

KULTUROWE KONTEKSTY
DZIECIŃSTWA

SZKICE ANTROPOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE



Adela Kozyczkowska, Anna Młynarczuk-Sokołowska

KULTUROWE KONTEKSTY DZIECIŃSTWA

SZKICE ANTROPOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE

KATEDRA
WYDAWNICTWO NAUKOWE

Recenzja: prof. UW dr hab. Małgorzata Żytko

Copyright by Wydawnictwo Naukowe Katedra 2018

Wszystkie prawa zastrzeżone

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Wydanie pierwsze
Gdańsk 2018

Projekt okładki: Marta Damasiewicz
Grafika: © Ganna Potapova | Depositphotos.com
Skład: Tojza

ISBN 978-83-65155-46-7

Wydawnictwo Naukowe Katedra
<http://wnkatedra.pl>
redakcja@wnkatedra.pl

SPIS TREŚCI

| | |
|--|-----|
| Wprowadzenie | 15 |
| CZĘŚĆ PIERWSZA | |
| DZIECKO – SPOŁECZEŃSTWO: (WIELO)KULTUROWE WYTWARZANIE DZIECIŃSTWA | 21 |
| Rozdział 1. | |
| Dziecko – społeczeństwo – (wielo)kulturowość. Między tożsamością zranioną a/i tożsamością poszerzoną | 23 |
| 1.1. Wprowadzenie | 23 |
| 1.2. Kultura jako świat swoich i pozaświat tych, którzy swoimi nie są .. | 25 |
| 1.3. Dziecko i dzieciństwo: społeczny kłopot – kulturowa zagwozdka .. | 35 |
| 1.4. Między tożsamością poszerzoną i/a tożsamością zranioną. Próba podsumowania | 47 |
| Rozdział 2. | |
| Dziecko cudzoziemskie w nowym kraju. „Zderzenie kultur” | 57 |
| 2.1. Wprowadzenie | 57 |
| 2.2. Enkulturation i akulturation. Jednostka w procesie „wrastania” w kulturę własnej grupy oraz poznawania kultury nowego kraju | 58 |
| 2.3. Kulturowe „oprogramowanie umysłu”. Dzieciństwo jako to, co waloryzowane migracją | 71 |
| 2.4. „Zderzenie kultur”. Próba posumowania | 80 |
| Rozdział 3. | |
| Dziecko – uchodźca. Odebrane dzieciństwo (?) | 83 |
| 3.1. Wprowadzenie | 83 |
| 3.2. Psychospołeczny kontekst zaspakajania potrzeb dziecka | 85 |
| 3.3. Uchodźctwo jako prawno-polityczna odmiana bycia człowieka .. | 93 |
| 3.4. Doświadczenia dzieci z „uchodźczego szlaku” | 99 |
| 3.5. Dziecięca trauma i jej konsekwencje | 104 |
| 3.6. Uchodźctwo jako uczenie się życia po traumie (wojny). Próba podsumowania | 109 |

Rozdział 4.

| | |
|--|-----|
| Dziecko w społeczno-językowym kontekście emigracji zarobkowej rodziców | 113 |
| 4.1. Wprowadzenie | 113 |
| 4.2. Mikroświat dziecka: uwagi kontekstowe | 118 |
| 4.3. „Nowa szkoła”: zachowania społeczno-językowe w wytwarzaniu nowej kompetencji wspólnotowej | 124 |
| 4.4. „Nowy język”: mówienie w procesie wytwarzania nowej kompetencji wspólnotowej | 131 |
| 4.5. „Tutaj w Polsce” – „Tam/ u nas na Ukrainie”. Próba podsumowania | 136 |

Rozdział 5.

| | |
|---|-----|
| Sytuacja dziecka w rodzinie reemigrantów. Znów u siebie (?) | 141 |
| 5.1. Wprowadzenie | 141 |
| 5.2. Powrót do „domu” z perspektywy dorosłych reemigrantów | 142 |
| 5.3. Kim jestem? Wybrane aspekty tożsamości i readaptacji rodziców powracających dzieci | 150 |
| 5.4. Doświadczenie migracji i reemigracji dzieci | 154 |
| 5.5. Tam i z powrotem, czyli o tożsamości poszerzonej jako możliwości reemigracji. Próba podsumowania | 164 |

CZĘŚĆ DRUGA

| | |
|---|-----|
| DZIECKO – EDUKACJA: (WIELO)KULTUROWE PRZETWARZANIE DZIECIŃSTWA | 171 |
|---|-----|

Rozdział 6.

| | |
|---|-----|
| Dziecko w świat „rzucone”. Ku tożsamości antropologiczno-kulturowej | 173 |
| 6.1. Wprowadzenie | 173 |
| 6.2. Przestrzeń jako odmiana świata i jej poetyka | 179 |
| 6.3. Metodologia miejsca jako możliwość tożsamości antropologiczno-kulturowej. Próba podsumowania | 189 |

Rozdział 7.

| | |
|---|-----|
| Dziecko „etniczne” i szkoła. Etniczność jako źródło cierpień | 195 |
| 7.1. Wprowadzenie | 195 |
| 7.2. Dziecięce doświadczanie etniczności według dorosłych. Egzemplifikacje | 200 |

| | |
|--|------------|
| 7.3. Dziecko o swoim doświadczaniu etniczności. Egzemplifikacja . . . | 213 |
| 7.4. „Są Polakami, więc łatwo im mówić, że ktoś jest gorszy”. Próba podsumowania | 233 |
| Rozdział 8. | |
| Dziecko w grupie zróżnicowanej kulturowo. Konteksty międzykulturowej edukacji formalnej | 239 |
| 8.1. Wprowadzenie | 239 |
| 8.2. Od Obcości do Inności, czyli o istocie edukacji międzykulturowej | 240 |
| 8.3. O potrzebie edukacji międzykulturowej dzieci | 245 |
| 8.4. Ku integracji międzykulturowej w szkole | 248 |
| 8.5. Wielokulturowość jako potencjał edukacyjny. Próba podsumowania | 264 |
| Rozdział 9. | |
| Dziecko – uczestnik międzykulturowej edukacji nieformalnej | 263 |
| 9.1. Wprowadzenie | 263 |
| 9.2. Międzykulturowa edukacja nieformalna jako płaszczyzna aktywnego i twórczego poznawania odmienności | 264 |
| 9.3. Uczenie się z Innymi i o Innych, czyli dziecko w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej | 270 |
| 9.4. Wielokulturowość jako potencjał edukacyjny. Próba podsumowania | 294 |
| Zakończenie | 297 |
| Summary | 301 |
| Bibliografia | 305 |
| Indeks osób | 323 |



TABLE OF CONTENTS

| | |
|---|----|
| Introduction | 15 |
| PART ONE | |
| CHILD – SOCIETY: (MULTI)CULTURAL FORMATION OF CHILDHOOD | 21 |
| Chapter 1. | |
| Child – society – (multi)culturalism. Between wounded and/or broaden identity | 23 |
| 1.1. Introduction | 23 |
| 1.2. Culture as a world of people you know and the outside world of those you are not familiar with | 25 |
| 1.3. Child and childhood as a social problem and/or cultural wrinkle | 35 |
| 1.4. Between wounded and/or broaden identity. Summary attempt | 47 |
| Chapter 2. | |
| Foreign child in a new country. „Culture clash” | 57 |
| 2.1. Introduction | 57 |
| 2.2. Enculturation and acculturation. An individual in the process of “growing into” culture of her/his own group and learning about the culture of the new country | 58 |
| 2.3. “Software of the mind”. Childhood as something valorized by migration. | 71 |
| 2.4. “Culture clash”. Summary attempt | 80 |
| Chapter 3. | |
| Child – refugee. Childhood that was taken away (?) | 83 |
| 3.1. Introduction | 83 |
| 3.2. Psychosocial context of satisfying the child’s needs | 85 |
| 3.3. Refugeeism as a legal and political variation of being a human .. | 93 |
| 3.4. Experiences of children from the “refugee route” | 99 |

| | |
|---|-----|
| 3.5. Children's trauma and its consequences | 104 |
| 3.6. Refugeeism as learning to live after the trauma (of war). Summary attempt. | 109 |
| Chapter 4. | |
| Child in the social and linguistic context of parents' economic emigration | 113 |
| 4.1. Introduction | 113 |
| 4.2. Child's microworld: contextual remarks | 118 |
| 4.3. "New School": socio-linguistic behaviour during the formation of new community competences | 124 |
| 4.4. "New language": speaking in the process of creating a new community competence | 131 |
| 4.5. "Here in Poland" – "There in Ukraine". Summary attempt. | 136 |
| Chapter 5. | |
| Situation of the child in the re-emigrants family. | |
| At home again (?) | 141 |
| 5.1. Introduction | 141 |
| 5.2. Coming back "home" from the perspective of adult re-emigrants | 142 |
| 5.3. Who am I? Selected aspects of identity and re-adaptation of parents whose children came back to the native land | 150 |
| 5.4. Children's experience of migration and emigration | 154 |
| 5.5. There and back again, i.e. the broaden identity as a possibility of re-emigration. Summary attempt. | 164 |
| PART TWO | |
| CHILD – EDUCATION: (MULTI)CULTURAL PROCESSING OF CHILDHOOD | 171 |
| Chapter 6. | |
| The child „thrown into the world”. Towards anthropological and cultural identity | 173 |
| 6.1. Introduction | 173 |
| 6.2. Space as a variation of the world and its poetics | 178 |
| 6.3. Place as a possibility of anthropological and cultural identity. Summary attempt | 189 |

| | |
|---|------------|
| Chapter 7. | |
| “The Ethnic” child and school. Ethnicity as a source of suffering . . | 195 |
| 7.1. Introduction | 195 |
| 7.2. Children’s experience of ethnicity according to the adults. Exemplifications | 200 |
| 7.3. A child about her/his experience of ethnicity. Exemplification | 213 |
| 7.4. „They are Polish, so it is easy to say who is worse” Summary attempt | 233 |
| Chapter 8. | |
| Child in a culturally diverse group. Contexts of intercultural formal education | 239 |
| 8.1. Introduction | 239 |
| 8.2. From foreignness to otherness, about the essence of intercultural education | 240 |
| 8.3. On the need for intercultural education of children | 245 |
| 8.4. Towards intercultural integration at school | 248 |
| 8.5. Multiculturalism as an educational potential. Summary attempt | 261 |
| Chapter 9. | |
| Child – a participant of intercultural informal education | 263 |
| 9.1. Introduction | 263 |
| 9.2. Intercultural informal education as a space for active and creative learning about otherness | 264 |
| 9.3. Learning with Others and about the Others, i.e. a child in the course of intercultural informal education | 270 |
| 9.4. Multiculturalism as an educational potential. Summary attempt . . | 294 |
| Conclusion | 297 |
| Summary | 301 |
| Bibliography | 305 |
| Index of authors | 323 |



WPROWADZENIE

Cywilizacyjne przemiany świata i wynikające z nich rozwarstwienie polityczne, społeczne i ekonomiczne, a także zwiększenie odwagi i możliwości mobilnych człowieka są dziś wyzwaniem kulturowym, politycznym i ekonomicznym dla społeczeństw i ich kultur. Wyzwanie to zmusza do stawiania pytań o uwarunkowania ludzkiej egzystencji, która z natury rzeczy dzieje się w złożonych, społecznych i kulturowych kontekstach oraz uwarunkowaniach. Pytania te są ważne, zwłaszcza gdy bieda, brak stabilizacji społeczno-ekonomicznej, represje polityczne i wojny zmuszają człowieka do opuszczenia swego domu, poszukiwania bezpiecznego miejsca, by na obcej ziemi czasami układać życie od nowa, a czasami zwyczajnie je kontynuować.

Większość znanych z literatury odpowiedzi na te pytania dotyczy jednak człowieka dorosłego. Pomijana, marginalizowana lub pomniejszana jest w nich rola dziecka, które „jest” i jednocześnie „jakby nie jest” w tych naukowych opowieściach obecne. Także społeczeństwa dysponują wiedzą na temat dziecka i dzieciństwa. Mogą to być mniej lub bardziej sztywne przekonania, stanowiące asumpt do rozwoju osobowego i tożsamościowego dziecka, tworzące tym samym warunki do powstania „tożsamości poszerzonej”. Społeczne przekonania na temat dziecka i dzieciństwa mogą jednak być przeszkodą dla twórczego rozwoju jego osobowości i tożsamości. Powodować one mogą swoiste ranienie tożsamości dziecka. Dlatego tak ważne jest, by w przestrzeniach pedagogiki regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej podejmować badania, których przedmiotem są społeczne

doświadczenia dzieci, kulturowe (re)konstrukcje dzieciństwa, społeczno-kulturowe wymiary pamięci dzieciństwa i tym podobne. Społeczne i kulturowe rozpoznanie dziecka i dzieciństwa jest ciągle aktualnym wyzwaniem dla pedagogiki regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. Jednak w naszej ocenie te złożone dyscypliny pedagogiczne w warunkach polskich cierpią na niedostatek badań nad dzieckiem (jako konstruktem społeczno-kulturowym) i towarzyszącym mu dzieciństwem (jako częścią kultury w ogóle).

Celem prezentowanych w monografii analiz jest próba rekonstrukcji mapy problemów tożsamościowych i edukacyjnych, które stają się udziałem dziecka w wyniku wikłania go w różnicę kulturową. Czasami może być ona – różnica kulturowa – konsekwencją wymuszonej albo dobrowolnej migracji dorosłych. Tak się dzieje w przypadku uchodźstwa czy migracji zarobkowej. Powodują one nie tylko szereg problemów związanych z adaptacją do nowej sytuacji społeczno-kulturowej. Migracje zmieniają kondycję człowieka przez to, że czynią go cudzoziemcem, członkiem mniejszościowej grupy, która cechuje się odmienną od większości przynależnością narodową oraz posługuje się obcym językiem. Zawsze wyrwywają z jednego świata, kultury i języka i skazują na uczestnictwo w innym świecie, kulturze i języku.

Innym razem różnica może być konsekwencją sytuacji geopolitycznej, która powoduje, że człowiek, nie decydując o porządku granic w świecie, musi jakoś w tym świecie układać z ludźmi relacje, będąc raz Innym, a raz Obcym. Ma to miejsce w przypadku mniejszości narodowych czy etnicznych. Tylko pozornie bycie dwukulturowym jest prostym rozwiązaniem. Jedynie w odczuciu jednokulturowych tożsamości – czymś prostym i zwyczajnym jest dwukulturowość i dwujęzyczność.

Nasze badania utwierdzają nas w przekonaniu, że dzieci często pozostawione są sobie samym i same jakoś muszą układać swe życie tak w świecie dzieci, jak i w świecie dorosłych.

Wyniki badań, które prezentujemy w książce, wzbogacone zostały w warstwie interpretacyjnej o antropologiczny punkt widzenia, co w naszym odczuciu wydobywa człowieczą optykę widzenia dziecka, będącego, podobnie jak dorosły, kompletnym podmiotem, który na sposób całościowy jest w świecie i na sposób całościowy tego świata doświadcza.

Monografia poświęcona jest dziecku i dzieciństwu w różnych sytuacjach społeczno-kulturowych, dla których wspólnym punktem odniesienia jest różnica kulturowa i społeczna. Książka składa się z dwóch części: pierwsza to *Dziecko – społeczeństwo: (wielokulturowe wytwarzanie dzieciństwa*, druga – *Dziecko – edukacja: (wielokulturowe przetwarzanie dzieciństwa*.

Pierwsza część książki podejmuje próbę rozpoznania doświadczeń dziecka, które wytwarzane są na styku/spotkaniu/zderzeniu społeczeństw i kultur, co „kształtuje” dziecko jako konstrukt społeczno-kulturowy i dzieciństwo jako praktykę społeczną i jednocześnie jako część/element kultury w ogóle. Część pierwszą otwiera rozdział *Dziecko – społeczeństwo – (wielokulturowość. Między tożsamością zranioną a/i tożsamością poszerzoną*. Podejmujemy w nim próbę rozpoznania „dziecka” i „dzieciństwa” w odniesieniu do kulturowego ujęcia relacji „swoi” – „nie-swoi”. „Dziecko” i „dzieciństwo” interesują nas także jako wytwory świadomości społecznej. Takie ujęcie pozwala widzieć obie kategorie jako konstrukty społeczno-kulturowe i kontekstowo osadzić je w swoistym kontinuum „tożsamość poszerzona” – „tożsamość zraniona”. W rozdziale *Dziecko cudzoziemskie w nowym kraju. „Zderzenie kultur”* omawiamy główne problemy związane z funkcjonowaniem dziecka w sytuacji zmiany miejsca zamieszkania. Punktem wyjścia jest analiza procesów towarzyszących wchodzeniu w obszar nowej kultury. Ważką częścią rozdziału jest prezentacja wybranych aspektów różnic międzykulturowych konstruujących codzienność dziecka. Kolejny rozdział, *Dziecko – uchodźca. Odebrane dzieciństwo (?)*, koncentruje się

na analizie wybranych problemów prawnych, społecznych i kulturowych, które często drastycznie rekonstruują dzieciństwo dzieci-uchodźców. W tekście przywołujemy elementy wiedzy z zakresu zaspakajania potrzeb dziecka i omawiamy je w kontekście etapów rozwoju psychospołecznego dziecka. Na tej podstawie przedstawiamy poszczególne fazy procesu „stawiania się” uchodźcą oraz omawiamy wybrane doświadczenia uchodźcze dzieci, które często w swej istocie są doświadczeniami traumatycznymi. W rozdziale *Dziecko w społeczno-językowym kontekście emigracji zarobkowej rodziców* przedmiotem naszego zainteresowania stały się doświadczenia językowe, społeczne i kulturowe dwunastoletniego dziecka, którego matka podjęła decyzję o emigracji zarobkowej. Dziecko jest Ukraińcem, a państwem pobytu (w tej chwili już na stałe) jest Polska. Analiza i interpretacja doświadczeń migracyjnych dziecka pozwalają dostrzec, jak (re)konstruuje się jego świadomość społeczna i kulturowa i jakie podejmuje decyzje w zakresie wiedzy i umiejętności kulturowych w obrębie kultur polskiej i ukraińskiej. W rozdziale prezentujemy wytworzone w świadomości dziecka przekonania językowe dla języków polskiego i ukraińskiego, a także angielskiego i rosyjskiego. Na ich podstawie przybliżamy wybory edukacyjne w zakresie języków i kultur polskiej i ukraińskiej, które w chwili badania deklaruje dziecko. Część pierwszą zamyka rozdział *Sytuacja dziecka w rodzinie reemigrantów. Znów u siebie (?)*. Podejmuje on próbę rozpoznania sytuacji powrotu, która jest psychologicznie i społecznie trudna zarówno dla dorosłego, jak dziecka. Dziecko reemigrantów to właściwie dziecko-reemigrant, a powodzenie jego powrotu i adaptacja społeczno-kulturowa po powrocie do kraju jest tak samo trudna i skomplikowana jak rodziców. Rozdział rozpoczynamy omówieniem readaptacji rodziców dzieci. Szczególnie zwracamy uwagę na problemy społeczno-tożsamościowe towarzyszące powrotowi. Następnie na tym tle analizujemy wybrane kwestie akulturacji i (re)konstruowania się tożsamości dziecka za granicą i po zakończeniu migracji.

Druga część monografii *Dziecko – edukacja: (wielo)kulturowe przetwarzanie dzieciństwa* podejmuje próbę rozpoznania dziecka jako uczestnika instytucjonalnych (zorganizowanych) sytuacji edukacyjnych. Te zaś – w naszym rozpoznaniu – stanowią społeczno-kulturowy kontekst nie tyle wytwarzania dzieciństwa, ile aktywnego przetwarzania dzieciństwa. Część drugą rozpoczyna rozdział *Dziecko w świat „rzucone”. Ku tożsamości antropologiczno-kulturowej*, w którym podejmujemy wysiłek rozpoznania przestrzeni jako czynnika geograficzno-kulturowego i jednocześnie decydującego o wytwarzaniu człowieka otwartego lub zamkniętego. Relacja „otwarcie” – „zamknięte” jest antropologicznym odniesieniem, z którym człowiek z konieczności się mierzy, tylko dlatego albo aż dlatego, że „został w ten świat rzucony”. Wyprowadzona w tym rozdziale „tożsamość antropologiczno-kulturowa” jest warunkiem otwartości człowieka na wielość kultur, które mogą „dawać” człowiekowi rozumowy i (w pewnym sensie) afektywny asumpt do ciągłego poszerzania swej tożsamości. „Tożsamość antropologiczno-kulturowa” w najszerszym sensie jest propozycją tożsamościową, która wychodzi poza ciasne intelektualizmy czy kostniejące nacjonalizmy. Kolejny rozdział *Dziecko „etniczne” i szkoła. Etniczność jako źródło cierpień*, okazał się w naszych badaniach ważki ze względu na to, że mogliśmy w nim ukazać proces wytwarzania poczucia tożsamości na podstawie analizy i interpretacji doświadczeń biograficznych dziesięcioletniego dziecka etnicznego. Doświadczenia te są tym bardziej znaczące, że dziecko to jest wychowywane w rodzinie, w warunkach dwujęzyczności i dwukulturowości. Szkoła – w doświadczeniach dziecka etnicznego – stanowić może przestrzeń wiedzy społecznej, która potwierdzi jego domowe/rodzinne doświadczenia dwukulturowości bądź im zaprzeczy. Różnica kulturowa, której dziecko doświadcza w sytuacjach szkolnych, waloryzuje jego społeczne zachowania, nieustannie (re)konstruuje jego rozumienie siebie i otaczającego świata społeczno-kulturowego i tym

samym nieustannie przetwarza jego dzieciństwo. Następny rozdział, *Dziecko w grupie zróżnicowanej kulturowo. Konteksty międzykulturowej edukacji formalnej*, dotyczy wybranych zagadnień związanych z procesami edukacji i integracji dziecka w grupie zróżnicowanej kulturowo, planowanych i realizowanych w realiach tzw. edukacji formalnej. Wywód rozpoczynamy od omówienia istoty edukacji międzykulturowej i stąd wyprowadzamy argumenty na rzecz konieczności realizacji tego typu edukacji wśród dzieci. Rozdział prezentuje autorską koncepcję teorii praktyki, która koncentruje się na międzykulturowym waloryzowaniu procesu wychowawczego w ramach edukacji formalnej dedykowanej grupom zróżnicowanym kulturowo. Ostatni rozdział książki *Dziecko – uczestnik międzykulturowej edukacji nieformalnej* ukazuje dziecko w sytuacji partycypacji w inicjatywach edukacyjnych o zróżnicowanej specyfice, przy czym chodzi o praktyki planowane i realizowane w ramach tzw. międzykulturowej edukacji nieformalnej. W rozdziale prezentujemy przyjętą koncepcję międzykulturowej edukacji nieformalnej. Na rzecz rozdziału wybrałyśmy te praktyki edukacji nieszkolnej (inicjowanej przez organizacje pozarządowe), w których ramach edukatorzy podejmują próbę dostrzeżenia dziecka jako podmiotu zaangażowanego w uczenie się międzykulturowości przez bycie w celowo organizowanych sytuacjach wielokulturowych.

Egzemplifikacją rozważań teoretycznych są praktyczne doświadczenia dzieci, ich rodziców, nauczycieli, a także praktyczne doświadczenia dorosłych, którzy do swych doświadczeń dzieciństwa wracają. W przestrzeni społeczno-kulturowej, w człowieczych doświadczeniach szukałyśmy nie tylko inspiracji do naukowych rozważań, ale – przede wszystkim – w tych człowieczych biografiach poszukiwałyśmy odpowiedzi na nurtujące nas pytania.

Część empirycznych egzemplifikacji została pozyskana z przeprowadzonych wcześniej badań, inne zostały zrealizowane na potrzeby książki. Wszystkie badania miały charakter jakościowy, a wywiady

były wywiadami narracyjnymi bądź biograficzno-narracyjnymi. Wcześniej zrealizowane wywiady były wywiadami kierowanymi inspirowanymi problematyką badań, w których ramach były prowadzone. W tej książce są one na nowo rozpoznane i zinterpretowane w ujęciu konstruktywistycznym. Późniejsze wywiady zostały zrealizowane na potrzeby książki i były wywiadami swobodnymi. Były one inspirowane pytaniem problemowym, które organizowało dany rozdział. Dostarczony przez te wywiady materiał empiryczny został również rozpoznany i zinterpretowany w ujęciu konstruktywistycznym.

Monografia, którą oddajemy do rąk czytelnika, ze względu na swą tematykę wpisuje się w pola teoretyczne i praktyczne szeroko pojętej edukacji międzykulturowej. Jako autorki podjęłyśmy wysiłek rozpoznania i zrozumienia dziecięcych doświadczeń, które generują sytuacje społeczne i które komplikowane są kontekstami i problemami (wielokulturowymi). Książka jest przyczynkiem do dyskusji o wikłania dziecka w zasięg oddziaływania różnicy kulturowej i w praktyki edukacyjne, które są lub nie są wrażliwe na (wielokulturowość) sytuacji społecznych, w tym szkolnych. Mamy zatem cichą nadzieję, że nasza praca choć w minimalny sposób wzbogaci pole teoretyczne tych subdyscyplin pedagogicznych, które zajmują się sprawami dziecka i (wielokulturowości). Jednocześnie książka może być przydatna praktyce edukacyjnej, wspierając wiedzę szeroko pojętą edukacją i integrację dzieci w sytuacji zróżnicowania kulturowego. Może również wzbogacać te programy edukacyjne, których celem jest wytwarzanie postawy otwartości wobec różnicy kulturowej.

*Adela Kożyczkowska
Anna Młynarczuk-Sokołowska*



Część pierwsza

DZIECKO – SPOŁECZEŃSTWO:
(WIELO)KULTUROWE WYTWARZANIE
DZIECIŃSTWA



Rozdział 1.

DZIECKO – SPOŁECZEŃSTWO – (WIELO)KULTUROWOŚĆ. MIĘDZY TOŻSAMOŚCIĄ ZRANIONĄ I/A TOŻSAMOŚCIĄ POSZERZONĄ

1.1. Wprowadzenie

Przekonanie o uprzedniości świata wobec człowieka stanowi jądro egzystencji i świata, i człowieka. Taki stan rzeczy jest poniekąd dobrodziejstwem, bo człowiek nie musi wymyślać świata i urządzić go dla siebie przed swoim przybyciem do niego, ale jest też jednocześnie kłopotem, czasami nawet udręką, gdyż człowiek, przybывая do świata, nie tyle staje się jego częścią, ile z konieczności przedmiotem jego wiedzy i działania. To zapewne dlatego Ruth Benedict pisze, że człowiek staje się wytworem kultury, zanim nauczy się mówić i chodzić¹, a Pierre Bourdieu uważa, że człowiek jest wytworem praktyk kulturowych, które są niczym innym jak praktykami edukacyjnymi². Jeszcze inaczej można za Geertem Hofstedem napisać, że człowiek istnieje w taki sposób, jak to zostało przez kulturę

¹ R. Benedict, *Wzory kultury*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa: Muza 2005.

² P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki*, w: tegoż, *Szkic teorii praktyki poprzez trzy studia na temat etnologii Kobylów*, przeł. W. Kroder, Kęty: Wydawnictwo Marek Drzewiecki 2007.

zaprogramowane w jego umyśle³. Jednak trudno nie zgodzić się z myśleniem Margaret Mead, wedle którego człowiek przecież żyje w świecie stworzonym przez siebie⁴. I chce on nie tylko posiadać to, co zwie się nowymi technologiami i najwyższymi osiągnięciami ludzkiej cywilizacji, ale potrzebuje mieć jeszcze tłumaczy (Zygmunt Bauman⁵) czy też, inaczej ujmując, obserwatorów (Jürgen Habermas⁶), którzy pomogą mu lepiej ten świat zrozumieć albo nawet (w skrajnych sytuacjach) nie kwestionować opresyjności świata, tak że kultura nie będzie tak wielkim źródłem cierpień (Zygmunt Freud⁷), jakby się tego można było spodziewać.

Tak czy inaczej, człowiek będąc w świat „rzuconym”, jak to zgrabnie ujął Martin Heidegger⁸, czy też zwyczajnie się w nim zjawiając, staje nie tyle wobec fizyczności świata, ile wobec wiedzy świata, którą ten (świat) o sobie i o człowieku (w ogóle) posiada. To być może dlatego Samuel P. Huntington upiera się, że kultura jest istotna, gdyż to ona – jako system wartości, postaw, przekonań, opinii i wytwarzających je powszechnych przeświadczeń – decyduje o zakresach i sposobach realizacji społecznych wymiarów życia wspólnot. Nie ma zatem większego znaczenia, czy kultura pojmowana jest na sposób konserwatywny jako to, co decyduje o sukcesie danej społeczności także w obszarze ekonomicznym i politycznym,

³ G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000.

⁴ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000.

⁵ Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa i J. Giebułtowski, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk 1998.

⁶ J. Habermas, *Uwzględniając innego. Studia do teorii politycznej*, przeł. A. Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.

⁷ Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, w: tegoż, *Pisma społeczne. Dzieła*, t. 4, przeł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke, Warszawa: KR 1998.

⁸ M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1994.

czy też kultura rozumiana jest na sposób liberalny jako to, co wytwarza polityka. Nie ma większego znaczenia kierunek interpretacji kultury, gdyż – jak przekonuje Huntington – kultura jest po prostu przestrzenią i sferą ludzkiej egzystencji⁹. A jeśli tak w istocie jest, to – interesujące nas w tej książce dziecko i dzieciństwo – uznać trzeba za wytwór kultury i elementy, które kulturę zwrotnie wzbogacają. Dziecko, wyodrębniając się z otoczenia, staje się częścią kultury dziecięcej i tym samym częścią kultury w ogóle. To w tym właśnie sensie kultura determinuje status i rolę dziecka w społeczeństwie. Kulturowe wymiary dzieciństwa to kulturowe wymiary osobowości i tożsamości dziecka¹⁰. Kultura wytwarza więc dziecko wraz z przynależnym mu dzieciństwem i jednocześnie decyduje o ich różnicowaniu w przestrzeniach czasowych i geograficznych. Do wątku dziecka i dzieciństwa wrócimy w dalszej części rozdziału.

1.2. Kultura jako świat swoich i pozaświat tych, którzy swoimi nie są

Społecznie ujmując, kultury nie da się sprowadzać jedynie do obszaru doświadczeń estetycznych, gdyż – ujęta jako powszechność i uniwersalność świata społecznego – kultura przestaje być tylko tym, czego się słucha, co czyta i ogląda. Kultura istnieje jako to, co decyduje o myśleniu, emocjach i zachowaniach zarówno człowieka, jak i ludzi. Istnieje ona także jako to, w imię czego można zabić i usprawiedliwić nienawiść oraz wojny wobec innych społeczności¹¹.

⁹ S. P. Huntington, *Z kulturą trzeba się liczyć*, w: *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, red. L. E. Harrison, S. P. Huntington, przeł. S. Dymczyk, Poznań: Zysk i S-ka 2003.

¹⁰ R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1981, s. 260–261.

¹¹ I. Čolović, *Balkany – terror kultury*, przeł. M. Petryńska, Wołowiec: Czarne 2007, s. 7–9.

Przypomnienia w tym miejscu wymaga jedna z najbardziej oczywistych tez, którą Paweł Boski wyklada w swym podręczniku psychologii międzykulturowej dla studentów, a którą przywołujemy, by wyjaskrawiać, że to nie kultury potrzebują wrogów, których należy zabijać, a wcześniej – przed mordem – nienawidzić. To nie kultury pragną wojny, ale społeczności, które się za kulturami skrywają. Kultury potrzebują jedynie zaangażowania tożsamościowego¹². Tożsamości zaś kulturowe, czy też kulturowości¹³ jakby można inaczej ująć, konstruują się na różnicach i wzorach kulturowych, pozwalających dostrzegać heterogeniczność świata społecznego w ogóle. Jednak same kultury i zaangażowane w nie tożsamości kulturowe są immanentne – jak pisze Boski – i nie wymagają „konfliktorodnych porównań społecznych”¹⁴.

Zatem to nie kultury, ale społeczeństwa potrzebują różnicy zasilającej przestrzeń porównań, gdyż bez porównań między społecznościami nie ma tożsamości społecznej. Porównania pozwalają grupie społecznej konstruować rozumienie siebie na mocy dowartościowania, które umożliwia „bycie” lepszym. W rzeczywistości mowa więc o pozytywnej tożsamości społecznej, która podbija poczucie wartości jej użytkowników. Owo dążenie do bycia lepszym przez nieustanne i gorączkowe poszukiwanie „obiektywnych” dowodów na bycie lepszym sprzyja wytwarzaniu dumy szczepowej/wspólnotowej/narodowej. I zwrótnie poczucie dumy szczepowej/wspólnotowej/narodowej wzmacnia więzi społeczne i gruntuje tożsamość społeczną.

¹² P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Academica Wydawnictwo SWPS 2009, s. 471–472

¹³ A. Koźyczkowska, *Wielokulturowość – edukacja – tożsamość. O potrzebie konstruowania czasowego współrozumienia*, w: *Wielokulturowość: między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*, red. K. Kossak-Głowczewski, A. Koźyczkowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2015.

¹⁴ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych...*, dz. cyt., s. 471–472.

Przywołana teza Boskiego pozwala dostrzec, że kultura i wytwarzana przez nią tożsamość kulturowa człowieka są bardziej neutralne wobec innych kultur i innych tożsamości kulturowych niż społeczeństwo i wytwarzana przez nie tożsamość społeczna człowieka.

Porównania i wynikające z nich rywalizacje dotyczą społeczeństw, nie kultur. Trzeba jednak dopowiedzieć, że – jak pisze Boski – rywalizacje między społeczeństwami są zaledwie jedną z możliwości tożsamościowych, a nie ich koniecznością¹⁵. Niemniej jednak to kultura mocuje człowieka w jego społeczeństwie i czyni go jego uczestnikiem dzięki temu, że „wpisuje” go w określoną czasoprzestrzeń wspólnoty, w jej historyczność, polityczność i geograficzność. Kultura dostarcza argumentów na rzecz prawdy, które obecne są w przeszłości¹⁶, a robi to po to, aby społeczeństwo mogło uwiarygadniać i uprawomocnić swą prawdziwość choćby w teraźniejszych sytuacjach społecznych, które wymagają interwencji wobec Obcych: imigrantów, uchodźców, ale także wobec mniejszości religijnych, etnicznych i narodowych, a nawet reemigrantów. Nie idzie tu jednak o odkrywanie prawdy w sensie historii jako dyscypliny naukowej, ale o to, co sama społeczność myśli o sobie i co uznaje za prawdę o sobie, i co tym samym uwiarygadnia jej społeczne wybory oraz zachowania.

Społeczeństwo potrzebuje kulturowych źródeł swej wiedzy społecznej, gdyż to one – jak pisze Ivan Čolović – konstruuja wzorce prawidłowego myślenia¹⁷. *Implicite* są one odpowiedzialne za realizację trzech podstawowych zadań: (1) wytworzenia myślenia wspólnotowego, które w istocie jest światopoglądem wspólnotowym, (2) narzucenia (mniej lub bardziej subtelnie) członkom społeczeństwa uniwersum moralnego, które wynika z przyjętego światopoglądu

¹⁵ Tamże, s. 471.

¹⁶ Por. I. Čolović, *Polityka symboli*, przeł. M. Petryńska, Kraków: Universitas 2001, s. 17.

¹⁷ Tamże, s. 16–17.

wspólnotowego¹⁸, (3) wytworzenia w świadomości człowieka (użytkownika kultury i uczestnika wspólnoty) przekonania o własnej wyjątkowości, która wynika wyłącznie z przynależności do wspólnoty społecznej i jej kulturowego uniwersum.

Społeczeństwa, skrywając się za swymi kulturami, podejmują szereg działań kulturowych, których celem jest wytwarzanie poczucia wspólnotowości wraz z wytwarzaniem w świadomości swych uczestników subiektywnego i obiektywnego przekonania o odrębności swej wspólnoty (w rozumieniu od-różnienia od innych wspólnot) i jej wyjątkowości. To ostatnie może być wynikiem szczególnego związku z ziemią, posiadania określonej przeszłości czy koniecznością realizacji posłannictwa. Im więcej społeczeństwo posiada dowodów poświadczających wyjątkowość, tym więcej jego członkowie mają powodów do dumy. Ma to ważne znaczenie zwłaszcza w kulturach, które zwykło się określać mianem skrajnie ortodoksyjnych religijnie, narodowo czy etnicznie.

Wspólnoty potrzebują więc nie tylko „dowodów prawdziwości” i „argumentów” na rzecz „prawdziwej wiedzy o sobie”, wymagają one również wiedzy i umiejętności w zakresie pozostawiania znaków, które będą czytelne i dla swoich, i dla Obcych, w teraźniejszości, przyszłości i nawet w przeszłości. Znaki powinny nie tylko rozdzielać grupy społeczne i ich kultury w przestrzeni geograficznej i w teraźniejszości. Powinny one także orzekać o podziałach w przeszłości i oddzielać przeszłość jednej społeczności od innej, lecz w taki sposób, by dowartościować własną przeszłość. Znaki mówią również w przyszłość, przez co przekazują „prawdziwą wiedzę o sobie” pokoleniom, które nadejdą, aby i one mogły afektywnie i poznawczo doświadczać dumy i ją potwierdzać swymi zachowaniami. Tak więc znaki dodatnio waloryzują przestrzeń kulturową społeczności, pod

¹⁸ Por. Ch. Achebe, *Colonialist Criticism*, w: *The postcolonial studies reader*, red. B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin, London – New York: Routledge 2003.

warunkiem jednak, że będą one za-korzenione w sytuacjach i zdarzeniach społecznych, nawet wtedy, gdy te sytuacje i zdarzenia nigdy się nie wydarzyły. Przy czym, co ważkie, znaki, będąc wytworem tego, co społeczne, zwrotnie muszą wytwarzać i gruntować poczucie wspólnotowości grupy społecznej. Dobrze służą temu znaki najbardziej czytelne, pochodzące z wymownych zdarzeń społecznych, jakimi są wojny o wolność i niezależność. Čolović zalicza do nich groby, cmentarze i miejsca śmierci ofiar wojen¹⁹. W tak konstruowanym myśleniu wspólnotowym znaki-groby są jak pomniki, gdyż zaświadczenia o męstwie, sile i cierpieniu bohaterów²⁰. Społeczności sławią swych bohaterów w pieśniach i wierszach²¹, być może właśnie dlatego, że dzięki temu sławić mogą nie tyle swych umarłych, ile same siebie. By dopełnić powinności, społeczności powinny jeszcze wpisać istotne dla siebie znaki w praktyki społeczne, które na poziomie działań rozpoznaje się jako praktyki edukacyjne. Znaki w praktykach edukacyjnych są jak gotowe wzory afektywne, poznawcze i behawioralne dedykowane zwykle najmłodszym uczestnikom wspólnot.

Kultura konstruuje się na różnicy i wzorach i potrzebuje tożsamości zaangażowanych, nieopartych na porównaniach i rywalizacji. Lecz ta sama kultura – jako myślenie wspólnot religijnych, narodowych, etnicznych i tym podobnych – stać się może tym, w imię czego można „zabijać”, i tym, co powoduje, że „groby” stają się uzasadnieniem wojen „sprawiedliwych”. Dopiero tu objawia się władza kultury. Sprawia ona przecież, że to nie granice fizyczne są prawdziwymi granicami wspólnoty, ale granice wyznaczone przez historie bohaterów i miejsca ich pochówków. Kultura skrywa w sobie logikę granic, w której nie ma nic złego tak długo, jak długo nie zmieni się owa

¹⁹ I. Čolović, *Polityka symboli*, dz. cyt.

²⁰ Tamże; tenże, *Balkany – terror kultury*, dz. cyt., s. 7–8.

²¹ Tamże.

logika kultury w narzędzie społecznie użyteczne, które pozwoli ustalać porządek końca rzeczy i początku różnienia się. To dzięki temu granice pozwalają społecznościom rozpoznawać ludzi i klasyfikować ich jako swoich i nie-swoich, a wśród tych ostatnich Wrogów lub Obcych.

Relacja *swoi – nie-swoi* nie jest tylko myślową antynomią, która wynika z przyjętej klasyfikacji teoretycznej. I chociaż relacja ta ma swoją intelektualną reprezentację w literaturze naukowej, to w praktyce jest to przydatne narzędzie aksjomatycznego definiowania człowieka, który praktycznie może zostać od-człowieczony (wówczas człowiek jest jak *nie-swój*) lub do-człowieczony (wówczas człowiek jest jak *swój*). Społeczeństwo dokonując porównań, niemal automatycznie korzysta z ich skutków na sposób konfliktorodny. Jest to bowiem – jak pisze Boski – dobry sposób wytwarzania pozytywnej tożsamości społecznej. Aksjologie od-człowieczające sankcjonują własną racjonalno-instrumentalną tożsamość społeczną i własne praktyki społeczne, które w ten sposób uwolnione zostają z gorsetu moralnego²².

Relacja *swoi – nie-swoi* jest przeciwstawna i można w zasadzie powiedzieć o niej to, co Zygmunt Bauman napisał o przeciwstawności wroga i przyjaciela: „Pierwsi są tym, czym nie są drudzy, i *vice versa*”²³. Idzie zatem o antynomię, która wynika z wikłania społeczności w konflikt (jak pisał Boski), ale też w grę wchodzi szczególna natura relacji *swoi – nie-swoi*, która lokuje człowieka „między tym, co wewnątrz, a tym, co na zewnątrz”. To, co wewnątrz, jest swoje u siebie i wiąże swoich ze znaczeniem przyjaciół. To, co na zewnątrz, jest czystą negatywnością tego, co wewnątrz, gdyż to, co wewnątrz, jest czystą pozytywnością. Pierwsze nie może być drugim, a drugie nie może być pierwszym. W tej logice *nie-swoi* są jak wrogowie

²² Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995, s. 74–76.

²³ Tamże, s. 79.

(lub jak Obcy, o czym piszemy dalej), przez co nigdy nie będą tym, czym są i czym będą swoi, którzy są jak przyjaciele. Wrogowie napawają strachem, przyjaciele bezpieczeństwem²⁴. Tak podzielony świat, paradoksalnie domyka swą całość przez ciągle wykluczanie nie-swoich i ciągle włączanie swoich²⁵.

Nie-swój może być także jak Obcy, który zamyka w sobie symbolikę podwójnego odniesienia do przestrzeni i do człowieka²⁶. Ktoś, kto jest jak Obcy, rozpoznawany jest jako ten, który dziś przychodzi, jutro zaś nie odchodzi. Ktoś, kto jest jak Obcy, nie jest handlarzem ani turystą, ci przecież przychodzą i odchodzą. Kłopot w tym, że „nie-swój, który jest jak Obcy” przychodzi i rości sobie prawo do pozostania i równocześnie rezygnuje ze swego nomadycznego stylu życia i ze swej wolności przychodzenia i odchodzenia²⁷. Napięcie, jakie ujawnia się tym samym w relacji swoi – nie-swoi, wynika z przekroczenia „jedności bliskości i dystansu”. „Jedność bliskości i dystansu” jest zdaniem Georga Simmla²⁸ podstawą stosunków międzyludzkich, gdyż dotyka jednocześnie relacji przestrzennej i psychologicznej między ludźmi. Nie-swój, który jest jak Obcy, jest dystansem przestrzennym i psychologicznym, jednak wtedy, gdy przychodzi i osiedla się wśród swoich, wywołuje w nich dysonans afektywno-poznawczy: blisko bowiem jest ktoś, kto w istocie jest daleko.

Owa Simmlowska ruchliwość Obcego, który ciągle jest nie-swój, daje mu jednak możliwość zajęcia bardziej obiektywnej pozycji wobec swoich, przez co jego stosunek do swoich może być bardziej wiarygodny. Jednakże ruchliwość to również brak wiązania z miejscem²⁹,

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 80.

²⁶ G. Simmel, *Socjologia*, przeł. M. Łukaszewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2005, s. 300.

²⁷ Tamże, s. 300–301.

²⁸ Tamże; tenże, *Obcy*, w: tegoż, *Most i drzwi*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa: Oficyna Naukowa 2006, s. 204–212.

²⁹ Tenże, *Socjologia*, dz. cyt., s. 301–304.

nie ma tu przecież więzów krwi i więzów ziemi. Obiektywność pozycji wobec swoich jest efektem nie tylko przekroczenia „jedności bliskości i dystansu”, ale także przekroczenia „jedności obojętności i zaangażowania”. Obiektywność wynika z ruchliwości Obcego, która determinuje czasowość miejsca, przelotność kontaktów, przypadkowość spotkań. Wszystko to sprzyja temu, że nie-swój stać się może nie tylko powiernikiem, ale uzyskać dostęp do pozytywnego uczestnictwa w życiu swoich. To zaś wymaga od nie-swojego pełnej aktywności umysłowej i działania w zgodzie z własnymi (czyli poznanymi u siebie) regułami, prawami i normami³⁰. Simmlowska „obiektywność pozycji” zdaje się tym, co w myśleniu Karla Mannheima rozpoznać można jako „intelektualną pozycję”. Wynika ona z zajęcia przez Obcego miejsca na zewnątrz swoich, co pozwala dostrzegać to, co przez nich skrywane i strzeżone.

„Pozycja zewnątrz” daje sposobność odwołania się do „prawdy obiektywnej”, a ta może się „odkrywać” tylko dzięki innej wiedzy niż używana przez swoich³¹. Mannheim widzi to jako szansę dla swoich, gdyż wspólnoty osiadłe zastygają w swym myśleniu społecznym i sztywnieją w społecznym działaniu. Daje to co prawda poczucie bezpieczeństwa, lecz w istocie maskuje zniewolenie miejscem długotrwałego zasiedzenia. W efekcie społeczność traci możliwość wyjścia poza dotychczasowy system myślenia, a nawet światopogląd, który scala wspólnotę i wyznacza atrybuty wspólnotowego (lecz nie jednostkowego) myślenia³², jednak sztywniejąc w myśleniu, wspólnota traci stopniowo zdolność krytycznego wglądu w siebie³³. Dystans do siebie, do swojego myślenia i działania, zdaje się – w rozumieniu Mannheima – konieczny do (re)konstruowania wiedzy

³⁰ Tamże, s. 302.

³¹ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, przeł. J. Miziński, Warszawa: Aletheia 2008, s. 32–34, 58–60.

³² Tamże, s. 114–115.

³³ Tamże, s. 192–195.

i generowania nowych sposobów myślenia swoich³⁴, ale też zwrótnie proces ten jest szansą zmian w zakresie wiedzy i myślenia nie-swoich, łącznie z możliwością nabycia nowych kompetencji społecznych, które otwierają szansę odmiennego (niż w starym społeczeństwie) lokowania w strukturze społecznej³⁵. Simmel tak pisze o swobodzie teoretycznej i praktycznej Obcych: „[...] obcy ma większą swobodę teoretyczną i praktyczną, obserwuje sytuację bardziej bezstronnie, ocenia ją, stosując bardziej ogólne i obiektywne kryteria, w swym działaniu pozostaje nie skrępowany przyzwyczajeniem, nabożnym szacunkiem ani tradycją”³⁶.

Relacja swoi – nie-swoich nie jest budowana tylko na tym, co różne. Dostrzec w niej można również elementy podobne, które są typowe dla wspólnot i odnosić się mogą zarówno do przeszłości, jak i teraźniejszości. Może to być podobieństwo wynikające z przynależności do ogółu, jednak taki typ podobieństwa jest niewystarczający by wytworzyć psychologiczne poczucie bliskości. Na psychologiczną bliskość mogą się składać podobieństwa cech narodowych, zawodowych czy ogólnoludzkich. Jednocześnie towarzyszyć tej relacji powinien dystans, lecz nie może to być dystans, który charakteryzuje stosunek swój – nie-swój, ale powinien on być typowy dla stosunków ludzi w ogóle. W zasadzie podobieństwo, równowaga

³⁴ K. Mannheim wskazuje na trzy sposoby zyskiwania dystansu: (1) zmiana pozycji społecznej; (2) zmiana podstaw egzystencji całej grupy względem tradycyjnych norm i instytucji; (3) zderzenie dwóch lub więcej sposobów interpretowania świata i wzajemnej krytyki w domenie tego samego społeczeństwa. Zaistniały konflikt przyczynia się do wzajemnej przejrzystości wyłonionych modeli myślowych i wzajemnego dystansu. Mannheim pisze: „[...] stopniowo widzenie dystansowe (przy czym odkrywane są egzystencjalne i systematyczne zarysy konkurencyjnego sposobu myślenia) staje się dla wszystkich pozycji najpierw możliwością, a później staje się realizacją postawy intelektualnej”. Tamże, s. 319–320.

³⁵ Tamże, s. 194–196

³⁶ G. Simmel, *Socjologia*, dz. cyt., s. 302.

i bliskość są właściwe wszystkim relacjom, jakie zachodzą między członkami różnych społeczności³⁷. Jednak w przypadku relacji swoi – nie-swoi mają one tendencję do przesady, nadmiaru i sztywności, co w konsekwencji zamyka szansę na wzajemne poznanie i dotarcie do krytycznej wiedzy o sobie.

Obcy, który zjawia się nagle w uporządkowanym świecie swojskości, zagraża bardziej niż wróg. Niebezpieczeństwo obcości wynika z tego, że nie-swoj, który jest jak Obcy, zakłóca porządek społeczny i zagraża dotychczasowej orientacji myślowej w świecie³⁸. Obcość przekracza zwykłą relację wrogów i przyjaciół i uzmysławia, że relacja ta nie wyczerpuje sensu świata. Jest wprost przeciwnie, gdyż obcość – jako przykład klasy zjawisk niedecydowalnych, kłopotliwych i niedookreślonych – może być niczym, ale może być też wszystkim. Obcość porządkuje się wyłącznie na mocy opozycji, co może być siłą i przekleństwem nie-swojego, który jest jak Obcy.

Nie-swoi posiadają wiele grzechów, są jak wrogowie lub Obcy. Pierwsi są z zewnątrz i są czystą negatywnością. Drudzy są z wewnątrz i są niedookreśleni, odbiegają od normy i są wieloznacznici³⁹. Człowiek naznaczony wieloznacznością jest jak człowiek naznaczony piętnem. Staje się – jak to ujął Erving Goffman – „radioaktywny” i powoduje skażenie tych, którzy się z nim bezpośrednio lub pośrednio stykają. W tym połączeniu człowieka i wieloznaczności to nie człowiek jest niebezpieczny, ale jego „wieloznaczność, która jest jak piętno”, to ona czyni człowieka napiętnowanym. Jeśli więc obcość może być – jak pisałyśmy – niczym i może być też wszystkim, to człowiek, którego dotknęło takie piętno, może być Nikim i może być też Wszystkim. To dlatego, jak się wydaje, nie-swoj może być potencjalną szansą lub potencjalnym zagrożeniem zarówno dla siebie,

³⁷ Tamże, s. 302–303.

³⁸ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna...*, dz. cyt., s. 81.

³⁹ Tenże, *Jak stać się obcym i jak przestać nim być*, w: tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Sic! 2000, s. 53.

jak i dla tych, którzy są z nim bezpośrednio i pośrednio. Tragiczność tej sytuacji wynika z faktu, że kto raz został dotknięty piętnem nie-swego, ten z konieczności zaczyna dzielić los Obcego lub wroga⁴⁰.

1.3. Dziecko i dzieciństwo: społeczny kłopot – kulturowa zagwozdzka

Napisałyśmy, że dzieciństwo uznać trzeba za wytwór kultury. Jednocześnie dzieciństwo wzbogaca kulturę przez to, że – jako społeczny konstrukt – wyodrębniając się ze społecznego otoczenia, staje się ono częścią kultury w ogóle. Kultura zwrotnie determinuje status dzieciństwa i decyduje o jego roli w kulturowości świata. Jak pisze Romana Miller, kulturowość dzieciństwa to kulturowe wymiary osobowości i tożsamości dziecka⁴¹. Dzieciństwo jest więc „odbiciem” kultury, jego specyfika wynika z czasu i miejsca, w których jest ono społecznie konstruowane. Tezę tę najlepiej chyba oddaje historia dzieciństwa Philippe’a Arièsa⁴², w której autor nie tyle przedstawia historię dzieciństwa na sposób tradycyjnie pojętych nauk historycznych, ile podejmuje próbę ukazania rozwoju świadomości dzieciństwa, jaka staje się udziałem części społeczeństwa europejskiego. Historia dzieciństwa pisana przez Arièsa to w istocie historia idei dzieciństwa, rozumianego jako okres życia, który w dziejach biografii człowieka jakby wyłania się z niczego. Dostrzeżenie dzieciństwa zdaje się wynikać z tego, że u schyłku średniowiecza i później dostrzeżono i doceniono w dziecku osobę. Ariès tak o tym pisze: „Choć zatem od XIII do XVII wieku warunki demograficzne

⁴⁰ Por. E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyński, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007, s. 64.

⁴¹ R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, dz. cyt., s. 260–261.

⁴² Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime’u*, przeł. M. Ochab, Warszawa: Aletheia 2010.

niewiele się zmieniły i śmiertelność dzieci utrzymywała się na bardzo wysokim poziomie, nowa wrażliwość dostrzegła specyficzny charakter tych kruchych, zagrożonych istot, na który poprzednio nie zwracano uwagi: jak gdyby dopiero teraz zbiorowa świadomość odkryła, że dusza dziecka jest nieśmiertelna. To pewne, że rozpoznanie i docenienie osoby w dziecku wiąże się z głębszą chrystianizacją obyczajów⁴³.

„Pojawienie się dziecka” spowodowało, że „dzieciństwo” jako autonomiczna część świadomości społecznej nie mogła być już wyłącznie biologiczną koniecznością, lecz zaczęła istnieć jako konstrukt społeczny⁴⁴. Być może dzieciństwo uwolniło się spod biologicznej determinacji nie dlatego, że idee chrześcijańskie głębiej wniknęły w codzienność – jak uważa Philippe Ariès – lecz dlatego, że Gutenberg nauczył się produkować książki, jak utrzymuje Neil Postman. Gutenberg nie tylko wymyślił druk, ale przede wszystkim wynalazł nowy rodzaj ludzi, czyli dzieci⁴⁵. Jak pisze Postman, „[w] XVII wieku zaczęło to oznaczać, że dziecko musiało być oddzielone od wspólnoty w celu nauki czytania, czyli po to, by uczyć się, w jaki sposób żyją dorośli. Przed wynalezieniem prasy drukarskiej dzieci stawały się dorosłe, gdy nauczyły się mówić, do czego każdy człowiek jest biologicznie zdeterminowany. Potem dzieci musiały sobie zasłużyć na dorosłość, ucząc się czytać, co nie podlega już biologicznej determinacji⁴⁶.”

Dzieci musiały zatem zasłużyć na dorosłość. Nie był to jednak jedyny kłopot dzieci, okazało się bowiem, że w rozwoju myśli społecznej, około 80 lat po wynalezieniu druku przez Gutenberga, dzieci uwikłane zostały przez Marcina Lutera w plan zbawienia dorosłych.

⁴³ Tamże, s. 70.

⁴⁴ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, przeł. R. Frąc, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 2001, s. 127.

⁴⁵ Tamże, s. 201.

⁴⁶ Tamże, s. 203.

Luter w *Dużym katechizmie* dał opis relacji rodziców z dziećmi i nałożył na rodziców obowiązek wychowywania dzieci ku „chwale i czci Boga”. Wychowanie dzieci jest rozumiane przez Lutra jako surowy nakaz Boga, z którego realizacji Bóg będzie człowieka rozliczał. Spowodowało to, że rodzice z konieczności „zaczęli” wychować dzieci, gdyż taka jest wola Boga, i „zaczęli” nimi kierować tak, by dzieci żyły w bojaźni Bożej i poznaniu Boga. Ponadto Luter nakazał kształcić dzieci zdolne, ponieważ mają być one przydatne społeczności. Obowiązek wychowania dzieci jest rodzicom przypisany pod groźbą utraty Łaski⁴⁷. Tu właśnie odsłania się pełen kłopotów los dzieci. Już nie tylko muszą one zasłużyć na dorosłość, muszą jeszcze pomóc dorosłym uzyskać zbawienie. Stają się częścią planu eschatologicznego dorosłych, gdyż od tego jak szybko uda się ukształtować dziecko na chwałę Boga, będzie zależało to, czy dorosły zyska dowody na zrealizowanie surowego nakazu Boga. Nakazy Lutra odsłaniają też inną kwestię, a mianowicie to, że dzieci nie są wychowywane dla siebie ani nawet dla rodziców, lecz dla Boga i dla społeczeństwa.

Tak czy inaczej, już samo to, że dzieciństwo musiało zostać odkryte przez społeczeństwo i że społeczeństwo musiało w swej świadomości wytworzyć jakąkolwiek jego myślową reprezentację, dowodzi, jak niezwykle skomplikowanym fenomenem społecznym i kulturowym jest dziecko i towarzyszące mu dzieciństwo. Sam proces wyodrębniania się praktycznych modeli myślowych dzieciństwa był i jest równie skomplikowany, podobnie jak sam akt narodzin idei dziecka i dzieciństwa. Dowodzą temu choćby badania Philippe’a Arièsa, Neila Postmana, a na gruncie polskim Małgorzaty Jacyno i Aliny Szulżyckiej⁴⁸,

⁴⁷ M. Luter, *Duży katechizm*, przeł. A. Wantuła, w: *Księgi wyznaniowe Kościoła luterańskiego*, przeł. A. Wantuła, W. Niemczyk, J. Pośpiech, Bielsko-Biała: Augustyna 2003, s. 78.

⁴⁸ M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa: Oficyna Naukowa 1999.

Bogusława Śliwerskiego⁴⁹, Marii Szczepskiej-Pustkowskiej⁵⁰ i innych badaczy.

Jednym z najważniejszych tekstów, które podejmują dziś problemem dziecka w polskiej pedagogice, jest *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu* Bogusława Śliwerskiego. Autor czyni „dziecko” centralną postacią pedagogiki i zmiany społecznej. Badając kondycję dziecka, sięga on do pedagogiki Hansa Sanera⁵¹ i teoretycznie rozwija zaproponowane przez Sanera trzy idealne modele wychowania dziecka we świecie współczesnym⁵². Z rozwiniętej koncepcji Śliwerskiego korzysta Szczepka-Pustkowska, która adaptuje teoretyczną propozycję do badań nad filozofią dzieciństwa i dziecięcym filozofowaniem. Śliwerski i Szczepka-Pustkowska twórczo rozwijają⁵³ trzy dostępne we współczesnej myśli pedagogicznej teoretyczne modele relacji dziecko-dorośli, którymi są: (1) model adultystyczny, (2) model izonomii, (3) model autonomiczny⁵⁴.

⁴⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.

⁵⁰ M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy i demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.

⁵¹ H. Saner, *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte, Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO)*, Bern 27 styczeń 1988.

⁵² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 101. Por. także: tenże, *The right of the child to its rights*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 4 (66).

⁵³ Autorzy m.in. odnoszą rozbudowane przez siebie modele relacji dziecko – dorośli do teoretycznych modeli kultury, które Margaret Mead wyprowadziła z analizy relacji dorośli – dzieci. Autorzy rozszerzają więc model adultystyczny o model kultury postfiguratywnej, model izonomii o model kultury kofiguratywnej i model autonomiczny o model kultury postfiguratywnej. M. Mead, *Kultura i tożsamość*, dz. cyt. Por. także: D. Klus-Stańska, *Kogo pytać o terażniejszość? Refleksje o szkole z inspiracji Margaret Mead*, w: *Przestrzenie terażniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, red. M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska, Toruń: Adam Marszałek 2010.

⁵⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 101–133; M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 67–94.

Pierwszy z modeli rozpoznaje dziecko przede wszystkim w stosunku do dorosłego jako stan braku. Dziecko – jak pisze Śliwerski – pojmowane jest jako „jeszcze nie...”: „jako jeszcze nie dorosłe”, „jako jeszcze nie mądre”, „jako jeszcze nie kulturalne”. Wskazany stan braku powoduje, że jest ono zaledwie kandydatem do dorosłości, tym samym dopiero kandydatem do bycia częścią wspólnoty i kultury⁵⁵. W przypadku dziecka ów stan braku zmienia się w opiniotwórczą kategorię, która semantycznie rewaloryzuje „dziecko” i tym samym ustawia je w niekorzystnej dla niego pozycji nie tylko w teoriach społecznych czy w społecznym myśleniu, lecz przede wszystkim w obrębie praktyk społecznych realizowanych w instytucjach oświatowych, edukacyjnych, a także w instytucjach medycznych czy administracyjno-państwowych. Dobrą tego egzemplifikacją są choćby badania Wiesława Theissa, który analizując pojęcie „zniewolone dzieciństwo”, obserwuje losy dzieci w odniesieniu do społeczno-politycznej rzeczywistości państwa, w którym dziecko (obok dorosłych) żyje⁵⁶. Theiss pisze wprost: „Losów dzieci nie da się oddzielić od losów kraju”⁵⁷.

„Brak – jak piszą Jacyno i Szulżycka – wydobywa jednostkę z nieklasyfikowanej zbieraniny końca pochodzenia, ponieważ ustala tożsamościową, a więc życiodajną różnicę. »Brak« podnosi tego, kogo dotknął, do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięcy »brak« w aktualnym repertuarze ludzkich »braków«, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych »braków«. Dziecko może być w przyszłości Wszystkim i Każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół »braku« przywraca życiu, bo daje tożsamość, ale sama różnica pomyślana jako »brak« uśmierca”⁵⁸. Właśnie ów „brak”

⁵⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 102.

⁵⁶ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa: Żak 1996.

⁵⁷ Tamże, s. 7.

⁵⁸ M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 22.

zdaje się dawać prawo dorosłym do orzekaniu w sprawach dziecka, do kształtowania jego osobowości i tożsamości. Tym samym dorośli nie są odpowiedzialni za swe działania przed człowiekiem-dzieckiem, ale przed potencjalnie przyszłym człowiekiem-dorosłym. Być może nawet nie przed nim samym jako człowiekiem-dorosłym, ale przed społeczeństwem. Albo nawet – jak chciał tego Luter – przed samym Bogiem. Nagrodą za dobre wychowanie dziecka jest przecież własne (nie dziecka!) szczęście eschatologiczne.

Dobrze ten stan obrazują słowa Śliwerskiego, który zauważa, że dorośli już z powodu samej różnicy wieku staje się dla dziecka autorytetem. Takie rozumienie dziecka ujmuje je jako podmiot niekompletny, który wymaga doposażenia przez dorosłego i w takim zakresie, jaki wyznaczy dorosły⁵⁹. Dorosły – w obrębie swej wiedzy – uznaje dziecko za niezdolne do samodzielności, a przez to stwierdza, że jest ono w pełni od dorosłego zależne⁶⁰. Dorosły staje się jedynym właścicielem wiedzy o dziecku. Dysponuje on nie tylko wiedzą społeczną (czy nawet potoczną) na temat dziecka. Dysponuje on intelektualną reprezentacją tej wiedzy w postaci teorii i rozmaitych klasyfikacji, dzięki czemu może on (jako dorosły) orzekać we wszystkich sprawach dziecka: od tego, co powinno ono jeść i w co powinno się bawić, do tego, w jakiego powinno wierzyć boga i jakie aksjomaty mają decydować o jego rozwoju moralnym, seksualnym, a także o przynależności językowej, społecznej i kulturowej. Kompletowanie dziecka kończy się w momencie, w którym dziecko osiągnie społeczno-kulturowe kryteria dorosłości lub też – bardziej zwyczajnie ujmując – osiągnie kolejny, po dzieciństwie, etap rozwoju przewidziany klasyfikacją odzwierciedlającą czas kulturowy i społeczny.

⁵⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, dz. cyt., s. 103.

⁶⁰ M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia...*, dz. cyt., s. 74–75. Por. także, *taż*, *Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.

Drugi z modeli opiera się na równości i zakłada, że dziecko i dorośli są sobie równi. Jest to relacja konstruowana na dialogu i partnerstwie, w której i dziecko, i dorośli stają się partnerami-uczestnikami świata społecznego i partnerami-użytkownikami świata kulturowego. Ten typ relacji zmusza jednak dorosłego do zrzeczenia się części swojej wolności na rzecz dziecka. W zamian – jak przekonuje Śliwerski – dorośli zyskuje szansę zbliżenia się do głębszych warstw ogólnoludzkiego uniwersum i tym samym staje się użytkownikiem nowych dla siebie doświadczeń humanistycznych, takich jak możliwość obdarzenia dziecka miłością i szacunkiem⁶¹.

Owo doszacowanie dziecka zmienia go – jak pisze Szczepska-Pustkowska – w kooperanta dorosłego we wszystkich niemal obszarach życia. Dziecko jest zatem (współ)konsumentem, (współ)użytkownikiem, (współ)obywatelem, (współ)wyznawcą i tak dalej. Nie jest jednak konsumentem, użytkownikiem, obywatelem czy wyznawcą⁶². Niemniej docenienie dziecka polepszyło jego kondycję społeczno-kulturową. Trudno jednak wyzbyć się myśli, że być może znów chytry rozum dorosłości bardziej ma na uwadze interes dorosłego niż dziecka. Gdyż dzięki dziecku dorośli może doszacować siebie i rozbudować własne praktyczne schematy w zakresach poznawczym i afektywnym. Partnerstwo dziecko – dorośli potrzebować może zatem dziecka nie ze względu na interes (a nawet dobro) dzieci, ale na interes (i nawet dobro) dorosłych. Bez wątplenia jednak w tym modelu dziecko ujmowane jest już jako ktoś, kto jest na tyle kompletnym podmiotem, że może stać się partnerem dorosłego.

Trzeci model ujmuje dziecko w relacji z dorosłym jako „więcej niż” i zwraca dziecku prawo m.in. do decydowania w swoich sprawach. Dzieci nie są już bierne w sytuacjach wychowawczych i orzekania

⁶¹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 104–105.

⁶² M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia...*, dz. cyt., s. 82.

w swoich sprawach. Są one pojmowane jako zdolne do konstruowania własnej rzeczywistości, która istnieje jako alternatywna do rzeczywistości dorosłych⁶³.

Dzieci są w tym modelu kompletnymi podmiotami i posiadają przypisaną podmiotowi zdolność przekazywania dorosłym informacji zwrotnych, a także potrafią korygować/naprawiać nieefektywne i/lub nieakceptowane modele postępowania. Tym samym dorośli tracą na rzecz dziecka tę część swej wolności, dzięki której w poprzednim modelu mogli orzekać w sprawach dzieci jako przedmiocie wiedzy i działań choćby wychowawczych. Dzieci są – jak zauważa Śliwerski – podmiotami zaangażowanymi w swój rozwój, dzieciństwo i codzienne życie⁶⁴.

Byłaby to poniekąd jedna z najtrudniejszych sytuacji dla dorosłego, gdyż – jak pisze Szczepska-Pustkowska – dziecko jest w tym modelu wychowawcą dorosłego. Uczy go o sobie, o dzieciństwie i tym wszystkim, co dzieciństwem nie jest, ale o dzieciństwie decyduje⁶⁵.

W modelu tym dziecko jest kompletne i jako kompletny podmiot zyskuje ono prawo do posiadania praw. Jego dzieciństwo jest nie tylko akceptowalnym światem społeczno-kulturowym. Jego dzieciństwo jest światem alternatywnym wobec świata dorosłych. I jednocześnie żaden z tych światów, ze względu na immanentnie przypisane im różnice, nie może istnieć bez istnienia tego świata drugiego. Być może zatem najgłębiej skrywany przed człowiekiem sens życia odsłania się nie w integracji tych światów, ale w ich trawersowaniu. I człowiek może tylko w ten sposób, trawersując, a nie integrując, osiągać to, co Kenneth White⁶⁶ nazywa tożsamością antropologiczno-kulturową.

⁶³ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 108.

⁶⁴ Tamże, s. 109.

⁶⁵ M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 86.

⁶⁶ Więcej o tym w rozdziale *Dziecko w świat „rzucone”*. *Ku tożsamości antropologiczno-kulturowej*.

Model autonomiczny, choć zdaje się najbardziej utopijny z omawianych, każe widzieć dziecko jako zdolne do bycia ekspertem nie tylko w swoich sprawach, lecz także w sprawach świata, który dzieli ono z dorosłymi. Jego prawo do wypowiedzania się w ważkich kwestiach społecznych, kulturowych, a nawet politycznych wynika dokładnie z tych samych przesłanek, z których wynikają prawa dorosłych do mówienia o świecie i o sobie w świecie. I choć model ten wydaje się utopią pedagogiczną, to znajduje swe potwierdzenie choćby w wypowiedziach Anne Frank⁶⁷ i Malali Yousafzai⁶⁸. Przypomnijmy krótko: Frank w swoje trzynaste urodziny (12.06.1942 r.) zaczęła pisać dziennik, w którym przez dwa lata opisywała świat wojny i doświadczenia związane właśnie z tym, że jej życie i życie jej bliskich uwikłane zostało w wojnę. Frank prowadziła swój dziennik do chwili aresztowania. Autorka zmarła na tyfus w obozie koncentracyjnym Bergen-Belsen tuż przed jego wyzwoleniem. Natomiast Yousafzai w wieku dwunastu lat (03.01.2009 r.) „formalnie” została korespondentką radia BBC. Pod pseudonimem Gul Makai i za pośrednictwem dziennikarza Abdula Hai Kakara zdawała relację w formie bloga o edukacyjnej sytuacji kobiet i dziewczynek w Pakistanie pod rządami talibów⁶⁹. W wieku piętnastu lat przeżyła talibski zamach na swe życie, w wieku szesnastu lat zaś (w 2013 r.) została laureatką pokojowej Nagrody Nobla.

Dzieci potrafią więc – na przekór temu, jak o nich myślą niektórzy dorośli – być w świecie nie tylko jako uczestnicy potrzebujący kierowania, jak to pokazuje model adultystyczny. Dzieci mogą być

⁶⁷ A. Frank, *Dziennik (Oficyna)*. 12 czerwca 1942–1 sierpnia 1944, przeł. A. Oczko, Kraków: Znak 2010.

⁶⁸ M. Yousafzai, Ch. Lamb, *To ja, Malala. Historia pakistańskiej dziewczyny, która walczy o prawa kobiet i ich dostęp do edukacji*, przeł. M. Moltzan-Małkowska, Warszawa: Prószyński Media 2014.

⁶⁹ M. Yousafzai, *Diary of a Pakistani Schoolgirl*, [online:] <https://cjames-worldgeography.wikispaces.com/file/view/Malala+Story+Lesson.pdf> [dostęp 10.06.2018].

obserwatorami (Habermas) czy tłumaczami (Bauman). Są one zdolne zająć „intelektualną pozycję” (Mannheim) wobec zawiłości społecznych, politycznych czy kulturowych. Jeśli uznać, że dzieci posiadają wrodzoną zdolność filozofowania jako kontestowania świata, to dziwienie się światu na sposób Arystotelesowski jest tym, co niejako naturalnie przypisane zostało człowiekowi i towarzyszy mu niezależnie od etapu jego biografii. Owo Arystotelesowskie dziwienie się, że „rzeczy są takie jakie są”⁷⁰, inicjuje każdą drogę dochodzenia do wiedzy. Wedle Arystotelesa tylko ten staje wobec potencjalności poznania własnej niewiedzy, kto jest bezrady i równocześnie dziwi się temu, co mu życie i świat przynoszą⁷¹. Cechą ludzką jest dążenie do poznania, co odsłania najbardziej pierwotną właściwość ludzi: żyją oni jako gatunek tylko dzięki umiejętnościom i rozumowaniu⁷². Zdolność dochodzenia do wiedzy nie jest jednak właściwością wszystkich ludzi, są tacy, niezależnie od wieku, którzy są ludźmi wiedzy, i są tacy, którzy są ludźmi praktyki. Ci pierwsi posiadają większą mądrość, gdyż znają przyczynę zjawisk i ich skutki, ci drudzy zaledwie skutki. Tylko jednak człowiek posiadający wiedzę posiada zdolność uczenia⁷³.

Owo Arystotelesowskie dziwienie się, że „rzeczy są takie jakie są”, zbliża do pojęcia „przeszkody epistemologicznej”, która zdaniem Gastona Bachelarda bardziej wynika z tego, że świat nie jest tym, w co się wierzy, ale jest tym, co się myśli. Stąd myśl człowieka napotyka niuśtanne przeszkody (epistemologiczne), które jako problemy (epistemologiczne) zmuszają człowieka do stawiania pytań. Bez pytań nie ma poznania, gdyż „każde poznanie stanowi odpowiedź na pytanie”. Tylko poznanie intelektualne – zdaje się przekonywać Bachelard – wiedzie do rewolucji intelektualnych. To one (rewolucje intelektualne)

⁷⁰ Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa: PWN 1983, s. 9.

⁷¹ Tamże, s. 8.

⁷² Tamże, s. 3–4.

⁷³ Tamże, s. 5–8.

zmuszają człowieka do zmieniania się (dosłownie mutowania). Interesujące w myśleniu Bachelarda jest właśnie to, że jego człowiek musi się zmieniać dlatego, że cierpi, gdy się nie zmienia. Psychologicznie zatem człowiek potrzebuje intelektualnych przymusów, jednak nie do życia biologicznego czy nawet społecznego, lecz do życia duchowego⁷⁴. Jedną z konsekwencji intelektualnego umocowania człowieka w świecie jest jego zdolność do bycia racjonalnym, co zwraca uwagę m.in. na opór przeszkody epistemologicznej. Jego źródło tkwi wyłącznie w samym umyśle⁷⁵. Chodzi poniekąd o punkt widzenia, o czas i miejsce, i o zdolność myślenia przeciw myśleniu, i konieczność, aby to, co dawne, było „myślane w zależności od tego, co nowe”⁷⁶. Stąd też Bachelard zdaje się czynić podstawą poznania „obojętność”, która pomaga „wyzbyć się” nadmiernej subiektywności i emocjonalności⁷⁷. Jeśli więc człowiek wypracuje w sobie swoisty dystans do swej subiektywności, a także do swej emocjonalności i intelektualności, to możliwa stanie się zasada tzw. pedagogiki postawy obiektywnej, według której „ten, kto jest nauczany, musi nauczać”⁷⁸.

Przywołane fragmenty z myśli Arystotelesa i Bachelarda, choć lokują się w różnych tradycjach filozoficznych i teoretycznych, pozwalają uzupełnić ważki dla niniejszego rozdziału aspekt wyvodu. Chodzi o zdolność dziecka do mówienia w swoim imieniu i wyjaśniania świata swoim głosem. Przytoczone egzemplifikacje – wypowiedzi Frank i Yousafzai – uwiarygadniają dziecko w roli obserwatora (Habermas) i/lub tłumacza (Bauman), zdolnego do zajęcia „pozycji intelektualnej” (Mannheim). Arystoteles i Bachelard ujmują

⁷⁴ G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy życia naukowego*, przeł. D. Leszczyński, Gdańsk: słowo/obraz teorytoria 2002, s. 18–23.

