

„To są takie siłaczki”. Aktywizm obywatelski migrantek na przykładzie polskich szkół uzupełniających

AGNIESZKA MAŁEK¹

Uniwersytet Jagielloński

Celem artykułu jest ukazanie zaangażowania migrantek w polskich szkołach uzupełniających w Wielkiej Brytanii i we Włoszech w kontekście aktywizmu obywatelskiego. Rosnąca liczba polskich szkół uzupełniających w różnych krajach osiedlenia polskich migrantów stanowi przykład skutecznych form współdziałania na rzecz innych i potencjalnego źródła dalszej mobilizacji i aktywizacji obywatelskiej. Szczególną rolę w tworzeniu i funkcjonowaniu szkół odgrywają kobiety. Podejmują pracę dydaktyczną, wchodzi w skład zarządu szkół i rad rodzicielskich, pozyskują fundusze na działalność szkoły, są odpowiedzialne za sprawy administracyjne, współpracują z innymi organizacjami. Migrantki nie tylko skutecznie potrafią wykorzystać posiadany kapitał kulturowy, ale nieustannie go rozwijają. Artykuł ma charakter analityczno-empiryczny i opiera się na wywiadach częściowo ustrukturyzowanych przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii i we Włoszech.

Słowa kluczowe: migrantki, szkoły uzupełniające, aktywizm obywatelski, Wielka Brytania, Włochy

“They Do the Heavy Lifting Around Here.” Civic Activism Amongst Polish Female Migrants – A Case Study of Polish Saturday Schools in Italy and the UK

The aim of the article is to discuss female migrants' activities and voluntary work in Polish supplementary schools within the context of civic engagement. A growing number of Polish Saturday schools provide a good example of effective forms of cooperation for the benefit of others and represent a potential source of social participation and mobilization. Women play a significant role in setting up and running these schools. They work as teachers, occupy administrative positions, join Parent Councils, raise grant funds, cooperate with local authorities as well as with non-governmental

¹ Kontakt: agnieszka.malek@uj.edu.pl

organizations. Not only do female migrants efficiently use their social and cultural capital, but they also constantly increase their access to social networks and other forms of support. The paper stems from qualitative research conducted in the UK and Italy.

Key words: female migrants, supplementary schools, social activism, Italy, Great Britain

1. Wprowadzenie

Polskie migracje poakcesyjne, w szczególności te do Wielkiej Brytanii, Irlandii czy Norwegii doczekały się licznych analiz i opracowań. Wśród poruszanych w nich zagadnień znaczące miejsce zajmują te dotyczące rodziny (White 2011, Slany et al. 2018; Ślusarczyk et al. 2018; Krzyżowski 2013) i praktyk rodzicielskich (Pustulka 2014, Lopez-Rodriguez 2010), rynku pracy (Napierała 2010) czy przekazów społecznych (Grabowska, Garapich 2016). Ważnym przedmiotem dociekań są również migracje dzieci oraz kwestie edukacyjne, w szczególności proces adaptacji dzieci w szkołach w miejscu osiedlenia rodziny (D’Angelo, Ryan 2011; Lopez-Rodriguez 2010; Moskal 2010, 2016; Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014), a także funkcjonowanie szkolnictwa uzupełniającego² (Lipińska, Seretny 2012; Irek et al. 2012; Małek 2014, 2016, Simon 2018). W badaniach dotyczących ostatniego z wymienionych obszarów uwaga skupia się głównie na typach i strategiach działania szkół, znaczeniu dwujęzyczności, transmisji dziedzictwa kulturowego i utrwalaniu polskiej tożsamości. Na szkołę uzupełniającą można jednak spojrzeć również z innej perspektywy – zaangażowanych w jej tworzenie i funkcjonowanie nauczycieli i rodziców. Ich aktywność jest formą partycypacji społecznej. Większość szkół polskich za granicą tworzonych jest i rozwijanych jako oddolne inicjatywy, dzięki pracy i zaangażowaniu nauczycieli, rodziców, absolwentów. Różny jest przy tym zakres wsparcia finansowego i materialnego uzyskiwanego od władz lokalnych czy w ramach programów państwowych skierowanych do diaspor. Wiele szkół utrzymywanych jest wyłącznie z opłat wnoszonych przez rodziców, rzadko kiedy mają one do dyspozycji własne budynki, zajęcia najczęściej odbywają się w wynajętych salach, dostęp do zaplecza technicznego (sprzęt multimedialny, pomoce dydaktyczne) jest ograniczony. Prowadzenie szkoły uzupełniającej wymaga uruchomienia pokładów przedsiębiorczości, sprawczości i społecznego zaangażowania imigrantów. Ich działania na rzecz szkoły można traktować jako formę aktywności obywatelskiej polegającej na „...wspólnej i świadomej artykulacji, realizacji i obronie interesów (potrzeb, aspiracji) jakiejś grupy społecznej przez jej członków” (Gliński, Palska 1996: 365). Istotą tego rodzaju aktywności jest zatem wzajemność i współdziałanie dla osiągnięcia założonego celu. Wyniki

² Przez szkoły uzupełniające rozumiem szczególną formę oświaty etnicznej, o różnym stopniu sformalizowania, zorganizowaną i realizowaną przez członków społeczności etnicznej/migranckiej, której celem jest nauczanie i podtrzymywanie znajomości języka i kultury danej grupy oraz jej promowanie w państwie napytywu (por. Małek 2016: 41)

badan prowadzonych w ramach projektu „Diagnoza społeczna” regularnie wskazują na niską skalę uczestnictwa obywateli w organizacjach i stowarzyszeniach (Czapiński 2015), co skłoniło badaczy do postawienia tezy o istnieniu „nowej próżni socjologicznej” (Kubiak, Miszalska 2004). Podobna do obserwowanej w Polsce kultura niezaangażowania zauważana jest również wśród Polaków na emigracji (Fiń et al. 2013; Nowosielski, 2016, Budyta-Budzyńska 2016). Omawiane w niniejszym tekście zjawisko włączania się migrantek w życie szkoły uzupełniającej dowodzi, że istnieje przestrzenie stosunkowo silnego zaangażowania. Rosnąca liczba polskich szkół uzupełniających w różnych krajach osiedlenia polskich migrantów stanowi przykład skutecznych form współdziałania na rzecz innych i potencjalnego źródła dalszej mobilizacji i aktywizacji obywatelskiej. Zaangażowanie imigrantów w szkołach wpisuje się w typ „aktywności enklawowej” rozumianej jako „...szczególnie intensywne społeczne aktywności obywatelskie, która ma miejsce w pewnych, częściowo izolowanych, obszarach życia społecznego i dotyczy względnie ‘wyłączonych’ środowisk społecznych” (Gliński, Palska, 1996: 371–372)³.

