

PL

PL

PL



KOMISJA WSPÓLNOT EUROPEJSKICH

Bruksela, dnia 3.7.2008 r.
COM(2008) 423 wersja ostateczna

ZIELONA KSIĘGA

Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych

{SEC(2008) 2173}

(przedstawiona przez Komisję)

1. WPROWADZENIE

1. Niniejsza zielona księga poświęcona jest ważnemu wyzwaniu, przed jakim stoją obecnie systemy edukacyjne — problemowi, który nie jest nowy, jednakże który w ostatnich latach nasilił się i stał się bardziej powszechny — obecności w szkołach dużej liczby dzieci ze środowisk migracyjnych, znajdujących się w ciężkiej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

2. Określenia „dzieci ze środowisk migracyjnych”, „dzieci migrantów” oraz „uczniowie ze środowisk migracyjnych” będą używane dla szczególnych celów niniejszej księgi w odniesieniu do dzieci wszystkich osób mieszkających w kraju UE, w którym się nie urodziły, bez względu na to, czy są one obywatelami kraju trzeciego, obywatelami innego państwa członkowskiego UE, czy też zostały w międzyczasie obywatelami goszczącego ich państwa członkowskiego. Tym samym w niniejszym dokumencie pojęcie „migracji” stosowane jest w szerszym znaczeniu i różni się od koncepcji używanej w niektórych tekstach publikowanych na poziomie UE, a dotyczących polityki imigracyjnej¹. Pomimo znaczących różnic prawnych i praktycznych w stosunku do sytuacji, w jakiej znajdują się obywatele krajów trzecich, obywatele UE mieszkający w innych państwach członkowskich zostali uwzględnieni w niniejszej zielonej księdze, ponieważ konkretne zagadnienia edukacyjne poruszone w tekście mogą dotyczyć również znaczącej liczby takich osób. Wniosek ten odzwierciedla także fakt, iż źródła danych, na których w dużej mierze opiera się księga, tj. PIRLS i PISA, nie wprowadzają rozróżnienia pomiędzy krajami pochodzenia i nie wskazują, czy osoby migrujące pochodzą z UE, czy też z krajów trzecich².

3. Wyjątkowo duży napływ do UE osób pochodzących z krajów trzecich, połączony z dużą wewnętrzną mobilnością w ramach UE tuż po dwóch ostatnich rozszerzeniach, oznacza, że szkoły w szeregu krajów UE spotykają się z nagłym i gwałtownym wzrostem liczby takich dzieci. Dane PISA (2006)³ pokazują, że co najmniej 10 % populacji uczniów w wieku lat 15 w piętnastu „starych” państwach UE bądź to urodziło się zagranicą bądź ma rodziców urodzonych w innym kraju; wśród dzieci w czwartej klasie szkoły podstawowej odsetek ten sięga 15 %. W niektórych krajach, takich jak Irlandia, Włochy i Hiszpania, procent uczniów urodzonych w innym kraju zwiększył się od 2000 roku trzy- lub czterokrotnie. W Wielkiej

¹ W tym kontekście należy przypomnieć, że obywatele UE, w przeciwieństwie do obywateli krajów trzecich, korzystają z podstawowego prawa — zagwarantowanego im przez Traktat WE — do swobodnego przemieszczania się w ramach Unii Europejskiej, bez żadnego szczególnego wymogu integrowania się warunkującego ich zamieszkanie w innym państwie członkowskim. Stanowi to podstawową różnicę w porównaniu z warunkami, jakie muszą spełnić osoby pochodzące z krajów trzecich zgodnie z obowiązującymi wspólnotowymi i krajowymi przepisami imigracyjnymi, zanim mogą zamieszkać w państwie członkowskim UE.

² W miejscach, gdzie w tekście znajduje się odniesienie do *społeczności migrantów*, autorzy starają się odnieść do ważnej kwestii przedstawionej w pkt 2.1, tj. zjawiska różnic w zdobywanej wiedzy i czynników leżących u jego podstaw, które z kolei mogą dotyczyć również kolejnych pokoleń (bez względu na to, czy dokonała się ich naturalizacja), szczególnie tam, gdzie dochodzi do wyobcowania ze środowisk dominujących w goszczącym państwie członkowskim. Tekst nie podejmuje natomiast tematu grup obywateli UE niebędących migrantami, należących jednak do innych grup etnicznych i posiadających własną tożsamość kulturową, które to grupy są również bardzo podatne na wykluczenie społeczne (np. Romowie). Wiele aspektów dokonanej analizy i zagadnień związanych z opisywanymi tutaj wyzwaniami edukacyjnymi stosuje się jednak również do wspomnianych powyżej grup.

³ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment – PISA) to przeprowadzany co trzy lata wśród uczniów w wieku 15 lat ogólnoswiatowy test osiągnięć w nauce, którego realizacja koordynowana jest przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

Brytanii liczba uczniów rozpoczynających naukę w szkołach wkrótce po przyjeździe z zagranicy wzrosła w ciągu dwóch lat o 50 %, zwiększając już i tak dużą liczbę uczniów ze środowisk migracyjnych. Ponadto przepływy migracyjne powodują zazwyczaj koncentrację uczniów migrantów na obszarach miejskich i w konkretnych miastach, na przykład w Rotterdamie, Birmingham i Brukseli około połowa populacji uczniów pochodzi ze środowisk imigracyjnych.⁴ W Madrycie odsetek uczniów ze środowisk migracyjnych zwiększył się od 1991 r. dziesięciokrotnie.

4. Obecność znaczącej liczby uczniów ze środowisk migracyjnych niesie za sobą poważne konsekwencje dla systemów edukacyjnych. Szkoły muszą dostosować się do ich obecności i uwzględnić szczególne potrzeby tych dzieci w tradycyjnych działaniach na rzecz zapewnienia wysokiej jakości kształcenia i równego do niego dostępu. Edukacja jest kluczem do zagwarantowania, że uczniowie ci otrzymają wykształcenie, dzięki któremu staną się zintegrowanymi, odnoszącymi sukcesy i wydajnymi obywatelami goszczącego ich kraju, innymi słowy, do tego, aby migracja była pozytywnym doświadczeniem zarówno dla migrantów, jak i dla goszczącego kraju. Szkoły muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, ponieważ stanowią dla młodych ludzi ze środowisk migracyjnych i lokalnych główną szansę, by się nawzajem poznać i nabrać do siebie szacunku. Migracja może wzbogacać doświadczenia edukacyjne wszystkich uczestniczących w procesie nauczania osób: różnorodność językowa i kulturowa może stać się dla szkół nieocenionym atutem. Może pomóc pogłębić i rozwinąć pedagogikę, umiejętności i samą wiedzę.

5. Migracja wpływa na edukację dzieci nawet w przypadkach, gdy rodziny mają wysoki status społeczno-ekonomiczny i dobre wykształcenie. Tacy uczniowie mogą odczuwać trudności co najmniej przez pewien krótki czas w związku z przerwaniem dotychczasowego toku nauczania bądź też napotykając różnice językowe i kulturowe. W długiej perspektywie jednak ich szanse na sukces edukacyjny są duże, a kontakt z nowymi kulturami i językami prawdopodobnie ich wzbogaci. Pewne jest, że wiele dzieci migrantów, w tym duża ich liczba przybyła w ramach fali ostatnich przyjazdów, znajdzie się w tej grupie. Niniejsza zielona księga poświęcona jest jednak kombinacji różnic językowych i kulturowych z trudnościami społeczno-ekonomicznymi, jej tendencji do występowania na niektórych obszarach i w konkretnych szkołach. Problem ten stanowi znaczące wyzwanie edukacyjne i to, czy systemy odniosą sukces, czy poniosą porażkę, będzie miało poważne konsekwencje społeczne. Jak wynika z przedstawionych poniżej dowodów, poziom wykształcenia osiągany przez dzieci ze środowisk migracyjnych jest często znacząco niższy od poziomu wykształcenia ich rówieśników pochodzących ze środowisk lokalnych. W sprawozdaniu opublikowanym w 1994 r. Komisja zwróciła uwagę na ryzyko, które może się pojawić, jeśli nie zostaną zwiększone szanse edukacyjne dzieci migrantów — rozszerzające się podziały społeczne przekazywane z pokolenia na pokolenie, segregacja kulturowa, wyobcowanie społeczności i konflikty na tle etnicznym. Takie konsekwencje wciąż mogą wystąpić.

