Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład Szwecji

Katarzyna Baumann

Bycie emigrantem to sytuacja skomplikowana w sensie psychologicznym, ponieważ emigracja *wymusza konieczność redefinicji siebie* (Czykwin, Misiejuk 2002:71). Dotyczy to nie tylko osób dorosłych, ale również dzieci, które po przyjeździe do nowego kraju zaczynają być wychowywane na granicy dwóch lub więcej kultur, podzielonych co najmniej dwoma językami.

Dziecko-emigrant staje wcześniej czy później przed zadaniem znalezienia odpowiedzi na szereg pytań, np. *Jaki jest sens uczenia się języka ludzi o niższym statusie społecznym (dotyczy to chociażby języka polskiego)? Czy powinienem wybierać między kulturą ojczystą i kulturą nowego miejsca zamieszkania? Kim jestem? Gdzie jest mój dom?*

Psychologiczne konsekwencje emigracji to konieczność redefinicji siebie, to częste obniżenie nastroju, stany depresyjne, tymczasowy regres w rozwoju, utrata pewnych zasobów (np. wsparcia rodziny, sąsiadów, znajomych) oraz zmiana statusu społecznego (często na niższy). W poniższej tabeli przedstawiono rodzaje zmian wynikających z emigracji, na dwóch płaszczyznach – psychologicznej i społecznej.

Zmiany społeczne	Zmiany psychologiczne
• zmiana roli i statusu społecznego (często na niższy); • zamiana ról dorosły-dziecko (np. dziecko jest tłumaczem swojego rodzica); • brak sieci wsparcia społecznego; • konflikty małżeńskie (zmiana psychospołecznych ról płciowych, nowy podział obowiązków) oraz międzypokoleniowe (dzieci przejmują role dorosłych, dorośli dla utrzymania autorytetu i przywrócenia równowagi silniej zwracają się ku tradycyjnym wartościom kultury ojczystej).	• wzrost poziomu stresu i spadek efektywności radzenia sobie z nim; • nieadekwatność dotychczasowych mechanizmów obronnych; • częste stosowanie mechanizmu obronnego zwanego przeniesieniem (rodzice często przenoszą swoje wewnętrzne niepokoje na dziecko); • dolegliwości psychosomatyczne; • obniżenie nastroju/depresja; • poczucie alienacji; konflikty inter-/ intrapersonalne.

Tabela 1. Rodzaje zmian wynikających z emigracji. Źródło: opracowanie własne

Szok kulturowy i stres akulturacyjny

Bardzo często po przybyciu do nowego kraju dana osoba, w tym także dziecko, doznaje tzw. szoku kulturowego. Bochner (1994) podkreśla, że szok kulturowy (…) *obejmuje funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka, jest rezultatem napotykanych w kulturze przyjmującej trudności, jego istotą jest doświadczanie negatywnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia, i co za tym idzie całości funkcjonowania człowieka*.

Wśród emigrantów, w reakcji na szok kulturowy, dochodzi często do gloryfikowania kultury ojczystej. Stosując taki mechanizm, ludzie zatracają otwarte spojrzenie na otaczającą rzeczywistość na rzecz obrazu wyimaginowanego. W takiej sytuacji trudniej jest przejść przez etap szoku kulturowego. Rezultatami szoku kulturowego mogą być: zagubienie, niepewność, depresja, niepokój, bezsilność, poczucie alienacji, konflikty interpersonalne i intrapersonalne, a nawet zaburzenia psychosomatyczne.

Warto być świadomym konsekwencji związanych z szokiem kulturowym, ważne by np. nauczyciele uświadamiali zarówno swoich uczniów, jak i ich rodziców, że taki stan jest naturalną konsekwencją migracji, aczkolwiek gdy się przedłuża, konieczna jest specjalistyczna pomoc psychologa.

