

Rozumienie wymaga zarówno „interpretacji”,
jak i „aplikacji”, ponieważ naznacza je zawsze
konkretna sytuacja historyczna, do której owo
rozumienie się stosuje¹

Wilfred Carr

WPROWADZENIE

W polskiej polityce migracyjnej repatriacja Polaków ze Wschodu zajmuje istotne miejsce. Zwłaszcza od lat 90. XX wieku, gdy w wyniku zmiany ustrojowej w III Rzeczypospolitej podjęto działania repatriacyjne w stosunku do Polaków i ich potomków mieszkających na obszarze dawnych republik Związku Sowieckiego. W ramach realizowanych w tym zakresie działań do Polski przesiedlają się między innymi osoby niegdyś deportowane przez władze sowieckie do Kazachstanu oraz ich dzieci i wnuki². Repatriacja w ich przypadku nie ma jednak wyłącznie charakteru transferowego, lecz postrzegana jest również w kontekście swego rodzaju zadośćuczynienia za represje, których doświadczyli tamtejsi Polacy, i odwrócenia niesprawiedliwości dziejowej³. „Nie stawiamy więc pytania: jak daleko wstecz powinniśmy sięgać, biorąc pod uwagę pamięć przeszłych niesprawiedliwości, w porządkowaniu historycznego dziedzictwa aktów nieprawych? [...] [ale szukamy odpowiedzi na] pytanie, co teraz mogłoby być jeszcze zrobione, by te niesprawiedliwości naprawić”⁴.

¹ W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przeł. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wrocław 2010, s. 39. Autor parafrazuje w ten sposób odpowiedź udzieloną przez H.-G. Gadamera o istnieniu kontrastu między tradycją a rozumem, por. H.-G. Gadamer, *Hermeneutics and social science*, „Cultural Hermeneutics” 1975, nr 2, s. 307–316.

² Kolejnym pokoleniom Polaków urodzonym w Kazachstanie towarzyszą niekiedy małżonkowie i dzieci, którzy nie zawsze utożsamiają się z Polską.

³ Zob. m.in.: R. Wyszyński, *Deportacje ludności polskiej do Kazachstanu w 1936 roku. Zarys historyczny*, Biuro Analiz i Dokumentacji. Zespół Analiz i Opracowań Tematycznych. Kancelaria Senatu, OE-247, Warszawa 2016; W. Kudela-Świątek, *Odpamiętane. Od historii mówionej na przykładzie kazachstańskich Polaków o represjach na tle narodowościowym i religijnym*, Kraków 2013; *Deportacje i przemieszczenia ludności polskiej w głąb ZSRR 1939–1945. Przegląd piśmiennictwa*, red. T. Walichnowski, Warszawa 1989.

⁴ P. Connerton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, Warszawa 2012, s. 45.

Dla Polaków Kazachstan przez dziesiątki lat pełnił funkcję swoistego „więzienia bez krat”⁵. Już w XVIII wieku i przez następne stulecie, w czasach carskiej Rosji był miejscem zesłania Polaków, członków tajnych stowarzyszeń i uczestników powstań narodowowyzwoleńczych. W XX wieku deportacje Polaków do Kazachstanu miały charakter bardziej masowy. Pierwsza duża fala polskiej ludności napłynęła w latach 30., najliczniej na przełomie 1937 i 1938 roku. Wówczas władze sowieckie wysiedliły z dawnych polskich ziem leżących na terenach przygranicznych z Polską rzesze Polaków, deportując ich do opustoszałych obszarów azjatyckich republik, w tym do Kazachstanu⁶. Ten los spotkał głównie Polaków, którzy po restytucji II Rzeczypospolitej i wytyczeniu jej wschodniej granicy w traktacie ryskim w 1921 roku zawartym między Polską a Rosją Sowiecką znaleźli się poza obszarem nowo utworzonego polskiego państwa. Władze sowieckie wraz z narzuceniem własnego obywatelstwa polskiej ludności zamieszkującej tamte tereny pozbawiły ją prawa do repatriacji w okresie międzywojennym. Jako obywatele Związku Sowieckiego nie spełniali też później wymogów formalnoprawnych, by móc w ramach repatriacji wyjechać do Polski po zakończeniu II wojny światowej.

