

Piotr Mikiewicz*
Alicja Sadownik**
Marta Jurczak-Morris***

ROLA SYSTEMU EDUKACJI W PROCESACH ADAPTACJI MIGRANTÓW DO STRUKTURY SPOŁECZNEJ. ROZWAŻANIA NA BAZIE ZAŁOŻEŃ DOTYCZĄCYCH ALOKACYJNEJ FUNKCJI SYSTEMU SZKOLNEGO¹

Migracje są jednym z kluczowych elementów współczesnego zglobalizowanego świata. Praktycznie cały czas ktoś przemieszcza się pomiędzy państwami, poszukując dla siebie lepszego miejsca do życia. Głównym „medium” adaptacji do nowych warunków jest praca, której poszukują migranci. Jeżeli jednak przemieszczają się z rodzinami, to dodatkowym, a może jednak głównym kanałem adaptacji do nowego środowiska społecznego staje się system edukacji, z którego korzystają dzieci.

Kontekstem problemowym dla teoretycznych analiz podjętych w niniejszym tekście są z jednej strony obserwowane migracje Polaków do krajów zachodniej Europy, czego szczególnym przejawem była masowa migracja po

***Piotr Mikiewicz** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie socjologia, profesor nadzwyczajny, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu; zainteresowania naukowe: społeczne uwarunkowania funkcjonowania edukacji, procesy kształtowania biografii przez edukację, relacje edukacji i struktury społecznej; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6102-5768>; e-mail: piotr.mikiewicz@yahoo.pl

****Alicja Sadownik** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, Bergen University College w Norwegii; zainteresowania naukowe: nierówności edukacyjne, procesy budowania zaufania między instytucjami edukacyjnymi a rodzicami-migrantami i rodzicami-uchodźcami; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-8873>; e-mail: Alicja.Renata.Sadownik@hvl.no

*****Marta Jurczak-Morris** – magister politologii, The Woodside Academy w Wielkiej Brytanii; zainteresowania naukowe: socjologia edukacji, problemy dyskryminacji w wymiarze socjologiczno-politologicznym; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9152-0671>; e-mail: martajurczak16@gmail.com

¹Tekst powstał jako efekt realizacji grantu *Polacy w Wielkiej Brytanii – portrety życia szkolnego dzieci polskich migrantów w kontekście szerszych procesów adaptacji do nowych warunków społeczno-kulturowych* finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki, grant numer N N106 139037.

2004 roku. Z drugiej strony Polska staje się krajem przyjmującym migrantów – zwłaszcza z terenu Ukrainy. System edukacji w jednym i drugim przypadku staje się znaczącym elementem procesu włączania nowo przybyłych do systemu społecznego kraju przyjmującego.

Celem tekstu jest przyjrzenie się edukacyjnym uwarunkowaniom adaptacji dzieci migrantów do nowych warunków społecznych i kulturowych. Skupiamy się tu na klasycznej roli szkoły w procesie adaptacji nowych członków społeczeństwa, stawiając dodatkowo pytanie o specyfikę tego procesu, wynikającą z faktu, że przedmiotem oddziaływań szkoły są dzieci rodziców o odmiennym kapitale kulturowym.

Migranci i edukacja

Według statystyk, migranci stanowią coraz większą grupę uczniów w krajach OECD. Na przykład w Niemczech, Belgii, Francji i Szwecji procent uczniów, którzy urodzili się za granicą lub ich rodzice pochodzą z innego kraju w 2009 roku wynosił 10%, a w Szwajcarii, w Australii, Nowej Zelandii, Kanadzie i Luxemburgu ponad 20%. W Anglii, według danych PISA 2013, dzieci migrantów stanowiły 13% uczniów w wieku 15 lat (PISA 2012). Przemiany demograficzne, zwłaszcza starzenie się wysoko rozwiniętych społeczeństw, będą zwiększały udział młodzieży imigranckiej w systemach edukacyjnych. Edukację traktuje się przy tym jako podstawowy mechanizm przygotowania dzieci migrantów do uczestnictwa w rynku pracy, ale też w szeroko rozumianym życiu społecznym kraju przyjmującego.

W większości krajów OECD dzieci migrantów osiągają relatywnie gorsze wyniki w nauce niż dzieci rdzennych mieszkańców, z reguły szybciej przerywają naukę i osiągają niższy formalny poziom wykształcenia. Czynniki, jakie są wskazywane jako warunkujące ten gorszy poziom wyników szkolnych, to:

- a) segregacja przestrzenna
- b) mechanizmy selekcji
- c) nierówność zasobów.

Co jednak ciekawe, w niektórych krajach dzieci migrantów osiągają lepsze wyniki niż dzieci rdzennych mieszkańców. Można stąd wysnuć wniosek, że znacząca jest tu polityka edukacyjna różnych państw.

Obserwacja gorszych wyników w nauce wśród dzieci migrantów nie powinna dziwić, biorąc pod uwagę mechanizmy selekcji szkolnych, które zostały zaprezentowane w dalszej części tekstu, i rolę edukacji w alokacji w strukturze. Możemy powiedzieć, że dzieci migrantów są w tym procesie

w podobnej pozycji do dzieci osób z niższych klas społecznych – cierpią na brak odpowiednich zasobów kapitału kulturowego i społecznego, który umożliwiłby adekwatne rozpoznanie pola szkolnego i odnoszenie w nim sukcesu. Można zaryzykować stwierdzenie, że znajdują się w sytuacji gorszej niż najniżej usytuowani członkowie społeczeństwa przyjmującego, ponieważ cechuje ich nie tylko dystans w stosunku do kultury szkolnej, ale też do ogólnej kultury tej społeczności jako takiej. Szczególnie znaczące w tym kontekście mogą być braki językowe.

