

Dzieci repatriantów z Kazachstanu w polskiej przestrzeni edukacyjnej – trudny powrót do korzeni

KRYSTYNA KAMIŃSKA¹

Uniwersytet Wrocławski

Artykuł dotyczy sytuacji dzieci repatriantów z Kazachstanu w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Zaangażowany w ramach obszaru badawczego do szkoły obowiązkowej, proces odnajdywania się w polskiej szkole i poczucie tożsamości zależne są od wielu czynników. Pierwszoplanową rolę odgrywają wśród nich uwarunkowania rodzinne dzieci, jak i osobiste nastawienie każdego z nich do decyzji o repatriacji, która podjęta była przez rodziców. Sytuacja szkolna dzieci repatriantów odróżnia je od dzieci urodzonych i wychowanych w Polsce, które to biegle posługują się językiem polskim. Prezentowane wyniki wskazują, że kapitał kulturowy (w ujęciu Bourdieu) i tzw. kapitał szkolny (w kontekście kultury szkolnej), którym dysponowały dzieci-repatrianci – okazał się zupełnie nieprzydatny w polskich warunkach. Wyjaśnienia poszukiwano w odniesieniu do różnic między środowiskami szkolnymi poszczególnych instytucji edukacyjnych, w Polsce czy w Kazachstanie. Różnice wynikają też z odmiennego odniesienia kulturowego oraz przede wszystkim z funkcjonowania samej szkoły jako instytucji oświatowej. Dzieci repatriantów doświadczają nie tylko nagłego zderzenia dwóch różnych światów społeczno-kulturowych, lecz także swoistego szoku kulturowego, dodatkowo sprzężonego z jednostkowymi cechami charakteru.

Słowa kluczowe: dziecko, repatriacja, edukacja, kultura, język drugi

Children-repatriates from Kazakhstan in the Polish educational space – a difficult return to one’s roots

The article discusses the situation of children-repatriates from Kazakhstan in the Polish educational space. Focusing on the research area of compulsory schooling, the process of identity-construction and children’s place in Polish school depend on many factors. Of primary importance are the family context and a personal attitude of each child towards the decision about repatriation – which was

¹ Adres do korespondencji: krystyna.danuta.kaminska@gmail.com

usually made by their parents. Unlike majority children who are fluent in the Polish language, repatriated children find themselves in a different educational situation. The research results demonstrate that both cultural capital (Bourdieu) and the so-called school capital, that are at the disposal of the repatriated children, have proven useless in Poland. Explanations have been drawn in connection to the differences between schooling environments of different educational institutions, in Poland and in Kazakhstan, These differences stem from a varied cultural reference and, most importantly, from how a school functions as an educational institution. Children-repatriates experienced not only a sudden clash of two different socio-cultural worlds but also a culture shock. These were, in turn, interconnected with their personal traits.

Keywords: child, repatriation, education, culture, second language

Wprowadzenie

Repatriacja dotyczy tych Polaków i ich rodzin, którzy ze względu na historyczne zawirowania znaleźli się poza granicami Polski (m.in. w następstwie konfliktów zbrojnych i zmian granic na podstawie zawartych traktatów)². Większość repatriantów przybywających do Polski po 1989 roku to tzw. trzecia fala migracyjna. Wtedy wielu z nich, z uwagi na nową sytuację polityczną Polski, zdecydowało się na powrót do kraju³. W tym gronie sporą grupę repatriantów stanowią potomkowie Polaków, którzy niegdyś zostali deportowani do Kazachstanu⁴. Ich repatriacja ma charakter zadośćuczynienia niesprawiedliwości dziejowej i postrzegana jest jako moralny obowiązek Polski wobec wyrządzonych im krzywd na obszarze dawnego Związku Radzieckiego⁵. Od lat proces wrastania Polaków przybyłych ze Wschodu (wraz z kolejnymi falami migracyjnymi lub w ramach indywidualnych zaproszeń) był i nadal jest przedmiotem licznych badań. Jednak fenomen migracyjny, jakim jest repatriacja dzieci Polaków z Kazachstanu, ciągle stanowi nie do końca rozpoznany element życia społecznego. Niezależnie od liczby napływających do Polski repatriantów, zarówno polityka państwa, jak i rozważania teoretyczne w ramach dyskursu naukowego koncentrowały się głównie na

² Pierwszą falę migracyjną ze Wschodu stanowili Polacy, przesiedlający się do Polski w 1944 roku w wyniku przesunięcia polskiej granicy z ZSRR na linię Bugu. Druga fala migracyjna dotyczyła migracji Polaków z terenów Związku Radzieckiego w latach 1955–1959. P. Hut (2002), *Warunki życia i proces adaptacji repatriantów w Polsce w latach 1992–2000*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Aspra-JR”, s. 11–12.

³ W Polsce wprowadzono odpowiednie regulacje prawne w postaci ustawy o repatriacji. Ustawa o repatriacji z dnia 9 listopada 2000 r. z późniejszymi zmianami (Dz. U. z 2014 r. poz. 1392, z 2015 r. poz. 1274, z 2017 r. poz. 60 i poz. 858).

⁴ R. Wyszynski (2016), *Deportacje ludności polskiej do Kazachstanu w 1936 roku. Zarys historyczny*, Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji. Zespół Analiz i Opracowań Tematycznych. Kancelaria Senatu. OE-247.

⁵ Masowe deportacje Polaków zamieszkałych na terenach przygranicznych w Związku Radzieckim rozpoczęto w 1936 roku. Jedyne nieliczni Polacy skorzystali z prawa powrotu do Polski w czasach PRL (w latach 1955–1959 i w okresie późniejszym) Większość z nich uznana za obywateli ZSRR jeszcze przed II wojną światową nie spełniała wymogów formalnoprawnych uprawniających do repatriacji po jej zakończeniu. W. Kudela-Świątek (2013), *Odpamiętywanie. O historii mówionej na przykładzie narracji kazachstańskich Polaków o represjach na tle narodowościowym i religijnym*, Kraków: UNIVERSITAS, s. 33.

osobach dorosłych – pomijając dzieci. Małoletni repatrianci, postrzegani jako kategoria badawcza, rzadko stanowili odrębny przedmiot analiz, czego potwierdzeniem jest niezbyt bogata literatura przedmiotu⁶. Wydaje się zatem, że niezbędne jest pogłębienie wiedzy o tym, jak przebiega proces wrastania dzieci repatriantów w polską rzeczywistość społeczno-kulturową. Tym bardziej, że repatriacja rodaków z Kazachstanu nie została jeszcze zakończona, bo liczba osób oczekujących na powrót do Polski jest ciągle znaczna. Poznanie przebiegu procesu polonizacji i form, jakie przybiera adaptacja dzieci repatriantów do polskiej przestrzeni edukacyjnej, być może pozwoli na podjęcie różnorodnych działań wspomagających ich integrację. Zwłaszcza, że doświadczanie „polskości” wiąże się dla wielu z nich z szokiem kulturowym wywołanym odmiennością kulturową teraźniejszej Polski.

W tym kontekście nie tylko stale odczuwane przez dzieci różnice kulturowe mogą implikować w procesie polskiej skolaryzacji daleko idące przeobrażenia w ich psychice, lecz także w dużym stopniu stanowią będą istotną determinantę ich tożsamości kulturowej. Wprowadzenie dzieci repatriantów w polską rzeczywistość jest bowiem splecione z procesem przyswojenia przez nie (powszechnie uznawanych) formalnych praktyk kulturowych wspólnych z przynależnym do nich światem wartości. W artykule nakreślono – w oparciu o rozpoczęte w 2017 roku badania – tylko wybrane problemy związane z wrastaniem dzieci repatriantów w polską przestrzeń edukacyjną w ramach procesu polonizacji⁷. Z tego względu prezentację zgromadzonego materiału empirycznego ograniczono do ukazania tylko niektórych wątków, głównie związanych z kwestią edukacji instytucjonalnej⁸.

Dzieciństwo (w nowej perspektywie teoretyczno-badawczej)

Dzieci repatriantów w polskiej przestrzeni edukacyjnej – kultura przyjęcia to badania, które wpisują się w obszar nowego paradygmatu badań nad dzieciństwem, określanego mianem *children studies*. Przyjęcie założenia, że dzieci jako aktorzy społeczni powinny być uważane za „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne i życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją”⁹, zmieni-

⁶ K. Błęszyńska (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły, raport z badań*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji; U. Markowska-Manista, E. Januszewska (2017), *Dziecko «inne» kulturowo w Polsce: z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej; K. Żygulski (1962), *Repatrianci na ziemiach zachodnich: studium socjologiczne*, Poznań: Instytut Zachodni.

⁷ W artykule przedstawiono wyniki fragmentu badań prowadzonych w trakcie pobytu repatriantów i ich rodzin w ośrodku adaptacyjnym.