⁷⁵ Tamże, s. 233.

⁷⁶ Tamże, s. 323.

⁷⁷ G. Bachelard, *Wyobrażenia poetycka*, przeł. H. Cudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1975, s. 7–9.

⁷⁸ Tenże, *Kształtowanie się umysłu naukowego...*, dz. cyt., s. 315.

sprawę jeszcze bardziej dobitnie. Ci, którzy świat poznają, gdyż są w tym świecie intelektualnie lub rozumowo – z przyczyny „dziwienia się, że rzeczy są takie jakie są” albo też z powodu „przeszkody epistemologicznej” – w jakiś sposób tego świata się uczą, wobec tego w jakiś szczególny sposób zobowiązani zostali przez autorów do uczenia o świecie. Sprawa jest prosta w sytuacji, gdy na-uczającymi są dorośli, a na-uczonymi dzieci. Ale czy dorośli są gotowi na to, by być na-uczonymi przez dzieci?

Czy zatem ci, którzy uczą innych, ci, którzy obserwują, tłumaczą i tym samym dostarczają wiedzy, pozwalającej jakoś ten świat rozumieć, mogą być dziećmi? Jeśli prawdą jest, że świat trzeba myśleć, jak pisze Bachelard, to czy świat myślany przez dziecko ma w odczuciu dorosłych taką samą wartość, jak świat myślany przez dorosłych? Czy dziecko może stać się częścią elity intelektualnej, która – jak u Antonio Gramsciego – będzie uczestniczyła w procesie uspołeczniania, tj. pedagogizacji społeczeństwa, i tym samym będzie tłumaczyła ludziom to, czego się o świecie do-rozumiała czy też co o świecie do-badała?⁷⁹. Pytania oddajemy do przemyślenia dorosłym.

Model autonomii dziecka w relacji z dorosłym jest w jakimś stopniu utopią pedagogiczną. Jednakże głosy Frank i Yousafzai dowodzą, że autonomiczność dziecka nie musi być wyłącznie utopią. Dzieci potrafią mówić o swym byciu w świecie nie tylko w sposób deskryptywny, potrafią także wyjaśniać siebie, swe bycie w świecie, a nawet świat. Dzieci potrafią tłumaczyć swe myślenie o świecie (Bachelard) i wyjaśniać to, czego się o świecie do-rozumiały (Gramsci).

Antropologiczna optyka dziecka i dzieciństwa pozwala rozpoznać intelektualne kreacje dziecka i dzieciństwa, w których dziecko jest aktywne i twórcze. I wydają się one efektem tego, że odkrycie

⁷⁹ A. Gramsci, *Zeszyt XI*, w: tegoż, *Zeszyty filozoficzne*, red. S. Krzemień-Ojak, przeł. B. Sieroszewska, J. Szymanowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1991, s. 214–215.

dziecka i dzieciństwa stało się nie tylko kłopotem społecznym dorosłego, ale i samego dziecka. Rozpoznana podmiotowość dziecka, która zwraca dziecku prawo do praw, jest zagwozdką kulturową czy może nawet rewolucją intelektualną (Bachelard), która zmusza nie dziecko, ale dorosłego, aby (dawne) dzieciństwo pomyślał w relacji z tym, co nowe. Opór, jaki może to wyzwolić, nie jest sprawą jakiegoś zewnątrz, ale ma swe źródło w umyśle myślącego. Tyle tylko i aż tyle trzeba, aby człowiek dorosły zmienił swoje myślenie o człowieku dziecku.

1.4. Między tożsamością poszerzoną i/a tożsamością zranioną. Próba podsumowania

„Rewolucja intelektualna” czy, inaczej ujmując, zmiana paradygmatyczna wyzwoliła nowe wizje dziecka w teoriach pedagogicznych i edukacyjnych. Dostrzeżono, że dziecko, będąc w świecie, może być skoncentrowane na sobie w sposób podmiotowy i być twórcą własnego rozwoju, a dzięki temu jego dzieciństwo jest jego rzeczywistością poznawczą, afektywną i behawioralną⁸⁰. W takim ujęciu dzieciństwo jest wytworem dziecka i zarazem jego światem. Barbara Smolińska-Theiss dostrzega dialektyczny związek między dzieckiem i dzieciństwem. Dzieciństwo (jako świat) kształtuje dziecko (jako człowieka) i jednocześnie dziecko (jako człowiek) kształtuje swe dzieciństwo (jako świat). Jak wynika z wypowiedzi autorki, zależność ta nie jest prosta, a dziecko nie jest w tym związku pasywne. Dziecko w sposób twórczy tworzy i doświadcza dzieciństwa, które – jakkolwiek konstruowane przez dziecko – jest równocześnie społeczno-kulturowym wytworem rzeczywistości, która jest typowa dla większości dzieci. Ponadto każde dzieciństwo ma

⁸⁰ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego – Wydział Pedagogiczny 1993, s. 11–12.

w sobie rys indywidualności dziecka, które je wykreowało⁸¹. Jednakże dziecko nie jest pochłonięte wyłącznie sobą i swoim związkiem ze światem (dzieciństwem) i nie jest skoncentrowane tylko na swoim rozwoju. Jak pisze Maria Szczepska-Pustkowska, aktywność dzieci „zwrócona jest także ku światu. Nie przejmują one biernie znaczeń w nim zastanych, lecz aktywnie budują swoje dla wszystkiego, z czym się w nim spotykają, a ich wkład w codzienność jest dużo większy, niż zwykliśmy o tym myśleć”⁸².

Takie ujęcie dziecka i dzieciństwa jest inspirujące dla teoretycznych wywodów, które dotyczyć mogą przykładowo kwestii metodologicznych czy też są krytyczną analizą praktyk edukacyjnych. Dobrą egzemplifikacją pierwszego są badania Jolanty Zwiernik⁸³, w których analizuje ona pozycję dzieci w społeczeństwie poprzez próbę rozpoznania uczestnictwa dzieci w badaniach społecznych i partycypacyjnych. Ewolucja podejścia metodologicznego pozwala autorce śledzić status i rolę dziecka w przestrzeni praktyk społecznych, które mają swoje obiektywizacje w teoriach i ideologiczne reprezentacje w myśleniu społecznym. Jak pisze Zwiernik: „Koncepcja dzieci jako prawomocnych, aktywnych badaczy dopiero zaczyna zajmować miejsce w świadomości dorosłych, ale prawdopodobnie będzie ona coraz bardziej znacząca w nadchodzącej dekadzie. Podróż od badań na dzieciach przez badania nad dziećmi do badań z dziećmi i prowadzonych przez dzieci jest naturalnych przejściem

⁸¹ Taż, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej 2014, s. 43.

⁸² M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 95.

⁸³ J. Zwiernik, *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki o edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2012, nr 2 (15); J. Zwiernik, *Podejście poznawcze w poznaniu wiedzy dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 1 (69); tenże, *Badania nad dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, t. 20, nr 1 (77); tenże, *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1 (81).

towarzyszącym zmianom zachodzącym w sposobach spostrzegania dziecka, związanych z uznaniem jego prawa do partycypacji w życiu społecznym⁸⁴. Warunkiem krytycznej analizy praktyk edukacyjnych było i jest uznanie podmiotowości dziecka, co sprawiło, że edukację można ująć jako dialog nauczyciela i ucznia. Dorota Klus-Stańska zrobiła to w perspektywie m.in. filozofii spotkania Martina Bubera. Takie zasilenie filozoficzne pozwoliło autorce zrozumieć relację nauczyciela i ucznia jako spotkanie i dialog⁸⁵. Przede wszystkim autorka dostarczyła wczesnej edukacji poważnego zaplecza teoretycznego, które uzmysłowiło, że podmiotowość ucznia, jest jedyną szansą na upodmiotowienie także nauczyciela i całego procesu wychowania i kształcenia. Proces nauczania jako transmisja znaczeń, stracił rację bytu, choćby z powodu czystego egoizmu nauczycielskiego: nauczanie po śladzie, zwyczajnie uprzedmiotawia najpierw nauczyciela i wtórnie ucznia, z którego czyni przedmiot wiedzy i działania w szkole. Proces nauczania, który ma być spotkaniem i dialogiem, z konieczności jest konstruowaniem wiedzy i odkrywaniem prawdy. Tylko tak nauczyciel może ratować swą podmiotowość i tylko tak może ucłowieczyć szkołę. Z kolei Małgorzata Żytko zwraca uwagę na dominujący we wczesnej edukacji behawioralny model interakcji nauczyciel – uczeń. Model ten wymaga bierności ucznia i wymusza na nauczycielu modelowanie wiedzy i umiejętności, czym zmusza ucznia do naśladowania wzorów podawanych przez nauczyciela. Uczeń uczy się, słuchając uważnie nauczyciela⁸⁶. W przypadku interesującej badaczkę nauki języka idzie o to, że „[u]czeń nie używa [...] w sposób naturalny języka, nie rozmawia

⁸⁴ Tenże, *Partycypacyjne badania dzieci...*, dz. cyt., s. 39.

⁸⁵ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego 2000, s. 25–49.

⁸⁶ M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna 2010, s. 23–24.

z nauczycielem czy rówieśnikami, ale porozumiewa się w sztuczny sposób, zdobywając złe nawyki lub zniechęcając się do mówienia⁸⁷. Autorka co prawda odnosi się do edukacji językowej, ale jej uwagi z konieczności trzeba przenieść także na inne obszary wczesnej edukacji. Żytko, podobnie jak Klus-Stańska, konstruuje teoretyczne zaplecze na rzecz edukacji twórczej, w której wiedza i umiejętności nie są efektem transmisji znaczeń i behawioralnego treningu. Jeśli Klus-Stańskiej idzie o konstruktywistyczne podejście do wiedzy, to Żytko postuluje funkcjonalne podejście do umiejętności, które niejako są efektem działania ucznia. Podstawą działania są tu interakcje: nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń⁸⁸.

Model autonomii dziecka w relacji z dorosłym jest wyzwaniem dla teorii pedagogicznych i dla praktyk edukacyjnych. Jego niewątpliwą zaletą jest to, że swoiście wymusza zmiany w obrębie myślenia, projektowania i działania edukacyjnego. Ujmując dziecko jako podmiot kompletny, model traktuje je jako zdolne do koncentracji na sobie, na własnym rozwoju, na swoim świecie (dzieciństwie) i na świecie w ogóle. W tej optyce dziecko „zyskuje” prawo do posiadania praw. Wydaje się także, że takie ujęcie dziecka i dzieciństwa otwiera szansę na zmianę paradygmatyczną nie tylko w obrębie samego myślenia o dziecku i jego dzieciństwie, ale też w myśleniu o dziecku, które staje się uczestnikiem świata (wielokulturowego) na sposób zaangażowany. Jakkolwiek model ten jest utopijnym konstruktem teoretycznym, który postuluje optymalną praktykę społeczno-edukacyjną na rzecz dziecka, to jednak utopia ta pozwala na nowe odczytania zarówno dzieciństwa, jak i dorosłości. Doszacowanie dziecka podnosi prestiż dziecka jako pełnego podmiotu wśród innych podmiotów, co wydaje się włączać dziecko w świat ludzki na

⁸⁷ Tamże, s. 24.

⁸⁸ Tamże, s. 24–26; też, *Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjnej i Artystyczne” 2011, t. 20.

innych zasadach. Dowartościowanie dzieciństwa podnosi jego rangę jako etapu życia człowieka, co zdaje się inaczej włączać dzieciństwo w biografię człowieczą. Być może zatem trzeba spojrzeć odmiennie choćby na kwestię doświadczeń biograficznych, które pedagogzy chcą ujmować jako doświadczenia w charakterze edukacyjnym. Biografia szczególnie jednoczy doświadczenia człowiecze, a integrując i włączając je w strumień pamięci, każe człowiekowi dokonywać ich ciągłej ewaluacji. Doświadczenia biograficzne są przez człowieka – w toku jego życia – swoiście „obrabiane” życiem i wiedzą z tego życia płynącą. Znaczenia, które w toku tej pracy są czasowo do doświadczeń „dopinane”, zależą od ciągle jakościowego przeżywania zmieniającej się terażniejszości i siebie w terażniejszości. Ujęcie dzieciństwa jako świata innego niż świat dorosłości powoduje konieczność odmiennego ich łączenia zarówno w biografii człowieka, jak i w życiu społecznym jednostek. Propozycją może być idea intelektualnego nomadyzowania White’a, która niejako zmusza człowieka do nomadyzowania światów, przekraczania ich granic symbolicznych i fizycznych (geograficznych), poznawania tych światów, uczenia się ich i uczenia się w ich obrębie siebie, i wreszcie samego świata. Efektem nomadyzowania czy nawet traversowania światów jest więc ich poznanie i (z)rozumienie, co w myśli White’a jest niczym innym jak dotarciem do ich poetyki.

W idei nomadyzowania światów skrywa się szczególny rodzaj uczenia się, gdyż nie idzie tu o integracyjne podejście do wiedzy, ale o podejście transgresyjne związane właśnie z przekraczaniem granic światów z jednoczesnym byciem w ich obrębie. Transgresja zdaje się – dziś – jedną z tych możliwości konstruowania wizji człowieka w świecie (antropologii kulturowej), w której człowiek zyskuje możliwość nowych odczytań, także sytuacji bycia w (wielo)kulturowym świecie. Idea świata i kultury jako wielości i transgresyjność jako idea uniwersalistyczna rozwiązują optymalnie problem „różnicy”. Różnica

w myśleniu transgresyjnym nie jest tym, co specyfikuje kultury, aby dostarczać społeczeństwu zarzewia konfliktów, i tym samym stać się łatwą metodą wytwarzania pozytywnej tożsamości społecznej. Transgresja unieważnia tego typu praktyczne spekulacje i działania społeczno-kulturowe i równocześnie dostarcza podstawy teoretycznej praktyce społeczno-kulturowej, wytwarzającej pozytywną tożsamość nie-na konflikcie.

Jeśli autonomiczny model dziecka w relacji z dorosłym odnieść do sytuacji (wielo)kulturowości i edukacji międzykulturowej, to dostarcza on teoretycznych uzasadnień tożsamości międzykulturowej, do której droga – jak się wydaje – wiedzie przez tożsamość poszerzoną, o której pisze m.in. Erving Goffman⁸⁹. Jej istota polega na tym, że konstruuje się ona przez dodawanie wiedzy i umiejętności typowych dla nowej społeczności, co staje się punktem odniesienia dla dotychczasowej (starej) tożsamości społeczno-kulturowej.

Tożsamość poszerzona jest jednak – jak przekonuje Nan M. Sussman – ważkim etapem w procesie wytwarzania tożsamości międzykulturowej⁹⁰. Zaproponowany przez Sussman model wytwarzania tożsamości międzykulturowej⁹¹, którego początkowym stadium jest właśnie tożsamość poszerzona, kładzie nacisk na interakcyjne konstruowanie świadomości tożsamościowej. Przy czym świadomość tożsamościowa jest często niedostępna poznawczo człowiekowi, aż do momentu kontaktu z inną niż własna kultura. Wiele osób zwykle posiada tzw. poczucie tożsamości, co przejawia się jako afektywno-poznawcze odniesienie do tego, kim się człowiek czuje. Jednak w tym odniesieniu niedostępna jest rozumowa treść tożsamości, którą można

⁸⁹ E. Goffman, *Piętno...*, dz. cyt., s. 114.

⁹⁰ N. M. Sussman, *The Dynamic Nature of Cultural Identity Throughout Cultural Transitions: Why Home In Not So Seet*, „Personality and Social Psychology Review” 2000, Vol. 4, No 4.

⁹¹ Więcej o tym w rozdziale *Sytuacja dziecka w rodzinie reemigrantów. Znów u siebie (?)*

rozpoznać jako jej esencję⁹². Relacyjne odniesienia do innej kultury zwykle uruchamia „świadomość tożsamościową”, która przejawia się jako efekt porównania, konfrontowania i oceniania własnych preferowanych wartości, schematów myślowych i schematów zachowań w sytuacjach społecznych, w których przedstawiciele „nowej kultury” czują, myślą i zachowują się odmiennie. Waga tych porównań wzrasta w sytuacjach dominacji kulturowej nowego społeczeństwa⁹³.

Samo poszerzenie tożsamości może być odczuwane jako niekomfortowe, gdyż człowiek ocenia na tym etapie osobistą tożsamość kulturową i jednocześnie rozpoznaje w sobie (pierwsze) efekty adaptacji kulturowej do nowego/innego społeczeństwa. Staje się przez to „mniej podobny do swoich”. Bycie „mniej podobnym do swoich” jest szczególnym kłopotem tożsamościowym i musi zostać rozwiązany w sposób satysfakcjonujący, czyli taki, który nie przysparza cierpienia. Jest to jednak stan umysłu, w którym człowiek odrzuca tożsamość rodzimej kultury i często bezkrytycznie przyjmuje tożsamość nowej kultury. Chodziłoby więc o to, by proces wytworzenia tożsamości w warunkach (wielokulturowych nie skończył się na tym etapie niemal na mechanicznym poszerzeniu tożsamości, ale by był twórczym zaczątkiem tożsamości międzykulturowej⁹⁴.

Stąd też koncepcja „poszerzenia tożsamości”, w rozumieniu jej zmiany, nie może być pojmowana jako integracja wartości kulturowych (starej i nowej kultury czy też kultury macierzystej i kultury kraju przyjmującego w przypadków migrantów). Nie może to być także strategia dwukulturowości, która ma wynikać z doświadczeń akulturacji. Chodzi tu raczej o tożsamość, w której człowiek z jednej strony jest obywatelem świata, z drugiej staje się zdolny do

⁹² Więcej o tym w rozdziale *Dziecko „etniczne” i szkoła. Etniczność jako źródło cierpień*.

⁹³ N. M. Sussman, *The Dynamic Nature of Cultural Identity...*, dz. cyt., s. 364–365.

⁹⁴ Tamże, s. 365–368.

interakcji w wielu krajach i regionach, a więc w wielu kulturach⁹⁵. Międzykulturowe poszerzenie tożsamości utrzymuje różnicę kulturową, ale unieważnia jej konfliktorodny charakter. To sprzyja uczestnictwu w świecie, który rozumiany jest jako wewnętrznie zróżnicowany i jednocześnie otwarty wobec/na człowieka i kultury.

Międzykulturowość nie usuwa własnej (rodzimej) tożsamości kulturowej, stwarza ona jednak szansę na to, aby człowiek, także w obrębie własnej koncepcji kultury, nie zatracił rdzenia swego „ja” i jednocześnie zyskał szansę aktywnego działania na rzecz własnej kulturowości. Międzykulturowość zwraca uwagę na to, że własna kultura stwarza mimo wszystko określone ramy poznawcze siebie i świata. Jest ona przy tym zaledwie jednym z wielu możliwych odniesień⁹⁶, stąd też (wielo)kulturowość jest szansą wszystkich. Pozwala ona bowiem wytwarzać i zajmować takie „pozycje intelektualne”, które krytycznie pobudzą do zmian również w obrębie własnej koncepcji kultury, a w konsekwencji w obrębie własnej tożsamości. Jeśli zatem ująć świat w jego złożonym bogactwie kulturowym, to rośnie znaczenie takich koncepcji teoretycznych, jak geopoetyka Kennetha White’a, który składa człowiekowi propozycję nomadyzowani kultur. Tylko bowiem pobyt w obrębie każdej z kultur niejako z osobna dodaje wiedzy i umiejętności do już posiadanych. Bez wątplenia tożsamość taka w krótkim zasięgu ma silnie adaptacyjny charakter. Natomiast jako tożsamość długiego zasięgu ma szansę przemienić się w tożsamość antropologiczno-kulturową, co jest znaczącym rysem antropologicznym geopoetyki White’a.

Jeśli jednak „poszerzenie tożsamości” zatrzaśnie się wyłącznie w pułapce dostosowania, to różnica kulturowa wcześniej czy później zaczyna istnieć jak Goffmanowskie piętno. Myślenie Goffmana pozwala zrozumieć, że różnica kulturowa jest wytworem społecznym. Jest ona wynikiem wiedzy społecznej i jako wiedza stanowi nieusuwalny

⁹⁵ Tamże, s. 368.

⁹⁶ Tamże.

element kultury. Wiedza społeczna obiektywizuje się jako schematy relacji społecznych, co wymusza określonego rodzaju zachowania osób różniących się kulturowo. Można to rozpoznać jako strategie zachowań, te zaś spowodowane są „prostą” zależnością społeczną, która wynika zwyczajnie z tego, że człowiek, aby żyć w danym społeczeństwie, musi uznać jego zestaw norm społecznych⁹⁷. Na poziomie praktyki objawia się to tym, że człowiek różniący się kulturowo musi nauczyć się relacji społecznych, ale też – co chyba ważniejsze – musi mieć wiedzę społeczną i nauczyć się relacji do siebie jako tej osoby, która różni się kulturowo⁹⁸. Nie jest to proste, ponieważ różnica, która jest jak piętno, dotyka i człowieka jako człowieka, i jego roli społecznej⁹⁹. W przypadku mniejszości etnicznych czy narodowych różnica, która jest jak piętno, zmienia się w metodę usuwania mniejszości z różnych obszarów rywalizacji¹⁰⁰, na przykład z obszaru rywalizacji o dobrą pracę lub o dobrą edukację.

Stąd zapewne tożsamość społeczna jest dla Goffmana „kategorią społeczną”, do której człowiek przynależy i która definiuje jego parametry¹⁰¹. Ranienie tożsamości zaczyna się wtedy, gdy człowiek „nie znajdując” innych możliwości, zaczyna akcentować swój los i poszukuje optymalnej strategii dla swej egzystencji. Jest to jednak sytuacja, w której człowiek nawet wtedy, gdy manifestuje swą odmienność kulturową, to nie po to, by zrekonstruować ją jako zasilenie swego rozwoju kulturowego, ale by utrwalić ranienie kulturowe. Manifestacja w takiej sytuacji przebiega – jak pisze Goffman – znów wedle kulturowych oczekiwań społeczeństwa większościowego. Bardziej to bowiem służy temu, by konstruować pozytywną tożsamość społeczną społeczności większościowej, niż by doszacować osobę obciążoną piętnem.

⁹⁷ E. Goffman, *Piętno...*, dz. cyt., s. 170.

⁹⁸ Tamże, s. 175, 177.

⁹⁹ Tamże, s. 181.

¹⁰⁰ Tamże, s. 182.

¹⁰¹ Tamże, s. 32.



Rozdział 2.

DZIECKO CUDZOZIEMSKIE W NOWYM KRAJU. „ZDERZENIE KULTUR”

2.1. Wprowadzenie

Migracje stanowią naturalną właściwość ludzką oraz są znamienne cechą dzisiejszych czasów. Za sprawą procesów migracyjnych, determinowanych w dużej mierze dynamicznymi przemianami społeczno-ekonomicznymi i skomplikowaną – a nawet dramatyczną – sytuacją polityczną niektórych państw zmienia się kulturowy kraj-obraz współczesnych społeczeństw.

Dotyczy to również Polski, mimo faktu, iż dociera do niej stosunkowo niewielu cudzoziemców. W grupie migrantów przybywających do naszego kraju znajdują się zarówno osoby motywowane chęcią poprawy swojej sytuacji ekonomicznej (migracje dobrowolne), jak i potrzebą zapewnienia sobie i swojej rodzinie bezpiecznego życia w nowym kraju (problem uchodźstwa). Zmiana miejsca zamieszkania w mniej lub bardziej gwałtowny sposób „wymusza” konieczność kontaktów i „poruszania się” w obrębie odmiennej kultury i rzeczywistości społecznej. „Prowokuje” to tym samym proces nabywania (uczenia się) nowych doświadczeń życiowych zarówno przez osoby dorosłe, młodzież, jak i dzieci. Doświadczenia te – o czym pisałyśmy w rozdziale pierwszym – mają charakter biograficzny, pedagogicznie jednak interesujący jest ich potencjał edukacyjny.

2.2. Enkulturation i akulturation. Jednostka w procesie „wrastania” w kulturę własnej grupy oraz poznawania kultury nowego kraju

W poglądach Heinricha Rickerta nie istnieją już „ludzie natury”, a wszelkie społeczeństwa są społeczeństwami kulturowymi¹. Kulturowe wpływy i uwarunkowania można dostrzec w każdym aspekcie życia ludzkiego: ikonosferze codzienności, architekturze, sztukach pięknych, muzyce, stylu ubierania się i tak dalej. Kultura kształtuje zarówno to, co widoczne, czyli wzorce zachowań, zwyczaje, jak i to, co niewidoczne, a więc wartości, normy i światopogląd. Z perspektywy psychologicznej kulturę można definiować jako zespół elementów, które tworzą wiele aspektów poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego funkcjonowania człowieka, począwszy od spostrzegania przez komunikację, na zachowaniu kończąc. Dobrze oddaje to pogląd Geerta Hofstede’a, według którego kultura stanowi kolektywne oprogramowanie umysłu, co odróżnia członków jednej grupy społecznej od drugiej².

Ks. Leon Dyczewski wskazuje, że kultura jest zawsze czyjąś kulturą. To konkretni ludzie są jej twórcami, wyrażają się przez nią i w niej się komunikują. Przy czym kultura nie jest czymś, co się bezwiednie wchłania³. Człowiek porusza się i wyrażania we własnej kulturze uczy się od najmłodszych lat (zarówno nieświadomie, jak i świadomie). W ten sposób człowiek sukcesywnie „wrasta” w kulturę swego społeczeństwa, stając się jej integralnym członkiem i „nosicielem”.

¹ Więcej: H. Rickert, *Człowiek i kultura*, przeł. B. Borowicz-Sierocka, w: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. A. Mencwel, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2003, s. 25–27.

² G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000, s. 40.

³ L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury*, w: *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, red. L. Dyczewski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1996, s. 11.

Proces ten nazywany jest enkulturacją. W jego wyniku człowiek poznaje poszczególne elementy kultury swojej grupy i jednocześnie nabywa tzw. kompetencję kulturową, rozumianą jako całościowy kształt zdolności określających kulturowe zachowanie człowieka⁴. Kultura przyczynia się do utrwalania, upowszechniania i wzmacniania podobieństw oraz różnic behawioralnych, wytwarzając swoisty cykl sprzężenia zwrotnego między rzeczywistymi zachowaniami a wiedzą społeczną na temat zachowań, które społecznie i kulturowo określają człowieka⁵.

W procesie enkulturacji jednostka uczy się nie tylko tego, jak należy się zachować, ale również jak powinno się rozumieć (interpretować) zachowania innych. Wiąże się to z doświadczaniem silnych reakcji emocjonalnych (które są wynikiem tego, że człowiek uwikłany został w kontinuum akceptacja – odrzucenie) związanych z formułowaniem sądów moralnych, którym poddaje się zachowania drugiej osoby, ale i którym on sam jest poddawany (w kategoriach dobry – zły, właściwy – niewłaściwy). Jest to także konieczność dokonywania ocen osobowości drugiej osoby, ale – co ważne – w społeczeństwie każdy ocenia osobowość drugiej osoby i jednocześnie każdy jest przedmiotem takiego oceniania⁶.

Ujmując enkulturację w perspektywie biograficznej, rozpoznać można w tym procesie człowieka jako podmiot uczący się. Poznawczo chodziłoby więc o (re)organizowanie biografii człowieka w wyniku uczenia się z doświadczenia, a także przez doświadczenie – jak pisze Alicja Jurgiel-Aleksander⁷. Wydaje się jednak, że

⁴ *Enkulturation*, oprac. J. Bednarski, w: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987, s. 75–77.

⁵ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, przekł. A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007, s. 23.

⁶ Tamże.

⁷ A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2013, s. 46–47.

w przypadku uwikłania człowieka w rzeczywistość różnicy kulturowej, trzeba traktować sytuację wielokulturowości i wynikające stąd doświadczenie jako szczególny potencjał czy nawet konstrukcję, która jest wytwarzana społecznie i kulturowo. Biograficzność byłaby więc specyfikacją i waloryzacją uczenia się człowieka w różnych „światach życia”⁸. Opisany w dalszej części rozdziału proces wchodzenia w nową kulturę, który zaczyna się od „zderzenia kultur”, ująć warto właśnie za pomocą terminologii badań biograficznych, co pozwala widzieć proces życia i wytwarzaną w nowej kulturze biografię jako swoistą trajektorię. Jej „krzywizna” jest efektem nie tylko przeżywania kolejnych etapów wchodzenia w nową kulturę, ale przede wszystkim gromadzonego na tych etapach tzw. potencjału trajektoryjnego, a więc gromadzonego doświadczenia edukacyjnego, które obiektywizuje się w postaci wiedzy i umiejętności, a także przyjmowanych strategii (nie)radzenia sobie w sytuacjach społecznych i (nie)efektywnych wzorów zachowań. Prezentowany model jest więc zaledwie modelem idealnym, w praktyce edukacji międzykulturowej rozpoznawane trajektorie będą miały charakter praktyczny. Ich swoistość będzie efektem szczególności i wyjątkowości konkretnej ludzkiej biografii, a także uwikłania życia człowieka w określone konteksty kulturowe, społeczne i polityczne. W grę będą wchodziły równocześnie systemowe rozwiązania dedykowane migrantom w konkretnych krajach przyjmujących.

Człowiek dostrzega fakt istnienia odmiennych kultur w warunkach różnicy kulturowej. Decydujące będą tu także czynniki takie, jak wiek, możliwości percepcyjne, poziom rozwoju wrażliwości międzykulturowej i tak dalej. Dopiero gdy człowiek „zauważy” odmienny sposób ubierania się, mówienia, myślenia, pojmowania czasu czy preferowanej kuchni, to zaczyna uświadamiać sobie, że istnieją odmienne kultury⁹.

⁸ Por. tamże, s. 47.

⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005, s. 120.

Zmiana kraju zamieszkania i każdy dłuższy pobyt za granicą uczą m.in. tego, że charakter narodowy poszczególnych kultur nie jest abstrakcją. Przejawia się on w każdym aspekcie życia: w zachowaniu, we wrażliwości, w sposobie rozumowania, w hierarchii wartości oraz instytucjach społecznych, ich strukturze i sposobie funkcjonowania¹⁰. Zmianie miejsca zamieszkania, która może wywołać tzw. sytuację „zderzenia kultur”¹¹, i swoiście wymuszonemu poruszaniu się w obrębie nowej kultury może towarzyszyć szereg zarówno pozytywnych, jak negatywnych emocji o różnym natężeniu. Na początku pobytu w nowym kraju odmienna rzeczywistość i zachowania ludzkie mogą przyciągać uwagę dorosłych i dzieci i tym samym powodować zainteresowanie oraz ekscytację¹². Ikonosfera codzienności, a także różnice kulturowe determinują sposób zachowywania się członków nowego społeczeństwa, ich styl komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Wszystko to może wydawać się interesujące, zaskakujące, godne naśladowania, a nawet szokujące w pozytywnym rozumieniu tego słowa. Doświadczenia afektywne i poznawcze cudzoziemców na pierwszym etapie ich pobytu w nowej kulturze w literaturze przedmiotu określa się mianem miesiąca miodowego.

Przeżywanie miesiąca miodowego egzemplifikuje treść wypowiedzi polskiej migrantki, która jako młoda dziewczyna wyjechała z kraju: „[...] W Holandii bardzo mi się podobało, że ludzie są uśmiechnięci, otwarci, zwracają się do siebie po imieniu, nie tworzą niepotrzebnych problemów, dystansu. Na przykład bzdurne sytuacje – zapomnisz pin kodu – u nas nabierają ważności. W Holandii mówi się z uśmiechem na twarzy: »ja też mam taki dzień«, »u mnie

¹⁰ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Warszawa: Difin 2012, s. 121.

¹¹ Więcej o tym w rozdziale 8: *Dziecko „etniczne” i szkoła. Etniczność jako źródło cierpień*.

¹² K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida i in., *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2013, s. 75.

też wszystkie pieniądze poszły«. W takich sytuacjach ludzie uśmiechają się – problem nie istnieje [...]. [...] I zaskoczyła mnie witalność. W pewnym momencie ludzie zatrzymują się z wiekiem. Są w dobrej formie. Mają świadomość zdrowego stylu życia. [...] Tak też wychowują swoje dzieci [...]”¹³.

Musimy w tym miejscu poczynić istotą uwagę: otóż na tym etapie inaczej kształtują się afektywno-poznawcze doświadczenia dzieci uchodźców. Ma to związek z całościowym kontekstem ich migracji, związanej z ucieczką przed zagrożeniem utraty zdrowia i/lub życia w kraju ojczystym. Psychologicznie jest to sytuacja traumatyczna, której skutki obserwuje się w poznawczych, afektywnych i behawioralnych obszarach funkcjonowania człowieka. Stąd też w przypadku tej grupy migrantów, zazwyczaj na pierwszym etapie pobytu, w kraju przyjmującym człowiek bardziej jest skoncentrowany na przeżywaniu skutków traumy, niż na ekscytacji miesiąca miodowego¹⁴.

Życie migranta determinuje wiele sytuacji, w których jego reakcja poznawcza, afektywna i zachowania mają inną wymowę i powodują inne skutki niż te, do których był przyzwyczajony w kraju pochodzenia¹⁵. Jeśli etap miodowego miesiąca powodował, że codziennym doświadczeniom towarzyszyły pozytywne emocje i pozytywne postrzeganie odmiennej kultury, to kolejny etap wiąże się z przeżywaniem negatywnego szoku kulturowego¹⁶. Jest on spowodowany doświadczaniem nieadekwatności własnego sposobu funkcjonowania w nowym otoczeniu i towarzyszącej temu dezorientacji

¹³ Źródło: badania „Doświadczenia Polaków związane z akulturacją w wybranych krajach europejskich oraz migracją powrotną” zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w okresie 04.09.2017–29.11.2017.

¹⁴ K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida i in., *One są wśród nas...*, dz. cyt., s. 75.

¹⁵ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 125.

¹⁶ Więcej: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Academica Wydawnictwo SWPS 2009, s. 522–541.

poznawczej. W pewnym momencie pobytu za granicą człowiek zaczyna dostrzegać i uświadamiać sobie, że jego kultura różni się od kultury dominującej społeczeństwa przyjmującego. Człowiek zaczyna rozumieć, że jest inny niż większość otaczających go ludzi. Tej sytuacji towarzyszy zazwyczaj odczuwanie napięcia psychicznego, wywołanego wysiłkiem związanym z adaptacją psychologiczną do nowego kraju, jego społeczeństwa i kultury. Człowiek może mieć poczucie utraty relacji z bliskimi, z przyjaciółmi i tymi członkami rodziny, którzy pozostali w kraju pochodzenia. Pojawia się tęsknota za szczególnie bliskimi miejscami. Rodzić się może w człowieku przekonanie odrzucenia przez środowisko rówieśnicze i/lub sąsiedzkie w nowym kraju. Pojawia się niepewność co do właściwych sposobów zachowania. Wszystko to powoduje zdziwienie, lęk, bezsilność, a nawet swoisty niesmak i oburzenie towarzyszące uświadomieniu sobie różnic pomiędzy nową a własną kulturą¹⁷. Dobrze obrazują to wspomnienia i towarzyszące im emocje, z początku pobytu w nowym kraju Ormianki, która w wieku piętnastu lat przyjechała do Polski: „[...] Pierwsze miesiące były dla mnie szokujące, bo nagle pojawiłam się w kraju, gdzie są inne zwyczaje, obyczaje, kultura, mentalność. Na przykład to, że sąsiedzi z jednej klatki się nie znają za bardzo i nie utrzymują ścisłych kontaktów ze sobą, to było sprzeczne z dotąd znanymi przeze mnie relacjami. W Armenii te relacje są bardzo ciepłe, je się razem śniadania, idzie się do sąsiadów, kiedy chce, nawet drzwi się nie zamyka, bo w każdej chwili może przyjść sąsiad czy sąsiadka. Następnym przykładem szokującym było to, że dziewczyny w moim wieku malowały się, farbowały włosy, paliły papierosy, piły piwo, chodziły z chłopakami, co w moim kraju jest niedopuszczalne, wręcz karygodne. Innym przykładem zaskoczenia inną kulturą była gościnność. Na przykład gdy czasami z mamą zostałyśmy

¹⁷ K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida i in., *One są wśród nas...*, dz. cyt., s. 75.

zaproszone do kogoś, to najczęściej częstowano nas kawą lub herbatą, a w moim kraju bez obfitego obiadu się nie obeszło. W Polsce dzieci mają duże możliwości wyboru w różnych aspektach życiowych, w moim kraju natomiast jest duży nacisk rodziców, bardziej oni decydowali o wszystkim, co ma swoje pozytywne i negatywne strony. Przykładów można podać wiele, ale w skrócie powiem, że początki w obcym kraju, i to tak odmiennym kulturowo, to jest szkoła życia, trzeba być bardzo silnym i mądrym, aby nie popełnić błędów i nie zapomnieć o swojej tożsamości [...]”¹⁸.

Trzecim etapem pobytu w nowym kraju jest akulturacja, która może prowadzić do pozytywnych i negatywnych rezultatów, zarówno w rozwoju jednostkowym osoby przybywającej, jak i rozwoju społeczeństwa przyjmującego. Antropologicznie ujmując, akulturacja jest procesem uczenia się i „przyswajania” kultury dominującej nowego kraju zamieszkania. Proces ten obejmuje dzieci, młodzież i dorosłych¹⁹. Każdy człowiek bez względu na swój wiek przeżywa kolejne etapy procesu adaptacji do społeczeństwa i kultury nowego kraju. Dlatego też stres akulturacyjny towarzyszy również dzieciom, nawet tym najmłodszym²⁰, często jednak zdarza się, że dziecko w myśleniu wielu dorosłych jest „jakby” wyłączone ze skutków akulturacji. Niektórzy dorośli uznają, że dziecko z racji swej „dziecięcej natury” niewiele albo nawet nic nie rozumie. Dzieci są jednak świadome

¹⁸ Źródło: badania „Doświadczenia cudzoziemców dotyczące akulturacji w Polsce” zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w okresie 02.04.2017–30.08.2017.

¹⁹ Hasło: *Akulturacja*, oprac. A. Rodziewicz, w: *Słownik wiedzy o kulturze*, red. W. Antosik, B. Jaskłowska-Ferreras, K. Margarita, K. Kubalska-Sulkiewicz, Warszawa: Arkady 2009, s. 521; P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych...*, dz. cyt., s. 21.

²⁰ Więcej: A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, w: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW 2016, s. 103.

społecznych i kulturowych zmian, które wynikają z migracji. Potrafią zrozumieć motywy i intencje dorosłych i jakoś – jak pokazują doświadczenia dziecka, które analizujemy w rozdziale *Dziecko w społeczno-językowym kontekście emigracji zarobkowej rodziców* – starają się zrozumieć i wytłumaczyć przyczyny i konsekwencje wyjazdu. Więcej, podobnie jak dorośli, dzieci muszą na nowo zrozumieć siebie w kraju przybycia i zrekonstruować swój świat. I zrozumieć nowy świat, w którym przyszło im na stałe lub czasowo realizować swe życie.

W trakcie akulturacji w wyniku długotrwałego i najczęściej bezpośredniego kontaktu z nową kulturą następuje stopniowa transformacja wszystkich lub wybranych elementów nowej kultury (często pojmowanej jako kultura dominująca) w obrębie osobistej kultury rodzimej cudzoziemców (czyli w obrębie tzw. kultury zdominowanej)²¹. Przekształcenia te polegają na włączaniu do swojej kultury na zasadzie adaptowaniu tych elementów kultury grupy dominującej, które – w rozpoznaniu – sprzyjać mogą osiągnięciu jakiegoś znaczącego celu, na przykład usuwają cierpienie z powodu różnicy kulturowej albo dają sposobność uzyskania lepszej pracy. W konsekwencji powoduje to zaniechanie praktykowania wybranych elementów kultury własnej grupy i modyfikowaniu elementów obu kultur (ich restrukturyzacji czy nadawaniu im nowych sensów). Jest to proces, w którego toku członkowie kultury zdominowanej (politycznie, kulturowo, społecznie, gospodarczo itp.) przyswajają określone treści kultury dominującej, tracąc równocześnie określone treści swojej kultury²².

²¹ Więcej: H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 2000; P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk 1992; P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych...*, dz. cyt.

²² Hasło: *Akulturacyja*, oprac. A. Rodziewicz, dz. cyt.; P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych...*, dz. cyt., s. 21.

Akultuacja dostarcza wiedzy o charakterze psychologicznym, których efektem są zmiany w systemie wartości i zestawie zachowań, a tym samym w tożsamości. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się szereg strategii jednostkowego i grupowego przystosowania się do odmiennych systemów kulturowych. Przykładowo John W. Berry pisze, że omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją²³. Optymalną strategią akultuacji, z punktu widzenia zdrowia psychicznego i szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju, jest **integracja**²⁴, która wyraża się przez podtrzymywanie własnej kultury, przy jednoczesnym utrzymywaniu kontaktu z nową kulturą. Dzięki integracji człowiek ma poczucie, że wiedza i umiejętności, które przyswoił z nowej kultury, pozwolą mu wyeliminować napięcia wynikające z różnic, jakie występują pomiędzy nim i jego własną grupą kulturową a nowym społeczeństwem²⁵. Akultuacja ma aktywny charakter. Nie polega na mechanicznym przyjmowaniu gotowych treści czy nawet wzorów kultury obcej (dominującej), ale na ich swoistym przetwarzaniu opartym na fundamencie kultury rodzimej (zdominowanej)²⁶. W efekcie daje to nową jakość kulturową²⁷. W praktyce oznacza to, że dobrze „zintegrowany” cudzoziemiec przyswoił sobie normy zachowań charakterystyczne dla dominującej kultury kraju przyjmującego i wie, jak powinien się zachować w danej sytuacji społecznej, by jego zachowanie było akceptowane przez rodowitych

²³ Cyt. za: tamże, s. 522–541.

²⁴ Tamże.

²⁵ K. Wróblewska-Pawlak, *Dwujęzyczność a dwukulturowość*, w: *Komunikacja międzykulturowa – zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Warszawa: Instytut Kultury Uniwersytetu Warszawskiego 1995.

²⁶ Przetwarzanie treści kultury obcej na bazie kultury rodzimej określa się mianem synkretyzmu. Zob. hasło: *Akultuacja*, opr. E. Wysocka, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2013, s. 76.

²⁷ Tamże.

użytkowników języka i kultury danego kraju²⁸. Przebieg procesu akulturacji, którego efektem jest integracja, obrazują słowa dziewnastoletniego Czaczena: „[...] Przyjechaliśmy w styczniu, a ja w styczniu mam urodziny. Miałem dokładnie 7 lat, gdy trafiłem do Polski [...]. Początki nie były łatwe [...], np. rówieśnicy w szkole mnie przezywali. Nie mogłem uargumentować swojego pobytu w Polsce, gdyż nie znałem jeszcze tak dobrze język polskiego. Z powodu braku znajomości języka polskiego miałem trudności z nauką w podstawówce, ale z czasem ten problem minął, kiedy rówieśnicy dowiedzieli się, że niczym się od nich nie różnię i jestem takim samym człowiekiem jak oni [...]. [...] W Polsce czuję się bezpiecznie i czuję, że właśnie w Polsce jest mój dom. Podoba mi się, że w Polsce mam znajomych, którzy mnie wspierają i są przy mnie, kiedy ich potrzebuję. Podoba mi się również to, że Polska w błyskawicznym tempie się rozwija w wielu zakresach. [...] Czuję się Czaczenem. Czaczeńska kultura ma wiele wspólnego z polską kulturą i uczy o szacunku do starszych, rodziców, rówieśników i młodszych. Identyfikuję się z czaczeńską kulturą, ponieważ będąc poza granicami swojego kraju, jestem przedstawicielem całej nacji. Oczywiście w codziennych relacjach korzystam z wiedzy o polskiej kulturze, która mi ułatwia kontakty z Polakami. Z polskiej kultury m.in. lubię polską kuchnię. A najbardziej polskie zupy – są najlepsze na świecie!”²⁹

Proces akulturacji – obok integracji, która jest uznawana za najkorzystniejszą strategię z punktu widzenia człowieka, jaki i społeczeństwa przyjmującego – może przybierać również inne formy. Jedną z nich jest **asymilacja**, która polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego

²⁸ S. Magała, *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa: Wolters Kluwer Business 2011, s. 48.

²⁹ Źródło: badania „Doświadczenia cudzoziemców dotyczące akulturacji w Polsce”, dz. cyt.

kraju osiedlenia. Oznacza to, że jednostka rezygnuje z własnej kultury na rzecz kultury dominującej nowego kraju pobytu (stałego lub czasowego). Zdarza się, że cudzoziemcy, których proces akulturacji kończy się asymilacją, świadomie „wypierają” się własnej kultury, gdyż kierują się przekonaniem o przewadze nowej kultury nad rodzimą. Człowiek, który decyduje się na taką strategię akulturacyjną, czasami dostrzega wiele korzyści wynikających z bycia takim, jak większość społeczeństwa (przykładem może być część populacji Polaków mieszkających w Chicago). Kolejną strategią akulturacyjną jest **separacja**. Inicjowana jest przez grupę cudzoziemców, którzy decydują się na odrzuceniu nowej – pojmowanej jako obca – kultury. Motywacją może tu być: chęć zachowania tradycyjnego stylu życia, obrona wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne. W tym miejscu musimy zwrócić uwagę także na separację narzuconą. Powstaje ona wtedy, gdy separacja następuje w wyniku odrzucenia cudzoziemców przez mieszkańców kraju osiedlenia. Promotorem tej strategii jest przekonanie, że kultura cudzoziemców jest mniej wartościowa. To zaś automatycznie powoduje, że jej użytkownicy rozpoznawani są jako ludzie gorszego gatunku. Wymownym przykładem separacji jest *gettoizacja*, którą można obserwować w niektórych krajach europejskich. Cudzoziemcy odrzucają nową kulturą i tworzą getta, a w nich własny świat, którego granicami obejmują własną grupę etniczną lub narodową. Przykładowo w ten sposób funkcjonują społeczności arabska we Francji, meksykańska w USA czy wietnamska w Polsce³⁰. Ostatnią ze strategii akulturacji jest **marginalizacja**. Ulegają jej osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą, gdyż uznały ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do kultury dominującej nowego kraju zamieszkania. I jednocześnie nie udało im się włączyć w strukturę

³⁰ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych...*, dz. cyt., s. 528.

relacji społecznych nowego społeczeństwa i stać się użytkownikami nowej kultury. Sytuacja taka prowadzi do poczucia alienacji i utraty tożsamości, a także często do zaburzeń psychicznych i zachowań kryminogennych. Zwykle marginalizacja nie jest świadomym wyborem dokonany przez jednostkę, ale skutkiem nieudanej akulturacji.

Odmienność i inność w naturalny sposób stwarzają możliwość konfliktu, który może być cenny, wzbogacający, gdyż prowadzi może do twórczych wniosków i rozwiązań. Może być też niszczący, gdy prowadzi do regresji. Postrzeganie członków odmiennych kultur jako interesujących, stymulujących i wartościowych sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Negatywna percepcja oparta na uproszczeniach i stereotypach rozwija niechęć i powoduje konflikty, a także antagonizmy³¹. Dotyczy to zarówno cudzoziemców, jak i społeczeństwa przyjmującego.

Akulturacja wymaga od człowieka wyjścia poza jego etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Obcy i/lub Inny są odbierani jako „gorsi, bo odstający od normy” kulturowej, do której człowiek przynależy. Wiąże się to z przekonaniem o wyższości kultury własnej grupy społecznej i traktowaniem własnych zasad, norm i wartości jako „właściwych”. Wszystko to, co nie należy do własnej kultury, rozumiane jest jako „niewłaściwe”. Tendencja do oceniania Obcych i Innych według własnych standardów kulturowych jest jednak naturalna, choć utrudnia kontakty międzykulturowe. Komunikacja międzykulturowa staje się efektywna w przypadku przyjęcia postawy bliższej relatywizmowi kulturowemu, co umożliwia interpretację zachowań osób o odmiennej przynależności kulturowej w kontekście ich kultury. Wtedy odmienne cechy kulturowe nie są rozpatrywane w kategoriach „dobra – zła” i poddawane innemu wartościowaniu. Są traktowane po prostu jako inne. Dzięki temu

³¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 105.

możliwe jest postrzeganie Obcego i Innego jako interesującego i wartościowego. Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, wyrażająca się w chęci poznawania odmienności. Jednakże istotnym warunkiem zrozumienia odmiennych sposobów myślenia i zachowania jest świadomy wysiłek poznawczy³².

Charakter i rezultaty przebiegu procesu „wchodzenia” dzieci w krąg odmiennej kultury zależy od wielu czynników. Wieloletnie doświadczenia praktyczne jednej z autorek książki³³ dotyczące pracy z cudzoziemcami pokazują, że środowisko rodzinne często nie pełni pierwszoplanowej roli w procesie kształtowania kompetencji społecznych, które wydają się niezbędne do uczestnictwa w nowej kulturze. Rodzina i rodzice dziecka zastąpieni zostają instytucją edukacyjną i profesjonalnymi wychowawcami, którzy zaczynają odgrywać rolę „przewodników” po kulturze i społeczeństwie. Ważkie są tu: intensywna nauka nowego języka, poznawanie norm i wartości nowego społeczeństwa, poznawanie świąt, obrzędów i zwyczajów charakterystycznych dla kultury dominującej nowego kraju. To dzięki szkole dzieci uczą się nowych wzorów zachowań, czyli dowiadują się, jak należy zachowywać się w danej sytuacji społecznej. Dzieci uczą się rozumieć zachowania społeczne, które są właściwe kulturze nowego państwa. Przykładowo, gdy nadchodzi czas obchodów święta narodowego czy religijnego, które są ważne dla społeczeństwa przyjmującego, dzieci uczą się, jakie mają one znaczenie, co oznaczają poszczególne symbole z nimi związane i tak dalej.

³² W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, przeł. J. Rączaszek, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2005, s. 497.

³³ Chodzi tu głównie o doświadczenia Anny Młynarczuk-Sokołowskiej dotyczące pracy z uchodźcami narodowości czecheńskiej w Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku (w charakterze metodyka i lektora języka polskiego jako obcego) oraz na terenie białostockich szkół (w roli doradcy międzykulturowego z ramienia Fundacji Dialog).

2.3. Kulturowe „oprogramowanie umysłu”. Dzieciństwo jako to, co waloryzowane migracją

Dzieciom niejednokrotnie trudno jest zrozumieć powody migracji. Dzieje się tak pomimo wcześniejszych rozmów i wyjaśnień. Przyczyną mogą być trudności komunikacyjne, które wynikają często z nieumiejętności dostosowania treści i formy komunikatu do wieku i możliwości percepcyjnych dziecka albo zwyczajnie dziecko zostało zaskoczone decyzją o wyjeździe na zbyt krótki czas przez opuszczeniem swego państwa. Niełatwo jest także rozstać się z rówieśnikami, dziadkami czy też ulubionymi i często odwiedzanymi miejscami. Dziecku – podobnie jak dorosłemu w tej sytuacji – trudno sobie wyobrazić przyszłość na tzw. emigracji, jak będzie wyglądać ta nowa rzeczywistość: kim będą koledzy i koleżanki, jakie będzie pobliskie podwórko czy szkoła.

W Polsce mieszkają dzieci cudzoziemców decydujących się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych i zawodowych, jak i tych, którzy uzyskali w Polsce status uchodźcy³⁴ bądź inną formę ochrony prawnej lub ubiegają się o nią. Ich sytuacja jest różnicowana i determinowana wieloma czynnikami. Należą do nich m.in. specyfika przynależności kulturowej, religijnej, doświadczenia nabyte w kraju pochodzenia, status społeczny i ekonomiczny. To od nich w dużej mierze zależy, w jaki sposób cudzoziemcy odnajdują się w nowym kraju, na jakie napotkają bariery i szanse na starcie w odmienną rzeczywistość.

³⁴ Zgodnie z treściami zawartymi w *Konwencji genewskiej* cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju. Szerzej na ten temat zob. *Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., art. 1; Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz. U. 2003, nr 128, poz. 1176).

Analiza literatury przedmiotu i własne doświadczenia jednej z autorek³⁵ związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo wskazują, że inaczej przebiega proces akulturacji dzieci, których rodzice zdecydowali się na migrację ze względów zarobkowych (np. dzieci ukraińskich)³⁶, a inaczej dzieci uchodźców (np. z Czeczenii). Czynnikiem istotnym są podobieństwo kultur i religii (jak w przypadku kultury ukraińskiej), odmienność kultur i religii (jak w przypadku kultury czeczeńskiej), bezpośrednia przyczyna opuszczenia własnego państwa i związane z tym obawy o utratę zdrowia i/lub życia. W przypadku dużej różnicy kulturowej zachowania imigrantów są czasami postrzegane są jako co najmniej dziwne, a często nawet jako niewłaściwe, agresywne, co stanowi podstawę błędnej interpretacji. Jest ona zwykle efektem niewystarczającego poziomu wiedzy na temat kultury osób przybywających do społeczeństwa przyjmującego.

Ważną perspektywę patrzenia na kulturę, która „programuje”³⁷ zachowania oraz dążenia ludzkie, jest koncepcja psychologicznych wymiarów kultury cytowanego już Geerta Hofstede’a. Jego koncepcja jest wynikiem szerokich badań empirycznych³⁸, które pozwoliły autorowi uchwycić i zrozumieć różnice pomiędzy kulturami w obszarach interpretacji i postrzeganiu świata, a także zrozumienia zachowania osób (w tym dzieci) wywodzących się z odmiennych kultur, m.in. rozpoczynających funkcjonowanie w nowym środowisku kulturowym.

³⁵ Chodzi tu głównie o doświadczenia Anny Młynarczuk-Sokołowskiej, więcej zob. przypis 31.

³⁶ Wśród dzieci ukraińskich, które mieszkają w Polsce, są zarówno osoby, których rodzice zdecydowali się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych, jak i w obawie o utratę bezpieczeństwa całej rodziny (uchodźcy).

³⁷ Hofstede używa sformułowania „kulturowe oprogramowanie umysłu” (*software of the mind*). Więcej: G. Hofstede, *Kultury i organizacje...*, dz. cyt.

³⁸ Uczestnikami projektu G. Hofstede’a było 116000 pracowników firmy IBM. Badania zostały przeprowadzone w 53 krajach (później dodano jeszcze 16 krajów postkomunistycznych). Tamże.

Jądrem swego myślenia o kulturze i kulturach Hofstede uczynił wartości, co pozwoliło wyodrębnić pięć psychologicznych wymiarów różnic kulturowych, które determinują zachowania ludzkie. Niniejsza koncepcja umożliwiła metodologiczne opisywanie zachowania członków danej grupy kulturowo-społecznej oraz może stanowić płaszczyznę teoretyczną dla porównań międzygrupowych. Hofstede wyodrębnił następujące kryteria psychologicznych wymiarów różnic kulturowych:

- **dystans władzy, hierarchiczność** (stopień hierarchizacji krajów, wielość szczebli i podział władzy). Kultury charakteryzują się nierównym rozkładem władzy w społeczeństwie. Dla osób wywodzących się z kultur cechujących się wysokim dystansem władzy, posłuszeństwo wobec wszelkich form zwierzchności jest kwestią oczywistą. Dlatego też osoby, które zajmują wyższe miejsce w hierarchii społecznej, w zależności od relacji i sytuacji społecznej darzone są szacunkiem, mają prawo do korzystania ze szczególnych przywilejów i decydowania o sposobie funkcjonowania osób zajmujących niższe pozycje. Istnieje przyzwolenie społeczne na zachowania autorytarne ze strony osób zajmujących wyższe miejsce w hierarchii społecznej i tym samym na podejmowanie odgórnych decyzji, które są ich zdaniem korzystne dla osób pozostających w relacji podrzędnej. W zamian osoba podporządkowana zostaje otoczona opieką i otrzymuje pomoc, za którą powinna wyrażać wdzięczność. W przypadku niskiego dystansu władzy relacje mają znacznie bardziej demokratyczny charakter³⁹;
- **indywidualizm – kolektywizm** (rodzaj struktury społecznej i więzi międzyludzkich, rola grupy i zakres oczekiwania wobec

³⁹ Polska charakteryzuje się wysokim dystansem władzy, choć nie tak wysokim jak Ameryka Południowa, Afryka Zachodnia i kraje arabskie. Państwa o niskim dystansie władzy to m.in.: Australia, Austria, Holandia, Stany Zjednoczone, Nowa Zelandia.

niej). Członkowie kultur indywidualistycznych w centrum stawiają potrzebę wyrażania i zachowania swojego zdania oraz odczuwają konieczność realizacji własnych celów i potrzeb. Jest to ważniejsze niż budowanie i kultywowanie relacji społecznych (w tym grupowych). W kulturach indywidualistycznych przepisy obowiązują wszystkich bez względu na pozycję zajmowaną w hierarchii społecznej. Jednostka ma prawo do wolności osobistej i samorealizacji. Odmienne sposoby myślenia i zachowania są akceptowane, nie powodują one odrzucenia ani presji, która wymaga podporządkowaniu się większości (konformizm). W społeczeństwach kolektywistycznych ludzie odczuwają silną identyfikację z rodzinami i/lub innymi grupami społecznymi, które dają ochronę i zapewniają poczucie bezpieczeństwa w zamian za lojalność⁴⁰;

- **męskość – kobiecość** (płeć w społeczeństwie, podział ról, zadań). Męski wymiar kultury wyraża się poprzez dążenie do osiągnięcia sukcesu materialnego i wysokiej pozycji społecznej. Ważnymi filarami kultur o wysokim stopniu męskości jest dążenie do osiągnięcia postępu, zakładanych celów, pracy, a także konieczność współzawodnictwa i rywalizacji. Wobec tego autorytety powinny przejawiać postawy zdecydowane i asertywne. Istotne jest wzorowe sprawowanie się na różnych płaszczyznach. Struktura tych kultur podkreśla wyższość mężczyzn. W społeczeństwach męskich to kobiety powinny okazywać czułość i dbać o relacje międzyludzkie. Wyraźnie są też zaznaczone podziały na role zarówno w życiu publicznym, jak i prywatnym. Kobięcy biegun tego wymiaru to skoncentrowanie na jakości życia, kobiety powinny raczej „być” niż „posiadać”.

⁴⁰ Polska w tym wymiarze sytuuje się nisko. Społeczeństwo polskie dąży jednak w kierunku indywidualizmu. Najwyższe wyniki w tym zakresie uzyskały Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Australia, Kanada, Holandia. Najniższe wyniki osiągnęły kraje Ameryki Południowej, Indonezja i Pakistan.

Społeczeństwa kobiece za podstawową wartość uznają troskę o innych i ich ochronę. Przyjazne relacje interpersonalne są najważniejsze i dlatego kobiety oraz mężczyźni mogą okazywać czułość i dbać o nie. Sprawy bytowe i duchowe rodziny są przedmiotem troski obojga rodziców⁴¹;

- **unikanie niepewności** (stopień unikania niejasnych sytuacji, tworzenie norm, umów społecznych oraz zakres ich respektowania). Kultury o wysokim poziomie unikania niepewności charakteryzują się tym, że jej członkowie odczuwają zagrożenie w sytuacjach nowych, nieznanych lub niepewnych. Niepewność i niejednoznaczność, które wpisują się w wiele sytuacji życiowych, są dla nich źródłem niepokoju i stresu. Osoby przynależące do tego typu kultur dążą do uzyskania jednoznacznej interpretacji sytuacji, w której się znajdują. Jednostki odmiennie postrzegające i interpretujące świat spotykają się z odrzuceniem. W kulturach o wysokim stopniu unikania niepewności formułuje się niekwestionowane i restrykcyjne normy zachowań, co przejawia się w obowiązywaniu wielu przepisów, przywiązywaniu wagi do punktualności, precyzyjnego formułowania swoich myśli, a także do wytężonej pracy. To stąd w tego typu kulturach eksperci obdarzeni są dużym zaufaniem. Społeczeństwa o słabym unikaniu niepewności nie posiadają wielu praw i zasad, a jeśli istniejące przepisy nie są przestrzegane, to należy je zmienić. W społeczeństwach tych istnieje akceptacja dla protestów obywatelskich. Charakterystyczny jest dostęp obywateli do instytucji państwowych, jak również pozytywny stosunek urzędników państwowych do polityki. Społeczeństwa te są tolerancyjne i przyjaźnie nastawione do ludzi młodych. Dominuje wiara

⁴¹ Polska w tym zakresie sytuuje się na poziomie przeciętnym. Niskie wartości wskaźnika męskości mają między innymi Szwecja, Norwegia, Holandia. Kraje o wysokich wartościach wskaźnika męskości to na przykład Japonia, Austria, Wenezuela.

w zdrowy rozsądek i siłę uogólnień. Panuje przekonanie, że raczej jednej grupy społecznej nie powinny być narzucane drugiej i nikogo nie należy prześladować z racji przekonań⁴²;

- **orientacja czasowa odległa – bliska** (podejmowanie decyzji skoncentrowanych na tradycji, przeszłości lub na teraźniejszości i przyszłości)⁴³. Społeczeństwa o orientacji krótkoterminowej charakteryzują się poszanowaniem tradycji, a także społecznych i statutowych zobowiązań, niezależnie od ponoszonych kosztów. Na tym biegunie wymiaru panuje społeczna presja, aby dorównać drugiej osobie, nawet jeśli wiąże się to z nadmiernymi wydatkami. Ludzie oczekują szybkich rezultatów, dążą do prawdy i do „zachowania twarzy”. Społeczeństwa o orientacji długoterminowej adaptują włączanie tradycji do współczesnych sytuacji. Mają jednak ograniczone poszanowanie dla społecznych i statutowych zobowiązań. Ludzie są cierpliwi w oczekiwaniu na nierychłe wyniki i naturalne jest ich dążenie do respektowania wymogów prawości. Podporządkowują się celom, są zapobiegliwi i oszczędnie korzystają ze środków⁴⁴.

Jak napisałyśmy, koncepcja Hofstede’a jest możliwością metodologiczną, która pozwala badać i rozumieć istotne różnice w zakresie społecznego i kulturowego funkcjonowania osób w sytuacjach (wielokulturowości. Jest to nie tylko użyteczne narzędzie do badań społecznych, ale w naszej ocenie wzbogaca ono badania z zakresu pedagogiki międzykulturowej, w przypadku zaś badań nad dziećmi migrantów i ich dzieciństwem koncepcja Hofstede’a pozwala zachować podmiotowość

⁴² Polska jest krajem o umiarkowanym stopniu unikania niepewności. Najwyższe wyniki w tym obszarze uzyskała Grecja, Portugalia, kraje Ameryki Południowej i Japonia. Niskie wyniki miały zaś kraje skandynawskie, Wielka Brytania i Irlandia.

⁴³ Szerzej na ten temat zob. G. Hofstede, *Kultury i organizacje...*, dz. cyt.

⁴⁴ Tamże.

dziecka i równocześnie zrozumieć, że różnica kulturowa jest jednym z wielu wymiarów tej podmiotowości i jako taka decyduje o kulturowym charakterze tożsamości i osobowości dziecka⁴⁵. Koncepcja Hofstede'a jest szczególnie przydatna dla badania i wyjaśniania tych sytuacji, w których występuje znaczny dystans między kulturą migrantów i kulturą społeczeństwa przyjmującego. Bardziej zatem będzie odczuwalny konflikt społeczny wynikający z tzw. zderzenia kultur. Użyta metafora dobrze oddaje to, że nowa kultura może budzić wśród cudzoziemców wiele emocji i pytań. Z perspektywy społeczeństwa przyjmującego zachowania dzieci i ich rodziców mogą być postrzegane jako dziwne i/lub nieadekwatne do sytuacji. Jednak – jak pokazuje Hofstede – jest to efekt zbyt dużych dystansów między kulturami i społecznościami, a zachowania ich przedstawicieli (nawet jeśli krańcowe) zdają się „normalne” w sytuacji, która jawić się może jako co najmniej dziwna.

Wracając do głównego toku narracji, trzeba podkreślić, że przywołana koncepcja psychologicznych wymiarów różnic kulturowych dotyczy także dzieci.

Dzieci, które przed zmianą miejsca zamieszkania wychowywały się w kulturach o niskim dystansie władzy, prawdopodobnie będą komunikować się z osobami dorosłymi w partnerski sposób. Nie będą tworzyć dystansu ze względu na wiek i pozycję społeczną osoby dorosłej. Natomiast dzieci wywodzące się z kultur cechujących się dużym dystansem władzy w relacjach społecznych z dorosłymi mogą przejawiać znaczny respekt, gdyż przywykły do tego, że dorośli wymagają od nich podporządkowania. Prawdopodobnie będą przejawiały zachowania informujące o respektowaniu autorytetu oraz starały się wykonywać wszelkie jego polecenia, nawet wtedy, gdy nie będą w stanie ich zrozumieć i gdy w ich odczuciu nie będą

⁴⁵ Więcej w rozdziale 1: *Dziecko – społeczeństwo – (wielokulturowość. Między tożsamością zranioną a/i tożsamością poszerzoną.*

one uzasadnione. Dzieci rzadko będą podejmować próbę udzielania odpowiedzi na pytania, które nie zostały skierowane bezpośrednio do nich. Podobnie nie będą stawiać własnych pytań, prosić o dodatkowe wyjaśnienia kwestii dla nich niejasnych bądź wymagających dodatkowych informacji. Ich wypowiedzi będą bardziej skoncentrowane na podaniu prawidłowej odpowiedzi, niż na prezentacji własnego punktu widzenia. Dzieci wychowywane w kulturach cechujących się wysokim dystansem władzy w różnych sytuacjach społecznych (np. na zajęciach edukacyjnych) będą zapewne czekać na inicjatywę ze strony dorosłego.

W kulturach indywidualistycznych dzieci uczone są myślenia w kategoriach „ja”. Wobec tego w relacjach z rówieśnikami, jak i osobami starszymi mogą zadawać wiele pytań, kwestionować zasadność poleceń i podawać wiele informacji skoncentrowanych wokół własnej osoby, co może być negatywnie postrzegane. Dzieci pochodzące z kultur kolektywistycznych uczone są zaś rozumowania w kategoriach „my”. Zasadą przez nie respektowaną, w mniej lub bardziej świadomy sposób, będzie dążenie do unikania konfliktów i zachowania harmonii, co wiąże się między innymi z podporządkowaniem autorytetom i osobom starszym. Młodzi ludzie są uczeni tego, że sytuacje trudne, które nie zostały rozwiązane konstruktywnie, skutkują poczuciem wstydu oraz „utrata twarzą” zarówno u jednostki, jak i grupy społecznej, do której ona przynależy.

Dzieci, których kultura narodowa cechuje się wysokim stopniem męskości, są zazwyczaj przyzwyczajone do tradycyjnego postrzegania ról kobiecych i męskich oraz identyfikują się z tym podziałem. Osoby wychowywane w tego typu kulturach prawdopodobnie będą postrzegać kobietę i matkę jako osobę czułą, która przede wszystkim dba o rodzinę i relacje międzyludzkie. Taki sposób postrzegania roli kobiecej może skutkować m.in. nieprzywiązywaniem znaczenia do edukacji. Dziewczynki mogą więc mieć przykładowo silniejsze poczucie odpowiedzialności za opiekę nad swoim rodzeństwem

niż za własne kształcenie. Mężczyznę i ojca dzieci będą widzieć jako człowieka walczącego o swoje, który dba o sprawy socjalno-bytowe rodziny i powinien zapewnić jej spokojną i pewną przyszłość. W społeczeństwach męskich chłopiec nie może pokazywać słabości, np. za pomocą płaczu. Istnieje przyzwolenie na rozwiązywanie konfliktów przy użyciu konfrontacji i siły. Natomiast dziewczyny nie powinny wdawać się w bójkę. W ich przypadku płacz jest akceptowalną formą wyrażania emocji. Sympatią darzy się jednostki silne, w związku z tym ludźmi (m.in. nauczycieli) ceni się za ich kompetencje i wykształcenie, a dzieci za dobre wyniki w nauce. Osoby wywodzące się z kultur kobiecych są zazwyczaj przyzwyczajone do tego, że sprawy socjalno-bytowe i duchowe są przedmiotem troski obojga rodziców. Płacz jest uznawany za normalną reakcję i nie jest on ujmą ani dla chłopca, ani dla dziewczynki. W książkach dla dzieci występują treści wskazujące na równość ról płciowych. W szkołach chłopcy i dziewczynki uczestniczą w zajęciach z tych samych przedmiotów. Nauczycieli ceni się za przyjazne nastawienie do ucznia. Sytuacje konfliktowe rozwiązywane się na drodze kompromisu i negocjacji. Wykracza się poza rozwiązania oparte na konfrontacji sił i agresji. W tego typu społeczeństwach w relacjach szkolnych sympatią darzy się słabszych uczniów, a normę stanowią uczniowie przeciętni.

Dzieciom wywodzącym się ze społeczeństw o wysokim stopniu unikaniu niepewności może być trudniej angażować się w nowe sytuacje i podejmować nowe wyzwania. Nawiazywanie relacji z rówieśnikami, którzy myślą i zachowują się w odmienny sposób, może okazać się znacznie trudniejsze, niż w przypadku osób podobnych w zakresie interpersonalnym i kulturowym. Dzieci, które były wychowywane w kulturach o wysokim stopniu unikania niepewności, prawdopodobnie będą starały się sumiennie pracować, precyzyjnie formułować swoje myśli, a także być punktualnymi.

Dzieci wywodzące się z kultur o bliskiej orientacji czasowej będą prawdopodobnie skupione na teraźniejszości i przeszłości.

Przywiązanie do tego, co „tu i teraz”, oraz tradycyjnych wartości i wzorców zachowań może być dla nich istotniejsze, niż dbałość o przyszłość, co wiąże się z potrzebą zdobycia solidnego wykształcenia i tym samym sumienną pracą. Osoby o długoterminowej orientacji czasowej będą prawdopodobnie starały się być dobrymi uczniami i postrzegać to jako czynnik osiągnięcia sukcesu w przyszłości.

2.4. „Zderzenie kultur”. Próba podsumowania

Migracje towarzyszą ludziom od wieków. Współczesne społeczeństwa za sprawą intensyfikacji ruchów migracyjnych stają się coraz bardziej zróżnicowane pod względem kulturowym. Mimo faktu, iż Polska jest krajem o relatywnie niskim stopniu zróżnicowania kulturowego, od lat dostrzegalne są również istotne przeobrażenia w kulturowym krajobrazie polskiego społeczeństwa. Tereny naszego kraju zamieszkują cudzoziemcy, których decyzję o zmianie miejsca zamieszkania determinowało szereg czynników: od ekonomicznych przez zawodowe do tych związanych z brakiem bezpieczeństwa we własnym kraju. Kultura cudzoziemców zamieszkujących tereny Polski w mniejszym lub większym stopniu różni się od polskiej kultury.

„Odnalezienie się” w odmiennej rzeczywistości wymaga dobrego poznania nowego środowiska kulturowego. Proces przyswajania kultury dominującej nowego kraju zamieszkania (akulturacja) jest złożony, wieloaspektowy i prowadzi do zmian w zakresie własnych zachowań kulturowych i tożsamości. Im bardziej kultura, z której pochodzi dziecko, różni się od polskiej pod względem systemu wartości, relacji międzyludzkich czy systemu funkcjonowania, tym trudniejsze będzie odnalezienie się w nowym środowisku kulturowym.

Wiele zachowań dzieci cudzoziemskich (podobnie jak dorosłych) może być rozpoznawane przez społeczeństwo przyjmujące jako dziwne, niezrozumiałe i/lub agresywne. Budzić to może negatywne emocje i prowadzić do konfliktów. Strach przed tym, co obce i nieznanne, jest

czymś naturalnym i spontanicznie może wywoływać wiele reakcji obronnych. Dlatego tak ważne jest zaangażowanie w edukację, która dostarczać będzie wiedzy i stworzy warunki, w których „różnica kulturowa” będzie praktykowana. Chodziłoby więc o edukację, w którą zaangażowani będą rodzice, dzieci (uczniowie) i inne podmioty. Jej celem powinno być – obok dostarczania wiedzy – także kształtowanie postaw i rozbudzanie świadomości (wielokulturowości świata społeczeństwa przyjmującego). Edukacja formalna (szkolna) i nieformalna (nieszkolana) jest fundamentem procesów akulturacji i z konieczności obejmować powinna tak dorosłych i dzieci cudzoziemskie, jak i dorosłych i dzieci społeczeństwa przyjmującego. Nie można bowiem integracji kulturowej pojmować jako procesu jednostronnego, który będzie wymagał bezdyskusyjnego dostosowania się imigrantów do społeczeństwa i kultury kraju pobytu. Integracja kulturowa jest wyzwaniem i kulturowym zadaniem obu stron, a zaangażowanie jest przejawem świadomości i wiąże się z braniem odpowiedzialności za świat wspólnie zamieszkiwany.

„Zderzenie kultur” nie jest wyłącznie metaforą, która miałaby oddawać „zderzenia” kulturowych konstruktów symbolicznych w świecie teoretycznym. W świecie praktycznym „zderzenia kultur” to przede wszystkim trudne spotkania ludzi, którzy o tych samych sprawach i sytuacjach społecznych myślą co najmniej na dwa sposoby. Owe różnice „światów myślnych”⁴⁶ mogą budować jednak pozytywny potencjał trajektoryjny, który człowiek ma szansę wbudować w swą biografię i tym samym rozbudować, a nawet zrekonstruować osobistą tożsamość społeczną i kulturową. Problem jednak w tym, czy i jak potencjał ten zostanie wykorzystany przez człowieka do rekonstrukcji własnej tożsamości. To jak zostanie on wbudowany

⁴⁶ G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy życia naukowego*, przeł. D. Leszczyński, Gdańsk: słowo/obraz-terytoria 2002, s. 18.

w biografii człowieka będzie decydowało o tym, czy efekt „zderzenia kultur” będzie odczytywany jako asymilacja, integracja, separacja czy marginalizacja.

Chcemy jednak wyakcentować jedną z tez tego rozdziału: wszelkie rekonstrukcje biografii skutkują w efekcie rekonstrukcjami kulturowości, czyli tożsamości człowieka. Ten aspekt „zderzenia kultur” jest w naszej opinii szczególnie ważki w przypadku dziecka i dzieciństwa. Stąd też pedagogika międzykulturowa potrzebuje badań nad dzieckiem i dzieciństwem w sytuacji (wielo)kulturowości, w tym badań nad doświadczeniami dzieci i ich strategiami rekonstrukcji własnego dzieciństwa, a także dziecięcej wizji świata (wielo)kulturowego. Ważne, aby dziecko nie było w tych badaniach wyłącznie przedmiotem wiedzy i działania dorosłego, ale by dziecko było co najmniej partnerem dorosłego w tego typu badaniach.