Pisząc o psychologicznych aspektach funkcjonowania ucznia migrującego i jednocześnie o relacjach, jakie zachodzą np. między uczniem a nauczycielem w środowisku wielokulturowym, trzeba odnieść się do schematu przebiegu stresu akulturacyjnego. Ważna jest refleksja nad tym, co dzieje się z dzieckiem na poszczególnych etapach przebiegu tego stresu, i jak można mu wtedy pomóc. Tabela 3. przedstawia pięć etapów tego procesu. Na każdym z etapów nieocenione są zdolności psychopedagogiczne nauczyciela. Niezwykle ważne jest podmiotowe traktowanie uczniów, dbałość o porozumienie się z uczniami, dbałość o jakość relacji z uczniem, okazywanie uczniom taktu pedagogicznego, posługiwanie się odpowiednimi technikami wychowawczymi oraz chęć poznawania uczniów.

Modele rodzin

W tym miejscu warto omówić modele rodzin, w jakich może żyć uczeń-emigrant. Wyróżniamy cztery modele rodzin. Przedstawię to na schemacie, w którym zakładam, że rodzina imigrantów znajduje się w kraju A:

- mama narodowości B – tata narodowości B
- mama narodowości B – tata narodowości A
- mama narodowości A – tata narodowości B
- jeden rodzic narodowości B – drugi narodowości C

Konsekwencje, jakie występują w każdym z wymienionych modeli, to, po pierwsze, inne wzory wychowania dziecka, inne kompetencje społeczno-językowe oraz inny język dominujący w domu, co determinuje rozwój dziecka.

W Tabeli 2. zamieszczono analizę zasobów i deficytów dzieci, wychowujących się w jednym z wspomnianych wyżej modeli rodziny w Szwecji.

Model rodziny	Zasoby	Deficyty
mama Polka/ tata Polak	• zna 2 języki; • język polski jest ugruntowany (pewność posługiwania się językiem, przynajmniej w mowie); • wzmocniona kultura i tradycje polskie.	• uboższa znajomość języka szwedzkiego; • problemy z asymilacją.
jeden rodzic Polak/ drugi rodzic Szwed	• zna 2 języki; • żyje w bogactwie dwukulturowości; • poczucie pewności w obu językach; • łatwość rozwiązywania problemów dnia codziennego w obu kontekstach językowo-kulturowych.	• konflikty dotyczące wzorca wychowania wynikające z różnych kultur; • rozbicie tożsamości.
jeden rodzic Polak/ drugi rodzic obcokrajowiec np. Niemiec	• znajomość 3 języków; • życie w trójkulturowości; • dominujący język i kultura matki; • wzrastanie w wielokulturowości powoduje większą otwartość i tolerancję.	• konflikty wynikające z rożnych modeli wychowania; • konflikty natury narodowościowej; • niebezpieczeństwo zaburzenia tożsamości; • słaba kultura językowa; • dezorientacja.

Tabela 2. Modele rodzin mieszkających poza granicami swojego kraju. Omówienie zasobów i deficytów na przykładzie rodzin polskich oraz polsko-szwedzkich mieszkających w Szwecji. Źródło: opracowanie własne

