

Anna Młynarczuk

Dylematy integracji dzieci czeczeńskich w kontekście sytuacji szkolnej

Są rzeczy, które w pamięci dzieci zostają na długo. Dzięki szkole zapomną o przeszłości, i odnajdą nowe miejsce na ziemi¹.

Wprowadzenie

Obecnie, obserwuje się na świecie intensyfikację ruchów migracyjnych, na co wpłynęły przemiany społeczno-polityczne mające miejsce w ostatnich dziesięcioleciach. Efektem tych procesów jest m.in. dynamiczne różnicowanie się współczesnych społeczeństw pod względem kulturowym. Dotyczy to również Polski, która od lat jest krajem emigracyjnym, a także staje się krajem imigracyjnym. Na jej terenie z różnych powodów osiedlają się cudzoziemcy z Europy Wschodniej i Południowej oraz z Azji i Afryki. Część osób decyduje się na zmianę miejsca zamieszkania z własnej, nieprzymuszonej woli, kierując się racjonalnym, skalkulowanym ryzykiem, które należy podjąć, aby zapewnić sobie i swojej rodzinie awans ekonomiczny czy społeczny w nowym miejscu. Do tej kategorii imigrantów należą jednostki poszukujące pracy, a także ludzie, których przyczyną przyjazdu do Polski były aspiracje zawodowe. Zazwyczaj ten typ cudzoziemców nie ma problemów z integracją, gdyż dysponuje kapitałem w postaci wykształcenia i środków finansowych, umożliwiającym skuteczne wejście w nowy system społeczno-kulturowy.

Specyficzną kategorią imigrantów, którzy zazwyczaj zmieniają kraj osiedlenia bez własnej woli, są uchodźcy². Największa grupa cudzoziemców, ocze-

1 Cytat pochodzi z opisu inicjatywy organizowanej przez Polską Akcję Humanitarną, polegającej na przyznawaniu stypendiów na rzecz wspierania edukacji dzieci uchodźców. Szerzej na ten temat zob.: www.refugee.pl [10.07.2008].

2 „Status uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej nadaje się cudzoziemcowi, który spełnia warunki do uznania za uchodźcę określone w Konwencji Genewskiej i Protokole Nowojor-

kująca w Polsce na status uchodźcy to Czeczeni³. Obok osób dorosłych, ze względu na dominujący w ich kulturze model rodziny, znaczną część tej grupy stanowią dzieci. W sytuację życiową Czeczenów wpisuje się szereg trudnych, wymagających pilnego rozwiązywania problemów natury psychologicznej, adaptacyjnej czy ekonomicznej, które stanowią istotną barierę dla integracji⁴. W przypadku dzieci, problemy te utrudniają funkcjonowanie w roli ucznia i kolegi, a ich diagnoza i profilaktyka wymaga od nauczycieli doskonałej intuicji i przygotowania merytorycznego⁵.

Aby socjalizacja dzieci czeczeńskich w polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej i jednoczesna akulturacja przebiegały pomyślnie, bez większych zakłóceń i konfliktów, istotne jest podejmowanie przez szkoły wielopłaszczyznowych działań, neutralizujących ich problemy i trudności. Umożliwi to wspieranie rozwoju indywidualnego. W tym procesie, nieocenioną rolę odgrywają również programy realizowane przez liderów organizacji społecznych, zajmujących się edukacją nieformalną, które działają w środowiskach lokalnych. Sądzę, że troska i aktywność wyżej wymienionych instytucji wychowawczych jest jednym z fundamentalnych czynników sprawnej i udanej integracji dzieci-uchodźców z polskim społeczeństwem

W powyższym artykule postaram się wskazać problemy, z jakimi boryka się polska szkoła w kontekście integracji dzieci czeczeńskich oraz zaprezentuję przykładowe działania edukacyjne mające na celu ich rozwiązanie. Przedstawię również wyniki zwiadu badawczego, dotyczące stosunku dzieci polskich do rówieśników narodowości czeczeńskiej, jako elementu wpływającego na kształt i rezultat ich akulturacji.

skim” zob.: Art. 13. 1 Ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r.

