

WSPARCIE UCZNIĄ Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM W POLSKIEJ SZKOLE

PROVIDING AID TO STUDENTS WITH A MIGRANT BACKGROUND IN POLISH SCHOOLS

Aleksandra Gulińska^{1(A-G)}

¹Fundacja Inna Przestrzeń, Polska

¹Other Space Foundation, Poland

Gulińska, A. (2021). Wsparcie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole / Providing aid to students with a migrant background in Polish schools, *Rozprawy Społeczne / Social Dissertations*, 15(2), 40-54. <https://doi.org/10.29316/rs/136360>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 35

Otrzymano/Submitted:
28.02.2020

Zaakceptowano/Accepted:
04.05.2021

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza narzędzi, które, w zamierzeniu ustawodawcy, mają służyć wsparciu adaptacji migrantów w polskich szkołach, oraz tego, jak funkcjonują one w praktyce.

Materiał i metody: Autorka omawia kolejne narzędzia, przyglądając się brzmieniu przepisów w ustawie Prawo oświatowe oraz odpowiednim aktom wykonawczym. Zestawia je także z wypowiedziami praktyków zebranych podczas wywiadów przeprowadzonych w latach 2013-21.

Wyniki: Uchwycono proces, jaki zaszedł w polskiej edukacji w kontekście obecności w nich dzieci migrantów oraz zwiększającej się ich liczby w placówkach oświatowych oraz poznano aktualne postulaty w zakresie zmian systemowych, jakie stawiają przez prawodawcami dyrektorzy, nauczyciele oraz rodzice i uczniowie.

Wnioski: Mimo zauważalnego postępu w zakresie dostosowania polskich szkół do potrzeb dzieci z doświadczeniem migracyjnym, nadal niektóre zastosowane rozwiązania okazują się nieprecyzyjne lub nie do końca odpowiadające rzeczywistym potrzebom.

Słowa kluczowe: migranci, cudzoziemcy, nauczanie migrantów

Summary: The purpose of the article is to analyse the tools intended by the legislator to support the adaptation of migrants in Polish schools and how they function in practice.

Material and methods: The author discusses the other instruments, looking at the formulation of the provisions in the Education Law and relevant executive acts. She also compares them with the statements of practitioners collected during the interviews held in 2013-21.

Results: The process that has taken place in Polish education system in the context of the presence of migrant children and the increasing number of them in educational institutions was captured. The current postulates addressed to lawmakers by principals, teachers, parents and students in the field of system changes were learned.

Conclusions: Despite the noticeable progress in adapting Polish schools to the needs of children with a migrant background, still the implemented solutions prove to be too general or fail to adequately address the actual needs.

Keywords: migrants, foreigners, teaching migrants

Adres korespondencyjny: Aleksandra Gulińska, Fundacja Inna Przestrzeń, Nowy Świat 23/25, 00-029, Warszawa, Polska; email: ola.gulinska@gmail.com, Phone: 665636330, <http://orcid.org/0000-0002-8859-0441>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Aleksandra Gulińska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Przez cały okres PRL Polska była krajem w zasadzie zamkniętym na migracje z zewnątrz, a wobec mniejszości narodowych i etnicznych prowadzącą politykę wręcz asymilacyjną (Czerwonka, 2011; Mironowicz, 2012). Sytuacja zaczęła się zmieniać w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku – pierwszymi „laboratoriami integracji” były gminy, w których zlokalizowano ośrodki dla cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy oraz te, w których otworzono duże hale targowe, przyciągające kupców wietnamskich. Z czasem także najstabilniej opłacane segmenty rynku pracy zaczęły być zajmowane czy wręcz monopolizowane przez cudzoziemców (szczególnie rolnictwo, budownictwo i usługi opiekuńcze). Na strumień migracyjny w ostatnich latach istotnie wpłynął też konflikt zbrojny we wschodniej Ukrainie. Tym samym Polska z kraju emigracyjnego stała się krajem emigracyjno-imi-gracyjnym oraz takim, który stoi przed wyzwaniem stworzenia adekwatnego systemu akulturacji migrantów w różnych obszarach życia – w tym również w edukacji.

Sytuacja w systemie oświaty w kontekście wymienionych zmian uległa ogromnemu przeobrażeniu w ostatniej dekadzie. Do niedawna rozmieszczenie cudzoziemców, a co za tym idzie także w dużym stopniu obecność dzieci cudzoziemców w polskich szkołach, miały charakter wysp (Pędziwiatr, Stonawski, Brzozowski, 2019). Oznaczało to, że niektóre gminy w Polsce (przede wszystkim w dużych miastach) nieustannie mierzyły się z wyzwaniem przyjęcia dzieci z doświadczeniem migracyjnym, zaś inne nie musiały tego czynić wcale. W szczególnej sytuacji znajdowały się szkoły w gminach, w których zlokalizowane były ośrodki dla cudzoziemców starających się o udzielenie ochrony międzynarodowej¹. Dzieci cudzoziemskie w małych, wiejskich szkołach stanowiły wtedy czasem znaczny odsetek uczniów (Gulińska, Kawka, 2014; Najwyższa Izba Kontroli, 2019). W tym momencie uczniowie cudzoziemcy są już obecni w większości szkół – przynajmniej w dużych miastach.

Jeśli chodzi o literaturę przedmiotu, to na przestrzeni ostatnich dwóch dekad powstało wiele publikacji dotyczących edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym – zarówno w perspektywie socjologicznej (Markowska-Manista, Pasamonik, 2017a; Nowicka, 2015), pedagogiczno-psychologicznej (Markowska-Manista, Pasamonik, 2017) jak i politologicznej i prawnoadministracyjnej (Klaus, 2006; Pogorzała, 2012a, 2012b, 2016; Sośniak i in., 2013). Wiele publikacji powstało także w środowisku oświatowym oraz pozarządowym, w gronie praktyków. Istotne zmiany przepisów oświatowych w tym zakresie w ostatnich latach,

¹ Przez lata ich liczba zmieniała się, zawsze jednak było ich kilkanaście. Aktualna lista znajduje się na stronie Urzędu do Spraw Cudzoziemców (Udsc.gov.pl, 2020a).

Introduction

Throughout the entire period of functioning as a Polish Republic of People, Poland essentially refused entry to all immigrants, and its policies regarding the ethnic and national minorities may be described as assimilative (Czerwonka, 2011; Mironowicz, 2012). The situation began to change in the 90's, when some boroughs became the first "integrational laboratories", where the authorities set up the first centres for asylum-seekers applying for the status of an asylum-seeker, while other boroughs started attracting Vietnamese merchants due to the large market halls build in these regions. Over time, the most underpaid sectors of the market (such as agriculture, the building industry and the care-giving sector) were not just occupied but nearly monopolized by foreigners. What has also profoundly affected the flow of migration in recent years is the military conflict in eastern Ukraine. As a result, Poland evolved from an emigrational country to one where immigration is becoming an increasingly prominent issue, thus putting the state face to face with the challenge of creating an adequate system of migrant acculturation within different domains of life, including education.

In the last decade, the education system has undergone an enormous transformation in this regard. Up until recently the foreigners were spread out throughout different parts of the country, which resulted in the same distribution of foreign-born students in the Polish schools (Pędziwiatr, Stonawski, Brzozowski, 2019). Consequently, some boroughs (and especially big cities) were constantly dealing with the challenges of taking in children with migration backgrounds, while other regions did not have to do it at all. The boroughs with the centres for asylum-seekers applying for international protection¹ were put in the most difficult circumstances. Back then, foreign children attending small schools in the rural areas often constituted a fairly large percentage of all students (Gulińska, Kawka, 2014; Najwyższa Izba Kontroli, 2019). Currently, foreign students are present in the majority of schools, at least in big cities.

In the last two decades, the education of children with a migration background has been discussed in multiple publications and papers, which tackled the issue from the perspective of sociology (Markowska-Manista, Pasamonik, 2017a; Nowicka, 2015), pedagogy and psychology (Markowska-Manista, Pasamonik, 2017b), politology and finally through the prism of law and administration (Klaus, 2006; Pogorzała, 2012, 2016; Sośniak et al., 2013). Many of the above-mentioned works appeared outside of the governmental sphere and among the educators with practical experience. These issues, however, require further, more in-depth investigation due to the substantial changes in the regulations of the

¹ This number fluctuated over time, but there have always been between ten to twenty of them. The up-to-date list is available on the official website of Urząd Do Spraw Cudzoziemców (Udsc.gov.pl, 2020a).

ich wdrożenie, w tym w rzeczywistości nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19, wymagają jednak dalszej, pogłębionej eksploracji.

