

Anna Linka

Uniwersytet Szczeciński

## **Migracja jako podróż ku dorosłości: o głównych problemach rozwojowych dzieci – migrantów**

### **Migration as a journey towards adulthood: the main developmental problems of migrant children**

**ABSTRACT:** Migration is presented here as a developmental crisis, so the “state, in which previous experiences and practices appear to be insufficient” (Roźnowska i in. 2008, s. 25). The paper describes problems that stems from overlapping of this crisis on others, resulting from children and youth growing up, developmental crises. Children and youth specific migration experiences (such as the absent parent syndrome, children’s experiencing of migratory mourning and degrees of separation with home country) are discussed. The role of school in process of entering child into new culture and main problems with educational adaptation are revealed. The difficulties arising from growing up in migratory family (identity building problems, family culture shock, stepping into the role of parentfield child, changes in family ecology) are presented. Finally, the results of abovementioned problems such as the untimely adulthood and delayed teenage rebellion, are shown.

**KEYWORDS:** migratory mourning, absent parent syndrome, unresolved grief, delayed mourning, rootlessness and restlessness, failed school adaptation, identity problems, parentfield child, ecology of family, early maturity and delayed adolescent rebellion.

**STRESZCZENIE:** Migracja zostaje przedstawiona w artykule jako kryzys rozwojowy, a więc „stan, w którym wcześniejsze doświadczenia i sposoby postępowania okazują się niewystarczające” (Roźnowska i in. 2008, s. 25). Praca opisuje problemy wynikające z nakładania się tego kryzysu na inne, wynikające z dorastania, kryzysy rozwojowe dzieci i młodzieży. Omówione zostają, specyficzne dla dzieci i młodzieży, doświadczenia migracyjne (syndrom nieobecnego rodzica, dziecięce przeżywanie stadiów rozstania z krajem i żałoby migracyjnej), rola szkoły we wprowadzaniu dziecka w nową kulturę i jego problemy z adaptacją szkolną, trudności wynikające z dorastania w migrującej rodzinie (problemy ze zbudowaniem własnej tożsamości, rodzinny szok kulturowy,

wchodzenie w rolę rodzica, zmiany w ekologii rodzinnej). Opisane zostają skutki wyżej wymienionych problemów, którymi są przedwczesna dorosłość i odwleczony bunt okresu dojrzewania.

**SŁOWA KLUCZOWE:** żaloba migracyjna, syndrom nierozwiązanego żalu i opóźnionej żaloby, syndrom nieobecnego rodzica, poczucie stałej tymczasowości i problemy z nawiązywaniem długotrwałych relacji, kłopoty z adaptacją szkolną, problemy tożsamościowe, syndrom dziecka przejmującego opiekę nad rodzicem i rodziną, ekologia rodziny, przedwczesna dorosłość i odwleczony bunt okresu dojrzewania.

## Wstęp

Dorosłość bywa definiowana jako stan pełnego rozwoju, w drodze, do którego jednostka przechodzi od niskiej do wysokiej sprawności w działaniu, od zależności do autonomii, od niepełnych kompetencji społecznych i kulturowych do całościowego ich wykształcenia, a co za tym idzie, do możliwości brania pełnej odpowiedzialności za własne działania (Czerniawska 2007; Fromm 2000; McCrae, Costa 2005; Rejzner 1999). Terminem bliskoznacznym dla pojęcia dorosłości, a często stosowanym z nią zamiennie, jest pojęcie dojrzałości. Dojrzałość bywa rozumiana jako uwieńczenie procesu polegającego na przejściu od braku kontroli własnych emocji do panowania nad nimi, od nieuporządkowanych procesów poznawczych do wydoskonalenia ich selektywności, pojemności, systematyczności i kontroli poznawczej, od moralnego realizmu i heteronomii do autonomiczności i brania odpowiedzialności za własne zachowania (Kielar-Turska 2006, s. 483–494).

Z osiągnięciem dojrzałości wiąże się zagadnienie przechodzenia przez kryzysy rozwojowe. Są one efektem konieczności stawienia przez jednostkę czoła nowym wyzwaniom wynikającym z jej rozwoju biopsychospołecznego. Wraz z wkraczaniem w kolejne etapy rozwojowe, dotychczasowe doświadczenia i stosowane do tej pory sposoby reagowania przestają być wystarczające (Rożnowska i in. 2008, s. 25). Wynika to nie tylko ze zmian jakie zachodzą w samej jednostce, ale również ze zmieniających się wobec niej oczekiwań społecznych (Kielar-Turska 2006, 485–492). Przechodzenie do kolejnych etapów rozwojowych niesie ze sobą konieczność opanowania nowych umiejętności i podjęcia nowych ról społecznych (Kielar-Turska 2006, s. 485–492). Proces ten może przebiegać odmiennie w różnych kulturach. Inne mogą też być w nich oczekiwania związane z podejmowanymi rolami (Matsumoto, Juang 2007). Nie powinien więc dziwić fakt, iż dla osób funkcjonujących w więcej niż w jednej kulturze, przechodzenie przez kryzysy, nierzadko bywa doświadczeniem trudnym i skomplikowanym (Kirova 2007, Pollock i Van Reken 2009; Młeczko 2009; Majkut 2011; Kubitsky 2012).

Do sytuacji takiej dochodzi bardzo często w skutek migracji rodzin i dzieci z jednego kraju do innego. Migracja bywa definiowana jako „mniej lub bardziej stały ruch jednostek lub grup przekraczających granice symboliczne, lub polityczne do nowych obszarów zamieszkania oraz nowych wspólnot (Marshall 1998, s. 195)” czy jako „względnie stała zmiana miejsca zamieszkania dokonująca się w przestrzeni geograficznej” (Kawczyńska-Butrym 2009, s. 12 za: Kaczmarczyk 2005, s. 18), która wiąże się z rozdzieleniem z członkami rodziny, znajomymi, członkami grupy etnicznej i narodowej, co pociąga za sobą zmianę stosunków społecznych i instytucjonalnych (tamże). Ponieważ zmiany te nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie i dynamikę migrującej rodziny, to wywierają one także wpływ na sposób w jaki odbywa się przechodzenie przez kryzysy rozwoju, a tym samym dojrzewanie i osiąganie dorosłości przez dzieci migrantów (Kirova 2007; Pollock i Van Reken 2009; Mleczo 2009; Majkut 2011; Kubitsky 2012). Dzieje się tak tym bardziej, że samą migrację można rozpatrywać jako specyficzną formę kryzysu, porównywalną pod względem wyzwań jakie niesie dla jednostki, do kryzysu rozwojowego (Kubitsky 2012).

### **Migracja jako kryzys rozwojowy**

Migrację często przedstawia się jako powrót do dzieciństwa, co oznacza, że dorośli najczęściej ludzie, posiadający optymalne umiejętności poruszania się w rzeczywistości własnego kraju, znajdując się w nowym otoczeniu muszą się ich uczyć od nowa. Hampton-Turner ilustruje ten problem przykładem międzynarodowych menadżerów, zarządzających zespołami ludzkimi, którzy w swoich kulturach osiągnęli ponadprzeciętne kompetencje społeczno-zawodowe. Wyjeżdżając na kontrakt do obcych krajów ci dotąd wysoce kompetentni zawodowcy, w nowej rzeczywistości czują się zagubieni, podobnie jak małe, bezradne dzieci. A ponieważ we własnej kulturze są osobami wysoce decyzyjnymi i kompetentnymi społecznie, zagubienie w stosunkach społecznych i realiach nowego kraju przeżywają jako doświadczenie wyjątkowo bolesne i upokarzające (Hampton-Turner 2004).

