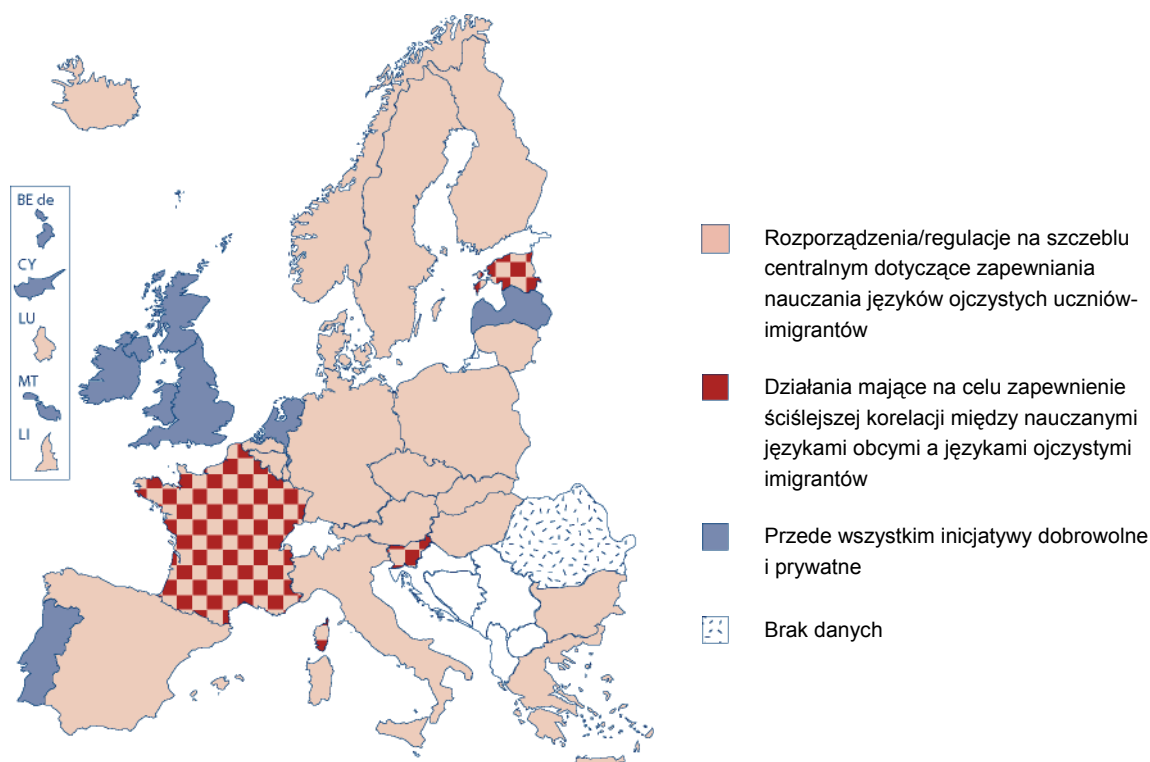
⁽⁵⁾ Raport o integracji imigrantów w Europie poprzez szkoły i nauczanie wieloetniczne, (2004K2267 (INI)), Komisja kultury i edukacji, autor: Miguel Portas, 2005.

⁽⁶⁾ Szczegółowe informacje na temat nauczania języków obcych można znaleźć w: Eurydice, *Key Data Teaching languages at schools in Europe (Nauczanie języków obcych w szkołach w Europie – podstawowe dane)* 2008.

⁽⁷⁾ Migracje i formowanie się mniejszości narodowych to zjawiska, które w Europie doprowadziły do powstania struktur edukacyjnych różnych typów i o różnych zadaniach. Zobacz *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. a synthesis of research findings for policy-makers. (Edukacja i migracja, strategie integracji dzieci-imigrantów w europejskich szkołach i społeczeństwach. Synteza wyników badań dla czynników decyzyjnych)*. Raport przedstawiony Komisji Europejskiej przez prof. dr. Friedricha Heckmanna, z upoważnienia sieci eksperckiej Nesse, kwiecień 2008, s. 68-69.

Sytuacja na Litwie jest bardzo zbliżona do Łotwy, z tym że programy opracowane dla mniejszości etnicznych przyjmują formę nauczania języków ojczystych używanych najczęściej przez uczniów-imigrantów. Językami branymi w tej sytuacji pod uwagę są przede wszystkim polski, białoruski i rosyjski.

Rysunek 2.1: Działania edukacyjne związane z nauczaniem języków ojczystych uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Niemcy: Przepisy dotyczące zapewniania nauczania języków ojczystych uczniów-imigrantów są uchwalane na poziomie landów.

Łotwa: Uczniowie-imigranci mogą korzystać z programów nauczania przygotowanych w językach mniejszości dla mieszkających w kraju mniejszości etnicznych.

Zjednoczone Królestwo (Anglia/Walia): Szkoły zawsze mogły nauczać języków, którymi posługują się uczęszczający do nich uczniowie (z zakresu języków nowożytnych) – zależało to od decyzji danej placówki. Od roku szk. 2008/09 wprowadzono poprawki do programów nauczania, które mają ułatwić organizację takich zajęć.

Zjednoczone Królestwo (Szkocja): w niektórych szkołach odbywają się zajęcia z kultury i języka polskiego.

Objaśnienia

Dokładne objaśnienia dotyczące poziomów kształcenia, których dotyczą przepisy i zalecenia rządowe w zakresie zapewniania nauczania języków obcych uczniów-imigrantów, podano na rysunku 2.1.

Około dwudziestu krajów sformułowało przepisy lub zalecenia dotyczące zapewniania przez szkoły nauczania języków ojczystych uczniów-imigrantów (rys. 2.1). w pozostałych państwach nauczanie języków ojczystych uczniów-imigrantów zasadza się głównie na inicjatywach dobrowolnych i prywatnych, które czasem bywają wspierane przez władze centralne lub samorządowe. w części krajów, gdzie nie ma stosownych zaleceń, w systemie edukacji jest niewielu uczniów-imigrantów (na przykład w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii). w Irlandii bardzo młody i zróżnicowany charakter imigracji (w skład której wchodzi przedstawiciele ponad 160 narodowości) skłonił władze na początku

XXI wieku do przekazania dodatkowych środków przede wszystkim na nauczanie języka wykładowego, a nie języków narodowych. w roku 2004 rząd holenderski postanowił znieść obowiązek nauczania kultury i języka ojczystego, który istniał dotychczas na podstawowym poziomie kształcenia, oraz przeznaczyć większe nakłady na wspieranie uczniów-imigrantów uczących się języka wykładowego. Należy odnotować, że nauczanie języka wykładowego jest działaniem priorytetowym także w innych krajach, niezależnie od tego, czy zapewnia się w nich nauczanie języka ojczystego w szkole.

