

Edukacja dorosłych jako narzędzie inkluzji migrantów – propozycja zmiany podejścia

MARTA JADWIGA PIETRUSIŃSKA*

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Polska

W artykule omawiam aktualne podejście do edukacji dorosłych migrantów, które rzadko osadzone jest w andragogicznej perspektywie. Aby uzupełnić tę lukę wskazuję jego słabe strony oraz proponuję nowe podejście do integracji poparte tradycjami i koncepcjami edukacji dorosłych, tj.: uczeniem się transformacyjnym (Mezirow, 2003), uczeniem się przez doświadczenie (Jarvis, 2009), sytuacyjnym uczeniem się (Lave, Wenger, 1991), uczeniem się przez zaangażowanie (Eyler, Giles, 1999), biograficznym uczeniem się (Alheit, 2009). Jednocześnie podaję konkretne przykłady dobrych praktyk z Polski i ze świata mogące stanowić inspirację dla praktyków pracujących na co dzień z migrantami. W ostatniej części artykułu przedstawiam syntetyczną propozycję zmiany podejścia do pracy z migrantami opierając się na ich upodmiotowieniu, sprawczości i zasobach lokalnych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, integracja, migracje, sprawczość, upodmiotowienie.

Polska w 2016 roku po raz pierwszy od dziesięcioleci stała się krajem z dodatnim saldem migracyjnym, co oznacza, że więcej osób do niej przyjeżdża niż z niej wyjeżdża (Czakon-Tralski, Kłóska, 2018). Stanowi to niewątpliwie społeczne wyzwanie, któremu warto poświęcić więcej uwagi, szczególnie, że obecnie tworzona jest nowa strategia polskiej polityki migracyjnej (Zespół do Spraw Migracji, 2019). Czerpiąc naukę z trudności, jakie pojawiały się w przeszłości w krajach Europy Zachodniej,

m.in. bezrefleksyjnego multikulturalizmu¹ (czyli polityki rządowej mającej na celu niwelację napięć społecznych związanych z faktem wielokulturowości), należy zastanowić się, w jaki sposób facylitować proces integracji i pozwolić migrantom, których liczba w Polsce systematycznie rośnie, na

¹ Multikulturalizmu nie należy mylić z tzw. międzykulturowym otwarciem, którego celem jest „zagwarantowanie sprawiedliwego i równego dostępu do wszystkich obszarów usług (administracji publicznej, pomocy społecznej, usług zdrowotnych, oświatowych, kulturalnych, medialnych itd.) dla członków przynależących do mniejszości narodowych, etnicznych oraz grup społecznych należących do nowych mniejszości kulturowych, w tym uchodźców i migrantów, a także przeciwdziałanie mechanizmom ich wykluczenia” (Januszewska, Markowska-Manista, 2017, s. 13).

*E-mail: mpietrusinska@uw.edu.pl

włączanie się w polskie społeczeństwo. Jest to wyzwanie również dla pedagogów.

W poniższym tekście pochyłając się nad tym zagadnieniem z perspektywy edukacji dorosłych migrantów, która w polskiej literaturze przedmiotu pojawia się sporadycznie (Bobrowska, Gierszewski, Kluzowicz, 2019), przedstawiam propozycję zmiany podejścia do integracji i inkluzji obcokrajowców, w której centrum znajduje się ich upodmiotowienie (*empowerment*), sprawczość (*agency*) i nastawienie na lokalność. Na początku zarysowuję pokrótce obecny stan edukacyjnych działań skierowanych do migrantów, osadzając je w teorii migracyjnej. W dalszej części przytaczam różne koncepcje andragogiczne i oparte na nich dobre praktyki z Polski i świata, które badaczom i praktykom zajmującym się na co dzień migrantami niekoniecznie muszą być znane. Na końcu artykułu w sposób syntetyczny opisuję propozycję zmiany podejścia w edukacji dorosłych migrantów.

Adaptacja/asymilacja zamiast integracji

Według oficjalnych danych Urzędu ds. Cudzoziemców w 2019 roku aktualne dokumenty zezwalające na pobyt w Polsce posiadało 368 085 dorosłych osób i 39 909 nieletnich, a o ochronę międzynarodową ubiegały się 1 293 osoby pełnoletnie i 973 nieletnie (migracje.gov.pl)². Mimo że liczba dzieci jest prawie dziesięciokrotnie mniejsza niż dorosłych, to przede wszystkim do tej pierwszej grupy skierowane są projekty i działania edukacyjne obejmujące głównie swym zasięgiem system oświaty. W ramach tych działań organizowane są lekcje języka polskiego,

prowadzone oddziały przygotowawcze czy gwarantowana jest pomoc tzw. asystenta kulturowego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017, 2017). Prowadzi się również pozaszkolne działania mające na celu adaptację społeczno-kulturową dzieci oraz młodzieży i przygotowanie ich do funkcjonowania w nowym kraju. Działania kierowane do nieletnich migrantów są zróżnicowane, a ich kreowaniem i wdrażaniem zajmują się różnorodne instytucje państwowe i organizacje pozarządowe. Przykładem może być Przystanek Świetlica – świetlica środowiskowa prowadzona przez Fundację dla Wolności w ośrodku dla osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Warszawie³, aktywności artystyczno-integrujące, np. Projekt Teatr Łączy Pokolenia⁴, kolonie⁵ czy zajęcia sportowe (np. Mała Etnoliga⁶).

Z kolei kursy języka polskiego⁷, pomoc tzw. mentorów kulturowych i ewentualna pomoc prawna czy też socjalna były do niedawna głównymi działaniami podejmowanymi na rzecz dorosłych cudzoziemców przez rządowe, samorządowe i pozarządowe podmioty. Często też w ramach tzw. działań

³ Więcej informacji na stronie: <https://www.facebook.com/pg/PrzystanekSwietlica> [dostęp: 08.04.2020].

