

**Aneta Słowik**

Dolnośląska Szkoła Wyższa

## **Trajektoria uczenia się emigrantów w sytuacji doświadczenia „zawieszenia” (*floating*).**

### **Ku rozumieniu poradnictwa międzykulturowego**

Autorka artykułu dokonuje charakterystyki etapów trajektorii uczenia się emigrantów w sytuacji przeżywania przez nich *zawieszenia (floating)*. Doświadczenie emigracji nazwane *trajektorią zawieszenia* (biografią zawieszenia) nie ma wyłącznie wymiaru *trajektorii cierpienia* (F. Schütze). Kategoria *floatingu* – autorstwa A. Bron – zostaje wykorzystana do przedstawienia tej sytuacji jako emancypacyjnego i edukacyjnego procesu uczenia się. Poznanie dróg i sposobów uczenia się emigrantów może być przesłanką dla organizowania poradnictwa międzykulturowego dla osiadłych cudzoziemców, nowych przybyszów z innej kultury, a także osób zamierzających opuścić własny kraj.

**Słowa kluczowe:** trajektoria uczenia się, polscy emigranci, kategoria zawieszenia „floating”, poradnictwo międzykulturowe

### **Bycie emigrantem**

Współczesny człowiek gubi się, będąc zmuszanym lub samodzielnie wybierając różne przestrzenie społeczne, światy życia kulturowo i geograficznie inne od tych rodzimych, znanych, bliskich, „oswojonych”. W taką wolność kreowania własnego życia, poczucie nieograniczonej mobilności wpisana jest niepewność, brak stabilizacji, poniesione ryzyko, życie w *puchnącym czasie*, uleganie *terrorowi rozkoszy* (Szlendak, 2010, s. 95), obejmujące również bolesne „wrywanie siebie” z korzeniami i „nieopatrzne” przesadzanie siebie w nowe emigracyjne miejsca.

Pobyt na emigracji jest sytuacją nową, w której nie istnieje możliwość przewidzenia wszystkich trudności czekających na jednostkę. Bycie na emigracji jest na ogół postrzegane przez jej uczestników jako sytuacja stresująca, „wykorzeniająca” ze znanej, czytelnej i przewidywalnej codzienności, która zmusza emigranta do działania, zmiany zachowania i funkcjonowania. W sytuacji bycia na obczyźnie jednostka przeżywa zwątpienia, doznaje bezradności, samotności, a także poczucia wyobcowania. Odczuwana przez człowieka konieczność, a także potrzeba

(po)radzenia sobie w nowych warunkach wymaga od niego podjęcia uczenia się – specyficznego i jakże odmiennego od tego związanego z rutynową codziennością przeżywaną w kraju ojczystym. Peter Alheit podkreśla, iż w indywidualnym aspekcie całościowego uczenia:

*nacisk położony jest tutaj nie na sytuacyjne akty uczenia się przez pojedyncze jednostki, ale na uczenie się jako (trans)formację struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości, czyli w kontekście wszystkich aspektów życia (Alheit, 2002, s. 64; por. także Alheit, 1995).*

Zatem człowiek na emigracji zostaje uwikłany, wciągnięty w wir i spiralę biegu życia, przez co może wydawać mu się, że nie ma wpływu na zmianę jej konfiguracji. Zostaje dotknięty trajektorią, której charakter, strukturę, a także „obowiązujące” w niej zasady musi poznać, zrozumieć, poddać refleksji, a także dokonać ich modyfikacji i ponownej konstrukcji. Takie zadania wymagają aktywności, dojrzałości szczególnie w wymiarze edukacji całościowej, w którą wpisane jest „wyzwalanie się” z tak zaprogramowanej trajektorii.

Alicja Rokuszewska-Pawełek szukając definicji trajektorii, zwraca uwagę na jej opresywny charakter nazywając ją „samospelniającą się” przepowiednią, „fatum”, które kieruje sytuacjami, przeżyciami, doświadczeniami. „Bieg życia” jednostki jest ustanowiony przez los, przeznaczenie, które czyni jej drogę biograficzną bezwolną, bierną konsekwencją zdarzeń. Jej zdaniem:

*trajektorie (trajectories, Verlauskurven) odpowiadają zasadzie bycia ogarniętym przez zewnętrzne, niezależne od woli jednostki, i pozostające poza jej kontrolą okoliczności i zdarzenia. (...) Chodzi tu o takie sytuacje biograficzne, w których jednostka znajduje się w nowej sytuacji, pod przemożnym wpływem sił zewnętrznych, niezależnych od jej intencji i powodujących progresywne kurczenie się możliwości jej swobodnego działania (np. nagła ciężka choroba, śmierć bliskiej osoby, wojna) (Rokuszewska-Pawełek, 2002, s. 49).*

Fritz Schütze (1997) dodaje, że na taką – negatywną i fatalistyczną – strukturę trajektorii wpływa również kształt rzeczywistości społecznej, która odbierana jest jako przytłaczająca, zamykająca, oferująca drogi biograficzne „nasycone” cierpieniem, trudnościami. Taka przestrzeń biograficzna wydaje się zamulona, zagęszczona i najeżona barierami, blokadami, schematami. Jest nieprzystępna, niedająca się ujarzmić, usensować. Wejście na jedną z takich dróg życiowych równa się stoczeniu po równi pochyłej. Ponadto niepewność takiej sytuacji wzmacnia brak umiejętności interpretacji świata, gdyż jak pisze F. Schütze:

*sytuacje, w których żyjemy i poruszamy się, są w wysokim stopniu symbolicznie zagęszczone, a strukturę tej symboliki, a także złożone uwarstwienie milczących oczekiwań postrzegamy z reguły niejasno; z tego zatem, że często faktycznie nie rozumiemy tego co sądzimy, że rozumiemy – lub, że w ramach rutyny życia*

*codziennego pojmujemy jedynie „powierzchniowo” i bezrefleksyjnie (Schütze 1997, s. 11-12).*

Dalej wskazuje na chaos danej rzeczywistości, pisząc, że owe sytuacje są w swej symbolice nie tylko wyrazem porządku społeczno-kulturowego, lecz także często nieoczekiwanym rezultatem doznanego, biograficznego i społecznego bezładu, czyli anonii (tamże).

Emigranci doświadczają trajektorii cierpienia w kulturze przyjmującej. Poczucie zagubienia, braku nadziei na zmianę losu, zagmatwanie i zapętlenie towarzyszy emigrantom w początkach ich zmagania się z rzeczywistością. Jednak ich drogi biograficzne pokazują, że przeżywane cierpienie można (a nawet warto) przekuć w doświadczenia uczące, kształcące i rozwojowe<sup>1</sup>. Taką możliwość transgresji, przekroczenia własnych ograniczeń, nadania pozytywnego wymiaru trajektorii umożliwia szerzej postrzegany świat emigracji. Jednak nie jest to przestrzeń łatwa. Istnieje w niej wiele pułapek, niejednoznacznych sytuacji. Wymagają one edukacyjnego wysiłku, bycia aktywnym w procesie uczenia się, które wyzwala z fatalizmu, a obdarowuje roztropnością, autonomią, rozwojem, podmiotowością i samosterownością. Mając to na uwadze, życie na emigracji można postrzegać nie tylko jako cierpienie, ale jako szansę, wymagającą ciężkiej pracy, edukacyjnego wysiłku i walki o samego siebie, o swoją – teraz już „hybrydową tożsamość” (Bauman, 2011), o własną trajektorię integracji, a niekoniecznie całkowitej asymilacji w kulturze przyjmującej. Podobne stanowisko wyraża Danuta Mostwin, pisząc, że:

*wrzucony w nowe, obce sobie wartości człowiek zginie, jeśli się nie przystosuje, nie zmieni. Wykorzenienie jest stresem prowadzącym do kryzysu, a kryzys wyzwaniem do walki. Można ją podjąć albo przed nią się cofnąć. Do wyboru są trzy drogi. Pierwsza – nie podjąć walki, zamknąć oczy na to, co nowe, wyizolować się w samotności; druga – odrzucić to, co dawne, odciąć się od balastu przeszkadzającego w dostosowaniu się do otoczenia, przejąć wartości nowego środowiska, stać się takim jak inni i utracić siebie. I ostatnia droga – wybór Trzeciej Wartości. Podjęcie walki, pokonanie kryzysu, który wyzwala energię, może rozpocząć proces twórczych zmian. Zmiany te to stworzenie dla siebie Nowego Imienia, którego nikt nie będzie znał, oprócz tego, który je wywalczy. (...) Do istnienia Trzeciej Wartości i jej rozwoju potrzebna jest sytuacja wykorzenienia. Jest to zmiana przez stratę. Stratą albo utratą może być wykorzenienie, ze znanego, przyjaznego otoczenia, a może być utrata bliskiej osoby przez śmierć lub rozdzielenie (Mostwin 1998, s. 68).*

Jedną z emancypacyjnych i edukacyjnych trajektorii emigracyjnego zmagania się Polaków przedstawia Agnieszka Bron. Jej koncepcja pokonywania trudności

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat piszę w nieopublikowanej pracy doktorskiej – A. Słowik, *Biograficzne uczenie się polskich emigrantów w Anglii*, opracowanej pod kierunkiem prof. dra hab. Józefa Karguła na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW, Wrocław 2011.

związanych z pobytym w nowej kulturze stanie się podstawą wyводу prowadzonego przeze mnie w tym artykule, w którym pokażę specyfikę uczenia się emigrantów w takiej sytuacji. Sądzę, że poznanie dróg i sposobów uczenia się emigrantów może być przesłanką dla organizowania poradnictwa dla osiadłych cudzoziemców, nowych przybyszy z innej kultury, osób zamierzających osiedlić się w innej kulturze.