6. Odpowiedzialność za zarządzanie polityką edukacyjną pozostaje w całości w gestii państw członkowskich. Niemniej jednak wyzwania omawiane w niniejszej księdze są coraz powszechniejszym zjawiskiem. Rada Europejska z 13-14 marca 2008 r. wezwała państwa członkowskie do poprawy osiągnięć uczniów pochodzących ze środowisk migracyjnych. We wspólnym sprawozdaniu z 2008 r. w sprawie realizacji programu „Edukacja i szkolenie 2010” zwrócono uwagę na nierówny dostęp do edukacji wielu uczniów ze środowisk migracyjnych,

⁴ Tabela w załączniku.

k którzy potrzebują dodatkowej uwagi.⁵ Towarzysząca mu analiza pokazuje, że niektóre kraje skuteczniej niż inne zmniejszają różnice w poziomie wykształcenia osiąganego przez uczniów, istniejące pomiędzy dziećmi pochodzącymi ze środowisk migrantów a ich rówieśnikami pochodzącymi ze środowisk lokalnych. Jest oczywiste, że wiele korzyści przynieść może proces wzajemnego uczenia się na temat czynników, które kształtują nierówny dostęp do edukacji, i sposobów działania zmierzających do zniwelowania tego problemu.

7. Wcześniejszą próbą, podjętą przez UE w celu zachęcenia państw członkowskich do zwrócenia uwagi na edukację dzieci pracowników migrujących, jest dyrektywa 77/486/EWG. Powyższa dyrektywa dotyczy dzieci, które zgodnie z prawem goszczącego ich państwa członkowskiego obejmuje obowiązek szkolny i które są na utrzymaniu pracownika pochodzącego z innego państwa członkowskiego. Przewiduje ona, że państwa członkowskie powinny:

- zapewnić na swoim terytorium bezpłatną naukę, przystosowaną do konkretnych potrzeb takich dzieci, w szczególności nauczanie oficjalnego języka goszczącego państwa; oraz
- promować nauczanie języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia, w połączeniu ze zwykłym tokiem nauczania, we współpracy z państwem członkowskim pochodzenia.

8. Zielona księga jest zaproszeniem do refleksji nad przyszłością dyrektywy i nad tym, jaką rolę może teraz odgrywać w realizacji swojego pierwotnego celu – poprawy edukacji dzieci pracowników migrujących z krajów UE i przyczynienia się w ten sposób do jednej z czterech podstawowych wolności zapewnianych przez Traktat.

9. Wyzwania w zakresie edukacji, na które napotykają systemy szkolne, znacząco się zmieniły od czasu przyjęcia dyrektywy 77/486/EWG. Ponieważ dyrektywa dotyczy tylko edukacji dzieci będących obywatelami UE, nie obejmuje ona ważnego elementu tego wyzwania — edukacji dzieci pochodzących z krajów trzecich.⁶ Jak zostanie wykazane, wdrożenie dyrektywy przebiegło w sposób nierównomierny. Proponowana refleksja powinna dotyczyć problemu, czy dyrektywa zapewnia wartość dodaną dla wysiłków podejmowanych przez państwa członkowskie w tym obszarze, i czy stanowi najlepszy sposób, w jaki UE może wspierać takie starania.

10. Niniejsza zielona księga określa ramy, w jakich trzeba rozpatrywać cały zespół problemów wiążących się z edukacją dzieci migrantów, i ma zachęcić zainteresowane strony do przedstawiania swoich pomysłów na to, w jaki sposób UE mogłaby w przyszłości wspierać państwa członkowskie w określaniu ich polityki edukacyjnej w tym zakresie i jak mogłby być zorganizowany ewentualny przyszły proces wymiany i wzajemnego uczenia się, a także co mogłby obejmować.⁷

⁵ Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z 2008 r., *Uczenie się przez całe życie na rzecz wiedzy, kreatywności i innowacji*, luty 2008 r.

⁶ Dzieci osób pochodzących z krajów trzecich korzystają z dostępu do edukacji na podstawie równego traktowania z dziećmi będącymi obywatelami goszczącego państwa członkowskiego, jeśli obejmuje je zakres dyrektywy 2003/86/WE w sprawie prawa do łączenia rodzin (Dz.U. L 251 z 3 października 2003 r., s. 12) lub dyrektywy 2003/109/WE dotyczącej statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi (Dz.U. L 16 z 23 stycznia 2004 r., s. 44).

⁷ Zielona księga opiera się na wyczerpujących badaniach i analizie dokumentów (zob. bibliografię w załączniku), która rozpoczyna się od pracy sieci Eurydice i OECD na temat edukacji uczniów ze środowisk migracyjnych oraz obszernego przeglądu literatury dokonanego przez Europejskie Forum

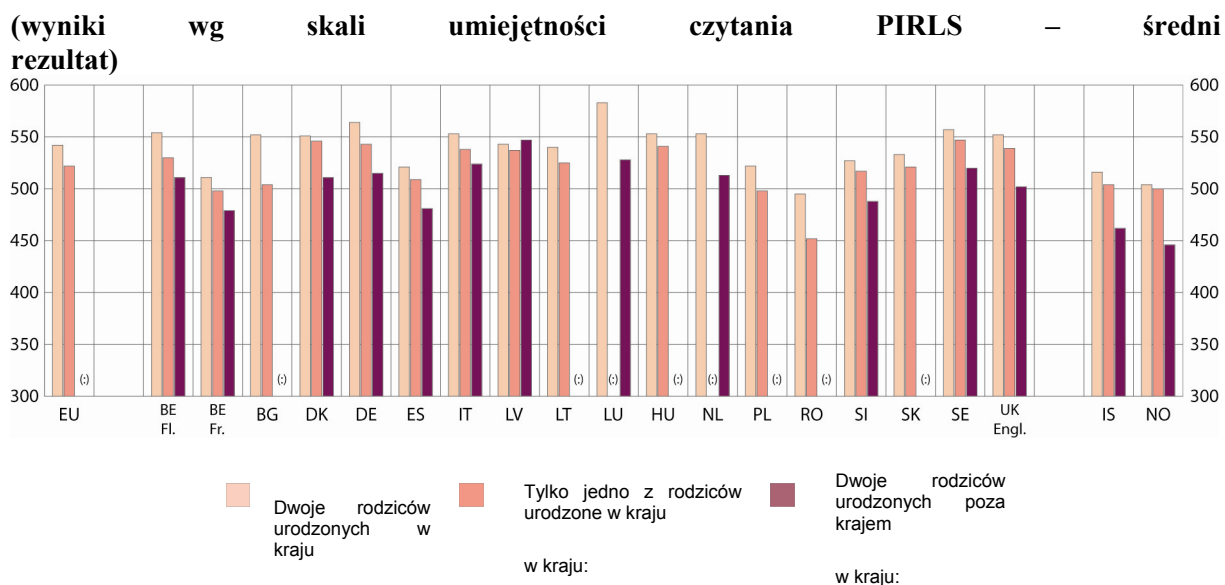
2. EDUKACYJNA SYTUACJA DZIECI ZE ŚRODOWISK MIGRACYJNYCH

2.1. Wiele dzieci migrantów ma nierówny dostęp do edukacji

11. Istnieją jasne i spójne dowody, że wiele dzieci migrantów osiąga niższy poziom wykształcenia niż ich rówieśnicy. Ankieta PIRLS dotycząca umiejętności czytania i pisania wskazuje, że uczniowie ze środowisk migracyjnych uzyskują pod koniec szkoły podstawowej znacząco słabsze wyniki, niż ich rówieśnicy nie pochodzący z takich środowisk.