W raporcie Friedricha Heckmanna (2008) znajdujemy podział na trzy poziomy uwarunkowań gorszych wyników dzieci migrantów. Są to:

1. strukturalne cechy systemu edukacyjnego w danym społeczeństwie – uwarunkowania makro;
2. znaczenie działań w ramach poszczególnych szkół – uwarunkowania mezostrukturalne;
3. czynniki indywidualne wpływające na wyniki szkolne – uwarunkowania mikrostrukturalne.

Do najważniejszych zaliczane są tu selektywność systemu szkolnego i praktyki segregacji (grupowania uczniów o różnych kompetencjach w osobnych ścieżkach kształcenia). Rozwinięty system opieki przedszkolnej i relatywnie późna selekcja uczniów do różnych ścieżek kształcenia stwarzają większe możliwości dla uczniów ze środowisk zagrożonych wykluczeniem (w tym migrantów). „*Tracking* i inne rodzaje grupowania ze względu na kompetencje związane z różnicami programu nauczania często przyczyniają się do pojawienia się przepaści (*gap*) pomiędzy wyjściowo gorszymi i lepszymi uczniami [...]. Jako że uczniowie z grup imigracyjnych są z reguły klasyfikowani do tych gorszych wyjściowo grup, to zwiększa to różnicę osiągnięć szkolnych pomiędzy uczniami rdzennymi (*native*) i imigrantami” (Heckmann 2008, s. 21). Drugim czynnikiem w skali makro jest kwestia dominacji kulturowej i mniejszości – programy szkolne są konstruowane w oparciu o kody kulturowe grupy dominującej w kraju przyjmującym. Ta dysproporcja przekłada się wprost na problemy w adaptacji uczniów z rodzin imigrantów.

Na poziomie mezostruktur podkreśla się znaczenie oczekiwań nauczycieli, wyposażenia placówek i organizacji pracy poszczególnych szkół. W odniesieniu do pracy szkół zwraca się uwagę na dwie zasady, według których mają pracować szkoły jako organizacje – *zasada normalności* i *zasada przetrwania*. Każda szkoła dąży do jak najmniej problemowego realizowania

zadanych celów. Wiąże się to z procesami selekcji do-szkolnej, dzięki którym szkoła (jeżeli może sobie na to pozwolić) dobiera sobie takich uczniów (klientów), z którymi będzie się jej „dobrze” pracować. Z tej perspektywy dzieci migrantów nie zawsze są w stanie spełnić kryteria „dobrego klienta instytucji”, jako że z racji dystansu do dominujących kodów kulturowych, taki uczeń może stwarzać problemy i odbiegać od wzorca. W ten sposób tworzy się wzór selekcji, poprzez który uczniowie z rodzin migrantów zasilają szkoły słabsze, które nie mogą pozwolić sobie na luksus wyboru kandydatów. Migranci zasilają raczej te szkoły, które zmuszone są realizować *zasadę przetrwania* – to znaczy, że w obliczu obniżonego naboru (niż demograficzny, migracje wewnętrzne) poszukują nowych klientów w celu utrzymania kadry i możliwości funkcjonowania instytucjonalnego. Takie szkoły są właśnie otwarte na nowo przybyłych, którzy uzupełniają braki w lokalnej populacji.

Kolejnym czynnikiem, na który zwraca się uwagę na poziomie pracy szkół, jest praktyka segregacji międzyszkolnej albo wewnątrzszkolnej. Segregacja międzyszkolna wiąże się też często z segregacją przestrzenną – jeżeli szkoły mają rejonowy charakter naboru, to jeżeli w przestrzeni miejskiej mamy do czynienia z segregacją społeczną, wówczas bardzo często poszczególne placówki są zdominowane przez określoną grupę etniczną albo narodową. Segregacje między- i wewnątrzszkolna wiążą się dodatkowo z segregacją nauczycieli. Kluczowymi czynnikami warunkującym efekty nauki w systemie segregacyjnym są, z jednej strony, wpływ rówieśników, z drugiej oczekiwania nauczycieli.

W pierwszym wymiarze chodzi o specyficzną kulturę szkolną, która w sytuacji zdominowania klasy (bądź szkoły) przez grupę mniejszościową bardzo często przejawia cechy kultury oporu wobec szkoły (patrz: Willis 1977; McLaren 1990). W drugim zwraca się uwagę na obniżone wymagania ze strony nauczycieli wobec uczniów z grup mniejszości etnicznych oraz specyficzne mechanizmy samospełniającego się proroctwa – nie zawsze intencjonalne stymulowanie w kulturze marginesu społecznego. „Oczekiwania nauczycieli działają w subtelny sposób: różne rodzaje społeczno-emocjonalnych zachowań, ilość i rodzaj informacji zwrotnej, jaką otrzymuje uczeń, zakres, w jakim uczniom przedstawia się wymagany materiał i oczekiwania co do sposobu uczestnictwa uczniów w klasie. Bardzo często te procesy dzieją się nieświadomie” (Heckmann 2008, s. 28).

W zakresie uwarunkowań mikrostrukturalnych autorzy raportu OECD (Heckmann 2008) zwracają uwagę na specyfikę wczesnej socjalizacji, kulturowy, społeczny i ekonomiczny kapitał rodziny, efekt zakłóceń integracji i ruchliwości wahadłowej oraz efekt stereotypizacji. Najbardziej podstawowym problemem w przypadku dzieci migrantów jest brak kompatybilno-

ści kultury kraju pochodzenia i kraju przyjmującego. Socjalizacja w domu rodzinnym, w otoczeniu znaczących innych prezentujących normy i wartości wypracowane w kraju pochodzenia, stosujący zasoby interpretacyjne w odmienny sposób od kultury społeczności przyjmującej, mogą skutecznie ograniczyć dziecku możliwość adaptacji.