Sytuacja biograficzna, trajektoria emigracyjna ma według A. Bron charakter „zawieszenia” (*floating*). Składają się na nią cztery subkategorie, które dalej będą również nazywała etapami integracji. Jej zdaniem „zawieszenie” związane z wyjazdem do nowego kraju rozpoczyna projekt uczenia się: *moving to a new country is, in fact, the start of learning project* (Bron, 2000, s. 7).

Kategoria „dryfowanie” – „zawieszenie” – „balansowanie” (*floating*)<sup>2</sup> została wypracowana przez A. Bron przy wykorzystywaniu sposobów (re)konstrukcji biografii w zmieniającym się czasie z uwzględnieniem konsekwencji „przemieszczania się” jednostki pomiędzy kulturami (tamże, s. 7-8). Jej zdaniem kategoria ta: *przedstawia emigranta płynącego łodzią, w której nie ma sternika. Łódka płynie w różnych kierunkach. Emigrant siedzący w łodzi nie wie w jakim kierunku płynie. Niestety łodzi nie można opuścić, ponieważ znajduje się ona na pełnym morzu* (tamże). „Zawieszenie” (*floating*) charakteryzują cztery subkategorie:

- 1) Subkategoria I – Emigrant odczuwa niepewność podjętej decyzji. Często obarcza się winą za opuszczenie Polski. Na tym etapie pojawiają się momenty zwątpienia i samooskarżania. Często powraca on myślami do pozostawionej rodziny i przyjaciół – *Feeling uneasy with the decision*
- 2) Subkategoria II – Wyjazd na emigrację wiąże się z utratą poczucia bezpieczeństwa przez jednostkę. Świat emigranta ulega przebudowaniu. Emigrant znajduje się w zupełnie nowych sytuacjach, gdzie: rzeczy, ludzie, język, kultura, relacje ludzkie, symbole są dla niego niezrozumiałe, nieprzewidywalne i zaskakujące – *Loosing security*.
- 3) Subkategoria III – Emigrant próbuje stawić czoła nowym wyzwaniom. Jego życie na emigracji podlega licznym kryzysom. Reakcje można tłumaczyć negatywnym postrzeganiem samego siebie i w konsekwencji szukaniem miejsca w nowej rzeczywistości. Często nie widzi on sensu własnego życia. Brak przynależności (do kraju, samego siebie) i wątpliwości natury egzystencjalnej są przyczyną jego „zawieszenia” pomiędzy dwoma światami. Jednak to na tym etapie przejmuje stery własnego życia, podejmując walkę o nadanie mu kształtu – *Facing a crisis*.
- 4) Subkategoria IV – Emigrant na tym etapie wybiera strategię radzenia sobie i uczenia się. Kolejno stara się nią kierować w swoim życiu. W jego życiu pojawiają się zmiany, które można dostrzec w jego sposobie komunikowania się z innymi ludźmi, w podejmowaniu przez niego różnych inicjatyw i działań, np. uczenie się języka obcego, samodzielne szukanie mieszkania,

<sup>2</sup> W dalszej części tekstu termin „floating” będę tłumaczyła zamiennie jako: „dryfowanie”, „zawieszenie”, „balansowanie”.

pracy, tworzenie się więzi przyjacielskich z tubylcami, planowanie swojej przyszłości, wyznaczanie sobie celów długo- i krótkoterminowych – *Trying to cope with the situation* (tamże).

Tak przedstawiona sytuacja „zawieszenia” emigrantów, dalej zwana przeze mnie trajektorią „zawieszenia” (biografią „zawieszenia”), nie ma wyłącznie wymiaru cierpienia. Choć ból, smutek, rozpacz, zagubienie, utrata bezpieczeństwa towarzyszą adaptacji, poznawaniu rzeczywistości emigracyjnej, to jednak stanowią integralną część sytuacji „dryfowania”, potrzebną do odczuwania zmiany, jej dotykania, rozumienia i nieznieczulania się na nieprzystępną rzeczywistość. Uważam, że bez trajektorii cierpienia doznawanej szczególnie mocno przez jednostkę w pierwszych dwóch etapach „zawieszenia” nie jest możliwe dojrzewanie do podejmowania w następnych okresach aktywności edukacyjnych.

Do traktowania sytuacji „zawieszenia” jako trajektorii uczenia się uprawomocniają mnie słowa P. Alheita, który pisze, że:

*Edukacja i kształcenie odbywają się nie tylko w zorganizowanych formach instytucjonalnych. Część z nich przebiega w warunkach codziennych doświadczeń, historii życia, przeżywanych tranzykcji i kryzysów. A zatem uczenie się we wszystkich obszarach życia jest trwale powiązane z kontekstem konkretnej biografii. Z drugiej strony, jest to również podstawowy warunek albo medium, w którym konstrukcje biograficzne są tworzone i modyfikowane jako refleksyjne formy doświadczenia* (Alheit, 2011, s. 13).

Dlatego w każdym z etapów (subkategorii) „zawieszenia” będę starała się przedstawić proces uczenia się charakterystyczny dla danej subkategorii „dryfowania”.

### **Wejście emigranta na trajektorię uczenia się w „zawieszeniu”**

Uczenie się w I etapie jest związane z momentami zwątpienia i samooskarżenia. Emigrant przeżywa dyskomfort w związku z podjętą decyzją. „Oswaja” odczuwaną tęsknotę, godzi się z własnym wyborem. Uczy się żyć z poczuciem żalu, w niepewności, w stanie, w którym mentalnie jest się ukorzenionym w kulturze macierzystej, a „przebywa” fizycznie w kulturze przyjmującej. Na tym etapie emigrant żyje bez korzeni, znajduje się w ruchu, w przemieszczaniu się z jednych środowisk (nisz emigracyjnych) do drugich. Jednak z tą różnicą, że jego funkcjonowanie społeczne nie podlega zmianie w sposób wolny i pasywny. Jest to „zmiana” w ruchu, gdzie rozumienie, refleksja „nie nadążają” za intensywnością przeżywanych doświadczeń. W pierwszym etapie emigrant jest atakowany nowością świata kultury przyjmującej. Otaczającą przestrzeń traktuje jako nową, „kolorową”, niezwykle atrakcyjną i interesującą, można powiedzieć za Tomaszem Szlendakiem – *przestrzeń wielozmysłową*, którą cechuje *okienkowo widziana codzienność* (Szlendak, 2010, s. 100).

Jednakże na tym etapie bez względu na przyczynę podjętej decyzji o emigracji jednostka przechodzi najsilniej okres szoku kulturowego, w którym doznaje „na własnej skórze” inności, niejednoznaczności, ma trudności z interpretacją otaczającej rzeczywistości. „Wchodzi” na trajektorię cierpienia, gdzie następuje zderzenie własnych oczekiwań, marzeń i nadziei z codziennością emigracyjną, która może ich nie spełniać, zawodzić jednostkę, wystawiać ją na próbę i powodować fizyczne i psychiczne odczuwanie przez nią *stresu akulturacyjnego*. Emigrant zauważa swoją inność, definiuje ją, wskazuje na różnice, poszukuje nowych znaczeń, ale również zastanawia się nad tymi „pochodzącymi” z wiedzy biograficznej przywiezionej z kraju. Zauważa, że w kulturę przyjmującą nie można dopasować się jak puzzle w układance. Będąc zanurzonym w rzeczywistości emigracyjnej, uświadamia sobie, że złożenie całego obrazu nie tylko wymaga od układającego podejmowania wielu prób dopasowania, ale również zmiany konfiguracji elementów podstawowych. Tę trudność trafnie charakteryzuje sposób analizy struktury biografii przedstawiony przez A. Rokuszewską-Pawełek, która pisze, że:

*część biografii może toczyć się w planie intencjonalnym, część zaś w sposób zdeterminowany; z drugiej zaś strony – że w biografii są sekwencje, które charakteryzują się pewnym ładem biograficznym narzuconym przez biograficzne plany działania i wzorce oraz takie, które wiążą się z pewnym rodzajem chaosu, bezładu (trajektoria z jej nieprzewidywalnością i utratą kontroli), czy też takie, które wiążą się z niespodzianką* (Rokuszewska-Pawełek, 2002, s. 49-50).

