

Joanna Szymanowska

Moje miejsca – doświadczanie dzieciństwa w uchodźstwie – komunikat z badań

Zainteresowanie przestrzenią życia współczesnego człowieka, kategorią miejsca rozpatrywanego zarówno w kontekście sfery prywatnej jak też publicznej, doznawanym przez jednostkę poczuciem zadomowienia lub obcości stanowi meritum analiz dotyczących problematyki przestrzeni, ujmowanej w sensie epistemologicznym oraz niemetaforycznym, realnym¹. Dostrzega się w nich wyraźną koncentrację na obszarach wspólnych konkretnym osobom i ich środowiskom, pozwalających poszukiwać jedności a zarazem rozgraniczenia wymiarów prywatnych od publicznych, ułatwiających w ten sposób wyznaczanie granic miejsc wspólnych, zbiorowych oraz własnych, osobistych.

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się trzy orientacje dotyczące relacji dziecko – środowisko, tj.: naturalistyczną, pozytywistyczną oraz humanistyczną² nawiązującą ściśle do psychologii i socjologii humanistycznej. W ujęciu ostatniej z wymienionych, zależnościom podmiot – środowisko przypisuje się charakter dwukierunkowy, przyjmujący postać wspomnianej wcześniej interakcji społecznej. W nurcie tym ulokowana jest teoria ekologii humanistycznej amerykańskiego psychologa U. Bronfenbrennera³, stosowana obecnie częstokroć w badaniach nad dzieckiem i środowiskiem jego życia oraz pozwalająca poszukiwać

¹ *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), Wrocław 2006, s. 15.

² A. Kargulowa, *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej*, „Forum Oświatowe” 1995, nr 1-2.

³ U. Bronfenbrenner, *Ekologische Sozialisationsforschung*, Stuttgart 1976, za: W. Theiss, *Trudności i zagrożenia w funkcjonowaniu środowisk wychowawczych współczesnej Polski*, [w:] *Wychowanie wobec zachodzących przemian*, ks. K. Franczak, ks. J. Niewęglowski (red.), Warszawa 1995.

związków pomiędzy komponentami jego przestrzeni⁴. Analizie wielowymiarowości przestrzeni dziecięcej sprzyja niewątpliwie także, wprowadzony przez F. Znanieckiego, współczynnik humanistyczny, dzięki któremu możliwe stało się uwzględnianie jej elementów wartościujących, nadawanych swoistych znaczeń, ukazywanie jej w taki sposób, w jaki jest rzeczywiście przez dzieci doświadczana. Zdaniem cytowanego autora, prawo do obecności jednostki w określonej przestrzeni jest elementem jej stanu socjalnego, obejmującego prerogatywę człowieka do utrzymania bytu cielesnego (materiałnego) i duchowego (moralnego) oraz wyznaczającego jego pozycję ekologiczną⁵.

Zgodnie z założeniami U. Bronfenbrennera, środowisko traktuje się w tym znaczeniu jako system, ogół warunków materialnych i niematerialnych, szereg spójnych wzajemnie kompatybilnych warstw, z których usytuowane w najbliższym otoczeniu człowieka wywierają na niego wpływ bezpośredni „związany z tym, z kim i w jakie interakcje wchodzi jednostka w danym siedlisku”⁶, natomiast znajdujące się w oddaleniu oddziałują w sposób pośredni. Jest to koncepcja całościowa, dynamiczna, podmiotowa, dostrzegająca istotną rolę wzajemnych związków oraz aktywności człowieka w tworzeniu otaczającego go świata⁷. Jej podstawowymi kategoriami pojęciowymi, pozwalającymi poznać ekologiczne miejsce dziecka, są:

- a) mikrosystem, stanowiący układ bezpośredni, tzn. „psychospołeczne realia, w których jednostka przebywa, które doświadcza, które decydują o kształcie codzienności”, w którym dokonuje się rozwój. Stanowi go zatem najbliższe środowisko życia, m.in. dom rodzinny, szkoła, miejsce pracy, Kościół, grupa rówieśnicza czy sąsiedztwo. Mikrosystem ma określone właściwości fizyczne, którymi mogą być np. wielkość rodzinnego domu, liczba książek w bibliotece, wyposażenie terenu zabaw. W jego skład wchodzi też ludzie, których indywidualne właściwości takie, jak: poziom wykształcenia, światopogląd, postawy

⁴ A. Przećlańska, *Przeźrenie życia człowieka między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 4.