Rzecz jest ważna, gdyż – co *implicite* odślania ten rozdział – tradycyjna szkoła nie radzi sobie z doświadczeniem afektywno-poznawczym dziecka (z jego czuciem się Polakiem, Ukraińcem, Czeczenem itp.) przed migracją, z migracją (fizycznego przemieszczenia) i skutkami osiedlenia się w kraju przyjmującym. W grę wchodzi ta kulturowość dziecka, którą Jerzy Nikitorowicz nazywa „mikroświatem dziecka”⁴⁷, a która jest jego pierwszą tożsamością. Jest to dziedzictwo kulturowe dziecka, które decyduje o tym, kim ono jest. Jeśli edukacja nie znajduje w swych przestrzeniach miejsca dla tych wartości, które dziecko z sobą wnosi, to tak jakby dawała dziecku sygnał, że jego kultura, i tym samym ono także, jest czymś nieakceptowalnym, bo – być może – gorszym. Dziecko – przekonuje Nikitorowicz – wnosi w interakcje społeczne biograficzno-osobowy wymiar własnej tożsamości społecznej i kulturowej⁴⁸, szkoła ten wymiar tożsamości dziecka powinna otoczyć szczególną atencją.

⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Mikroświat dziecka w ustawicznych procesie kreowania tożsamości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2).

⁴⁸ Tamże, s. 28.

Rozdział 3.

DZIECKO – UCHODŹCA. ODEBRANE DZIECIŃSTWO (?)

3.1. Wprowadzenie

Dzieciństwo to szczególnie ważny czas w rozwoju każdego człowieka. W kulturze europejskiej zwykło się utożsamiać je z bez troską zabawą, radością i szczęściem. W dzieciństwie człowiek gromadzi doświadczenia, które w dużej mierze decydują o kształcie jego osobowości i tym samym o sposobach psychologicznego i społecznego funkcjonowania. Okresowi temu może towarzyszyć jednak wiele różnych problemów, w tym traumatyczne przeżycia związane m.in. z charakterem relacji rodzinnych czy z sytuacją zagrożenia zdrowia i/lub życia, co może być wynikiem zdarzeń politycznych w ojczyźnie.

Według danych Organizacji Narodów Zjednoczonych aż w 22 krajach świata dzieci są szczególnie narażone na niebezpieczeństwo z powodu konfliktów zbrojnych. Szacuje się, że na całym świecie na obszarach objętych wojną przebywa aż 250 mln dzieci, a co dziewiąte dziecko rodzi się w strefie konfliktu zbrojnego¹. Kilkuletnie dzieci narażone są zatem na doświadczenia głodu, gwałtów, a nawet

¹ Najtrudniejsza sytuacja jest w Syrii, Afganistanie i Iraku, ale też w Sudanie Południowym, Somalii. Więcej na ten temat: *Ich dzieciństwo w zasadzie jest nie do odbudowania*, [online:] <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiatea,2/>

śmierci. Dzieci te nie mają dostępu do edukacji. Ich udziałem staje się doświadczenie bezdomności, która jest wynikiem wojny lub reżimu politycznego. Dzieci, tak samo jak dorośli, stają się tułaczami, i jako bezdomne szukają schronienia w piwnicach, pustostanach i obozach dla uchodźców. Tego typu doświadczenia są traumatyczne dla psychiki dziecka. Przeżycie dramatu wojny i uchodźstwa na zawsze zmienia człowieka, zarówno jego dzieciństwo, jak i dorosłość.

Kiedy dziecko wydostaje się z miejsca wojny, staje się uchodźcą. A bycie uchodźcą jest jak piętno, które – podobnie jak trauma wojny – zmienia człowieka. Determinuje jego osobistą tożsamość społeczną i kulturową. Musimy jednak podkreślić, że to nie uchodźstwo, które jest tylko sytuacją uchodzenia z terytorium, w którym człowiekowi zagraża śmierć, ale społecznie konstruowane znaczenia, które za tym pojęciem się skrywają, przesadzają o losie człowieka-uchodźcy. Najtrudniejszą bowiem kwestią wydaje się nie ucieczka z miejsca ogarniętego wojną, ale wszystko to, co spotyka człowieka później: procedury weryfikacji, ośrodek dla uchodźców, odosobnienie w kraju przyjmującym, atmosfera polityczna i społeczna kraju przyjmującego, którego mieszkańcy bywają podejrzliwi wobec uchodźców. A do tego bieda, brak domu, brak znajomości języka i kultury, brak pracy, brak więzi społecznych i tym podobne. Sytuacją uchodźcy wydaje się określać permanentny stan braku i otaczający go nadmiar podejrzliwości.

Wszystko to konstruuje psychologiczne i społeczne wymiary uchodźstwa w świadomości społecznej społeczeństwa państwa przyjmującego i w konsekwencji silnie determinuje społeczną wiedzę o tym, kim są uchodźcy. Ich piętno „uchodźstwa” nie tyle jest wynikiem rzeczywistej sytuacji politycznej, ile wyobrażeniem społecznym, które jednak może dramatycznie przesądzać o losie człowieka-uchodźcy².

stracone-pokolenie-dziecinstwo-w-zasadzie-jest-nie-do-odbudowania, 669469.html [dostęp 20.08.2016].

² Por. E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska Bakir, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.

3.2. Psychospołeczny kontekst zaspakajania potrzeb dziecka

Na rozwój dziecka wpływa szereg czynników i środowisk, które oddziałują zarówno w sposób intencjonalny, jak i nieintencjonalny. Za kondycję psychofizyczną i kształt osobowości dziecka odpowiadają biologiczne uwarunkowania, z którymi dziecko się rodzi. Są to wrodzone cechy indywidualne. To od nich zależy m.in. tempo uczenia się i indywidualne uzdolnienia. Psychologicznie i społecznie ujmując, uwarunkowania biologiczne są istotne, lecz potrzebują one zewnętrznej stymulacji, która uruchamia procesy rozwojowe człowieka³.

Niezwykle ważne z perspektywy rozwoju dziecka jest szeroko rozumiane środowisko, w którym przyszło mu wzrastać. Zgodnie z teorią systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera środowisko to szereg warstw społecznych⁴, na które składają się środowisko geograficzne, środowisko życia rodzinnego czy środowisko grupy przedszkolnej. Rozwój dziecka warunkowany jest interakcją między jego indywidualnymi cechami a otoczeniem. Oznacza to, że dziecko – jego osobowość, umiejętności społeczne, zdolności intelektualne i komunikacyjne, a także jego wygląd zewnętrzny – oddziałuje na ludzi, a przez to na najbliższe środowisko. Również to najbliższe środowisko (czyli mikrosystem) – które tworzą rodzina, rówieśnicy, inni dorośli, w takich instytucjach jak żłobek, szkoła, grupy rówieśnicze, kościół, plac zabaw – ma ogromny wpływ na przebieg procesu socjalizacji dziecka. Nie tylko jednak mikrosystem, ale także mezosystem (czyli związki między mikrosystemami) oddziałuje na

³ J. S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, przeł. S. Lis, red. E. Skalska, A. Andre Urbańska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1999, s. 161–385.

⁴ Cyt. za: K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1996, s. 12–14.

dziecko. Inną warstwą środowiskową wpływającą na rozwój dziecka jest egzosystem, z którym dziecko jest cały czas w interakcji, choć nie ma bezpośredniego z nimi kontaktu. Mogą to być decyzje władz lokalnych, które oddziałują na warunki socjalne czy edukacyjne dziecka, oraz kultura, w której ono żyje (makrosystem)⁵. Nie do przecenienia jest również rola aktywności własnej dziecka, dzięki której ma ono możliwość wieloaspektowego poznawania świata. Istotne jest, aby zaangażowanie dziecka w świat osobisty i społeczny było wspierane i stymulowane przez osoby ważne w życiu dziecka.

Priorytetem w rozwoju człowieka jest organizacja i stymulacja osobowości. Osobowość jako struktura psychiczna jednostki tworczy i modyfikuje się w ciągu całego życia. Ważnym składnikiem tego procesu jest zdolność człowieka do rozpoznawania i zaspakajania potrzeb. Tu jednak pojawia się rozwojowy artefakt, człowiek – co powszechnie wiadomo – rodzi się z koniecznością zaspakajania potrzeb, jednak bez zdolności w tym zakresie. To zadanie przyjmują jego rodzice bądź opiekunowie i w praktyce chodzi nie o wychowanie, lecz o opiekę⁶, która jest zaspakajaniem potrzeb ponadpodmiotowych (czyli takich, których człowiek nie może sam zaspokoić), jak to określa Zbigniew Dąbrowski.

Potrzeba, niezależnie od swego ułożenia w hierarchii potrzeb, jest – jak pisze Abraham H. Maslow⁷ – motywatorem, a proces zaspakajania potrzeb wiąże się z tzw. motywacją. Do potrzeb podstawowych Maslow zalicza potrzeby biologiczne, które w swym charakterze są najbardziej atawistyczne, gdyż ich podstawowa motywacja wynika z ochrony zdrowia i życia. Maslow dowodzi, że w relacji człowieka i społeczeństwa to kultura wyposaża i człowieka,

⁵ Tamże.

⁶ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2003, s. 75.

⁷ A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1990.

i społeczeństwo w zdolności adaptacyjnej. Co oznacza, że „kultura sama w sobie jest narzędziem adaptacyjnym, którego jednym z głównych zadań jest to, by sytuacje krytyczne [...] zdarzały się coraz rzadziej”⁸. Tezę tę autor wyprowadza dla potrzeb biologicznych, ale ukazuje ona ważność takiej kwestii, jak bezpieczeństwo. Maslow pisze: „Wszystko praktycznie wydaje się mniej ważne niż bezpieczeństwo i opieka [...]”⁹.

Okazuje się zatem, że potrzeba bezpieczeństwa jest najbardziej podstawowym motywatorem człowieczego działania, jakie można sobie wyobrazić, i jest ona często nie tylko sprawą bezpośredniej ochrony zdrowia i życia, lecz kwestią zaspokojenia innych potrzeb, w tym potrzeb wyższego rzędu, czyli psychicznych i społecznych. Hierarchia potrzeb jest jednak wynikiem indywidualnego ich uporządkowania przez człowieka, a nie społecznego klasyfikowania. Jest to podstawowa zasada organizowania życia motywacyjnego człowieka, a jego osobista klasyfikacja potrzeb wynika wprost z jego priorytetów lub doświadczanej intensywności niezaspokojenia jakiejś potrzeby. Dla wszystkich osobistych klasyfikacji potrzeb wspólne jest jednak to, że proces ich zaspakajania przebiega od potrzeb słabszych do potrzeb silniejszych. Właśnie to hierarchiczne zaspokojenie potrzeb – od potrzeb słabszych do silniejszych, od potrzeb niższych do wyższych – jest podstawą organizowania osobowości¹⁰.

Osobowość dziecka – jak już zaznaczyliśmy – kształtuje się od chwili jego przyjścia na świat, a proces ten głęboko determinowany jest kontekstem społecznym i kulturowym¹¹. Osobowość – podobnie jak tożsamość – poniekąd odzwierciedla to uwikłanie dziecka. Relacja człowieka-dziecka i świata dostarcza mu wielu bodźców

⁸ Tamże, s. 75.

⁹ Tamże, s. 77.

¹⁰ Tamże, s. 103.

¹¹ Więcej: R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000, s. 13–45.

i jest źródłem doświadczeń, które generują interakcje z najbliższą rodziną, nauczycielami i rówieśnikami. Relacje z innymi ludźmi są nośnikami wartości, które kształtują poczucie własnej wartości, sposób postrzegania siebie i świata, postawy społeczne oraz wzorce zachowań istotnych w relacjach społecznych. Kilkuletnie dziecko cechuje się niezwykle dużą wrażliwością i podatnością na wpływy osób ważnych (rodziny, nauczycieli) i tym samym na różne sytuacje życiowe.

Jak pisałyśmy, tym, co decyduje o prawidłowym rozwoju dziecka, jest stan zaspokojenia jego potrzeb. Potrzeby zaś stanowią naturalną właściwość każdego człowieka. Każdy kolejny etap rozwojowy ma swoją specyfikę i wiąże się z charakterystycznymi dla niego potrzebami. Stan niezaspokojenia potrzeb dziecka stanowi poważną barierę dla osiągnięcia optimum rozwojowego. Stan niezaspokojenia potrzeb, czyli stan frustracji, objawia się negatywnymi emocjami i napięciem emocjonalnym, co przejawia się m.in. w zachowaniach agresywnych, a nawet w regresie, czyli cofnięciu do wcześniejszego etapu rozwoju¹².

W okresie niemowlęcym (0–2 lata) dominuje potrzeba bezpieczeństwa emocjonalnego, czyli komfortu psychicznego wynikającego z faktu bycia kochanym, chcianym i ważnym. O poczuciu bezpieczeństwa decyduje struktura rodziny, pozytywne i ciepłe relacje rodzinne oraz kontakty dziecka z matką i ojcem. Istotne jest również poczucie przynależności. Zaspokojenie potrzeby przynależności przejawia się w dążeniu dziecka do posiadania kogoś bliskiego, z kim zostawałoby ono w bliskim kontakcie. Umożliwia to dziecku zaspokajanie innych potrzeb, na przykład snu czy pożywiania. Na tym etapie ważne są także potrzeby poznawcze, które zaspakajane są

¹² Więcej: S. Kawula, Z. Dąbrowski, M. Gałaś, *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1980, s. 81–117.

za pomocą stymulatorów wzrokowych i słuchowych¹³. Kolejny, czyli poniemowlęcy okres (2–3 lata) w życiu dziecka, charakteryzuje to, że w dalszym ciągu dąży ono do zaspokajania potrzeby przywiązania, bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego oraz wszelkich potrzeb biologicznych. Zmieniają się jednak formy zaspokajania tych potrzeb. Na przykład dążenie do kontaktu fizycznego z bliską osobą zajmuje potrzeba obecności tej osoby, życzliwości z jej strony wyrażanej słowem, uśmiechem, mimiką i gestem oraz poczucie, że dziecko w każdej chwili może się do bliskiej osoby zbliżyć. W tym okresie ważnym zadaniem dziecka jest nauczenie się mowy, działania na przedmiotach oraz opanowania zdolności wydalniczych. Dzięki temu uzyskuje ono poczucie autonomii i samokontroli¹⁴. W okresie wczesnego dzieciństwa (3–5 lat) nadal ważna jest potrzeba poznania świata i aktywna postawa wobec otoczenia. Dynamicznie rozwija się mowa i myślenie. Dziecko aktywnie poznaje przedmioty, ludzi i różnego rodzaju zjawiska. Potrzeba poznawcza jest również zaspokajana podczas zabawy, która jest dla dziecka źródłem wiedzy o świecie i innych ludziach, a także umożliwia mu realizację potrzeby rywalizacji i rozwija twórczo wyobraźnię. Potrzebę poznawczą dziecko zaspokaja w toku twórczego działania, w takich czynnościach, jak śpiew, taniec, rysunek. Istotne są również potrzeby sukcesu i kontaktu emocjonalnego. Zaspokajanie potrzeby kontaktu emocjonalnego wtórnie pozwala dziecku odczuwać bezpieczeństwo i przynależność do grupy społecznej, którą w tym okresie życia jest rodzina i grupa rówieśnicza. Jednak to przede wszystkim w rodzinie dziecko „pobiera” pierwsze nauki w zakresie funkcjonowania społecznego. Dominującą potrzebą tego etapu rozwojowego jest

¹³ Hasło: *Potrzeby dziecka*, oprac. A. Skłodowska, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2003, s. 761–771.

¹⁴ Tamże.

potrzeba własnej aktywności i odnoszenia sukcesów dzięki sobie. Wobec tego należy dzieciom zapewnić w tym okresie życia warunki do swobodnej, konstruktywnej działalności w grupie rówieśniczej i zatroszczyć się o to, aby sukcesy przeważały nad niepowodzeniami¹⁵. W okresie średniego dzieciństwa (6–12 lat) dominuje potrzeba uczenia się nowości i zdobywania sprawności docenianych w społeczeństwie. Towarzyszy temu potrzeba autorytetu. Ważni stają się nauczyciele i wychowawcy, co powoduje, że rodzice schodzą na dalszy plan. Stopniowo dziecko staje się coraz bardziej podatne na wpływy rówieśników. W tym okresie życia pojawia się „ciekawość genealogiczna”. Młody człowiek ma potrzebę oceny, zaczyna oceniać swoje i cudze postępowanie. W tym czasie wyłania się także potrzeba autonomii, co powoduje, że dziecko chce samo podejmować decyzje¹⁶. Kolejny okres – adolescencja (13–19 lat) – cechuje się tym, że ujawnia się tu potrzeba opanowania zachowań charakterystycznych dla kobiet i mężczyzn oraz umiejętności pełnienia ról społecznych związanych z płcią. W tym okresie życia młodzi ludzie są bardzo wrażliwi na punkcie swojej wartości. Potrzebują uznania, szacunku oraz chcą widzieć sens w tym, co robią. Rodzice mogą zaspokoić te potrzeby m.in. przez utwierdzenie swoich dzieci w poczuciu własnej wartości i uwzględnianie ich zdania przy podejmowaniu wspólnych decyzji. W okresie adolescencji kształtuje się potrzeba usamodzielnienia swoich poglądów, hierarchia wartości i własna tożsamość. Wtedy też zaczyna się świadomie odczuwać konieczność poszukiwania odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”¹⁷.

Dziecko od chwili narodzin jest jednostką autonomiczną. Pragnie mieć swoje zdanie, poszukuje swojego miejsca w rodzinie, grupie rówieśniczej, pragnie wyróżniać się czymś, współzawodniczyć, doskonalić

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

siebie. Dziecko jest ambitne¹⁸. Rozwój jego osobowości oraz sposób psychicznego i społecznego funkcjonowania zależą od szeregu czynników zarówno tych wrodzonych, jak i środowiskowych. Dlatego też z perspektywy rozwoju dziecka istotne jest, w jakiej rodzinie przyszło ono na świat, w jakiej atmosferze wzrastało, jakie możliwości rozwojowe stwarzało mu jego najbliższe środowisko – rodzina, podwórko, przedszkole, szkoła i tak dalej – i tym samym jaka była/jest sytuacja społeczno-polityczna w jego kraju. Ważne dla rozwoju osobowości jest to, czy jego dzieciństwo przebiega w czasie pokoju czy wojny. W kontekście powyższego należy jednak pamiętać, że czynniki stresogenne są naturalnym i wszechobecnym elementem w życiu dziecka. Trudno jest je całkowicie wyeliminować, właściwie są one konieczne w uczeniu się biograficznym w dzieciństwie i dorosłości. Naturalnym elementem przystosowywania się do nowych warunków życia jest odczuwanie pewnego poziomu napięcia afektywno-poznawczego¹⁹.

Integralnym elementem procesu wychowania są doświadczenia związane z frustracją, a ta w rozwoju człowieka wiąże się ze stanem niezaspokojenia potrzeb, ale jest konieczna do uzyskania umiejętności rozpoznawania i zaspakajania potrzeb. Frustracja może być efektem kolejnego etapu rozwoju, w którym pojawia się nowy kontekst zaspakajania potrzeb. Mogą to być oczekiwania dorosłych związane z przestrzeganiem norm, zasad, które stawiane są dziecku i które egzekwuje się różnego rodzaju wymaganiami. Już samo zetknięcie się dziecka z instytucją przedszkola lub szkoły sprzyja

¹⁸ Więcej: M. Kielar-Turska, *Obraz dziecka w rozwoju*, w: *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego 2017.

¹⁹ A. Borkowska *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, w: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW 2016, s. 114.

przeżywaniu frustracji. Funkcjonowanie w przedszkolu i szkole wiąże się z różnego rodzaju przymusem, który wynika z konieczności ciągłego podporządkowywania się zasadom, rytuałom, poleceniom i tak dalej. Czas spędzany w przedszkolu i szkole wymusza niejednokrotnie rezygnację z aktywności ciekawszych z perspektywy dziecka, niż te oferowane przez instytucję edukacyjną²⁰. W procesie wychowania dzieci uczą się, jak radzić sobie z frustracją, i stają się swoiście odporne na nią dzięki emocjonalnie pozytywnym relacjom z osobami dorosłymi. Radzenie sobie z frustracją wiąże się z takim zaspokajaniem potrzeb, by uwzględniały one wymogi poszczególnych etapów rozwojowych.

Niezaspokojone potrzeby między innymi bezpieczeństwa oraz przynależności, miłości i więzi emocjonalnej blokują potencjał rozwojowy²¹. Wywołuje to różnego rodzaju urazy psychiczne, poczucie zagrożenia i osamotnienia, nieumiejętność radzenia sobie ze stresem, a co za tym idzie obniża poczucie własnej wartości, wzmacnia agresję i obniża aspiracje. Najbardziej widocznym objawem doświadczanych przez dzieci trudności są zaburzenia zachowania. Przyczyną trudnych doświadczeń mogą być dysfunkcyjne rodziny, brak rodzica/rodziców, brak dostępu do edukacji, niestabilna sytuacja społeczno-ekonomiczna i polityczna, a także konflikty zbrojne²².

²⁰ M. Ciechomska, M. Cichomski, *Potrzeby psychologiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, w: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW 2016, s. 18.

²¹ E. Jundził, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2000, s. 21.

²² Por. M. Sendyk, *Społeczne przystosowanie dziecka z poczuciem sieroctwa duchowego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2001, s. 62.

3.3. Uchodźstwo jako prawno-polityczna odmiana bycia człowieka

Przeżywany obecnie europejski kryzys migracyjny jest złożony i wiąże się m.in. z atakami terrorystycznymi, rosnącą falą niechęci i ksenofobii w społeczeństwach europejskich oraz nieprzemyślaną polityką migracyjną Unii Europejskiej ostatnich kilkunastu lat²³. Należy jednak pamiętać, że ludzie nie przestaną uciekać ze swoich krajów dopóty, dopóki grozić im tam będzie niebezpieczeństwo utraty zdrowia i/lub śmierci, a istniejące warunki nie będą pozwalały na godne i bezpieczne życie. Jako Europejczycy, nie zawrócimy ludzi do bombardowanego państwa czy kraju, w którym panuje totalitarny system i zagrożone jest zdrowie i/lub życie. Taka jest rzeczywistość – my Europejczycy możemy się z nią nie zgadzać – ale nie zatrzyma to migracji²⁴.

Od początku lat 90. ubiegłego wieku Polska udziela ochrony cudzoziemcom, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji. Wiąże się to z podpisaną w 1991 r. *Konwencją genewską* z 1951 r. i *Protokołem nowojorskim* z 1967 r., i tym samym przyjęciem międzynarodowych zobowiązań dotyczących ochrony osób poszukujących azylu. *Konwencja genewska* precyzuje, kogo można uznać za uchodźcę, w związku z czym wszystkie państwa-sygnatariusze obowiązują to samo rozumienie tego terminu. Zgodnie z treściami zawartymi w art. 1 *Konwencji* o statusie uchodźcy cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do

²³ B. Pasamonik, „Malowanie straszego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce, w: *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, red. B. Pasamonik, U. Markowska-Manista, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej 2017, s. 15–44.

²⁴ M. Kawa, *Wstęp*, w: *Akcja – Integracja. Fakty i inspiracje*, red. M. Kawa, Bratnik: Stowarzyszenie Dla Ziemi 2016.

określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju²⁵. Państwa, które podpisały te dokumenty mogą też tworzyć wewnętrzne dokumenty, które określają rodzaj i zakres pomocy świadczonej cudzoziemcom. W Polsce prawne formy ochrony „przymusowych migrantów” reguluje Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej²⁶. Ustawa chroni osoby, którym nadaje: status uchodźcy, ochronę uzupełniającą, pobyt ze względów humanitarnych, pobyt tolerowany oraz azyl²⁷. Na mocy międzynarodowego i polskiego prawa międzynarodową formą ochrony obejmowane są całe rodziny²⁸.

Ludzie stają się uchodźcami w wyniku procesu, który rozpoczyna się zazwyczaj już w ich kraju (faza przedemigracyjna) i determinują go trudne i traumatyczne wydarzenia (wojna, konflikty zbrojne, rewolucje, czystki etniczne, prześladowania, tortury itd.). Towarzyszy temu zagrożenie zdrowie i/lub utraty życie osób, które wkraczają na ścieżkę uchodźstwa. Psychologicznie jest to czas, który wiąże się z poczuciem lęku, strachu i obaw o utratę swojego życia oraz życia bliskich osób. Na tym etapie w pewnym momencie przyszli uchodźcy zdają sobie sprawę z tego, że życie na terenie własnego kraju może mieć dramatyczne konsekwencje, i decydują się na ucieczkę²⁹. Wyjazd za granicę (w szczególności z kraju objętego wojną) nie jest łatwy, a w wielu przypadkach również tani. Dzieje

²⁵ Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515), art. 1.

²⁶ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. 2003, nr 128, poz. 1176).

²⁷ Tamże.

²⁸ E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń: Adam Marszałek 2010, s. 97.

²⁹ H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób parujących z uchodźcami*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 2000, s. 26–28.

się tak między innymi ze względu na fakt, iż człowiek prześladowany lub zagrożony prześladowaniami zazwyczaj nie ma możliwości uzyskania paszportu zgodnie z obowiązującym prawem, a za nielegalny dokument musi zapłacić ogromną cenę. Często najlepszym rozwiązaniem okazuje się skorzystanie z usług przemytników zajmujących się nielegalnym przetrzaniem osób. Zwykle wówczas potrzebne są znaczne sumy pieniędzy. W tym celu ludzie sprzedają dorobek całego życia. Zdarza się, że na wyjazd jednej, zagrożonej osoby środki finansowe gromadzą całe rodziny i/lub klany³⁰.

Po pomyślnie przebytej podróży cudzoziemcy docierają do kraju pierwszego azylu. Na tym etapie rodzina/rodzic wraz z dzieckiem/dziećmi występują na granicy z wnioskiem o nadanie statusu uchodźcy. W ten sposób rozpoczyna się procedura o nadanie statusu uchodźcy. Na granicy zdarza się, że cudzoziemcy ogarnięci strachem tają pewne informacje dotyczące powodu ich przybycia do nowego kraju (do Polski). Pod wpływem emocji niszczą także dowody świadczące o prześladowaniach bądź na pytanie funkcjonariusza straży granicznej, czy byli prześladowani w swojej ojczyźnie, odpowiadają, że nie, co ma negatywny wpływ na przebieg procedury o nadanie statusu uchodźcy³¹. W Polsce cudzoziemcy po złożeniu wniosku o nadanie statusu uchodźcy kierowani są przez funkcjonariuszy Straży Granicznej na krótki okres do ośrodka recepcyjnego. Stamtąd trafiają do ośrodków pobytowych rozlokowanych na terenie całego kraju, w których oczekują na rozpatrzenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy³².

Status uchodźcy przyznawany jest cudzoziemcom, którzy spełniają kryteria zawarte w Konwencji Genewskiej. Ochrona uzupełniająca

³⁰ Tamże, s. 28.

³¹ Por. K. Gracz, *Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce, w: Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, red. A. Gutowska, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej 2007, s. 85.

³² H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy...*, dz. cyt., s. 32.

natomiast udzielana jest cudzoziemcom, którzy nie otrzymali statusu uchodźcy, ale ich polityczna sytuacja wskazuje, że istnieją przesłanki do udzielania ochrony międzynarodowej. Ochrona uzupełniająca przyznawana jest w sytuacji, gdy powrót do kraju pochodzenia może narazić cudzoziemców na rzeczywiste ryzyko doznania poważnej krzywdy (tj. nieludzkiego bądź poniżającego traktowania, tortur albo znalezienia się na obszarze, na którym toczy się konflikt zbrojny). Zgodę na pobyt humanitarny otrzymują zaś osoby, które nie mogą wrócić do kraju pochodzenia, gdyż zagrożone jest tam ich prawo do życia, wolności, bezpieczeństwa osobistego; osoby takie po powrocie mogłyby zostać poddane torturom lub nieludzkiemu traktowaniu czy ukarane bez podstawy prawnej. Pobyt humanitarny udzielany jest także cudzoziemcom, którzy są związani z Polską (prowadzą tu życie rodzinne lub prywatne), a także tym osobom, których dzieci zintegrowały się już z polskim społeczeństwem i powrót do ojczyzny oznaczałby „wykorzenie” dzieci ze środowiska szkolnego i grupy rówieśniczej, co mogłoby negatywnie wpływać na ich rozwój. Zgoda na pobyt tolerowany jest formą ochrony przyznawaną w tych samych przypadkach, o których mowa przy pobycie humanitarnym, ale w sytuacji, gdy nie można udzielić zgody na pobyt ze względów humanitarnych. Dodatkowo zgoda ta udzielana jest wtedy, gdy wydalenie cudzoziemca jest niewykonalne z przyczyn niezależnych od odpowiednich polskich instytucji lub gdy odmówiono jego ekstradycji. Azyl jest formą ochrony udzielaną cudzoziemcom w sytuacji, gdy jest to niezbędne do zapewnienia im bezpieczeństwa oraz gdy przemawia za tym ważny interes Rzeczypospolitej Polskiej. Ochrona taka ma charakter polityczny, w praktyce rzadko jest stosowana w Polsce³³.

W trakcie procedury dotyczącej nadania statusu uchodźcy cudzoziemcy mogą korzystać z zagwarantowanej przez państwo pomocy

³³ Więcej: *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej*, dz. cyt; *Ustawa o cudzoziemcach*, dz. cyt.

w postaci możliwości przebywania w ośrodkach pobytowych. Poza zakwaterowaniem i wyżywieniem mieszkańcy ośrodków mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe. Mogą również uczęszczać na lekcje języka polskiego prowadzone na terenie placówek³⁴. Osoby, których sytuacja prawna zostanie uregulowana, są zobowiązane do opuszczenia ośrodków. Unormowanie sytuacji prawnej wiąże się z uzyskaniem praw do legalnej pracy, ubezpieczenia zdrowotnego i tak dalej.

Z rozmów z osobami, które ubiegają się o nadaniem międzynarodowej ochrony, wynika, że codzienne życie w ośrodkach pobytowych (ze względu na charakter ich funkcjonowania) jest dość monotonne, a każdy kolejny dzień niewiele różni się od poprzedniego. Do codziennych zadań kobiet należy zazwyczaj zajmowanie się „domem” i opieka nad dziećmi. Zdarza się, że mężczyźni do godzin wieczornych wykonują prace dorywcze i nie są obecni na terenie ośrodka. Czasami również kobiety podejmują prace o podobnym charakterze (np. na bazarach). Sposób spędzania czasu wolnego cudzoziemców i ich dzieci ogranicza się w większości przypadków do przebywania w gronie „swoich”, mieszkających w sąsiedztwie. Przyczyną takiego stanu rzeczy są m.in. niewielka sieć kontaktów z Polakami, nieznajomość lub słaba znajomość języka polskiego, problemy adaptacyjne, niepewność reakcji na odmienną kulturę, a także znikome środki finansowe, co nie sprzyja korzystaniu choćby z oferty kulturalnej danej miejscowości. Przybywający w ośrodkach cudzoziemcy nie mają poczucia stabilizacji psychicznej i ekonomicznej. Nieokreślona sytuacja życiowa nie motywuje ich do podejmowania działań mających na celu samorozwój i samorealizację. Są to bez wątpienia bariery integracji międzykulturowej. W przypadku

³⁴ Zasady funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców określa m.in. *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy* (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654).

dzieci główną płaszczyznę integracji stanowią instytucje edukacyjne. W przedszkolu i szkole nabywają one kompetencje językowe w zakresie posługiwania się językiem polskim, poznają polską kulturę (m.in. codzienność) i dziedzictwo kulturowe (m.in. tradycje) oraz mają możliwość nawiązywania relacji rówieśniczych³⁵.

W przypadku uzyskania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej cudzoziemcy mogą uczestniczyć w indywidualnych programach integracyjnych. Zapewniają one prawo do pobierania – przez rok – świadczeń finansowych na pokrycie m.in. kosztów wynajmu mieszkania i nauki języka polskiego³⁶. W trakcie uczestnictwa w programach integracyjnych cudzoziemcy powinni podjąć pracę, która umożliwiałaby im niezależne życie. Pracownicy rządowych instytucji pomocowych i działacze organizacji pozarządowych pomagają w tym procesie.

Biorąc pod uwagę obowiązujące akty prawne, a także klasyfikację krajów europejskich ze względu na realną politykę wobec obcokrajowców, można uznać, że państwo polskie prowadzi realną politykę antyemigracyjną. Polska nie jest krajem ani przyjmującym, ani tym bardziej poszukującym imigrantów, czyli ludzi próbujących się osiedlić na stałe w naszym państwie. Obcokrajowcy przybywający z innych powodów niż turystyczne są relatywnie nieliczni. Pobyt stały jest znikomy (około trzech tysięcy osób rocznie). Przeważają pobyty mieszczące się w dwóch kategoriach: zezwolenia administracyjne oraz „na zaproszenie”³⁷. W Polsce również stosunkowo niewielu cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy uzyskuje

³⁵ Niniejsze wnioski wynikają z wieloletnich doświadczeń dotyczących pracy z cudzoziemcami narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej Anny Młynarczuk-Sokołowskiej.

³⁶ Więcej: *Ustawa o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r.* (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.), art. 92.

³⁷ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Academica Wydawnictwo SWPS 2009, s. 531.

ochronę prawną. W 2016 roku największą grupę osób ubiegających się o udzielenie ochrony międzynarodowej tj. około 73% ogółu, stanowili obywatele Federacji Rosyjskiej (8 994 osoby). Były to głównie osoby deklarujące narodowość czeczeńską. Drugą najliczniejszą grupą cudzoziemców tworzyli obywatele Ukrainy (około 11% ogółu, 1 306 osób). Ponadto, o ochronę międzynarodową występowali najczęściej obywatele Tadżykistanu – 882 osoby, Armenii – 344 osoby i Gruzji – 124 osoby. W 2016 r. status uchodźcy przyznano 108 cudzoziemcom, w tym między innymi 40 Syryjczykom, 16 Ukraińcom, 10 obywatelom Federacji Rosyjskiej, 9 osobom pochodzącym z Turkmenistanu i 6 z Tadżykistanu³⁸.

Choć Polska respektuje *Konwencję genewską* dotyczącą „statusu uchodźcy”, *Protokół nowojorski* oraz *Konwencję praw dziecka*, sytuacja dzieci-uchodźców nadal jest trudna. Najbardziej zaś tych, które przejeżdżają do Polski bez rodziców.

3.4. Doświadczenia dzieci z „uchodźczego szlaku”

Dzieci-uchodźcy niezależnie od sytuacji w kraju, z którego przybywają do Polski lub do innego kraju, ubiegają się o nadanie statusu uchodźcy samodzielnie lub wraz z rodziną. Na każdym etapie „uchodźczego szlaku” żyją w poczuciu zagrożenia i niosą ze sobą mniejszy lub większy багаż trudnych, a nawet traumatycznych przeżyć. Trudne doświadczenia gromadzone są już w okresie poprzedzającym podjęcie decyzji o wyjeździe z kraju ojczystego. W krajach objętych

³⁸ Więcej: *Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2016 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (tj. Dz. U. z 2016 r. poz. 1836) w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z *Konwencji genewskiej* dotyczącej statusu uchodźców oraz *Protokołu nowojorskiego* dotyczącego statusu uchodźcy. Stan z dnia: 04.03.2017.

konfliktami zbrojnymi i wojną dzieci na co dzień odczuwają napięcie związane z trwającymi walkami, są świadkami dramatycznych scen, mają kontakt ze śmiercią, wielokrotnie są niedożywione. Często ich dostęp do edukacji jest niemożliwy bądź utrudniony. Wiele negatywnych doświadczeń i brak możliwości rozwoju sprawiają, że trudno jest dzieciom już w kraju pobytu odzyskać równowagę psychospołeczną i odnaleźć się w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dramat dziecka-uchodźcy pokazuje historia Ahmeda, mieszkańca Iraku: „Dżihadyści plądrowali domy w poszukiwaniu kosztowności: złota, pieniędzy, telefonów komórkowych. Zmusili dozorcę, żeby nas torturował. Podwiesili nas linami za ręce i kazali powiedzieć, gdzie trzymamy cenne rzeczy, bo inaczej zginiemy [...]. [...] Uczyli nas, jak strzelać z kałasznikowa, jak konstruować bomby, jak zabić ludzi [...]”³⁹.

W przypadku dzieci, które od kilku lat wychowują się w warunkach wojny, mówi się często, że są straconym pokoleniem. W chwili obecnej najdramatyczniejsza jest sytuacja dzieci syryjskich. Zdaniem Janiny Ochojskiej dzieci te: „Być może nie nauczą się czytać, nie zdobędą wykształcenia, stracą wrażliwość. Całe to pokolenie jest stracone [...]”⁴⁰.

W trakcie wojny dużym problemem jest brak powszechnego dostępu do edukacji. Na przykład w Sudanie Południowym do szkoły chodzi zaledwie co drugie dziecko. Przy czym szkoła jest dla dzieci nie tylko miejscem nauki, ale przede wszystkim bezpiecznym budynkiem, w którym mogą one zwyczajnie bawić się i na chwilę zapomnieć o okropnościach wojny⁴¹. W niebezpiecznych czasach znacznym utrudnieniem jest również dostęp do opieki medycznej, co

³⁹ *Ich dzieciństwo w zasadzie jest nie do odbudowania*, dz. cyt.

⁴⁰ J. Ochojska, *To my pozbawiliśmy tę dziewczynkę dzieciństwa*, [online:] <http://www.newsweek.pl/swiat/ochojska-to-my-pozbawilismy-te-dziewczynke-dziecinstwa,artykuly,360281,1.html> [dostęp 03.04.2015].

⁴¹ *Ich dzieciństwo w zasadzie jest nie do odbudowania*, dz. cyt.

obrazuje treść wypowiedzi jednej z somalijskich matek: „Nie mam żadnej nadziei na lepszą przyszłość [...]. Jestem zupełnie sama i nikt nie jest dla mnie wsparciem [...]. Gdy moje dziecko choruje, mogę liczyć tylko na organizacje humanitarne. Najbardziej boję się właśnie o przyszłość mojego dziecka”⁴².

Duża część dzieci-uchodźców pochodzi z państw, w których oficjalnie wojny nie ma (gdyż oficjalnie się zakończyła albo nigdy nie zaczęła), jednak sytuacja społeczno-polityczna nie należy tam do korzystnych. Na przykład w Czeczenii, z której w dalszym ciągu przybywa do Polski największa liczba cudzoziemców starających się o nadanie statusu uchodźcy, wojna zakończyła się już przed laty. Niejednorodnie trudno jest jednak zapewnić dzieciom spokojne i bezpieczne dzieciństwo, co jest związane z trudną sytuacją w kraju i odczuwalnymi wciąż konsekwencjami wojen (biedą, bezrobociem itd.). W wielu przypadkach czynnikiem zakłócającym bezpieczeństwo dzieci jest zaangażowanie niektórych członków rodzin w działalność polityczną i różnego rodzaju działania niezgodne z prawem, na co wskazuje m.in. treść następującej wypowiedzi psycholożki międzykulturowej Marty Piegat-Kaczmarczyk, która od lat pracuje z Czeczenami: „[...] Tych uwikłań, takich subtelnych, ale bardzo poważnych, jest dużo. To, że mężczyźni są tam wciąż zaangażowani w jakieś działania polityczne czy okołoprzestępcze sprawia, że kobiety i dzieci bardzo na tym cierpią, ponieważ są włączane w porachunki czy zemsty”.

Często na trudne doświadczenia z ojczyzny nakładają się również te, które są wynikiem ucieczki do innego kraju. W jej trakcie bezpieczeństwo zdrowotne, osobiste oraz udział w procesie wychowawczym są zagrożone⁴³. Podczas ucieczki cudzoziemcom towarzyszy

⁴² Tamże.

⁴³ E. Czapka, *Dziecko uchodźca. Problemy i formy pomocy*, w: *W służbie dziecku*, t. 1, red. J. Wilk, Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL 2003, s. 225–227.

ogromny stres przed utratą życia. W trakcie podróży do innego kraju, w szczególności w czasie ucieczek na „własną rękę”, dorośli i dzieci doświadczają traumatycznych przeżyć. Są świadkami mordów, napadów, muszą chronić się przed bombardowaniem. Zdarza się, że ulegają okaleczaniu, przestają być sprawni fizycznie, a także stają się ofiarami gwałtów. Niektóre dzieci tracą kontakt z rodziną, rówieśnikami, i tym samym są zdane same na siebie. Przychodzi im mierzyć się z niezwykle trudnymi sytuacjami i podejmować wyzwania, które – w normalnych warunkach – nie leżą w kompetencjach dzieci. Ten stan rzeczy dobrze obrazuje sytuacja Mohammeda: „Mohammed ma 12 lat i próbuje dotrzeć do Europy. Spotykamy się jesiennym świtem na dzikim przejściu granicznym między Serbią a Chorwacją. Wieje silny wiatr [...]. Mohammed podchodzi do punktu pomocowego i nieśmiało prosi o coś ciepłego – ma na sobie tylko cienką bluzę i adidasy. Gdy talibowie mordują mu ojca, chłopiec z matką i bratem uciekają z Afganistanu do Iranu. W przygranicznym chaosie gubi rodzinę, ale postanawia się nie poddawać. Nie ma zresztą wyboru – jeśli wróciliby do rodzinnej wioski, dostałby się w ręce talibów. Przez następny rok pracuje więc nielegalnie po kilkanaście godzin dziennie w warsztacie szewskim, żeby opłacić przemytników, którzy pomagają mu przedostać się do Turcji, a stamtąd do Grecji. Dalej podróżuje zupełnie sam”⁴⁴.

Część dzieci pierwszy okres pobytu w nowym kraju (w Polsce) spędza wraz z rodzicami w areszcie deportacyjnym lub ośrodku strzeżonym, co jest spowodowane nielegalnym przekroczeniem granicy. Dorośli i ich dzieci już jako uchodźcy często źle znoszą aresztowanie. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy ucieczka z kraju była spowodowana lękiem przed bezpodstawnymi aresztowaniami, którym towarzyszą tortury i prześladowania. Tego typu doświadczenia ilustruje treść następującej wypowiedzi czecheńskiego mężczyzny:

⁴⁴ *Ich dzieciństwo w zasadzie jest nie do odbudowania*, dz. cyt.

„Przecież my nie jesteśmy przestępcami, a trzymali nas w areszcie w Lesznowoli. Ja tego do tej pory nie mogę zrozumieć, przecież od razu na granicy powiedzieliśmy im, że przyjechaliśmy prosić o status uchodźcy, zgodzili się nas wpuścić bez wiz, wiedzieli, po co przyjechaliśmy, a potem nas za to zamknęli... Byliśmy w areszcie razem z żoną i dwoma synami. Jeden syn ma piętnaście lat, bardzo zachorował, płakał, nie mógł chodzić, ale ci strażnicy z aresztu nie zgodzili się, żebym wyszedł do szpitala... [...]. Później okazało się, że mój syn jest bardzo chory i może trzeba będzie usunąć nerkę [...]”⁴⁵.

Dzieci-uchodźcy, pokonując kolejne etapy uchodźczego szlaku, stają wobec wielu nowych sytuacji. Są to nowe miejsca zamieszkania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, gdzie dzieci wraz z rodzinami oczekują na nadanie statusu uchodźcy; nowa szkoła, a w niej nowi rówieśnicy, nowi nauczyciele, nowe normy i zasady kulturowe i nowe zajęcia w nowym, obcym języku, nowe wymagania szkolne i tak dalej. W przypadku dzieci, gdy podejmuje się próbę rozpoznania ich osobistego uchodźczego szlaku, to obok krętości i zawiłości cechuje go doświadczenie traumatycznych zdarzeń. Podstawowym priorytetem jest przetrwanie, które jest praktyczną realizacją potrzeby bezpieczeństwa. Szczególnie w przypadku dziecięcych historii uchodźstwa rozpoznać można nie tylko najbardziej atawistyczny charakter potrzeby bezpieczeństwa, ale i to, że praktyczna realizacja tej potrzeby na plan dalszy spycha inne potrzeby rozwojowe dziecka. Trudno też mówić w takiej sytuacji o rozwijaniu i pielęgnowaniu tożsamości kulturowej. Stąd też – jak się wydaje – pedagogika międzykulturowa potrzebuje nowego odczytania tej klasy zjawisk społeczno-kulturowych i politycznych. Trudną sytuację dzieci uchodźczych egzemplifikuje treść wypowiedzi cytowanej już Piegat-Kaczmarczyk: „Zazwyczaj jest tak, że najpierw spotykam się

⁴⁵ K. Gracz, *Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce*, dz. cyt., s. 86.

z samymi mamami. Rozmawiamy o rodzinie, o tym, ile mają dzieci i jakie każde z nich ma problemy: że jedno nie może się skoncentrować, drugie wszystkich bije, trzecie krzyczy, a czwarte moczy się w nocy [...]. Myślę, że największym kłopotem jest to, że jeżeli są w silnym stresie, posttraumatycznym – związanym z tym, co przeżyły, albo adaptacyjnym – związanym z kolejną zmianą, do której muszą się przyzwyczaić, to ich układ poznawczy nie jest gotowy na to, żeby uczyć się nowej wiedzy, nowych zwyczajów, nowego języka [...]"⁴⁶.

W przypadku niektórych dzieci-uchodźców proces integracji w nowym kraju jest znacznie utrudniony, a czasami nawet niemożliwy. Właściwie nie zdarza się, by traumatyczne przeżycia związane z realizacją trajektorii uchodźstwa były wprost tym, co hartuje osobowość i ciało, i aby dawały one umiejętności przydatne w zwyczajnym życiu. Jeśli odnieść tę trajektorię do myśli Wiesława Theissa, to słowa autora brzmią jak przestroga: „Niezależnie od punktu widzenia dzieciństwo jest nader kruchym światem, może się rozpaść częściowo lub całkowicie z wielu różnych powodów"⁴⁷. Dzieciństwo dziecka-uchodźcy jest światem szczególnie zniewolonym – jak przekonuje Theiss – z powodu wpływów skrajnych sytuacji społeczno-politycznych, takich jak wojna, ideologiczna przemoc, prześladowania oraz ich skutki⁴⁸.

3.5. Dziecięca trauma i jej konsekwencje

W przypadku niektórych dzieci-uchodźców w nowym kraju pobytu diagnozowany jest tzw. syndrom stresu pourazowego (PTSD), który stanowi reakcję jednostki na sytuacje bolesne i urazowe. Syndrom

⁴⁶ M. Galek, *Dzieci uchodźców – stres po traumie, inna kultura i wielkie nadzieje*, [online:] <https://pl.aleteia.org/2017/10/05/dzieci-uchodzcow-stres-po-traumie-inna-kultura-i-wielkie-nadzieje/> [dostęp 12.10.2017].

⁴⁷ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa: Żak 1996, s. 11.

⁴⁸ Więcej: tamże.

stresu pourazowego objawia się w formie zaburzeń w społecznym i jednostkowym zachowaniu⁴⁹. W związku z tym szczególnie ważne jest, aby zapewnić psychologiczną pomoc dzieciom-uchodźcom. Jednocześnie istotne jest, aby zapewnić bezpieczeństwo psychologiczne dzieciom, które doświadczyły traumy wojny i uchodźstwa, na każdej płaszczyźnie ich funkcjonowania.

Każdy człowiek, który przeżył traumę, wypracuje osobistą strategię radzenia sobie z afektywno-poznawczo-behawioralnym potencjałem traumy. Strategia taka to jednocześnie objawy zespołu stresu pourazowego. Jednym z najczęstszych sposobów radzenia sobie z traumą jest ponowne i intensywne przeżywanie doświadczeń związanych ze zdarzeniami traumatycznymi w uporczywych wspomnieniach, które sprawiają wrażenie, jakby człowiek znów znalazł się w sytuacji zagrożenia (tzw. *flashback*). Dziecko przeżywa wspomnienia całego wydarzenia traumatycznego lub tylko jego fragmenty. Podczas tych wspomnień pojawiają się negatywne emocje, jak strach, złość, panika, smutek, bezradność, a także myśli i obrazy, które miały miejsce w czasie zdarzenia traumatycznego. Może wystąpić ponowne słyszenie dźwięków, czucie zapachów i smaków, a nawet odczuwanie bólu jak w trakcie przeżytej traumy. Może także wystąpić poczucie winy, wstydu i złości na siebie i innych za zaistniałą sytuację⁵⁰. Innym sposobem reagowania dzieci na traumę jest rekcja odrętwienia i pustki emocjonalnej. Przeżycie traumy sprawia, że człowiek zaczyna mieć poczucie pozbawienia uczuć. Jest to mechanizm obronny, który chroni człowieka przed silnymi i gwałtownymi emocjami, jakich doświadczył. Halina Grzymała-Moszczyńska, prowadząc badania wśród dzieci uchodźczych, stwierdziła, że są one „na wpół martwe”, tzn. że są bierne, apatyczne i całym

⁴⁹ H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy...*, dz. cyt, s. 80.

⁵⁰ C. Herbert, *Zrozumieć traumę. Podręcznik dla osób, które doznały urazu i dla ich rodzin*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004, s. 32–34.

dniami siedzą bez ruchu, do nikogo się nie odzywając⁵¹. Objawy u młodszych dzieci wiążą się z zanikaniem wcześniej nabytych umiejętności związanych z utrzymaniem czystości i posługiwaniem się mową. Reakcją na stres traumatyczny może być bardzo ciche mówienie lub mówienie tylko do wybranych osób. Brak zaufania, poczucie winy i wstydu, poczucie niższości oraz chęć unikania kontaktu z bodźcami, które przypominają o traumie, powodują, że dzieci wycofują się ze związków z bliskimi osobami. Z drugiej jednak strony rozpaczliwie dążą one do kontaktów z innymi. Emocjonalna chwiejność powoduje tworzenie intensywnych i zarazem niestabilnych związków emocjonalnych. U dzieci w starszym wieku przeszkadza to w planowaniu swojej przyszłości. Badania naukowe dowodzą, że dzieci doświadczające traumatycznych przeżyć były przekonane o tym, że umrą w młodym wieku, dlatego też nie potrafiły planować swojej przyszłości⁵².

Naukowe eksploracje potwierdzają związek między doświadczeniem traumy wojennej przez dzieci a charakterem późniejszych zabaw⁵³. „Zwykle dziecięce zabawy [...] są spontaniczne i beztroskie; natomiast zabawa, która wynika z doznanego urazu, jest ponura i monotonna. [...] Dziecko z trudem się od niej odrywa, a w odgrywanych scenach niewiele się zmienia, pomimo upływu czasu. Zabawa pourazowa – w przeciwieństwie do zwykłej – jest obsesyjnie powtarzana. [...] Jest ona tak charakterystyczna, że wystarczy przez chwilę przyglądać się dziecku, by niemalże wyłącznie na tej

⁵¹ H. Grzymała-Moszczyńska, *Mieszkańcy polskich ośrodków dla uchodźców*, w: H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 1998, s. 172–173.

⁵² E. Januszewska, *Dziecko czechoskie w Polsce...*, dz. cyt., s. 57–58.

⁵³ Więcej: L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2004; S. Baley, *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*, „Psychologia Wychowawcza” 1947, t. 12, nr 4.

podstawie odgadnąć, że przeżyło ono uraz⁵⁴. Badania pokazują, że zabawami najczęściej wybieranymi przez dzieci, które doświadczyły wojny, były: łapanka, nalot i wydawanie chleba przez okupanta⁵⁵. Oprócz zabaw związanych z tematyką wojenną wojna przejawia się także w dziecięcych utworach literackich, wypracowaniach i rysunkach. Mają one wartość katartyczną (oczyszczającą) i pozwalają dziecku odzyskać utraconą równowagę⁵⁶. Warto w tym miejscu postawić pytanie, czy dzieci uchodźcze, które mają w swej biografii tak dramatyczne doświadczenia związane z traumą wynikającą z sytuacji politycznej, mają szansę na konstruowanie i przeżywanie choć w części dzieciństwa, które jest typowe dla dzieci niemających za sobą doświadczeń wojny i uchodźstwa. Jesteśmy przekonane, że podobnie jak dorośli uchodźcy, każde uchodźcze dziecko powinno mieć zapewnioną natychmiastową pomoc psychologiczną, także w formie interwencji kryzysowej, profesjonalnej psychoterapii oraz tworzenia klimatu psychologicznego bezpieczeństwa. Polskie rozwiązania systemowe właściwie nie zapewniają tego typu pomocy psychologicznej. Zrealizowanie zasady bezpieczeństwa psychologicznego nie jest możliwe ani w ośrodku dla cudzoziemców/domu, ani w szkole, ani w społecznym otoczeniu dziecka. Jedno jest natomiast pewne: nikt nie jest w stanie samodzielnie poradzić sobie ze skutkami traumy.

Ewa Wysocka uważa, że wsparcie psychologiczne i pedagogiczne dzieci-uchodźców powinno być projektowane na podstawie holistycznej analizy (diagnozy) ich sytuacji wiążącej się z poszczególnymi etapami procesu stawania się uchodźcą. Dlatego też niezbędna jest analiza traumatycznych wydarzeń w kraju pochodzenia, analiza kontekstu podjęcia decyzji o wyjeździe z ojczyzny, okoliczności

⁵⁴ J. L. Herman, *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 1998, s. 49–50.

⁵⁵ S. Baley, *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*, dz. cyt., s. 15.

⁵⁶ E. Januszewska, *Dziecko czecheńskie w Polsce...*, dz. cyt., s. 53.

ucieczki, specyfiki okresu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców oraz przebiegu okresu adaptacji⁵⁷. Priorytetem jest, aby diagnoza sytuacji dziecka objęła także rozpoznanie jakości życia dziecka przed traumą. Chodzi o wiedzę na temat tego, jak dziecko funkcjonowało w swoim najbliższym środowisku, jakie miało warunki rozwoju, jak przebiegał jego rozwój na poszczególnych etapach wzrastania. Diagnoza powinna objąć również rozpoznanie, jak i w jakim zakresie dominujące potrzeby dziecka były zaspokojone na poszczególnych etapach rozwoju. Kolejnym elementem diagnozy życia przed traumą jest stwierdzenie, jakie dziecko miało możliwości realizacji podstawowych zadań rozwojowych. Przykładowo, czy w odniesieniu do kształtującego się poczucia bezpieczeństwa dziecko miało możliwości usamodzielniania się i jakie temu procesowi towarzyszyły warunki⁵⁸. Poznanie jakości wcześniejszego życia dziecka jest istotnym probierzem w diagnozie skutków traumy wojny i uchodźstwa dla dziecka. Z rozpoznania wcześniejszego życia płyną także wskaźniki ewaluacyjne, które wykorzystuje się dla badania skuteczności podjętych psychologicznych i pedagogicznych działań pomocowych (diagnoza ewaluacyjna).

W jakości wcześniejszego życia dziecka poszukuje się wskazówek, które pozwolą zapewnić dziecku optymalne warunki rozwoju psychospołecznego, w tym realizację potrzeb dziecka na jego aktualnym etapie rozwojowym. Ważne jest, by tak projektować pomoc dziecku-uchodźcy, by jego rozwój psychospołeczny przebiegał w złożonych relacjach ze światem zewnętrznym, gdyż tylko w nim dziecko może kształtować siebie jako osobę psychologiczną i społeczną.

⁵⁷ E. Wysocka, „My” i „Oni” – dlaczego tak trudno być razem, w: *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość*, red. D. Lalak, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2007, s. 119.

⁵⁸ M. Galek, *Dzieci uchodźców – stres po traumie...*, dz. cyt.

3.6. Uchodźctwo jako uczenie się życia po traumie (wojny). Próba podsumowania

Dziś, w dobie kryzysu migracyjnego, toczy się gorąca dyskusja w sprawie sytuacji i form pomocy osobom, które zamieszkują na terenach o trudnych pod względem społeczno-politycznym i które podjęły decyzje o opuszczeniu swego państwa.

W kwestii wojny, dyktatury politycznej niektórych państw, podobnie jak w sprawie uchodźstwa, wypowiada się wielu zwyczajnych ludzi i wielu polityków. Wszyscy oni zastanawiają się na tym, czy i jak należy pomagać cudzoziemcom. Czy przyjmować ich do „siebie”? A może pomagać należy tylko na miejscu? Jeśli udzielać pomocy międzynarodowej, to na jak długo? Na jakich zasadach taka pomoc miałyby być udzielana? Czy nie wystarczy ochrona krótkoterminowa pozwalająca na „przeczekanie” najgorszego, przykładowo w obozach, gdzieś daleko od naszego kraju? W kontekście powyższego nasuwa się inne pytanie: Czy dzieci mogą prawidłowo się rozwijać w sytuacji wojny, konfliktów zbrojnych, łamania praw człowieka, nierównego dostępu do edukacji, braku stabilizacji społeczno-ekonomicznej i braku poczucia bezpieczeństwa? Jak dzieci kształtują swą osobowość w takich warunkach? Jak kształtują swoją tożsamość społeczno-kulturową?

Dziecko jest autonomiczne i dynamicznie rozwija się od chwili swych narodzin. Za to, jako będzie jego osobowość, odpowiada szereg czynników zarówno biologicznych, jak i środowiskowych i kulturowych. W procesie rozwoju dziecka sprawą najważniejszą jest zaspokajanie potrzeb biologicznych, psychologicznych i społecznych. Każde jednak dziecko posiada – jak przekonuje Maslow – indywidualną hierarchię potrzeb, która jest wynikiem zapotrzebowania konkretnego etapu rozwojowego i jednocześnie jest efektem osobistego uporządkowania i zapotrzebowania. Szczególnie ważną potrzebą, która daje gwarancję rozwoju, jest potrzeba bezpieczeństwa,

która jest najbardziej – jak się wydaje – atawistyczną z potrzeb i wynika z najbardziej naturalnej konieczności człowieka, która wiąże się z ochroną zdrowia i życia.

Dzieci, które zmuszone są konstruować trajektorię uchodźczą, gromadzą szczególnie potencjał trajektorijny. Doświadczenie traumy powoduje nagromadzenie szczególnych doświadczeń poznawczych i afektywnych. W konsekwencji dziecko doświadcza wielu skutków nie tylko z powodu tego, że przeżyło „coś tak strasznego, jak wojna” i było świadkiem tego, czego dzieci normalnie nie są świadkami, czyli „śmierci od bomby, od strzału z karabinu, od bagnetu, od noża, od gazu”. Jednym z najtrudniejszych skutków traumy jest doświadczenie utraty. Dlatego we wprowadzeniu do tego rozdziału napisałyśmy, że sens uchodźctwo najlepiej oddaje stan braku. W tym miejscu musimy ten opis uzupełnić kolejnym pojęciem „nowy/nowe”. Uchodźca to ktoś, kto utracił wszystko, cierpi z powodu permanentnego braku swego starego życia, a w zamian dostaje nowe życie, które trudno rozpocząć, gdy stare ciągle jest żywe we wspomnieniach i trudno się z nim pożegnać, w sytuacji gdy nowe jest zupełnie nieznanne.

Wielu dorosłych nie potrafi sobie wyobrazić, że dzieci-uchodźcy doświadczają dokładnie tego samego. Tracą one swe dotychczasowe życie, dzieciństwo i wszystko to, co z nim powiązane. I gdy cierpią na permanentny stan braku swego starego życia, w zamian oferuje im się nowe życie, z którym nie bardzo wiadomo co zrobić, bo ciągle tęskni się za starym.

Stan utraty jest dojmujący. Dzieci i dorośli jako uchodźcy doświadczają nie tylko troski o teraźniejsze bezpieczeństwo, odczuwają także smutek, który jest równie dojmujący jak stan utraty. Są to uczucia, które na wiele lat zagnieżdżają się w ich psychice, często nawet przez całe życie im towarzysząc.

Niektóre z dzieci wychowują się bez jednego lub bez obojga rodziców, z dala od bliskich osób i domu rodzinnego. Wiele dzieci traci swe dzieciństwo, także w naszym europejskim, przeciętnym i społecznym

rozumieniu. A my chcemy myśleć, że dzieciństwo to radość i bez troska, tyle tylko, że Europejczycy zwykle sądzą w ten sposób o dzieciach europejskich, a właściwie tylko o dzieciach z Unii Europejskiej, gdyż w świadomości wielu Europejczyków Europa magicznie kończy się na Unii Europejskiej.

Tymczasem uchodźstwo jest nie tylko prawno-polityczną odmianą bycia człowieka, ale przede wszystkim konceptem psychologiczno-pedagogicznym, który jest jednym z wymiarów kulturowego bycia człowieka. Rdzeniem uchodźstwa – jak napisałyśmy – jest stale odczuwany brak poczucia bezpieczeństwa. Stąd też uchodźstwo można traktować jako psychologiczno-pedagogiczny opis egzystencji, która jest niczym innym jak objawem deprivacji potrzeby bezpieczeństwa w jej wymiarze wertrykalnym i deprivacji potrzeb w ich wymiarach horyzontalnych. W przypadku dziecka sytuacja jest szczególnie skomplikowana ze względu na psychologiczną i pedagogiczną konieczność zaspokojenia potrzeb ważkich dla biologicznego, psychologicznego i społecznego wzrastania człowieka-dziecka. Owa konieczność wynika więc z dynamiki procesu rozwojowego dziecka i formującej się struktury jego osobowości (ta jest przecież w ciągłym rozwoju). Owa konieczność zaspokojenia potrzeb ulega waloryzacji z powodu przeżytej przez dziecko traumy i skutków, jakie to przeżycie przyniosło.

Stąd też można mówić o odmiennych doświadczeniach dzieciństwa i alternatywnym dzieciństwie dziecka-uchodźcy w stosunku do dzieciństwa, które konstruowane jest i doświadczane przez większość dzieci. Wszystko, co afektywnie i poznawczo przeżyło i przeżywa dziecko, a co obiektywizuje się jako emocje, myśli i działania w tej trudnej i złożonej sytuacji, jest normalne i nie powinno dziwić. Do dorosłych zaś należy otoczenie tych przeżyć atencją i zrozumieniem. Specyfika sytuacji dziecka-uchodźcy wymaga działań, które każdorazowo muszą być indywidualizowane, a ich podstawowym wymiarem powinno być zapewnienie psychologicznego bezpieczeństwa.



Rozdział 4.

DZIECKO W SPOŁECZNO-JĘZYKOWYM KONTEKŚCIE EMIGRACJI ZAROBKOWEJ RODZICA

4.1. Wprowadzenie

Rozdział trzeci niniejszej książki przekonuje, że nie trzeba być znawcą tematu, aby wiedzieć, iż sytuacja społeczno-polityczna migranta zarobkowego jest zdecydowanie różna niż uchodźcy¹. Różnice dostrzegalne są już w momencie motywacji zmuszającej daną osobę do opuszczenia kraju pochodzenia. Dotyczą również możliwości społecznych i politycznych, jakie oferuje kraj przyjmujący, zarówno na poziomie deklaracji, jak i realnego życia.

O ile uchodźstwo może być związane z gwałtowną i totalną zmianą życiową, o tyle wydaje się, że decyzja o emigracji zarobkowej może kształtować się w czasie i przez to być mniej gwałtowna i totalna. Jeśli motywem uchodźstwa jest realne zagrożenie zdrowia i życia w wyniku działań wojennych czy opresji politycznej, to emigracja zarobkowa motywowana może być biedą, która jest efektem polityki ekonomicznej, czy też potrzebą zmiany trajektorii życia bądź realizacją aspiracji zawodowych czy osobistych potrzeb.

¹ Więcej rozdział 2: *Dziecko – uchodźca. Odebrane dzieciństwo (?)*.

Gwałtowność i totalność uchodźstwa jest efektem wyrwania z jednego życia (społeczno-kulturowego) i wrzucenia w inne życie (społeczno-kulturowe), do którego droga wiedzie zazwyczaj przez ośrodki pobytu dla cudzoziemców, w których oczekuje się na uregulowanie sytuacji prawnej. Realizuje się tu potrzeby uchodźców w zakresie absolutnego minimum i *implicite* obiecuje lepsze życie, jeśli tylko uchodźca potwierdzi swą autentyczność i spełni przewidziane prawem warunki. Gdyby poszukać metafory dla opisanego, czym są ośrodki dla uchodźców, to określić je trzeba mianem „przed-sionka kraju przyjmującego”. Z „przedsionka” tego można zaledwie podpatrywać ludzi i ich życie, które właściwie z tej perspektywy jawi się wyłącznie jako obietnica i w żaden sposób nie jest gwarancją wejścia do społeczeństwa i kultury kraju przybycia.

Dobrze obrazują to słowa Tatarki krymskiej, która z Krymu wyjechała z powodu wojny rosyjsko-ukraińskiej: „[...] ja przyjechałam... mieszkam tu w Polsce 3 lata i... przyjechałam... jak siostra z dziećmi, jak uchodźca [...]. Jak jechaliśmy... wjechaliśmy do Polski, ja nic nie znała, nic nie znała, ni *historju* Polski, nie znała, co to za narodowość. Jaka ma *religju*, na przykład to nie wiedziała, no, przyjechała, tak uciekała z ojczyzny i... Było w Polsce tak wszystko nowe, no na przykład mowa, chodziła do lekcji polskiego języka. Jak usłyszała... pierwsza lekcja była dla *mienia*... zrozumiała, [że] to ciężka mowa, trzeba [...] sobie poradzić i... to ... już czytam po polsku i tak trochę mówię, może niedobrze mówię [...]. To... mam hmm... ciekawość, chciałabym umieć *historju* Polski, tu mieszkam w Gdańsku, tu już przyzwyczajone. I... mamy koleżanek, przyjaciółek. Dzieci chodzą do przedszkola. Dobrze już dzieci mówią po polsku, na przykład córka siostry 6 lat ma, chodzi do zerówki, już pisze po polsku, a... chłopak... już mówi po polsku”².

² Źródło: Wywiad przeprowadzony przez Elwirę Domaros i Susannę Izzetdinovą w ramach ćwiczeń do przedmiotu „Metody badań społecznych” w semestrze zimowym 2017–2018. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017.

Ośrodki dla uchodźców z racji swego penalnego charakteru i penalnej stylistyki zachowań niektórych pracowników stają się „trudne” dla osób do nich trafiających. Wpisane w nie instytucjonalne uciążliwości realizacji przetrzeb życiowych, a także opieszałość realizacji procedur opóźniają nie tylko proces osiągania samodzielności w nowym państwie, ale przede wszystkim przesuwają w czasie proces tworzenia relacji społecznych, które są podstawą wrastania w społeczność i kulturę państwa przybycia³.

Obok instytucjonalnej specyfiki ośrodki dla uchodźców istnieją i funkcjonują w specyficznie aranżowanej przestrzeni fizycznej. Można – jak się wydaje – mówić o wymuszonym dystansie przestrzennym, to zaś skutkuje brakiem kontaktów z ludnością miejscową. Stąd też trudno jest w przypadku cudzoziemców przebywających w ośrodkach mówić o szansie na integrację ze społecznością lokalną i odwrotnie. Dystans przestrzenny w swej istocie jest dystansem społecznym i kulturowym, który zamyka obie grupy w izolacji społecznej i kulturowej. Jak przekonują analizy Katarzyny Kość-Ryżko i Izabeli Czerniejewskiej, ta społeczna i kulturowa izolacja jest biernie akceptowana przez całą społeczność. Można nawet przypuszczać, że „bierne akceptowanie” pozoruje wielokulturową zasadę pokojowego współżycia⁴.

Imigranci zarobkowi – w przeciwieństwie do uchodźców – są w o tyle lepszej sytuacji, że z większą swobodą mogą decydować o miejscu swego tymczasowego (bądź stałego osiedlenia), a także

³ Tamże. Por. także: A. Całko, *Repatrianci w zmaganiach z codziennością. Wybrane aspekty badań własnych*, w: *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną a edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*, red. K. Kossak-Głowczewski, A. Kożyczkowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2015.

⁴ Więcej zob.: K. Kość-Ryżko, I. Czerniejewska, *Oblicza integracji uchodźców w Polsce na przykładzie analizy funkcjonowania ośrodków w Grupie i Czerwonym Borze*, w: *Wokół problematyki migracyjnej. Kultura przyjęcia*, red. J. Babicki, M. Chmarczuk, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego 2013, s. 131–154.

już na początku pobytu w większym stopniu zmuszone są do wchodzenia w interakcje społeczne, choćby ze względu na poszukiwanie pracy. Psychologicznie jest to sytuacja trudna, poznawczo i emocjonalnie imigranci doświadczają skutków swej (często) nieznaności bądź bardzo słabej znajomości języka, braku wiedzy o schematach zachowań i – wynikającej z celu przybycia – konieczności znalezienia pracy, jeśli imigrant przyjechał „w ciemno”, czyli bez wcześniej „umówionej pracy”. Jeśli do poznawczo-emocjonalnych problemów związanych z „wchodzeniem” do nowego społeczeństwa i jego kultury dołączymy poznawczo-emocjonalne problemy związane z „wyjściem” ze swego dotychczasowego społeczeństwa (przede wszystkim tego najbliższego) i jego kultury, to obraz zostanie domknięty.

Zrealizowane na potrzeby tego rozdziału „studium biograficzne” ukraińskiej rodziny⁵, która dwa lata temu przyjechała do Polski w celu podjęcia pracy i osiedlenia się (obecnie w deklaracji na stałe), uzmysławia, że w niektórych sytuacjach decyzja o emigracji zarobkowej do innego państwa zapada właściwie w gronie osób dorosłych. Dziecko zostaje z niej wykluczone i tym samym usunięte z procesu przygotowywania się do emigracji. Pominięte i postawione przed faktem dokonanym, zostaje pozbawione możliwości „załatwienia” swoich spraw psychologicznych, społecznych i innych; dobrze ten stan rzeczy oddają słowa dziecka ze wspomnianej ukraińskiej rodziny: „No, jakby dowiedziałem się o tym, że... pójdę do szkoły w Polsce, bo ciocia mówiła i mama mówiła, że po prostu pojedziemy w Pol..., do Polski, do cioci odwiedzić, odpocząć. I jak jechaliśmy latem, to ale... mama powiedziała... pójdziesz tutaj do sz..., czy

⁵ Egzemplifikacją dla tego tekstu są biografie dwóch osób: dwunastoletniego chłopca, Ukrainca, i jego mamy Ukrainki, którzy od 2 lat mieszkają w Polsce. Bardziej jednak jest tu istotna narracja chłopca i jego opowieść o doświadczeniach związanych z emigracją zarobkową matki. Z narracji matki wybrałyśmy te wypowiedzi, które stanowią istotne dopełnienia wypowiedzi dziecka.

chcesz pójść tutaj do szkoły. Ja mówiłem, że nie chcę, nie chcę. Chcę na Ukrainę, ale teraz właśnie nie chcę wracać na Ukrainę”⁶.

O ile zatem dorośli jakoś mogą przygotować się do wyjazdu, „pożegnać” stary świat i stare życie, a nawet zastanowić się nad nowym światem i nowym życiem, o tyle dzieci – w tak przyjętej strategii – zostają wyrwane z jednego świata i życia i „wrzucone” do innego świata i innego życia. W badanej historii chłopiec wcześniej był w Polsce i, jak sam mówi, za pierwszym razem był „nieoswojony”: „[Byłem] nieoswojony, nie wiedziałem, jak co jest, bardzo się bałem rozmawiać z ludźmi, bo to język polski, a ja nie umiałem wtedy, i ga- dałem tak słabo wtedy” [uzupełnienie. – A.K., A.M.-S.].

Można przyjąć – i taka argumentacja wydaje się słuszna z perspektywy rodzica – że dorośli z najbliższego otoczenia dziecka próbują je chronić przed istotnymi, z perspektywy dorosłych, konsekwencjami emigracji. Być może niektórzy rodzice chcą uniknąć trudnych pytań o emigrację, które może postawić dziecko. Odpowiedzi na takie pytania mogą być niełatwe dla nich, bo oni sami przecież nie potrafią przewidzieć tego, jak potoczą się sprawy na emigracji. Inną przyczyną wykorzystywania tego typu strategii jest być może potrzeba pozostawienia sobie możliwości wycofania się z decyzji, mogłoby więc chodzić o to, by niepotrzebnie nie budzić w dziecku niepokojów.

Analiza wypowiedzi dziecka wskazuje jednak, że przynajmniej niektóre dzieci potrafią zrozumieć motywy stojące za decyzją o emigracji. Dziecko umie dostrzec i zrozumieć frustracje związane z niemożnością udźwignięcia przez rodzica/rodziców trudów pracy i utrzymania rodziny. Dobrze obrazują to przytoczone słowa: „Mieszkaliśmy na Ukrainie. I na Ukrainie jest ciężko znaleźć pracę,

⁶ Źródło: *Wywiad z dwunastoletnim chłopcem Ukraińcem, od 2 lat mieszkającym w Polsce*, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską w dniu 31.01.2018 r. w Gdańsku.

jakby taką dobrą, żeby się dobrze zarabiał. I żeby mieć pieniądze. [...] I mama chciała lepszą pracę, bo pracowała w sklepie, i tam było dużo takich... pijących ludzi, którzy ją... byli... jakby to powiedzieć, źli do niej. No i mama nie chciała już więcej tego słuchać. No chciała pojechać tutaj i chciała mieć lepszą pracę”. „My nie mieszkaliśmy tam, gdzie była wojna. Wszystko było dobrze. [...] jak to powiedzieć, może warunek, przez który przyjechaliśmy do Polski, to były drogie produkty. Tam na przykład... no mama dobrze zarabiała w tym sklepie, nam wystarczało, dużo wystarczało. Mieliśmy swoje mieszkanie, w dobrym rejonie, i teraz właśnie sprzedajemy to mieszkanie. I po prostu zmieniły się te ceny, i tak zaczęło nam brakować tych pieniędzy. No i właśnie pojechaliśmy tutaj do Polski [...]. Na Ukrainie jest tak, że ile się zarabia, to większą część wydaje się na jedzenie i na... na produkty. A w Polsce, jakby zarabia się więcej”.

4.2. Mikroświat dziecka: uwagi kontekstowe

Aby lepiej zrozumieć, czym w swej istocie może być emigracja zarobkowa rodziny i jakie może mieć znaczenie dla kształtowania tożsamości kulturowej dziecka, przyjęliśmy ideę „mikroświata dziecka” Jerzego Nikitorowicza.

