

ROZDZIAŁ 1

GOŚCINNOŚĆ CZY „WROGOŚCINNOŚĆ”¹ OD KONCEPTUALIZACJI BADAŃ DO PROCEDURY BADAWCZEJ

1.1. W poszukiwaniu kultury przyjęcia

Kultura przyjęcia to określenie, które stanowi kanwę moich rozważań dotyczących dzieci repatriantów w kontekście ich zakorzenienia w polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej, ograniczonej ramami przestrzeni edukacyjnej. W tym kontekście badałam wybrane aspekty repatriacji skupione wokół kwestii edukacji. Analizowałam oferowaną dzieciom-repatriantom szeroko rozumianą polską gościnność, spinając klamrą kierowane do nich – jako do specjalnych gości – działania, realizowane w obrębie zamkniętego modułu organizacyjno-prawnego wynikającego z zapisów ustawy o repatriacji². Koncentrowałam swoją uwagę głównie na aktywności instytucji oświatowych, kreśląc w ten sposób zakres przestrzeni edukacyjnej, w obrębie której poddałam analizie proces polonizacji dzieci-repatriantów i zachodzące pod jego wpływem przeobrażenia. Interesowałam się, jak doświadczają one polskości jako osoby funkcjonujące nie tyle poza kontekstem makrostrukturalnym, ile przede wszystkim w mikroświecie (przestrzeni edukacyjnej), a w związku z tym postrzegane przeze mnie jako „jednostki zaangażowane w cały szereg niedostrzegalnych stosunków społecznych, niedefiniowanych w szerokich, jasnych kategoriach zobowiązań”³, będących efektem (polskiej) gościnności.

Termin „gościnność”, jakkolwiek bliższy jest potocznemu rozumieniu i już nieco archaiczny, nadal jest używany. Gościnność⁴ zwykle bywa utożsamiana

¹ J. Derrida, *Wrogościnność. Podejmowanie obcych*, przeł. A. Dwulit, red. J. Lubiak, Łódź 2010. Podstawą przekładu jest tekst: J. Derrida, *Hostipitalité*, [w:] *Pera Peras Poros. Atelier interdisciplinaire avec et autour de Jacques Derrida*, red. F. Keskin, Ö. Sözer, Istanbul 1999.

² Ustawa z dnia 9 listopada 2000 r. o repatriacji (Dz. U. 2000 nr 106 poz. 1118 z późn. zm.).

³ R. Firth, *Czy antropologia społeczna ma przyszłość?*, przeł. A. Kościańska, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2005, s. 21.

⁴ Czasami tym mianem określa się też przygarnięcie kogoś i udzielenie mu schronienia w ramach bezinteresownej pomocy w razie trudności. *Słownik języka polskiego*, t. 1, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, s. 648.

z życzliwym przyjęciem i serdecznością okazywaną gościom, chociaż zachowanie osoby przyjmującej – w zależności od osoby zapraszanej we własne progi – może mieć jednak różną postać: od miłego do chłodnego (po)witania. Stąd też charakter gościnności może przybierać odmienny kształt: począwszy od zaproszenia kogoś przez zapraszanie się wzajemnie aż po pozwolenie, by ktoś przyszedł. Dom przyjmujący gościa i gospodarze oferujący mu swoje gościnne progi mają zwykle pozytywne konotacje z otwartością czy dostępnością (daną gościowi) do posiadanych przez nich dóbr. Gościnność w tym ujęciu niejako wskazuje (nie wprost) na prawa przynależne gościowi. Jednakże „formalizacja prawa do gościnności [...] uderza w samo pojęcie gościnności, stawiając mu granice”⁵.

W zaproszeniu do odwiedzin zawiera się zarówno ochota do przyjęcia (miłego) gościa, chętnie widzianego, jak i konieczność jego przyjęcia, wynikająca ze zobowiązań – niepisanego prawa gościnności czy istniejących regulacji prawnych. W tym kontekście termin, a zarazem teoretyczny konstrukt „wrogościnność” jest rodzajem negatywu w rozumieniu „gościnności”. Jacques Derrida, twórca tego neologizmu (*hostipitalité*), by oddać jego semantyczne znaczenie⁶, posłużył się grą słów, wynikającą ze zbieżności dźwiękowo-graficznej rzeczowników *hospitalité* i *hostilité* w języku francuskim, a zarazem ich opozycji (sięgając do ich łacińskiego źródłosłowu – pierwszy wywodzi się od *hospitalitas* i wiąże się z gościnnością, z kolei drugi – *hostilitas* oznacza wrogość).