⁸ Szersze omówienie badań wraz z interpretacją wyników zostanie przedstawione w przygotowywanej do druku odrębnej publikacji, ich objętość przekracza bowiem ramy artykułu.

⁹ C. Jenks (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, tłum. M. Kościelniak, w: Kehily M.J. (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 112.

to dotychczasowy paradygmat w odniesieniu do dzieciństwa oraz zakreśliło ramę nowych obszarów badań. To nowe podejście „narzuca” nie tylko inny obraz „doświadczenia bycia dzieckiem”, lecz zarazem daje dzieciom prawo tworzenia własnej biografii poprzez analizę i interpretację (auto)narracji. W tym kontekście dzieci repatrianci nie tylko były (i nadal są) badane „wedle odrębnych zasad i traktowane jak aktywni członkowie społeczeństwa”¹⁰, lecz także były (i ciągle są) postrzegane jako partnerzy poczynań badawczych, w których uczestniczą.

Dostrzeżenie dziecięcej odmienności w pojmowaniu rzeczywistości i sposobie, w jaki dziecko dookreśla swoje miejsce w otaczającym go świecie, spowodowało przeformułowanie podejścia do dzieciństwa w warstwie społeczno-kulturowej w wymiarze ontologicznym. W efekcie dzieci przestały być jedynie biernymi uczestnikami badań dorosłych. W ich mikroświecie ważne jest bowiem dostrzeżenie nie tyle przeżyć „między wierszami” ich narracji, co zrozumienie wagi ich doświadczeń, których część jest przez dorosłych pomijana jako nieistotna, inne z kolei zostały przez nich z upływem czasu zapomniane. Poprzez odwołanie się w badaniach – prowadzonych w ramach *children studies* – do wnętrza dziecięcego świata akcent analiz został przeniesiony ze sfery stadialnego rozwoju dziecka na aspekt poszanowania jego wiedzy o świecie i wypowiedane przez nie opinie w odniesieniu do doświadczanej rzeczywistości.

W tej nowej perspektywie badań nad dzieciństwem dziecko jest traktowane jako ekspert w poznawaniu (własnego) świata, mikrokosmosu eksplorowanego przez dorosłych. W związku z tym poznanie dziecka i penetracja jego świata powinny koniecznie uwzględniać odwołanie do „wiedzy o subiektywnych światach dzieciństwa”, ‘wiedzy o różnorodności ścieżek rozwojowych’; ‘wiedzy współkonstruowanej przez podmioty poznające – dzieci i dorosłych’”¹¹. Tak szerokie spektrum rozumienia dzieciństwa, w którym dziecko trzeba poznać od jego strony (i na jego prawach), wyznacza inną płaszczyznę epistemologiczną. Refleksja teoretyczna nad procesem poznawania dzieciństwa poprzez (auto)narrację dziecka, (a nie narrację o dziecku) pozwala lepiej odczytać złożoność fenomenu określanego mianem dzieciństwa czy świata dziecka. Współczesne „kompositum” dzieciństwa, w którym tak ważna jest subiektywna (dziecięca) perspektywa postrzegania świata, powoduje, że metodologia badań tego zjawiska „musi być ukierunkowana na dziecko, czyli mieć charakter inkluzyjny i partycypacyjny”¹², ponieważ dziecko jako współtwórca procesu badawczego jest także podmiotem dokonywanych interpretacji. To jego opinie i jego perspektywa oglądu własnych doświadczeń są istotne, a nie osąd o tym dokonywany przez osobę zewnętrzną. W tej nowej orientacji badawczej dzieciństwa kluczowe są przede

¹⁰ M.J. Kehily (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 26.

¹¹ J.M. Garbula, M. Kowalik-Olubińska (2012), *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 31.

¹² E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna”, Rok XVI, nr 2 (64), s. 65.

wszystkim „problemy, jakie mają dzieci, jak je przeżywają, co one oznaczają”¹³. W tym kontekście badania partycypacyjne w ujęciu *children studies* dotyczące dzieci (w tym przypadku repatriantów z Kazachstanu) pozwolą na rzeczywiste poznanie, w jaki sposób odbierają one swoją sytuację związaną z repatriacją i dotykające je problemy (m.in. kwestii tożsamości kulturowej czy procesu polonizacji). Dziecko doświadczające repatriacji nie jest tylko biernym odbiorcą nowej kultury, lecz często zostaje zmuszone do uczenia się nowego *bycia w kulturze* w ramach procesu polonizacji poprzez absorpcję odmiennych wzorców i symboli kulturowych, np. niezbędnych do prawidłowego przebiegu procesu skolaryzacji.

Konceptualizacja badań

W Polsce badania dotyczące repatriacji prowadzone są od wielu lat i doczekały się w związku z tym obszernej literatury przedmiotu¹⁴, lecz – jak już podkreślono – jedynie w niewielkim stopniu koncentrowały się one na doświadczaniu przez dzieci repatriantów polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej czy ich skolaryzacji. Dlatego wieloaspektowe badania procesu polonizacji dzieci repatriantów z Kazachstanu postrzegane przez pryzmat ich wrastania w polską przestrzeń edukacyjną być może nie tyle wzbogacą dotychczasową wiedzę o specyfice rodzin migrujących i ich potomstwie, ile pozwolą lepiej poznać przebieg procesu ich akulturacji. Procesu, który dotyczy osób o słabo ukształtowanej tożsamości kulturowej (m.in. w odniesieniu do obserwowanej dynamiki i zakresu dokonujących się zmian). Kulturowe uwarunkowania procesu ich polonizacji – który nie ma ani charakteru linearnego, ani nie podlega prawidłowościom, które cechują dzieci imigrantów – zmuszają jednak dzieci repatriantów (mniej lub bardziej świadomie) do ciągłego re-definiowania swojej tożsamości kulturowej. Pojawienie się u dzieci repatriantów określonych kompetencji nie tylko kulturowych (teoretycznie ułatwiających przyszłe, dorosłe życie) w toku na nowo podjętego tzw. procesu socjalizacji¹⁵ oraz namnażanie nowego kapitału

¹³ Ibidem, s. 71.

¹⁴ J. Garbaniuk, (2008), *Psychospołeczne uwarunkowania zadowolenia z repatriacji Polaków z Kazachstanu*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski; P. Hut (2002), *Warunki życia i proces adaptacji repatriantów w Polsce w latach 1992–2000*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Aspra-JR”; K. Kersten (1974), *Repatriacja ludności polskiej po II wojnie światowej: studium historyczne*, Polska Akademia Nauk, Warszawa; K. Kość-Ryżko (2014), *Wykorzeleni: dylematy samookreślenia polskich repatriantów z Kazachstanu: studium etno-psychologiczne*, Warszawa: Polska Akademia Nauk; W. Kudela-Świątek (2013), *Odpamiętywanie. O historii mówionej na przykładzie narracji kazachstańskich Polaków o represjach na tle narodowościowym i religijnym*, Kraków: UNIVERSITAS; M. Maszkiewicz (2017), *Repatriacja czy repatriotyzacja: wybrane problemy polskich strategii politycznych wobec rodaków zza wschodniej granicy (1986–1990)*, Wojnice: Wydawnictwo KEW.

¹⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 60.

kulturowego w powiązaniu z habitusem¹⁶ tworzyły kontekst przyjętej procedury badawczej. Zgodnie z teorią habitusu każdy człowiek generuje poprzez doświadczenie pewien system dyspozycji do tzw. mistrzostwa praktycznego, które potem wykorzystuje i doskonali przez całe dorosłe życie. W przypadku repatriantów nie tylko habitus musi zostać zmodyfikowany, ale także wcześniejszy kapitał kulturowy okazuje się często nieprzydatny. W procesie polonizacji, postrzeganym jako restrukturyzacja procesu przypisania narodowościowego i kulturowego, w zakresie kapitału kulturowego¹⁷ dokonuje się swoiste odrzucenie dużej jego części w ramach wcześniej kumulowanych zasobów. Kapitał kulturowy w tzw. warstwie ucieleśnionej znamionuje swobodne poruszanie się w mikroświecie określonych konwencji i konkretnych wzorów kulturowych, odzwierciedlonych m.in. w języku czy w zachowaniu. W odniesieniu do dzieci repatriantów i ich procesu polonizacji przyjęto w badaniach przesłankę, że poprzez doświadczanie i uwewnętrznianie teraźniejszego świata polskiej kultury powinno u tych dzieci nastąpić z jednej strony przetworzenie dawnych zasobów kapitału kulturowego, kompensujące rezygnację (mniej lub bardziej świadomą) ze znacznej części wcześniejszego zasobu, a z drugiej – pojawienie się nowej, zupełnie innej jego warstwy kulturowej, wymuszonej skolaryzacją i akulturacją. Dzieci repatriantów, podobnie jak i inne dzieci rodziców migrujących, „zawieszono” między dwoma kulturami będą bowiem tworzyć własny mikrokosmos kulturowy mający znamiona dwoistości kulturowej. Badanie zmian tej kulturowej mikrostruktury w procesie polonizacji, na przykładzie dzieci repatriantów z Kazachstanu, być może pozwoli lepiej poznać nie tylko zagadnienie ich wrastania w polską rzeczywistość, lecz także przebieg procesu integracji z polskim społeczeństwem (w mikroskali przestrzeni edukacyjnej) w kontekście czynników wzmacniających, katalizatorów tonujących czy barier mających na niego bezpośredni lub pośredni wpływ.