Deportacje Polaków do Kazachstanu miały również miejsce w czasach II wojny światowej. Rozpoczęły się już w 1939 roku po aneksji wschodnich ziem II Rzeczypospolitej przez Związek Sowiecki. Wielu z tych, którzy wówczas przeżyli przymusowe osiedlenie w Kazachstanie, opuściło jego terytorium wraz z ewakuacją do Iranu polskiej armii zorganizowanej pod wodzą gen. Władysława Andersa. Polacy, ofiary wojennych deportacji, których liczbę szacuje się na około 62 tysiące, skorzystali też z prawa do repatriacji w latach 1945–1948⁷. Nadal jednak pozostali w Kazachstanie Polacy, którzy wraz z rodzinami byli tam deportowani w okresie międzywojennym oraz ich potomni. Powrót do Polski – historycznej ojczyzny przodków – tej grupy stał się możliwy dopiero po zmianie uwarunkowań geopolitycznych pod koniec XX wieku, w tym po rozpadzie Związku Sowieckiego. Wcześniej jego władze przez lata skutecznie blokowały działania związane z przemieszczeniem się na stałe do Polski tak zamieszkujących tam jeszcze Polaków, jak i ludności polskiego pochodzenia.

Repatriacja Polaków z Kazachstanu stała się przedmiotem licznych badań i analiz, których pokłosiem są zarówno obszerne monografie, jak i artykuły, lecz zagadnienia dotyczące bezpośrednio dzieci postrzeganych jako repatrianci rzadko stanowiły odrębne pole badawcze⁸. W tym kontekście fenomen migracyjny, ja-

⁵ A. Kijas, *Polacy w Kazachstanie. Przeszłość i teraźniejszość*, Poznań 1993, s. 53.

⁶ Ibidem, s. 55–56.

⁷ J. Czerniakiewicz, *Repatriacja ludności polskiej z ZSRR 1944–1948*, Warszawa 1987, s. 162.

⁸ J. Gorbaniuk, O. Gorbaniuk, *Uwarunkowania zmian samoidentyfikacji narodowej u osób polskiego pochodzenia z byłego ZSRR w trakcie studiów w Polsce: badania porównawcze 1997 vs 2005*, [w:] *Dylematy tożsamości zbiorowych. Przyczynek do rozważań nad tożsamością ukraińską, polską*

kim była i nadal pozostaje repatriacja dzieci potomków Polaków z Kazachstanu, ciągle jest elementem życia społecznego, który nie został do końca rozpoznany. Zatem niezbędna jest wiedza nie tylko o tym, jak przebiega proces ich wrastania w polską rzeczywistość społeczno-kulturową, między innymi w ramach polskiej przestrzeni edukacyjnej⁹, lecz także – co należy jeszcze zmienić, by ułatwić im adaptację do odmiennych uwarunkowań społeczno-kulturowych.

Określony ramami zakorzenienia proces naturalizacji rozpatrywany przez pryzmat poczucia polskiej tożsamości narodowej i kulturowej – w przypadku dzieci-repatriantów dokonujący się w przestrzeni edukacyjnej – albo dynamizował stopień integracji z polskim społeczeństwem, albo prowadził do (auto)marginalizacji. Stąd zakorzenienie postrzegałam w toku badań i późniejszych analiz jako proces adaptacji ujęty klamrą polonizacji, który bądź wzmacniał wewnętrzną motywację dzieci-repatriantów do akceptacji „bycia Polakiem”, bądź zniechęcał do podejmowania jakiejkolwiek aktywności zmierzającej do większej identyfikacji z Polską. Próby zakorzenienia czynione przez dzieci-repatriantów lub zaniechanie działań w tym zakresie były wypadkową wielu czynników, w tym doświadczeń wynikających z akulturacji i asymilacji. Zespoleń aktywności dzieci-repatriantów między innymi w sferze edukacyjnej miało bezpośrednie przełożenie na ich dążność do tego, by „być” Polakiem. Zatem zakorzenienie w kontekście moich badań należy uznać za termin „niezwykle istotny nie tylko z punktu widzenia analiz teoretycznych”¹⁰, lecz także refleksji w dookreśleniu procesualnego charakteru wrastania tychże dzieci w nowy, zupełnie nieznany polski świat. Zakorzenienie w świecie polskiej kultury jako problem podejmowany przeze mnie w optyce edukacyjnej osadziłam w kategorii różnicy kulturowej i antropologicznym obrazie dziecka oraz przeniosłam do homogenicznie istniejącego status quo skolarzyza-