Owa konieczność uczenia się od podstaw kultury obcego kraju sprawia, że adaptacja kulturowa bywa nazywana socjalizacją trzeciego stopnia. Migrant, podobnie jak dziecko, które w toku dorastania przechodzi przez poszczególne kryzysy rozwojowe, musi przejść przez specyficzny kryzys rozwojowy jakim jest migracja. Psychologia definiuje bowiem kryzys jako „stan, w którym wcześniejsze doświadczenia i sposoby reagowania okazują się niewystarczające” (Rożnowska i in. 2008, s. 25), a jednocześnie jako nieodłączną część roz-

woju każdego człowieka. „Migracja jest szczególną formą kryzysu. To stan dezorientacji, który wymaga przebudowy zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Spotkanie z obcym krajem zmusza do konfrontacji z nowym środowiskiem i zarazem do refleksji nad własnym życiem. Przepracowanie tych odczuć i myśli wymaga czasu. Okres dochodzenia do równowagi jest długi chwilkami bolesny (tamże, s. 35)”. Przypomina on proces dojrzewania – przeobrażania się dziecka w dorosłego człowieka i formowania się dojrzałej tożsamości jednostki. Co się jednak dzieje, gdy na związane z dorastaniem kryzysy rozwojowe nakłada się kolejny kryzys jakim jest migracja? Skoro w warunkach migracji dorośli ludzie czują się zagubieni i bezradni jak dzieci, jak w tej samej sytuacji mogą czuć się dzieci? Odpowiedź na te pytania jest przedmiotem niniejszego artykułu.

### Specyfika doświadczeń migracyjnych dzieci

Rozpoczynając rozważania dotyczące sformułowanych wyżej pytań należy zaznaczyć, że migrację dzieci i migrację dorosłych odróżnia od siebie poziom dobrowolności i możliwości podejmowania decyzji o zmianie miejsca zamieszkania. W przeciwieństwie do dorosłych dzieci nie mogą samodzielnie podjąć decyzji o migracji. Muszą podążać za rodzicami bez względu na to, czy rozumieją sens migracji i czy pomysł wyjazdu przypada im do gustu. Dla małych dzieci motywy jakimi w tej sytuacji kierują się rodzice są trudne do zrozumienia. Uwagi starszych dzieci i nastolatków bywają wysłuchiwane, ale rzadko mają decydujące znaczenie przy podejmowaniu decyzji związanych z wyjazdem. Jacek Kubitsky stwierdza, iż „jest dużo prawdy w powiedzeniu, że rodzice udają się za granicę dobrowolnie lub z przymusu, a dzieci zawsze z *obowiązku*” (Kubitsky 2010, s. 30). Zauważa on również, że „wiele dzieci migrantów mimo upływu lat nosi w sercu żal do rodziców, którzy traktowali je jak przenośny bagaż” (tamże, s. 30–31). Podobne uczucia towarzyszą dzieciom, których rodzice przez znaczący czas przebywali z dala od nich, zagranicą. Osoby te często cierpią na opisany przez M. Colsona „syndrom nieobecnego rodzica”, który w życiu dorosłym przejawia się, nierzadko wymagającymi interwencji psychoterapeutycznej stanami depresyjnymi, poczuciem zagubienia i niepewności.

Choć przez długi czas uważano, że migracja dzieci jest procesem pozbawionym większego ryzyka psychologicznego to dziś wiemy, iż najmłodszy przechodzą podobne stadia rozstania z krajem jak osoby dorosłe (tamże, s. 31). Wśród etapów składających się na ten proces Pollock wymienia zaangażowanie, pozostawianie, przechodzenie, wchodzenie i ponowne zaangażowanie.

W pierwszym stadium osoba znajduje się w znanym i przewidywalnym środowisku, w którym otrzymuje wsparcie społeczne i którego czuje się częścią.

Drugi etap rozstania się ze znanym krajem, etap pozostawiania wiążę się z momentem, w którym dowiadujemy się o planowanym wyjeździe. Pociąga to za sobą świadomość konieczności odcięcia od dotychczas znanych miejsc, ludzi i przedmiotów. Próbując poradzić sobie z nadchodzącym rozstaniem dziecko może zacząć m.in. unikać kontaktów, bądź prowokować konflikty ze znajomymi, przyjaciółmi, współpracownikami, nauczycielami czy opuszczać się w obowiązkach szkolnych. Etap ten wiąże się z trudnymi dla najmłodszych pożegnaniem. Dzieci odbierają dom inaczej niż osoby dorosłe, a co za tym idzie w specyficzny dla siebie sposób przechodzą migrację (Kirova 2007, s. 187). Odmienne niż dorośli przeżywają rozstania ze znanym otoczeniem czy ze zwierzętami domowymi (tamże, s. 6), które przed wyruszeniem rodziny w drogę trzeba oddać pod opiekę drugim osobom. „Dom rodzinny i szkoła są dla dziecka dosłownie *całym światem*. To samo dotyczy ulubionych zwierząt, zabawek, które dziecko postrzega jak żywe osoby. Nie wszyscy rodzice uświadamiają sobie, że dziecko traktuje wiele przedmiotów, np. stół, talerze, lampy jako swoją własność. Pozbawienie dziecka środowiska i przyjaciół odbierane jest przez nie jako krzywda, a nawet jako akt przemocy. Małe dzieci, choć nie rozumieją przyczyn i konsekwencji wyjazdu, odczuwają niepokój i smutek jak każda osoba dorosła. Różnica tkwi zazwyczaj w treści doznań, ale nie w ich sile” (Kubitsky 2010, s. 31). Dla dziecka utrata domu oznacza nie tylko utratę budynku, ale również przedmiotów, wśród których się ono wychowało. Do tej pory były dla niego czymś zwykłym, normalnym, codziennym, uznawanym za pewnik. Migracja zaburza owo poczucie pewności, stabilności i swojskości, zabierając dziecku przedmioty będące ich uosobieniem. W zamian przynosi poczucie obcości – nieznanne pomieszczenia i nieprzywołujące żadnych wspomnień ani emocji obiekty. Dziecko odbiera nowe miejsce w ten sposób nawet jeżeli część przedmiotów pochodzących ze starego domu zostanie przeniesiona w nowe progi. Dobrze ilustruje to wypowiedź 10-letniej imigrantki przytoczona przez Annę Kirovą. Dziewczynka mówi: „Na początku kiedy się przenieśliśmy wynajęliśmy dom i nie lubiłam go. Wszystko było dziwne... moje plakaty, nawet zabawki były jakoś inne w moim nowym pokoju. Prawie nie wyglądały jak moje. Myślę, że po prostu nie czułam się jak w domu. Wiedziałam, że to mieszkanie jest niezłe, ale tęskniłam za starym, które zostało w domu” (Kirova 2007, s. 187–188).