Przyjmując perspektywę badawczą *children studies* dzieci repatriantów stały się równoprawnymi partnerami badań, współtworząc dyskurs o sobie. Pozwoliło to na odejście, w toku prowadzonych badań a potem analiz, od tradycyjnego podejścia, ujmującego dzieciństwo w ramach przygotowania do dorosłości. Jakkolwiek dzieci repatriantów są przypisane do świata dorosłych, z którymi przybyły do Polski, to jednak nie mogą być one „postrzegane jako mniejsza i słabsza wersja dorosłego”¹⁸. Dzieci mają bowiem prawo do zachowania własnej podmiotowości i autonomii. W tym kontekście szczególnie przydatną metodologię oferuje etnografia, ponieważ

¹⁶ Ibidem, s. 108.

¹⁷ W koncepcji kapitału kulturowego Bourdieu wyróżnił trzy podstawowe jego formy: zinstytucjonalizowaną, ucieleśnioną i zmaterializowaną. W ramach każdej z nich przybiera on nieco inną postać. W formie zinstytucjonalizowanej to przede wszystkim dyplom poświadczający określone wykształcenie, z kolei w formie zmaterializowanej (uprzedmiotowionej) to konkretne dobra posiadające wartości kulturowe. T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 4 (2009), s. 15.

¹⁸ H.R. Schaffer (2013), *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 39.

toruje drogę poszukiwań kulturowej rekonstrukcji badanego zjawiska, tj. dziecięcego mikroświata, który został poddany akulturacji. Badaniami w ramach projektu *Dzieci repatriantów w polskiej przestrzeni edukacyjnej – kultura przyjęcia* objęto grupę dzieci w tzw. wieku obowiązku szkolnego, przybyłych do Polski w 2016 roku¹⁹. Ze względu na różne ich przypisanie administracyjno-prawne do polskich instytucji oświatowych dokonano podziału dzieci na mniejsze próby badawcze. Pierwszą grupę stanowiły dzieci w wieku przedszkolnym, drugą – dzieci realizujące obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne, trzecią – dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej, czwartą – uczniowie gimnazjum. Osobną, piątą 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 powinna nadal się kształcić, w ramach realizacji tzw. obowiązku nauki²⁰.

Podczas badań dzieci repatriantów traktowano jako podmioty aktywne, kreatywne i zdolne do refleksji, by w (auto)narracji ukazać świat własnych emocji, przeżyć i doświadczeń. W (auto)narracji, koncentrującej się wokół własnej biografii, dziecięca opowieść (złożona z wielu różnych wypowiedzi, często rozłącznych w swojej treści) była postrzegana jako forma rozumienia przez nie świata. Snując swoją opowieść, dzieci odwoływały się do doświadczeń w konstruowaniu obrazu rzeczywistości „tu i teraz”. (Auto)narracja porządkowała również ich przeszłość, dawność, którą w (auto)narracji ujmowały frazą „u nas w Kazachstanie”. Ten aspekt metodologii badań pozwalał z jednej strony na łączenie w toku analizy rozłącznych wątków narracyjnych, z drugiej zaś ułatwiał ich wielowymiarową interpretację. Wiązało się to także „z poznawaniem tego, jak, kiedy i w jakim stopniu badane [dziecięce] doświadczenie zakorzenione jest w szerszych i często ukrytych postawach, sieciach, sytuacjach i relacjach”²¹. Niewątpliwą zaletą „teorii ugruntowanej” jako metody badań jest to, że umożliwia „nowe” spojrzenie na badane od dawna zjawisko. Ponadto sprawia, że przebieg samych badań nie musi spletać się ze sztywnymi przepisami procedury badawczej. Jako metoda badań „teoria ugruntowana”, z jednej strony – sposób poznawania badanej rzeczywistości, czyli procesu polonizacji dzieci repatriantów, z drugiej natomiast – teoretyczny konstrukt pozwalający na wielopłaszczyznową interpretację dziecięcych (auto)narracji oraz obserwowanych epizodów, które bezpośrednio lub pośrednio wiązały się z budowanym przez nie obrazem świata oraz krystalizowaniem się ich (nowej) tożsamości kulturowej. Badania w mikroskali (indywidualne studium przypadku) każdego z dzieci pozwoliły nie tylko na bardziej wnikliwą analizę, lecz także sprzyjały poznaniu – poprzez zrozumienie dziecięcych

¹⁹ Dla zachowania większej anonimowości badanych w sposób świadomy zrezygnowano z podawania wielkości liczbowych, bo każda wyodrębniona próba liczyła mniej niż dziesięć dzieci.

²⁰ Fragment badań dotyczący tych dzieci repatriantów, których przyjazd do Polski przypadł na okres ich adolescencji, zostanie przedstawiony w osobnym artykule.

²¹ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 169.

przeżyć i doświadczeń – rzeczywistych czynników wzmacniających proces polonizacji albo czynników, które generowały efekty niepożądane tegoż.

W „teorii ugruntowanej” istotne są trzy elementy analizy, rzutujące w dużym stopniu na interpretację wyników: język, znaczenie i działanie. W odniesieniu do badań dzieci repatriantów wszystkie elementy były istotne, ale akcent położono na język. Wszystkie badane dzieci tworzyły (auto)narracje w języku rosyjskim, w tym też języku prowadzone były z nimi rozmowy. Prowadzenie rozmów (typu *ad hoc*) w języku rosyjskim pozwalało na wychwycenie nie wprost tych wątków, których dzieci nie chciały podejmować oraz tematów świadomie przez dzieci marginalizowanych. W komunikatach werbalnych niuanse tkwiące w ich sferze niewerbalnej (tembr głosu, mimika czy gest) wzmacniały lub osłabiały nadawane przez dzieci znaczenia oraz ukazywały całą gamę emocji. Powolne przechodzenie w rozmowach z obserwatorem na język polski (początkowo były to pojedyncze polskie słowa, potem zdania użyte jako cytowanie wypowiedzi Polaków, aż do swoistej zabawy polskimi słowami, podczas opisu konkretnych epizodów szkolnych z udziałem nauczycieli czy członków polskiej grupy rówieśniczej) pozwoliło na śledzenie roli języka w procesie akulturacji w toku (narastającej) polonizacji.

W czasie prowadzonych badań i przy późniejszej interpretacji wyników dużo uwagi „poświęcono edukacji, ale (...) nie temu, jak system edukacyjny można usprawnić, albo też jakiej edukacji wymaga tak czy inaczej projektowana przyszłość”²² dzieci repatriantów, lecz skoncentrowano się na widocznych przejawach (w odczuciu samych badanych) przebiegu procesu polonizacji. Interdyscyplinarny, a przede wszystkim jawny charakter badań, umożliwił wychwycenie nie tylko w toku skolaryzacji, lecz także w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej (w tym pozaszkolnej), elementów wspierających lub zakłócających wyżej wspomniany proces w sferze mikro, mezo i makro. Obserwacja procesu polonizacji dzieci zarówno w przestrzeni publicznej (ograniczonej do konkretnej polskiej placówki oświatowej), jak i w sferze prywatnej (w oparciu o nieliczne kontakty z Polakami w życiu pozaszkolnym) oraz szkicowania na tej podstawie, dokonująca się integracja z polskim środowiskiem, pokazały swoiste wnętrza dokonujących się przeobrażeń przypisania kulturowego. Zwłaszcza efekt swobodnych rozmów, na podstawie których konstruowano tzw. fotografię dziecięcego dnia, pozwolił na poznanie specyficznego procesu „oswajania” polskiej rzeczywistości szkolnej dzięki wychwyceniu „wątków drażliwych”, świadomie przez dzieci pomijanych w (auto)narracji. Podobnie składane przez obserwatora (niczym puzzle) interpretacje, dokonywane przez dzieci repatriantów pojedynczych interakcji z Polakami pozwoliły dostrzec zarówno doświadczane w tych relacjach różnice kulturowe obu stron, jak i bariery utrudniające wzajemną komunikację. W toku badań (jako jawny obserwator) towarzysząco dzieciom w ich codziennym życiu: w placówkach

²² M. Jacyno, A. Szulżycka (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 10.

oświatowych (m.in. hospitując zajęcia), przebywając z nimi w ośrodku adaptacyjnym po zakończeniu zajęć szkolnych (m.in. towarzysząc dzieciom w powrotach ze szkoły do ośrodka, obserwując ich dziecięce zabawy w gronie rówieśników repatriantów, podczas wspólnego spożywania posiłków czy czasu wolnego spędzanego z rodzicami). Stała obecność obserwatora w otoczeniu rodziców badanych dzieci i okazywane mu przejawy sympatii pozwoliły na „bycie” częścią badanej społeczności²³. W badaniach ogromną rolę odegrała asystentka kulturowa (wolontariuszka, a zarazem repatriantka), bez której wsparcia nie byłaby możliwa tak przychylna badaniom atmosfera. Jednak to przede wszystkim akceptacja obserwatora przez rodziców badanych dzieci i ich zgoda na jego uczestnictwo w życiu codziennym każdej z rodzin w ośrodku adaptacyjnym (w tym obserwowanie, słuchanie i rozmowy z dziećmi), umożliwiła zgromadzenie tak bogatego materiału empirycznego.

