ARTYKUŁY TEMATYCZNE
THEMATIC ARTICLES

EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE Vol. 18, 2023, No. 3(70)
e-ISSN 2353-7787
DOI: 10.35765/eetp.2023.1870.01

Nadesłano: 04.01.2023 | Zaakceptowano: 13.02.2023

Adela Kożyczkowska
orcid.org/0000-0002-7952-1321
e-mail: adela.kozyczkowska@ug.edu.pl
Uniwersytet Gdański

„Etniczność dzieciństwa" w kontekście refleksji nad (nie)pamięcią dzieciństwa (przypadek dzieciństwa kaszubskiego)

"Ethnicity of Childhood" in the Context of Reflection on the (Un)Memory of Childhood (the Case of Kashubian Childhood)

KEYWORDS

ethnicity of childhood, Kashubian childhood, memory, places of memory, Stanisław Janke

ABSTRACT

The aim of the text is an attempt to recognition meaning ethnicity of childhood for the cultural construction of the identity of ethnic children, and thus – for their cultural survival in their ethnic community. The author shows the problem of childhood ethnicity based on the analysis of Kashubian children's experiences preserved of Kashubian memory. These experiences are significant for the construction of the Kashubian cultural heritage and important for the sense of Kashubian identity. The theoretical basis for the reflection is: (1) The theory of childhood culture (Hannah Arendt, Romana Miller, Jerzy Nikitorowicz). (2) Pierre Nora's theory of memory and places of memory. The text consists of four main parts: The first is reconstruction of the concept of "cultural childhood." The second is an attempt to reconstruct the past childhood present in Kashubian memory. The essential texts of this part are selected literary works by Stanisław Janke. The author's work was the basis for the reconstruction of the utopia of Kashubian childhood. The third is Summary and reflection closing the text.

SŁOWA KLUCZE

etniczne dzieciństwo, kaszubskie dzieciństwo, pamięć, miejsca pamięci, Stanisław Janke

ABSTRAKT

Celem artykułu jest próba rozpoznania znaczenia etniczności dzieciństwa dla kulturowego konstruowania tożsamości dzieci etnicznych i tym samym dla ich kulturowego trwania w ich etnicznej wspólnocie. Autorka podejmuje problem etniczności dzieciństwa na podstawie analizy zachowanych w kaszubskiej pamięci doświadczeń dzieci. Doświadczenia te są istotne dla konstruowania kaszubskiego dziedzictwa kulturowego i są ważne dla poczucia tożsamości Kaszubów. Teoretyczną podstawą namysłu są: (1) Teoria kulturowości dzieciństwa (Hannah Arendt, Romana Miller, Jerzy Nikitorowicz). (2) Teoria pamięci i miejsc pamięci Pierre'a Nory. Tekst składa się z trzech części: Pierwsza to rekonstrukcja koncepcji kulturowego dzieciństwa. Druga jest próbą rekonstrukcji obecnego w pamięci kaszubskiej dzieciństwa przeszłego. Najistotniejszymi tekstami tej części są wybrane dzieła literackie Stanisława Jankego. Twórczość autora posłużyła do rekonstrukcji utopii dzieciństwa kaszubskiego. Trzecia stanowi podsumowanie i jest próbą końcowej refleksji.

Wprowadzenie

Pamięć społeczna i walka o jej uznanie w przypadku grup mniejszościowych jest kolejnym etapem emancypacji etnicznej. Nie ma on już cech typowo antagonistycznego sporu mniejszość–większość, lecz wprost wynika z upomnienia się przez mniejszości o prawo do posiadania autonomicznej kultury, co – jak pisze Zbigniew Kurcz (2022, s. 13) – jest kwestią rozbieżności dotyczących odmiennych interpretacji wspólnej przeszłości i tego, jak się ją pamięta. Interesuje mnie jednak szczególny wymiar pamięci społecznej, który na potrzeby niniejszej pracy określam mianem „pamięci dzieciństwa". Stąd celem artykułu jest próba rozpoznania znaczenia etniczności dzieciństwa (tu: kaszubskiego dzieciństwa) dla kulturowego konstruowania tożsamości dzieci i tym samym dla ich kulturowego trwania w etnicznej wspólnocie. Sprawy te są o tyle ważkie, że pamięć społeczna to także problem tego, co – jak zauważa Pierre Nora (2020) – uległo zapomnieniu.

Tekst składa się z trzech części. W pierwszej przedstawię dzieciństwo poprzez jego kulturowy wymiar. W drugiej podejmę próbę zrekonstruowania obecnego w pamięci kaszubskiej dzieciństwa i jego możliwej utopii. Najistotniejszymi tekstami tej części są wybrane dzieła literackie Stanisława Jankego[1]. W ostatniej części wrócę do problemu badawczego i podejmę próbę konkluzji domykającej tekst.

[1] Stanisław Janke (ur. 20.03.1956 r. w Kościerzynie) jest dziennikarzem, poetą i prozaikiem, tłumaczem, twórcą i historykiem literatury kaszubskiej. Używa kryptonimu s.j. Związany był z takimi pismami

Dzieciństwo jako to, co kulturowo wytwarzane

Romana Miller pisze: „nie jest obojętne, w jaki świat dziecko jest wprowadzane, jak się z niego wyodrębnia i jaki obraz własnej osoby w sobie wytwarza" (1981, s. 21). Myślenie autorki jest bliskie poglądom Ruth Benedict (2005, s. 117), która twierdzi, że nie można w pełni uczestniczyć w kulturze, jeśli człowiek nie jest w niej wychowany i nie nauczy się żyć zgodnie z jej zasadami.