i europejską, red. R. Szwed, Lublin 2007, s. 64–76; K. Kamińska, *Dzieci repatriantów z Kazachstanu w polskiej przestrzeni edukacyjnej – trudny powrót do korzeni*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2019, nr 1(171), s. 193–214; eadem, *Dzieci repatriantów z Kazachstanu w przestrzeni edukacyjnej współczesnej Polski – kultura przyjęcia*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, red. H. Chałupczak, M. Lesińska, E. Pogorzała, T. Browarek, Lublin 2018, s. 627–642; K.E. Kość-Ryżko, *Wykorzenieni. Dylematy samookreślenia polskich repatriantów z Kazachstanu. Studium etno-psychologiczne*, Warszawa 2014; J. Książek, *Stamtąd – tu. Obrazy tożsamości kazachstańskich Polaków w kontekście repatriacji*, Toruń 2018; J. Książek, *Adaptacyjne problemy dzieci repatriantów na tle relacji rówieśniczych*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2019, nr 1(171), s. 215–234.

⁹ Przestrzeń edukacyjna to z jednej strony wolność w poznawaniu świata, z drugiej natomiast prawo do czerpania wiedzy z różnych źródeł, co w efekcie pozwala na łączenie procesu nauczania i uczenia się z otwartością intelektualną. Zatem przestrzeni edukacyjnej nie można ograniczać wyłącznie do obszaru edukacji instytucjonalnej. Szersze wyjaśnienie tego terminu w dalszej części opracowania (rozdział ósmy).

¹⁰ G. Odoj, *Dziedzictwo w kulturze jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej. Rozważania terminologiczne*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne” 2012, t. 12, s. 52.

cji¹¹, tym samym zawęziłam pole badawcze, ograniczając jego obszar do przestrzeni edukacyjnej.

W badaniach odwołujących się do założeń *childhood studies* oraz prowadzonych w perspektywie antropologicznej w powiązaniu z etnosocjologicznym ujęciem sfery edukacji, starałam się patrzeć na dzieci-repatriantów albo jako na pewną całość, albo pod kątem jednostkowych doświadczeń. Byłam zainteresowana zarówno ich kolektywnym zakorzeniem, jak i jednostkowym „byciem Polakiem” z jednoczesnym dwukulturowym przypisaniem i cechującą ich wielojęzycznością¹². Koncentrowałam się na stworzeniu ram swego rodzaju modelu kulturowej transformacji tych dzieci. A wyłaniające się kategorie i związki, jakie między nimi się zarysowały, traktowałam jako konceptualny klucz moich badań, wyznaczający trajektorie interpretacyjne. Kategoria dziecko-repatriant, w powiązaniu z kategorią różnicy, prowadziła w badaniach nie tylko do zdefiniowania *differentia specifica* każdej z nich, lecz także ukazania dualności kultury przyjęcia – gościnności/ „wrogości” – w ramach szerokiego spektrum integracji (inny–obcy–swoj) w sferze edukacji. Ten aspekt badań stanowił główne źródło wiedzy o przebiegu procesu polonizacji, który kadrował polską rzeczywistość dzieci-repatriantów na obcość, inność i odmienność poznawanego świata kultury, a tym samym ukazywał stopień ich zakorzenia.