Dziecięce biografie – historie pisane od nowa

Opisana powyżej perspektywa badawcza pozwoliła na odkrycie dziecka repatrianta jako twórcy własnej biografii. Philippe Denis pisze wręcz, że dzieci też mają swoje historie²⁴. Historie ich życia (zdaniem Denisa) tylko z pozoru bywają krótkie, bo w dziecięcej biografii większość epizodów pozostawia jednak trwałą ślad (choć nie wszystkie wydarzenia były lub są dla dzieci znaczące albo miały charakter traumatyczny)²⁵. Dziecięce historie w ujęciu biograficznym to wiele splatających się ze sobą luźnych wątków. Ich treść nie zawsze spójna i różnie opowiadana – począwszy od rodzinnych legend, poprzez epizody z własnego życia (uzupełniane często komentarzem czynionym z pewnego dystansu), a na narracji o sobie poprzez wcielenie się w postać fikcyjnego bohatera kończąc – układa się jednak w logiczną całość. W tym kontekście dziecięca biografia może stanowić źródło wiedzy o doświadczaniu przez dzieci repatriantów procesu repatriacji, a następnie także polonizacji oraz o towarzyszących temu emocjach. Przyjazd dzieci repatriantów do Polski spowodował, że zaczynają one tworzyć swoją historię życia od nowa. W rozmowach z dziećmi ich przeżycia i doświadczenia dzielone są na „teraz” (w Polsce) i „przedtem” (w Kazachstanie). Dzieci repatriantów nie chciały nikomu podawać nazwy miasta, wsi czy osady, w której przed przyjazdem do Polski mieszkały czy przyszły na świat (niezależnie od interlokutora: obserwatora, nauczycieli czy członków polskiej grupy rówieśniczej). W rozmowach, na pytanie skąd pochodzą, zawsze stosowały deskrypcję geograficzną na poziomie państwa: „z Kazachstanu” i ucinają dalszą wymianę zdań. W (auto)narracjach

²³ Sympatia nie tylko rodziców, lecz większości pozostałych repatriantów w ośrodku adaptacyjnym sprawiła, że dzieci po kilku dniach skrzepowania obecnością obserwatora zaczęły się zachowywać w sposób naturalny.

²⁴ Ph. Denis (2007), *Les enfants aussi ont une histoire*, Krathala: Edition Krathala.

²⁵ Ibidem, s. 10.

dzieci pojawiało się także wyraźne przerwanie linii ciągłości w odniesieniu do historii ich życia. „Bycie Polakiem” traktowane było nie jako nowy rozdział ich życia, lecz jako nowe życie, które zostało im dane wraz z decyzją rodziców o repatriacji. Opowiadając o sobie, dzieci używały z jednej strony sformułowania „u nas w Kazachstanie” (jednocześnie bardzo rzadko rozmawiały na temat bycia „tam”, głównie w sytuacjach, kiedy incydentalnie zostały przez Polaków sprowokowane) i usprawiedliwiając swoją niechęć do mówienia o przeszłości, stwierdzały „My teraz Polaki”, z drugiej zaś – wyraźnie wyczuwalna była w ich głosie radość, gdy zaczynały mówić o życiu „tam”. W tej sytuacji dzieci nie tyle tworzyły swoją „polską” część biografii, ile bardzo świadomie „pisały” własną historię od nowa.

Repatriacja, niezależnie od wieku badanych dzieci, oznaczała zarówno utratę poczucia bezpieczeństwa, jak i brak stabilizacji i wiązała się z niepewnością charakteryzującą ich rodziców (często stawiane przez nich pytanie: „co z nami teraz będzie?” przenosiło się też na dzieci). Wielu rodziców, zderzając się z nieznanym im wcześniej światem (niektórzy z nich dopiero w ramach repatriacji przyjechali do Polski po raz pierwszy), w pewien sposób zapomnieli, że decyzja o repatriacji to był ich świadomy wybór, natomiast dzieci zostały zmuszone do wyjazdu (często wbrew własnej woli) i postawione niejako przed faktem dokonanym. „Większość repatriantów, chociaż świadoma konieczności budowania na nowo swojego życia w innym kraju, rzadko myśli o dramacie swoich dzieci, dla których Polska to nie mityczna kraina szczęśliwego dzieciństwa ich przodków, lecz zupełnie obcy kulturowo świat”²⁶. Badane dzieci (choć nie chciały tego powiedzieć wprost) nie brały przeważnie udziału w podejmowaniu decyzji o repatriacji do Polski. Jednak – w przeciwieństwie do rodziców – to właśnie dzieci musiały jako pierwsze zmierzyć się z polskimi realiami, a to za sprawą obowiązkowej nauki w polskiej szkole. Wydziedziczone z przeszłości (w związku z repatriacją) musiały równocześnie podjąć trud budowania przyszłości w zupełnie nowej – często prawie nieznannej dla wielu z nich – kulturze. W swobodnych rozmowach z obserwatorem zarówno z rodzicami, ale też i z dziećmi zabrakło u repatriantów swego rodzaju myślenia przyszłościowego. Dzieci (podobnie jak rodzice) nie robiły planów, które wykraczałyby w czasie poza okres ich pobytu w ośrodku. Nie wiedziały, co będą robiły, kiedy wraz z rodzicami osiedlą się na stałe w Polsce („poza murami” ośrodka adaptacyjnego). Dzieci – podobnie jak wielu rodziców – cechowała postawa wycofania, charakteryzująca się w ich przypadku z jednej strony inercyjnym poddaniem się decyzjom rodziców o przyszłym miejscu zamieszkania w Polsce (wielokrotnie zmienianym), z drugiej – niechęcią do uzewnętrzniania tęsknoty za dawnym życiem w Kazachstanie poza frazą „u nas w Kazachstanie”. Prawie wszystkie badane dzieci nie tylko unikały w rozmowach tematów mogących ukazać ich związek emocjonalny z przeszłością w Kazachstanie, ale wręcz broniły się przed tymi wspomnieniami

²⁶ K. Kamińska (2018), Dzieci repatriantów z Kazachstanu w polskiej przestrzeni edukacyjnej – kultura przyjęcia, w: Chałupczak H., Lesińska M., Pogorzała E., Browarek T. (red.), *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań: teoria i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 629.

w rozmowach z osobami spoza kręgu repatriantów. Niechętnie podejmowały rozmowy na temat dawnego życia w Kazachstanie, np. w odniesieniu do pozostawionych tam swoich krewnych czy kolegów i przyjaciół szkolnych. W dziecięcych (auto)narracjach prawie nie pojawiał się wątek pozostawionych w Kazachstanie dziadków, chociaż dzieci często rozmawiały z nimi telefonicznie, opowiadając szczegółowo o Polsce, o tym czego doświadczyły i co nowego się u nich ostatnio wydarzyło. Opowiadały o rodzinie, z którą straciły bezpośredni kontakt, jedynie wtedy, gdy zostały sprowokowane, natomiast jeśli zostały o to poproszone, wówczas odmawiały odpowiedzi.

Dzieci nie chciały również opowiadać o swoich marzeniach: ani zapytane o to w szkole, ani przez obserwatora. Młodsze dzieci odmówiły nawet wykonania prac plastycznych, które mogłyby ujawnić, o czym marzą. W (auto)narracji dzieci repatriantów – konstruowanej w ramach kreślenia własnej biografii – wyraźnie można dostrzec doświadczanie swego rodzaju „pęknięcia” linii własnego życia na teraźniejsze „tu” i dawne „tam”. Dzieci bowiem nie powracały do „domu” do Polski, w kontekście repatriacji, lecz z niego – według nich – zostały zabrane na zawsze (często wbrew woli), gdy do Polski przyjechały.