W refleksji dotyczącej gościnności/„wrogościnności” Derrida, sięgając do pojęcia gościnności, które „płyne ze zobowiązania, z prawa i określonego obowiązku”⁷, wskazuje na zawartą w nim opozycję. W rozważaniach Derridy „wrogościnność” przyjmuje więc postać aporii. Kreując powyższe sformułowanie, Derrida z jednej strony koncentrował swoją uwagę na bliższym metaforze ujęciu słownym, z drugiej zaś powiązał oba elementy: wrogości i gościnności w kontekście ich doświadczania i nadał im spójną, quasi-językową jedność. Zatem gościnność bywa „prawem, obowiązkiem, powinnością; to przyjęcie obcego przybysza jak przyjaciela, lecz pod warunkiem, że gospodarz [...] u siebie zachowuje swoją władzę”⁸. Zgoda więc na „przyjęcie” oferowanej przez gospodarza gościnności ogranicza gościowi jego prawa. Ten aspekt gościnności oznacza swego rodzaju podporządkowanie się gospodarzowi i rezygnację z „bycia u siebie”. Derrida poprzez nakreśloną przez siebie opozycję – wynikającą z przyjęcia daru gościnności – jednocześnie wskazuje na powstanie definicyjnej ramy gościnności, jak i pokazu-

⁵ J. Derrida, *Wrogościnność...*, op. cit., s. 4.

⁶ Ibidem, s. 5.

⁷ „Gościnność (*hospitalitas*) oznacza prawo obcego przybysza, ażeby z powodu, iż przebywa na terytorium należącym do kogoś innego, nie był przez tego kogoś traktowany wrogo”, I. Kant, *Metafizyka moralności*, przeł. E. Nowak, Warszawa 2005, s. 361.

⁸ J. Derrida, *Wrogościnność...*, op. cit., s. 5.

je rozpad (dekonstrukcję) tego pojęcia. W sformułowanym przez siebie zdaniu „«Nie wiemy, czym jest gościnność», może mieć różne znaczenia”⁹ Derrida nadaje swojej wypowiedzi charakter stwierdzenia, ale równocześnie stawia pytanie o antropologiczny wymiar pojęcia gościnności.

Przyjmując za Derridą, że „gościnność, jeśli istnieje, jest doświadczeniem (w najbardziej zagadkowym sensie tego słowa)”¹⁰, i podążając za jego rozważaniami – istotnymi dla zarysowania specyfiki – zwracamy się w stronę Innego. Albowiem wedle jego słów (niezależnie od tego, kim jest gość) „jesteśmy winni gościnę innemu jako obcemu”¹¹. Przyjmowany „gość” – w rozważaniach Derridy – może być albo „innym-obcym”, gdy traktowany jest jak przyjaciel, albo wrogiem, gdy postrzegamy go jako „innego-innego/obcego”¹². Wówczas gościnność staje się „pojęciem i doświadczeniem wewnętrznie sprzecznym”¹³.

Korzystając z tej zadziwiającej analogii dostrzeżonej przez Derridę, a zarazem równoległe do niej występującej opozycji – między gościnnością a wrogością – w obrębie których usytuowane jest prawo kreślące ramy przyjęcia (nie)proszonego gościa, wytyczyłam pole moich poszukiwań badawczych, ujętych klamrą kultury przyjęcia dzieci repatriantów z Kazachstanu. Figura stylistyczna „wro-gość/gość-inność”, autorstwa Derridy, została przeze mnie intencjonalnie zastosowana w kontekście próby zwrócenia uwagi na kształt gościnności oferowanej dzieciom repatriantów.