Szczególną rolę w tworzeniu i funkcjonowaniu szkół polskich za granicą odgrywają kobiety⁴. W przeważającej większości przypadków to one są głównymi organizatorkami szkolnego życia, pełnią funkcje kierownicze i administracyjne, pozyskują fundusze, uczą, pomagają w pracach organizacyjnych, są inicjatorkami szkolnych uroczystości i spotkań, nawiązują i podtrzymują relacje zarówno ze społeczeństwem przyjmującym, jak i wysyłającym. Poprzez swoją aktywność współtworzą kulturę uczestnictwa na emigracji. Silniejsze zaangażowanie migrantek znajduje potwierdzenie w wynikach uzyskiwanych przez innych badaczy analizujących sposoby uczestnictwa kobiet i mężczyzn w transnarodowej przestrzeni. Kobiety są bardziej skłonne włączać się w życie społeczności przyjmujących, zaś mężczyźni przejawiają raczej tendencję do podtrzymywania więzi z osobami z kraju/społeczności pochodzenia (Levitt 2001, Itzigsogh, Giorguli-Saucedo 2005). Również w przeszłości kobiety odegrały znaczącą rolę w animowaniu życia społeczności migranckich oraz zachowaniu trwałości i ciągłości organizacji etnicznych. Jak zauważa Donna Gabaccia (1994: 105), dla imigrantek pierwszego pokolenia w Stanach Zjednoczonych aktywizm we własnej społeczności mógł być początkowo jedyną dostępną formą przywództwa, prowadził jednak do upodmiotowienia najpierw w ramach wspólnoty etnicznej, a następnie społeczeństwa przyjmującego.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie zaangażowania kobiet w polskich szkołach uzupełniających w kontekście aktywizmu obywatelskiego i uczenia się „ogłady obywatelskiej”⁵. Dzięki aktywnej roli w szkole, migrantki uzyskują przy tym dostęp

³ Piotr Gliński i Hanna Palska wyróżniają dodatkowo trzy wymiary społecznej aktywności obywatelskiej: potencjalną, werbalną i empiryczną (1996: 372).

⁴ Mężczyźni (ojcowie, nauczyciele, absolwenci) również angażują się w prace na rzecz szkoły jednak sfera ta jest zdecydowanie domeną kobiet.

⁵ Ang. pojęcie *civility* tłumaczy się zazwyczaj jako „obywatelska ogłada”, „duch obywatelski”, „ogłada polityczna” lub „obywatelskość” (zob. np. Szacki 1997; Pietrzyk-Reeves 2012).

do większej ilości zasobów, rozwijają swój kapitał kulturowy i społeczny (rozumiany w ujęciu Putnama (2003: 37), a zatem odnoszący się do powiązań między jednostkami, wzajemności i solidarności).

2. Metody badań

Artykuł ma charakter analityczno-empiryczny. Opiera się na badaniach przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii w 2012 roku⁶ oraz we Włoszech w latach 2013 i 2014⁷. Zrealizowano 36 wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Wśród rozmówczyń znalazły się nauczycielki, dyrektorki szkół, matki uczniów aktywnie włączające się w pracę na rzecz szkoły oraz te, które angażują się w niewielkim stopniu. Dla każdej kategorii rozmówczyń zostały przygotowane odrębne scenariusze wywiadów podzielone na tematyczne bloki pytań. Rozmowy prowadzono zarówno z przedstawicielkami pierwszego, jak i drugiego pokolenia imigrantek (w przypadku tych pierwszych czas pobytu w Wielkiej Brytanii i we Włoszech wynosił od roku do ponad 20 lat). Rozmówczynie różniły się pod względem wykształcenia, statusu zawodowego oraz miejsca pochodzenia. W zdecydowanej większości przypadków wywiady prowadzono indywidualnie, aczkolwiek jedna z rozmów (z nauczycielkami) odbyła się z dwiema osobami jednocześnie. W kilku przypadkach matki lub nauczycielki same były absolwentkami szkoły polskiej i w swoich narracjach odnosiły się również do własnych doświadczeń jako uczennic.

Ważnym elementem badań w Wielkiej Brytanii była obserwacja umożliwiająca bezpośrednie poznanie szkolnej rzeczywistości oraz dająca pełniejszy obraz funkcjonowania poszczególnych placówek (udział w lekcjach i zajęciach dodatkowych, spędzanie przerw z nauczycielami oraz rodzicami, uczestnictwo w zebraniach zarządu i naradach grona pedagogicznego). Badania we Włoszech zostały przeprowadzone po zakończeniu projektu badawczego w Wielkiej Brytanii. Udział w projekcie stał się inspiracją do postawienia pytania o sytuację szkolnictwa uzupełniającego we

⁶ Badania były częścią projektu „Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność”, zrealizowanego pod kierunkiem prof. dr hab. Doroty Prasałowicz w ramach konkursu „Współpraca z Polonią i Polakami za granicą 2012”. Wywiady przeprowadzono między wrześniem a listopadem 2012 roku w polskich szkołach w Wielkiej Brytanii. Szkoły dobrano w sposób celowy, aby reprezentowane były zarówno instytucje o bogatym, nierzadko przekraczającym kilka dekad doświadczeniu w prowadzeniu sobotniego nauczania dla polskich dzieci, jak i szkoły, które powstały w pierwszych latach migracji poakcesyjnej czy wreszcie najmłodsze stażem ośrodki, działające od dwóch, trzech lat (por. Irek et al. 2012). Na potrzeby artykułu wykorzystuję wyłącznie wywiady przeprowadzone przez mnie na obszarze tzw. Wielkiego Londynu oraz w Brighton.

⁷ Wywiady zrealizowałam podczas wyjazdu badawczego do Rzymu (styczeń-luty 2013) oraz do Friuli-Wenecji Julijskiej (październik 2013). Badania miały charakter eksploracyjny, a ich tematyka wykraczała poza kontekst edukacyjny i dotyczyła doświadczeń migracyjnych Polek (zatrudnienia, życia rodzinnego, partycypacji społecznej). Spośród 26 rozmówczyń, 11 posyłało swoje dzieci do polskich szkół i angażowało się w życie szkoły i to wywiady z nimi wykorzystuję.

Włoszech, kraju o odmiennej charakterystyce migracji z Polski (przez długi czas, po transformacji systemowej, cyrkulacyjnej, silnie sfeminizowanej, z rosnącym udziałem małżeństw mieszanych) i różnicach w rozwoju szkolnictwa uzupełniającego⁸. Specyfika uwarunkowań społeczno-politycznych w obu państwach (w tym polityki integracyjnej i edukacyjnej) w oczywisty sposób wpływa na różnice w sposobach funkcjonowania szkół oraz problemach i wyzwaniach, przed którymi stają. Jednakże w odniesieniu do kwestii zaangażowania matek w życie szkoły uzupełniającej w narracjach moich rozmówczyń odnalazłam więcej podobieństw niż różnic. Z tego powodu nie dokonuję w tekście porównań, ale ukazuję uniwersalny wymiar doświadczeń migrantek.