W poszukiwaniu siebie. Próba odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”

W biografiami nie tylko „fabrykujemy” swoją przeszłość, lecz równocześnie „budujemy aktualną i projektujemy jutrzejszą tożsamość”²⁷. Problem identyfikacji dzieci repatriantów z Polską w kontekście zarówno narodowościowym, jak i kulturowym jest na tyle trudny i sam w sobie złożony, że opisanie budowanego przez nie konstruktów tożsamości bez ich współdziałania nie jest możliwe. Jednocześnie zbyt krótki jeszcze okres badań nie pozwala na wyciąganie jednoznacznych wniosków w tym zakresie. Zatem zasadne wydaje się pominięcie w dalszej części artykułu z jednej strony – rozważań teoretycznych dotyczących tożsamości i koncepcji służących wyjaśnianiu jej konstruktów, a z drugiej – dookreślenia tożsamości dzieci repatriantów poprzez odwołanie się do wspólnoty biologicznej w ramach dziedzictwa krwi (*ius sanguinis*) poprzez odniesienie się do swoich przodków Polaków. W przypadku repatriantów i ich dzieci został przerwany nie tylko naturalny proces definiowania tożsamości substancjalnej (danej), jak i nie miało miejsca ukorzenie w ramach *ius soli*, czyli „nabycie” tożsamości wynikające z prawa do urodzenia na danym obszarze. Z rozmów z repatriantami wynikało, że w Kazachstanie tamtejsi Polacy byli przez lata zbyt polscy dla Rosjan, a po uzyskaniu przez ten kraj suwerenności stali się za bardzo rosyjscy dla Kazachów. Myślenie o przeszłości (w polskiej teraźniejszości), które u dzieci repatriantów było i jest nadal stale obecne, chociaż starały się tego nie uzewnętrzniać, powodowało i dalej

²⁷ St. Bednarek, *Przeszłość raz jeszcze. Wprowadzenie*, „Kultura Współczesna” nr 1 (63) 2010, s. 7.

sprawia, że odczuwana przez nie niejednoznaczność własnej tożsamości – „u nas w Kazachstanie”, „My teraz Polaki” – wytwarza pole wzajemnej interferencji, którą można dookreślić mianem „pomiędzy”. Odczuwany przez dzieci brak zakotwiczenia w odniesieniu do tożsamości niejako prowokuje je do ciągłego redefiniowania tego pojęcia w ramach konstruktów własnego „Ja”.

„Prawie jak Polka” (narracja usłyszana przez obserwatora w czasie wspólnego z dziećmi powrotu ze szkoły do domu)

„Ona [nauczycielka] mówi, że ja jestem prawie Polka, a nie Polka, a potem zapytała mnie, jakie potrawy jedzą Polacy.

To jej odpowiedziałam: *я не знаю*,

ale ona była na mnie zła i mówi:

‘przecież ty jesteś Polka, to musisz to wiedzieć’

– to kim ja jestem?”

Budowana przez dzieci repatriantów tożsamość w powiązaniu z nowym, polskim dopełnieniem (odwołując się do istniejącego aparatu terminologicznego) to „tożsamość nieciągła” albo „tożsamość płynna”. W toku obserwacji i słuchania dziecięcych (auto)narracji można było jednak odnieść wrażenie, że same dzieci odczuwają swoją tożsamość jako „tożsamość fragmentaryczną”, a czasem wręcz „tożsamość pękniętą”, czego potwierdzeniem jest cezura czasowa i dookreślenie przestrzenne miejsca pobytu stosowane w ich opowieściach, dzielące ich życie na „tam” i „tu” poprzez cytowane już wcześniej wypowiedzi (tam – „u nas w Kazachstanie”; tu – „My teraz Polaki”). Być może dalsze badania ujawnią dlaczego u dzieci repatriantów nastąpiło odejście od przyporządkowania przestrzennego i przeniesienie do przypisania etnicznego.

Kilkumiesięczna obserwacja procesu konstruowania nowej (polskiej) tożsamości przez dzieci repatriantów – w początkowej fazie pobytu w Polsce – pozwoliła dostrzec, że owo continuum przebiega: od świadomego zachowania dawnego, jednoznacznie przypisanego (do świata kultury i tożsamego z nim języka rosyjskiego), wyznaczonego poprzednim miejscem zamieszkania „tam” (bo Kazachstan nie był dla nich obcym krajem), poprzez próby specyficznego usytuowania się „pomiędzy” w sferze praktyk kulturowych odziedziczonych z jednej strony – po przodkach lub nabytych w toku poprzedniej skolaryzacji, a z drugiej – oddziaływaniem polskiej przestrzeni edukacyjnej (nauka w polskiej szkole i nauka języka polskiego w ośrodku adaptacyjnym), do sporadycznych prób manifestowania własnej polskości – wzmacnianej dodatkowo przez niektórych rodziców – na przekór dostrzegalnej jeszcze odmienności kulturowej, na przykład w zachowaniach obcych polskiej kulturze, czy słyszalnego w polskiej mowie akcentu.

Podczas obserwacji procesu rekonstruowania własnej tożsamości przez dzieci repatriantów wyraźnie było widać, że (mniej lub bardziej świadomie) toczyły one wewnętrzny walkę z dawną tożsamością (przypisania do świata „tam” – w Kazachstanie),

która w nowym polskim otoczeniu, zwłaszcza w szkole, postrzegana była przez wielu Polaków jako mało znaczący epizod w ich życiu. Jednocześnie dzieci mozolnie (początkowo nawet wbrew sobie) budowały zręby swojego nowego „JA”, dążąc najpierw do zewnętrznego upodobnienia się do polskich kolegów. Niektóre z dzieci wręcz wymogły na rodzicach zakup ubrań podobnych do tych noszonych w szkole przez Polaków. Dzieci starały się też, by ich niezbędne wyposażenie do szkoły w niczym nie różniło się od tego, które mieli pozostali uczniowie w klasie. Jednak pomimo starań i działań przystosowawczych do dzieci repatriantów przyłgnał przydomek „Ruskie” ze względu na język rosyjski, który był ich językiem pierwszym, a zarazem językiem w kontaktach między sobą.

Postrzeżenie nowego (polskiego) „JA” najlepiej oddaje zachowanie dzieci w stosunku do własnego imienia. Problem wyboru w zakresie zachowania nazwiska w rosyjskim brzmieniu i oddanie w zapisie graficznym alfabetem łacińskim lub jego wyrażne spolszczenie dzieci pozostawiły rodzicom, podporządkowując się ich decyzji. Dla rodziców kwestia nazwiska stanowiła duże wyzwanie, bo podejmowane w tym zakresie decyzje zmieniali kilkakrotnie. Natomiast dzieci koncentrowały się na zachowaniu własnego imienia i nie chciały wprowadzenia jakiegokolwiek jego zmiany poza zapisem w alfabecie łacińskim. Dla tych dzieci, które miały polskie imiona, problem ich artykulacji prawie nie zaistniał; wręcz przeciwnie były zadowolone z tego faktu. Z kolei dla pozostałych dzieci sprawa imienia i jego artykulacja przez Polaków była kwestią drażliwą. Imiona o rosyjskiej proveniencji powodowały bowiem u polskich dzieci „ciche komentarze”, lecz mimo to dzieci repatriantów wyraźnie nie chciały, by ich imiona uległy spolszczeniu. Niektórzy nauczyciele spolszczali ich imiona, by w ten sposób okazać uczniom sympatię, co odnosiło wręcz odwrotny skutek, gdy dzieci o tym opowiadały – chociaż rzadko i niechętnie – w ich głosie słychać było złość (tembr głosu i wysokość tonu). Na tej podstawie można wnioskować o istotności tej sprawy dla dzieci repatriantów.

„My teraz Polaki” – tożsamość kulturowa w procesie polonizacji

Tożsamość kulturowa poprzez korzystanie z określonej symboliki i atrybutów kulturowych (historia, tradycja, język itd.), z którymi się identyfikujemy początkowo dzięki socjalizacji, a potem w sposób bardziej świadomy, narzuca nam pewien sposób myślenia i zachowania, nadając naszemu życiu sens i wpisując je w określony kontekst. Jednak coraz rzadziej tożsamość kulturowa opiera się na poczucia obowiązku do zachowania i kontynuowania tradycji. W tym kontekście tożsamość kulturowa coraz częściej nie jest ani konsekwencją dziedziczonego przypisania kulturowego, ani nie stoi na jej straży (kumulowany w okresie socjalizacji pierwotnej) kapitał kulturowy wraz z habitusem.