„Mikroświat dziecka” tworzy się wyłącznie w relacjach z dziedzictwem kulturowym, którego specyfikę Nikitorowicz rozpoznaje jako „zdolność do trwania pewnych idei, przedmiotów, zachowań, ich zobiektywizowanie, przekaz międzygeneracyjny i oddziaływania na zachowania innych. Inaczej, jest to ta część kultury, która jest przekazywana następnym pokoleniom i zdała egzamin trwałości w czasie”⁷. W przypadku dziedzictwa kulturowego bardziej jednak idzie o jego symboliczne obszary niż fizyczne artefakty dostrzegane

⁷ J. Nikitorowicz, *Mikroświat dziecka w ustawicznych procesie kreowania tożsamości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 23.

w przestrzeni fizycznej. Istotna w dziedzictwie kulturowym jest ta część dorobku wspólnoty, która łączy jej teraźniejszość z przeszłością, co rozpoznawane jest jako – przykładowo – tradycja, która wiąże kilka pokoleń wstecz i stanowi – jak pisze Nikitorowicz – „immanentną gwarancję trwałości”. Co istotne, tradycja w wyobrażeniach wspólnoty podlega idealizacji i tak ujęta istnieje jako *sacrum* wspólnotowe. Tym samym wymusza ona szacunek dla siebie i istnieje jako sfera aksjomatów oraz normatywów, równocześnie zmieniając się w to, co konieczne dla przetrwania wspólnoty. Dziedzictwo kulturowe przechowywane jest w doświadczeniach zbiorowych i transmitowane w procesach socjalizacji i wychowania⁸.

Dziedzictwo kulturowe jest obiektywizacją historyczności wspólnoty i zaświadczać ma w umysłach jej członków o ciągłości kulturowej między przeszłością a teraźniejszością, jednocześnie powinno stanowić pomost między nimi. W tak ujętej logice dziedzictwa kulturowego procesy edukacyjne nie służą indywidualizacji i autonomicznemu rozwojowi podmiotów, ale sprowadzają się wyłącznie do działań na rzecz trwania wspólnoty przez dostarczanie wiedzy (o wspólnocie) i aksjomatów (dla wspólnoty). W praktyce oznacza to, że w procesach kulturowych (edukacyjnych) na zasadzie czynnej internalizacji wartości osadzonych w kulturze dziedzictwo kulturowe decydować będzie o jakości tego, co osobiste i jednocześnie wspólnotowe. W tak też ujętej logice dziedzictwo kulturowe odpowiada za „(f)ormowanie człowieka – jak to ujmuje Michaił Bachtin – [...] w nierozzerwalnej więzi z rozwojem historycznym”⁹. Dziedzictwo kulturowe to przestrzeń symboliczna, w której wspólnoty projektują i wytwarzają swe tożsamości, ale w taki sposób, że w świadomości uczestników wspólnoty tożsamość i człowiek zaczynają

⁸ Tamże.

⁹ M. Bachtin, *Powieść wychowawcza i jej znaczenie w historii realizmu*, w: tegoż, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1986, s. 303–304.

stanować jedno. I nie jest ważne, że tożsamość w swej istocie stanowi zaledwie jeden z wielu możliwych opisów jestestw człowieka, a człowiek jest wyłącznie bytem samym w sobie. Społeczno-kulturowy świat wspólnoty nierozzerwalnie łączy się ze swoim opisem/interpretacją jako obiektywizacją dziedzictwa kulturowego i jako takie oba stanowią jedno.

Wytwarzanie tożsamości kulturowej jest zatem efektem napięcia, jakie wytwarza się w relacji „ja” – „świat” (Romana Miller¹⁰) czy „ja” – „my” (Jerzy Nikitorowicz). I choć relacja ta jest pełna napięć i konfliktów, to jest ona nieusuwalna i niezbędna dla procesu wytwarzania tożsamości osobowych i wspólnotowych. Pozwala ona dziecku – jak pisze Nikitorowicz – „w okresie dorastania korzystać z kultury jako ofert makroświata, dokonywać świadomych i odpowiedzialnych wyborów z wielu informacji dostępnych i atrakcyjnych w globalnym świecie kultury”¹¹.

Mikroświat dziecka obiektywizuje się w biograficznym i społecznym aspekcie tożsamości dziecka, co silnie jest powiązane z wiedzą, którą ono posiada o swojej społeczności, oraz z wiedzą o codzienności, a to jest wynikiem (współ)doświadczenia świata w relacjach z bliskimi. Można zaryzykować tezę, że atrakcyjność tej wiedzy w świadomości dziecka nie tyle wynika z jej wspólnotowego charakteru, ile z jej osobistej bliskości i osobistego znaczenia. Jest to wiedza wytwarzana dzięki własnemu zaangażowaniu i przeżywaniu, gdyż zdobywana jest w sytuacjach codziennych i najbliższych, oraz w relacjach rodzinnych i w najbliższym otoczeniu¹². Wiedza, kształtująca tożsamość kulturową dziecka, wytwarza się więc na bazie tego, co osobiste, i tego, co najbliższe wspólnotowo. Relacje, jakie dzieją się między dzieckiem, jego rodzicami i osobami z najbliższego

¹⁰ R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1981.

¹¹ J. Nikitorowicz, *Mikroświat dziecka...*, dz. cyt., s. 24.

¹² Tamże, s. 28.

otoczenia, pozwalają dziecku przyswoić nie tylko język wspólnoty, nie tylko jej symbole i normy, ale przede wszystkim – w przestrzeni obiektywizacji – zachowywać się, myśleć, mówić i działać jak kompetentny uczestnik wspólnoty. Kompetencje wspólnotowe, bo o nich właściwie mowa, osadzone są w języku wspólnoty i zachowaniach społecznych jej członków, przy czym – co ważne – i język, i zachowania są ze sobą powiązane.

Stąd też kompetencje wspólnotowe wymagają od dziecka używania języka w jego kulturowo-społecznych uwarunkowaniach, gdyż ma on przygotować je do bycia kompetentnym użytkownikiem języka przez konstruowanie relacji z innymi. Jednak zwrotnie relacje z innymi członkami wspólnoty wymagają od dziecka użytkowania języka tej wspólnoty, do której ono (nie)świadomie aspiruje. Język przesądza zatem i o uspołecznieniu dziecka, i o tym, jak rozumie ono swą wspólnotę. To dlatego – ze względów właśnie socjalizacyjnych – język musi być obecny w otoczeniu słuchowym dziecka¹³. Związek jednak między językiem wspólnoty a uczestnictwem w niej nie jest tak prosty, jak się pozornie wydaje. Społeczne uczestnictwo we wspólnocie i używanie języka wspólnoty – jak pisałyśmy – wzajemnie się determinują: nabywanie języka przesądza o rozwoju kompetencji wspólnotowej i odwrotnie. Inaczej ujmując, mówienie dziecka zależne jest od wspólnotowych (lokalnych) procesów kulturowych. Zwrotnie zaś procesy kulturowe wspólnoty zależne są od mówienia dzieci, ale i dorosłych. Oznacza to, że uczenie się języka jest powiązane z uczeniem się tego, jak być kompetentnym członkiem wspólnoty. Jednocześnie dziecko może być kompetentnym członkiem wspólnoty tylko poprzez język, gdyż stanowi on medium, przez które dziecko uczy się funkcjonowania społecznego, dystrybucji

¹³ E. Ochs, B. Schieffelin, *The impact of language socialization on grammatical development*, w: *The Handbook of Child Language*, red. P. Fletcher, B. MacWhinney, Oxford: Blackwell 1995, s. 73–74.

społecznej, interpretacji zdarzeń społecznych, a także wzorca wymiany językowej¹⁴.

Uczestnictwo w kulturze danej wspólnoty rozpoczyna się od uczestnictwa w pierwszej wspólnocie, jaka pojawia się w życiu człowieka, czyli od rodziny. To tu rozpoczyna się uczestnictwo w społeczeństwie i jego kulturze, co powoduje, że tożsamość zaczyna stanowić wynik „świadomego orientowania na wartości wspólnoty”. To z kolei przesądza o przynależności do wspólnoty, na mocy wejścia w posiadanie atrybutów, które czynią człowieka podobnym do „swoich” i różnym od „nie-swoich”. I będą to przede wszystkim język, literatura, sztuka, wartości, symbole, terytorium, dzieje, historia i tym podobne¹⁵.

Jednak – jak zaznaczyłyśmy – związek między językiem a relacjami społecznymi jest skomplikowany. Determinuje on bowiem nie tylko to, że język domu rodzinnego czy – szerzej – język wspólnoty decyduje o myśleniu i sposobie rozumienia świata, czyli myśleniu po swojemu, a więc inaczej niż czynią to inne wspólnoty¹⁶, nie tylko rozumienie relacji społecznych, ale także to, że zachowania w ogóle stają się możliwe. Jednocześnie język może rozwijać się i doskonalić jedynie dzięki relacjom społecznym. Te zaś są okazją do ujawniania zachowań i jako takie stanowić będą przejaw obiektywizacji wartości kultury symbolicznej wspólnoty.

Stąd też relacje społeczne stanowią społeczną podstawę wytworzenia tożsamości¹⁷ kulturowej (osobistej i wspólnotowej), język

¹⁴ Ciż, *Language acquisition and socialization. Three development stories and their implications*, w: *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*, red. R. A. Schweder, R. A. Levine, Cambridge: Cambridge University Press 1984, s. 276–277.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2018, s. 338; tenże, *Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową*, „Wychowanie w Rodzinie” 2012, t. 5, nr 1, s. 69–70.

¹⁶ Tamże, s. 75.

¹⁷ Por. Tenże, *Etnopedagogika...*, dz. cyt., s. 338.

pośredniczyć będzie między tym, co społeczne, a tym, co kulturowe¹⁸, na poziomie zachowań społecznych zaś rozpoznać można to, co Tadeusz Lewowicki nazywa zachowaniami tożsamościowymi¹⁹. Te ostatnie, na podstawie określonych elementów zachowań, dają możliwość rozpoznania zachowań tożsamościowych, które z kolei pozwalają „[...] identyfikować [...] tożsamość, manifestować ją, zabiegać o trwanie i dobre warunki rozwoju, korzystne przemiany”²⁰. Społeczne funkcjonowanie podmiotów i wspólnot odnosi się do wymienionych trzech płaszczyzn jako tych, które wytwarzają wiedzę społeczną i kulturową o tym, jakie powinny być relacje społeczne (w obszarach instytucji) i zachowania jednostek (także w rozmaitych obszarach życia codziennego) i w jakim języku wspólnota powinna się komunikować (w teraźniejszości, z przeszłością i na rzecz przyszłości). Inaczej ujmując, owe trzy płaszczyzny w konsekwencji rozstrzygają o kształcie społecznych przekonań i o tym, co upodabnia do swoich (kryterium więziotwórcze) i jednocześnie różni od nie-swoich (kryterium separacyjne).

Musimy jednak wyraźnie podkreślić, że zgromadzony na potrzeby tego rozdziału materiał empiryczny nie pozwala w pełni wykorzystać

¹⁸ E. Sapir, *Status lingwistyki jako nauki*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, E. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978, s. 89; tenże, *Język*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978, s. 60–61.

¹⁹ T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 1995; tenże, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: *Edukacja a tożsamość ucznia*, red. M. M. Urlińska, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1995; tenże, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie 2001.

²⁰ Tenże, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych...*, dz. cyt., s. 162.

metodologicznego potencjału, którego dostarcza koncepcja zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego (znana jako Teoria Zachowań Tożsamościowych). Koncentrować się tu będziemy zaledwie na wybranych obszarach zachowań tożsamościowych, które – upraszczając – sprowadzimy do zachowań językowych i społecznych, które z jednej strony są elementem relacji społecznych, z drugiej pozwalają dostrzec ich potencjał tożsamościowotwórczy.

Tropem metodologicznym dalszej części tekstu niech będzie fragment wypowiedzi dziecka, w której mówi ono: „Ja najpierw bardzo nie chciałem [...], bo to nowa szkoła, nowy język”.

4.3. „Nowa szkoła”: zachowania społeczno-językowe w wytwarzaniu nowej kompetencji wspólnotowej

Sytuacje szkolne – jako odmiana sytuacji społecznych – nie były pierwszymi, w których dziecko uczestniczyło w Polsce. Chłopiec był wcześniej w Polsce i już w trakcie pierwszej, poprzedzającej obecny pobyt, wizyty uczestniczył w sytuacjach codziennych, takich jak zakupy, przez co zmuszony był używać zwrotów polskojęzycznych w podstawowym zakresie.

Trudność wchodzenia w relacje społeczne w tej dziecięcej biografii wynikała z nieznamomości języka polskiego, a to w konsekwencji powodowało u dziecka swoisty poznawczy („nie wiedziałem, jak co jest”) i emocjonalny („bardzo się bałem rozmawiać z ludźmi”) dyskomfort, być może tym większy, że nieznamomość języka polskiego przekładała się na brak umiejętności komunikowania się („nie umiałem wtedy, i gadałem tak słabo wtedy”). Chłopiec tak opowiada o doświadczeniu pierwszych zachowań społeczno-językowych:

A.K.: Jak to było, gdy za drugim razem przyjechałeś? Jak wtedy widziałeś Polskę?

Dziecko: No, widziałem już tak trochę... **Jakby bardziej oswojony**, już... Już mniej chciałem jechać na Stare Miasto, już widziałem tam wszystko. I... no nie wiem...

A.K.: Za pierwszym razem **nie byłeś oswojony?**

Dziecko: Za pierwszym razem nie.

A.K.: To jaki byłeś?

Dziecko: No, **nieoswojony, nie wiedziałem, jak co jest, bardzo się bałem rozmawiać z ludźmi**, bo to język polski, a **ja nie umiałem wtedy, i gadałem tak słabo wtedy**.

A.K.: A jak ktoś cię zaczepiał albo jak ty się zwracałeś do kogoś, to w jakim języku mówiłeś? Polskim? Ukraińskim? Czy w takim mieszanym?

Dziecko: Jeśli już, to były to jakieś tam proste słowa... tam... „dzień dobry”, jeśli wchodziłem do sklepu, to oczywiście gadałem po polsku. Musiałem powiedzieć „dzień dobry”, „dziękuję”, no i to wszystko [podkreślenie – A.K., A.M.-S.].

Sytuacja szkolna, a właściwie związana z nią konieczność konstruowania relacji z rówieśnikami i nauczycielami, podobnie jak wcześniejsze sytuacje społeczne, była dla dziecka bardzo trudna afektywnie i poznawczo ze względu na brak umiejętności językowych. Te przecież stanowią podstawę nawiązania i podtrzymania relacji społecznych oraz adekwatnych do nich zachowań („myślałem, co o mnie powiedzą dzieci i nauczyciele”), które pozwolą się „dobrze” przedstawić („chciałem się jak najlepiej zaprezentować”).

Analizując relację z pierwszego dnia w szkole, można w jej opisie dostrzec podobny układ komponentów poznawczego i emocjonalnego, a także motywacyjnego.

A.K.: [...]. Gdy już poszedłeś do szkoły, na pierwsze lekcje, gdy rozpoczął się rok szkolny [...], to co o sobie wtedy myślałeś?

Dziecko: No, **bardzo się stresowałem**. Właściwie bardzo mnie dobrze przyjęli. Ten właśnie mój kolega, i było takie coś, że miał brata bliźniaka, no ale nie zauważyłem tego, i właśnie... kiedy on do mnie przychodził, to myślę, czemu ma inne ciuchy. No i właśnie mi mówi, że ma brata bliźniaka. I że... ten... no właśnie...

A.K.: Mówiłeś, że byłeś zestresowany, emocje miałeś w sobie?

Dziecko: Tak.

A.K.: A jakie miałeś myśli w głowie wtedy?

Dziecko: **Myślałem, co o mnie powiedzą dzieci i nauczyciele**. No, **chciałem się jak najlepiej zaprezentować**.

A.K.: Powiedz, jak teraz o tym rozmawiamy i wracamy pamięcią do tych wydarzeń, to co sobie dzisiaj myślisz o twoim pierwszym dniu nauki w szkole.

Dziecko: Ciężko mi powiedzieć. No wtedy właśnie **nie mogłem... nie mogłem tak normalnie rozmawiać**, ale... dobre mam myśli z tej pierwszej lekcji, bo mój kolega, ten wszystko mi pokazał. O wszystkim opowiedział [podkreślenie – A.K., A.M.-S.].

Przytoczone wypisy z rozmowy przedstawiają psychologiczną złożoność przeżywanych doświadczeń społecznych, które zbliżają dziecko do sytuacji cechującej się brakiem kontroli właśnie ze względu na brak bazowej umiejętności komunikowania się.

Dają się one rozpoznać w optyce teorii transakcyjnego ujęcia stresu Richarda S. Lazarusa, wedle której między człowiekiem a środowiskiem czy też otoczeniem zachodzi stała transakcja i to dzięki niej, a właściwie wewnątrz niej, człowiek radzi sobie w rozmaitych sytuacjach²¹. Nie wchodząc w szczegóły myślenia Lazarusa, trzeba

²¹ R. S. Lazarus, *The stress and coping paradigm*, w: tegoż, *Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus: an analysis of historical and perennial issues*, Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1998,

jednak podkreślić zależność, która występuje między sferami afektywną, poznawczą i motywacyjną. Niezależnie od uwarunkowań kulturowych, społecznych i indywidualnych, dla zachowania jedności istotne jest jej rozpoznanie i zrozumienie sytuacji (zdarzenia), w której się ona znalazła, a to wywołuje nie tylko określoną motywację do działania, ale także określony stan emocjonalny. Przy czym ważkie w tej sytuacji staje się rozpoznanie własnej sprawczości i jednocześnie własnych oczekiwań (ale także oczekiwań otoczenia), a także dostrzegane możliwości realizacji własnej strategii radzenia sobie. Konkluzja, która daje się wyprowadzić z myślenia Lazarusa, a która jest szczególnie ważna dla niniejszego rozdziału – i całej książki – wynika właśnie z istotności komponentu poznawczego. To on bowiem ma decydujące znaczenie dla waloryzacji esencji i dynamiki reakcji emocjonalnej, której doświadcza człowiek w obliczu nie tyle tego, co trudne czy nawet uciążliwe w zdarzeniu, ale tego, co w nim nieznanne.

Wraz z rozwojem kompetencji językowej dziecko zyskuje dostęp do wiedzy społeczno-kulturowej dotyczącej tego, jak powinny być konstruowane relacje, a wewnątrz nich zachowania osób. Jednocześnie dziecko coraz lepiej rozumie kulturową symbolikę sytuacji społecznych, których staje się uczestnikiem nie tylko jako człowiek i dziecko, ale także jako obcokrajowiec i dziecko imigrantów zarobkowych. Tu ujawnia się natura procesu nabywania nowej kompletacji wspólnotowej koniecznej do funkcjonowania w nowym dla dziecka społeczeństwie. Początkowo kompetencja ta ma charakter wybitnie afiliacyjno-adaptacyjny i – edukacyjnie – wytwarza się dzięki mechanizmowi naśladowania zachowań rówieśniczych. Obrazuje to fragment rozmowy:

s. 182–219. Tenże, *From psychological stress and emotions: A History of Changing Outlooks*, „Annual Review of Psychology” 1993, nr 44, s. 1–21.

A.K.: [...] święta obchodzone są w polskiej szkole w taki katolicki sposób, ty jednak jesteś prawosławny. Jak sobie radzisz w tych sytuacjach?

Dziecko: Hm... radzę sobie normalnie. Tylko, że po prostu **pytam się u mamy, czy nie muszę robić, czego nie mogę robić, a co mogę robić.** Na przykład kiedy śpiewają kolędy, to mogę śpiewać, bo kolędy są te same, tylko że na innym języku. Na wigilii klasowej po prostu nie śpiewałem modlitwy, ale musiałem się dzielić opłatkiem.

AK: To ci się podobało? To dzielenie opłatkiem? [...]

Dziecko: No dzielenie opłatkiem mi się podało, ale tak trochę się denerwowałem, bo nie wiedziałem, co powiedzieć.

AK: I jak sobie poradziłeś w tej sytuacji?

Dziecko: Dobrze.

AK: Co robiłeś? Patrzyłeś, co robią inni? Czy mama ci powiedziała, co trzeba zrobić?

Dziecko: Nie. **Robiłem, co robili inni. Mówiłem, co mówili inni** [podkreślenie – A.K., A.M.-S.].

Przywołany fragment pozwala dostrzec, że kopiowanie przez dziecko-obcokrajowca zachowań dzieci rodzimych ma swoje ograniczenia. To rodzic-obcokrajowiec arbitralnie rozstrzyga, które zachowania dziecko może naśladować, a z których zachowań musi bezwzględnie zrezygnować. W badanym studium przypadku władza rozstrzygania należy głównie do matki i pomocniczo do cioci. Pomocniczość cioci wynika z jej lepiej rozwiniętej kompetencji wspólnotowej do uczestnictwa w społeczeństwie polskim: bardzo dobrej znajomości języka polskiego, ukończonych w Polsce studiów wyższych, czasu przebywania w Polsce i – co za tym idzie – lepszej znajomości realiów funkcjonowania w społeczeństwie polskim. To ona, jak wynika z relacji dziecka i matki, była główną osobą wspierającą rodzinę od momentu przyjazdu do Polski. Jej znaczenie w procesie

nabywania kompetencji wspólnotowej rodziny stopniowo maleje wraz z rozwojem umiejętności językowo-społecznych i przyrostem wiedzy społeczno-kulturowej dziecka i matki.

Aktywne funkcjonowanie w nowym społeczeństwie za pośrednictwem takich form, jak edukacja szkolna, sprzyja kumulacji wiedzy o nim i jego kulturze, co jest efektem rozwoju kompetencji językowych. Otwierają one dziecku dostęp do semantyki słów, zdań i całych wypowiedzi, a także do symboliki zachowań czy zdarzeń. To czyni sytuacje społeczne i składające się na nie zachowania jednostkowe coraz bardziej skomplikowanymi kulturowo i tym samym zmieniać się może ranga pytań kierowanych do osób znaczących, które odgrywają rolę ekspertów. Pytania nie dotyczą już tylko spraw zachowania, ale dotyczą istoty prawdy. Dobrze egzemplifikują to fragmenty wywiadu z dzieckiem:

A.K.: Jak myślisz, co polskie dzieci wiedzą o wojnie na Krymie? W Ukrainie? Czy one w ogóle mają taką świadomość, że Ukraina jest w wojnie z Rosją?

Dziecko: No tak, mają taką świadomość, tylko że... raczej słyszą w telewizorze, takie... takie... jakby to powiedzieć? Głupoty. Głupoty mówią w Polsce o Ukrainie, że tam... nie wiem... jest aż tak źle. Mój kolega mówił nawet o historii Ukrainy, że Ukraina to zbuntowani... Ruscy... no.

A.K.: Jak ty się czułeś, gdy on tak mówił?

Dziecko: No tak trochę... jakby powiedzieć.... Zdziwienie, skąd on to wziął? Skąd o tym wie?

A.K.: To cię nie zdenerwowało, że on takie głupoty²¹ opowiada?

²² Chłopiec we wcześniejszych wypowiedziach używał określenia „głupota” na opisanie sytuacji, które mają odmienne, a właściwe przeciwstawne interpretacje, ale adekwatne do ukraińskiej i polskiej polityki historycznej, ale i do polskich stereotypów odnoszących się do narodu, państwa i obywateli ukraińskich. Stąd w toku rozmowy przyjął używane przez dziecko pojęcie.

Dziecko: Nie zdenerwowało, tylko zaskoczyło bardzo.

AK: I co sobie jeszcze wtedy pomyślałeś, jak on takie rzeczy opowiadał?

Dziecko: No, chciałem mu powiedzieć... jakoś to udowodnić, że to nieprawda... no...

A.K.: A co zrobiłeś?

Dziecko: ...Nic nie robiłem. Po prostu czekałem, aż doszło do tego momentu, że on powiedział, że... powiedział to pani od historii, ale **pani od historii powiedziała, że to totalna głupota**. No i że tak nie jest [podkreśleni – A.K., A.M.-S.].

I drugi fragment rozmowy:

Dziecko: [...] Mama jest historykiem i trochę wie o tym, i mama... Ja się pytam mamy, czy to **prawda**, czy to nieprawda, mama odpowiada. No i właśnie, to jest takie... no bo, że w książce nawet piszą źle, że Kozacy się buntowali, ale to było tak, że Polacy mordowali najpierw Ukraińców, a właśnie wtedy Ukraińcy się zbuntowali i wymordowali Polaków [Chodzi o powstanie Chmielnickiego. W tym fragmencie dziecko odnosi się do treści podręcznika *Historii Polski* do klasy VI – uwaga A.K., A.M.-S.]

A.K.: I jak ty się czujesz, gdy tylko jedną stronę historii się przedstawia, mówi się... że Ukraińcy Polaków... ale już nie mówi się, że Polacy też Ukraińców mordowali?

Dziecko: No po prostu najpierw **nie zwracam na to uwagi**, a potem się **pytam mamy**, i **mama mówi, że to głupota, ale muszą to zapamiętać, żeby to na sprawdzianie napisać**.

A.K.: W ten sposób sobie radzisz?

Dziecko: Tak [pokreślenie – A.K., A.M.-S.]

4.4. „Nowy język”: mówienie w procesie wytwarzania nowej kompetencji wspólnotowej

Chłopiec do opisu swej początkowej językowo-społecznej sytuacji użył metafory „nieoswojenie”. Kiedy przyjechał drugi raz do Polski i gdy okazało się wówczas, że z turysty zmienił się w syna imigrantki zarobkowej, był już – jak sam mówi – „oswojony”. Wykorzystana metafora wydaje się adekwatna do określenia językowej pozycji dziecka w nowym społeczeństwie. To z powodu niezajomości języka jest ono poznawczo niedostępne, co emocjonalnie powodować może co najmniej niepokój. Wiedza dziecka o „społeczeństwie polskim” poszerzała się wraz z rozwojem kompetencji językowej, dzięki czemu dziecko czuło/czuje się (coraz bardziej) „oswojone”. Równocześnie przyrost wiedzy o kulturze kraju pobytu (tu: kulturze polskiej) poszerza się dzięki uczestnictwu w codzienności i wymuszonemu budowaniu relacji społecznych. Wszystko to (re)konstruuje kulturową i społeczną świadomość dziecka jako uczestnika i użytkownika. Jednakże wewnątrz tej kulturowo-społecznej świadomości (re)konstruowane są także przekonania na temat języków ukraińskiego i polskiego.

W badanej dziecięcej biografii rozpoznać można proces (re)konstruowania ideologii językowej dla języków ukraińskiego i polskiego. Jest ona wyraźnie motywowana deklarowanym, stałym pobytom w Polsce. Jak się wydaje, ta deklaracja jest ważką osobiście i stanowi element zmiany poznawczej. Początkowo chłopiec nie chciał mieszkać w Polsce, obecnie (styczeń 2018) mówi, że nie chce wrócić na Ukrainę, nawet jeśli jej sytuacja polityczna („nie będzie wojny”) i ekonomiczna („nie będzie brakować pieniędzy”) się poprawi. Rozpoznać można, że sens przypisany pobytowi w Polsce wydłuża jego perspektywę czasową, a nawet nie wyznacza jego kresu. Stąd też przekonania językowe, w postaci ideologii językowej, (re)konstruowane są w odniesieniu do własnej (rodzinnej) sytuacji społecznej i do „wyceny” języków z najbliższego otoczenia, a więc języka

polskiego i języka ukraińskiego. A także, z dalszego otoczenia społecznego, czyli języków rosyjskiego i angielskiego.

W przypadku języków polskiego i ukraińskiego proces ich wy-ceny jest efektem wyraźnie wykrystalizowanej w świadomości dziecka relacji język – praca – pobyt w Polsce na stałe. To ta świadomość jest promotorem przekonania, że trzeba bardzo dobrze nauczyć się języka polskiego. Dodatkowo, by osiągnąć sukces zawodowy w Polsce, trzeba skończyć studia i (przykładowo) zostać inżynierem. Chłopiec wie, że chce zostać inżynierem, ale nie wie, jaki zawód chciałby wykonywać. Jedno jest pewne, nie chce pracować fizyczne, gdyż taka praca jest gorzej wynagradzana.

A.K.: W przeszłości chciałbyś zostać na stałe w Polsce czy wrócić na Ukrainę?

Dziecko: Chciałbym zostać w Polsce.

A.K.: A co chciałbyś robić w Polsce w przyszłości?

Dziecko: Tak naprawdę nad tym jeszcze nie myślałem, bo jakby... ciężko powiedzieć, jaki chciałbym mieć zawód. Chciałoby się jakiegoś łatwiejszego, no żeby to nie była praca fizyczna, bo zazwyczaj za pracę fizyczną dostaje się mniej. I pracujesz bardziej. No i chce się, żeby tylko pracować głową i dostawać więcej pieniędzy. I... nie wiem... [...]

A.K.: Powiedz, czy coś trzeba szczególnego zrobić, żeby zostać w Polsce na stałe?

Dziecko: Myślę, że nauczyć się tak idealnie polskiego języka, ale żeby mieć też dobrą pracę, trzeba znać angielski. Trzeba znać angielski. No ja na przykład teraz znam trzy języki: polski, ukraiński i rosyjski. Ale... No i właśnie mogą się przydać. Rosyjski nawet, bo mogę rozmawiać np. w Białorusi po rosyjsku, kiedy może tam pojadę. No właśnie tak to się przyda. Na angielski mogę rozmawiać wszędzie, bo to jest język międzynarodowy.

Drugi fragment wypowiedzi ujawnia w myśleniu dziecka układ hierarchiczny języków. Jako pierwszy – język polski (idealna znajomość); jako drugi – język angielski (dobra praca); jako trzeci – język rosyjski (odwiedziny w krajach bloku rosyjskojęzycznego). Stwierdzić można, że hierarchia języków konstruuje się na ich społecznej użyteczności: dziecko w swej świadomości rozpoznało społeczne obszary, które dołączone do konkretnych języków zmieniają się w wartości i tym samym podnoszą rangę języka ze względu na obszar użytkowania:

1. Język polski + Polska → zostać w Polsce na stałe.
2. Język angielski + wszędzie → mieć dobrą pracę.
3. Język rosyjski + państwa bloku rosyjskojęzycznego → możliwość rozmawiania np. na Białorusi, kiedy tam pojedzie.

Język ukraiński, w tej kalkulacji nie jest jeszcze łączony z żadną wartością. W innym jednak momencie wypowiedzi chłopiec łączy swój język ojczysty z Ukrainą, ale tylko na czas wakacji:

4. Język ukraiński + Ukraina → wakacje u babci.

W konsekwencji w świadomości chłopca konstruuje się przekonanie o wysokim statusie języków polskiego i angielskiego i niskim prestiżu języka ukraińskiego. To zaś przekłada się na motywację do nauki. Języka polskiego trzeba się uczyć, by zostać w Polsce, a także dlatego, że dobra znajomość polskiego może pomóc dziecku w uczeniu się języka angielskiego. Język rosyjski chłopiec „nawet” zna. Ukraińskiego zaś nie chce się uczyć, nawet gdyby była taka możliwość w szkole. Języka ukraińskiego chłopiec będzie się uczył np. w czasie wakacji, które spędzać będzie u babci na Ukrainie, i może go uczyć babcia, ponieważ jest nauczycielką ukraińskiego. Jednocześnie dziecko uważa, że ewentualna wakacyjna nauka języka ukraińskiego jest wystarczająca, ponieważ także w domu rozmawia z mamą i ciocią po ukraińsku.

Rozpoznana hierarchiczna struktura języków jako struktura konstruowanej w świadomości dziecka złożonej ideologii językowej jest odzwierciedleniem obserwowanej społecznej skuteczności języków, które istnieją w otoczeniu chłopca. Języki funkcjonują w otoczeniu dziecka nie tylko jako zjawiska lingwistyczne, ale przede wszystkim jako przypisane do konkretnych sfer użytkowania: polski w sferze publicznej, ukraiński w sferze domowej, angielski w dobrej pracy, rosyjski – blok państw wschodnich, rosyjskojęzycznych. W przypadku relacji ukraiński – polski język ukraiński na terytorium państwa polskiego pozbawiony jest swego statusu państwowego i w żaden sposób nie może w Polsce zapewnić prestiżu społecznego. Więcej – staje się tylko językiem mniejszości narodowej. Jest to jednak typowa sytuacja dla języków mniejszościowych, które muszą w dodatku konkurować z językami większościowymi.

Użytkownik języka potrzebuje przekonać się, że jego język jest wartością kulturową i jednocześnie społeczną, że dzięki niemu przynależy do wspólnoty, a sam język trwa i się rozwija. To powoduje, że język w świadomości swych użytkowników musi być jakoś rozumiany, co rozpoznać można właśnie jako uspołecznienie języka. Znaczenia przypisywane językowi wynikają z doświadczeń społecznych, w których użytkownicy uczą się nie tylko tego, jak używać języka, ale także tego, jak język jest skuteczny w rozmaitych sytuacjach codziennych. Chodzi o kilka płaszczyzn, takich jak dostępność przez język do kultury swego narodu (tu: narodu ukraińskiego) czy państwa swego pobytu (tu: państwa polskiego). Użytkownik języka mniej lub bardziej świadomie staje się obserwatorem skuteczności języka jako narzędzia awansu społecznego, dobrego zarobkowania, a nawet osiągnięcia sukcesu zawodowego czy finansowego²³.

²³ Więcej o tym: A. Koźyczkowska, *Kaszubi – język – literatura*, w: A. Koźyczkowska, T. Rembalski, *Literatura kaszubska. Kaszubi w dziejach Pomorza. Konteksty edukacyjne*, Gdynia: Region 2018, s. 41–43.

Kompetencja wspólnotowa w tym ujęciu będzie efektem społecznych doświadczeń językowych, które pozwolą użytkownikowi zrekonstruować w swojej świadomości osobiste przekonania na temat języka, co znajdować będzie potwierdzenia w społecznej skuteczności języka jako narzędzia wytwarzania kapitału społecznego i kulturowego. Stąd też uspołecznienie języka jest niczym innym jak konstruktem społecznych przekonań, czyli wspólnotową ideologią językową. Ta jest obiektywizacją zależności język – tożsamość (osobowa i społeczna), co jednocześnie determinuje proces konstruowania tożsamości w obszarach (m.in.) aksjologicznym i epistemicznym (tożsamość kulturowa). Ideologie językowe, właśnie jako efekt społecznych doświadczeń językowych, są także podstawą instytucjonalnych praktyk wytwarzania tożsamości, np. w szkole²⁴. W relacji język mniejszościowy – język większościowy ideałem byłby symetryczny rozwój kompetencji językowych i językowych przeświadczeń dla obu języków, co niemal automatycznie wiązałoby się z polepszeniem kondycji języka mniejszościowego (tu: ukraińskiego)²⁵.

Analiza procesu uspołecznienia języka pozwala ustalić, jakie wartości w świadomości użytkownika łączone są z językami z jego bliskiego i dalszego otoczenia społecznego. To zaś pozwala zrozumieć proces konstruowania społecznej wiedzy o języku/językach obecnych w przestrzeni publicznej i domowej (przykładowo) dziecka. Tu, jak się zdaje, tkwią podstawy motywacji do uczenia się języka/języków przez dzieci. W świadomości społecznej, a przez to i osobowej, języki nie są „wycenianie” tak samo: jedne rozpoznawane są jako narzędzie osiągnięcia prestiżu, inne jako synonim niskiej pozycji społecznej, a nawet

²⁴ K. A. Woolard, B. B. Schieffelin, *Language ideology*, „Annual Review Anthropology” 1994, No. 23, s. 55–56.

²⁵ Por. B. McLaughlin, *Second-language acquisition in childhood*, Vol. 2, Psychology Press, New York: L. Erlbaum Associates 2012; D. Kulick, *Language shift and cultural reproduction. Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*, Cambridge: Cambridge University Press 1992, s. 217.

jako narzędzie napiętnowania. Prestiż języka wynika – jak pisałyśmy – z dostarczanych przez język możliwości osiągnięć edukacyjnych, społecznych a także ekonomicznych. Co istotne i co trzeba wyraźnie podkreślić, nieprestizowość języka kreuje zwykle mechanizm jego wiązania z wartościami tradycyjnymi²⁶. Stwarza to podstawy słabej motywacji do nauki języka wtedy, gdy jest on rozumiany tylko jako wartość tradycyjna, co przy niesprzyjającym układzie czynników społecznych, ekonomicznych czy politycznych może prowadzić do rozpoznawania języka jako nieużytecznego w codzienności.

Motywacja i samo uczenie się języków jest wobec tego efektem socjokulturowych procesów użytkowania języka w społeczno-kulturowym działaniu i jednocześnie wysokiej wyceny języka jako wartości społeczno-kulturowej²⁷. Jednocześnie, co trzeba zaakcentować, a na co wskazują kaszubskie doświadczenia w obszarze relacji język – kultura – tożsamość, znikanie języka z przestrzeni publicznej i wtórnie, także z przestrzeni domowej, jest sytuacją, która poważnie zagraża trwałości kultury. Znika bowiem najważniejsze medium pokoleniowej transmisji kultury, przede wszystkim w jej sferach duchowej, rozumowej i symbolicznej.

4.5. „Tutaj w Polsce” – „Tam/u nas na Ukrainie”.

Próba podsumowania

Temporalna analiza doświadczeń społecznych i językowych dziecka pozwala rozpoznać konstruowane w jego świadomości dwa obszary wiedzy kulturowej: polski i ukraiński. W momencie gdy zaczyna się wytwarzać polsko-kulturowy obszar wiedzy, rekonstrukcji ulega obszar ukraińsko-kulturowy. Właściwie daje się rozpoznać wzmocnienie przestrzeni polsko-kulturowej na niekorzyść ukraińsko-kulturowej.

²⁶ E. Ochs, B. Schieffelin, *The impact of language socialization...*, dz. cyt., s. 89–90.

²⁷ Tamże, s. 90–91.

Przekonania dziecka determinowane są doświadczanym procesem stopniowego obniżania prestiżu języka ukraińskiej, co chłopiec obserwuje jako sprowadzenie swego języka ojczystego do języka domowego i prywatnego. Siła języka polskiego w świadomości dziecka rośnie w wyniku gromadzonych doświadczeń społeczno-językowych (osobistych oraz obserwowanych w biografjach bliskich) i gruntowania się w myśleniu dziecka przeświadczenia, że osiedlenie się w Polsce na stałe wymaga idealnej znajomości języka polskiego. Mimo krótkiego pobytu w Polsce to przekonanie jest już silnie zakorzenione w świadomości dziecka i być może to ono sprawia, że dziecko nie widzi potrzeby inwestowania czasu i wysiłku w naukę języka ukraińskiego, skoro jest on przydatny tylko do komunikowania się na Ukrainie, i to jedynie w czasie wakacyjnych odwiedzin. Ilustracją takiego myślenia chłopca jest wypowiedź matki²⁸: „On mówi: »Po co mi ukraiński?«. Ja: »Dziecko, co ty gadasz? Jesteśmy w Polsce, wszystko pięknie, ale jesteś Ukraińcem. Ty jesteś narodem, który ma ten język pamiętać, i trzymać go. Nie będziemy znać ukraińskiego i nie będzie ukraińskiego narodu«”.

Pierwszeństwo języka polskiego w pewnym sensie daje także pierwszeństwo kulturze polskiej. Stąd być może dziecko w sytuacjach znaczącej różnicy kulturowej – jak pokazuje przykład narracji historycznej w sprawie Bogdana Chmielnickiego – godzi się na fasadowe zachowania, choć wie, że narracja polsko-kulturowa „jest głupotą” z perspektywy ukraińskiej. Pytanie zatem, na ile, kiedy i czy w ogóle dziecko przyjmie dla interpretacji przeszłych, teraźniejszych i przyszłych zdarzeń społecznych i politycznych polski punkt widzenia nie tyle jako słuszny, ale jako konieczny i bezpieczny. Stąd być może refleksja matki: „Otworzyłam książkę z historii i trafiłam na temat *berestecka bitwa*, i ja byłam w szoku, co tam było napisane.

²⁸ Źródło: Wywiad z Ukrainką, mamą dwunastoletniego Ukraińca, od 2 lat mieszkającą w Polsce, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską w dniu 31.01.2018 r. w Gdańsku.

Było tam... no ja nie wiem... takie dwa kawałki, kawałeczki takie tekstu, gdzie było napisane, że »berestecka bitwa była na Ukrainie, bo Kozacy nie chcieli, żeby rejestr...«. Tam były rejestry Kozaków [i Kozacy chcieli] mniejszy rejestr... Ja byłam w szoku. Ja nie wstrzymam tego, ale ja dziecku powiedziałam... Ja mówię do dziecka: »[Imię] to była dla nas taka ważna rzecz. To była nasza wolność. My chcieliśmy zostać jednym krajem. Jednym państwem. To dla nas było takie ważne. Tyle książek napisano o tym. Jest taka książka *Czarna Rada*... o tym, jaki był Bogdan Chmielnicki. On taki jest dla nas ważny. A tu? By mniej było rejestrowych Kozaków!. [...] Ja powiedziałam, że ty nie musisz nauczycielce mówić, że tu jest nie tak. Że tu jest jakoś inaczej. Dla niego to nie [będzie] zmienione. To, co tam jest napisane, jest ważne dla Polaków. Nie ma teraz takiej tragedii. Ale myślę, że... Ja bym bardzo chciała, żeby on znał swoją historię, bo to jest ważne. Dla człowieka jest ważne znać swoją historię»²⁹.

Badając oba obszary wiedzy – polski i ukraiński – w ujęciu temporalnym, rozpoznać można odmienne ramy odniesienia dla obu wiedz. Wiedza polsko-kulturowa odnosi się do ramy „tutaj w Polsce”, ukraińsko-kulturowa – do ramy „tam/u nas na Ukrainie”. Charakterystyczna w narracji dziecka jest opozycja początkowo „tutaj w Polsce” – „tam na Ukrainie”, następnie (mniej więcej w połowie wywiadu) zmienia się ona w opozycję „tutaj w Polsce” – „u nas na Ukrainie”, dlatego używamy zapisu „tam/u nas na Ukrainie”.

Rama „tutaj w Polsce” konstruowana jest w czasie teraźniejszym, choć odnosi się też do przeszłości, czyli okresu pobytu dziecka w Polsce. Jej cechą charakterystyczną jest to, że obejmuje ona przestrzeń publiczną, w której dziecko funkcjonuje. „Tutaj w Polsce” składa się głównie z osobistych relacji, które dziecko nawiązuje przede wszystkim w szkole, choć w odniesieniu do grupy pojawiają

²⁹ W obu przytoczonych fragmentach wypowiedzi matki niektóre zdania zostały poprawione stylistycznie.

się określenia „oni” i „inni”. Logika „tutaj w Polsce” wynika ze specyfiki „ja” – także w odmianie „mój” i „mnie” – i jego związania przez czasownik „mam”, z innymi osobami, co w konsekwencji staje się podstawą wytwarzania relacji społecznych. To w nich dziecko musi przyjąć zachowania społeczno-językowe, które przynajmniej w warstwie powierzchownej potwierdzać będą rozwiniętą kompetencję wspólnotową dla wspólnoty polskiej (stąd: „Po co mi ukraiński?”).

„Tutaj w Polsce” waloryzowane jest przez przypisane pobytowi sensy, czyli początkowo jest to „praca w Polsce”, a później – „pobyt na stałe”. Sens „pobyt na stałe” decyduje nie tylko o doraźnych wyborach i działaniach dziecka, ale przede wszystkim zmienia antropologię sensu dla realizowanego w Polsce dzieciństwa i wyznacza tym samym trajektorię pedagogii dzieciństwa. Trwałość doświadczeń pierwszych dziesięciu lat dzieciństwa, czyli – jak można to ująć za Nikitorowiczem – trwałość ukraińsko-kulturowego mikroświata dziecka, jest nie tylko wystawiona na próbę zderzenia z nowym społeczeństwem i nową kulturą. Pierwsze dziesięć lat dzieciństwa musi być krytycznie zweryfikowane w procesach poszukiwania, zastanawiania się, myślenia i obmyślenia, ale i roztrząsania znaczeń, które czasami są takie same w tym, co ukraińskie, i w tym, co polskie. Ale czasami są one kłopotliwie różne. Chłopiec musi wiele spraw dorozumieć sam, nie dysponuje bowiem takim wzorem dzieciństwa, do którego mógłby się odnosić, w którym mógłby szukać kulturowych inspiracji dla okoliczności swego osobistego i społecznego dzieciństwa.

Rama „tam/u nas na Ukrainie” konstruowana jest w narracji dziecka w czasie przeszłym, choć w deklaracjach odnosi się także do przyszłych wakacyjnych wizyt na Ukrainie. „Tam/u nas na Ukrainie” obejmuje relacje społeczne dziecka z przestrzeni publicznej i prywatnej. Istota „tam/u nas na Ukrainie” to przede wszystkim wiązanie „ja” – przez czasownik „miałem” – z ludźmi, którzy pojawili się w przeszłym życiu dziecka, do których ono tęskni i chciałoby, by

(za)mieszkali z nim razem w Polsce. Marzy też, że w przyszłości będzie ich odwiedzać na Ukrainie.

Przywołana już „trwałość” pierwszych dziesięciu lat dzieciństwa wystawiona została na próbę czasu i przestrzeni i stopniowo ulega przesunięciu w obszar pamięci. Rozumiemy przez to, że ukraińskie dziedzictwo kulturowe, z którego treści konstruowany był mikroświat dziecka przez pierwsze dziesięć lat jego życia, stopniowo przemieszcza się w obszar tego, co się pamięta, ale do czego powolnie traci się twórczy dostęp, bo traci się dostęp do ludzi, którzy pozostają jedynie w pragnieniach i marzeniach. Albo jeszcze inaczej: pierwsze dziesięć lat dzieciństwa to coś, do czego można tracić dostęp, jeśli traci się ludzi, z którymi się to dzieciństwo twórczo tworzyło, a co w językowej warstwie wypowiedzi chłopca obiektywizuje się w czasowniku „miałem”.

W Polsce ukraińskość chłopca w formie językowo-kulturowej realizowana jest w przestrzeni prywatnej, głównie w domu, gdzie dziecko ma możliwość mówienia po ukraińsku i gdzie może weryfikować sytuacje społeczne w zakresie normy zachowania, jak i arbitralnych rozstrzygnięć w zakresie prawdy o nich. Przestrzeń domu nabiera w życiu dziecka charakteru funkcjonalnego („nie musisz nauczycielce mówić”) i wzmacnia nie tyle tożsamość ukraińską, ile działa na korzyść rozwoju kompetencji wspólnotowej dla wspólnoty polskiej. Jest to też miejsce poznawczego osvajania się z różnicą kulturową, która „zwyczajnie” jawi się w świadomości dziecka jako coś, co dla jednego narodu będzie „głupotą”, a dla innego wręcz przeciwnie – tym, o czym uczyć się trzeba w szkole.

Jeśli więc „tutaj w Polsce” potraktować jako metaforę teraźniejszego życia dziecka, to „tam/u nas na Ukrainie” jest metaforą jego przeszłości. I choć „tutaj w Polsce” wyraźnie konstruuje się w przestrzeni publicznej, to „tam/u nas na Ukrainie” może trwać jedynie w przestrzeni prywatnej, choć ta musi działać na rzecz rozwoju kompetencji wspólnotowej dziecka dla wspólnoty polskiej. I która – niebezpiecznie dla siebie – bardziej staje się pamięcią niż teraźniejszością.

Rozdział 5.

SYTUACJA DZIECKA W RODZINIE REEMIGRANTÓW. ZNÓW U SIEBIE (?)

5.1. Wprowadzenie

Otwarte granice, możliwość szybkiego i niedrogiego pokonywania tysięcy kilometrów, perspektywa podjęcia legalnego zatrudniania za granicą oraz uczestnictwa w międzynarodowych programach wymiany kadry pracowniczej sprawiły, że wielu ludzi dobrowolnie decyduje się na stały lub czasowy pobyt w innym kraju. Część osób wyjeżdża za granicę w pojedynkę, inni z całą rodziną lub dziećmi. W grupie migrantów znajdują się zarówno osoby, które nie planują powrotu do ojczyzny, układając sobie „lepsze życie” w nowym kraju. Inni decydują się na reemigrację, wiążąc powrót do ojczyzny z realizacją wyznaczonych przez siebie planów, to jest po kilku miesiącach, roku bądź latach, albo w momencie osiągnięcia wieku emerytalnego. Są też tacy, których powrót do domu wymusza porażka migracyjna.

Migracje do nowego kraju, jak i migracje powrotne z psychologicznego i społecznego punktu widzenia są trudne, gdyż powodują zmiany w relacjach społecznych, wymagają stawiania czoła wielu wyzwaniom, są czynnikiem zmian tożsamościowych i tak dalej. Są one szczególnie trudne z punktu widzenia dziecka, którego osobowość jest w procesie intensywnego kształtowania się. Są one też

– paradoksalnie – okazją do nabywania nowej wiedzy, nowych umiejętności, w tym umiejętności językowych, i tym samym mogą być czynnikiem szczególnie korzystnym, wzbogacającym osobowość dziecka. Stąd też warto na emigracje i reemigracje spojrzeć jak na sytuacje, które kryją w sobie twórczy potencjał do wykorzystania w różnych obszarach osobowościowych i tożsamościowych.

5.2. Powrót do „domu” z perspektywy dorosłych reemigrantów

Każda migracja ma miejsce w dynamicznym splocie uwarunkowań rodzinnych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Każdy migrant ma specyficzną osobowość i odrębność psychologiczną. Wzajemne przenikanie się dwóch grup czynników, jakimi są z jednej strony zewnętrzne okoliczności towarzyszące migracji, z drugiej zaś – wewnętrzne uwarunkowania osobowościowe, decydują w dużym stopniu o przebiegu i powodzeniu migracji¹. Pobyt za granicą, w który immanentnie wpisane jest funkcjonowanie w odmiennych realiach społeczno-kulturowych i finansowych, bez względu na wiek, jest ważnym czynnikiem kształtującym osobowość jednostki. Funkcjonowanie w obcym kraju konstruuje i przekształca tożsamość migranta, co wiąże się ze zmianą sposobu myślenia i postrzegania świata. W wielu przypadkach skutkuje to diametralnymi zmianami osobowości.

Podczas pobytu za granicą – tak w przypadku wielu rodzin, jak i pojedynczych osób – w pewnym momencie przychodzi czas na podjęcie decyzji o powrocie do domu lub pozostaniu w kraju przyjmującym. Powrót do kraju ojczystego może być podyktowany porażką migracyjną (tzw. powrót przegranego) lub powodami zachowawczymi (w sytuacji migracji nastawionej na powrót do kraju). Powrót może także mieć charakter powrotu innowacji, kiedy w przypadku udanej

¹ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Warszawa: Difin 2012, s. 85.

migracji człowiek wraca do domu z nowymi doświadczeniami lub też osiągnął starość bądź nabył prawa emerytalne i postanowił spędzić okres pozazawodowy w ojczyźnie². Powrotna migracja oparta zazwyczaj na dwóch rodzajach przywiązania – z jednej strony do kraju migracji, z drugiej zaś do kraju pochodzenia – jest dużym wyzwaniem zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców. Zdarza się, że wizja powrotu przybiera charakter myślenia magicznego, co ma pomóc psychologicznie osobom przebywającym, czyli przynieść pociechę i dodać sił. Wartość myślenia magicznego wiąże się z nadzieją i wiarą w przyszłość³. W świadomości migrantów istnieje zazwyczaj obraz domu, który rozumiany jest dosłownie jako miejsce i który jest synonimem kraju zamieszkania, a także osób bliskich, z którymi relacje emocjonalne zostały zbudowane jeszcze przed wyjazdem lub w trakcie odwiedzin. Tęsknota za domem i swoimi bliskimi jest mniej lub bardziej intensywna. Zależy to od czasu pobytu człowieka w kraju przyjmującym, a także od jakości tego pobytu, co wiąże się m.in. z tym, jakiego rodzaju związku z nowym miejscem zamieszkania zostały zbudowane. Większość osób nie martwi się o to, czy „odnajdzie się” w swoim kraju po powrocie. Zakładają oni bowiem, że wracają „do siebie”, do dobrze znanego i tym samym przewidywalnego miejsca, w którym się wychowywali, przez lata mieszkali, pracowali i tak dalej⁴.

Jest to jednak moment ważki w biografiach osób powracających, który wymaga rewizji dwóch spraw: opuszczonego miejsca zwanego domem i opuszczającego miejsce człowieka zwanego emigrantem. Sprawy te wymagają zatem dwóch typów pytań: (1) Jak zmienił się dom, do którego wracają dorośli migranci, i czy jest to ten sam dom? Czyli jak upływ czasu zrekonstruował miejsce zwane domem bez udziału migranta? (2) Jak zmienili się migranci, a właściwie jak migracja

² A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Doświadczenia edukacyjno-zawodowe polskich reemigrantów*, Toruń: Adam Marszałek 2014, s. 45–46.

³ Tamże, s. 116.

⁴ Tamże.

– a w niej nowe relacje społeczne i kulturowe – zmieniła człowieka? Czy zatem człowiek, który decyduje się na powrót, jest jeszcze tym samym człowiekiem, którym był przed wyjazdem?

Osoby dobrowolnie powracające do kraju na początku swojego pobytu w rodzinnych stronach często przeżywają pozytywne stany emocjonalne, związane przede wszystkim z faktem, że „znów są u siebie”. Z czasem jednak doświadczają one powrotnego szoku kulturowego, który wiąże się przeżywaniem różnego rodzaju problemów adaptacyjnych. Mimo że szok kulturowy jest normalną reakcją na obce otoczenie kulturowe, to jednak realne problemy, z którymi boryka się człowiek po powrocie z emigracji, wydają się zazwyczaj większe niż te, które towarzyszą wyjazdowemu szokowi kulturowemu. Powrotny szok kulturowy jest wynikiem przyzwyczajień związanych z życiem w odmiennych realiach społeczno-kulturowych, zmian, jakie dokonały się w obrębie tożsamości. Jednocześnie doświadczany szok wynika także z przemian, jakie zaszły na wielu płaszczyznach społecznych, ekonomicznych, kulturowych, politycznych i tym podobnych w kraju rodzimym. Doświadczanie powrotnego szoku kulturowego dobrze ilustruje następująca wypowiedź: „Staram się nie reagować na polskie narzekanie, że nie można, że się nie da, że się nie opłaca. To odbiera energię. Wchodzę więc do sklepu, uśmiecham się, zagaduję. Często natykam się na ścianę, ludzie patrzą podejrzliwie. Trudno mi jest z tym wrodzonym smutkiem Polaków. Do tego, gdy słyszę to powiedzenie, że »coś się komuś udało«, to czuję niezgodę. Jakie »udało«?! Samo się nic nie dzieje, ktoś zadziałał i osiągnął cel! Wszędobylskie znicze to dla mnie kolejna oznaka gloryfikacji nieszczęścia. Pałają wszędzie, na ulicach, pod pomnikami. Ciągłe patrzy się w przeszłość [...]”⁵.

⁵ A. Pochrzęst-Motyczyńska, *Reemigrantów trudny powrót do Polski. To narzekanie, to ściąganie, te przepisy!*, [online:] <http://wyborcza.pl/1,87648,18981260,reemigrantow-trudny-powrot-do-polski-to-narzekanie-to-sciaganie.html> [dostęp 20.10.2017].

Doświadczenie szoku kulturowego na początkowym etapie powrotu wiąże się z odczuwaniem dystansu, jaki tworzy się między oczekiwaniami i założeniami (czasami nawet magicznymi) a tym, co realnie rozpoznane i przeżywane po powrocie. Dystans ten jest efektem idealizowania kraju pochodzenia i zachowaniem, a właściwie zatrzymaniem określonej (czyli dobrej) wizji domu we wspomnieniach człowieka. Trzeba podkreślić, że ten pozytywny, a nawet idealny, obraz domu umożliwi człowiekowi stworzenie bezpiecznego punktu odniesienia, co pomaga psychologicznie przetrwać trudności adaptacyjne po wyjeździe za granicę. Zaskoczenie i rozczarowanie po powrocie do ojczyzny jest zazwyczaj spowodowane dwoma przyczynami. Pierwsza wiąże się z występowaniem rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami związanymi z powrotem i tym, jak rzeczywistość sprzed wyjazdu została zapamiętana, a tym, jaka okazała się po powrocie. Druga przyczyna wynika z różnicy pomiędzy oczekiwanymi a faktycznie doświadczanymi przeżyciami afektywnymi i poznawczymi. Stąd też im większy jest dystans między tym, co wyobrażane przed powrotem, a tym, co realnie doświadczane po powrocie, tym bardziej odczuwany dysonans poznawczo-afektywny. Problem jednak w tym, że osoba powracająca często poszukuje przyczyn dysonansu nie w tym, co naturalne – czyli w tym, że upływ czasu zmienił i miejsce, i ją samą – ale jest ona przekonana, że to w niej tkwi źródło kłopotów⁶.

Doświadczenia gromadzone na przestrzeni czasu zmieniają zarówno domowników, jak i migrantów. Dom, do którego powracają, nie jest już tym samym domem, z którego wyjeżdżali i do którego tęsknili⁷.

⁶ J. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, t. 40, nr 4 (140).

⁷ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka 2015, s. 16–18.

Kulturowy „dom” to poczucie przynależności do społeczności etnicznej bądź geograficznej, posiadającej wspólne tradycje i sposoby wychowania, jasno określające, kto przynależy do grupy własnej, a kto jest Obcy. Tak rozumiany „dom” kształtuje tożsamość i bez względu na to, jak bardzo jest negowany, pozostaje na zawsze punktem odniesienia. To do niego człowiek się odwołuje, kiedy myśli o własnych cechach, postawach, wartościach i zachowaniach. Tworzy on wyidealizowane mity, dotyczące prozaicznej rzeczywistości i kultury kraju pochodzenia. Powrót do wyobrazonego domu jest najczęściej ogromnym rozczarowaniem, ponieważ ideał stworzony w wyobraźni emigranta nie odzwierciedla zastanej rzeczywistości⁸. Dobłą egzemplifikacją tego jest treść następującej wypowiedzi: „Mieszkałam z mężem za granicą przez pięć lat. W Brukseli oboje bez problemu znaleźliśmy pracę. Standard życia nas satysfakcjonował [...]. Jednak z czasem zaczęliśmy dostrzegać wiele minusów życia tam. Społeczeństwo jest zupełnie inne. Jest dużo różnych problemów, o których się nie mówi. Nie czuliśmy się bezpiecznie. Co dzień docierały do nas jakieś newsy o »wyczynach« imigrantów [...]. Po narodzeniu naszego syna coraz częściej zaczęliśmy rozmawiać o powrocie do Polski. Szczerze mówiąc, nie wyobrażałam sobie, że on się tam wychowuje – w takim społeczeństwie... [...]. Postanowiliśmy zamieszkać w moim rodzinnym domu w Suwałkach [...]. Po powrocie ludzie zaczęli mi się wydawać ograniczeni przez pewne schematy. Zaskakiwało mnie to, że interesują się życiem innych, tworzą niepotrzebne problemy. Chyba już odzwyczaiłam się od tego, żyjąc za granicą. Tam człowiek jest zdecydowanie bardziej anonimowy [...]. Mój dom zmienił się totalnie. Był urządzony wedle potrzeb

⁸ Tamże, s. 16–17.

⁹ Źródło: Badania „Doświadczenia Polaków związane z akulturacją w wybranych krajach europejskich oraz migracją powrotną” zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w okresie 04.09.2017–29.11.2017.

moich rodziców i młodszego brata. Zaczęliśmy szukać swojego miejsca »u siebie« [...]»⁹.

Zmiana statusów społecznego i ekonomicznego jest kolejnym obszarem generującym trudności¹⁰. Bardzo często osoby powracające z migracji zmuszone są żyć w zupełnie innych realiach finansowych. Podejmują pracę w kraju ojczystym, na podobnym lub innym stanowisku, jednak ich dochody mogą być znacznie niższe niż w przypadku tej samej pracy za granicą. Człowiek rozpoznaje taką sytuację jako pogorszenie się jego statusu ekonomicznego, czemu towarzyszy odczuwanie negatywnych emocji. Kiedy taka sytuacja trwa dłużej, to niektórzy reemigranci mogą doświadczać frustracji. Jednocześnie wraz z pogorszeniem sytuacji ekonomicznej może obniżyć się status społecznych migrantów powrotnych. Ma to miejsce wtedy, gdy na przykład w czasie pobytu za granicą człowiek zajmował stanowisk kierownicze związane z wysokim statusem ekonomicznym i społecznym. Jednakże kiedy po powrocie sytuacja społeczno-ekonomiczna człowieka zbliża się do tej sprzed wyjazdu i nie odzwierciedla tej w czasie emigracji, to może to być szczególnie trudne doświadczenie¹¹. Egzemplifikuje to wypowiedź jednej z rozmówczyń: „[...] W Brukseli pracowałam w różnych miejscach – z dziećmi, w ubezpieczeniach, a nawet, na początku, miałam epizod na sprzątanii. Po powrocie otworzyłam z koleżanką własny biznes – przedszkole. Planów miałam dużo i wielkie nadzieje. Zjadły nas opłaty – lokal, wypłaty dla pracowników itd. – a szkoda, bo na brak dzieci nie narzekałyśmy. Dużo czasu i energii kosztowało nas też założenie przedszkola. Było trzeba przebrnąć przez tysiące formalności, znaleźć lokal, wyremontować go [...]. Postanowiłam więc poszukać pracy. Zarejestrowałam się w urzędzie pracy. Szukałam też

¹⁰ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 15.

¹¹ Tamże.

na własną rękę. Dostałam kilka ofert – np. pracy w zawodzie – w świetlicy szkolnej. Na początek na stażu. Pieniądze były bardzo słabe. Nie wzięłam jej [...]. Jeszcze nie wiem jeszcze jak zaplanuję swoją »karierę«. Trudno mi przyzwyczaić się przede wszystkim do polskich realiów finansowych [...]"¹².

Źródłem powrotnych trudności adaptacyjnych migranta może być również idealizacja ich migracyjnego życia. Osoby powracające z zagranicy często nawiązują – przykładowo w rozmowach – do okresu pobytu za granicą i uznają ten czas za twórczy i ciekawy, a jednocześnie rzeczywistość zastaną po powrocie kraju opisują jako nudną i nieciekawą¹³.

Badania wskazują, że sytuacja migrantów na rynku pracy nie należy do łatwych. Okazuje się, że migranci powrotni są aż trzykrotnie częściej bezrobotni niż osoby w porównywalnym wieku i tej samej płci bez doświadczenia migracyjnego¹⁴. Może to być związane z tym, że osoby powracające z migracji często posiadają oszczędności pozwalające odroczyć decyzję podjęcia pracy do momentu znalezienia tzw. odpowiedniej oferty, czyli takiej, która odpowiadałaby posiadanym kompetencjom i oczekiwaniom finansowym. Podkreślenia jednak wymaga inna sprawa: otóż każdy dłuższy wyjazd zagraniczny wiąże się z utratą wielu kontaktów osobistych i biznesowych, które mogłyby być pomocne w procesie poszukiwania pracy, jednak z powodu zerwania takie nie są. Bez wątpienia jest to też sytuacja, które może powodować poczucie braku oparcia społecznego i tym samym generować poczucie zagubienia i nieadekwatności na rynku pracy. Inną realnie istniejącą przeszkodą są kompetencje

¹² Źródło: Badania „Doświadczenia Polaków związane z akulturacją w wybranych krajach europejskich oraz migracją powrotną”, dz. cyt.

¹³ Cyt. za: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 15.

¹⁴ Więcej: tamże.

migrantów powrotnych, które często wykraczają poza oczekiwania pracodawców niedostrzegających w nich potencjału¹⁵.

Migracja mimo wszystko sprzyja jednak rozwojowi nowych kompetencji komunikacyjnych oraz zawodowych. Zdarza się, że po powrocie do kraju mają one innowacyjny charakter w porównaniu z kapitałem kompetencji rynku pracy. Niektóre osoby podczas pobytu za granicą stają się bardziej przedsiębiorcze, nabywają umiejętności zarządzania sobą i stają się gotowe do rozpoczęcia własnej działalności¹⁶. Tego typu sytuację dobrze oddaje wypowiedź: „Znajomość języków nie okazała się dla polskich pracodawców atutem. Na jednej z rozmów kwalifikacyjnych usłyszałam: »Pani skróci to CV, bo się można wystraszyć«. Zatrudniłam się w szkole językowej jako nauczycielka angielskiego. Później poszłam do szkoły coachingu oraz na kursy neurolingwistyki i neurodydaktyki. Wróciły dawne marzenia, by zajmować się tym, w jaki sposób język wpływa na nasze życie. Założyłam firmę coachingu językowego i uczę już nie tylko angielskiego, ale także tego, jak zmieniać mowę i myślenie, by zmieniać życie”¹⁷.

Innym kłopotem powrotu jest odczuwane przez reemigranta swoiste dystansowanie się jego najbliższego otoczenia. Okazuje się, że nawet jeśli bliscy odnoszą się do reemigranta przychylnie i ze zrozumieniem, to może on zauważyć, że nie wszyscy traktują go jako „swojego”. Jest to związane ze zmianami tożsamościowymi i tym samym z obserwowanymi zmianami sposobu bycia (w tym zachowania, ubierania się), a także z nowymi doświadczeniami życiowymi, które nie tylko były przeżywane bez wielu bliskich osób, ale ich zakres treściowy może wykraczać poza możliwości percepcyjne

¹⁵ Więcej: A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Doświadczenia edukacyjno-zawodowe polskich reemigrantów*, dz. cyt., s. 144–145.

¹⁶ Więcej: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt.

¹⁷ A. Pochręst-Motyczyńska, *Reemigrantów trudno powrót do Polski...*, dz. cyt.

znanych osób. Migranci powrotni często więc są rozpoznawani jako osoby odmienne, które nie należą już do kategorii Swoi, ale jednocześnie nie są jeszcze Obcy. Powrót migranta do kraju ojczystego może być również wyzwaniem dla jego otoczenia. Nowa tożsamość i inne doświadczenia w pewien szczególny sposób wydają się – w ocenie otoczenia – zagrażać samoocenie części osób i tym samym naruszać równowagę poczucia własnej wartości¹⁸.

5.3. Kim jestem? Wybrane aspekty tożsamości i readaptacji rodziców powracających dzieci

Czas spędzony za granicą i migracja powrotna mogą implikować szereg pytań i zmian dotyczących poczucia własnej tożsamości i przynależności kulturowej oraz więzi emocjonalnych, które prowadzą do wielu różnych rezultatów. Zarówno takich, które wzbogacają tożsamość człowieka i poszerzają jego perspektywę patrzenia na świat, jak i takich, które powodują, że tożsamość może zostać zubożona, a perspektywa patrzenia na świat zawężona.

Długoterminowa migracja u części osób można skutkować „uszczipianiem poczucia tożsamości”. Taka sytuacja może mieć miejsce, gdy pobyt w kraju pochodzenia wywołał nieoczekiwane poczucie braku przynależności. Dzieje się tak wtedy, gdy kultura rodzima i kultura kraju przyjmującego były rozpoznawane jako zjawiska w znacznym stopniu różniące się. Ich pogodzenie – w świadomości emigranta – było niemożliwe. Takie konfrontacyjne ustalenie kultur sprzyja wytwarzaniu poczucia „uszczipienia tożsamości”, gdyż człowiek adaptuje się w wysokim stopniu do kultury kraju, do którego wyjechał. W związku z tym po powrocie do ojczyzny napotyka on wiele problemów adaptacyjnych. Wiążą się one z utratą tożsamości kultury przez utratę możliwości odniesienia do

¹⁸ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 117.

własnej, rodzimej kultury. Powoduje to w konsekwencji poczucie wyobcowania z kultury rodzimej¹⁹.

Drugi typ zmian tożsamościowych rozpoznawany jest jako tożsamość poszerzona. Jest ona konstruowana na skutek dodania do własnej tożsamości kulturowej wartości, zachowań i sposobów myślenia charakterystycznych dla kultury nowego kraju zamieszkania. Poszerzenie tożsamości sprzyja w efekcie takiej rekonstrukcji tożsamości, że reemigrant po powrocie staje się osobą dwukulturową. To pozwala mu na korzystanie z dorobku jednej lub drugiej kultury, zależnie od kontekstu sytuacyjnego, bądź ciągłe utrzymywanie tożsamości hybrydowej, czyli takiej, która posiada w swych zasobach zachowania i oceny skryptów kulturowych wywodzących się z obu kultur. U osób cechujących się taką tożsamością dochodzi zwykle do sprawnej adaptacji w nowym kraju, jednak pojawiają się problemy z zaklimatyzowaniem się po powrocie. W takiej sytuacji reemigrantom towarzyszy wysoki poziom stresu, który spowodowany jest włączeniem do własnej tożsamości zbyt wielu elementów obcej kultury, takich jak wartości, zwyczaje, przekonania czy rytuały społeczne. W trakcie pobytu zagranicznego tego typu zmianę tożsamości można uznać za korzystną, gdyż sprzyja ona adaptacji do nowych warunków. Po powrocie do kraju pochodzenia może być ona jednak źródłem wielu trudności. Dzieje się tak szczególnie w przypadku migrantów mocno zasymilowanych z kulturą kraju przyjmującego, którzy własną przynależność kulturową odsuwają na dalszy plan²⁰.

Kolejny rodzaj tożsamości wiąże się z powrotem do tożsamości kulturowej ukształtowanej w kraju wysyłającym i z odrzuceniem tożsamości ukształtowanej pod wpływem doświadczeń nabytych

¹⁹ N. M. Sussman, *The Dynamic Nature of Cultural Identity Throughout Cultural Transitions: Why Home Is Not So Sweet*, „Personality and Social Psychology Review” 2000, Vol. 4, No 4, s. 355–373.

²⁰ Tamże.

w kraju przyjmującym. Osoby wybierające taką strategię wyróżnia zwykle pozytywny afekt w stosunku do własnej pierwotnej tożsamości kulturowej. Odczuwają one silny związek z osobami pochodzącymi z tej samej co one kultury. Z tego powodu ta grupa osób w niewielkim stopniu adoptuje się do odmiennych realiów kulturowych i ich pobyt za granicą może być źródłem różnego rodzaju trudności. Natomiast powrót do kraju zwykle nie powoduje praktycznie żadnych problemów²¹.

Ostatnim typem tożsamości powstałej na skutek doświadczeń nabywanych w trakcie pobytu za granicą jest tożsamość akceptująca. Osoby, które cechuje ten rodzaj tożsamości, są bardzo elastyczne i zazwyczaj czują się dobrze w innych krajach. W związku z tym nie borykają się z problemami adaptacyjnymi w trakcie migracji. Ich sposób funkcjonowania jest wynikiem wielokrotnych podróży i długich pobytów za granicą. Dla tej grupy osób wyjazd i powroty potwierdzają poczucie przynależności do społeczności globalnej, jednocześnie nie będąc źródłem stresu. Doświadczenie migracji jest dla nich zazwyczaj pozytywnym i wartościowym doświadczeniem²².

Decyzja o powrocie do kraju ojczystego może być motywowana wieloma różnymi czynnikami. Tym samym towarzyszą jej różne emocje. Stosunek do powrotu, stan psychiczny migrantów oraz ogólny model ich funkcjonowania (aktywny lub pasywny) wyznaczają strategię radzenia sobie ze stresem. Należą do nich strategia: optymistyczno-aktywna, optymistyczno-pasywna, pesymistyczno-pasywna oraz pesymistyczno-aktywna²³.

Osoby, które cechują się aktywnością, podejmują działania mające na celu zmianę siebie i swojego otoczenia w taki sposób, aby jak najlepiej poradzić sobie z powrotem do rodzimej kultury.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Więcej: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 19–22.

Osoby, które poza podejmowaniem aktywności dodatkowo nastawione są optymistycznie, prezentują proaktywny model radzenia sobie ze stresem. Dzięki temu możliwe jest uzyskanie największych korzyści z wyjazdu zagranicznego. Ludzie przyjmujący tę strategię funkcjonowania zazwyczaj dostrzegają wartość podwójnej tożsamości, czyli bycia osobą „dwukulturową”. Potrafią wykorzystać możliwości, które stwarza im znajomość dwóch kultur. Postawa ta wyraża się za pomocą pozytywnego wartościowania dwukulturowości, posiadania kompetencji dwukulturowej (np. przełączaniu się w ramach kodów kulturowych) oraz autonomii psychologicznej wobec obu kultur wyjściowych²⁴.

Postawa optymistyczno-pasywna polega na biernym poddaniu się zmianom kulturowym i przyjęciu kultury nowego kraju, co w konsekwencji powoduje odrzucenie kultury rodzimej. Przyjęcie tej strategii w przypadku migracji powrotnych może wywoływać duże trudności w readaptacji w związku z zastąpieniem repertuaru zachowań właściwych kulturze pochodzenia zachowaniami nabytymi w kulturze kraju emigracji. Powrót do ojczyzny może wiązać się z wystąpieniem sytuacji analogicznej do tej przeżywanej podczas wyjazdu za granicę²⁵. Postawa pesymistyczno-pasywna prowadzi do „wyalienowania” osoby powracającej, ponieważ powracając, nie

²⁴ J. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji...*, dz. cyt., s. 60.

²⁵ W literaturze przedmiotu funkcjonuje (opracowany przez amerykańskich socjologów) termin „dzieci trzeciej kultury”. Dawniej dotyczył on dzieci amerykańskich dyplomatów oraz misjonarzy protestanckich. Na przestrzeni lat zakres treściowy rozumienia tego terminu się poszerzył. Obecnie, zgodnie z definicją Davida Pollocka, odnosi się on do osób, których okres przebywania za granicą przypada na lata rozwojowe, pobyt zagraniczny ma miejsce w kraju o odmiennej kulturze, dziecku towarzyszą rodzice. Analiza treści literatury przedmiotu wskazuje na to, że dzieci trzeciej kultury posiadają szereg cech charakterystycznych dla dzieci reemigrantów w ogóle. Część z nich została zaprezentowana w niniejszym rozdziale. Szerzej na ten temat zob. J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 102–107.

przyjmuje ona nowych elementów zaczerpniętych z kultury kraju emigracji, a równocześnie odrzuca kulturę kraju pochodzenia. Rezultatem tego typu nastawienia może być marginalizacja, czyli samoistne wykluczanie się poza obszary obu kultur²⁶. Ostatnia z wymienionych postaw – pesymistyczno-aktywna – wiąże się z dostrzeganiem zmian, które zaszły w powracającym pod wpływem wyjazdu przy jednoczesnej niechęci do ich wykorzystania w nowych warunkach i poddaniem się „wchłonięciu” przez kulturę kraju pochodzenia. W wypadku powrotu do kraju pochodzenia umożliwia ona sprawną readaptację²⁷.