Duże znaczenie mają tu też deficyty w zakresie kapitału społecznego. Uczniowie czerpią w edukacji z kapitału społecznego, dostarczanego przez rodziców w postaci wsparcia w edukacji (pomoc w nauce) albo w postaci interwencji w polu edukacyjnym (zdobycie cennej informacji, zaangażowanie się w konflikt w szkole, interwencja we władzach szkolnych). Kluczowe są tu kontakty, jakie jednostka posiada, oraz zasoby, którymi dysponują ci, do których jednostka ma dostęp (szerzej patrz: Mikiewicz 2014). Migranci zwykle odznaczają się silnymi więzami i kontaktami w łonie grupy podobnych sobie osób – również migrantów o podobnym statusie społecznym. Status ten jest raczej niski w strukturach stratyfikacyjnych kraju przyjmującego. Ograniczone relacje, zasoby i możliwości w ramach grupy etnicznej często określane jako „pułapka mobilności etnicznej” (Wiley 1970). Mamy tu do czynienia z ograniczającym charakterem kapitału społecznego w polu edukacji, który z kolei w polu samej migracji (ułatwienie mobilności) był bardzo efektywny.

Podstawowym problemem bądź też deficytem w zakresie kapitału społecznego jest brak efektywnych połączeń pomiędzy szkołą, rodzicami i nauczycielami. Jak pokazują badania Anette Lareau (2003), wsparcie rodziców w szkole wiąże się gotowością i umiejętnością adekwatnego działania w polu edukacji na rzecz swoich dzieci. W tym zakresie rodzicom migrantów skutecznie przeszkadzają deficyty w zakresie kapitału kulturowego – brak kompetencji językowej, brak wiedzy o systemie edukacyjnym kraju przyjmującego, brak poczucia bycia uprawnionym do wchodzenia w dyskurs z przedstawicielami instytucji (patrz: Stanton-Salazar, Dornbusch 1995; Stanton-Salazar 1997). Trzeba tu zauważyć, że charakterystyki ulokowania w tym polu migrantów są niemal takie same, jak w przypadku osób z klasy niższej. Konieczna jest tu zatem istotna uwaga, że nie wszyscy migranci mają taką upośledzoną pozycję. Grupa migrantów jest wewnętrznie zróżnicowana i osoby o wyższym statusie społecznym mogą zapewne kompensować ograniczenia wynikające z pozycji migranta poprzez kapitały swojej klasy. Należy zatem tu mówić o nakładającym się efekcie klasy i statusu migranta albo o interakcji statusu migranta i statusu społecznego.

Specyficzne ograniczenia w osiągnięciu dobrych wyników edukacyjnych wynikają ze zwiększonej ruchliwości geograficznej, zwłaszcza z ruchliwości wahadłowej – polegającej na przemieszczaniu się pomiędzy dwoma systema-

mi społecznymi. Zwraca się tu uwagę na fakt, że pomimo braku formalnych problemów z przemieszczaniem się w Europie, migracja zawsze wiąże się ze zmianą struktur społecznych, w których lokuje się jednostka. Wymaga to adaptacji – integracja wymaga czasu. Innymi słowy, efektywność integracji wiąże się z czasem spędzonym w danym systemie. Zwiększona ruchliwość – przemieszczanie się etapowe z jednego kraju do drugiego – dodatkowo zwiększa ryzyko porażki szkolnej i ogranicza użyteczność kapitałów kulturowego i społecznego, będącego w posiadaniu rodziny uczniów.

O adaptacji do nowych struktur decyduje też proces stereotypizacji, nieuchronnie wiążący się z kontaktami międzykulturowymi. Bezpośredni kontakt z grupami obcymi zwiększa szanse na eliminację zniekształconych obrazów grupy obcej, należy jednak pamiętać, że stereotypy bardzo mocno warunkują procesy poznawcze, stymulując rozpoznanie rzeczywistości i działanie. Stereotyp to uogólnione, nieprawomocne twierdzenie o członkach określonych grup. Zakłada przy tym negatywny obraz członków grup obcej i przeceniania członków grupy własnej. W kontekście migracji z tematyką stereotypów wiążą się takie pojęcia, jak ksenofobia, rasizm, etnocentryzm, nacjonalizm. Funkcjonowanie negatywnych stereotypów i uprzedzeń na temat nowych członków społeczności (migrantów) może bardzo poważnie wpływać na interakcje i skutecznie utrudniać integrację nowych członków. Również negatywne stereotypy na temat członków społeczności przyjmującej wśród migrantów będą stanowiły tu przeszkodę. Dodatkowo, należy jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że doświadczanie uprzedzeń ze strony członków grupy dominującej może prowadzić do negatywnego autostereotypu.

Janet W. Shoefield (2006) zwraca uwagę na główne efekty stereotypizacji:

1. Stereotypy znacząco warunkują poziom osiągnięć szkolnych imigrantów i uczniów z grup mniejszościowych.
2. Uczniowie wierzący, że istnieją negatywne stereotypy na temat grupy, do której należą, osiągają niższe wyniki (efekt autostereotypu).
3. Stereotypizacja ogranicza osiągnięcia najmłodszych dzieci (5-6-letnich), co przekłada się na wyniki w dalszych etapach nauki.
4. Stereotypizacja powoduje dalsze działania, które mogą mieć negatywne skutki dla edukacji: unikanie wyzwań, brak zaangażowania w naukę, kultura oporu wobec szkoły.

Ostatnim elementem wskazywanym przez OECD jest kwestia dyskryminacji, która może być rozpatrywana jako konsekwencja stereotypizacji.