W myśl rozważań Gordona Mathewsa kulturowe kształtowanie „Ja” odbywa się na trzech odrębnych poziomach świadomości: oczywistości, narzuconego ze-wnętrznie przypisania i prawa wyboru elementów kultury, współgrających z naszą osobowością (nie zawsze tożsamych z kulturą dziedziczną)²⁸. Najgłębiej leży poziom oczywistości, czyli kształtowanie tożsamości kulturowej „zachodzące poniżej samokontroli i możliwe do uświadomienia jedynie w sposób pośredni”²⁹, natomiast najpłytszy jest poziom, w którym „JA” posiada we własnym przekonaniu pełną kontrolę³⁰ nad dokonywanym wyborem. Rozgranicza je poziom pośredni „odbywający się poza zasięgiem pełnej kontroli, lecz w sposób świadomy”³¹. Powyższe rozważania nie dotyczą jednak jednostek, które nie osiągnęły jeszcze w procesie konstruowania tożsamości kulturowej poziomu oczywistości, a do tej grupy przynależą m.in. dzieci repatriantów. Cathy Schmid, mówiąc o dzieciach wychowujących się na skrzyżowaniu dwóch kultur³², rysowała jednocześnie wizerunek dzieci „trzeciej kultury”, czyli dzieci rodziców migrujących³³ – którym podobnie jak dzieciom repatriantów z Kazachstanu – brakuje w okresie dzieciństwa przypisania tylko do jednego kręgu kulturowego. W efekcie doświadczają one swoistego (czasem niezauważalnego jednak dla osób postronnych) przenikania do ich tożsamości elementów obcych kulturowo, które kadrują w odmienny sposób zręby ich początkowego przypisania kulturowego. Dla jeszcze słabo ukształtowanego poziomu „oczywistości” tożsamości kulturowej obecnej (w trakcie socjalizacji prymarnej) oznacza to zanik swoistej automatyzacji w korzystaniu z dziedzicznego przypisania kulturowego. Schmid, opisując przebieg procesu akulturacji dzieci „trzeciej kultury”, zwróciła uwagę na występowanie u nich tzw. fazy przejścia³⁴. Wskazywała przy tym na konieczność pozostawienia dzieciom, przechodzącym z jednego kręgu kulturowego w drugi (głównie podczas procesu skolaryzacji), czasu na pożegnanie się z przeszłością. W procesie rozstania z dawnym światem kultury Schmid podkreślała rolę osób trzecich, które powinny towarzyszyć dzieciom (fizycznie i mentalnie), w tym zarówno rodziców i nauczycieli, w celu zmniejszenia traumy. Tworzenie zarówno przez jednych, jak i przez drugich, „pomostu” ułatwiać bowiem będzie dzieciom funkcjonowanie w czasie pomiędzy

²⁸ G. Mathews (2005), *Supermarket kultury*, tłum. Ewa Klekot, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 29–34.

²⁹ Ibidem

³⁰ Ibidem

³¹ Ibidem

³² C. Schmid (2002), *Un enfant, deux culture*, St-Légier: Institut évangélique de missiologie, s. 16, 53–58.

³³ *Third Culture Kids* (dziećmi „trzeciej kultury”), tym mianem Ruth Hill Useem określiła w latach 50. XX wieku dzieci towarzyszące migrującym rodzicom i żyjące poza kręgiem kulturowym, do którego zostały przypisane w procesie socjalizacji prymarnej. R.H.Useem (1973), *Third culture factors in educational change*, w: C.B. Brembeck, H.W.Hill (eds), *Cultural Challenges in Education: The influence of Cultural Factors in School Learning*, MA: D.C. Heath & Co., s. 121–138.

³⁴ C. Schmid (2002), *Un enfant, deux culture*, St-Légier: Institut évangélique de missiologie, s. 16, 53–58.

„tam” (dawniej) i „tu” w teraźniejszości (zawężanej często do nowej codzienności). Zwłaszcza nauczyciele (z racji posiadanej wiedzy psychologicznej i kompetencji pedagogicznych) mogliby odpowiednio sterować procesem akulturacji, szczególnie w wyżej wspomnianej fazie przejścia. Według Schmid faza przejścia już sama w sobie ma określone etapy pośrednie, których nie można pominąć. Wyróżniła w niej następujące stadia: początkowe zaangażowane na rzecz nowego otoczenia, doświadczanie separacji oraz tzw. właściwą fazę przejścia, po której dopiero następuje etap wejścia w nową kulturę i ponowne, ale tym razem już „głębsze”, zaangażowanie³⁵. Możliwość przechodzenia (zdaniem Schmid) przez kolejne stadialne etapy pośrednie łagodzi dziecku zarówno sam fakt rozstania z przeszłością, jak i ułatwia proces akulturacji, tym samym torując bezpieczną drogę wchodzenia w nowy świat kultury. Po przyjeździe do Polski u dzieci repatriantów faza przejścia miała odmienny nieco przebieg niż ten nakreślony teoretycznie przez Schmid, bo większość z nich nie otrzymała w tym zakresie żadnego wsparcia. Ich rodzice po przybyciu do Polski (podobnie jak i dzieci) mieli kłopoty z identyfikacją i dookreśleniem własnej tożsamości kulturowej, przez co sami nie radzili sobie z własną fazą przejścia. Wśród wielu rodzin repatriantów wyczuwało się swego rodzaju zagubienie w polskiej rzeczywistości. W efekcie niektórzy rodzice dokonywali czasem nieracjonalnych wyborów rzutujących na szeroko pojętą kondycję psychiczną całej rodziny. Dzieci nie szukały więc wsparcia u rodziców. Być może dlatego większość dzieci repatriantów nie otrzymała pomocy ze strony rodziców na etapie pożegnania z przeszłością. W związku z tym w rodzinie tych repatriantów (po przyjeździe do Polski) nie wystąpił ani tradycyjny model włączania dziecka we wspólnotę kulturową, wynikający z przypisania do kultury przodków, ani model dwukulturowości charakterystyczny dla rodzin imigrantów.

Pejzaż społeczno-kulturowy polskiej szkoły (w kontekście kultury przyjęcia dzieci repatriantów)

Polskość dzieci repatriantów w przestrzeni edukacyjnej

Dzieci repatriantów, szczególnie ze Wschodu, prezentują specyficzny rodzaj przypisania kulturowego w odniesieniu do polskości. Dla wielu z nich obraz Polski to konstrukt wykreowany wokół pamięci historycznej (zahibernowanej wręcz w określonym momencie dziejowym), w której polska przeszłość ich samych (bądź ich przodków) poddana została mitologizacji³⁶. Jednocześnie wieloletnie podleganie w Kazachstanie silnej rusyfikacji tamtejszych polskich rodzin spowodowało, że dla dzieci repatriantów

³⁵ Ibidem.

³⁶ Przekaz kulturowy narzucał sposób widzenia Polski przez pryzmat okresu międzywojennego (1918–1939), stając się jednocześnie określonym wzorcem narracji dla kolejnych pokoleń.

bliższe są rosyjskie wzorce kulturowe, a język rosyjski jest ich językiem pierwszym. Natomiast oczekiwania wobec dzieci repatriantów i prezentowanej przez nie polskości z punktu widzenia skolaryzacji (w tym szkoły, nauczycieli i treści programowych) wiążą się zwykle z pamięcią kulturową w ujęciu Jana Assmanna³⁷. W tym kontekście (polska) pamięć kulturowa odwołuje się z jednej strony do tradycyjnego międzygeneracyjnego przekazu kulturowego, z drugiej natomiast jest to zinstytucjonalizowana, hegemoniczna pamięć archiwalna, obwarowana dodatkowo ramami pamięci społecznej, która teoretycznie powinna być znana dzieciom repatriantów; w rzeczywistości jest im ona z przyczyn obiektywnych zupełnie obca³⁸.

W procesie polonizacji repatriantów pamięć kulturowa, w powiązaniu z symboliką współczesnej polskiej kultury, funkcjonowała początkowo poza sferą językową. Po przyjeździe do Polski większość repatriantów (zwłaszcza pokolenia urodzone w drugiej połowie XX wieku) posługiwało się w kontaktach zarówno z dziećmi, jak i między sobą wyłącznie językiem rosyjskim. Nauczyciele mieli więc problem z określeniem w szkole statusu tych uczniów (dzieci repatriantów). Ich postrzeganie, a potem kategoryzowanie przez nauczycieli, oscyloowało od sformułowań jednoznacznych „nie-Polak” lub „Polak”, do określeń nieostrych „niby-Polak”, „prawie jak Polak”, „taki inny Polak”. Kategoryzacji dokonywali najczęściej przyjmując jako kryterium poziom znajomości języka polskiego albo stopień partycypacji w procesie dydaktycznym.

Tym samym nauczyciele koncentrowali się głównie na kwestii językowej, natomiast prawie żaden z nich nie odwoływał się do tzw. wiedzy uprzedniej uczniów przybyłych z Kazachstanu i ich kompetencji. Jednocześnie nauczyciele nie podejmowali prawie starań, by w toku procesu dydaktycznego i aktualnie realizowanych treści przybliżyć tym uczniom elementy polskiej kultury, która praktycznie była dla nich kulturą obcą. Przeciwnie, nauczyciele uważali wręcz, że dzieci repatrianci jako potomkowie Polaków powinni dysponować dużo większym zasobem wiedzy o polskiej kulturze, w tym o historii i tradycji, oraz posługiwać się lepiej językiem polskim. A przecież dzieci repatrianci z Kazachstanu to specyficzny rodzaj uczniów, bowiem w procesie skolaryzacji (niezależnie od poziomu opanowania języka polskiego i postępującej polonizacji w toku tzw. socjalizacji wtórnej) zawsze będą to osoby dwukulturowe i dwujęzyczne, nawet wówczas, gdy zdecydują się na dominację jednego z języków i wybranej przez siebie kultury. Ponadto, jako dzieci „trzeciej kultury” będą uczniami „dryfującymi” między dwoma kulturami.