- 3 I. Kurz, *Stanowisko UNHCR w sprawie poszukujących azylu obywateli Federacji Rosyjskiej w kontekście sytuacji w Czeczenii*, „Z Obcej Ziemi” 2004, nr 20, s. 12.
- 4 Szerzej na ten temat zob.: E. Januszewska, *Problemy uchodźców z Czeczenii w ośrodkach dla imigrantów w Polsce. Na podstawie badań*, [w:] *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, D. Lalak (red.), Warszawa 2007.
- 5 Szerzej na ten temat zob.: A. Kołodziejska, *Uchodźcy w szkolnej ławie*, „Z Obcej Ziemi” 2005, nr 23; D. Misiejuk, *Dzieci imigrantów i mniejszości narodowych*, [w:] *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, T. Szlendak (red.), Warszawa 2006.

O integracji

W przypadku uchodźców, zmiana miejsca zamieszkania następuje gwałtownie i często wiedzą oni niewiele o kulturze kraju, w którym przyjdzie im żyć. Zanurzenie w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której respektowane są różniące się od dotychczasowych normy i wartości, wiąże się z ciągłym gromadzeniem nowych i trudnych doświadczeń. Proces wchodzenia w krąg odmiennej kultury (akulturacja) jest długotrwały i obejmuje wszystkie wymiary funkcjonowania człowieka.

Akulturacja może przybierać wiele form i rezultatów, niosących ze sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się całe spektrum strategii jednostkowego i grupowego przystosowania się do systemów kultury. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją, bądź marginalizacją⁶.

Najbardziej optymalną strategią akulturacji z punktu widzenia zdrowia psychicznego oraz szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju jest integracja⁷, która oznacza chęć podtrzymywania własnej kultury, przy jednoczesnym utrzymywaniu kontaktu z nową. Dzięki integracji jednostka ma poczucie, że wykształcony przez nią sposób przyswojenia nowej kultury pozwala jej wyeliminować napięcia wynikające z różnic występujących pomiędzy nią i jej własną grupą a nowym otoczeniem⁸. Integracja może być wyrażana poprzez postawę zjednoczenia obu systemów kulturowych, przybierającą postać synkretyzmu, wynikającego z egocentryzmu, gdzie zapożyczane są z innej kultury jedynie te elementy, które w jakiś sposób

6 Proces akulturacji oprócz integracji, która jest najkorzystniejszą strategią akulturacji może przybierać formy takie jak: asymilacja – polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia; separacji – która inicjowana przez grupę przybyszów polega na odrzuceniu nowej, obcej kultury, co może być spowodowane chęcią zachowania tradycyjnego stylu życia, obrony wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne; separacja narzucona – powstająca na skutek odrzucenia przez mieszkańców nowego kraju osiedlenia w wyniku postrzegania kultury uchodźców jako mniej wartościowej, a ich samych jako ludzi gorszego gatunku; marginalizacja – ulegają jej osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą, uznając ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do nowego kraju zamieszkania, a jednocześnie nie udało im się włączyć w sieć kontaktów z nową kulturą. Prowadzi to do poczucia alienacji i utraty tożsamości, a także często do zaburzeń psychicznych i zachowań kryminalnych. Szerzej na ten temat zob.: H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000; P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa 1992.

7 H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy...*, op. cit., s. 18.

8 K. Wróblewska-Pawlak, *Dwujęzyczność a dwukulturowość*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa – zbliżenia i impresje*, A. Kopciak, L. Korporowicz, A. Tysza (red.), Warszawa 1995.

wydają się wygodne; bądź synkretyzmu, skorelowanego z postawą otwartą, gdzie jednostka poszukuje takiej syntezy obu systemów kulturowych, w której możliwe staje się zachowanie spójności włączanych doń elementów kulturowych⁹.