3. Szkoły uzupełniające – wielość rzeczywistości

Oświata etniczna zawsze była istotnym elementem emigracyjnego życia. Niezależnie od miejsca pochodzenia i kultury, społeczności migranckie tworzyły i tworzą w miejscach osiedlenia instytucje edukacyjne. Etniczny system edukacyjny przybiera wiele form organizacyjnych, różne są jego funkcje i nazewnictwo. Obok powszechnie stosowanego określenia „szkoła uzupełniająca” funkcjonują też nazwy alternatywne: szkoła etniczna, szkoła sobotnia, szkoła polska (i analogicznie ukraińska, grecka, koreańska itp.), szkoła polska za granicą/na obczyźnie (w kontekście polskim również szkoła polonijna), szkoła języka ojczystego czy szkoła społeczności migranckiej/etnicznej (*community school*). Bastiani (2000: 12) posługuje się szerszym terminem – edukacja uzupełniająca, co pozwala na objęcie nim różnorodnych form nauczania,

⁸ Początki polskiego szkolnictwa uzupełniającego w Wielkiej Brytanii sięgają pierwszej połowy XIX wieku, ale na szerszą skalę rozwinęły się po II wojnie światowej. Ukształtował się wówczas wzór sobotniej szkoły języka polskiego (Irek et al. 2012: 23), często funkcjonującej przy polskojęzycznej parafii. Kolejny przełom w rozwoju szkolnictwa uzupełniającego nastąpił wraz z intensyfikacją imigracji polskiej na Wyspy, szczególnie po 2004 roku. Niemal wszystkie polskie szkoły uzupełniające w Wielkiej Brytanii są szkołami społecznymi (zarejestrowanymi jako organizacje charytatywne), utrzymywanymi ze składek rodziców i pozyskanych środków zewnętrznych. W Londynie działają również dwie szkoły przy Ambasadzie RP – Szkoły Polskie (nazwa ta obowiązuje od 1 września 2019 roku; wcześniej były to Szkolne Punkty Konsultacyjne). We Włoszech tylko nieliczne polskie szkoły uzupełniające, zakładane i prowadzone przez organizacje pozarządowe, liczą sobie 10 lat. Większość powstała po 2010 roku, bez wsparcia organizacji parasolowych czy możliwości skorzystania z doświadczeń innych placówek. Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech, parosolowa organizacja powstała dzięki współpracy kilku szkół społecznych, powołana do wspierania środowisk polonijnych i nauczycielskich, liczy sobie zaledwie pięć lat. Znacznie dłuższą tradycję mają Szkoły Polskie przy Ambasadach (obecnie są to cztery placówki, w Rzymie, Ostii, Bolonii i Mediolanie), funkcjonują one, podobnie jak dwie w Londynie, na odrębnych zasadach, a przede wszystkim są finansowane ze środków krajowych. Zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i we Włoszech szkoły realizują własne programy nauczania, na ogół obejmujące język polski z elementami historii, geografii i kultury (w szkołach katolickich również religii). Zasadniczą różnicą między Wielką Brytanią a Włochami jest możliwość zdawania przez uczniów w pierwszym z tych krajów egzaminu z języka polskiego na różnych szczeblach edukacji, Jest to ważny czynnik motywujący do podjęcia i kontynuacji nauki w polskiej szkole uzupełniającej.

w których szkoły sobotnie są tylko jednym z rodzajów. Issa and Williams (2009) wyróżniają trzy rodzaje szkół uzupełniających. Pierwszy z nich obejmuje placówki nastawione na rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie programu realizowanego w „zwykłej” szkole. Ich celem jest zatem doskonalenie osiągnięć szkolnych dzieci i zwiększanie ich szans edukacyjnych lub też pomoc dzieciom uzyskującym słabsze wyniki niż rówieśnicy. Jako przykład realizacji pierwszego celu mogą posłużyć szkoły koreańskie i chińskie w USA. Oferują one zajęcia doskonalące z przedmiotów kształcenia ogólnego, np. matematyki, aby dopomóc uczniom w osiągnięciu lepszych wyników na egzaminach i zwiększyć szanse przyjęcia na prestiżowe uczelnie (Zhou, Li 2003: 65). Mniejszą wagę przeważa w nich do przedmiotów związanych z kulturą i językiem pochodzenia uczniów. Z kolei szkoły prowadzone w społecznościach afrokaraimskich w Wielkiej Brytanii powstawały przede wszystkim z myślą o wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci, które osiągają słabsze wyniki niż dzieci z innych grup etnicznych i narodowych (Maylor et al. 2010). Drugi typ szkół uzupełniających stawia sobie za cel podtrzymanie znajomości języka i kultury kraju pochodzenia. W tej kategorii mieszczą się polskie szkoły uzupełniające. Ostatni wyróżniony przez Issa i Williams typ szkół cechuje się odmiennymi założeniami, wartościami i filozofią kształcenia od szkół głównego nurtu (w tej grupie mieszczą się również alternatywne formy nauczania, między innymi ruch nauczania domowego). Wyróżnione rodzaje szkół należy postrzegać jako typ idealny. W praktyce społecznej dana szkoła może realizować cele z więcej niż jednej kategorii. Przykładowo w szkołach uzupełniających zakładanych przez afrykańskie i karaibskie społeczności w Wielkiej Brytanii podkreśla się konieczność uwzględnienia w programach nauczania elementów historii i kultury czarnych oraz zagadnień związanych z rasą (*raising the race*), które są nieobecne w programach brytyjskiego systemu oświaty (Hall et al. 2002; Mirza 2009; Issa and Williams, 2009). Mirza (2009: 142) podkreśla, że szkoły uzupełniające umożliwiają dzieciom afrykańskiego pochodzenia dostęp do „innych rodzajów wiedzy”, nie tylko poprzez nauczanie elementów kultury czy języka, ale także kształtują pozytywny obraz samego siebie (*being Black*). Powoływanie do życia tych szkół było wyrazem sprzeciwu wobec pomijania w oficjalnych programach kształcenia treści ważnych dla tożsamości czarnych oraz odpowiedzią na nierówności i dyskryminację (Issa and Williams 2009). Szkoła uzupełniająca może być zatem postrzegana jako forma zasobów i siły społeczności etnicznej, rozumianych jako wytwory procesu adaptacji społeczno-kulturowej migrantów, zawierające określone przekonania i interpretacje (Ong, za Zhou, Li 2008: 164–165). Kulturowe dziedzictwo staje się tym samym swoistą zbroją etniczną (Zhou, Li 2008: 165), kształtuje tożsamość, ale też wzmacnia u dzieci pochodzących z mniejszości poczucie własnej wartości i pewności siebie (Tomlinson 1984).

Chcąc podkreślić różnicowanie i pozytywne funkcje różnego typu szkół uzupełniających, niektórzy badacze preferują określenie „dopełniające” (*complementary*). Dowodzą, że termin ten w większym stopniu oddaje znaczenie wkładu grup mniejszościowych w życie społeczne, polityczne i ekonomiczne, podczas gdy pojęcie

„szkoła uzupełniająca” może rodzić skojarzenia z różnego rodzaju deficytami (Creese, Martin 2006).

Szkolnictwo polskojęzyczne za granicą ma długą tradycję, a jego znaczący rozwój nastąpił w dobie wzmożonych migracji zaoceanicznych i kontynentalnych na przełomie XIX i XX wieku (Babiński, 2002; Koprukowniak 1994). Etniczny system edukacyjny funkcjonował w rozmaitych formach, w ramach parafii lub organizacji religijnych, czy też świeckich stowarzyszeń. W późniejszym okresie zaczęto tworzyć szkoły przy placówkach dyplomatycznych. Powstawały głównie z myślą o dzieciach dyplomatów, ale uczęszczali do nich również potomkowie imigrantów.