Etap	Opis	Jak pomóc?
miesiąc miodowy	• osoba jest zaciekawiona i pozytywnie nastawiona do odmienności kulturowej, nowość zachwyca, intryguje, wywołuje entuzjazm; • z uczniami rozpoczynającymi naukę w nowej szkole jest inaczej; zmianie szkoły częściej towarzyszą obawy niż ciekawość; • ten etap nie występuje u migrantów przymusowych.	• dostarczyć wiedzy o kulturze kraju przyjmującego i umożliwić pomoc nauczycieli języka ojczystego, tłumacza; • zapoznać ucznia i rodzinę z prawami i obowiązkami; • pomóc uczniom w nazywaniu emocji; • zachęcić do aktywności w grupie rówieśników mających ten sam język ojczysty.
pierwsza faza szoku	• rzeczywistość okazuje się bardziej zaskakująca, odmienność bardziej przeszkadza i irytuje, niż cieszy; • nieumiejętność rozszyfrowywania kodów społecznych przeszkadza i zaczyna powodować wewnętrze niepokoje; • codzienne nieporozumienia kulturowe powodują frustrację, zamykanie się w sobie, co może skutkować np. niechęcią do nawiązywania kontaktów.	• otwarta rozmowa z uczniem; • nauczyciel pracujący z uczniem powinien być dobrym słuchaczem, mieć czas dla dziecka; • umożliwić kontakt nauczyciela języka ojczystego ze szkołą przyjmującą; • zacieśnić współpracę z nauczycielem klasowym.
druga faza szoku	• funkcjonowanie w innym kręgu kulturowym jest wyczerpujące; • osłabienie fizyczne i psychiczne może skutkować skłonnością do chorób; • zmienia się ukierunkowanie złości i agresji z siebie samego na „nich"; • dominuje przekonanie, że to członkowie społeczeństwa przyjmującego są wobec mnie niechętni; • wybuchy złości i agresji przeciwko uczniom z grupy większościowej; • na tym etapie dzieci najczęściej trafiają do specjalistów z objawami psychosomatycznymi, depresją, myślami suicydalnymi, obniżoną zdolnością poznawczą, spadkiem koncentracji.	• pomoc personelu szkolngo (pedagoga szkolnego, psychologa, pielęgniarki); • skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej; • pomoc w nawiązywaniu kontaktu z klasą; • możliwość dzielenia się własnymi doświadczeniami w grupie na zajęciach z języka ojczystego; • pogadanki na zajęciach z języka ojczystego, wyjaśniające pojawiające się emocje, pytania, wątpliwości związane ze zmianą miejsca zamieszkania.
zrozumienie	• rozpoczyna się okres stabilizacji emocjonalnej i społecznej, uczeń zna już plusy i minusy funkcjonowania w nowej kulturze, odzyskuje poczucie kontroli; • zyskuje zdrowy dystans do swojej i nowej kultury; • powraca chęć do nawiązywania kontaktów społecznych; • poprawia się kondycja psychofizyczna, zdolność koncentracji.	• bycie z uczniem; • aktywne słuchanie tego, co uczeń mówi; • wspieranie w procesie krystalizacji myśli i poglądów.
kompetencja międzykulturowa	• w wyniku doświadczeń wykształca się umiejętność zdrowego i efektywnego funkcjonowania w obu kontekstach kulturowych; • wraca poczucie stabilności i bezpieczeństwa.	• otwarty dialog; • partnerska wymiana poglądów.

Tabela 3. Pięcioetapowy schemat przebiegu stresu akulturacyjnego. Źródło: Helsińska Fundacja Praw Człowieka

Poczucie narodowe a rozwój osobisty

W analizowaniu aspektów psychologicznych migracji nie sposób pominąć tak ważnego zagadnienia, jakim jest poczucie narodowe. W Tabelach 4-6 przedstawiono wyniki badań Romana Laskowskiego (2009), który porównał ze sobą dzieci w różnym wieku, pochodzące z rodzin polskich lub polsko-szwedzkich, mieszkających na terenie Szwecji. Z perspektywy psychologicznej można powiedzieć, że warto, by dziecko potrafiło zadeklarować poczucie narodowe (w swoim rozumieniu, oczywiście).

Zarówno rodzice, jak i kadra pedagogiczna powinni wesprzeć dziecko w tym procesie. Z perspektywy czysto psychologicznej nie jest ważne, do jakiej grupy etnicznej dziecko przynależy, ważne, by miało określone poczucie narodowe.