Celem badania opisanego w niniejszym artykule było prześledzenie zmian w zakresie narzędzi, jakie oferuje państwo, aby ułatwić funkcjonowanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach, oraz tego, jak zmiany te są oceniane przez społeczności szkolne, które mierzą się z wyzwaniem pracy z takimi dziećmi, na co dzień.

W artykule wykorzystano analizę aktów prawnych dotyczących oświaty, a także badanie jakościowe zrealizowane w latach 2013-2014 będące efektem rekomendacji wypracowanych w toku prac zespołu roboczego do spraw edukacji III Forum Polityk Migracyjnych (Polityki migracyjne, 2014) oraz podobne badanie własne przeprowadzone w latach 2020-2021. W obu przypadkach były to częściowo ustrukturyzowane wywiady z dyrektorami szkół, nauczycielami, przedstawicielami gmin oraz rodzicami.

Jeśli chodzi o badania zrealizowane w latach 2013-2014, wywiady zostały przeprowadzone w 5 szkołach, w których duży odsetek uczniów stanowią dzieci pochodzenia czecheńskiego starające się (wraz ze swoimi rodzinami) o ochronę w Polsce lub mające już pozytywną decyzję w tej sprawie. 4 placówki były zlokalizowane tuż przy wspomnianych wyżej ośrodkach prowadzonych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców. Powodem wyboru tych właśnie szkół było ich kilkuletnie lub kilkunastoletnie wtedy już doświadczenie w pracy z uczniami imigranckimi. Przeprowadzono wtedy 12 wywiadów.

Jeśli chodzi o badania zrealizowane w latach 2020-2021, wywiady zostały przeprowadzone w 6 szkołach, w których są obecne dzieci z doświadczeniem migracyjnym i które skorzystały z narzędzi ułatwiających adaptację zaproponowanych z przepisach oświatowych. Przeprowadzono 10 wywiadów.

Wydaje się, że istotną kwestią jest także użycie w artykule terminologia. Tylko w pierwszej części tego tekstu, poświęconej kwestii uregulowań prawnych, używane jest określenie „dziecko cudzoziemiec” – w analizie uprawnienia do nauki dzieci nieposiadających polskiego obywatelstwa. Wobec tego jednak, że zgodnie z polskim prawem, (o czym niżej) prawo do nauki ma charakter powszechny, bardziej adekwatne jest posługiwanie się w dalszym toku wywodu określeniem „dziecko z doświadczeniem migracyjnym”, które to określenie kładzie nacisk raczej na doświadczenie biograficzne niż na status prawny ucznia i obejmuje swym zasięgiem wszystkich uczniów, w przypadku, których przyjazd do Polski wiąże się z trudnościami w adaptacji w polskiej szkole – a więc zarówno dzieci z rodzin cudzoziemców, jak i osób naturalizowanych oraz reemigrantów (Anderson i in., 2003).

educational law, their implementation, as well as the realities of distance learning in the COVID-19 period.

The primary objective of the research discussed in this article was to analyse how the teaching tools offered by the government have been changed in order to enhance the functioning of children with a migration background in the Polish schools, as well as to gauge how said changes are viewed by the school communities which have to deal with the challenges of working with these children on a daily basis.

The article utilizes two research papers as its basis, a qualitative one realized in 2013 and 2014, inspired by the recommendations produced in the course of the activities performed by the working unit of the 3rd Intersectoral Working Forum on Local Migration Policies (Polityki migracyjne, 2014), and a similar research conducted by the author of this article between 2020 and 2021. Both of these works include semi-structured interviews with school principals, teachers, borough representatives and parents.

It is vital to elaborate on the terminology used throughout this article. The phrase “a foreign child” is only used in the first section of the text, which discusses the right to receive education by children who do not have Polish citizenship. However, since the Polish law stipulates that the right of access to education is granted to everyone indiscriminately, it is more appropriate to refer to these children as “children with a migration background” in the later sections of the report. The reasoning for adopting this phrase is that it places greater emphasis on the biographical experiences of said children, rather than their legal status, thus encompassing all of the students for whom immigrating to Poland involves a challenging process of adapting to the realities of Polish schools – as such, the term is inclusive of children from foreign families, naturalized individuals and those who re-immigrated (Anderson et al., 2003).

Uczniowie z doświadczeniem migracji w świetle przepisów polskiego prawa

Jak zostało zasygnalizowane wyżej, w myśl art. 8 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz prawa międzynarodowego (Konwencja, 1989, art. 29; Karta, 2007, art. 14) prawo do nauki jest powszechne. Prawo to jest samoistnym prawem podmiotowym, którego ochrony można dochodzić w drodze skargi konstytucyjnej. Nie ma ono charakteru absolutnego i może być ograniczane na warunkach wskazanych w art. 31 ust. 3 ustawy zasadniczej. Uprawnienie to dotyczy wszystkich, zaś pod względem przedmiotowym odnosi się do możliwości zdobywania wiedzy w zorganizowanych formach, w sposób regularny i ciągły.

Edukacja i prawo do niej, oprócz wartości samej w sobie, stanowią jedno z podstawowych narzędzi sprzyjających integracji, na co szczególnie zwrócili uwagę autorzy Międzynarodowego paktu praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych:

Do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi [...] (Pakt, 1966, art. 13, ust. 1).

Szkoła stanowi często pierwszą przestrożę, która umożliwia nabycie kompetencji niezbędnych do efektywnego przebiegu procesu akulturacyjnego (między innymi komunikacyjnych, międzykulturowych). Zatem przyglądając się temu, w jaki sposób państwo stwarza warunki do integracji cudzoziemców, nie można pominąć kwestii systemu oświaty. Idąc krok dalej, za Dorotą Szelewą można przyjąć, że z jednej strony polityka edukacyjna w odniesieniu do cudzoziemców powinna być nastawiona na stworzenie odpowiednich warunków do integracji w ramach systemu edukacji, a z drugiej – powinna być potraktowana jako narzędzie sprzyjające procesowi integracji w ogóle (Szelewa, 2010).

Warunki podejmowania nauki przez dzieci cudzoziemców w polskich szkołach są określone przepisami art. 165 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910) oraz przepisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2017 r. poz. 1655). Poszczególne przepisy zawarte w tych aktach zostały omówione niżej przy analizie kolejnych narzędzi służących adaptacji uczniów w polskich szkołach.

Students with a migration background in the eyes of the Polish law

As previously indicated, the right of access to education is granted universally by both Article 8 of the Polish Constitution and the international law (Konwencja, 1989, Art. 28; Karta, 2007, Art. 14). It is an innate right of every being and one may seek its legal protection through lodging a constitutional complaint. However, it is not an absolute right, and as such its scope may be liable to constraint in accordance with the regulations stipulated in Art. 31 s. 3 of the Constitution. Said right applies to everyone and it grants an entitlement to obtain knowledge in an organized, regular and continuous manner.

Not only do the right to education and education itself have an inherent value, they also constitute one of the fundamental tools promoting integration, which was emphatically highlighted by the authors of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights:

The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups (...) (the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1997, no 38, pos. 169, Art. 13, s. 1).

School often presents the first opportunity for the acquisition of the competences that are required for the acculturation process to proceed appropriately, which competences include, among others, the communicative and intercultural skills. For this reason, one cannot overlook the education system while investigating the methods through which the government creates adequate conditions for integrating foreigners.

Following the reasoning of Dorota Szelewa, it is safe to assume that the educational politics in relation to foreigners ought to focus on assuring that the integration process proceeds adequately not only within the educational system, but that said integration is also promoted in a broader sense, outside of the school premises (Szelewa, 2010).

Requirements for starting education in Polish schools by foreign children are determined by the provisions of Art. 165 of the Act of 14 December 2016 – Educational Law (Journal of Laws of 2020, item 910) and the *Regulation of the Minister of National Education of 23 August 2017 on the education of persons who are not Polish citizens and persons who are Polish citizens and who received their education in schools operating in the educational systems of other countries* (Journal of Laws of 2017, item 1655). Individual provisions included in these acts are discussed below, in the analysis of other tools aiding in the adaptation of students to Polish schools.