Intensyfikacja emigracji z Polski, począwszy od transformacji systemowej, a szczególnie po akcesji Polski do Unii Europejskiej, wyznacza nowy rozdział w historii polskiego szkolnictwa za granicą. Przykłady takich państw jak Wielka Brytania (ponad 140 szkół polskojęzycznych) czy Irlandia (ponad 25 szkół), wskazują na znaczące zainteresowanie zinstytucjonalizowanymi formami nauczania języka polskiego, traktowanego zarówno jako język pierwszy (ojczysty), jak i odziedziczony (*heritage language*), wśród obecnych polskich imigrantów (a także, w przypadku pierwszego z wymienionych krajów – przez potomków Polaków osiadłych na Wyspach po II wojnie światowej). O ile jednak współcześni migranci w Wielkiej Brytanii, Niemczech czy Francji trafiali do krajów o bogatych tradycjach oświaty polskiej, w których występuje, przynajmniej w niektórych lokalizacjach, pewna ciągłość szkolnictwa, o tyle w nowych państwach napływu, takich jak Włochy, Irlandia, Norwegia czy Islandia system polskiego szkolnictwa etnicznego w zasadzie wciąż pozostaje *in statu nascendi*⁹. „Nowi”, potransformacyjni i poakcesyjni imigranci w tych krajach stanęli przed wyzwaniem budowania szkół niemal od podstaw. Nie mieli wzorców w postaci wcześniejszych inicjatyw oddolnych we własnej społeczności oraz ograniczone możliwości czerpania z doświadczeń innych grup imigranckich (Małek 2016). To właśnie szkoły tworzone jako „samofinansujące się organizacje oddolne” (Mizra 2009: 3) są szczególnie ważnym polem aktywności polskich migrantek.

4. „To my tworzymy szkołę”

Korzystając z zebranych w trakcie badań wypowiedzi pokażę szkołę jako miejsce tworzone przez migrantki, motywację nauczycielek i matek do podjęcia aktywności oraz korzyści uzyskiwane z zaangażowania.

Nauczyciele zatrudniani są na różnych zasadach, w zależności od rodzaju szkoły. W przypadku szkół społecznych otrzymywane wynagrodzenie jest na ogół symboliczne albo obejmuje jedynie zwrot kosztów dojazdów. Wszystkie rozmówczynie,

⁹ Niewiele jest również analiz dotyczących szkolnictwa etnicznego w nowych krajach przyjmujących. Na konieczność ich podjęcia zwraca uwagę Tereshchenko, Grau Cárdenas (2013: 456).

zarówno nauczycielki, jak i matki, podkreślały, że nikt nie podejmuje pracy w szkole polskiej z powodów finansowych. Nawet jeśli w części szkół otrzymuje się niewielką zapłatę, to ponoszone koszty (zakup dodatkowych materiałów dydaktycznych i czas poświęcony na przygotowanie zajęć) są zdecydowanie wyższe. Poniższe cytaty dobrze ilustrują sposób funkcjonowania większości szkół, który opiera się na solidarnej współpracy grona nauczycielskiego i rodziców.

Badaczka: I nauczyciele są zatrudnieni na jakiej zasadzie?

Anna (17 lat w Wielkiej Brytanii): Dobrych chęci. (śmiej) No nauczyciele są zatrudniani przez komitet rodzicielski. W zasadzie, to jest na zasadzie wolontariatu ze zwrotem kosztów podróży i drobnych wydatków (...). To jest na takiej zasadzie, że tak: nie liczy się ta praca ani do stażu pracy, nie liczy się ta praca do emerytury, do niczego w ogóle. To się pracuje...

Monika: To są chęci.

Anna: To są dobre chęci tylko i wyłącznie. Czyli około 60 osób to są takie siłaczki. To wszystko co tu jest.

Monika: No i plus trochę rodziców też.

Anna: Tak, no to się nie mówi, szkoła musi mieć jakieś wsparcie, bo inaczej... cała administracja jest prowadzona przez komitet rodzicielski, sprawy porządkowe, sprawy organizacyjne, finansowe, organizacja imprez. To wszystko prowadzi komitet rodzicielski. A nauczyciele i ja strictly tylko jesteśmy od nauczania.

Nauczycielki przyznają, że pracę tę podejmuje się z pasji, poczucia misji, a zysk rozumiany jest w kategoriach niematerialnych. Warto nadmienić, że część nauczycielek, których dzieci również uczęszczają do szkoły albo są jej absolwentami, przyznaje, że pierwotnie decyzja o zaangażowaniu się była podyktowana przede wszystkim chęcią zapewnienia własnemu dziecku edukacji w języku ojczystym. Przekonane o tym, że do wykształcenia pełnej sprawności językowej domowe nauczanie nie wystarczy, a jednocześnie mając świadomość, że nauka w szkole sobotniej niekoniecznie jest najchętniej wybieranym przez dzieci sposobem spędzania wolnego dnia, rozmówczynie miały nadzieję, że ich obecność i aktywność w szkole będzie dla dzieci pozytywnym, zachęcającym przykładem. Z czasem, motywacje osobiste ewoluowały w społecznikowskie:

Moja córka skończyła szkołę parę lat temu, czy to miało oznaczać, że ja też? Nie wyobrażam sobie, że miałabym przestać. Ja to robię dla siebie, dla pozostałych dzieci. Po prostu robię to, co lubię. (Katarzyna, 10 lat w Wielkiej Brytanii)

W wypowiedziach wielu rozmówczyń pojawiały się sformułowania „nasze dzieci”, „dla naszych dzieci”. Określenia „nasze” dzieci odnosiły do najmłodszych członków społeczności, do wszystkich dzieci uczęszczających do szkoły, nie tylko własnego potomstwa. Pomimo że nie brakowało też uwag krytycznych w stosunku do braku zaangażowania części rodziców, ich nierealistycznych oczekiwań przy jednocześnie minimalnym własnym wkładzie, to jednak rozmówczynie patrzyły na szkolną

społeczność w kategoriach „my”, własnej grupy, za którą czują się odpowiedzialne. Co warto podkreślić, praca w szkole uzupełniającej wymaga długotrwałego zobowiązania. Nie kończy się też w momencie zamknięcia szkolnej bramy w sobotnie popołudnie, ale ma miejsce przez wszystkie dni tygodnia:

(...) To nie jest tylko praca tak jak pani kierownik mówi w soboty, kiedy my tu przyjdziemy i w zasadzie mijamy się tylko na korytarzu. Biegamy, żeby wszystko było dopracowane. Tylko tak samo to jest praca w tygodniu, kiedy odbieramy tysiące maili, telefonów. Kiedy trzeba zorganizować wszystko tak na dobrą sprawę. Od otwarcia szkoły do zamknięcia, bezpieczeństwo i tak dalej. (Monika, 15 lat w Wielkiej Brytanii)

Szkoły uzupełniające oferują różne możliwości współpracy ze strony rodziców, na przykład pełnienie dyżurów podczas przerw, pomoc w przygotowaniu i wydawaniu posiłków, przygotowywanie szkolnych uroczystości. Matki mające doświadczenie partycypacji w życiu szkoły w miejscu pochodzenia, przed emigracją, starają się przenosić sprawdzone praktyki na grunt szkoły uzupełniającej.

Badaczka: A tutaj Pani też będzie się jakoś angażowała?