⁵ F. Znaniecki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, nr 1.

⁶ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 187.

⁷ W. Theiss, *Trudności i zagrożenia w funkcjonowaniu środowisk wychowawczych współczesnej Polski*, [w:] *Wychowanie wobec...*, ks. K. Franczak, ks. J. Niewęglowski (red.), op. cit.

- mogą mieć niebagatelny wpływ na przebieg rozwoju dziecka. Mikrosystem nie jest systemem trwałym, ulega ustawicznym zmianom dokonującym się wraz ze wzrastaniem jednostki⁸;
- b) mezosystem, wskazujący na relacje między elementami mikrosystemu. Pomiedzy niszami mikrosystemu zachodzą określone interakcje, np. pomiędzy rodzicami a nauczycielami lub rodzeństwem dziecka a jego kolegami z sąsiedztwa, których częstotliwość i nasilenie warunkują znaczny lub minimalny wpływ mezosystemu na rozwój dziecka;
- c) egzosystem, tworzony przez różne struktury i systemy społeczne, zarówno formalne jak też nieformalne, destrukcyjnie oddziaływujące na życie i rozwój dziecka oraz prowadzące wskutek ich kumulacji do powstania tzw. „zwiększonego pola ryzyka”. Zdaniem Bronfenbrennera są to pewne sfery życia lub jego większe obręby, z którymi jednostka nie jest bezpośrednio związana, a w których odbywają się zdarzenia wywierające bez wątpienia wpływ na nią i jej życie⁹ (np. zakład pracy rodziców decydujący o zasadach przyznawania urlopów i zwolnień z tytułu opieki nad dzieckiem, władze lokalne decydujące o kryteriach udzielania pomocy społecznej, środki masowego przekazu)¹⁰. Wpływy te mogą być rozpatrywane dwutorowo. Postać pośrednia dotyczy sytuacji, w której najpierw rodzice odczuwają negatywne skutki określonych realiów prowadzących w następstwie do zubożenia mikroświata dziecka, postać bezpośrednia zaś związana jest z różnorodnymi wpływami w środowisku skierowanym wprost przeciwko dzieciom i młodzieży¹¹;
- d) makrosystem, wprowadzony w celu uporządkowania pod względem formalnym i treściowym systemów mniejszych (mikro, mezo, egzo)¹²; łączony jest z wpływami ideologicznymi, gospodarczymi, edukacyjnymi, politycznymi, kulturalnymi środowiska globalnego, z generalną organizacją świata. Są to wpływy dwojakiego rodzaju, tj. ukazują świat takim, jaki jest, a także wskazując na normy, wzory, ideały, prądostwo czy wartości, artykułują, jaki być powinien, stanowiąc tym samym wskazówkę do funkcjonowania optymalnego¹³. Makro-

⁸ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch i in. Warszawa 1995.

⁹ U. Bronfenbrenner, *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Stuttgart 1981, S. 42.

¹⁰ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia...*, op. cit., s. 72.

¹¹ W. Theiss, *Trudności i zagrożenia w...*, op. cit., s. 10.

¹² U. Bronfenbrenner, *Die Ökologie...*, op. cit., S. 42.

¹³ W. Theiss, *Trudności i zagrożenia w...*, op. cit., s. 12.

system jest bardziej stały niż inne systemy, może wspomagać, ale też zdecydowanie utrudniać bądź komplikować działania podejmowane na poziomie mikrosystemu.