³⁷ J. Assmann (2015), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

³⁸ A. Assmann (2009), *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, tłum. P. Przybyła, w: Saryusz-Wolska M. (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa: wspólna perspektywa niemiecka*, Kraków: UNIVERSITAS, s. 119.

Wsparcie fazy przejścia ze strony szkoły (postrzegane przez pryzmat nauczyciela)

W odniesieniu do fazy przejścia udział szkoły i zaangażowanie osób, z którymi spotykały się dzieci repatrianci, było zróżnicowane. Ambiwalentny stosunek nauczycieli do nich i różny sposób postrzegania ich polskości powodował, że wobec tych uczniów przyjmowali też różne postawy. Niektórzy nauczyciele, w tym edukacji wczesnoszkolnej, oczekiwali, że dzieci szybko „wrosną” w przestrzeń polskiej szkoły i starali się dynamizować proces polonizacji, promując komunikację wyłącznie w języku polskim, prowokując tym samym, w swoim przekonaniu, dzieci do większej aktywności podczas zajęć. Aspekt psychologiczny procesu polonizacji został całkowicie przystońięty przez oczekiwane efekty dydaktyczne. W gronie pozostałych nauczycieli, tzw. przedmiotowych, dostrzec można było wyraźny podział. Jedni prawie wcale nie poświęcali tym uczniom czasu w toku zajęć i ograniczali swoje wsparcie (zarówno w odniesieniu do procesu polonizacji, jak i partycypacji w zajęciach) do sytuacji, gdy ich interwencja była konieczna, drudzy natomiast byli bardziej zaangażowani w niesienie im pomocy we wchodzeniu w polską przestrzeń edukacyjną. Dla tych ostatnich nieważny był proces polonizacji (który dla tych pierwszych był tożsamy przede wszystkim z szybką nauką języka polskiego). Nieznajomość przez dzieci języka polskiego „niezaangażowani” postrzegali głównie jako utrudnianie im przebiegu procesu dydaktycznego. Widoczny z ich strony brak zainteresowania przejawiał się w nienawiązywaniu kontaktu wzrokowego i niezwracaniu uwagi, że dziecko przestało śledzić tok lekcji. Takie zachowanie cechowało zwłaszcza niektórych nauczycieli, gdy do danej klasy uczęszczało tylko jedno dziecko repatriantów.

Proces wchodzenia w inną kulturę jest silnie powiązany z cechami jednostkowymi. Cechy charakterologiczne niektórych dzieci z grona repatriantów, np. nieśmiałość w nawiązywaniu kontaktu z innymi, powodowała ich wykluczenie nie tyle z polskiej grupy rówieśniczej (bo sprzyjała temu także nieznajomość języka polskiego), ile z przestrzeni edukacyjnej szkoły. Niektórzy nauczyciele ani nie wyczuwali potrzeby pomocy dzieciom-repatriantom, ani nie słyszeli o tzw. fazie przejścia w procesie akulturacji, przez co nie przyjmowali do wiadomości, że dla tych dzieci wraz z przyjazdem do Polski znany – bliski i dobrze rozumiany – świat kultury przestał istnieć. Spośród badanych dzieci właściwą pomoc w fazie przejścia otrzymali w największym stopniu uczniowie gimnazjum. Nad prawidłowym przebiegiem procesu polonizacji, w tym adaptacji do warunków polskiej szkoły, czuwał zarówno psycholog szkolny, jak i nauczyciel rusycysta. Niwelowanie przez nich szoku kulturowego doświadczanego przez dzieci oraz danie im możliwości werbalizacji własnych przeżyć w języku rosyjskim, a także „mądre” wsparcie ze strony niektórych nauczycieli doprowadziło do wygaszenia wielu negatywnych emocji na etapie separacji w fazie przejścia, głównie związanych z akulturacją.

W przypadku dzieci repatriantów poniżej trzynastego roku życia zabrakło jednak w fazie przejścia tak dobrze zorganizowanej pomocy. Niektóre z dzieci, pozbawione

odpowiedniego wsparcia, nie tylko przestały partycypować w procesie dydaktycznym, lecz także wycofały się z kontaktów interpersonalnych na terenie szkoły. Zwłaszcza dzieci, które z racji przypisania administracyjnego nie miały w klasie namiastki poczucia bezpieczeństwa w postaci obecności innego dziecka repatrianta, „nikły” w przestrzeni szkolnej. W klasie wśród polskich rówieśników były prawie niewidoczne, podobnie też nie skupiały na sobie uwagi nauczyciela. Pozbawienie tych dzieci odpowiedniej pomocy psychologicznej oraz słabe wsparcie ich procesu polonizacji przez pedagoga szkolnego wpłynęło zarówno na spowolnienie ich „wrastania” w przestrzeń szkolną, a pośrednio i na ich szkolne osiągnięcia, wreszcie zaburzyło ich (szeroko rozumianą) integrację społeczno-kulturową

Sukcesy i porażki szkolne dzieci repatriantów

W procesie nabywania szeroko rozumianej „polskości”, której brakowało dzieciom-repatriantom po przyjeździe, kwestia nauki języka polskiego wydaje się najważniejsza. Jednak nauczyciele bezpośrednio zaangażowani w naukę języka polskiego skupiali się głównie na warstwie dotyczącej poprawności gramatycznej dziecięcych wypowiedzi, w tym szczególnie fleksji, pomijając warstwę kulturową poznawania nowego języka. Pominęto także cały aspekt piśmienności języka polskiego (czyli nauki pisania alfabetem łacińskim) związany u dzieci repatriantów z przejściem z cyrylicy. Brak utrwalenia występujących różnic w zapisie graficznym obu języków był przyczyną największej liczby błędów popełnianych w tracie nauki szkolnej. Stosowanie wobec dzieci repatriantów rozwiązań metodycznych opracowanych z myślą o osobach dorosłych (np. odmienny zasób polskiego słownictwa) i przeznaczonych dla cudzoziemców, którzy są przyzwyczajeni do alfabetu łacińskiego, przyniosły w efekcie więcej szkody niż pożytku. Największym bowiem problemem dzieci w nauce języka polskiego była strona graficzna, a nie deklinacja rzeczowników czy koniugacja czasowników tak przez nauczycieli utrwalane.

Niezajomość języka polskiego nie tylko samym dzieciom w szkole utrudniała kontakty społeczne, lecz także przeszkadzało to niektórym nauczycielom w realizacji procesu dydaktycznego. Indywidualne predyspozycje dzieci repatriantów w zakresie posiadanych zdolności językowych bardzo szybko zaczęły nie tylko różnicować je pod kątem komunikacji z Polakami, lecz także miały bezpośredni wpływ na ich oceny szkolne. Grono pedagogiczne nie było bowiem jednomyślne w kwestii przyjętych przez siebie kryteriów oceniania osiągnięć dzieci repatriantów. Dzieci, które szybciej opanowały język polski, były oceniane na równi z polskimi rówieśnikami i nawet najmniejszy błąd wpływał na obniżenie noty. Z kolei dzieci mające trudności szkolne (wynikające zarówno z niezajomości języka polskiego, jak i tzw. różnic programowych) były oceniane zdecydowanie wyżej, by w ten sposób stymulować je do większego wysiłku. Starania nauczycieli i cechujący ich brak jednomyślności w ocenianiu uczniów (niezależnie od wieku szkolnego) przyniosły efekty przeciwne do zamierzonych – u jednych, jak i u drugich zmniejszało to ich motywację do nauki szkolnej.

Nauczyciel – uczeń (dziecko repatriantów)

Chłopiec, którego rodzice przywiązywali dużą wagę nie tyle do jego postępów szkolnych, ile do nauki języka polskiego i starali się także posługiwać tym językiem w kontaktach z dzieckiem (waloryzując przy tym dodatnio wszelkie dostrzeżone u niego przejawy polskości), był traktowany przez nauczyciela języka polskiego nie jako dziecko-repatriant, lecz podobnie jak pozostali polscy uczniowie pod względem stawianych im wymagań. Nauczyciel natychmiast poprawiał u chłopca jego błędy językowe (pojawiające się nader rzadko). Za każdym razem (niezależnie czy chłopiec zgłaszał się do odpowiedzi spontanicznie, czy był do niej wezwany) nauczyciel wskazywał na słabą znajomość języka polskiego (tropiąc nawet drobne usterki językowe) i obniżał ocenę. W związku z tym ocena bardzo dobra z języka polskiego (na której uzyskaniu chłopcu bardzo zależało) była poza jego zasięgiem. Efektem postępowania nauczyciela (który swoim działaniem chciał podobno zwiększyć motywację ucznia) było zmniejszające się wraz z kolejnymi zajęciami zaangażowanie ucznia-repatrianta na lekcji języka polskiego.