Badań nad Migracjami przy Uniwersytecie w Bambergu. Problemy zostały przedyskutowane z *Peer Learning Cluster on Access and Social Inclusion*, w ramach programu „Edukacja i szkolenia 2010”.

Wykres 1 – Różnica w umiejętności czytania pomiędzy uczniami, których oboje rodzice urodzili się w danym kraju a tymi, których oboje rodzice pochodzą z innego kraju, 2006 r.

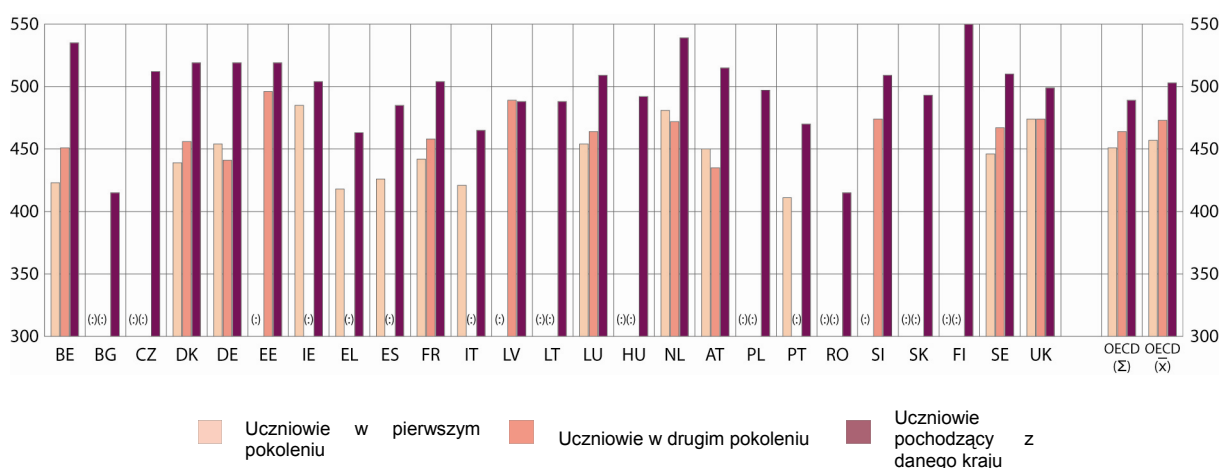


Źródło danych: Dane PIRLS z 2006 r.

12. Ankieta OECD PISA dotycząca standardowych umiejętności szkolnych piętnastolatków potwierdza, że uczniowie ze środowisk migracyjnych w tej grupie wiekowej zazwyczaj osiągają gorsze wyniki niż uczniowie z krajów goszczących, we wszystkich badanych obszarach, tj. w przedmiotach ścisłych, w tym w matematyce, a także, co widać najwyraźniej, w czytaniu.

Wykres 2 – Różnice w wynikach osiąganych przez uczniów w matematyce, z podziałem na status imigracyjny i kraje

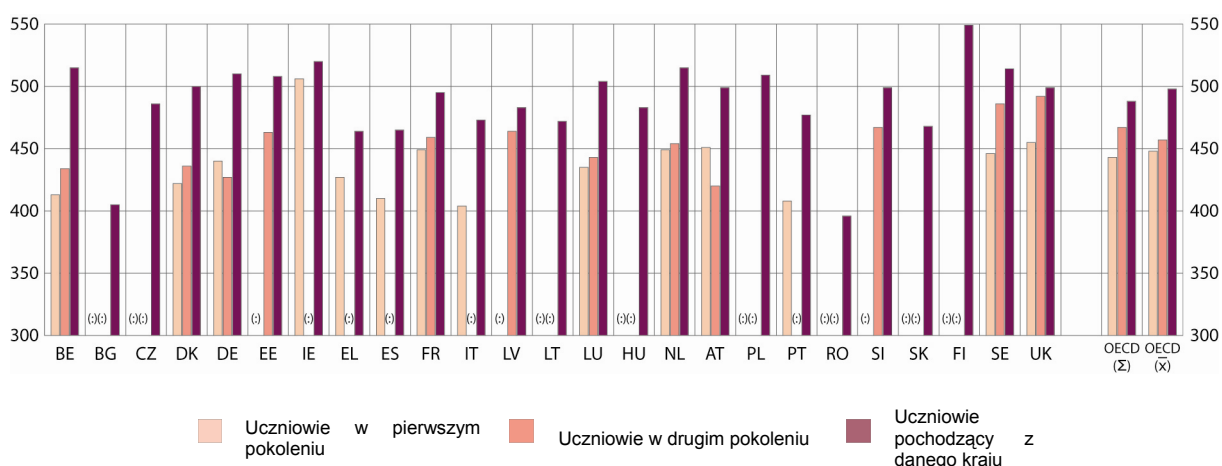
(Wyniki wg skali umiejętności matematycznych – średni rezultat)



Źródło danych: OECD PISA 2006

Wykres 3 – Różnice w wynikach osiąganych przez uczniów w czytaniu, z podziałem na status imigracyjny i kraje

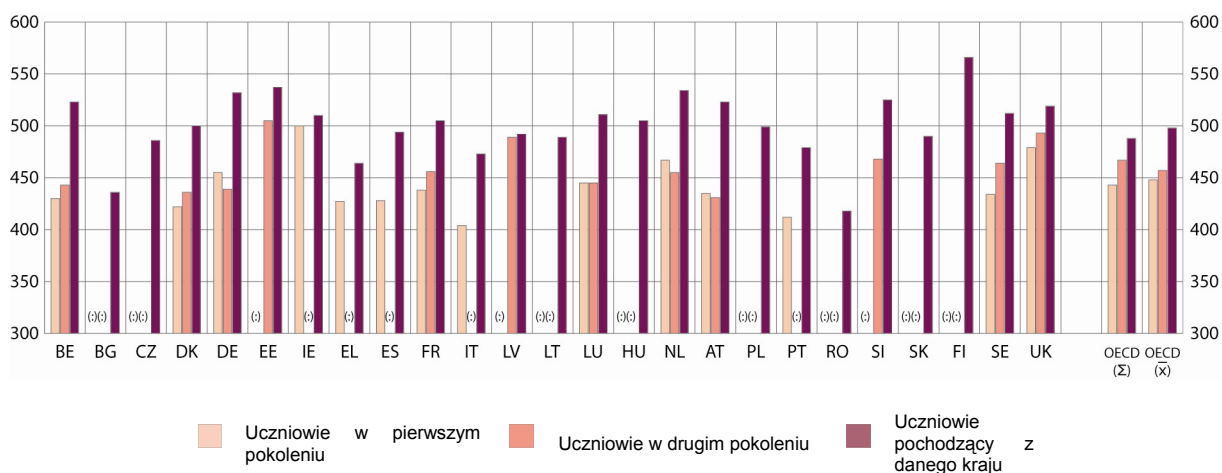
(Wyniki wg skali umiejętności czytania – średni rezultat)



Źródło danych: OECD PISA 2006

Wykres 4 – Różnice w wynikach osiąganych przez uczniów w przedmiotach ścisłych, z podziałem na status imigracyjny i kraje

(Wyniki wg skali umiejętności w zakresie przedmiotów ścisłych – średni rezultat)



Źródło danych: OECD PISA 2006

13. Krajowe wskaźniki potwierdzają powyższe obserwacje.⁸

14. Powtarzające się słabe wyniki w nauce odzwierciedlają również komparatywne modele zachowań dotyczące naboru uczniów ze środowisk migracyjnych do szkół. Pomimo

