

Jeszcze Nasi, czy już Obcy? – problemy przekazu dziedzictwa kulturowego w rodzinach imigrantów we Francji

Złudną jest wiara w możliwość dochowania in toto wierności „ojcom”, ponieważ wymagałoby ono czegoś niemożliwego; życia w takim samym, jak oni świecie. Mniejsza o to, czy chodzić nam będzie o doktrynę religijną czy organizację polityczną, o narzędzie pracy czy element uzbrojenia, o bajkę czy obrzęd – każdy fakt kulturowy trwa o tyle, o ile się zmienia. Transmisja jest metamorfozą.

Jerzy Szacki¹

Wyobrażenia o grupie własnej (Swoich), grupach Obcych i ich wzajemnych stosunkach oraz związane z tym poczucie swojskości i obcości, bliskości i dystansu, stanowią podstawowy element świadomości społecznej oraz jeden z najważniejszych aspektów życia zbiorowego w każdym społeczeństwie. Ukształtowana koncepcja własnej grupy jest niezbędna dla procesów samo-określania się, budowy tożsamości, spójności, solidarności i emocjonalnej stabilności grupowej. Nieuchronnym następstwem tego procesu jest koncepcja Obcych – należących do innych grup. To odniesienie do nich pomaga w stworzeniu wizerunku grupy własnej – obecność pierwiastka obcego pozwala bowiem na określenie siebie samego. Przejawy swojskości i obcości mają charakter emocjonalny (uczuciowe nastawienia wobec Obcych, uczucia własne i uczucia przypisywane obcej grupie; przekonania i wyobrażenia na jej temat) oraz intelektualny (realnie posiadana wiedza o obcej zbiorowości; pragnienie zdobycia takiej wiedzy)². W rodzinie problematyczna staje się sytuacja, gdy przedstawiciel młodego pokolenia zaczyna przejmować z pozarodzinnego środowiska, z każdym dniem, więcej elementów kulturowych i stopniowo staje

¹ J. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 117-118.

² Patrz: E. Nowicka, *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, A. Sadowski (red.), Białystok 1999, t. VIII, s. 15; E. Tarkowska, *Niepewność kulturowa a stosunek do inności*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, M. Kempny, A. Kapciak, S. Łódziński (red.), Warszawa 1997, s. 89.

się dla rodziców coraz mniej zrozumiały, „zamieniając się” krok po kroku w Obcego. Dochodzi do tego mimo przekazu dziedzictwa kulturowego, który niejednokrotnie stanowi dla rodziców i dziadków jeden z najważniejszych celów i treść ich życia. Proces ten jest elementem socjalizacyjno-wychowawczej i kulturalnej funkcji rodziny, od której uzależniony jest rozwój osobowy człowieka oraz w dużej mierze jego aktywny udział w życiu społeczeństwa³. Zakłócenia przekazu międzypokoleniowego postrzegane są jako fiasko oddziaływań wychowawczych i – zwłaszcza dla inicjujących go osób – stanowią powód osobistych dramatów. Środowiskiem, w którym tego rodzaju zjawiska są na porządku dziennym, jest rodzina imigrancka, uwikłana w sytuacje i procesy właściwe dla sytuacji Pogranicza⁴.

Na przekaz międzypokoleniowy w rodzinie składa się całokształt różnorodnych form zachowań co najmniej dwóch pokoleń (np. rodziców i dzieci), rozpatrywanych ze względu na ewentualność istnienia odpowiednich, obustronnych stosunków i oddziaływań – a przede wszystkim pod kątem występowania określonych zgodności między nimi, różnic oraz mniejszej bądź większej ciągłości pewnych form zachowań. Kluczową rolę odgrywa tu socjalizacja (zwłaszcza w sferze wartości)⁵, której podstawowymi wyznacznikami są uwarunkowania, czy raczej okoliczności oraz wydarzenia mające wpływ na jej przebieg i zakres. Z właściwą młodemu pokoleniu rozwojową potrzebą niezależności i autonomii oraz dążeniem do maksymalizowania emancypacji spod wpływu rodziców i tym samym do pomniejszania wszystkiego, co ma wspólnego z rodziną, wiąże się zjawisko okresowego przybierania na sile lub słabnięcia intensywności międzypokoleniowego przekazu kulturowego. Może się nawet zdarzyć, że młode pokolenie nie chce postrzegać siebie jako podobnego do rodziców i dziadków, uważając ich za osoby „starej daty”. Dla skuteczności przekazu kulturowego nie bez znaczenia jest stan rodziny, jej egzystencjalna jakość. Im rodzina jest bardziej konfliktowa, zdeintegrowana wewnętrznie i mniej trwała, tym gorzej wypełnia swoje funkcje i tym wolniejszy oraz mniej skuteczny jest w niej międzypokoleniowy przekaz⁶. Ważnym czynnikiem jest również fakt postrzegania przez młode pokolenie doniosłości (istotności, wartości) przekazu międzypokoleniowego dla rodziców. Im większa subiektywnie

³ Patrz: W. Jacher, *Wież społeczna w teorii i praktyce*, Katowice 1987, s. 64-66; Z. Tyszka, *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 697-698.