R: No, na razie jeszcze nie miałam czasu się z tym... z tym, że są dyżury i tak dalej. I nawet to jest dla mnie fajna rzecz, bo ja mam teraz okazję poznać Polaków i też po polsku więcej rozmawiać, bo tak to raz, dwa razy w tygodniu, czy tam z dziećmi trochę. No i trochę inny język z dziećmi niż na przykład z dorosłymi. Więc to jest dla mnie też nauka. I tak jak i szkoła, ale drugi raz, więc fajnie. No i to jest, angażujemy się jak wysyłamy ich do szkoły, żeby to nie tylko, że bierzemy dzieci i zostawiamy, **ale uczestniczymy też i trzeba tak**. Tu jest fajna właśnie taka, takie zgromadzenie, bardzo miło. Więc mam nadzieję, że będą oni też to odczuwali. Tak jak ja. (Natalia, urodzona w Wielkiej Brytanii w polskiej rodzinie)

Powyższa wypowiedź wskazuje na przekonanie o konieczności aktywnego włączenia się w życie szkolne, podjęcie jakiegoś zobowiązania jest nie tylko wzorcem normatywnym („trzeba tak”), ale i faktycznie realizowanym („uczestniczymy też”). Tym samym szkoła jest postrzegana jako miejsce, za funkcjonowanie którego odpowiedzialność ponoszą nie tylko kierownictwo i nauczyciele, ale również rodzice. Rozmówczyni stopniowo włącza się w pracę na rzecz szkoły, przyznaje, że jej zaangażowanie jest na razie stosunkowo niewielkie, ale ma świadomość znaczenia wzajemności i solidarnego współdziałania. Obserwując innych nowi rodzice uczą się zachowań społecznikowskich, współpracy i współodpowiedzialności. Jednocześnie, jak pokazuje wypowiedź Natalii, dostrzega ona korzyści dla siebie – możliwość poznania nowych osób, prowadzenia rozmów po polsku (w domu głównym językiem komunikacji jest angielski). Ten aspekt zanurzenia w polskim języku i kulturze był często podkreślany przez matki z małżeństw mieszanych oraz przez osoby z drugiego pokolenia.

Tak, jak w przypadku członków każdej organizacji czy stowarzyszenia siła zaangażowania matek jest różna i tworzy continuum, od intensywnego z elementami przywództwa do niemal zupełnej bierności. Na podstawie narracji rozmówczyń można zidentyfikować kilka typów zaangażowania: liderki, matki wykazujące ponadprzeciętną aktywność, migrantki regularnie włączające się w życie szkoły i takie, którzy robią to okazjonalnie, czy wreszcie osoby bierne, ograniczające swój wkład do niezbędnego minimum. Rodzicom niewidocznym w środowisku szkolnym zarzuca się, że traktują szkołę uzupełniającą „jako przechowalnię”. Określenie to pojawiło się kilkakrotnie w wypowiedziach moich rozmówczyń, zarówno nauczycielek, jak i matek. Odnosi się do sytuacji, kiedy rodzice wykorzystują czas pobytu dziecka w szkole na załatwienie własnych spraw, nierzadko błahych lub po prostu zyskują czas „wolny od dziecka”, a jednocześnie wykazują niemal całkowitą bierność w relacjach ze szkołą. Są niczym klient, który oczekuje od szkoły realizacji określonych usług. Bywa też tak, że matki przenoszą na szkołę uzupełniającą przekonanie wyniesione z miejsca pochodzenia, że szkołę tworzy grono pedagogiczne oraz dzieci i nie postrzegają siebie jako partnerek w procesie edukacji mogących współdecydować o sprawach szkoły.

Należy przy tym podkreślić, że niewielka aktywność lub jej brak mogą wynikać z obiektywnych uwarunkowań. Rodzaj wykonywanej przez imigrantki pracy, szczególnie w sektorze usług domowych, turystyce i gastronomii, wymagającej pracy w soboty lub w systemie zmianowym może stanowić przeszkodę w trwałym zaangażowaniu. Część rozmówczyń deklarowała gotowość włączenia się w szkolne aktywności, ale jednocześnie zastrzegała, że preferowałyby jednorazowe akcje, względnie ruchomy grafik zadań właśnie ze względu na konieczność łączenia ich z obowiązkami zawodowymi.

5. Uczenie się społecznego zaangażowania

Niekiedy barierą powstrzymującą przed aktywnym zaangażowaniem jest trudność wejścia do nowej grupy. Kilka rozmówczyń zwracało uwagę, że rodzice z długim stażem aktywności na rzecz szkoły, którzy wytworzyli między sobą silne więzi, nie są chętni do nawiązywania współpracy i blokują inicjatywy nowych osób spoza swojego kręgu:

Ta rada rodziców mi się wydaje, że to jest taka też.... stara gwardia. No jest mało osób nowych, którzy mają jakieś tam pomysły, ponieważ tam jest jeden klub polski, do którego ci rodzice są przywiązani i ten kościół, i oni się tak trzymają razem, więc nawet jak jest nowa osoba to musiałaby mieć niesamowitą siłę przebicia. A polska mentalność też jest taka, że nowa osoba stanowi jakieś tam zagrożenie. Trzeba ją ustawić w szeregu troszeczkę. Więc ciężko jest, mi się wydaje, się przebić i wejść w tą grupę. Musiałaby to być chyba osoba, która jest im chyba znana i taka naprawdę osobowość silna. (Gabriela, 6 lat w Wielkiej Brytanii)

Polskie matki są zaborcze. Jak już mają swoją jakąś pozycję w radzie czy komitecie, to nie chcą dopuszczać innych. (Agata, 7 lat we Włoszech)

Co charakterystyczne, praktyki izolowania i wykluczania część rozmówczyń postrzegają jako „typowe dla Polaków”. Jednocześnie na pytanie czy miała doświadczenia współpracy z innymi grupami etnicznymi i jeśli tak, to czy były one inne, odpowiadały negatywnie. Być może więc przyczyny trudności w podjęciu współpracy są bardziej złożone i wynikają z jednej strony z pewnego stopnia ekskluzywności grupy (zwłaszcza dużych i mających wieloletnie tradycje szkół, o wypracowanych i powtarzanych strategiach działania, mniej otwartych na propozycje zmian), z drugiej zaś ze zbyt biernych postaw nowych imigrantek i rezygnacji z podejmowania dalszych prób współdziałania.

Wypowiedzi rozmówczyń wskazują ponadto, że nabywanie obywatelskiej świadomości jest procesem. Przykład innych osób skłania do stopniowego włączania się w szkolne aktywności i rozwija postawy obywatelskie. Działania początkowo nastawione na realizację własnych celów mogą z czasem przekształcić się w działania o charakterze prospołecznym. Motywacje osobiste ustępują motywacjom wynikającym z poczucia obowiązku, uświadamianej sobie z czasem potrzeby wzajemności, zrobienia czegoś na rzecz społeczności.

