

III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie
Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne
7 - 11 września 2011, Kraków, Polska Akademia Umiejętności

Raport IV

Wersja robocza,
proszę nie cytować bez zgody autorki

Halina Grzymała-Moszczyńska
Uniwersytet Jagielloński
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

**Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące przekazywania młodym pokoleniom
kultury ojczystej w warunkach emigracji**

Wstęp

Przekazywanie kultury kraju pochodzenia należy obok regulacji prawnych dotyczących rozszerzania praw państwa emigracyjnego na członków diaspory, oraz egzekwowania przez państwo emigracyjne obowiązków od członków diaspory do podstawowych zadań realizowanych w ramach procesu zarządzania procesami migracyjnymi (Gamlen, 2006 za: Iglicka, 2010). Przekazywanie kultury kraju pochodzenia mieści się w ramach aspektu zarządzania migracją, określanego mianem budowania struktury. Wymiar ten obejmuje zarówno propagowanie kultury kraju pochodzenia migrantów na terenie krajów ich aktualnego pobytu, jak i rozwój edukacji dla tej grupy, a wreszcie kreowanie wobec niej polityki medialnej zarówno mediów krajowych jak i mediów emigracyjnych. (Iglicka 2010).

Przed przejściem do rozważań teoretycznych na zawarty w tytule temat konieczne jest uściślenie dwóch obszarów pojęciowych: adresatów przekazu i treści przekazu. W pierwszym wypadku chodzi o to kogo mamy na myśli mówiąc o młodych pokoleniach Polaków, zaś w drugim jakie treści mamy na myśli mówiąc o przekazie kultury ojczystej.

Rozpocniemy od pierwszego z zagadnień czyli od próby przyjrzenia się grupie młodzieży znajdującej się na emigracji. Grupa ta daleka jest od jednorodności. Można ją podzielić na

kilka różnych kategorii, które wymagają odmiennego traktowania w procesie przekazu kulturowego.

1.0 Kogo obejmuje młode pokolenie emigrantów ?

Pierwsze zastrzeżenie, które należy poczynić przed rozpoczęciem tych rozważań dotyczy wieku osób o których będzie tu mowa. Jest to bowiem grupa, która obejmuje wszystkich poczynając od dzieci w wieku przedszkolnym do studiującej młodzieży. Po drugie grupa ta obejmuje zarówno dzieci i młodzież urodzoną i wychowaną w polskich rodzinach mieszkających od długiego czasu poza granicami Polski, jak i dzieci i młodzież, które wyjechały z Polski wraz z rodzicami relatywnie niedawno, a wcześniej przez różny okres czasu uczęszczały do szkoły w Polsce. Po trzecie wreszcie, w grupie tej są dzieci, które wyjechały z/do rodziców w wieku przedszkolnym, dla których kontakt z nowym środowiskiem kulturowym nie jest poprzedzony wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi w Polsce.

Kolejny podział w ramach grupy będącej przedmiotem naszego zainteresowania to jej zróżnicowanie z uwagi na narodowość rodziców. Do grupy tej należą zarówno dzieci których oboje rodzice są Polakami mieszkającymi dłużej lub krócej za granicą, jak i dzieci z małżeństw mieszanych, mieszkające na terenie kraju rodzica obcokrajowca, czyli dzielące z jednym z rodziców sytuację bycia cudzoziemcem, a wreszcie dzieci które określa się w literaturze psychologicznej mianem *Third Culture Kids*, czyli te które mieszkają za granicą, ale wraz z obojgiem rodziców dzielą nie tylko sytuację bycia obcokrajowcem w miejscu zamieszkania, ale też uczestniczą z rodzicami w bardzo częstej zmianie kraju pobytu. Zmiana ta jest związana najczęściej z wymogami pracy zawodowej jednego lub obojga z rodziców. Są to najczęściej dzieci z rodzin dyplomatów, naukowców, osób zatrudnionych w międzynarodowych korporacjach, lub też dzieci reprezentantów wolnych zawodów, takich jak dziennikarze lub artyści. Jak pokazują badania jest to grupa, która najmocniej jest konfrontowana z trudnościami określenia własnej tożsamości kulturowej (Pollock, van Reken 2001; Fail, Thompson, Walker, 2004), choć przez rówieśników jest postrzegana z zazdrością, jako prowadzące wyjątkowo barwne i ciekawe życie.

Trzeci duży podział występujący w omawianej grupie dotyczy wreszcie planowanego okresu pobytu rodziny za granicą. Występują tu zarówno osoby, których rodziny w sposób stały zamieszkują poza Polską, jak i rodziny, które emigrują na okres niesprecyzowany

(„zostaniemy tak długo jak będzie się to opłacało”), ale też rodziny, które wyjeżdżają na okres ściśle określony długością podpisanego kontraktu zawodowego rodzica/rodziców.

Przynależność do każdej z rodzajów wyżej wymienionych podgrup tworzy całkowicie inny kontekst dla odbioru przekazu dotyczącego kultury polskiej. W każdym z tych kontekstów różny jest nie tylko potencjalny zasób wiedzy wyjściowej o kulturze polskiej, ale też – co bardzo ważne – odmienne spostrzeżenie jej przydatności dla własnego funkcjonowania obecnie i w przyszłości.

Najbardziej bezdyskusyjna przydatność tej wiedzy występuje w grupie, która spostrzega swój pobyt za granicą jako ściśle określony czasowo, jako swoisty przerywnik w stałym pobycie w Polsce. W pozostałych grupach postrzeżenie tej przydatności nie jest już tak oczywiste.

Najmniej oczywiste jest ono w grupie, która urodziła się za granicą i tam mieszka na stałe, zaś kontakt z Polską ma dla niej charakter odświeżno-wakacyjno-okazjonalny. W zależności od charakteru pobytu rodziny za granicą (stały vs. czasowy, z określonym vs. niesprecyzowanym momentem powrotu do Polski), podtrzymywanie znajomości (rozwijanie kompetencji) językowych będzie miało różny charakter.