⁴ Patrz: W. Danilewicz, *Rodzina a skutki migracji zagranicznych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Białystok 1999, s. 253-257; A. Hess, J. Leoński, *Socjologiczne aspekty rodziny pogranicza*, [w:] *Pogranicze...* A. Sadowski (red.), op. cit., s. 91-97; Z. Tyszka, *Rola rodziny w edukacji międzykulturowej w czasach jednoczącej się Europy*, [w:] *Edukacja...* J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), op. cit., s. 71-75.

⁵ Szerzej na ten temat: E. Ogródzka-Mazur, *Rodzina jako środowisko rozwijania kompetencji aksjologicznych dziecka w warunkach wielokulturowego Pogranicza*, [w:] *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*, T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), Cieszyn 2000, s. 141-161; A. Szczurek-Boruta, *Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie w zróżnicowanym środowisku Pogranicza*, [w:] *Rodzina...* T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), op. cit., s. 120-124.

⁶ Patrz: Z. Tyszka, *Rola...* op. cit., s. 75.

jest doniosłość danej formy zachowania, tym bardziej jest ona dostrzegana i dzięki temu może stać się przedmiotem przekazu – im wyraźniej młode pokolenie zauważa cele wychowania stawiane przez rodziców, tym bardziej jest prawdopodobne, że będzie je z nimi podzielać⁷. Przedmiotem przekazu międzypokoleniowego w rodzinie jest całokształt zachowań człowieka – w tym zwłaszcza światopogląd, system norm i wartości, celów i aspiracji, różne kategorie ról społecznych, ramowy model uspołecznienia, osobowość oraz liczne elementy kulturowe, np. podania, legendy, przepisy kulinarne, muzyka itp. Ogólnie można więc powiedzieć, że treść międzypokoleniowego przekazu kulturowego stanowi tradycja pojmowana szeroko jako dziedzictwo społeczne, czyli wszelka spuścizna, którą młodszemu przekazują ustępujące pokolenia⁸.

Dziecko imigranckie będące odbiorcą przekazu kulturowego balansuje pomiędzy przynajmniej dwoma układami odniesienia (uniwersalami znaczeniowymi), stanowiąc jednocześnie swoisty ekran dla każdej z kultur, z którymi ma kontakt. Chcąc zachować swe poczucie bezpieczeństwa i stabilny status w każdym ze środowisk, niejednokrotnie ukrywa cechy (sprawności, umiejętności, środki wyrażania myśli), nabyte w kontakcie z odpowiednią kulturą lub wynikające z pochodzenia, nie chcąc afirmować swej różnicy i narażać się na szykany⁹. Jego kształtująca się tożsamość nie przystaje bezpośrednio do żadnej z nich, znajdując się stale na Pograniczu. Również dorośli członkowie rodziny imigranckiej doświadczają trudności z dookreśleniem własnej tożsamości i utrzymaniem stabilnej osobowości, współcześnie bowiem na ich kształt mają wpływ nie tylko czynniki, których źródło znajduje się w rodzinie. Źródłem tych czynników mogą być także okoliczności natury prawnoadministracyjnej (np. status legalności pobytu), czy ekonomicznej (sytuacja na rynku pracy i możliwość zarobku)¹⁰. Niekiedy bardzo skomplikowane układy okoliczności prowadzą do tworzenia nieskończonej ilości modeli tożsamości i związanych z nimi rozterek. Te zaś różnią się w przypadku konieczności dokonywania wyborów związanych z identyfikacją narodową; w sytuacji, gdy rodzina oparta jest na małżeństwie mieszanym pod względem kulturowym i etnicznym; czy w rodzinach imigrantów o różnym stopniu zasiedzenia i zintegrowania z kul-

⁷ Patrz: T. Rostowska: *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź 1995, s. 13-18; U. Kazubowska, *Rodzina i dziecko w kontekście transmisji kulturowej – analiza i próba diagnozy*, [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 1997, s. 325-336.

⁸ Szerzej na temat: K. Dobrowolski, *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1966, s. 77; T. Rostowska, *Transmisja...* op. cit., s. 33-66; J. Szacki, *Różne znaczenia terminu „tradycja”*, [w:] *Antropologiczne...* R. Schulz (wyb.), op. cit., s. 148-152; J. Szacki, *Tradycja...*, op. cit., s. 98-192; J. Uchylą-Zroski, *Znaczenie edukacyjnych wartości muzyki w procesie przekazywania tradycji*, [w:] *Szkola na pograniczach*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.), Katowice 2000, s. 137-147.