Już kilkumiesięczny okres badań w ośrodku adaptacyjnym dla repatriantów dał mi możliwość skodyfikowania kontekstów, które nie tyle ukazały mi szerszą panoramę zakorzenia dzieci repatriantów w polskiej rzeczywistości kulturowej, ile pozwoliły poznać ich pierwsze kroki w tym zakresie. Współuczestniczyłam w życiu grupy repatriantów – Polaków deportowanych do Kazachstanu w latach 30. XX wieku i ich potomków – którzy pod koniec 2017 roku przybyli do Polski. W trakcie badań nie chciałam ani być zdystansowanym obserwatorem, ani też przyznać sobie prawa do „bycia” (pełnoprawnym) członkiem grupy repatriantów, będącej podmiotem badań. Nie dążyłam zatem do ulokowania własnego doświadczenia i niektórych moich wątków biograficznych w centrum prowadzonych przeze mnie badań z dziećmi-repatriantami. Jednak moja obecność

¹¹ Skolaryzacja to termin, który stosuje się w polityce oświatowej, by ukazać umasowienie kształcenia jako współzależność powinności edukacyjnych (w ramach realizacji obowiązku szkolnego gwarantowanego prawem) ujętych triadą: uczniowie, ich opiekunowie prawni i państwo. Szersze wyjaśnienie tego terminu w dalszej części opracowania.

¹² W niniejszej publikacji wykorzystywałam jedynie fragmentarycznie treść materiałów zawartych w poszczególnych studiach indywidualnych przypadków, traktując przytaczane wyimki jako ilustrację omawianego zagadnienia. Natomiast zgromadzony materiał faktograficzny ujęty jako odrębny wątek, dotyczący przebiegu nauki języka polskiego każdego z dzieci zarówno w toku specjalnie temu poświęconych zajęć, jak i podczas innych lekcji przedmiotowych, opisałam szerzej w dalszej części opracowania (rozdział ósmy).

w ośrodku adaptacyjnym nie sprowadzała się wyłącznie do roli jawnego obserwatora tej mikrospołeczności. Brałam bowiem aktywny udział w (polskim) życiu repatriantów. Uczestniczyłam tak w uroczystych chwilach, między innymi w akcie symbolicznego przyjęcia przez repatriantów polskiego obywatelstwa (odbior dowodów osobistych) czy w „odwiedzinach” polskich władz państwowych, jak i w ich szarej codzienności, gdy zapraszana byłam na prywatne rozmowy o życiu i jego bolączkach. Byłam też uczestnikiem zebrań, podczas których omawiano nie tylko bieżące problemy repatriantów, lecz także kwestie związane z ich dalszym funkcjonowaniem w Polsce.

Natomiast bezpośrednio w badaniach jako moi współpartnerzy wzięły udział dzieci, które repatriowano do Polski wraz rodzicami¹³. Uczestnictwo dzieci-repatriantów, mniej lub bardziej aktywne, zależało od wieku, cech jednostkowych i odnalezienia się samego dziecka w tej nowej dla niego sytuacji. Oddanie zaś głosu dzieciom i umożliwienie im artykułowania własnego punktu widzenia wymagało jednak zachowania ich anonimowości ze względu na liczebność. Zgoda na udział w badaniach wiązała się z przestrzeganiem ich praw, w tym prawa do prywatności. Etyka tak prowadzonych badań oraz ich deskrypcja wymagała w związku z tym rezygnacji z podawania jakichkolwiek danych mogących ułatwić identyfikację¹⁴. Zagwarantowałam dzieciom pełną dyskrecję na etapie gromadzenia i obróbki danych. Nikomu nie udostępniłam zgromadzonego przeze mnie materiału. Osoba badacza nie ma jednak już „kontrolni nad różnymi formami interpretacji opublikowanego materiału badawczego”¹⁵. Dlatego w opisie prowadzonych badań jest tak mało informacji na temat samych dzieci, a w materiale ilustracyjnym przedstawianym w kolejnych rozdziałach ograniczyłam się jedynie do podania płci dziecka i jego wieku.