Koncepcja U. Bronfenbrennera, oprócz wspomnianych czterech zasadniczych systemów, zawiera także poziom określany mianem chronosystemu¹⁴. Obejmuje on znamienne czasowe momenty stanowiące kluczowe punkty w procesie rozwoju człowieka sprzyjające mu bądź go utrudniające, jak też określone następstwa wynikające z konkretnych zdarzeń życiowych. Autor dokonując ściślejszego ich podziału, wskazuje na normatywne zdarzenia życiowe jednostki, takie jak urodzenie dziecka, rozpoczęcie kształcenia, zmianę miejsca zamieszkania, podjęcie pracy zawodowej lub zawarcie związku małżeńskiego oraz sytuacje nienormatywne, których przykładem jest ciężka choroba członka rodziny bądź najbliższych krewnych, działania wojenne, konflikty zbrojne. Wydarzenia te wymagają niejednokrotnie nabywania umiejętności pełnienia nowych ról, konieczność wchodzenia w nowe interakcje, podejmowanie nowych zadań. Zdaniem U. Bronfenbrennera każde „przejścia ekologiczne” mają istotne znaczenie w odbywającym się procesie rozwoju. Są one zarówno konsekwencją, jak też zachętą i impulsem uruchamiającym dalszy rozwój jednostki.

Przestrzeń i miejsce łączą się z jednej strony z nieograniczoną wolnością, inspiracją do działania, z drugiej zaś z bezpieczeństwem, swoistym poczuciem przywiązania, zadomowienia, bycia¹⁵. Miejsca, jak píše M. Mendel, stanowią rodzaj mikroprzestrzeni, odgrywającej zarówno rolę sfer prywatnych, jak też publicznych, w pewien sposób zamkniętych, ale też otwartych, znanych i bliskich¹⁶. Są wobec tego w pewnym sensie światami indywidualnymi, wypełnionymi obecnością konkretnego człowieka bądź noszącymi jej ślady, znaczącymi tyle, co o nich myślimy, mówimy, aktualnie wyobrażamy.

Problematyka przestrzeni życia człowieka w aktualnej refleksji pedagogicznej wymaga pewnej redefinicji. Odchodząc obecnie od akcento-

¹⁴ U. Bronfenbrenner, *Ökologische Sozialisationsforschung*, [in:] C.F. Graumann, E.D. Lantermann, *Ökologische Psychologie*, Stuttgart 1990, S. 76-79.

¹⁵ Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa 1987, s. 13.

¹⁶ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), Wrocław 2006, s. 22.

wania silnych związków z przestrzenią geograficzną oraz sprzeciwiając się tezom o przestrzennej hybrydyzacji, postrzega się miejsca jako „obszar krzyżujących się dyskursów, zachodzących na siebie znaczeń, spotkań z innymi”¹⁷. Interpretacja miejsca jako przestrzeni uświadamianej i doświadczanej przez człowieka staje się jednocześnie kategorią pozwalającą na opisy zdarzeń, sytuacji, reakcji, które w sensie fizycznym nie muszą w danym czasie występować. Istotne zatem staje się poszukiwanie odpowiedzi nie tyle na pytania o to „jak miejsca funkcjonują”, ale „co znaczą”¹⁸ oraz jakie emocje wywołują w chwili ich przedstawiania?

W przygotowanym artykule próbuję ukazać znaczenia nadawane przez dzieci uchodźców przebywających na terytorium naszego kraju określonym miejscem, zastanym w ich nowym środowisku życia oraz niepowrotnie utraconym, których realnie „już nie ma”. W podjętych badaniach wykorzystano technikę wywiadu, a także analizę wytworów działalności dzieci tj. rysunków ma temat „Moje dzieciństwo” oraz listów do przyjaciół odzwierciedlających dziecięce spostrzeżenia o ich dotychczasowym życiu w Polsce, a także marzenia i plany na przyszłość.

Zasady regulujące pobyt uchodźców w Polsce wyznaczają w szczególności dwie ustawy wraz z wydanymi do nich aktami wykonawczymi, tj. ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej¹⁹ wprowadzająca w sposób kompleksowy szereg rozwiązań prawnych dotyczących wspomagania cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej²⁰ w zakresie rodzajów świadczeń przysługujących legalnie przebywającym cudzoziemcom będącym w trudnej sytuacji życiowej oraz zasad i trybu ich udzielania. Zgodnie z zapisami pierwszego cytowanego aktu prawnego, w sytuacji stwierdzenia braku środków własnych cudzoziem-

¹⁷ A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji giczej*, [w:] *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), op. cit., s. 39.

¹⁸ I. Sagan, *Ludzie i ich miejsca w geografii samotności. Edukacja. Szkice z pogranicza*, T. Szkudlarek (red.), Kraków 1995, s. 147.