Uczenie się kultury jest tym, co konstruuje w świadomości dziecka obrazy świata, porządku społecznego i siebie (Miller, 1981, s. 73). Dzieci – jako ludzie w szczególnym momencie swego kulturowo-społecznego rozwoju, ludzie w pierwszych latach swego życia – są niekrytycznie „zatopione w kulturze" – dostarczanej przez dorosłych – tak długo, jak długo nie będą one zdolne do (krytycznej – uwaga A.K.) samodzielności (Miller, 1981, s. 76). Ta swoista niezdolność dzieci do bycia krytycznymi – w odczuciu wielu dorosłych – stwarza konieczność przekazania im, albo nawet narzucenia, kulturowych wartości i zasad, jak to celnie ujął Jerzy Nikitorowicz (2007, s. 82). Jeszcze inni – jak Hannah Arendt – piszą o swoistej trosce, nie tyle jednak idzie tu o troskę o dziecko, ile o troskę o kulturę, co wynika z naturalnej wręcz konieczności, „na którą składają się zarówno względy życiowe (bezradność dziecka), jak i racje polityczne związane z troską o zachowanie danej cywilizacji" (1994, s. 114). To oczywiście musi odcisnąć piętno na rozwoju osobowości dziecka i kształcie jego tożsamości (Miller, 1981, s. 76). Innymi słowy, musi to (s)powodować, że – jak pisze Benedict – nim dziecko „nauczy się mówić", będzie „już małym wytworem swojej kultury" (2005, s. 79–80).

Powyższe ujawnia właściwy sens wypowiedzi Miller, że „[l]udzkie dzieci zawsze mają przodków i same są potomkami" (1981, s. 76). Nie jest to myśl nowa w humanistyce, ponieważ rozpoznajemy ją choćby w dorobku myślowym Arendt (1994, s. 210–213; 2000, s. 13), która pisze, że szczególną przypadłością człowieka jest to, iż

jak „Pomerania", „Gazeta Gdańska", „Pielgrzym", „Wieczór Wybrzeża", „Kurier Wejherowski" (tu był redaktorem naczelnym). Autor publikuje swoje utwory w językach polskim i kaszubskim. Debiutował na łamach „Pomeranii" w 1977 r. W latach 1988–1989 opublikował w języku kaszubskim powieść *Łiskawica*, która oparta jest na doświadczeniach biograficznych autora. Trzy lata później ukazało się opowiadanie *Psë*. Jednak nie był to dobry czas dla kaszubskojęzycznej twórczości Stanisława Jankego. Ówczesne wydarzenia polityczne były dla Kaszubów i Polaków zdecydowanie istotniejsze niż wydarzenia kulturalne. Oba opowiadania zostały zauważone i znalazły szerokie grono czytelników dopiero po powtórnym wydaniu w roku 2015. Przez wiele lat podstawowym językiem twórczości Stanisława Jankego pozostawał język polski. Nowe, kaszubskojęzyczne powieści – wszystkie oparte na wątkach biograficznych – ukazały się dopiero w latach 20. XXI wieku: *Cësk* w roku 2020, *Mòrzkulowie* w roku 2022, *Bënë bùten* w 2023 r. Autor tworzy także poezję dla dzieci: *Żużónka jak mrzónka* (1984), *Krôjczi pôjczi* (1997), *Alfabet dlô dzôtkôw* (2021). Stanisław Janke jest także tłumaczem. Przełożył m.in. *Pana Tadeusza* i *Sonety krymskie* z języka polskiego na język kaszubski. Wielokrotnie nagradzany za osiągnięcia literackie, został odznaczony przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w 2015 r. medalem „Zasłużony dla Kultury Polskiej". Jest członkiem Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, a także PEN Clubu.

zjawia się on w świecie już wcześniej istniejącym, „stworzonym" przez tych, którzy byli w nim uprzednio. Co więcej, człowiek pojawia się w świecie ludzi wyłącznie jako ktoś nowy i – jak pisze Arendt (1994, s. 114) – zarazem jako ktoś obcy. Toteż każde nowo przybyłe pokolenie wprowadzane jest w świat już ukształtowany.

Tak więc ludzka egzystencja zawsze jest egzystencją w świecie, a człowiek może zamieszkiwać świat tylko pod warunkiem, że będzie go współdzielił z innymi. To zaś – ogólnie ujmując – powoduje, że musi się on pojawić we współ-świecie nie tylko jako „Ja", ale przede wszystkim jako „My". „My" stwarza warunki do tego, aby człowiek mógł być wspólnotowy, gdyż tylko my-wspólnota może tworzyć świat wspólny i jednocześnie ugruntowany w swej historyczności, bo przecież świat jest starszy od człowieka i ludzi. Każde nowe pokolenie musi ten wspólny świat uczynić w sobie – w swojej świadomości – historycznym (Arendt, 2000, s. 13 i 202; Arendt 1994). Chodzi więc w jakiś szczególny sposób o odniesienie do przeszłości, która niekoniecznie opisana jest jako historia czy tradycja. Chodzi zwyczajnie o przeszłość, która we wspólnym świecie może trwać wyłącznie jako pamięć. Ale zapomnienie o przeszłości, utrata pamięci przeszłości pozbawia człowiecze i ludzkie życie głębi. A głębia egzystencji – zdaniem Arendt – jest jednym z wymiarów ludzkiego życia, i otwiera się ona „w człowieku tylko za sprawą pamięci" (1994, s. 116).