W niektórych krajach i regionach podjęto niedawno kroki zmierzające do zbliżenia zakresu nauczanych języków obcych do języków ojczystych imigrantów. Tak dzieje się w Estonii, Francji, Słowenii i, od roku szk. 2008/09, w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Szkocji). z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa wszystkie te kraje lub regiony należą do państw, które wydały również zalecenia odnoszące się do nauczania języków ojczystych.

2.1. Dwie główne metody organizowania nauczania języka ojczystego dla uczniów-imigrantów: porozumienia dwustronne między krajami oraz nauczanie finansowane przez narodowy system szkolnictwa

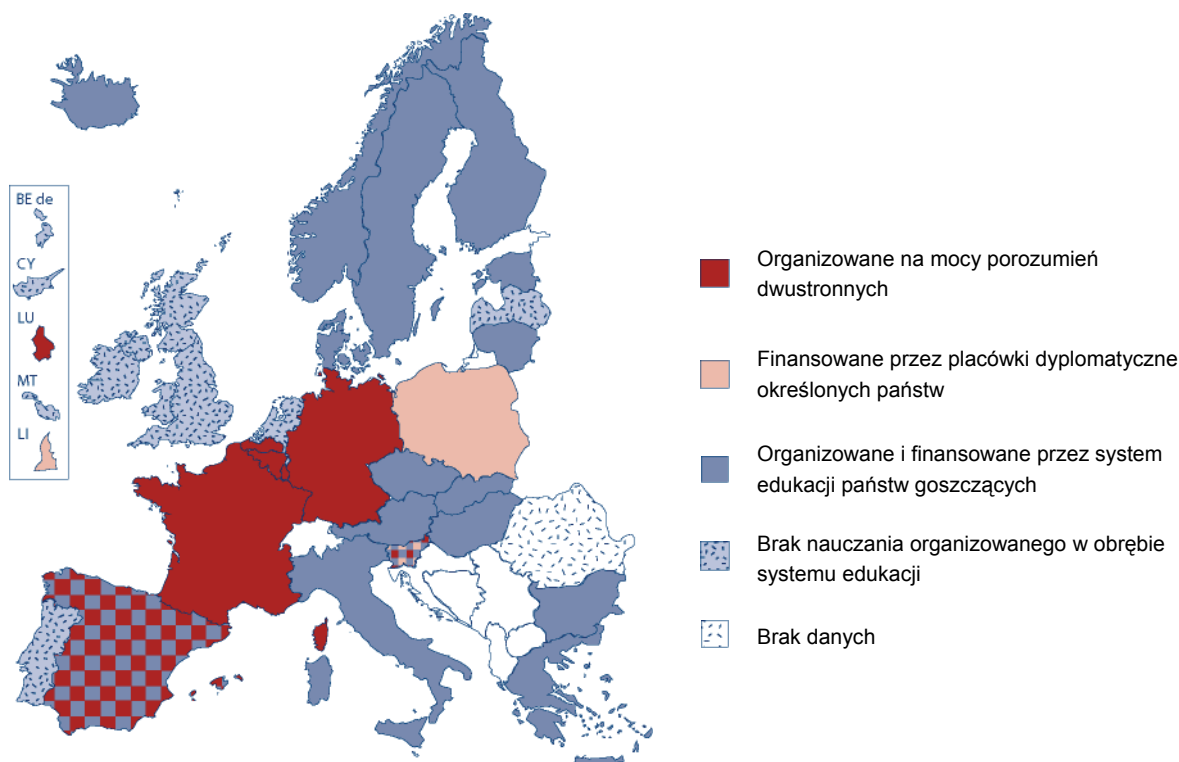
W krajach europejskich stosowane są dwie metody realizacji nauczania uczniów-imigrantów ich języków ojczystych (zob. rys. 2.2). Pierwsze podejście zakłada finansowanie nauczania na mocy porozumień dwustronnych zawieranych między państwem goszczącym a państwami, z których pochodzą największe grupy imigrantów mieszkające w danym państwie. w Polsce, Słowenii (klasy z nauczaniem języka Byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii) i w Liechtensteinie lekcje języków ojczystych dla imigrantów odbywają się w budynkach szkolnych i są finansowane przez ambasady, konsulaty lub stowarzyszenia kulturalne krajów, z których pochodzą uczniowie. Nie ma zaś żadnych umów dwustronnych regulujących tego typu inicjatywy. Drugie podejście, częściej spotykane, zakłada przyjęcie zasady, że wszyscy uczniowie-imigranci mają prawo do nauczania swego języka ojczystego, aczkolwiek najczęściej określa się minimalny próg zapotrzebowania oraz uzależnia realizację od dostępności koniecznych środków. Środki zapewnia narodowy system szkolnictwa. System przyjęty przez Hiszpanię i Słowenię łączy elementy obu podejść.

Przepisy i zalecenia dotyczące zapewniania uczniom-imigrantom nauczania języków ojczystych obejmują zazwyczaj zarówno kształcenie na poziomie podstawowym, jak i średnim. Niektóre państwa zalecają, by tego typu działania podejmować także na poziomie przedszkolnym.

We Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, a także w Hiszpanii działania w zakresie nauczania kultury i języków ojczystych są na mocy porozumień dwustronnych prowadzone już na poziomie przedszkolnym. w Luksemburgu pogłębianie znajomości języków ojczystych imigrantów na poziomie przedszkolnym jest zalecane przez rozporządzenie ministerialne, które mówi o zatrudnianiu asystenta uczącego języka ojczystego. w Szwecji program nauczania na tym poziomie edukacji podkreśla wagę zapewniania dzieciom możliwości rozwijania znajomości ich języka ojczystego.

W Norwegii plan opracowany w 2006 roku przez Ministerstwo Edukacji oraz Badanie Zawartości i Celów Edukacji Przedszkolnej zakłada, że szkoły muszą wspierać dzieci, których językiem ojczystym nie jest język wykładowy, w posługiwaniu się własnym językiem, a jednocześnie aktywnie promować naukę norweskiego. Rząd zarezerwował środki na poprawę biegłości językowej tych dzieci w trakcie edukacji przedszkolnej, które mogą być wydane w szczególności na zatrudnianie pracowników o takim samym co imigranci pochodzeniu.