¹⁹ Dz. U. Nr 128, poz. 1176 z późn. zm.

²⁰ Dz. U. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.

ców niezbędnych na pokrycie kosztów ich pobytu na terytorium Polski oraz możliwości samodzielnego zapewnienia mieszkania i utrzymania, udziela się im ochrony w postaci umieszczenia w ośrodku, przyznania świadczenia pieniężnego oraz opieki medycznej²¹. Imigrantom przebywającym w ośrodkach, stanowiących ich zasadnicze miejsca egzystencji w okresie postępowania o nadanie statusu uchodźcy, deklaruje się obligatoryjną pomoc w postaci: a) wyżywienia; b) biletów na przejazdy w celu uczestniczenia w postępowaniu o nadaniu statusu uchodźcy bądź przeprowadzania badań lekarskich i szczepień ochronnych; c) pokrycia kosztów związanych z opłatami za naukę oraz zakup pomocy dydaktycznych dla dzieci do szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych; d) stałego świadczenia finansowego na drobne wydatki osobiste w tym zakup środków higieniczno – sanitarnych. Fakultatywnie można przyznać ponadto jednorazową pomoc pieniężną na zakup odzieży i obuwia, zapewnić bezpłatną naukę języka polskiego i podstawowe materiały niezbędne do jej usprawniania, a także ekwiwalent pieniężny oferowany zamiennie z wyżywieniem w przypadku konieczności stosowania żywienia dietetycznego. Analogiczne wsparcie finansowe przyznaje się przebywającym w ośrodku dzieciom cudzoziemców²². Działalność ośrodków jest finansowana z budżetu państwa, w ramach środków pozostających w dyspozycji Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców²³.

Terenem badań własnych uczyniłam Ośrodek dla Uchodźców Zajazd „Iga” w Białymstoku – placówkę o charakterze otwartym, działającą od roku 2001, dysponującą łącznie ponad 400 miejscami. W budynku znajdują się ogólnodostępne pomieszczenia higieniczno – sanitarne, kuchenne, sala modlitw, sala telewizyjna, a także stołówka, pralnia oraz suszarnia. Aktualnie w ośrodku przebywa 370 osób, w tym 86 czeczeńskich rodzin pełnych wychowujących łącznie 149 dzieci w wieku do 7 roku życia oraz 91 w wieku szkolnym.

W placówce zatrudniony jest kierownik, 2 pracowników socjalnych, administrator, recepcjoniści oraz świadczące opiekę medyczną w niepełnym wymiarze czasu pracy – służby medyczne. Działalność ośrodka

²¹ Art. 56 ust. 3 i art. 57 ust. 1-2 *ustawy o udzielaniu cudzoziemcom...*, op. cit.

²² Art. 61 *ustawy o udzielaniu cudzoziemcom...*, op. cit.

²³ Art. 63 ust. 3 *ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony...*, op. cit.

systematycznie wspomagają, w postaci wsparcia merytorycznego, organizacyjnego i rzeczowego, lokalne organizacje non-profit m.in. Prawosławny Ośrodek Miłosierdzia „Eleos”, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Caritas Polska – Centrum Pomocy Migrantom i Uchodźcom. Głównym celem pomocy bezpośredniej udzielanej dzieciom jest m.in. inicjowanie procesów ich społecznej integracji i edukacji, zaś pośrednio – doradztwo zawodowe, pomoc psychologiczna, socjalna i prawna kierowane do ich rodziców. W placówce realizowany jest także program Starszy Brat Starsza Siostra, którego nadrzędną misją jest wspomaganie czeczeńskich dzieci w nauce języka polskiego, funkcjonowaniu w rodzinie, w środowisku szkolnym, grupie rówieśniczej oraz umiejętnym pokonywaniu trudności życiowych. W realizacji programu oraz innych podejmowanych w ośrodku inicjatyw okazjonalnych pomagają wolontariusze – studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

