

Muriel Molinié*

KIEDY PODMIOT SPORZĄDZA MAPĘ SWOICH (NIE)RODZINNYCH PRZEŻYĆ I PROJEKTU MIGRACYJNEGO? WIELOJĘZYCZNY PARADYGMAT W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH W EDUKACJI XXI WIEKU

Streszczenie. W artykule przedstawiono projekt badawczy, w którym głównie studenci i studentki z zagranicy, przy wykorzystaniu narracji wizualnej, opowiadali o doświadczeniu biograficznym związanym z ich migracją (studia w Paryżu). Pobyt w innym kraju jest doświadczeniem antropoformacyjnym pozwalającym na konstruowanie nowych relacji i pomijanie trwałych (np. rodzinnych). Wykonywane prace (rysunki autobiograficzne, filmy) są źródłem pozwalającym na stymulowanie narracji biograficznej i refleksji nad własną historią życia i projekcją przyszłego miejsca w życiu. Narratorzy dzięki doświadczaniu migracji „opanowują świat” – stopniowo odnajdują w nim swoje miejsce i procesualnie, „w drodze” konstruują bieg swojego życia, sięgając w niewielkim stopniu do przeszłości, pomijając w niej środowisko i więzi rodzinne.

Słowa kluczowe: migracja, studenci, badania biograficzne, prace wizualne (rysunek autobiograficzny, film)

When the subject maps his (non) family experience and migration project. In favor of a multilingual paradigm in biographical research in 21st century education

Summary. In this article, the author presents a research project in which mainly students from abroad, using visual narration, talked about biographical experience related to their migration situation (studies in Paris). A stay in another country is an anthropo-forming experience that allows you to build new relationships and skip over lasting relationships (e.g. family). The performed works (autobiographical drawings, films) are a source that allows the stimulation of biographical narration and reflection among the members of the student group on their own life history and projection of their future place in life. Narrators, thanks to experiencing migration, “master the world” – they gradually find their place in it and progressively construct the course of their lives “on the way”, reaching out slightly to the past, thus bypassing the family environment and ties.

Key words: migration, students, biographical research, visual works (autobiographical drawing, film)

* Prof. zw. dr hab., Uniwersytet Sorbonne Nouvelle – Paryż 3, e-mail: muriel.molinie@sorbonne-nouvelle.fr

Geneza badań nad narracją wizualną w ramach mobilności uniwersyteckiej

Opis upodobań postrzegającego i postrzeganego

To przede wszystkim w obszarze dydaktyki języków, skoncentrowanej na komunikacji międzykulturowej, przyznaliśmy (Molinié, Gellereau, 1999) centralne miejsce narracji wizualnej na temat zdarzeń i przeżyć formatywnych obcokrajowców studiujących w Paryżu od początku lat 90. XX wieku. Podejmując serię badań–działań–szkoleń w sieci, skupiającej badaczy i wykładowców języków żywych (angielski, hiszpański, niemiecki, francuski), we współpracy z Biurem Badań Języków i Kultur, wykazujemy, dlaczego warto zidentyfikować i opracować te przeżycia na poziomie językowym i symbolicznym, jak je umiejscowić najpierw w systemie wyobrażeń studentów, a następnie w kontekście edukacyjnym (Molinié, Gellereau, 1999). W szkolnictwie wyższym listy wideo (autorskie nagrania wideo w pierwszej osobie) pozwalają ustanowić połączenia między różnymi społecznymi środowiskami – miejscami rzeczywistymi (również tymi rodzinnymi), odkrywanymi przez studentów-podróżników we Francji, i miejscami, które sobie wyobrażają poprzez obrazy, które im wysyłają ich rozmówcy (np. z Sydney, Berlina itd.). Dzięki realizacji tych filmów, wizualizują swoje odczucia i spostrzeżenia w sytuacji mobilności. Ukazują wyciągane z tego korzyści zarówno na płaszczyźnie osobistego rozwoju, jak i w ramach kształcenia. I tak Nick, młody nowojorczyk z Brooklynu, student NYU, postanawia przedłużyć pracę na stanowisku lektora języka angielskiego w paryskim Lycée Louis-Le-Grand. Nagrywa wiadomość wideo w ramach kursu francuskiego jako języka obcego pt. „Od listu do wiadomości wideo”, który wprowadziliśmy na zajęciach z języka francuskiego jako obcego na Université Paris VIII w Saint Denis. Podkładając własny głos, filmując na korytarzach prestiżowego Lycée Louis-Le-Grand w szerokim planie, po amatorsku, kieruje do swoich rodaków zza Atlantyku następujące pytania:

Jak zakończyć ten list? Być może, zadając wam pytanie, które często sam sobie stawiam – w jaki sposób otworzyć bramę do francuskiego społeczeństwa? Bramę z daleka dla mnie widoczną, z oczywistymi symbolami: Notre-Dame, Luwrem, Bastylią? Wszystko to jest bardzo ważne dla Francuza. Czy muszę stać się **taki sam, jak oni**, czy też mogę w to wejść, nie tracąc samego siebie? Zacząłem się zagłębiać w ten ich intymny labirynt, ucząc się francuskiego – słówko po słówku, zdanie po zdaniu. I tak, za każdym razem jestem coraz bliżej tej ich duszy. Lepiej pojmuję, co właściwie ma znaczyć „bycie Francuzem”. Biorę, co mi się podoba. Rosnę. Jestem coraz bogatszy, ale w żadnym wypadku nie tracę siebie samego. Dostosowuję się. **Człowiek patrzy z daleka, lecz czuje się, jakby był w samym środku** (Nick).

Nick dzieli się z wyobrażonym odbiorcą swoimi przemyśleniami o spotkaniu z innością (z Francuzami i ich językiem) oraz o intersubiektywnej relacji, wynikającej z jego podróży. Wskazuje, jak istotne jest zrównoważenie dwujęzyczności, związanej z rzeczywistym otwarciem się na bliźnich, bliskich, krewnych, a także pójście własną drogą, nie „tracąc siebie”.

Ten filmik jest ważny, ponieważ prezentuje połączenie mediacji kognitywnej, relacyjnej i językowej (Coste, Cavalli, 2015), co umożliwia studentowi kręcącemu wideo zbadanie i wykorzystanie formacyjnego potencjału zagranicznego wyjazdu, a także wizualnie i wielokompetencyjnie (wielokanałowo) opowiedzieć to, czego doświadcza fizycznie, tu i teraz, w tym czasie i tej przestrzeni, w trakcie pobytu we Francji. Język *obcy* jawi się jako mogący wnieść trochę innej, nieznanej dotąd perspektywy, czyli pozwala pozytywnie spojrzeć na siebie z boku, na relacje rodzinne i otwarcie na inność.

Przestrzeń pedagogiczna staje się pudłem rezonansowym (*caisse de résonnance*) tego, co Serres w tym samym okresie nazywa mianem *random* (ang.), nadając temu sens pierwotny: „podróży mającej swój cel, lecz przebiegającej trochę przypadkowo”. Dzięki tej korespondencji wideo klasa językowa staje się echem tego doświadczenia, zarówno fenomenologicznego, jak i estetycznego, ruchu, który francuski filozof stara się opisać w eseju z roku 1997 pt. *Nouvelles du monde*:

Chciałem opisać warunki, w jakich przebiega postrzeganie, gdy ciało jest jak najbliższe postrzeganego. Okazuje się, że są to upodobania/*amours* postrzegającego i postrzeganego. Warto opowiedzenia jest jedynie zdarzenie odbiegające od zwykłej czasowości wyjazdu. Zaczyna się jakaś przygoda, jakiś ruch sam w sobie (Serres, 1997, s. 25).

Odtworzenie tej przygody i ruchu będzie przedmiotem projektu pilotażowego, zatytułowanego *umiejętność podróżowania*, który poprowadziliśmy z Glorią Paganini i Geneviève Zarate w CREDIF, w École Normale Supérieure w Fontenay Saint-Cloud. W tym projekcie wartością edukacyjną, interkulturową, przypisywaną pobytowi językowemu za granicą jest spojrzenie na siebie, na własną rodzinę z boku i odkrywanie świata (Molinié, 2000).