2.0 Treści przekazu kulturowego

2.1. Przekazywanie języka

Mówiąc o przekazie kultury ojczystej skierowanym do dzieci i młodzieży mieszkających poza Polską mamy najczęściej na myśli nauczanie języka polskiego, ewentualnie podtrzymywanie jego znajomości poprzez prowadzenie w języku polskim nauczania niektórych przedmiotów szkolnych, tzw. przedmiotów ojczystych. W przekazie tym mieści się też działalność rozmaitych grup artystycznych nastawionych na propagowanie i kontynuację polskiej tradycji ludowej. Z perspektywy definicji kultury¹, trudno nie dostrzec, że jest to przekaz kulturowy bardzo fragmentaryczny, który daje kompetencje kulturowe o bardzo różnym stopniu przydatności z punktu widzenia założonego celu, jakim jest z perspektywy zarządzania migracją utrzymywanie kontaktu migrantów z krajem pochodzenia. Przekazywanie wiedzy szkolnej w języku polskim pozwala na przyjazd/powrót w którymś momencie do Polski w

¹ W literaturze przedmiotu wymienia się 186 definicji kultury. Dla celów niniejszych rozważań zostanie przyjęta koncepcja stojąca u podstawy modelu RAEM, który zostanie szczegółowo scharakteryzowany w dalszej części rozważań. Wskazuje on, że kultura zawiera zarówno aspekty bardzo zewnętrzne, łatwo dostrzegalne i mogące łatwo ulegać zmianom, jak i wartości stanowiące rdzeń kultury, których zmiana zachodzi bardzo wolno, lub które pozostają relatywnie niezmiennie nawet na przestrzeni długiego okresu czasu.

celu podjęcia nauki szkolnej, lub w dalszej perspektywie studiów wyższych. W przypadku, gdy taka możliwość nie jest brana pod uwagę, stanowić to może czynnik zdecydowanie zniechęcający do wszystkiego co polskie, gdyż będzie się kojarzyć z dodatkowym obciążeniem obowiązkami szkolnymi oprócz obowiązków realizowanych w ramach kształcenia w kraju zamieszkania. Sobota będąca dniem wolnym od nauki w ramach obowiązującego w danym państwie obowiązku szkolnego, staje się wówczas dniem „niesprawiedliwie” (z perspektywy dziecka lub nastolatka) obciążonym obowiązkami szkolnymi z racji bycia Polakiem. Transmisja polskiej tradycji kulturowej związana z udziałem w różnego rodzaju aktywnościach artystycznych czy artystyczno-religijnych z dużą łatwością wpisuje się w ten sam schemat – działań których użyteczność jest trudna do przewidzenia w dłuższej perspektywie, a które krótkoterminowo stanowią dodatkowe obciążenie i wpływają na odróżnianie się od rówieśników z kraju zamieszkania. Biorąc pod uwagę jedną z największych potrzeb dzieci i młodzieży, szczególnie mocno artykułowaną wśród nastolatków, a mianowicie chęć upodobnienia się do grupy rówieśników, działania takie niekoniecznie są atrakcyjne.

2.2. Konteksty społeczno-kulturowe przekazywania języka ojczystego

W celu odpowiedzi na pytanie o inną propozycję przekazu kulturowego konieczne jest teraz przyjrzenie się dynamice procesu akulturacji, w kontekście którego działania takie mają występować. Rozpocznijmy od omówienia kwestii językowych. Sytuacja nabywania, lub kompetentnego posługiwania się językiem polskim w wielu dziedzinach życia, będzie odmienna u dziecka, którego oboje rodzice są Polakami a ono samo mimo zamieszkiwania w obcym kraju od urodzenia porozumiewało się z rodzicami tylko po polsku, (chociaż z rówieśnikami porozumiewało się w języku kraju pobytu), a jeszcze inaczej w sytuacji gdy dziecko przyjechało z rodzicami, którzy słabo lub wcale nie znają języka nowego kraju, a ono poniekąd z „marszu” wchodzi do szkoły i w środowisko rówieśnicze gdzie zmuszone jest jak najszybciej zacząć komunikować się w nowym języku, a „przy okazji” zaczyna występować jako pomocnik rodziców w kontakcie z nowym środowiskiem. Jeszcze inaczej będzie wyglądać sytuacja dziecka, które pochodzi z rodziny wielokulturowej, gdy z każdym z rodziców od urodzenia rozmawia w jego języku, a więc praktycznie jest dzieckiem dwujęzycznym. W każdej z tych sytuacji język polski jest odmiennie pozycjonowany na skali swojego znaczenia w kontaktach z otoczeniem społecznym dziecka.

W pierwszym przypadku język polski może być postrzegany jako wyraźnie oddzielający środowisko domowe od szerszego środowiska społecznego. Język jest wówczas bardzo

wyraźnym, acz niekoniecznie pożądanym -szczególnie we wczesnym okresie nauki szkolnej - markerem odmienności i identyczności dziecka. Wówczas język kraju pochodzenia jest traktowany jako nieprzydatny balast, szczególnie gdy będzie on nieakceptowany w szkole lub grupie rówieśniczej. Takie jego postrzeganie będzie sprzyjało dążeniu do zastąpienia go innym, bardziej użytecznym narzędziem – czyli językiem nowego kraju. Odmienna sytuacja ma miejsce wtedy, gdy dzieci z konieczności stają się swoistymi przewodnikami rodziców po nowej kulturze. Z uwagi na to, że dzieci opanowują język nowego kraju niejednokrotnie szybciej niż rodzice skupieni w początkowym okresie emigracji, na pracy zawodowej nie wymagającej dużej znajomości języka, to wówczas jest ono zmuszone do podejmowania obciążającej roli będącej odwróceniem naturalnego porządku hierarchii i odpowiedzialności w rodzinie. Jest ono obciążane obowiązkami utrzymywania kontaktu z otoczeniem kultury dominującej.