W grupie 30 dzieci objętych badaniami, 56,7% przebywało na terytorium Polski nie dłużej niż dwa lata, 23,3% powyżej 2 lat, zaś 20,0% w okresie krótszym niż sześć miesięcy. Zdecydowana większość z nich wychowywała się w rodzinach pełnych (70,0%), około 10% w czasowo niepełnych ze względu na pobyt ojca w zakładzie karnym bądź niemożność wjazdu do Polski. Analizując wielkość rodziny, można potwierdzić zdecydowaną przewagę występowania środowisk wielodzietnych (80,0%), zazwyczaj z trojgiem (36,7%) lub czworgiem dzieci (20,0%). Wszystkie dzieci podlegające obowiązkowi szkolnemu mają zapewnioną możliwość korzystania z bezpłatnej nauki w placówkach publicznych na analogicznych zasadach przysługujących dzieciom obywateli polskich.

Podstawowymi miejscami w kraju pochodzenia, zapamiętanymi i wymienianymi w pierwszej kolejności przez badane dzieci, były przede wszystkim ich rodzinne domy (60,0%), budynki szkolne (20,0%), miejsca zabaw z rówieśnikami, tj. boiska szkolne, sale komputerowe, parki, place zabaw (16,0%), obszary całych miast, osiedli, (12,0%), całkowita powierzchnia kraju (8,0%). Elementy związane bezpośrednio z fundamentalnymi trudnościami wynikającymi z prowadzonych działań wojennych, powodujących postrzeganie konkretnych miejsc jako mało bezpiecznych czy zagrażających życiu, dostrzegła ponad połowa dzieci (62,5%), przy czym część z nich zwróciła uwagę na ich bezpośred-

nie konsekwencje takie, jak bezrobocie rodziców (12,5%), brak środków finansowych, pomocy, niemożność uczestnictwa w zajęciach szkolnych (8,3%). Troje dzieci sygnalizowało potrzebę możliwie szybkiego usunięcia z pamięci towarzyszących im dotychczas dramatycznych i bolesnych doświadczeń.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, dzieci nadają podobną wartość pojęciu miejsce, rozpatrując je zarówno w aspekcie stricte fizycznym („tu są ładne wszystkie budynki”) jak też osobowym („w tym miejscu mam nowych kolegów”) i pozaosobowym związanym ściśle ze sferą przeżyciową („wszystko jest fajne, bo nie ma wojny”, „wszystko mi się podoba, bo można chodzić, gdzie się chce”). Dla większości z nich przestrzenią najbliższą jest szkoła (60,0%), skwer przy ośrodku bądź korytarze wewnątrz budynku spełniające rolę terenu przewidzianego do wspólnych rówieśniczych zabaw (17,9%). Miejsca zastane przez dzieci w Polsce, kojarzone są także z czasem pokoju (48,0%), stabilnością wyznaczoną posiadaniem lokum mieszkalnego (17,9%), pożywienia (10,7%), poczucia bezpieczeństwa własnego i bliskich (10,7%). Zdecydowanie rzadziej przedstawiają one swoje aktualne miejsca pobytu jako źródła wyzwalające ich niezadowolenie czy rodzące rozczarowanie: „nie lubię tej szkoły, bo nie jestem lubiana w klasie”, „nic mnie tu nie trzyma”, „chcę wrócić do Czeczenii”, „tęsknię za swoim prawdziwym domem, w którym było zawsze bardzo wesoło”, „mamy dużą rodzinę i za mały pokój, jest ciasno”. Kardynalnych przyczyn tych sytuacji dzieci poszukują w barierach językowych, braku tolerancji, akceptacji i nieprzyjaznego stosunku przejawianego w Polsce wobec obcokrajowców, niedostatkach finansowych i materialnych, braku zatrudnienia rodziców.