Tożsamość rodziców oraz ich postawy wobec faktu powrotnej migracji nie są bez znaczenia w procesie adaptacji dzieci do nowych realiów społeczno-kulturowych. Styl funkcjonowania rodziców oraz ich stosunek do kultury kraju reemigracji w sposób świadomy i zamierzony, jak i nieświadomy i spontaniczny mogą wpływać na sposób postrzegania świata i postawy dzieci.

5.4. Doświadczenie migracji i reemigracji dzieci

Migracje dzieci wraz z rodzicami nie są zjawiskiem nowym. Nowością jest jednak zakres i częstotliwość tego zjawiska. Dziś coraz więcej dzieci spędza swoje „lata rozwojowe” w miejscach cechujących się odmienną kulturą²⁸. W zależności od wieku, w którym znajduje się dziecko, długość pobytu za granicą może stanowić mniejszą lub większą część jego życia. Odczuwanie długości czasu spędzanego w innym kraju ma subiektywny charakter i może jednocześnie różnić się w zależności od wieku. Warto zwrócić uwagę na to, że na przykład z perspektywy ośmiolatka cztery lata spędzone

²⁶ Tamże, s. 61.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 102.

za granicą (co osobom dorosłym może jawić się jako krótki okres) są proporcjonalnie równoważne piętnastu latom pobytu w innym kraju osoby trzydziestoletniej²⁹.

Badania empiryczne oraz wnioski ze zrealizowanych projektów edukacyjnych pokazują, że dzieci dokładnie tak samo jak dorośli przechodzą przez kolejne etapy procesu rozstania ze swoim krajem i adaptacji w nowym kraju. Dlatego też stres akulturacyjny występuje również u dzieci, nawet tych najmłodszych³⁰. Dom rodzinny i szkoła są dla dziecka całym światem. Pozbawienie dziecka bliskiego mu środowiska i zerwanie więzi z osobami bliskimi może być traktowane jako akt przemocy³¹. Zasoby migrujących dzieci znacznie różnią się jednak od zasobów nastolatków czy osób dorosłych. Inaczej postrzegane są przez dzieci okoliczności wyjazdu, motywy migracyjne rodziców, cele migracji oraz jej przebieg, co wiąże się z możliwościami percepcyjnymi dzieci i ich dziecięcymi doświadczeniami³². Długofalowa i transnarodowa mobilność jest znaczącym wyzwaniem w zakresie kluczowych obszarów funkcjonowania dziecka. Znalezienie się pod wpływem długich i intensywnych oddziaływań kultury przyjmującej inicjuje u dziecka procesy adaptacyjne prowadzące do zmian w zakresie poznawczego, emocjonalnego, społecznego i behawioralnego funkcjonowania³³. Tym samym tożsamość dziecka kształtuje się na pograniczu dwóch

²⁹ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 31.

³⁰ Więcej: A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka, w: Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW 2016, s. 103.

³¹ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 28.

³² Tamże.

³³ Więcej: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Academica Wydawnictwo SWPS 2009, s. 522–541.

lub więcej kultur, co daje możliwość wzbogacania pierwszej tożsamości dziecka, która powstała lub zaczęła się kształtować w obrębie tzw. mikroświata dziecka, który – jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz – konstruowany jest przez kulturę domu rodzinnego w procesie transmisji międzypokoleniowej³⁴.

W doświadczenie migracji immanentnie wpisana jest zmiana, która dokonuje się w odmiennych realiach społeczno-kulturowych i językowych – jak pisałyśmy – na wielu płaszczyznach funkcjonowania dziecka. Pierwsza i główna zarazem implikuje kolejne i wiąże się ze zmianą miejsca zamieszkania. Sam fakt zmiany kraju pobytu jest dla dziecka dużym emocjonalnym przeżyciem, niezależnie od tego, gdzie jest on położony i w jakim stopniu jego kultura różni się od rodzimej. Zgodnie z treścią teorii przywiązania każde dziecko w toku wzrastania wiąże się uczuciowo z różnymi miejscami (swoim pokojem, placem zabaw, szkolnym podwórkiem itd.), które są dla niego źródłem różnego rodzaju skojarzeń, wspomnień oraz auto-identyfikacji. Miejsce, które nabiera znaczenia osobistego, społecznego i kulturowego, jest tym, co pozwala dziecku oswoić świat. Miejsce wymusza na człowieku więzi podobne do tych, które kształtują się w relacjach z ludźmi³⁵. Dzięki związkom z miejscami dziecko tworzy także swoją wielopłaszczyznową tożsamość. To one – miejsca – umożliwiają dziecku samookreślenie. Kolejna zmiana dotyczy środowiska rówieśniczego i szkolnego lub przedszkolnego. W świecie dziecka pojawiają się więc nowi rówieśnicy, wychowawcy i nauczyciele. Często niełatwo jest mu nawiązać nowe znajomości i tym samym wejść w krąg Innych czy nawet Obcych³⁶.

³⁴ J. Nikitorowicz, *Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 23.

³⁵ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 31.

³⁶ Tamże, s. 32.

Migrantom, bez względu na wiek, może towarzyszyć odczuwanie samotności, w szczególności w pierwszych miesiącach pobytu w nowym kraju. W tym czasie najbardziej potrzebują oni życzliwego towarzystwa i troski³⁷. Dzieci niezbędna jest znajomość kontekstu społeczno-kulturowego jako odniesienia w procesach poznania świata. Zmiana kontekstu społeczno-kulturowego na nowy w poznaniu nowego świata wiąże się z tym, że dziecko poznawczo i emocjonalnie musi poradzić sobie z odmienną rzeczywistością i przyjąć tym samym (w różnym stopniu) nowe normy, wartości kulturowe i odmienne wzorce zachowań. Co kulturowo może nie być łatwe. Podobnie jak upracticznienie tej nowej wiedzy w zachowaniach społecznych. Większość migrantów w nowym kraju musi rozpoznać i „wdrożyć” co najmniej w praktykę swego zachowania czasami odmienne, a czasami częściowo odmienne systemy wartości.

Proces poznawania odmiennej kultury trwa przez całe życie, ale najbardziej intensywny okres przypada na czas dzieciństwa i adolescencji³⁸. Zmianom dokonującym się w życiu dzieci towarzyszy zwykle stres. Dlatego też w trakcie pobytu za granicą, w szczególności w początkowej fazie, u niektórych dzieci można zaobserwować problemy psychosomatyczne, wycofanie się, izolację lub chęć zdobycia akceptacji za wszelką cen, obniżenie nastroju lub depresję, lęk, mutyzm (całkowity lub częściowy), zachowania obronne, agresję, autoagresję, konflikty z kolegami i koleżankami, bunt, płaczliwość, negatywny stosunek, niszczenie swoich rzeczy, a także kompulsywne zachowania³⁹.

Badania dowodzą, że dla kondycji dziecka znaczenia ma to, w którym momencie życia nastąpiła zmiana miejsca zamieszkania. Doświadczenie migracji zazwyczaj jest łatwiejsze dla dzieci w wieku

³⁷ Tamże, s. 127.

³⁸ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 125.

³⁹ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 33–34.

przedszkolnym i wczesnoszkolnym, niż dla dzieci w okresie późnego dzieciństwa czy w okresie adolescencji. Wynika to ze specyfiki poszczególnych etapów rozwojowych dziecka. Okres późnego dzieciństwa charakteryzuje to, że ważnym źródłem wsparcia, obok relacji z rodzicami, stają się dalsi członkowie rodziny i przyjaciele. W okresie dorastania to właśnie rówieśnicy postrzegani są jako ci najważniejsi, stanowiący istotne źródło wsparcia społecznego dla dziecka⁴⁰. Dla młodszych dzieci najważniejszą grupą wsparcia są rodzice. Ich relacje z rówieśnikami nie są zbyt częste i zbyt trwałe. Relacje rówieśnicze stają się trwalsze w okresie dzieciństwa, a w okresie dorastania nabierają cech związku intymnego, co przejawia się m.in. dzieleniem się osobistymi uczuciami oraz myślami⁴¹. W tym okresie pojawiają się również pierwsze poważniejsze związki. Wyjazd do innego kraju jest dla dzieci w wieku szkolnym czy w okresie dorastania zerwaniem więzi z osobami ważnymi dla rozwoju. Tym samym w ważnym okresie życia, jakim jest dzieciństwo, człowiek traci bliskich i kolegów, którzy w naturalny sposób wspierają dziecko i zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa⁴². Rówieśnicy, koledzy i bliscy są dla dziecka także źródłem autoidentyfikacji i samookreślenia, a ich utrata może powodować poczucie wyalienowania. Zmiana miejsca zamieszkania wiąże się z tym, że młody człowiek zaczyna funkcjonować wśród rówieśników, którzy mają już ustalone relacje interpersonalne, a nawiązanie nowych głębokich związków może być zadaniem bardzo trudnym, choćby z powodu nowego kontekstu społeczno-kulturowego⁴³. Poza tym rozłąka z osobami

⁴⁰ K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida i in., *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2013, s. 77.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, s. 78.

bliskimi, jaka towarzyszy wyjazdowi z kraju, może powodować w dziecku obawy, a nawet wzmagać lęk przed nawiązywaniem bliskich, to jest koleżeńskich i przyjacielskich, relacji. Lęk przed rozłąką z kimś bliskim jest w pewnym sensie naturalną reakcją każdego człowieka. Jednak w sytuacji, gdy dziecko w sposób realny doświadczyło tego typu sytuacji, może ono mieć trudności w radzeniu sobie z tego typu lękiem.

Wzrastanie w środowisku wielokulturowym umożliwia dziecku nabywanie wielokulturowej orientacji, która może ułatwiać nawiązywanie kontaktów z ludźmi wywodzącymi się z odmiennych kultur. Często relacje tego typu należą do powierzchownych i nie prowadzą do głębokich i trwałych związków. Zdarza się, że jedynymi przyjaciółmi dzieci w nowym kraju pobytu są osoby o podobnej tożsamości i przeszłości⁴⁴. Z czasem różnice pomiędzy dziećmi przebywającymi za granicą a ich rówieśnikami z kraju przyjmującego stają się mniejsze. Jednak mimo zmniejszenia dystansu, nie znika poczucie odrębności, które może utrzymywać się przez całe życie⁴⁵.

Kluczowe – z perspektywy przystosowania się dziecka do nowych warunków społeczno-kulturowych – są zasoby osobiste rodziców, którzy razem ze swymi dziećmi żyją na pograniczu dwóch kultur. Należą do nich: wiedza kulturowa, kompetencje językowe i behawioralne, poczucie odmienności i trudności, tożsamości kulturowej oraz zadowolenia z życia. Kompetentny, uważny, skuteczny zaradczco rodzic stanowi dla dziecka najważniejsze, długofalowe wsparcie. Kompetentny rodzic zdaje się wpierać dziecko instrumentalne, informacyjne, emocjonalne, wartościujące, a także duchowe⁴⁶. Analogicznie, brak bądź niskie kompetencje osobiste rodziców,

⁴⁴ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 106.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Więcej: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych...*, dz. cyt., s. 522–541.

a także brak psychologicznego wsparcia ze strony rodziców jest swoistą przeszkodą procesu adaptacji do nowych warunków życia z tej przyczyny, że powoduje dodatkowy stres. Trudności towarzyszące adaptacji stopniowo mijają wraz z długością emigracji. W pewnym momencie następuje stabilizacja, której towarzyszy poczucie więzi z nowym miejscem, ludźmi i kulturą⁴⁷. Przy czym należy pamiętać, że przebieg procesów akulturacji psychologicznej oraz społeczno-kulturowej dziecka nie musi być harmonijny. Posiadanie kompetencji językowych, poznawczych i społecznych nie jest równoznaczne z wysokim poziomem komfortu psychicznego. Oznacza to, że dobrze przystosowane dziecko ze względu na nabyte kompetencje nie musi być usatysfakcjonowane pobytem za granicą i tym samym szczęśliwe⁴⁸.

Migracje powrotne dzieci są często migracjami do mniej lub bardziej znanego kraju. W rzeczywistości tylko migracja rodziców jest migracją powrotną. Natomiast migracja dzieci stanowi wyjazd do kraju, który może być im znany w niewielkim zakresie bądź być praktycznie obcy⁴⁹. W wielu przypadkach przyjazd dzieci do Polski jest nie tyle powrotem do kraju ojczystego, ile wyjazdem emigracyjnym z kraju pobytu do obcego państwa. Co więcej, dla dziecka wyjazd taki ma charakter przymusowy, nie dobrowolny⁵⁰. Uczuciami towarzyszącymi dzieciom reemigrantów po powrocie do kraju są obcość i tęsknota za krajem, w którym spędziły one już kilka lat swojego życia. Prawie każde dziecko-migrant przeżywa tzw. odwrotny szok kulturowy i towarzyszy mu poczucie wykorzenienia z kultury macierzystej, czyli

⁴⁷ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 56.

⁴⁸ A. Jurek, *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych dzieci i młodzieży*, w: *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kultura dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Warszawa: Fundacja na rzecz Równości Społecznej 2015.

⁴⁹ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 28.

⁵⁰ Tamże.

kultury kraju, w którym dziecko spędziło kilka lat swojego życia i realizowało program nauki szkolnej. Bez wątplenia może to stanowić źródło poważnych problemów adaptacyjnych⁵¹.

Migracja powrotna powoduje dylematy tożsamościowe. Wynikają one ze specyficznej identyfikacji i tym samym tożsamości dzieci reemigrantów, która kształtuje się na pograniczu dwóch lub więcej kultur. Z jednej strony złożona tożsamość dziecka stanowi duży potencjał, który wzbogaca jego osobowość oraz poszerza perspektywę postrzegania świata. Z drugiej jednak złożoność tożsamości implikuje szereg różnych problemów. Dzieci reemigrantów, związane z dwoma lub więcej kulturami, mogą nie odczuwać silnego związku z żadną z nich. Cechująca się różnorodnością percepcja rzeczywistości społecznej dziwi i nierzadko powoduje dystans ich rówieśników, którzy przyzwyczajeni są do myślenia monokulturowego. Dzieci reemigrantów, w odróżnieniu od tych rówieśników, dla których punktem odniesienia jest tylko ich kultura rodzima, odwołują się do dwóch lub więcej kultur. W konsekwencji formalna przynależność do tej samej kultury i jednoczesny brak jej afirmacji mogą powodować niechęć otaczającego je środowiska⁵².

Dzieci reemigrantów często przeżywają kryzys tożsamościowy, w którym naczelnym i powracającym wątkiem są trudności dotyczące udzielenia jednoznacznej odpowiedzi na pytania, kim jestem i jaka jest moja przynależność narodowa⁵³. W codziennych sytuacjach mogą przejawiać również zachowania wykraczające poza standardy kultury kraju reemigracji. Niejednokrotnie może być to problematyczne. Na przykład dzieci powracające z krajów Europy Zachodniej lub Stanów Zjednoczonych mogą zachowywać się w sposób zbyt swobodny, jak na standardy kultury polskiej, i zwracać się do osób

⁵¹ Tamże, s. 32.

⁵² J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt, s. 104.

⁵³ Tamże, s. 104–105.

starszych „po imieniu”, bez użycia formy grzecznościowej „Pan/Pani”. W kontekście kultury polskiej traktowane jest to jako złamanie norm dobrego wychowania, co w praktyce może powodować negatywne nastawienie otoczenia⁵⁴. Z drugiej strony u dzieci reemigrantów można zaobserwować skłonność do przybierania „barw ochronnych” w relacjach społecznych⁵⁵. Wyraża się to poprzez zmianę języka, stylu rozmowy, gestów, a nawet wyglądu zewnętrznego. Źródłem tego typu zachowań są w dużej mierze sytuacje, które zmuszają młodych migrantów do ciągłego dostosowywania się do odmiennych sposobów myślenia i odczuwania. W skrajnych przypadkach można mówić o tzw. tożsamości kalejdoskopowej⁵⁶.

Inną cechą tożsamości dzieci reemigrantów jest większa, w porównaniu do rówieśników, dojrzałość emocjonalna. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym często biorą na siebie większą odpowiedzialność za losy swojej rodziny niż ich rówieśnicy. Niejednokrotnie migracja jest postrzegana jako stan wyjątkowy, który skłania do daleko idącej lojalności i uczynności. Zdarza się, że dzieci spędzają więcej czasu z osobami dorosłymi, dzięki czemu przyswajają sobie ich sposób myślenia i reagowania. Ponadto część dzieci lepiej zna język nowego kraju niż ich rodzice, dlatego w różnych ważnych, a także codziennych sytuacjach życiowych pełnią one rolę tłumaczy, co rozwija dojrzałe spojrzenie na świat⁵⁷.

Kompetencje językowe dzieci migrantów powrotnych w zakresie posługiwania się językiem polskim kształtują się zazwyczaj w toku codziennej komunikacji z rodzicami w domu rodzinnym. Wobec tego bardzo często zdarza się, że ich znajomość języka ogranicza się do mówienia. Nawet jeśli w okresie emigracji głównym językiem

⁵⁴ K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida i in., *One są wśród nas...*, dz. cyt., s. 58.

⁵⁵ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, dz. cyt., s. 105.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

domowym był język ojczysty i dzieci rozmawiały z innymi osobami, które pozostały w kraju (np. dziadkowie, znajomi), to pod względem kompetencji językowych będą one zazwyczaj różnić się od swoich rówieśników, którzy całe dotychczasowe życie spędzili w Polsce. Różnice te będą widoczne szczególnie w przypadku tych kompetencji językowych, które okazują się niezbędne w szkole. Chodzi oczywiście o rozumienie i tworzenie tekstu pisanego czy posługiwanie się słownictwem specyficznym dla poszczególnych przedmiotów szkolnych. Są to kompetencje, które trudno rozwinąć, jeżeli dziecko ma na co dzień kontakt tylko z domową, głównie mówioną i nieformalną, odmianą języka⁵⁸. Ten stan rzeczy ilustruje treść wypowiedzi matki, której dzieci przez pewien czas mieszkały w Budapeszcie: „Wplatają obce słowa w zdania, źle odmieniają. Są poprawiane i zdarza się, że przez to nie chcą się odzywać. Nawet jak były dobre z matematyki, w Polsce dostają jedynki, bo nie rozumieją poleceń. Poznałam chłopca, który nie znał słowa »kwadrans« i nie rozwiązał połowy testu, bo był oparty na tym słowie”⁵⁹.

Migracja powrotna wiąże się z odczuwaniem tęsknoty przez młodych reemigrantów. Powrót do własnej ojczyzny, która jednak często okazuje się bardziej ojczyzną rodziców, wiąże się zazwyczaj z faktem pozostawienia w kraju migracji, w którym dzieci uczestniczyły w procesie edukacji, kogoś bliskiego oraz ważnych miejsc. Mimo trudności związanych z adaptacją do nowych warunków społeczno-kulturowych, każdy człowiek przywiązuje się do miejsca, w którym mieszka. W wielu sytuacjach dzieci reemigrantów po powrocie spontanicznie odwołują się do swojego poprzedniego miejsca zamieszkania, zwłaszcza gdy chodzi o zalety życia w nim. Kultura kraju migracji często stanowi istotny element tożsamości dzieci oraz

⁵⁸ Więcej: K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida i in., *One są wśród nas...*, dz. cyt., s. 65–73.

⁵⁹ A. Pochrzęst-Motyczyńska, *Reemigrantów trudny powrót do Polski*, dz. cyt.

ich percepcji rzeczywistości społecznej. Urządzenie prawdziwego domu i ponowne zapuszczenie w nim korzeni wymaga czasu oraz wiele uwagi i wysiłku psychicznego. Z perspektywy dziecka reemigracja może stanowić podróż do pierwszego domu i – podobnie jak u dorosłego – niekoniecznie już takiego samego. Ale też reemigracja dziecka może być w rzeczywistości jego emigracją i podróżą w nieznane.

5.5. Tam i z powrotem, czyli o tożsamości poszerzonej jako możliwości reemigracji. Próba podsumowania

Każdy długoterminowy wyjazd zagraniczny wiąże się z pozostawieniem w kraju ojczystym swojego dotychczasowego życia, a w nim ważnych ludzi, miejsc, a także obowiązków czy ulubionych aktywności. Migracja oznacza konieczność zerwania wielu relacji i więzi społecznych i kulturowych bądź ich znaczne zawężenie. Dlatego towarzyszy jej zazwyczaj tęsknota.

Wyjazdy zagraniczne implikują doświadczenie zmiany, której skutki są obecne i odczuwane na wielu płaszczyznach funkcjonowania człowieka. Każdy człowiek bez względu na wiek uczestniczyć musi w złożonych procesach akulturacji, co jest logiczną konsekwencją każdej migracji. Stąd adaptacja do nowych warunków społeczno-kulturowych jest swoistym wyzwaniem psychologicznym, społecznym i kulturowym, o czym pisałyśmy w tym rozdziale.

Migracja jest też czasem próby dla tożsamości człowieka. Staje on bowiem w obliczu odmiennej kultury, nowego języka, nowych ludzi, nowego środowiska szkoły bądź nowego miejsca pracy. Co prawda, z upływem czasu następuje stabilizacja, której często towarzyszy poczucie więzi z nowym miejscem, ludźmi i kulturą. Jednak stan ten trzeba ująć – jak się wydaje – jako gotowość do pracy w obrębie własnej tożsamości. Człowiek już „jakoś” zna to, co go otacza, i dzięki temu staje się bardziej samodzielny społecznie i kulturowo.

Pobyt w obcym kraju to także czas poznawania siebie, gromadzenia nowych doświadczeń, pokonywania własnych ograniczeń oraz (re)konstruowania tożsamości. Migracja do nowego kraju, jak i reemigracja mogą być szczególnie trudne z perspektywy dziecka, gdyż często towarzyszy im doświadczenie podwójnego wykorzenienia⁶⁰. Pierwsze z nich związane jest z wyjazdem z Polski i zmianą szkoły, pozostawieniem bliskich, przyjaciół, dalszej rodziny i kolegów, czyli miejsc i osób, dzięki którym kształtował się mikroświat dziecka. Drugie ma miejsce w sytuacji migracji powrotnej, której znów towarzyszy pozostawienie w kraju migracji swojego środowiska szkolnego i grupy rówieśniczej. Związki z ważnymi ludźmi i miejscami są istotnymi czynnikami prawidłowego rozwoju dziecka. Ich zerwanie może skutkować wieloma trudnościami, których efekty obserwować można w obrębie osobowości i tożsamości, a także relacji rówieśniczych i w określaniu siebie i swego miejsca na ziemi. Tak więc emigracja, jak i reemigracja mogą rozwijać człowieka albo, przeciwnie, powodować skutki, które nie będą tego rozwoju wspierały.

Kłopotem ruchu migracyjnego, tego specyficznego „tam i z powrotem”, jest każdorazowe opuszczanie jednego świata, jednego miejsca i budowanie w innym miejscu świata od nowa. Nie jest to tylko fizyczne przemieszczanie, opuszczanie i przybywanie, lecz każdorazowo zrywanie relacji społecznych i kulturowych. Człowiek traci swych bliskich, dlatego że przestaje być obecny w ich życiu, a właściwie przestaje żyć ich sprawami, a oni robią dokładnie to samo. Kiedy człowiek opuszcza miejsce, to ono nie zastyga w bezruchu i nie czeka na jego powrót, ono nadal żyje. Ludzie z nim związani mają swoje spawy i już bez migranta tworzą swoje biografie. Im więcej czasu mija między opuszczeniem a powrotem, tym trudniej podjąć przerwane

⁶⁰ Cyt. za: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu...*, dz. cyt., s. 77.

sprawy i je kontynuować. Miejsce bardziej stawać może tym, co się (za)pamiętało, niż tym, co się (za)stało w teraźniejszości.

Opuszczenia i powroty, rozumiane jako obecności i nieobecności, nie są jednak tylko właściwością migracji zagranicznych. Anthony Giddens pisze przecież: „[c]ałe życie społeczne przebiega na przecięciu obecności i nieobecności w przemijającym czasie i znikającej przestrzeni”⁶¹. Fizyczność człowieka i jego rozumienie, które konstruuje się w kontekście społeczno-kulturowym „stanowią społeczeństwo”, ale też „ograniczają dostęp do »nieobecnych«”. Jeśli społecznie ująć człowieka, to dostrzega się przypisaną mu właściwość czynienia/wytwarzania różnych form strukturacji swej codzienności⁶². Przestrzeń jest więc nie tylko dwoistością obecności i nieobecności, ale i obszarem intensywnej pracy człowieka. Niezależnie od tego, czy przyjmie się antropologiczny punkt widzenia i pracę człowieka rozpoznawać się będzie jako pracę na rzecz siebie jako człowieka, czy też socjologiczny punkt widzenia i w człowieku będzie się dostrzegać tego, który moźolnie dzień po dniu podejmuje pracę na rzecz siebie jako społeczeństwa, to człowiek raz wprawiony w ruch zwyczajnie musi pracować na rzecz siebie i świata, w którym przyszło mu egzystować.

Migracje sprzyjają wytwarzaniu nowego typu społeczeństwa, które określane jest mianem sieci, i nowego typu kultury, która zwana jest transnarodową. To poniekąd powoduje, że i migracyjne społeczeństwa wytwarzają transnarodowe przestrzenie społeczne⁶³. Tego typu formacje są interesującym przedmiotem badań nauk

⁶¹ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań: Zysk i S-ka 2003, s. 176.

⁶² Tamże, s. 176–177.

⁶³ Zob. T. Faist, *O transnarodowym przetwarzaniu granic przestrzeni i mechanizmów społecznych*, przeł. K. Suwada, w: *Mozaiki przestrzeni transnarodowych. Teorie – metody – zjawiska*, red. Ł. Krzyżanowski, S. Urbańska, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 2010.

społecznych i swoiście wymuszają konieczność nowych odczytań takich fenomenów społecznych i kulturowych, jak choćby dziecko i dzieciństwo czy dorosły i dorosłość.

Emigracje i reemigracje są tym, o czym trzeba myśleć w optyce przekraczania granic, poznawania światów i ich kultur, spotykania ludzi, przyjaźnienia się z nimi i ich opuszczania, budowania wszystkiego od nowa i tęsknienia za starym. Takie nomadyzowanie świata, przekraczanie granic i czasowe osiedlanie się w innych/nowych społeczeństwach i kulturach otwiera dostęp do nowej wiedzy kulturowej i społecznej, a także do nowych umiejętności kulturowych i społecznych. Bez wątplenia tego typu migracje, choć pozwalają człowiekowi zachowywać się adekwatnie, czyli wedle nowego wzoru, to jednak nie dają impulsu do rozwoju kulturowego. Jednak – co chcemy podkreślić – naśladowanie zachowań ludzi z nowego społeczeństwa jest ważnym etapem w procesie adaptacji, a później integracji.

Dla dalszego rozwoju tożsamości ważny jest jednak ten moment, który ma charakter refleksyjno-intuicyjny, gdy człowiek zyskuje świadomość, że musi wykonać kolejny krok. Jeśli tym kolejnym krokiem są dalsze (re)konstrukcje tożsamości w kierunku dwukulturowości, to człowiek może przekroczyć także i ten etap i dalej rozwijać, a właściwie (re)konstruować swą tożsamość w kierunku tożsamości międzykulturowej. Poszerzanie tożsamości – czy to na użytek wytwarzania tożsamości międzykulturowej, o czym piszemy w pierwszym rozdziale, czy na potrzeby tożsamości antropologiczno-kulturowej, o czym piszemy w rozdziale szóstym – nie odbywa się jednak w wyniku prostego, mechanicznego „dodawania” wiedzy kulturowej i umiejętności społeczno-kulturowych. Nie można też tego procesu sprowadzić do prostych strategii dwukulturowości.

Migracje powodują szereg zmian w kontekście życia społecznego i kulturowego, więcej – można nawet przyjąć, że całkowicie ten

kontekst społeczno-kulturowy wymieniają. Przemieszczanie się ludzi można w uproszczeniu ujmować jako fizyczność, ale jeśli przemieszczenia umieścić właśnie w kontekście życia społecznego i kulturowego, to odkryć można nie tylko przywołaną dwoistość obecności – nieobecności czasoprzestrzeni. Można też dostrzec i lepiej zrozumieć postulat otwierania i przestrzeni, i człowieka Kennetha White’a, co w konsekwencji ma budować „przestrzeń” w świadomości człowieka i tym samym zmieniać ją w miejsca, czyli w część jego kulturowości. Dla geopoetyki White’a ruch jest warunkiem niezbędnym w procesach poznania i wytwarzania człowieczej tożsamości w swoiście ciągłych przychodzeniach i odchodzeniach. To dlatego – jak się wydaje – White ujmuje człowieka w ruchu i do przestrzeni, i do kulturowości przestrzeni oraz do kulturowości własnej podmiotu. To zwiększa człowieka odczuwanie świata, ale tylko wtedy, gdy przestrzeń jest miejscem pracy człowieka, a kultura świata – miejscem, w którym człowiek może (re)konstruować siebie⁶⁴.

Jeśli migracje ująć jako twórcze pole pracy w obrębie i na rzecz osobowości oraz tożsamości człowieka, a nie wyłącznie jako sposób na zarobkowanie większych pieniędzy i osiągnięcie prestiżu zawodowego, to okazuje się, że migracje nie są tylko fizycznym przeniesieniem ciała z jednego miejsca w drugie. Podjęcie przez człowieka trudu, by zostać przyjętym, można zrealizować w „nauczeniu się” adekwatnych zachowań dla danej społeczności, o czym pisałyśmy w tym rozdziale. Jeśli jednak migracja ma być twórczym obszarem pracy tożsamościowej, to z konieczności rozpocząć się

⁶⁴ K. White, *Geopoetyki*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d’Armor-Waria i Mazury 2014, s. 23–24, s. 37; tenże, *Poeta kosmograf*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d’Armor-Waria i Mazury 2010, s. 13, 15; K. White, *Otwarty świat*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d’Armor-Waria i Mazury 2017, s. 6.

musi od doświadczenia separacji, oderwania i odejścia, czyli od swego „porzucenia” swego dotychczasowego życia, z jego społecznymi relacjami i kulturą⁶⁵. W pracy tej chodziłoby więc o dwie sprawy, o to, by każde miejsce „dawało człowiekowi do myślenia” i by „budziło w nim potrzebę mówienia inaczej”. To zaś może dla dziecka okazać się katastrofą, ale tylko wtedy, gdy dorośli z jego otoczenia pojęcie „człowiek” będą wiązali wyłącznie z pojęciem „dorosły”.

⁶⁵ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 13; tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 37; tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 144.



Część druga

DZIECKO – EDUKACJA:
(WIELO)KULTUROWE
PRZETWARZANIE DZIECIŃSTWA



Rozdział 6.

DZIECKO W ŚWIAT „RZUCONE”. KU TOŻSAMOŚCI ANTROPOLOGICZNO- -KULTUROWEJ

6.1. Wprowadzenie

Tytuł rozdziału świadomie odsyła do użytej przez Martina Heideggera metafory „rzucenia w świat”. Pozwala ona pytać o istnienie człowieka nie w jego związkach kulturowych, ale w jego relacjach z innymi ludźmi wewnątrz świata. To one – relacje z ludźmi wewnątrz świata – są fundamentem wytwarzania świata kulturowego w wymiarach realnych i symbolicznych.

Heidegger odsłania istotowość związku człowieka i świata, przez co uzmysławia, że człowiek potrzebuje i świata, i innych ludzi, by realizować nie tylko swą egzystencję, ale nade wszystko, by móc (z)rozumieć siebie w odniesieniach do relacji z innymi ludźmi i jednocześnie w relacjach z innymi. „Rozumienie” jest dla Heideggera jedynym sposobem, w jaki człowiek może być i egzystować w świecie. Stąd też metafora „rzucenia w świat” jest faktycznością, która – w zależności od nastrojenia (*Dasein*) – pozwala człowiekowi rozpoznać siebie w swej faktycznej sytuacji. I choć człowiek może odwrócić się od samego siebie, co Heidegger opisuje jako fenomen

„upadania”¹, to może on też rozpoznać siebie w swej prawdziwości i wolności. Przywołana faktyczność jest nieredukowalnym faktem. To oznacza, że uprzedniość istnienia i to, że człowiek jest jako „rzucony w świat”, wspólnie powodują, że człowiek w „rzuceniu w świat” musi odnaleźć siebie jako już istniejącego².

Rozumienie człowieka, jakie daje się zrekonstruować w myśleniu Heideggera, przekonuje, że „rzucenie w świat”, czy też – bardziej konkretnie – „rzucenie w tu oto”, pozwala rozpoznać (egzystencjalno-ontyczno-ontologiczne) warunki, w których podmiot zyskać może wolność i możliwość wyboru okoliczności, w których egzystuje jako autentyczny bądź nieautentyczny. Człowiek w swej zasadniczej możliwości bycia wolnym posiada wolność wybierania i rozpoznawania samego siebie³. Pozwala to używać przysługującej człowiekowi otwartości, pomimo tego, że jest ona w tworzeniu. A zawsze tworzy się w istniejących warunkach rozumienia i w samym rozumieniu⁴.

Choć otwartość i rozumienie są ze sobą w istotny sposób powiązane, to jednak problem dotyczy człowieka, który potrzebuje rozpoznać siebie jako „bycie-w-świecie”, a właściwie jako bycie „rzuconym w świat”. Co istotne, „rzucenie w świat” nie jest tym, co dzieje się poza i bez człowieka. „Rzucenie w świat” jest przez człowieka realizowane egzystencjalnie, ontycznie i ontologicznie – a nie jedynie ontycznie. I choć w „rzuceniu w świat” iść może o świat, to jednak zdać sobie trzeba sprawę, że każde rozumienie świata jest konstruowane przez człowieka, a nie przez świat. Jest tak nawet wtedy, gdy człowiekowi wydaje się, że rozumienie świata dzieje się

¹ K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury: Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1991, s. 33–34.

² Tamże, s. 41.

³ M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1994, s. 266.

⁴ Tamże, s. 255.

w świecie, w odniesieniu do relacji z innymi ludźmi i wśród innych ludzi. Ale nawet wtedy to człowiek tworzy rozumienie świata i posiada twórczą możliwość modyfikacji tego rozumienia. Tu odsłania się sens „bycia w świecie” – jako „rzucenia w świat” – jako warunku (roz)poznania siebie. Człowiek przecież z konieczności (roz)poznaje siebie w świecie. Dlatego człowiek „rzucony w świat”, by (roz)poznać siebie, potrzebuje być „rzuconym w taki świat”, który zmuszony jest dzielić z innymi. W następstwie tego egzystencja człowieka jest (roz)poznawana tylko jako to, co istnieje wewnątrz świata, wewnątrz relacji społecznych, których człowiek jest immanentną częścią⁵.

„Upadanie człowieka” (upadające jestestwo) jest zawsze upadaniem w świat, który należy do człowieka. I choć metafora „upadania” egzystencjalnie określa człowieka, to jeszcze nic nie mówi o nim samym⁶. Stąd też człowiek w procesie (z)rozumienia siebie może odkrywać siebie – jak pisałyśmy – jako autentycznego lub nieautentycznego. Niezależnie jednak od efektu rozpoznania siebie, człowiek potrzebuje współobecności innych ludzi w tym akcie/procesie (z)rozumienia/(roz)poznawania siebie. Tylko w ten sposób – powtórzmy raz jeszcze za Heideggerem – w relacjach do innych i wśród innych, człowiek zyskuje możliwość przyswojenia sobie tego, co i jak rozumiane⁷.

Z kolei Józef Tischner metaforę „rzucenia w świat” wykorzystuje dla zrozumienia istoty istnienia człowieka. Właściwie Tischner próbuje pojąć istotę istnienia człowieka przez próbę rozpoznania/rozwikłania „sporu” o jego istnienie w świecie. Stąd pewnie Tischner pisze, że „świat jest światem pokarmów”, a człowiek „istotą potrzebującą pokarmu”. Dlatego też „prawo do sylenia głodu” wprowadza

⁵ Tamże, s. 237–241.

⁶ Tamże, s. 249.

⁷ Tamże, s. 227.

człowieka w „świat swoich prawd”. Heideggerowskie „rzucenie w świat” w myśleniu Tischnera właśnie w „głodzie” jako nie-nasyceńcu znajduje swe „źródłowe oparcie”. Ziemia syci człowieka, który na chwilę musi jej „dotknąć”, by móc się oderwać, by znów powrócić i sycić swój głód⁸. „Rzucenie” oznacza też dystans, w jakim człowiek pozostaje do otaczającego go świata i do siebie samego. Ale też może być człowiek jak „kamień rzucony w wodę”. Jednocześnie może człowiek nie być taki, jakim jest znany innym, czy też jak inni go rozumieją. Można wręcz w tym (roz)poznawaniu człowieka myśleć o innej wodzie, innym kamieniu, a nawet o innej grze⁹. I chociaż chciałoby się, aby człowiek był jestestwem, to jednak nie jest tylko jestestwem „zanurzonym po uszy w świecie istnień”. Wprawdzie człowiek „jest na tym świecie”, ale będąc „od samego początku nie z tego świata”¹⁰, będąc tylko „w ten świat rzuconym”, musi w tym istniejącym już przed nim świecie odnaleźć i (roz)poznać siebie jako już istniejącego.

Tym, co trzyma człowieka „na tym świecie”, są zadania określone przez wartości (kulturę). Tischner pisze, że nie tyle ważne jest to, co człowiek konkretnie robi, lecz istotne jest „wezwanie, wybranie i przebudzenie” wartości, jedną z nich jest dobro, inną wolność¹¹. Tischnerowski człowiek nie tylko po prostu jest „na tym świecie”, ale jest on także swoją wolnością i swoją rozumnością¹².

Człowiek – niezależnie od tego, co i jak mu się w świecie wydarza – musi jakoś na tym świecie, w dostępnym sobie rozumieniu, (re)konstruować swą egzystencję, by móc jakoś radzić sobie ze światem i w świecie. Dzięki temu w człowieku wytwarza się pogląd na świat, który jest interpretacją świata. To ona określa/obrazuje pozycję

⁸ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków: Znak 2011, s. 103.

⁹ Tamże, s. 130–131.

¹⁰ Tamże, s. 209.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 199.

człowieka wobec świata¹³, ale w taki sposób, by uwzględniać w niej wizję człowieka wraz z wizją świata. One bowiem stanowią szkielet nie tyle społecznych relacji, ile świata kultury, ta zaś jest niczym innym, jak splotem światopoglądu i działania ludzkiego¹⁴.

Człowiek, by być w świecie – metaforycznie ujmując – musi w nim „zamieszkać” i musi „budować” dla siebie. Jednak to nie „budowanie” jest istotne, ale „zamieszkanie”¹⁵. Gdyby na Heideggerowskie „budowanie” i „zamieszkanie” spojrzeć przez Tischnerowskie „wezwanie, wybranie i przebudzenie”, to trzeba uznać, że właśnie „zamieszkanie w świecie” jest „wezwaniem, wybraniem i przebudzeniem” człowieka do wartości czy, inaczej pisząc, do kultury.

Konieczność „zamieszkania w świecie” powoduje, że człowiek jest w świecie na sposób zaangażowany, gdyż tylko w działaniu może „(prze)budować” świat, aby móc w nim „zamieszkać”. Jak się wydaje, tylko możliwość „budowania” zmienia człowieka i ludzi w mieszkańców, przez co nadaje sens ich egzystencji i czyni ją ludzką. „Nie dlatego mieszkamy – pisze Heidegger – żeśmy wybudowali, lecz budujemy i wybudowaliśmy, o ile mieszkamy, tzn. o ile jesteśmy **jako mieszkańcy** [wyróżnienie M.H.]”¹⁶.

Nie tyle zatem człowiek, ile ludzie z konieczności „na tym świecie” są jako mieszkańcy, to zaś nieustannie przymusza ich do poszukiwania sposobu, który pozwoli im wspólnie być we wspólnym świecie. „Budowanie” świata wymaga współdziałania, a ono potrzebuje mówienia. Tylko działając i mówiąc, ludzie mogą współ-być

¹³ M. Heidegger, *Czas światooobrazu*, przeł. K. Wolicki, w: tegoż, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski, K. Pomian, M. J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Warszawa: Czytelnik 1977, s. 146.

¹⁴ Tamże, s. 129.

¹⁵ Tenże, *Budować, mieszkać, myśleć*, przeł. K. Michalski, w: tegoż, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski, K. Pomian, M. J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Warszawa: Czytelnik 1977, s. 317.

¹⁶ Tamże, s. 320.

we wspólnym świecie. Rozumienie, o jakie idzie Heideggerowi, zawsze konstruuje się w okolicznościach bycia człowieka w świecie, w okolicznościach „rzucania w świat”. Człowiek tylko w odniesieniu do innych i w relacjach z innymi może konstruować rozumienie siebie. Tylko tak człowiek może równocześnie konstruować świat i (re)konstruować swe rozumienie świata. Tylko w świecie, jedynie między ludźmi człowiek może się urealnić, co jednak wymusza na nim urealnienie przez bycie widzialnym i słyszalnym¹⁷. Dlatego też Hannah Arendt napisze, że pozbawić człowieka możliwości mówienia i działania to uczynić jego życie martwym dla świata. To w tym sensie życie ludzkie „przestaje być życiem ludzkim, ponieważ nie jest już przeżywane wśród ludzi”¹⁸.

6.2. Przestrzeń jako odmiana świata i jej poetyka

Bycie jako „mieszkaniec świata” nie tylko angażuje człowieka w świat, który on – człowiek – musi „budować”, by w nim „zamieszkać” na sposób rozumny wedle życzenia Heideggera. Człowiek będąc na tym świecie, jest jednak „od samego początku nie z tego świata”, jak pisał Tischner. Ale też jako „rzucony w świat” istnieje człowiek „na tym świecie” jako „byt geograficzny”, który – jak pisze Robert David Sack – przetwarza ziemię, by zmienić ją w dom¹⁹.

Relacja człowieka i Ziemi czyni z Ziemi nie tylko przestrzeń, którą się zamieszkuje, ale taką, która przemienia się w terytorium kulturowe, czyli miejsce. Podstawą tej przemiany są rozumowe i duchowe związki człowieka z Ziemią²⁰. Prowadzi to do tezy, że przestrzeni

¹⁷ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa: Fundacja Aletheia 2000, s. 56–65, 193–199.

¹⁸ Tamże, s. 195.

¹⁹ R. D. Sack, *Homo geographicus. A framework for action, awareness and moral concern*, Baltimore: Johns Hopkins University Press 1997, s. 1.

²⁰ K. White, *Elements of geopoetics*, „Edinburgh Review” 1992, no 88, s. 163–181.

nie można ujmować wyłącznie na sposób fizyczny, ale trzeba ją widzieć jako wytwór kultury, której jądrem jest ludzka zdolność do komunikacji. Język – jak uważa Edward T. Hall – czy też, inaczej ujmując, mówienie – jak pisze Hannah Arendt – to podstawowy element kształtowania myślenia o rzeczywistości. Język kształtuje sposób rozumienia rzeczywistości i równocześnie determinuje styl życia grupy społecznej, która dane terytorium zasiedla²¹. Język/mówienie stanowi medium, dzięki któremu ludzie mogą się komunikować i działać. Język/mówienie jest też tą sferą ludzkiego działania, w której mogą (re)konstruować się sensy i w której praca nad nimi może się odbywać tylko w języku. Rozumienie kultury, podobnie jak rozumienie tego, co społeczne i fizyczne, odbywać się może wyłącznie w języku/mówieniu. To w języku/mówieniu wspólnota tworzy sensy otaczającego świata i przekazuje je sobie w teraźniejszości i codzienności, i jednocześnie przechowuje je w języku, by były one dostępne pokoleniom innego czasu. Język jest tym, co pozwala wytwarzać treść i formę kultury, ale też jest tym, co narzuca użytkownikowi rozumienie kultury, przez co tłumaczy otaczający świat²².

Kultura w języku/przez język dostarcza użytkownikowi gotowych wzorów rozumienia jego świata, co jednocześnie związane jest z tym, że człowiek zwykle – w rozumieniu swej kultury – nie wychodzi poza ramy jej interpretacji²³. Na poziomie symbolicznym owe wzory rozumienia to nic innego jak wzory kultury, które decydują o tym, jak człowiek rozumie świat i kulturę, i obiektywizują się one w konkretnych zachowaniach²⁴, które za Tadeuszem Lewowickim

²¹ E. T. Hall, *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawa: Muza 2003, s. 9–11.

²² E. Sapir, *Język*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978, s. 37–38, s. 46–47.

²³ Tamże, s. 39

²⁴ Tamże, s. 47.

nazwać można zachowaniami tożsamościowymi²⁵, a szerzej zachowaniami kulturowymi. Zachowania człowieka – pisze Edward Sapir – „[...] to nie układanka wypreparowanych wzorców, z których każdy może być z mniejszym lub większym powodzeniem zanalizowany jako historycznie ciągła i geograficznie podzielana samoistna całość, lecz rzeczywista matryca, na gruncie której spreparowane zostały nasze abstrakty”²⁶. Stąd też elementem kultury jest uczenie się, które przez Pierre’a Bourdieu nazywane jest praktyką kulturową²⁷, a przez Tomasza Szudlarka zwyczajnie kulturą²⁸, a które Edward T. Hall umieszcza w przestrzeni kulturowej jako to, co jest z nią nierozdzielnie powiązane²⁹. Chodzi o to, że jakkolwiek przestrzeń jest przez człowieka i ludzi wymyślona i zrealizowana, to wymaga ona uczenia się od swych użytkowników. Jego promotorem – w tym ujęciu – będzie zawsze kultura, a właściwie wspólnota społeczna, która za swą kulturą się skrywa.

Relacje społeczne i obecne w nich zachowania społeczne, które realizowane i obserwowane są w przestrzeni fizycznej, to nic innego jak suma jednostkowych zachowań, które odnoszone są do

²⁵ T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie 2001.

²⁶ E. Sapir, *Idea osobowości w antropologii kulturowej*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978, s. 141–142.

²⁷ P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki*, w: tegoż, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przeł. W. Kroder, Kęty: Wydawnictwo Marek Drzewiecki 2007, s. 192–215; P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 572–595.

²⁸ T. Szudlarek, *Wstęp*, w: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...*, red. T. Szudlarek, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1995.

²⁹ E. T. Hall, *Kulturowe i biologiczne podstawy wychowania*, w: tegoż, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 2004, s. 235–237, 260.

wzorów kulturowych i się w nie wpisują. Chcemy przez to powiedzieć, że każde zachowanie społeczne jest jednocześnie zachowaniem kulturowym, gdyż nie tylko jego funkcja, ale i esencja jest typowa dla danej kultury. Badając zatem zachowania jednostek, w tym zachowania językowe, dotrzeć można do wiedzy kulturowej, której człowiek (nie)świadomie używa na potrzeby bycia członkiem danej wspólnoty społecznej³⁰. Stąd procesy edukacyjne, jako odmiana procesów kulturowych, mają wyposażyć człowieka w kompetencję kulturową, która pozwoli mu zidentyfikować się i żyć w danej wspólnocie społecznej.

Edward T. Hall tak pisze o kulturze: „Kultura zawsze określała miejsce, w którym należało przeprowadzić linię oddzielającą jedną rzecz od drugiej. Granice mają charakter arbitralny, ale raz wyuczone i zinternalizowane traktowane są jako rzeczywiste”³¹. Kultura, dzięki sferze symbolicznej, dostarcza członkom wspólnoty wiedzy, która pozwala w arbitralny sposób rozsądzać o cechach właściwych danej społeczności. Identyfikacja ze swoją wspólnotą jest nie tyle sprawą tego, co społeczne, ale odnosi się do wytwarzania takich sensów, które zmieniają to, co zwyczajnie-społeczne, w to, co nadzwyczajnie-kulturowe³².

Hall myśli o przestrzeni w jej związkach ze społeczeństwem, które wytwarza właściwe sobie wzory zachowań (komunikacyjnych), a ich efektem jest budowanie przestrzeni w sposób typowy dla konkretnej wspólnoty, co pozwala na gruncie tego, co realne (w tym zachowań językowych), rozpoznawać przestrzeń fizyczną jako przestrzeń kulturową. Z kolei Kenneth White, badając przestrzeń,

³⁰ Por. E. Sapir, *Nieświadome modelowanie zachowań w społeczeństwie*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978, s. 148–149, 151–154.

³¹ E. T. Hall, *Kultura jako identyfikacja*, w: tegoż, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1984, s. 278.

³² Tamże, s. 280–281.

odkrywa ją za pomocą analizy związków człowieka z Ziemią. O ile jednak Hall widzi przestrzeń jako efekt proksemiki społecznej, to White myśli o przestrzeni w antropologicznym odniesieniu do człowieka. Dlatego też White poszukuje obiektywizacji tych odniesień w opisach geopoetyki. Geopoetyka, jak każda poetyka, jest zawsze pisana jednostkowo, bo i jednostkowo jest przeżywana. White'a antropologia przestrzeni bazuje na Heideggerowskiej tezie, że to człowiek, a nie świat konstruuje rozumienie świata. Stąd też świat jest wytworem człowieka, który do jego wytwarzania potrzebuje innych ludzi („człowieków”), a nie – jak u Halla – wytworem społecznego urządzenia przestrzeni. Stąd zapewne White widzi możliwość porzucenia Historii i Kultury, i nawet do tego wzywa, i stąd też taka propozycja w myśleniu Halla jest niewyobrażalna, gdyż to człowiek, a nie społeczeństwo, może porzucić swą kulturę. Jak się wydaje, czegoś takiego społeczeństwo uczyć nie może.

White, którego interesują relacje człowieka z Ziemią i związane z nimi możliwości otwierania świata, bada kondycję człowieka we współczesnym świecie i to, jak człowiek w nim jest. White jest zainteresowany tym, co ukształtowało człowieka historycznie, filozoficznie czy też pedagogiczno-lirycznie, ale jego zainteresowanie bardziej wynika z tego, że stara się on udowodnić zniewalającą moc historyczności, niż z tego, że dostrzega w niej potencjał wolnościowy³³. Okazuje się bowiem, że jakkolwiek człowiek po Heideggerowsku jest „w świat rzucony”, to jednak – jak dowodzi w swych pismach White – świat objawia się człowiekowi tylko w kontakcie z „[...] kosmosem, który reprezentuje Ziemia. Jeżeli kontakt ten jest świadomy, czuły i subtelny, otrzymujemy świat w jego pełnym i pozytywnym znaczeniu zadowalającego, satysfakcjonującego kontekstu, interesującego

³³ K. White, *Geopoetyki*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Waria i Mazury 2014, s. 21; tenże, *Otwarty świat*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Waria i Mazury 2017, s. 13, 17, 53.

miejsca, które wzbogaca nasze życie. Jeśli jednak kontakt ten jest nie-inteligentny, bez wycucia, nieokrzesany i niezręczny, wówczas zamiast świata mamy zubożały kontekst, o ile nie przedśionek piekła”³⁴.

White nie zabiega jednak o jakiegokolwiek związki ze światem, zabiega o związki zmysłowe i intelektualne, które tak przekształcają przestrzeń kulturową, by była ona harmonijna i jednocześnie „otwarta”. W takich związkach człowieka z Ziemią ważkie jest zachowanie naturalności przestrzeni i jednocześnie (u)miejscowienie w niej człowieka wraz z jego stosunkiem do świata i jego ekspresją³⁵. Stąd też geopoetyka, bo o niej w istocie mowa, w myśleniu White’a jest ideą, która (u)miejscawia filozofię, łączy terytorium z myśleniem, a naturę z kulturą. Metodologicznie ujmując, geopoetyka istnieje tylko jako myślenie krytyczne, które dostarcza koniecznej aparatury do badania zmysłowej i intelektualnej relacji człowieka z Ziemią, przez co pozwala docierać do symboliki kultury długiego trwania i jej silnego oddziaływania na człowieka i ludzi. To dlatego White, porzucając historię i filozofię, swoiście zmuszony jest wiązać swe myślenie z geografią, czyniąc z niej kontekst, który wymaga ciągłego odnoszenia myśli do ram terytorium/przestrzeni i Ziemi. Antropologiczne wątki geopoetyki zwracają uwagę na konieczność „radykalnego przemyślenia stosunku człowieka do świata”, przez co proponują „prawdziwą zmianę kulturową”³⁶ jako to, co decyduje w ogóle o kondycji człowieka we wszechświecie. Paradoksalnie jednak skupienie myślenia na człowieku ma prowadzić do tego, by świat stał się mniej skoncentrowany na człowieku, gdyż człowiek dla świata stał się „nie tylko dławiący, ale szalony i zabójczy”³⁷.

³⁴ Tenże, *Zarys geopoetyki*, przeł. A. Czarnacka. „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 22.

³⁵ Tenże, *Poeta kosmograf*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d’Armor-Waria i Mazury 2010, s. 35.

³⁶ Tamże, s. 29–36, 50, 67–73.

³⁷ Tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 21, 38; tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 58.

Skrywająca się w myśleniu White'a wizja człowieka nie skupia się wyłącznie na jego atrybutach społecznych, ale chce uwyraźnić swą swoistość antropologiczną. Geopoetyka proponuje rozumienie człowieka jako tego, który potrzebuje nie każdej relacji, ale człowieczego, czy też inaczej pisząc, ludzkiego odniesienia, w którym świat jawi się jako „otwarty” warunkowo. Otwartość świata jest w ścisłym związku z otwartością człowieka. Warunkiem otwartości człowieka jest „uprawianie”³⁹ przez niego świata i jednocześnie „uprawianie siebie” po to, aby (ciągle) dorastać. Metafora „uprawiania” *implicite* stanowi jądro poetyki w myśleniu White'a jako nakaz „świata otwartego”. Realizacja tak postawionego imperatywu każe w radykalny sposób zerwać z dotychczasową historycznością i filozoficznością człowieka. Otwiera to możliwość badania i docierania do wiedzy w przestrzeni po-nad (dotychczasowej) kulturowości człowieka, to zaś pozwala „otwierać świat” w rozumieniu człowieka z jednoczesnym „otwieraniem” samego siebie. Tajemnica „świata otwartego” skrywa się w idei dostępu do wiedzy, gdyż tylko w jej obrębie i przez nią człowiek może dochodzić do rozumności. Jądro świata, jego uniwersum i jego istnienie jako tego, co „otwarte”, kryje się w ciągłym dochodzeniu do wiedzy o świecie⁴⁰. Tylko tak – w ponad-kulturowej przestrzeni – można podjąć próbę otwarcia świata szerzej (horyzontalnie czy też mentalnie – uwaga A.K., A.M.-S.) i głębiej (wertrykalnie czy też intelektualnie – uwaga A.K., A.M.-S.)⁴¹. Stąd też White w swym myśleniu unieważniania kartezjańskie oddzielenie ducha od ciała i tym samym przekracza opozycję między podmiotem a przedmiotem, między wnętrzem a zewnątrz⁴². Dlatego też

³⁸ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 145.

³⁹ Tenże, *Zarys geopoetyki*, dz. cyt., s. 22–25; tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 48, 55.

⁴⁰ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 11, 70

⁴¹ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 37; tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 74.

⁴² Tamże, s. 48–49.

poetyka w myśleniu White’a nie jest ani subiektywna, ani obiektywna tylko ponad-osobowa. Poeta/wytwórca poetyki jest herosem ontologicznym, a jego tożsamość anonimową intensywnością. Jako podmiot, jest ja uprzestrzennionym⁴³, co oznacza, że jest umiejscowiony w przestrzeni⁴⁴.

Istota człowieczego bycia w świecie w myśleniu White’a sprowadza się do ruchu i przeznaczenia człowieka, a jest nim ciągłe wędrowanie ku uniwersum świata. Świat White’a to nie jak u Heideggera świat społeczny, ale świat kulturowy, który, będąc w ruchu, tylko w ruchu może się (re)konstruować, nieustannie otwierać i stawać się prawdziwie nową kulturą. Stąd wszystko w świecie jest konsekwencją ruchu.

Prawdziwie nowa kultura wymaga od człowieka nie tylko radykalnego wykroczenia poza swą historyczność i filozoficzność, wymaga nie tylko pracy w kontekście (w ramach) przestrzeni fizycznej, odnosząc do niej myślenie, ale nade wszystko porzucenia dotychczasowego języka i słownictwa. Nowa kultura ma być tworzona w pracy na rzecz uniwersum świata. Praca taka odbywa się i we własnej kulturze, ale jednocześnie potrzebuje być ona prowadzona w obrębie innych kultur. Tylko w takiej pracy człowiek może „otwierać świat”, czyli docierać do jego uniwersum, do jego potencjalnej „światokultury”⁴⁵. Kultury są ze swej natury fragmentaryczne i ograniczone, i jako takie pozwalają w sposób ograniczony docierać do istoty świata. Całościowe rozumienie świata wymaga poznawania różnych kultur⁴⁶. Stąd też White pisze: „[...] wszystkie kultury są częściowe, [...] każda z nich z nich odnosi się do jednego lub

⁴³ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 20.

⁴⁴ Tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 24.

⁴⁵ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 28; tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 24; E. Rybicka, *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 30.

⁴⁶ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 28.

dwoch aspektów człowieczeństwa pomijając pozostałe, [...] – aby osiągnąć w miarę pełny ideał kulturowy – warto »nomadyzować« jedną kulturę w stronę drugiej na całym świecie⁴⁷. Nowa kultura – jak się wydaje – to kultura, w której różnorodne elementy mogą się spotkać. Poetyka takiej kultury to poetyka otwarta na największą i najmocniejszą syntezę, której moc przekracza jej dotychczasową formę myślenia, jej wizję świata i człowieka, a także dotychczasowy język i jego słownictwo⁴⁸. Ale – podkreślić trzeba raz jeszcze za autorem – „[...] nowa kultura wymaga nowego języka, nowej praktyki i nowego światowania”⁴⁹.

White w swym projekcie geopoetyki dostarcza myślowych narzędzi pozwalających nie tylko badać relację człowieka z Ziemią, ale także krytycznie ją dekonstruować i rekonstruować w twórczym czynieniu „świata otwartym”. Dekonstrukcja relacji człowieka z Ziemią nie usuwa z niej podmiotu, ale wprawia go w ruch, zmuszając do uprzestrzennienia siebie i ciągłego czynienia „świata otwartym”. Tym samym człowiek objawia się w myśleniu White’a jako monada, a właściwie jako monada intelektualna, czyli ktoś, kto gotowy jest zupełnie inaczej niż dotychczas, odnaleźć się w świecie. Jednak cel ruchu człowieka w świecie jest zawsze taki sam: zachować istotę rzeczy, co nie oznacza poszukiwania nowej tożsamości³³, ale wymaga nowej koncepcji osoby⁵⁰. Indywidualna tożsamość nie emocjonuje White’a, gdyż wiąże się ona z ideologiami tożsamości. Tożsamość z jednej strony może być odnoszona do kosmopolityzmu, a z drugiej do „pustki kulturowej wewnątrz” jednostki. Już jako projekt tożsamość zdaje się ograniczona przez „nacjonalizmy” czy też „ciasne intelektualizmy”. White chce lokować człowieka poza kosmopolityzmem

⁴⁷ Tamże, s. 28–29; tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 13–14, 20; tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 12–13, 24, 51.

⁴⁸ Tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 25.

⁴⁹ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 7, 13–29.

⁵⁰ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 12.

i jednocześnie poza lokalizmem i intelektualizmem. W tak ujętej logice geopoetyki chodziłoby o antropologię poszukiwania egzystencji bytu, a nie „definiowania jego stanu”. Wbrew pozorom White jednak nie odrzuca całej historyczności człowieka. Historyczność jako taka – choć sporadycznie – jest mu jednak potrzebna do badania bytu. Antropologia poszukiwania zmusza człowieka do działania, a nie do zajmowania się sobą, swą tożsamością i swym ja. Człowiek ma być cały w działaniu. Tylko tak może rozpoznać siebie⁵¹. Jako intelektualny nomada, człowiek poszukuje nowych odpowiedzi na stare pytania, „zmierając w stronę nowej aktywności (działania) poza prostą reakcją (działaniem)”⁵². W nomadzie jednak White nie chce widzieć człowieka, ale podmiot. Tłumaczy to tym, że człowiek jest osobą społeczną i jako osoba dziedziczy on i jest „nośnikiem” cech, emocji i wyobrażeń społecznych. Jako osoba społeczna człowiek jest historyczny, inaczej ujmując, posiada określone dziedzictwo kulturowe i tym samym posiada tożsamość kulturową. Podmiot nomadyczny jest zamiarem i trajektorią. Jest polem energii⁵³, a także poszukiwaczem „drogi i znaków”, wędrowcem, który opuszcza swą kulturowość (jako kontekst), dzięki czemu pozbywa się „dławiącego ciężaru społeczeństwa” i dochodzi do źródłowego myślenia kultury. Monada intelektualny poszukuje innej rozumności i odczuwa potrzebę stworzenia nowej terminologii i nowego języka poza dotychczasową teorią i językiem kultury. Pisanie nowej teorii i nowej literatury nie jest jednak proste: autor powinien powiększać i dodawać do kultury, ale przecież pisarstwo (zawsze) umiejscawia. Teoria nie może być zbyt ogólna, a literatura zbyt literacka, gdyż tracą one wówczas swą istotowość miejsca i poetyki⁵⁴. Chcemy przez to napisać, że White zmienia człowieka w podmiot poszukujący

⁵¹ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 60.

⁵² Tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 11.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 66.

poza dostępną wiedzą, czyli poza dotychczasową rozumnością. Świat White przestał być światem mistycznym, uwolniony bowiem został z Historii i Tradycji, a to pozwoliło na nowo połączyć go z człowiekiem. Bo świat – wedle White’a – zwyczajnie jest⁵⁵.

Geografia staje się dla White’a polem pracy⁵⁶, geopoetyka zaś metodologią, która dostarcza (skutecznej) aparatury do badań kondycji człowieka w świecie czy też, inaczej ujmując, tego, jak istnieje człowiek w relacjach z Ziemią⁵⁷. Przestrzeń fizyczna wyłania się z relacji człowieka z Ziemią i w wyniku jego twórczego działania zmieniona zostaje w miejsce. To już nie tylko Heideggerowski człowiek „rzucony w świat”, ale człowiek zmuszony i zobowiązany do bycia w ruchu, do wędrowania w przestrzeniach świata. Niektóre z tych przestrzeni zostają zamieszkane przez człowieka, przez co człowiek zmieni je w miejsca. A jeszcze kiedy indziej przestrzenie będą przemierzane przez człowieka „od jednej kultury do drugiej i od jednej dziedziny wiedzy do kolejnej, aby wreszcie dotrzeć do pełni”⁵⁸, czyli do uniwersum świata. Transgresyjność, jako zasada geopoetyki, zbliża człowieka do możliwości całościowego oglądu świata, a właściwie do (re)konstrukcji obrazu świata z jego fragmentaryczności. Nie chodzi w tym jednak o to, by wytwarzać tożsamość transgresyjną, gdyż White’a interesuje tylko tożsamość antropologiczno-kulturowa, którą nazywa *homo candidus*⁵⁹.

Projekt nowej kultury – jak pisałyśmy za Whitem – wymaga zatem projektu nowego człowieka. Właściwie proponowana przez autora zmiana społeczno-kulturowa potrzebuje „nowego uporządkowania jakości ludzkości”. Ale, co ważne w tej antropologii geopoetyki, bez zakwestionowania i zdekonstruowania osobisto-społecznego planu

⁵⁵ Tamże, s. 6, 20, 51, 58, 66, 70, 74–75, 100.

⁵⁶ tamże, s. 13, 144.

⁵⁷ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 13–27.

⁵⁸ Tamże, s. 26.

⁵⁹ Tamże, s. 12.

człowieka nie uda się dotrzeć do nowej koncepcji osoby, a także koncepcji nowego jej funkcjonowania. To zaś obiektywizować się ma w niewyrażonych do tej pory zachowaniach i w nieopisanych całościowych doświadczeniach człowieczego przeżywania świata⁶⁰. Chodzi więc o poetykę życia człowieczego, która jakkolwiek jakoś jest przeczuwana i wypatrywana przez White’a, to jednak jest nieskrystalizowana. Jedno jest pewne, nowa poetyka potrzebuje wyjścia z kontekstu historycznego i literackiego, potrzebuje nowego rozumu i otwartych przestrzeni, w których – jak się zdaje – White chce, by ów nowy rozum ogłaszał o nowym świecie, który przecież musi gdzieś i kiedyś się rozpocząć.

Dlaczego więc nie tu i nie teraz? – pyta White⁶¹.

6.3. Metodologia miejsca jako możliwość tożsamości antropologiczno-kulturowej. Próba podsumowania

Świat White’a to świat, który ma zostać uwolniony z pedagogiczno-lirycznego zaczarowania⁶². Świat dla geopoetyki jest zawsze światem otwartym. Zaczyna się on wraz z miejscem, ale nie może być „prymitywnym nabożeństwem do miejsca”, tylko ma być wiązany z wiedzą o miejscu. Chodzi o to, że dla White’a tylko miejsce całkowicie poznane jest miejscem, które się otwiera⁶³. Tego samego White wymaga od nowego człowieka już na etapie myślenia o nim. To dlatego White musi wprawić swego człowieka w ruch i odnosić go w tym ruchu i do geografii, i do poetyki jednocześnie. I stąd zapewne White zmusza swego człowieka do zwiększonego odczuwania świata. Tylko bowiem ruch i zwiększone odczuwanie świata

⁶⁰ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 12–13.

⁶¹ Tamże, s. 14, 25.

⁶² Tamże, s. 12–13.

⁶³ Tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 23 – 24.

pozwalają człowiekowi doświadczyć poetyki świata⁶⁴. Geografia jest polem pracy, poetyka zaś – jak pisze White – to „stany płynięcia, napięcia i nieznannej architektoniki”⁶⁵. Zadaniem tak pojmowanej poetyki jest być (w pewnym sensie) mniej poetycką. Jej swoistą misją jest wypracowanie „języka (nowego) świata”⁶⁶, w którym chodzi o to, by krytycznie przyglądać się swej kulturze, jej/swej duchowości, gdyż czasami może ona „zamrazać”. Idzie też o to, by człowiek był w niej gotowy „porzucić” swą kulturę i swój język, które są – przykładowo – na poziomie kultury i języka „swojej babki lub księdza”⁶⁷. Idea porzucenia kultury wynika z przekonania, że kultura determinuje człowieka. Zawarta jest w niej określona „koncepcja ludzkiego istnienia”. Geopoetyka – w swoich wątkach antropologicznych – widzi związek człowieka i kultury, który objawia się jako „droga”, za pomocą której „ludzie poznają, pracują, kierują się sami”⁶⁸. Stąd też – przywołane już – nomadyzowanie kultur wiąże się z koniecznością „innego odnalezienia się w świecie” i zrywa z rezydentami i nostalgicznym tęsknieniem do miejsc. Istotą nomadyzowania kultur – inaczej można napisać, badania kultur – jest oczyszczanie miejsc i samego człowieka i „zaczynanie od nowa”⁶⁹. Nomada intelektualny jest zjawiskiem historycznym, które zrywa z Historią i poszukuje miejsc niezidentyfikowanych⁷⁰. Tylko tak może on odkrywać przestrzeń teoretyczną, „która jednak nie należy ani do nauki, ani do filozofii, ani do ideologii, ale do geopoetyki”⁷¹. Zadaniem nomady intelektualnego jest „wejście w (intelektualną

⁶⁴ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 15.

⁶⁵ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 6.

⁶⁶ Tamże, s. 64.

⁶⁷ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 13; tenże, *Geopoetyki*, dz. cyt., s. 37.

⁶⁸ Tamże, s. 23.

⁶⁹ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 7 i następ., 27, 28, 32, 55.

⁷⁰ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 150.

⁷¹ Tamże, s. 151; tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 68.

i kulturalną) przestrzeń i wędrowanie krok po kroku, miejsce po miejscu po konkretnym terytorium⁷².

Nie jest to proste już na poziomie dywagacji metodologicznych, gdyż miejsca jako wytwory kultury są silnie obciążone znaczeniami. A takim miejscem jest szkoła czy – szerzej – placówka edukacyjna. Każde miejsce (w tym szkoła) „daje do myślenia i budzi potrzebę mówienia inaczej” niż z innych miejsc. Wedle White’a miejsca są potrzebne człowiekowi, ale nie dla „zakorzeniania i zamykania w określonej tożsamości”, lecz dla doświadczeń źródłowych. Te w myśleniu White’a stanowią istotę poznania. Miejsca wymagają poznania, czemu człowiek powinien podporządkować swą logikę, umysłowość i język⁷³. Początek tej pracy musi się rozpocząć od „doświadczenia separacji, oderwania, odejścia”⁷⁴.

To dlatego – jak się wydaje – White domaga się, by spotkanie z miejscem poprzedzone było przygotowaniem. Jeśli człowiek się do niego nie przygotowuje, może nie doświadczyć tego, co źródłowe. Może nawet nie być wrażliwym na różnicę między poetyką pejzażu miejsca a poetyką doświadczenia albo, inaczej ujmując, poetyką przeniknięcia miejsca⁷⁵.

Kultura to kontekst, który wytwarza miejsce, ale i człowieka wpisuje w miejsce. Kultura wyposaża człowieka w plan społeczno-kulturowy i antropologiczny. Badanie miejsca wymaga nie tylko poznania jego kulturowości, ale i opuszczenia kontekstu, wyjścia z kontekstu i otwarcia przestrzeni oraz pogłębienia miejsca ze świadomością umiejscowienia w przestrzeni⁷⁶ i „wejścia w (intelektualną i kulturalną) przestrzeń i wędrowanie krok po kroku, miejsce po miejscu po konkretnym terytorium”⁷⁷.

⁷² Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 54.

⁷³ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 11, 17–19.

⁷⁴ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 144.

⁷⁵ Tenże, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 23.

⁷⁶ Tenże, *Otwarty świat*, dz. cyt., s. 20, 57, 108.

⁷⁷ Tamże, s. 54.

Dotychczasowa rekonstrukcja myślenia White'a uzmysławia, że geopoetyka to właściwie geografia kultury. Wydaje się, że bardziej właściwe byłoby napisać, iż geopoetyka to geografia umysłu albo też geografia rozumienia.

Geopoetyka – w metodologicznym ujęciu zaś – to eksploracja i opis, który obejmuje trzy obszary⁷⁸:

- „Przegląd miejsc, w których umysł najbardziej się rozwinął”;
- „Sposób, w jaki umysł zapisał się w przestrzeni”;
- „Natura świata, jaka może wyniknąć z tych opisów”.

Jeśli więc celem geopoetyki jest uprawianie świata, by móc także uprawiać siebie, to sama geopoetyka jest „miejscem światologicznym”, u którego podstaw tkwi idea rozwoju koncepcji świata. A świat w geopoetyce wyłania się jako efekt spotkania rozumu i duchowości z Ziemią⁷⁹.

Geopoetyka jako metoda naukowo-filozoficzno-poetycka zajmuje się kształtowaniem rozumienia świata. W swych wątkach antropologicznych zwraca ona uwagę na relacje łączące człowieka z Ziemią, na konieczność wprawiania człowieka w ruch i uzmysławia zasadę topograficzną i topologiczną⁸⁰, przy czym Elżbieta Rybicka uznaje topografię za „zapisy miejsc w tekstach kultury”⁸¹ i za przedmiot geopoetyki.

Geopoetyka nie opisuje już przestrzeni esencjonalnie, ale chce, by przestrzeń stała się kontekstem społecznym i kulturowym w badaniach takich fenomenów, jak tożsamość czy wychowanie. W kulturowych

⁷⁸ Tamże, s. 145.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże, s. 145, 152.

⁸¹ E. Rybicka, *Geopoetyka o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas 2010, s. 480.

ujęciach przestrzeń zmienia się w miejsca, czasami święte, a czasami bez znaczenia dziś, ale ze znaczeniem wczoraj. Synchroniczne ujęcie przestrzeni jako kontekstu społeczno-kulturowego dla badań nad tożsamością pozwala uchwycić, jak atrybuty antropologiczne są ważkie dla tożsamości danego obszaru geograficznego. Diachroniczne badanie miejsca jako wytworu kulturowego uzmysławia, że miejsca czasami giną, gdyż – jak pisał White⁸² – ludzie są słabo przygotowani do ich ochrony.

Co istotne dla tej książki: jeśli można ująć przestrzeń jako to, dzięki czemu można wprawić człowieka w ruch, to ona sama także staje się dynamiczna. Jest ona wtedy co prawda mniej stabilna i traci swój stały charakter, jednak dynamika ruchu każe myśleć o przestrzeni jako „przestrzeni transferu i przestrzeni w transferze”⁸³, a to okazuje się fundamentalne dla takiej utopii, jaką jest proponowana przez White’a tożsamość antropologiczno-kulturowa. I to, co bardziej istotne, jeśli ująć szkołę (placówkę edukacyjną) jako to, co wprawia człowieka w ruch, to trzeba szkołę (placówkę edukacyjną) widzieć na sposób dynamiczny. Ta dynamika jest kłopotliwością dla edukacji, jeśli pojmować ją jako własność społeczeństwa jednokulturowego. Jednocześnie ta sama dynamika jest szansą dla szkoły wtedy, gdy widzi się ją jako jeden z elementów świata wielokulturowego, a nawet wtedy, gdy White’a tożsamość antropologiczno-kulturową traktuje się jako utopię pedagogiczną.

⁸² K. White, *Poeta kosmograf*, dz. cyt., s. 17–18.

⁸³ E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas 2014, s. 22.



Rozdział 7.

DZIECKO ETNICZNE¹ I SZKOŁA. ETNICZNOŚĆ JAKO ŹRÓDŁO CIERPIEŃ

7.1. Wprowadzenie

Druga część tytułu tego rozdziału odsyła do Freudowskiego myślenia o kulturze jako źródle cierpień. Cierpienia te są wynikiem doświadczeń człowieka, który z konieczności (ob)myśla i realizuje siebie na styku nierozwiązywalnego i odwiecznego sporu między sobą jako całością a swym społeczeństwem (i kulturą). Z perspektywy społeczeństwa przeznaczeniem człowieka nie jest jego jednostkowe szczęście (a nawet interes), lecz konieczność bycia w stosunkach/relacjach z innymi ludźmi. Bardziej przez to istotne staje się szczęście wspólnoty, co z kolei jakby pomniejsza wagę szczęścia jednostkowego.