Na tym etapie trajektorii „zawieszenia” można wyróżnić stałe mechanizmy aktywności edukacyjnej emigranta, ową „specyficzność uczenia się” w sytuacji emigracji. Emigrant przywozi ze sobą już nabytą i rozwiniętą na pewnym poziomie biograficzną *dyspozycyjność do uczenia się* (*learning dispositions*). Dyspozycyjność tę uzyskuje na: *drodze mimowolnych procesów uczenia się, które zachodzą od początku życia, zarówno w ramach instytucji, jak i poza nimi* (Alheit, 2011, s. 13). Zdaniem P. Alheita wówczas: *nie tylko ustanawiamy pojedyncze doświadczenia jako komponenty świata społecznego, ale również rozwijamy „system alokacji” (appropriation system)* (tamże). Ponadto posiada on wdrukowaną, wrodzoną zdolność (dyspozycyjność) do narracji biograficznej, którą rozumiem jako zsocjalizowany sposób widzenia, interpretowania rzeczywistości społecznej, bowiem – jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz –

*świat człowieka ma postać narracji. Jest uniwersum znaczeń, czyli sensownych struktur, które musimy stale interpretować, i sensownych odniesień, które ustanawiamy w tym świecie dopiero dzięki naszym działaniom. Interpretacja ta polega na ciągłym odczytywaniu zdarzeń, sytuacji oraz własnego i cudzego losu. Rozumiemy to, co się z nami i innymi dzieje właśnie w postaci odczytywanych przez nas opowieści, docierających do nas narracji* (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 38).

To na tym etapie następuje wejście na trajektorię cierpienia, bycia uwikłanym w bieg niezależnych od jej autora zdarzeń. Na ich dynamikę wpływa również dyspozycyjność emigranta do uczenia się, wykształcająca się już w kulturze przyjmującej. Trochę po omacku, bez drogowskazów człowiek grzęźnie w codzienności emigracyjnej, poddaje się nieświadomie stresowi akulturacyjnemu i jego mechanizmom obronnym. Proces uczenia się w tej subkategorii polega na ścieraniu się różnych interpretacji zarówno tych otrzymywanych z mediów, od innych emigrantów, od środowiska rodzinnego, jak i konstruowanych przez samą jednostkę. Emigrant będąc w „zawieszeniu”, nie dowierza otrzymywanym od innych gotowym przesłaniom interpretacji. Kwestionuje zasadność poglądów, stereotypów, gdyż w takiej kakofonii trudno jest odnaleźć ten słuszny i ważny głos. „Szum emigracyjny” pogłębia zagubienie, gdyż w tak wieloznacznej przestrzeni emigracyjnej, o czym innym mówią znaki, symbole, otaczający emigranta ludzie, a jeszcze innych emocji doświadcza on sam. Jednostka uczestniczy – podając za Rolandem Barthesem – w *bezustannym ubieraniu rzeczywistości*, w tym również przyjmując za własne *falszywe oczywistości* (Barthes, 2008, s. 27).

Niektórzy emigranci nie potrafią się zmierzyć z tak odbieraną rzeczywistością. Poddają się trajektorii „zawieszenia”, płyną z prądem, żyją z poczuciem rozdwojenia, obarczania siebie winą za nieprzystawalność do nowego porządku (por. Mostwin, 1998, s. 68). Wciągani są w wir „balansowania”, w blokujące schematy interpretacji, łapani są w sieci zależności i bierności. Trafnie oddają to słowa F. Schütze-go, który pisze, że:

*dotknięci trajektorią na ciągle napływające, niekorzystne wydarzenia z sytuacji na sytuację w coraz mniej stosowny sposób reagują (najpierw nadmiernie gwałtownie, potem z coraz większym zniechęceniem, jak w letargu), a ponadto własne czynności jednostek zaostrzają dodatkowo właściwe dla trajektorii mechanizmy cierpienia, chylenia się ku upadkowi i rozkładowi. Fatum przyjmuje teraz niejako automatyczny przebieg; osoby nim dotknięte nie potrafią już sobie wyobrazić, że mogłyby wpłynąć na bieg wydarzeń, a nawet uzyskać nad nim kontrolę; w konsekwencji stają się one w swych orientacjach życiowych coraz bardziej podupadłe na duchu, a w swych aktywnościach życiowych – coraz bardziej bierne* (Schütze, 1997, s. 22).

Na tym etapie uczenie się występuje wtedy, kiedy emigrant odrzuca narzucony schemat interpretacji i przeciwstawia się (zdiagnozowanej przez samego siebie) opresywnej strukturze trajektorii cierpienia, oferującej wyobcowanie, zawieszenie, izolację i destrukcję. Wyrwanie się z takiej spirali jest możliwe dzięki podjęciu działań edukacyjnych, w których jednostka rozpoczyna proces samodzielnego konstruowania znaczeń. Ponadto emigrant dokonuje „przekuwania” doświadczeń z trajektorii „zawieszenia” w takie, które przez niego postrzegane są jako kształcące, ważne, budujące i rozwojowe. Ten etap jest o tyle istotny, o ile uświadamia emigrantowi dyskomfort własnego „dryfowania”, którego szczególnie wtedy doświadcza

w sposób zmysłowy, fizjologiczny. Jednostka żyje własnym cierpieniem, pokazuje je, manifestuje. Na tym etapie świat emigracyjny traci swoją „barwność” i powoli zaczyna być poddawany głębszej refleksji.

### **Utrata bezpieczeństwa przez emigranta w II etapie „zawieszenia”**

Uczenie się na „trajektorii cierpienia” w II etapie „zawieszenia” jest związane z utratą bezpieczeństwa. Jednostka od niezwykle emocjonalnie przeżywanego zachwytu nad nową rzeczywistością przechodzi do pogłębionej „obiektywnej” diagnozy własnej sytuacji, w której: „*nic nie jest pewne*”, „*panuje wiele zagrożeń*”, „*wielu rzeczy nie można przewidzieć*”. Emigrant zakończył etap „ekscytującego” oglądania nowej kultury. Jego uwaga zostaje przeniesiona z analizy samego siebie, swoich wątpliwości, koncentracji na sobie na refleksję (podejmowaną) nad sobą, o sobie i otaczającej rzeczywistości. Emigrant dzieli swoje życie na to „przed- i poemigracyjne”.

O ile na wcześniejszym etapie było „rozdrapywanie ran” z przeszłości, życie schematami pochodzącymi z kultury macierzystej, poczucie żalu i smutku z podjętej decyzji zmieszane z zachłyśnięciem się „wyobrażeniowymi” oczekiwaniami życia na obczyźnie, o tyle na tym etapie jednostka „obiektywnie” zauważa, rejestruje, zbiera i magazynuje nowe sytuacje z emigracyjnej codzienności. Nie tylko zaczyna konstruować nową wiedzę biograficzną, ale również porównuje stare znaczenia z tymi, które otrzymuje od innych członków wspólnot emigracyjnych. Emigrant ma świadomość tego, co się z nim dzieje, umie nazwać swoje stany, w sposób coraz bardziej przejrzysty dostrzega realizm życia emigracyjnego. Ta „zobiektywizowana” percepcja własnej nieprzystawalności do nowego porządku, a także zauważenie wymagań kultury przyjmującej nie tylko podtrzymuje „niepokój” odczuwany w I fazie „zawieszenia”, ale prowadzi do charakterystycznego dla II fazy poczucia utraty bezpieczeństwa.

Jest to taki stan na trajektorii cierpienia, który zmusza do działań, do przeciwstawienia się bierności, do zbudowania sobie „świata bezpiecznego”, godnego zaufania. Decyzja o zmianie bycia lub niebycia „rzuconym na los” zapada właśnie w tej fazie „zawieszenia”. Jednak nie wszyscy emigranci potrafią ją podjąć, by wyjść z takiego położenia. Są tacy, którzy zostają umocowani w nim na lata. Pograżają się w rozpacz z powodu nie tylko dostrzegania braku możliwości zmiany własnej sytuacji, czy pójścia na skróty drogami wyznaczonymi przez pionierów emigracyjnych. Są i tacy, którzy podejmują wysiłek przerwania biegu trajektorii biernego poddania się losowi, odważnie diagnozują swoje położenie, sondują możliwości rozwoju, wchodzą w nowe sytuacje, doświadczają świata, polemizują ze sobą i z innymi, zauważają brak własnych kompetencji, dokonują ich oceny, a co najważniejsze wyznaczają sobie nowe cele, zadania, działania, które mają zminimalizować poczucie „dryfowania”. Jest to decyzja wyboru *Trzeciej Wartości* (Mostwin, 1998, s. 68).