Uczenie się kultury to sprawa procesów edukacyjnych – jak dowodzi Miller (1981, s. 108) – które dotyczą dwóch spraw: „poszczególnych pokoleń", których troską jest trwanie ich świata, i „transmisji kultury", którą się dziecku przekazuje, gdyż tylko w ten sposób świat ludzi może przetrwać. W procesie tym – jak pisze Nikitorowicz (2005, s. 28) – konstruowany jest „mikroświat dziecka" poprzez gruntowanie jego teraźniejszości w przeszłości. Autor podkreśla, że mikroświat dziecka decyduje o jego pierwszej kulturowej tożsamości. Dzięki temu dziecko niesie w sobie kulturę swojej wspólnoty/swoją kulturą i we wszystkie relacje społeczne wnosi ten wspólnotowy/swój społeczno-kulturowy wymiar. To powoduje, że dziecko odczuwa/spostrzega siebie jako kogoś, kto jest do jednych podobny, a od innych jest różny.

Zapiski (z) dzieciństwa etnicznego: egzemplifikacja kaszubska

Pierre Nora (2020, s. 104–106, 109) wyróżnia pamięć bezpośrednią, która jest skryta w ludzkim działaniu, oraz pamięć nową, do której człowiek dotrzeć może wyłącznie z zewnątrz, a przez to nie jest ona tym, co się przeżywa. Jej cechą jest konstruowanie siebie, gdyż jest to „namacalny dowód" jej trwania. Jej właściwością jest także to, że przychodzi do człowieka z zewnątrz, a przez to przestaje być tym, co społeczne, i być może dlatego jest ona odczuwana jako przymus.

Przymus pamięci, obowiązek zapamiętania, odzyskiwanie wspomnień – wszystko to wynika z silnej potrzeby „odzyskiwania przynależności" i wiąże się z przymusem „identyfikowania się z samym sobą" (Nora, 2020, s. 111). Człowiek staje się więc odpowiedzialny za pamiętanie z tego względu, że czuje konieczność bycia kimś, kto przynależy do większej wspólnoty (Nora, 2020, s. 111–112). Co ważne jednak, pamięć – jak zauważa Nora (2020, s. 137) – nie oznacza wspomnień, lecz jest ona ogólnym gospodarowaniem przeszłością w teraźniejszości.

Ludzie wytwarzają miejsca pamięci i – co znaczące – są one efektem nienaturalnego działania, gdyż pamięć spontaniczna w społeczeństwie nie istnieje. Być może dlatego szczególnie mniejszości muszą tworzyć enklawy swej pamięci, muszą ich zazdrośnie strzec, muszą czynić z miejsc pamięci bastiony, bo historia (np. większościowa – uwaga A.K.) ma tendencję do zawłaszczania wspomnień, które następnie deformuje, przekształca i urabia „po swojemu" (Nora, 2020, s. 104). A miejsca pamięci są nimi dlatego, że umykają historii i – paradoksalnie – pozwalają spojrzeć na historię inaczej, i stają się tym, co (re)konstruuje rozumienie historii współczesnej (Nora, 2020, s. 125, 150). W efekcie pojawiać się mogą nowe formy pamięci, które Nora (2020, s. 154) wiąże z dekolonizacją społeczeństw i wyłanianiem zawłaszczonych uprzednio wspólnot mniejszościowych (np. etnicznych). Jest to proces nie tylko odzyskiwania pamięci, ale i odzyskiwania tożsamości. Stąd w ruchu dekolonizowania tak istotną sprawą dla mniejszości stało się powiązanie tożsamości z pamięcią, a właściwie z odzyskaną i (zre)konstruowaną przeszłością (Nora, 2020, s. 157).

Wybraną przeze mnie egzemplifikacją – jak pisałam wyżej – jest dzieciństwo kaszubskie, na którym swoje piętno odcisnęło zapomnienie. Dzieciństwo kaszubskie to ta część kultury kaszubskiej, która została wymazana z pamiętania Kaszubów, co powiązać można z zerwaniem pokoleniowej transmisji języka kaszubskiego w rodzinach kaszubskich. Szczątki pamięci przetrwały w postaci nielicznych badań naukowych, nielicznych wspomnień i skromnej literatury, która ten problem podejmuje. W domowych archiwach przechowywane są jeszcze fotografie, ale coraz mniej osób pamięta okoliczności, sytuacje i emocje tych obrazów zastygłej pamięci. Właściwie do początku lat 90. XX w. nie powstały żadne opracowania dotyczące dzieciństwa kaszubskiego. Co prawda już od lat 80. XX w. żywo dyskutowano nad nauczaniem języka i kultury kaszubskiej w szkole, opracowano nawet programy kształcenia w ramach tzw. regionalizacji nauczania, ale nie prowadzono – co pragnę raz jeszcze podkreślić – badań nad dzieciństwem kaszubskim.