Stąd też „stosunki z innymi ludźmi” są jednym ze źródeł cierpienia, z którym człowiek musi sobie jakoś poradzić. Jest to cierpienie w swej istocie kulturowe i jako takie jest ono najbardziej dojmującym doświadczeniem człowieka. Toteż dążenie do jego unikania jest niemal atawistyczne. Cierpienie poniekąd wynika z refleksji, w której wyniku człowiek nie chce bądź nie może uznać, bądź nie

¹ Choć w rozdziale będziemy się odnosić do doświadczeń kaszubskich, chcemy wyraźnie podkreślić, że jest to wyłącznie egzemplifikacja, która dostarcza impulsów do przemyśleń.

może zrozumieć, że stosunki międzyludzkie chronią ludzi i są ich dobrodziejstwem, choć jednocześnie mogą stanowić źródło cierpienia człowieka. Winy za cierpienie nie ponosi wyłącznie psychika człowieka. To byłoby poniekąd dowodem, że jakoś sobie ona „nie poradziła” z relacjami międzyludzkimi. Zygmunt Freud źródeł tego cierpienia poszukuje w kulturze, a nie w psychice. I jak dowodzi, w kulturze tkwią również sposoby, dzięki którym człowiek może chronić siebie przez cierpieniem².

Społeczeństwo wymaga od człowieka, by ten włączył się w nie i stał swoiście uległym wobec wzorów kulturowych. Pojawia się pytanie, czy rzeczywiście kultura może uszczęśliwić człowieka. Dla Freuda kultura to suma ludzkich obiektywizacji (dokonań) i instytucji, za pomocą których życie człowieka oddala się od natury i jednocześnie zostaje podporządkowane dwóm celom: ochronie przed naturą i normalizacji relacji międzyludzkich. Wszystkie relacje międzyludzkie są regulowane przez kulturę: od relacji rodzinnych przez relacje sąsiedzkie do relacji państwowych³.

Według Freuda relacje międzyludzkie możliwe są tylko wtedy, gdy społeczeństwo stanie się silniejsze od jednostki, czy też – inaczej ujmując – relacje międzyludzkie będą możliwe wtedy, gdy większość wystąpi przeciw jednostce. Kiedy siła jednostki zostanie zastąpiona siłą wspólnoty, to wówczas nastąpi decydujący moment w rozwoju jej kultury. Co prawda, wspólnota w procesie rozwoju swej kultury musi ograniczać swoje potrzeby i możliwości, podczas gdy jednostka takim ograniczeniom nie podlega. Drugą ważną sprawą jest realizacja idei sprawiedliwości, w której myśl raz ustanowiony porządek normatywny i prawny nie może być złamany ze

² Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpienia*, w: tegoż, *Pisma społeczne, Dzieła*, t. IV, przeł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR 1998, s. 174–175, s. 182.

³ Tamże, s. 183–189.

względu na partykularny interes człowieka⁴. Tak więc – w rozwoju kulturowym wspólnoty – człowiek nie musi ograniczać swych potrzeb i możliwości i jednocześnie musi on swe potrzeby i możliwości wpisać w ustalony porządek normatywny i prawny, gdyż ten nie może być zmieniony ze względu na interes jednostki.

Kultura – jak pisze Freud – musi zdobyć się na wysiłek takiego kierowania ludźmi, aby ci utożsamiali się ze sobą⁵. Chodzi o wytworzenie takich mechanizmów, które pozwalają ujarzmić indywidualne interesy (potrzeby, możliwości, a nawet popędy i żądze), które zagrażać mogą ludzkości (gdyż nie wpiszą się w porządek normatywny i prawny). Te mechanizmy, jako zabezpieczające, są niczym innym jak zinternalizowanym elementem praktycznego wzoru kulturowego. Takim mechanizmem może być choćby uwewnętrzniony autorytet (nad-ja indywidualne). To w tym sensie kultura jest walką o życie, i to jednostkowe, i to społeczne⁶.

Proces rozwoju kultury i proces rozwoju człowieka są sprawami życiowymi, gdyż mają udział w życiu i stanowią „ogólną cechę charakterystyczną życia”. Jednocześnie owa „ogólna cecha charakterystyczna życia” istnieje jedynie jako szczegółowe warunki egzystencji. Znaczy to, że człowiek odzyskuje spokój dopiero wtedy, gdy proces kulturowy – w wyniku zadań i konieczności życiowych człowieka – stanowi modyfikację jego procesu życiowego. Tym zadaniem i koniecznością jest powiązanie ludzi we wspólnotę. Proces rozwoju kultury i proces rozwoju (wychowania) człowieka są do siebie podobne, mimo że odbywają się w różnych „obiektach”. Są to co prawda zjawiska różnej rangi, jeśli idzie o poziom abstrakcji, ale istnieje między nimi związek. W przypadku kultury idzie o „zaseregowanie indywidualium do zbiorowości ludzkiej”. W przypadku

⁴ Tamże, s. 189.

⁵ Tamże, s. 202.

⁶ Tamże, s. 209–218.

człowieka o „ustanowienie jednostki zbiorowej składającej się z wielu indywidualów”. Rozwój indywidualny człowieka jest interferencją dwóch dążeń: dążenia do szczęścia (egoizm) i dążenia „do zjednoczenia się z innymi we wspólnocie (altruizm)”. To drugie jest dążeniem kulturowym, które czasami – z racji porządku normatywnego i prawnego – związane jest z ograniczeniem dla człowieka. Istota dążenia kulturowego sprowadza się do ustanowienia wspólnoty, przez to uszczęśliwienie jednostek schodzi na plan dalszy. Optymalnie byłoby – jak dowodzi Freud – by nie trzeba było w ogóle troszczyć się o szczęście jednostek⁷.

Dążenie do szczęścia indywidualnego (czyli rozwój indywidualny) i dążenie do włączenia w społeczeństwo (czyli rozwój kultury) to dwie siły, które nie dzieją się na zewnątrz człowieka, lecz ścierają się w nim. Muszą one „zwrzeć się we wrogim starciu i nawzajem odmawiać sobie prawa do terytorium”, jakim jest „wnętrze” człowieka. Jest to walka między indywidualum a społeczeństwem. Ma ona swe przełożenia choćby na konflikt między etyką/moralnością jednostki a etyką/moralnością społeczeństwa. Idealnie byłoby, aby na poziomie normatywu (nad-ja) kultury i normatywu (nad-ja) jednostki dochodziło do zbieżności, co powodowałoby, że oba procesy byłyby ze sobą niejako „sklejone”. Niemniej jednak wszelkie obiektywizacje i właściwości jednostki łatwiej poznać przez badanie zachowań w społeczności kulturowej niż na podstawie obserwacji indywidualum⁸.

Logiczne wobec tego jest, że proces rozwoju człowieka charakteryzuje się atrybutami, które odnaleźć można w procesie rozwoju kultury. I jednocześnie rozwój jednostkowy cechować mogą wskaźniki różne od wskaźników rozwoju kultury. Celem jednak obu procesów jest włączanie jednostek do społeczeństwa⁹.

⁷ Tamże, s. 222–223.

⁸ Tamże, s. 223–224.

⁹ Tamże, s. 223.

Kultura jest więc tym, co ujarzmia człowieka, wpisując go we wspólnotę. Zadziwiające jest w tym kontekście jednak to, że kultura, ujarzmiając człowieka, dostarcza mu narzędzi ujarzmania i panowania nad światem, także tym społecznym¹⁰. Tak czy inaczej trudno orzec, na ile zmiany społeczne i kulturowe, jakie dotyczą człowieka, są zmianami adaptacyjnymi, a na ile emancypują od społeczeństwa i kultury. Człowiek jest bowiem taki, jak epoka i społeczeństwo, w których żyje i które go ukształtowały¹¹. Człowiek zmienić się może tylko na tyle, na ile pozwoli mu kultura i społeczeństwo, których jest on użytkownikiem, i w jakimś sensie także zakładnikiem. Kultura daje bądź odbiera człowiekowi wolność działania¹².

Relacja człowieka i kultury nie jest zwyczajną relacją, w której spotyka się tylko to, co fizyczne, z tym, co fizyczne. Dopiero z poziomu symbolicznego dostrzec można, jak człowiek staje się wytwórcą i jednocześnie łaskawcą swej kultury, ciągle zasilając ją efektami tego, co robi, myśli i czuje. Ale też stać się może człowiek jedynym wrogiem kultury¹³, gdyż zyskuje narzędzia ujarzmania i doprowadzić może do zmian w obrębie społeczeństwa i kultury. Jednocześnie wszelkie tego typu zmiany powodują przeobrażenia nie tylko w obrębie społecznej i jednostkowej świadomości kulturowej, ale też w obrębie tożsamości społecznej i jednostkowej. Slavoj Žižek nazywa to zjawisko „paradoksem” jednostkowej kultury. Jest ono następstwem swoistego „przebudzenia człowieka”, kiedy dochodzi w nim do głosu uśpiona kultura (np. ta, w której się urodził) bądź gdy człowiek zyskuje dostęp do nowej kultury. Ów akt „przebudzenia”

¹⁰ Z. Freud, *Psychologia zbiorowości i analiza „ja”*, w: tegoż, *Pisma społeczne*, dz. cyt.; Z. Freud, *Przyszłość pewnego złudzenia*, w: tegoż, *Pisma społeczne*, dz. cyt.

¹¹ P. Macherey, *Siła norm. Od Canguilhema do Foucaulta*, przeł. A. Czarnacka, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Wiedza 2011, s. 12.

¹² E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemiłscy, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik 1970, s. 29–30.

¹³ Z. Freud, *Przyszłość pewnego złudzenia*, dz. cyt., s. 124.

wynika z tego, że to, co nowe lub obudzone, „mówi innym głosem”, niż dotychczasowa kultura, w której człowiek żył. W efekcie dokonuje się (re)konstrukcja dotychczasowej świadomości kulturowej i (de)konstrukcja tożsamości, co może niszczyć dotychczasowy porządek społeczny. Kiedy więc dojdzie w człowieku do głosu kultura, w której ten się urodził i jakoś żył, to w grę wchodzić też może zmiana dotychczasowego porządku społecznego i wytwarzanej przez społeczeństwo kultury¹⁴.

Jest to poniekąd szczególna zdolność człowieka, która wynika z faktu, że przecież człowiek musi jakoś przed kulturą się bronić, nawet za cenę zwiększenia cierpienia. Kultura bowiem posiada tę zabójczą dla człowieka właściwość, że z powodu siebie samej musi dokonać mordu na tym, co człowiecze (jednostkowe i podmiotowe)¹⁵.

7.2. Dziecięce doświadczanie etniczności według dorosłych. Egzemplifikacje

Jedną z ważniejszych wypowiedzi w sprawie kulturowości dzieciństwa kaszubskiego jest tekst Jana Drzeżdżona *O edukacji dziecka na Ziemi Kaszubskiej* z 1992 roku¹⁶. Tekst ten jako pierwszy w naukach humanistycznych mówił wprost o dramacie i tragicznym wymiarze dramatu dziecka etnicznego i wprost wiązał cierpienie młodego człowieka z postawą szkoły wobec jego kultury etnicznej. Drugą ważną kwestią jest swoisty obrachunek, jakiego dokonał Drzeżdżon

¹⁴ S. Žižek, *Odchylenie Realnego*, w: tegoż, *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*, przeł. M. Kropiwnicki, Bydgoszcz – Warszawa – Wrocław: Oficyna Wydawnicza Branta 2006, s. 94.

¹⁵ S. Žižek, *Gdy Wschód spotyka się z Zachodem*, w: tegoż, *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 39.

¹⁶ J. Drzeżdżon, *O edukacji dziecka na Ziemi Kaszubskiej*, w: *Dziecko w zbiorowościach regionalnym na przykładzie Kaszub*, red. H. Galus, K. Kossak-Głowczewski, Pedagogika. Historia wychowania. Zeszyty Naukowe, tom 20, Gdańsk: Wydawnictwo UG 1992.

na styku dwóch sytuacji politycznych: tej, która dla języka i kultury etnicznej w szkole miejsca nie widziała, i tej, która teraz w szkole czyni miejsce dla nauki języka i kultury etnicznej.

Punktem wyjścia analizy sytuacji edukacyjnej dziecka jest dla Drzeżdżona pojęcie „zderzenia się różnych, to znaczy odmiennych systemów wartościowania świata”¹⁷. „Systemy wartościowania świata” dla Drzeżdżona oznaczają kulturę duchową, czy też inaczej ujmując, kulturę symboliczną. Moment zderzenia kultur (duchowych) domu i szkoły inicjuje dramat dzieciństwa¹⁸. Wynika on nie z samego zderzenia kultur, ale z tego, że człowiek decyduje się przeżywać swe życie w/przez najgłębsze warstwy kultury, czyli systemy wartościowania świata, przechowywane i przekazywane przez jego grupę etniczną. Dramat wynika z decyzji, w której człowiek rezygnuje z życia w/przez te warstwy kultury, które proponują życie w „dość łatwo przyswajalnych schematach automatycznego zachowania”, co jest właściwe ujednocionej kulturze dużych społeczeństw¹⁹.

Kolejnym ważkim momentem zderzenia kultur jest ten, kiedy język i kultura etniczna na skutek działań szkoły i innych instytucji społecznych, zostają „wytępione” nie tylko w przestrzeni publicznej, ale też w przestrzeni domowej. Chodzi o sytuację, w której rodzice – mniej lub bardziej poprawnie – mówią do swego dziecka nie w swym rodzimym, etnicznym języku, ale w języku kultury dominującej. Jest to moment, w którym dramat dziecka etnicznego zyskuje wymiar tragiczny, gdyż najpierw rodzice, chroniąc swe dziecko przez cierpieniem szkolnym, pozbawiają je językowego dostępu do symbolicznych źródeł swej kultury. A później, „na progu szkoły” dopełnia się tragedia, gdyż szkoła ostatecznie przekonuje dziecko do porzucenia swego języka i kultury etnicznej²⁰.

¹⁷ Tamże, s. 35.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 44–45.

²⁰ Tamże, s. 45.

Podobnymi doświadczeniami dzielił się na łamach „Pomeranii” w 1991 r. Witold Bobrowski, pisząc: „Praca w kaszubskich szkołach wiejskich zmusiła mnie do przemyśleń nad wizją edukacji dzieci kaszubskojęzycznych. Z moich obserwacji wynika, że znaczny procent dzieci przeżywa w szkole podstawowej »szok językowy« odciskający swoje piętno nie tylko na wynikach nauczania, ale co gorsze na ich wrażliwej psychice, pozostawiając uraz na długie lata”²¹.

Nieco inaczej – choć równie dramatycznie, jeśli idzie o dziecięce bycie – zderzenie kultur ujmuje Stanisław Janke, autor książki *Łiskawica*²², która traktuje o dzieciństwie Mõrcëna, kaszubskiego chłopca. Książka opowiada o jego życiu osobistym i społecznym oraz między innymi o jego doświadczeniach pierwszych lat edukacji szkolnej. Czas akcji przypada na lata 1968–1970, a więc jest to czas PRL i jego polityki tożsamościowej, której dążenia do homogenizacji społeczno-kulturowej dotyczyły nie tylko społeczności kaszubskiej, ale też i innych mniejszości w Polsce.

Dla tego tekstu ważne są dwa wątki książki, pierwszy to symboliczne, czy też – jak mówi sam autor – alegoryczne ujęcie kaszubszczyzny. Drugi – to doświadczenia szkolne dziecka etnicznego. Alegorią kaszubszczyzny, czy też szczerzej ujmując, kultury etnicznej jest w powieści miejscowość Piekło. Rodzinna wieś Mõrcëna, położona jest na półwyspie, a właściwie na wyspie, gdyż dostęp do reszty świata z jednej strony odcina woda jeziora, z drugiej bagna. Sam Janke tak mówi o Piekle: „Tej nazwy nie trzeba było nawet tworzyć, można było ją ściągnąć z czegoś. Chodzi o nazwę Piekło. Są takie nazwy Piekło, Niebo na Kaszubach. Tutaj umiejscowiłem akcję... To jest jakiś rodzaj wyspy albo półwyspu. Z jednej strony Wiõldzé Jezoro, z drugiej strony bagna. No i to jest trochę

²¹ W. Bobrowski, *Czy chcemy się uczyć po kaszubsku. Ankieta*, „Pomerania. Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1991, nr 3(215), s. 29.

²² S. Janke, *Łiskawica*, Gdańsk: Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego 2015.

też symboliczne. Chodzi o taką symbolikę, a może bardziej alegorię w ogóle Kaszubów w świecie, to znaczy o to, że byliśmy taką bardzo realistyczną wyspą w morzu germanizmu, germanizacji, niemieczyzny. I jesteśmy w jakimś stopniu tą wyspą w kulturze polskiej. Ale [...] chociaż wtedy, kiedy to się działo, to ta rzeczywistość wyspy była większa niż teraz w ustroju demokratycznym, a wtedy w ustroju totalitarnym”²³.

W takim ujęciu kaszubszczyzna jako kulturowość istnieje tylko dzięki otoczeniu kulturowości polskiej lub niemieckiej. Tylko tak – jak wynika z wypowiedzi – mogła ona być w swej przeszłości wobec żywiołów niemieckiego i polskiego. W tak ujętej logice kultura etniczna może istnieć tylko przez konfrontacyjne ustawienia, bo tylko tak może być realistyczna. Nie pozostaje jej więc nic innego, jak być wyspą pośród innych kulturowych żywiołów. Życie jej użytkowników to konsekwencja mieszkania na wyspie, w związku z czym muszą oni nieustannie opuszczać wyspę i ciągle na nią wracać.

Dzieje się dokładnie tak, jak opisuje bell hooks, która zamiast metafory „wyspa” używa metafory „margins”. Paradoksalnie jednak margins to dla hooks miejsce radykalnego otwarcia. Jej koncepcja marginesu jest w istocie koncepcją radykalnej dekonstrukcji podmiotu i wiąże się z polityką umiejscowienia. Dekonstrukcja nie usuwa tu podmiotu, ale montuje go w kontrhegemonicznej praktyce kulturowej²⁴. Działanie kontrhegemoniczne to odzyskiwanie możliwości wyjścia poza miejsce/granice wyznaczone przez władzę. Jest to przede wszystkim odzyskanie prawa do wychodzenia z marginesu do centrum i z powrotem. Podmiot musi z konieczności rozpoznać

²³ S. Janke, wypowiedź zarejestrowana na konferencji: *Treści literackie i historyczne w kaszubskiej edukacji językowej. Edukacja kaszubska w nowej podstawie programowej*, Gdańsk, 19.03.2018 r. Nagranie znajduje się w prywatnym archiwum Adeli Kożyczkowskiej.

²⁴ b. hooks, *Choosing the margin as a space of radical openness*, w: *tejsze, Race, Gender and Cultural Politics*, Boston, MA: South End Press 1999, s. 145.

siebie w tym ruchu, gdyż tylko tak może dekonstruować siebie jako podmiot działający²⁵.

Elementem polityki umiejscowienia może być zamknięcie podmiotu, który przez to traci możliwość wypowiedzania się w sprawach swego miejsca. Jeśli celem polityki umiejscowienia jest otwartość podmiotu, to zyskuje on możliwość mówienia o swym miejscu. Świadomość tego, czym w swej naturze jest polityka umiejscowienia, pozwala rozpoznać praktykę kontrhegemoniczną także jako konieczność odkrywania miejsc objętych ciszą²⁶. Chodziłoby więc o poszukiwanie tych miejsc, w których/o których podmioty nie mówią, gdyż utraciły one prawo i zdolność mówienia. Co jest też objawem tego, że utraciły zdolność działania.

Stąd też dekonstrukcja podmiotu łączy się z konieczności z doświadczeniem umiejscowienia, redefinicją tożsamości, a także odzyskaniem możliwości mówienia. Istotne jest miejsce, z którego mówi podmiot, ponieważ to ono decyduje, jakie elementy praktyki zostaną rozpoznane i jak będą one rozumiane. Może to uruchomić praktykę kontrhegemoniczną, ale tylko wtedy, gdy podmiot zyska zdolność krytycznego pojmowania dziejących się praktyk kulturowych. W tym znaczeniu umiejscowienie to (nie)zdolność rozpoznania swej pozycji w relacjach władzy, a także (nie)świadomość uczestnictwa w procesach wytwarzania wiedzy²⁷, szczególnie tej kulturowej.

Chodzi o to, co Michel Foucault nazywa (b)lokowaniem podmiotów w relacjach władzy, a co wiąże się z ich dyscyplinowaniem do określonego rozumienia, myślenia i działania. To pozwala panować nad podmiotami i czynić je dyspozycyjnymi. Jednocześnie władza wiąże się z wiedzą i po prostu jest w podmiotach, przez co

²⁵ b. hooks, *Feminist theory from margin to center*, Boston, MA: South End Press 1984, p. IX.

²⁶ b. hooks, *Choosing the margin as a space of radical openness*, dz. cyt., s. 145–146.

²⁷ Tamże, s. 145–146.

je (b)lokuje. Dzięki temu istnieje ona w podmiotach i przez nie. W ten sposób władza zyskuje oparcie w podmiotach i powoduje, że podmioty z konieczności w swej walce z władzą muszą się opierać na tym, co władza im narzuca²⁸. Foucault pisze: „[...] władza produkuje wiedzę; [...] władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; [...] nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy. Stosunków w obrębie »władzy-wiedzy« nie da się zatem analizować wychodząc od pomiotu poznania, który jest albo nie jest wolny wobec systemu władzy; przeciwnie – trzeba uznać, że poznający podmiot, poznawane przedmioty i warunki poznania są raczej skutkami fundamentalnych następstw władzy-wiedzy i ich historycznych przemian. Krótko mówiąc – to nie działanie podmiotu poznającego tworzy wiedzę użyteczną dla władzy lub wobec niej oporną, ale władza-wiedza, procesy i walki, którym podlega i z których się składa, wyznaczają możliwe formy i dziedziny działania”²⁹. W konsekwencji podmioty istnieją jako przedmioty władzy i wiedzy³⁰.

Polityka umiejscowienia pozwala rozpoznać, jak etniczność (język i kultura) lokuje – jak pisze hooks – czy też (b)lokuje – jak pisze Foucault – podmioty w/na marginesie. Etniczność wyznacza podmiotowi określone miejsce w całości, margines zaś stanowi jej nieodłączny atrybut. Etniczność należy do tej klasy różnic (podobnie jak płeć, rasa czy klasa społeczna), które wyznaczają podmiotowi miejsce poza centrum. Choć centrum, jak pisze hooks, pozwala podmiotom przychodzić do siebie, to naznaczone marginesem podmioty nieustannie muszą wracać do/na margines. Jest to efekt dyscyplinowania podmiotów (uczynienia z nich przedmiotów władzy i wiedzy – wedle Foucaulta), które nie będąc z centrum, muszą „dobrowolnie”

²⁸ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komentant, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia – Spacja 1993, s. 32–33.

²⁹ Tamże, s. 34–35.

³⁰ Tamże, s. 35.

wracać w/na margines. Jest jednak szczególna zaleta bycia jednocześnie i stąd-marginesu, i stamtąd-centrum. Otóż daje to podmiotowi szczególną szansę widzenia całości, gdyż tylko margines, jak uważa hooks, uwrażliwia i pozwala patrzeć „z zewnątrz ku wnętrzu” i „z wnętrza na zewnątrz”. Ale też ta ciągła potrzeba/konieczność bywania w centrum i bywania w/na marginesie (re)konstruuje świadomość podmiotów, przez to, że w specjalny sposób organizuje ich doświadczenia codzienne, gdyż wyposaża codzienność w opozycyjne rozumienia świata³¹.

Margines jest dla hooks miejscem represji i jednocześnie oporu. Kłopot jednak w tym, że skrywające się w oporze załączki wolności mogą być zbyt małym impulsem do publicznego mówienia o marginesie jako miejscu oporu. Podmiot wtedy albo sam milknie, albo zostaje uciszony³².

Im bardziej totalny ustrój polityczny, tym większy kontrast między kulturą znajdującą swą reprezentację w tym, co polityczne, a kulturą upolitycznioną, której przeznaczeniem jest asymilacja, tym samym niemożliwość mówienia ze swego kulturowego (etnicznego) miejsca albo o swoim kulturowym (etnicznym) miejscu. W pewnym sensie totalność systemu politycznego wyostreza różnice i czyni kultury – w ich zderzeniu (?)/kontakcie (?)/spotkaniu (?) – bardziej realistycznymi. Ma to jednak swe ujemne konsekwencje dla doświadczeń człowieka przez to, że tak ujęta różnica nie jest tym, co twórcze dla rozwoju kultur i ludzi. W takich warunkach różnica, jeśli istnieje w społecznej świadomości, to tylko jako antagonistyczna, a to staje się przyczynkiem do degradacji społecznej i osobistej, tym samym znacząco obniża prestiż kultury mniejszościowej.

Warto jednak spojrzeć na różnicę jak na proces. Procesualne ujęcie pozwala dostrzec różnicę jako praktykę kulturową, a właściwie

³¹ b. hooks, *Feminist theory from margin to center*, dz. cyt., s. IX.

³² b. hooks, *Choosing the margin as a space of radical openness*, dz. cyt., s. 152.

jako praktykę edukacyjną, której konsekwencją jest wytwarzanie świadomości tego, co dzieli społeczność i kulturę mniejszościową od społeczności i kultury większościowej. I jednocześnie takie ujęcie różnicy daje sposobność – choć nie musi – dostrzeżenia tego, co łączy społeczeństwo i kulturę mniejszościową ze społecznością i kulturą większościową. Stąd też polityczne ustroje totalne eksponują tę wersję różnicy, która decyduje tylko o tym, co dzieli społeczności i kultury. To jednak – paradoksalnie – powoduje, że kultura etniczna jako mniejszościowa uwidocznic się może jako realistyczna. Skoro tak, zmiana ustroju politycznego z totalnego na demokratyczny łągodzi czy też „neutralizuje” różnicę jako to, co wyłącznie dzieli przez dostarczenie argumentów i narzędzi na rzecz łączenia. Różnica jako to, co dzieli i łączy jednocześnie, wymaga jednak dekonstrukcji podmiotu, który na nowych zasadach musi dyskutować swą tożsamość.

Wracając do wypowiedzi Jankego, trzeba przypomnieć o drugiej sprawie, na którą zwraca on uwagę. Chodzi mianowicie o szkołę, która w *Liskawicy* jest szkołą totalitarną, jak mówi autor. Co jednak ważne, totalitarność szkoły nie wynika z samej szkoły jako instytucji, ale istnieje przez nauczycielkę Irminę Domianową. To ona uzmysławia Mõrcënowi, że jego język etniczny jest czymś gorszym wobec języka polskiego, a przez to i on sam jest gorszy.

Janke tak opisuje pierwszą lekcję dzieci z Domianową:

„Zarõzkù òtemkła wszëtczé òkna i trze razë trzasnãła dzënnikã ò stół, jakbë miało sã rozpòczãc jaczës nadzwëczajne widzawiszczë.

– Tu smierdzy jak w chléwie! – cësnãła w nas pierwszã bõmbã swòjégò krzikù. – Cuchnie! – jesz rôz rzucëła bõmbã, jako wëwalëła z takã mocã, że më jaż do łõwków sã przëklajstrowalë. – Jõ tu ju zaprowadzã pòrządk, wa mnie spamiãtõta jaż do grobõwi desczi.

Tej ùrzastli Gùst dwignãł swój biõli põlc i zaczął nim majtac jak fanã, jakbë to znaczëło, że më sã pòddajemë.

– Prooosã paaani, jô sã mëjã wiedno reno i wieczór. A zãbë téz szorëjã dwa razy na dzień”³³.

To szkoła przekonuje/przekonała dzieci, że ich mowa jest „tą parchatą mòwą, z jaką Damionowô biòtkòwała swòją drewnianą szablã”³⁴. Szkoła, a właściwie nauczyciel oczekuje tego, by dzieci „po drodze zostawiały swą mowę, którą rozmawiają od najmłodszych lat i którą lepiej rozumieją niż tą z elementarza”, a jest tak dlatego, że nauczyciel „ma dość parchatej mowy” dzieci i powinny one zapamiętać ten fakt „raz na zawsze”, kary cielesne zaś mają skutecznie wesprzeć to zapamiętanie³⁵.

Upokorzenia i kary cielesne za mówienie po kaszubsku to nie fikcja literacka, lecz doświadczenia szkolne, które obecne są w biografiach wielu starszych dziś Kaszubów. Franciszek Szczęsny na łamach „Pomeranii” tak pisał o swych doświadczeniach szkolnych: „Najtrudniej radziłiśmy sobie z opowiadaniem czytanek swoimi słowami, brakowało polskich słów, przy tym baliśmy się ośmieszenia i bicia. A wybijano nam kaszubszczyznę, wybijano. Nie zapomnę, jak kierowniczką szkoły ostrzem ołówka niczym mizerykordią biła po plecach koleżankę, pozostawiając krwawe ślady na jej dziecięcych plecach. O dziwo nie buntowaliśmy się przeciwko systemowi, zgodnie przyjmowaliśmy to co polskie, co nowe to lepsze i doskonalsze. Tylko ta kobieta, ona budziła w nas uczucie, które było mieszaniną nienawiści, strachu i podziwu. Byliśmy posłuszni, kiedy kazano nam kochać Polskę, o której nie mieliśmy pojęcia, i kiedy kazano dawać swoje grosiki na umęczoną Warszawę. Z przejściem recytowaliśmy wierszyki o modrej Wiśle, co po szerokim polu płynie, zupełnie zapominając o naszej pracowitej Raduni, co tak malowniczo

³³ S. Janke, *Liskawica*, dz. cyt., s. 38–39.

³⁴ Tamże, s. 64.

³⁵ Tamże, s. 43–44.

meandruje tuż za wsią, aby wpaść w równie malowniczy przełom w sąsiedniej wsi. Jednakże naszego pędu do polskości nie można było nazwać owczym, z sobą rozmawialiśmy po kaszubsku i biada temu, kto próbował się wyłamać – był niemiłosiernie wykpiwany³⁶.

Oczywiste jest, że dzisiejsza sytuacja polityczna Kaszubów, podobnie jak i innych mniejszości narodowych i etnicznych, a także religijnych w Polsce jest odmienna od tej opisywanej przez Drzeżdżona i Bobrowskiego, fabularyzowanej przez Jankego czy wspomianej przez Szczęsnego. Kiedy na początku lat 90. edukacja kaszubska staraniem wielu zaangażowanych osób weszła do szkoły, to nie tyle ważne było, że nie ma podręczników, programów i ogólnie przyjętej kodyfikacji języka, ważne było to, że docenione zostało jądro kultury etnicznej, czyli – w przypadku Kaszubów – język. Fenomenem z całą pewnością było powstanie Szkoły Podstawowej na Głodnicy, która jakkolwiek formalnie nigdy nie była zarejestrowana jako szkoła dwujęzyczna, to w istocie taką była. Witold Bobrowski mówi o inspiracji do powołania szkoły: „[...] kiedy szkoła powstawała, to jeszcze w tym czasie, tu w okolicy, dzieci w dużym procencie, relatywnie w dużym procencie, mówiły po kaszubsku. I to był jeszcze żywy język domowy. Jeszcze przychodziły dzieci, takie które nie mówiły po polsku, mówiły tylko po kaszubsku. A więc to... to był ten główny powód, dla którego szkoła stała się szkołą kaszubską, z nauką kaszubskiego i szkołą *de facto* dwujęzyczną, czyli taką, gdzie na równych prawach były te dwa języki, z tym że prawda była taka, że język kaszubski miał to zaplecze we wsi i powstających wtedy mediach kaszubskich, w jakiś takich materiałach pisanych, w literaturze i tak dalej³⁷.

³⁶ F. Szczęсны, *Kurs na młodzież*. „Pomerania. Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1980, nr 1 (96), s. 2.

³⁷ Źródło: Wywiad z Witoldem Bobrowskim zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską we współpracy z Jarosławem Ellwartem w dniu 9.01.2018 r. (Głodnica).

Język kaszubski, który w latach 90. był jeszcze – w niektórych środowiskach społecznych – żywym językiem w przestrzeni domowej i publicznej, uzyskał szansę bycia czymś naturalnym w takim projekcie edukacyjnym jak Szkoła na Głodnicy. Był to eksperyment edukacyjny, gdyż kaszubski miał być wykorzystywany nie tylko jako medium komunikacji międzyludzkiej dla sytuacji społecznych, miał być nie tylko przedmiotem nauczania i uczenia się, lecz stał się językiem pomocniczym w nauce języka polskiego. Kaszubski wykorzystywany był/jest dla zrozumienia trudnych treści, a nawet – jak mówi Bobrowski – dla lepszego zrozumienia aspektów języka polskiego.

Analiza strony metodycznej pozwala rozpoznać, że w szkole korzysta się z podejścia konfrontatywnego do nauki obu języków: kaszubskiego i polskiego. Rozpoznać można pozytywny transfer treści dla obu języków, przykładowo raz jest to odnoszenie gramatyki języka kaszubskiego do gramatyki języka polskiego, a raz – odwrotnie.

Uskutecznienie pozytywnego transferu treści nauczania dla obu języków jest możliwe, tylko wtedy, gdy edukacja szkolna opiera się na uznaniu dwujęzyczności jako tego, co naturalne dla doświadczeń biograficznych grupy etnicznej (tu: Kaszubów). Jednak, by utrzymać w mocy tę zasadę, trzeba wprowadzić bardziej podstawową, czyli zasadę uwagi dla języka etnicznego. Takie dowartościowanie języka etnicznego (ale także narodowego, jeśli jest to język mniejszości narodowej), stanowi punkt wyjścia konstruowania symetrycznej dwujęzyczności. Ta bowiem potrzebuje spełnienia warunków lingwistycznych, a nie tylko społecznych. Na problem zwrócił uwagę Jerzy Treder³⁸, który wskazał, że dwujęzyczność społeczna jest dwujęzycznością asymetryczną, gdyż odnosi się ona zwykle do sytuacji, gdy w domu mówi się jednym językiem (etnicznym),

³⁸ J. Treder, *Kaszubszczyzna od dialektu do języka*, w: *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*, red. A. Dunin-Dutkowska, A. Młyński, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2013, s. 426.

a w szkole (przestrzeni publicznej) drugim (państwowym czy grupy większościowej). Zwykle wówczas język domowy jest mniej prestiżowy, gdyż jest to tylko język mówiony. Dwujęzyczność symetryczna to inaczej dwujęzyczność lingwistyczna, a więc taka, w której – przykładowo – Kaszubi będą mówić po kaszubsku i w domu, i publicznie, i również będą pisać i czytać w swym języku. Tylko za symetryczną dwujęzycznością skrywać się może symetryczna dwukulturowość.

Na poziomie praktyki szło i idzie o prawo ucznia do posługiwania się jego rodzimym językiem oraz o obowiązek nauczyciela, by zrozumieć to, co uczeń mu komunikuje, w jego (ucznia) ojczystym języku. „Natomiast idea generalnie jest taka – mówi Bobrowski – i to jest powtarzane, i nauczyciele sobie z tego zdają sprawę... Zresztą tak już w życiu jest, że ten kaszubski... No staramy się, żeby tak było, że każdy uczeń ma prawo mówić po kaszubsku, a nauczyciel ma obowiązek go zrozumieć i w miarę możliwości, jeśli zna kaszubski, to mu powiedzieć. Tak samo każdy z nauczycieli może używać go w momencie, gdy przygotowuje jakieś programy, czy są takie pola na każdym przedmiocie... jakieś takie pola, gdzie ten kaszubski może się świetnie znaleźć [...]”³⁹.

Tak duże docenienie języka kaszubskiego w szkole na początku lat 90. było rewolucyjne. Więcej, takie dowartościowanie języka kaszubskiego w szkole jest rewolucyjne także dziś. W sytuacji gdy nauka języka kaszubskiego odbywa się w tradycyjnej szkole w wydzielonych jednostkach lekcyjnych, a język i kultura kaszubska są nieobecne w przestrzeni szkoły poza lekcjami kaszubskiego, trudno mówić o działaniach podnoszących wysoko rangę kaszubszczyzny.

Sytuacja szkolna dziecka kaszubskiego nie jest aż tak dramatyczna w przeżywaniu skutków zderzenia kultur, jak pisał o tym m.in. Drzeżdżon, ale ma ona tragiczny wymiar dramatu z powodu

³⁹ Wywiad z Witoldem Bobrowskim, dz. cyt.

językowego odcięcia dostępu do symbolicznej kultury kaszubskiej. Swoistą odpowiedzią na trudny los dziecka kaszubskiego jest powołanie pierwszej dwujęzycznej szkoły podstawowej Naja Szkòła⁴⁰ w Wejherowie. Jest to praktycznie druga szkoła dwujęzyczna, kaszubska-polska, jaka powstała na Kaszubach. Dzieci rozpoczęły w niej naukę we wrześniu 2017 r. Tu również czynnikiem motywującym – choć nie jedynym – otwarciu szkoły była sytuacja językowa i kulturowa dziecka kaszubskiego. Artur Jabłoński, założyciel szkoły, mówi: „[...] zauważyliśmy, że to nasze dziecko wychowywane w określonym domu, w określonej kulturze, nie najlepiej się czuje w szkole powszechnej, czy w szkole, w której nie kładzie się nacisku na... czy też wychowuje się z innej perspektywy niż ta właśnie kaszubska. To było takie, czasami nawet przykre. Na pewno nie można tego porównywać, tych przeżyć syna z traumą dziecka, o której pisał Jan Drzeżdżon, bo już też nie ten czas i nie taka trauma. Nasze dziecko jest dwujęzyczne, więc problemów komunikacji nie było. Ale był problem ze zrozumieniem na przykład, że kiedy przychodzą święta, kiedy w domu mówi się o Gwiazdorze, w szkole powszechnej niestety wyparł go już Mikołaj, mimo że cały czas jesteśmy na tych samych Kaszubach. Kiedy – nie wiem – dziecko jest nasiąknięte jakimiś opowieściami o Stolemach i w każdym kamieniu polnym widzi tego Stolema... Kiedy na wycieczce zaczyna o tym opowiadać, to inne dzieci drwią sobie z niego, bo nie znają tych historii etc., etc.”⁴¹.

Do wypowiedzi tej wrócimy w dalszej części rozdziału.

⁴⁰ *Naja Szkòła*, [online:] <http://najaszkola.eu> [dostęp: 15.05.2018 r.].

⁴¹ Źródło: Wywiad z Arturem Jabłońskim zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską we współpracy z Jarosławem Ellwartem w dniu 4.01.2018 r. (Wejherowo).

7.3. Dziecko o swym doświadczaniu etniczności.

Egzemplifikacja

O rozmowę na temat kaszubskości i szkoły jedna z autorek poprosiła dziesięcioletniego chłopca, który wychowywany jest w dwujęzyczności kaszubsko-polskiej⁴². W społeczności kaszubskiej niewiele jest dziś rodzin, które w sposób świadomy socjalizują swe dzieci w języku kaszubskim i języku polskim jednocześnie. W takich rodzinach kaszubszczyzna i polszczyzna ujęte są na zasadach symetryczności, a immersja językowa jest realizowana w ten sposób, że jeden z rodziców mówi do dziecka po kaszubsku, drugi – po polsku. W ten sposób rodzice unikają wartościowania sytuacji z życia codziennego przez używanie w nich tylko języka polskiego albo tylko języka kaszubskiego. Trzeba jednak nadmienić, że opisane sytuacje rodzin dwujęzycznych i dwukulturowych w zakresie relacji kaszubsko-polskich są tworzone przede wszystkim przez świadomą inteligencję kaszubską. W zdecydowanej większości rodzin kaszubskich socjalizacja dzieci odbywa się w języku polskim.

Dziecko zaproszone do badań, jak pisałyśmy, socjalizowane jest w warunkach dwujęzyczności i dwukulturowości. Tym samym sytuacja domowa jeszcze do niedawna dostarczała dziecku odmiennych doświadczeń językowych niż sytuacja szkolna. Pierwszą szkołą dziecka była szkoła publiczna, w której dziecko nie uczestniczyło w nauce kaszubskiego i nikt w języku kaszubskim nie rozmawiał. Obecnie dziecko uczy się w swej drugiej szkole, którą jest niepubliczna dwujęzyczna Naja Szkoła. W Naji Szkole język kaszubski jest podstawą procesu wychowania dzieci i obowiązkowym przedmiotem nauczania. Charakterystyczne dla doświadczeń językowych dziecka jest wytwarzanie przeświadczeń, które są efektem, ale i potwierdzeniem

⁴² Źródło: Wywiad z dzieckiem dwujęzycznym zrealizowany przez Adele Kożyczkowską w dniu 18 marca 2018 r. (Wejherowo).

tego, że określone sytuacje społeczne są/mogą być realizowane w konkretnym języku. Można nawet mówić – jak się wydaje – o oczywistości lingwistycznej.

A.K.: W domu mówisz po polsku czy po kaszubsku?

Dziecko: Pół na pół.

A.K.: Pół na pół. Z kim mówisz po polsku, a z kim po kaszubsku?

Dziecko: No, to z tatą **oczywiście po kaszubsku**, jeżeli już. A z mamą... to znaczy z mamą też mi się coś powie, ale bardziej to po polsku.

A.K.: W twojej starej szkole, do której chodziłeś wcześniej, mówiłeś po polsku czy po kaszubsku?

Dziecko: Po polsku.

A.K.: A chodziłeś na język kaszubski w tamtej starej szkole?

Dziecko: Nie... Bo w starej nie było.

A.K.: Zdarzało ci się rozmawiać po kaszubsku w starej szkole?

Dziecko: Nie!

A.K.: A dlaczego nie?

Dziecko: To w ogóle, tam... **nikt nawet tego języka nie znał**. Czy nikt? No, **tak po prostu**, to tak było... jak **wszyscy mówili po polsku ciągle... i ciągle... i tak nie było sposobności**.

A.K.: Yhm [potwierdzenie – uwaga A.K., A.M.-S.]. A miałaś ochotę mówić po kaszubsku w starej szkole?

Dziecko: Yyyy... [zastanowienie – uwaga A.K., A.M.-S.] Tak zależy... po prostu... to tak... **no, tak nie bardzo! Bo inni też nie mówili**.

A.K.: A jak zdarzyło się, że przez przypadek coś ci się powiedziało po kaszubsku? I jak wtedy reagowały inne dzieci?

Dziecko: Tak mi się nie zdarzało...

A.K.: Nie zdarzało się?

Dziecko: Bardzo... Mi się tak zdarzało, że tam powiedziałem „jo”, ale to większość zna.

A.K.: A to było tak, że ty się powstrzymywałeś celowo?

Dziecko: Nie! Samemu tak wychodziło, że **jak inni nie mówią, to też tak nie będziesz mówił** [podkreślenia A.K., A.M.-S.].

Z wypowiedzi dziecka wynika, że określone sytuacje społeczne kreują określoną ekspresję lingwistyczną. Chodzi o dom (sytuacje prywatne) i szkołę (sytuacje publiczne), a w nich o określone relacje międzyludzkie i zachowania jednostkowe. Te zaś powodują, że jednostki decydują się na konkretne zachowania, w tym zachowania językowe. Dziecko w toku swego życia nauczyło się rozpoznawać społeczne oczekiwania wobec swej osoby, przez obserwację zachowań innych osób w prywatnych bądź publicznych sytuacjach społecznych. Dlatego też rozmawianie z tatą po kaszubsku jest oczywiste albo nawet jest to oczywistość. Oczywistość, o której dziecko mówi, wynika z zasady, że jeśli „inni nie mówią po kaszubsku”, to „też tak nie będziesz mówił”.

Człowiek potrzebuje sposobności do mówienia/rozmawiania w określonym języku. Sprawa się komplikuje, kiedy nie znajduje sposobności do rozmawiania w swoim rodzimym, etnicznym języku. Kiedy wszyscy w otoczeniu mówią po polsku, to nie trzeba nawet się specjalnie powstrzymywać od kaszubskiego, gdyż i tak wszyscy mówią po polsku. Kiedy wszyscy w otoczeniu mówią po polsku, to tak jakby wszyscy odmawiali sposobności mówienia po kaszubsku. Tym samym zwyczajowe na Kaszubach „jo” bardziej jest manierą językową polskojęzycznych Kaszubów niż językowym atrybutem tożsamości kaszubskiej.

Językowe doświadczenia dziecka zwracają uwagę na jeszcze jedną kwestię kulturową. Mianowicie na pytanie, dlaczego dziecko w starej szkole nie mówiło po kaszubsku, podła odpowiedź: „tam... nikt nawet tego języka nie znał”. Po wypowiedzeniu sądu dziecko

stawia pytanie „Czy nikt?”, na które samo odpowiada: „wszyscy mówili po polsku ciągle... i ciągle...”. W dalszej części wywiadu dziecko mówi o nauczycielach ze starej szkoły, którzy – jak się później dziecko dowiedziało – byli Kaszubami, ale nie ujawnili tego faktu, choć wprost też nie zaprzeczali swej kaszubskości. Nie ujawnili oni również ani nie zaprzeczyli temu, że znają język kaszubski.

W efekcie w świadomości dziecka konstruuje się przeświadczenie, że jeśli ktoś nie mówi po kaszubsku, to nie zna języka kaszubskiego. Niekoniecznie musi to jednak oznaczyć, że taki ktoś nie jest Kaszubą. Wydaje się, że nie musi to przesądzać w ogóle o tożsamości etnicznej Kaszubów, choć – oczywistością – powinno być mówienie po kaszubsku. Za tezę przemawiają słowa dziecka z innej części wywiadu:

A.K.: Jak to poznać, że ktoś jest Kaszubą, a ktoś nie jest Kaszubą?

Dziecko: Tego **nie można za bardzo poznać**. Samo się nie da poznać. Tylko trzeba albo się go zapytać, no albo usłyszeć, w jakim języku on mówi.

A.K.: A po języku można poznać?

Dziecko: To tak zależy. **Bo ktoś może mówić po kaszubsku i nie czuć się** [Kaszubą – uzupełnienie A.K., A.M.-S.]. Ja mówię czasami po angielsku, ale nie jestem Anglikiem.

A.K.: Yhm [potwierdzenie – uwaga A.K., A.M.-S.].

Dziecko: Ale to tak... w większości, jak ktoś... **najczęściej, jak ktoś jest Kaszubą, to mówi, ale ta osoba, żeby powiedzieć [po kaszubsku – uzupełnienie A.K., A.M.-S.], to musi usłyszeć, że ktoś inny mówi [po kaszubsku – uzupełnienie A.K., A.M.-S.]**.

A.K.: Czyli ta osoba potrzebuje drugiej osoby, tak?

Dziecko: No! No, po prostu, najczęściej po prostu, że jak w sklepie coś... że jak mój tata powie do pani w kasie coś po

kaszubsku, no to wtedy ktoś jeszcze się włączy. Coś tam [ktoś – uzupełnienie A.K., A.M.-S.] powie też do niego po kaszubsku [podkreślenia – A.K., A.M.-S.].

Kulturowe doświadczenia dziecka można lepiej zrozumieć, gdy umieści się je w kontekście tezy Freuda, że kultura musi tak kierować ludźmi, aby ci utożsamiali się ze sobą⁴³. Utożsamienie się ludzi ze sobą stanowi jądro kulturowego (i społecznego) bycia człowieka w świecie i w tym sensie z konieczności jest to fundament każdego wychowania kulturowego. W przekonaniu samych Kaszubów podstawowym atrybutem ich kulturowości jest język, co by znaczyło, że Kaszubi potrzebują swego języka, by móc się nim/w nim utożsamiać ze sobą. I jednocześnie język, jako to, co pozwala się utożsamiać ze sobą, z konieczności staje się fundamentem wychowania kulturowego Kaszubów.

Spójeczno-kulturowa racjonalność, która daje się rozpoznać w narracji dziecka, wiąże więc mówienie-język z identyfikacją kulturową. Dziecko ma świadomość, że mówienie w języku nie oznacza automatycznie identyfikacji z kulturowością, która za tym językiem stoi. I jednocześnie zdaje sobie ono sprawę, że kulturowość do swej manifestacji/obiektywizacji potrzebuje znaku, który będzie o niej zaświadczał. Takim znakiem może być język. Stąd zapewne nie każdy, kto mówi po kaszubsku, jest/czuje się Kaszubą, ale każdy, kto jest/czuje się Kaszubą „najczęściej” mówi po kaszubsku. Spełnienie tego postulatu wiąże się – jak pokazują słowa dziecka – z pewną kłopotliwością, otóż człowiek, by mówić w określonym języku, potrzebuje drugiej osoby, która będzie także w tym języku mówić. Jeśli więc w starej szkole „wszyscy mówili po polsku ciągle... i ciągle...”, to tam „tak nie było sposobności”, by mówić po kaszubsku.

⁴³ Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, dz. cyt., s. 202.

Być może zatem sprytny rozum kultury uczy swoich użytkowników, jaki aspekt ich społecznego funkcjonowania – a takim bez wątpienia jest język – może być tym, co pomoże ludziom utożsamiać się ze sobą. Jeśli zatem jest tak, jak pisze Freud, że rozwój indywidualny i rozwój kultury, jakkolwiek dotyczą różnych obiektów, to jednak dzieją się one w człowieku. To z kolei powoduje, że człowiek uczy się rozpoznawać zachowania społeczne jako zachowania sprzyjające trwaniu kultury bądź nie. Można w tym przypadku mówić za Tadeuszem Lewowickim o zachowaniach tożsamościowych⁴⁴. Towarzyszą im określonego rodzaju stany emocjonalne i może nim być nawet „czucie tożsamości”. Dziecko tak o tym mówi:

A.K.: Skąd wiesz, że jesteś Kaszubą?

Dziecko: **Bo się nim czuję!**

A.K.: Bo się czujesz... A jak to czujesz?

Dziecko: No po prostu, **czuję się, że jestem Kaszubą.**

A.K.: A skąd to wiesz?

Dziecko: No tak po prostu jest, **że się tak czuję!** No, w **sobie, że jest się Kaszubą.**

A.K.: A gdy ktoś patrzy na taką osobę, która czuje się, czuje, że jest Kaszubą, to co ta osoba zobaczy?

Dziecko: No tak... no tak... no tak normalnie...

A.K.: To znaczy?

Dziecko: ...

A.K.: Jak to poznać, że ktoś jest Kaszubą, a ktoś nie jest Kaszubą?

Dziecko: Tego **nie można za bardzo poznać.** Samo się nie da poznać. Tylko trzeba albo się go zapytać, no albo usłyszeć, w jakim języku on mówi.

⁴⁴ T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Wydawca: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.

A.K.: A po języku można poznać?

Dziecko: To tak zależy. **Bo ktoś może mówić po kaszubsku i nie czuć się [Kaszubą].** Ja mówię czasami po angielsku, ale nie jestem Anglikiem [podkreślenia – A.K., A.M.-S.].

Wypowiedź dziecka pozwala przypuszczać, że człowiek w pewnych momentach swej biografii kulturowej doświadcza swej tożsamości bardziej jako to, co się czuje, niż jako to, co się rozumie. Można nawet wysunąć przypuszczenie, że wielu ludzi bardziej czuje niż rozumie swoją tożsamość kulturową (etniczną czy narodową) i zwykle świadomie tej kwestii nie podejmuje. Pozornie może się jednak wydawać, że idzie tu o wytwarzanie stosunku emocjonalnego do swej kulturowości i związanej z nią grupy etnicznej, religijnej, narodowej, państwowej i tym podobnej. Wytwarzanie stosunku emocjonalnego jest częścią wychowania ideologicznego, o jakim mowa choćby w pedagogikach ideologicznych (przykładowo w pedagogice socjalistycznej). W takim przypadku pedagogicznym chodziłoby o jakiś rodzaj emocjonalnego patriotyzmu. W całej wypowiedzi dziecka nie znajdujemy jednak elementów, które wskazywałyby na wychowanie ideologiczne czy emocjonalny patriotyzm w stosunku do własnej kultury etnicznej i własnej grupy etnicznej.

Tożsamość etniczna jako przykład tożsamości kulturowej jest więc czymś, co realnie dzieje się w sytuacjach społecznych, w relacjach międzyludzkich i dopełnia się w człowieczych zachowaniach. Tożsamość etniczna musi być jednak tym, co jest jednocześnie przeżywane wewnątrz człowieka i co jest rozpoznawane co najmniej jako „czucie się”. Wydaje się więc, że może tu chodzić o to, co w psychologii tożsamości nazywane jest „poczuciem tożsamości”.

„Poczucie tożsamości” jest „efektem” działania świadomej jednostki, „która zmierza do określenia, że »coś jest«, przy czym w wewnętrznym doświadczeniu osoby nie musi stanowić rozbudowanego

w czasie rozumowania⁴⁵. „Poczucie tożsamości” jest fenomenem wielowarstwowym, a fenomenologiczne „poczucie tożsamości” zdaje się tym, co daje się rozpoznać w wypowiedzi dziecka.

Poczucie tożsamości odnosi się do sposobu doświadczania swej osoby jako całości i rozpoznania, że jest się tą samą osobą w diachronicznym i synchronicznym kulturowym i społecznym trwaniu własnej wspólnoty. I jednocześnie jednostka ujmuje siebie jako osobę odrębną od innych i znajduje sposoby urzeczywistnienia siebie w całości wspólnoty. Zdaniem Aleksandry Pilarskiej kluczowym momentem ukonstytuowania, podtrzymania i rozwoju poczucia tożsamości jest „moment intuicyjno-refleksyjny odniesienia się do własnej osoby jako całości, do własnego istnienia jako jednostki”⁴⁶. Jest to istotny moment w życiu człowieka, gdyż dostarcza „przesłanek” – jak pisze Pilarska – poczuciu tożsamości. Chodzi o dostarczenie „pewnej jakości przeżyciowej”, która jest powiązana z możliwą do zwerbalizowania wiedzą o sobie. Poczucie tożsamości konstruuje się (mniej lub bardziej) na treściowej, czyli esencjonalnej zawartości tożsamości, lecz – co istotne – poczucie tożsamości nie „informuje” człowieka, z jakich konkretnie treści składa się jego tożsamość⁴⁷.

Poczucie tożsamości jest więc efektem interferencji w świadomości człowieka rozpoznania/rozumienia swojej osoby jako odrębnej całości i rozpoznania/rozumienia swego istnienia jako życia psychologicznego i społecznego. Na styku obu rozpoznań/rozumień konstruują się doświadczenia w swym charakterze biograficzne i jednocześnie edukacyjne, które wytwarzają i przekształcają poczucie tożsamości. Ważkie jest jednak to, że poczucie tożsamości potrzebuje esencjonalnego ujęcia tożsamości, ponieważ samo jest tym, co wprawia w ruch myśli, emocje i działania jednostek. I choć – jak

⁴⁵ A. Pilarska, *Wokół pojęcia tożsamości: przegląd problemów i propozycja konceptualizacji*, „Nauka” 2016, nr 2, s. 126.

⁴⁶ Tamże, s. 128.

⁴⁷ Tamże.

pokazują doświadczenia dziecka – jednostki w różnych momentach swej biografii nie rozpoznają wprost treści swej tożsamości, to jednak – afektywnie i poznawczo – potrafią werbalizować wiedzę o sobie jako całości i swym życiu, także jako całości. „Czuć się Kaszubą” oznacza zatem tylko tyle i aż tyle, że człowiek jest Kaszubą i jego życie jest życiem kaszubskim. Podstawowym tego dowodem jest mówienie po kaszubsku.

W tym miejscu musimy poczynić jeszcze uwagę. Otóż esencja tożsamości jest sprawą priorytetową dla poczucia tożsamości, gdyż ono może się konstruować tylko na określonych treściach. Codziennosc dostarcza przesłanek dla konstruowania rozumienia tożsamości, lecz zwykle człowiek nie kieruje swej celowej uwagi na ten proces. Codziennosc skonstruowana jest jednak z wielu sytuacji, w których człowiek z konieczności urzeczywistnia się przez zachowania w przestrzeni publicznej i domowej. Tylko pozornie chodzi o „zwyczajne” i „codzienne” sprawy, które pozwalają człowiekowi zaspakajając życiowe, czyli biologiczne, psychologiczne i społeczne potrzeby. W rzeczywistości chodzi o zachowania w swej naturze tożsamościowe, które – jak pisałyśmy – są efektem życia w konkretnej wspólnocie, w konkretnym miejscu i w konkretnym czasie. Człowiek w swej psychologiczno-społecznej naturze – jak pisał Freud – z konieczności poddaje się kulturze, a ta kieruje ludźmi w taki sposób, by ci utożsamili się ze sobą. Chodzi więc o tożsamość kulturową, która przez człowieka rozpoznawana jest jako poczucie tożsamości.

Pedagogicznie oraz edukacyjnie istotne są pytania o treści konstruujące tożsamość i o ich pochodzenie. W przypadku tożsamości etnicznej, która jest odmianą tożsamości kulturowej, znaczenie ma m.in. dziedzictwo kulturowe, które zdaniem Jerzego Nikitorowicza jest zdolnością tak do trwania idei, jak i przedmiotów oraz zachowań. Dziedzictwo kulturowe urzeczywistnia jądro kultury, jest tym, co przekazują sobie pokolenia, i tym, co decyduje o zachowaniach jednostkowych i społecznych. Właściwie trzeba podkreślić za

Nikitorowiczem, że jest to ta część kultury symbolicznej, która jest przechowywana w czasie, z biegiem czasu ulega idealizacji i przekonuje o trwałości wspólnoty⁴⁸. W wyobrażeniu wspólnoty ta właśnie część jej kultury symbolicznej staje się kulturowym sacrum, któremu wspólnota winna jest szacunek⁴⁹.

„Dziedzictwo kulturowe” jest symboliczną sferą wartości, które decydują o trwaniu wspólnoty⁵⁰. To w tym – jak się wydaje – znaczeniu Drzeżdżon używa pojęcia „systemy wartościowania świata”, kiedy pisze o kulturze duchowej domu i kulturze duchowej szkoły. Aksjomaty są zatem tym wymiarem kultury, który wspólnoty zachowują i przechowują w doświadczeniach społecznych, i to one przekazywane są w procesie socjalizacji i wychowania. Znajdują swe odzwierciedlenie w doświadczeniach indywidualnych i dostarczają paliwa dla człowieczego konstruowania poczucia tożsamości.

W odniesieniu do dziedzictwa kulturowego Nikitorowicz używa pojęcia „mikroświat dziecka”. Jest on odzwierciedleniem wartości symbolicznych kultury, a w warstwie realnej stwarza on sytuacje społeczno-kulturowe, wytwarza relacje społeczne i decyduje o jakości doświadczeń dziecka. „Mikroświat” ujawnia się w biograficznym (osobowym i społecznym) konstruowaniu tożsamości i jest wkładem dziecka w edukacyjną przestrzeń szkoły⁵¹. Jeśli szkoła chce uwzględnić społeczno-kulturowy kontekst wytwarzania tożsamości, to powinna docenić „mikroświat dziecka” i jego „[...] osobiste znaczenie i bliskość wiedzy, bliskość i żywotność treści, jej znaczenie w przeżyciach, możliwość osobistego zaangażowania i przeżywania, użyteczność, przykłady z życia najbliższych, relacja z doznań

⁴⁸ J. Nikitorowicz, *Mikroświat dziecka w ustawicznych procesie kreowania tożsamości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2(2), s. 23.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

i przeżyć rodzinnych i najbliższego otoczenia”⁵². Jeśli więc kultura duchowa szkoły, mówiąc językiem Drzeżdżona, uwzględni kulturę duchową domu, to dostarczy dziecku niepowtarzalnej szansy na przyswojenie wartości symbolicznych jego kultury. Więcej, jak przekonuje Nikitorowicz, dziecko zyska możliwość działania jako uczestnik i użytkownik swej kultury, a także zyska okazję, by stać się wyjątkowym członkiem swej wspólnoty⁵³.

Jak wynika z opowieści dziecka, pierwsza szkoła nie zapewniła swym uczniom, którzy „czuli się Kaszubami” dostępu do takich doświadczeń kulturowych i społecznych, które pomogłyby kształtować tożsamość etniczną. Rozpoczynając naukę w nowej szkole, dziecko nie tylko zyskało dostęp do języka i kultury kaszubskiej, nie tylko utrzymało dostęp do języka i kultury polskiej, lecz – co wydaje się szczególnie ważne – zyskało dostęp do innej niż konfrontacyjna, propozycji relacji kultur kaszubskiej i polskiej. Są to nowe doświadczenia społeczne i kulturowe, gdyż te płynące ze starej szkoły *implicit*e dostarczały wiedzy, że kaszubskość jest czymś, co nie powinno mieć miejsca w szkole. Bo jeśli w szkole nie mówiono po kaszubsku w ogóle, a nauczyciele-Kaszubi tak starannie skrywali swą kaszubskość, że dziecko rozpoznawało ich jako nie-Kaszubów, to znaczyć to może, że w szkole jest miejsce tylko dla jednego języka, tylko dla jednej kultury i tym samym tylko dla jednej tożsamości, i z pewnością nie chodzi tu o kaszubskość. Nowa szkoła to przestrzeń, w której ludzie mogą – może nie ciągle, ale z dużą częstotliwością – rozmawiać w języku kaszubskim. Okazuje się, że to, co było w starej szkole skrywane, co było jakby nie-w-miejscu, teraz w nowej szkole zyskało rację bytu i jest jak najbardziej w-miejscu.

Językowe sytuacje szkolne dla języka kaszubskiego, których dziecko doświadczało i doświadcza i o których opowiada w wywiadzie, to

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

w pewnym sensie metafory kulturowej kondycji wspólnoty Kaszubów: są takie grupy, które w ogóle nie mówią po kaszubsku i starannie pod polskością skrywają swą kaszubskość; są też takie grupy, w których mówi się po kaszubsku i ujawnia swą kaszubskość.

Językowe zachowania nauczycieli w nowej szkole odzwierciedlają społeczną kondycję języka kaszubskiego tych grup Kaszubów, w których przechowuje się, a nawet – można powiedzieć – restauruje się język kaszubski. We wspólnocie Kaszubów mówiących po kaszubsku są tacy, którzy mówią ciągle po kaszubsku, są też tacy, którzy mówią „pół na pół”, i są tacy, którzy mówią bardzo mało i tylko czasami po kaszubsku, a nawet w ogóle nie mówią. Podobnie jest w nowej szkole dziecka:

A.K.: A jak jest tutaj w szkole z kaszubskim?

Dziecko: Tutaj to każdy... czy... nie każdy... ale **większość nauczycieli mówi po kaszubsku**. To znaczy większość?... To zależy... ale pani Maria Konkol⁵⁴ to **najczęściej, to mówi ciągle...** pan Jurek⁵⁵ to **tak pół na pół**. Są tacy nauczyciele, od polskiego czy matmy, co **mówią po polsku**. No i historia, to zależy jeszcze jaki pan. Bo jak pan Andrzej⁵⁶ był, to **mówił na historii po kaszubsku**. I... chociaż na przyrodzie pani **czasami mówiła do nas po kaszubsku, chociaż tak nie za bardzo** [podkreślenie – A.K., A.M.-S.].

Projektowana i realizowana w nowej szkole sytuacja językowa sprzyja ćwiczeniu sprawności językowych w zakresie użytkowania języka kaszubskiego. Co prawda jest to wyłącznie sytuacja szkolna, lecz przecież w szkole ludzie nie tylko się uczą, ale robią także razem

⁵⁴ Imię i nazwisko zostały zmienione.

⁵⁵ Imię zostało zmienione

⁵⁶ Imię zostało zmienione.

inne rzeczy: jedzą posiłki, bawią się na przerwach, kłócą się i godzą w różnych sprawach, mają inspirujące zajęcia pozalekcyjne, załatwiają różne sprawy w stołówce, na boisku, a także te w łazience i tak dalej. Jest więc w szkole – obok dydaktycznych – szereg sposobności zwyczajnych i codziennych, które nie tylko potrzebują języka kaszubskiego jako narzędzia komunikacyjnego, ale same stają się okazją do wprawek językowych w kaszubszczyźnie.

Dziecko zwraca jednak uwagę na sprawy, która są właściwie niezauważane w edukacji kaszubskiej: otóż dzieci kaszubskie nie rozmawiają między sobą w języku kaszubskim i mówienie w języku kaszubskim potrzebuje mówienia w języku kaszubskim.

A.K.: [...] I co ty sobie myślisz o tym, że kaszubski jest w szkole?

Dziecko: No, właśnie, że dobrze! Najlepiej by było, gdyby wszyscy mówili po kaszubsku. Bo tak, ja **nie gadam po prostu z dziećmi po kaszubsku**. Chociaż czasami się zapomnę i jak mówię z nauczycielem po kaszubsku, to będę też mówił chwilę po kaszubsku z kolegą czy tam z koleżanką.

A.K.: Poczekaj. Bo ja nie zrozumiałam, to jest tak, że po kaszubsku mówisz z nauczycielem, a z koleżankami i kolegami tak mniej?

Dziecko: To tak, że z koleżankami i kolegami gadam tak tylko wtedy, gdy mi się po prostu... gdy zapomnę, że mówiłem z jakiś nauczycielem, który mówi do mnie po kaszubsku, i wtedy mówię do kolegi, i **po prostu zapominam zmienić język**. I mówię po kaszubsku.

A.K.: Yhm [potwierdzenie – uwaga A.K., A.M.-S.]. I jak twój kolega reaguje, kiedy ty mówisz do niego po kaszubsku?

Dziecko: Normalnie. **Tutaj to jest normalka, dla wszyscyutkich. Dla nauczycieli też... mówią po kaszubsku...**

A.K.: Powiedz, a co cię powstrzymuje, żeby do twoich kolegów i koleżanek mówić po kaszubsku? Bo rozmawiasz z nauczycielem, a później zapominasz zmienić język i...

Dziecko: Znaczy nie ze wszystkimi...

A.K.: Nie ze wszystkimi... Co ci przeszkadza?

Dziecko: No po prostu, oni nie mówią i tak to jest trudno, jak oni nie mówią, to żebyś ty mówił.

A.K.: Yhm [potwierdzenie – uwaga A.K., A.M.-S.]. Czyli, gdyby oni zaczęli mówić, to tobie byłoby łatwiej?

Dziecko: Tak! **Gdyby oni po prostu mówili, gdyby oni normalnie do mnie mówili i ten... to ja bym mówił po kaszubsku.**

A.K.: Aha... [potwierdzenie – uwaga A.K., A.M.-S.].

Dziecko: No i oni też! [podkreślenia – A.K., A.M.-S.].

Dziecko zwraca uwagę na problem społeczno-kulturowy, który wiąże się z tym, że język etniczny przestaje być językiem najmłodszego pokolenia grupy etnicznej. W przypadku Kaszubów jest to swoista porażka dotychczasowej polityki edukacyjnej i językowej, gdyż blisko po ćwierćwieczu edukacji kaszubskiej w szkole dzieci jakoś sobie radzą na lekcjach kaszubskiego. Wywołane do odpowiedzi potrafią często satysfakcjonująco udzielić odpowiedzi, ale – kłopot w tym – że nie rozmawiają ze sobą w swym rodzimym języku, tylko w języku polskim. Jeśli doświadczenia dziecka nie są odosobnione i jeśli są one częścią doświadczeń biograficznych i edukacyjnych także innych dzieci kaszubskich, może to oznaczać, że najważniejszy atrybut kultury kaszubskiej, czyli język kaszubski, utracił zdolność wytwarzania poczucia wspólnotowości w najmłodszym pokoleniu Kaszubów.

Kaszubskie dzieci milkną przez to, że zamilkli kaszubscy dorośli. Jest to kulturowy impas, gdyż mówienie w języku kaszubskim potrzebuje mówienia w języku kaszubskim. Chodzi zatem oto, aby

– jeśli nie robią tego kaszubszy dorośli – szkoła dostarczała dzieciom wielu okazji do praktykowania języka.

Naturalnym – wydawałoby się – uzupełnieniem praktyki językowej jest czytanie książek w danych języku. Dziecko czyta książki polskie i kaszubskie, choć kaszubskie książki raczej czyta dziecku tata. Chłopiec sam lubi czytać. Jednak dziecko nie dopowiada, czy to „lubienie” dotyczy obu języków, czy tylko jednego z nich.

Aby dzieci w ogóle chciały czytać książki kaszubskie, to – zdaniem dziecka – spełnione muszą być dwa warunki: po pierwsze „dzieci musiałyby dobrze czytać po kaszubsku, i się do tego przyzwyczaić”; po drugie, książki musiałyby być zgodne z zainteresowaniami dzieci. Sam chłopiec ma swą ulubioną tematykę: „Muszą być jakieś książki, gdzie jest walka. Gdzie walczą na miecze czy jakieś karabiny. Takie tam, czytam”. Z kaszubskojęzycznych książek ma ulubiony komiks: „Mam jedną taką, ale to jest komiks. To jest *Szczenã Swiãców*. No to... to jest taki komiks też, o takich kolesiach z takimi mieczami, o Słowianach, i w ogóle tam się walą”.

Obok języka i literatury w języku kaszubskim kultura kaszubska jest rozpoznawana przez charakterystyczne budowle, wzory kaszubskie, znaki kaszubskie, takie jak przykładowo barwy flagi. Kaszubi mają także swoje nawyki (tradycje?) związane są z rzeczami, które robili w danych czasach, z zawodami, które uprawiali, a także z tym, co jedli. Przykładowo takimi nawykami są zachowania związane z łowieniem i jedzeniem ryb, bo Kaszubi byli rybakami. Nie wszyscy oczywiście Kaszubi byli/są rybakami, zależy to od miejsca, w którym żyją. Jednak tym, co łączy Kaszubów, jest mówienie po kaszubsku.

O tożsamości polskiej dziecko mówi przez analogię do własnych doświadczeń tożsamościowych. Tożsamość kaszubska – jak pisałyśmy – pozwala się rozpoznać dziecku jako „poczucie tożsamości”. W wypowiedzi rozpoznać można podobne atrybuty kulturowe dla polskości, jak to ma miejsce w przypadku kaszubskości. Sprawa się jednak komplikuje, gdy dziecko omawia relację polsko-kaszubską:

A.K.: A co to znaczy, że ktoś jest Polakiem?

Dziecko: Nooo.... no... po prostu... na przykład... no, że się nim czuje też.

A.K.: A to jakoś można poznać, że ktoś jest Polakiem?

Dziecko: Z tym będzie trudniej. No, ale tak nie za bardzo. Jak jest Anglik, to czasami po akcencie można poznać. Czy jakiś inny ten... Ale można też poznać, jak nosi koszulkę: jestem Polską albo coś takiego.

A.K.: Jeszcze coś można zobaczyć?

Dziecko: Chociaż nie zawsze tak, właściwie z tą koszulką. Czasami się ubierze, bo nie ma się innej. Tak zazwyczaj. No i tak mówi... tak typowo... typowo w Polsce, jakby... że to się słyszy, że on mówi jakby na przykład mówi o Kaszubach, a... ale mówi tak inaczej. **Że jakby on jest Polską i jest jakby trochę lepszy. No tak jakby inaczej, ale to wtedy słyhać w głosie.**

A.K.: A zdarza się tak, że jak ktoś jest Polakiem, to mówi... że jak on jest Polską, to on jest lepszy. To znaczy, że jak on jest Polakiem, to...

Dziecko: Nie zawsze! Ale często! To znaczy... No! Że są tacy ludzie...

A.K.: ...którzy uważają, że polskie jest lepsze niż kaszubskie?

Dziecko: No tak!

A.K.: A jak myślisz, skąd się to wzięło, że niektórzy tak myślą?

Dziecko: No, bo **po pierwsze nie znają za bardzo tej kultury. I po drugie, są Polakami więc... więc to jest łatwo mówić, że ktoś jest gorszy** [podkreślenia – A.K., A.M.-S.].

Przytoczony fragment rozmowy pozwala rozpoznać w narracji dziecka specyfikę doświadczeń wynikającą z bycia Kaszubą i realizacji swej egzystencji jako życia kaszubskiego w warunkach dwukulturowości i dwujęzyczności. Już pobieżne czytanie wypowiedzi

dziecka pozwala ustalić prestiżowość jednej ze wspólnot sytuacji dwukulturowej: „że jakby on jest Polską i jest jakby trochę lepszy” i „są Polakami więc... więc to jest łatwo mówić, że ktoś jest gorszy”.

Prestiżowość wspólnoty rozstrzyga się w świadomości jej członków, co pozwala rozpoznać, że własna kultura ma większą wartość niż kultura innej wspólnoty. Inne kultury mogą być, niemal automatycznie, „rozpoznawane” jako mniej prestiżowe. Uczestnicy wspólnoty nie wyceniają swej kultury bezpośrednio, lecz czynią to, sprawdzając społeczną nośność jej wytworów. Najbardziej weryfikowalnym wytworem kultury jest język, który zwrótnie staje się prymarnym jej atrybutem. Członkowie wspólnot weryfikują wartość swego języka przez jego skuteczność w dostępie – przykładowo – do dobrych zawodów, bogactwa czy sławy. Język nie jest więc tylko narzędziem komunikacji międzyludzkiej. Jest on tym, co wytwarza wspólnotę, spaja ją i zwrótnie jest przez wspólnotę wyceniany. Oznacza to, że język nabiera znaczenia w procesie jego uspołecznienia. Innymi słowy, język nie jest tylko tym, co pozwala ze sobą rozmawiać, ale jest tym, co otwiera albo zamyka drogę do dóbr ekonomicznych, społecznych i kulturowych.

Uspołecznienie języka jest procesem, który realizowany jest w warstwie nieświadomej wspólnoty i rozpoznawany jako ideologia językowa⁵⁷. To w tym miejscu język zdaje się związany z tożsamością kulturową. W sytuacji dwukulturowości i dwujęzyczności, a w takiej przecież rozpoznaje siebie dziecko i w takiej realizuje ono swą egzystencję, procesy do-wartościowania i od-wartościowania społeczności, kultur i języków są wzajemnie powiązane. Stąd też doświadczenia dziecka z pierwszej szkoły są doświadczeniami asymetrii kulturowej, która jest wynikiem uczestnictwa w asymetrycznej dwukulturowości i asymetrycznej dwujęzyczności. „Asymetryczna

⁵⁷ Por. K. A. Woolard, B. B. Schieffelin, *Language ideology*, „Annual Review Anthropology” 1994, no 23, s. 55–56.

dwujęzyczność” była już *implicite* omawiana w tym rozdziale, ale dopiero teraz objawia się ona jako to, co maskuje bardziej pierwotne doświadczenia dziecka, czyli „asymetrię kulturową”, i płynące stąd treści afektywne i poznawcze dla odczuwania tożsamości.