Przejdziemy teraz do omówienia sytuacji, gdy nabywanie języka przez dziecko ma miejsce w rodzinie wielokulturowej. Wokół faktu nabywania języka w takiej sytuacji istnieje wiele kontrowersji. Niekiedy pojawiają się obawy, że konieczność opanowania jednocześnie dwóch języków może prowadzić do opóźnienia w rozwoju dziecka. W skrajnych wypadkach prowadzi to do ograniczania kontaktu dziecka z językiem innym niż język tego z rodziców, które pochodzi z kultury kraju pobytu, dominującej w otoczeniu, w którym dziecko się wychowuje. Najczęściej jednak możliwość opanowania przez dziecko dwóch języków jest traktowana jako ważna i unikalna możliwość związana z pochodzeniem rodziców z różnych krajów i/lub kultur. Badania prowadzone nad tym zagadnieniem wskazują na szereg aspektów tego zjawiska. Na skutek ekspozycji na dwa różne języki, wiele spośród dzieci staje się bilingualne. Bilingualizm ten ma jednak odmienny charakter w zależności od tego czy dziecko od urodzenia słyszy skierowane do siebie wypowiedzi w dwóch językach, czy też drugi język pojawia się dopiero na późniejszym etapie rozwoju (np. w związku ze zmianą przez rodziców kraju zamieszkania). W pierwszym wypadku mamy do czynienia z symultanicznym nabywaniem kompetencji językowych, zaś w drugim wypadku, kolejny język opiera się na wcześniej nabytym, pierwszym języku. Istnieją dwie teorie, które mają na celu wyjaśnienie jak przebiega i jakie ma skutki nabywanie przez dziecko obu języków jednocześnie. Wedle pierwszej teorii, dziecko początkowo nie rozgranicza obu języków, rozwija jeden system językowy, który stopniowo rozdziela się w dwa niezależne języki, zaś wedle drugiej, oba języki są od początku kształtowane niezależnie (Fabiano - Smith , Goldstein 2010). Badania wykazały również, że im bardziej języki się od siebie różnią, tym korzystniej wpływa na rozwój dziecka ich jednoczesne uczenie się. W wypadku bliskiego

pokrewieństwa języków (Kormi - Nouri 2008) mamy do czynienia z odmienną prawidłowością - języki wzajemnie się zakłócają poprzez interferencję w zakresie sposobów wymowy poszczególnych dźwięków. Eksperymenty wykazały, że języki nabywane w tym samym czasie interferują ze sobą, przez co rozwój fonologiczny, czyli zdolność poznawcza do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy jest nabywana wolniej (Gildersleeve - Neumann, Wright 2010). Siegal (2010) stwierdził natomiast, że nabywanie dwóch języków przyczynia się do szybszego rozumienia prawidłowego sytuacyjnego sposobu używania języka, czyli – przykładowo - stosowania właściwych formy grzecznościowych lub właściwej długości wypowiedzi. Warto zwrócić uwagę na fakt, że kompetencje fonologiczne dzieci dwujęzycznych mogą być znacząco podwyższone poprzez udział w odpowiednich zajęciach skierowanych na pracę nad językiem, takich jak różnego rodzaju zajęcia muzyczne, teatralne czy artystyczne. Udział dziecka w zajęciach rozwijających kompetencję w zakresie języka polskiego jest właśnie wtedy szczególnie istotny. Inną interesującą konsekwencją dwujęzyczności są wyższe kompetencje społeczne, przejawiające się m.in. poprzez wyższą zdolność takich dzieci do rozumienia i przyjmowania perspektywy innej osoby w oglądzie danej sytuacji, przy jednoczesnym zawieszaniu własnego sądu na dany temat. W sposób oczywisty ułatwia to dziecku wchodzenie w nowe, odmienne kulturowo grupy i utrzymywanie z nimi dobrych stosunków. Bilingualizm wpływa również na procesy pamięci (Kormi - Nouri 2008). Dzieci dwujęzyczne mają większą łatwość w zapamiętywaniu słów, jak również w przywoływaniu słów określonego rodzaju (np. zaczynających się na określoną literę) niż ich rówieśnicy operujący tylko jednym językiem. Badania wskazują również, że bilingwalizm w sytuacji, gdy jest on cechą wyróżniającą dziecko od grona rówieśników, staje się źródłem dumy i przyczynia się do podniesienia dobrostanu dziecka, dzieje się tak jednak tylko wtedy gdy język ojczysty jest pozytywnie waloryzowany zarówno w domu jak i w szerszym środowisku społecznym, w przeciwnym razie powstają warunki do jego odrzucenia, a przymus jego używania wpływa na obniżenie samooceny dziecka.

Jeszcze inna – być może najbardziej typowa sytuacja ma miejsce wtedy, gdy rodzice komunikują się z dzieckiem w domu w języku polskim, natomiast jest ono eksponowane na kontakt z językiem kraju zamieszkania poprzez środowisko najpierw przedszkolne a później szkolne. Wówczas język polski staje się (przynajmniej chwilowo) dla dziecka najmniej atrakcyjny, ponieważ podkreśla on jego odrębność od grupy rówieśniczej. Na szereg sposobów, np. poprzez odmowę zwracanie się do rodziców w języku polskim dziecko manifestuje wówczas odrzucenie języka domu rodzinnego.