Dzieci określając pojęcie środowiska odwołują się także do kontekstu nowych doświadczeń w nim zdobywanych. W ich wypowiedziach zdecydowanie częściej przeważa artykułowanie wymiaru instytucjonalnego, który jak wskazują, stał się dominującym elementem w ich aktualnej rzeczywistości. Głównie w szkole (93,3%), aczkolwiek wielokrotnie też w nieformalnych grupach rówieśniczych tworzących się na jej terenie (83,3%) dostrzegają one liczne potencjały umożliwiające i sprzyjające ich rozwojowi (np. nauka języka polskiego i angielskiego, zdobywanie wiedzy o kulturze krajów europejskich) oraz realizacji indywidualnych zainteresowań (m.in. czytanie książek, współzawodnictwo w grach edu-

kacyjnych i ruchowych, zabawa, taniec, zajęcia plastyczne, sportowe) przyczyniających się niewątpliwie do wzbogacania dziecięcych więzi osobowych i rzeczowych. Niemniej jednak badani równolegle sygnalizują potrzebę inicjowania wielorakich zmian w ich przestrzeni edukacyjnej, m.in. wprowadzenia nauki języka rosyjskiego w szkole, zamiany języka polskiego na inny bardziej atrakcyjny, okazywania im większego zainteresowania ze strony nauczycieli, niwelowania konfliktów na terenie szkoły, zmniejszenia liczby godzin lekcyjnych.

Mimo iż dzieci niezbyt często wymieniają poglądy na temat własnego dzieciństwa, można było zauważyć, że dostrzegają one pozytywne elementy, które w ich ocenie w sposób istotny nadają koloryt ich codzienności. Najczęściej wymieniają doznawanie szczęścia, radości z faktu bycia dzieckiem (36,7%), posiadania wielorakich gadżetów i możliwości swobodnej zabawy (20,0%), uczęszczania do placówek edukacyjnych (13,3%). Nadrzędnym czynnikiem stabilizującym dzieciństwo w uchoździe okazuje się być przede wszystkim zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa (20,0%), atrakcyjnego spędzania czasu wolnego (6,7%), okazywanie zainteresowania ze strony innych osób (16,7%), osiągnięcie poczucie materialnego dobrostanu (4,0%). Potwierdzają to zróżnicowane wypowiedzi dzieci, często ogólnikowe, takie jak: „dzieciństwo powinno być wesołe”, „bez wojny”, „by niczego nie brakowało”, „dzieci powinny mieć dużo zabawek, by się nimi bawić”, „dzieci nie powinny pić i palić”, „dzieci powinny pomagać rodzicom”, „dzieci są szczęśliwe, gdy ich rodzice nie piją”, „szczęśliwe dzieciństwo jest wtedy, gdy dzieci są nakarmione”, „przez tę wojnę, naprawdę nie pamiętam swojego dzieciństwa, ale powinno być inne niż miałam”.

Z nowymi miejscami badane dzieci łączą także swoje bliskie i dalsze plany, co wyrażają w przygotowanych listach adresowanych do swoich przyjaciół, pozostających głównie w Czeczenii (80,0%), ale też mieszkających w Polsce bądź innych krajach europejskich. Stanowią one odzwierciedlenie ich refleksji, marzeń, pragnień, planów na przyszłość związanych m.in.: a) ze zdobyciem atrakcyjnego zawodu – „chcę zostać lekarzem”, „kierownikiem sklepu”, „fryzjerką”, „piosenkarką by śpiewać czeczeńskie piosenki”, „chcę studiować, ale na razie nie wiem co”; b) poprawą ich sytuacji bytowej oraz posiadaniem dóbr trwałych – „chcę pracować by mieć pieniądze”, „mieć duży dom jak wcześniej

i kota”, „mieć własny oddzielny dom, wyprowadzić się stąd, ale utrzymywać z nimi kontakty, odwiedzać się wzajemnie”, „mieć swój pokój, bo wszyscy mieszkamy razem”, „mieć motor”, „mieć pieniądze i pojechać do Austrii do kolegi”; c) z przestrzenią edukacyjną oraz stosunkami w szkolnej i rówieśniczej społeczności – „jest dobrze, gram z kolegami i koleżankami, ale chcę mieć ich więcej”, „biorę udział w turniejach”, „gram w piłkę, czasem jeżdżę na rolkach”, „chciałbym uprawiać sport i być w tym dobrym”, „chcę dobrze się uczyć w szkole, ale wolę w Czeczeniu”, „chciałbym uczyć się języka arabskiego”, „chcę nauczyć się tańca hip-hop”; d) niwelowaniem źródeł osamotnienia – „chcę odwiedzić Czeczenie, bo bardzo tęsknię”, „jest mi tu smutno, bo nie ma mojej całej rodziny”, „nie czuję się dobrze w szkole, nie mam wielu kolegów”, „chcę, aby ojciec wrócił z więzienia”, „chcę wrócić do mojego domu”. Jak wynika z badań, dzieci zdecydowanie częściej w wyrażają aprobujący stosunek do zamieszkiwania w naszym kraju. W globalnej ocenie pozytywne odniesienie do życia w Polsce potwierdziło 86,7% badanych, w Czeczeniu zaś – 53,3%, co poświadczają ich następujące wypowiedzi²⁴:

- „Chciałbym tutaj pracować normalnie, pojechać nad Morze Bałtyckie, zwiedzić Polskę, zrobić zdjęcia. Potem będę je mógł zobaczyć w moim domu i przypominać sobie, gdzie byłem wcześniej. To będzie taka pamiątka”. (Chłopiec, lat 9);
- „Bardzo dobrze mi jest w Polsce. Mamy tu swój pokój, gdzie mieszkamy wszyscy razem. Smutno mi bez Ciebie, ale mam też nową koleżankę Karolinę. Chciałabym, żeby mój tato przyjechał tu do nas”. (Dziewczynka, lat 8);
- „Jak się masz? Czy nie jesteś smutny? U nas wszystko w porządku. Tutaj jest bardzo dobrze, ale smutno, ponieważ nie mam swoich koleżanek i babci. Uczę się tutaj w klasie 5B. Pozdrawiam wszystkich, nie smućcie się”. (Dziewczynka, lat 12);
- „Uczę się w szkole. Gram w piłkę. Nie mam dużo kolegów i koleżanek. Chcę ćwiczyć karate i uprawiać sport”. (Chłopiec, lat 10);
- „Dobrze mi się żyje w Polsce. W przyszłości chciałbym zostać żołnierzem”. (Chłopiec, lat 9);
- „W Polsce gram, bawię się, chodzę do cyrku i do szkoły, ale nie podoba mi się, bo koleżanki mnie w szkole nie lubią. W szkole idzie mi dobrze, w przyszłości chciałbym zostać lekarzem. Chciałabym wró-

²⁴ Na podstawie techniki projekcyjnej: List do przyjaciela.

cić do Czeczenii do rodziny, do dziadka, do Ciebie, by móc się z Tobą pobawić". (Dziewczynka, lat 11).

Ekologia rozwoju człowieka, w myśl założeń U. Bronfenbrennera, ujmuje społeczne środowisko rozwoju człowieka jako układ wzajemnie zależnych podsystemów²⁵. Badania i analizy dotyczące oddziaływań zachodzących między dzieckiem a jego otoczeniem należy przeprowadzać, jak dowodzi autor, wielopłaszczyznowo „z wyróżnieniem tych elementów, które są wspólne wszystkim społeczeństwom i które przebiegają zgodnie z procesem rozwoju dziecka, jak też tych, które są rezultatem swoistych wpływów kulturowych i uwarunkowań społecznych, więc właściwych wyłącznie poszczególnym środowiskom i okresom historycznym”²⁶. Perspektywa ekologiczna podkreśla istnienie stałego dynamicznego oraz wzajemnego związku między konkretnymi osobami a ich otoczeniem, umożliwiające obustronność wywierania wpływu oraz obserwację zachodzących w jego konsekwencji zmian. W kontekście podjętych badań, sygnalizowany aspekt środowiskowy wskazuje na potrzebę podejmowania pracy zarówno z dziećmi i całymi rodzinami uchodźców głównie w celu poprawy relacji wewnątrzrodziny, ale także konieczności równoległego oddziaływania na otoczenie społeczne czyniąc je bardziej otwartym i im pomocnym. Zasadna zdaje się przy tym także pogłębiona refleksja nad sytuacją życiową dzieci, obrazem ich dzieciństwa doświadczanego w miejscu ich aktualnego pobytu, niejednokrotnie tymczasowego, stanowiącego przygotowanie do dalszej podróży, traktowanego w kategorii przystanku „pomiędzy tam i tu” bądź jedynie „miejsca na chwilę”.



²⁵ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 187.

²⁶ U. Bronfenbrenner, *Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy*, „Psychologia Wychowawcza” 1976, nr 5.