Rysunek 2.2: Zapewnianie nauczania języka ojczystego uczniom-imigrantom, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): w roku szk. 2007/08 nauczanie języków ojczystych było prowadzone na poziomie 1 i 2 ISCED. We wrześniu 2008 roku podpisano porozumienie z Portugalią i Rumunią, które przedłużyło organizację nauki do poziomu 3 ISCED.

Belgia (BE nl): Nauczanie kultur i języków ojczystych jest ograniczone do poziomu 1 ISCED.

Bułgaria: w roku szk. 2007/08 opracowywano zasady nauczania języków ojczystych, ale jak dotąd szkoły nie zapewniają takiego kształcenia.

Dania, Słowenia, Liechtenstein i Norwegia: Przepisy/zalecenia dotyczące zapewniania nauczania języków ojczystych uczniom-imigrantom odnoszą się do poziomu 1 i 2 ISCED.

Niemcy: Porozumienia dwustronne dotyczące nauczania języków ojczystych uczniów-imigrantów są zawierane na poziomie landów.

Łotwa: Możliwość uczenia się języków ojczystych przez uczniów-imigrantów jest zawarta w programie nauczania języków mniejszości ułożonym z myślą o mieszkających w tym kraju mniejszościach narodowych.

Węgry: Jeśli szkoły nie mają odpowiedniego zaplecza i kadr, by zorganizować samodzielnie nauczanie języków ojczystych, Ministerstwo Edukacji zaleca zasięgnięcie porady i zwrócenie się o pomoc do placówki dyplomatycznej odpowiedniego kraju.

Polska: Osoby nie będące obywatelami Polski i podlegające obowiązkowi szkolnemu mogą uczęszczać do klas z językiem kraju pochodzenia organizowanych na terenie szkoły przez placówki dyplomatyczne lub kulturalne tego państwa. Takie zajęcia są organizowane poza zwykłym planem lekcji i wymagają zgody dyrektora szkoły oraz lokalnych władz oświatowych.

Słowenia: Nauczanie języka ojczystego w przypadku Byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii jest prowadzone na podstawie legislacji BJR Macedonii. Kraj ten dostarcza środki na opłacenie nauczycieli, a Słowenia udostępnia placówki.

Liechtenstein: Rząd daje możliwość i miejsce w programie nauczania na zorganizowanie zajęć z języka ojczystego i historii kraju pochodzenia. Organizacja i finansowanie takich kursów leży w gestii ambasad, konsulatów lub organizacji kulturalnych (na przykład tureckiego stowarzyszenia kulturalnego). Biorąc pod uwagę niewielką powierzchnię Liechtensteinu, mogą to być ambasady, konsulaty lub organizacje kulturalne z krajami sąsiadującymi: Szwajcarii i Austrii. Takie kursy są organizowane poza zwykłym planem lekcji.

2.1.1. Nauczanie organizowane na podstawie porozumień dwustronnych dla uczniów z różnych krajów: często zajęcia pozalekcyjne

Tam, gdzie istnieją porozumienia o nauczaniu języków ojczystych, odpowiedzialność za środki finansowe i podejmowane decyzje jest dzielona między dwa państwa zawierające porozumienie. Infrastrukturę zapewnia państwo goszczące, a nauczyciele są zazwyczaj zatrudniani przez kraj pochodzenia, co gwarantuje im pewną pedagogiczną autonomię. We Francji i Luksemburgu oceny uzyskiwane przez uczniów uczących się swojego języka ojczystego są umieszczane na oficjalnych świadectwach. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, w Niemczech i Francji minimum liczebności grupy uczniów-imigrantów, konieczne do rozpoczęcia takiego nauczania, określa państwo goszczące, natomiast we Wspólnocie Francuskiej Belgii wyznacza je kraj pochodzenia.

Nauczanie organizowane na podstawie porozumień dwustronnych z krajami ojczystymi uczniów-imigrantów jest z definicji dostosowywane do uczniów z określonych krajów, a ich liczba różni się w zależności od państwa (zob. rysunek 2.3).

Rysunek 2.3: Państwa, które podpisały porozumienia dwustronne dotyczące nauczania języków ojczystych uczniów-imigrantów; kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08

Państwo goszczące	Państwo pochodzenia
Wspólnota Francuska Belgii	Grecja, Włochy, Maroko, Portugalia i Turcja
Wspólnota Flamandzka Belgii	Grecja, Włochy, Maroko, Hiszpania i Turcja
Niemcy	Chorwacja, Grecja, Włochy, Maroko, Portugalia, Hiszpania i Turcja
Hiszpania	Maroko i Portugalia
Francja	Algieria, Chorwacja, Włochy, Maroko, Portugalia, Serbia, Hiszpania, Tunezja i Turcja
Luksemburg	Portugalia
Słowenia	Austria, Bośnia i Hercegowina, Chorwacja, Niemcy, Czarnogóra, Rosja i Serbia

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): w roku szk. 2007/08 programy nauczania kultury i języka ojczystego organizowane na podstawie porozumień dwustronnych dotyczyły tylko poziomu 1 i 2 ISCED. Umowy partnerskie z Portugalią i Rumunią podpisane w roku 2008 przedłużyły organizację nauki do poziomu 3 ISCED.

Belgia (BE nl): Nauczanie kultury i języków ojczystych jest ograniczone do poziomu 1 ISCED.

Wymienione wyżej państwa są stronami porozumień dwustronnych podpisywanych zarówno z krajami członkowskimi Unii Europejskiej, jak i państwami spoza Wspólnoty, co odzwierciedla historyczny charakter imigracji do tych krajów. Jest kilka tego typu profili imigracji. w Belgii, Niemczech, Francji i Luksemburgu od dziesięcioleci mieszkają liczne społeczności imigrantów zarobkowych, a w Hiszpanii imigracja jest procesem znacznie młodszym⁽⁸⁾. Luksemburg charakteryzuje się największym w Europie odsetkiem 15-letnich uczniów zagranicznych (40,1%) i uczniów, których językiem ojczystym jest język obcy⁽⁹⁾ (23,7%) (zobacz PISA, 2006).