Stres związany z antycypacją wyjazdu może powodować pojawienie się lekceważenia obowiązków szkolnych, zobojętnienia wobec dotychczasowych zainteresowań, budowania dystansu i obojętności wobec znajomych oraz kon-

fliktowe zamykanie relacji z przyjaciółmi, kolegami, nauczycielami i innymi ważnymi dla dzieci osobami (Pollock, Van Reken 2009, s. 138). Ów obronny, mający oddalać ból i smutek rozstania, mechanizm zaobserwowano m.in. wśród dzieci czeczeńskich uchodźców, które zostały poinformowane przez rodziców, iż wkrótce opuszczą Polskę (Grzymała-Moszczyńska 1998, s. 146–147). Oto jak, w wywiadzie udzielonym Edycie Januszewskiej, wspomnianą sytuację opisuje jedna z nauczycielek – „Uczeń mój przychodził do szkoły bardzo systematycznie, wykonywał wszystkie polecenia, starannie prowadził zeszyt, a rodzice często kontaktowali się ze mną. Taki stan trwał od września 2003 do kwietnia 2004, potem chłopiec powiedział, że wyjeżdża do Anglii. Od tego momentu zrobił się niegrzeczny, lekcewał mnie i kolegów oraz opuszczał lekcje. Kiedy wyjazd się przedłużał, chłopiec znowu zaczął chodzić regularnie do szkoły i stał się grzeczny. Pamiętam sytuację, kiedy w kwietniu 2004 roku poszliśmy na wycieczkę, chłopiec w pewnym momencie zaczął się zataczać. Domyśliłam się, że pokazuje pijanego człowieka. Po chwili pokazał palcem na polskich kolegów i powiedział, że to są ich tatusiowie. To było tuż przed jego wyjazdem” (Januszewska 2010, s. 282).

Kolejny etap rozstania z uprzednim miejscem zadomowienia, etap przejścia, wiąże się z pożegnaniem ze starą i zetknięciem się z nową kulturą, a co za tym idzie jest naznaczony przeżywaniem przez dziecko-migranta szoku kulturowego. Po nim rozpoczyna się wchodzenie w nową kulturę, a więc proces rozpoznawania i uczenia się nowych zachowań oraz wzorców postępowania. Jeżeli będzie przebiegał pozytywnie zakończy się on ponownym zaangażowaniem, a więc sytuacją, w której nowe środowisko stanie się dla dziecka znane i przewidywalne, a ono będzie odczuwało z nim więź emocjonalną (Pollock, Van Reken 2009, s. 66–75).

### **Stała tymczasowość i zwielokrotniona żałoba migracyjna**

Opisany w poprzednim podpunkcie, przykład reakcji na kolejną migracją małego, Czeceńskiego uchodźcy zwraca uwagę na ważny problem współczesnych dzieci-migrantów, którym jest brak zadomowienia. Członkowie rodzin, które raz zdecydowały się na migrację z ojczyzny mogą mieć tendencję do częstszego zmieniania miejsca pobytu w poszukiwaniu lepszych warunków do życia i rozwoju. Z jednej strony jest to spowodowane większym niż kiedyś dostępem do tanich środków komunikacji, z drugiej zaś faktem, że do żadnego nowego miejsca migranci nie są przywiązani tak, jak do pierwszej ojczyzny, co powoduje, że opuszczanie każdego kolejnego miejsca zamieszkania przychodzi im z większą łatwością. Skutkuje to wzrostem liczby dzieci migranc-

kich wychowujących się w kilku kulturach. Pollock i Van Reken nazywają takie osoby dziećmi międzykulturowymi. Do grupy tej zaliczają oni m.in. dzieci trzeciej kultury (potomstwo, którego migracja jest spowodowana karierą zawodową rodziców), dzieci biorące udział w adopcjach międzynarodowych, dzieci imigrantów i uchodźców oraz dzieci migrujące w poszukiwaniu możliwości edukacyjnych (tamże, s. 27–38). Częste migracje oznaczają powtarzające się rozstania i konieczność odbudowywania na nowo więzi z kolejnymi środowiskami. Niesie to ze sobą ważne konsekwencje dla sposobu przeżywania przez dzieci etapu przechodzenia do nowej kultury. Z każdą migracją związana jest jakaś strata, a tej towarzyszy przeżywanie żałoby. Toteż Pollock i Van Reken porównują proces przechodzenia małych migrantów do nowej kultury z żałobą opisaną przez Elisabeth Kubler-Ross. Autorka dzieli ten czas na etapy zaprzeczenia, złości, smutku, negocjacji i akceptacji. Ponieważ dzieci doświadczające częstych migracji są częściej narażane na przeżywanie żałoby, to wiele z nich wytwarza mechanizmy obronne polegające na jej zaprzeczaniu i wypieraniu. Skutkuje to syndromem nierozwiązanego żalu i opóźnionej żałoby, które w przyszłości mogą zaburzać życie emocjonalne tych dzieci i utrudniać im budowanie trwałych relacji (tamże, s. 123–141, 159–167).

Pollock i Van Reken zauważają, że mali migranci i ich rodziny przechodzą przez opisany wyżej cykl żałoby w sposób zwielokrotniony. Wynika to nie tylko z częstych migracji, ale również z dynamiki przeżywania samego zjawiska przez migrującą rodzinę. Poszczególni członkowie rodziny mogą nie tylko przechodzić przez poszczególne etapy żałoby w różnym tempie, ale również przechodzić przez nie w różnej kolejności, co wprowadza rodzinę w rodzaj huśtawki emocjonalnej, na której „jednego dnia wydaje się, że w końcu wszyscy dobrze się przystosowali, podczas gdy kolejnego dnia z najmniejszego powodu dochodzi do wybuchu złości” (tamże, s. 74). Niektóre rodziny zaczynają w tej sytuacji wyładowywać swoją złość na tych ze swoich członków, którzy najsilniej przejawiają symptomy szoku kulturowego. Bardzo często w rolę tę wchodzi, odreagowujący w ten trudny sposób budowanie własnej tożsamości w kontekście migracji, nastolatki (Kubitsky 2010, s. 32).

### **Rola szkoły we wchodzeniu w nową kulturę i problemy z adaptacją szkolną**

Przebieg etapu wchodzenia w nową kulturę w przypadku dzieci jest silnie uzależniony od otoczenia szkolnego. Funkcjonując w obrębie rodziny dzieci migrantki mają ograniczone możliwości stykania się z nową kulturą. Szkoła jest miejscem, w którym następuje „zanurzenie w języku i kulturze kraju

gościnnego” (Cornille, Brotherton 1993, s. 336). To tutaj dzieci mają możliwość nauczenia się jego mowy, zasad funkcjonowania zgodnych z jego szeroko pojmowaną kulturą, zintegrowania się z rówieśnikami, wypracowania własnych strategii adaptacyjnych (Majkut 2011, s. 27). Od nauczycieli, obok realizacji celów pedagogicznych, wymaga to pracy nad adaptacją kulturową ucznia. Dzieci te wkraczają do szkoły posiadając odmienne od pozostałych uczniów przygotowanie edukacyjne i kompetencje. Muszą stawić czoła wyzwaniu jakim jest nauczenie się języka kraju gościnnego na poziomie, który nie tylko pozwalałby na swobodne komunikowanie się, ale i na rozumienie nauczanych koncepcji. Dla części uczniów – mowa tu szczególnie o uchodźcach, lub dzieciach wywodzących się z krajów o dużym poziomie analfabetyzmu – problemem są również zaniedbania edukacyjne powodujące konieczność umieszczenia ich w klasie rocznikowo nieodpowiadającej ich wiekowi (Adams, Shambleau 2007, s. 88). To z kolei utrudnia im integrację z grupą rówieśniczą, a przecież stopień zadowolenia z kontaktów ze szkolnymi kolegami jest, obok skutecznej nauki języka i umiejętności radzenia sobie z zadaniami edukacyjnymi, jednym z najważniejszych uwarunkowań udanej adaptacji kulturowej najmłodszych (Majkut 2011, s. 27).