Tak. W naszej szkole właśnie teraz tak się zdarzyło i dwie, trzy osoby teraz zostały. Właśnie jedna miała mieć jako osobę do pomocy. I one właśnie pracują z takimi osobami. Totalnie za darmo. Albo rodzic, który jest bardziej zaangażowany robi to po prostu, bo i tak zostaje, bo jego dziecko chodzi i ten rodzic chce się przydać i zostaje, i jest jako asystent czy pomoc i czy np. wychodzi jeden na jeden z dzieckiem i pomaga mu coś przeczytać czy sprawdza prace domowe. (Gabriela)

Na początku były trzy, może cztery mamy, stale robiące dyżury, pilnujące na przerwach, przygotowujące spotkania. Wszystko totalnie na ich barkach. Ale teraz mamy cały komitet mam. Jak jedna nie może, to dzwoni po drugą, zawsze jest któraś chętna, przynoszą swoje pomysły. Tu się ciągle coś dzieje i to jest dzięki mamom właśnie. (Kaja, od 11 lat w Wielkiej Brytanii)

Inna rozmówczyni podkreśla, że przez swoje zaangażowanie sama staje się wzorem dla swoich dzieci. Jest aktywną matką, z której dzieci są dumne. Aktywność w szkole z jednej strony pomaga jej budować własny autorytet, z drugiej – swoją postawą pokazuje dziecku znaczenie działań wspólnotowych. Co więcej, szkoła staje się elementem spajającym rodzinę, nie tylko na emigracji, ale także tych jej członków, którzy pozostali w Polsce. Ojciec rozmówczyni regularnie przysyła książki, które trafiają do szkoły i z których korzystają wszystkie dzieci. Obywatelski aktywizm przyjmuje tym samym transnarodowy wymiar:

Jakaś bierność. Nie chce się im. Przecież ja im tłumaczę: jak wy nam będziecie pomagać, to ta szkoła będzie ciekawsza, wasze dzieci będą chciały chętnie chodzić. Moje dzieci chętnie chodzą, bo wiedzą, że mama tam jest, że mama się

gdzieś udziela, że mamę widać. I one wtedy są dumne ze mną, ze mnie i chcą chodzić. Bo cały nasz dom żyje tą szkołą. To są jakieś tam tu książki, podobnie jak u pani kierownik, tu coś tam. I jakby w Polsce mój tata przesyła także paczki tutaj. (Anna, Anglia)

6. Szkoła jako poszukiwanie własnego miejsca

W warunkach emigracji, szczególnie w początkowym okresie, nietatwo jest podjąć pracę odpowiadającą posiadanemu wykształceniu, kwalifikacjom i aspiracjom. Nierzadko przy tym przyjmowana przez migrantki strategia oznacza, że niezwłoczne wejście na rynek pracy, nawet w niższych jego segmentach i zyskanie bezpieczeństwa finansowego, jest ważniejsze niż prestiż wykonywanego zawodu. Często barierą utrudniającą i/lub opóźniającą podjęcie pracy w swoim zawodzie jest ponadto niewystarczająca znajomość języka. Wśród moich rozmówczyń – nauczycielek, reprezentujących pierwszą generację imigrantów większość pracowała w innych niż wyuczone zawodach. Tylko dwóm kobietom, mającym wykształcenie pedagogiczne i doświadczenie w pracy w oświacie polskiej, udało się zatrudnić w brytyjskiej szkole. Pozostałe podejmowały rozmaite prace, często w sektorze usług, niekiedy także fizyczne. Możliwość nauczania w szkole sobotniej nie tylko pozwala im na kontakt z zawodem i rozwijanie umiejętności (poprzez samokształcenie, ale także udział w kursach i szkoleniach) oraz wykonywanie pracy dającej satysfakcję, ale również zwiększa poczucie własnej wartości i pewności siebie oraz ułatwia samorealizację. W przypadku kobiet podejmujących w miejscu osiedlenia prace w sektorze wtórnym lub niepracujących zawodowo szkoła uzupełniająca jest miejscem wzmacniania kapitału kulturowego (podtrzymywanie i rozwijanie wiedzy oraz umiejętności dydaktyczno-organizacyjnych), a także społecznego (tworzenie nowych znajomości). Poniższe wypowiedzi są egzemplifikacją zjawiska:

Ja pracując w tej fabryce spotkałam swojego terazniejszego narzeczonego, który był naszym najlepszym przyjacielem i ja strasznie narzekałam na to, że ja byłam w Polsce kimś, że przecież ja mam kompetencje, że ja to lubię robić i że ja to umiem. I on właśnie był tu i on mówi, że: ‘Słuchaj, przecież Iza, jego ówczesna partnerka, ona pracuje w polskiej szkole, ale jako mama, jako pomoc przy organizacji jakichś tam spraw i ostatnio coś tam mówili chyba w kościele, że potrzebują nauczycieli, jak chcesz to się zapytaj’. (Gabriela)

Albo tu pracują już rok i są no zniechęceni, bo różne zawody, różnego rodzaju, więc cieszą się, że mogą przynajmniej w soboty mieć kontakt z zawodem z dziećmi, bo lubią dzieci, lubią pracę. (Anna)

Podjęcie dodatkowego zajęcia pozwoliło Ewie na poszerzenie zespołu ról, podtrzymanie umiejętności i realizację pasji. Nie mogąc, przynajmniej tymczasowo, spełniać się w pracy zawodowej, znalazła inny sposób wykorzystania swojego kapitału

kulturowego. Zachowanie Ewy jest przykładem aktywnej reakcji na uwarunkowania strukturalne. Nie pozostają one bez wpływu na działania jednostki, ale mogą być też przez nią negowane i omijane (Mrozowicki 2013: XXVI). Praca w szkole uzupełniającej rekompensuje niższą pozycję na rynku pracy. Na podobne zależności zwróciła uwagę Małgorzata Budyta-Budzyńska na podstawie badań przeprowadzonych wśród polskich imigrantów na Islandii. Jak pisała, „praca w szkole jest dla nich rodzajem odskoczni i sposobem odreagowania dekwalfikacji zawodowej” (2016: 28). Z kolei Simon (2018: 3) podkreślała siłę szkół uzupełniających w przypadku zmarginalizowanych grup mniejszościowych.

Przeprowadzone badania potwierdziły, że nawet nieregularne kontakty z innymi rodzicami w szkole są istotne dla powstawania więzi wewnątrz grupy etnicznej, zaspokajają potrzebę poczucia przynależności i bezpieczeństwa.

Elżbieta (urodzona w Wielkiej Brytanii w polskiej rodzinie): Ale to nie są już praktyczne względy konieczne. Co przychodzą tutaj tylko co teraz się dzieje, że po prostu przychodzą, chcą, żeby dalej utrzymywały kontakt, dla towarzystwa, dla wspólnoty, dla zaprzyjaźnienia się. Są osoby co pracują cały tydzień w angielskim środowisku, no i nie mają specjalnie kontaktu z Polakami, za bardzo. Tu się zaprzyjaźniają. Więc się nawet czasem śmieję, patrzę się, a ta z tej części Polski, ta z tej, ta z gór, ta stamtąd. I jest cała Polska tutaj. Tu się lubią.

Badaczka: Więc to nie jest tylko dla dzieci, ale też dla rodziców.

Elżbieta: To jest też dla rodziców. Pani zobaczy, mamy wpisane i dużo rodziców przychodzi siedzi tutaj przez cały rano przyjeżdżają...

Badaczka: Czekają na dzieci.