Kiedyś gospodarz domu podejmujący gościa wręczał mu tzw. *tessera hospitalis*, co oznaczało, że „przełamuje skorupę, sam zatrzymuje połowę, a drugą daje gościowi, aby, jeśli po trzydziestu czy pięćdziesięciu latach jakiś jego potomek zawita znów do tego domu, można się było po złożeniu skorupki w całość wzajemnie rozpoznać”¹⁴. Ten symboliczny gest gościnności wiązał się (nie wprost) z charakterem przyjęcia, bo uosabiał zarazem pozytywny aspekt przyjęcia samego gościa, ale też odnosił się do przyszłego goszczenia jego potomnych. Przełamana skorupka nie tyle symbolizowała „coś, po czym rozpoznaje się kogoś jako dawnego znajomego”¹⁵, ile sytuowała się wyraźnie po jednej stronie Derridowskiej aporii, wiodąc dzieci-repatriantów w stronę „polskiej gościnności”.

Powszechne prawo gościnności, a co za tym idzie korzystanie z przywilejów należnych gościowi wraz z przyjęciem, czyli przekroczeniem progu goszczącego go

⁹ Ibidem, s. 8.

¹⁰ Ibidem, s. 12.

¹¹ Ibidem, s. 13.

¹² Ibidem, s. 5.

¹³ Ibidem, s. 6.

¹⁴ H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przeł. K. Krzemienio-wa, Warszawa 1993, s. 42. Cyt. za: A. Walczak, *O symbolu w kulturze i jego rozumieniu*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1(2), s. 88.

¹⁵ A. Walczak, op. cit., s. 88.

domostwa, nakłada na gościa – gdy zechce z oferowanej mu gościny skorzystać – określone powinności. Odwołując się jednak do rozważań Derridy, gościnność może też mieć nieco odmienne oblicze (kontekstowe), wynikające z wieloznaczności samego pojęcia¹⁶. W tytule tego fragmentu świadomie użyłam sformułowania „kultura przyjęcia”, by w powiązaniu z dwoistością postaci, którą może przyjąć, czyli gościnności albo Derridowskiej „wrogościnności”, pokazać realia polskiego goszczenia dzieci repatriantów, a tym samym ukazać cel moich badań.

Dokonana przeze mnie specyficzna kolektywizacja dzieci repatriantów i ujęcie ich jako jednorodnej grupy funkcjonującej w polskiej społeczności pozwoliły z jednej strony na badanie jej statusu w przestrzeni edukacyjnej. Z drugiej – na poznanie konstruktu rzeczywistości współtworzonego w ramach rosyjskojęzycznego obrazu świata¹⁷ oraz składających się na niego mikrokosmosów postaci JA jednostkowego (dziecka-repatrianta), a także przetwarzanej lub budowanej od podstaw tożsamości pod wpływem postępującej polonizacji, w tym biegłości ich polszczyzny. Doświadczenia repatriacyjne i poczucie polskości zarówno jednostkowe, jak i kolektywne wzbogacały badania o liczne wątki bezpośrednio lub pośrednio związane z ich polskim przyjęciem. „Etyczny wymiar spotkania z Innym dotyka przemocy obecnej w «żywym codziennym doświadczeniu». Ponieważ wobec strachu, bólu czy cierpienia nie można przejść obojętnie, nieuniknione staje się podjęcie działania”¹⁸.

Odwołania do własnych oczekiwań w kontekście oferowanej dzieciom-repatriantom polskiej gościnności pozwoliły mi na nią spojrzeć oczyma tychże dzieci. Przyjęta przeze mnie formuła badań, oscylująca wokół zakorzenienia repatriantów w polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej, pozwoliła zgodnie z przyjętym celem badań na dookreślenie problemu badawczego:

Jaką postać przybiera kultura przyjęcia dzieci-repatriantów w polskiej przestrzeni edukacyjnej widziana ich oczyma i przez nie doświadczana, wpływając tym samym zarówno na proces, jak i stopień ich zakorzenienia?