Za dyskryminację uważa się każde nieuzasadnione i nieuprawnione nierówne traktowanie przedstawicieli różnych grup. Taka dyskryminacja może przybierać rozmaite formy i lokuje się zarówno na poziomie mikrostrukturalnych czynników – dyskryminacja indywidualna, jak i w sferze makro – praw i regulacji faworyzujących pewne grupy i utrudniające członkom mniejszości dostęp do określonych zasobów. Nie wdając się w szczegółowe dyskusje nad tym problemem (szerzej patrz: *Raport EUMC 2004*), wskażemy tu tylko, że czynniki dyskryminacyjne mogą poważnie wpływać na procesy adaptacji migrantów. Świadomość zagrożenia dyskryminacją prowadzi z kolei do kreowania polityk antydyskryminacyjnych. W państwach doświadczonych w przyjmowaniu różnorodnych grup imigrantów, bardzo często kładzie się nacisk na odpowiednie traktowanie członków mniejszości. Przykładem może tu być specyficzna kultura antydyskryminacyjna w Anglii (patrz: Mikiewicz, Sadownik 2014).

Edukacja i procesy alokacji w strukturze

Szkoła jest machiną dystrybucji na poszczególne pozycje społeczne – przestrzenia mobilności wewnątrz i między-pokoleniowej; to przez szkołę dokonuje się przejście od rodziny pochodzenia do statusu osiąganego. Szkoła pełni cztery podstawowe funkcje: treningu, selekcji, alokacji i regulacji ambicji – szkoła wyposaża w kompetencje, osadza w określonej ścieżce kształcenia powiązanej z pozycją zawodową i wyposaża w niezbędne motywacje. Selekcje mają formalnie charakter merytoryczny i są uwarunkowane potrzebami systemu gospodarczego. Uwarunkowania zewnętrzne i logika pracy szkoły powoduje, że selekcje mają również charakter społeczny; szkoła ma charakter konserwatywny i premiuje osoby posiadające kompetencje zgodne z kanonem kultury klasy dominującej. W wyniku selekcji na poszczególnych progach edukacyjnych tworzą się odrębne ścieżki edukacyjne i społeczne, wiodące do odrębnych pozycji zawodowych i społecznych (szerzej patrz: Mikiewicz 2014).

Jednocześnie należy zauważyć, że mechanizmy selekcji i alokacji w łonie szkoły ponadpodstawowej podlegają uwarunkowaniom społecznym i w efekcie prowadzą do odtwarzania nierówności społecznych. Bez względu na sposób organizacji kształcenia i poziom rozwoju ekonomicznego społeczeństwa, mechanizmy selekcji i alokacji w łonie szkoły mają podłoże społeczne. Inaczej mówiąc, w wyniku różnicowania ścieżek kształcenia następuje kanalizacja uczniów pochodzących w rodzin o różnym statusie w odrębnych ścieżkach kształcenia. Podobnie można wskazać selekcje ze względu na płeć i pochodzenie etniczne. W ten sposób szkoła nieuchronnie jest elementem systemu odtwarzania nierówności społecznych.

W wyniku selekcji społecznych na progach przejścia pomiędzy poszczególnymi szczeblami kształcenia następuje grupowanie młodzieży z różnych środowisk rodzinnych w określonych środowiskach szkolnych (Kwieciński 1995, 2002). W każdym systemie dają się łatwo wyodrębnić ścieżki edukacyjne zdominowane przez młodzież z klasy wyższej, te dla potomków klasy średniej i te dla osób z najniższych warstw społecznych. Dodatkowo, w zależności od uwarunkowań konkretnych systemów, nakłada się na to mozaika selekcji płciowych i etnicznych – niekiedy niezależnych od mechanizmów selekcji klasowych, innym razem wzmacniających te mechanizmy.

Edukacja pozostaje w specyficznym układzie sprzężenia zwrotnego ze strukturą społeczną: jej działanie uwarunkowane jest stopniem zróżnicowania i zhierarchizowania społeczeństwa, w którym działa, i zwrótnie, praca systemu edukacji warunkuje kreowanie się i utrzymywanie hierarchii społecznych. We wszystkich społeczeństwach Zachodu wyraźnie widać związek pomiędzy statusem rodziny pochodzenia i osiągnięciami szkolnymi, co wiąże się z mechanizmami sortowania – selekcji i segregacji szkolnej. „Szkoła, nawet najbardziej demokratyczna szkoła, otwarta dla każdego, jeżeli realizuje swoje zadania właściwie, jest mechanizmem (maszynerią) »arystokratyzacji« i stratyfikacji społeczeństwa, nie »wyrównywania« i »demokratyzacji«” (Sorokin 2010, s. 195).

Mechanizmy warunkowania selekcji społecznych w edukacji

Żeby w pełni zrozumieć działanie instytucjonalnej edukacji, nie wystarczy przyglądanie się jej z perspektywy makrospołecznej, ale konieczne jest wejście w głąb, przyjrzenie się mechanizmom pracy poszczególnych elementów tego systemu.

Szkoła zawsze działa w interakcji z szerszym otoczeniem społecznym. Posiada przy tym specyficzny zakres autonomii, wynikający z jej umocowania formalno-biurokratycznego w ramach systemu państwa oraz z autonomicznej wobec otaczającej rzeczywistości społecznej logiki wewnętrznych reguł – jej wewnętrznego świata. Logika ta buduje się wokół założonej misji szkoły, jaką jest transmisja kulturowa. Ostatecznie jednak jest określana przez ludzi, którzy spotykają się w jej obrębie i wspólnie uzgadniają znaczenia kolonizujące formalną ramę szkolnego świata.