„Asymetria kulturowa” jest efektem doświadczeń biograficznych dziecka. Jej właściwości można rozpoznać dzięki wiedzy afektywno-poznawczej, która manifestuje się choćby w wypowiedziach dziecka w sprawie jego doświadczeń kulturowych i społecznych. Samo zaś przeżywanie „asymetrii kulturowej” wydaje się podobne do przeżywania „poczucia tożsamości” i wiąże się ze świadomym działaniem podmiotu, który zmierza do określenia tego, co konstruuje jego „wnętrze”. „Asymetria kulturowa” jest efektem określonego (z)rozumienia siebie jako całości. Jednocześnie jest ona także zrozumieniem swego życia społeczno-kulturowego w diachronicznym i synchronicznym ujęciu kulturowości swej wspólnoty w dwukulturowości, w tym przypadku kaszubsko-polskiej. Tym, co inicjuje świadomość „asymetrii kulturowej”, jest rozpoznany przez Pilarską „moment intuicyjno-refleksyjny” odnoszony do siebie i swego istnienia. I choć w wypowiedzi dziecka brakuje wskazań, jakie konkretnie treści konstruują „asymetrię kulturową”, to dziecko rozpoznaje ją w wersji funkcjonalnej, która objawia się w pozycjonowaniu podmiotów: „że jakby on jest Polską i **jest jakby trochę lepszy**” i „są Polakami więc... więc to jest **łatwo mówić, że ktoś jest gorszy**”.

Funkcjonalne ujęcie „asymetrii kulturowej” pozwala orzekać o sobie i o innych. W tym przypadku jest to orzekanie, że Polska/polskie/Polak jest lepsza/lepsze/lepszy, wobec tego Inni/inne/Inny są gorsi – jako konkretny przykład dziecko podaje Kaszubów. Tak rozpoznana przez dziecko „asymetria kulturowa” jest generowana przez negatywny aspekt różnicy kulturowej. Wypowiedź dziecka nie podaje *explicite* wskazań, które obszary życia dostarczają najwięcej treści dla wyeksponowania ujemnego przejawu różnicy kulturowej.

Dom (przestrzeń prywatna) – jak wynika z wywiadu – dostarcza dziecku doświadczeń, które wytwarzają świadomość symetrii językowej i kulturowej dla kaszubszczyzny i polszczyzny. Szkoła (przestrzeń publiczna) jest w biografii dziecka tym, co dostarcza antagonistycznych względem siebie treści. Stara szkoła generowała doświadczenia, które gruntowały przeżycia typowe dla asymetrii kulturowej i *implicite* obniżały rangę własnej kultury etnicznej. Nowa szkoła docenia kulturę etniczną dziecka, stawia ją na równi z kulturą polską i w konsekwencji otwiera swą przestrzeń dla praktyk edukacyjnych, które realizowane są dla kultury etnicznej, dla kultury polskiej i dla dwukulturowości. Szczególnie ten trzeci człon otwiera wrota dla tego, co dziecko nazywa: „Tutaj to jest normalka, dla wszyscyutkich. Dla nauczycieli też... mówią po kaszubsku...”.

Szkoła zatem może być instytucją, która projektuje i realizuje praktyki edukacyjne utrzymujące w mocy asymetrię kulturową dla społeczno-kulturowych sytuacji dwukulturowości (wielokulturowości). Szkoła może być też instytucją, która projektuje i realizuje praktyki edukacyjne wytwarzające symetrię kulturową dla społeczno-kulturowych sytuacji dwukulturowości (wielokulturowości).

Asymetria kaszubsko-polska była przez dziecko przeżywana w starej szkole. Jesteśmy przekonane, że zachowania kulturowe nauczycieli miały tu decydujące znaczenie, skoro dziecko przywołało w wypowiedzi fakt, że nie wiedziało, iż niektórzy nauczyciele byli Kaszubami. Skrywanie swej etniczności/kulturowości pod fasadą innej (polskiej) kulturowości w przypadku nauczycieli ma znaczenie dla kształtowania świadomości kulturowej uczniów, ich poczucia tożsamości i wreszcie dla samej tożsamości i kulturowości.

Kontekstem są też przytoczone egzemplifikacje etnicznego dzieciństwa, o których piszą/mówią dorośli. Szkoła – nawet ta dzisiejsza – może generować sytuacje trudne, a nawet dramatyczne i tragiczne dla biografii dziecka etnicznego. Trudność/dramatyczność

wynika z tego, że szkoła wychowuje w innej perspektywie kulturowej, w innych historiach – można by powiedzieć za Jabłońskim, czy też bardziej ogólnie, w innych interpretacjach rzeczywistości. To budzi nie-zrozumienie, czego efektem jest to, że „dzieci drwią sobie”, „bo nie znają tych historii”. Z konieczności raz jeszcze przytaczamy wypowiedź Jabłońskiego: „[...] zauważyliśmy, że to nasze dziecko **wychowywane w określonym domu, w określonej kulturze, nie najlepiej się czuje w szkole [...], w której [...] wychowuje się z innej perspektywy, niż ta właśnie kaszubska.** To było takie, czasami nawet przykre. [...] Nasze dziecko jest dwujęzyczne, więc problemów komunikacji nie było. Ale był **problem ze zrozumieniem**, na przykład kiedy przychodzą święta, kiedy w domu mówi się o Gwiazdorze, w szkole powszechnej niestety wyparł go już Mikołaj, mimo że cały czas jesteśmy na tych samych Kaszubach. Kiedy – nie wiem – **dziecko jest nasiąknięte jakimiś opowieściami** o Stolemach i w każdym kamieniu polnym widzi tego Stolema... Kiedy na wycieczce zaczyna o tym opowiadać, to **inne dzieci drwią sobie z niego, bo nie znają tych historii** etc., etc.” [pokreślenia – A.K., A.M.-S.].

Tak więc trzeba powtórzyć, że nawet dzisiejsza sytuacja szkolna może generować traumatyczne/dramatyczne warunki przeżywania swej kulturowości wtedy, gdy edukacja przebiega w warunkach eksponowania negatywnego wymiaru różnicy kulturowej. Stąd też szkoła w sytuacji dwukulturowości – w przypadku dziecka etnicznego – może być tym obszarem, w którym zderza się jego kulturowość i odmienność kulturowa z kulturowością i odmiennością społeczności klasowej, a nawet szkolnej. Traumatyczność/dramatyczność wynika w głównej mierze z braku wiedzy, „bo nie znają tych historii”, mówi Jabłoński, bo „nie znają za bardzo tej kultury” – mówi dziecko.

Na problem niewiedzy w zakresie języka i kultury kaszubskiej zwracał uwagę także Witold Bobrowski, który niechęć nauczycieli do nauczania języka kaszubskiego w szkole tłumaczył niewiedzą

i powiązaniem z tym strachem, a także osobistymi przeświadczeniami nauczycieli na temat prestiżu języka kaszubskiego⁵⁸. Podobnie pisała Dorota Kamińska: „niechęć do języka kaszubskiego bierze się z zaszczości i niewiedzy”⁵⁹. Kłopot jednak w tym, że i Bobrowski, i Kamińska pisali nie o nauczycielach-Polakach, ale nauczycielach-Kaszubach.

7.4. „Są Polakami, więc łatwo im mówić, że ktoś jest gorszy”. Próba podsumowania

Jeśli edukacja bazuje na różnicy kulturowej, która bardziej dzieli niż łączy, to zaczyna generować swoiste dla siebie wartości symboliczne, które – wcześniej czy później – (re)konstruować będą dziecięce poczucie tożsamości. Pogranicze kultur czy też – jak to ujmują Drzeżdżon i Bobrowski – zderzenie kultur wytwarza szczególnego rodzaju sytuację, którą za autorami przywołanych w rozdziale egzemplifikacji ująć można jako „dramat”, „szok językowy”, a za Freudem – po prostu jako „cierpienie”.

Istotne jest, że dramat dziecka etnicznego nie jest właściwie wynikiem samego zderzenia kultur, lecz jego rezultatów. A mianowicie poznawczym efektem tej sytuacji jest doświadczanie cudzej niewiedzy na temat swej kultury etnicznej i towarzyszącej temu nieakceptacji ze strony tych, którzy nie wiedzą. Afektywnym wynikiem zderzenia kultur jest poczucie bycia gorszym czy też czucie się gorszym. Oba skutki łącznie – poznawczy i afektywny – działają w ten sposób, że wywołują w dziecku cierpienie, które wykracza poza Freudowskie ramy cierpienia. Z powodu koniecznego utożsamienia się z „innymi-swoimi” i zepchnięcia siebie na drugi plan i jednocześnie, w sytuacji

⁵⁸ W. Bobrowski, *Czy chcemy się uczyć po kaszubsku*, dz. cyt., s. 29.

⁵⁹ D. Kamińska, *Czy chcemy się uczyć po kaszubsku. Ankieta*, „Pomerania. Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1991, nr 4(216), s. 15.

dziecka etnicznego, źródłem cierpienia jest nie tylko kultura etniczna, ale również kultura, w której – z racji choćby obowiązku edukacji – dziecko musi przebywać. Nie wystarczy, aby dziecko rozwiązało konflikt egzystencji indywidualnej i wspólnotowej jednocześnie i jakoś pogodziło interes/rozwój własny z przymusem utożsamienia się z innymi ze swojej wspólnoty. Musi ono jeszcze dołożyć starań, by z konieczności jakoś utożsamić się z obcymi kulturowo z obcej wspólnoty i obcej kultury. Obcej, gdyż do tej pory mało poznanej lub w ogóle nieznannej. Albo obcej, dlatego że kultura ta nie zna i nie rozumie kultury etnicznej dziecka i przez to traktuje etniczność dziecka jako coś gorszego i obcego dla siebie. A obcość rodzi przecież obcość.

Dramatyczna sytuacja dziecka jeszcze bardziej się pogarsza, gdy dziecko bezpowrotnie traci jeden z atrybutów swej kultury wskutek napięć społeczno-kulturowych między jego kulturą etniczną a kulturą większości. W tym momencie objawia się tragiczna wersja dramatycznego losu dziecka etnicznego, o czym pisał Drzeżdżon. W przypadku dziecka kaszubskiego gra toczy się o język. Język jest tym, co pozwala człowiekowi docierać do symbolicznego jądra kultury, do tego, co Drzeżdżon nazwał kulturą duchową domu. Jeśli kaszubski dom straci język kaszubski, to zamknie dziecku bezpowrotnie dostęp do dziedzictwa kulturowego swojej wspólnoty, tym samym odetnie mu dostęp do kulturowego jądra, które decyduje o trwaniu wspólnoty i o jej tożsamości kulturowej. Język jest przecież nie tylko instrumentem spraw codziennych, ale jest on „symbolicznym przewodnikiem po kulturze”, jak pisał Edward Sapir⁶⁰, czy też – jak można inaczej ująć – język jest nauczycielem kultury, gdyż wyraża, przekazuje, odzwierciedla i uczy kultury, prowadząc

⁶⁰ E. Sapir, *Status lingwistyki jako nauki*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978, s. 89.

człowieka przez/po „rzeczywistości społecznej”. Język uczy nie tyle świata obiektywnych relacji międzyludzkich, ile świata symbolicznego danej wspólnoty⁶¹.

Jeśli człowiek traci najbardziej prymarny atrybut kulturowy, jakim jest język, to tak jakby utracił dostęp do swej kulturowej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Tragiczność takiego dramatu polega jednak na czymś więcej. Polega on na tym, że człowiek traci dostęp do samego siebie. Za Hannah Arendt⁶² można by powiedzieć, że wraz z utratą języka człowiek traci zdolność mówienia i słyszenia w swej kulturze, przez co staje się martwy dla świata swej wspólnoty, gdyż jego życie przestaje być realizowane wśród ludzi ze wspólnoty. Jeśli więc doświadczenia dziecka nie są doświadczeniami jednostkowymi, a kaszubskie dzieci przestały rozmawiać ze sobą po kaszubsku i jednocześnie przestają rozmawiać też z dorosłymi po kaszubsku, bo dorośli po kaszubsku nie rozmawiają już z dziećmi, to kaszubskie dzieci tracą zdolność mówienia i słyszenia w swej kulturze. Wraz z utratą języka kaszubskiego ich życie staje się martwe dla świata kaszubskiego.

„Mówienie” jest tym pojęciem, które pozwala inaczej spojrzeć na problematykę niniejszego rozdziału, gdyż daje szansę rozpoznać doświadczenia dziecka etnicznego w perspektywie polityki kulturowej. W tej optyce tożsamość, czyli w tym przypadku „odczuwanie tożsamości”, jest powodem i jednocześnie skutkiem społecznego pozycjonowania jednostki. Tożsamość/odczuwanie tożsamości stanowi fundament praktyk edukacyjnych, gdyż tu – w edukacji – toczy się gra o tożsamość każdego człowieka, co staje się szczególnie dotkliwie wtedy, gdy człowiek ten rozpoznawany jest jako „dziecko etniczne”.

⁶¹ Tamże, s. 89. E. Sapir, *Język*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, dz. cyt., s. 60–61.

⁶² H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa: Fundacja Aletheia 2000, s. 195.

Szkoła to szczególne miejsce w polityce kulturowej, gdyż tu ideologie tożsamościowe i kulturowe, akademickie teorie języka, tożsamości i kultury przestają być wyłącznie konstruktami lingwistycznymi, ale przetworzone zostają w konkretne programy działania (programy edukacyjne), których celem jest wytwarzanie człowieka. Ujmując proces edukacyjny z punktu widzenia instytucji, szkoła staje się miejscem (instytucją), w której człowiek-dziecko traci swą podmiotowość i staje się przedmiotem wiedzy i panowania. Realizuje się oto w swej klasycznej formie Foucaultowska dyskursywna zasada dyscyplinowania ciał i ujarzmiania dusz. Gdyby wzmocnić myślenie Foucaulta myśleniem Drzeżdżona i odnieść do edukacji, to edukacja jako proces dyscyplinowania i ujarzmiania składa się z dwóch etapów: dramatycznego i dramatyczno-tragicznego. Pierwszy obejmuje efekty zderzenia kultur symbolicznych, drugi efekty odebrania dziecku dostępu do jądra jego kultury etnicznej.

Dopiero perspektywa polityki kulturowej⁶³ swoiście zmusza do stawiania pytań o relację między kulturami, o (nie)możliwą formułę jednoczącą (ale nie jednoliczącą!), a także o etykę i o samą politykę jako możliwość działania jednostek w obrębie dwukulturowości (którą pojmować warto jako odmianę wielokulturowości). Polityczność jako kontekst refleksji pozwala rozpoznać moralny i decyzyjno-realizacyjny (polityczny) wymiar praktyki edukacyjnej. Jeśli więc edukację w warunkach negatywnej wersji różnicy kulturowej rozumieć jako odmianę praktyki moralnej i politycznej, to rozpoznać można edukację jako wyreżyserowane spotkanie nauczyciela i ucznia, w którym uczeń powinien robić tak, jak chce tego nauczyciel. Czyli jeśli nauczyciel skrywa przed uczniem swą kulturowość, to uczy ucznia, że ten powinien czynić tak samo. Chodzi więc

⁶³ Por. H. A. Giroux, *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, „Teacher Education Quarterly” 2004, vol. 31, no 1, s. 32–33, 36–38.

o normę i modelowanie normy kulturowej jako elementy polityki kulturowej i praktykę ich wbudowania w świadomość ucznia. Tego bowiem wymaga faza realizacyjna polityki kulturowej. Stąd też krytyczne podejście do polityki kulturowej powinno być tym, co inspirować będzie nauczyciela do krytycznego przemyślenia siebie i do krytycznej refleksji wokół osobistego bagażu kulturowego, z którym nauczyciel wchodzi w proces edukacyjny. Politycznie jest to ważne, gdyż mniej lub bardziej świadomie osobiste doświadczenia kulturowe nauczyciela (re)konstruują poczucie tożsamości jego uczniów.



Rozdział 8.

DZIECKO W GRUPIE ZRÓŻNICOWANEJ KULTUROWO. KONTEKSTY MIĘDZYKULTUROWEJ EDUKACJI FORMALNEJ

8.1. Wprowadzenie

Przestrzeń szeroko rozumianej edukacji jest przestrzenią kulturową. Edukacja stanowi więc swoisty „ekran kultury”¹. W dobie przemian społeczno-kulturowych edukacja staje się ekranem wielokulturowości. Obecnie na wielu szkolnych korytarzach możemy dostrzec wiele różnorodności wynikającej z narodowej, religijnej czy etnicznej przynależności poszczególnych uczniów. Aktualnie odbiorcami działań edukacyjnych są nie tylko członkowie grupy większościowej i mniejszości rodzime, ale również nowe grupy, jak reemigranci i cudzoziemcy, które nieraz posługują się diametralnie odmiennym od większości kodem kulturowym. Aktualnie dziecko coraz częściej ma szansę stać się członkiem grup zróżnicowanych kulturowo i tym

¹ J. Nikitorowicz, *Ku jakiej tożsamości Człowieka i Uniwersytetu w procesie edukacji?*, wykład został wygłoszony dnia 17.01.13 r. w ramach cyklu „Podlasie w badaniach naukowych”. Organizator: Biblioteka Uniwersytetu w Białymstoku im. J. Giedroycia.

samym procesu integracji z Obcymi i Innymi. Dzięki temu dziecko zyskuje możliwość twórczego korzystania z potencjału różnorodności i kreatywnie może rozwijać własną wielopłaszczyznową tożsamość.

8.2. Od Obcości do Inności, czyli o istocie edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa jako odmiana praktyki kulturowej jest niczym innym jak próbą odpowiedzi na wyzwania wynikające ze zróżnicowania przestrzeni społecznej i edukacyjnej oraz konsekwencji funkcjonowania człowieka w warunkach różnicy kulturowej, językowej, ekonomicznej i tak dalej. Jerzy Nikitorowicz zauważa, że ten rodzaj edukacji, w rozumieniu także projektowania działań edukacyjnych, „[...] jest swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej”². Autor zwraca również uwagę na ewolucję w podejściu do edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego i pisze: „Edukacja międzykulturowa właśnie przechodzi od zauważonej już wielości do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do Inter-akcji i przygotowuje do współpracy oraz wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur”³. Powinna być to więc taka odmiana praktyki edukacyjnej, która będzie bardziej demokratyczna i egalitarna, a tym samym bardziej oddana społeczeństwu. Z całą pewnością jest to wyzwanie

² *Edukacja międzykulturowa*, oprac. J. Nikitorowicz, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2013, s. 934.

³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2009, s. 292.

warte wysiłku⁴. Edukacja międzykulturowa wykracza więc poza dostosowanie edukacji do zjawiska wielokulturowości, gdyż wielokulturowość traktuje ona jako „fakt”, który istnieje w publicznej przestrzeni i nie oznacza wyłącznie współistnienia przedstawicieli dwóch lub więcej kultur różniących się od siebie⁵. Stąd wynika najgłębszy sens międzykulturowości, który trzeba ująć jako zadanie i jednocześnie wyzwanie edukacyjne. Jej podstawowym zadaniem wynikającym właśnie z tego, że jest ona „edukacją”, jest wychowanie ku wielokulturowości⁶.

Perspektywa edukacji międzykulturowej pozwala dostrzec, że w sytuacji wielokulturowości różne kultury, grupy narodowe, religijne, językowe i tak dalej istnieją obok siebie, a relacje społeczne ograniczają się do systemu wzajemnych Re-akcji dalekich od konstruktywnych Inter-akcji. Jest to wynik funkcjonowania wielu negatywnych, niezwyfikowanych stereotypów i uprzedzeń. Różnorodność postrzegana jest jako zagrożenie, co powoduje występowanie antagonizmów i zjawisk dyskryminacji. Natomiast w przypadku międzykulturowości kategorią regulującą stosunki społeczne i zarazem komunikację międzykulturową jest inter-akcja⁷. Warunkiem konstruowania międzykulturowych relacji jest mobilizacja sił społecznych, ekonomicznych,

⁴ G. Dietz, *Multiculturalism, interculturality and diversity in education. An anthropological approach*, Münster – New York – München – Berlin: Waxmann 2009, s. 74.

⁵ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2018, s. 9–10.

⁶ Tenże, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok: Trans Humana 1999, s. 25.

⁷ Takie rozumienie wielokulturowości i międzykulturowości w ujęciu edukacyjnym możemy odnaleźć w pracach Jerzego Nikitorowicza, Tadeusza Lewowickiego, Przemysława P. Grzybowskiiego. Podobne definiowanie wielokulturowości występuje również w publikacjach Rady Europy i Unii

politycznych, a przede wszystkim (re)konstrukcja mentalności osób uczestniczących w kontaktach zróżnicowanych środowisk⁸. Mają one więc szanse zaistnieć dzięki kształtowaniu, w toku szeroko rozumianej edukacji, kompetencji międzykulturowej jej członków⁹.

Kompetencję międzykulturową w metaforyczny, całościowy, sposób definiuje Sławomir Magała. Jego zdaniem ten rodzaj kompetencji można porównać do „plecaka” lub „zestawu narzędzi”, który każdy samodzielnie kompletuje wskutek tego, że wszyscy uczą się radzić sobie (wspólnie z innymi) w różnicowanych sytuacjach społecznych, ze skutkami tego, co nazwać można oprogramowaniami kulturowymi¹⁰ albo inaczej wzorami kulturowymi. Kompetencję międzykulturową można więc określić jako zdolność do komunikowania się i współdziałania z osobami pochodzącymi z innej kultury czy kręgu kulturowego, opartą co najmniej na próbie zrozumieniu ich sposobu postrzegania świata.

Edukacja międzykulturowa jest procesem, w którym dochodzi do wzajemnego przejmowania elementów wzorów kulturowych, zwykle rozpoznawanych jako społeczne schematy zachowania. To daje szansę wzajemnego bogacenia się kultur, a także podejmowania

Europejskiej, zob. m.in.: M. Sivio, M. Taylor, *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy, T-kit*, nr 4, Warszawa: Rada Europy i Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2002, s. 98.

⁸ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007, s. 80.

⁹ W literaturze przedmiotu używa się również terminu „kompetencje międzykulturowe” – w odniesieniu do szeregu dyspozycji umożliwiających funkcjonowanie w warunkach zróżnicowania kulturowego. Termin „kompetencje międzykulturowe” implikuje szeroki zakres znaczeniowy. W niniejszej pracy posługujemy się terminem „kompetencja międzykulturowa” w celu zachowania analogii z terminem „kompetencja kulturowa”, którym również pojawia się w publikacji.

¹⁰ S. Magała, *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa: Wolters Kluwer Business 2011, s. 104.

wspólnych działań na rzecz wielokulturowych społeczeństw i/lub społeczności, a w konsekwencji zawierania także przyjaźni osobistych¹¹. Edukacja międzykulturowa jest płaszczyzną poznawania Obcych i Innych. Dzięki temu w „bezpieczny” sposób człowiek praktykować może swe doświadczenia różnic międzyludzkich i międzykulturowych. Jest to szansa wyjścia poza stereotypy i uprzedzenia, przede wszystkim zaś rozwoju własnej tożsamości. Tak więc, jeśli pytać o istotą edukacji międzykulturowej, jest nią z pewnością próba uchwycenia tego, co wspólne, ale pojmowane nie jako to, co ma stać się przyczynkiem do homogenizacji społeczeństwa, lecz do jego heterogenizacji¹². Edukacja międzykulturowa nie została przeto „wymyślona” po to, by zacierać różnice, ale po to, by podkreślać w świadomości człowieka i społeczeństwa fakt ich istnienia¹³. Stąd też edukacja międzykulturowa nie koncentruje się tylko na najprostszej formie tolerancji, czyli takiej, która umożliwia poznanie Obcego i Innego oraz cierpliwe znoszenie ich. Dąży ona ku otwieraniu się człowieka na inność, na próbę (z)rozumieniu odmienności, na kształtowanie pozytywnego stosunku do odmienności oraz na postawy pełne akceptacji i poszanowania każdej osoby, która przejawia jakikolwiek rodzaj inności¹⁴.

¹¹ T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja – zagadnienia ogólne, ujęcia porównawcze*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Warszawa – Radom: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy – Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego – Akademia Podlaska 2009, s. 10–11.

¹² Por. K. Kamińska, *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2005, s. 11.

¹³ Por. T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000.

¹⁴ A. Różańska, *Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych*.

Zgodnie z założeniami Holistycznej Koncepcji Edukacji Międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza edukacja międzykulturowa jest procesem, który obejmuje szereg oddziaływań zarówno intencjonalnych i instytucjonalnych, jak i spontanicznych¹⁵. Ten rodzaj edukacji umożliwia zmianę percepcji odmienności i tym samym pokonywanie drogi od Obcości do Inności. Oznacza to, że w jej przebiegu zagrażający Obcy – czyli osoba rozpoznana jako odmienna, nieznaną lub znana w niewielkim stopniu, która jest w stanie wzbudzać nieufność, negatywne emocje i poczucie zagrożenia – może być rozpoznawana jako interesujący Inny dzięki nabytym kompetencjom społeczno-kulturowym. Edukacja międzykulturowa w tym ujęciu miałaby generować takie zmiany afektywno-poznawcze, w których wyniku odmiennosc zaczyna budzić ciekawość, zainteresowanie, chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania i w konsekwencji przyczyniać się do potrzeby (z)rozumiana¹⁶. Edukacja międzykulturowa jest płaszczyzną zauważania Obcych i Innych w różnych obszarach życia człowieka społecznego (biologicznym, społecznym, ekonomicznym, kulturowym) i prowadzenia dialogu, gdyż tylko tak człowiek i społeczeństwo umożliwiają sobie rozwijanie własnej wielopłaszczyznowej tożsamości.

Edukacja międzykulturowa obejmuje swoim oddziaływaniem – czyli wychowaniem o charakterze całościowym – grupę większościową i grupy mniejszościowe (mniejszości etniczne, grupy rodzime i imigrantów), a w ich obrębie dzieci, młodzież, dorosłych. Może ona przebiegać zarówno spontanicznie bez ujęcia w formalne ramy

Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych), red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Katowice – Cieszyn – Warszawa: Wydział Etnologii i Nauk o Wychowaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Oficyna Wydawnicza Impuls 2011, s. 127.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005, s. 104–117.

¹⁶ Tamże, s. 106.

programów (w rodzinie lub społeczności lokalnej), jak i planowo i programowo, mając powiązania z polityką społeczną państwa (np. w szkole czy środkach masowego przekazu)¹⁷. Jak napisałyśmy, edukacja międzykulturowa jest całościowym procesem, wobec tego zasadne jest mówienie o międzykulturowej edukacji formalnej (szkolnej), nieformalnej (nieszkolnej) i pozaformalnej/incydentalnej (spontanicznej), które wzajemnie się przenikają i uzupełniają¹⁸.

Edukacja międzykulturowa w Polsce zaczęła dynamicznie rozwijać się po transformacji ustrojowej wraz z przyjęciem zasad demokratycznego organizowania społeczeństwa, co wiązało się m.in. z uznaniem praw mniejszości oraz umożliwieniem swobodnej aktywności obywatelskiej. Obecnie w ramach kształcenia szkolnego i edukacji nieformalnej podejmowanych jest wiele inicjatyw, które mają na celu uczenie się konstruowania dialogowych relacji z Obcym i Innym poprzez jednoczesne zaangażowane i praktyczne konstruowanie tych relacji w warunkach różnicy kulturowej.

8.3. O potrzebie edukacji międzykulturowej dzieci

Analiza wyników badań naukowych daje podstawy do wnioskowania, że bez realizacji działań traktujących o równości wszystkich ludzi oraz kształtowania pozytywnego stosunku do Obcego i Innego postrzeganie odmienności przez dzieci może mieć negatywny kształt.

Eksploracje badawcze dowodzą, że już trzylatki mogą przejawiać uproszczony i nasycony negatywnym wartościowaniem obraz ludzi

¹⁷ B. Maj, *Podstawowe środowiska wychowawcze wobec idei edukacji międzykulturowej*, w: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnymi odniesień*, red. A. Szerląg, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2005, s. 279.

¹⁸ Więcej: A. Młynarczuk-Sokołowska, *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2015, s. 72–87.

starszych¹⁹. Natomiast dzieci w wieku od 7 do 13 lat mogą dysponować stereotypami i uprzedzeniami dotyczącymi różnych grup społecznych (wiekowych, etnicznych, językowych itp.). Przedszkolaki, choć charakteryzują się egocentrycznym podejściem do świata, zaczynają interesować się dalszymi jego aspektami. Według Lwa S. Wygotskiego ważne jest, aby przygotowywać dziecko do przekraczania najbliższego kręgu jego rzeczywistości, pomagając w odkrywaniu nowych i nieznanymi jeszcze dla niego obszarów. Stymuluje to rozwój procesów poznawczych²⁰. Wiek od 4. do 7. roku życia to także czas kształtowania się umiejętności dostrzegania odmienności innych ras i grup etnicznych, a więc dobry moment do wprowadzania tematyki z tego zakresu do programów edukacyjnych²¹.

We wczesnym wieku szkolnym przeobrażeniu podlega nie tylko obraz świata, lecz także charakter procesów poznawczych, a w szczególności oparte na nich i ściśle powiązane z nimi myślenie. Według koncepcji Jeana Piageta dotyczącej rozwoju myślenia dziecko próbuje dokonywać w tym okresie życia konkretnych operacji myślowych, tj. klasyfikuje i szereguje, a także rozwija te umiejętności, aż osiągnie ostatnie stadium operacji formalnych, które przejawia się jako myślenie abstrakcyjne (przypada to na okres od około 11. roku życia). Istotny w procesie poznania świata okazuje się fakt, iż dziecko zaczyna także poszerzać swe umiejętności myślenia i potrafi nie tylko ogarniać myślą realną rzeczywistość, ale także to, co jest potencjalnie możliwe. Taki kierunek rozwoju otwiera perspektywę lepszego

¹⁹ B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN 1999; E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004, s. 31.

²⁰ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1971.

²¹ K. R. Smith, *Rozwój społeczny*, w: *Psychologia rozwojowa*, przeł. A. Bezwińska-Walerjan, red. P. E. Bryant, A. M. Dolman, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1997, s. 82.

rozumienia myśli, czynów i potrzeb innych ludzi, które przecież różnią się od własnych²². W ujęciu Erika H. Eriksona w wieku szkolnym (6–12 lat) przed dzieckiem stoi ważne wyzwanie, które wynika z rozwiązania kryzysu, polegającego na uniknięciu poczucia niekompetencji i niższości. Według Eriksona jest to najbardziej korzystny czas dla szybkiego uczenia się przez czerpanie doświadczeń uczestnictwa w relacjach z autorytetami (nauczyciele, rodzice itd.)²³. Warto podkreślić, że najmłodsze dzieci swoje stereotypowe patrzenie na to, co odmienne, a także uprzedzenia często przejmują od osób dla nich ważnych, czyli od rodziców, dziadków, nauczycieli i tym podobnych ludzi. Wrażliwość na odmienność, tolerancja i akceptacja Obcych i Innych jest wynikiem wychowania w domu oraz edukacji. Istotną rolę w tym procesie odgrywają również środki masowego przekazu.

Rozwijanie wrażliwości na szeroko rozumianą odmienność służy również kształtowaniu się wielopłaszczyznowej tożsamości dzieci. Bezpośrednie i pośrednie poznawanie tych, których określa się jako Obcych i Innych, jest niezbędne do odkrywania niepowtarzalności Ja w obszarach własnego kulturowego dziedzictwa i staje się fundamentem partnerskiego współżycia. Niepodejmowanie tego typu działań edukacyjnych może prowadzić do krystalizowania się w umysłach dzieci wielu negatywnych stereotypów i uprzedzeń, które prowadzą do traktowania członków grup mniejszościowych jako gorszych. Etap przedszkola i szkoły podstawowej jest odpowiednim czasem, żeby rozpocząć realizację programów z zakresu edukacji międzykulturowej. Zacząć warto od zaciekawiania odmiennością i wyjaśniania dzieciom tego, że ludzie różnią się od siebie i że nie ma w tym nic złego, a wręcz przeciwnie, że odmienność

²² L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa: PWN 1975, s. 607.

²³ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: Wit-Graf 2000, s. 134.

może być źródłem wielu cennych doświadczeń wzbogacających osobowość. Pomoże to dokonać dziecku obiektywnej, adekwatnej do jego możliwości percepcyjnych, oceny odmienności oraz wykroczyć poza istniejące już uprzedzenia. Podstawą edukacji międzykulturowej na początkowych etapach kształcenia powinno być rozwijanie wśród dzieci świadomości, że każdy jest inny i każdy ma do tego prawo. Wyposażenie dzieci w odpowiednią wiedzę i umiejętności z zakresu relacji międzykulturowych wydaje się konieczne. Chodzi o to, aby doświadczenia związane z różnicą – „zdobyte” w toku edukacji – stanowiły impuls dla dalszego rozwoju otwartych postaw społecznych i kompetencji międzykulturowej. Byłby to cenny wkład w potencjał biograficzny człowieka, który ten mógłby twórczo rozwijać nie tylko w zróżnicowanych kulturowo relacjach społecznych.

8.4. Ku integracji międzykulturowej w szkole

W przestrzeni edukacji realizowanej w placówkach kształcenia obowiązkowego obecność grup zróżnicowanych kulturowo od dawna nie jest już nowością. Ich skład jest znamieny i wynika ze specyfiki danego regionu państwa, miasta, a nawet osiedla, na którego terenie funkcjonuje szkoła. Grupy takie mogą tworzyć dzieci przynależące do większości kulturowej oraz dzieci wywodzące się z mniejszości narodowych i etnicznych, cudzoziemcy (w tym uchodźcy), reemigranci o polskich korzeniach i tym podobni. Praca z grupą zróżnicowaną kulturowo jest swoistym wyzwaniem m.in. ze względu na to, że wymaga projektowania międzykulturowej metody zakładającej ustawiczne diagnozowanie potrzeb uczestników procesu uczenia się, kształtowanie wrażliwości międzykulturowej w toku wzajemnych interakcji i równoległego, interaktywnego podejmowania działań edukacyjnych w celu podtrzymywania odmiennej tożsamości kulturowej. Umożliwia to wzajemne wzbogacanie się i zapobieganie kształtowaniu przekonania o niższości kultur

grup mniejszościowych, co zwykle prowadzi do pobudzania praktyk wypierania czy też ukrywania tego, co własne, a co różne i odmienne. W wielu przypadkach efektywność pracy z heterogenicznym kulturowo zespołem uczniowskim zależy od dodatkowego wsparcia poszczególnych uczniów (np. językowego, psychologicznego). Wielu nauczycieli ma świadomość tego, że świat – nawet ten polski – jest w dynamicznym, różnicującym się kulturowo procesie. To powoduje, że nauczycielom nie wystarcza już realizacja treści monokulturowych. Decydują się więc wzbogacać swe programy edukacyjne o zagadnienia i działania z zakresu edukacji międzykulturowej, gdyż służą one integracji uczniów z różnych środowisk społeczno-kulturowych oraz przeciwdziałają dyskryminacji. Taką możliwość stworzyły m.in. zapisy obecne od lat w podstawie programowej poszczególnych etapów kształcenia. Obecnie po reformie systemu edukacji, mimo zmian w modelu kształcenia, przesłanki obecne w prawodawstwie oświatowym pozwalają również na realizację działań umożliwiających otwieranie się na odmienność przy jednoczesnym poszanowaniu własnego dziedzictwa kulturowego i tożsamości²⁴.

Proces integracji, niezależnie od warunków, w których zachodzi (szkoły, społeczności lokalne), ma aktywny charakter i wymaga zaangażowania. Wobec tego należy pamiętać, że integracja w przestrzeniach szkoły wymaga zarówno zaangażowania kadry pedagogicznej i personelu szkoły, uczniów przynależących do grupy większościowej, jak i mniejszościowych (mniejszości narodowe, etniczne, cudzoziemcy itd.) oraz ich rodziców. Praca z grupą zróżnicowaną

²⁴ Szerzej na ten temat zob. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* oraz *Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*.

kulturowo wymaga realizacji treści włączających kulturową przynależność poszczególnych uczniów i tym samym metodyki, która będzie traktować różnorodność jako potencjał. Jest to związane ze specyfiką tożsamości osób tworzących zespół heterogeniczny kulturowo, ich społeczną i psychologiczną sytuacją oraz potrzebami edukacyjnymi. Bazowanie na monokulturowej metodyce pracy wychowawczej może blokować potencjał rozwojowy tych uczniów, którzy nie przynależą tożsamościowo do grupy większościowej. W konsekwencji takie programy mogą powodować wiele niekorzystnych skutków.

Treści zaprezentowanych w dalszej części rozdziału wypowiedzi cudzoziemców egzemplifikują ich doświadczenia z początków edukacji w polskich szkołach. Pozwalają one wnioskować, że nauczyciele nie byli przygotowani do pracy z osobami z doświadczeniem migracyjnym oraz z grupami zróżnicowanymi kulturowo.

[...] W szkole było mi bardzo ciężko [...]. [...] Musiałam ze wszystkim radzić sobie sama. W szkole niektórzy nauczyciele byli wyrozumiali, natomiast niektórzy mówili, że powinnam umieć to, co inni, inaczej pójdę do pierwszej klasy (będąc nastolatką), bardzo mnie martwiły te słowa, taka obojętność i zero tolerancji do mojej osoby. Bardzo przeżywałam, bo w moim kraju zawsze byłam prymuską i aktywną uczennicą, a tu nagle w szkole siedziałam jak najdalej od reszty klasy i nauczycielki, nie odzywałam się, i byłam najgorszą uczennicą. To jest ból i gorycz dla dziecka, które chciało bardzo, ale nie dało rady, a tym bardziej że w dodatku źle było traktowane przez rówieśników (o czym nigdy mamie się nie skarżyłam, żeby jej nie zmartwić). Ale dzięki jednej osobie – nauczycielce z chemii, która widziała we mnie potencjał, zaczęła się mną zajmować i wspierać psychicznie, mówiła, że to nieprawda, że jestem najgorsza, ale że jestem mądra i ona pomoże, żebyśmy zdała

egzaminy, i że zostaną wymarzonym lekarzem. To mi dawało skrzydła, uczyłam się bardzo intensywnie, po sześciu miesiącach zdałam egzamin do liceum, a to skończyłam z czerwonym paskiem i nagrodą [...] ²⁵.

[...] Na początku nic nie rozumiałam, co się dzieje na lekcjach. Nie umiałam ani czytać, ani pisać po polsku. Siedziałam z koleżanką na ostatniej ławce. Nie mogliśmy nadażyć za klasą. Na korytarzu słyszałyśmy często wyzwiska dlatego, że jesteśmy muzułmankami. Później było lepiej. Poszłyśmy na dodatkowy polski. Coraz więcej rozumiałyśmy. Po roku w naszej klasie zmieniła się wychowawczyni. Ona chciała, żebyśmy coś o sobie powiedziały na godzinie wychowawczej, pokazały swoją kulturę. Zaczęłyśmy też chodzić na zajęcia plastyczne. Zaczęłam kolegować się z kilkoma dziewczynami. Najgorzej było wtedy, kiedy nie znałam języka i musiałam robić to wszystko co reszta klasy na lekcji [...] ²⁶.

Analiza literatury przedmiotu i własne doświadczenia jednej z autorek książki, wynikające z praktyki edukacyjnej, wskazują, że podczas pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo istotne są zasady, które sformułowałyśmy w postaci postulatów dotyczących projektowania i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w przestrzeni szkoły ²⁷. Jesteśmy przekonane, że propozycje te umożliwiają

²⁵ Źródło: Badania *Doświadczenia cudzoziemców dotyczące akulturacji w Polsce* zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w okresie 02.04.2017–30.08.201.

²⁶ Tekst po korekcie stylistycznej. Źródło: Badania *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich* zrealizowane w 2014 roku przez Annę Młynarczuk-Sokołowską i Katarzynę Szostak-Król.

²⁷ Wskazują na to doświadczenia Anny Młynarczuk-Sokołowskiej związane m.in. z pracą w charakterze doradcy międzykulturowego na terenie podlaskich szkół, Ośrodka Pobyтового dla Cudzoziemców w Białymstoku oraz realizacji szkoleń nauczycieli i edukatorów.

twórcze podejście do różnorodności kulturowej dzieci tworzących zespół uczniowski i tym samym będą one stanowić o konstruktywnym wykorzystaniu potencjału edukacyjnego w pracy nauczyciela.

8.4.1. Rozwijanie własnej kompetencji międzykulturowej oraz uczniów

Każdy człowiek ma tendencję do interpretacji rzeczywistości zgodnie z własnym „kulturowym oprogramowaniem”²⁸, bezwiednie stawiając w centrum własną kulturę, co nieraz prowadzi do nieporozumień, a nawet poważnych konfliktów. Integracja uczniów z grup większościowej i mniejszościowej²⁹ wymaga znajomości elementów poszczególnych kultur, co stanowi czynnik trafnego odczytywania poszczególnych zachowań, które pojawiają się w przestrzeni edukacji. Praktyka edukacyjna pokazuje, że nieznanostwo lub słaba znajomość specyfiki kulturowej i religijnej uczniów przynależących do mniejszości może powodować szereg nieporozumień i konfliktów, którym towarzyszą negatywne emocje. W konsekwencji zakłócają one prawidłowy przebieg procesów edukacji i integracji oraz powodują poczucie gorszości wśród dzieci z grup mniejszościowych. Rozwijanie własnej kompetencji międzykulturowej oraz kompetencji międzykulturowej uczniów zakłada podtrzymywanie tożsamości poszczególnych osób. Jest to ważny element pracy dydaktyczno-wychowawczej ze zróżnicowanym kulturowo zespołem. Przykładem tego typu działań jest m.in. program edukacyjny „Przygody Innego”.

²⁸ Za: G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000.

²⁹ Pod hasłem „uczniowie przynależący do mniejszości” rozumiemy zarówno członków autochtonicznych grup mniejszościowych, jak i cudzoziemców. W społeczności klasowej może funkcjonować jednocześnie jedna grupa mniejszościowa i więcej takich grup.



Zdjęcie 8.1. Inny – główny bohater programu „Przygody Innego”

Źródło: fot. A. Młynarczuk-Sokołowska

8.4.2. Respektowanie wspólnie ustalonych zasad

Pracując z grupą, której uczestnikami są dzieci przynależące do mniejszości, ważne jest, aby przestrzegać wspólnie ustalonych zasad zapisanych w formie katalogu konstruującego kontrakt grupowy. Zasady te powinny regulować zachowania dzieci na lekcjach przedmiotowych, zajęciach pozalekcyjnych, podczas szkolnych wydarzeń oraz dotyczyć innych ważnych kwestii związanych z życiem szkoły (np. usprawiedliwianie nieobecności). Kontrakt warto zamieścić w widocznym miejscu, na przykład w sali lekcyjnej. Jest to ważne, gdy klasę tworzą osoby wywodzące się z różnych kręgów społeczno-kulturowych, reprezentujące często znacznie różniące się od siebie systemy wartości. Katalog zasad organizujących pracę grupy zróżnicowanej kulturowo powinien godzić/mediować kulturową przynależność uczniów z grup mniejszościowych oraz zasady przyjęte w statucie danej placówki. Powinien być tak skonstruowany, aby zawarte

w nim treści nie generowały konfliktów wartości. Kontrakt grupowy stanowił podstawę pracy m.in. podczas zajęć z języka polskiego jako obcego z elementami polskiej kultury, adresowanych do osób narodowości czeczeńskiej w ramach projektu „Szkoła Różnorodności”.



Zdjęcie 8.2. Tworzenie grupowego kontraktu w toku projektu „Szkoła Różnorodności”

Źródło: fot. B. Korytko.

8.4.3. Praca w atmosferze równości i wspieranie uczniów przynależących do mniejszości

Ważnym elementem procesu integracji w przestrzeni szkoły jest zapewnienie psychologicznego poczucia bezpieczeństwa wszystkim osobom tworzącym grupę zróżnicowaną kulturowo. Często wymaga to szczególnego wspierania uczniów przynależących do mniejszości, którzy ze względu na nieznaną lub słabą znajomość języka polskiego oraz problemy towarzyszące zmianie kraju zamieszkania mogą być także osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Takie wspierające i chroniące podejście stanowi podstawę indywidualizacji treści nauczania, wymagań edukacyjnych oraz doboru kryteriów oceniania (częstkowego i końcowego). A w przypadku występowania trudności szkolnych przyjęte podejście „przypomina” o stosowaniu odpowiednich metod pracy (np. metody preparowania tekstów³⁰) i korzystania z możliwości wspierających



Zdjęcie 8.3. Praca przygotowana na podstawie spreparowanego tekstu w trakcie zajęć wyrównawczych w SP 26 w Białymstoku

Źródło: archiwum projektu.

³⁰ Metoda ta polega na leksykalnym i gramatycznym upraszczaniu treści tekstów (np. przewidzianych w programie nauczania na poszczególnych etapach kształcenia) i projektowaniu zadań dydaktycznych do nich nawiązujących. Więcej m.in.: A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Dialog 2016; A. Bernacka-Langier, B. Janik-Płocińska i in., *Inny w Polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracującymi z cudzoziemcami*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy – Polskie Forum Migracyjne – Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń 2010.

edukację i integrację. Te przecież zagwarantowane są w przepisach polskiego prawa oświatowego³¹. Ważne jest, aby wszyscy uczniowie wiedzieli, że mają do kogo się zwrócić ze swoimi problemami. W takim modelu pracy nauczyciele powinni być partnersko zaangażowani i mentorami, którzy potrafią aktywnie słuchać oraz odpowiadać na potrzeby dzieci. Na przykład w Szkole Podstawowej nr 26 w Białymstoku kształcenie dzieci cudzoziemskich uzupełniają zajęcia wyrównawcze, podczas których stosowana jest m.in. metoda preparowania tekstów.

8.4.4. Korzystanie z potencjału różnorodności i inicjowanie kooperatywnej pracy w międzykulturowych zespołach

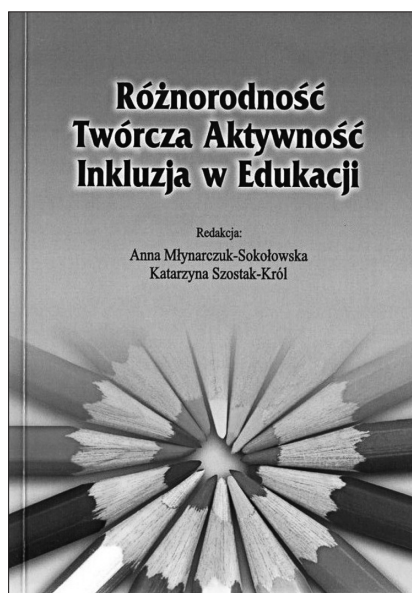
Niezbędne jest stworzenie odpowiednich warunków do kulturowego włączania uczniów z grup mniejszościowych w proces edukacji na każdym jego etapie³². Dlatego też podczas zajęć dzieci należące do grup mniejszościowych powinny mieć możliwość wypowiedzania się na temat swojej kultury i religii, a także realiów społecznych dotyczących życia w ich ojczyźnie. Przy czym należy pamiętać, że włączanie potencjału różnorodności do różnego rodzaju działań szkolnych wymaga od nauczyciela wrażliwości i wcześniejszego rozpoznania kompetencji kulturowych poszczególnych uczniów. Nie każde dziecko ma wiedzę na temat własnej kultury, co może wiązać

³¹ Chodzi zajęcia z języka polskiego jako obcego, zajęcia wyrównawcze, naukę w oddziale przygotowawczym itd. Szerzej na ten temat zob. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz. U. z 2016 r. poz. 1453).

³² Należy pamiętać o tym, że osoby przynależące do mniejszości nie zawsze posiadają wysokie kompetencje w zakresie znajomości własnej kultury, dlatego też ważne jest ich wcześniejsze rozpoznanie (np. przed publiczną wypowiedzią) w celu zapobiegania niepowodzeniom.

się m.in. z sytuacją społeczno-polityczną w krajach pochodzenia poszczególnych osób oraz z wychowaniem w rodzinie. Należy także pamiętać, że nie dla każdego dziecka publiczne wypowiedanie się na temat swojej kultury może być konstruktywne, co ma miejsce szczególnie wtedy, gdy wiedza dziecka na ten temat jest znikoma.

Podczas pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych³³. Umożliwia to wzajemne poznawanie się dzieci, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności oraz sprzyja budowaniu



Zdjęcie 8.4. Publikacja naukowo-metodyczna zawierająca m.in. opis projektu „Przez trudy do gwiazd”

Źródło: z archiwum projektu.

³³ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności*, w: *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2013.

pozytywnej współzależności, a także może wzmacniać poczucie własnej wartości uczniów, którzy przejawiają trudności szkolne. Kooperatywna praca w międzykulturowych zespołach stanowiła m.in. ważny element projektu „Przez trudy do gwiazd” realizowanego w Szkole Podstawowej nr 26 w Białymstoku.

8.4.5. Dbanie o międzykulturową integrację klasy

Priorytetem jest systematyczne prowadzenie działań w celu międzykulturowej integracji klasy zróżnicowanej kulturowo. Szczególne znaczenie w tym procesie ma prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy, podczas których dzieci i młodzież mają możliwość współdziałania. Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” w Szkole Podstawowej nr 12 w Białymstoku funkcję integrującą dzieci polskie, czeczeńskie i romskie pełniły warsztaty taneczne.



Zdjęcie 8.5. Integracyjne warsztaty taneczne w ramach projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”

Źródło: fot. A. Młynarczuk-Sokołowska.

8.4.6. Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły

Międzykulturowy charakter przestrzeni szkoły jest czynnikiem wpływającym m.in. na psychologiczne poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności do danej placówki, co jest szczególnie ważne w przypadku dzieci z grup mniejszościowych. Kluczowe jest więc, aby w przestrzeni szkoły, obok treści dotyczących kultury dominującej, znalazły się również takie, które odnoszą się do kultur mniejszościowych (np. gazetki o symbolach narodowych, tradycyjnych tańcach, legendach). Warto, aby to uczniowi we współpracy z nauczycielami tworzyli i decydowali, jak będzie wyglądać ich szkoła, oraz aby w kalendarzu imprez i wydarzeń szkolnych było również miejsce dla tych wydarzeń, które są istotne z perspektywy uczniów należących do grup mniejszościowych. Treści i wydarzenia konstruujące międzykulturową przestrzeń szkoły mogą sprzyjać nabywaniu wiedzy na temat kultur dzieci z grup mniejszościowych zarówno przez



Zdjęcie 8.6. Tworzenie gazetki na temat kultury czecheńskiej w SP nr 26 w Białymstoku

Źródło: fot. A. Młynarczuk-Sokołowska.

ich rówieśników, jak i personel szkoły oraz rodziców. Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły jest m.in. ważnym elementem pracy wychowawczej Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku.

8.4.7. Włącznie rodziców uczniów przynależących do mniejszości do działań klasy zróżnicowanej kulturowo

Współpraca rodziców uczniów z grupy większościowej i mniejszościowych może sprzyjać ich wzajemnemu poznawaniu się, zarówno pod względem kulturowym, jak i interpersonalnym. Tym samym daje szansę wykraczania poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w ramach działań podejmowanych w rocznym cyklu wychowawczym (uroczystości szkolne, wycieczki itp.). Współdziałanie daje szansę weryfikacji różnego rodzaju opinii na temat odmiennych kultur oraz może pozytywnie wpływać na treść postaw ich dzieci. Często



Zdjęcie 8.7. Efekty warsztatów kulinarnych w ramach projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”

Źródło: fot. A. Młynarczuk-Sokołowska.

obserwuje się, że to rodzice przekazując stereotypowe opinie o niewielkim ładunku prawdy, zniechęcają przez to swoje dzieci do kontaktów z Obcymi i Innymi. Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” mamy dzieci polskich i czeczeńskich ze Szkół Podstawowych nr 12 i 37 w Białymstoku wspólne przyrządzały tradycyjne specjały kulinarne.

8.5. Wielokulturowość jako potencjał edukacyjny. Próba podsumowania

Aktualnie w polskich szkołach obok różnorodności w wymiarze ekonomicznym czy biologicznym coraz bardziej widoczne są różnice pomiędzy dziećmi w wymiarze kulturowym. Praca w warunkach różnorodności kulturowej z grupami, do których należą dzieci o odmiennej przynależności narodowej, etnicznej, językowej i religijnej jest dużym wyzwaniem. Cechuje ją immanentna nieprzewidywalność i permanentna zmienność oraz szereg wyzwań do realizacji.

Pracując z dziećmi z grup mniejszościowych, i tym samym z grupą zróżnicowaną kulturowo, należy zadbać o to, aby potencjał różnorodności był stale obecny na każdym etapie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Chodzi przecież o to, stworzyć płaszczyznę rozwoju wszystkim uczniom, zgodnie z ich indywidualnymi, a także specjalnymi potrzebami.

Chcemy wyraźnie podkreślić, że nie istnieje jeden uniwersalny model wychowania i tym samym jeden uniwersalny model metodyki, który umożliwiłby radzenie sobie we wszystkich sytuacjach pojawiających się na stykach kultur. Nauczanie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej jest wyzwaniem. Trudno bowiem uzyskać takie przygotowanie do pracy nauczycielskiej w ramach studiów wyższych, które było wystarczające. Kompetencje osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną (w tym międzykulturową) powinny być ustawicznie rozwijane w toku procesu edukacji

całościowej, i tym samym samokształcenia, i nieustannym praktykowaniu relacji międzykulturowych w dialogowych relacjach międzykulturowych. Szczególnie to ostatnie kryterium jest inspiracją dla poszerzania wiedzy teoretycznej i dalszą sugestią do praktycznych doświadczeń. Ważne jest to, by zdać sobie sprawę z tego, że nie można nikogo nauczyć dialogu czy wrażliwości na różnicę kulturową, zalecając wyłącznie studiowanie teoretycznych tekstów nawet największych wybitnych pedagogicznych autorytetów. Jest to bowiem ten przykład uczenia się świata, który nie może obyć się bez bycia w świecie.

Rozdział 9.

DZIECKO – UCZESTNIK MIĘDZYKULTUROWEJ EDUKACJI NIEFORMALNEJ

9.1. Wprowadzenie

Szczególne znaczenie w procesie poznawania odmienności ze względu na swoją specyfikę ma międzykulturowa edukacja nieformalna¹. Ten rodzaj edukacji wykracza poza bierny przekaz wiedzy, koncentrując się na aktywnym działaniu. Międzykulturowa edukacja nieformalna dzięki swej metodyce stwarza możliwość twórczego uczenia się z Innymi i od Innych. Od czasu transformacji ustrojowej w Polsce można zaobserwować dynamiczny rozwój inicjatyw edukacyjnych służących kształtowaniu kompetencji międzykulturowej adresowanych do różnych grup wiekowych i zainteresowanie działaniami podejmowanymi przez organizacje pozarządowe².

¹ Więcej m.in.: A. Rogers, *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre 2004.

² Od kilku lat możemy zaobserwować spadek liczby inicjatyw z zakresu edukacji międzykulturowej, co wiąże się z polityką państwa wobec imigrantów i uchodźców i tym samym niedostępnością środków z UE na działania wspierające proces integracji cudzoziemców.

Obecnie w Polsce istotną rolę w zakresie realizacji edukacji międzykulturowej odgrywają sami obywatele, zrzeszeni w fundacjach i stowarzyszeniach. Od wielu lat, w różnych środowiskach, organizacje pozarządowe przodują, a nawet wypełniają lukę w podejmowaniu zadań z zakresu edukacji międzykulturowej. Edukacja nieformalna i wpisane w nią innowacyjne metody pracy dydaktyczno-wychowawczej „wkraczają” do przedszkoli i szkół oraz różnego rodzaju instytucji, które podejmują działania edukacyjne. Programy i projekty realizowane przez organizacje pozarządowe przyjmują różne, atrakcyjne z punktu widzenia dzieci, formy działalności edukacyjnej.

9.2. Międzykulturowa edukacja nieformalna jako płaszczyzna aktywnego i twórczego poznawania odmienności

Międzykulturowa edukacja nieformalna jest planowym procesem nabywania kompetencji międzykulturowej, który zachodzi poza formalnymi (tj. szkolnymi, obligatoryjnymi) programami kształcenia. Jego celem jest przygotowanie ucznia do radzenia sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi w zakresie kulturowym (z uwzględnieniem różnic biologicznych, społecznych i ekonomicznych) oraz nawiązywania z nimi partnerskich relacji³.

Inicjatorami międzykulturowej edukacji nieformalnej są podmioty zajmujące się edukacją nieobligatoryjną (nieszkolną): międzynarodowe agendy, ośrodki kultury, ośrodki wychowania pozaszkolnego, organizacje pozarządowe (o zasięgu międzynarodowym, krajowym,

³ Niniejsza definicja, jak i charakterystyka międzykulturowej edukacji nieformalnej, stanowią autorskie ujęcie. Zostały one opracowane na podstawie analizy literatury naukowej, metodycznej dokumentów wspólnotowych i własnych doświadczeń wynikających z uczestnictwa w działaniach edukacyjnych z tego zakresu (realizowanych w Polsce i innych krajach świata), a także obserwacji niektórych z nich.

regionalnym i lokalnym) oraz ruchy społeczne, nieformalne grupy i tak dalej⁴. Realizatorami działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej są zaś osoby posiadające zarówno formalne wykształcenie, jak i nieposiadający go amatorzy, pasjonaci oraz wolontariusze. Odbiorcami międzykulturowej edukacji nieformalnej są różne grupy wiekowe, zawodowe, narodowe, etniczne i tym podobne (w tym mniejszości rodzime, imigranci i uchodźcy). Uczestnictwo w tej formie edukacji jest z zasady dobrowolne, warunkowane wewnętrzną chęcią udziału. Główne cele międzykulturowej edukacji nieformalnej powinny być zbieżne z celami edukacji formalnej tego typu⁵. Wynika to z założenia, że edukacja ma służyć przygotowaniu do interakcji z Obcym i Innym tak bliskim, jak dalekim, co w rezultacie powinno umożliwiać budowanie międzykulturowości i jednoczesne rozwijanie tożsamości jej uczestników. Szczegółowe cele międzykulturowej edukacji nieformalnej są ukierunkowane na potrzeby danej grupy i odnoszą się bezpośrednio bądź pośrednio do potrzeb edukacyjnych oraz zainteresowań jej uczestników. Treści międzykulturowej edukacji nieformalnej – w rozumieniu zbioru wiedzy tworzonej, przekazywanej i nabywanej w toku działań edukacyjnych⁶ – dotyczą szeroko pojmowanej problematyki odmienności kulturowej (kultury, sytuacji, problemów Obcego i Innego bliskiego i dalekiego, postaw wobec odmienności itd.). Są one czynnikiem nabywania kompetencji międzykulturowej i tym samym rozwoju samoświadomości własnej tożsamości kulturowej. Warto zwrócić

⁴ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007, s. 86.

⁵ Tamże.

⁶ Zob. Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Warszawa: Forum na Rzeczy Różnorodności Społecznej 2010, s. 78.

uwagę na fakt, iż międzykulturowa edukacja nieformalna nie ogranicza się tylko do przekazu i nabywania wiedzy, ale czynnie sprzyja jej konstruowaniu. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy jej uczestnicy poznają siebie, własną wielopłaszczyznową tożsamość oraz nadają znaczenia i sensy sytuacjom międzykulturowym, które zachodzą w toku międzykulturowego uczenia się. Treści międzykulturowej edukacji nieformalnej mogą być realizowane na podstawie programu bądź założeń projektu edukacyjnego (są wówczas mniej lub bardziej sformalizowane), przy wykorzystaniu różnych form organizacyjnych pracy edukacyjnej, które są charakterystyczne dla edukacji nieformalnej. Należą do nich: warsztaty edukacyjne, szkolenia, workcampy, wymiany międzynarodowe i tym podobne. Stosowane w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej formy organizacyjne działalności edukacyjnej mogą występować w różnych konfiguracjach, konstruując tym samym specyficzne działania edukacyjne. Ich cechą znaną jest zapewnianie swobody i samodzielności działania. Działania z tego zakresu mogą obejmować kilkudniowy, miesięczny lub kilkutygodniowy cykl zajęć⁷. Człowiek może w nich uczestniczyć w dowolnym momencie życia (według własnych potrzeb). Międzykulturowa edukacja nieformalna opiera się na nowej (w polskiej edukacji) tendencji do uczenia się w warunkach różnicy kulturowej i aktywnego zaangażowania. Jest to podejście, które zyskuje coraz szersze uznanie, a u jego podstaw leży zasada motywowania uczestników procesu edukacji do bycia aktywnymi. Daje to możliwość uczenia się poprzez osobiste uczestnictwo, interakcje społeczne, wspólne doświadczenia i wspólne działania. Stosowana tu metodyka pracy polega głównie na wytwarzaniu okazji do interakcji pomiędzy uczestnikami działań edukacyjnych a konkretnymi sytuacjami, których oni doświadczają. Działania z zakresu międzykulturowej

⁷ Mogą być one również realizowane w toku wieloaspektowych projektów łączących kilka wyżej wymienionych elementów.

edukacji nieformalnej to szansa na uczenie się przez działanie praktyczne i gromadzenie doświadczeń w toku realizacji różnorodnych zadań⁸.

Międzykulturowa edukacja nieformalna służy pogłębianiu prze-myśleń jej odbiorców na temat kultury i problemów Obcych i Innych, przewartościowaniu sposobu ich postrzegania oraz pracy nad postawami i zachowaniami. Szczególną uwagę zwraca się na kształtowanie pozytywnego stosunku emocjonalnego wobec odmienności⁹. Międzykulturowa edukacja nieformalna, w przeciwieństwie do tradycyjnego uczenia się „z zewnątrz”, pozwala uczyć się „od środka”, czyli z Obcymi i Innymi i od Obcych i Innych. Uczenie się traktowane jest więc jako wielokulturowe spotkanie¹⁰. Międzykulturowa edukacja nieformalna umożliwia stosowanie różnych form pracy. W jej procesie znajdują zastosowanie metody indywidualne (uczestnicy realizują swoje zadania, uczą się indywidualnie), grupowe (praca w małych grupach), jak i zbiorowe (bierze w niej udział cała grupa). Podczas wykorzystywania wszystkich wymienionych metod pracy ważkie znaczenie ma wsparcie trenera, specjalisty, mentora i tym podobnych osób. Biorąc pod uwagę, iż międzykulturowa edukacja nieformalna ma zazwyczaj charakter kooperatywny (choć to nie jest regułą), wspieranie ucznia

⁸ Na uczenie się poprzez działanie i doświadczenie w edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej) zwracają uwagę: A. Klimowicz, *Gry dydaktyczne i projekt w edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa: CODN 2004, s. 35; P. Aleksandrowicz, *Międzynarodowe spotkania młodzieży najlepszym sposobem na poznanie odmiennych kultur*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa: CODN 2004, s. 40.

⁹ A. Klimowicz, *Gry dydaktyczne...*, dz. cyt., s. 35.

¹⁰ Terminu „wielokulturowe spotkanie” w kontekście edukacji w warunkach różnicy używają m.in. autorzy artykułu: Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania...*, dz. cyt., s. 45.

ma największe znaczenie¹¹. Jest to forma edukacji, która umożliwia, ale i właściwie istnieje dzięki współdziałaniu w procesie uczenia, które powinno być oparte na partnerstwie. Partnerstwa jednak nie można sprowadzić jedynie do pracy w małych grupach. Jej najgłębszym sensem jest bowiem współpraca, lecz nie można jej pojmować wyłącznie jako psychologiczne bycie blisko siebie, prowadzenie dyskusji nad wybranym tematem, pomaganie innym i dzielenie się materiałem z innymi, chociaż te elementy są ważne dla pracy grupowej¹². W idei współpracy chodzi też o stwarzanie edukacyjnych możliwości dla pozytywnych więzi społecznych, tak by zajęcia miały charakter społeczny. Dlatego ważne są: pozytywna współzależność; indywidualna odpowiedzialność; bezpośrednia interakcja; umiejętności społeczne¹³. Międzykulturowa edukacja nieformalna jest procesem zamierzonym, który wzbogaca spontaniczne interakcje społeczne o charakterze edukacyjnym. Stwarza więc ona przestrzeń do wdrażania wielu metod pracy¹⁴, które aktywizują sfery poznawczą, emocjonalną i behawioralną na rzecz różnych stylów uczenia się. W toku międzykulturowej edukacji nieformalnej szczególne znaczenie ma transformatywne stosowanie metod, które charakteryzują się równoprawnym traktowaniem kultur uczestników edukacji oraz uwzględnianiem ich doświadczeń

¹¹ Na przestrzeni lat praca grupowa stanowiła ważny element wielu koncepcji i działań pedagogicznych. Odgrywała np. istotną rolę w pedagogice i działaniach J. A. Komieńskiego, J. Deweya czy podczas uczenia się w szkołach talmudycznych.

¹² D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural diversity and cooperative learning*, w: *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, red. W. Putnam, Baltimore – London – Sydney: Paul H. Bookers Publishing Co. 2010, s. 75.

¹³ Tamże.

¹⁴ Termin „metoda pracy” rozumiem jako świadomie realizowany zespół czynności osób zaangażowanych w działania edukacyjne, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych.

zyciowych¹⁵. Takie podejście daje możliwość samodzielnego zdobywania i kreowania wiedzy, która będzie przydatna i zrozumiała¹⁶.

W toku międzykulturowej edukacji nieformalnej relacje w grupie pomiędzy uczestnikami opierają się na zasadach partnerstwa oraz demokracji. Wszyscy mają równą pozycję bez względu na posiadaną wiedzę czy doświadczenia. Międzykulturowa edukacja nieformalna kwestionuje obraz osoby prowadzącej jako „przekaznika wiedzy” otoczonego biernymi odbiorcami¹⁷. Relacja z prowadzącymi powinna mieć interaktywny charakter, być pozbawiona hierarchiczności oraz konstruowana na zasadach partnerstwa i równości. Prowadzący zajęcia pełni rolę mentora, osoby stymulującej proces uczenia się. Międzykulturowa edukacja nieformalna ze względu na swój „fakultatywny charakter” nie nosi piętna „szkolnej obowiązkowości”, która skłania nieraz (z czystej przekory) do odrzucania treści zawartych w programach szkolnych. Lepiej sprzyja bezpośrednim stosunkom między jej uczestnikami, co ułatwia komunikację, tym bardziej że przekazywane treści mogą być uzgadnianie we współpracy z adresatami działań odpowiednio do ich potrzeb i charakterystycznych cech środowiska, w którym zachodzi ten rodzaj edukacji¹⁸.

Międzykulturowa edukacja nieformalna umożliwia uczenie się w specjalnie przygotowanych salach dydaktycznych, mieszczących się w placówkach, instytucjach, organizacjach podejmujących działania o charakterze edukacyjnym (domach pracy twórczej, organizacjach pozarządowych, świetlicach, muzeach itd.). W zależności od podejmowanej tematyki, potrzeb uczestników oraz czynników

¹⁵ W literaturze pedagogicznej brakuje klasyfikacji i typologii metod charakterystycznych dla edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej), w szczególności będących wynikiem analiz badań empirycznych.

¹⁶ Por. Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania...*, dz. cyt., s. 53.

¹⁷ Por. tamże.

¹⁸ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, dz. cyt., s. 86.

sytuacyjnych pozwala ona na uczenie się poza nimi, w takich miejscach jak podwórko, plener czy nawet restauracja.

Formę ewaluacji osiągnięć uczestników ustalają osoby odpowiedzialne za realizację danej inicjatywy. Możliwe jest jednak wspólne podejmowanie decyzji wraz z uczestnikami. Dominują różne formy autoewaluacji, które pozwalają sprawdzić własne osiągnięcia edukacyjne. Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej może kończyć się uzyskaniem świadectwa, dyplomu bądź certyfikatu, który zazwyczaj nie jest formalnie uznawany, lecz może stanowić ważny dokument świadczący o nabyciu nowej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji.

Musimy raz jeszcze podkreślić, że istotną rolę w zakresie realizacji edukacji międzykulturowej odgrywają sami obywatele, zrzeszeni np. w organizacjach pozarządowych. W wielu środowiskach fundacje i stowarzyszenia są jedynymi liderami w realizacji zadań edukacji międzykulturowej. Na marginesie, musimy także nadmienić, że opisane podejście metodyczne warto łączyć z dialogowym i interaktywnym pojmowaniem edukacji. Teoria kształcenia i metodyka wychowania dla międzykulturowej edukacji nieformalnej wymagają dalszych badań i rozwoju, a także ciągłego wzbogacenia badaniami i literaturą naukową. Jest to ważne, tym bardziej że ten obszar praktyki edukacyjnej nie ma w literaturze przedmiotu wielu klasyfikacji i typologii metod właściwych (metodologicznie) edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej).

9.3. Uczenie się z Innymi i o Innych, czyli dziecko w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej

W tej części rozdziału przedstawiamy wybrane projekty z zakresu międzykulturowej edukacji dzieci, które zostały zrealizowane przez polskie organizacje pozarządowe. U podstaw niektórych z nich leżała współpraca ze szkołami. Każdy z projektów zakładał wykorzystanie

innowacyjnych metod pracy oraz wspierał się na kreatywnych działaniach, służących ekspresji werbalnej, plastycznej, ruchowej i tym podobnych. Twórcza aktywność stanowi naturalny proces rozwoju, autokreacji i komunikowania się ze światem¹⁹. Zgodnie z egalitarnymi koncepcjami twórczości każdy człowiek posiada twórczy potencjał, który można wyzwalać i rozwijać²⁰. Praca twórcza stwarza więc warunki do pozbawionego wszelkich ograniczeń uczenia się przez wyrażanie i przyglądanie się sobie (swoim poglądom, emocjom, postawom itd.). Może odgrywać istotną rolę w procesie przygotowania dzieci do kontaktów z Obcym i Innym. Dzięki wielu formom ekspresji, angażując wyobraźnię i intuicję, stwarza możliwość aktywnego odkrywania dziedzictwa kulturowego grup etnicznych, narodowych czy religijnych. Odwołując się do emocji i osobistych przeżyć, daje szansę wykraczania poza negatywne stereotypy i uprzedzenia. Jest również czynnikiem samopoznania.

9.3.1. „Międzykulturowy klub malucha”²¹

Opisywana inicjatywa adresowana była do najmłodszych polskich i cudzoziemskich dzieci (włącznie z niemowlętami) oraz tych pochodzących z rodzin mieszanych (pod względem narodowym i religijnym), jak i ich rodziców, którzy prezentowali narodowości ukraińską, rosyjską, hiszpańską, galicyjską i tak dalej, a którzy mieszkają w Warszawie. Jej celem było wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja dzieci polskich i imigranckich.

U podstaw opracowania projektu leżała znajomość sytuacji społeczno-kulturowej i problemów imigrantów, którzy mieszkają

¹⁹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2001, s. 19–24.

²⁰ Tamże.

²¹ Projekt przeprowadziło Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej i Fundacja Sto Pocięch.

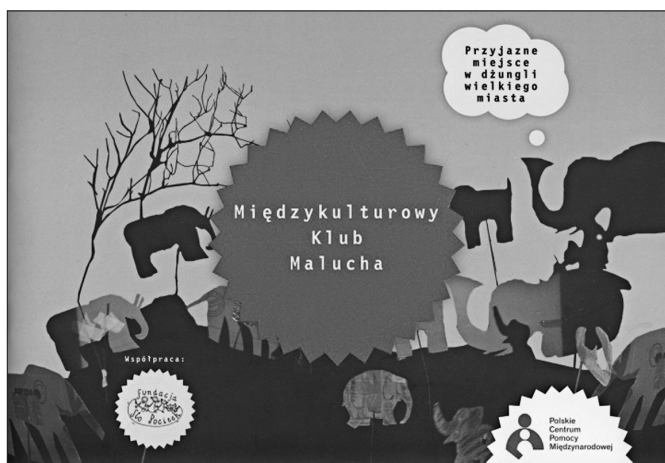
w Białymstoku, wiążących się z barierą językową, rozłąką ze swoim krajem i bliskimi, przejawami dyskryminacji z powodu swojego pochodzenia lub koloru skóry. Cudzoziemcom, którzy z różnych powodów zdecydowali się na zmianę miejsca zamieszkania, wielokrotnie brakuje również kontaktu z lokalną społecznością. Funkcjonują oni niekiedy obok siebie, nie posiadając wiedzy bądź jedynie dysponując lakonicznymi informacjami na swój temat. Zadaniem projektu było tworzenie przestrzeni do wzajemnego poznawania się w przyjaznej atmosferze, zarówno pod względem „czysto ludzkim”, jak i kulturowym. Działanie dążyło ku wzmocnieniu integracji i dialogu międzykulturowego cudzoziemców z mieszkańcami miasta.

W ramach programu Klubu zostały podjęte następujące działania tworzone przez dzieci i ich rodziców: międzykulturowe spotkania dla rodziców, smaki różnych kultur, zabawy w międzykulturowej grupie dla dzieci i rodziców, „bajkowanie” w różnych językach oraz międzykulturowe śpiewanie. Jedna z animatorek Międzykulturowego Klubu Malucha w następujący sposób opisała idee jego działalności: „Międzykulturowy Klub Malucha, czyli miejsce w którym spotykają się ludzie pochodzący z różnych stron świata, noszący w sobie obrazy, dźwięki, smaki, historie gdzieś spod Bombaju, Barcelony, Kijowa czy wielu jeszcze innych zakątków na ziemi, daje możliwość odbycia wspaniałych podróży i to z maluchami na kolanach, na głowie czy brzuchu. Podróży w rozmowach, opowieściach, usłyszanych bajkach, piosenkach. I to właśnie cudowne przeżycie! Klubik to miejsce, gdzie można po prostu przyjść i bez tłumaczenia się »dlaczego?«”²².

W Międzykulturowym Klubie Malucha odbyło się sześć spotkań warsztatowych dla rodziców dzieci polskich i cudzoziemskich. Każde

²² Wypowiedź E. Kaliszczuk w: *Międzykulturowy Klub Malucha. Wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja rodzin polskich imigranckich*, red. E. Iwińska, Warszawa: Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej – Fundacja Sto Pociągów 2009, s. 42.

ze spotkań miało swój przewodni tytuł i stwarzało możliwość aktywnej partycypacji. W ich trakcie uczestnicy mogli się dzielić swoimi doświadczeniami wynikającymi m.in. z kontaktu z różnymi kulturami. Rodzice uczęszczający na zajęcia rozmawiali o sobie i swoich rodzinach, podróżach bliskich i dalekich, o ich miejscach na ziemi, a także o planach na przyszłość i marzeniach. W ramach odbywającego się w Międzykulturowym Klubie Malucha działania „Smaki Różnorodności”, które było integralnie związane z Dniem Międzykulturowym, rodzice przynieśli przygotowane przez siebie, charakterystyczne dla ich kultur narodowych i regionalnych, dania i przekąski. Była to świetna okazja do tego, żeby spróbować przysmaków z różnych stron świata, poznać sposób ich przygotowywania oraz porozmawiać ze sobą przy bogato zastawionym stole, na którym znalazły się m.in., kluski z makiem, oliwki, papryczki z fetą, meksykańskie nachos z guacamole, węgierska kiełbasa.