Interakcje ze środowiskiem szkolnym mogą więc wspierać, bądź hamować proces adaptacji (Adams, Shambleau 2007, s. 88). Natomiast punktem wyjścia dla nawiązania satysfakcjonujących interakcji jest znajomość języka. Jej brak leży u podstaw problemów z zachowaniem i agresji małych migrantów. Nauczyciele mają problem z utrzymaniem uwagi i zaangażowaniem w pozytywne działania dzieci, które nie są w stanie się skupić, bo zwyczajnie nie rozumieją treści lekcji. Jednocześnie brak możliwości porozumiewania się czyni je łatwym celem do nękania ze strony rówieśników (tamże, s. 97–98). Również moje doświadczenia, jako nauczycielki w szkole międzynarodowej, w której uczyli się obcokrajowcy, potwierdzają występowanie opisywanych tu problemów. Nowo przybyłe, nieznające języka wykładowego szkoły, dzieci bywały obiektem złośliwości ze strony kolegów i spotykały się z niezrozumieniem ze strony nauczycieli. Wynikało to z faktu, iż pozostałe dzieci zdawały sobie sprawę, że nowi uczniowie nie pójdą na skargę do nauczycieli i nie wyjaśnią przebiegu zdarzeń, ponieważ nie potrafią tego zrobić. Jednocześnie problemy małych migrantów z zachowaniem podczas lekcji sprawiały, że nauczycielom łatwiej było przypisać im etykietę dzieci trudnych i tym samym przypisać im winę za konflikty pojawiające się między nimi a rówieśnikami. Przyczyną konfliktów był również brak możliwości wyjaśnienia przez dziecko nauczycielom i rówieśnikom o co mu chodzi. Nie mogąc bronić się słownie malec uciekał się do użycia siły fizycznej. Obserwacje te znajdują potwierdzenie w ba-



daniach nad uczniami obcokrajowcami uczęszczającymi do polskich szkół. Edyta Januszewska stwierdza, że czynnikiem determinującym funkcjonowanie małych Czechenów w polskich szkołach jest znajomość języka polskiego. Dzieci nie posługujące się nim w sytuacjach trudnych nie zwracają się po pomoc do swoich rówieśników i nauczycieli, a nie rozumiejąc tego, co się dzieje podczas lekcji są rozproszone i nie wykazują zaangażowania w naukę (Januszewska 2010, s. s. 267). Problemem może być również obawa przed naznaceniem i faktyczna stygmatyzacja ze względu na brak znajomości języka. Ormiańska uczennica ucząca się w polskiej szkole przedstawia ten problem następująco – „miałam do szkoły przygotować czytanke... i jako pierwszą czytanke w pierwszej klasie, wyobraź sobie dali nam *O Janku co psom szyl buty* [...] Staropolszczyzną pisane, staropolski język, a nam pierwsza klasa, pierwsza czytanke i dali taką trudną czytanke [...] No i ja oczywiście do domu zaczęłam ryczeć strasznie, że Boże ja tego nie przeczytam, dzieci się będą ze mnie śmiały, koszmar dla mnie straszny [...] ja to sobie zakodowałam w pamięci, po prostu nauczyłam się tego na pamięć tej czytanki całej i jak przychodziłam do szkoły, to tylko otwierałam książkę i udawałam, że czytam, a tak naprawdę mówiłam z pamięci” (Łotocki 2008, s. 196). Natomiast jej rodak o problemach językowych jakich doświadczył na początku edukacji w polskiej szkole opowiada następująco – „nauczycielka myśląc, że ja nie wszystko rozumiem, takie kąśliwe bardzo uwagi, prawie obelżywe w moją stronę [...] Typu, że [...] np.: «nie umiesz języka, to co tu robisz?» [...]. I też nastawianie tak trochę klasy przeciwko mnie” (tamże).

Oprócz utrudnień językowych uczniowie obcokrajowcy borykają się z problemami segregacji, uprzedzeń i marginalizacji; kwestią dostosowania się do nowego środowiska szkolnego; zaadaptowania się do nowego systemu edukacyjnego, a co za tym idzie znalezienia odpowiadającego ich wiekowi rozwojowemu miejsca w tym systemie (Rao, Yuen 2007, s. 139–142).

Wspomniany wyżej problem – segregacji, uprzedzeń i marginalizacji – możemy również odnaleźć w badaniach dotyczących obcokrajowców będących uczniami polskich szkół. Dla przykładu dzieci ormiańskie sygnalizują przypadki agresji ze strony rówieśników z powodu obco brzmiącego nazwiska, odmiennego pochodzenia i różnic w wyglądzie fizycznym. Co ciekawe w sytuacjach tych obok wyśmiewania przez polskie dzieci Armenii i Ormian pojawia się również motyw przypisywania kaukaskim kolegom, w negatywnym kontekście, innej narodowości, np. wyzywania ich od Rusków, Rosjan, Cyganów czy Rumunów. Jednak badani przez Łukasza Łotockiego, rodzimi nauczyciele potrafią w takich sytuacjach stanąć na wysokości zadania i zapobiec dalszemu dyskryminowaniu podopiecznych. Jako przykład może posłużyć histo-

ria opowiedziana przez jedną z ormiańskich matek – „Jak byli te wydarzenia z Bin Ladenem, następnego dnia malutki mój synek, dwoje dzieciaki pobili jego w szkole, jesteś synem Bin Ladena i zaczęli jego bić...” (Łotocki 2008, s. 199). Reakcja szkoły była natychmiastowa. – „...dwa dni w szkole nie było lekcji, w każdej klasie była rozmowa z dziećmi o sytuacji różnych narodowości. A po dwóch miesiącach w szkole było organizowanie dzień narodowości. Każda klasa brała jeden narodowość i przedstawiła... Później jak pytałam syna, – «czy... te chłopaki więcej cię nie biją czy coś?» – «Nie, mamusia, to są moi najlepsi koledzy»” (tamże).