⁹ Patrz: K. El Andaloussi, *Contribution à l'étude du processus d'acculturation; le cas des parents migrants maghrébins*, Toulouse 1983, s. 107.

¹⁰ Szerzej na ten temat: J. Demorgon, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris 1989, s. 202-205.

turą przyjmującą¹¹. Zawsze jednak wartością kulturową odgrywającą podstawową, źródłową rolę w kształtowaniu tożsamości jest język stanowiący główny środek przekazu kulturowego¹². Rozdwojona (zwielokrotniona, rozproszona, hybrydalna) tożsamość, to stan w rodzaju niepewności dotyczący przynależności do takiego lub innego świata: jednego, z którym stopniowo zrywa się więzy – oraz drugiego, do którego jeszcze się w pełni nie należy pod względem historycznym, geograficznym, uczuciowym itp. Niekiedy tego rodzaju tożsamość ma charakter „dryfujący” w stronę tożsamości związanej z kulturą przyjmującą, co charakteryzuje szczególnie imigrantów w pierwszym pokoleniu, silnie powiązanych emocjonalnie z krajem pochodzenia. Imigranci z drugiego i trzeciego pokolenia są związani ze swymi korzeniami raczej tylko symbolicznie, za sprawą ich duchowej relacji z przodkami, niż na zasadzie więzów osobistych. Można więc mówić o tożsamości błakającej się (znajdującej się w stanie nieustannych wyborów między kulturą pochodzenia a kulturą przyjmującą) oraz podwójnej (będącej efektem powyższego procesu, opartej na wartościach z obu tych kultur)¹³.

Obecność imigrantów we Francji ma bardzo długą i bogatą historię¹⁴. Współcześnie, na pierwszy plan wysuwa się tu populacja osób pochodzących z dawnych kolonii francuskich, terytoriów zależnych i departamentów zamorskich (np. Maghrebu, Czarnej Afryki i Antyli). Najbardziej zróżnicowani wewnętrznie, choć jednocześnie należący do lepiej zintegrowanych ze społeczeństwem przyjmującym grup imigranckich są Pieds-Noirs (Czarne Stopy) – czyli Francuzi, Hiszpanie, Włosi, Maltańczycy, Żydzi i inne grupy narodowościowo-etniczne, konstytuujące w okresie kolonizacji (w latach 1830-1962) populację tzw. Francuzów z Algierii. Po zakończeniu kolonizacji, na mocy porozumienia z Evian otrzymali oni obywatelstwo francuskie i możliwość osiedlenia się we Francji jako repatrianci. Kolejna z najliczniejszych grup

¹¹ Szerzej na ten temat: C. Camilleri, G. Vinsonneau, *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris 1996, s. 74-75; G. Vinsonneau, *Les procédés en jeu dans la dérivaton des modèles familiaux chez des partenaires de couples mixtes*, [w:] ARIC: *Socialisations et cultures*, Toulouse 1989, s. 231-242; J. Nikitorowicz: *Szanse...* op. cit., s. 66-77; J. Suchodolska, *Rodzinne uwarunkowania kształtowania się i rozwoju tożsamości „podwojonej” i „rozproszonej” w sytuacji Pogranicza (na przykładzie pogranicza polsko-czeskiego)*, [w:] *Rodzina...* T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), op. cit., s. 35-45; J. Urban, *Wychowanie do dwukulturowości w rodzinach polskiej mniejszości narodowej*, [w:] *Rodzina...* T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), op. cit., s. 56-69.

¹² Szerzej na ten temat: Z. Aleksander, *Język wspólnoty etnicznej jako źródło tożsamości kulturowej dziecka*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. M. Urlińska (red.), Toruń 1995, s. 65-70; J. Nikitorowicz, *Język matczyzny – wartość kulturowa i cel edukacyjny*, [w:] „Edukacja”, 4 (72)/2000, s. 38-46.

¹³ Szerzej na ten temat: C. Camilleri, G. Vinsonneau, *Psychologie...* op. cit., s. 18-26; J. Nikitorowicz, *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym*, [w:] *Edukacja...* M. M. Urlińska (red.), op. cit., s. 119-121; J. Nikitorowicz, *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] „Europejczycy”, 1/2001, s. 63-72; F. Sinatra, *La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure*, [w:] R. Kaës i in.: *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris 1998, s. 145-148; Por. R. Fibbi, *Temps et migration*, [w:] *La recherche interculturelle*, J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.), Paris 1989, t. 1, s. 121-127.