Zbyt silnie odczuwana przez dzieci repatriantów presja polonizacji powodowała, że zaczynały się buntować stosując strategię *Я НЕ ЗНАЮ*. Poprzez użycie tego zwrotu dzieci unikały wypowiedziania się w języku polskim, nawet, gdy znały odpowiedź.

Starania tych dzieci w zakresie imitowania polskości w środowisku szkolnym podlegały innej waloryzacji w gronie uczniów i wśród nauczycieli. Przez polskich rówieśników trochę nieudolne naśladownictwo dzieci repatriantów ubioru szkolnego i wyposażenia plecaka było wyśmiewane, co nie poprawiało wzajemnych relacji. Z kolei nauczyciele uważali takie działania upodabniające za powierzchowne. Niektórzy z nich, konfrontując aktywność dzieci repatriantów z ich sukcesami i porażkami szkolnymi w kontekście procesu polonizacji, uznawali, że postępuje on zbyt wolno, zwłaszcza w obrębie językowym (choć starali się tego nie mówić głośno i wprost). Dzieci repatrianci na terenie szkoły (tak podczas zajęć, jak i w przerwach między nimi) posługiwały się we wzajemnych kontaktach językiem rosyjskim i nawet mimo zwróceniu uwagi przez nauczyciela – nie starały się mówić do siebie w języku polskim.

Zamiast zakończenia

Wobec dużego prawdopodobieństwa przybycia do Polski kolejnych grup repatriantów należałoby się zastanowić nad opracowaniem systemowego rozwiązania w odniesieniu do edukacji dzieci repatriantów. Przede wszystkim konieczne jest zatrudnienie asystenta kulturowego, który pełniłby z jednej strony rolę przewodnika dla tych dzieci po świecie polskiej kultury, a z drugiej byłby mediatorem pomiędzy ich wcześniejszym przypisaniem kulturowym a oczekiwaną w stosunku do nich szybko postępującą polonizacją. Ponadto wydaje się konieczne wprowadzenie do polskiego prawa oświatowego zapisów dotyczących kompleksowego rozwiązania prawno-administracyjnego nauki szkolnej repatriantów, gdyż nauka języka polskiego nie rozwią-

zuje wszystkich problemów edukacyjnych tych dzieci. Trudności szkolne są bowiem wynikiem zarówno nieznamomości języka polskiego, jak i mają podłoże psychiczne wynikające z utrudnionej komunikacji z nauczycielami. Wielu z nich nie zna języka rosyjskiego, co nie sprzyja wspieraniu procesu polonizacji.

Po przyjeździe do Polski dzieci repatriantów należałoby objąć (niezależnie od wieku) specjalistyczną opieką psychologiczną w celu złagodzenia przebiegu procesu polonizacji. To rozwiązanie jest wręcz konieczne, co potwierdziły wyniki badań dotyczące grupy gimnazjalistów. Skierowane do nich właściwe wsparcie psychopedagogiczne przyniosło bardzo dobre efekty. Uczniowie gimnazjum nie mieli ani problemów z nauką, ani trudności z integracją w ramach uczniowskiej grupy rówieśniczej. Łagodzenie szoku kulturowego wraz ze zmniejszeniem traumy wynikającej z zaistniałej sytuacji repatriacji jest elementem równie ważnym procesu wrastania w polską przestrzeń edukacyjną, co w prawidłowym przebiegu samego procesu polonizacji. W przypadku wielu dzieci repatriantów (potomków Polaków w trzecim czy czwartym pokoleniu) wraz z przyjazdem do Polski także proces socjalizacji należałoby poprowadzić od nowa, by zmienić (przetworzyć) wcześniejszy kontekst kulturowego przypisania.

Być może kompetencje kulturowe nauczycieli uczących dzieci repatriantów zwiększą się, jeśli będą oni mieli obowiązek odbycia odpowiednich szkoleń. Wówczas lepiej poznają rozłączność procesu akulturacji i polonizacji, którym poddają oni tychże uczniów w przestrzeni edukacyjnej. Zaobserwowano też wycofanie się niektórych nauczycieli z podejmowania drażliwych tematów dotyczących dzieci repatriantów, wynikających z ich obecności w szkole lub mówienia o pewnych fragmentach polskiej historii w sposób uproszczony. W toku prowadzonych badań (czas trwania tego etapu badań był tożsamy z długością pobytu dzieci repatriantów w szkole) nie została przeprowadzona ani jedna lekcja historii przybliżająca polskim uczniom losy polskich rodzin deportowanych do Kazachstanu, czy nawet o samym Kazachstanie w ujęciu geograficznym.

Bibliografia

- Assmann A. (2009), *Przestrzeń pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, tłum. P. Przybyła, w: Saryusz-Wolska M. (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa: wspólna perspektywa niemiecka*, Kraków: UNIVERSITAS, s. 101–142.
- Assmann J. (2015), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Błeszyńska K. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły, raport z badań*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bednarek St. (2010), *Przeszłość raz jeszcze. Wprowadzenie*, „Kultura Współczesna” nr 1 (63).
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bourdieu P., Wacquant L. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. J. Stawiński, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: UNIVERSITAS.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Denis Ph. (2007), *Les enfants aussi ont une histoire*, Krathala: Edition Krathala.
- Garbaniuk J. (2008), *Psychospołeczne uwarunkowania zadowolenia z repatriacji Polaków z Kazachstanu*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M. (2012), Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 25–32.
- Hut P. (2002), *Warunki życia i proces adaptacji repatriantów w Polsce w latach 1992–2000*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Aspra-JR”.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jarosz E. (2017), *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna”, Rok XVI, nr 2 (64), s. 58–80.
- Jenks C. (2008), Socjologiczne konstrukty dzieciństwa, w: Kehily M.J. (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM. s. 111–134.
- Kamińska K. (2018), Dzieci repatriantów z Kazachstanu w polskiej przestrzeni edukacyjnej – kultura przyjęcia, w: Chałupczak H., Lesińska M., Pogorzała E., Browarek T. (red.), *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań: teoria i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kersten K., (1974), *Repatriacja ludności polskiej po II wojnie światowej: studium historyczne*, Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Kość-Ryżko K. (2014), *Wykorzenieni: dylematy samookreślenia polskich repatriantów z Kazachstanu: studium etno-psychologiczne*, Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Kudela-Świątek W. (2013), *Odpamiętywanie. O historii mówionej na przykładzie narracji kazachstańskich Polaków o represjach na tle narodowościowym i religijnym*, Kraków: UNIVERSITAS.
- Markowska-Manista U., Januszewska E. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce: z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Maszkiewicz M. (2017), *Repatriacja czy repatriotyzacja: wybrane problemy polskich strategii politycznych wobec rodaków zza wschodniej granicy (1986–1990)*, Wojnice. Wrocław: Wydawnictwo KEW.
- Mathews G. (2005), *Supermarket kultury*, tłum. Ewa Klekot, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Polsko-rosyjskie koláže* (2017), Duda A.K., Łukasik J.M. (red.), Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Schaffer H.R. (2013), *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schmid C. (2002), *Un enfant, deux culture*, St-Légier: Institut évangélique de missiologie.
- Stiles W.B., Honas-Webb L., Lani J.A. (1999), Some functions of narrative in the assimilation of problematic experience, „Journal of Clinical Psychology”, 55, 10, s. 1213–1226.
- Suszek H. (2005), Wielość JA w społeczeństwie postmodernistycznym, „Psychologia, Edukacja i Społeczeństwo”, t. 2, nr 1, s. 57–70.
- Trzebiński J. (2002), Narracja jako sposób rozumienia świata, w: Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 88–126.

Useem R.H. (1973), *Third culture factors in educational change*, w: Brembeck C.B., Hill H.W. (red.), *Cultural Challenges in Education: The influence of Cultural Factors in School Learning*, Lexington, MA: D.C. Heath & Co, s. 121–138.

Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia (2013), w: Żłobicki W. (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wyszyński R. (2016), *Deportacje ludności polskiej do Kazachstanu w 1936 roku. Zarys historyczny*, Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji. Zespół Analiz i Opracowań Tematycznych. Kancelaria Senatu. OE-247.

Żygulski K., (1962), *Repatrianci na ziemiach zachodnich, Studium socjologiczne*, Poznań: Wydawnictwo Instytut Zachodni.

Dokumenty

Ustawa o repatriacji z dnia 9 listopada 2000 r. z późniejszymi zmianami. Dz. U. 2014, poz. 1392, 2015, poz. 1274, 2017, poz. 60 i poz. 858.

Wyszyński R. (2016), *Deportacje ludności polskiej do Kazachstanu w 1936 roku. Zarys historyczny*, Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji. Zespół Analiz i Opracowań Tematycznych. Kancelaria Senatu. OE-247.