„Pytanie nie otwiera przestrzeni problematyczności, lecz z niej wyrasta. Dlatego pytania dotyczą tego, co stanowi «sedno» problematyczności”¹⁹. Szukałam więc odpowiedzi, formułując pytania szczegółowe. Czy polska przestrzeń edukacyjna, przychylna tym dzieciom w rozumieniu gospodarzy (instytucji oświa-

¹⁶ J. Derrida, *Wrogościnność...*, op. cit., s. 5.

¹⁷ Językowy obraz świata to konstrukt teoretyczny odwołujący się do roli języka w życiu człowieka. Język jest bowiem elementem tożsamości tak „głęboko osadzonym w naszej psychice, że staje się ekwiwalentem przynależności kulturowej. [...] Świat naszych znaczeń, skojarzeń, interpretacji znaków, użytków czynionych z przedmiotów, odniesień do innych ludzi zawarty jest w języku”, T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008, s. 9.

¹⁸ M. Songin-Mokrzan, *Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii*, Wrocław–Łódź 2014, s. 183.

¹⁹ A. Walczak, op. cit., s. 96.

towych), była przez nie w ten sam sposób odbierana? Czy polska gościnność w przypadku dzieci repatriantów polegała wyłącznie na zaoferowaniu przyjęcia, czyli wydaniu zgody na przyjazd do Polski? Czy może polska gościnność to dar, który pozwala im przybyć, ale jednocześnie zmusza je, by nagięły się do praw ustalonych przez polskie władze jako gospodarza w ramach zapisów prawnych wynikających z ustawy o repatriacji? Czy zawsze polskie rozumienie gościnności w ramach ofiarowanego repatriantom przyjęcia było tym, czego (mniej lub bardziej intuicyjnie) oczekiwały i potrzebowały dzieci-repatrianci?

Być może przyglądanie się światu dzieci repatriantów oczami tych dzieci ze specyficznej, kontekstualnej i ograniczonej perspektywy zaoferowanej im gościnności w ramach polskiej przestrzeni edukacyjnej – parafrazując Stacy Holman Jones – wzbogaci wiedzę, pozwoli uczyć innych i pobudzać ich do działania, przez co umożliwi wytworzenie płaszczyzny dialogu i debaty, które nie tylko wspomogą proces zakorzenienia tych dzieci w sferze edukacji, lecz także będą inicjować i kształtować zmianę społeczną²⁰.

Osobliwe spotkanie badacza z badanym

Kontrowersje wobec praktyki zaangażowania i refleksyjności w badaniach zmuszają wręcz do podążania za nowymi perspektywami analitycznymi i interpretacyjnymi. Teoretyczna perspektywa spoglądania na świat dzieci repatriantów z pozycji dzieci-repatriantów to uwzględnienie w badaniach stanowiska *childhood studies*. W dyskursie naukowym „istnieje wiele możliwości splatania punktów widzenia, łączenia różnorodnych perspektyw oraz zapożyczeń”²¹. Poszukiwaniu paradygmatu zawsze jednak towarzyszy „antynomia, która nie daje się rozstrzygnąć. Z jednej strony metodologiczny indywidualizm, podkreślający znaczenie świadomości, stanowiący punkt wyjścia, z drugiej – holizm, zakładający często determinizm społeczny, zależność jednostki od społecznych całości”²². Niepozytywistyczna orientacja – zdaniem Egona Guby i Yvonne Lincoln – „stworzyła kontekst, w którym właściwie każde badanie może zostać zakwestionowane przez zwolenników konkurencyjnych paradygmatów”²³. Kwestię przyjęcia określonej

²⁰ S. Holman Jones, *Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 175.

²¹ E. Guba, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, przeł. M. Bobako, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 290.

²² M. Wendland, *Wiele twarzy konstrukttywizmu. Różnorodność stanowisk konstrukttywistycznych i ich klasyfikacje*, „Kultura i Historia” 2013, nr 24, www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5004 [data dostępu: 27.04.2020].