Z badań przeprowadzonych przez Laskowskiego na uniwersytecie w Göteborgu wynika (por. Tabele 4-6), że około 20 proc. dzieci posiadających polskie korzenie i mieszkających w Szwecji nie ma zdeklarowanego poczucia narodowego. Dodatkowo z badań wynika, że 30 proc. dzieci i młodzieży między 5. a 15. rokiem życia urodzonych w Szwecji, a mających jednego bądź oboje rodziców Polaków, nie ma określonego poczucia narodowości, co może nieść za sobą problemy, związane m.in. z zaburzeniem identyfikacji, obniżeniem poczucia własnej wartości, a w konsekwencji może mieć wpływ na stan zdrowia psychosomatycznego.

Dwujęzyczność

Zajmując się psychologicznymi aspektami pracy z dzieckiem emigrantem zasygnalizuję także temat dwujęzyczności. W literaturze przedmiotu mówimy o dwóch typach dwujęzyczności, tj. dwujęzyczności zrównoważonej, gdzie kompetencja w zakresie L1 równa się zakresowi kompetencji w L2 oraz dwujęzyczności dominującej, gdzie zakres kompetencji w zakresie L1 jest większy od kompetencji w zakresie L2

Poczucie narodowe	Wiek dziecka			
	5-6 lat	7-9 lat	10-12 lat	13-15 lat
Polak	14%	16%	19%	31%
Szwed	52%	54%	42%	38%
Polak i Szwed	15%	8%	8%	0%
Nie wiem	19%	22%	28%	19%

Tabela 4. Poczucie narodowe w zależności od wieku dziecka z rodzin polskich lub polsko-szwedzkich mieszkających na terenie Szwecji. Źródło: Laskowski (2009:75)

Poczucie narodowe	Miejsce urodzenia	
	Urodzony w Polsce	Urodzony w Szwecji
Polak	42%	16%
Szwed	33%	38%
Polak i Szwed	3%	13,5%
Nie wiem	14%	30%

Tabela 5. Poczucie narodowe dzieci z rodzin polskich lub polsko-szwedzkich a miejsce urodzenia. Źródło: Laskowski (2009:70).

	Poczucie narodowe			
	Polak	Szwed	Polak i Szwed	Nie wiem
Liczba dzieci	26	63	10	30
%	19,5	47,5	7,5	22,5

Tabela 6. Deklarowane poczucie narodowe. Źródło: Laskowski (2009:67)

(Norman 2010). W zależności od wieku przyswajania obu języków wyróżniamy: wczesną dwujęzyczność (jednoczesna /sukcesywna), gdzie L2 nabywany jest w dzieciństwie i przyswojony przed 10-11 rokiem życia (L1+L2=dwa języki ojczyste), dwujęzyczność wieku dorastania, gdzie L1, to język ojczysty, a L2 przyswojony jest między 4-5 a 10-11 rokiem życia, dwujęzyczność dorosłych, gdzie L2 przyswojony jest między 10-11 a 16-17 rokiem życia.

Na Rysunku 1. przedstawiono schemat dotyczący kompetencji językowej dziecka wg hipotezy progów Cumminsa (za: Strek 2006), z którego to wynika, że dziecko emigrant może się znaleźć na jednym z trzech trzech poziomów, jeśli chodzi o dwujęzyczność, tj. poziom ograniczonej dwujęzyczności, poziom jednostronnej dwujęzyczności oraz poziom wyrównanej dwujęzyczności.

Warto być świadomym konsekwencji związanych z szokiem kulturowym, ważne by np. nauczyciele uświadamiali zarówno swoich uczniów, jak i ich rodziców, że taki stan jest naturalną konsekwencją migracji.

O relacjach w kontekście wielokulturowości

Uczenie się jest wielokulturowym spotkaniem. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele należą do odmiennych grup społecznych, do których przynależność determinuje ich wiek, klasa społeczna, płeć, rasa, czy pochodzenie. Nauczyciele wyspecjalizowani w pedagogice równego traktowania potrafią wykorzystać tę rozmaitość i różnorodność do uatrakcyjnienia procesu nauczania, zamiast obawiać się różnic i ignorować ich istnienie (McGee Banks, Banks 2010).