Działania skierowane na zintegrowanie dzieci cudzoziemskich ze społecznością szkolną pomagają małym migrantom w przewyciężeniu problemu adaptacji w nowym środowisku szkolnym i społecznym. Większość z nich pozostawia bowiem za sobą dotychczasowych kolegów i przyjaciół. Stojąc przed zadaniem nawiązania nowych przyjaźni mogą odczuwać samotność i wyizolowanie, co z kolei negatywnie wpływa na ich osiągnięcia szkolne (Rao, Yuen 2007, s. 141). Przed młodymi podróżnikami stoi również wyzwanie zaadaptowania się do nowego systemu edukacyjnego, a co za tym idzie znalezienia w nim odpowiadającego ich wiekowi rozwojowemu miejsca. Opisując przebieg tego procesu u dzieci wietnamskich migrantów w Polsce Ewa Nowicka podkreśla, iż dużą rolę w tej kwestii odgrywają czynniki kulturowe. Dotyczą one stopnia akulturacji kultury rodzimej (tutaj wietnamskiej), relacji między kulturami kraju pochodzenia i kraju goszczącego (w tym przypadku polską i wietnamską) oraz wyznaczanych kulturowo oczekiwań dotyczących właściwego funkcjonowania szkoły. Autorka podkreśla różnice w zakresie permissywności szkoły polskiej i wietnamskiej oraz stopnia dyrektywności nauczycieli w stosunku do uczniów. Píše również o znaczeniu stereotypów kulturowych związanych z wiekiem i płcią w postrzeganiu autorytetu nauczyciela (Nowicka 2005, s. 5). Istotnym wyzwaniem są różnice programowe występujące w systemach edukacyjnych różnych krajów i fakt większego uzależnienia treści związanych z przedmiotami humanistycznymi od kontekstu językowo-kulturowego. Sprawia to, że zapoznanie się z tymi przedmiotami jest dla dzieci-migrantów dodatkowym wyzwaniem. Jednocześnie z przeprowadzonych wśród dzieci migrantów uczących się w polskich szkołach badań wynika, iż przedmioty ściśle, pozbawione treści opisowych (w szczególności matematyka) są dziedzinami, w których edukacyjni podróżnicy czują się najlepiej (Januszewska 2010, s. 268–270, 284–285).

## **Problemy tożsamościowe wynikające z dorastania w migrującej rodzinie**

Trzeba również zaznaczyć, iż decydujący wpływ na integrację ze środowiskiem szkolnym wywierają nie tylko nauczyciele i pedagodzy. Jest ona w dużej mierze zależna od postawy rodziców. Może być bowiem tak, że dzieci będą chciały przejmować normy i wartości koleżanek i kolegów z kraju gościnnego, jednak rodzice będą obstawali przy rygorystycznym przestrzeganiu obyczajów kraju pochodzenia (Grzymała-Moszczyńska, Nowicka 1998, s. 121–123). Integracja z rówieśnikami stanie wówczas pod znakiem zapytania. Moment, w którym najostrzej może się uwidocznić konflikt między kulturą wyniesioną z domu rodzinnego a kulturą nowej ojczyzny przypada na okres dojrzewania. Jest to czas poszukiwania i określania własnej tożsamości, co dla dzieci migrantów może się okazać szczególnie trudnym wyzwaniem. Tożsamość dzieci migrantów jest kształtowana bowiem pod wpływem co najmniej dwóch kultur: rodzinnej (obecnej w domu) i kraju gościnnego (z którą stykają się przede wszystkim w szkole). Im więcej pojawia się między nimi sprzeczności tym trudniej jest młodemu człowiekowi zintegrować ich elementy tak, by mógł za ich pomocą zbudować spójną tożsamość. Może prowadzić to do skutkującego kryzysem tożsamości, anomią i zachowaniami aspołecznymi, rozmycia wartości i hierarchii autorytetów (Adams, Kirova 2007, s. 7–8). Problemem nie jest tu jedynie zbudowanie spójnej tożsamości indywidualnej, ale również brak akceptacji ze strony społeczności budujących tożsamości grupowe. Zjawisko to ilustrują badania Agaty Mleczko nad dziećmi i młodzieżą wychowującą się w diasporze chińskiej w Mediolanie. Wynika z nich, iż większość z badanych nie czuje się w pełni akceptowana ani jako Chińczycy (dotyczy to przede wszystkim rodaków z Kraju Środka), ani jako Włosi (tamże, s. 77). Podobne odczucia sygnalizują dzieci migrantów wychowywanych w Polsce, przykładem czego są wypowiedzi młodych Wietnamczyków. Przewija się w nich wątek zawieszenia między kulturą polską a wietnamską. Fakt, że nie czują się ani stu-procentowymi Polakami, ani Wietnamczykami „z krwi i kości” zawdzięczają również temu, iż obie grupy dają im to do zrozumienia. Pierwsze dylematy tożsamościowe pojawiają się u nich na początku okresu dojrzewania. Jak mówi jeden z badanych – „Wiele razy rozważałem. Staram się poznać sam. Zaczęło się od szóstej klasy. Zacząłem sobie uświadamiać, kim naprawdę jestem, do jakiej kultury przynależę. A jak do żadnej? Nigdy nie będę prawdziwym Wietnamczykiem [...]. We własnym kraju nie czuję się jak Wietnamczyk. Nie mam tam przyjaciół. Jak wracam to rozmawiam tylko z babcią” (Majkut 2011, s. 37).

Czas adolescencji przynosi dzieciom wychowującym się w dwóch kulturach duże wyzwania tożsamościowe. Jednak w najtrudniejszej sytuacji znajduje się młodzież doświadczająca migracji w okresie dojrzewania. „Sytuacja migracyjna zakłóca naturalny proces wyzwalania się spod wpływu rodziców, dążenia do autonomii i tworzenia się nowej tożsamości. Wyjazd za granicę zmusza nastolatka do okazywania rodzicom i całej rodzinie dodatkowego wsparcia i do odłożenia na później konfliktów międzypokoleniowych. Nastolatek zamiast *buntować się* przeciw rodzicom, jak czynią to jego rówieśnicy na całym świecie, bierze na siebie rolę pocieszyciela, opiekuna, a nawet rodzica *rodziców* (*parentfield child*). Rola ta zakłóca równowagę i zabiera wiele energii psychicznej, której nastolatek potrzebuje na uporanie się z własnymi kłopotami. Nastolatki, które w chwili wyjazdu mają już ten etap poza sobą znajdują się w nieco lepszym położeniu” (Kubitsky 2012, s. 32). Potwierdzają to przytaczane wcześniej wyniki badań Agaty Mleczo. Jednocześnie autorka zauważa, iż w korzystniejszej sytuacji jest młodzież, która wyjeżdżając do Włoch zdążyła opanować płynnie znajomość języka chińskiego i zgłębić kulturę Kraju Środka, gdyż „te zdolności są dobrą bazą do ukształtowania tożsamości chińskiej [...] Przy dodatkowym wsparciu ze strony nauczycieli i opiekunów dzieci te mogą stać się równie biegłe w języku i kulturze włoskiej. Pozbawione takiego wsparcia, doświadczają wielu niepowodzeń szkolnych, nie potrafią się komunikować z rówieśnikami, a wynikająca z tego frustracja rodzi bunt i postawę negowania wszystkiego co włoskie. Proces prawidłowej adaptacji jest wymagający z dwóch względów: po pierwsze poznawanie języka włoskiego ma miejsce już w wieku adolescencji, a po drugie dzieci z tej grupy doświadczają permanentnego balansowania na styku dwóch kultur” (tamże).