¹³ W pracy wprowadzam dwojaki zapis: *dzieci repatriantów* – ujęcie kolektywne dotyczy ogółu dzieci, które wraz z rodzicami są repatriowane. Natomiast sformułowanie *dziecko-repatriant/dzieci-repatrianci* – określa zawsze dzieci, które były współtwórcami moich badań.

¹⁴ Ze względu na prośbę badanych oraz osób pośrednio uczestniczących w badaniach, mających kontakt z dziećmi w trakcie prowadzonych badań, dotyczącą anonimowości w deskrypcji badań nie ma ani informacji o lokalizacji ośrodka adaptacyjnego, ani rozbudowanego opisu placówek oświatowych, w których przez okres kilku miesięcy prowadzono badania terenowe. Dane osobowe około trzydziścioro dzieci już w trakcie badań były odpowiednio kodowane.

¹⁵ *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi* prowadzonych z perspektywy nauk społecznych został opracowany przez Ewę Maciejewską-Mroczek, Magdalenę Radkowską-Walkowicz, Marię Reimann i Annę Witeską-Młynarczyk przy współpracy Zofii Boni i Anny Krawczak w ramach Childhoods UW – Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem utworzonego w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. E. Maciejewska-Mroczek et al., *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi*, <http://childhoods.uw.edu.pl/kodeks/> [data dostępu: 23.05.2020].

Przypisanie prawie trzydziściorga dzieci do różnych instytucji oświatowych, w obrębie których były prowadzone badania, z uwagi na ich wiek i zapisy polskiego prawa oświatowego¹⁶, w pewien sposób „wymusiło” ich podział na dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów w młodszym i starszym wieku szkolnym zgodnie ze strukturą polskiego systemu edukacji. Z kolei ze względu na zróżnicowanie przestrzeni edukacyjnej dokonałam jeszcze jednego podziału, przyjmując jako kryterium uwarunkowania formalnoprawne dotyczące spełniania obowiązku edukacyjnego¹⁷, w tym: fakultatywnego wychowania przedszkolnego, rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki, którym po zakończeniu kształcenia w szkole obowiązkowej objęta jest młodzież poniżej 18. roku życia¹⁸. Świadomie nie podaję wielkości liczbowych, bo każda wyodrębniona próba liczyła mniej niż dziesięcioro dzieci.

Problem ich identyfikacji z Polską zarówno w aspekcie narodowościowym, jak i kulturowym był na tyle trudny i sam w sobie złożony (ze względu na dzieje ich rodzin naznaczone brzemieniem deportacji i późniejszej przymusowej rusyfikacji), że bez ich współudziału opisanie przebudowywanego przez nie konstruktów tożsamości i przetworzenie rosyjskojęzycznego obrazu świata na język polski nie byłoby możliwe. W tym kontekście dziecięce biografie dzieci-repatriantów z Kazachstanu konstruowane na podstawie ich wielowątkowych (auto)narracji, czasem oderwanych od siebie – uzupełnione moimi obserwacjami czynionymi z pozycji jawnego, uczestniczącego obserwatora ich polskiej codzienności – były dla prowadzonych badań bezcenne. W przedstawionym przeze mnie wycinku z życia dzieci-repatriantów pragnęłam ukazać ich polską codzienność, w kontekście procesu wrastania w polską rzeczywistość społeczno-kulturową, ograniczo-

¹⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59 z późn. zm.) obowiązuje od 1 września 2017 roku.

¹⁷ Pierwszą grupę stanowiły dzieci w wieku przedszkolnym, w tym realizujące obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne (Prawo oświatowe, art. 31); drugą – dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej, trzecią z kolei – uczniowie gimnazjum (Prawo oświatowe, art. 35). Osobną, czwartą grupę tworzyła młodzież w wieku od 16 do 18 lat, która zrezygnowała z kontynuowania nauki w jakiegokolwiek polskiej placówce oświatowej, chociaż w myśl polskiego prawa ci młodzi ludzie powinni nadal się kształcić w ramach tzw. obowiązku nauki. Jego realizacja wiąże się z uczęszczaniem do szkół ponadpodstawowych, ale może też przybrać postać stażu w ramach przygotowania zawodowego (zgodnie z odrębnymi zapisami). Ewidencja spełniania obowiązku nauki przez młodzież pozostaje w gestii gminy, a nie organów administracji szkolnej (Prawo oświatowe, art. 35 ust. 9).