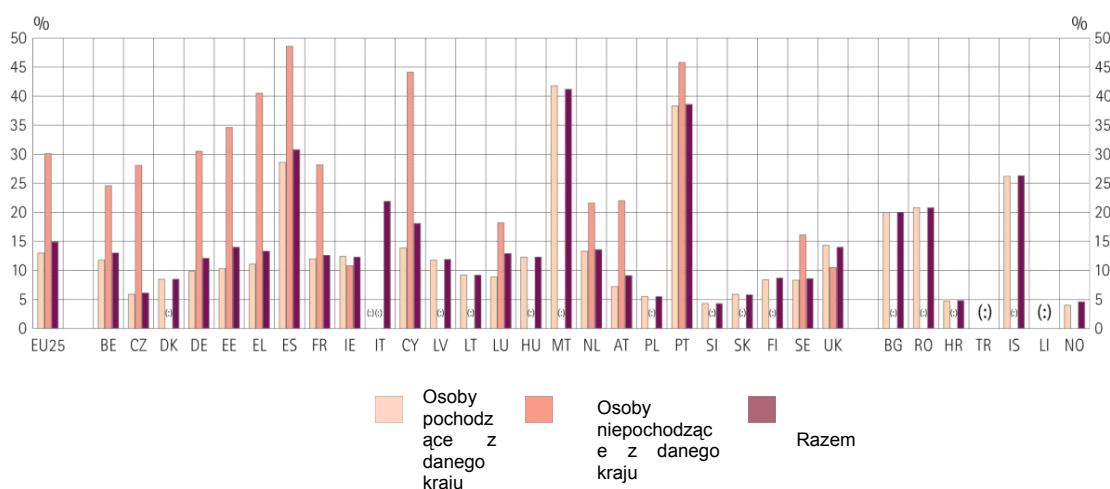
⁸ Dane dotyczące Niemiec - zob. Mikrozensus, 2005; Wielkiej Brytanii – „Ethnicity and education: the evidence on minority ethnic pupils aged 5 – 16”, 2006; Włoch – „Scolarizzazione dei minori immigrati in Italia”, CENSIS 2007.

odnotowania na przestrzeni lat pewnej poprawy, w większości krajów dzieci migrantów rzadziej rozpoczynają edukację w wieku przedszkolnym, a jeśli już, to w późniejszym wieku niż ich rówieśnicy pochodzący z goszczącego państwa. Na poziomie edukacji podstawowej obowiązek szkolny gwarantuje, że nie ma różnic pomiędzy poziomami uczestnictwa migrantów i innych uczniów. Na poziomie ponadpodstawowym widać już jednak wyraźne podziały w wyborze szkół, jako że uczniowie ze środowisk migracyjnych w większości trafiają do szkół zawodowych, po których nie kontynuują już zazwyczaj edukacji na poziomie akademickim. Jednak najbardziej uderza fakt, że w prawie wszystkich krajach młodzież ze środowisk migracyjnych przerywa naukę częściej niż inni uczniowie. Wszystkie te czynniki składają się na stosunkowo niski odsetek uczniów ze środowisk migracyjnych kończących studia wyższe.

15. Ponadto PISA zwraca uwagę na szczególnie ważną dla decydentów kwestię — w niektórych krajach braki w poziomie wykształcenia w trzech wymienionych powyżej obszarach zwiększyły się jeszcze wśród uczniów w drugim pokoleniu w porównaniu z uczniami migrantów z pierwszego pokolenia. Oznacza to, że w tych sytuacjach edukacja nie działa jako siła asymilująca migrantów, lecz wprost przeciwnie, powiększające się różnice w poziomie zdobywanej wiedzy prawdopodobnie umocnią i zintensyfikują ich wykluczenie społeczne.

Wykres 5 – Odsetek uczniów przedwcześnie przerywających naukę wg narodowości, 2005 r.

(Odsetek osób w wieku 18–24 lat, które nie uzyskały wykształcenia wyższego niż średnie I stopnia i nie uczestniczą w dalszym kształceniu ani szkoleniu, wg narodowości, 2005 r.)



Źródło danych: Eurostat (Badanie siły roboczej), 2005

2.2. Wpływ migracji na systemy edukacyjne

16. Przystosowanie się do obecności dużej liczby uczniów ze środowisk migracyjnych łączy się z szeregiem problemów edukacyjnych na poziomie klasy, szkoły i całych systemów szkolnych.

17. W klasach i szkołach konieczne jest znalezienie miejsca dla zwiększonej różnorodności języków ojczystych, perspektyw kulturowych i osiągnięć. Potrzebne jest zastosowanie

nowych, dostosowanych do sytuacji umiejętności dydaktycznych, oraz opracowanie nowych sposobów budowania relacji z rodzinami i społecznościami migrantów.

18. Na poziomie systemu szkolnictwa obecność dużych zbiorowisk uczniów ze środowisk migracyjnych może nawet w najlepszych systemach edukacyjnych nasilić tendencje do podziałów uczniów w zależności od ich statusu społeczno-ekonomicznego. Segregacja taka może przybierać różne formy, np. uczniowie uprzywilejowani społecznie mogą odchodzić ze szkół, do których uczęszcza duża liczba uczniów ze środowisk migracyjnych⁹. Bez względu na to, jaki jest mechanizm, zjawisko to zwiększa dysproporcje pomiędzy szkołami i znacznie utrudnia osiągnięcie równości w edukacji.

19. Wyzwania dla edukacji należy zawsze rozpatrywać w szerszym kontekście spójności społecznej — bezskuteczne próby zintegrowania uczniów ze środowisk migracyjnych w szkołach zawsze odbiją się szerszym echem w postaci ograniczonej integracji społecznej. Niski poziom wykształcenia, mały odsetek uczniów kończących szkoły i duża liczba osób przerywających przedwcześnie naukę zmniejszają szanse młodych uczniów ze środowisk migracyjnych na skuteczną integrację z rynkiem pracy w ich późniejszym życiu. Niezintegrowanie systemów szkolnictwa może również utrudnić wykształcanie się pozytywnych więzi społecznych pomiędzy różnymi grupami, niezbędnych dla istnienia spójnego społeczeństwa. Jeśli dzieci migrantów opuszczają szkołę z poczuciem osiągnięcia niewystarczających wyników i odrzucenia, które utrzymuje się w ich późniejszym życiu, istnieje ryzyko, że doświadczenia te zostaną przeniesione również na następne pokolenie. I przeciwnie, tam gdzie szkoły będą potrafiły właściwie spełnić potrzeby swoich uczniów ze środowisk migracyjnych, stworzy to ścieżkę do ich skutecznej integracji na rynku pracy i w społeczeństwie. W ten sposób osiągnięcia szkolne uczniów ze środowisk migracyjnych będą stanowić spełnienie celów zarówno z zakresu równości szans, jak i skuteczności.

20. Migracja może wprowadzić do szkoły elementy wartościowe z punktu widzenia kulturalnego i edukacyjnego. Zetknięcie się z innymi punktami widzenia i perspektywami może stanowić wzbogacające doświadczenie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Kwalifikacje międzykulturowe i zdolność do podejmowania tolerancyjnego i pełnego szacunku dialogu z ludźmi z różnych środowisk kulturowych to umiejętności, których trzeba i można się nauczyć.

3. PRZYCZYNY NIERÓWNEGO DOSTĘPU DO EDUKACJI WŚRÓD DZIECI ZE ŚRODOWISK MIGRACYJNYCH

21. U podstaw opisanego powyżej modelu nierównego dostępu do edukacji wśród dzieci ze środowisk migracyjnych może leżeć wiele czynników.