Prawo do dodatkowych lekcji języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych

Uczniowie, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do jego dodatkowej, bezpłatnej nauki w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego organizuje organ prowadzący szkołę. Sposób organizacji dodatkowej nauki języka polskiego jest określony w przywoływanym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej. Poza tym w sytuacji, kiedy uczeń ma problemy z nauką wynikające na przykład z różnic programowych pomiędzy szkołą polską a tą, w której uczył się dotychczas, ma również prawo do dodatkowych lekcji wyrównawczych. Zgodnie z rozporządzeniem łączna liczba godzin lekcji języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć pięciu tygodniowo, z czego języka polskiego – nie niższy niż dwie. Jak wskazują badani praktycy, jest to liczba daleko niewystarczająca:

Założenie, że uda się opanować język polski, mając kilka godzin lekcji tygodniowo, jest nierealne. Zwłaszcza, że musimy pamiętać, że czym innym jest język komunikacyjny, a czym innym – język edukacji szkolnej. Opanowanie tego drugiego wymaga nieporównywalnie więcej czasu. Oczywiście w dużo lepszej sytuacji są uczniowie przyjeżdżający z krajów, w którym mówi się w innych językach słowiańskich – np. z Ukrainy. Nasze języki są na tyle podobne, że opanowanie polszczyzny umożliwiającej aktywne uczestniczenie w lekcjach następuje dużo szybciej (z wywiadu z psychologiem międzykulturowym, 2021).

Dodatkowo w niektórych szkołach liczba godzin języka polskiego została zwiększona. Koszty zajęć ponosi gmina: *„W naszej szkole jest sporo dzieci, które w domu mówią w języku czeczeńskim. Gdyby były starsze, znatyby pewnie lepiej też rosyjski, może byłoby im łatwiej, a tak... Trzeba poświęcić im dużo czasu, aby rozumiwały, co się dzieje na lekcji”* (z wywiadu z nauczycielką, 2020).

Rodzice uczniów i sami uczniowie z kolei zwracają uwagę, że gdyby mieli dostęp do książek w języku, w którym dotąd się uczyli, i możliwość zaprezentowania w nim swojej wiedzy – ich postępy w nauce byłyby większe: *„Na razie szukam wielu informacji w Internecie po rosyjsku i tłumaczę dla syna. Albo pomagam sobie Wikipedią, gdzie wystarczy przestawić sobie język z polskiego na rosyjski i na odwrót i ma się tę samą wiedzę”* (z wywiadu z rodzicem, 2020).

Oprócz niewystarczającej znajomości języka przeszkodą do pokonania są różnice programowe między szkołą w kraju pochodzenia (lub kraju, z którego uczeń przyjechał) a szkołą w Polsce lub – jeśli dotyczy to na przykład dzieci uchodźców z kraju dotkniętego konfliktem zbrojnym – ogromne braki w dotychczasowej edukacji. W tym drugim przypadku są to często nawet kilkuletnie przerwy

The right to extracurricular Polish lessons and compensatory classes

The students who are either not familiar with Polish or whose proficiency level is insufficient for them to enter the education system are entitled to receive additional, free of charge tutoring in form of extracurricular lessons of Polish. These additional classes are to be organized by the authorities governing the school, and the specific recommendations in accordance with which said classes are to be conducted are delineated in the abovementioned *Regulation of the Minister of National Education*. Those students who are experiencing learning difficulties resulting from the differences between the curricula of the currently attended school and the school of their origin are entitled to additional compensatory classes. The Regulation stipulates that the total number of such classes must not exceed five a week, out of which Polish language lessons have to constitute at least 2. As indicated by the interviewed teaching professionals, these amounts are vastly inadequate:

It is unrealistic to expect anyone to master Polish within merely a few hours of study a week, especially if we consider the fact that the language used in the educational setting is much more demanding and requires a great deal more time to acquire than the one used for everyday communication. The students who come from such countries as Ukraine, that is the ones where Slavic languages are spoken, are in a superior position since the similarities between the languages facilitate rapid acquisition of Polish, thus enabling the students to actively participate in lessons much sooner (an intercultural psychologist, 2021).

Additionally, certain schools have increased the number of Polish language classes, whose cost is to be covered by the borough: *“There are many children in our schools who speak Chechen at home. If they were older, they would likely be more familiar with Russian and thus have an easier time, but as it is (...) We need to devote a great deal of time so that they can understand what is happening during the lessons”* (a teacher, 2020).

The parents of these students as well as the students themselves point out that if they were given access to books written in the language in which they had studied before, and if they could demonstrate their knowledge through the medium of said language, then their progress would be swifter, *“At the moment I have to look for a lot of information online in Russian and translate it for my son, I also I use the Wikipedia, where I can switch back and forth between Russian and Polish, and obtain the same knowledge that way”* (a parent, 2020).

Aside from the language barrier, there is also the issue of discrepancies between the teaching curricula of the Polish schools and those followed in the countries of origin (or the country that the student emigrated from). Worse still, asylum-seeking children from regions affected by military conflicts have immense gaps in the education they

związane ze zniszczeniem szkół, migrowaniem ludności cywilnej, brakiem możliwości dojechania do miasta itd. Dodatkowo na mocy zapisów rozporządzenia dublińskiego cudzoziemcy w trakcie rozpatrywania wniosku azylowego powinni przebywać w Polsce (por.: Udsc.gov.pl, 2020b). Bywa, że kiedy zdecydują się jednak przenieść do innego kraju Unii, są readmitowani do Polski:

Mieliśmy uczniów, którzy jeszcze w trakcie procedury [rozpatrzenia wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej – dop. autorki] wyjeżdżali do Niemiec, potem byli zwracani do Polski, byli w ośrodku strzeżonym w Białej [Podlaskiej – dop. autorki], potem znowu u nas. To jak się mieli normalnie uczyć. Ale za to jako tako dogadać się potrafili chyba w czterech czy pięciu językach – po gruzińsku, kurdyjsku, rosyjsku, polsku i niemiecku (z wywiadu z nauczycielką, 2020).

Nauczyciele sami wskazują także, że nie są przygotowani do pracy z kimś, kto dopiero poznaje język: „w zasadzie każdy z nas powinien być przedmiotowcem i glottodydaktykiem jednocześnie. Albo przynajmniej wiedzieć, jak uczyć, jeśli słownictwo ucznia jest niewystarczające” (z wywiadu z dyrektorką, 2020)

Podczas rozmów z praktykami w 2014 r. jedna z dyrektorek mówiła, że w przypadku jej szkoły całe grono pedagogiczne wzięło udział w 60-godzinnym kursie nauczania j. polskiego jako obcego zorganizowanego przez jedną z organizacji pozarządowych: „To, że w zajęciach uczestniczyli wszyscy, a nie tylko nauczyciele uczący polskiego dzieci migrantów, miało ogromne znaczenie – ta wiedza jest potrzebna wszystkim nauczycielom, którzy pracują z tymi dziećmi” (z wywiadu z dyrektorką, 2014).

Asystent kulturowy

Zgodnie z ustawą Prawo oświatowe uczniowie podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły nie dłużej niż przez okres dwunastu miesięcy (Dz. U. z 2020 r. poz. 910: art. 165 ust. 8). Takie rozwiązanie w literaturze przedmiotowej dotyczącej systemu oświaty jest określane jako „asystent kulturowy” (Januszewska, 2015). Obowiązki asystenta polegają na szeroko rozumianym (językowym, kulturowym, mediacyjnym itp.) wspieraniu uczniów, jak i innych członków społeczności szkolnej oraz kadry pedagogicznej. W początkowym okresie pobytu dziecka w polskiej szkole rolą asystenta będzie tłumaczenie poleceń nauczyciela, wyjaśnianie, co dzieje się na lekcjach, oraz bieżące objaśnianie zasad funkcjonowania szkoły i obowiązków ucznia

have heretofore received, which often span periods of entire years due to the destruction of their schools, migratory movements of the ordinary citizens, lack of transportation to the city, etc. Moreover, according to the provisions of Dublin Regulation, foreigners should remain on the territory of Poland when their asylum application is being processed (Udsc.gov.pl, 2020b). Sometimes, when they decide to relocate to another EU country, they are readmitted to Poland:

We had students who left for Germany even prior to the termination of the procedure [of assessing their application for international protection – author's note], then went back to Poland, spent some time in the guarded centre in Biala [Podlaska – author's note], and finally returned to us once more. It's little wonder they were unable to study the way they ought to have done. They were, however, capable of communicating fairly effectively in four or five languages – Georgian, Kurdish, Russian, Polish and German (a teacher, 2020).

What the teachers also emphasise is that they are not prepared to work with someone who is only beginning to acquire the language, “Basically all of us would have to simultaneously be able to teach their subjects and glossodidactics, or at least be acquainted with teaching methods applicable in situations when the student's vocabulary is lacking” (a school principal, 2020).

During our conversations with educators in 2014, one of the school principals said that the entire teaching faculty at her school had taken part in a 60-hour course on teaching Polish as a foreign language organized by a non-governmental institution, adding that, “The fact that the training was attended by everyone, not just those teaching Polish to migrant children, had an enormous impact, because all the teachers who work with these children need this knowledge” (a school principal, 2014).