⁴ Więcej informacji na stronie: <https://ocalenie.org.pl/nasze-dzialania/pomagamy/dzieci-i-mlodziez/teatr-laczy-pokolenia> [dostęp: 08.04.2020].

⁵ Więcej informacji na stronie: <https://ocalenie.org.pl/aktualnosci/dziewczynskie-wakacje-kolonie-wielokulturowe-w-wisle> [dostęp: 08.04.2020].

⁶ Mała Etnoliga to liga piłkarska dla młodzieży szkolnej i gimnazjalnej, w szczególności ursynowian, odbywająca się w sezonie 2011/2012 i 2012/2013. Zespoły są międzykulturowe, przygotowują też własne stroje i banery. Turniej ma charakter amatorski: jest otwarty na grupy podwórkowe, szkolne i inne, ale w każdej drużynie powinni być przedstawiciele co najmniej dwóch krajów, jak i jedna dziewczyna.

⁷ Więcej informacji na stronach: <http://fds.org.pl/j-polski/> [dostęp: 08.04.2020]; <https://centrumwielokulturowe.waw.pl/kursy-jezyka-polskiego/> [dostęp: 08.04.2020]; <http://www.info-migrator.pl/aktualnosci/1036-2016/2560-urząd-ds-cudzoziemców-zaprasza-na-kurs-jezyka-polskiego> [dostęp: 08.04.2020].

² Liczba cudzoziemców przebywających w Polsce jest większa, ponieważ liczba osób podawana przez Urząd nie zawiera m.in. nieudokumentowanych migrantów, osób, które złożyły wnioski o przedłużenie pobytu, ale którym wygasły już dokumenty uprawniające do przebywania na terytorium Polski, osób przebywających na terytorium Polski na podstawie wiz czy też migrantów z innych krajów UE.

integracyjno-edukacyjnych urządzone były różnego rodzaju spotkania i festyny, na których poprzez potrawy narodowe, stroje, tańce, muzykę, sztukę prezentowane były wybrane kultury. Niestety, przez samych migrantów takie aktywności często określane są mianem „cepelii” (Diouf, Średziński, 2012), czyli takiego rodzaju przekazem, który uruchamia stereotypowe obrazy dotyczące migrantów i krajów ich pochodzenia, a nie realnie integruje cudzoziemców i rodzimych mieszkańców.

Jeśli już w tych działaniach znajdują się odniesienia do andragogiki, co ma miejsce jednak dość rzadko, najczęściej mówi się o uczeniu dorosłych migrantów w ramach procesu akulturacji, czyli „nabywania odmiennej kultury, wywołanej przeprowadzką do nowego kraju, i reakcji na zmiany, jakie się dzieją w samym migrancie, ale też w nowym środowisku” (Cieślikowska, 2012, s. 38). John Berry – jeden ze znanych psychologów międzykulturowych – zaznaczył, że zmiany te zachodzą zarówno w obszarze afektywnym, poznawczym, jak i behawioralnym (1997). Ta klasyczna teoria akulturacji zdominowała współczesny polski dyskurs dotyczący uczenia się dorosłych migrantów, w którym zwraca się uwagę na takie jego elementy jak:

- stres akulturacyjny (emocjonalna reakcja na zmianę kultury zamieszkania) i pomoc migrantom (szczególnie uchodźcom) w pomyślnym przejściu przez wszystkie jego fazy (tamże);
- adaptację społeczno-kulturową, czyli przyswajanie wiedzy i umiejętności, takich jak np. język czy znajomość praw i zwyczajów nowego kraju zamieszkania, które pozwalają funkcjonować na co dzień, nie generując napięć afektywno-poznawczych (Cieślikowska, 2012);
- rozwój wrażliwości kulturowej, czyli przejście od etnocentrycznego do etnorelatywistycznego (pełna akceptacja i zgoda na współistnienie perspektyw pochodzących z różnych kultur) patrzenia na świat (Bennett, 1993).

Moim zdaniem warto zwrócić uwagę na trzy cechy tej narracji andragogicznej. Po pierwsze ukryta jest w niej przemoc symboliczna i asymetryczność relacji. To migranci mają za zadanie przystosować się do warunków nowego kraju, zaakceptować panujące w nim reguły czy też sposób postrzegania świata. Z kolei osoby pracujące z migrantami są pewnego rodzaju odzwierciedleniem i to od ich decyzji zależy, czego i w jaki sposób migranci będą się uczyć. W takiej relacji migranci są raczej pasywnymi odbiorcami zastanej rzeczywistości. Co więcej, to od wiodącego w społeczeństwie przyjmującym (wielokulturowość, tygiel kulturowy, segregacja, wykluczanie) modelu relacji międzygrupowych zależy, czy strategie akulturacyjne pojedynczych cudzoziemców będą mogły osiągnąć pozytywny skutek, w postaci adaptacji społeczno-kulturowej (Berry, 1997). Taki dyskurs opiera się również na braku upodmiotowienia i sprawczości obcokrajowców. Ich głos dotyczący działań edukacyjnych w stosunku do nich samych i diaspor, do których należą, jest rzadko brany pod uwagę, a osoby z nimi pracujące często zachowują się (przeważnie nieświadomie) w sposób paternalistyczny i uczą dorosłych w taki sam sposób, w jaki uczą dzieci.

Po drugie jeszcze do niedawna wiele organizacji i instytucji pracujących z migrantami uważała proces edukacji za zakończony, jeśli cudzoziemiec potrafił porozumiewać się w sposób komunikatywny w języku polskim i funkcjonować w codziennych realiach. Proces edukacji kończono zatem na adaptacji, nie przygotowując migrantów do pełnego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, np. zabierania głosu w debacie publicznej dotyczącej interesów diaspory czy też walki z dyskryminacją i wykluczeniem, które ich dotyka. Wydaje się, że źródłem tej narracji jest rozumienie integracji bardziej jako: „procesu i stanu wynikającego z kontaktów z inną grupą etnokulturową, które powodują zmiany w zachowaniu członków grupy

mniejszościowej oraz adaptację i identyfikację z kulturą dominującą” (Budyta-Budzyńska, 2011 s. 54), niż: „złożonego i dynamicznego procesu dwustronnego, angażującego zarówno cudzoziemców, jak i społeczeństwo przyjmujące, którego celem jest pełne i równe członkostwo cudzoziemców w społeczeństwie państwa przyjmującego” (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013, s. 4).