3.1. Sytuacja dzieci ze środowisk migracyjnych

22. Wyniki osiągnięte w szkołach są zazwyczaj ściśle powiązane z **warunkami społeczno-ekonomicznymi**.¹⁰ Stąd też pierwszą przyczyną trudności uczniów ze środowisk

⁹ Sprawozdanie Bloema i Diaza z 2007 r. na temat szkoły w Aarhus, w Danii, do której nie uczęszcza żaden uczeń pochodzenia duńskiego; McGorman i inni (2007) opisują sytuację w gminie Dublin 15; Burgess i inni (2006) opisują, że w Bradford w Wielkiej Brytanii 59 % dzieci uczęszcza do szkół, w których wszystkie dzieci są jednej narodowości; Karsten i inni (2006) opisują podobne zjawiska w Niderlandach.

¹⁰ Statystyki Unii Europejskiej dotyczące dochodów i warunków życia, 2005 r.

migracyjnych jest często ich słaba sytuacja społeczno-ekonomiczna. Niemniej jednak sytuacja ta nie odpowiada w całości za problemy wśród uczniów z tych środowisk — PISA pokazuje, że częściej osiągają oni gorsze wyniki w nauce niż inne dzieci znajdujące się w podobnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i zjawisko to w niektórych krajach występuje częściej niż w innych¹¹.

23. Na powstanie opisanej powyżej sytuacji wpływ mają m.in. następujące czynniki:

- Migranci i ich rodziny doświadczają utraty wartości **wiedzy**, którą zdobyli, szczególnie w swoim języku ojczystym, ale również wiedzy o funkcjonowaniu instytucji i szczególnych cechach systemów edukacyjnych. Ponadto ich kwalifikacje mogą nie być formalnie uznawane lub mogą być odbierane jako mniej wartościowe.¹²
- Kluczowym czynnikiem jest **język**. Dobra znajomość języka, w którym prowadzone są zajęcia, jest podstawowym warunkiem odniesienia sukcesu w szkole.¹³ Może to stanowić problem nawet dla dzieci migrantów urodzonych w goszczącym ich kraju, jeśli języka używanego w szkole nie mogą dodatkowo ćwiczyć w domu. Język może być również barierą pomiędzy rodzinami migrantów i szkołą, utrudniając rodzicom wspieranie ich dzieci.
- Ogromne znaczenie w edukacji mają **oczekiwania**. Rodziny i społeczności, które przywiązują wielkie znaczenie do edukacji, prawdopodobnie będą silniej wspierać swoje dzieci w szkole.¹⁴ Szczególny wpływ na osiągnięcia w szkole mają matki.¹⁵ To, jak kobiety są kształcone, jak mocną pozycję posiadają i czy są zdolne do podejmowania decyzji dotyczących ich dzieci w danej społeczności, może silnie wpłynąć na wyniki osiągane przez ich dzieci. Niepełne wykształcenie dziewcząt może dotknąć nie tylko ich, ale również przenieść niekorzystną sytuację na kolejne pokolenie. Stosunek dzieci do edukacji może być mniej pozytywny, jeśli żyją w świecie, w którym bezrobocie wśród członków ich własnej społeczności jest wysokie, a sukcesy na rynku pracy i w działalności gospodarczej są rzadkie.
- **Osoby będące wzorcami** oraz wspierający stosunek społeczności mogą mieć duże znaczenie, ale mogą również nie istnieć, jeśli sytuacja społeczno-ekonomiczna społeczności jest słaba.¹⁶ Niektóre społeczności migrantów dają pozytywny przykład powyższej zależności: pewne grupy pochodzenia azjatyckiego mieszkające w

¹¹ Tabela w załączniku i OECD (2006). Zjawisko to potwierdzają badania, takie jak przeprowadzone przez Jacobsa, Hanquinet i Rea (2007), jednak negują inne – np. przeprowadzone przez Kristen i Granato (2004), które stwierdziły, że po dokonaniu analizy z uwzględnieniem sytuacji społeczno-ekonomicznej, różnice pomiędzy migrantami a osobami pochodzącymi ze społeczności lokalnych w dużej mierze znikają.

¹² Europejskie ramy kwalifikacji zapewniają wspólne wspólnotowe ramy łączące systemy kwalifikacji krajowych. Powinny one poprawić przejrzystość oraz możliwość przenoszenia kwalifikacji uzyskanych w dowolnym państwie członkowskim i zmniejszyć w ten sposób problemy, z jakimi spotykają się migrujący obywatele UE.

¹³ Esser (2006).

¹⁴ Wiele badań, szczególnie w USA, skupiło się na wpływie oczekiwań rodziców i społeczności na osiągnięcia różnych grup etnicznych. Autorem najważniejszej pracy w tej dziedzinie jest J. Ogbu (1991).

¹⁵ Postępy w realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkolenia – wskaźniki i poziomy odniesienia, 2007.

¹⁶ Wiley (1977).

Zjednoczonym Królestwie znajdują się w stosunkowo niekorzystnej sytuacji, a mimo to bardzo wielu osobom pochodzącym z tego środowiska udaje się dostać na studia wyższe.

3.2. Środowisko szkolne

24. Nawet tam, gdzie modele migracji są podobne, wyniki osiągane przez uczniów ze środowisk migracyjnych tego samego pochodzenia różnią się pomiędzy poszczególnymi krajami Europy.¹⁷ Sugeruje to, że polityka i koncepcje nauczania mają znaczenie. Struktura systemu edukacyjnego i sposób, w jaki szkoły i nauczyciele odnoszą się do nich, mogą mieć ogromny wpływ na zdobywaną wiedzę. Presja kolegów ma wpływ na osiągnięcia. Uczniowie ze środowisk migracyjnych zazwyczaj uzyskują lepsze wyniki, gdy uczą się razem z rówieśnikami kształcącymi się we własnym języku i mającymi wysokie aspiracje edukacyjne.¹⁸

25. W wielu systemach istnieje jednak silna tendencja do stosowania segregacji. Uczniowie ze środowisk migracyjnych są często skoncentrowani w szkołach, które podlegają *de facto segregacji* na rynku oświatowym, i znajdują się na jakościowej równi pochyłej, co odzwierciedla m.in. duża rotacja nauczycieli. PISA wskazuje na słabsze wyniki uczniów w szkołach, w których występuje duża koncentracja uczniów ze środowisk migracyjnych.¹⁹ Segregacja występuje również w samych szkołach: istnieje dowód, że **grupowanie uczniów wg zdolności/poziomu** powoduje obejmowanie nieproporcjonalnie dużej liczby uczniów ze środowisk migracyjnych programami dla mniej zdolnych uczniów, co powodowane jest być może przez początkowe słabsze wyniki w nauce lub słabszą znajomość języka.²⁰ Jako ostatni przykład należy podać tworzenie dużych skupisk dzieci migrantów w specjalnych szkołach dla dzieci niepełnosprawnych, często spotykane w niektórych krajach, co stanowi już skrajny przypadek segregacji.²¹ Z założenia nieprawdopodobne jest, by poziom niepełnosprawności uczniów ze środowisk migracyjnych tak bardzo różnił się w zależności od kraju.

26. Wszystkie formy segregacji szkolnej osłabiają zdolność edukacji do realizowania jednego z jej głównych celów – budowania integracji społecznej, przyjaźni i więzów społecznych pomiędzy dziećmi imigrantów a ich kolegami.²² Generalnie, im bardziej polityka szkolnictwa przeciwdziała wszystkim formom działań, które stanowią *de facto* segregację uczniów ze środowisk migracyjnych, tym lepsze będą wyniki w nauce.

27. Koncepcje nauczania mogą przyczynić się do problemu niskich oczekiwań, o którym mowa powyżej. Oczekiwania powstałe na przykład w odniesieniu do bardziej małomównych

¹⁷ Zob. OECD 2006, *Where immigrant students succeed*.

¹⁸ Przełomowe badanie w tym zakresie przeprowadzili Coleman i inni (1966), wykazując, że uczniowie wywodzący się z mniejszości uczący się w oddzielnych placówkach osiągają wyniki poniżej swoich możliwości. Farley (2005) przeanalizował nowsze badanie nad wpływem kolegów na osiągnięcia w nauce i jego wnioski generalnie potwierdzają wcześniejsze wyniki.