¹⁸ W ramach obowiązujących w Polsce regulacji administracyjno-prawnych (Prawo oświatowe) dzieci 6-letnie w wieku przedszkolnym podlegają obowiązkowemu rocznemu przygotowaniu przedszkolnemu (art. 31 ust. 4–5), dzieci w wieku szkolnym powinny realizować obowiązek szkolny w obowiązkowej 8-letniej szkole podstawowej (art. 35 ust. 1–2) oraz w toku dalszej edukacji podlegać tzw. obowiązkowi nauki aż do 18. roku życia (art. 35 ust. 9).

ną zarówno instytucjonalną przestrzenią edukacyjną, jak i oddziaływaniem tejże przestrzeni w sposób mniej formalny.

Pragnęłam bowiem jako jawny uczestnik badań, których partnerami były dzieci-repatrianci, wychwycić zarówno katalizatory, jak i inhibitory procesów towarzyszących ich zakorzenieniu, by lepiej poznać mechanizmy oddziaływania polonizacji, zamierzonej i okazjonalnej, której doświadczały. Chęć wielostronnego zbadania ich usytuowania w polskiej przestrzeni edukacyjnej oraz prowadzonego w niej procesu polonizacji spowodowała, że podjęłam interdyscyplinarne badania jakościowe na styku antropologii, socjologii, etnografii, historii oraz psychologii i pedagogiki. Wewnętrzne granice każdej z dyscyplin co prawda zostały nieco zamazane, ale takie ujęcie dawało pełniejszy obraz dziecięcych doświadczeń i przeżyć. W badaniach, a potem w ich deskrypcji starałam się unikać uogólnień, koncentrując się na „lokalności, kontekstualności i etnograficznym szczególe i na tym, co jest «tu i teraz»”¹⁹.

Wielopłaszczyznowość pola badań oraz swoiste otwarcie granic przestrzeni edukacyjnej pozwoliły na modyfikowanie procesu badawczego wraz ze zmianami inicjowanymi przez dzieci-repatriantów, które współtworzyły jego kształt i wytyczały jego zakres wynikający ze stopnia zakorzenienia. Wielość postaci, którą przybierała doświadczana przez nie polskość, głównie w przestrzeni edukacyjnej, oraz emocje, które temu towarzyszyły, wyznaczały kierunek prowadzonych badań. Podążałam więc za dziećmi-repatriantami, dotrzymując im kroku, albowiem to one jako współpartnerzy badań, wprowadzając mnie do swojego świata, umożliwiły mi odkrywanie tajemnic zamkniętych w określeniu: repatriacja dzieci. Przyjmując powyższe założenie, w opisie badań i interpretacji wyników „nie uniknęłam powtórzeń, zresztą nie starałam się o to specjalnie, przeciwnie, czasami wydawały mi się konieczne. Powtarza się bowiem coś, co jest ważne i co domaga się jeszcze spojrzenia z nieco innej perspektywy”²⁰.

Antropologiczny wymiar gościnności pozwala na jej wieloaspektowe postrzeganie (pomijając różne odcienie semantyczne). Natomiast „kultura [przyjęcia] jest przestrzenią konotacyjną, która nadaje znaczenia doświadczeniu społecznemu”²¹. Dlatego tak ważna w prowadzonych przeze mnie badaniach okazała się autorefleksja – moja i partnerujących mi dzieci – o postaci, którą przyjęła oferowana im gościnność w polskiej przestrzeni edukacyjnej. W czasie badań jako jawny badacz uczestniczący jednocześnie formułowałam pytania szczegółowe

¹⁹ T. Buliński, M. Rakoczy, *Antropologia edukacji*, [w:] *Encyklopedia dzieciństwa*, red. D. Waloszek, http://www.encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Antropologia_educacji [data dostępu: 23.03.2020].