Po trzecie w tej narracji opisuje się przede wszystkim cele i treści edukacji⁸, mało zaś miejsca poświęca się teoriom i podejściom andragogicznym⁹, w oparciu o które dorośli cudzoziemcy mogliby przyswoić owe treści i osiągnąć owe cele. Dlatego też, aby uzupełnić luki w tej narracji poniżej przedstawiam kilka założeń andragogicznych i koncepcji uczenia się dorosłych razem z opartymi na nich dobrymi praktykami, możliwych do wykorzystania w edukacji migrantów.

Edukacja dorosłych z doświadczeniami migracyjnymi

Rozważając andragogiczny wątek migracji, warto zaznaczyć, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci i młodzież (Kazimierska i in., 2014; Knowles, 1972; Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009). Dorosłych nie można zmusić do nauki – musi to być ich autonomiczna decyzja. Zazwyczaj dość jasno określają cele swojego procesu uczenia się i chcą widzieć adekwatność zdobywanej wiedzy, umiejętności czy zmieniających się postaw do swoich potrzeb. Dorośli także opierają naukę na własnych doświadczeniach, wiedzy

i umiejętnościach i podczas procesu edukacji odnoszą się do nich. Dlatego też pracując z dorosłymi migrantami, warto odwoływać się do andragogicznych źródeł.

W andragogice wyróżnić można trzy tradycje uczenia się dorosłych, z których wynikają aksjologiczne podstawy tego procesu. Pierwszą z nich jest tradycja *liberalna*, która podkreśla podmiotowość jednostki, wolność wyboru działań i zaangażowania w edukację (Johnston, 2003). Edukacja w tym podejściu ma charakter instrumentalny, a jej celem jest przede wszystkim samorozwój jednostki skutkujący awansem w strukturze społecznej. Słabym punktem tego podejścia z perspektywy edukacji migrantów jest założenie, że do samorozwoju potrzebny jest, często dziedziczny, kapitał społeczny, ekonomiczny i kulturowy, który w przypadku cudzoziemców może być dość ograniczony, przynajmniej w początkowych fazach migracji. Z tej tradycji wywodzą się jednak działania edukacyjne przeznaczone m.in. dla tzw. migracji managerskich.

Drugą tradycją jest *uczenie się w społeczności* podkreślające lokalny wymiar edukacji dorosłych (Kurantowicz, 2007). Zgodnie z tym podejściem edukacja jest łącznikiem między tym, co prywatne a tym, co publiczne w danej społeczności i najczęściej jest wynikiem zainteresowań oraz potrzeb mieszkańców danych środowisk lokalnych, wspieranych przez lokalne (regionalne, miejskie, gminne, dzielnicowe) władze. Jest to chętnie wspierany i finansowany przez rządzących nurt, ponieważ sprzyja budowaniu wspólnot i wspieraniu władz w rozwiązywaniu problemów oraz zaspokajaniu potrzeb społecznych, a jednocześnie może być do pewnego stopnia modelowana i kontrolowana przez rządzących.

Przykładem są lokalne polityki migracyjne prowadzone w Polsce, m.in. w oparciu o „Deklarację o współdziałaniu miast unii metropolii polskich w dziedzinie migracji” podpisaną przez prezydentów 12 polskich

⁸ Na przykład celem takiej edukacji jest przyswojenie „praktycznej znajomości języka polskiego oraz praktycznej wiedzy o życiu w Polsce, umożliwiającej samodzielne bytowanie cudzoziemca w polskich uwarunkowaniach. W ramach praktycznej wiedzy o życiu w Polsce szczególnie nacisk należy położyć na funkcjonowanie zgodne z systemami normatywnymi: prawnym i obyczajowym oraz wartościami wynikającymi z zasad dominującej w Polsce religii” (Zespół do Spraw Migracji, 2019, s. 44).

⁹ Narracja nie ma obowiązku poświęcać miejsca teoriom, ale może się na nich opierać czy do nich odwoływać.

miast (Warszawa, Białystok, Gdańsk, Poznań, Kraków, Bydgoszcz, Katowice, Lublin, Łódź, Szczecin, Wrocław, Rzeszów)¹⁰, w której prezydenci, wspierani przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji (IOM) oraz Biuro Wysokiego Komisarza Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR), zobowiązali się do współdziałania razem z „administracją rządową, organizacjami pozarządowymi i związkami religijnymi w zakresie tworzenia i wdrażania polskiej polityki migracyjnej” (Deklaracja ... 2017, s. 1). Na poziomie samorządowym działania inicjowane przez lokalne władze splatają się z oddolnymi działaniami edukacyjnymi. Ciekawym przykładem jest warszawskie Centrum Wielokulturowe¹¹, które finansowane jest przez władze miasta, ale także migranci angażują się tu oddolnie, dzieląc się swoją wiedzą i umiejętnościami w ramach organizowanych przez siebie wydarzeń i zajęć (np. Konwersacje z Bomem¹²). Poprzez wcielanie się w rolę nauczycieli, cudzoziemcy wzmacniają swoje kompetencje językowe, ale także poszerzają swój kapitał społeczny. Innym przykładem był nieistniejący już dom wynajmowany w Gdańsku-Oruni przez rodziny uchodźców, który jednocześnie pełnił miejsce spotkań międzykulturowych.