A cultural assistant

According to the Act on Educational Law, students who are subject to mandatory education and do not speak Polish, or whose knowledge of the language is insufficient to benefit from the education, are entitled to acquire assistance from a person who speaks the language of their country of origin and has been employed as a teacher's assistant by the school principal for a period which does not exceed twelve months (Journal of Laws of 2020, item 910: Art. 165 sec. 8).

The subject literature describes the role performed by such a person as that of a “cultural assistant” (Januszewska, 2015), whose duties consist in providing a broadly defined support (be it of linguistic, cultural or mediatory kind) to the students themselves, as well as to other members of the school society and its staff. As the child goes through the initial stages of attending a new school, the assistant will be tasked with translating teachers' instructions, explaining what is happening throughout the lessons, providing ongoing comments to clarify the rules

czy zachęcanie do nawiązywania kontaktu z rówieśnikami. Asystent pełni też rolę pośrednika w kontaktach pomiędzy szkołą a rodzicami ucznia cudzoziemskiego (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2019). Takie rozwiązanie było promowane przez środowiska oświatowe już kilkanaście lat temu, zaś od stycznia 2010 roku istnieje możliwość zatrudnienia takiej osoby ze środków gminy (Chrzanowska, 2009). Przed nowelizacją przepisów w tej sprawie oraz zanim to rozwiązanie się upowszechniło, część asystentów w Polsce była wprowadzana do kolejnych szkół przez organizacje pozarządowe (Pogorzała, 2012).

Od samego początku szkoły bardzo różnie postrzegały rolę asystenta w trakcie zajęć – w dużej mierze zależało to od liczby uczniów wymagających pomocy oraz liczby asystentów w danej placówce. Niektórzy dyrektorzy mówili na przykład o tym, że praca asystenta w dużym stopniu obejmuje „*bycie na lekcji, chodzenie od ławki do ławki*” (z wywiadu z dyrektorką, 2013). Takie rozwiązanie było możliwe w przypadku szkół, gdzie pracuje kilkoro asystentów i jest niewiele klas, więc jeden asystent może towarzyszyć klasie niemal przez cały dzień. W przypadku szkół, w których asystent jest jeden, jego rolą jest raczej „zarządzanie” całą grupą dzieci: „*[...] nasz asystent jeździ autobusem z ośrodka do szkoły razem z dziećmi, sprawdza, czy wszyscy są, co dzieje się w domu, pomaga podczas spotkań z rodzicami w tłumaczeniu*” (z wywiadu z dyrektorką, 2013). Jak się okazało, praca asystenta w kontekście „*sprawdzania, co dzieje się w domu*” była nieoceniona w trakcie edukacji zdalnej z powodu pandemii w 2020 roku:

[...] na początku był szok, nasze dzieci z ośrodka [dla cudzoziemców – dop. autorki] nie miały sprzętu, nie miały gdzie się uczyć, rodzice nie byli w stanie pomóc. Nasza asystentka dzwoniła, przypominała, pisała z mamami na WhatsAppie, pomagała, pytała, czy w rodzinie jest wszystko dobrze. Dzięki temu dzieci nam nie wypadły z nauki aż tak bardzo (z wywiadu z nauczycielką, 2020).

Co interesujące, w 2013 roku badani raczej skłaniali się ku temu, że docelowym rozwiązaniem jest zatrudnienie asystentów z wykorzystaniem pieniędzy gminy, wskazując na niestabilność i brak ciągłości w sytuacji zatrudniania asystenta w ramach projektu przez organizację pozarządową. Podczas rozmów przeprowadzonych w latach 2020-2021 pojawiły się z kolei opinie, że zatrudnienie asystentów ze środków samorządów także w tym momencie nie jest optymalnym rozwiązaniem:

Biorąc pod uwagę, jaka jest stawka dla asystentów, to tych asystentów nie ma i nie będzie. Dopóki mówimy o takich krajach jak Ukraina czy Białoruś, to te stawki może mogą być dla kogoś w porządku, tak dla osób znających zachodnie języki – nie. Znalazienie asystenta za takie pieniądze jest nierealne. Przez kilka lat asystenci byli zatrudniani przez organizacje pozarządowe za większe pieniądze. Ale

obtaining in a given school, and finally encouraging the child to establish relations with its peers. Another function of the assistant is that of a liaison between the school and the parents of the child (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2019). This solution was already promoted by educators over a decade ago, and since 2010 it has been possible to pay for the employment of such a worker from the funds of the school's governing body (Chrzanowska, 2009). Before the laws regulating these matters were amended and the solution itself became widely adopted, part of the assistants operating in Poland had been introduced into schools by non-governmental institutions (Pogorzała, 2012).

From the very start, there were mixed reactions to the participation of an assistant in class, and the exact nature of the responses hinged on the number of students requiring such aid and the number of available assistants at a given school. Some school principals said that a large share of the assistant's job consists in, “*being present at the lesson and walking between rows of benches*” (a school principal, 2013), which solution is only viable in case of schools with just a few assistants and not that many classrooms, so that said assistant might accompany a given group almost throughout the entire day.

However, when there is only one assistant, their role shifts towards “managing” an entire group of children, and as a result, “*(...) the assistant travels by bus from the centre to school together with the children, checks the attendance, asks about their situation at home, helps with interpretation during parent-teacher conferences*” (a school principal, 2013). As it turned out, “*checking what's going on at home*” proved to be of incalculable value as everyone switched to remote learning during the 2020 pandemic:

[...] at first, we were shocked because our children from the centre [for foreigners – author's note] didn't have the necessary equipment or a place to study from, and their parents weren't able to help them out. Our assistant kept on calling, reminding and writing to mums through WhatsApp, making sure she could be of help and asking whether everything was alright. Thanks to these efforts, the children weren't left as far behind as they otherwise would have been (a teacher, 2020).

Interestingly, those surveyed in 2013 tended to agree that the ultimate solution would lie in employing assistants who would be paid from the funds of the governing body, pointing out the fact that hiring assistants through non-governmental projects was often unstable and lacked continuity. When further discussions were held in 2020 and 2021, some argued that financing the assistants from the budgets of the local governments would be sub-optimal:

Considering the wages offered to prospective assistants, we can hardly expect anyone to be up for the job. If we're talking about such countries as Ukraine and Belarus, then these earnings might be considered acceptable, but definitely not for those fluent in

przez ostatnie lata [znacznego ograniczenia Funduszu Azylu, Migracji i Integracji – dop. autorki] jest to bardzo utrudnione. My w gminie zatrudniamy w naszych szkołach asystentów i są to inne stawki niż to minimum, bo inaczej byśmy nikogo nie znaleźli” (z wywiadu z przedstawicielką organu prowadzącego, 2021).

Mowa tutaj o wynagrodzeniu przewidzianym w Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 1 maja 2018 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz. U. 2018 poz. 936), które to umieszcza pomoc nauczyciela w VI kategorii zasze-regowania (z minimalnym poziomem wynagrodzenia zasadniczego wynoszącym 1800 zł). Same asystentki mówią o podejmowaniu się popołudniami i w weekendy innych zajęć – usług opiekuńczych czy sprzątnięcia mieszkań, aby zwiększyć ogólną sumę zarobków: „ja już od kilku lat biegam prosto ze szkoły na tamto osiedle, bo tam mam mieszkania, które sprzątam” (z wywiadu z asystentką kulturową, 2020).

Pojawiają się także przykłady porażek w adaptacji szkolnej, którym w opinii rozmówczyni można by zapobiec, gdyby udało się znaleźć u kogoś wsparcie:

„Pamiętam taką sytuację dzieci rodziny reemigrantów z [jednego z krajów starej Unii Europejskiej – nazwę kraju pominięto, aby utrudnić identyfikację – dop. autorki]. Oni znali język polski komunikacyjny z domu, ale ponieważ wcześniej chodzili do szkoły w tamtym kraju, nie znali języka edukacji szkolnej. Znalezienie asystenta znającego język kraju, ze względu na niskie wynagrodzenie, było w zasadzie niemożliwe. I wtedy zadziałała się rzecz niedobra, bowiem na stanowisku asystenta, próbując pomóc tym dzieciom, postanowiła zatrudnić się ich mama. Z punktu widzenia psychologicznego to było oczywiście zrozumiałe, ale to, jak wiadomo, nie mogło się udać. W przeciągu półtora, może dwóch miesięcy ta rodzina zdecydowała się wrócić do [kraju, z którego przybyła – dop. autorki] (z wywiadu z przedstawicielem organu prowadzącego, 2021).