3.0. Kształtowanie tożsamości kulturowej młodego pokolenia imigrantów

Zmiany w zakresie kompetencji językowych dziecka związane są z tworzeniem i utrzymywaniem przez nie własnej tożsamości kulturowej. Współczesne badania psychologiczne wyraźnie wskazują na fakt, że tożsamość człowieka nie ma charakteru utrwalonego raz na zawsze. Szczególnie w sytuacji kontaktów międzykulturowych, zmianie dotychczasowego środowiska kulturowego jakie ma miejsce w sytuacjach migracyjnych, tożsamość ulega zmianom w relacji do kultury własnej i kultury większościowej/dominującej. Uwaga psychologów jest skierowana na proces przystosowywania się do życia w nowej kulturze i osiągnięcia poczucia dobrostanu (Murphy, 2006). Tożsamość jest czymś co staje się w dialogu między człowiekiem a jego otoczeniem, ale jednocześnie czymś co pozwala człowiekowi będącemu w sytuacji wielokrotnych zmian zachować poczucie ciągłości trwania, czyli czymś co pozwala człowiekowi zmieniającemu kontekst kulturowy czuć się nadal tą samą osobą (Hermans, Hermans-Konopka 2010). Właśnie z uwagi na taką naturę tożsamości język odgrywa tak szczególną rolę, a jednocześnie potencjalnie przynajmniej, konfliktorodną rolę w relacjach między dziećmi i rodzicami. Język pomaga wytyczyć ostrą granicę danej wspólnoty. W sytuacji gdy dla migrantów wiele rzeczy jest płynnych i niepewnych poszukiwanie takich ostrych granic jest bardzo ważne. Dla rodziców język może być właśnie takim pozytywnie postrzeganym markerem tożsamości, podczas gdy dla dzieci może być markerem niepożądanym a nawet swoistym stygmatem, zwracającym niepożądaną uwagę na jego odmienność.

Tożsamość dzieci z małżeństw mieszanych kulturowo nie jest oczywista. Ewa Nowicka (Nowicka, 2003) zwraca uwagę na fakt, że dzieci z rodzin etnicznie mieszanych przeżywają różne dylematy tożsamościowe. Do czynników warunkujących wybór własnej tożsamości możemy zaliczyć zwracającą uwagę odmienność fizyczną czyli to, co w przypadku dziecka urodzonego w małżeństwie jednolitym kulturowo zazwyczaj nie budzi zainteresowania otoczenia. Innym czynnikiem jest kraj wychowania, liczba lat spędzonych w kraju rodzinnym jednego i drugiego rodzica, kontakty z rodziną i znajomymi w obu krajach, jak również stopień kompetencji kulturowej w zakresie kultur obojga rodziców. Osobnym, istotnym czynnikiem oddziałującym na wybory tożsamościowe dziecka jest stosunek obojga rodziców do własnej tożsamości narodowej i kultury własnego kraju.

3.1. Procesy akulturacji jako czynnik kształtujący tożsamość migrantów

Po to aby lepiej zrozumieć kwestię kształtowania się tożsamości młodego pokolenia polskich migrantów, konieczne jest przeanalizowanie procesów akulturacji, które zachodzą w sytuacji kontaktu między osobami z różnych kultur czyli w tym wypadku między polskimi imigrantami, a społeczeństwem krajów przyjmujących.

Samo pojęcie akulturacji zostało zdefiniowane w latach 30-tych ubiegłego stulecia. Autorzy (Redfield, Linton, Herskovits, 1936) wskazywali, że akulturacja jest wynikiem bezpośredniego długotrwałego kontaktu między dwoma grupami o odmiennej kulturze, oraz że kontakt ten wywołuje zmianę w kulturze obu grup. Warto podkreślić, że proces akulturacji był więc określany jako proces zmian zachodzący w obu kulturach wchodzących ze sobą kontakt. Jak wynika z prezentowanego poniżej przeglądu teorii tego zjawiska, aspekt obopólności wpływu i zmiany był pomijany przez długi okres czasu przez naukowców zajmujących się tym procesem. Jedną z możliwych przyczyn tego stanu rzeczy może być skoncentrowanie badań empirycznych na sytuacjach gdy imigranci, słabsi, „nie –miejscowi” zawsze mieli się w kontakcie z nową, dominującą kulturą zmienić i przystosować. Kultura przyjmująca, przynajmniej pozornie, pozostawała na ich pojawienie się odporna.

Analiza procesu akulturacji prowadzona była w oparciu o kilka koncepcji. Pierwsza ich grupa dotyczyła procesów zmiany kulturowej zachodzących wyłącznie wśród nowoprzybyłych. Chronologicznie pierwszym z tych ujęć było ujęcie jednowymiarowe (Gordon, 1964). Dotyczyło on opisu postępów akulturacji imigrantów, w miarę upływu czasu od znalezienia się w nowym kraju. Zgodnie z nim, akulturacja była jednokierunkowym procesem liniowym, rozpoczynającym się od stanu posiadania tylko własnej kultury. Kolejnym etapem, przejściowym, był stan dwukulturowości, gdy imigranci zachowują jeszcze niektóre elementy kultury kraju pochodzenia, a jednocześnie przyjmują już zasadnicze elementy kultury kraju osiedlenia. Teresa LaFromboise, Hardin L.K.Coleman i Jennifer Gerton (1993) wskazują, że punktem docelowym opisanego procesu było stawanie się prawowitym członkiem nowego społeczeństwa, pełna asymilacja do jego kultury. Zgodnie z tym podejściem zmiany kulturowe zachodzą wyłącznie w grupie przybyszów, natomiast kultura gospodarzy - mimo pojawienia się w kraju reprezentantów odmiennej kultury - pozostaje niezmienna. Inne ujęcie (Tseng, 2001) opisuje cztery etapy kulturowego przystosowania, ograniczające się tylko do zmian w kulturze grupy przybyszów. Są to: stadium preemigracyjne, stadium początkowe, stadium środkowe i końcowe. W stadium preemigracyjnym niewystarczająca ilość informacji na temat kraju, do którego planowana jest emigracja, zastępowana jest niekiedy fantastycznymi wyobrażeniami. W stadium początkowym, trwającym około pół roku po

przybyciu do nowego kraju, konieczne jest rozwiązanie podstawowych problemów bytowo-zawodowych. W stadium środkowym (3-5 rok pobytu w obcym kraju), gdy już większość problemów zostaje rozwiązana, jednostka może postrzegać coraz więcej różnic kulturowych, między kulturą własną a kraju pochodzenia. Część osób będzie dążyć do zachowania elementów swojej kultury, inni natomiast będą przyjmowali nowe wzory życia. Stadium końcowe (10 do 20 lat po przyjeździe do nowego kraju), niesie w sobie identyfikację z kulturą kraju przyjmującego.