⁽⁸⁾ Zobacz Eurydice, *Integrating immigrant children into schools in Europe (Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie)*. 2004. s. 52 oraz *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union, Equality and diversity for an inclusive Europe (Migranci, mniejszości i edukacja. Dokumentacja dyskryminacji i integracji w 15 krajach członkowskich Unii Europejskiej, równość i różnorodność na rzecz inkluzywnej Europy)*. Studium porównawcze państw członkowskich UE. 2004, s.10.

⁽⁹⁾ Język, który nie jest ani językiem wykładowym, ani innym oficjalnym językiem państwowym (narodowym, regionalnym lub dialektem niekoniecznie mającym status oficjalny).

Nauczanie języków na zasadach określonych w porozumieniach dwustronnych obejmuje także elementy kultury ojczystej. Lekcje te odbywają się najczęściej poza normalnymi godzinami lekcyjnymi. Wyjątkami pod tym względem są Hiszpania i Luksemburg, gdzie takie nauczanie jest z reguły włączane do standardowego programu szkolnego.

W Hiszpanii zajęcia dla uczniów pochodzących z Maroka mogą odbywać się w godzinach lekcyjnych, jeśli do szkoły uczęszcza znaczna liczba imigrantów. Lekcje języka organizowane na podstawie porozumienia dwustronnego z Portugalią zawsze odbywają się w czasie zwykłych zajęć. Na poziomie podstawowym na lekcje portugalskiego uczęszczają wszyscy uczniowie, a w klasie obecny jest nauczyciel hiszpański i portugalski; niekiedy lekcje portugalskiego odbywają się w osobnych klasach. Na poziomie szkoły średniej portugalski jest przedmiotem fakultatywnym. Oprócz realizowania porozumień dwustronnych, uzupełnianych przez zarządzenia ogólnokrajowe, większość Wspólnot Autonomicznych Hiszpanii stara się zapewnić nauczanie języków ojczystych jak największej liczbie uczniów-imigrantów.

2.1.2. Nauczanie organizowane przez państwo goszczące dla wszystkich uczniów-imigrantów: często zależne od dostępności środków

Prawie w połowie państw (zob. rys. 2.2) nauczanie języka ojczystego jest organizowane i opłacane przez państwo goszczące. w większości oficjalnych rozporządzeń zaleca się, by szkoły zapewniały nauczanie języków ojczystych wszystkim uczniom będącym imigrantami, niezależnie od ich statusu (osoby starające się o azyl, nowo przybyłe itp.) i narodowości. Nauczanie może z zasady dotyczyć wielu języków. Bułgaria, Republika Czeska, Dania, Litwa i Norwegia określiły szczegółowe definicje kategorii uczniów-imigrantów uprawnionych do nauczania języka ojczystego.

W Bułgarii zmieniona pod koniec 2006 roku Ustawa o Edukacji Narodowej stwierdza, że wszyscy uczniowie, pochodzący z krajów członkowskich Unii Europejskiej i Europejskiego Obszaru Gospodarczego lub Szwajcarii, których rodzice są zatrudnieni na terytorium kraju, mają prawo do nauczania języka ojczystego, jeśli sobie tego życzą. Minister Edukacji i Nauki utworzył pod koniec 2008 roku zespół, który ma przygotować założenia do ustawy o zapewnianiu kształcenia w zakresie kultury i języka ojczystego.

Zgodnie z Dyrektywą Europejską 77/486 Republika Czeska zachęca szkoły do zapewniania nauczania kultury i języka krajów ojczystych uczniom-imigrantom pochodzącym z krajów członkowskich Unii Europejskiej, w miarę możliwości we współpracy z tymi państwami. Powyższe zalecenie jest na razie wypełniane w niewielkim stopniu z różnych powodów, w tym ze względu na brak takich potrzeb.

W Danii samorządy są od roku 2002 zobowiązane prawem do zapewniania nauczania języków ojczystych tylko dzieciom pracujących imigrantów, których językiem ojczystym nie jest język wykładowy, pochodzącym z państw wymienionych w Dyrektywie Europejskiej 77/486 (państwa członkowskie UE/EOG, Wyspy Owcze i Grenlandia). Samorządy mogą też zapewniać nauczanie dzieciom pracujących imigrantów z innych krajów, pokrywając związane z tym koszty we własnym zakresie.

Na Litwie ustawodawstwo państwowe zaleca, by szkoły umożliwiały naukę języka ojczystego uczniom imigrantów z prawem czasowego lub stałego zamieszkania w kraju oraz dzieciom imigrantów, którzy przybywają na Litwę z zamiarem podjęcia pracy lub osiedlenia się.

W Norwegii przed rokiem 2007 środki wspierające nauczanie języka ojczystego były ograniczone do uczniów-imigrantów, których język ojczysty nie jest językiem wykładowym, z niewystarczającą znajomością języka norweskiego, i miały doprowadzić do zmiany tej sytuacji. Opracowany w roku 2007 plan strategiczny „Równy dostęp do edukacji w praktyce! Strategia lepszego nauczania i większego udziału mniejszości językowych w przedszkolach, szkołach i edukacji” zakładał, że imigranci z dobrą znajomością języka norweskiego także powinni mieć możliwość uczenia się języka ojczystego. Jeden z samorządów wprowadził w życie te zalecenia w ramach programu pilotażowego na zasadzie zajęć pozalekcyjnych.

Stopień zaangażowania władz centralnych w organizowanie nauczania języka ojczystego, kierowane w zasadzie do wszystkich uczniów-imigrantów i opłacane przez państwo goszczące, jest różny w poszczególnych krajach, podobnie jak warunki, jakie muszą być spełnione, zanim rozpocznie się takie nauczanie. Jednakże we wszystkich państwach decydują co do tego, czy je organizować, zależy od potrzeb i dostępności środków finansowych oraz kadr.

W Hiszpanii, we Włoszech, na Węgrzech, Słowacji i w Islandii zapewnianie nauczania języka ojczystego na ogół pozostawia się w gestii szkół i władz samorządowych. w Islandii rozporządzenia

zalecają, by przy organizowaniu takiego nauczania szkoły i władze samorządowe współpracowały z rodzicami.

W Estonii, Grecji, na Litwie, w Austrii, Finlandii i Szwecji władze centralne (lub regionalne, jeśli chodzi o obowiązkową edukację w Austrii) ustaliły minimalny próg, będący warunkiem rozpoczęcia nauczania języka ojczystego. w Estonii i Szwecji wszystkie dzieci-imigranci są formalnie uprawnione do nauczania języka ojczystego, jeśli sobie tego życzą.