²³ E. Guba, Y.S. Lincoln, op. cit., s. 282.

perspektywy badawczej rozstrzyga w pewien sposób Thomas Schwandt (cytowany przez Gubę i Lincoln), który twierdzi, że „powinniśmy poszukiwać badania społecznego generującego «wiedzę, która raczej dopełnia i uzupełnia», [oraz] formy wiedzy, dla której nie mamy jeszcze treści, ale dzięki której moglibyśmy próbować zrozumieć cele praktyki z różnorodnych perspektyw czy przez różne pryzmaty”²⁴. Teoretyczne inspiracje w kontekście nowego paradygmatu w badaniach jakościowych powinny być następstwem przesłanki, że „badania powinny być prowadzone nie nad ludźmi, ale z ludźmi”²⁵.

W tym kontekście staje się w pełni zrozumiałe dążenie do uaktualniania paradygmatów badawczych. Ten kierunek znalazł swoje odzwierciedlenie w koncepcji tak zwanego paradygmatu współpracy (*participatory paradigm*) Johna Herona i Petera Reasona²⁶. W swoich rozważaniach rozwinęli oni model, który jest „post-post-pozytywistyczny, postmodernistyczny i krytyczny”²⁷. Paradygmat współpracy, który w polskim piśmiennictwie określany bywa jako paradygmat partycypacyjny, nie jest układem konfrontacyjnym wobec konstruktywizmu jako zbioru ogólnych przesłanek, które umożliwiają wyjaśnianie badanego wycinka rzeczywistości, lecz swoistym jego dopełnieniem ze względu na zbieżność wybranych aspektów metodologicznych, na których „budowane są poszczególne stanowiska w zakresie rozmaitych dyscyplin naukowych”²⁸. W efekcie zbieżność i specyficzny konsensus w sferze trafności czy refleksyjności, a zarazem wpływ jednego paradygmatu na drugi powodują, że dostrzec można ich swoistą komplementarność.

Konstruktywizm stanowi perspektywę badawczą, która ujmuje wspólną klamrą wiele teorii naukowych. W jej ramach jest on pojmowany nie tylko jako orientacja teoretyczna, w tym podstawa przyjętej koncepcji czy orientacji metodologicznej, lecz także jako nurt badań empirycznych²⁹. Konstruktywizm, który wiąże się w sposób kreacyjny z myśleniem o poznaniu i wiedzy, jest wciąż na nowo odczytywany. W polu refleksji teoretycznej zakłada bowiem, że „rzeczywistość jest wytwarzana społecznie. [...] Rezultatem procesu badawczego jest polisemiczny obraz rzeczywistości, który nie musi być «uspójniony» przez badacza w procesie interpretacji”³⁰. Konstruktywizm w ten sposób rozumiany może więc stanowić punkt wyjścia do refleksji osadzonych tak w świecie dziecka, jak

²⁴ T. Schwandt, *Farewell to Criteriology*, „Qualitative Inquiry” 1996, nr 2, s. 58–72. Cyt. za: E. Guba, Y.S. Lincoln, op. cit., s. 301.

²⁵ J. Bielecka-Prus, *Paradygmat partycypacyjny w naukach społecznych. Wykorzystywanie danych wytworzonych przez badanych w analizie jakościowej*, „Rocznik Lubuski” 2013, t. 39, z. 1, s. 30.

²⁶ J. Heron, P. Reason, *A Participatory Inquiry Paradigm*, „Qualitative Inquiry” 1997, nr 3, s. 274–294.

²⁷ E. Guba, Y.S. Lincoln, op. cit., s. 291.

²⁸ M. Wendland, op. cit.

²⁹ Ibidem.

³⁰ J. Bielecka-Prus, op. cit., s. 31.

i w świecie przez nie analizowanym oraz interpretowanym. Paradygmat konstruktywistyczny przyjmuje bowiem „relatywistyczną ontologię (zakładającą wielość rzeczywistości), subiektywistyczną epistemologię (poznający i badany współtworzą rozumienia) oraz naturalistyczny [...] zespół metodologicznych procedur”³¹.