²⁰ B. Skarga, *Ślad i obecność*, Warszawa 2002, s. 9–10.

²¹ K. Hastrup, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, przeł. E. Klekot, Kraków 2008, s. 128.

porządkujące ich przebieg, współprowadziłam badania z dziećmi i poddawałam analizie ich wyniki w wymiarze interdyscyplinarnym.

Prawdopodobnie w najbliższych latach będą przybywać do Polski kolejne grupy repatriantów (głównie z Kazachstanu), w tym rodziny z dziećmi. By zatem ułatwić dzieciom repatriantów zakorzenienie w polskim świecie, konieczna jest wiedza o tym, co trzeba zmienić w kulturze przyjęcia, dlaczego te właśnie, a nie inne elementy procesu polonizacji w aspekcie edukacyjnym. Sfera edukacji bowiem tworzy swego rodzaju bezstronne pole wzajemnego poznania dzieci repatriantów i Polaków. Dla pierwszych świat polskiej kultury jest rzeczywistością nieznaną i obcą. Dla drugich to dzieci-repatrianci stanowią nieznaną mikrokosmos polskości, wyłaniający się jedynie z kart historii, o której wcześniej niewiele z nich słyszało. Pokazanie przeze mnie wybranych kontekstów z repertuaru doświadczeń dzieci-repatriantów, w których emocje i zachowania pełniły rolę swoistych drogowskazów, to ukazanie kierunku niezbędnych zmian tak w sferze oddziaływania administracyjno-prawnego, jak i codziennej praktyki oświatowej. Z tego powodu świadomie zrezygnowałam z opisywania repatriacji w procesie historycznym oraz pominęłam wiele opracowań archiwalnych, w których przedstawiono czas deportacji Polaków do Kazachstanu w latach 30. XX wieku. Niezależnie od przyjętej przeze mnie linii deskrypcji badań prowadzonych wspólnie z dziećmi-repatriantami fakt pozbawienia tamtejszych Polaków depozytu polskości – pod wpływem represyjnej polityki sowieckich władz, dążących do całkowitego jej zruszczenia – zaburzył percepcję polskiej rzeczywistości kulturowej ich potomków w kolejnych generacjach. Na ich bliższe relacje z Polakami oraz zakorzenienie w polskiej rzeczywistości kulturowej kładły się cieniem oddalenie od symbolicznego polskiego przypisania narodowego oraz rosyjskojęzyczność.

Edukacja – stanowiąc swoiste centrum dokonujących się zmian kulturowych i doświadczanych odmienności – wśród dzieci rodziców migrujących (w tym także repatriantów) zawsze wpływa na przebieg jednostkowych procesów adaptacyjnych czy asymilacyjnych oraz powoduje określone następstwa. Pozytywne, gdy zmniejsza negatywne emocje, które pojawiają się wraz z szokiem kulturowym, ale tylko wtedy, gdy odbywa się to z poszanowaniem praw dziecka. Negatywne – kiedy dziecko nie może się odnaleźć w nowej sytuacji. Brak odpowiedniego wsparcia prowadzi zaś do (auto)marginalizacji lub wykluczenia. Oddziaływanie sfery edukacji, tak pozytywne, jak i negatywne, odzwierciedlało się też w doznaniach dzieci-repatriantów, uczestników badań. W tym kontekście ich edukacyjne doświadczenia repatriacyjne, obrazujące „bycie Polakiem” w polskiej przestrzeni, zwłaszcza szkolnej, naznaczone piętnem Innego deformowały okazywaną im (polską) gościnność. W ich przypadku repatriacja nie była efektem świadomej decyzji, lecz konsekwencją tak zwanej podległości władzy rodzicielskiej oraz koniecznością podporządkowania się uwarunkowaniom administracyjno-prawnym,

wynikającym z repatriacji. Z tego względu ich identyfikacja z Polską postrzegana przez pryzmat tożsamości narodowej i kulturowej nie wynikała z ich wewnętrznej potrzeby „bycia Polakiem”. Dlatego też polonizacja dzieci repatriantów powinna być rezultatem odpowiednio prowadzonej edukacji – inaczej ich polskość stanie się jedynie wydmuszką procesu naturalizacji²².