Innym problemem z jakim wiąże się migracja jest konieczność dostosowania się do zmian w ekologii rodzinnej. Wynika on z rozdzielenia członków rodziny. Może ono być spowodowane tym, że część z nich oczekuje na wizę, ale może również wynikać z faktu ich trwałego pozostawania w kraju ojczystym. Najbardziej dramatycznym przykładem jest sytuacja uchodźców, których rodziny pozostały w ogarniętych konfliktami ojczyznach. Obawa o losy bliskich i tęsknota za nimi jest motywem często pojawiającym się w zwierzeniach dzieci czeczeńskich uchodźców w Polsce (Januszewska 2010). Dlatego też nauczyciele i pedagodzy w swojej pracy powinni uwzględnić specyficzną sytuację rodzinną migrantów i podjąć próbę holistycznej współpracy obejmującej zarówno dziecko jak i jego rodzinę (Rao, Yuen 2007, s. 141–142).

## Przedwczesna dorosłość i odwleczony bunt okresu dojrzewania

Pollock i Van Reken zwracają uwagę, iż w konsekwencji wyżej opisanych problemów migrująca młodzież doświadcza przedwczesnej dorosłości, a jednocześnie przeżywa odwleczony bunt okresu dojrzewania. Szybsza dojrzałość wynika z większej liczby doświadczeń, a co za tym idzie i szerszej wiedzy. Dzięki migracji młodzież ta ma lepszą wiedzę nt. geografii, polityki, gospodarki, technologii i kultury różnych krajów. Często posługuje się kilkoma językami, co pozwala jej komunikować się ze zróżnicowanymi grupami i osadza ją w opisanej wcześniej roli tłumacza rodzinnego. Migrancka młódź potrafi odnaleźć się w różnych sytuacjach, kontekstach i miejscach co daje jej większe poczucie autonomii. Jednak, ceną przedwczesnej dojrzałości w jednych obszarach życia jest mniejsza dojrzałość w innych. Wypełnianie typowych dla okresu dojrzewania zadań rozwojowych zakłada testowanie uznanych kulturowo reguł, wartości i przekonań. Migrująca młodzież znajduje się jednak w sytuacji, w której reguły kulturowe są trudno uchwytnie, bo zmienne. W sytuacji migracji ich zadaniem nie staje się podważanie zastanych reguł kulturowych, a próba zrozumienia reguł kraju gościnnego. Jak piszą Pollock i Van Reken „Zazwyczaj w czasie, w którym *dzieci trzeciej kultury* powinny testować, a następnie internalizować reguły jakiegokolwiek kultury, w której dorastają, ich znajoma kultura i ich relacje z nią mogą się zmienić w ciągu jednej nocy, w trakcie jednego lotu samolotem. Kiedy równieśnicy ze starej i nowej społeczności po okresie testowania zaczynają już internalizować reguły kulturowe i wychodzą z okresu dojrzewania ze zbudowaną pewnością siebie, dzieci trzeciej kultury nadal starają się zrozumieć na czym te reguły polegają. Nie czują się uprawnione do odkrywania swoich osobistych talentów i uzdolnień ponieważ są nadal zaabsorbowane dochodzeniem do tego co jest, a co nie jest właściwym zachowaniem. Dzieci, które muszą się nauczyć żonglowania wieloma zestawami reguł kulturowych na raz, mają inne doświadczenia rozwojowe od dzieci, które dojrzewają w jednej, zasadniczo trwałej, dominującej kulturze, którą uznają za własną” (Pollock, Van Reken 2009, s. 144–147 ). Autorzy wymieniają kilka charakterystycznych przyczyn opóźnionego startu w dorosłość. Jednym z powodów jest potrzeba zaspokojenia potrzeb emocjonalnych i rozwojowych, będących wynikiem migracyjnego rozdzielenia z którymś z członków rodziny (najczęściej z rodzicem). Nie mając takiej możliwości w okresie adolescencji, jako dorośli zaczynają testować reguły rodzicielskie, przylegają do rodziców zaspokajając zaniedbane potrzeby emocjonalne czy też dojrzewają do faktu, że rodzice nie przypominają ideałów, których wyobrażenia podpowiadała im dziecięca tęsknota.

Innym czynnikiem przyczyniającym się do opóźnienia dojrzewania jest konieczność operowania w niekompatybilnych systemach edukacyjnych. Powoduje to, iż młodzież przenosząca się z jednego systemu edukacyjnego do innego może trafić do klasy z osobami, które są od niej nawet parę lat młodsze. Doświadczenie to może być szczególnie ciężkie dla osób, które na skutek poprzednich migracji znajdowały się w klasie z uczniami, którzy byli od nich starsi.

Jako kolejny powód opóźnienia dojrzewania autorzy podają konieczność nauczania się tego jakie zachowania są adekwatne dla pełnienia roli nastolatka, a następnie osoby dorosłej w kraju rodzinnym. Chodzi tu głównie o zinternalizowanie niepisanych reguł i nabycie niezbędnych umiejętności społecznych. Oto jak jeden z młodych migrantów opisuje ten problem – „Randkowanie jest czymś bardzo amerykańskim. Skandynawski sposób odnoszenia się do siebie płci jest dużo bardziej nieformalny. Role płciowe są dużo bardziej elastyczne. Wszyscy chłopcy uczą się robić na drutach, wszystkie dziewczynki uczą się stolarstwa. Ponadto tożsamość młodego człowieka nie jest tak silnie powiązana z tym czy się z kimś randkuje czy nie. Z perspektywy skandynawskiej amerykańska forma jest trochę przesadzona i historyczna. Nie jesteś przygotowany na europejski sposób bycia razem (chłopców i dziewcząt) jeśli zostałeś zsocjalizowany w systemie amerykańskim” (tamże, s. 149).

Kolejnym z wymienianych powodów odwlekania dorosłości jest chęć odreagowania rygorystycznego trybu życia związanego z pracą rodziców w mieszczących się w niebezpiecznych rejonach świata, międzynarodowych organizacjach i firmach. Wymogi bezpieczeństwa i sztywne reguły dotyczące morale i zachowania pracownika oraz jego rodziny znacznie ograniczają w takich sytuacjach swobodę młodego człowieka. Odbiera mu to możliwość nauczania się podejmowania inicjatywy i dokonywania wyborów, testowania reguł społecznych i rodzicielskich. Warto podkreślić, iż podobny rygoryzm przejawiają rodzice-uchodźcy, którzy nawet po dotarciu do kraju gościnnego, przeżywają nieustanny lęk o zdrowie i życie swoich dzieci. W relacjach czeczeńskich uchodźców w Polsce pojawia się motyw nadmiernego kontrolowania dzieci, np. nie puszczanie dzieci na zajęcia szkolne jeśli rodzice nie są w stanie nadzorować ich pobytu w szkole, obserwować przebiegu lekcji (Januszewska 2010, s. 273).

Konsekwencją omawianych zjawisk bywa syndrom opóźnionego buntu młodzieńczego. Motywem jego wybuchu może być chęć uwolnienia się od dotychczasowych rygorów i spróbowania tego, co do tej pory było zabronione, obrócona w złość (często nieuświadomiona) potrzeba zmanifestowania nieprzebytej żaloby migracyjnej czy dostrzeżenie, że idealizowani ze względu na rozłąkę migracyjną rodzice nie są bez wad (problem ten dotyczy w szcze-

gólności młodych dorosłych, którzy konfrontując się z wyzwaniem życiowymi sami zaczynają zauważać swoje ograniczenia. Winę za nie próbują wówczas przypisać wadom rodziców).