Należy pamiętać, że dana osoba jest w stanie przyjmować odmienne strategie w różnych sferach życia, a także zmieniać je w trakcie procesu akulturacji. Na przykład początkowo przejawiana separacja w zakresie spędzania czasu wolnego, pod wpływem motywowania przez poznawanych ludzi z grupy większościowej, może przekształcić się w integrację. W kontekście powyższego, niepodważalne znaczenie dla korzystnego przebiegu procesu akulturacji mają postawy społeczeństwa goszczącego oraz udzielane przez nie wielopłaszczyznowe wsparcie instytucjonalne oraz indywidualne. Warunkiem integracji jest przede wszystkim pomoc psychologiczna oraz odpowiednio zaprojektowana edukacja. Z perspektywy psychologicznej, pomoc odnosi się do pokonania wewnętrznych kryzysów. Natomiast w podejściu pedagogicznym, integracja i adaptacja „obcych” wśród „swoich” wymaga dwustronnej edukacji, która dokonuje się przez budowanie wiedzy i wzajemnego zrozumienia¹⁰.

Warto podkreślić, że akulturacja jest procesem aktywnym, a więc niepolegającym na mechanicznym przyjmowaniu gotowych elementów czy treści kultury obcej (dominującej), ale na ich swoistym przetworzeniu na bazie kultury rodzimej (zdominowanej)¹¹, a w efekcie dającym nową jakość kulturową¹². Zadaniem socjalizacji i wychowania w dzisiejszym różnicującym się kulturowo świecie jest więc podejmowanie działań nie tylko o charakterze adaptacyjnym (do jednej wersji rzeczywistości, do treści monokulturowych), ale także emancypacyjnym, wprowadzającym w świat wielu rzeczywistości, wielu równorzędnych kultur, propagujących ideę równoprawnego zróżnicowania¹³. Przy czym musi się to dokonywać jak pisze Ewa Nowicka „w taki sposób, by możliwe stało się ukonstytuowanie indywidualnej tożsamości

9 C. Camillery, *Les dessous de la communication interculturelles*, „Sciences Humaines” 1992, no 16.

10 E. Wysocka, „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem?... [w:] *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość...*, D. Łalak (red.), op. cit., s. 56.

11 Przetwarzanie treści kultury obcej na bazie kultury rodzimej – określa się mianem synkretyzmu, zob.: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, t. I, s. 76.

12 Ibidem.

13 Ibidem, s. 79.

asymilującej treści kultury własnej, stanowiącej jej stabilizującą podstawę, ale otwartej także, choć selektywnie na odmienność”¹⁴.

Dzieci czeczeńskie w polskiej szkole – podstawowe bariery dla integracji

Do pełnej integracji może dojść wtedy, gdy obejmie ona trzy płaszczyzny: współdziałania, socjalizacji i wytwarzania więzi społecznych. W związku z tym, musi dochodzić do regularnych interakcji pomiędzy dziećmi polskimi i czeczeńskimi, socjalizacja (w której skład wchodzi procesy wychowania, edukacji i akulturacji) musi odbywać się w duchu akceptacji wartości i tradycji obydwu stron, a także powinna wytworzyć się wzajemna nić akceptacji¹⁵. Podejmowanie działań, umożliwiających trójpłaszczyznową integrację już od najwcześniejszych lat edukacji jest czynnikiem, który może przynieść efekty w postaci współżycia społecznego na zasadzie równości. Nie jest to zadanie łatwe, m.in. ze względu na problemy wpisane w sytuację życiową i szkolną dzieci czeczeńskich, jak i występujący nierzadko, znaczny dystans polskich rówieśników.

Dzieci czeczeńskie rozpoczynają naukę w szkole znając jedynie podstawy języka polskiego, co skutkuje w konsekwencji szeregiem trudności w przyswajaniu treści zawartych w podstawie programowej, sporządzonej w języku dla nich obcym. Samo opanowanie poprawnej pisowni z uwzględnieniem dwuznaków jest procesem długotrwałym i czasochłonnym. Słaba znajomość języka polskiego oraz gorsze wyniki w nauce stanowią przeszkodę dla integracji, a nawet są przyczyną marginalizacji. Młodzi Czeczeni uczęszczają do szkoły nieregularnie i zdarza się, że pojawiają się w niej na krótki okres. Mają miejsce sytuacje, że dane dziecko chodzi do szkoły systematycznie i z dnia na dzień przerywa swoją edukację.