¹⁴ Szerzej na ten temat: B. Lorreyte, *Français et immigrés: des miroirs ambigus*, [w:] *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (red.), Paris 1989, s. 247-270.

imigranckich przybyłych nad Sekwanę po wojnie w Algierii to Harkowie – osoby urodzone w krajach Maghrebu, które w latach 1955-1961 służyły w oddziałach harka – uzupełniające milicji lokalnej. Z czasem jednak określenie to zaczęło oznaczać każdego „profrancuskiego muzułmanina” lub po prostu Francuzów wyznania muzułmańskiego. Dziś mówi się we Francji także o „dzieciach Harków” lub „drugim pokoleniu Harków”, uznawanych w 1990 roku, podczas wojny w Zatoce Perskiej, za piątą kolumnę. Populacja Harków na terenie Francji to około pół miliona osób o różnym statusie społecznym. Ich sytuacja stała się szczególnie skomplikowana po ataku terrorystycznym na Stany Zjednoczone i jego następstwach (napiecie pomiędzy światem islamskim i chrześcijańskim), kiedy to jako osoby o podwójnej tożsamości zaczęli być odrzucani zarówno przez ziomków z dawnej ojczyzny (jako zdrajcy religii, tradycji, wartości, rodziny itp.) oraz również przez społeczność dominującą na terenie Francji (jako potencjalni terroryści lub ich krewni). Tymczasem, w reprezentatywnej próbie ankietowanych wywodzących się z drugiego pokolenia osiadłych we Francji Harków, tylko 4% dorosłych deklaruje się jako regularnie praktykujący muzułmanie, zaś 61% uważa się za Francuzów. W przypadku tej społeczności oderwanie od dziedzictwa kulturowego przodków, które nastąpiło w okresie kilku dziesięcioleci, dziś stanowi nie lada problem związany nie tylko z ambiwalencjami tożsamościowymi, lecz z realnymi przejawami rasizmu, odrzucenia i braku akceptacji zarówno przez własną kulturę, jak i przez współobywateli deklarujących brak narodowego pokrewieństwa, choć korzystających z usług Harków w razie potrzeby¹⁵. W latach 60. dwudziestego stulecia do Francji trafiło też wielu robotników i rzemieślników z Senegalu i Mali, do których wkrótce dołączyły żony i całe rodziny. Populację tę charakteryzuje duża zwartość i niekiedy wręcz odporność na akulturację. Mimo upływu wielu lat od chwili osiedlenia we Francji, ok. 18% w ogóle nie mówi po francusku, zaś ok. 29% mówi słabo. Około 34% dzieci tej populacji imigranckiej (zwykle czworo lub więcej w rodzinie) urodziło się we Francji. Pozostałe, mniej liczne grupy imigrantów, wywodzą się zarówno z różnych krajów europejskich, jak i Azji, Afryki i obu Ameryk. Dzieci i młodzież wywodzące się z imigracji, można charakteryzować w ramach dwóch podstawowych kategorii:

- nowo przybyli na fali współczesnych migracji; żyją w rodzinach osiedlających się w spójnych diasporach; mają najczęściej 10-15 lat; wywodzą się z rejonów świata niemających żadnych związków z Francją (np. z Turcji, Chin, Sri Lanki itp.) i dlatego są postrzegani jako „podwójnie” obcy; często mają bogate doświadczenie ze zmianą miejsca pobytu;
- urodzeni we Francji potomkowie imigrantów postkolonialnych (z Maghrebu, Antyli itp.); okreśłani jako „blacks” lub „beurs”, współtworzą mało

¹⁵ Patrz: C. Buono, *Les Pieds-Noirs et leurs descendants. Les difficultés de transmission d'une identité collective singulière*, [w:] *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, M. Wiewiorka, J. Ohana (red.), Paris 2001, s. 281; R. Price, *Historia Francji*, Warszawa 2001, s. 328-330. Szerzej na temat: M. Hamoumou, *Les harkis: une double occultation*, [w:] *Intégration...* G. Ferréol (ed.), op. cit., s. 79-104.

spójne wewnętrznie grupy kulturowe, od lat trwale wpisane w obraz francuskiego społeczeństwa; odziedziczyli spadek historycznych relacji kolonialnych i podporządkowania dominacji Francuzów, przez co są łatwo stygmatyzowani jako wartościowani niżej członkowie mniejszości o dobrze znanym pochodzeniu, zwykle funkcjonujący w obrębie swego miejsca zamieszkania.

Grupy te – mimo odrębnych korzeni i historii, zamieszkują najczęściej dzielnice lub przedmieścia mające złą opinię. Sami siebie nie dzielą na Innych czy Obcych, bowiem charakteryzuje ich tożsamość związana z miejscem zamieszkania, w określeniu której nie ma miejsca na kolor skóry, deklarowaną narodowość, czy nawet status materialny. Postrzegane przez nich podziały społeczne, dokonywane są w oparciu o kryterium „przynależności” do dzielnicy, klanu, czy gangu¹⁶.