Socjologowie od zawsze pokazywali uwikłanie szkoły w środowisko społeczne – to bezpośrednie wobec niej i to szersze, globalne. Celem i efektem ruchliwości społecznej jednostek jest zajęcie pozycji w układzie pozycji społecznych (w strukturze zawodowej, stratyfikacyjnej). Mimo że tzw. ruchliwość konkursowa (Bruderl, Diekmann, Preiserdurfur 1991, za: Rosenbaum 1984) opiera się na zasadach merytokracji i wolności dostępu (Mikiewicz

2016), nie stwarza ona jednak migrantom dostatecznych możliwości awansu, gdyż, jak zauważają autorzy, „historia zawodowa kontestanta (wszystkie pełnione wcześniej role/zawody) jest w przeciwieństwie do wielu miar kwalifikacji, »twardym« faktem” (Bruderl et al. 1991, s. 200) i tym samym odgrywa znaczącą rolę przy podejmowaniu decyzji o przyznaniu danej osobie awansu zawodowego. W tym kontekście, migranci siłą rzeczy pozostają grupą nieuprzywilejowaną, gdyż albo wcale nie posiadają historii kariery zawodowej w kraju przyjmującym, albo też pracowali na stanowiskach dużo niższych niż ich rywale, będąc tym samym na przegranej pozycji. Brak ten jest deficytem kapitału kulturowego niezbędnego do efektywnego uczestnictwa w »grze«, której stawką jest awans zawodowy. Ponadto, jeżeli chodzi o ruchliwość sponsorowaną, która polega na nadawaniu awansu przez elity lub jej przedstawicieli, bardziej niż na zdobywaniu go poprzez wysiłki kandydata (Mikiewicz 2016, za: Turner 2011), migranci, z racji swojego statusu, pozbawieni są szans na rekomendowanie ich na wyższe pozycje społeczne.

Szkoła jest medium osiągnięcia tej pozycji – trajektoria edukacyjna jest podstawą trajektorii społecznej. Teoretycznie, w społeczeństwie otwartym wszyscy mają takie same szanse na zajęcie potencjalnej pozycji, ale realnie są one zróżnicowane na skutek różnic w jakości i funkcjonowaniu układów środowiskowych. Układy środowiskowe konstytuują środowisko wychowawcze, w skład którego wchodzi rodzina, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśnicze oraz inne instytucje funkcjonujące w środowisku lokalnym (w tym oświatowe) (szerzej patrz: Mikiewicz 2016). Funkcjonowanie tego środowiska, wartości, które się w nim kształtują, warunkują percepcję potencjalnych możliwości oraz konkretne wybory jednostek – decyzje edukacyjne i zawodowe. Cechy pierwotnego środowiska wychowawczego warunkują socjalizację pierwotną, co ma istotne znaczenie dla dalszego funkcjonowania jednostek w strukturach społecznych. Socjalizacja jest tutaj rozumiana jako coś więcej niż mechanizm opanowania pewnych kompetencji kulturowych i technicznych, potrzebnych do w miarę sprawnego obcowania z innymi ludźmi. Jest to proces o wiele głębszego kształtowania sposobu funkcjonowania jednostki w świecie, ponieważ w nim dokonuje się modelowanie jej subiektywnego sposobu oglądu świata i reagowania na te spostrzeżenia. Innymi słowy, traktujemy tu *socjalizację jako proces budowania wiedzy jednostki*.

Wiedza z kolei jest podstawowym zapleczem interpretacji, motywacji do działania i uprawomocnienia (Berger, Luckmann 2010). Wiedza ta jest konstruktem społecznym, wytworem ludzi, uczestniczących w społecznym podziale pracy/władzy/wiedzy. Instytucje, jak szkoła, nie są tym samym dla ludzi wywodzących się z różnych światów życia, z różnych sfer społecznych. Rozpoznają ją oni inaczej na bazie struktur poznawczych, które przyswoili

w procesie socjalizacji. Ta społecznie skonstruowana wiedza prowadzi jej posiadaczy do różnych strategii adaptacji do wymogów instytucji, takich jak szkoła, które narzucają się im i narzucają im swoją władzę. Tu następuje właśnie główna przestrzeń napięcia – szkoła działa na wszystkich tak samo, oczekuje od nich tego samego, ocenia poprzez te same kryteria. Tymczasem, te kryteria nie są tak samo rozpoznawane przez wszystkich, którzy są przez nią oceniani, selekcjonowani i alokowani w strukturze.

Szkoła jest, jak powiedzieliśmy, głównym mechanizmem alokacji w społeczeństwie. Selekcje edukacyjne mogą być postrzegane jako selekcja społecznych światów. Ewaluacja szkolna, jak to zostało wielokrotnie dowiedzione, odbywa się na podstawie oceny kompetencji kulturowej – mówiąc w skrócie: sprawdza się, kto spełnia kryteria kulturowej arbitralności narzucane przez szkołę. W ten sposób selekcje merytoryczne, stają się selekcjami społecznymi – okazuje się, że pozaszkolne czynniki stają się podstawą alokacji w odmiennych ścieżkach kształcenia. Innymi słowy, w wyniku selekcji, młodzież z różnych grup społecznych ulokowana jest w homogenicznych społecznie ścieżkach kształcenia, gdzie spotyka innych podobnych sobie. Oznacza to, że w odrębnych ścieżkach kształcenia gromadzą się osoby podzielające sposoby oglądu świata, posiadające podobne reguły i zasoby działania (mówiąc językiem A. Giddensa), żyją w podobnym *Lebenswelt* (odwołując się do teorii fenomenologicznej A. Shutza), posiadają podobne habitusy (za: P. Bourdieu). Odrębne ścieżki kształcenia to odrębne światy – odmienne systemy myślenia i działania. Te odmienne światy zderzają się z logiką szkoły i następuje proces negocjowania lub też konstruowania w codziennej praktyce działania, lokalnej logiki szkolnego *Lebenswelt*. Dlatego też ogromne znaczenie dla zrozumienia efektów pracy poszczególnych szkół i segmentów kształcenia czy też strukturalnych efektów funkcjonowania odrębnych ścieżek szkolnych, ma społeczny skład tych ścieżek i placówek.