Z jednej strony, powodem takiego stanu rzeczy może być „szok kulturowy”, problemy psychologiczne wynikające z przeżycia traumy, czy też niekorzystna sytuacja materialna. Z drugiej strony, przyczynę może stanowić brak motywowania przez rodziców, wywołany niepewnością losu i poczuciem bezsensu. Częsta szkolna absencja sprawia, że dzieci czeczeńskie tracą

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ G. Nowacki, *Integracja społeczna w okresie transformacji systemu – przesłanki i okoliczności integracyjne*, [w:] *Europa wspólnych wartości*, Z. Drozdowski (red.), t. II, Poznań 2005, s. 170.

kontakt z klasą, a także są negatywnie postrzegane przez polskich rówieśników. Warto zaakcentować, że przebieg procesu akulturacji dzieci czeczeńskich jest w dużej mierze uzależniony od postaw przejawianych przez młodych Polaków. Postawy otwarte, zakładające budowanie relacji partnerskich mogą ułatwiać dzieciom czeczeńskim pokonywanie trudności adaptacyjnych i przezwyciężanie niepewności towarzyszącej poznawaniu nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zapobiegają przez to również występowaniu destrukcyjnych reakcji ucieczkowych (zachowania antyspołeczne, przestępcze itp.), które pojawiają się na skutek trudności przystosowawczych.

Młodzi Polacy wobec rówieśników narodowości czeczeńskiej

Dzieci czeczeńskie posiadają odmienną tożsamość kulturową, która stanowi wartość i powinna być podtrzymywana w polskich warunkach. Odmienność młodych Czeczenów jest wielkim kapitałem kulturowym, który może wzbogacać duchowo uczniów narodowości polskiej. Jeśli dzieci czeczeńskie postrzegane będą przez rówieśników jako gorsze, wówczas utrudniona, bądź niemożliwa stanie się wymiana wartości, dialog i integracja, a relacje mogą ograniczać się do systemu wzajemnych reakcji, dalekich od partnerskich interakcji. Wobec tego, istotna wydaje mi się odpowiedź na następujące pytania: jak polskie dzieci postrzegają swoich rówieśników narodowości czeczeńskiej? Jak rysuje się ich stosunek emocjonalny i gotowość do kontaktów z dziećmi czeczeńskimi? Co może być przeszkodą w komunikacji między dziećmi, a w efekcie utrudniać kształtowanie się postaw tolerancji oraz integrację?

W celu uzyskania odpowiedzi na te pytania przeprowadziłam krótki zwiad badawczy w klasie szóstej, jednej ze szkół podstawowych w Białymstoku. Do szkoły tej uczęszcza około trzydziestu dzieci czeczeńskich. Badanie polegało na uzupełnieniu kwestionariusza, składającego się z czterech krótkich pytań. Dzieci miały za zadanie zaznaczyć jedną z trzech odpowiedzi, a następnie uzasadnić swój wybór. Pytania stopniowo skracały dystans relacji. W trakcie prowadzenia badania dzieci czeczeńskie były nieobecne.

Na wstępie zapytałam uczniów, czy chcieliby poznawać kulturę Czeczenów. Twierdząco odpowiedziała ponad połowa badanych. Najczęściej dzieci uzasadniały swój wybór pisząc: „bo jest ciekawa”, „bo jest ekscytująca”, „ponieważ mają różnorodną kulturę”. Odpowiedzi te, wskazują na wyraźne zaciekawienie kulturą swoich rówieśników oraz świadczą o chęci wprowa-

dzania jej w ramy swojego myślenia. Co trzecia osoba powiedziała, że nie ma ochoty poznawać kultury Czeczenów, natomiast dwoje badanych nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi. W przypadku obu grup odpowiedzi, w pojedynczych przypadkach pojawiały się uzasadnienia.