W Estonii od 2004 roku szkoły są zobowiązane do umożliwienia nauczania kultury i języka ojczystego, gdy zbierze się grupa przynajmniej dziesięciu uczniów, których językiem ojczystym nie jest język wykładowy. Koszty takiego nauczania, zarówno jeśli chodzi o kadry, jak i środki finansowe, pokrywa budżet państwa. Jak dotąd jednak, ze względu na niewielką liczbę uczniów-imigrantów oraz inne problemy z zasobami, zarządzenie to bardzo rzadko wprowadzano w życie.

W Grecji można zorganizować cztery godziny tygodniowo nadobowiązkowych zajęć z kultury i języka ojczystego, gdy zainteresowanych jest przynajmniej siedmiu uczniów i są wykwalifikowani nauczyciele. Koszty takiego nauczania pokrywa państwo.

Na Litwie należy zapewnić nauczanie języka ojczystego, gdy powstanie grupa przynajmniej pięciu uczniów i jest odpowiedni nauczyciel.

W Austrii na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, organizowanego i finansowanego przez władze państwowe, minimalna liczba uczniów to 12, ale w praktyce nauczanie języka ojczystego rzadko bywa traktowane przez szkoły priorytetowo.

W Finlandii centralne władze oświatowe przekazują lokalnym władzom oświatowym specjalne środki na nauczanie języka ojczystego - pod warunkiem zebrania przynajmniej czterech uczniów-imigrantów wymagających takiego nauczania.

W Szwecji uczniom-imigrantom zapewnia się nauczanie w językach ojczystych, jeśli jest przynajmniej pięciu uczniów i nauczyciel; dany język - to język ich codziennej komunikacji. Warunki, które muszą zostać spełnione, są mniej restrykcyjne w przypadku nauczania języka jednej z pięciu mniejszości narodowych (fińskiego, hebrajskiego, meänkielei, romskiego i lapońskiego – sami).

Nauczanie języków ojczystych organizowane i finansowane przez centralne władze oświatowe odbywa się zazwyczaj poza zwykłymi godzinami lekcyjnymi. Tylko w pięciu krajach (Estonia, Litwa, Austria, Szwecja i Norwegia) nauczanie języka ojczystego włącza się czasami do planu lekcji lub jest to zalecane. w Hiszpanii niektóre Wspólnoty Autonomiczne dążą do integrowania nauczania kultury i języków ojczystych krajów pochodzenia uczniów-imigrantów (nieobjętego zasadami porozumień dwustronnych) ze szkolnym planem lekcji.

W Estonii lekcje języków ojczystych dzieci-imigrantów odbywają się w ramach godzin lekcyjnych. Program zajęć układają nauczyciele prowadzący lekcje. Wyniki uczniów z tych przedmiotów podlegają obowiązkowej ocenie, która musi być zgodna z procedurami ustalonymi przez szkoły.

W Austrii nauczanie języków uczniów, których język ojczysty nie jest wykładowym, zostało włączone do programu edukacji obowiązkowej w ciągu poprzedniej dekady, a do programu szkolnictwa średniego II stopnia w bieżącym dziesięcioleciu. Obecnie program nauczania języków ojczystych obejmuje 19 języków, w tym wiele europejskich, arabski, chiński, perski i pasztuński. Obecnie najwięcej kursów odbywa się w języku bośniackim/chorwackim/serbskim i tureckim. Nauczanie języka ojczystego jest nieobowiązkowe i może odbywać się zarówno w czasie normalnych zajęć szkolnych (dotyczy to zwłaszcza dwóch najbardziej rozpowszechnionych języków imigrantów w wiedeńskich szkołach podstawowych), jak i w ramach zajęć popołudniowych. Zajęcia popołudniowe organizowane są dużo częściej, zwłaszcza jeśli chodzi o języki stosunkowo rzadkie i gdy uczniowie uczęszczający na takie lekcje chodzą do różnych szkół. w szkołach podstawowych nauczanie języka ojczystego nie jest oceniane. w szkołach średnich oceny są nieobowiązkowe. „Język ojczysty” może zastąpić „język wykładowy” w systemie oceny i wtedy ten drugi jest oceniany jako język obcy.

W Norwegii od roku szk. 2007/08 z myślą o uczniach (poziom 1 i 2 ISCED) mówiących językami mniejszości językowych (w tym dzieciach-imigrantach) i uprawnionych do szczególnej pomocy w nauce norweskiego, opracowano program przedmiotu o nazwie: nauczanie języka ojczystego mniejszości językowych. Program tego przedmiotu jest planem przejściowym, stosowanym do czasu, aż uczniowie będą gotowi do kontynuowania nauczania w ramach zwykłego programu w języku norweskim. z tego względu na lekcjach nie stawia się ocen.

2.2. Większa zgodność między zapewnianą nauką języka obcego a językami ojczystymi dzieci-imigrantów

Estonia, Francja, Słowenia, a od roku szk. 2008/09 także Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia) podejmują odpowiednie działania lub zalecają szkołom włączanie języków ojczystych społeczności imigranckich do zestawu języków obcych, których nauczanie umożliwiają.

W Estonii uczniowie-imigranci zapisani do szkół podstawowych i średnich mają od roku 2006 prawo do wyboru swojego języka ojczystego jako drugiego obowiązkowego języka obcego. Szkoły muszą w takich sytuacjach znaleźć odpowiednich nauczycieli i fundusze, a koszty są pokrywane przez budżet państwa. Jednak dotychczas ze względu na niewielką liczbę uczniów-imigrantów przepisy te bardzo rzadko wprowadzono w życie.

We Francji w roku szk. 2008/09 lekcje kultury i języka ojczystego (zwłaszcza hiszpańskiego, włoskiego i portugalskiego) na poziomie podstawowym mogą być zamienione na nauczanie nowożytnego języka obcego i w ten sposób zostać włączone do standardowego programu nauczania i planu lekcji. Jest to możliwe od 2005 roku, gdy nauka języków obcych stała się osobnym przedmiotem, stanowiącym element podstawowego programu nauczania na tym poziomie edukacji. Nauczanie ojczystego języka i kultury na poziomie średnim coraz częściej bywa zastępowane przez nauczanie nowożytnych języków obcych, które są częścią obowiązkowego lub dobrowolnego programu nauczania ucznia. Pewne ograniczenia tego procesu wynikają z narodowego systemu szkolenia i kwalifikacji nauczycieli języków obcych.