Ustalono, że w wieku młodzieńczym dzieci imigrantów bardziej różnią się pod względem cech tożsamości od swoich rodziców, niż ich koledzy będący rodowitymi Francuzami¹⁷. Rodzice imigrancyści bowiem, najczęściej są mocno związani z własną kulturą, rodem, ojczyzną itp., zaś zamieszkiwane obecnie terytorium niejednokrotnie postrzegają jako miejsce wygnania, azylu, czy czasowego pobytu. Należy jednak podkreślić, że obejmowane potocznym mianem „dzieci imigrantów” czy „dzieci wywodzące się z imigracji” nie są drugim pokoleniem imigrantów – w ogóle większość z nich nie jest ani emigrantami, ani imigrantami, bowiem 70% z nich urodziło się we Francji i nie odziedziczyło cech tułaczkiej „kultury migranckiej”¹⁸. Nie kultywują więc mitu powrotu do ojczyzny przodków, bo ich ojczyzną jest Francja – i ten fakt ma niemałe znaczenie dla przebiegu procesu międzypokoleniowego przekazu kulturowego.

Dzieci imigranckie w wieku szkolnym mają trudności z zaadaptowaniem się w placówkach oświatowo-wychowawczych (niektóre z nich miały już kontakty ze szkołą opartą na innych wzorach), co skutkuje trudnościami w nauce itp.¹⁹ Jednak już sam fakt korzystania dziecka z usług edukacyjnych jest także jednym z powodów napięć i konfliktów między pokoleniami w rodzinach imigrantów. W rodzinach tych ogromna większość dorosłych mężczyzn należy do kategorii zawodowych wartościowanych niżej (robotnicy niewykwalifikowani, robotnicy rolni, pracownicy obsługi, bezrobotni), deklaruje wykształcenie pod-

¹⁶ Patrz: J. Rabain-Jamin, *Pratiques de soin et interaction mère-enfant dans un contexte d'émigration*, [w:] *La recherche...* J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (ed.), op. cit., t. 2, s. 33; C. Schiff, *Espace et identité chez deux jeunes „immigrées”*, [w:] *La différence...* M. Wieviorka, J. Ohana (red.), op. cit., s. 356-363.

¹⁷ Patrz: H. Malewska-Peyre, *L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation*, [w:] *La recherche...* J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (ed.), op. cit., t. 1, s. 48.

¹⁸ Patrz: D. Schnapper, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris 1991, s. 167.

¹⁹ Szerzej na ten temat: A. Vasquez, *L'Ecole française et les enfants d'étrangers. L'évolution d'une problématique*, [w:] *La recherche...* J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, op. cit., t. 2, s. 284-294; A. Vasquez, *Le temps social: enfants étrangers à l'école française*, [w:] „Enfance”, 3/1980, s. 179-191.