Rozbudowując teoretyczną tkankę projektowanych badań o paradygmat partycypacyjny, szukałam jeszcze dalszego otwarcia na nowe obszary eksploracji badawczej, a zarazem innego wymiaru relacji między teorią naukową a praktyką badawczą. Paradygmat partycypacyjny wiąże się nie tyle z kreowaniem wiedzy potrzebnej praktyce, ile z refleksją, której „poddawany jest nie tylko «kontekst aplikacji», ale również «kontekst implikacji», czyli świadomość różnych skutków samego procesu badawczego. [...] Rozważania etyczno-społeczne stają się w tej sytuacji wsobnym elementem uprawiania nauki”³². Badania odwołujące się do tego paradygmatu mają bowiem charakter negocjacyjny, w którym dialog (badacza z osobą badaną) wyznacza obszar wzajemnego zrozumienia.

Główne założenia tego podejścia metodologicznego można sformułować następująco: proces badawczy jest procesem dialogicznym, wszystkie uczestniczące w nim strony uczą się wzajemnie od siebie, wnosząc nową wiedzę i umiejętności, a rezultat badania wyłania się we współdziałaniu³³.

Paradygmat partycypacyjny to paradygmat, w którym badane zjawiska nie tylko mogą, lecz także muszą być rozumiane wewnątrz kontekstu. Zatem w badaniach ważna jest postawa badacza. Jego świadome, (auto)refleksyjne działanie dokonuje się przy wtórze metarefleksji osób badanych, a „wiedza nienaukowa, praktyczna staje się równouprawnionym zasobem, z którego korzystają wszyscy uczestnicy”³⁴. Jednak osiągnięcie tego rodzaju współbycia jest możliwe tylko wtedy, gdy osoba badacza doświadczy pewnego stopnia zakorzenienia w świecie, który współtworzy wspólnota badanych.

Wówczas badany „obcoświat” zostaje potrójnie opanowany: okazuje się możliwy do ogarnięcia i poddania analizie w swym lokalnym wymiarze, pozwala na usytuowanie w rozleglejszych, zewnętrznych wobec siebie kontekstach, wreszcie odkrywa przed badaczem rozległą sferę swoich znaczeń³⁵.

³¹ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przeł. K. Podemski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 52.

³² M. Maciejewska, *Współczesne badania pedagogiczne – tworzenie wiedzy potrzebnej praktyce*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017, nr 1, s. 50.

³³ J. Bielecka-Prus, op. cit., s. 35.

³⁴ Ibidem, s. 36.

³⁵ K. Majbroda, *Wpływ zwrotu interpretatywnego na metody badań jakościowych, czyli remodełowanie antropologicznych praktyk badawczych pod wpływem kategorii literaturoznawczych*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2015, nr 1(22), s. 50.

Walorem paradygmatu partycypacyjnego w ujęciu aksjologicznym jest „praktyczna wiedza, jak rozwijać się z zachowaniem równowagi autonomii, współpracy i hierarchii w kulturze”³⁶. W badaniach sfery (polskiej) gościnności doświadczanej przez dzieci-repatriantów przestrzeń edukacyjną postrzegałam jako pole kulturowych „negocjacji”. Zwrócenie uwagi na „dyskursywne formy praktyk kulturowo-społecznych”, na narracje badanych (dzieci-repatriantów) o nich samych, na ich autoprezentacje i znaczenia, jakie przypisują swoim doświadczeniom, nadało prowadzonym badaniom bardziej dialogiczny charakter³⁷. Jednocześnie, podążając za Ernstem Cassirerem, należy podkreślić, że „określenia i nazwy wzięte z języka potocznego są kamieniem milowym na drodze prowadzącej do ogólnych pojęć naukowych”³⁸. W moich badaniach język dziecięcych narracji wskazywał kierunek przyjętych przeze mnie ujęć teoretycznych.

Rozumienie emocji w badaniu znaczeń i interakcji jest jedną z przesłanek interakcjonizmu, zwłaszcza w aspekcie społecznym oraz symbolicznym. „Interakcjonizm symboliczny jest orientacją, którą wyznacza triada koncepcji: jaźń, interakcja i społeczeństwo. [...] Podstawowy, socjologiczny wariant interakcjonizmu symbolicznego w centrum stawia nie jaźń, lecz samą interakcję”³⁹. W koncepcji interakcjonizmu symbolicznego⁴⁰ „interakcje są częścią szerszych działań społecznych i grupowych opartych na komunikacji i podzieleniu symbolizacji”⁴¹. To w nich tworzy się i z nich następnie wyłania się znaczenie, które poddane jest interpretacji i odpowiednio modyfikowane. Jednak nie tylko interakcja jest pojęciem, wokół którego dokonywała się agregacja siatki terminologicznej interakcjonizmu symbolicznego. Równie ważne są w nim i inne pojęcia: komunikacja symboliczna czy proces konstruowania działania, a także definicyjne próby ujęcia „sytuacji” jako kategorii. „Dopiero w ich kontekście pojęcie interakcji nabiera właściwego dla interakcjonizmu symbolicznego sensu”⁴².