¹⁹ Tabela w załączniku.

²⁰ Schofield (2006). Konsekwencje wpływu wczesnego podziału na grupy o określonym poziomie na równe szanse edukacyjne zostały już poruszone w Komunikacie Komisji „Skuteczność i równy dostęp do europejskich systemów kształcenia i szkolenia”.

²¹ Na przykład w 1999 r. uczniowie ze środowisk migracyjnych w Niemczech stanowili 9,4 % całej populacji, jednak już 15 % uczniów szkół specjalnych. Zob. również dokument EUMC(2004). Europejska Agencja ds. Edukacji Specjalnej prowadzi aktualnie analizę porównawczą sytuacji uczniów ze środowisk migracyjnych w ramach szkolnictwa specjalnego w 23 państwach członkowskich. Opublikowanie wyników przewidziane jest na początek 2009 r.

²² Rutter i inni (1979).

uczniów (do których ze względów językowych będzie należeć prawdopodobnie wiele dzieci migrantów) mogą powodować niedocenianie ich potencjału.

3.3. Niektóre pozytywne działania polityczne

28. Badania i wymiany wskazały strategię i koncepcje polityczne, które mogą wspomóc sukcesy edukacyjne uczniów ze środowisk migracyjnych. Badania pokazują generalnie, że dzieci migrantów funkcjonują lepiej tam, gdzie występują mniejsze związki pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami w nauce. Innymi słowy, te systemy, które zdecydowanie stawiają na pierwszym miejscu równość w edukacji, zazwyczaj najbardziej skutecznie odpowiadają na szczególne potrzeby tych uczniów. Kompleksowe strategie na wszystkich poziomach i we wszystkich aspektach systemu sprawdzą się najlepiej; środki połowiczne mogą po prostu przenieść problemy nierówności lub słabszych wyników w nauce z jednego segmentu systemu do innego. Ponadto polityka budowania równości w edukacji będzie funkcjonować najlepiej w szerszych ramach, tworząc równocześnie społeczeństwo integracyjne.

29. Istnieją także liczne rozwiązania polityczne dotyczące konkretnych aspektów doświadczeń edukacyjnych uczniów ze środowisk migracyjnych.

- Wszystkie państwa członkowskie kładą nacisk na naukę **miejscowego języka** jako klucz do integracji i wszystkie wprowadziły specjalne przepisy wspierające tę koncepcję²³, na przykład lekcje języka dla nowoprzybyłych uczniów ze środowisk migracyjnych (czasami oferowane także takim uczniom nawet, jeśli urodzili się już w kraju goszczącym, o ile nie władają jeszcze tym językiem wystarczająco dobrze). Inne praktyki propagują osiąganie wysokiego poziomu znajomości języka w jak najmłodszym wieku: wczesne testy językowe dla wszystkich dzieci, nauka języka w okresie przedszkolnym, a także kształcenie nauczycieli, tak by mogli nauczać języka kraju goszczącego jako drugiego języka.
- Poza skupianiem się na języku kraju goszczącego, starano się również promować naukę **języka ojczystego**, czasami w ramach umów dwustronnych z innymi państwami członkowskimi zawieranych na mocy dyrektywy 77/486/EWG.²⁴ Zakres takiej nauki zwiększa się w związku z nowymi szansami, jakie daje możliwość podróżowania, kontakt multimedialny z krajem pochodzenia oraz tworzenie partnerstw przez Internet pomiędzy szkołami krajów goszczących i wysyłających. Istnieją dowody, że poszerzanie znajomości języka ojczystego może okazać się korzystne z punktu widzenia kształcenia. Biegła znajomość języka ojczystego ma wartość dla kapitału kulturalnego i pewności siebie dzieci migrantów i może również stanowić w przyszłości kluczowy atut na rynku pracy. Ponadto niektóre rodziny migrantów mogą pragnąć w przyszłości powrotu do kraju pochodzenia — edukacja w języku ojczystym im to ułatwi.
- Więcej krajów oferuje **ukierunkowane wsparcie** w celu zrównoważenia nierównego dostępu do nauki. Choć środki te nie są skierowane bezpośrednio do grup migrantów, mogą ich w dużej mierze dotyczyć. Środki takie mogą być oferowane bezpośrednio poszczególnym uczniom jako stypendia i ewentualne miejsca zarezerwowane dla nich w prestiżowych instytucjach edukacyjnych (aczkolwiek system kwotowy jest często wysoce

²³ Zob. sprawozdanie Eurydice w sprawie integracji szkolnej uczniów imigrantów (2004); aktualizacja zostanie dokonana w 2008 r.

²⁴ Sprawozdanie Eurydice w sprawie integracji szkolnej uczniów imigrantów (2004).

kontrowersyjny). Inne środki są z kolei kierowane do rodzin w formie grantów uwarunkowanych obecnością ucznia na zajęciach szkolnych i osiąganymi przez niego wynikami. Istnieją dowody, że takie podejście było po części skuteczne. Ukierunkowane wsparcie skierowane jest także do **szkół**, w których duży odsetek uczniów to dzieci migrantów. Wyniki okazują się jednak niezadowolające, być może z powodu braku masy krytycznej, bądź też przez skierowanie środków w niewłaściwe miejsca.²⁵

- Istnieją liczne programy oferujące **dotatkowe wsparcie edukacyjne** określonym grupom docelowym, na przykład ośrodki nauki i odrabiania zadań domowych po zajęciach szkolnych, często organizowane we współpracy z lokalną społecznością. **Zajęcia dla dzieci w małych grupach i opiekę dydaktyczną** zapewniają na przykład studenci wyższych uczelni. Wsparcie takie było szczególnie skuteczne, gdy oferowały je osoby tego samego pochodzenia, w ramach szerszej **współpracy z organizacjami rodziców i lokalnymi instytucjami**, która mogła obejmować również inne środki, takie jak wyznaczanie mediatorów szkolnych.²⁶
- W niektórych systemach stosowana była **edukacja drugiej szansy**, jednak z wyraźnym zastrzeżeniem, że nie powinna stawać się równoległym, wydzielonym rozwiązaniem dla uczniów, którzy nie radzą sobie w ramach zwykłego toku nauczania. **Edukacja dla dorosłych**, w szczególności nauka języka, jest powszechnie propagowana w środowiskach migrantów jako środek pomagający zatrzymać przenoszenie z pokolenia na pokolenie naświetlonych wcześniej problemów i ułatwiający komunikację pomiędzy szkołą a rodzinami.
- Znaczące korzyści przynosi **edukacja przedszkolna**.²⁷ Tam, gdzie koncentruje się na doskonaleniu znajomości języka, może być szczególnie pomocna w przygotowaniu uczniów ze środowisk migracyjnych do późniejszej edukacji szkolnej.²⁸ Jak zauważono w pkt 2.1, dzieci migrantów mają często ograniczony dostęp do kształcenia; systemy, które uruchomiły wsparcie finansowe dla rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej, by te miały dostęp do opieki przedszkolnej, przyniosły dość dobre rezultaty.²⁹
- **Zintegrowana edukacja**, przeciwdziałająca wspomnianym powyżej tendencjom do segregacji, jest w niektórych systemach wyraźnie postawionym celem. Ponieważ segregację trudno jest wyeliminować, gdy już się rozwinie, kraje po raz pierwszy doświadczające migracji na dużą skalę mogą być zainteresowane **strategią prewencyjną**, tak by mieć pewność zachowania od początku równowagi społeczno-ekonomicznej i etnicznej. Możliwe jest tworzenie sieci szkół i usług w celu równego rozdzielenia uczniów ze środowisk migracyjnych i uniknięcia w ten sposób ich nadmiernej koncentracji w poszczególnych placówkach. Środki poprawy atrakcyjności szkół, w których uczy się duża

²⁵ Zob. podstawy reformy polityki „edukacji priorytetowej” (zones d'éducation prioritaires) we Francji.