stawowe lub brak wykształcenia. W środowiskach muzułmańskich, tylko kilkanaście procent kobiet deklaruje jakiekolwiek wykształcenie i aktywność zawodową. Większość tych rodzin jest wielodzietna (powyżej czworga dzieci), co znajduje wyraz w ich sytuacji materialnej. Wszystko to sprawia, że start szkolny dzieci imigranckich jest bardzo utrudniony – szkoła bowiem często postrzegana jest przez rodziców nie tylko jako niepotrzebna („nauką bzdur nie zarobisz na utrzymanie”), ale wręcz jako potencjalnie zagrażająca tożsamości kulturowej dziecka („obcy nie przekażą prawdziwej wiary i poglądów na świat”) ²⁰. Gdy mimo wszystko dziecko zostanie objęte oddziaływaniem szkoły, prowadzi to do konfliktów w łonie rodziny wskutek zderzenia kultur – na przykład na płaszczyźnie etyczno-religijnej – co daje się zauważyć zwłaszcza w rodzinach o korzeniach muzułmańskich. Oto dziewczęta pochodzenia maghrebskiego nigdy nie identyfikują się całkowicie z żadną z kultur. Przyjmują z kultury francuskiej treści (wartości), decydujące o ich wolności, zaś krytykują i odrzucają przekazywane im przez rodziców jako tradycję rodzinną i narodową te role oraz statusy, które je ograniczają – chociaż stanowią ich kulturowe dziedzictwo ²¹. Mimo więc, że kultura pochodzenia rodziców tego zabrania, dziewczęta te widzą swoją nadzieję w jak najlepszym wykształceniu, które pozwoli im uwolnić się od dominacji mężczyzn z własnego środowiska ²². Dzieje się tak wskutek internalizacji republikańskiej idei równości płci, która w krajach Maghrebu postrzegana jest na ogół jako godząca w „honor rodziny”. W przypadku dziewcząt muzułmańskich konflikt wartości dziedziczonych w rodzinie i zauważanych w środowisku zewnętrznym (na przykład w szkole), opiera się na rozterkach związanych z porównywaniem autonomii i wyzwolenia kobiet w społeczeństwie zachodnim oraz statusu kobiet w ortodoksyjnym środowisku muzułmańskiej rodziny (prawo szariatu), w którym rola dziewczynki i kobiety jest ściśle określona i rygorystycznie egzekwowana w kontekście dobra rodziny. Model zachodni jest niejednokrotnie odrzucony przez rodziców dziecka, oceniany jako dziwaczny, błędny i w związku z tym wartościowany negatywnie. Wśród rówieśników dziecka w szkole, reakcje odrzucenia wywołują jednak przejmowane z domu rodzinnego ortodoksyjne wzory zachowań i samo tylko deklarowanie szacunku do wartości tradycyjnych przekazywanych w rodzinie. Mimo że niektóre z nich są dziecku imigrantów narzucane przez rodzinę (np. słynna sprawa chust), to prowadzą w szkole do przejawów ośmieszania, odrzucenia, dyskryminacji itp. W każdym ze środowisk dziecko jest więc oceniane tym surowiej, im bardziej jego zachowanie i deklaracje odbiegają od postulowanych. Tylko wśród wywodzących się z imigracji rodzin o lepszej sytuacji prawno-ekonomicznej (prawo stałego pobytu, praca, dostęp do świadczeń socjalnych itp.), sami rodzice

²⁰ Szerzej na ten temat: S. Gibert, *La scolarisation des élèves étrangers. Eléments de synthèse statistiques*, [w:] *Les politiques...* B. Lorreyte (ed.), op. cit., s. 125-134.

²¹ Patrz: Z. Guerraoui, B. Troadec, *Psychologie...* op. cit., s. 86-87; I. Sow, *Dimension éthico-religieuse et insertion sociale des immigrés*, [w:] *ARIC: Socialisations...* op. cit., s. 41-49.

²² Patrz: D. Schnapper, *La France...* op. cit., s. 198.

dostrzegają zalety wykształcenia w duchu kultury dominującej. Motywują więc dzieci do nauki i pomagają im w miarę możliwości. Dotyczy to zwłaszcza „młodej” imigracji, której przedstawicielom powiodło się uzyskanie lepszej sytuacji niż w kraju pochodzenia, co wiąże się z odpowiednim postrzeganiem możliwości i perspektyw.

Jako równie konfliktogenne jawi się negatywne wartościowanie tożsamości grupowej (w sferze etnicznej, politycznej, religijnej itp.) na przykład w mediach, czemu niejednokrotnie towarzyszą przejawy ksenofobii i rasizmu²³. W sytuacji, gdy dziecko często spotyka się z negatywnymi reakcjami na tym tle, rodzi się u niego poczucie winy i negatywny obraz siebie może stanowić zagrożenie dla procesu kształtowania tożsamości. Skutkiem tego może być nie tylko niska samoocena, ale także negatywne wartościowanie członków własnej kultury. Z badań przeprowadzonych na ten temat przez Hannę Malewską-Peyre wynika, że ponad połowa dziewcząt maghrebskich wywodzących się ze środowiska imigrantów we Francji wartościuje negatywnie swoje rówieśnice: „dziewczęta z mojego kraju są głupie, są służącymi swoich braci, są nikim, pozwalają sobą manipulować, nie stawiają oporu, są poniżane przez chłopców, bite przez ojców, mają zasłonięte twarze” itp. W przypadku chłopców, tego rodzaju opinie wyraża tylko 9% – oni jednak zajmują w rodzinie uprzywilejowaną z racji płci pozycję. Podobne problemy nie występują natomiast w środowiskach imigrantów z Polski i Portugalii, w których przekaz kulturowy w rodzinie nie koliduje pod względem treści (lub koliduje w nieznacznym stopniu) z przekazem środowiska Francji jako kraju przyjmującego²⁴. Jednym z popieranym przez rodziców sposobów walki z wartościowaniem niżej własnej kultury przez dzieci imigrantów z Maghrebu i jednocześnie ułatwianiem ich integracji we francuskim społeczeństwie jest akcja nauczania języka arabskiego w oparciu o klasyczne dzieła literackie stanowiące fundament kultury arabskiej, co ma na celu „pogodzenie” ich z kulturą pochodzenia rodziców. Metoda ta ma również edukacyjny wymiar międzykulturowy i jest możliwa do zastosowania w przypadku innych populacji, bowiem – jak zakładają jej zwolennicy – poznawanie korzeni własnej kultury i zdawanie sobie sprawy z różnicy, uczy tolerancji dla innych kultur i ich poszczególnych przedstawicieli. Problem stanowi jednak brak kompetentnych nauczycieli. Ci, którzy uczą w wielu placówkach jednocześnie, są zwykle słabo zintegrowani ze środowiskiem nauczycieli i szkoły, a stosowane przez nich metody nauczania nie zawsze odpowiadają potrzebom uczniów. Mimo ich wysiłków większość dzieci i młodzieży wywodzących się z maghrebskiej imigracji posługuje się między sobą językiem francuskim – arabski