Dyrektorzy szkół podkreślają jednocześnie wagę odpowiedniego wprowadzenia asystenta do grona pedagogicznego: „[...] szkoły to są jednak dość zhierarchizowane instytucje; aby uniknąć sytuacji, że ktoś będzie patrzył na asystentkę z góry, lepiej jest od razu podkreślić, jak ważną rolę pełni” (z wywiadu z dyrektorką, 2020).

Oddziały przygotowawcze

Do niedawna dzieci z doświadczeniem migracyjnym (także te nieznające języka polskiego lub znające w niewielkim stopniu) trafiały do klas „ogólnych”, w których uczestniczyły w zajęciach razem z polskimi rówieśnikami. Taki model kształcenia migrantów określa się mianem integracji bezpośredniej (Butarewicz-Głowacka, 2015), jednak w polskiej rzeczywistości, w ocenie eksper-

Western languages. Finding an assistant willing to earn that little is impossible. While for a few years the assistants got a better pay from the non-governmental institutions, the situation has worsened dramatically in the recent years [due to the substantial cuts suffered by budget of Asylum, Migration and Integration Fund – author’s note]. We do employ assistants in our borough, but the wages we offer are higher than this minimum because otherwise we wouldn’t have been able to find anyone willing to do this job (a governing body representative).

Here, the remuneration provided for in the Regulation of the Council of Ministers of 1 May 2018 on the remuneration of self-government officials (Journal of Laws of 2018, item 936), which places the teacher’s assistant in the 6th wage category (with a minimum base salary of PLN 1,800).

The assistants themselves mention the necessity to earn additional money in the afternoons and at the weekends through childcare and cleaning services, “It’s been a few years since I started rushing back from school straight to that residential area, because the flat I clean is there” (an assistant, 2020).

Some attempts at adaptation to schools end up in failures, which according to our interviewee could have been prevented had it been possible to find sufficient support:

I remember the case of children from a migrant family [originally from a country from the old European Union, whose name has been edited out to avert identification – author’s note]. At home they learnt enough Polish to be able to communicate, however, since they first attended a school in the country of their origin, they weren’t familiar with the language used in education. Due to low salaries, it was practically impossible to find an assistant speaking their mother tongue. The events took a turn for the worse because it was their mum who volunteered for the job in order to help those children. While it was understandable from the psychological standpoint, the plan couldn’t, of course, succeed. Barely two months had gone by before the family decided to go back [to the country of their origin – author’s note] (a governing body official, 2021).

School principals emphasise the importance of choosing the right assistant to join the teaching staff, saying that, “[...] schools are, after all, strictly hierarchical institutions, so in order to avoid situations in which the assistant is looked down on, it’s crucial to stress the value of their contribution from the get-go” (a school principal, 2020).

Preparatory classes

Up until recently the children with a migration background (including those who were either completely unfamiliar with Polish or knew it only to a limited extent) were put in groups with a “general profile”, where they would attend classes together with their Polish peers. This approach to educating migrants is described as *direct integration* (Butarewicz-Głowacka, 2015), but educational

tów oświatowych, praktyków nauczania i samych uczniów, nie spełniał on swojej funkcji (Górska, Korczak, 2014). Ministerstwo Edukacji Narodowej dostrzegło problem i z dniem 1 września 2017 roku zaczęły obowiązywać zapisy wspomnianego już rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. z 2017 r. poz. 1655), które określa warunki tworzenia, organizowania oraz działania w szkołach oddziałów przygotowawczych, do których mogą trafić dzieci, aby poprawić swoją znajomość języka polskiego. Ministerstwo dopuszcza w nim zorganizowanie przez organ prowadzący szkołę oddziałów przygotowawczych dla uczniów, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oraz wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych, a także dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich kształcenia.

Zgodnie z przepisami dopuszcza się organizację nauczania w klasach łączonych odpowiednio dla klas:

- a) I-III szkoły podstawowej;
- b) IV-VI szkoły podstawowej;
- c) VII i VIII szkoły podstawowej;
- d) I i II liceum ogólnokształcącego, klas I-III technikum i branżowej szkoły I stopnia;
- e) III i IV liceum ogólnokształcącego i klas III-V technikum,

co stanowi odpowiedź na fakt, że w wielu szkołach, szczególnie ponadpodstawowych, uczniowie cudzoziemscy stanowią pojedyncze przypadki w skali szkoły.

W oddziale przygotowawczym prowadzi się naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców – zgodnie z art. 92 ust. 2 Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r. nr 64, poz. 593). Wdrożenie klas adaptacyjnych stanowiło jeden z podstawowych postulatów środowisk oświatowych w ostatnich kilkunastu latach (por.: Gulińska, Kawka, 2014).

Warto dodać, że podobne rozwiązania z powodzeniem wykorzystywano w szkołach niepublicznych, między innymi w Zespole Społecznych Szkół Ogólnokształcących Bednarska w Warszawie. Odbywały się także spotkania publiczne i konferencje w gronie praktyków, które miały promować tego typu rozwiązania², tym niemniej przez lata wydawało się, że wykorzystywanie tego narzędzia w szkołach publicznych jest niemożliwe.

W ciągu czterech lat szkolnych udało się utworzyć kilkadziesiąt oddziałów przygotowawczych w całej Polsce – w szkołach położonych przy ośrodkach dla cudzoziemców, jak szkoła w Grupie, w dużych miastach od lat podejmujących działania na rzecz integracji (Warszawa), ale też w mia-

experts, teachers and students themselves say that in reality this model failed to fulfill its function (Górska, Korczak, 2014).

The Ministry of National Education recognised the problem and, as of 1 September 2017, the provisions of the aforementioned Regulation of the Minister of National Education (Journal of Laws of 2017, item 1655), which determines the requirements for the establishment, organisation and school operation of preparatory departments, to which the children may transfer to improve their knowledge of Polish. The Ministry provides for the organisation of preparatory departments for students who do not know Polish or are familiar with the language at a level that is insufficient to benefit from the education and who require adaptation of the educational process to their educational needs, as well as an appropriate adjustment of the organisational form supporting the effectiveness of their education.

The regulations permit creation of mixed groups for years:

- a) I-III in primary school;
- b) IV-VI in primary school;
- c) VII and VIII in primary school;
- d) I and II in highschool, I-III in technical schools and first-degree vocational schools;
- e) III and IV in high schools, and III-V in technical schools,

this comes as a response to the fact that in many schools foreign students constitute only a tiny fraction of the overall student population, especially at levels above the primary education.

At preparatory classes, Polish is taught in accordance with a curriculum derived from a framework-based language instruction programme for teaching Polish to foreigners – in compliance with Art. 9 sec. 2 from March 12, 2004 regarding social aid (Journal of Laws, 2004, no 64, pos. 593).

The introduction of adaptation-facilitating classes has been one of the primary demands put forth by educators for over a decade (Gulińska, Kawka, 2014).

It is worth noting that similar solutions have already been successfully implemented by, among others, Bednarska Social School Complex in Warsaw. The public meetings and conferences for teaching practitioners that took place there were designed to promote such interventions², however, for many years it seemed as if it would be impossible to incorporate them into government schools.

Several dozen preparatory departments were opened across Poland within a period of 4 years – those were the schools located near the centres for foreigners, like the one in Grupa, some in large cities that had been involved in promoting integratory efforts and practices for years (Warsaw), but also in those cities which had only recently started tackling this issue (Poznań).

² Oprócz wspomnianej konferencji w Lublinie w 2012 roku na podobny temat została zorganizowana na przykład konferencja w Willi Decjusza w 2011 roku. Więcej na ten temat na stronie MIPEX (2011).

² Aside from the mentioned conference in Lublin in 2012, there was also a conference in Willa Decjusza in 2011, which revolved around a similar topic. More information is available at MIPEX's website (2011).

stach, które do niedawna nie zajmowały się tym problemem (Poznań).

Schemat pracy w takich oddziałach wszędzie wygląda dość podobnie: „*Na początku staramy się nauczyć polskiego komunikacyjnego, potem stopniowo wprowadzamy wyższy poziom i naukę przedmiotów*” (z wywiadu z dyrektorką, 2020). Jednak dokładna treść tego, jak będzie przebiegała praca w klasie, zależy od konkretnej szkoły, a te według badanych zazwyczaj posługują się w tym zakresie metodą prób i błędów. Do rzadkości należy sytuacja, w której to gmina opracowuje program dla kilku prowadzonych przez siebie placówek:

„To rozporządzenie gminy dotyczące oddziałów przygotowawczych jest dość ogólne. Nie ma też na rynku programów przeznaczonych dla takich klas. Oznacza to, że czasami od dyrektora i organu prowadzącego zależy, jaka będzie zawartość merytoryczna lekcji w takich oddziałach. Są takie gminy, jak nasza, które zatrudniają psychologa i glottodydaktyka, wspierających prowadzenie takich oddziałów” (z wywiadu z przedstawicielką organu prowadzącego, 2021).