Opóźniony bunt jest trudnym doznaniem nie tylko dla przeżywającego go dorosłego człowieka, ale również dla jego otoczenia. Wybucho on bowiem w najbardziej niespodziewanym momencie, zazwyczaj wówczas, gdy większość młodych ludzi zmierza do stabilizacji. Bunt pojawiający się u osoby 25–30-letniej może przynieść dużo większe spustoszenie niż rebelia nastolatka, szczególnie jeżeli osoba ta założyła rodzinę i posiada potomstwo (Pollock, Van Reken 2009, s. 149–152).

### Podsumowanie

Reasumując należy stwierdzić, że migracja pociąga za sobą zmianę porównywalną do zmian zachodzących podczas kryzysów rozwojowych. W obu przypadkach jednostka musi stawić czoła sytuacji, w której dotychczasowe doświadczenia i sposoby reagowania przestają być wystarczające oraz stanąć przed zadaniami sprostania nowym oczekiwaniom społeczno-kulturowym i nauczenia się ról i zachowań, które są z nimi zgodne. Nie bez kozery migracja i akulturacja do życia w nowym kraju nazywane są socjalizacją trzeciego stopnia, a także porównywane z powrotem do stanu dziecięcej niekompetencji. Problemy jakie z tego wynikają nasilają się jeśli migracja nakłada się na inne kryzysy rozwojowe. Dzieje się tak nie tylko z powodu nałożenia się dwóch kryzysów w życiu dziecka, ale również dlatego, że migracja wywiera przemożny wpływ na dynamikę i funkcjonowanie jego podstawowego środowiska życia jakim jest rodzina. Wynikają z tego takie problemy jak żaloba migracyjna i zwielokrotniona żaloba migracyjna, syndrom nierozwiązanego żalu i opóźnionej żaloby, syndrom nieobecnego rodzica, poczucie stałej tymczasowości i problemy z nawiązywaniem długotrwałych relacji, kłopoty z adaptacją szkolną, problemy tożsamościowe, syndrom dziecka przejmującego opiekę nad rodzicem i rodziną (*parentfield child*), kłopoty z odnalezieniem miejsca w zmieniającej się ekologii rodzinnej, przedwczesna dorosłość i odwleczony bunt okresu dojrzewania.

Wspomniane problemy stanowią pole działania dla pedagogów, pracowników socjalnych, psychologów i doradców pracujących z rodzinami i osobami (Samantrai 2004; Constantine, Sue 2005; Furness, Gilligan 2010) które planują, doświadczają i mają za sobą doświadczenie migracji. Odpowiednie przygotowanie do wyjazdu może zapobiec wielu ze wspomnianych problemów lub znacznie zniwelować ich oddziaływanie. Specjalista pracujący z rodzina-

mi planującymi migrację powinien pomóc im przygotować się do tego procesu. Jak piszą Pollock i Van Reken „Mądre międzykulturowe rodzicielstwo nie dzieje się samo. Przeprowadzenie się do nowej, odległej od znanego systemu wsparcia, kultury, u każdego członka rodziny powoduje stres i rodzice powinni zadać sobie pewne istotne pytania zanim zobowiążą swoją rodzinę do tak poważnego kroku” (Pollock, Van Reken 2009, s. 169). Pierwsze pytanie dotyczy tego, jakie są niezależne od miejsca zamieszkania potrzeby rodziny (np. czy wśród jej członków znajdują się osoby niepełnosprawne, wymagające specjalnej troski edukacyjnej, czy dzieci nie znajdują się na etapie rozwojowym, w którym migracja mogłaby zaburzyć ich postępy edukacyjne?). Rodzice powinni również zastanowić się nad wpływem wyjazdu na dotychczasowe wzorce relacji rodzinnych, nad tym czy oboje małżonkowie w równym stopniu pragną migracji, jak rodzina i jej poszczególni członkowie radzą sobie ze stresem, jakie korzyści chcieliby wyciągnąć z doświadczenia międzykulturowego, jakie możliwości edukacyjne oferuje kraj gościnny, w jaki sposób będą przebiegały przygotowania do wyjazdu? Autorzy zaznaczają, że planujące migrację małżeństwa warto skłonić do refleksji nad jakością wzajemnego oddania, szacunku i wsparcia. Im jest ona lepsza tym stabilniejsze oparcie w rodzicach znajdą ich dzieci podczas migracyjnej burzy. Rodzicom należy również uświadomić, że sposób przeżywania migracji przez dorosłych i dzieci różni się od siebie. Ci pierwsi powinni brać pod uwagę potrzeby dzieci, zapewnić im wsparcie emocjonalne w momentach, które są z dziecięcego punktu widzenia trudne i uchronić przed niebezpieczeństwami związanymi z migracją. Winni również odpowiednio wcześniej przygotować dzieci do wyjazdu i stworzyć im sposobność do pożegnania się ze wszystkimi ważnymi dla nich osobami i miejscami.

Warto uświadomić podopiecznym, że etap pożegnania i pogodzenie się z rozstaniem ze znanymi miejscami i ludźmi jest bardzo ważny tak dla dzieci jak i dla dorosłych – bez pozytywnego zamknięcia tego etapu trudno będzie o konstruktywne otwarcie się na etap kolejny jakim jest rozpoczęcie życia w nowym kraju.

Po przeniesieniu się w nowe miejsce należy wspierać stabilność dotychczasowych rytuałów rodzinnych (można to uczynić m.in. poprzez obecność cennych przedmiotów – dla dzieci mogą to być ulubione zabawki, dla dorosłych pamiątki). Należy również zachęcać do budowania nowych rytuałów rodzinnych, a także – o ile to jest możliwe – do utrzymywania kontaktów z rodziną rozszerzoną i przyjaciółmi, którzy pozostali w ojczyźnie. Jeżeli mamy do czynienia z rodziną globalnych nomadów, to warto polecić im, żeby po każdej migracji wracali do tego samego domu.



Ważnym elementem pracy z rodziną migracyjną jest również wspieranie jej w procesie wchodzenia w nowe środowisko. W tym celu można wykorzystać instytucję mentoringu. W roli mentorów mogą wystąpić inne rodziny, koledzy i koleżanki ze szkoły, bądź z pracy. Najlepiej, żeby na początkowym etapie migracji mentorami byli rodacy migrantów, którzy pozytywnie przeszli adaptację kulturową w nowym miejscu.

Warto również wspierać migrantów w dostrzeganiu i wykorzystywaniu szans jakie niesie ze sobą wyjazd. Jedną z nich jest poznawanie różnorodności kulturowej nowego kraju. Dobrze jest zachęcać podopiecznych do zagłębiania się w nią – do podróżowania, poznawania historii i kultury miejsca, w którym żyją, do budowania więzi ze środowiskiem lokalnym.