A. Śliz (2011) ujmuje problem następująco: *wielokulturowość jest (...) pojęciem wysoce złożonym. To zinstytucjonalizowane na zasadach demokratycznych współżycie w określonej przestrzeni społecznej jednostek, wspólnot i innych form zbiorowości społecznych, cechujących się wyartykułowaną społecznie tożsamością kulturową.*

Nad zagadnieniami wielokulturowości w kontekście nauczania dzieci migrantów zastanawiali się nauczyciele języka polskiego jako ojczystego pracujący na terenie całej Szwecji. W ramach dyskusji pedagogów podczas wykładu interakcyjnego, który odbył sie w ramach konferencji dla nauczycycieli języka polskiego pracujących w Szwecji (Göteborg, 17-18.05.2013) powstały listy pozytywnych i negtywnych stron funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Za bezsprzecznie wartościowe uznano: znajomość języków, szersze horyzonty; tolerancja i zrozumienie; otwartość na drugą osobę; uczenie się od siebie nawzajem; ciekawość świata; otwartość na to, co nowe, na innych ludzi; walka ze steoretypami. Do zagrożeń wielokulturowości zaliczono: przemoc np. na tle religijnym; brak zrozumienia dla innych kultur; zanik tradycji w poszczególnych kulturach; zamknięcie się w sobie, w swoim świecie; przejęcie złych zachowań od innych kultur.

Najwyższy poziom: Wyrównana dwujęzycność.
Dziecko opanowało oba języki na poziomie odpowiednim do wieku, co ma pozytywny wpływ na jego rozwój poznawczy.

Poziom drugiego progu

Poziom średni: Jednostronna dwujęzyczność
Na tym poziomie dziecko posiada umiejętności odpowiednie do wieku w jednym z dwóch języków. Może to wpłynąć albo pozytywnie albo negatywnie na rozwój poznawczy.

Poziom pierwszego progu

Najniższy poziom: Ograniczona dwujęzyczność
Dzieci nie mają wystarczających umiejętności w żadnych z obu języków, co bardzo negatywnie wpływa na ich rozwój poznawczy.

Rysunek 1. Kompetencja językowa dziecka wg hipotezy progów Cumminsa. Źródło: Strek 2006

Metody pracy z uczniami-emigrantami w Szwecji

Według dyrektyw prawa szwedzkiego, z nauczania języków ojczystych w szkołach publicznych mogą korzystać dzieci, które używają w domu, na co dzień, innego języka niż szwedzki, w kontaktach z co najmniej jednym z rodziców (opiekunów), oraz dzieci adoptowane, których rodzice zastępczy nie mówią w języku kraju ich pochodzenia. Nauczanie języka ojczystego rozpoczyna się w przedszkolu i może być kontynuowane do końca edukacji na poziomie szkoły średniej.

Uczniowie mają prawo do 80 minut nauki języka ojczystego w tygodniu. Język ojczysty wchodzi w skład programu nauczania szkoły szwedzkiej. W programach, jakie zostały przygotowane dla poszczególnych języków ojczystych, znajdują się wymagania, które powinien spełnić uczeń po ukończeniu każdego roku nauki. Ocena z języka ojczystego umieszczana jest od 8. klasy szkoły podstawowej na świadectwie ucznia (uczniowie w Szwecji otrzymują oceny od 8. klasy szkoły podstawowej; szkoła podstawowa trwa 9 lat).

Nowo przybyli uczniowie otrzymują tzw. *studiehandledning,* tj. pomoc nauczyciela języka ojczystego podczas lekcji, które odbywają się języku szwedzkim (ok. 2 godz. w tygodniu; liczba godzin zależy od ustaleń danej gminy). Uczniowie mogą również skorzystać z możliwości tłumaczenia egzaminów na język ojczysty (np. egzaminu z matematyki).