Ostatnią omawianą przeze mnie tradycją andragogiczną jest koncepcja edukacji radykalnej, która ma charakter transformacyjny i emancypacyjny. W podejściu prezentowanym m.in. przez Stephena Brookfielda (2005) edukacja powinna przyczyniać się do tego, aby ludzie umieli z jednej strony

żyć wspólnie, praktykować i dążyć do wolności, a jednocześnie potrafić krytycznie spojrzeć na otaczający świat i dążyć do jego zmiany. Zakłada ona rozwój refleksyjności, sprawczości i upodmiotowienie jednostek, które w konsekwencji mogą wypowiadać się w imieniu swoim i swojej społeczności. Dzięki nabytym kompetencjom pozwala ona na demaskowanie władzy i jej wpływów, rozpoznawanie ideologii, obronę przed wpływami kapitalizmu i biurokracji czy wreszcie pełne praktykowanie demokracji (m.in. poprzez organizowanie protestów, strajków, zgłaszanie petycji itp.) (tamże). Niestety działania odwołujące się do tej tradycji bardzo rzadko pojawiają się w kontekście migracji, głównie ze względu na brak upodmiotowienia migrantów i chęci oddania im głosu przez grupę dominującą. Istnieją jednak przykłady, takie jak gdańska Rada Imigrantów i Imigrantek, która jest zespołem działającym w strukturach urzędu miasta. Pomimo, iż Rada jest zinstytucjonalizowana, posiada jednak autonomię, m.in. opiniuje miejskie działania w obszarze polityki migracyjnej¹³.

Poza czerpaniem z ogólnych tradycji uczenia się dorosłych konkretne teorie andragogiczne, przedstawiające bardziej szczegółowe założenia procesu uczenia się dorosłych, mogą również stanowić inspirację zarówno dla teoretyków, jak i praktyków. Moim zdaniem jedną z bardziej znaczących jest *teoria uczenia się w kontekście społecznym* Petera Jarvisa (2009). W tej koncepcji nieodłączną częścią procesu uczenia się jest społeczeństwo ze wszystkimi jego wytworami (instytucjami, kulturą materialną, niematerialną itp.), które stanowią jednocześnie kontekst i środowisko uczenia się. Kluczowym punktem tego procesu są interakcje pomiędzy członkami grupy społecznej, zachodzące zarówno w sposób bezpośredni, jak i przez przekaz społeczny

¹⁰ Nie tylko w 12 metropoliach, których władarze podpisali „Deklarację o współdziałaniu miast Unii Metropolii Polskich w dziedzinie migracji”, ale i w mniejszych miastach, np. Podkowie Leśnej, Sopotcie, Bielsku-Białej.

¹¹ Więcej informacji o Centrum Wielokulturowym można znaleźć na stronie <https://centrumwielokulturowe.waw.pl/> [dostęp: 08.04.2020].

¹² Informacje o tych zajęciach można znaleźć na stronie <https://www.facebook.com/wielokulturowe/photos/a.439491603090768/870302746676316/?type=3&theater> [dostęp: 08.04.2020].

¹³ Więcej informacji na temat Rady i jej działań można znaleźć na stronie <https://bip.gdansk.pl/prezydent-miasta/gdanskie-rady/rada-imigrantow-i-imigrantek,a,2747> [dostęp: 08.04.2020].

(np. media). Ważna tu jest przede wszystkim dwukierunkowość procesu zmian, tak jak ma to miejsce w przytaczanym powyżej rozumieniu integracji. Jednostka zmienia się pod wpływem środowiska, jednak sama także przyczynia się do transformacji otoczenia (Matlakiewicz, 2012). Uczenie się według Jarvisa jest trwającą całe życie kombinacją procesów, zgodnie z którą cała osoba – ciało oraz umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i odczucia) – doświadcza sytuacji społecznych, dostrzegając ich treść, którą następnie kognitywnie, emocjonalnie i/lub praktycznie przekształca i integruje z biografią, stając się osobą bardziej doświadczoną (Jarvis, 2006). To, co cenne w tym podejściu, to fakt, że mocno zaznacza ono transformacyjny charakter edukacji oraz sprawczość uczących się.

Sledząc proces powstawania organizacji pozarządowej WE¹⁴, stworzonej przez uchodźców z Syrii przybyłych do Holandii, można zauważyć, w jaki sposób obcokrajowcy integrują się z autochtonami w ramach wspólnego uczenia się. Podczas nabywania kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w nowym kraju, założyciele organizacji WE zauważyli pewne braki w społeczeństwie holenderskim związane z wiedzą dotyczącą Syrii, wojny w tym kraju czy tzw. kryzysu uchodźczego. Ich odpowiedzią było założenie organizacji, która zajmuje się właśnie tymi kwestiami. Dzięki podejmowanym przez członków tej grupy aktywnościom mogą oni jednocześnie zmieniać społeczności, z którymi pracują.

Podobną koncepcją uczenia się posługują się Jean Lave i Etienne Wenger (1991), twórcy *teorii uczenia się sytuacyjnego*, które główne założenie sprowadza się do przekonania, że ludzie uczą się poprzez interakcje społeczne w tzw. społecznościach praktyki

(*communities of practise*). Elementami składowymi uczenia się sytuacyjnego są:

- znaczenia, czyli sposoby mówienia o (zmieniającej się) zdolności – indywidualnej i zbiorowej – do doświadczania świata i własnego życia jako czegoś znaczącego, istotnego;
- praktyka, czyli sposób mówienia o zbiorowym dziedzictwie historycznym i społecznym, kontekstach i perspektywach, które mogą podtrzymywać wspólne zaangażowanie w działanie;
- społeczność, czyli sposób mówienia o społecznych konfiguracjach, w których inicjatywy i działania jednostki rozpatrywane są jako te, które warte są realizowania, a jej uczestnictwo postrzegane jest jako kompetentne;
- tożsamość, czyli refleksyjny sposób mówienia o tym, jak uczenie się zmienia same jednostki i umożliwia tworzenie osobistych historii (Wenger, 2009).