Bywa, że specjalista ma do czynienia nie tyle z potencjalnymi i aktualnymi migrantami, co z osobami, które jakiś czas temu przeżyły migrację i dźwigają bagaż wynikających z niej, nierozwiązanych problemów. Jego zadaniem jest wówczas pomoc w rozpoznaniu, zrozumieniu i nazwaniu tych wzorów zachowania, które wynikają z przebytej migracji, a mają wpływ na obecne życie podopiecznego (może to być np. unikanie bliskości w relacji czy skłonność do ich zrywania, jako skutek, wynikającego z migracji, zerwania ważnych relacji w dzieciństwie). Ważnym elementem tego procesu jest zidentyfikowanie obaw za jakimi kryją się owe wzory postępowania, a także nazwanie i opłkanie strat, które jako dziecko poniósł w skutek migracji podopieczny. Proces ten może obudzić wyparte emocje i konflikty między rodzicami a dziećmi. Należy wówczas wspierać jednych i drugich w wysłuchaniu drugiej strony, nie pouczeniu i nie formułowaniu oskarżeń, okazaniu sobie zrozumienia i wyrozumiałości, a także w wybaczeniu wzajemnych urazów. Warto uświadomić obu stronom, że są sobie nadal potrzebne (Pollock, Van Reken 2009).

Na koniec należy wskazać pozytywne wyniki jakie wyniknęły z doświadczeń migracyjnych. Nawet najgorsze, traumatyczne przeżycia można przekuć na mocne strony i ustawić po stronie zasobów psychologicznych i społecznych jednostki i rodziny. Fakt doświadczenia i przepracowania żałoby migracyjnej może pomóc w lepszym radzeniu sobie z innymi życiowymi stratami (Pollock, Van Reken 2009, s. 192–193). Brak dobrej znajomości języka kraju gościnnego może być rekompensowany znajomością niepopularnych języków lokalnych. Ponadto wielu migrantów ma doświadczenie funkcjonowania w środowiskach wielojęzycznych, co ułatwia uczenie się kolejnych języków. Traumatyczne doświadczenia, takie jak przemoc, otarcie się o śmierć, ucieczka, porażenie sobie z tak stresogenną sytuacją jak adaptacja w nowym kraju, wskazują na odwagę, siłę, zaradność i wytrwałość w dążeniu do lepszego życia.

Są one również dowodem potencjału adaptacyjnego migranta. Nawet jeżeli, z powodu przeżywania problemów opisanych w niniejszym artykule, zasoby te mogą być chwilowo wyczerpane, to po udzieleniu właściwego wsparcia staną się one mocną podstawą, na której można będzie budować dalsze działania pedagogiczne, doradcze czy psychologiczne (Kowancka 2007a, s. 48; Kowancka 2007b, s. 45–46).

## Bibliografia

- Adams L.D., Shambleau K.M. (2007), *Teachers', Children's, and Parents' Perspectives on Newly Arrived Children's Adjustment to Elementary School*, [w:] *Global Migration and Education. Schools, Children and Families*, Adams L.D., Kirova A. (red.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah–New Jersey–London.
- Adams L.D., Kirova A. (2007), *Introduction: Global Migration and the Education of Children*, [w:] *Global Migration and Education. Schools, Children and Families*, Adams L.D., Kirova A. (red.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah–New Jersey–London.
- Constantine M., Sue D. (2005), *Strategies for Building Multicultural Competence in Mental Health and Educational Settings*, Wiley, New Jersey.
- Colson M. (2011), *Coping with absent parents*, Capstone Global Ltd, Hastings.
- Cornille A., Brotherton W.D (1993), *Applying the Developmental Family Therapy Model to Issues of Migrating Families*, [w:] Settles B.H. i inni, *Families on the move. Migration, Immigration, Emigration, and Mobility*, The Haworth Press Inc., New York.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z pedagogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Furness S., Gilligan P. (2010), *Religion, belief and social work. Making a difference*, The Policy Press, Bristol.
- Fromm E. (2000), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H. (1998), *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.), Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków.
- Hampten-Turner Ch., Trompenaars F. (2004), *Managing people cross cultures*, Capstone, United States.
- Herwartz L., Kuffner D., Landgraf J. (2007), *Acculturation and Education Achievement of Children With an Immigrant Background in German Primary Schools*, [w:] *Global Migration and Education. Schools, Children and Families*, Adams L.D., Kirova A. (red.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah–New Jersey–London.
- Januszewska E. (2010), *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2009), *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kielar-Turska M. (2006), hasło: „Rozwój dziecka” [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, t. V, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kirova A. (2007), *Moving Childhoods: Young Children's Lived Experiences of Being Between Languages and Cultures*, [w:] *Global Migration and Education. Schools, Children and Families*

- lies, Adams L.D., Kirova A. (red.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah–New Jersey–London.
- Kownacka E. (2007), *Praca z obcokrajowcami jako wyzwanie psychologiczne doradcy zawodowego*, [w:] *Podjęcie wielokulturowe w doradztwie zawodowym. Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo*, Piegat-Kaczmarczyk M. i in., KOWZIEU, Warszawa.
- Kownacka E. (2007), *Praca z obcokrajowcami jako zasób psychologiczny doradcy zawodowego*, [w:] *Podjęcie wielokulturowe w doradztwie zawodowym. Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo*, Piegat-Kaczmarczyk M. i in., KOWZIEU, Warszawa.
- Kubitsky J. (2012), *Psychologia migracji*, Enegram, Warszawa.
- Łotocki Ł. (2008), *Między swojskością a obcością? Imigranci z Armenii w Polsce*, ASPRA-JR, Warszawa.
- Majkut P. (2011), *Strategie adaptacyjne wietnamskich licealistów w Warszawie*, [w:] *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Nowicka E. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Matsumoto D., Juang L. (2007), *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Marshall G. (1998), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa.
- McRae R., Costa P. (2005), *Osobowość dorosłego człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Młeczko A. (2009), *Migracja a tożsamość – próba rekonstrukcji wybranych teorii adaptacji na przykładzie diaspory chińskiej w Mediolanie*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Szanse i wyzwania*, Isański J. (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Nowicka E. (2005), *Szkoła jako miejsce kontaktu kulturowego: uczniowie cudzoziemscy w warszawskich liceach*, [w:] *Postrzeganie dialogu międzykulturowego we współczesnych miastach Polski*, Kosecki A., Stawarz A. (red. ), Polskie Towarzystwo Etnologiczne, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Warszawa.
- Pollock D.C., Van Reken R.E. (2009), *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds*, Nicholas Brealey Publishing, Boston–London.
- Rao N., Yuen M. (2007), *Listening to Children: Voices of Newly Arrived Immigrants From the Chinese Mainland to Hong Kong*, [w:] *Global Migration and Education. Schools, Children and Families*, Adams L.D., Kirova A. (red.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah–New Jersey–London.
- Rejzner A. (1999), *Dojrzewanie, Dorastanie*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Lalak D., Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Samantrai K. (2004), *Culturally Competent Public Child Welfare Practice*, Brooks/Cole – Thomson Learning, Pacific Grove.
- Różnowski B., Bryk D., Myk K. (2008), *Strategie radzenia sobie ze stresem migrantów zarobkowych podczas wyjazdu*, [w:] *Migracja – wartość dodana? Studia nad migracją*, t. 2, Markowski K. (red.), [http://www.kul.pl/files/602/public/Migravalue/Migr2\\_pl.pdf](http://www.kul.pl/files/602/public/Migravalue/Migr2_pl.pdf)