Elżbieta Hałas wskazuje na wyróżnione w koncepcji Blumera trzy ujęcia znaczenia: poznawczy (wiedza o źródle interpretacji znaczenia), komunikacyjny (wymiana znaczeń) i dramaturgiczny (działania, interakcje)⁴³. Przyjęte przez niego strategie badawcze uaktywniały paradygmaty interpretacyjne⁴⁴. Blumer w kon-

³⁶ E. Guba, Y.S. Lincoln, op. cit., s. 288.

³⁷ K. Majbroda, op. cit., s. 67.

³⁸ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1998, s. 258.

³⁹ E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Warszawa 2006, s. 43.

⁴⁰ Za jego twórcę uznaje się Huberta Blumera, zob.: H. Blumer, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs 1969.

⁴¹ Ibidem, s. 61.

⁴² Ibidem, s. 56.

⁴³ Ibidem, s. 45.

⁴⁴ Ibidem.

trze do tradycyjnych ujęć metodologicznych proponował posługiwanie się tak zwanymi koncepcjami uwrażliwiającymi, które „zaledwie pokazują, na co patrzeć. Opierają się na ogólnym wskazaniu, co jest ważne”⁴⁵. W swoich rozważaniach sugerował wykorzystanie eksploracji w badaniach zjawisk społecznych, bo to dzięki niej możliwe jest tworzenie pojęć uwrażliwiających, co pozwala na podjęcie właściwej analizy (tzw. inspekcje)⁴⁶. „Interakcjonizm symboliczny utrzymuje, że nawet w sytuacjach zrutyinizowanych ludzie nie stosują gotowych znaczeń, lecz przynajmniej do pewnego stopnia tworzą je przez dialog, negocjacje i wzajemne oddziaływanie”⁴⁷. W tym kontekście sytuacja (i jej zdefiniowanie) odgrywa kluczową rolę, bo to od niej zależy przebieg działania. „W procesie interpretacji [...] działający przekształca znaczenie, biorąc pod uwagę sytuację, w której się znajduje, a także ukierunkowanie swojego działania”⁴⁸. Z procesem nadawania znaczeń wiąże się aspekt aksjologiczny.

Kwintesencją przyjętej przeze mnie perspektywy badawczej nie była generalizacja, budowanie teorii rzeczowych czy formalnych, ale poszerzenie wiedzy o wspólnocie doświadczenia dzieci-repatriantów i relacyjności jej kontaktów, aby na ich podstawie mobilizować siły społeczne do pozytywnych zmian⁴⁹. W odniesieniu do badań dotyczących zakorzeniania dzieci-repatriantów w przestrzeni edukacyjnej, prowadzonych wspólnie z nimi, (wieloparadygmatyczność przyjętej perspektywy badawczej odniosłam zarówno do genezy badanego problemu (repatriacja), podstaw uwzględniających istotne wartości i normy (proces polonizacji w obszarze edukacji), jak i do sytuacji rozpatrywanej w kontekście zmiany (gościnności/„wrogości” polskiego przyjęcia).

1.2. Antropologiczna orientacja badawcza

W stronę antropologii zaangażowanej

Podejście antropologiczne nadane całości badań torowało drogę do rekonstrukcji zakorzenienia dzieci-repatriantów w przestrzeni edukacyjnej. W badaniach poszukiwałam kontekstów, wzajemnych powiązań oraz znaczeń, jakie próbowały one odnaleźć w swoim życiu już w Polsce. „W podmiotowo traktowanej odmienności i różnorodności stosujemy jednocześnie język typowy dla antropologicznego spojrzenia na tę problematykę”⁵⁰. W rozważaniach teoretycznych w kon-

⁴⁵ Ibidem, s. 148. Cyt. za: E. Hałas, *Interakcjonizm...*, op. cit., s. 64.