Zarysowujący się tu model reprodukcji społecznej z udziałem edukacji może być opisany następująco: jednostki wywodzące się z różnych środowisk społecznych, pod wpływem socjalizacji, wprowadzane są do odmiennych logik świata życia. Edukacja formalna próbuje kolonizować te światy poprzez narzucenie jednakowych wymogów i wprowadzenie rutynowych zasad treningu, ewaluacji, selekcji i alokacji. Teoretycznie, szkoła powinna niwelować różnice wynikające z odmierności światów życia uczniów, ale poprzez mechanizmy selekcji na podstawie kompetencji kulturowych prowadzi do alokacji młodych ludzi w odrębnych ścieżkach kształcenia, homogenicznych społecznie trajektoriach. W efekcie, następuje izolacja od siebie odrębnych światów społecznych zbudowanych na bazie kompetencji kulturowych, społecznych i osobowościowych, będących efektem socjalizacji w środowisku

pierwotnym. Te sfery stanowią odrębne środowiska budowania relacji ze szkołą, ale też budowania postaw i aspiracji społecznych. W tym kontekście pozycja dzieci migrantów musi jawić się jako szczególnie trudna.

Działania wspierające efektywną integrację dzieci migrantów poprzez edukację

Redukcja nierówności dzieci migrantów w systemach edukacyjnych wymaga wzięcia pod uwagę wszystkich wymienionych elementów. Wskazane w naszym opracowaniu czynniki warunkujące gorsze wyniki edukacyjne dzieci migrantów mogą posłużyć jako kryteria oceny/opisu efektywnych praktyk czy polityk edukacyjnych. Analizując dostępne działania na rzecz integracji dzieci migrantów poprzez edukację, Deborah Nusche (2008) przedstawiła dwa wymiary działań edukacyjnych: systemowe (*system level policies*) i na poziomie szkół (*school level policies*). W odniesieniu do pierwszego wymiaru autorka wychodzi od założenia, że wyniki edukacyjne uczniów zależą nie tylko od działań kierowanych do uczniów/migrantów, ale też są uwarunkowane przez polityki i struktury edukacyjne państw przyjmujących. W związku z tym, efektywne polityki wspierające integrację powinny skupiać się w pierwszym rzędzie na redukcji poziomu segregacji szkół i alokacji uczniów migrantów w osobnych szkołach. W dalszej kolejności ważne jest odpowiednie wsparcie finansowe i zabezpieczenie środków na efektywną edukację migrantów. Trzeci wymiar stanowi odpowiednie przygotowanie i sekcja kadry do pracy z dziećmi migrantów.

W odniesieniu do pierwszego wskazanego tu *modus* działania postuluje się zwrócenie szczególnej uwagi na:

1. kryteria selekcji szkolnej – ograniczenie możliwości selekcionowania przez szkoły na podstawie kompetencji; selekcja na podstawie tylko kompetencji będzie faworyzowała przedstawicieli grup dominujących z racji posiadanego przez nich kapitału kulturowego;
2. redukcję przepływu rdzennych uczniów (tzw. *native flight*) – polityka wolnego wyboru edukacyjnego powoduje, że rdzenni uczniowie i ich rodzice wybierają szkoły, w których nie ma dzieci migrantów;
3. wsparcie informacyjne i pomoc w podejmowaniu wyborów edukacyjnych dla rodziców migrantów – rodzice migranci nie posiadają wiedzy na temat funkcjonowania systemu edukacji w kraju przyjmującym, zatem należy ich szczególnie wspierać w procesie wyborów edukacyjnych;

4. unikanie praktyk segregacyjnych prowadzących do alokacji dzieci migrantów w osobnych szkołach lub klasach;
5. opóźnianie wieku selekcji – wyboru osobnych ścieżek kształcenia i przygotowania zawodowego; im później następuje selekcja, tym więcej czasu na efektywną akulturację nowych członków społeczności, bardziej sprawiedliwe warunki rywalizacji;
6. redukcja złożoności struktury szkolnej – mniejsza liczba różnych typów szkół powoduje zmniejszenie selekcyjności systemu;
7. zapewnienie wysokiego poziomu nauczania we wszystkich szkołach.

Drugi wymiar polityki edukacyjnej wymaga skupienia na alokacji środków na edukację. Z tej perspektywy kluczowe jest:

1. określenie grup wsparcia – problem wiąże się tu z decyzją, czy specjalne wsparcie finansowe powinno być kierowane w oparciu o przynależność do grupy migrantów, czy też migranci korzystają z rozwiązań dedykowanych osobom o niskim statusie (często status migranta i niska pozycja w hierarchii społecznej są ze sobą związane);
2. zapewnienie efektywnego zarządzania zasobami – tu chodzi m.in. o niwelowanie nierówności regionalnych oraz pozostawienie adekwatnej wolności zarządzania szkołom;
3. określenie, które poziomy edukacji są priorytetowe pod względem wsparcia integracji migrantów – największe efekty w postaci wyników edukacyjnych mają inwestycje na najwcześniejszych etapach edukacji. Priorytetowe powinno być zatem dofinansowywanie przedszkoli i szkół podstawowych pracujących z dziećmi migrantów.