Jako pierwszy o krzywdzie kulturowej i społecznej dziecka kaszubskiego pisał Jan Drzeżdżon (1992), który wprost powiązał dramat dziecka kaszubskiego ze szkołą jako czymś, co – ze względu na etniczną/kulturową różnicę – jest takiemu dziecku obce, a nawet społecznie wrogie. Z tego właśnie powodu dziecko etniczne zostaje swoiście wykluczone z edukacji, do której kulturowo nie przynależy, ale społecznie i politycznie

(państwowo) jest zobowiązane uczęszczać do szkoły. Przyczyną jest tu „zderzenie" odrębnych i obcych sobie „systemów wartościowania świata" dziecka i szkoły (Drzeżdżon, 1992, s. 35). Drzeżdżon widzi jednak problem nie w samym zderzeniu kultur, gdyż to nie kultury budują konflikty, ale w zderzeniu normatywów/stereotypów/społecznych punktów widzenia. To społeczeństwa wykorzystują konflikty do kulturowego wartościowania inno-etnicznych osób i grup. Chodzi właśnie o to, co Drzeżdżon nazywa kulturowym wartościowaniem człowieka i co powoduje w konsekwencji, że ten inno-etniczny – siłą bądź dobrowolnie – rezygnuje z własnej kultury etnicznej. Na tym właśnie polega dramat dziecka etnicznego z grupy mniejszościowej w obrębie innej, silniejszej kultury. Ta przekonuje dziecko, aby porzuciło ono własną kulturę na rzecz silniejszej i podjęło inne/nowe życie w kulturze, która wydaje się bardziej uniwersalna czy też bardziej jednolita, tylko dlatego, że jej społeczeństwo jest większe niż wspólnota etniczna dziecka (Drzeżdżon, 1992, s. 44–45). Dramat dziecka etnicznego konstruowany jest także poprzez językowy wymiar zderzenia kultur. Kiedy język dziecka/język jego domu jest inny niż język szkoły, to wówczas język domu w komunikacji dziecka stopniowo zastępowany zostaje językiem szkoły. Przyczyna tego stanu rzeczy jest zwykle podwójna: po pierwsze szkoła jest organizowana zawsze w języku państwowym (który jest zwykle językiem najsilniejszej grupy etnicznej w państwie), po drugie szkoła nie dba o język i kulturę dziecka inno-etnicznego.

Dramat dziecka kaszubskiego w czasach PRL został „dopełniony" wynikami badań „naukowych", które zostały przeprowadzone na początku lat 70. XX wieku przez studentów (sic!) Akademii Medycznej w Gdańsku i studentów (sic!) psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pod kierunkiem swoich opiekunów akademickich „naukowo" dowiedli oni, że język kaszubski jest przyczyną „niedorozwoju umysłowego" dzieci. Jak wynikać miało z badań, na „niedorozwój umysłowy" rzekomo „cierpiało" aż 70% (sic!) dzieci z badanej dwustuosobowej grupy (Sikorski, 1973). Wyniki tych badań wzmocniły stereotyp, że język kaszubski (wówczas uważany za dialekt) jest gorszą, chłopską odmianą języka polskiego. I jest to język (wtedy: dialekt), którego znajomość upośledza nie tylko społeczne funkcjonowanie dzieci, ale dodatkowo wpływa na ich rozwój intelektualny.

Najcenniejszym – w mojej ocenie – źródłem wiedzy o dzieciństwie kaszubskim są kaszubskojęzyczne powieści Stanisława Jankego: *Łiskawica*[2] (2015), *Cësk*[3] (2020), *Mòrzkùlowie*[4] (2021), *Bënë bùten*[5] (2023), a także zbiór kaszubskojęzycznych wierszy dla dzieci pt. *Alfabet dlô dzôtkôw*[6] (2021a). Już powierzchowna analiza semantyczna i strukturalna wskazanych powieści pozwala zrekonstruować dwa wymiary kaszubskiego dzieciństwa: szkolny (publiczny) i domowy (prywatny). Pierwszy wymiar – dziś – to przede wszystkim „opowieść" o przeszłym dzieciństwie, którego dramat wynikał z faktu, że kaszubskie dziecko wchodziło w edukację, najczęściej nie znając języka szkoły. Drugi wymiar – dziś – to przede wszystkim utopia kaszubskiego dzieciństwa, która jest swoistym manifestem/sprzeciwem wobec teraźniejszego dramatu

[2] *Łiskawica* (błyskawica/błysk/piorun) – bohaterem powieści jest Môrcën Kluka, dziecko sierota, którego wychowaniem zajęła się babcia. Akcja powieści toczy się w latach 1968–1970, a jej miejsce jest mała wieś Piekło. Autor barwnie opisuje szkolne, domowe i podwórkowe dzieciństwo Môrcëna i jego przyjaciół, a także to, że jednak nie jest to wyłącznie świat wyizolowany. Okazuje się, że związki ze światem i jego polityką są dla Môrcëna i jego rodziny dotkliwe: wuj zostaje zabity w Gdyni podczas wydarzeń grudnia 1970 roku. Podczas gdy w Gdyni wstydliwie pod osłoną nocy grzebane jest ciało wuja, Môrcën podpala Piekło.

[3] *Cësk* (strach/ucisk/wpływ) – głównym bohaterem jest Gùst Kaszëbòwsczi. Akcja powieści dzieje się latach 1908–1956, początkowo we wsi Ustarbowo, później w Wejherowie. Biografia bohatera jest reprezentatywna dla wielu osób, których etniczność była niepolska i urodziły się w zaborze pruskim. Jako dziecko bohater doświadczył nauki w szkole pruskiej, później polskiej. Wybór polskiego obywatelstwa i opowiedzenie się po stronie polskiej determinują losy Gùsta Kaszëbòwscziego – bierze udział w kampanii wrześniowej, ucieka przed rozstrzelaniem w Lasach Piaśnickich (miejsce kaźni elit kaszubskich i pomorskich). Pod koniec wojny zostaje schwytany przez NKWD i wywieziony do syberyjskiego łagru. Po kilku latach wraca do Polski. Po odwilży październikowej 1956 r. jest pełen nadziei, jednak wydarzenia marca 1968, grudnia 1970 i czerwca 1976 roku przekonują go, że nie będzie lepiej.