W Słowenii w ostatnich trzech latach kształcenia obowiązkowego uczniowie obcokrajowcy lub bezpaństwowcy mogą wybierać swój język ojczysty jako dodatkowy język obcy, pod warunkiem że zbierze się odpowiednia liczba uczniów zainteresowanych przedmiotem. w roku szk. 2007/08 nauczanie języków obcych na tym poziomie kształcenia, takich jak niemiecki, hiszpański, francuski, włoski, angielski, chorwacki, język Byłej Jugosławiańskiej Republiki Macedonii, rosyjski i serbski, odzwierciedla zestaw języków, jakimi posługują się uczniowie-imigranci.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) szkoły zawsze mogły uwzględniać w nauczaniu nowożytnych języków obcych te języki, którymi posługują się uczniowie. Jednak do niedawna były one zobowiązane do zaproponowania uczniom nauki przynajmniej jednego z oficjalnych języków Unii Europejskiej. Wymóg ten został zniesiony w 2008 roku i obecnie szkoły mogą proponować języki z całego świata. Ma to ułatwić wprowadzanie różnorodnej oferty nauczanych języków, odzwierciedlającej potrzeby lokalnych społeczności. Opracowano ponadto bardziej elastyczne metody uznawania osiągnięć uczniów. Mają one za zadanie zachęcenie do uczenia się języków obcych i zwiększanie elastyczności w stosunku do uczniów, których na przykład umiejętność mówienia w ich języku domowym przewyższa umiejętność pisania w tym języku. Tradycyjna forma certyfikacji nauczania języków obcych w czasie obowiązkowej edukacji to GCSE (General Certificate of Secondary Education – egzamin dla uczniów w wieku 16 lat), obejmująca zrównoważoną ocenę czterech umiejętności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie). Taka praktyka będzie kontynuowana, ale szkoły będą mogły proponować alternatywne formy certyfikacji. Od roku 2009 można się zapisać na krótki kurs GCSE w dwóch wariantach: mówienia i słuchania lub czytania i pisania. Kwalifikacje Oceny Językowej są jeszcze bardziej elastyczne, ponieważ pozwalają na ocenianie osobno wszystkich umiejętności na niezależnych poziomach.

W Irlandii Departament Edukacji i Nauki utworzył grupę roboczą, która ma sprawdzić możliwość wprowadzenia zaleceń Rady Europy w zakresie wielojęzycznego podejścia do edukacji. Doskonały przykład nauczania dwujęzycznego daje Portugalia, gdzie Ministerstwo Edukacji wspiera projekt badawczy nauczania dwujęzycznego w klasach portugalsko-mandaryńskich i portugalsko-kreolskich.

2.3. Kilka narodowych strategii edukacyjnych jest wzmacnianych przez językową i kulturową różnorodność w szkołach

Kilka krajów europejskich do systemów edukacji wprowadziło niedawno strategię odnoszącą się do zjawiska migracji, które starają się traktować lingwistyczną różnorodność związaną z językami ojczystymi uczniów-imigrantów jako szansę i odzwierciedlają gotowość umacniania tej różnorodności.

W Niemczech deklaracja zatytułowana „Integracja jako szansa – razem dla większej równości” opublikowana w roku 2007 przez Wspólną Konferencję Ministerstw Edukacji i Spraw Kulturowych oraz organizacje osób o korzeniach imigranckich podkreśliła w szczególności znaczenie językowej różnorodności oraz włączania języków ojczystych dzieci-imigrantów do codziennego życia szkoły.

W Estonii strategia integracyjna 2008–2013 stara się przede wszystkim stworzyć warunki – zarówno w dziedzinie edukacji, jak i w innych sferach – w których każda osoba będzie mogła zachować swój ojczysty język i kulturę.

W Hiszpanii "Plan strategiczny obywatelstwa i integracji 2007–2010" obejmuje działania na rzecz zachowania języków i rodzimych kultur oraz zapewnia ich różnorodne promowanie w systemie szkolnictwa.

W Portugalii Ministerstwo Edukacji wydało w 2005 roku dokument zawierający ogólne zalecenia w sprawie promowania rodzimych kultur i języków, a także propozycje konkretnych projektów wprowadzających w życie te zasady.

W Finlandii rządowy plan edukacji i badań na lata 2007–2012 podkreśla znaczenie uwzględniania obecności uczniów-imigrantów w szkołach i prowadzenia działań, które umożliwią tym uczniom zarówno odnoszenie sukcesów w obrębie narodowego systemu szkolnego, jak i uczenie się języka ojczystego.

Podobne strategię przyjęły: Irlandia – w raporcie o narodowej strategii edukacji międzykulturowej, która wejdzie w życie w roku 2009; Grecja – w najnowszym strategicznym programie ramowym na temat koniecznych do wprowadzenia praktyk i działań edukacyjnych; Luksemburg oraz Słowenia – w strategii włączania uczniów-imigrantów w system szkolnictwa z 2007 roku oraz strategii edukacyjnej i kulturowej na lata 2009–2011.

Nauczanie języka ojczystego uczniów-imigrantów jest prowadzone w różnych formach, z których nie wszystkie są opracowywane specjalnie z myślą o tych dzieciach. Niektóre kraje stosują kombinację podejść: nauczanie uczniów-imigrantów organizowane w ramach porozumień dwustronnych oraz nauczanie organizowane i finansowane przez narodowy system edukacji (Słowenia) lub nauczanie uczniów-imigrantów połączone ze ściślejszą zależnością między nauczaniem językami obcymi a językami, jakimi posługują się społeczności imigrantów mieszkających w danym kraju (Estonia i Francja). Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów jest częściej prowadzone na etapie kształcenia obowiązkowego niż w szkolnictwie średnim II stopnia. Wreszcie w różnych krajach nauczanie języka ojczystego może być prowadzone poza programem szkolnym dzięki inicjatywom ochotniczym i prywatnym, na przykład organizowanym przez same społeczności. Ogólnie rzecz biorąc, nie ma systemowej korelacji między narodowym profilem imigrantów⁽¹⁰⁾ a rozwiązaniami w zakresie nauczania języków ojczystych. Jako dowód można przytoczyć trzy przykłady.