Funkcjonowanie w różnych społecznościach (pracownik, rodzic, obywatel, członek diaspory itp.) jest na stałe wpisane w biografię. W każdej z tych społeczności funkcjonują pewne akceptowane przez wszystkich jej członków wzorce, strategie działania, wartości, normy czy zachowania, a jednostka w niej funkcjonująca w mniej lub bardziej świadomy sposób je przejmując. Wejście do danej wspólnoty rozpoczyna się od peryferyjnego uczestnictwa, co jest szczególnie widoczne wśród migrantów. Następnie jednostka ugruntowuje swoją pozycję przez nabywanie ważnych dla tej wspólnoty kompetencji, np. języka, panujących w nich zasad, tradycji, ważnych wartości. „Nośnikami” i „wyznacznikami” zespołu tych preferowanych kompetencji są tzw. stare wygi (*oldtimers*), którzy są mistrzami praktyk funkcjonujących w tej wspólnocie. Między nowicjuszami a mistrzami może dochodzić do konfliktów, gdyż nowi członkowie szukając swojego miejsca w grupie podważają reguły i zasady w niej funkcjonujące. Konflikty i napięcia mogą

¹⁴ Więcej informacji o organizacji można znaleźć na stronie <http://community.emory.edu/programs/shine.html>

oczywiście doprowadzić, w skrajnej sytuacji, do rozpadu wspólnoty, jednak proces dochodzenia do porozumienia, negocjowania znaczeń, przekształcania struktur oraz tworzenia nowych rozwiązań może, paradoksalnie, wspólnotę umocnić, będąc de facto procesem uczenia się. Ten nurt andragogiczny akcentuje właśnie transformacyjną rolę konfliktów oraz widzi w nich potencjał, a nie zagrożenie, co ważne jest szczególnie współcześnie, kiedy dochodzi do wielu napięć i polaryzacji społeczeństwa.

Analizując tę teorię i możliwości jej zastosowania w edukacji dorosłych migrantów można zauważyć, że wpierając rozwój lokalnych społeczności, małych wspólnot oraz animujących ich lokalnych aktywistów można doprowadzić do szeregu sytuacji mniej lub bardziej świadomego uczenia się. W wyniku włączania „obcych” do własnej grupy współdziałania w zróżnicowanej społeczności, budowania zaufania czy wreszcie poczucia odpowiedzialności za innych i facylitowania występujących w społecznościach konfliktów i napięć pojawia się zmiana, zarówno na poziomie jednostkowym, jak i całych grup społecznych.

Z koncepcji uczenia się sytuacyjnego wyłoniło się również podejście *uczenia się przez zaangażowanie* (*service learning*) (Eyler, Giles, 1999). Jest to rodzaj uczenia się poprzez doświadczenie w oparciu o treści, z jednej strony bezpośrednio związane z otoczeniem jednostek, z drugiej zaś osadzone w dyskursie naukowym lub akademickim. Przykładem takiego sposobu uczenia się są różnego rodzaju projekty, w których uczestnicy poprzez diagnozę lokalną identyfikują potrzeby i problemy społeczności, następnie konceptualizują sposoby ich rozwiązania i refleksyjnie uczestniczą w każdym etapie realizacji zaplanowanych działań. Ze względu na metody, jak i treści uczenia się przez zaangażowanie jest ono bardzo często powiązane z nabywaniem i rozwijaniem kompetencji obywatelskich (Gierszewski 2017). Przykładem działań edukacyjnych

łączących kształcenie akademickie i działania w społeczności lokalnej jest realizowany od połowy lat dziewięćdziesiątych w Atlancie projekt SHINE15, w ramach którego studenci (często sami o migranckich korzeniach) pełnią funkcję korepetytorów lub tutorów dla uchodźców i imigrantów w zakresie języka angielskiego jako drugiego języka (ESL) oraz zajęć przygotowujących do egzaminu na obywatela.

Jack Mezirow (2003) przytacza koncepcję *uczenia się transformatywnego*, w której proces edukacyjny jest sprowadzony do jednostkowych procesów psychicznych. „Istotą teorii uczenia się transformatywnego jest transformacja w indywidualnej ramie (układzie) odniesienia (*frame of reference*), prowadząca do wyzwolenia się człowieka z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu swojego doświadczenia utrwalałymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń” (Pleskot-Makulska, 2008, s. 82). Uczenie się przebiega więc najefektywniej w sytuacji konfliktu zewnętrznego lub wewnętrznego, rozumianego również jako dysonans poznawczy. Jednostka musi wyjść poza swoje dotychczasowe wzorce działania i myślenia. Proces ten może przebiegać na dwa sposoby: przez trwającą długi czas adaptację bądź przez krótsze intensywne działania. W wyniku krytycznej refleksji dokonuje się proces uczenia się, a co za tym idzie tworzą się zmiany w obrębie „ja” uczącego się (Illeris, 2006). Jest to o tyle ważne, że jednym z głównych zakresów działań edukacji dorosłych migrantów jest praca na postawach, a zaproponowany przez Mezirowa sposób uczenia się pozwala właśnie dokonywać zmian w tym obszarze.

Podjęcie działań z zakresu edukacji dorosłych migrantów warto odwołać się także do założeń uczenia się biograficznego. Aktywne i refleksyjne analizowanie biografii

¹⁵ Więcej informacji o organizacji można znaleźć na stronie <http://community.emory.edu/programs/shine.html> [dostęp 08.04.2020].

własnej i innych¹⁶ pozwala dostrzec, że człowiek nie tylko jest podmiotem biografii, ale także jest jej organizatorem. Uczący się dostrzega szereg zdarzeń i sytuacji, w których jego autonomia decyzyjna została ograniczona przez społeczeństwo, struktury, procedury czy inne czynniki, szczególnie często dzieje się tak w przypadku migracji przymusowych. Jednak według Petera Alheita ważnym zadaniem (w trakcie uczenia się) jest odkrycie, że pomimo czasem silnych wpływów podmiotów zewnętrznych nadal można tworzyć własny *intencjonalny plan działania* (Alheit, 2009), zgodnie z którym to od jednostki zależy, w jaki sposób będzie prowadziła proces autokreacji.