[4] *Mòrzkùlowie* – tytuł jest nazwą własną wspólnoty i jest to odpowiednik Kaszubów. Akcja toczy się w realiach XIII w., a głównym bohaterem jest Wòda, który rodzi się w małej wiosce, do której właśnie wprowadzono chrześcijaństwo. Starzy bogowie i stare wierzenia są jednak żywo obecne w świadomości mieszkańców, a także w praktyce życia codziennego. Wòda wyróżnia się wieloma przymiotami (można by nawet napisać, że jest „rycerski"), czym zwraca uwagę księcia Barnima i staje się jego wiernym doradcą. Obok zadań i powinności politycznych Wòda wiedzie także życie osobiste z jego typowymi troskami i radościami. Biografia bohatera dotyczy nie tylko jego życia osobistego, ale także bycia częścią wspólnoty. Jest także opisem procesu nabierania mądrości wskutek szczególnych wydarzeń – po każdym z nich bohater rodzi się na nowo.

[5] *Bënë bùten* (bënë – wewnątrz/wewnątrz tego, np. w czym się mieszka lub żyje; bùten – na zewnątrz/na zewnątrz tego, w czym się np. mieszka lub żyje/na podwórku) – to powieść, która jest właściwie literackim przedstawieniem dzieciństwa autora. Wiele postaci ma swoje pierwowzory. Głównym bohaterem jest Ceszk (Czesłôw) Drgas. Akcja powieści rozgrywa się latach 60. i 70. XX wieku w fikcyjnej wsi Dibòwò, dla której pierwowzorem jest Lipusz. Fabuła koncertuje się na opisie chłopięctwa, pozornie beztroskiego, które wypełnione jest elementami kaszubskimi i polskimi. Dzieciństwo bohatera kończy się wraz ze śmiercią ojca.

[6] *Alfabet dlô dzôtkôw* (Alfabet dla dzieci) – tomik wierszy – jak głosi tytuł – dedykowany dzieciom kaszubskim. Inspiracja zdaje się płynąć z dwóch światów: pisma i życia codziennego. Każdy z wierszy inspirowany jest inną literą alfabetu kaszubskiego. Ich tematyka dotyczy nie tylko liter i słów, ale także elementów świata codziennego: roślin, zwierząt, barw, pór roku. Istotną jego częścią są jednak ludzie i dom, który tylko oni mogą stworzyć.

dziecka kaszubskiego, które wchodząc do państwowej/polskiej szkoły, nie zna już (nawet biernie) języka swoich przodków. Obszary te wzajemnie się dopełniają, przenikają i determinują. Nie ma jednak kaszubskiego dzieciństwa bez rozpoznania tego, czym w każdym z tych obszarów jest kaszubskość/kaszëbstwò.

Pamięć/wymiar szkolnego dzieciństwa kaszubskiego

Kaszubskość nie jest tu czymś prostym i zwyczajnym. W *Łiskawicy* (2015) – Janke umiejscawia akcję we wsi Piekło. Nazwa ta jest – jak sam autor mówi – „alegorią Kaszubów w świecie": „byliśmy taką bardzo realistyczną wyspą w morzu germanizmu, germanizacji, niemczyzny. I jesteśmy w jakimś stopniu tą wyspą w kulturze polskiej. […] chociaż wtedy, kiedy to się działo [akcja powieści dzieje się w latach 1968–1970 – A.K.], to ta realność tej wyspy była większa niż teraz w ustroju demokratycznym, a wtedy w ustroju totalitarnym" (Janke, 2018).

To umiejscowienie kaszubskości zawsze albo w kulturze niemieckiej, albo w kulturze polskiej miało i ma swoje polityczne konsekwencje dla Kaszubów. Oznacza to m.in.:, że kaszubskie dziecko jest dwujęzyczne, ale w swojej pamięci Kaszubi wiedzą także, że był czas, gdy ich przodkowie byli trójjęzyczni. Taka sytuacja wynikała z konieczności funkcjonowania w społeczeństwie zróżnicowanym językowo (Janke, 2020, s. 38).

Znajomość kolejnych języków była przede wszystkim efektem pracy szkoły. Niezależnie bowiem od tego, czy dziecko chodziło do szkoły niemieckiej, czy też do szkoły polskiej, to najczęściej wchodziło ono do edukacji, znając tylko język kaszubski. I szkoła niemiecka, i polska (jeszcze do niedawna) „zawsze" była obcojęzyczna dla dziecka kaszubskiego, ale była ona jedyną szansą zdobycia wykształcenia. A w wielu kaszubskich domach chciano, aby dziecko „zostało kimś lepszym" (Janke, 2020, s. 38; 2023, s. 98), lecz cena takiej edukacji była wysoka, gdyż nauka w szkole niemieckiej i w szkole polskiej nie służyła wytwarzaniu kompetencji dwu- czy trójjęzyczności dzieci kaszubskich, lecz chodziło o ich asymilację w język i kulturę niemiecką bądź w język i kulturę polską.