Pracownicy szkół, w szczególności nauczyciele, podkreślają jednocześnie znaczącą rolę dyrektora w wypracowywaniu całości procesu adaptacji dzieci z doświadczeniem migracji w szkole: „*Ogromną rolę odgrywa postawa dyrektora. Od tego zależy, jakie możliwości działania, jakie narzędzia, będzie miał nauczyciel*” (z wywiadu z nauczycielką, 2020).

Z drugiej strony w opinii badanych ważna jest także indywidualna postawa nauczycieli:

[...] wiele zależy od postawy pojedynczych nauczycieli, ich wrażliwości, elastyczności, umiejętności improwizacji. Niestety wielu nauczycieli utożsamia podstawę programową, którą muszą zrealizować, z podręcznikiem. Przygotowują kartkówki czy prace domowe wg schematów, nie biorąc zupełnie pod uwagę zróżnicowanych możliwości swoich uczniów. Niektórzy tego nie umieją. Trudno im wypracować, co mogliby robić z takim uczniem [słabiej mówiącym po polsku – dop. autorki] na lekcji, żeby ten uczeń czuł się zaopiekowany. Niektórzy uczniowie po prostu siedzą na lekcji, niewiele rozumiejąc. Oczywiście potem są momenty buntu, załamania nerwowych, depresyjnych czy po prostu niechęci do szkoły (z wywiadu z psychologiem międzykulturowym, 2021).

Ocenianie

Podczas badań w 2013 r. jedną z głównych trudności, jakie wymieniane były przez nauczycieli i dyrektorów był problem adekwatnego oceniania uczniów. Badani podkreślali, że mogą stawiać oceny wg obiektywnych kryteriów, co jak sami zauważali, byłoby zdecydowanie demotywujące dla uczniów migrantów, którzy mają zaległości w materiale szkolnym lub słabiej znają język pol-

The *modus operandi* adopted in these places is always fairly similar, “We first try to teach them how to use Polish for everyday communication, and then we gradually raise the bar and start introducing the subjects” (a school principal, 2020). However, the exact contents of and methods adopted in the classroom depends on the school in question, and schools – according to our interviewees – usually work it out through trial and error. It is extremely rare for a borough to design a programme for several schools that come under its jurisdiction:

The regulations issued by the boroughs in regard to the preparatory departments are very general, and the market doesn't offer any programmes for such groups, which means that the content of the lessons taught at these departments is at times dependent on the school principals and the authorities governing the school. There are boroughs similar to ours, which employ a psychologist and a glossodidactician who participate in running these departments (a representative of a school's governing body, 2021).

School staff, especially the teachers, also emphasise the importance of the principals in designing a system of procedures intended to promote adaptation of children with a migration background to the school they attend, “*it is the school's principals who play the most important role by selecting the tools and methods available to the teachers*” (a teacher, 2020).

On the other hand, research participants stress the impact exerted by the individual approach adopted by every teacher:

[...] a great deal of the outcome is determined by the individual approach adopted by each teacher, by their sensitivity, flexibility and the ability to improvise. Unfortunately, many equate the core curriculum that they are supposed to follow with the contents of the coursebooks. Their homeworks and tests are created mechanically, without taking into account the broad spectrum of their students' potential. Some of them simply aren't equipped with this skill, and thus it's much harder for them to figure out what they could do with such students [whose Polish is poorer – author's note] during the lessons in order for them to feel as if they are receiving adequate care and attention. Some of these students simply sit through the lessons without understanding much, which then, of course, leads to outbursts, emotional breakdowns, depressive episodes and a negative attitude towards school (an intercultural psychologist, 2021).

Grading

During the 2013 research the teachers and principals were primarily concerned with how to appropriately grade these students. They emphasized that utilizing objective assessment criteria indiscriminately had a demotivating effect on those children with a migrant background who lag behind the material covered in school and/or do not have sufficient knowledge of the type of

ski edukacyjny. Z drugiej strony – żadne przepisy nie określały jasno, że ocenianie za włożony wysiłek i zaangażowanie jest tym właściwym sposobem rozwiązania tej sytuacji. Nauczyciele opisywali nam swoje metody oceniania, aby było ono adekwatne – na przykład czytając pracę domową lub sprawdzian nie brali pod uwagę poprawności językowej lub (w przypadku znania przez siebie języka, jakim posługuje się uczeń) pozwalali na uzupełnianie odpowiedzi ustnej ucznia słowami z języka ucznia.

Drugą kwestią są egzaminy zewnętrzne. Podczas badania w 2013 roku wielu dyrektorów zwracało uwagę na kwestię bardzo słabych wyników szkoły w sytuacji, kiedy duży odsetek uczniów przystępujących do egzaminu to uczniowie mający trudności adaptacyjne w związku z przybyciem z granicy lub słabszą znajomością języka polskiego. Dotyczyło to przede wszystkim gmin wiejskich i szkół, które prowadzą, w sytuacji, kiedy na ich terenie znajduje się ośrodek dla cudzoziemców. Dyrektorzy wprost mówili o swoich obawach: „u nas na terenie gminy są 4 szkoły. Jak pani myśli, jeśli gmina będzie musiała zlikwidować szkołę to, którą zlikwiduje? Te, która ma najłabsze wyniki. A my mamy najłabsze wyniki, bo my przyjmujemy dzieci z ośrodka” (z wywiadu z dyrektorem, 2013). W trakcie rozmów pojawiły się także wypowiedzi dotyczące strategii, jakie przyjmują dyrektorzy i organy prowadzące, jeśli mają na swoim terenie ośrodek dla cudzoziemców: „u nas dzieci z ośrodka są porozdzielane między trzy szkoły. Siadamy [w gronie dyrektorów – dop. autorki] i rozdzielamy tak, aby równomiernie rozłożyć pomiędzy szkołami dzieci z ośrodka, które trafią do ostatniej klasy” (z wywiadu z dyrektorem, 2014).

Przez lata, zgodnie z wypowiedziami dyrektorów, odpowiedzi systemowe na to zagadnienie, były niesatysfakcjonujące. Wg wytycznych zawartych w *Komunikacie dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2020 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2020/2021* (Komunikat CKE, 2020), uczniowie, którzy w roku szkolnym 2020/2021 był objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole ze względu na trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą, zaburzenia komunikacji językowej czy sytuację kryzysową lub traumatyczną i dysponują odpowiednią opinią rady pedagogicznej mają prawo do odpowiedniego dostosowania warunków egzaminu. Z kolei uczeń, o którym mowa w art. 165 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu i dysponuje odpowiednią opinią rady pedagogicznej, ma prawo do dostosowania formy i warunków egzaminu. W pierwszej sytuacji uczniowie mają, w zależności od potrzeb, prawo do przedłużenia czasu trwania egzaminu, pracy w osobnej sali, zastosowania szczegółowych zasad

Polish used during the lessons. On the other hand, there are no regulations explicitly stipulating that assessing a student's effort and willingness is the right solution in this case. The teachers told us about their individual assessment methods intended to even out the differences – for instance, while grading a homework or a test they would not take into account the linguistic correctness, or – if they happened to be familiar with a child's native tongue – they would allow them to use it in order to fill in the gaps in their vocabulary whilst answering orally.

The external exams are another crucial issue. During a 2013 research, many school principals pointed out that some schools perform poorly in external exams when a large proportion of the students sitting them is constituted by children who are experiencing adaptational difficulties due to their migrant history or insufficient knowledge of Polish. This affected primarily those rural boroughs (and thus their schools) which have migrant centres within their bounds. School principals voiced their concerns openly, saying, “*There are four schools in our borough. Which one, do you think, will be closed down first? Of course it's going to be the one with the worst exam results, and we are such a school since we take in children from the centre*” (school principal, 2013). What was also mentioned during the discussions was the strategies adopted by the governing bodies housing migrant centres on their territories, “*We divide the children from the centre between 3 schools. We [that is school principals – author's note] sit down and make sure that each school receives an equal number of last-grade students*” (a school principal, 2014).