Uczenie się biograficzne może być rozpatrywane zarówno na poziomie jednostkowym (czyli na poziomie osobistych doświadczeń), jak i jako proces społeczny, w trakcie którego człowiek w sposób aktywny i kompetentny potrafi zmieniać i przekształcać swój świat społeczny (tamże), a wykorzystując niektóre założenia dydaktyki biograficznej, można wspierać dorosłych w rozwijaniu własnej refleksyjności, zrozumieniu swoich mechanizmów działania czy poznawaniu Innego. Warto też zaznaczyć, na co uwagę zwraca Hanna Solarczyk-Szwec (2015), że uczenie się biograficzne może przebiegać dwutorowo, czego efektem jest świadome konstruowanie własnego życia i rozumiejące towarzyszenie

życiu innych. Uczenie się biograficzne przebiegające kolektywnie pozwala również budować solidarność grupową, zaufanie, wzmacniać współodpowiedzialność za innych i rozumieć ich perspektywy (Boryczko, 2014). W kontaktach międzykulturowych kompetencje te są jednymi z kluczowych.

Bardzo ciekawym przykładem wykorzystującym uczenie się biograficzne jest spektakl *Uchodźczynie* w reżyserii Katarzyny Szyngiery, wystawiany w Teatrze Powszechnym w Warszawie¹⁷. W ramach przygotowań do niego grupa składająca się z uchodźczyń z Iraku, Dagestanu i Tadżykistanu, czeczeńskiej aktywistki oraz polskich aktorek pracowała biograficznie tworząc scenariusz i przygotowując spektakl oparty na historiach cudzoziemek. Praca nad własną biografią jest moim zdaniem szczególnie ważna w przypadku migrantów i migrantek, ponieważ pozwala im dostrzec własną decyzyjność i sprawczość, których często są pozbawiani i pozbawiane przez osoby ze społeczeństwa przyjmującego ze względu na niższy kapitał społeczno-kulturowy tej pierwszej grupy. Często wydaje się, że migranci, szczególnie uchodźcy są zewnątrzsterowni, wymagają opieki i współczucia (Pietrusińska, 2018). Praca z własnymi biografiami pozwala uchwycić momenty sprawczości i prowadzi ku wyemancypowaniu się i wzięciu odpowiedzialności za własny los.

Propozycja zmiany podejścia

W Polsce dopiero od niedawna, w odpowiedzi na zaostrzenie polityki migracyjnej na poziomie centralnym, na większą skalę i z poparciem władz lokalnych prowadzi się działania głębiej, a nie fasadowo, integrujące migrantów i członków społeczeństwa przyjmującego. Jest to przede wszystkim skutkiem przejścia przez samorządy roli kreatorów

¹⁶ „(...) uczenie się (...) w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią) może odbywać się w sytuacji wywiadu biograficznego, jak i biograficznych zajęć edukacyjnych i terapeutycznych czy też w wyniku indywidualnie prowadzonej refleksji autobiograficznej (np. przez pisanie pamiętnika, rozmyślanie nad swym życiem, bilansowanie życia). (...) Uczenie się z biografii innych natomiast to uczenie się w wyniku refleksji nad biografią innego. Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach masowych, w tym np. artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych. Uczenie się z biografii innego wymaga namysłu nad jego biografią i odniesienia jego doświadczeń biograficznych do posiadanej wiedzy i samowiedzy” (Dubas, 2015, s. 36).

¹⁷ Więcej informacji o spektaklu na stronie https://www.powszechny.com/spektakle/uchodzyczynie,s1619.html?ref_page=controller,index&action,index [dostęp: 08.04.2020].

polityk integracyjnych (Matusz-Protasiewicz, Kwieciński, 2018). Wzmacnianie całej społeczności (nie tylko samych migrantów) czerpiące z opisanych powyżej andragogicznych inspiracji, takich jak: uczenie się transformatywne (Mezirow, 2003), uczenie się przez doświadczenie (Jarvis, 2009), sytuacyjne uczenie się (Lave, Wenger, 1991), uczenie się przez zaangażowanie (Eyler, Giles, 1999), uczenie się biograficzne (Alheit, 2009) w oparciu o tradycje edukacji w społecznościach lokalnych (Johnston, 2003) i edukacji radykalnej (Brookfield, 2005), może stanowić wsparcie dla upodmiotawiania migrantów¹⁸. Jednocześnie te inspiracje andragogiczne mogą być z powodzeniem stosowane przez pedagogów w budowaniu wielokulturowych solidarnych społeczności lokalnych w oparciu o demokratyczne zasady.

W opisaney w tym artykule propozycji zmiany podejścia do pracy z migrantami na polu edukacji proponuję odejście od asymilacyjno-adaptacyjnych metod opartych na relacjach władzy na rzecz podejścia włączającego, w którym członkowie społeczeństwa przyjmującego na równi z migrantami uczą się od siebie. Działania w społecznościach w zakresie inkluzji i integracji migrantów stanowią szansę dla nieformalnej i pozaformalnej edukacji obywatelskiej – nie tylko w kontekście przygotowywania cudzoziemców do roli przyszłych obywateli, lecz także do podnoszenia zarówno kompetencji obywatelskich, jak i zaangażowania społecznego oraz politycznego wszystkich członków społeczności (Bobrowska, Gierszewski, Kluzowicz, 2019). Spotkanie z Innym, często marginalizowanym, w gorszym położeniu ekonomicznym, społecznym, politycznym, kulturowym stanowić może impuls do głębszej refleksji, nie

tylko nad sobą samym (Lévinas, 2000), ale też nad stanem całego społeczeństwa i w konsekwencji do podjęcia przez członków grupy większościowej określonego rodzaju działań związanych z otwarciem międzykulturowym.