Trzeci wymiar działań, związany z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli, zakłada:

1. rekrutację i utrzymanie nauczycieli, którzy potrafią pracować z dziećmi migrantów i zapewnienie odpowiedniej liczebności klas;
2. zapewnienie odpowiedniego wynagrodzenia dla nauczycieli pracujących z dziećmi migrantów;
3. zatrudnianie nauczycieli pochodzących ze środowisk migracyjnych.

Na poziomie działania szkół (*school level policies*) wskazuje się znów na trzy kluczowe wymiary. Po pierwsze, jest to edukacja językowa, po drugie – edukacja międzykulturowa, i po trzecie, włączanie rodziców do pracy szkoły.

Pierwszy wymiar, związany z nauczaniem języka, w oczywisty sposób związany jest z redukcją dysproporcji kulturowych dzieci migrantów. Wskazuje się tu, że:

1. im wcześniejszy start w nauce języka kraju przyjmującego, tym większe przystosowanie do kultury szkolnej;
2. należy integrować wymiar nauki języka z nauką treści przedmiotowych;
3. należy dowartościowywać (nie deprecjonować) język uczniów/migrantów.

Wymiar drugi, jakim jest edukacja interkulturowa, również wiąże się z pracą nad kapitałem kulturowym uczniów. W tym aspekcie powinno się zwrócić uwagę na:

1. dowartościowywanie zróżnicowania w programach nauczania i w materiałach edukacyjnych;
2. zmianę oczekiwań nauczycieli – praca nad programem ukrytym szkoły, walka ze stereotypizacją i naznaczaniem społecznym;
3. szkolenie nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej.

Trzeci wymiar, zaangażowanie rodziców w edukację dzieci, wiąże się z pracą nad kapitałem społecznym i wypracowywaniem efektywnych sieci społecznych dla rodziców. Rodzice mogą wykorzystywać szkołę jako platformę budowania własnego kapitału społecznego. Z drugiej strony chodzi o to, aby edukacja dzieci pośrednio również stymulowała akulturację rodziców. Kluczowe są tu dwa wymiary:

1. przenoszenie edukacji do domów rodzinnych dzieci migrantów – wskazuje się tu na skuteczność programów polegających na odwiedzaniu rodzin dzieci (*visiting programmes*);
2. szkoła powinna wychodzić naprzeciw rodzicom i włączać ich w działania na swoim terenie – zaangażowanie rodziców do udziału w specjalnych programach edukacyjnych albo wykorzystywanie pomocy rodziców w pracy z dziećmi w szkole.

Podsumowanie

Przedstawiliśmy mechanizmy działania edukacji jako narzędzia zajmowania pozycji w strukturze społecznej. W świetle zidentyfikowanych procesów sterujących działaniem struktur edukacyjnych w interakcji ze społeczno-kulturowymi mechanizmami socjalizacji i wychowania w pierwotnych środowiskach wychowawczych szkoła jawi się jako przestrzeń nierównej rywalizacji o pozycję. Nierówność wynika z charakterystyk środowiska pozaszkolnego, pierwotnych uwarunkowań sposobu myślenia i działania uczniów. Szczególnie trudna w tym kontekście jest sytuacja dzieci migrantów. Mają one do pokonania nie tylko dystans pomiędzy kulturą klasy swojego pochodzenia i kulturą szkolną, ale też dystans pomiędzy kulturą kraju pochodzenia a kulturą kraju przyjmującego. Jak pokazują obserwacje socjologiczne, we wszystkich systemach edukacyjnych dzieci migrantów mają mniejsze szanse na sukces – osiągają gorsze wyniki w testach, lokują się w mniej prestiżowych ścieżkach edukacyjnych i, w efekcie, zajmują niskie pozycje w systemie społecznego podziału pracy. Wszystkie wskazane wyżej elementy prowadzą do hipotezy, że dzieci migrantów są niejako skazane na niedopasowanie albo na sklasyfikowanie przez system edukacyjny w najniższych pozycjach. Ich udziałem stają się trajektorie, prowadzące na margines życia społecznego w kraju przyjmującym. Taka wydaje się logika procesów społecznych i edukacyjnych.

Z drugiej jednak strony, zdając sobie sprawę z uwarunkowań procesów selekcyjnych i alokacyjnych, systemy przyjmujące mogą podejmować działania, które będą łagodzić negatywne aspekty adaptacji. Efektywna integracja nowych członków społeczności jest również w interesie grupy przyjmującej. W tym kontekście znaczące jest to, jak wygląda polityka integracyjna i jak w tej polityce lokują się działania edukacyjne.

Edukacja, nauka w szkole, a mówiąc wprost – chodzenie do szkoły – jest jednym z podstawowych pól aktywności młodych ludzi i poprzez to organizuje proces budowania połączeń ze społecznością przyjmującą dla dzieci migrantów. Wskazane procesy i mechanizmy powinny być brane pod uwagę w analizie procesów integracji konkretnych grup migrantów w konkretnych kontekstach społeczeństwa przyjmującego.

Literatura

- BERGER P., LUCKMANN T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.