According to school principals, the solutions offered by the education system have been dissatisfactory for years. According to the regulations included in An announcement of the head of the Central Examination Committee from August 20, 2020, regarding detailed guidelines governing the procedure of adjusting the conditions and form of the eight-grade exam in the academic year 2020-2021 (Komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2020 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2020/2021 (Komunikat CKE, 2020), the exam conditions may be adjusted for those students who have been receiving psychological and pedagogical support at school due to adaptational problems resulting from having been educated abroad, from insufficient competence at linguistic communication and from experiencing a crisis or trauma. If the student has an appropriate opinion issued by the school board, the exam conditions may be adjusted for them. In turn those students mentioned in Art. 165 Act 1 – Educational Law, that is those whose insufficient knowledge of Polish impairs their reading comprehension and have likewise been opinionated by the school board, may “have” the form and conditions of the exam changed. Specifically speaking, the former group, depending

oceniań rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, jak dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz korzystania z papierowego lub elektronicznego słownika zawierającego język polski i język ucznia. W drugiej sytuacji – uczniowie mają prawo do korzystania ze słownika z papierowego lub elektronicznego słownika zawierającego język polski i język ucznia. Pracownicy szkół zwracają jednak uwagę na trudności wynikające z tego ostatniego uprawnienia:

„Trzeba pamiętać, że to już jest inne pokolenie. Oni nie zawsze potrafią korzystać ze słownika. Jeszcze z elektronicznych to tak, ale z papierowych – niekoniecznie. Pytanie też czy ktokolwiek przy obecnych programach miałby w szkole na to czas, aby ich uczyć tego. Poza tym trzeba pamiętać, że w przypadku rzadkich języków nie zawsze istnieje w ogóle taki słownik” (z wywiadu z psychologiem międzykulturowym, 2021).

Ale oczywiście lepsze jest takie rozwiązanie niż żadne. Często uczeń ma wiedzę, ale „potyka się” o jedno słowo, które jest kluczowe. Albo ma wiedzę i mógłby coś napisać, ale nie zrozumie polecenia. A to jak formułowane są pytania lub polecenia to jest już osobna opowieść (z wywiadu z nauczycielką, 2020).

Okres pandemii

W odniesieniu do okresu pandemii COVID-19 ani rozporządzenie ustanawiające szczególne rozwiązania na ten czas z marca 2020 roku (Dz. U. poz. 493), ani rozporządzenie z 13 sierpnia 2020 roku (Dz. U. poz. 1389), ani to z 5 listopada 2020 roku (Dz. U. poz. 1960) nie wyodrębniają szczególnych metod i narzędzi pracy z uczniami mającymi trudności adaptacyjne. Jednak z wypowiedzi nauczycieli wynika, że pandemia tylko pogłębiła istniejące wcześniej trudności:

„[...] mieliśmy dziewczynkę z [jednego z państw afrykańskich – celowo nie podano nazwy, gdyż cudzoziemców stamtąd jest na tyle mało, że ryzyko zidentyfikowania ich jest stosunkowo duże – dop. autorki]. Przyjechała z rodziną na początku roku, przed pandemią. No i w efekcie przesiedziała z rodzicami w mieszkaniu wiele miesięcy. Szkoły nie działały, oni zupełnie nie wiedzieli, dokąd pójść, co zrobić. Kilka godzin polskiego w tygodniu, kiedy nie ma się kontaktu z żadnymi Polakami, nie nauczą kość języka. A asystenta nie udało się zorganizować” (z wywiadu z dyrektorką, 2020).

Niektóre szkoły postanowiły ograniczyć cel pracy zdalnej do realnego minimum, a więc skupić się na osiągnięciu kolejnych kompetencji bez ścisłego kierowania się wcześniej ustalonym programem:

„U nas ruszył nowy oddział adaptacyjny na przełomie lutego i marca. No i zaraz zaczął się lockdown. W oddziale było troje dzieci z Wietnamu i Chin. Zdawali sobie sprawę, że w trybie zdalnym zbyt wiele nie uda nam się zrobić, a już na pewno nie nauczyć

on their needs, may be granted one of the following – extending the exam duration, writing the exam in a separate classroom, being subject to individualized assessment criteria for the open-ended tasks in Polish the way it is done with the students with specific learning difficulties, and finally allowing the use of a paper or digital translation dictionary of the student’s mother tongue and Polish. In case of the latter group, it is permitted to use a paper or digital translation dictionary of the student’s mother tongue and Polish. Members of school staff highlight the challenges of granting access to this last resource:

We should bear in mind that we’re dealing here with a different generation, a generation of children who sometimes don’t know how to use dictionaries, especially the traditional ones. It’s doubtful that with the current teaching curricula anyone would have the time to teach them. Besides we need to remember that in case of rarer languages such dictionaries may not even exist (an intercultural psychologist, 2021).

But of course this solution is better than none. Often a student has a knowledge, but “stumbles” over one key word. Or he has a knowledge and could write something, but he doesn’t understand a command. And how the questions or instructions are formulated is a different story (a teacher, 2020).

In times of the pandemic

With regard to the period of COVID-19 pandemic, neither the regulation establishing special arrangements during that period of March 2020 (Journal of Laws. item 493), of 13 August 2020 (Journal of Laws. item 1389), nor that of 5 November 2020 (Journal of Laws. item 1960) separate any specific methods or tools for working with students with adaptation difficulties. However, the statements provided by teachers suggest that the pandemic only exacerbated the pre-existing difficulties:

[...] there was this girl from [an African country whose name has been cut out since the small number of immigrants from there substantially raises the risk of identification – author’s note]. She came here at the beginning of the year, just before the pandemic. As a result, she spent many months at home with her parents. Since the schools were closed, they had no idea where to go and what to do. If you don’t have any direct contact with the Polish people, a few lessons per week isn’t enough to teach you the language, and it wasn’t possible to arrange the aid of an assistant (a school principal, 2020).

Certain schools ought to keep the objectives of remote learning at a reasonable minimum, and thus focus on the acquisition of further competences without strict adherence to the already-existing curriculum:

We opened a new preparatory classes between February and March, just before the lockdown started. We had three children from Vietnam and China. We soon realized that we can’t achieve much through remote learning, especially as far as teaching someone Polish

kogoś znajomości języka polskiego edukacyjnego. Skupiliśmy się, więc na pracy nad tym, by dziewczynki ośmielić w kontaktach z nauczycielami – pokazać, że jeśli czegoś nie rozumieją, to mogą śmiało zapytać, odezwać się. Nie jest to takie proste, jak się wydaje. W tamtych kulturach rolą ucznia jest raczej przyjmowanie tego, co mówi mistrz, a nie dociekanie czy rozwiązywanie problemów. A nasze dziewczyny przez te kilka miesięcy odważyły się i prostą polszczyzną pytały, jeśli czegoś nie wiedziały lub nie rozumiały” (z wywiadu z przedstawicielką organu prowadzącego, 2021).

Nauczyciele i dyrektorzy szkół wymieniali także wsparcie, o ile dostawali je od organizacji pozarządowych – szczególnie, jeśli byli to wolontariusze lub pracownicy, którzy pracowali indywidualnie z każdym dzieckiem nad materiałem, który należało, zgodnie z zasadami nauki zdalnej, opanować w domu. Wśród organizacji, które wg pracowników oświaty zaangażowały się w pomoc uczniom z rodzin migrantów, były między innymi Fundacja dla Wolności z Warszawy oraz Stowarzyszenie Dla Ziemi, które pracuje w społeczności Łukowa.

Rekomendacje

Praktycy zwracają uwagę na nieprecyzyjność przepisów wykonawczych i wiążące się z tym problemy z ich interpretacją – dotyczy to między innymi oceniania końcoworocznego w oddziałach przygotowawczych i dokumentu, którym miałyby się zakończyć dla ucznia rok szkolny w takim oddziale. Rozwiązaniem mogłoby być szersze wykorzystanie rozwiązania jakim są urzędowe akty interpretacji prawa (mogłyby to być na przykład wyjaśnienia, interpretacje lub wytyczne publikowane przez ministra właściwego do spraw edukacji).

Z wypowiedzi praktyków oświatowych jasno wynika, że konieczne są także zmiany w zakresie finansów publicznych, tak, aby rozwiązać między innymi problemy z rażąco niskimi wynagrodzeniami pomocy nauczyciela.

Postulatem *de lege ferenda* byłoby także rozważenie zwiększenia liczby godzin języka polskiego i zajęć wyrównawczych – nawet po okresie nauki w oddziale przygotowawczym.