Jednostka może przypisać odczuwanemu cierpieniu pewną wartość, uznać je za ważny głos, który komunikuje jej stan przeżywanej przez siebie homeostazy i niemal atawistycznie „popycha” do szukania rozwiązań z tak opresyjnych sytuacji. Udaje się to tym emigrantom, którzy podejmują się konstrukcji nowych jakościowo znaczeń. Mogą być one wypadkową samodzielnie wygenerowanej wiedzy o sobie i tej otrzymywanej od innych osób z różnych środowisk „kultury przyjmującej” i kultury macierzystej. Emigrant „przechadza” się po „węzłach i niciach” wielu sieci emigracyjnych utworzonych i „wypracowanych” również przez członków (niekiedy) kilku fal i pokoleń emigrantów. W samodzielnej i często osamotnionej eksploracji doznaje porażek, bywa wykorzystywany. Zauważa w nowym miejscu zarówno trudności adaptacyjne, jak i popełniane przez siebie błędy. Jednak to właśnie dzięki takim doświadczeniom dostrzega potrzebę uczenia się, umożliwiającego wyjście z takiego zapętlenia.

Jest to specyficzny rodzaj uczenia się, w którym emigrant podkreśla wagę różnych światów uczenia się (*lifeworlds*). Doświadcza ich we wszystkich obszarach swego życia (uczenie się w rolach, formach, miejscach i etapach życia), (*lifewide learning*). Emigrant nie tylko rejestruje, kataloguje i porządkuje czynności uczenia się, które uważa za ważne, ale poznaje różne środowiska uczenia się, rządzące nimi reguły „zdobywania wiedzy”, drogi uczenia się przetarte przez innych emigrantów. Również na tym etapie uświadamia sobie, że nie tylko własne *dyspozycje do uczenia się* (*learning disposition*) (Field, 2000), ale również jakość posiadanego *biograficznego zasobu wiedzy*<sup>3</sup> (*biographical stock of knowledge*) (Alheit, 2011, s. 13) wpływa na rodzaj aktywności edukacyjnych podejmowanych w trajektorii „zawieszenia”.

Bez cierpienia odczuwanego w I etapie, w zderzaniu się z „murami” emigracyjnymi niezwykle trudno jest samodzielnie skonstruować „trwałe” mosty. Ten rodzaj refleksyjnej autodiagnozy jest konieczny, aby poznać własne braki, ubytki, defekty i ograniczenia rozwojowe, które tylko w bezpośrednim kontakcie z nową kulturą wyłaniają się i nabierają wyrazistości. Jednocześnie taka sytuacja sprzyja dojrzewaniu do decyzji, że dwa komponenty uczenia się (własna dyspozycja do uczenia się i biograficzny zasób wiedzy) wymagają przebudowania, po to, aby były one użyteczne w innym kontekście społeczno-kulturowym.

<sup>3</sup> P. Alheit zauważa, iż: w działaniach podejmowanych na co dzień (...) świadomie skupiamy na danym „problemie” zaledwie małą część naszego zasobu wiedzy i doświadczenia. Równocześnie uciekamy się do olbrzymich obszarów naszej wiedzy (i niewiedzy) w rutynowy sposób, bez zadawania pytań o samo działanie. W pewnym sensie „poruszamy się” w naszych biograficznie nabytych pejzażach wiedzy bez uświadamiania sobie każdego kroku, każdego zakrętu na ścieżce i każdego znaku na drodze. W wielu przypadkach nie zwracamy uwagi na tego rodzaju elementy naszej biograficznej „wiedzy w tle” aż do momentu, gdy poblądźmy, znajdziemy się na rozdrożu, czy pocujemy, że ziemia osuwa się nam spod stóp. Przynajmniej teoretycznie jesteśmy zdolni odzyskiwać spore porcje przed-refleksyjnej wiedzy dla terażniejszości, otwarcie ją przetwarzać, czy nawet zmieniać struktury całego pejzażu, w jakim się znajdujemy. Takie refleksyjne procesy mogą być interpretowane jako momenty samokształcenia (Alheit, 1995). Stanowią one podstawę organizowania procesu uczenia się każdej osoby i usprawniają mówienie o biograficzności wszystkich procesów edukacyjnych (Alheit, 2002, s. 70).

P. Alheit wskazuje na dwa programy uczenia się, które są realizowane przez człowieka na continuum jego linii życiowej. Pierwszy jest: *regulowany przez formalne cele kształcenia i nabywane w jego toku kwalifikacje (curricula learning)*, a drugi należy rozumieć: *jako uczenie się w kontekście historii życia postępujące zgodnie z innymi biograficznymi zasadami, które nie może całkowicie uniezależnić się od wspomnianej wcześniej ramy. Między tymi wymiarami dochodzi do napięć i tarć, jednakże są one wzajemnie od siebie zależne* (tamże, s. 9). Zatem również na tym etapie emigrant uświadamia sobie, że zrealizowanie obydwu programów wymaga od niego wyjścia naprzeciw sytuacji „zawieszenia”. Dzięki takiej eksploracji istnieje możliwość np. *kompensowania biograficznie doświadczanych deficytów poznawczych oraz realizowania niespełnionych pragnień edukacyjnych* (tamże, s. 12). Ponadto P. Alheit dodaje, że: *takie biograficznie zakorzenione motywacje bywają impulsem do porządkowania życia przez decyzje, zmiany i procesy uczenia się* (tamże).

Tracąc bezpieczeństwo, emigrant dokonuje powtórnej analizy celów motywacyjnych, modyfikacji planów, a także wyznacza sobie strategię uczenia się w trzech obszarach (formalnej, nieformalnej i pozaformalnej) edukacji. Paradoksalnie emigrant będąc pozbawionym bezpieczeństwa, uzyskuje wgląd w „realizm” codzienności emigracyjnej. Takie odkrywanie własnego położenia wymaga cierpliwości i opanowania. Jest to proces, w który wpisane są działania anaboliczne i kataboliczne. Edukowanie siebie staje się zadaniem, imperatywem, obowiązkiem. Jednostka jeszcze chaotycznie, trochę po omacku stawia pierwsze kroki, ucząc się dokonywania diagnozy przeżywanych wydarzeń. Emigrant jest coraz bardziej świadomy *odcodziennionej codzienności* (Siarkiewicz, 2010, s. 173) i czyni wszystko, aby tę oswajoną, „własną” stworzyć, skonstruować, „wyczarować”. Rozpoczynanie od nowa, nieco chaotyczne działanie, wyjście z bierności, rozpacz jest pierwszym etapem uczenia się z własnych doświadczeń.

Taki rodzaj uczenia się Peter Jarvis (2006) nazywa egzystencjalnym uczeniem się. Zdaniem tego badacza „bycie” i podejmowanie działań przez człowieka powinno zajmować centralne miejsce w ludzkim uczeniu się. Zauważa, iż uczenie się jest procesem i nie jest istotne to, „czego” uczący się nauczył, ale to, „co jest rozpoczynane” jako efekt ludzkiego działania, myślenia i przeżywania własnego „bycia w świecie”. Tak rozumiane uczenie się jest związane z nowymi aktywnościami, które mogą być konsekwencjami refleksji, krytycznych zdarzeń, niespodziewanych zmian w biegu życia. Często jakościowo są one nowymi doświadczeniami, które nie pozostawiają innego wyboru jak „zmierzenie się” z nimi poprzez wybór innowacyjnych strategii organizujących ponownie życie jednostki. Dla P. Jarvisa uczenie się rozpoczyna się od transformacji doświadczenia. Podając nową definicję uczenia się, zwrócił on uwagę, iż:

*ludzkie uczenie się jest kombinacją procesów, które powodują, iż cały człowiek – jego cielesność (fizyczna, biologiczna, genetyczna), jak i umysłowość (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, zmysły, wierzenia) doświadczają*

*społecznej sytuacji. Człowiek będąc w świecie „rejestruje” elementy z tego świata. Elementy te podlegają transformacji poznawczej, emocjonalnej oraz praktycznej (bądź są kombinacją tych transformacji) i stanowią integralną całość z jego biografią (Jarvis, 2006, s. 13).*

Zatem tak rozumiany proces uczenia się w sytuacji emigracji obejmuje również samodzielne skonstruowanie filtru, przez którego pryzmat będzie można nie tylko dokonywać interpretacji otaczającej rzeczywistości, ale także generować indywidualną wiedzę biograficzną. Jest to jeden z tych etapów, na którym emigrant pozbywa się własnych zabezpieczeń, gdyż „nowa rzeczywistość” (za jego zgodą lub bez niej) „odziera” go z tych najbardziej oswojonych, wypracowanych latami, zdobytych i „podarowanych” w ojczystym kraju strategii radzenia sobie z trudnościami.