²⁶ Zob. przykłady w załączniku.

²⁷ Zob. komunikat Komisji „Skuteczność i równy dostęp do europejskich systemów kształcenia i szkolenia”, COM (2006) 481 wersja ostateczna oraz wnioski Rady ds. Edukacji z listopada 2007 r. w sprawie kształcenia i szkolenia jako siły napędowej strategii lizbońskiej.

²⁸ Na przykład Spies, Büchel i Wagner (2003) stwierdzili, że uczęszczanie do przedszkola w Niemczech znacząco zwiększało szanse dzieci ze środowisk migracyjnych na kontynuowanie nauki w szkołach ponadgimnazjalnych.

²⁹ Znaczącym i dobrze ocenionym przykładem jest program HeadStart w USA, do którego odniesienie znajduje się w załączniku.

liczba uczniów w niekorzystnej sytuacji – tworzenie tzw. „szkół magnesów”³⁰ przyniosło zachęcające wyniki.

- Kluczowym krokiem jest zapewnienie **norm jakości** we wszystkich szkołach. Budowanie jakości może wiązać się z docieraniem do rodziców, poprawą infrastruktury, poszerzeniem oferty zajęć pozalekcyjnych i tworzeniem etosu wzajemnego szacunku. Przede wszystkim działania skupiają się na **nauczaniu i budowaniu przywództwa**.³¹ Niektóre systemy starały się zaradzić dużej rotacji nauczycieli w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji poprzez tworzenie programów zachęt dla nauczycieli, którzy zdecydowaliby się na pozostanie w takich placówkach. Coraz powszechniejsze stają się **szkolenie i rozwój zawodowy nauczycieli** dotyczące sposobów radzenia sobie z różnorodnością i motywowania dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. W niektórych systemach celem jest **zwiększanie liczby nauczycieli pochodzących ze środowisk migracyjnych**.
- Pogłębianie wiedzy na temat własnej kultury i kultur innych ludzi może podnosić samoocenę uczniów ze środowisk migracyjnych, stanowiąc przy tym wartość dodaną dla wszystkich uczniów. Taka **edukacja międzykulturowa** nie musi w żaden sposób zmniejszać nacisku kładzionego w szkolnictwie na tożsamość, wartości i symbole kraju goszczącego. Jej celem jest przede wszystkim budowanie **wzajemnego szacunku**, zwiększanie zrozumienia negatywnych skutków uprzedzeń i stereotypów oraz nauczanie zdolności patrzenia na świat z różnych punktów widzenia³², przy równoczesnym poszerzaniu wiedzy o głównych wartościach i podstawowych prawach goszczącego społeczeństwa oraz budowaniu szacunku dla nich.

4. PODEJMOWANIE PROBLEMU NA POZIOMIE EUROPEJSKIM

30. Program i organizacja edukacji i szkoleń pozostają w gestii poszczególnych państw. Strategie muszą być ustalane i realizowane na poziomie krajowym lub regionalnym. Państwa członkowskie wyraziły zainteresowanie współpracą przy integracji dzieci migrantów. Komisja Europejska może ułatwić taką współpracę. Powszechny charakter wyzwania oraz czynników leżących u jego podstaw, w połączeniu z różnorodnymi metodami wdrażanymi w różnych państwach członkowskich, regionach i miastach, sugeruje, że istnieje pole do owocnego dialogu.

31. Unia Europejska podejmuje już działania wielorakiego typu wpływające, bezpośrednio lub pośrednio, na politykę państw członkowskich w tym zakresie. Ponadto należy rozważyć rolę dyrektywy 77/486/EWG w tworzeniu polityki w tym zakresie.

³⁰ Tworzenie „szkół magnesów” rozpoczęto pierwotnie w USA pod koniec lat 70. XX w. Z zasady szkoła taka ma przyciągać atrakcyjnymi i niespotykanymi zajęciami i programami nauczania uczniów z różnych dzielnic rozlokowanych na całym obszarze metropolitalnym, a zamieszkałych przez przedstawicieli klasy średniej. W ten sposób przywraca się równowagę społeczno-ekonomiczną w szkole, podnosząc przy tym poziom nauczania w narażonych na problemy dzielnicach. „Szkoly magnesy” były również okazjonalnie tworzone w Europie – zob. <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>.

³¹ Sprawozdanie McKinsey (2007).

³² Zob. zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, w szczególności kompetencji nr 6 (Kompetencje społeczne i obywatelskie) oraz nr 9 (Świadomość kulturalna).

4.1. Rola programów i działań UE

32. Komisja Europejska wspiera już kilka programów i działań, które dotyczą m.in. tej kwestii. W 2005 r. Komisja przedłożyła dokument pt. „Wspólna agenda na rzecz integracji: ramy integracji obywateli państw trzecich w Unii Europejskiej”³³, zawierający środki pozwalające na zastosowanie w praktyce wspólnych podstawowych zasad w sprawie integracji³⁴, wraz z serią mechanizmów pomocniczych UE, w tym krajowych punktów kontaktowych ds. integracji, Europejskiego Forum Integracji oraz rocznych sprawozdań na temat migracji i integracji. Ponadto Europejski Fundusz Integracji Obywateli Państw Trzecich dodatkowo zapewnia środki na integrację młodzieży i dzieci ze środowisk migracyjnych. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie z dnia 18 grudnia 2006 r. opisuje, jakie postawy, wiedzę i umiejętności powinna zapewniać edukacja ludziom, by ułatwić im samorealizację i rozwój oraz wspierać aktywną postawę obywatelską, integrację społeczną i zatrudnienie w nowoczesnej Europie. Kompetencje nr 6 (Kompetencje społeczne i obywatelskie) oraz nr 9 (Świadomość kulturalna) są szczególnie ważne w kontekście dużej liczby uczniów ze środowisk migracyjnych i mogą okazać się użyteczne jako ramy dla rozwoju krajowych koncepcji edukacyjnych.

33. Program uczenia się przez całe życie, szczególnie działania Comenius (edukacja szkolna), Leonardo da Vinci (szkolenia zawodowe) i Grundtvig (edukacja dorosłych), a także program „Młodzież”, wspierają projekty związane z edukacją międzykulturową, integracją szkolną uczniów ze środowisk migracyjnych oraz integracją społeczną młodzieży znajdującej się w niekorzystnej sytuacji. Przykłady wymieniono w załączniku.

34. Polityka spójności, poprzez fundusze strukturalne, w szczególności Europejski Fundusz Społeczny i Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego, jest w stanie wspierać projekty i środki związane z integracją społeczną na poziomie krajowym i regionalnym. Inicjatywa Regiony na rzecz zmian gospodarczych (Regions for economic change) w ramach programu Urbact będzie wspierać współpracę międzynarodową i wymianę najlepszych praktyk. Integracja społeczna młodzieży ze środowisk migracyjnych ma charakter priorytetowy. Program wspólnotowy na rzecz zatrudnienia i solidarności społecznej, Progress, również umożliwia współpracę międzynarodową.

35. Ustanowienie roku 2007 Europejskim rokiem równych szans dla wszystkich oraz roku 2008 Europejskim rokiem dialogu międzykulturowego zapewnia ramy dla rozszerzenia europejskiej debaty na temat integracji i młodzieży ze środowisk migracyjnych.

4.2. Wymiana koncepcji na poziomie europejskim

36. Otwarta metoda koordynacji w dziedzinie edukacji i szkoleń stanowi forum współpracy i wymiany pomiędzy państwami członkowskimi w zakresie wspólnych wyzwań edukacyjnych. W grudniu 2008 r. Komisja przedstawi wnioski dotyczące nowych ram tego procesu, które mogą objąć m.in. wymianę koncepcji w tej sprawie. Mogłyby one uwzględniać zbadanie możliwości opracowania wskaźników lub punktów odniesienia powiązanych z różnicami widocznymi w poziomie zdobywanej wiedzy i przy naborze do szkół uczniów ze środowisk migracyjnych.