Znaczącym krokiem w procesie budowy teoretycznego zaplecza dla rozumienia procesów akulturacji były prace kanadyjskiego psychologa międzykulturowego Johna Berry'ego (1974, 1980). Co prawda nadal dotyczyły one również zmian zachodzących w kulturze przybyszów, ale uwzględniały też relacje z kulturą kraju przyjmującego. Berry (1974, 1980) sformułował dwuwymiarową koncepcję procesu akulturacji. Ortogonalne wobec siebie osie tego procesu tworzyły: oś opisująca zmiany w zakresie związku z kulturą kraju pochodzenia i oś opisująca zakres relacji z reprezentantami kultury kraju osiedlenia. Pozycja osoby pochodzącej z innej kultury, która znalazła się w nowym środowisku kulturowym, jest według tego ujęcia, wypadkową odpowiedzi przez nią na dwa pytania: jedno dotyczy wartości utrzymania kultury kraju pochodzenia, a drugie wartości relacji z kulturą kraju pobytu. Wynikiem zastosowania podejścia zaproponowanego przez Berry'ego jest wyodrębnienie czterech strategii akulturacyjnych: integracji, asymilacji, separacji i marginalizacji. Integracja polega na utrzymaniu przez imigranta najważniejszych cech kultury kraju pochodzenia i jednocześnie przyjęciu właściwości kultury kraju pobytu. Asymilacja polega na odrzuceniu własnej identyczności kulturowej, po to, aby przyjąć identyczność kulturową kraju aktualnego zamieszkania. Separacja polega na odrzuceniu relacji z reprezentantami kultury kraju zamieszkania, przy jednoczesnym pragnieniu utrzymania wszystkich cech kultury kraju pochodzenia. Marginalizacja z kolei polega na odrzuceniu zarówno własnej kultury jak i kultury kraju zamieszkania.

Kolejnym etapem rozwoju analiz dotyczących procesów akulturacji, stało się również uwzględnianie odpowiedzi społeczeństwa przyjmującego na obecność imigrantów. Odpowiedź ta, jak wykazały badania (Moghaddam i Taylor, 1987; Sayegh i Lasry 1993), współdecydowała o tym jaka strategia akulturacyjna była ostatecznie przyjmowana przez grupę napływową. Wyniki przeprowadzonych badań doprowadziły do powstania *Interaktywnego Modelu Akulturacji* (Bourhis, Moise, Perreault i Senecal, 1997) będącego próbą równoczesnego uwzględnienia konsekwencji wyborów strategii akulturacyjnych przez

imigrantów oraz podejścia społeczeństwa przyjmującego do obecności imigrantów na jego terytorium. Strategie akulturacyjne imigrantów zostały w tym modelu opisane tak jak miało to miejsce w przedstawionym powyżej ujęciu Berry'ego (1974, 1980), poszerzonym o strategie indywidualizmu, zgodnie z którym jednostka wybiera autoidentyfikację poprzez przynależność np. do grupy zawodowej „jestem inżynierem komputerowym”, a nie poprzez identyfikację kulturową „Jestem Irańczykiem” lub „jestem Polakiem”. Podejście społeczeństwa przyjmującego zostało w tym modelu opisane przy pomocy dwóch wymiarów. Na jednym z nich określany był stopień, w jakim społeczeństwo przyjmujące akceptuje fakt, że imigranci zachowują swoje dziedzictwo kulturowe, a na drugim stopień akceptacji dla faktu, że przyjmą kulturę nowego środowiska kulturowego. W wyniku odpowiedzi, na *Skali Akulturacji Społeczności Przyjmującej* badającej te postawy, zostały wyodrębnione pięć strategii reakcji społeczeństwa przyjmującego na imigrantów. Były to: integracja, asymilacja, segregacja, wykluczenie i indywidualizm.

Integracja jest wynikiem twierdzących odpowiedzi zarówno na pytanie o zachowanie swojej kultury przez imigrantów, jak i na pytanie o przyjęcie przez imigrantów kultury kraju pobytu. Asymilacja oznacza oczekiwanie, że imigranci porzucą własną kulturę, na rzecz przyjęcia kultury kraju pobytu. Segregacja oznacza akceptację dla zachowania przez imigrantów własnej kultury, ale bez przyjmowania przez nich kultury kraju pobytu. Strategia wykluczenia, polega na jednoczesnym odrzuceniu przez członków społeczeństwa przyjmującego, zarówno możliwości zachowania przez imigrantów własnej kultury, jak i wchodzenia przez imigrantów w kontakt z kulturą kraju pobytu. Społeczeństwo przyjmujące reprezentujące tę strategię pragnie by imigranci opuścili dany kraj. Jeśli natomiast członkowie społeczeństwa przyjmującego pragną postrzegać zarówno siebie, jak i innych, przez pryzmat cech indywidualnych, a nie związku z określonym kontekstem kulturowym z którego pochodzą, to wówczas efektem będzie indywidualizm.