Nowo przybyli uczniowie mają również możliwość nauki w tzw. klasach przygotowawczych, gdzie uczą się intensywnie języka szwedzkiego, by móc jak najszybciej pójść do klas z rówieśnikami i zacząć się uczyć innych przedmiotów.

Warto również podkreślić, ze biblioteki szkolne i publiczne wyposażone są w książki i innego rodzaju materiały dydaktyczne dla dzieci i dorosłych w językach ojczystych. Szwedzki system edukacyjny stara się wyjść naprzeciw wielokulturowości i wielojęzyczności emigrantów i z tego powodu może być wzorcem dla innych krajów.

W załączonym do artykułu aneksie, dostepnym w wersji elektronicznej pisma, na stronie: www.jows.pl zaprezentowano dwie analizy przypadku, które zaczerpnięto z praktyki psychologicznej (po zmianie danych osobowych). Analizy dokonywali nauczyciele podczas warsztatów psychologicznych, które odbyły się w ramach konferencji oświatowej dla nauczycieli języka polskiego pracujących w Szwecji w 2010 r.

Aneks.
Analiza przypadku

Podsumowanie

Rozważania na temat złożoności psychologicznych aspektów dziecka migrującego do innego kraju i obcującego tam zarówno z kulturą ojczystą, jak i z wielokulturowością, skłaniają do refleksji o roli edukatorów i rodziców w tej jakże skomplikowanej sytuacji życiowej młodego człowieka; pozwalają uświadomić sobie, jak ważne jest społeczno-polityczno-ekonomiczne tło, w jakim żyjemy, wzrastamy, zdobywamy wiedzę: i tę merytoryczną, i tę dotyczącą nas samych. Na zakończenie chciałabym zacytować fragment wiersza Czesława Miłosza *Sposób*, który powstał podczas jego pobytu na emigracji:

Rytmiczne kołysanie słów układanych, powtarzanych
na ulicy, w autobusie, w barach, na drogach,
A tym bardziej w półśnie rannych godzin, kiedy
świadomość wynurza się jak diabelska góra.
Ale umiałem robić to tylko po polsku, w języku którego
nikt nie rozumie (…)

Bibliografia

- Baumgartner, B.(2008) *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzycznie.* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bochner, S. (1994) Culture Shock. W: W. J. Lonner, R.S. Malpass (red.) *Psychology and Culture*, 245-249.
- Czykwin, E., Misiejuk, D. (2002) *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej.* Białystok: Trans Humana.
- McGee Banks, Ch.A., Banks, J.A. (2010) Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej. W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.) Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Warszawa: FFRS.
- Laskowski, R. (2009) *Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu.* Kraków: Universitas.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya J., Bialystok E. (2011) Wpływ dwujęzyczności na rozwój procesów poznawczych u dzieci. W: *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 108, nr 3, 567-579.
- Strek, K. (2006) Jedno dziecko – dwa języki. Po polsku i po niemiecku o dwujęzycznym wychowaniu [online] [dostęp 19.07.2014] <http://www.daz-mv.de/>.
- Śliz, A. (2011), Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. W „Studia Socjologiczne" 4 (203). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Katarzyna Baumann

Absolwentka psychologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Studium Języków Obcych przy Fundacji UAM. Odbyła stypendium naukowe w Szwecji na Linköpings Universitet oraz ukończyła Wyższą Szkołę Umiejętności Społecznych w Poznaniu na kierunku negocjacje i mediacje. Przez kilka lat była psychologiem-trenerem w Wielkiej Brytanii oraz Polsce. Obecnie pracuje jako psycholog szkolny w Göteborgu. Autorka wielu artykułów do „Języków Obcych w Szkole", „Niezbędnika dyrektora szkoły", oraz „Edukacji i Dialogu".