Moim zdaniem w obszarze edukacji, która jest jednym z najważniejszych narzędzi włączających zmiany te mogą być inspirowane andragogicznymi tradycjami i teoriami. Jednocześnie nieodzownym elementem działań inkluzyjnych i integracyjnych jest wykorzystanie potencjału lokalności. Radykalna polityka polskiego rządu, kreowanie samorządowych polityk migracyjnych oraz fiasko scentralizowanych programów integracyjnych (Bieniecki, Kaźmierkiewicz, Matusz-Protasiewicz, 2013) stanowią szansę dla tworzenia nowych programów i działań zakorzenionych w zasobach lokalnych i wykorzystujących realny potencjał społeczności. Takie działania powoli zaczynają rozwijać się, głównie w polskich miastach. Brakuje im jednak często wcześniejszej diagnozy lokalnej i wykorzystania zasobów społeczności. Moim zdaniem wynikać to może z faktu, że cały czas zbyt mało animatorów i pracowników środowiskowych posiadających kompetencje andragogiczne i międzykulturowe, działających w obszarze inkluzji i integracji migrantów pracuje na stałe w środowiskach lokalnych. Wraz z profesjonalizacją tych zawodów praca z całą zróżnicowaną lokalną społecznością zastąpiona została przez działania w organizacjach pozarządowych na rzecz wybranych grup, np. dzieci, seniorów, osób z niepełnosprawnością, migrantów.

Odwołując się zatem do przedstawionych w artykule koncepcji andragogicznych możliwe jest zarysowanie wstępnie trzech znaczących składowych procesu edukacji dorosłych migrantów: osoby uczącej się, sytuacji/doświadczenia uczenia się oraz efektu. Dorosły migrant, nabywający nowe kompetencje, powinien być traktowany podmiotowo jako osoba posiadająca

¹⁸ Wśród wymienionych andragogicznych inspiracji nie wymieniam tradycji liberalnej (Johnston, 2003), ponieważ nastawiona jest ona przede wszystkim na rozwój indywidualnych kompetencji skutkujących awansem w strukturze społecznej. W związku z tym ma ona mały potencjał więziotwórczy, a co za tym idzie włączający.

indywidualny obraz świata oraz nawyki umysłu, wytworzone w oparciu o wychowanie, życiowe doświadczenie, kulturę oraz wcześniejszą edukację (Jervis, 2006). Jego tożsamość ma charakter narracyjny zakorzeniony w strukturze władzy, stosunkach klasowych, dyskryminacji, ubóstwie i wykluczeniu (Boryczko, 2014). Oznacza to, że tożsamość „nie jest dana raz na zawsze i nie jest efektem oddziaływania wpływów zewnętrznych, nie może zatem być opisana substancjonalnie. Wyłania się w procesie rozumienia siebie i innych, analizowania sytuacji i zmieniających się układów otaczającego świata. Cały ten proces ma charakter ciągły, historyczny, wyznaczony ścieżką życia. Na każdym jego etapie człowiek ma możliwość podjęcia pracy biograficznej dzięki swoim narracyjnym zdolnościom oraz umiejętności ich refleksyjnej interpretacji” (Lalak, 2014, s.5). Takie podejście do tożsamości skutkuje wzrostem poczucia sprawczości migrantów i migrantek.

Sytuacja uczenia się powinna w pewien sposób prowadzić do powstania i doświadczenia zewnętrznego lub wewnętrznego (facylitowanego) konfliktu na poziomie mikro, mezo lub makro (Ileris, 2006). Z jednej strony konflikt ma powodować dysonans poznawczy, mogący doprowadzić w konsekwencji do refleksji nad zaistniałą sytuacją, z drugiej zaś powinien, poprzez ukazanie wielości perspektyw, prowadzić do nawiązania dialogu, znalezienia wspólnych ram i zbudowania wspólnoty doświadczenia (Boryczko, 2014). Oznacza to, że w procesie tym na równych zasadach muszą brać udział członkowie społeczeństwa przyjmującego oraz migranci, wspólnie przekształcający zastaną sytuację społeczną.

W wyniku uczestnictwa w różnych formach edukacji mogą dokonywać się zmiany, zarówno na poziomie jednostkowym (zmiana na poziomie wiedzy o sobie i innych, rozwój kompetencji komunikacyjnych i innych, wspominane we wcześniejszej

części tego artykułu), jak i na poziomie społecznym. W konsekwencji wpłynie to na zwiększenie się świadomości i solidarności grupowej, włączanie grup wykluczanych, pojawienie się i wybrzmienie kontrnarracji oraz nowych dyskursów, zauważalny wzrost szacunku i zaufania społecznego, poprawienie się jakości partycypacji obywatelskiej oraz poszanowanie dla rządów prawa.

Wprowadzając w życie te ogólne postulaty, warto zastanowić się nad ich praktycznym przełożeniem. Takie organizacje jak np. Centrum Wielokulturowe w Warszawie, Europejskie Centrum Solidarności w Gdańsku, Białostocki Ośrodek Kultury im. Zamenhofa, Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, to tylko niektóre z miejsc, w których z powodzeniem mogłyby rozwijać się andragogiczne działania międzykulturowe. Ważne, by nie wykluczać z nich ani zróżnicowanych społeczności migranckich, ani heterogenicznej grupy dominującej oraz żeby nikogo nie traktować w sposób uprzywilejowany, np. jako bardziej kompetentnych gospodarzy.