Im bardziej totalny system edukacyjny, tym metody dydaktyczne bardziej rygorystyczne, łącznie z karami cielesnymi i zniewagami psychicznymi, co przekładało się na przemocową relację nauczyciel–uczeń. Przykładowo Janke w książce pt. *Łiskawica* pisze o nauczycielce, Irminie Domianowej, która uzmysłowiła uczniowi (Môrcënowi), że jego język jest „parchatą mòwą", z którą ona – nauczycielka – „biôtkòwała swòją drewnianą szablą" (Janke, 2015, s. 44, 64). Już sama droga do szkoły była traumatyczna, ponieważ każde kaszubskie dziecko podczas niej musiało òstawic swòją mòwã, jaką òno gôdało òd nômłodszich lat i jaką lepi rozmiało nigle tą z elemeńtôrza

(Janke, 2015, s. 43). Z kolei w książce *Cësk* Janke pisze i o polskich nauczycielach/polskich księżach (uczących katechezy), używających przemocy w nauce polskiego, jak i o niemieckich nauczycielach, takich jak Ebeling, który biciem aktywizował uczniów do nauki języka niemieckiego (2020, s. 23).

Trzeba dodać, że o ile Kaszubi w swojej pamięci potrafią zrozumieć i dostrzec „sens" bicia dzieci w niemieckiej szkole czasów zaboru pruskiego, to do dziś nie mogą zrozumieć, dlaczego ich dzieci były bite w polskiej szkole okresu międzywojennego czy w szkole peerelowskiej. W ich pamięci bicie w polskiej szkole „boli" ich bardziej niż bicie w szkole niemieckiej[7] (Janke, 2020, s. 35).

Publiczny/szkolny aspekt dzieciństwa w kaszubskiej pamięci zapisał się jako piekło/trauma/cierpienie dzieci kaszubskich w niemieckiej i polskiej szkole – na różne sposoby były one opresyjne. Każda z nich w wyniku dwóch form przemocy (fizycznej i psychicznej) prowadziła do wynarodowienia dzieci kaszubskich, pozbawiając je kultury etnicznej. W konsekwencji mówić można o przemocy symbolicznej, gdyż np. polska szkoła „mówiła" dzieciom kaszubskim, że ich mowa to tylko dialekt polski, czyli jakaś ludowa wersja polszczyzny, która była/jest gorszą mową niewykształconych chłopów z Kaszub (por. Synak, 2010). Ten przekaz stał się motorem peerelowskiej edukacji szkolnej, która niezwykle skutecznie asymilowała dzieci kaszubskie/etniczne i wynaradawiała je, pozbawiając kultury etnicznej. Działanie to było tak produktywne, że jego skutki obserwujemy do dziś. Pomimo tego, że od ponad 30 lat nauka języka kaszubskiego jest obecna w polskiej szkole (od czasów transformacji), to nie udało się odwrócić procesu milknięcia Kaszubów w ich języku. Najpierw zamilkły dzieci, a teraz milkną kolejne pokolenia Kaszubów.

Pamięć/wymiar domowego dzieciństwa kaszubskiego

Najpełniejszy projekt etnicznego/kaszubskiego dzieciństwa rozpisał Stanisław Janke w tomiku wierszy pt. *Alfabet dlô dzôtkôw* (2021a). Jak się wydaje, jedynym możliwym wymiarem dzieciństwa kaszubskiego jest jego kaszubska językowość. Jest to w zasadzie manifest dotyczący teraźniejszości kaszubskiej i jest to projekt-utopia pedagogiczna, który osadza się w pamięci kaszubskiego dzieciństwa.

Manifest/utopia Stanisława Jankego odpomina kaszubskie dzieciństwo i przypomina jednocześnie, czym ono jest i jakie być powinno. To projekt dla demokratycznego świata, w którym Kaszuba jest raz jako Polak, raz jako Kaszuba. W efekcie daje to spójną – państwowo-etniczną – identyfikację: „Jo jem i Pòlôch, i Kaszëba!" (Janke, 2020, s. 36). Taką identyfikację uzyskuje się poprzez dojrzałość w Tatczëznie

[7] Kaszubi w swojej historii od XIX wieku identyfikują się z państwowością polską.

i dojrzałość w obywatelstwie [*Żëcé*, s. 71][8]. Obywatelstwo (òbëwatelstwò) jest sprawą państwa, w którym się żyje i zmian w nim zachodzących, co chyba najpełniej oddają słowa Gùsta Kaszëbòwszégò z powieści *Cësk*: „Më szlë z tatkã za dëchã czasu" (Janke, 2020, s. 40). Z kolei Tatczëzna jest dla Stanisława Jankego obszarem silnego związania ze wspólnotą kaszubską i z kulturą tej wspólnoty, co najpełniej wyraża się w słowach ojca („tatka") małego Ceszka Drgasa z powieści *Bënë bùten*, który zapytany przez żonę, dlaczego nie może zrezygnować z jakiegoś swojego przyzwyczajenia, odpowiada: „Jo jem tak przënãcony i kùńc" (Janke, 2023, s. 16). Oba obszary wypełnione są odpowiedzialnością, bo oba światy – państwo/Polska i etniczność/naród/Kaszuby – wymagają dorastania/dojrzewania i odpowiedzialności. To miejsca, w których człowieka spotyka i radość, i smutek. Człowiek powinien dobrze żyć i pomagać innym. Dziecko powinno starszych darzyć szacunkiem. W myśli Stanisława Jankego dzieciństwo szybko mija [*Żëcé*, s. 71] i musi być ono czasem intensywnego uczenia się świata w jego wymiarach etnicznym/kulturowym i obywatelskim.