To właśnie żmudny proces poszukiwania rozwiązań trudności emigracyjnych „uwalnia” jednostkę z trajektorii „zawieszenia”. Jednak na tej drodze emigrant nie może polegać tylko na doświadczeniach zdobytych w kraju pochodzenia, tych, których w znanej codzienności można było używać bezrefleksyjnie, i postępując w ten sposób samemu sobie „oferować” pozory własnego rozwoju, w rzeczywistości zaś „dryfować” w mało stymulującym schemacie własnego życia. Nie może także bezrefleksyjnie przyswajać nowości.

Choć na emigracji panuje zasada *nigdy się nie zakochuj we własnym samolocie* (Eco, 2006, s. 118), to jednak przed jego szybką i bezrefleksyjną zamianą na inne, bardziej nowoczesne modele przestrzega Daniel Goleman, pisząc o toczącej się *bitwie o ludzkie serce* (Goleman, 2006, s. 152), która również rozgrywa się w przestrzeni emigracyjnej. Mało przewidywalne środowisko emigracyjne „czyni” jednostkę ponownie dzieckiem, które musi nauczyć się języka, aby bardziej świadomie odkrywać nową rzeczywistość i dojrzewać do świadomej eksploracji otaczającej rzeczywistości. Człowiek na emigracji powtórnie zależy od kogoś, wielokrotnie doświadczając bowiem bezradności. Zmuszony jest do zadawania pytań i bycia w gotowości do ponownego wysiłku w „walce” o uznanie własnej podmiotowości.

To również na tym etapie człowiek uświadamia sobie konieczność obrony przed byciem „sortowanym”, selekcjonowanym, na siłę wpisanym w obraz emigranta z danego obszaru kulturowego i często błędnie prezentowanym w lokalnych mediach. Podejmując działania edukacyjne, przeciwstawia się „reprodukowaniu” typowych i stereotypowych cech członka danej narodowości. Emigrant walczy o swoją indywidualność, aby nie zostać „połkniętym”, „rozmytym”, „stopionym” zgodnie ze wzorem trajektorii kolektywnej typowej dla danej fali emigracyjnej. Niektórzy emigranci na tym etapie zauważają opresyjność rzeczywistości kultury przyjmującej, która trawi, miele, nie odrzuca plew od ziarna, wciąga w spiralę bycia przeznaczonym „na przemiał”, uzależnia od *pozornej mobilności* (Mach, 1989) i iluzorycznego sukcesu emigracyjnego tworzonego np. na potrzeby tych, którzy pozostali w rodzinnym kraju.

Zatem „uczący się” emigranci dojrzewają do świadomego uczestniczenia w tworzeniu swojej indywidualnej tożsamości. „Malując” i „rzeźbiąc” swoją trajektorię emigracyjną, wychodzą poza kanon znanych schematów, za co często płacą samotnością i wyobcowaniem. Tacy emigranci mają odwagę porzucić życie *na huśtawce* (Jaźwińska, Okólski, 2001), które może na trwale umocować ich w trajektorii cierpienia. Dokonują tego na rzecz refleksyjnego, biograficznego uczenia się. Ich „bycie” w rzeczywistości emigracyjnej nie jest bezładnym „bujaniem się” w jedną i drugą stronę. Uważają, że „zawieszenie” można zatrzymać, przyjrzeć się mu, dokonać jego oglądu „reżyserskim” okiem, ponownie przewinąć film, na którym zarejestrowane są ważne doświadczenia emigracyjne, dokonać jego powtórnej projekcji, znowu wprawić w ruch „huśtawkę zawieszenia”, nadając jej jednak inną prędkość, a być może nawet zatrzymując ją „na stałe”.

W tak rozumianej trajektorii „zawieszenia” człowiek staje się jej aktywnym uczestnikiem, nie pozwalając na bycie „kierowanym” przez innych, ale raczej przejmując w swoje ręce stery, by móc samodzielnie nawigować. Emigrant dzięki takiemu postępowaniu „ucieka” ze zrytualizowanych pozorów, zapętleń, z osobistej „trajektorii cierpienia”, z korzystnych i wskazywanych przez innych jako „godnych” naśladowania dróg migracyjnych. Szczególnie ten ostatni wybór może prowadzić do zależności od tego, który taką wiedzę przekazuje, kto daje wskazówki, kto udziela porad. Tego, kto posiadając „perfidne”, manipulacyjne i ukryte cele udzielenia pomocy, wskazuje skuteczne drogi, tak bardzo potrzebne w procesie poszukiwania utraconego bezpieczeństwa. Konsekwencją takiego materialnego i psychologicznego wyzysku może być „obdarowanie” emigranta wyuczoną bezradnością, poczuciem bycia wciągniętym w wir zależności, m.in. takiej, która nie wyklucza działalności przestępczej (handlu ludźmi, pracą ponad ludzkie siły i za marne grosze w „obozach” pracy, dokonywanie pod presją szantażu innych ludzi, kradzieży, napadów, wymuszeń itd.).

Zatem łańcuch emigracyjny, sieć emigracyjna (falowa i wielopokoleniowa) może stać się niejednoznaczną przestrzenią edukacyjną. Z jednej strony pozwala na indywidualne uczenie się, z drugiej zaś może ranić i uwsteczniać, blokować rozwój osobisty. Niejednokrotnie doprowadza również do rezygnacji z uczenia się, do przesylenia się światem emigracyjnym, który swoją brutalnością, ostrością, nieprzewidywalnością zniechęca do samodzielności i przyczynia się do wyboru życia w „gettcie” emigracyjnym, w ugrzęźnięciu w trajektorii cierpienia. „Zawieszeni” emigranci nie podejmują wysiłku edukacyjnego. Żyją mimetycznie, pasożytniczo w sieci uplecionej przez inne osoby, kręgi i klany emigracyjne, które za „wynajem” miejsc w przestrzeni emigracyjnej słono sobie liczą.

Utrata bezpieczeństwa przez emigranta, tak edukacyjnie korzystna, jednak obciążona ryzykiem, stanowi integralną część procesu biograficznego uczenia się w sytuacji „zawieszenia”. Jest to możliwe dzięki doświadczaniu przez emigranta sprzeczności nie tylko różnych światów uczenia się (*lifeworlds*), ale również kontekstów uczenia się (*lifecontexts*) umocowanych w różnych obszarach uczenia się (formalnych,

nieformalnych i pozaformalnych). Charakter takiej dynamiki uczenia się przedstawia m.in. P. Alheit, pisząc, że nie należy koncentrować się tylko na wymiarze jednostkowym uczenia się, ale również na różnicach, przenikających się poziomach będących źródłem rozbieżności, których dany podmiot doświadcza biograficznie, i z którymi musi sobie radzić pragmatycznie (Alheit, 2011, s. 16). Do nich zalicza:

*zaprogramowany charakter całościowego uczenia się, który wytwarza nowe wzorce zachowań i interpretacji, subiektywnie doświadczanych zarówno jako uciążliwa presja, jak i jako biograficzna okazja, dodając że struktury instytucjonalne oraz konteksty świata życia, (...) mogą zarówno stymulować, jak i hamować procesy edukacyjne oraz kształceniowe jednostek i zbiorowości (tamże).*

Jak widać, na tym etapie jednostka na emigracji ściera się z napięciami doznawanymi na dwóch różnych poziomach biograficznego uczenia się. Sytuację utrudnia zlewanie się, nakładanie, migotanie różnych kontekstów i środowisk uczenia się z kultury macierzystej i przyjmującej. Emigrant staje przed zadaniem podwójnym, podejmuje się bowiem negocjowania sposobów, metod, form uczenia się biograficznego zdobytego w kulturze macierzystej, z tymi nieznanymi, a powszechnie obecnymi w kulturze przyjmującej. To „urzeczywistnienie” nowego świata, nadanie mu realności, a podając za Ervingiem Goffmanem (2010, s. 18) *urzeczywistnienie zasobów (realized sources)*, wymaga aktywności edukacyjnej realizowanej w ramach: *nieustannego przetwarzania i wcielania ponownego w ramy jej własnej historii edukacyjnej, w faktycznie całościowym procesie biograficznej konstrukcji i rekonstrukcji* (Alheit, 2011, s. 16).

### **Poszukiwanie równowagi w III etapie „dryfowania”**

Pełną zdolność refleksyjnego uczenia się, integrowania różnych środowisk edukacyjnych z dwóch różnych kultur emigrant osiąga w kolejnym (III) etapie zawieszenia. Trajektoria zawieszenia w pełni staje się trajektorią uczenia się, emigrant bowiem dokonuje wyboru sposobów, strategii radzenia sobie, wyboru szlaków, dróg edukacyjnych. Jednostka podejmuje się tłumaczenia świata emigracyjnego, wyjaśnia go, nadaje mu znaczenia, działa zgodnie z wybranymi przez siebie celami. Tworzy połączenia, tka w sieci emigracyjnej nową sieć osobistą, łącząc jej nici z pojedynczymi sieciami innych osób. W ten sposób stworzone zostały sieciowe struktury wyższego rzędu istniejące w wielopokoleniowych społecznościach emigracyjnych. Odkrywa miejsca i środowiska, w których może i chce się zakorzenić. Taki charakter aktywności edukacyjnej określiłabym za Ryszardem Łukaszewiczem jako *edukację prowokacyjną*<sup>4</sup>, w której nie tylko „przechodzi się” przez doświadcze-

<sup>4</sup> Cytat ten i następny pochodzi z referatu prof. dr hab. R. Łukaszewicza wygłoszonego 7.12.2011 podczas seminarium naukowego pt. „Dylematy – przebudzenia – nadzieje”, które odbyło się w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

nia, ale również je wzbudza, prowokuje, roznieca, poszukuje się ich edukacyjnego sensu.