Elżbieta: Czekają na dzieci. A tu inne mają tutaj, mają dyżury i robią tu kawę, i ciastka, i sobie siedzą i... Niektórzy będą trochę i pójdą. Idą na zakupy, wrócą czy coś. A inni siedzą cały rano. Koło rodzicielskie jest cały rano. Może Pani przyjść i posłuchać.

Konstatacja Zhou i Li (2003) w odniesieniu do chińskich szkół uzupełniających w Stanach Zjednoczonych, że są one ważną przestrzenią socjalizacyjną dla dorosłych jest trafna również w odniesieniu do polskich migrantek.

Błędem byłoby jednak postrzegać szkoły jedynie w kontekście tworzenia i wzmacniania więzi w ramach własnej grupy etnicznej. Szkoła może stać się miejscem wytwarzania kapitału łączącego (*bridging social capital*), skierowanego na zewnątrz, ułatwiającego łączenie różnych grup (Putnam 2009), zwłaszcza wobec rosnącej liczby małżeństw mieszanych. Jak zauważyła jedna z matek:

Na początku trzymaliśmy się raczej Polaków: polski kościół, polskie sklepy, polskie święta. Tu [w szkole polskiej] poznaliśmy też sporo par mieszanych i tak naturalnie poszło, spotykamy się, zapraszamy. Wiadomo, że przez dzieci najłatwiej [kogoś poznać]. Chociaż we włoskiej szkole właśnie nie. To nieprawda, że Włosi są tacy otwarci, przyjaźni [...] przyjacielscy, że raz dwa i przyjaźń na całe życie. Są mili, zagadają, ale żeby jakieś przyjaźnie za tym szły, to nie powiem. [...] A tu jest właśnie inaczej. Bo dziewczyny [inne matki] chcą

mieć kontakt z Polakami, ciągną tych włoskich mężów i nawracają na Polskę (śmiech). (Joanna, od 9 lat we Włoszech)

Aktywność matek w polskiej szkole może z czasem rozszerzyć się na zaangażowanie również w szkole angielskiej czy włoskiej. Kontakt z innymi matkami, z różnych środowisk, w tym także z różnych generacji imigrantów ułatwia integrację ze społeczeństwem przyjmującym, pozwala także na nabywanie praktycznej wiedzy o funkcjonowaniu szkół głównego nurtu. Inne matki wspierają i zachęcają swoje młodsze stażem emigracyjnym koleżanki do podejmowania nowych wyzwań.

Nasza szkoła [angielska] oczekuje, że rodzice się włączą, że każdy ma, będzie miał jakiś swój wkład. Dla nas to było trudne, bo wiadomo język. Co innego zrobić zakupy, ale szkoła... no generalnie to już było trudniej. To, co trzeba było, zebrania, kontakt z nauczycielką, to zawsze i na 100% było, ale żeby tak bardziej to jednak nie... I właściwie gdyby nie dziewczyny tutaj [w polskiej szkole – przyp. aut] to nie wiem czy nadal bym się nie..., czy bym spróbowała. Ale tu jedna pani pracuje jako nauczyciel wspomagający i dużo rozmawiamy i ona mnie tak cisnęła, że przecież oni mnie rozumieją, szkoły tutaj są przyzwyczajone, że na pewno dam radę. To tak samo jak w polskiej, tylko język inny. No i dałam radę. (Magdalena, 4 lata w Wielkiej Brytanii)

7. Podsumowanie

Sprawne funkcjonowanie szkoły uzupełniającej jest możliwe tylko dzięki współpracy nauczycieli i rodziców, wymaga wzajemności i zaufania. Przeprowadzone badania pokazały kluczową rolę kobiet jako animatorek szkolnego życia. Podejmują pracę dydaktyczną, wchodzi w skład zarządu szkół i rad rodzicielskich, pozyskują fundusze na działalność szkoły, są odpowiedzialne za sprawy administracyjne, współpracują z innymi organizacjami. Niewiele rozmówczyń miało za sobą wcześniejsze doświadczenia przynależności organizacyjnej czy wolontariatu. Aktywizmu obywatelskiego i sztuki stowarzyszania się, by użyć Tocqueville'owskiego określenia, uczyły się na emigracji. Istotne jest przy tym, że zaangażowanie w działania na rzecz szkoły, czy to nauczycielek czy matek, ma charakter długotrwały. Nie jest zrywem, ale „wspólnotą konstruktywnego oddolnego działania” (Ziółkowski 2008: 332). Wzmacnia poziom współpracy i zaufania. Biorąc pod uwagę ogólny obraz polskich społeczności emigracyjnych, opisywanych w kategoriach nieufności, indywidualizmu i postaw egoistycznych (Garapich 2011), ten więziotwórczy potencjał szkół uzupełniających wydaje się szczególnie istotny. Niewiele jest badań poświęconych społecznej i politycznej partycypacji polskich powoakcesyjnych migrantów, ale te istniejące (Fiń, Nowak et al.; Nowosielski 2014) wskazują na słabe zaangażowanie. Wydaje się jednak, że polskie szkoły uzupełniające mogą stać się katalizatorem pozytywnych zmian w tym zakresie.

Dla kobiet z niedługim stażem migracyjnym, a przez to z ograniczonymi zasobami i niższym kapitałem społecznym, aktywność w szkole i nawiązanie relacji z innymi matkami oraz z nauczycielkami daje wsparcie praktyczne i emocjonalne. Ponadto, jak pokazały badania, zaangażowanie na rzecz szkoły jest sposobem realizowania własnych aspiracji oraz, w przypadku wykonywania niesatysfakcjonującej pracy zawodowej, nieodpowiadającej posiadanym kwalifikacjom, pozwala rekompensować poczucie utraconego prestiżu. Badania przeprowadzone przez Nadię Baghdadi i Yvonne Riaño (2008) wśród imigrantek z Ameryki Łacińskiej, Bliskiego Wschodu oraz Europy Południowo-Wschodniej pokazały, że wolontariat i praca społeczna na rzecz stowarzyszeń imigranckich, grup rodzicielskich i międzykulturowych szkół umożliwiły zbudowanie (odbudowanie) kapitału społecznego i kulturowego, a w niektórych przypadkach dawały szansę pracy zawodowej. Szkoły uzupełniające mogą stać się pomostem na drodze integracji ze społecznością przyjmującą.

W studiach migracyjnych sporo uwagi poświęcono rozważaniom na temat konsekwencji migracji dla kobiet i ich emancypacyjnej funkcji. Aktywność migrantek w szkołach uzupełniających jest przykładem sprawczego działania. Migrantki nie tylko skutecznie potrafią wykorzystać posiadany kapitał kulturowy, ale nieustannie go rozwijają uczestnicząc w rozmaitych szkoleniach, kursach, podejmując samokształcenie, a także mierząc się z nowymi zadaniami, takimi jak zarządzanie szkołą, przygotowanie wniosków o dofinansowanie, negocjowanie, współpraca z różnymi podmiotami i instytucjami społeczeństwa osiedlenia. Otwarte pozostaje pytanie o to, czy kapitał społeczny posiadany i rozwijany poprzez zaangażowanie w szkolnictwo ma szansę transferu w inną formę kapitału, na przykład politycznego.