Kolejne pytanie dotyczyło gotowości do udzielenia pomocy w lekcjach czeczeńskim kolegom/koleżankom, w sytuacji, gdyby tej pomocy potrzebowali. Interesujący jest fakt, że aż 2/3 dzieci zadeklarowało chęć pomocy w lekcjach swoim rówieśnikom. Najczęściej uczniowie argumentowali swój wybór, akcentując świadomość potrzeby pomocy ludziom innej narodowości. Dzieci pisały, że: „są to ludzie innej narodowości – dlatego potrzebują pomocy”, „posługują się innym językiem i jest im ciężko”. Natomiast w uzasadnieniach osób, które nie wyraziły chęci pomocy w lekcjach – dominowała wyraźna niechęć. Najczęściej pojawiało się zdanie: „bo ich nie lubię”.

Następne pytanie brzmiało: „Czy chciałbyś/chciałabyś mieszkać podczas pobytu na koloniach w jednym pokoju z kolegą lub koleżanką narodowości czeczeńskiej?” Gotowość dzielenia pokoju z dziećmi czeczeńskimi zadeklarowały jedynie dwie osoby, stwierdzając że „narodowość nie jest ważna”. Na to pytanie odpowiedzi „nie wiem” udzieliła co druga osoba. Najczęściej podawanym motywem, był lęk przed doznaniem agresji fizycznej. Dzieci pisały, że nie chciałyby mieszkać podczas pobytu na koloniach w jednym pokoju z dziećmi narodowości czeczeńskiej, dlatego, że „się biją”.

Na koniec zapytałam dzieci: „Czy chciałyby przyjaźnić się z osobami narodowości czeczeńskiej?”. Jedynie co trzecia osoba wyraziła chęć. Najczęstszym powodem tego wyboru było zaciekawienie odmiennością kulturową. Dzieci pisały np., że: „mógłbym się czegoś nauczyć, dowiedzieć”, „fajnie byłoby mieć kolegę innej narodowości”, co może świadczyć o postrzeganiu kultury Czeczenów jako wartościowej, przydatnej dla rozwoju indywidualnego.

Z analizy wypowiedzi dzieci wynika, że problem jest złożony. Z jednej strony, ponad połowa badanych wyraziła chęć poznawanie kultury Czeczenów, z drugiej strony gotowość do mieszkania w jednym pokoju na koloniach z dziećmi czeczeńskimi zadeklarowało jedynie dwóch uczniów. Liczna część badanych nie była w stanie jednoznacznie stwierdzić czy podjęłaby jakikolwiek kontakt z dziećmi czeczeńskimi, przede wszystkim ze względu na lęk przed doznaniem agresji fizycznej. Można więc wysnuć wniosek, że zachowania agresywne stanowią znaczącą przeszkodę dla budowania relacji koleżeńskich czy też przyjacielskich, oraz wpływają negatywnie na postrzeganie rówieśników. Różnego rodzaju zachowania, wiążące się z pobudze-

niem, które przejawiają się w postaci: agresji, nerwowości, drażliwości oraz kłótniwości, mogą być symptomem zaburzeń traumatycznych¹⁶. W trakcie badań na temat socjalizacji dzieci czeczeńskich w warunkach polskich prowadzonych przez Edytę Januszewską, wypowiedzi dotyczące symptomów stresu pourazowego pojawiały się bardzo często, bo aż 150 razy podczas 37 wywiadów przeprowadzonych z dziećmi¹⁷. Warto podkreślić, że pokonanie kryzysów, wynikających z przeróżnych przyczyn, wymaga posiadania pewnego zakresu kompetencji, opartych o reprezentowane wartości. Dzieci nie są wyposażone w takie kompetencje, dlatego niezbędna jest pomoc dorosłych w ich przezwyciężaniu¹⁸.