Wymienione powyżej strategie (Bourhis, Moise, Perreault i Senecal, 1997) społeczeństwa przyjmującego i grupy imigrantów tworzą łącznie 25 możliwych kombinacji (5 strategii grupy imigrantów x 5 strategii społeczeństwa przyjmującego). Między strategiami preferowanymi przez obie grupy istnieją trzy typy relacji. Są to: relacja zgodności, problematyczna i konfliktowa. Z relacją zgodności mamy do czynienia wtedy, gdy obie grupy przyjmują i preferują taką samą strategię akulturacyjną, na przykład asymilację, integrację ale też indywidualizm. Relacja problematyczna występuje wtedy, gdy członkowie obu grup preferują strategie które w części są sporne.

Przykładowo, społeczeństwo przyjmujące oczekuje asymilacji, natomiast grupa imigrantów gotowa jest przyjąć strategię integracji czyli co prawda przyjąć kulturę społeczności przyjmującej, ale jednocześnie pragnie zachować własne tradycje kulturowe. Wreszcie relacja konfliktowa zachodzi wtedy, gdy społeczeństwo przyjmujące preferuje asymilację, a grupa imigrantów separację, lub gdy imigranci pragną się asymilować, zaś społeczeństwo przyjmujące bardzo wyraźnie zakreśla stopień udziału przybyszów w życiu nowego kraju na przykład poprzez ograniczanie maksymalnego okresu pobytu imigrantów na swoim terytorium (np. dzięki polityce wizowej) i preferuje strategię segregacji. Analiza opcji akulturacyjnych obu grup wykazuje, że najczęstszą ze wszystkich relacji jest relacja konfliktowa, gdy oczekiwania jednej z grup pozostają w całkowitej sprzeczności z oczekiwaniami drugiej grupy (stanowi ona 12 na 25 przypadków). Relacja zgodności jest spotykana najrzadziej (3 na 25 przypadków), zaś relacja problematyczna zajmuje z uwagi na swoją częstotliwość miejsce pośrednie (7 na 25 przypadków). Konfliktowość strategii akulturacyjnych może również pojawić się w ramach tej samej rodziny, gdy pierwsze pokolenie migrantów (rodzice) będą realizować strategię separacji, gdyż brak im będzie zasobów i kapitału społecznego do szerszego uczestnictwa w kulturze kraju pochodzenia, , zaś dzieci będą dążyły do integracji a w chwilach buntu przeciwko rodzicom, do strategii asymilacji ze społeczeństwem większościowym i odcięcia się od tradycji kulturowej rodziców.

Krytyka podejścia Berry'ego była też punktem wyjścia do powstania innej, jak do tej pory najbardziej rozbudowanej i uszczegółowionej koncepcji procesu akulturacji. Jest to model RAEM, zaproponowany przez grupę hiszpańskich naukowców (Navas i in., 2005). Jego nazwa to skrót od *Relative Acculturation Extended Model*, czyli Rozszerzony Model Względnej Akulturacji. Jego twórcy mówią o pięciu głównych punktach, które wyróżniają ich model od modeli występujących w literaturze przedmiotu. Po pierwsze, bierze on pod uwagę jednocześnie strategie przyjmowane przez grupę imigrantów i społeczeństwo przyjmujące, ponieważ dopiero ich interakcja tworzy różnego rodzaju relacje międzygrupowe. Po drugie rozróżnia grupy imigrantów w zależności od ich pochodzenia etnokulturowego. Wskazuje na fakt, że nie każda grupa imigrantów w tym samym stopniu ma szansę na włączenie się w nowe społeczeństwo, po trzecie uwzględnia znaczącą liczbę zmiennych psychospołecznych oraz wskaźników behawioralnych. Po czwarte RAEM odróżnia strategie akulturacyjne preferowane przez dane grupy od strategii ostatecznie przyjętych, czyli sytuację idealną od sytuacji realnej. Po piąte bierze pod uwagę różne sfery rzeczywistości społeczno-kulturowej, w których mogą być przyjmowane odmienne strategie akulturacyjne.

Twórcy RAEM podkreślają, że nie da się wyróżnić jednej uogólnionej strategii akulturacyjnej stosowanej przez jednostkę czy grupę, ponieważ proces akulturacji jest złożony (w tym samym czasie mogą być przyjmowane różne strategie akulturacyjne) oraz względny (w różnych sferach życia przyjmowane są przez jednostki i grupy często odmienne postawy). RAEM wyróżnia następujące dziedziny życia zarówno dotyczące społeczności przyjmujących jak i społeczności imigrantów, w których proces wzajemnej akulturacji ma miejsce:

1. władza i system polityczny – organizujące relacje władzy i ustalające porządek społeczny
2. praca – zawód, stosowane narzędzia, plan dnia itp.
3. ekonomia – podział wyprodukowanych dóbr, transakcje ekonomiczne i nawyki konsumenckie np. kupowane towary, wydawanie i oszczędzanie pieniędzy itp.
4. relacje rodzinne – biologiczna reprodukcja oraz kulturowa transmisja wartości i wzorów zachowań
5. relacje społeczne – relacje i sieci tworzone poza rodziną, w szczególności przyjaźnie
6. ideologie
 - a) wzory myślenia, zasady i wartości
 - b) wierzenia i tradycje religijne