Bibliografia

- Asanova J. (2005), Educational Experiences of Immigrant Students from the Former Soviet Union: A Case Study of an Ethnic School in Toronto, *Educational Studies*, vol. 31, no. 2, 181–195.
- Babiński G. (2002), Współcześni emigranci polscy w USA. Przystosowanie na poziomie społeczności lokalnej, w: *Emigracja z Polski po 1989 roku*, red. B. Klimaszewski, Kraków: Grell, s. 219–240.
- Baghdadi N., Yvonne Riaño Y. (2008), Negocjować przestrzeń partycypacji, w: E.H. Oleksy (red.), *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa: PWN.
- Budyta-Budzyńska M. (2016), Aktywność i zaangażowanie imigrantów jako wymiary partycypacji publicznej. Polskie stowarzyszenia i inicjatywy na Islandii. *CMR Working Papers 89/147*, OBM UW, Warszawa.
- Creese A., Martin P. (2006), Interaction in Complementary School Contexts: Developing Identities of Choice – An Introduction. *Language and Education* 20(1), 1–4.
- Czapiński J. (2015), Stan społeczeństwa obywatelskiego, w: J. Czapiński, T. Panek (red.) *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, Contemporary Economics. Quarterly of University of Finance and Management in Warsaw, vol. 9, Issue 4.
- D’Angelo A., Ryan L. (2011), Sites of Socialisation – Polish Parents and Children in London Schools, *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, z. 1 (139).

- Fiń A., Legut A., Nowak W., Nowosielski M., Schöll-Mazurek K. (2013), Polityka polonijna w ocenie jej wykonawców i adresatów, *IZ Policy Papers*, nr 11, Poznań: Instytut Zachodni.
- Gabaccia D., (1994), *From the Other Side. Women, Gender, and Immigrant Life in the U.S. 1820–1990*, Indiana University Press.
- Gandziarowska J. (2006), Polacy w Berlinie. Uwarunkowania aktywności stowarzyszeniowej polskich imigrantów, *CMR Working Papers*, no. 10, Warszawa.
- Gliński P., Palska H. (1997), Cztery wymiary społecznej aktywności obywatelskiej, w: H. Domański, A. Rychard (red.), *Elementy nowego ładu*, Warszawa.
- Grabowska I., Garapich M.P. (2016) (eds.). Special Issue: Social Remittances and Central and Eastern Europe: New Theoretical Angles and Empirical Landscapes. *Central and Eastern European Migration Review*, 5(2).
- Hall K.A., Ōzerk K., Zulfiqar M., Tan J.E.C. (2002), ‘This is Our School’: Provision, Purpose and Pedagogy of Supplementary Schooling in Leeds and Oslo, *British Educational Research Journal*, 28 (3).
- Irek M., Małek A., Napierała P., Praszalowicz D., Pustułka P., Pyłat J. (2012), *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność* http://pau.krakow.pl/projekty_badawcze/raporty/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK_RAPORT.pdf
- Issa, T., Williams, C. (2009) *Realising Potential: Complementary Schools in the UK*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Itzigsohn J., Giorguli-Saucedo S. (2005), Incorporation, Transnationalism, and Gender: Immigrant Incorporation and Transnational Participation as Gendered Processes, *International Migration Review*, Volume 39 Number 4 (Winter): 895–920.
- Koprakowniak A. (1994), *Działalność oświatowa w wybranych społecznościach polonijnych*, Lublin: UMCS.
- Krzyżowski Ł. (2013), *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice. Transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kubiak A., Miszańska A. (2004), Czy nowa próżnia socjologiczna, czyli o stanie więzi społecznej w III Rzeczypospolitej, *Kultura i Społeczeństwo*, nr 2, s. 19–43.
- Lipińska E., Serentny A. (2012), Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej, *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, z. 4 (146).
- Lopez-Rodriguez M. (2010), Migration and a quest for ‘normalcy’. Polish migrant mothers and the capitalization of meritocratic opportunities in the UK, *Social Identities. Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 16 (3), p. 339–358.
- Małek (2014), Czy polska szkoła jest (nie)potrzebna? Decyzje, dylematy i wybory polskich imigrantów we Włoszech, w: Golemo K., Kaczorowski B., Stefanowicz M. (red.), *Polacy we Włoszech: historia, terażniejszość, zmiany*, Kraków.
- Małek A. (2016), Polskie szkolnictwo we Włoszech – zarys problematyki, w: M. Gabryś, M. Pałuszkiewicz-Misiaczek (red.), *Pani Anna w Kanadzie. Księga pamiątkowa dedykowana Pani Profesor Annie Reczyńskiej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Maylor U., Glass K., Issa T. et al. (2010), *Impact of Supplementary Schools on Pupils’ Attainment: An Investigation into what Factors Contribute to Educational Improvements*, London Metropolitan University.
- Mirza, H.S. (2009), *Race, Gender and Educational Desire*, Oxon: Routledge.
- Mrozowicki A., Człowieczeństwo: struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret R. Archer, w: M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.

- Napierała J. (2010), Sytuacja Polek na rynkach pracy w Danii i Norwegii w okresie postakcesyjnym, *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, z. 4.
- Pietrzyk-Reeves D., (2012), *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pustułka P. (2014), Child-centred narratives of Polish migrant mothers: cross-generational identity constructions abroad, *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, z. 3 (153).
- Putnam R.D. (2009), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura, S. Szymański, Warszawa.
- Simon A. (2018), *Supplementary Schools and Ethnic Minority Communities. A Social Positioning Perspective*, Palgrave Macmillan.
- Slany K., Ślusarczyk M., Pustułka P., Guribye E. (eds.) (2018), *Transnational Polish Families in Norway. Social Capital, Integration, Institutions and Care*, Peter Lang.
- Szacki J., (1997). Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego, w: *Ani książkę, ani kupiec: obywatel*, J. Szacki (red.), Kraków.
- Ślusarczyk M., Nikielska-Sekuła K. (2014), Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski, *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, z. 2 (152).
- Ślusarczyk M. (2019), *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*, WUJ Kraków.
- Ślusarczyk M., Pustułka P., Struzik J. (eds.) (2018), *Contemporary Migrant Families. Actors and Issues*, Cambridge Scholars Publishing.
- Tereshchenko A., Grau Cárdenas V.V. (2013) Immigration and supplementary ethnic schooling: Ukrainian students in Portugal, *Educational Studies*, 39: 4, 455–467.
- Tocqueville A. de (1996), *O demokracji w Ameryce*, Kraków: Znak.
- Troyna B. (1984), Fact or Artefact? The 'Educational Under achievement' of Black Pupils, *British Journal of Sociology of Education*, 5 (2): 153–166.
- White A. (2011), *Polish Families and Migration since EU Accession*, Bristol: The Policy Press.
- Zhou M., Kim R.Y. (2006), The Paradox of Ethnicization and Assimilation: The Development of Ethnic Organizations in the Chinese Immigrant Community in the United States, in: Kuah-Pearce K.E., Hu-Dehart E. (eds.), *Voluntary Organizations in the Chinese Diaspora*, Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Zhou M., Li X., (2008), Ethnic-Language Maintenance and Social Mobility: A Historical Look at the Development of Chinese Schools in the United States, in: Barkan E.R., Diner H., Kraut A.M. (eds.), *From Irrival to Incorporation. Migrants to the U.S. in a Global Era*, New York University Press.