Niepokojący jest fakt, że w klasie istnieje pokaźna grupa, której wypowiedzi wskazują na wyraźną niechęć do dzieci czeczeńskich. Czynnikiem antypatii i zachowań dyskryminujących mogą być negatywne, niezwyfikowane stereotypy i uprzedzenia, zakorzenione w umysłach polskich dzieci, a także fragmentaryczność wiedzy na temat powodów, dla których Czeczeni znaleźli się w Polsce. Analizując piśmiennictwo poświęcone sytuacji dzieci czeczeńskich w polskiej szkole¹⁹, widoczne są wypowiedzi Czeczenów świadczące o niechęci młodych Polaków, związanej z ich przynależnością do odmiennej grupy narodowej. Przykładem jest wypowiedź jednej z dziewczynek mieszkających w białostockim ośrodku, która następująco opisała swoje pierwsze szkolne doświadczenia z polskimi rówieśnikami: „(...) Wcześniej uczyłam się w szkole 37, ale tam mnie nie lubili. Krzyczeli „Czeczenka, Czeczenka”, a potem brzydkie słowa. Nie wiem dlaczego (...)”²⁰.

Niechęć, może powodować również błędna interpretacja zachowań wynikających z różnic kulturowych. Czeczeni różnią się od Polaków sposobem postrzegania czasu, przestrzeni, reprezentują również inny system wartości. Odmienna jest w ich kulturze rola kobiety i mężczyzny. Etnocentryczna interpretacja zachowań innych kulturowo może zniekształcać odbiór młodych Polaków. Jako przykład zachowań wynikających z różnic kulturowych, które są nieraz nieprzychylnie odbierane, można podać wypowiedź nauczycielki pracującej z dziećmi czeczeńskimi: „Musimy tłumaczyć chłopcom, że

16 E. Januszevska, *Problemy uchodźców z Czeczenii w ośrodkach dla imigrantów w Polsce*, [w:] *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość...*, D. Lalak (red.), op. cit., s. 281.

17 Ibidem.

18 Ibidem.

19 Obecnie na rynku znajduje się wręcz niewielka ilość opracowań na temat szkolnej sytuacji dzieci czeczeńskich.

20 M. Kosz-Koszevska, *Obcy w obcym kraju*, „Kurier Poranny” 2006, z 15 września.

nie mogą wchodzić do klasy przed nauczycielką, a dziewczynki przekonać, że jak znają odpowiedź na pytanie, to mogą powiedzieć, chociaż w sali są chłopcy”²¹.

Edukacja szansą dla integracji

Zgodnie z polskim prawem oświatowym²² szkoła musi przyjąć dzieci czeczeńskie, jednakże wypracowanie strategii postępowania związanych z ich edukacją i integracją pozostaje wyłącznie w jej gestii. Ze względu na brak rozwiązań instytucjonalnych, szkoły w różny sposób podchodzą do problemu wspierania bezkonfliktowego przebiegu procesu akulturacji dzieci czeczeńskich. Niektóre prowadzą dodatkowe lekcje polskiego we własnym zakresie albo zwracają się o pomoc do gmin. Część placówek korzysta z pomocy takich organizacji jak Polska Akcja Humanitarna. Ciekawą formą wsparcia młodych Czeczenów jest wolontaryjna aktywność rówieśników narodowości polskiej, czego przykładem jest działalność Szkolnego Klubu Wolontariusza, który funkcjonuje w Szkole Podstawowej nr 12 w Białymstoku. W ramach działalności klubu, polscy uczniowie pomagają w nauce swoim kolegom i koleżankom narodowości czeczeńskiej. W niektórych szkołach pojawia się rozwiązania uwzględniające inne potrzeby dzieci. Jak w sytuacji Gimnazjum nr 75 im. Fredry w Warszawie, które prowadzi oddział integracyjny dla uczniów z różnymi dysfunkcjami²³. Można jednak znaleźć placówki, w których nie podejmuje się żadnych specjalnych działań w tym kierunku, co może być spowodowane potrzebą poświęcania dodatkowego, często prywatnego czasu przez nauczycieli, za który nie otrzymują oni wynagrodzenia. Brak jasnych rozwiązań systemowych utrudnia proces nauczania-uczenia się. Ilustracją problemu jest wypowiedź nauczycielki jednego z warszawskich gimnazjów: „Jak mam prowadzić lekcję? Jak omawiać PTAŚKA, jeśli w tym samym czasie