Tak rozwijana trajektoria uczenia się również na tym etapie wymaga od emigrantów walki z samym sobą, to droga zmagania, życia w gotowości do wyjścia *na ring bokseński lub na bieżnię maratonu*. Uczestnictwo w tych zawodach emigranci podejmują nie tylko dla siebie, również dla tych, którym chce się udowodnić: *że można sobie poradzić, że zasługuje się na wartość, że nie jest się straconym*. To poczucie zadania wyrwania siebie z *upupionej* rzeczywistości kultury macierzystej daje siłę do oporu przed byciem wpisanym w owe gombrowiczowskie ograniczające i narzucone formy w kulturze przyjmującej (Gombrowicz, 2001).

Na tym etapie emigrant podejmuje działania, które mają doprowadzić go do przywrócenia utraconego bezpieczeństwa, osiągnięcia stabilizacji, równowagi, homeostazy. Jednak warto zwrócić uwagę – za R. Łukaszewiczem – że ta edukacja (tutaj emigracyjna) potrzebuje nie tylko „skrzydeł”, ale również „stóp”, na których w sposób fizyczny odczuwa się „bąble zmian”, np. przemierzając kilometry w poszukiwaniu pracy, kwaterunku czy odczuwając ból pleców, spuchniętych nóg podczas nauki znaków kultury przyjmującej. Emigranci ucząc się, w ten sposób uświadamiają sobie, że posiadane „skrzydła” należy zmodyfikować, skroić tak, aby dostosować je do posiadanych umiejętności latania i zastanych warunków geograficznych na emigracji. Również „machanie skrzydłami” i szukanie miejsc do międzylądowania we własnej sieci emigracyjnej wymaga wykonania *pracy biograficznej (biographical work)*, czy *przepracowania (working through)* (Goffman, 2010, s. 64) podejmowanych przez siebie inicjatyw, refleksji, aktywności. Jest to jednak możliwe tylko wtedy:

*jeśli uważamy biograficzne uczenie się za autonomiczne, autopoetyczne (autopoetic) dokonania aktywnych podmiotów, dokonania w których podmioty te, opierając się na własnej refleksji, „organizują” swoje doświadczenie tak, aby osiągnąć osobową spójność i tożsamość, aby nadać swemu życiu sens oraz aby wytworzyć komunikowalną, społecznie użyteczną perspektywę kierującą ich działaniami (Alheit, 2011, s. 16).*

Uważam, że uczenie się w sytuacji zawieszenia podejmowane przez emigrantów ma również charakter uczenia się sytuacyjnego, gdyż jednostki praktykują działania edukacyjne w różnych społecznościach (środowiskach, łańcuchach, sieciach emigracyjnych). Zdaniem Mieczysława Malewskiego praktykowanie (*apprenticeship*):

*podkreśla centralną rolę aktywności podmiotu w uczeniu się i wskazuje na zależną od kontekstu, sytuacyjną i enkulturacyjną naturę wiedzy i uczenia się. Obejmuje ono całą osobę i jako integralny element powszedniej, nierzadko rutynowej aktywności w sferze praktyki, „dzieje się” w relacjach z innymi członkami i w nierozzerwalnym związku ze społeczno-kulturowym kontekstem, w którym relacje te są zawsze usytuowane (Malewski, 2010, s. 97).*

Praktykowanie podejmowane przez emigrantów w III etapie „zawieszenia” prowadzi do zmian w ich tożsamości poprzez nie tylko jej dekonstruowanie, ale również ponowną kompozycję na podstawie reguł funkcjonowania w danych wspólnotach emigracyjnych, np. pracowniczych, koleżeńskich, przyjacielskich, falowych, generacyjnych. Proces zmian tożsamościowych może przebiegać w sposób ukryty, nieświadomy, wtedy emigrant naśladuje członków danej grupy, staje się podobny do nich, poszukując ich akceptacji, a docelowo grupy wsparcia oferującej również przynależność. Tożsamość emigranta jest „produktem” reguł (tych o charakterze formalnym i nieformalnym) obowiązujących w danej społeczności i grupie. Jednocześnie nowy emigrant wchodzący w daną wspólnotę „przygląda się” zasadom, może je bezrefleksyjnie zaakceptować, przyjmując i uznać za swoje, ale również je zakwestionować i podważać ich zasadność.

W procesie uczenia się w społeczności praktyki można za Jean Lave i Etienne Wengerem (1991) przyjąć, że w tych wspólnotach (*communities of practice*) emigrant weryfikuje swoją dotychczasową wiedzę poprzez analizę znaczeń wygenerowanych z wykonywanych przez siebie praktyk w nowej kulturze. Jakościowo inne interpretacje „o sobie” i „otaczającym świecie” są przyczyną zmian tożsamościowych, na które również wpływają aktywności edukacyjne podejmowane przez emigranta w sytuacji „zawieszenia”. Dzięki ich obecności jednostka dojrzewa do przekonania, że jest odpowiedzialna za ich inicjację, a także ma wpływ na samodzielne kształtowanie drogi życiowej.

Z kolei sposób interpretacji struktury społeczności, w której emigranci próbują odnaleźć swoje miejsce, decyduje o postrzeganiu tego środowiska jako stymulacyjne, zawieszające, blokujące, rozwojowe, zachęcające czy sprzyjające podejmowaniu działań edukacyjnych. Ponadto wspólnie zaakceptowane, przyjęte i uznane za swoje reguły postępowania obowiązujące w różnych środowiskach praktyki emigracyjnej są ramami kontekstu społeczno-kulturowego, w obrębie których jednostka podejmuje aktywność edukacyjną. Ich jakość decyduje o osiągnięciu przez emigranta stanu równowagi i stabilizacji w sytuacji „*floatingu*”.

### **Osiąganie pełnej autonomii poprzez egzystencjalne uczenie się**

W ostatnim IV etapie trajektorii „zawieszenia” jednostka świadomie, celowo podejmuje wybrane przez siebie działania edukacyjne. Sytuacja emigracyjna została zdiagnozowana, oceniona. Decyzja o wyborze określonej strategii uczenia się została podjęta. Na tym etapie następuje zintensyfikowana eksploracja rzeczywistości emigracyjnej. Emigrant funkcjonuje w wybranej i samodzielnie skonstruowanej sieci, selektywnie i refleksyjnie „dokleja” i dołącza nowe nici do sieci personalnej. Sieć może zmienić swoją konfigurację, będąc rozmieszczoną, zawieszoną i w różnych kierunkach rozciągniętą.

Na tym etapie jednostka dokonuje wyboru jednej z trajektorii uczenia się, korzystając z doświadczeń przeżywanego „zawieszenia” i np. poddając się procesowi asymilacji, pozostaje w „gettcie” emigracyjnym lub wychodzi z niego. Może integrować się z kulturą przyjmującą lub odcinać się zarówno od kultury macierzystej, jak i od kultury kraju emigracji. Emigrant już nie tylko „przechadza się” po nowej rzeczywistości, ale traktuje ją jako własną i uznaną za swoją. Jednostka coraz śmielej i odważniej łączy własną sieć z sieciami innych osób. Wprowadza do struktury pierwotnej jej modyfikacje, zwłaszcza w wymiarze horyzontalnym, gdzie łączenia są tworzone również poza obrębem wspólnoty emigracyjnej, np. z osobami pochodzącymi z innych obszarów kulturowych. Na tym etapie emigranci wiedzą, kim chcą być, mają biograficzne projekty i plany, które za A. Rokuszeuską-Pawełek można nazwać *biograficznymi planami działania*<sup>5</sup> (*biographical action schemes*). Autorka pisze, że:

*odpowiadają one zasadzie intencjonalnego, perspektywistycznego planowania przebiegu własnego życia oraz udanym bądź nieudanym próbom realizacji planów jednostki. Mamy tutaj do czynienia z sytuacją, gdy jednostka podejmuje działania na rzecz realizacji zamierzenia, które sama powzięła, i którego cel związany jest bezpośrednio z jej osobą* (Rokuszeuska-Pawełek, 2002, s. 47-48).