Kaszubskie dzieciństwo w koncepcji Stanisława Jankego organizowane jest poprzez termin „Tatczëzna", który rozumiany jest przez autora jako to, co „nasze", „swòjsczi", „rodny", a także jako to, do czego się po-wraca wtedy, gdy człowiek czasowo musi swoją kaszubską ojczyznę opuścić, aby żyć gdzie indziej [*Bòcón*, s. 10]. Tatczëzna jest tym, co łączy ludzi w teraźniejszości i jest też tym, co łączy ludzi teraźniejszych z tymi, którzy żyli w kaszubskiej ojczyźnie w przeszłości. W obu przypadkach ludzi łączy język i jest on jądrem kulturowym, a także społecznym kaszubskości.

Język jest ważny ze względu na przodków, ponieważ po przodkach język odziedziczył swój dźwięk. Dźwięki były pierwsze i to z nich wyłoniły się litery, a z liter słowa i zdania [*Alfabet*, s. 5]. Z kolei pismo, które wyłoniło się ze słów, również jest spuścizną po przodkach i jest tym, co dla dzieci ważne także ze względu na literaturę, gdyż to ona niesie w sobie kulturową naukę [*Alfabet*, s. 5]. Zadaniem dzieci jest na-uczenie się pisania i jest to umiejętność, której dziecko nabywa w szkole [*U*, s. 61; *Y*, s. 66], ale szkoła w tym projekcie jest wyraźnie podporządkowana potrzebom kultury kaszubskiej, choćby dlatego że budowana jest w niej świadomość językowa dziecka kaszubskiego [*Alfabet*, s. 5; *Ôrt*, s. 51; *Ùbrzeg*, s. 62; *Ą*, s. 7; *U*, s. 61; *Y*, s. 66].

Janke opisuje dzieciom świat językiem kaszubskim i czyni ten świat sensownym wyłącznie w języku kaszubskim, co właściwie uzmysławia, że język kaszubski jest jedyną metodą włączenie dziecka w kaszubskość. W tym sensie kaszubski świat = kaszubski język. W kaszubskim świecie/kaszubskim języku nie ma bowiem ogrodu, ale jest ògród. Tu nie ma kolorów, lecz farwë. Nie ma tęczy, ale za to jest tãga. Nie ma ryb i brzegu, ale są tylko i wyłącznie rëbë ë ùbrzeg. I nie ma Półwyspu Helskiego, lecz jest

[8] W nawiasach kwadratowych podałam tytuł wiersza i numer strony, które pochodzą z książki Jankego pt. *Alfabet dlô dzôtkôw* (2021a).

jedynie Elskô Blewiązka. Jest żëcé Kaszëbów – ale nie ma życia Kaszubów. Nie byłoby jednak tego kaszubskiego świata, gdyby nie ludzie, którzy mówią po kaszubsku, ponieważ to język kaszubski pozwala po kaszubsku nazwać wszystko, co ich otacza. Język łączy ludzi w bezpośredniości, gdyż jest tym, co pomiędzy ludźmi. Język jest też tym, czym matka otacza dziecko i czym je pielęgnuje w jego wzrastaniu (dosł.: „Jãzëkã je wëcérô"). Język jest tym, w czym matka zwraca się do dziecka [*Celąteczkò*, s. 12]. Dla ludzi język jest ważny, ponieważ tworzy on przestrzeń, w której mogą być razem ze sobą w określony/językowy sposób. Janke uzmysławia dziecku, które czyta jego poezję, że ludzie spotykają się w języku i poprzez język. Potrzebne jest jeszcze miejsce do tych spotkań. Bo ludzie potrzebują gdzieś współ-egzystować i współ-tworzyć ten kaszubski świat wspólny, a tym światem wspólnym jest Tatczëzna, bo przecież „Nôlepi w dodomie mie je" [*Dodóm*, s. 15].

W stronę konkluzji: pozostawiając refleksję otwartą

Powyższe analizy – choć dotyczą wybranych elementów pamięci kaszubskiego dzieciństwa – stanowią egzemplifikacją innych obszarów kulturowych, w których pamięć dzieciństwa jest ważką częścią dziedzictwa kulturowego. Dzieciństwo jest wytwarzane społecznie i ma ono charakter kulturowy, co powoduje, że jest ono znaczące dla procesu wytwarzania tożsamości kulturowej człowieka. Kulturowość dzieciństwa decyduje o pierwszej – jak przytoczyłam za Jerzym Nikitorowiczem – tożsamości człowieka i ma znaczący udział w konstruowaniu kolejnych identyfikacji osobistych i wspólnotowych.

Czytając kaszubskojęzyczne teksty Stanisława Jankego, czytelnik – strona po stronie – bije się z myślą, że oto nie jest bez znaczenia to, czy człowiek rodzi się Kaszubą, Polakiem, czy jeszcze kimś innym. Można oczywiście dyskutować, czy człowiek w chwili narodzin jest już Kaszubą, Polakiem, czy kimś innym. Identyfikacja wynika przede wszystkim z tego, że człowiek przychodzi na świat w określonej rodzinie, a jego bliscy identyfikują się w określony sposób. Dlatego też ukierunkowują oni dziecko na określony typ relacji społeczno-kulturowych tylko po to, aby później stało się ono w pełni członkiem określonej/swojej wspólnoty etnicznej/narodowej. W tym też znaczeniu pierwsza tożsamość jest tym, co się dziedziczy po przodkach.