21 U. Jabłońska, W. Karpieszuk, *Zeszyty i wojna w tornistrze*, „Gazeta Wyborcza Stołeczna” 2007, z 16 listopada.

22 Reguluje to art. 94a Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572 z późn. zm. Poza tym wskazania dotyczące edukacji cudzoziemców znajdują się w: Konstytucji RP, art. 70 ust. 1. Rozporządzeniu MEN z dnia 04 października 2001 r., w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek Dz. U. z 2001 r., Nr 131, poz. 1458., Konwencji o Prawach Dziecka art. 22 i 28.

23 A. Kołodziejska, *Uchodźcy...* op. cit., s. 20.

muszę pisać im na kartce alfabet”²⁴. Podobne do opisanej sytuacji, bez wątpienia narażają na stres nauczycieli, a także są krzywdzące dla dzieci polskich i czeczeńskich. Elima, Czeczenka z Ośrodka dla Uchodźców w Mosznej, matka dwójki dzieci, które uczą się w szkole w Brwinowie, następująco opowiada o edukacji swoich pociech: „przychodzą do domu i ja pytam, co dziś mieliście na lekcji, co trzeba zrobić – mówią nic nie ma do zrobienia. To co to za szkoła? W końcu się zniechęcają i uczyć nie chcą. Chciałabym, żeby moje dzieci miały zawód, nie zostały bez wykształcenia. Zrobię wszystko, co będzie można, by tak się stało”²⁵.

Wartościowym rozwiązaniem ułatwiającym szkolny start imigrantom, są funkcjonujące w belgijskich szkołach tzw. klasy przejściowe (*classes passerelles*), których głównym celem jest umożliwienie nowo przybyłym uczniom oswojenie się z odmienną sytuacją szkolną, a także przygotowanie ich do nauki w zwykłych klasach. W klasach przejściowych główny nacisk kładzie się na naukę języka francuskiego. Uczniowie, w zależności od postępów, w różnych momentach roku szkolnego zostają przeniesieni do zwykłych klas (nauka w takiej klasie nie może przekraczać roku). Decyzja o tym, kiedy uczeń jest gotów do przejścia do zwykłej klasy, podejmowana jest przez Radę Integracyjną²⁶.

Poza rozwiązaniami oferowanymi przez szkoły, niezwykle efektywne i atrakcyjne ze względu na aktywne formy uczestnictwa są inicjatywy, organizowane przez instytucje wychowania równoległego. W ostatnich latach w środowiskach lokalnych obserwuje się rozwój działań edukacyjnych, które mają na celu wspieranie adaptacji dzieci-uchodźców do polskich warunków. Przykładem jest program na rzecz integracji dzieci polskich i czeczeńskich pod tytułem „Nasz świat w 36 klatkach” zrealizowany w Szkole Podstawowej nr 12 w Białymstoku przez Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy Uniwersytetu w Białymstoku. Celem inicjatywy była integracja dzieci polskich i czeczeńskich, poprzez rozwijanie zainteresowań związanych z fotografią. U podstaw programu leżał cykl zajęć integracyjnych, po których dzieci przez kilka tygodni pod opieką eksperta uczyły się podstawowych zasad fotografii. Podsumowanie inicjatywy stanowiła wystawa zdjęć ukazujących wybrane elementy świata uczniów. Wystawie towarzyszył pokaz tańców czeczeńskich w wykonaniu dzieci, degustacja potraw czeczeńskich przy-

24 A. Kołodziejska, *Uchodźcy...* op. cit., s. 20.

25 Ibidem, s. 22.

26 A. Szafrąńska, *Wiele kultur w jednej klasie*, zob.: www.refugee.pl [10.07.2008].

gotowanych przez mamy, a także konkursy prowadzone przez studentów. Program umożliwił wzajemne poznawanie się, którego spoiwem była twórcza aktywność. Uczestnictwo w zajęciach przyczyniło się do przewartościowania pewnych aspektów obu kultur, które przesyczone były negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami. Wspólna zabawa i praca stanowiła płaszczyznę tworzenia się więzi koleżeńskich i przyjacielskich opartych na sympatii, szacunku i uznaniu. Była również szansą dla wzmocnienia świadomości własnej tożsamości i nadania rangi odmienności.