Podjęta przeze mnie próba ukazania pierwszych kroków dzieci-repatriantów w procesie wrastania w polską rzeczywistość społeczno-kulturową to monografia składająca się z wprowadzenia, ośmiu rozdziałów oraz zakończenia, które stanowi rodzaj podsumowania wraz z sugestiami dotyczącymi proponowanych przeze mnie zmian. Rozdział pierwszy („Gościnność czy «wrogośćcinność». Od konceptualizacji do procedury badawczej”) to odwołanie się do rozważań Jacques’a Derridy, albowiem chciałam w ten sposób zwrócić uwagę na charakter polskiej kultury przyjęcia repatriantów i w tym kontekście ukazać podstawy metodologiczne badań prowadzonych przeze mnie wspólnie z dziećmi-repatriantami. Treść rozdziału drugiego („Repatriacja – dobrowolny transfer do kraju pochodzenia przodków”) z jednej strony odnosi się do siatki pojęciowej terminów używanych w deskrypcji zagadnień dotyczących repatriacji, z drugiej przedstawia krótki rys wybranych zagadnień repatriacji Polaków z Kazachstanu. W rozdziale trzecim („Proces polonizacji – w poszukiwaniu warstw znaczeniowych”) starałam się ukazać fenomen polonizacji, odsłaniając niektóre jego warstwy znaczeniowe. Rozdział czwarty („Ludzie stamtąd – Polacy z Kazachstanu i zagubiony w niepamięci depozyt polskości”) to rozważania dotyczące tożsamości narodowej i kulturowej repatriantów z Kazachstanu z jednej strony odwołujące się do literatury przedmiotu, z drugiej potraktowane jako sceneria do ukazania polskiej tożsamości narodowej i kulturowej dzieci-repatriantów. Zawarta w nim refleksja została wzbogacona o wątki odnoszące się do współczesnego dyskursu o (nie)pamięci. Rozdział piąty („Polskość w kolorze sepji – droga do odzyskania polskiej tożsamości narodowej i przypisania do świata polskiej kultury”) to ukazanie świata doznań i przeżyć dzieci-repatriantów w ujęciu jednostkowym i kolektywnym w kontekście odczuwanego braku polskiego depozytu. Rozdział szósty („Oswajanie obcości/inności, czyli świata polskiej kultury”) poprzez odwołanie do wybranych aspektów akulturacji, w tym doświadczenia szoku kulturowego oraz procesu asymilacji, to ukazanie dwóch przeciwstawnych biegunów procesu polonizacji. W rozdziale siódmym („Przywracanie ładu rzeczywistości”) ukazałam polskość dzieci-repatriantów w klamrze poszukiwania przez nie odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Rozdział ósmy („Polska (nie)codziennosc w przestrzeni edukacyjnej”) to swoiste ramy obrazu obecności dzieci-repatriantów w placówkach oświatowych i ich rela-

²²J. Gorbaniuk, *Psychospołeczne uwarunkowania zadowolenia z repatriacji Polaków z Kazachstanu*, Lublin 2008, s. 113–176.

cji z Polakami, w tym z członkami grupy rówieśniczej i nauczycielami, z którymi miały najczęstszy kontakt. Pracę kończy fragment zatytułowany „Od «obcości», poprzez «inność», aż do «odmienności»”²³. Wykorzystany przeze mnie w tytule passus Bernharda Waldenfelsa tworzy swego rodzaju ramy uporządkowanego rejestru koniecznych zmian polskiej gościnności oraz ich uzasadnienie w kontekście zarówno analizowanych przeze mnie czynników wspomagających proces zakorzenienia, jak i barier utrudniających jego przebieg wśród dzieci repatriantów w obszarze polskiej przestrzeni edukacyjnej.

²³ B. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2002, s. 20.