Poszczególne sfery są ze sobą ściśle powiązane – zmiany w jednym obszarze życia nie pozostają bez wpływu na pozostałe. Nie oznacza to jednak, że strategie adaptacyjne we wszystkich sferach są dla danej osoby analogiczne. Autorzy stawiają hipotezę, iż najłatwiej jest radzić sobie ze sprzecznościami wynikającymi ze spotkania różnych kultur oraz przyjmować strategie asymilacyjne/integracyjne w sferach bardziej publicznych czy materialnych. Bardziej problematyczne są kwestie społeczne czy rodzinne. Najtrudniej zaś o zmiany w tych obszarach, które dotyczą wizji świata, wartości czy religii (Navas i in., 2005). Badania nad zjawiskami akulturacji pokazują, że w tym samym momencie jednostka jest uczestnikiem wielu różnych strategii akulturacyjnych ponieważ różne aspekty środowiska oddziałują na nią w tym samym czasie. Tak więc jej tożsamość jest kształtowana w dialogu ze światem otaczającym. Warto też wspomnieć o fakcie, który w odniesieniu do grupy będącej przedmiotem naszego zainteresowania, czyli młodzieży, jest szczególnie ważny, a mianowicie o tym, że strategie akulturacyjne realizowane przez poszczególnych członków

rodziny mogą różnić się od siebie. Każda z nich ma inne konsekwencje dla tożsamości jej członków i na tym tle mogą pojawiać się niebłahe konflikty.

Model RAEM wydaje się dostarczać największych możliwości do analizy interesującego nas zjawiska. Wskazuje on bowiem, że instytucjonalnie programowany przekaz wartości kulturowych kierowany do młodego pokolenia imigrantów, jest skoncentrowany najczęściej na sferze szóstej – ideologicznej (gdzie jak pokazują badania, zmiany i tak zachodzą najwolniej), natomiast poza zakresem działania pozostają pozostałe sfery. W konsekwencji musi to rodzić w tej grupie frustracje w wypadku myślenia o odnalezieniu swojego miejsca w Polsce, lub rozumienia spraw dotyczących Polski.

Przegląd różnych strategii akulturacyjnych dokonany na przykładzie projektu badawczego przeprowadzonego wśród młodzieży imigranckiej w 13 krajach świata (Berry, Phinney, Sam, Vedder 2006) jednoznacznie wskazuje, że strategia integracji jest zdecydowanie najkorzystniejsza dla dobrostanu jednostki. Pozwala ona bowiem zachować zarówno związki z własną kulturą, jak i z kulturą kraju zamieszkania. Dlatego tak istotne jest aby wśród młodego pokolenia polskich imigrantów te związki wspierać. Jednocześnie współczesne podejście do zjawiska tożsamości nakazuje uznać, że w różnych momentach życia jednostki szczególnie mocno mogą być artykułowane różne aspekty jej tożsamości. Stąd dostarczanie materiału do wspierania różnych aspektów struktury tożsamości jest tak bardzo istotne.

3.2. Propozycja przekazu kulturowego mającego na celu oddziaływanie na zachowanie i rozwój tożsamości młodego pokolenia polskich migrantów

Warto poświęcić uwagę, myśląc o sposobach w jaki można dotrzeć do bardzo zróżnicowanej i rozproszonej przestrzennie grupy młodego pokolenia polskich migrantów, tym sposobom oddziaływania, które związane są z faktem, że większość z nich należy do pokolenia funkcjonującego w świecie kontaktów kreowanych i podtrzymywanych za pośrednictwem Web.2, czyli przestrzeni internetowej umożliwiającej nie tylko korzystanie z poczty internetowej, ale również z przesyłania plików dźwiękowych i filmowych. Dzięki temu uczestnicy różnego rodzaju grup i portali społecznościowych mogą odczuwać przynależność do grup, od których w rzeczywistości dzielą ich niekiedy setki czy tysiące kilometrów i do których fizycznie nie da się już/jeszcze/w ogóle należeć. Tworzenie i wspieranie portali i stron, które pomagają mimo

fizycznego oddalenia utrzymywać poczucie związku z kulturą polską, nie tylko tą wysoką ale też – a może nawet przede wszystkim- tą codzienną, może stanowić dobry sposób na enkulturację do kultury polskiej, ale też wspieranie poczucia tożsamości i przynależności kulturowej w omawianej grupie. W wypadku dzieci i młodzieży wyjeżdżającej z Polski w wieku kilku, kilkunastu lat uczestnictwo w tych grupach i portalach może pomóc zachować poczucie tożsamości i przynależności do kultury polskiej mimo konieczności jednoczesnego budowania swojej tożsamości w stosunku do nowego kraju i środowiska. Inne możliwości Internetu to prowadzenie blogów własnych i dostęp do blogów znajomych i przyjaciół, co pozwala nadal pozostawać w sferze kontaktów ze środowiskiem kraju pochodzenia. Cennym narzędziem przy pomocy którego można oddziaływać na podtrzymanie poczucia tożsamości młodzieży polskiego pochodzenia, jest tworzenie dedykowanych dla środowisk młodzieżowych w poszczególnych krajach, portali typu Facebook, Twister czy Google+, czy tzw. fun page, które w atrakcyjnej i dostosowanej do zainteresowań odbiorców formie, będą przekazywały wiedzę o współczesnej Polsce. Stworzenie takich portali musi oczywiście być poprzedzone badaniami przeprowadzonymi przez specjalistów od kultury młodzieżowej, gdyż wiedza ta musi być połączona z aktualnymi zainteresowaniami tej młodzieży, które wcale nie muszą być identyczne we wszystkich krajach, w których ta młodzież przebywa. Kierowanie takimi portalami również musi być powierzone specjalistom.

Inny aspekt wykorzystania Internetu to fora dyskusyjne dotyczące własnych doświadczeń młodzieży, związanych z mieszkaniem poza Polską. Możliwość podzielenia się własnymi doświadczeniami w gronie osób, będących w podobnej sytuacji jest niezwykle cenne. Bardzo wielu migrantów podkreśla bowiem, że właśnie niemożność podzielenia się doświadczeniami związanymi z migracją, stanowi dla bardzo wielu migrantów jedno z najtrudniejszych doświadczeń niezrozumienia i niewysłuchania. Ze względu na wagę i prywatność poruszanych na takich forach zagadnień osoby z takich społeczności rzeczywiście stają się sobie bliskie. Wspólność doświadczeń pomaga im radzić sobie z poczuciem samotności i tęsknoty. Można sądzić, że te doświadczenia są szczególnie trudne dla młodzieży w wieku dorastania, gdy kwestia budowy własnej tożsamości i przynależności jest jednym z najważniejszych i najtrudniejszych zadań rozwojowych jakie stoją przed jednostką.