Wzajemne uczenie się, oparte na współdziałaniu ułatwia przełamywanie kulturowej izolacji, dzięki czemu możliwe staje się otwieranie kolejnych perspektyw dla integracji.

Podsumowanie

W sytuację szkolną dzieci czeczeńskich wpisuje się szereg problemów, które utrudniają funkcjonowanie w roli ucznia i kolegi, czego następstwem jest m.in. pokaźna absencja szkolna. Dzieci czeczeńskie, częstokroć pojawiają się w szkole na krótki czas oraz uczęszczają do niej nieregularnie, przez co tracą kontakt z rówieśnikami. W związku z tym, ich komunikacja z dziećmi polskimi ogranicza się do wzajemnych reakcji, dalekich od partnerskich interakcji. Z badań przeprowadzonych w klasie szóstej, jednej ze szkół podstawowych w Białymstoku, dotyczących stosunku młodych Polaków do rówieśników narodowości czeczeńskiej wynika, że istnieją bariery (lęk przed doznaniem agresji fizycznej, w wielu przypadkach wyraźna niechęć itd.) utrudniające wzajemne poznanie się i budowanie relacji opartych na zrozumieniu, sympatii i poszanowaniu. W tej, jak i w podobnych sytuacjach, istnieje potrzeba podejmowania wielopłaszczyznowych działań wspierających proces integracji, w postaci odpowiednio zaprojektowanej edukacji, pomocy psychologicznej itp.

Szkoły różnie podchodzą do potrzeby wspierania procesu akulturacji dzieci czeczeńskich do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Są szkoły, w których nie podejmuje się żadnych specjalnych działań w tym kierunku, co może być wynikiem m.in. braku wynagrodzeń dla nauczycieli i wychowawców za dodatkowo poświęcony czas. Można znaleźć również placówki, które wypracowały wartościowe strategie ułatwiające adaptację uczniom narodowości czeczeńskiej. Wielki potencjał tkwi w inicjatywach realizowanych przez organizacje zajmujące się edukacją nieformalną. W ostatnim cza-

się obserwuje się rozwój programów edukacyjnych skierowanych do dzieci polskich i czeczeńskich. Ciągłe należy jednak projektować i wprowadzać skuteczne rozwiązania społeczne i edukacyjne, które będą wspierały bezkonfliktowy przebieg akulturacji dzieci-uchodźców.

SUMMARY: *Dilemmas of integration of Tchetchens' children in the context of schooling*

At school the Chechen children encounter many adaptive, financial and psychological difficulties. Those problems make it hard for them to be a student and a school friend, which result in a high rate of non-attendance. The Chechen children attend a school only for a short period of time and, what is more, they attend a school irregularly, which is the reason why they lose the contact with their peers. In view of what has been mentioned, the communication between the Chechen children and the Polish children is restricted to mutual relations which do not resemble partnership. The research on the attitude of the young Poles to their peers of Chechen nationality conducted in the sixth grade in one of the elementary school in Białystok shows that there are barriers (such as fear of experiencing physical aggression, evident aversion, etc.) that hinder mutual cognition and development of relations founded on understanding and respect. There is the need to take multidimensional actions in form of proper education or psychological support reinforcing the integration process. The problem of foreigners and refugees is a new phenomenon in Poland and for this reason there is lack of solutions facilitating integration. The schools have various attitudes towards the need for supporting the process of adjusting the Chechen Children to the new socio-cultural reality. There are some schools in which no effort is made in order to support the aforementioned process because of, for instance, the shortage of payments for the teachers and tutors for additional hours of work. It is also possible to find schools as well as student and non-governmental organizations that carry out the program which supports the process of integration.

□