Podsumowując, chciałabym podkreślić, że opisana powyżej propozycja zmiany podejścia w obszarze edukacji i integracji dorosłych migrantów bardzo powoli, oddolnie kiełkuje na polskim gruncie. Coraz częściej migranci są nie tylko odbiorcami, ale także refleksyjnymi kreatorami rzeczywistości społecznej, którą przekształcają na równi z przedstawicielami społeczeństw przyjmujących. Edukacja migrantów powinna nadal korzystać z lokalnych zasobów (tradycja edukacji w społecznościach lokalnych), jednocześnie czerpiąc z tradycji edukacji krytycznej upodmiotawiającej jednostki i dającej możliwość m.in. zabierania głosu w debacie publicznej. Rolą pedagogów powinno być zatem stworzenie takich warunków, na podstawie chociażby zaproponowanych w tym artykule teorii andragogicznych, aby migranci nie tylko adaptowali się do nowego społeczeństwa, lecz także aktywnie i pełnoprawnie w nim uczestniczyli.

Literatura

- Alheit, P. (2009). Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 4(48), 7–23.
- Bieniecki, M., Kaźmierkiewicz, P., Matusz-Protasiewicz, P. (2013). *Ewaluacja i ocena skuteczności działań prowadzonych w Polsce przy finansowym wsparciu Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w latach 2007–2012*. Gliwice: Instytut Studiów Migracyjnych.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation, *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. W: R. M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience* (s. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bobrowska, E., Gierszewski, D., Kluzowicz, J. (red.). (2019). *Edukacja obywatelska wobec migracji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Boryczko, M. (2014). Od analizy potoczności do organizowania działania kolektywnego – o teoretycznych założeniach krytycznej animacji społecznej. W: M. Boryczko (red.), *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej* (s. 49–62). Kwidzyn: Eko-Inicjatywa.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, New York: Two Penn Plaza.
- Budyta-Budzyńska, M. (2011). Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego. W: M. Budyta-Budzyńska (red.), *Integracja, czy asymilacja? Polscy imigranci w Islandii* (s. 44–65). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cieślakowska, D. (2012). Psychologiczne i społeczne konsekwencje wyjazdu do innego kraju. W: A. Chmielecka (red.), *Od migracji do integracji* (s. 37–65). Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Członk-Tralski, D., Kłóska, I. (2018). Migracje. Polska na tle Europy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i zarządzanie*, 126, 65–77.
- Diouf, M., Średziński, P. (2012). *Integracja przez kulturę i wzajemne poznanie*. Warszawa: Fundacja Afryka Inaczej.
- Dubas, E. (2015). Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty). W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się. Seria: Biografia i badanie biografii* (t. 4, s. 31–47). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Eyler, J., Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Ossey-Bass Publishers.
- Gierszewski, D. (2017). *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „Inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to Be a Person in Society*. London, New York: Routledge.
- Johnston, R. (2003). *Adult Learning and Citizenship: Clearing the Ground*. W: P. Coare, R. Johnston (red), *Adult learning, citizenship and community learning* (s. 69–82). Oxford: NIACE.
- Kazimierska, I., Lachowicz, I., Piotrowska, L. (2014). *Uczenie się dorosłych – Cykl Kobla*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Knowles, M. S. (1972). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, New York: Association Press.
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lalak, D. (2014). *Wstęp*. W: M. Boryczko (red.), *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej* (s. 5–9). Kwidzyn: Wydawnictwo Eko-Inicjatywa.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévinas, E. (2000). *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Przeł. P. Mrówczyński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Matlakiewicz, A. (2012). Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa. *Edukacja Dorosłych*, 1(66), 127–137.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.

- Matusz-Protasiewicz, P., Kwieciński, L. (2018) Kształtowanie lokalnych polityk integracji imigrantów – działania władz Gdańska i Wrocławia, *Problemy Polityki Społecznej*, 43(4)/2018, s. 125–142.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2013). *Polska polityka integracji cudzoziemców – założenia i wytyczne*. Pobrano z <https://emn.gov.pl/download/74/15121/Polskapolitykaintegracjicudzoziemcow-23042013.doc>
- Pietrusińska, M. (2018). Inny – ja czy Obcy-potrzebujący. Wizerunki uchodźcy w prouchodzących działaniach edukacyjnych. *Czas Kultury*, 3, 150–158.
- Pietrusińska, M., Gromadzka, M. (2018) Edukacja obywatelska dorosłych w Warszawie –w stronę lokalności i aktywności, *Rocznik Andragogiczny*, 25, 115–125.
- Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa, *Rocznik Andragogiczny*, R. 2007, 81–96.
- Regiozet (2017). *Deklaracja prezydentów o współdziałaniu miast unii metropolii polskich w dziedzinie migracji*. Pobrano z http://www.regiozet.pl/pdf/deklaracja_UMP.pdf
- 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. poz. 1655 oraz z 2019 r. poz. 685).
- Solarczyk-Szwec, H. (2015). Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się, *Rocznik Andragogiczny*, 22, 119–133.
- Wenger, E. (2009). *Learning capability in social systems*. EQUAL Final Report.
- Zespół do Spraw Migracji. (2019). *Polityka migracyjna Polski*. Warszawa: Departament Analiz i Polityki Migracyjnej MSWiA. Pobrano z <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2019/06/Polityka>

Adult education as an element of migrants' integration – proposal of approach shift

In this article, I discuss the current approach to the education of adult migrants, which is rarely rooted in an andragogical perspective. To fill this gap, after pointing out its weaknesses, I propose a new paradigm of integration embedded in the traditions and concepts of adult education, i.e.: transformative learning (Mezirow, 2003), experiential learning (Jarvis, 2009), situational learning (Lave, Wenger, 1991), service learning (Eyler, Giles, 1999), and biographical learning (Alheit, 2009). At the same time, I also provide specific examples of good practices from Poland and around the world that can serve as inspiration for practitioners working with migrants. In the last part of the article, I present a synthetic proposal to change the approach of working with migrants based on their empowerment, agency and local resources.

KEYWORDS: adult education, agency, integration, empowerment, migration.