Przegląd różnych strategii akulturacyjnych dokonany na przykładzie projektu badawczego przeprowadzonego wśród młodzieży imigranckiej w 13 krajach świata (Berry, Phinney, Sam, Vedder 2006) jednoznacznie wskazuje, że strategia integracji jest zdecydowanie najkorzystniejsza dla dobrostanu jednostki. Pozwala ona bowiem zachować zarówno związki z własną kulturą, jak i z kulturą kraju zamieszkania. Dlatego tak istotne jest aby również wśród młodego pokolenia polskich imigrantów te związki wspierać. Jednocześnie współczesne podejście do zjawiska tożsamości nakazuje uznać, że w różnych momentach życia jednostki szczególnie mocno mogą być artykułowane różne aspekty jej tożsamości. Stąd dostarczanie materiału do wspierania różnych aspektów tej struktury jest tak istotne.

5.0. Edukacja młodzieży powracającej z emigracji

Do tej pory zajmowaliśmy się przekazywaniem kultury polskiej jako kultury kraju pochodzenia. Przekaz ten stanowi jeden z aspektów zarządzania zjawiskiem migracji. Warto jednak poświęcić jeszcze uwagę innemu aspektowi budowania struktury, a mianowicie rozwojowi edukacji obejmującej okres po powrocie do kraju. Szacunkowe dane uzyskane z placówek oświatowych mówią, że do tej pory w polskich szkołach w kraju jest obecnie około 7 tysięcy dzieci, które wróciły po różnym okresie pobytu za granicą. W wielu wypadkach, gdy dzieci te trafiają do polskich szkół, napotykają w nich na wiele trudności. Część tych problemów to problemy wynikające z różnic programowych w szkołach polskich i zagranicznych, część wynika z nieznaności polskiego słownictwa obowiązującego w ramach poszczególnych przedmiotów szkolnych, ale bardzo duża część to trudności psychologiczne wynikające z niemożności „odnalezienia się” w nowym środowisku kulturowym. Trudności te są niejednokrotnie tym większe, że dzieci te i młodzież nie otrzymują wsparcia ani ze strony szkoły, nie zawsze wiedzącej, że dziecko, które pojawiło się w danej klasie ma za sobą dłuższy pobyt za granicą, ani ze strony rodziców, którzy uważają, że ich dzieci „tylko” mają się uczyć, podczas gdy to przed nimi stoją naprawdę trudne zadania takie jak zorganizowanie na nowo życia po powrocie do kraju. Analizując procesy zarządzania migracją należy również i tej grupie poświęcić uwagę, między innymi poprzez stworzenie nauczycielom mającym pracować z takimi dziećmi możliwości nabycia kompetencji z zakresu psychologii migracji i procesów akulturacyjnych umożliwiających dostarczenie takim dzieciom efektywnego wsparcia w readaptacji do polskiej szkoły.

6.0 Zakończenie

Z powyższych rozważań wynika, że w celu podejmowania trafnych działań prowadzących do skutecznego przekazywania kultury polskiej, i wspierania poczucia polskiej tożsamości młodym pokoleniom migrantów konieczne jest przeprowadzenie badań pozwalających na zdiagnozowanie potrzeb w tym zakresie i zastosowaniu narzędzi oddziaływań, które będą dostosowane do specyfiki funkcjonowania tej grupy w zasięgu całkowicie odmiennych form przekazu i sposobu komunikowania wynikającego nie tylko ze zjawisk globalizacji, ale też ze specyfiki narzędzi internetowych w tej przestrzeni działających.

Literatura cytowana:

Iglicka K. (2010), W pętli pułapki migracyjnej. Wydawnictwo Naukowe Scholar: Warszawa.

Pollock, D. C., & van Reken R. (2001), Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds, UZUPELNIC

Gamlen A.M. (2006), Diaspora engagements policies: What are they and what kind of states use them? Working Paper, 32, University of Oxford).

Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (eds.) (2006) Immigrant Youth in Cultural Transition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah-New Jersey-London.

Fail, H., Thompson, J., & Walker, G. (2004). Belonging, identity and third culture kids. Journal of Research in International Education, 3, 319–338.

Redfield, R., Linron, R., Herskovits, M.J. (1936), Memorandum on the study of acculturation. American Anthropology, 38, 149-152.

Fabiano - Smith L, Goldstein BA (2010), Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 53:160 - 178.

Kormi - Nouri R (2008), The effect of childhood bilingualism on episodic and semantic memory tasks. Scandinavian Journal of Psychology, 49: 93-109.

Gildersleeve - Neumann CE, Wright KL (2010): English speech acquisition in 3- to 5-year-old children learning Russian and English. Language, Speech, and Hearing Services in School 41: 429 - 444.

Siegal M. (2010), Bilingualism accentuates children's conversational understanding. PLoS ONE 5(2): 1-8.

Murphy, E.J.(2006), Transnational ties and mental health. W:R. Mahalingam (red.), Cultural Psychology of Immigrants. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah-New Jersey-London.

Nowicka, E. (2003), Dylematy i strategie tożsamościowe. Dzieci małżeństw mieszanych. w: Zdanowski, J. (red.). Globalizacja a tożsamość. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ASKON; s. 222 – 241.

Hermans, H.J.M., Hermans-Konopka A.(2010), Dialogical Self Theory. Cambridge: Cambridge University Press.