Emigranci zdobywają wiedzę biograficzną, nadal bazując na własnym doświadczeniu, jednak procesowi temu towarzyszy odrzucanie, pozostawianie z boku tych jej treści, które traktują jako nieprzydatny i mało wartościowy balast. Niektórzy emigranci dokonują transgresji własnej biografii, określanej jako tzw. *wychodzenie z siebie* (*flooding-out*), (Goffman, 2010, s. 44) poprzez przerwanie struktury sieci „uplecionej” we wspólnocie emigracyjnej. Wówczas sieć jest dla nich tylko „trampoliną”, rodzajem więzi emigracyjnych określanymi jako *bridging* (Putnam, 2007, s. 143-144) wykorzystaną w sposób instrumentalny do całkowitego zanurzenia się w kulturę przyjmującą, którą oceniają jako lepszą i bardziej rozwojową.

Osobista sieć emigranta o tak skonstruowanej wielowymiarowej strukturze staje się przestrzenią, domem wybranym, wypracowanym na bazie doświadczeń biograficznych przeżytych w procesie uczenia się w „zawieszeniu”. Na tym etapie

<sup>5</sup> A. Rokuszeuska-Pawełek wyróżnia wiele wariantów projektów biograficznych. Jej zdaniem: *dotyczyć mogą: planów dokonań i osiągnięć (np. zdobycie wykształcenia, założenie własnej firmy, nauczenie się języka obcego itd.); inicjatyw nastawionych na zmianę sytuacji życiowej (np. zmiana zawodu, usamodzielnienie się, emigracja itd.); spowodowania odmiany bez wyraźnie sprecyzowanego celu, zamiaru „spróbowania czegoś od nowa” (np. zmiana kręgów towarzyskich, zmiana miejsca zamieszkania, rozpoczęcie treningu sportowego, czy jakkolwiek inny epizod, który może następnie okazać się biograficznie ważny); podjęcia, pod wpływem okoliczności, czynności wykraczających poza rutynowe sposoby rozwiązywania problemów, co powoduje istotne konsekwencje życiowe (np. dziennikarz angażujący się w działania na rzecz jednostki lub grupy, które wcześniej były przedmiotem jego profesjonalnych zainteresowań). Istnieją wreszcie i takie plany działania, które obecne są w fazie z góry ograniczonej czasowo, powodujące czasowe zawieszenie, nie zaś zmianę długotrwałych procesów biograficznych (np. podejmowane przez chronicznie chorych pacjentów w ramach pracy nad trajektorią)* (Rokuszeuska-Pawełek, 2002, s. 47-48).



kontynuowane jest rozpoczęte w trzeciej subkategorii budowanie sensu życia, który tworzą: zmaganie się z kryzysami tożsamości, aktywne uczestniczenie w trudnym i żmudnym procesie integracji, trenowanie kompetencji interkulturowych. Ponadto emigrant praktykuje różne sposoby radzenia sobie z powracającym *stresem akulturacyjnym* (Kownacka, 2006, s. 42), *depresją emigracyjną* (Piotrowska-Breger, 2004; Korczyńska, 2003) i pułapkami czyhającymi w tworzeniu *tożsamości hybrydowej* (Bauman, 2011).

Na tym etapie niektórzy emigranci nadal uczestniczą w stałym i niekończącym się wychodzeniu z „zakłętego kręgu” trajektorii „zawieszenia”. Na ogół jednak w tej fazie następuje całkowite wyjście z emigracji niepełnej, która „zawiesza” i w której emigrant waha się, co do decyzji o zapuszczeniu korzeni w wybranych przez siebie środowiskach uczenia się, w tym szczególnie w obszarze edukacji formalnej, tym bardziej że ukończenie danego kursu, poziomu, cyklu kształcenia oznacza dla wielu awans zawodowy i społeczny.

Wskazane przeze mnie w tej fazie „zawieszenia” aktywności edukacyjne emigranta przyporządkowałabym do egzystencjalnego uczenia się. Jest to proces, w którym jednostka dokonuje przetworzenia i modyfikacji otrzymywanych informacji z emigracyjnej przestrzeni. Zmiany te obejmują sposoby bycia, doświadczenia, strategie i drogi uczenia się. Dopiero zmodyfikowana wersja wszystkich otrzymanych treści i sposobów uczenia się (poddana samorefleksji i autoanalizie) jest wysyłana zwrotnie w interakcjach społecznych. Przyjmuje ona kształt zrekonstruowanej wiedzy także o uczeniu się, pochodzącej z indywidualnego doświadczenia biograficznego. Zatem uczenie się w tej fazie emigracji jest wypadkową aktywności edukacyjnej jednostki „stającej się” w jej indywidualnym kontekście społeczno-kulturowym. Ponadto w tej subkategorii *floatingu* emigrant osiąga dojrzałość, która pomaga mu świadomie włączać elementy ze świata społecznego do swojej trajektorii uczenia się. W ten sposób coraz bardziej świadomie „zbiera” swoje doświadczenia biograficzne. Wówczas nie tylko powstają wygenerowane przez niego różne „obrazy” świata życia (tutaj emigracyjnego), ale do głosu dochodzi również wielokontekstowa jakość wiedzy biograficznej. W trakcie tego procesu uczenia się zmianie podlegają postawy, zachowania, tożsamość, które tworzą (konstytuują) nową biografię. Trafnie taki proces uczenia się jest oceniony przez P. Alheita, który odwołując się do poglądów J. Lave, E. Wengera (1991), stwierdza, że:

*„światy uczenia się” są osadzone w historycznie zakorzenionych, interaktywnych i biograficznie „konstruowanych” światach życia, które są zintegrowane i ukształtowane w procesach edukacyjnych, ale których nie sposób sztucznie wygenerować czy nimi zarządzać (Alheit, 2002, s. 71).*

Podzielając ten pogląd, Ewa Kurantowicz dodaje, iż:

*z jednej strony „światy uczenia się” podtrzymują i wzmacniają porządek, strukturę, ciągłość społeczną i kulturową, natomiast z drugiej pozwalają*

*antycypować trudności, problemy, radzić sobie z nimi i dają możliwość godzenia się z nieprzewidywalnością* (Kurantowicz, 2007, s. 7).

To na tym etapie przeżywania emigracji następują również *metamorfozy biograficzne* (*biographical metamorphosies*), które dla A. Rokuszeńskiej-Pawełek:

*odpowiadają procesom radykalnej pozytywnej zmiany przebiegu życia, związanej z napotkaniem przez jednostkę nieprzewidywalnych, nowych i wzbogacających możliwości życiowych. Pojawienie się wcześniej nie istniejącego, lub odkrycie dotychczas nie dostrzeganego, potencjału działania (np. otrzymanie spadku czy odkrycie w sobie zdolności artystycznych) prowadzi do przemiany tożsamościowej. Taka przemiana może także w sposób nieoczekiwany wylaniać się w efekcie realizacji określonego projektu biograficznego (np. w pracy nad sobą w toku terapii); może być związana z wysiłkiem zastąpienia jednej struktury procesowej przez inną (np. walka z własnym nałogiem); może być jednym z etapów pracy biograficznej nad trajektorią* (Rokuszeńska-Pawełek, 2002, s. 49).

Nowa jakościowo wiedza pochodzi z aktywnego uczestnictwa jednostki w różnych środowiskach uczenia się. To praktykowanie w codziennej rzeczywistości ma jednak specyficzną cechę: jest trudne do uchwycenia, przedstawienia. Ocena i scharakteryzowanie dynamiki biograficznego uczenia w trajektorii emigracyjnej budzi wiele kontrowersji. Podkreśla to również P. Alheit, pisząc, że:

*w Niemczech ani system edukacji i kształcenia, ani system zatrudnienia nie są sukcesywnie przystosowane do uznawania i integrowania umiejętności i kompetencji uznawanych w indywidualnym procesie biograficznym, zwłaszcza jeśli zostały one nabyte w toku pozaformalnego, biograficznego uczenia się, lub – jak jest to w przypadku biografii imigrantów w innych kontekstach społecznych i narodowych* (Alheit, 2011, s. 11).

Zarówno badacze całościowego uczenia się, jak i politycy oraz edukatorzy są przekonani o konieczności wglądu w proces uczenia się podejmowany przez tych, których głosów w publicznej debacie na temat roli i struktury całościowej edukacji brakuje. Wyrzuceni poza system edukacji formalnej, również z braku gotowości i ograniczeń (np. finansowych, mentalnych) do pełnego w niej uczestnictwa, szukają zmiany położenia sytuacji życiowej w najlepszym, a może dla nich jedynym możliwym (?) procesie biograficznego uczenia się.