- BOSSWICK W., HECKMANN F. (2006), *Integration of Immigrants: Contribution of Local and Regional Authorities*, Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- BOURDIEU P. (2004), *The forms of capital*, [w:] S. Ball, *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*, RoutledgeFalmer, London, s. 15-29.
- BOURDIEU P. (1997), *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, Polity Press, Cambridge.
- BOURDIEU P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Scholar, Warszawa.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- BOURDIEU P., WAQUANT L. J. D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BRUDERL J. DIEKMANN A. PREISENDURFER P. (1991), *Patterns of Intraorganizational Mobility: Tournament Models, Path Dependency, and Early Promotion Effects*, [w:] „Social Science Research”, 20, s. 197-216.
- DUPRIEZ V., DUMAY X. (2006), *Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?*, „Comparative Education”, 2, s. 243-260.
- DURKHEIM E. (1956), *Education: its nature and its role*, [w:] tenże, *Education and sociology*, The Free Press, Glencoe, Illinois.
- FRIEDNAM J. (2005), *Place-making as Project? Habitus and Migration in Transnational Cities*, [w:] *Habitus: a Sense of Place*, Hampshire: Ashga.
- HABERMAS J. (1986), *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*, „Kultura i Społeczeństwo”, 4, s. 3-18.
- HECKMANN F. (2008), *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, European Commission, NESSE.
- HOFFMAN-NOVOTNY H. J. (1981), *A sociological approach toward a general theory of migration*, [w:] M. M. Kritz, Ch. B. Keely, S. M. Tomasi, *Global Trends in Migration. Theory and Research on International Population Movements*, The Center of Migration Studies, New York.
- HOPPER E. (1971), *Notes on stratification, education and mobility in industrial societies*, [w:] tenże (red.), *Readings in the theory of educational system*, (13-37), Hutchinson Publishing Group, London.

- HOPPER E. (1974), Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies, [w:] R. Brown, Knowledge, education and cultural change, (17-70), Travistock, London.
- KERCKHOFF A. C., EVERRET D. D. (1986), Sponsored and contest education pathways to jobs in Great Britain and United States, „Research in Sociology of Education and Socialization”, 6, s. 133-164.
- KERCKHOFF A. C. (1995), Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies, „Annual Review of Sociology”, 15, s. 323-347.
- KWIECIŃSKI Z. (1995), Dynamika funkcjonowania szkoły, UMK, Toruń.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), Wykluczanie, UMK, Toruń.
- LAREAU A. (2003), Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life, University of California Press, Los Angeles.
- MANTERYŚ A. (1997), Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych, PWN, Warszawa.
- MCLAREN P. (1989), Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education, Longman, New York and London.
- MIKIEWICZ P. (2014), Kapitał społeczny i edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne, PWN, Warszawa.
- MIKIEWICZ P. (2007), Selekcja i segmentacja jako immanentna funkcja systemu edukacji, [w:] J. Klebaniuk, Fenomen nierówności społecznych w Polsce, (67-82), ENETEIA, Warszawa.
- MIKIEWICZ P., SADOWNIK A. (2014), Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MIKIEWICZ P. (2016), Socjologia edukacji. Koncepcje, teorie, pojęcia, PWN, Warszawa.
- NUSCHE D. (2008), What Works in Migrant Education? A review of evidence and policy options, OECD.
- SCHOFIELD J. W., IN COOPERATION WITH K.ALEXANDER, R. BANGS AND B. SCHAUBURG (2006), Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology, AKI Research Review 5, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration, Social Science Research Center, Berlin.
- SOROKIN P. (2010), Ruchliwość społeczna, PWN, Warszawa.

- STANTON-SALAZAR R. (1997), A social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths, „Harvard Educational Review”, 67, s. 1-40.
- STANTON-SALAZAR R., DORNBUSCH S. M. (1995), Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students, „Sociology of Education”, 68, s. 116-135.
- WILLIS P. (1977), Learning to labor: how working class kids get working class jobs, Saxon House, Farnborough.
- WILEY N. F. (1970), The Ethnic Mobility Trap and Stratification Theory, [w:] P. J. Rose, The Study of Society, (397-408), Random House Wółkman, New York and Toronto.
- ZNANIECKI F. (2001), Socjologia wychowania, t. 1, Książnica Atlas, Warszawa.

Piotr Mikiewicz
Alicja Sadownik
Marta Jurczak-Morris

**THE ROLE OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE PROCESSES
OF MIGRANTS' ADAPTATION TO THE SOCIAL STRUCTURE.
CONSIDERATIONS BASED ON THE ASSUMPTIONS ABOUT
THE ALLOCATION FUNCTION OF THE SCHOOL SYSTEM**

Keywords: education, migrations, migrants' children, inequalities in education.

The article discusses education mechanisms as a tool of individuals' social allocation in the social structure. It presents sociological theories of inequality in education, ascertaining on their basis that the institution of school does not provide equal opportunities to its participants. In particular, migrants' children, on whom the study focuses, are disadvantaged in this matter. Further, the text discusses possible ways of reducing these educational inequalities; three main directions of the integration policy, which should be followed both on the system and the school level, are distinguished and presented.

Piotr Mikiewicz
Alicja Sadowsnik
Marta Jurczak-Morris

**ROLA SYSTEMU EDUKACJI W PROCESACH ADAPTACJI
MIGRANTÓW DO STRUKTURY SPOŁECZNEJ. ROZWAŻANIA
NA BAZIE ZAŁOŻEŃ DOTYCZĄCYCH ALOKACYJNEJ FUNKCJI
SYSTEMU SZKOLNEGO**

Słowa kluczowe: edukacja, migracje, dzieci migrantów, edukacyjne nierówności.

Artykuł ukazuje mechanizmy edukacji, stanowiące narzędzie społecznego ulokowania jednostek w strukturze społecznej. Tekst prezentuje różnorodne teorie socjologiczne na temat nierówności w polu edukacji, konstatując na ich podstawie, iż instytucja szkoły nie zapewnia jednakowych szans jej uczestnikom, w szczególności zaś dzieciom migrantów, które stanowią główny przedmiot powziętych badań. Ponadto, w tekście odnaleźć można również sposoby redukcji tychże edukacyjnych nierówności; wyodrębnione i opisane zostały trzy główne kierunki, w których powinna dążyć polityka integracyjna, zarówno na poziomie systemowym, jak i szkolnym.