³³ COM(2005) 389.

³⁴ Dokument Rady 14615/04.

37. Komisja Europejska współpracuje blisko z organizacjami międzynarodowymi, których działania także obejmują edukację i migrację, takimi jak OECD i Rada Europy. Współpraca ta będzie w dalszym ciągu miała znaczenie priorytetowe.

4.3. Rola dyrektywy 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących³⁵

38. W kontekście przedstawionych w niniejszej księdze refleksji nad prowadzoną polityką, powstaje pytanie, jaką rolę może w przyszłości odgrywać dyrektywa 77/486/EWG we wspieraniu kształtowania działań krajowych.

39. Transpozycja, wdrożenie i monitorowanie dyrektywy okazały się trudne,³⁶ przynajmniej częściowo, ponieważ w czasie jej przyjmowania kontekst zarządzania migracją poprzez dwustronne umowy pomiędzy państwami członkowskimi, w którym przygotowano dyrektywę, nie był już aktualny. Biorąc pod uwagę trudności, jakie napotkano w trakcie nawiązywania współpracy dwustronnej potrzebnej do formalnego wdrożenia dyrektywy w WE, liczącej wówczas dziewięć państw członkowskich, nie ma obecnie jasności, w jaki sposób można by skutecznie poprawić wdrożenie w WE liczącej 27 państw członkowskich.

40. Po drugie, istnieje także kwestia zakresu dyrektywy. Wyzwanie dotyczy teraz w znaczącym stopniu edukacji dzieci pochodzących z krajów trzecich. Ich sytuacji dyrektywa nie uwzględnia.

41. Ponadto należy ocenić wartość dodaną przepisów dyrektywy dla opracowywania koncepcji edukacyjnych. Wydaje się, że pierwszy przepis dyrektywy — mówiący, że państwa członkowskie „gwarantują, że na ich terytorium oferowana jest (dzieciom pracowników migrujących) bezpłatna nauka ułatwiająca wstępne przyjęcie w kraju goszczącym, w tym w szczególności nauczanie oficjalnego języka lub jednego z oficjalnych języków tego kraju” — miał niewielki wpływ na kształtowanie polityki państw członkowskich w obliczu skomplikowanych zadań opisanych w niniejszym tekście. Wszystkie państwa członkowskie opracowały swoje własne koncepcje nauczania języka kraju goszczącego. Rozpatrując szersze zagadnienia dotyczące nauczania dzieci ze środowisk migracyjnych należy zadać pytanie, czy państwom członkowskim bardziej pomoże dyrektywa, czy też wymiana koncepcji połączona z programowym wsparciem ich rozwoju.

Drugi przepis dyrektywy — mówiący, że państwa członkowskie „we współpracy z państwami pochodzenia podejmują właściwe środki, by promować, w koordynacji ze zwykłym tokiem nauczania, naukę języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia” — pozwala na duży zakres elastyczności w sposobie dopełniania tego obowiązku. Przepis ten pociągnął za sobą raczej niejednolite skutki³⁷ i może, w okolicznościach przedstawionych w pkt 3.1 powyżej, być przedstawiany jako koncepcja wartościowa z edukacyjnego punktu widzenia. Ponadto skala wewnątrzspółnotowej mobilności pracowników z państw członkowskich UE zwiększyła się gwałtownie w ostatnich latach wraz z rozszerzeniami w 2004 i 2007 r. Może to potencjalnie wywołać ponowne zainteresowanie promowaniem nauki języka ojczystego wśród dzieci migrantów. Niejasne pozostaje, czy najlepszą metodą wdrażania jest zastosowanie instrumentów legislacyjnych opartych na różnych rozwiązaniach

³⁵ Dyrektywa Rady 77/486/EWG z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. U. L 199 z 6.8.1977, s. 32-33.

³⁶ Zob. COM(94) 80 i sprawozdanie Eurydice 2004.

³⁷ Sprawozdanie Eurydice 2004.

prawnych przewidzianych w Traktacie dla obywateli UE i krajów trzecich, czy też promowanie rozwiązań dobrowolnych, które mogą, ale nie muszą, być częścią formalnych systemów szkolnictwa. Uwzględniając wymóg dyrektywy, by cel ten został osiągnięty we współpracy z państwem członkowskim pochodzenia, do opracowania programu nauczania języka ojczystego w poszczególnych szkołach lub miejscowościach można wykorzystać tworzenie sieci i partnerstw szkół, przy równoczesnym wsparciu programu uczenia się przez całe życie. Dla wsparcia tego rodzaju nauczania można by również opracować szkolenia dla nauczycieli.

5. WNIOSEK PODDAWANY POD KONSULTACJE

42. Komisja uważa, że przeprowadzenie z zainteresowanymi stronami konsultacji na temat polityki edukacyjnej w odniesieniu do dzieci ze środowisk migracyjnych dostarczy wartościowych opinii w tej kwestii. Zainteresowane strony proszone są o przedstawienie swoich opinii na temat:

- wyzwań politycznych związanych z tą dziedziną;
- dobrych działań politycznych w odpowiedzi na te wyzwania;
- ewentualnej roli Unii Europejskiej we wspieraniu państw członkowskich w wykonywaniu tych zadań; oraz
- przyszłości dyrektywy 77/486/EWG.

43. Respondenci proszeni są o wykorzystanie następujących ogólnych pytań jako wytycznych dla swoich opinii.

A. Wyzwania polityczne

1. Jakie są ważne wyzwania polityczne związane z zapewnieniem dobrej edukacji dzieciom ze środowisk migracyjnych? Czy istnieją inne, poza wymienionymi w niniejszej księdze, które należy wziąć pod uwagę?

B. Działania polityczne

2. Jakie są właściwe działania polityczne w odpowiedzi na przedstawione zadania? Czy istnieją inne dziedziny polityki i koncepcje, poza wymienionymi w niniejszej księdze, które należy wziąć pod uwagę?

C. Rola Unii Europejskiej

3. Jakie działania można by podjąć poprzez programy europejskie, aby wpłynąć pozytywnie na edukację dzieci ze środowisk migracyjnych?

4. W jaki sposób należy podjąć te kwestie w otwartej metodzie koordynacji w dziedzinie edukacji i szkoleń? Czy uważają Państwo, że należy dokonać analizy ewentualnych wskaźników lub punktów odniesienia, by bardziej skoncentrować wysiłki w ramach polityki na likwidowaniu różnic w poziomie wykształcenia?

D. Przyszłość dyrektywy 77/486/EWG.

5. Jaka rolę może odegrać dyrektywa 77/486/EWG we wspieraniu polityki państw członkowskich w tym zakresie, biorąc pod uwagę historię jej wdrażania i uwzględniając zmiany, jakie zaszły w zjawisku migracji od czasu jej przyjęcia? Czy zalecaliby Państwo utrzymanie jej w obecnym kształcie, czy też jej zmianę bądź uchYLENIE? Czy zaproponowaliby Państwo alternatywne koncepcje wspierające politykę państw członkowskich w kwestiach objętych dyrektywą?

44. Konsultacje w powyższych kwestiach potrwać do dnia 31 grudnia 2008 r.

45. Opinie należy przesyłać na adres:

European Commission
DG Education and Culture
Consultation on Education and Migration
B-1049 Bruxelles
E-mail EAC-migrantchildren@ec.europa.eu

46. Komisja Europejska przeanalizuje wyniki tej konsultacji i opublikuje swoje wnioski na początku 2009 r. Należy pamiętać, że opinie i nazwiska ich autorów mogą zostać opublikowane, chyba że w momencie przesyłania swojej opinii autorzy wyraźnie odmówią wyrażenia zgody na publikację.