²³ Patrz: H. Malewska-Peyre, *L'image... op. cit.*, t. 1, s. 48-49. Por.: H. Malewska-Peyre, *Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social*, [w:] *Choocs...* C. Camillieri, M. Cohen-Emerique (ed.), op. cit., s. 117-134.

²⁴ Patrz: *Ibidem*, s. 52-53.

stanowi często drugi język, stosowany tylko w domu, w kontaktach z przedstawicielami starszych pokoleń²⁵.

Kolejnym przykładem problemów związanych z akceptacją dziedzictwa kulturowego przez młode pokolenie imigrantów są kwestie związane z opieką nad małymi dziećmi. Niektóre plemiona afrykańskie przywiązują wielką wagę do kontaktów całego plemienia z nowo narodzonym dzieckiem. Noworodek pokazywany jest wszystkim członkom społeczności, brany przez nich na ręce, pieszczony i pielęgowany, zagadywany – co zapoczątkowując socjalizację w coraz szerszym kręgu ważnych Innych, sprzyja pojawieniu się pierwszych więzi społecznych i w przyszłości ułatwia kontakty społeczne. Praktyka ta w społecznościach imigrantów (zwłaszcza „sans-papiers”) staje się niekiedy niemożliwa: z jednej strony utrudnia ją terytorialne rozrzucenie osób wywodzących się z tego samego plemienia czy nawet tylko bardzo licznej rodziny, zamieszkalej daleko od siebie. Z drugiej strony, narodziny dziecka niekiedy z przyczyn administracyjnoprawnych (groźba deportacji) muszą być jak najdłużej utrzymane w tajemnicy, więc wszelkie obnoszenie się z tym faktem po okolicy stanowi potencjalne zagrożenie. Również w społecznościach Maghrebu dziecko od momentu urodzenia stanowi „własność” całej wspólnoty, która zapewnia mu byt i troszczy się o jego szczęście. Narodziny chłopca są powodem do wielkiej radości, bowiem zapewni on ciągłość rodową – dziewczynka zaś zasili inną rodzinę²⁶. Kobieta maghrebska korzysta więc z całego arsenału rytualnych praktyk magicznych, które mają zapewnić dziecku bezpieczeństwo, zdrowie i odpowiednie warunki do rozwoju. Dzięki nim, w mniemaniu matki, dziecko nawet znacznie oddalone od niej jest objęte opieką i zabezpieczone przed rozmaitymi zagrożeniami. Kobieta francuska natomiast korzysta ze szczepionek, witamin, regularnych pomiarów wagi i wzrostu, nie spuszcza dziecka z oka. W takich okolicznościach często dochodzi do konfrontacji wzorów zachowań kultury przyjmującej i pochodzenia imigrantów (np. karmienie piersią w miejscach publicznych, noszenie dzieci na plecach w chuście, zabawy fizyczne z dzieckiem, masaż – charakterystyczne dla zachowań w krajach pochodzenia imigrantów), co skutkuje porzuceniem niektórych praktyk, uznawanych obiektywnie (lub subiektywnie – w oczach migranta) za negatywne lub kompromitujące²⁷. Osłabia to przekaz dziedzictwa kulturowego oraz w drastycznych przypadkach nawet wpływa negatywnie na kontakty matka (rodzina) – dziecko. Młode matki wywodzące się ze środowisk imigranckich świa-

²⁵ Szerzej na ten temat: H. Affes, *Langue arabe et intégration des jeunes d'origine maghrébine*, [w:] *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, L. Marmoz, M. Derrij (ed.), Paris 2001, s. 127-146; F. Henry-Lorcerie, *L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France*, [w:] *Les politiques...*, B. Lorreyte (ed.), op. cit., s. 95-124; H. Malewska, C. Gachon, *Le travail social et les enfants de migrants*, Paris – Montréal 1988, s. 8 i nast.