Po pierwsze, Belgia, Niemcy, Francja, Luksemburg, Holandia i Zjednoczone Królestwo mają długą tradycję migracji w związku z przeszłością kolonialną, charakterem gospodarki lub obydwojoma tymi czynnikami (Eurydice 2004). Stąd wynikają różnice w rozwiązaniach nauczania języków ojczystych. Pierwsze cztery państwa wybrały porozumienia dwustronne, którym w przypadku Francji towarzyszy polityka stopniowego zastępowania lekcji kultury i języka ojczystego opracowywanych z myślą o uczniach-imigrantach lekcjami języków obcych dla wszystkich uczniów. Holandia, gdzie w przeszłości także organizowano nauczanie języka i kultury rodzimej uczniów-imigrantów, kilka lat temu zdecydowała się położyć nacisk na nauczanie imigrantów języka wykładowego. Wreszcie w Zjednoczonym Królestwie nie podejmowano działań związanych z możliwością nauczania dzieci-imigrantów języków ojczystych w ramach programu szkolnego, ale obecnie w Anglii i Walii umożliwia się szkołom wprowadzanie szerszej oferty nauczanych języków obcych.

W drugiej grupie krajów, Estonii, Łotwie i Litwie, od momentu odzyskania niepodległości imigracja utrzymywała się na niskim poziomie. Państwa te rozwinęły struktury nauczania dwujęzycznego dla mniejszości narodowych zasiedziały w tych krajach, którymi mogą też zostać objęci uczniowie-imigranci. Jednakże nie wszystkie przyjęły takie same zasady nauczania języków ojczystych. Estonia i Litwa wydały rozporządzenia odzwierciedlające znaczenie zapewniania uczniom-imigrantom nauczania języków ojczystych, podczas gdy prawodawstwo łotewskie nie zakłada tego typu działań na rzecz uczniów-imigrantów,

Warto wspomnieć, że państwa, w których nauka języka ojczystego jest niekiedy włączana do programu szkolnego, różnią się pod względem historii i skali imigracji.

Narodowe strategie, doceniające znaczenie językowej i kulturowej różnorodności w systemie szkolnym, opracowano zarówno w krajach, w których imigracja jest zjawiskiem stosunkowo nowym, jak i w tych, gdzie imigracja ma charakter historyczny oraz w państwach o różnych odsetkach imigrantów w społecznościach szkolnych.

Ogólnie rzecz biorąc, zdecydowana większość krajów wspiera nauczanie języków ojczystych uczniów-imigrantów, ale niektóre sygnalizują, że wprowadzenie ich w życie może być ograniczone ze względu na dostępność kadr.

⁽¹⁰⁾ Na ten temat zobacz: kraje członkowskie Unii Europejskiej, *ibid.*

GLOSARIUSZ

Kody państw

EU-27	Unia Europejska
BE	Belgia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka
BG	Bułgaria
CZ	Republika Czeska
DK	Dania
DE	Niemcy
EE	Estonia
EL	Grecja
ES	Hiszpania
FR	Francja
IE	Irlandia
IT	Włochy
CY	Cypr
LV	Łotwa
LT	Litwa
LU	Luksemburg
HU	Węgry
MT	Malta

NL	Holandia
AT	Austria
PL	Polska
PT	Portugalia
RO	Rumunia
SI	Słowenia
SK	Słowacja
FI	Finlandia
SE	Szwecja
UK	Zjednoczone Królestwo
UK-ENG	Anglia
UK-WLS	Walia
UK-NIR	Irlandia Północna
UK-SCT	Szkocja
Państwa EFTA/EEA	Trzy państwa z Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu będące członkami Europejskiego Obszaru Gospodarczego
IS	Islandia
LI	Liechtenstein
NO	Norwegia

Kod statystyczny

: Brak danych

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED 1997)

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED) to instrument służący do międzynarodowego zestawiania statystyk dotyczących edukacji. Obejmuje dwie krzyżujące się zmienne: poziomy i zakresy edukacji z uzupełniającymi wymiarami orientacji: ogólnej/zawodowej/przedzawodowej oraz przeznaczenia na rynku edukacyjnym/rynku pracy. Obecna wersja, ISCED 97⁽¹¹⁾, wyróżnia siedem poziomów kształcenia (od ISCED 0 do ISCED 6). ISCED przyjmuje empirycznie, że jest kilka kryteriów, które mogą pomóc w przypisaniu programów nauczania do poziomów edukacji. w zależności od rozważanego poziomu i typu kształcenia należy ustanowić hierarchiczny system rankingowy kryteriów podstawowych i uzupełniających (standardowe kwalifikacje początkowe, minimalne wymagania dopuszczające, minimalny wiek, kwalifikacje kadry itp.). Wyróżniane są następujące poziomy:

- ISCED 0: Edukacja przedszkolna
- ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe
- ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia
- ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia
- ISCED 4: Edukacja po szkolnictwie średnim przed szkolnictwem wyższym
- ISCED 5: Pierwszy etap studiów w szkolnictwie wyższym
- ISCED 6: Drugi etap studiów w szkolnictwie wyższym

Niniejszy dokument dotyczy jedynie poziomów ISCED od 0 do 3. Dostarcza szczegółowych informacji na temat następujących etapów kształcenia:

ISCED 0: Edukacja przedszkolna

Edukacja przedszkolna jest definiowana jako początkowy stopień zorganizowanego nauczania. Odbywa się w szkołach lub osobnych placówkach i jest przeznaczona dla dzieci powyżej 3 lat.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Ten poziom zaczyna się zazwyczaj pomiędzy 5 a 7 rokiem życia, jest obowiązkowy we wszystkich państwach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia

Kontynuuje najważniejsze programy nauczania szkolnictwa podstawowego, choć nauczanie jest zazwyczaj bardziej skoncentrowane na przedmiotach. Zazwyczaj koniec tego poziomu zbiega się z końcem kształcenia obowiązkowego.

ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia

Poziom ten zaczyna się zazwyczaj wraz z końcem kształcenia obowiązkowego. Wiek początkowy to najczęściej 15 lub 16 lat. z reguły wymagane są określone kwalifikacje (testy końcowe edukacji obowiązkowej), stawiane są także inne minimalne wymagania wstępne. Nauczanie jest często skoncentrowane na przedmiotach w stopniu jeszcze większym niż w przypadku poziomu 2 ISCED. Nauka na poziomie 3 ISCED trwa od dwóch do pięciu lat.