Zdjęcie 9.1. Okładka publikacji podsumowującej projekt

Źródło: archiwum projektu.

Spotkania odbywające się w ramach „Międzykulturowej Grupy Zabawowej” polegały natomiast na wspólnym spędzaniu czasu podczas zabaw dzieci i ich opiekunów. Była to szansa na bliższe poznanie rówieśników przynależących do odmiennych kultur, możliwość wspólnego twórczego działania, podczas którego rodzice współtworzyli odbywające się zajęcia. „Międzykulturowe Bajkowanie” to cykl spotkań z bajkami oraz prawdziwymi historiami z różnych stron świata (Ukrainy, Rosji, Niemiec), opowiadanymi w językach kraju ich pochodzenia. Działanie to umożliwiało członkom Klubu przeniesienie się w świat bajki, nieraz do odległych, wyimaginowanych rzeczywistości. Słuchanie swobodnie płynących z kącika bajkowego historii było również okazją uczenia się języków obcych oraz źródłem relaksu. Dzieci w przyjemnej atmosferze uczyły się nowych słówek: nazw zwierzątek i osób oraz podstawowych zwrotów w językach obcych. Z ciekawością przyswajały język i wybrane elementy danej kultury. Podczas spotkań z cyklu „Międzykulturowe Śpiewanie” dzieci wraz z rodzicami śpiewały dawne piosenki – takie, które pamiętają jeszcze ich babcie. Śpiewaniu piosenek o Doboszu, Katarynce czy Wojtusiu towarzyszyły tańce oraz gra na różnych instrumentach, które tworzyły orkiestrę. Wszyscy mieli możliwość zatańczyć walczyka do muzyki granej na akordeonie. Można było również bawić się instrumentami, wydobywając różne dźwięki. Magiczną atmosferę panującą podczas zajęć potęgowała obecność starych, drewnianych, ręcznie malowanych zabawek. Oto wypowiedź jednej z matek na temat działalności Międzykulturowego Klubu Malucha: „Podoba mi się idea docierania do ludzi, którzy są w Polsce, żeby czuli się dobrze w tym kraju. Żeby mogli potem powiedzieć, że byli w miejscu, w którym są mile widziani. Jest jeszcze druga, fajna strona: możemy pracować nad tym, żeby nasze dzieci wiedziały, że są dzieci, które wyglądają inaczej, mówią inaczej, i żeby reagowały na to ciekawością, a nie odrzuceniem. Żeby ta obcość była czymś fajnym, czymś takim, że wszyscy lgną do takiego Innego, bo on jest

fajny, bo może czegoś nauczyć, może coś pokazać. Myślę, że zaszczerpienie tego u tych maluchów, że one będą w przedszkolu, szkole i potem w dorosłym życiu, będą miały skojarzenie, że coś obcego, to coś ciekawego, a nie coś złego [...]”²³.

Międzykulturowy Klub Malucha stanowił platformę wspólnej nauki, twórczego działania, gier i zabaw w międzykulturowej i międzygeneracyjnej grupie. Dzięki swobodnej formule program dawał szansę na włączenie do wspólnych spotkań, aktualnych potrzeb i swobodnych pomysłów jego uczestników. Nadawało to specyficzny kształt i personalizowało projekt. Projekt przede wszystkim stworzył możliwość wzajemnego poznawania się i zawiązania międzykulturowej integracji. Dzięki uczestnictwu w działaniach Klubu imigranci w bezpiecznych warunkach mieli możliwość przedstawić elementy swoich kultur innym osobom, tj. cudzoziemcom innych narodowości oraz członkom społeczeństwa przyjmującego. Dzieci z małżeństw mieszanych miały możliwość poznawania dziedzictwa kulturowego swoich rodziców.

9.3.2. „Różnorodność przestrzeni dialogu”²⁴

Projekt ma charakter działania konkursowego. Jego adresatami są dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z województwa podlaskiego. Inicjatywa ma zasięg regionalny. Jej celem jest kształtowanie wrażliwości na szeroko rozumianą odmienność. Działanie składa się z kilku następujących po sobie etapów. Należą do nich: aktywności wspierające przygotowanie prac konkursowych (warsztaty edukacyjne, pogadanki z nauczycielami, rodzicami, wycieczki edukacyjne), które umożliwiają zainicjowanie rozmów i podjęcie

²³ Tamże.

²⁴ Inicjatywa realizowana jest przez Szkołę Podstawową nr 26 w Białymstoku, Fundację Uniwersytetu w Białymstoku oraz Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

refleksji na temat różnorodności, przygotowywanie prac konkursowych oraz edukacyjna impreza podsumowująca wyniki konkursu.

W ramach inicjatywy dzieci uczęszczające do przedszkoli oraz szkół podstawowych tworzą prace literackie, plastyczne bądź wykonują fotografie dotyczące różnorodności. Co roku konkurs organizowany jest pod innym podhasłem, np. „Inny bliski i daleki”, „Zwyczaj i tradycje domu rodzinnego”, „Gry i zabawy, które łączą”, „Przedszkole i szkoła – miejsca międzykulturowych spotkań”, „Podróże szansą poznawania Innego”. Tematy ukierunkowują pracę dzieci, które ukazują wybrane zagadnienia związane z różnorodnością kulturową za pomocą różnych form ekspresji twórczej: literackiej, plastycznej oraz fotograficznej. Dzieci angażują się w twórczy proces przygotowywania wierszy, opowiadań, rysunków, zdjęć i tym podobnych. W ten sposób mają one okazję zaprezentować to, jak widzą swoją przynależność kulturową (w tym tradycje, zwyczaje, dziedzictwo kulturowe regionu), kim jest dla nich Obcy i Inny i na jakie napotyka problemy, jaki jest ich stosunek do odmienności, jakie międzyludzkie i międzykulturowe podobieństwa dostrzegają.

Podsumowanie konkursu co roku ma miejsce w Szkole Podstawowej nr 26 w Białymstoku podczas otwartej dla społeczności lokalnej imprezy edukacyjnej, która organizowana jest w okolicach Światowego Dnia Uchodźcy. Dzieje się tak ze względu na fakt, iż szkoła ta należy do tych placówek, które przodują w Białymstoku pod względem liczebności uczniów cudzoziemskich (są to głównie Czecheni i Ukraińcy). Jest to dobra okazja, by uczcić ich obecność. Impreza ma uroczysty charakter. W jej toku eksponowane są prace uczestników konkursu. Poza wręczeniem nagród wyróżnionym stałym jej elementem są części artystyczna oraz edukacyjna. W trakcie spotkania dzieci mają możliwość kontaktu z twórczością, która stwarza możliwość doświadczenia odmienności przez obserwację występów zespołów pieśni i tańca innych narodów. Niekiedy dzieci

przygotowują przedstawienia o tematyce międzykulturowej, co pozwala im m.in. wejść w rolę Obcego i Innego i tym samym poczuć, jak to jest się różnić w relacjach społecznych. Udział w imprezie podsumowującej, która zwykle ma charakter gry edukacyjnej, pozwala dzieciom również poszerzyć wiedzę na temat różnorodności otaczającego świata.



Zdjęcie 9.2. Rozwiązywanie zadania edukacyjnego

Źródło: fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska.

Prace uczestników konkursu stanowią inspirację do przygotowywania różnorodnych zadań dydaktycznych, które mają służyć uwrażliwianiu na odmienność podczas imprezy. Motywują również do dyskusji na temat ich treści. Oto fragmenty prac literackich uczestników konkursu: „Chociaż świat jest wspaniały – to wcale niedoskonały. Żyjemy na pięknej planecie, gdzie różnorodność się plecie. Chociaż mamy różne kolory skóry, to umiemy skakać do góry. Lubimy razem różne zabawy, lecz także razem rozwiązujemy trudne

sprawy [...]”²⁵ (edycja pod hasłem: „Inny bliski i daleki”); „Rodzina i dom – miejsce, gdzie życie się zaczyna. Miejsce, o którym zawsze się pamięta. [...] Każde święto zaczynamy pocztówek pisaniem, a kończymy wspólnym kołędowaniem lub tłuczeniem jajek. W święta narodowe flagę wywieszamy, bo i naszą Polskę za dom uważamy [...]”²⁶ (edycja pod hasłem: „Tradycje i zwyczaje domu rodzinnego”).

Co roku w trakcie spotkania podsumowującego konkurs specjalne miejsce poświęcone jest kulturze czeczeńskiej. Uczestnicy projektu, jak i przybyli goście, mają możliwość poznać elementy tej odległej dla wielu osób kultury. Przybliżanie kultury czeczeńskiej ma miejsce za sprawą projekcji filmów, występów dzieci czeczeńskich (prezentacje, pokazy), quizów edukacyjnych i tym podobnych. Co roku można zobaczyć występ zespołu tańca dziecięcego „Lowzr” oraz spróbować przygotowanych przez rodziców tradycyjnych czeczeńskich dań. Organizację imprezy wspierają wolontariusze z Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku i Fundacji Dialog.

Realizacja edukacji międzykulturowej jest „drogą” poznania odmienności. Jej zaletą jest to, że korzysta z naturalnego, twórczego bycia dzieci w świecie i jednocześnie stara się dostosować cele, treści i metody do możliwości dzieci. Jedna z inicjatorek konkursu w następujący sposób opisała zasadność jego organizowania: „Istotne jest, żeby od najwcześniejszych lat przybliżać dzieciom różnorodność otaczającego je świata, zaciekawiać jej bogactwem oraz wyjaśniać, że może być ona źródłem wielu pozytywnych doświadczeń. Szkolna rzeczywistość pokazuje, że odmienność jest często powodem odrzucenia i niechęci. Udział w konkursie umożliwia dzieciom poznanie różnorodności w naturalny sposób – poprzez aktywność twórczą – i czerpanie przyjemności z pracy twórczej. Jest to ważny

²⁵ Źródło: archiwum projektu.

²⁶ Źródło: archiwum projektu.

element edukacji międzykulturowej najmłodszych, naturalna droga poznawania świata [...]”²⁷.

Udział w corocznych konkursach jest dla dzieci dużym wyzwaniem. Każdy z konkursów stanowi alternatywę przygody, której celem jest poznanie świata, jaki jest udziałem Obcego i Innego, oraz umożliwienie samopoznania. Dzięki twórczej aktywności dzieci – spontanicznie, bez przymusu oraz wszelkich ram formalnych – mają możliwość wypowiedzi w ważnych kwestiach związanych z heterogenicznością ludzkiej rzeczywistości. Udział w projekcie daje możliwość wyboru formy artystycznej ekspresji, co dodatkowo pozwala czerpać satysfakcję i radość z możliwości pracy preferowaną formą sztuki. Wszystko to stanowi bodziec do refleksji na temat odmienności, własnego dziedzictwa kulturowego oraz relacji z Obcym i Innym. W twórczy sposób rozwija wrażliwość na odmienność, która jest ważnym elementem partnerskiego funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Uczestnictwo w projekcie jest okazją do pobudzenia zainteresowania odmiennością i pozwala dostrzec to, co łączy ludzi różniących się od siebie. Partycypacja w działaniu, dzięki twórczej aktywności, w przypadku wielu dzieci jest pierwszym i jednocześnie „bezpiecznym” – bo na płaszczyźnie ekspresji twórczej – krokiem ku spotkaniu z Obcym i Innym.

Analiza treści prac dzieci (literackich, plastycznych i fotograficznych), wskazuje na szeroki zakres postrzegania problemów związanych z poszczególnymi edycjami konkursu. Udział w programie jest okazją, która inicjuje bądź wzmacnia proces poznawania Obcego i Innego, a także szansą na refleksyjne (prze)myślenia o dialogu międzykulturowym.

²⁷ Źródło: Badania „Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych” zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w latach 2013–2011 ramach projektu badawczego finansowanego z NCN.

9.3.3. „Mali odkrywcy wielokulturowości”²⁸

To projekt adresowany do dzieci w wieku szkolnym i młodzieży zamieszkujących teren Białegostoku. Powstał on jako alternatywa dla tradycyjnej formy zwiedzania i poznawania dziedzictwa kulturowego regionu. Inicjatorzy działania podczas wieloletniej pracy turystyczno-edukacyjnej dostrzegli, że klasyczna forma zwiedzania, i tym samym poznawania dziedzictwa kulturowego, oparta na przekazie wiedzy i biernym podążaniu za przewodnikiem, nie należy do atrakcyjnych z perspektywy dzieci i młodzieży. W związku z tym postanowili wypracować autorskie scenariusze oparte na nowatorskiej **metodzie questingu**, dzięki której możliwe stało się aktywne zwiedzanie i uczenie się w działaniu zakładającym wieloaspektowe zaangażowanie uczestników z elementami rywalizacji, co motywuje uczestników questingowych wycieczek do działania. Podstawę projektu „Mali odkrywcy wielokulturowości” stanowił cykl wycieczek odbywających się za pomocą wspomnianej metody, która jest stosowana zarówno w edukacji, jak i w turystyce. Samo zaś działanie było profilowane scenariuszami questingowymi, które umożliwiły aktywne odkrywanie wielokulturowego dziedzictwa miasta, poznawanie postaci z nim związanych. Podstawową zasadą projektu było promowanie idei dialogu międzykulturowego.

Scenariusze questingowe zawierały rymowane teksty ze wskazówkami, które wyznaczały drogę zwiedzania miasta w małych grupach. Podczas wędrowki zadaniem dzieci było ułożenie hasła z liter „ukrytych na trasie” i dotarcie do skarbu. Grupa, która dotarła do mety jako pierwsza, wygrywała. Pierwsza questingowa wycieczka „Białystok rodu Branickich”, dotyczyła poznawania zabytków miasta z okresu baroku, gdyż największy rozkwit miasta przypadł na wiek XVIII, czyli okres panowania hetmana wielkiego

²⁸ Działanie zostało zrealizowane przez Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze.

koronnego Jana Klemensa Branickiego. Dzięki jego mecenatowi Białystok przekształcił się w miasto godne siedziby magnackiego rodu z barokowymi obiektami, które teraz zwiedzają turyści. Druga wycieczka, „Białystok przemysłowy”, umożliwiła poznawanie za-
bytków miasta, które pod koniec XIX i na początku XX wieku znane było jako ważny ośrodek włókiennictwa w Polsce wschodniej, oraz pozwalała na zdobycie wiedzy na temat postaci z nimi związanych (osób różnych narodowości). Ostatnia, „Białystok kolebką esperanto”, umożliwiła odkrycie miejsc związanych z ideą oraz twórcą uniwersalnego języka esperanto, stworzonego w XIX wieku przez białostoczanina Ludwika Zamenhofa. Poniżej znajduje się fragment jednego z questów.

Wyprawa odkrywców

Białystok kolebką esperanto

*Ma Białystok w swej historii wzniosłych faktów wiele.
Jednym z nich jest to, że w mieście tym, mój przyjacielu,
Żył w młodości Ludwik Zamenhof, ojciec esperanto.
Wędruj śladem tej historii, bo naprawdę warto.*

*Szukaj wpieryw kamienicy z czarnymi balkonami,
Miejsce to jest związane z wojennymi czasami.
Był to dom Jakuba Szapiro, esperantysty znanego,
Przez niemieckich faszystów zamordowanego.*

*Na tablicy kamiennej znajdziesz esperanta przykłady,
Spróbuj to przeczytać, na pewno dasz radę.
Weź pierwszą literę ze słówka pierwszego
Dodaj pierwsze cyfry roku i tam wpisz ją, kolego.*

*Kuba Szapiro, jak go bliscy nazywali
Mógł się mnóstwem tekstów w esperanto pochwalić.
Stworzył pierwszy esperancki przewodnik po mieście,
Hołd mu zatem oddaj i ruszaj nareszcie.*

*Cofnij teraz swoje kroki w kierunku kościoła,
Piękny pałac secesyjny obejdz dookoła.
Mieszkał tu ród _____, co sukno produkowali²⁹.*

Ostatnia z wycieczek kończyła się w Centrum Ludwika Zamenhofa, gdzie uczestnicy mogli dzielić się zdobytą wiedzą, zwiedzili wystawę dotyczącą życia i działalności twórcy języka esperanto. W trakcie rozmowy uczestnicy dzielili się swymi doświadczeniami zwiedzania miasta, w oparciu o scenariusze questingowe, i odnosili te doświadczenia do tradycyjnej formy zwiedzania. Rozmowa w Centrum była także dobrą okazją, żeby odpocząć przy herbacie.

Projekt „Mali odkrywcy wielokulturowości” dzięki metodzie questingu był płaszczyzną aktywnego poznawania wielokulturowej spuścizny miasta oraz ważnych faktów z życia postaci różnych narodowości, religii i wyznań, które kształtowały jego historię.

Wspólne zwiedzanie w małych grupach dawało uczestnikom projektu możliwość działania i integracji, której sprzyjało dążenie do osiągnięcia wspólnego celu, czyli dotarcie do mety i rozwiązanie poszczególnych zadań. Opracowane na potrzeby projektu scenariusze wycieczek questingowych zostały zamieszczone przez inicjatorów działania na stronie internetowej ich organizacji i mogą być wykorzystane w praktyce edukacyjnej przez inne osoby.

²⁹ Źródło: *Wyprawa odkrywców. Quest: Białystok kolebką esperanto*, [online:] http://bialystok.pttk.pl/documents/n_e77c5_quest_esperanto.pdf [dostęp 15.07.2015].



Zdjęcie 9.3. Praca uczennicy z doświadczeniem migracji podsumowująca aktywne zwiedzanie Białegostoku

Źródło: archiwum projektu.

9.3.4. „Zrozumieć Innego”³⁰

To działanie adresowane do dzieci cudzoziemskich w wieku 9–12 lat. Jego podstawą jest cykl scenariuszy zajęć z języka polskiego jako obcego w kontekście międzykulturowym „Zrozumieć Innego”. Projekt zakłada wykorzystanie innowacyjnej metody pracy, jaką jest międzykulturowe portfolio. Praca za pomocą tej metody, wykorzystanej w autorskich scenariuszach, umożliwi rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, którą tworzą m.in. następujące elementy: umiejętność porozumiewania się w języku polskim, wiedza o polskiej kulturze i społeczno-kulturowych realiach życia w Polsce oraz innych kulturach i krajach. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jest niezbędne w kontekście wspierania procesu integracji dzieci cudzoziemskich, również tych z trudnościami adaptacyjnymi.

³⁰ Projekt zainicjowała Fundacja Dialog.

Metoda międzykulturowego portfolio polega na systematycznym dokumentowaniu rozwoju umiejętności językowych oraz doświadczeń międzykulturowych w formie prac gromadzonych w specjalnie przygotowanej teczce lub segregatorze przez uczestników procesu uczenia się. Ważnym elementem metody jest monitorowanie i ewaluowanie własnych postępów w nauce języka oraz w zakresie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej³¹. Do podjęcia pracy nad metodą oraz scenariuszami jego autorkę skłoniły spostrzeżenia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego dzieci (głównie narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej). Dzieci-cudzoziemcy zazwyczaj rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne w toku dodatkowych zajęć w szkołach i Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców. Zajęcia te odbywają się w systemie poza-lekcyjnym i czasami dzieciom brakuje motywacji do nauki języka.

Realizacja projektu została rozpoczęta pilotażowo w 2014 roku przez inicjatorki działania oraz nauczycieli, edukatorów i studentów-wolontariuszy związanych z Ośrodkiem Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. W trakcie zajęć akcent został szczególnie położony na wybrane zagadnienia dotyczące polskiej kultury i realiów życia w Polsce. Bardzo ważne były również kwestie dotyczące innych kultur i rzeczywistości społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kultur pochodzenia uczestników zajęć. Należały do nich: sposoby witania się i normy grzecznościowe, święta i uroczystości rodzinne, religijne i narodowe, dom jako miejsce i przestrzeń najbliższa, rola i znaczenie szkoły w życiu dziecka, tradycyjne dania z różnych stron świata, różne aspekty podróży bliskich i dalekich, elementy historii lokalnej, symbole narodowe. Treści programowe były realizowane za pomocą aktywizujących metod pracy, które umożliwiły

³¹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Dialog 2016, s. 50.



Zdjęcie 9.4. Tworzenie pocztówek z wakacji

Źródło: fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska.

dzieciom korzystanie z ich potencjału twórczego oraz utwierdzały w przekonaniu, że są w stanie wiele osiągnąć w zakresie edukacji.

Działanie, ze względu na zastosowanie metody międzykulturowego portfolio, cieszyło się dużym zainteresowaniem dzieci. Z chęcią uczęszczały one na zajęcia, z zaangażowaniem wykonywały zadania językowe i plastyczne. Jedna z relizatorek projektu w następujący sposób wypowiedziała się na temat jego realizacji: „Ta metoda sprawdziła się. Dzieci chętnie przychodzą na zajęcia. I z niecierpliwością czekają, aż włożą kolejną pracę do segregatora. Segregator, teczka – nic wielkiego – a jak wiele korzyści może przynieść. Scenariusze zawarte w książce (*Zrozumieć Innego*) są bardzo ciekawe. Dzieci nie nudzą się na zajęciach – jak nieraz podczas lekcji, gdzie trzeba głównie rozwiązywać ćwiczenia gramatyczne [...]”³².

³² Źródło: badania „Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych”, dz. cyt.

Po zakończeniu pilotażu projektu osoby realizujące działanie dostrzegły znaczny wzrost umiejętności komunikacyjnych dzieci oraz ich motywacji do nauki języka polskiego. Wskazywała na to także ewaluacja dokonana w ramach podsumowania zajęć. W chwili obecnej działanie prowadzone jest na terenie polskich szkół, jak i innych placówek zajmujących się edukacją formalną i nieformalną³³.

9.3.5. „Różnorodność sztuk – sztuka różnorodności”³⁴

Działanie było adresowane do dzieci polskich i czecheńskich uczęszczających do klas IV–VI szkoły podstawowej. Celem projektu było kształtowanie postaw otwartości na odmienność poprzez poznanie współczesnej i historycznej różnorodności kulturowej Podlasia i tym samym pobudzanie aktywności kulturalnej. Projekt miał również przeciwdziałać wykluczeniu dzieci czecheńskich, które wraz ze swoimi rodzinami borykają się z szeregiem różnych problemów, tj. słabą znajomością języka polskiego, trudnościami szkolnymi, brakiem środków finansowych na udział w instytucjonalnych formach spędzania czasu wolnego i tak dalej, oraz służyć ich integracji z polskimi rówieśnikami.

Bezpośrednią przyczyną inicjującą projekt były obserwowane przez jego autorów incydenty, których podłożem był brak tolerancji. Miały one miejsce na terenie Białegostoku, czym dodatkowo rzutowały na wizerunek miasta. Ważną inspiracją dla autorów była też postać i twórczość Alfonsa Karnego i chęć jej popularyzacji.

Inicjatywa składała się z siedmiu dwudniowych spotkań. Ich program skoncentrowany był na szeroko pojętej sztuce, która lata temu inspirowała patrona muzeum Alfonsa Karnego do poznania

³³ Charakterystyka metody oraz scenariusze zajęć znajdują się w pierwszym oraz w drugim wydaniu książki A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K. Szostak-Król.

³⁴ Działanie zrealizowało Muzeum Rzeźby Alfonsa Karnego we współpracy z Fundacją Dialog.

oraz zrozumienia kulturowej różnorodności regionu. Treści programowe realizowane były podczas warsztatów, wycieczek wyjazdowych oraz spacerów po Białymstoku, które pozwalały dzieciom poznać historię i dziedzictwo kulturowe grup większościowej i mniejszościowych zamieszkujących Podlasie.

W czasie realizacji projektu wykorzystano różnorodne metody i formy pracy. Zakładały one wprowadzenie **wielu form ekspresji twórczej** oraz uczenie się poprzez doświadczanie zróżnicowania kulturowego Podlasia. Podczas pierwszego spotkania dzieci udały się w podróż szlakiem zwanym Krainą Otwartych Okien w celu poznania podlaskiego budownictwa wiejskiego i sztuki ludowej. Dzieci uczestniczyły również w warsztatach rzeźbiarskich. Drugiego dnia odbył się spacer edukacyjny po Białymstoku oraz warsztaty dotyczące wielokulturowości regionu, nowoczesnego patriotyzmu i architektury miasta. Kolejne spotkanie odbyło się pod znakiem



Zdjęcie 9.5. Międzykulturowe rekwizyty do zajęć o wielokulturowości Podlasia

Źródło: fot. A. Młynarczuk-Sokołowska.

udziału w warsztatach malarskich, interpretacji dzieł sztuki oraz form teatralnych. Dzieci odwiedziły również Tykocin wraz z tamtejszą synagogą i tym samym miały możliwość poznania wybranych elementów historii i kultury podlaskich Żydów.

Trzecie spotkanie, podczas pobytu w Supraślu i w działającym tam Muzeum Ikon, przybliżyło uczestnikom kulturę społeczności prawosławnej. Po powrocie do Białegostoku na dzieci czekały warsztaty z zakresu wielokulturowości, nowoczesnego patriotyzmu oraz kontynuacja prac rzeźbiarskich. Drugi dzień tego spotkania upłynął pod znakiem odwiedzin w miejscach szczególnych z perspektywy wyznawców katolicyzmu. Grupa udała się do sanktuarium w Studzienicznej oraz do pokamedulskiego klasztoru w Wigrach. Następne spotkanie skoncentrowane było na Białymstoku czasów młodości Alfonsa Karnego (początki XX wieku). Oprócz spacerów edukacyjnych dzieci wzięły udział w warsztatach teatralnych i scenograficznych. Piąte spotkanie było poświęcone kulturze tatarskiej. Jej poznawaniu służyły zajęcia muzyczno-choreograficzne oraz wizyta w tatarskich meczetach w Kruszynianach i Bohonikach. Oprócz tego uczestnicy projektu podczas warsztatów teatralnych przygotowywali etiudę dotyczącą związków różnorodności kulturowej z twórczością artystyczną Alfonsa Karnego. Przedostatnie spotkanie skoncentrowane było na kontynuacji pracy nad etiudą teatralną oraz poznawaniu kolejnych tajemnic Białegostoku w czasie spaceru edukacyjnego i warsztatów dotyczących wielokulturowości. Następnie dzieci projektowały wystawę wykonanych przez siebie prac oraz uczestniczyły w kolejnej próbie teatralnej.

Jedna z uczestniczek projektu, dziecko narodowości czeczeńskiej, w następujący sposób scharakteryzowała swoje doświadczenie udziału w projekcie: „Warsztaty i wycieczki były ciekawe. Można było dowiedzieć się dużo nowych rzeczy i fajnie mijał czas. Bardzo ciekawe też były prace plastyczne [...]. Najbardziej mi się podobało

przygotowanie przedstawienia i zakładanie różnych strojów. Pierwszy raz mogłam robić coś takiego [...]”³⁵.

Zwieńczenie projektu stanowiła otwarta dla społeczności lokalnej impreza kulturalna, podczas której został zaprezentowany pokaz teatralny przygotowywany przez dzieci w ramach działań projektowych. Jego integralnym elementem była wystawa prac o tematyce wielokulturowej. Podczas spotkania można było również zobaczyć fotorelację obrazującą przebieg inicjatywy. Ostatnią część projektu stanowiło umieszczenie fotorelacji z działań twórczych w autobusach białostockiej komunikacji miejskiej. W ramach przedsięwzięcia powstał też zeszyt edukacyjny, który będzie wykorzystywany w Muzeum Podlaskim oraz dostępny do pobrania na jego stronie internetowej.

Z obserwacji realizatorów działania i przeprowadzonych przez nich rozmów z uczestnikami projektu wynika, że inicjatywa przyczyniła się do rozwoju zainteresowania sztuką i kulturami Podlasia. Spotkania projektowe poszerzyły wiedzę dzieci na temat historii oraz kultur mniejszości zamieszkujących region, a także rozwinęły postawy otwartości. Poza tym dzieci dzięki możliwości pracy twórczej i publicznej prezentacji przedstawienia teatralnego wzmocniły swoją pewność siebie.

9.3.6. „Nasz świat w 36 klatkach”³⁶

Inicjatywa obejmowała dzieci polskie i czeczeńskie uczęszczające do Szkoły Podstawowej nr 12 w Białymstoku. Jej cele to integracja dzieci polskich i czeczeńskich, kształtowanie postaw otwartych oraz rozwój umiejętności niezbędnych do pracy w obrębie grupy zróżnicowanej kulturowo. Projekt powstał jako próba odpowiedzi na potrzebę

³⁵ Treść wypowiedzi po korekcie językowej. Źródło: badania własne.

³⁶ Projekt zrealizowali: Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

integracji uczniów przynależących do grupy większościowej oraz cudzoziemców narodowości czeczeńskiej.

Czeczeni są grupą, która charakteryzuje się dość odmienną od polskiej kulturą oraz religią, co generuje wiele różnic, których podstawą są odmienne wartości kulturowe, relacje międzykulturowych, komunikacja niewerbalna i tak dalej. Dodatkowo społeczne funkcjonowanie dzieci jest utrudnione z powodu barier natury psychologicznej i ekonomicznej. Wielokrotnie barierę dla szkolnego funkcjonowania oraz integracji tej grupy dzieci-cudzoziemców stanowi słaba znajomość języka polskiego oraz powszechnie funkcjonujące, negatywne stereotypy dotyczące czeczeńskiej kultury oraz sytuacji życiowej Czeczenów. Dzieci czeczeńskie uczęszczające do polskich szkół często „trzymają się razem”, co daje im poczucie psychicznego bezpieczeństwa. Wielokrotnie ich kontakty z rówieśnikami polskimi są ograniczone ze względu na wzajemny dystans dzieci do siebie. Z tego powodu projekty integrujące dzieci polskie i cudzoziemskie są niezwykle ważne.

Działanie „Nasz świat w 36 klatkach” składało się z cyklicznych warsztatów integracyjnych, fotograficznych oraz wycieczki i wystawy. Zajęcia integracyjne, prowadzone za pomocą gier i zabaw dydaktycznych, miały służyć wzajemnemu poznawaniu się dzieci polskich i czeczeńskich. Podczas warsztatów fotograficznych dzieci uczyły się profesjonalnej obsługi aparatów fotograficznych i poznawały ciekawe techniki fotografowania. Warsztaty służyły przygotowaniu dzieci do wykonania głównego zadania projektowego, jakim było ukazanie za pomocą fotografii własnego świata.

Uzupełnieniem warsztatów była wycieczka do Tykocina, miejscowości ważnej z perspektywy historii i kultury żydowskiej, co umożliwiło poznawanie dziedzictwa kulturowego Podlasia. Projekt zamykała wystawa zdjęć dzieci, które zostały wykonane w trakcie projektu.

Podstawą projektu była **metoda fotografii uczestniczącej**, która polega na angażowaniu członków grup o mniejszych szansach oraz



Zdjęcie 9.6. Warsztaty fotograficzne w plenerze

Źródło: archiwum projektu.

marginalizowanych w proces dokumentowania, analizowania i nadawania znaczeń doświadczanej przez nich rzeczywistości za pomocą fotografowania tych elementów otoczenia, które sami wybierają i definiują jako istotne. Fotografia uczestnicząca wspiera proces komunikacji wewnątrzgrupowej z zewnętrznym otoczeniem, działania i zmiany postaw³⁷. Samodzielne fotografowanie okazało się skutecznym narzędziem, za pomocą którego dzieci mogły wypowiedzieć się o swoim świecie. Projekt pozwalał im komunikować swoje potrzeby, a także mobilizował zasoby ludzkie, społeczne i materialne na rzecz dyskusji o sytuacji uczestników projektu oraz o innych

³⁷ Więcej: K. Niziołek, *Zdjęcia są tłumaczem. O społecznych funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, red. K. Potoniec, A. Grzedzińska, A. Gaworek, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2018.

uchodźcach z Czeczenii. Projekt przebiegał w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych, dzięki czemu na każdym jego etapie dzieci poznawały się zarówno w obszarach interpersonalnym, jak i kulturowym. Poprzez bezpośrednie doświadczenie nabywały wiedzę na temat swoich zainteresowań, różnic kulturowych, tradycji i religii. Podczas spotkania podsumowującego projekt można było spróbować specjałów kuchni polskiej i czeczeńskiej, które zostały przygotowane przez rodziców uczestników działania. Inicjatywa zakładała również mobilizowanie rodziców do wspólnych spacerów, których celem było uchwycenie za pomocą aparatów fotograficznych tych elementów świata dzieci, które wydawały się im istotne. Wiązało się to z dostrzeganiem sytuacji, którym towarzyszyły zarówno pozytywne emocje, jak i zaduma, i smutek. Analiza treści zdjęć wykonanych przez dzieci polskie i czeczeńskie wskazuje, że postrzegają one swój świat w podobny sposób. Fotograf Piotr Sawicki w następujący sposób wypowiedział się na ten temat: „Dzieci patrzą blisko. Zakres ich zainteresowań jest jeszcze niewielki. Widzą swych bawiących się kolegów i koleżanki, obserwują rodziców, gołącego się mężczyznę. Widzą złamaną nogę i stary traktor, krowę, cienie... Dzięki temu patrzeniu fotografa spełnia rolę rejestratora zainteresowań, realizatora filozofii życia, kreatora mniej lub bardziej rozpoznawalnej rzeczywistości [...]. Patrzymy więc, co interesuje młodych Czeczenów i Polaków! To samo! Są to po prostu dzieci...”³⁸.

Jak pisałyśmy, dzięki udziałowi w projekcie i wspólnemu działaniu dzieci miały możliwość wzajemnego poznania się, tak interpersonalnego, jak i interkulturowego. Wspólne spotkania inicjowały rozmowy dotyczące interpersonalnych cech łączących dzieci: ich zainteresowań, upodobań, ciekawych doświadczeń, oraz stawianie

³⁸ P. Sawicki, *Dzieci i fotografowanie*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, red. K. Potoniec, A. Grzedzińska, A. Gaworek, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2018, s. 15.

pytań związanych z ich kulturową i religijną przynależnością. Treści swobodnych wypowiedzi dzieci wskazują, że były również początkiem szkolnych relacji koleżeńskich, które być może nie miałyby szansy zaistnieć, gdyby nie uczestnictwo we wspólnym działaniu. Projekt stał się źródłem niezapomnianych wrażeń i emocji dla dzieci i ich rodziców zaangażowanych w działania edukacyjne, na co wskazuje treść fragmentu listu, który został nadesłany przez jedną z matek:

Do organizatorów projektu „Nasz świat w 36 klatkach”³⁹

Myślę, że zrozumiecie mnie równie dobrze, jak ja rozumiałam Was, czytając książkę, którą od Was otrzymałam. Na ten dar czekałam przez trzy lata mieszkania w Białymstoku. Kiedy wyjeżdżałam z Rosji w 2005 roku, czytałam, słuchałam w wiadomościach o Europie bez granic: choroba Jana Pawła II zgromadziła miliony Europejczyków w Rzymie, mecz w Niemczech zgromadził miliony europejskich kibiców, Europa, którą można przebyć siedmiomilowymi krokami... jedno państwo, jedna waluta. Gdzie więc nie ma tych granic? Nie było ich, gdy czytałam efekt Waszej pracy. Czy to mało? Czy mało możemy zrobić razem? Minie dwadzieścia lat i kolejny raz z rzędu będę opowiadać kolejnemu wnukowi o przyjaciołach ich ojca żyjących w Polsce: Kacprze, Adzie, o Białymstoku. Dziękuję Wam za Wasz trud, za Wasze pragnienie współpracy z nami, za chęć zniesienia granic. Pamięć o tym przetrwa! Przetrwają długie lata. Niech ta dobroć, którą nam okazaliście, wróci do Was stukrotnie powiększona!

Z wyrazami szacunku i ogromną wdzięcznością

Mama Dżachara i Malidy

³⁹ Źródło: archiwum projektu. Tłumaczenie z języka rosyjskiego: A. Potoniec i K. Potoniec.

Efektom realizacji projektu jest album *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, zawierający zdjęcia dzieci oraz teksty teoretyków i praktyków zajmujących się fotografią i problematyką związaną z edukacją międzykulturową⁴⁰.

9.4. Wielokulturowość jako potencjał edukacyjny. Próba podsumowania

W dobie migracji i dynamicznego różnicowania się polskiego społeczeństwa działania edukacyjne powinny motywować do aktywnej partycypacji w nich. Powinny również odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci, niezależnie od przynależności etnicznej czy statusu społecznego, oraz przygotowywać do życia w warunkach różnicy społecznej i kulturowej.

Międzykulturowa edukacja nieformalna, dzięki swojej specyfice, czyli uczeniu się w działaniu, staje się szczególną przestrzenią uczenia się z Innymi i od Innych, co sprzyja kształtowaniu kompetencji międzykulturowej. Wielką zaletą tego typu edukacji międzykulturowej jest udział w nich podmiotów nieformalnych z punktu widzenia pedagogiki i systemu oświatowego. Jednak z perspektywy wielokulturowości i praktyki edukacji międzykulturowej okazuje się, że szczególnie w tej praktyce edukacyjnej nauczycielskie i pedagogiczne dyplomy uniwersyteckie są mniej ważne od rzeczywistego i pełnego zaangażowania osób, które żyją w świecie różnicy kulturowej, doświadczają jej w codzienności i w świętowaniu i odczuwają głęboką potrzebę pracy na rzecz oddolnego wytwarzania świata międzykulturowego.

Od czasu transformacji ustrojowej kluczową rolę w procesie edukacji międzykulturowej odgrywają organizacje pozarządowe. Liderzy

⁴⁰ *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu Nasz świat w 36 klatkach*, [online:] <http://36-klatek.blogspot.com/> [dostęp 24.02.2018].

i wolontariusze skupieni wokół nich podejmują wiele działań, dzięki którym możliwe jest poznawanie własnego dziedzictwa kulturowego i tożsamości oraz nabywanie wiedzy i umiejętności służących nawiązywaniu twórczych relacji z Obcymi i Innymi. Dzięki takim inicjatywom jak zaprezentowane w niniejszym rozdziale dzieci w różnym wieku za pomocą innowacyjnych metod, a przede wszystkim za pomocą własnej aktywności twórczej, mogą w bezpośredni i symboliczny sposób doświadczać odmienności. Dzięki temu mogą mieć wkład w twórcze czynienie wspólnoty, choćby na początek tylko tej szkolnej. Tego typu doświadczenia włączające w szerszą wspólnotę i jednocześnie podbijające prestiż własnej kultury i tożsamości stanowią najgłębszy przejaw obywatelskiej odpowiedzialności za wspólnotę społeczną. To skłania do postawienia pytań o demokrację: Czy jest ona władzą większości nad mniejszością? Czy też jest troską większości o mniejszość i podejmowaniem działań, które chronić będą najsłabszych? Pytania pozostawiamy bez odpowiedzi.

Opisane przez nas projekty edukacyjne dowodzą, że każda społeczność wielokulturowa, w swej mądrości i wzajemnej atencji, potrafi sama dla siebie wymyśleć i zrealizować działania na rzecz równego bycia w wielokulturowym świecie. Światy wymyślane przez polityków zwykle są inne niż te, których potrzebują ludzie, by zwyczajnie żyć i zwyczajnie się różnić.



ZAKOŃCZENIE

Dzieciństwo – w ujęciu biograficznym – jest ważne, bo to wtedy rze-
komo kształtuje się ludzki rdzeń człowieka. Biologiczne zaplecze
człowieka jest także ważne, bo ono stanowi zaplecze dla typowo ludz-
kich zachowań: mówienia, myślenia, chodzenia na dwóch nogach, ale
i zabijania w imię takich abstrakcji, jak choćby kultura albo tradycja.

Człowiek rodzi się z indywidualnym zapleczem, ale jego psycho-
logiczna i społeczna natura nie mogą się obyć bez relacji z innymi
ludźmi. I chociaż niektóre społeczności chcą idyllicznie myśleć o dziecku
i dzieciństwie, to w praktyce nawet te społeczeństwa dopuszczają się
wielu grzechów zaniedbania i zaniechania wobec „własnych” dzieci,
jak choćby te związane z przemocą domową czy pedofilią.

O tych jednak grzechach nie jest nasza książka. Nasza książka
jest o dzieciach, których pozycja społeczna i kulturowa wyznaczana
nie jest ich przynależnością etniczną, narodową, religijną, choć jest
to w istocie książka o tym, że kłopoty dzieci biorą się z tego, jak ten
świat został wymyślony i zrealizowany, tak by ludzi klasyfikować
także ze względu na ich przynależność narodową, etniczną, reli-
gijną i inną.

Jest to książka o tym, jak ludzie myślą o świecie, w którym przy-
szło im żyć, i jak myślą o sobie i ludziach, którzy z nimi ten świat
współbudują i współzamieszkują, by użyć tej Heideggerowskiej me-
tafory. Dzieciństwo cudzoziemskie, dzieciństwo imigranckie, dzie-
ciństwo uchodźcze, dzieciństwo reemigranckie, dzieciństwo etniczne
to tylko i aż tylko kulturowe wymiary dzieciństwa. Społeczeństwa

wytwarzają wielowymiarowe dzieciństwa za pomocą edukacyjnych praktyk kulturowych, by następnie je przetwarzać i waloryzować w kolejnych praktykach kulturowych.

W książce, którą oddajemy Czytelnikowi, podjęliśmy próbę rozpoznania dziecka i dzieciństwa w optyce skutków dynamicznych przemian cywilizacyjnych. Wynikające stąd rozwarstwienie polityczne, społeczne i ekonomiczne, konflikty zbrojne i wojny implikują intensyfikację mobilności współczesnego człowieka: zarówno te migracje dobrowolne, jak i te przymusowe. W globalizującym się świecie migrant nie jest już zjawiskiem społeczno-kulturowym, anomalią czy „egzotyczną” jednostką ze względu na kolor skóry, język, którym się posługuje, oraz odmienną kulturę, ale staje się coraz częściej normą. Stąd zapewne psycholodzy społeczni przekonują, że bohaterem XXI będzie imigrant⁴¹. Te prognozy można traktować zarówno dosłownie, jak i metaforycznie ze względu na charakter życia współczesnego człowieka. Ten jest poniekąd uwikłany w ciągłe wędrowanie, a to w poszukiwaniu pracy, a to w poszukiwaniu sensu życia.

Tak czy inaczej, migracje są jedną z możliwości ludzkiego życia, a ich konsekwencje w równej mierze dotyczą tak dorosłego, jak i dziecka. Dlatego znaczenia nabierają pytania o społeczno-kulturowy kształt dzieciństwa współczesnego dziecka w świecie pełnym kulturowych i społecznych wyzwań oraz problemów. Pytania te są szczególnie ważne zwłaszcza wtedy, gdy jedną z konsekwencji bycia w świecie jest konieczność mierzenia się ze skutkami wojen i represji politycznych, braku stabilizacji ekonomicznej i społecznej. Czasami zmusza to człowieka do opuszczeniu swego domu i poszukiwaniu bezpiecznego miejsca na obcej ziemi.

W literaturze przedmiotu wciąż brakuje opracowań poświęconych sytuacji dziecka imigranta, reemigranta czy uchodźcy. Dlatego tak ważne jest, by podejmować badania społeczne i pedagogiczne,

⁴¹ J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Warszawa: Difin 2012, s. 136.

których przedmiotem są społeczne doświadczenia dzieci, kulturowe (re)konstrukcje dzieciństwa, społeczno-kulturowe wymiary pamięci dzieciństwa i tym podobne. Społeczne i kulturowe rozpoznanie dziecka i dzieciństwa jest ciągle obecnym wyzwaniem, jakie stawiane jest pedagogice regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. Dlatego też jako autorki niniejszej monografii podjęliśmy próbę krytycznej refleksji w tym przedmiocie, a jej efektami pragniemy się teraz podzielić z Czytelnikiem. Mamy nadzieję, że nasza praca okaże się przyczynkiem do większej dyskusji.



SUMMARY

The monograph is devoted to a child and childhood in various socio-cultural situations, for which cultural and social difference is the common point of reference.

The book is composed of two parts. The first part *Child – society: (multi)cultural formation of childhood* makes an attempt to recognize the child's experiences, which are produced at the point of contact/meeting/clash of societies and cultures, what "shapes" the child as a socio-cultural construct and childhood as a social practice and as part of culture in general. Part One begins with the chapter *Child – society – (multi)culturalism. Between wounded and/or broaden identity*. The authors try to recognize the "child" and "childhood" in relation to the cultural approach towards the relationship of "people you know" – "people you do not know". The authors are also interested in "Child" and "childhood" as products of social awareness. This approach allows to see both categories as socio-cultural constructs and it contextually sweetens them in a specific continuum of "broaden identity" - "wounded identity". In the chapter *Foreign child in a new country. Culture clash* the main problems related to the child's functioning connected with the change of residence are discussed. The starting point is the analysis of the processes accompanying entering the area of the new culture. An important part of the chapter is the presentation of selected aspects of intercultural differences that construct the child's everyday life. The following chapter *Child – refugee. Childhood that was taken away (?)* focuses on the analysis of selected legal, social and cultural

problems that often drastically reconstruct the childhood of refugee children. In the text, selected elements of knowledge in the field of satisfying the needs of the child are recalled and discussed in the context of the stages of psychosocial development of the child. On this basis, the authors present particular stages of „becoming” a refugee and they also discuss selected experiences of refugee children, which are often traumatic in their essence. In the chapter *Child in the social and linguistic context of parents' economic emigration* the linguistic, social and cultural experiences of a twelve-year-old child (Ukrainian boy) whose mother decided to emigrate (to Poland) became the subject of the authors' interest. Analysis and interpretation of the child's migration experiences allow to see how his social and cultural awareness is being (re)constructed, and what decisions he makes in the field of cultural knowledge and skills within the Polish and Ukrainian cultures. Language beliefs created in the child's consciousness for Polish and Ukrainian languages are presented in this chapter as well as English and Russian ones. Based on them, the authors show educational choices in the field of Polish and Ukrainian languages and cultures which the child declared at the time of the study. The first part finishes with the chapter called *Situation of the child in the re-emigrants family. At home again (?)* It is an attempt to recognize a situation of the return that is psychologically and socially difficult for both an adult and a child. The chapter starts with a discussion on the re-adaptation of children's parents. Special attention is paid to social and identity problems that accompany the return. Then, on this background, the authors analyse selected issues of acculturation and (re)constructinn of the child's identity abroad and after migration.

The second part of the monograph called *Child – Education: (multi)cultural processing of childhood* is an attempt to recognize a child as a participant of institutional (organized) educational situations. These - in the authors' recognition - constitute a socio-cultural

context of active childhood processing. The second part begins with the chapter *The child “thrown into the world”. Towards anthropological and cultural identity* in which the effort is made to recognize space as something geographical and cultural, and what can also decide about formation of an open or closed human. The relation “opening” - “closing” is an anthropological reference, with which a man has to face, because “he has been thrown into this world”. The introduction of “anthropological and cultural identity” “in this chapter is a condition for human openness to the multiplicity of cultures which can “give” a rational and (in some sense) affective inducement for constant expansion of one’s identity. The next chapter „*The Ethnic” child and school. Ethnicity as a source of suffering* shows the process of creating a sense of identity based on the analysis and interpretation of biographical experiences of a ten-year-old ethnic child. These experiences are significant because the child, whose experiences have become the subject of the study, is brought up in a family, in the conditions of bilingualism and biculturalism. School – in the experiences of an “ethnic” child – may be a space in which a child gains the access to social knowledge which confirms or contradicts his or her home / family bicultural experience. The cultural difference, which is experienced by the child in school situations, valorizes his or her social behavior, constantly (re)constructs his or her understanding of himself/herself and the surrounding socio-cultural world and thus it constantly processes his or her childhood. The subsequent chapter *Child in a culturally diverse group. Contexts of intercultural formal education* concerns selected issues related to the processes of education and child’s integration in a culturally diverse group, and which are planned and implemented in the reality of the so-called formal education. The last chapter of the book not only closes the second part, but completes the fourth one. The text *Child – a participant of intercultural non-formal education* shows a child participating in

educational initiatives of diverse character, whereby it is planned and implemented within the so-called intercultural non-formal education. In this chapter the authors present the established concept of intercultural informal education. For this chapter the authors chose these non-school education practises (initiated by NGOs) where educators try to perceive the child as a subject engaged in learning interculturalism by being in intentionally organized multicultural situations.

Due to its subject matter, the monograph is a part of theoretical and practical field of broadly understood intercultural education. The authors have made an effort to recognize and understand the children's experiences generated by social situations and which are complicated by contexts and (multi)cultural problems. The book can also enrich the knowledge of these educational programs which aim is to create an attitude of openness towards cultural difference.

BIBLIOGRAFIA

- Achebe Ch., *Colonialist Criticism*, w: *The postcolonial studies reader*, red. B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin, London – New York: Routledge 2003.
- Aleksandrowicz P., *Międzynarodowe spotkania młodzieży najlepszym sposobem na poznanie odmiennych kultur*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa: CODN 2004.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa: Fundacja Aletheia 2000.
- Ariès Ph., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, przeł. M. Ochab, Warszawa: Aletheia 2010.
- Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa: PWN 1983.
- Bachelard G., *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy życia naukowego*, przeł. D. Leszczyński, Gdańsk: słowo/obraz terytoria 2002.
- Bachelard G., *Wyobraźnia poetycka*, przeł. H. Cudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1975.
- Bachtin M., *Powieść wychowawcza i jej znaczenie w historii realizmu*, w: tegoż, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1986.
- Baley S., *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*, „Psychologia Wychowawcza” 1947, t. 12, nr 4.
- Bandura L., *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2004.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D. i in., *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2013.

- Bauman Z., *Jak stać się obcym i jak przestać nim być*, w: tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Sic! 2000.
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa i J. Giebułtowski, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk 1998.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995.
- Benedict R., *Wzory kultury*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa: Muza 2005.
- Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B. i in., *Inny w Polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z cudzoziemcami*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy – Polskie Forum Migracyjne – Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń 2010.
- Bobrowski W., *Czy chcemy się uczyć po kaszubsku. Ankieta*, „Pomerania. Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1991, nr 3 (215).
- Borkowska A., *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, w: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW 2016.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H., *Tożsamość a odmiennść kulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk 1992.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Academica Wydawnictwo SWPS 2009.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki*, w: tegoż, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kobyłów*, przeł. W. Kroder, Kęty: Wydawnictwo Marek Drzewiecki 2007.
- Całko A., *Repatrianci w zmaganiach z codziennością. Wybrane aspekty badań własnych*, w: *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną a edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*, red. K. Kossak-Główczewski, A. Koźyczkowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2015.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.

- Ciechomska M., Cichomski M., *Potrzeby psychologiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, w: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW 2016.
- Čolović I., *Balkany – terror kultury*, przeł. M. Petryńska, Wołowiec: Czarne 2007.
- Čolović I., *Polityka symboli*, przeł. M. Petryńska, Kraków: Universitas 2001.
- Czapka E., *Dziecko uchodźca. Problemy i formy pomocy*, w: *W służbie dziecku*, t. 1, red. J. Wilk, Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL 2003.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2003.
- Dietz G., *Multiculturalism, interculturality and diversity in education. An anthropological approach*, Münster – New York – München – Berlin: Waxmann 2009.
- Drzeżdżon J., *O edukacji dziecka na Ziemi Kaszubskiej*, w: *Dziecko w zbiorowościach regionalnym na przykładzie Kaszub. Pedagogika. Historia wychowania*, red. H. Galus, K. Kossak-Główczewski, „Zeszyty Naukowe”, t. 20, Gdańsk: Wydawnictwo UG 1992.
- Dyczewski L., *Naród podmiotem kultury*, w: *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, red. L. Dyczewski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1996.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2013.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2003.
- Faist T., *O transnarodowym przetwarzaniu granic przestrzeni i mechanizmów społecznych*, przeł. K. Suwada, w: *Mozaiki przestrzeni transnarodowych. Teorie – metody – zjawiska*, red. Ł. Krzyżanowski, S. Urbańska, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 2010.
- Frank A., *Dziennik (Oficyjna). 12 czerwca 1942–1 sierpnia 1944*, przeł. A. Oczko, Kraków: Znak 2010.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, w: tegoż, *Pisma społeczne. Dzieła*, t. 4, przeł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke, Warszawa: KR 1998.
- Freud Z., *Przyszłość pewnego złudzenia*, w: tegoż, *Pisma społeczne. Dzieła*, t. 4, przeł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke, Warszawa: KR 1998.

- Freud Z., *Psychologia zbiorowości i analiza „ja”*, w: tegoż, *Pisma społeczne. Dzieła*, t. 4, przeł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke, Warszawa: KR 1998.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemilscy, Warszawa: Czytelnik 1970.
- Galek M., *Dzieci uchodźców – stres po traumie, inna kultura i wielkie nadzieje*, [online:] <https://pl.aleteia.org/2017/10/05/dzieci-uchodzcow-stres-po-traumie-inna-kultura-i-wielkie-nadzieje/> [dostęp 12.10.2017].
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań: Zysk i S-ka 2003.
- Giroux H. A., *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, „Teacher Education Quaterly” 2004, Vol 31, No 1.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.
- Gracz K., *Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce, w: Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, red. A. Gutowska, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej 2007.
- Gramsci A., *Zeszyt XI*, w: tegoż, *Zeszyty filozoficzne*, przeł. B. Sieroszevska, J. Szymanowska, red. S. Krzemień-Ojak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1991.
- Grzybowski P. P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka 2015.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Mieszkańcy polskich ośrodków dla uchodźców*, w: H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 1998.

- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób parujących z uchodźcami*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 2000.
- Grzymała-Moszczyńska J., *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, t. 40, nr 4 (140).
- Gudykunst W. B., Kim Y. Y., *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, przeł. J. Rączaszek, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2005.
- Habermas J., *Uwzględniając innego. Studia do teorii politycznej*, przeł. A. Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć*, przeł. K. Michalski, w: tegoż, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski, K. Pomian, M. J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Warszawa: Czytelnik 1977.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1994.
- Heidegger M., *Czas światooobrazu*, przeł. K. Wolicki, w: tegoż, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski, K. Pomian, M. J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Warszawa: Czytelnik 1977.
- Herbert C., *Zrozumieć traumę. Podręcznik dla osób, które doznały urazu i dla ich rodzin*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.
- Herman J. L., *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 1998.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000.
- hooks b., *Choosing the margin as a space of radical openness*, w: tejże, *Race, Gender and Cultural Politics*, Boston: South End Press 1999.
- hooks b., *Feminist theory from margin to center*, Boston: South End Press 1984.
- Huntington S. P., *Z kulturą trzeba się liczyć*, w: *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, przeł. S. Dymczyk, red. L. E. Harrison, S. P. Huntington, Poznań: Zysk i S-ka 2003.
- Ich dzieciństwo w zasadzie jest nie do odbudowania*, [online:] <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiatea,2/stracone-pokolenie-dziecinstwo-w-zasadzie-jest-nie-do-odbudowania,669469.html> [dostęp 20.08.2016]._

- Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu Nasz świat w 36 klatkach*, [online:] <http://36-klatek.blogspot.com/> [dostęp 24.02.2018].
- Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa: Oficyna Naukowa 1999.
- Janke S., *Łiskawica*, Gdańsk: Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego 2015.
- Janke S., *Treści literackie i historyczne w kaszubskiej edukacji językowej. Edukacja kaszubska w nowej podstawie programowej*, Gdańsk: 19.03.2018 [wypowiedź zarejestrowana na konferencji].
- Januszewska E., *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń: Adam Marszałek 2010.
- Johnson D. W., Johnson R. T., *Cultural diversity and cooperative learning*, w: *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, red. W. Putnam, Baltimore – London – Sydney: Paul H. Bookers Publishing Co. 2010.
- Jundził E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2000.
- Jurek A., *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych dzieci i młodzieży*, w: *Migracja, tożsamości, dojrzewanie. Adaptacja kultura dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Warszawa: Fundacja na rzecz Równości Społecznej 2015.
- Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2013.
- Kamińska D., *Czy chcemy się uczyć po kaszubsku. Ankieta*, „Pomerania. Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1991, nr 4 (216).
- Kamińska K., *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2005.
- Kawa M., *Wstęp*, w: *Akcja – Integracja. Fakty i inspiracje*, red. M. Kawa, Bratnik: Stowarzyszenie Dla Ziemi 2016.
- Kawula S., Dąbrowski Z., Gałaś M., *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1980.
- Kielar-Turska M., *Obraz dziecka w rozwoju*, w: *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego 2017.

- Kławsiuć-Zduńczyk A., *Doświadczenia edukacyjno-zawodowe polskich re-emigrantów*, Toruń: Adam Marszałek 2014.
- Klimowicz A., *Gry dydaktyczne i projekt w edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa: CODN 2004.
- Klus-Stańska D., *Kogo pytać o terażniejszość? Refleksje o szkole z inspiracji Margaret Mead*, w: *Przestrzenie terażniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, red. M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Koźyczkowska, Toruń: Adam Marszałek 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego 2000.
- Kość-Ryżko K., Czerniejewska I., *Oblicza integracji uchodźców w Polsce na przykładzie analizy funkcjonowania ośrodków w Grupie i Czerwonym Borze*, w: *Wokół problematyki migracyjnej. Kultura przyjęcia*, red. J. Babicki, M. Chamarczuk, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego 2013.
- Koźyczkowska A., *Kaszubi – język – literatura*, w: A. Koźyczkowska, T. Rembalski, *Literatura kaszubska. Kaszubi w dziejach Pomorza. Konteksty edukacyjne*, Gdynia: Region 2018.
- Koźyczkowska A., *Wielokulturowość – edukacja – tożsamość. O potrzebie konstruowania czasowego współrozumienia*, w: *Wielokulturowość: między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*, red. K. Kossak-Główniczewski, A. Koźyczkowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2015.
- Kubitsky J., *Psychologia migracji*, Warszawa: Difin 2012.
- Kulick D., *Language shift and cultural reproduction. Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*, Cambridge: Cambridge University Press 1992.
- Lazarus R. S., *From psychological stress and emotions: A History of Changing Outlooks*, „Annual Review of Psychology” 1993, nr 44.
- Lazarus R. S., *The stress and coping paradigm*, w: tegoż, *Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus: an analysis of historical and perennial issues*, Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1998.
- Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red.

- J. Nikitorowicz, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 1995.
- Lewowicki T., *Problemy tożsamości narodowej — w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: *Edukacja a tożsamość ucznia*, red. M. M. Urlińska, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1995.
- Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie 2001.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja – zagadnienia ogólne, ujęcia porównawcze*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szłoska, Warszawa – Radom: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy – Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego – Akademia Podlaska 2009.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000.
- Luter M., *Duży katechizm*, przeł. A. Wantuła, w: *Księgi wyznaniowe Kościoła luterńskiego*, przeł. A. Wantuła, W. Niemczyk, J. Pośpiech, Bielsko-Biała: Augustyna 2003.
- Macherey P., *Siła norm. Od Canguilhema do Foucaulta*, przeł. A. Czarnacka, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Wiedza 2011.
- Magala S., *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa: Wolters Kluwer Business 2011.
- Maj B., *Podstawowe środowiska wychowawcze wobec idei edukacji międzykulturowej*, w: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2005.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przeł. J. Miziński, Warszawa: Aletheia 2008.
- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1990.

- Matsumato D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, przekł. A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.
- McGee Banks Ch. A., Banks J. A., *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Warszawa: Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej 2010.
- McLaughlin B., *Second-language acquisition in childhood, Vol. 2, Psychology Press*, New York: L. Erlbaum Associates 2012.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000.
- Międzykulturowy Klub Malucha. Wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja rodzin polskich imigranckich*, red. E. Iwińska, Warszawa: Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej – Fundacja Sto Pociągów 2009.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1981.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2015.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności*, w: *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2013.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Dialog 2016.
- Naja Szkoła, [online:] <http://najaszkola.eu> [dostęp 15.05.2018].
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2001.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2009.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2018.

- Nikitorowicz J., *Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową*, „Wychowanie w Rodzinie” 2012, t. 5, nr 1.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005.
- Nikitorowicz J., *Ku jakiej tożsamości Człowieka i Uniwersytetu w procesie edukacji?*, wykład został wygłoszony dnia 17.01.13 r. w ramach cyklu „Podlasie w badaniach naukowych”. Organizator: Biblioteka Uniwersytetu w Białymstoku im. J. Giedroycia.
- Nikitorowicz J., *Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2).
- Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Białystok: Trans Humana 1999.
- Niziołek K., *Zdjęcia są tłumaczem. O społecznych funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, red. K. Potoniec, A. Grzedzińska, A. Gaworek, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2018.
- Ochojska J., *To my pozbawiliśmy tę dziewczynkę dzieciństwa*, [online:] <http://www.newsweek.pl/swiat/ochojska-to-my-pozbawilismy-te-dziewczynke-dziecinstwa,artykuly,360281,1.html> [dostęp 03.04.2015].
- Ochs E., Schieffelin B., *Language acquisition and socialization. Three development stories and their implications*, w: *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*, red. R. A. Schweder, R. A. Levine, Cambridge: Cambridge University Press 1984.
- Ochs E., Schieffelin B., *The impact of language socialization on grammatical development*, w: *The Handbook of Child Language*, red. P. Fletcher, B. MacWhinney, Oxford: Blackwell 1995.
- Pasamonik B., *„Malowanie straszego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce*, w: *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, red. B. Pasamonik, U. Markowska-Manista, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej 2017.

- Pilarska A., *Wokół pojęcia tożsamości: przegląd problemów i propozycja konceptualizacji*, „Nauka” 2016, nr 2.
- Pochrzęst-Motyczyńska A., *Reemigrantów trudny powrót do Polski. To narzekanie, to ściąganie, te przepisy!*, [online:] <http://wyborcza.pl/1,87648,18981260,reemigrantow-trudny-powrot-do-polski-to-narzekanie-to-sciaganie.html> [dostęp 20.10.2017].
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, przeł. R. Frąc, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 2001.
- Rickert H., *Człowiek i kultura*, przeł. B. Borowicz-Sierocka, w: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. A. Mencwel, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2003.
- Rogers A., *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre 2004.
- Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury: Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1991.
- Różańska A., *Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Katowice – Cieszyn – Warszawa: Wydział Etnologii i Nauk o Wychowaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.
- Rybicka E., *Geopoetyka o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas 2010.
- Rybicka E., *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas 2014.
- Sack R. D., *Homo geographicus. A framework for action, awareness and moral concern*, Baltimore: Johns Hopkins University Press 1997.
- Saner H., *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte, Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO)*, Bern 27 stycznia 1988.

- Sapir E., *Idea osobowości w antropologii kulturowej*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978.
- Sapir E., *Język*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978.
- Sapir E., *Nieświadome modelowanie zachowań w społeczeństwie*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978.
- Sapir E., *Status lingwistyki jako nauki*, w: tegoż, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, E. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1978.
- Sawicki P., *Dzieci i fotografowanie*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, red. K. Potoniec, A. Grzedzińska, A. Gaworek, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2018.
- Sendyk M., *Społeczne przystosowanie dziecka z poczuciem sieroctwa duchowego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2001.
- Silvio M., Taylor M., *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy, T-kit*, nr 4, Warszawa: Rada Europy i Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2002.
- Simmel G., *Obcy*, w: tegoż, *Most i drzwi*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa: Oficyna Naukowa 2006.
- Simmel G., *Socjologia*, przeł. M. Łukaszewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2005.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.
- Śliwerski B., *The right of the child to its rights*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 4 (66).
- Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987.
- Słownik wiedzy o kulturze*, red. W. Antosik, B. Jaskłowska-Ferreras, K. Margarita, K. Kubalska-Sulkiewicz, Warszawa: Arkady 2009.
- Smith K. R., *Rozwój społeczny*, w: *Psychologia rozwojowa*, przeł. A. Bezińska-Walerjan, red. P. E. Bryant, A. M. Dolman, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1997.

- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej 2014.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego – Wydział Pedagogiczny 1993.
- Sussman N. M., *The Dynamic Nature of Cultural Identity Throughout Cultural Transitions: Why Home In Not So Seet*, „Personality and Social Psychology Review” 2000, Vol. 4, No 4.
- Szczepska-Pustkowska M., *Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy i demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.
- Szczęsny F., *Kurs na młodość*, „Pomerania. Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1980, nr 1 (96).
- Szkudlarek T., *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, „Magazyn Sztuki” 1998, nr 19.
- Szkudlarek T., *Wstęp*, w: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...*, red. T. Szkudlarek, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1995.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa: Żak 1996.
- Tillmann K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1996.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków: Znak 2011.
- Treder J., *Kaszubszczyzna od dialektu do języka*, w: *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*, red. A. Dunin-Dutkowska, A. Młyński, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2013.
- Turner J. S., Helms D. B., *Rozwój człowieka*, przeł. S. Lis, red. E. Skalska, A. Andre Urbańska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1999.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN 1999.
- White K., *Elements of geopoetics*, „Edinburgh Review” 1992, no 88.

- White K., *Geopoetyki*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Waria i Mazury 2014.
- White K., *Otwarty świat*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Waria i Mazury 2017.
- White K., *Poeta kosmograf*, przekł. i red. K. Brakoniecki, Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Waria i Mazury 2010.
- White K., *Zarys geopoetyki*, przeł. A. Czarnacka. „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa: PWN 1975.
- Woolard K. A., Schieffelin B. B., *Language ideology*, „Annual Review Antropology” 1994, No. 23.
- Wróblewska-Pawlak K., *Dwujęzyczność a dwukulturowość*, w: *Komunikacja międzykulturowa – zблиżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Warszawa: Instytut Kultury Uniwersytetu Warszawskiego 1995.
- Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1971.
- Wyprawa odkrywców. *Quest: Białystok kolebką esperanto*, [online:] http://bialystok.pttk.pl/documents/n_e77c5_quest_esperanto.pdf [dostęp 15.07.2015].
- Wysocka E., „My” i „Oni” – *dlaczego tak trudno być razem*, w: *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość*, red. D. Lalak, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2007.
- Yousafzai M., *Diary of a Pakistani Schoolgirl*, [online:] <https://cjameworldgeography.wikispaces.com/file/view/Malala+Story+Lesson.pdf> [dostęp 10.06.2018].
- Yousafzai M., Lamb Ch., *To ja, Malala. Historia pakistańskiej dziewczyny, która walczy o prawa kobiet i ich dostęp do edukacji*, przeł. M. Moltzan-Małkowska, Warszawa: Prószyński Media 2014.
- Zwiernik J., *Badania nad dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, t. 20, nr 1 (77).
- Zwiernik J., *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1 (81).
- Zwiernik J., *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki o edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2012, nr 2 (15).

- Zwiernik J., *Podjęcie poznawcze w poznaniu wiedzy dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 1 (69).
- Żytko M., *Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjnej i Artystyczne” 2011, t. 20.
- Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna 2010.
- Žižek S., *Gdy Wschód spotyka się z Zachodem*, w: tegoż, *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*, przeł. M. Kropiwnicki, Bydgoszcz – Warszawa – Wrocław: Oficyna Wydawnicza Branta 2006.
- Žižek S., *Odchylenie Realnego*, w: tegoż, *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*, przeł. M. Kropiwnicki, Bydgoszcz – Warszawa – Wrocław: Oficyna Wydawnicza Branta 2006.

Akty prawne, dokumenty

- Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2016 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (tj. Dz. U. z 2016 r. poz. 1836).
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r.* (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z 2016 r. poz. 1453).
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy* (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654).
- Ustawa o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r.* (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz. U. 2003, nr 128, poz. 1176).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe oraz Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz. U. z 2013 r., poz. 1650).

Badania empiryczne

Badania „Doświadczenia cudzoziemców dotyczące akulturacji w Polsce” zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w okresie 02.04.2017–30.08.2017.

Badania „Doświadczenia Polaków związane z akulturacją w wybranych krajach europejskich oraz migracją powrotną” zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w okresie 04.09.2017–29.11.2017.

Badania „Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich” zrealizowane w 2014 roku przez Annę Młynarczuk-Sokołowską i Katarzynę Szostak-Król.

Badania „Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych” zrealizowane przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w latach 2013–2011 ramach projektu badawczego finansowanego z NCN.

Wywiad przeprowadzony przez Elwirę Domaros i Susannę Izzetdinovą w ramach ćwiczeń do przedmiotu „Metody badań społecznych” w semestrze zimowym 2017–2018. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017.

Wywiad z dwunastoletnim chłopcem-Ukraińcem, od 2 lat mieszkającym w Polsce, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską w dniu 31.01.2018 r. w Gdańsku.

Wywiad z Arturem Jabłońskim, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską, we współpracy z Jarosławem Ellwartem w dnia 04.01.2018 r. (Wejherowo).

Wywiad z dzieckiem dwujęzycznym, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską w dniu 18.03.2018 r. (Wejherowo).

Wywiad z Ukrainką, mamą dwunastoletniego Ukraińca, od 2 lat mieszkającą w Polsce, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską w dniu 31.01.2018 r. w Gdańsku.

Wywiad z Witoldem Bobrowskim, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską we współpracy z Jarosławem Ellwartem w dniu 09.01.2018 r. w Głodnicy.



INDEKS OSÓB

A

Achebe Ch. 28
Aleksandrowicz P. 267
Arendt H. 178–179, 235
Ariès P. 35–37
Arystoteles 44–45

B

Bachelard G. 44–47, 81
Bachtin M. 119
Baley S. 106–107
Bandura L. 106
Banks J. A. 265, 267, 269
Barzykowski K. 61–63, 158, 162–163
Bauman Z. 24, 30–31, 34, 44–45
Benedict R. 23
Bernacka-Langier A. 255
Berry J. W. 66
Bobrowski W. 202, 209–211, 232–
–233
Borkowska A. 64, 91, 155
Boski P. 26–27, 30, 64–65, 68, 98,
155, 159
Bourdieu P. 23, 180
Branicki J. K. 281

Bronfenbrenner U. 85
Buber M. 49

C

Całko A. 115
Chmielnicki B. 137
Chromiec E. 246
Cichomski M. 92
Ciechomska M. 92
Czapka E. 101
Czerniejewska I. 115

Č

Čolović I. 25, 27, 29

D

Dąbrowski Z. 86, 88
Dewey J. 268
Dietz G. 241
Drzeżdżon J. 200–201, 209, 211,
222–223, 233–234, 236
Durlik J. 145–149, 153, 155–157,
160–161, 165
Dyczewski L. 58
Dzida D. 61–62, 158, 162–163

- E**
Ellwart J. 209, 212
Erikson E. H. 247
- F**
Faist T. 166
Foucault M. 204–206, 236
Frank A. 43, 45–46
Freud Z. 24, 195–199, 217–218, 221, 233
Fromm E. 199
- G**
Galek M. 104, 108
Gałaś M. 88
Giddens A. 166
Giroux H. A. 236
Goffman E. 35, 52, 54–55, 84
Gracz K. 95, 103
Gramsci A. 46
Grzybowski P. P. 241–242, 265, 269
Grzymała-Moszczyńska H. 61–63, 65, 94–95, 105–106, 145–149, 153, 155–158, 160–163, 165
Grzymała-Moszczyńska J. 145–149, 153, 155–157, 160–161, 165
Gudykunst W. B. 70
Gutenberg J. 36
- H**
Habermas J. 24, 44–45
Hai Kakar A. 43
Hall E. T. 179–182
Heidegger M. 24, 173–178, 182, 185, 188, 297
Helms D. B. 85
Herbert C. 105
Herman J. L. 107
Hofstede G. 23–24, 58, 72–73, 76–77, 252
hooks b. 203–206
Huntington S. P. 24–25
- J**
Jabłoński A. 212
Jacyno M. 37, 39
Janik-Płocińska B. 255
Janke S. 202–203, 207–208
Januszewska E. 94, 106–107
Jarymowicz M. 65
Johnson D. W. 268
Juang L. 59
Jundził E. 92
Jurek A. 160
Jurgiel-Aleksander A. 59–60
- K**
Kaliszczuk E. 272, 275
Kamińska D. 233, 243
Karny A. 286, 288
Kawa M. 93
Kawula S. 88
Kielar-Turska M. 91
Kim Y. Y. 70
Klimowicz A. 267
Klus-Stańska D. 38, 49–50
Kławsiuć-Zduńczyk A. 143, 149
Komieński J. A. 268
Korytko B. 254
Kość-Ryżko K. 115
Kubitsky J. 61–62, 142, 150, 153–155, 157, 159–162, 298

L

Lamb Ch. 43
Lazarus R. S. 126–127
Lewowicki T. 123–124, 179–180,
218, 241, 243
Linton R. 87
Luter M. 37

M

Macherey P. 199
Magala S. 67, 242
Maj B. 245
Makai G. 43
Malewska-Peyre H. 65
Mannheim K. 32–33, 44–45
Maslow A. H. 86–87, 109
Matsumoto D. 59
McGee Banks A. 265, 267, 269
McLaughlin B. 135
Mead M. 24, 38
Miller R. 25, 35, 120

N

Nęcka E. 271
Nikitorowicz J. 60, 69, 82, 118–120,
122, 156, 221–223, 239–241,
244
Niziołek K. 291

O

Ochojska J. 100
Ochs E. 121–122, 136

P

Pasamonik B. 93
Piegat-Kaczmarczyk M. 101, 103–
–104

Pilarska A. 220
Pochrzęst-Motyczyńska A. 144, 149,
163
Pollock D. 153
Postman N. 36–37
Potoniec A. 293
Potoniec K. 293

R

Rickert H. 58
Rogers A. 263
Rosner K. 174
Różańska A. 243
Rybicka E. 185, 192–193

S

Sack R. D. 178
Saner H. 38
Sapir E. 123, 179–181, 234–235
Sawicki P. 292
Schieffelin B. 121–122, 135–136,
229
Sendyk M. 92
Simmel G. 31–34
Sivio M. 242
Smith K. R. 246
Smolińska-Theiss B. 47–48, 104
Sussman N. M. 52–54, 151–152
Szczepska-Pustkowska M. 38, 40–
–42, 48
Szczęsny F. 208–209
Szkuclarek T. 180
Szostak-Król K. 255, 257, 284, 286
Szulżycka A. 37, 39
Szydłowska P. 145–149, 153, 155–
–157, 160–161, 165

Ś

Śliwerski B. 38–39, 41–42

T

Taylor M. 242

Theiss W. 39

Tillmann K.-J. 85–86

Tischner J. 175–178

Treder J. 210

Turner J. S. 85

W

Weigl B. 246

White K. 42, 51, 54, 168–169, 178,
181–193

Witkowski L. 247

Wołoszynowa L. 247

Woolard K. A. 135, 229

Wróblewska-Pawlak K. 66

Wygotski L. 246

Wysocka E. 107–108

Y

Yousafzai M. 43, 45–46

Z

Zamenhof L. 281

Zwiernik J. 48–49

Ż

Żytko M. 49–50

Ž

Žižek S. 199–200