Emigranci dokonują transgresji i wyjścia z takiej trajektorii cierpienia, jaką przedstawia F. Schütze (1997). Staralam się pokazać, iż takiego cierpienia na własnej drodze życiowej doznają w pierwszych dwóch etapach „zawieszenia”. Jednak w kolejnych dwóch przeciwstawiają się takiemu biegowi życia, emancypując się dzięki uczestnictwu w procesie uczenia się (egzystencjalnego, biograficznego, sytuacyjnego i całościowego). Zawdzięczają to podejmowanym przez siebie aktywnościom edukacyjnym, samodzielnej pracy wkładanej w „przekucie” trajektorii

cierpienia w trajektorię uczenia się. Dzięki temu przechodzą proces rozwojowy od „bycia” rzuconym na los, poddanym „igraszkom” fatum, do osiągnięcia prawa decyzji o zmianie własnego przeznaczenia.

Chciałabym podkreślić, że choć przedstawiłam sytuację „zawieszenia” jako specyficzną emigracyjną trajektorię uczenia się, to nie należy traktować jej jako szablonu, formy, którą można „przyłożyć” do każdej biografii emigranta. Przestrzegabym przed jej generalizacją, łatwością używania, pozorną jednoznacznością. Uważam, że przeanalizowanie każdej (kolejnej) indywidualnej drogi biograficznej poszerza rozumienie uczenia się w „zawieszeniu” doświadczanego przez emigrantów. W każdej biografii widać wysiłek edukacyjny, zindywidualizowany charakter trajektorii uczenia się, jej plastyczną, wielowymiarową i transgresyjną strukturę.

Myślę, że proces uczenia się w „zawieszeniu” należy potraktować jako *otwarte progi doświadczenia*, nie zaś statyczne *rytuały przejścia* (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 43). Dzisiejszy świat człowieka naznaczony jest wieloma pęknięciami, jego rzeczywistość (również emigracyjna) jest poddana *tyraniu chwili* (Eriksen, 2001) i posiada strukturę *okablowanego życia* (Jonscher, 2001). Składowe takiej rzeczywistości charakteryzuje M. Nowak-Dziemianowicz, pisząc:

*obszar życia zostaje wyodrębniony z tego, co nazywamy miejscem (...), ludzie tracą poczucie bezpiecznej swojskości, jakie zapewniało ono w porządkach tradycyjnych, (...) obszar życia wyzwala się od wpływu i znaczenia więzi jednostki z innymi. Trajektorią życia jednostki zależy coraz częściej od jej indywidualnych planów, wyborów* (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 43).

Ludzie na emigracji również przeżywają dramat uznania, szczególnie w wymiarze akceptacji swojej trajektorii uczenia się.

*Pojawia się on w chwili, gdy aspirują do samookreślenia, zwłaszcza oryginalnego, a związany jest z nową, potencjalną niezgodnością między istnieniem, do którego pretendujemy a istnieniem, które inni gotowi są nam przyznać. Jest to przestrzeń uznania, o które się dopinamy, ale którego inni mogą nam odmówić* (tamże, s. 44).

Emigranci szansę w walce o własne uznanie, podmiotowość odnajdują w uczeniu się. Trudność takiej edukacji komplikuje złożona struktura emigracyjnej rzeczywistości, również mająca cechy *kultury iwentu* (Szlendak, 2010, s. 92), i charakter *globalnego społeczeństwa ryzyka* (Beck, 2011). Stan „zawieszenia” jest przeżywany w każdej przestrzeni życia współczesnego człowieka, zarówno tej lokalnej, sąsiedzkiej, jak i narodowej czy globalnej. Sądzę, że w największym stopniu dotyczy tych, którzy żyją na emigracji. Jednak dynamicznie zmieniający się świat nie oszczędza nikogo i wymusza na każdej jednostce przyjęcie gotowości do bycia „wrzuconym” w „zawieszenie”, w trajektorię cierpienia, do życia w napięciu, do bycia czujnym, kiedy zmuszeni jesteśmy do namysłu, w jaki sposób wiedzę z konkretnego doświadczenia można i należy wykorzystać. Gromadzenie punktów tworzących

potencjał biograficzny, baumanowskich „big banków”<sup>6</sup>, przybiera postać kolekcjonowania doświadczeń, wrażeń, przeżyć. I nie powinno to budzić niepokoju, jeśli są one skutecznie wykorzystywane przez jednostki w procesie uczenia się. Jeśli sytuację „zawieszenia” potraktować jako jeden z ważnych „big banków” w biegu życia jednostki, to przekonanie o zdolności, posiadaniu przez współczesnego człowieka edukacyjnego „sprytu” do uczenia się w każdym miejscu i w każdej sytuacji wydaje się uprawnione.

Tego rodzaju konstatacja może też być punktem wyjścia w pracy „doradcy międzykulturowego”. Sytuacja poradnicza, w jaką wchodzi, udzielając pomocy emigrantowi, jest także jedną z sytuacji uczenia się, jest epizodem, który – w założeniu – dla radzącego się powinien być swoistym „big bankiem”. Znajomość sposobu przeżywania przez radzącego się stanu *floating*, umożliwiająca wspólne przepracowanie w nawiązanej z doradcą relacji jego doświadczeń, wrażeń i przeżyć może być okazją do wzmocnienia trajektorii biograficznego uczenia się na emigracji przez poradnictwo.

## Bibliografia

- Alheit P. (1995) *Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education*, [in:] P. Alheit (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volksbildung/ESREA.
- Alheit P. (2002) *Podwójne oblicze' całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy 'cichej rewolucji'*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Alheit P. (2011) *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55).
- Barthes R. (2008) *Mitologie*, Warszawa, Aletheia.
- Bauman Z. (2011) *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa, Perfekt.
- Beck U. (2011) *Za chwilę nadejdzie katastrofa*, „Gazeta Wyborcza”, 29-30 października.
- Bron A. (2000) *Floating as an Analytical Category in the Narratives of Polish Immigrants to Sweden*, [w:] E. Szwejkowska-Olsson, M. Bron Jr (red.) *Allvarig debatt och rolig lek. En festskrift tillagnad A. Nils Ugglå*, Uppsala University.
- Eco U. (2006) *Nigdy się nie zakochuj we własnym samolocie*, [w:] S. Griffiths (red.), *Prognozy trzydziestu myślicieli o przyszłości*, Poznań, Zysk i S-ka.

<sup>6</sup> Przytoczony fragment pochodzi z wykładu Zygmunta Baumana zatytułowanego „Oświata wobec płynnie-nowoczesnych wyzwań” przedstawionego (20.09.2011) w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Zygmunt Bauman w swoim wystąpieniu określił życie współczesnego człowieka jako „rozciągnięte w czasie „spointelizowanym”, gdzie każdy punkt (epizod, doświadczenie, sytuacja) może stać się – jak to określił badacz – „big bankiem”. Każdy z nich jest nasycony, bogaty i brzemnienny w różną wiedzę. Punkty te są bezładnie porzucane na linii biegu życia. Analizowane pojedynczo i „z bliska” żyją „własnym życiem”. Jednak razem zebrane i poddane refleksyjnej interpretacji tworzą współgrającą ze sobą całość. Problem – jak twierdził dalej uczony – polega na tym, że człowiek żyje w nieustannym napięciu, nie wie bowiem kiedy, i w którym momencie może wykrzesać wartość zgromadzonego punktu.

- Eriksen T.H. (2001) *Tyrania chwili*, Warszawa, PIW.
- Field J. (2000) *Lifelong and the New Educational Order*, Stoke on Trent.
- Goffman E. (2010) *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, Kraków, Nomos.
- Goleman D. (2006) *Zwycięstwo w bitwie o ludzkie serce*, [w:] S. Griffiths (red.), *Prognozy trzydziestu myślicieli o przyszłości*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Gombrowicz W. (2001) *Ferdydurke*, Warszawa, Porozumienie Wydawców.
- Jarvis P. (2006) *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Volume 1, London, Routledge.
- Jażwińska E., Okólski M. (red.) (2001) *Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jonscher Ch. (2001) *Okablowane życie*, Warszawa, MUZA.
- Korczyńska J. (2003) *Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kownacka E. (2006) *Od szoku do adaptacji: Psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę*, [w:] D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa, KOWEZiU.
- Kurantowicz E. (2007) *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław, DSW.
- Lave J., Wenger E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mach B.W. (1989) *Funkcja i działanie. Systemowa koncepcja ruchliwości społecznej*, Warszawa, PWN.
- Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, DSW.
- Mostwin D. (1998) *Dar białego kamienia*, [w:] D. Mostwin (red.), *Słyszę jak śpiewa Ameryka*, Londyn, Polska Fundacja Kulturalna.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2011) *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Piotrowska-Breger K. (2004) *Ameryka to nie tak miało być*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Putnam R.D. (2007) *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty – first Century*, „Scandinavian Political Studies”, nr 30.
- Rokuszewska-Pawełek A. (2002) *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków*, Łódź, Wyd. UŁ.
- Schütze F. (1997) *Trajektorie cierpienia jako przedmiot socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Siarkiewicz E. (2010) *Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach granicznych*, [w:] M. Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów 12*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Szlendak T. (2010) *Wielozmysłowa kultura iwentu*, „Kultura Współczesna”, nr 4.