⁽¹¹⁾ <http://unesco-stat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1.1: Działania poprawiające komunikację między szkołami a rodzinami imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 0–3), 2007/08	7
Rysunek 1.2: Organizacje publikujące pisemne informacje na temat systemu oświaty w językach ojczystych rodzin imigranckich, kształcenie ogólne (ISCED 0–3), 2007/08	9
Rysunek 1.3: Korzystanie z usług tłumaczy dla rodzin uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08	11
Rysunek 1.4: Kadry pomocnicze lub lokalne jednostki odpowiedzialne za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08	14
Rysunek 2.1: Działania edukacyjne związane z nauczaniem języków ojczystych uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08	20
Rysunek 2.2: Zapewnianie nauczania języka ojczystego uczniom-imigrantom, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08	22
Rysunek 2.3: Państwa, które podpisały porozumienia dwustronne dotyczące nauczania języków ojczystych uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08	23

**AGENCJA WYKONAWCZA
DS. EDUKACJI, KULTURY I SEKTORA
AUDIOWIZUALNEGO**

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Redaktor zarządzający

Arlette Delhaxhe

Autor

Isabelle De Coster

Skład i grafika

Patrice Brel

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

BELGIA (BELGIQUE / BELGIË)

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; Christelle
Ladavid (*Direction générale de l'enseignement obligatoire*)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Opracowanie materiału krajowego: Chris Deloof (członek
Wydziału Podstawowego i Niepełnowymiarowego Nauczania
Sztuk), Frederic Roekens (członek Wydziału Edukacji
Średniej i Osób Dorosłych)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Opracowanie materiału krajowego: Leonhard Schifflers
(ekspert)

BULGARIA (BULGARIA)

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

REPUBLIKA CZESKA (ČESKÁ REPUBLIKA)

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Wkład jednostki: Helena Pavlíková

DANIA (DANMARK)

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Opracowanie materiału krajowego: Lise Andersen, Anders
Vrangbæk Riis, Anette Muus

NIEMCY (DEUTSCHLAND)

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Opracowanie materiału krajowego: Brigitte Lohmar

ESTONIA (EESTI)

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Opracowanie materiału krajowego: Maie Soll (doradca,
Ministerstwo Edukacji i Badań)

IRLANDIA (ÉIRE / IRELAND)

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

GRECJA (ELLÁDA)

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Opracowanie materiału krajowego: Athina Plessa-Papadaki
(Dyrektor ds. Unii Europejskiej) i Anastasia Kostakis
(Jednostka Eurydice)

HISZPANIA (ESPAÑA)

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
(MEPSYD)
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Opracowanie materiału krajowego: Flora Gil Traver, Antonia
Parras Laguna, Fátima Rodríguez Gómez, Patricia Vale-
Vasconcelos Cerveira

FRANCJA (FRANCE)

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Opracowanie materiału krajowego: Thierry Damour przy współpracy z *direction générale de l'enseignement scolaire* (Ministerstwo Edukacji Narodowej)

ISLANDIA (ÍSLAND)

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgrötu 4
150 Reykjavík
Opracowanie materiału krajowego: Védís Grönvold

WŁOCHY (ITALIA)

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
Ministero della Pubblica Istruzione
Ministero dell'Università e della Ricerca
Palazzo Gerini
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Opracowanie materiału krajowego: Antonella Turchi

CYPR (KYPROS)

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Opracowanie materiału krajowego: Christiana Haperi; eksperci wewnętrzni: George Dionysiou (Departament Średniego Kształcenia Ogólnokształcącego), Andreas Tsiakkios (Department Kształcenia Podstawowego), Ministerstwo Edukacji i Kultury

ŁOTWA (LATVIJA)

Eurydice Unit
LLP National Agency – Academic Programme Agency
Blaumaņa iela 22
1011 Riga
Opracowanie materiału krajowego: Kristīne Neimane

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

LITWA (LIETUVA)

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Opracowanie materiału krajowego: Danutė Kolesnikova

LUKSEMBURG (LUXEMBOURG)

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Opracowanie materiału krajowego: Marguerite Krier, Mike Engel

WĘGRY (MAGYARORSZÁG)

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Opracowanie materiału krajowego: Katalin Zoltán (koordynacja); ekspert: András Forgács

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Great Siege Rd
Floriana VLT 2000
Opracowanie materiału krajowego: Raymond Camilleri (koordynacja); ekspert: Josephine Vassallo (Asystent Dyrektora, Dyrektoriat ds. Jakości i Standardów Kształcenia)

HOLANDIA (NEDERLAND)

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.047
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Opracowanie materiału krajowego: Chiara Wooning; Peter Winia (Departament Edukacji Podstawowej, Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki)

NORWEGIA (NORGE)

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

AUSTRIA (ÖSTERREICH)

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Opracowanie materiału krajowego: ekspert: Elfie Fleck
(Austriackie Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury)

POLSKA

Eurydice Unit
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
LLP Agency
Mokotowska 43
00-551 Warszawa
Opracowanie materiału krajowego: Magdalena Górowska-
Fells, Beata Platos; ekspert: Barbara Skaczkowska
(Ministerstwo Edukacji Narodowej)

PORTUGALIA (PORTUGAL)

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Opracowanie materiału krajowego: Rosa Fernandes;
ekspert: Lina Varela (Dyrektoriat Generalny ds. Innowacji
i Rozwoju Programów Kształcenia)

RUMUNIA (ROMÂNIA)

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest

SŁOWENIA (SLOVENIJA)

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Opracowanie materiału krajowego: Tatjana Plevnik; ekspert
zewnętrzny: Dragica Motik (Narodowy Instytut Edukacji)

SŁOWACJA (SLOVENSKÁ REPUBLIKA)

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe z udziałem
eksperta zewnętrznego: Gabriela Aichova

FINLANDIA (SUOMI / FINLAND)

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

SZWECJA (SVERIGE)

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
103 33 Stockholm
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

TURCJA (TÜRKIYE)

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO (UNITED KINGDOM)

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Opracowanie materiału krajowego: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Opracowanie materiału krajowego: Jednostka Narodowa oraz
Szkocka Polityka Rządowa

EACEA; Eurydice

Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children

Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów i nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów

Bruksela: Eurydice

2009 – 38 stron

Deskrytory: imigrant, emigrant, integracja uczniów, relacje rodzic–szkoła, informacje dla rodziców, mediator, nauczanie języka ojczystego, tożsamość kulturowa, szkolnictwo podstawowe, szkolnictwo średnie i stopnia, analiza porównawcza, EFTA, Unia Europejska