Tak więc dla człowieka ważne jest, w jakim czasie, w jakim miejscu, w jakim społeczeństwie i w jakiej kulturze dochodzi do jego narodzin. I właśnie to zdeterminowanie czasem i miejscem narodzin czyni człowieka wyjątkowym, choć czasami w bolesny sposób. Lecz, jak napisał Sándor Márai, „nie jest czymś przypadkowym to, skąd człowiek wyrusza" (2016, s. 8). W jakiś sposób zatem to zdeterminowanie pozwala człowiekowi zastanawiać się nad sensem życia, a pamięć o jego wspólnotowej

przeszłości nadaje – jak przytoczyłam za Hannah Arendt – głębi jego życiu. Takie myślenie o życiu, takie poszukiwanie sensu w życiu przez człowieka – jak przekonuje Janke (2020, s. 5) – jest swoistą cechą Kaszubów. Jak się jednak wydaje, sprawa ta dotyczy człowieka w ogóle, ponieważ daje sposobność konstruowania refleksji o własnym byciu w świecie i powoduje, że wcześniej czy później w człowieku pojawić się może świadomość własnej wyjątkowości, świadomość bycia częścią jakiegoś większego zamysłu czy planu.

Powyższe fragmenty pamięci kaszubskiego dzieciństwa pozwalają wyrobić sobie myślenie o tym, czym jest etniczność dzieciństwa dla dziecka inno-etnicznego w świecie społeczno-kulturowym organizowanym przez tych, którzy sami definiują się jako pochodzący z kultury dominującej. Faktem jest, że sięgałam w tym artykule wyłącznie do pamięci kaszubskiego dzieciństwa, które – być może – zostało przez Kaszubów utracone bezpowrotnie.

W optymistycznej bowiem wersji etniczność własnej grupy społecznej to czynnik, który determinuje ludzkie istnienie człowieka w kulturze jego przodków. Jak pokazałam wyżej, jest też nieoptymistyczna wersja opowieści o etniczności, z której dziecko zostaje wyrzucone/wytrącone. Wielu Kaszubów doświadczyło zerwania pokoleniowej transmisji swej kaszubskości, gdyż zostali oni – jako dzieci – wyrzuceni/wytrąceni z kultury przodków. Wielu nie doświadcza z tego powodu jakiegoś szczególnego dyskomfortu tożsamościowego. Wielu jednak – na skutek rozmaitych zdarzeń w ich życiu – rozpoczyna przebudowę/odbudowę własnej tożsamości w procesie ponownego wymyślania siebie jako Kaszuby. Wielu z nich boleśnie uświadamia sobie własną traumę kulturową związaną z wykorzenieniem z kulturowości kaszubskiej.

Dziecko kaszubskie to jedna z wielu możliwych egzemplifikacji dziecka etnicznego i już ta niewielka ilość wiedzy o jego dramacie pozwala zrozumieć, że wiele praktyk społecznych to działania wynaradawiające, których celem jest wyrwanie dziecka inno-etnicznego z jego kultury. A odebrać człowiekowi – dziecku i dorosłemu – jego etniczną kulturę oznacza odebrać mu przodków, historię i pamięć przeszłości. Odebrać człowiekowi jego kulturowość/etniczność oznacza odebrać mu szansę na odnalezienie głębi i sensu życia, a także oznacza to pozbawienie go szansy na uświadomienie sobie własnego przeznaczenia i własnej wyjątkowości.

Bibliografia

Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (M. Godyń i W. Madej, tłum.). Wydawnictwo Aletheia.

Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka* (A. Łagocka, tłum.). Wydawnictwo Aletheia.

Benedict, R. (2005). *Wzory kultury* (J. Prokopiuk, tłum.). „Muza".

Drzeżdżon, J. (1992). O edukacji dziecka na Ziemi Kaszubskiej. *Zeszyty Naukowe. Pedagogika. Historia Wychowania*, 20, 35–50.
Janke, S. (2015). *Łiskawica*. Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego.
Janke, J. (2018). *Wypowiedź w ramach konferencji: Treści literackie i historyczne w kaszubskiej edukacji językowej. Edukacja kaszubska w nowej podstawie programowej. Gdańsk: 19.03.2018 r.* [Nagranie]. Prywatne archiwum autorki.
Janke, S. (2020). *Cësk*. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
Janke, S. (2021a). *Alfabet dlô dzôtkôw*. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
Janke, S. (2021b). *Mòrzkùlowie*. Stowarzyszenie Pisarzy Polskich. Oddział Warszawa, Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej w Wejherowie.
Janke, S. (2023). *Bënë bùten*. Wydawnictwo Region.
Kurcz, Z. (2022). *Od narodowości do mniejszości narodowych w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Márai, S. (2016). *Trzydzieści srebrników* (I. Makarewicz, tłum.). Fundacja Zeszytów Literackich.
Miller, R. (1981). *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Nikitorowicz, J. (2005). Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji*, *2*(2), 23–30.
Nikitorowicz, J. (2007). *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Nora, P. (2020). *Między pamięcią a historią. Wybór tekstów* (J.M. Kłoczkowski, tłum.). Słowo/Obraz Terytoria.
Sikorski, S. (1973). Wpływ gwary kaszubskiej na początki nauczania szkolnego. *Pomerania. Biuletyn Zarządu Głównego Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego*, 1(50), 16–21.
Synak, B. (2010). *Moja kaszubska stegna*. Wydawnictwo Bernardinum.