⁴⁶ E. Hałas, *Interakcjonizm...*, op. cit., s. 66.

⁴⁷ Ibidem, s. 158.

⁴⁸ E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Warszawa 2001, s. 43.

⁴⁹ J. Bielecka-Prus, op. cit., s. 31.

⁵⁰ J. Drozdowicz, *Antropologia edukacji w obliczu nowych wyzwań migracyjnych*, „Humaniora. Czasopismo internetowe” 2017, nr 1(17), s. 57.

tekście przyjętej koncepcji badań, mających charakter interdyscyplinarny, model analizowanych przeze mnie zależności wpisywał się zarówno w nurt antropologii zaangażowanej, jak i antropologii edukacji.

Przyjęcie przeze mnie perspektywy antropologicznej w badaniach z dziećmi-repatriantami było zamiarem zarówno świadomym, jak i celowym. Michael Herzfeld pisze o tym w ten sposób: „Usiłowałem podkreślić osobliwą zdolność antropologii do rzucania światła na paralele i powiązania pomiędzy obszarami życia społecznego powszechnie – według dominującej zasady «zdrowego rozsądku» – traktowanymi jako całkowicie od siebie oderwane”⁵¹. Nawiązując do refleksji Herzfelda, w badaniach analizowałam sferę (polskiej) gościnności w aspekcie obecności dzieci-repatriantów w polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej, ale widzianej ich oczami, czyli jej odbiorów, a nie ofiarodawców.

W moim przypadku ważne było nie tyle zaangażowanie w rozwiązywanie jednostkowych problemów dzieci-repatriantów, ile samo ich dostrzeżenie, a potem opisanie ze stosunkowo bliskiej mi perspektywy Innego/Obcego w niepolskim systemie edukacji. W myśl koncepcji kreślonej ramami antropologii każdy projekt badawczy „zmuszony jest usytuować się «w strefie środka», zadając kłam tym, którzy skłonni byłiby twierdzić, iż empiryczna wiedza i refleksyjna krytyka wzajemnie do siebie nie przystają”⁵². Zwrócenie się w stronę antropologii, w tym antropologii zaangażowanej – biorąc pod uwagę praktyczne zastosowanie wypracowanej przeze mnie refleksji – wydawało się jak najbardziej właściwe. Antropologia zaangażowana to nurt, w którym na plan pierwszy wysunięta została tak zwana praktyczność antropologii, wyrażająca się w celach, do których mogłyby posłużyć wyniki konkretnych badań⁵³.

Zainicjowana w 2004 roku przez Agnieszkę Kościańską debata o wpisaniu do rodzimej antropologii zaangażowania politycznego i społecznego to nie tylko ukazanie nowych możliwości samej antropologii, lecz także wskazanie na jeszcze inny jej przedmiot badań⁵⁴. „«Manifest» Kościańskiej otwiera w etnologii polskiej przestrzeń do rozważań na temat problemów nieobecnych dotychczas na jej gruncie”⁵⁵. Koncentracja na problemach społecznych, obecnych w przestrzeni publicznej – w których ważką rolę odgrywa poczucie odpowiedzialności – tak charakterystyczna dla antropologii zaangażowanej, nadała kierunek przyjętej prze-

⁵¹ M. Herzfeld, *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*, przeł. M.M. Piechaczek, Kraków 2004, s. 16.

⁵² Ibidem, s. 46.

⁵³ M. Sikora, *Współczesne rodzaje i konteksty praktycznego wykorzystania antropologii kulturowej w Polsce*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2017, nr 1 (26), s. 150.

⁵⁴ A. Kościańska, *Ku odpowiedzialności. Etnologia w Polsce: tradycje i wyzwania*, op. cit., „Mazszyna Interpretacyjna. Pismo kulturalno-społeczne” 2004, nr 19–20, s. 12–13.

⁵⁵ M. Songin-Mokrzan, op. cit., s. 30