²⁶ Szerzej na ten temat: E. Boule, *Interférences dans les pratiques traditionnelles des mères maghrébines en France*, [w:] *Immigration...* O. Reveyrand-Coulon (ed.), op. cit., s. 101-121; O. Reveyrand-Coulon (ed.), *Immigration et maternité*, Toulouse 1993; J. Rabain, *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez Wolof du Sénégal*, Paris 1979; J. Rabain-Jamin, *Pratiques...* op.cit., t. 2, s. 31-43.

²⁷ Patrz: E. Boule, *Interférences...* op. cit., s. 112; J. Rabain-Jamin, *Pratiques...* op. cit., t. 2, s. 33.

domie rezygnują bowiem z niektórych, właściwych kulturze pochodzenia form postępowania z dzieckiem. Narażają się przez to na problemy w rodzinie, czynią to jednak z myślą o uniknięciu ewentualnych przejawów dyskryminacji (zarówno ich samych, jak i dziecka) ze strony przedstawicieli kultury dominującej w danych okolicznościach. Postępowanie takie często jest źle przyjmowane przez starsze kobiety wywodzące się z ich rodzin, które uważają, iż jest to równoznaczne z odcinaniem się od własnych korzeni. W kulturze zachodniej, dominującej, niektóre praktyki bywają ośmieszane i wartościowane niżej jako prymitywne, czy wręcz szamańskie.

Oznakami sprzeniewierzenia się dziedzictwu kulturowemu, postrzeganimi przez przedstawicieli starszego pokolenia imigrantów jako mniej groźne, są na przykład deklaracje dzieci i młodzieży, że nie lubią kuchni swoich rodziców (preferując raczej potrawy serwowane w stołówkach szkolnych lub restauracjach szybkiej obsługi)²⁸, zawieranie małżeństw z osobami spoza kręgu kultury pochodzenia (tu członkowie rodziny mają jeszcze nadzieję, że uda im się przynajmniej dokonać asymilacji przybysza)²⁹, czy odchodzenie od tradycyjnych ubiorów na rzecz globalnej mody młodzieżowej. Jednak zarówno wymienione przykłady, jak i wiele innych, wywołują w rodzinach imigranckich problemy, których nie sposób rozpatrywać „tylko” w kontekście konfliktu pokoleń.

Występujące napięcia i konflikty może załagodzić podejmowanie działań na zasadach formalnej i nieformalnej edukacji międzykulturowej, obejmujące wszystkie pokolenia rodzin imigranckich. Gdy bowiem udaje się doprowadzić do wzajemnego zrozumienia dążeń poszczególnych pokoleń i wynikających z nich problemów, to stają się one sprawą całej rodziny, a ich wspólne rozwiązywanie nie jest już tak dramatyczne, jak w sytuacji, gdy każda ze stron konfliktu pozostawiona jest samej sobie i skazana na marsz ku obcości. Efektem może być ukształtowanie się w ramach negocjacji trzeciej kultury (kultura dzieci + kultura rodziców = neokultura imigrancka), czemu towarzyszy powstanie charakterystycznej, imigranckiej lub postimigranckiej neotożsamości³⁰. W społecznościach muzułmańskich inicjatorami tego rodzaju zmian są zwykle ojcowie i synowie – choć przykłady tego rodzaju aktywności nie są jeszcze zbyt częste i zaliczane są raczej do sfery edukacyjnych nowinek³¹. O ile więc zróżnicowanym kulturowo społeczeństwu, których ważną część stanowi populacja imigrantów i ich potomków, zależy na utrzymaniu dobrej

²⁸ Patrz: M. Cohen-Emerique, *Agents de socialisation et identité des migrants*, [w:] ARIC: *Socialisations...* op. cit., s. 262.

²⁹ Patrz: N. Guénif Souilamas, *Ni héroïnes, ni victimes. La subjectivité des descendantes d'immigrant nord-africains en France*, [w:] *La différence...* M. Wiewiorka, J. Ohana (ed.), op. cit., s. 176-184.

³⁰ Szerzej na ten temat: O. Reveyard-Coulon, *Quelques réflexions sur le devenir de l'identité du migrant*, [w:] ARIC: *Socialisations...* op. cit., s. 335-343.

³¹ Patrz: A. Moreau, *Organisation de la vie familiale et système éducatif chez des familles migrantes d'origine algérienne*, [w:] ARIC: *Socialisations...* op. cit., s. 217 i dalsze.

kondycji psychospołecznej tych środowisk, rozpatrywanej przez pryzmat stabilnej tożsamości kulturowej, ułatwiającej integrację ze społecznością dominującą, to pozostaje cierpliwa realizacja programów edukacyjnych, poprzedzona wnikliwą diagnozą środowiska oraz – przede wszystkim – wykraczająca poza ulotne deklaracje rzeczywista interwencja na płaszczyźnie socjalno-ekonomiczno-prawnej.