Nadal w niewielkim stopniu pozostaje rozpoznana kwestia wsparcia cudzoziemców, jeśli chodzi o różne formy przygotowania zawodowego i kształcenia ustawicznego nastolatków i dorosłych, którzy przyjechali do Polski nie mając żadnego wykształcenia bądź skończonych zaledwie kilka klas w kraju pochodzenia. Te formy kształcenia wymagają z pewnością pogłębionych badań w celu zidentyfikowania istniejących problemów i sformułowania postulatów zmian.

for the educational purposes is concerned. Therefore, we focused on improving the girls' self-confidence by showing them they can ask their teachers openly for help whenever they failed to understand something. This isn't as easy as it may seem, because in their cultures the role of the students is restricted to taking in the master's knowledge rather than delving into or solving any problems. Over the course of a few months, the girls learned how to pluck up their courage and use simple Polish to ask questions whenever they didn't know or comprehend some material (a representative of a school's governing body, 2021).

Teachers and headmasters also mentioned the support they received, but only as long as it came from non-governmental organisations, especially when said support came in the form of volunteers and staff who would work individually with each child, helping them with those sections of the remote learning material that were supposed to be covered at home. The educators mentioned primarily For Freedom Foundation from Warsaw and For the Earth Foundation from Bratnik near Lubartów as the ones which contributed the most by offering their support to the migrant families.

Recommendations

Practitioners also point out the imprecision of the implementing provisions and the resulting problems with their interpretation – this includes, but is not limited to, the end-of-year assessment in preparatory departments and a completion certificate marking the end of preparatory classes in the school year for a student in such a department. A viable solution to this could be a broader use of an existing solution of official legal interpretations (for example, clarifications, interpretations or guidelines issued by the minister in charge of education).

It is clear judging from the opinions of teaching practitioners that in order to remedy this situation, there would have to be substantial changes in the public financing sector, which would us to solve the issue of outrageously low salaries received by teaching assistants.

As far as future law-making is concerned, the number of the Polish language and compensatory classes ought to be increased, even after the period spent at a preparatory department.

There is still little acknowledgement of the issue of support for foreigners in terms of various forms of vocational preparation and lifelong learning of adolescents and adults who came to Poland without any education or having completed only a few classes in their country of origin. These forms of education certainly require in-depth research in order to identify the problems at hand and formulate proposals for changes.

Podsumowanie

Chcąc prześledzić, jaką drogą pokonała polska szkoła na przestrzeni ostatnich trzech dekad – od sytuacji zupełnej bezradności wobec pracy z dziećmi przybyłymi z zagranicy aż po korzystanie z dość zaawansowanych instrumentów służących wsparciu adaptacji – warto zapoznać się z wypowiedziami przedstawicieli środowiska oświatowego z różnych okresów. Pokazują one także wielokierunkowość szukania rozwiązań, rekomendacji, niekiedy także pewną korektę tychże w sytuacji, kiedy ich realizacja w praktyce okazuje się nieadekwatna do potrzeb. Dają także pewien obraz tego, jak praktycy chcieliby widzieć wsparcie państwa w zakresie pracy z dziećmi imigrantami.

Obecność dziecka z doświadczeniem migracyjnym jest od wielu lat zauważalna z perspektywy ustawodawcy. Systematycznie do polskiego prawa wprowadzane były kolejne instrumenty służące wsparciu szkół i takich dzieci w nauce. W wielu przypadkach jednak zmiany następują dopiero po wieloletnich działaniach środowisk oświatowych i organizacji pozarządowych, a i tak zastosowane rozwiązania okazują się nieprecyzyjne lub nie do końca odpowiadające rzeczywistym potrzebom.

Summary

Over the course of the last four decades, the Polish education system has undergone a great transformation. At first, it was completely helpless in face of the necessity to organize learning conditions for children from abroad, but over time fairly advanced adaptation-promoting methods were implemented. By analysing the comments of educators from different points of time across this period, we can scrutinize this process more closely. What such an analysis reveals is that there have been attempts at finding solutions and recommendations through multiple routes, as well as on-the-go amendments whenever their practical implementation did not meet the needs. They paint a certain picture of the state support that practitioners would like in working with immigrant children.

The existence of the children with migration backgrounds have found reflection in the Polish law, which was systematically expanded through an incorporation of tools providing support for the schools and said children. In many cases, however, it takes years of activism on part of educational advocacy groups and non-governmental organisations, and even then the implemented solutions prove to be too general or fail to adequately address the actual needs.

Literatura / References:

1. Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D. W., Loewen, S., Frater-Mathieson, K. (2003). *Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice*. W: R. Hamilton, D. Moore (red.), *Educational Interventions for Refugee Children*, (s. 1-11). New York: Routledge.
2. Butarewicz-Głowacka, A. (2015). Nie(równość) szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole – komunikat z badań. *Parezja*: 2(4), 101-117.
3. Chrzanowska, A. (2009). *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
4. CKE (2020). *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2020 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2020/2021*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
5. Czerwonka, S. (2011). Mniejszości narodowe i etniczne w strategii kulturowo-politycznej państwa polskiego: czy jest to model idealny?. *Nowa Polityka Wschodnia*: 1(1), 249-267.
6. Górka, K., Korczak, L. (2014). Integracja w szkole dzieci z rodzin uchodźców. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4(87), s. 18-32.
7. Gulińska, A., Kawka, A. (2014). *Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki*. Warszawa: Fundacja Inna Przestrzeń, Stowarzyszenie Homo Faber.
8. Januszewska, E. (2015). Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze. *Journal of Modern Science*, 4(27), 11-32.
9. Klaus, W. (2006). *Prawo cudzoziemców do edukacji w Polsce*. W: W. Klaus (red.), *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce. Komentarz dla praktyków*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
10. Markowska-Manista, U., Pasamonik, B. (red. nauk). (2017a). *Kryzys migracyjny. T. 1. Perspektywa społeczno-kulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
11. Markowska-Manista, U., Pasamonik, B. (red. nauk) (2017b). *Kryzys migracyjny. T. 2. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
12. MIPEX (2011). *Kraków. Konferencja „Edukacja międzykulturowa w kontekście migracji docelowej*. Pobrane z: <https://www.mipex.eu/krakow-konferencja-edukacja-miedzykulturowa-w-kontekście-migracji-docelowej>

13. Mironowicz, E. (2012). *Polityka narodowościowa PRL*. Białystok: Wydanie Białoruskiego Towarzystwa Historycznego.
14. Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2019). Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red. nauk.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 278-287.
15. Najwyższa Izba Kontroli (2019). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców. Informacja o wynikach kontroli. KNO.430.014.2019. Nr ewid. 42/2020/P/19/028/KNO*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
16. Nowicka, E. (2015). Dzieci w migracjach. Doświadczenia z badań w Polsce. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 41(2), 123-143.
17. Pędziwiatr, K., Stonawski, M., Brzozowski, J. (2019). *Imigranci w Krakowie w świetle danych rejestrowych*. Kraków: Centrum Zaawansowanych Badań Ludnościowych i Religijnych. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
18. Pogorzała, E. (2012a). Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczne – prawne. W: P. Kaczmarczyk, M. Lesińska (red.) *Krajobrazy migracyjne Polski*. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami UW, 237-261
19. Pogorzała, E. (2012b). *Konferencja poświęcona roli asystentów kulturowych oraz edukacji międzykulturowej dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach, Lublin, 18 maja 2012 r.* Pobrane z: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=FBED62A8-B2BC-E77F-3CC482E6BF651256>
20. Pogorzała, E. (2016). Polski system oświaty wobec wyzwań migracyjnych. W: A. Adamczyk, A. Sakson, C. Trosiak (red.), *Polityczne i społeczne aspekty wielokulturowości Migracje i mniejszości*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 165-174.
21. *Polityki Migracyjne* (2014). *Lokalne/międzysektorowe polityki na rzecz migrantów. Podsumowanie projektu*. Pobrane z: http://www.politykimigracyjne.pl/images/publikacje/Raport_Fundacja_web_pl%20final.pdf
22. Sośniak, M., Łakoma, K., Kosiedowski, Ł., Heleniak, G., Mierzejewski, P. (2013). *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
23. Szelewa, D. (2010). *Integracja a polityka edukacyjna*. Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych.
24. Udsc.gov.pl (2020a). *Kontakt do ośrodków*. Pobrane z: <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/mapka-osrodkow/>
25. Udsc.gov.pl (2020b). *Etap wstępny*, Pobrane z: <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/uchodzczy/postepowanie-w-sprawie-nadania-statusu-uchodzczy/etap-wstepny/>

Akty prawne

26. Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012, s. 391.
27. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.
28. Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 r. nr 120, poz. 526.
29. Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz. U. z 1997 r. nr 38, poz. 169.
30. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 5 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz. U. z 2020 r. poz. 1960.
31. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz. U. z 2020 r. poz. 1389.
32. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz. U. z 2020 r. poz. 493.
33. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz. U. z 2017 r. poz. 1655.
34. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. z 2004 r. nr 64, poz. 593.
35. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2020 r. poz. 910.