Badania miały określić stosunek między zasobami wiedzy a doświadczeniem, „bowiem to w tym specyficznym stosunku tkwi istota wymiany edukacyjnej zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli”. Usiłowaliśmy przełożyć na obrazy, dźwięki i słowa bogactwo „wyjazdu jako szczególnego doświadczenia zarówno dla jednostki, jak i grupy”, a tym, co bywa również przekazywane w trakcie drogi edukacyjnej człowieka (Molinié, 2000, s. 153). Instytucjonalny rozwój programu Erasmus, ze szczególną ukazał naszą zdolność do konstruowania stosunków między przeżywanym doświadczeniem wielojęzyczności a nabywaniem wiedzy językowej w formalnym lub nadzorowanym kontekście. W latach 2000–2010 postępujące uznawanie „zasobów językowych” (Gumperz), „kompetencji wielojęzycznych” oraz „wielojęzycznej tożsamości” (Moore, Brohy, 2013) wzbogaciło „zasoby dydaktyczne” (Aguilar, Cicurel, 2014) uczących i ich zdolność do *wspomagania* i stymulowania rozwoju kompetencji wielojęzycznych/wielokulturowych u studentów-migrantów (Murphy-Lejeune, 1998).

Ta ewolucja przebiegała stosunkowo wolno, również dlatego, że musiała stawić czoła standardowym sposobom oceny kompetencji językowych,

proponowanym przez CECRL (CEFR). Te sposoby okazały się nieadekwatne i są krytykowane poczynając od roku 2004 aż do dziś¹.

Występowaliśmy zatem o uwzględnienie i uznanie faktu, jak szczególną figurą jest jednostka ponowoczesna, *czyli* człowiek mobilny; aby mu umożliwić ustalenie osobistych (rodzinnych, rówieśniczych, zawodowych) związków między doświadczeniem, jakim jest wyjazd (otwarcie się na wielość form – lokalnych, regionalnych, międzyregionalnych, transgranicznych lub międzynarodowych, zwykłych wyjazdów lub wyjazdów wielokrotnych o zróżnicowanym czasie trwania, w jedno miejsce lub w różne miejsca, dłuższych lub krótszych, czasem przerywanych, legalnych lub nie) a własnym procesem kształcenia się *przez całe życie*.

Aby lepiej odczuwać te zjawiska i pogłębić ich rozumienie w nauczaniu języków, tworzyliśmy nowe przestrzenie pedagogiczne, zakładające opowiadanie o wyjeździe, o jego umiejscowieniu przestrzennym i przedstawieniu teatralnym (Molinié, Lieberman, 1998). W ramach tych warsztatów zachęcaliśmy uczestników do postrzegania siebie jako migrantów, aktorów i protagonistów własnej migracji, a nie jako „pasywnych, bezwolnych ofiar społecznych i ekonomicznych sił...” (Briggs, 1972). Powiązanie poziomu mikrosocjologicznego, jakim jest to, co robią aktorzy, z poziomami mezo- i makrosocjologicznym kontekstów i uwarunkowań, zmuszało każdego z uczestników zadać sobie pytanie o stopień wolności, jaki sobie przyznają, a przede wszystkim – usiłować zrozumieć, w jakich warunkach taka wolność jest możliwa (Peressini, 2015) w przestrzeni dialogicznej z innymi, również członkami rodziny. Jakie są socjologiczne i egzystencjalne wyzwania tych nowych form studenckiej mobilności oraz ich dwu- lub wielojęzyczności?

Shukając odpowiedzi na powyższe pytanie, w 1995 roku przyłączyliśmy się do grup na szkoleniach z zakresu socjologii klinicznej i opowiadania życia, prowadzonych na Université Paris-Diderot przez Vincenta de Gaulejaca, będącego wówczas dyrektorem Laboratorium Zmiany Społecznej. To tam szkoliliśmy się w dziedzinie interpretacji rysunków osób dorosłych. Zgłębiliśmy to, co dzisiaj nazywamy rysunkiem socjobiograficznym oraz w szczególności to, jakiego zaangażowania wymaga możliwość rysowania na podstawie sformułowania: „rysunek o moim życiu”, i do jakiego dystansu refleksyjnego zachęca prowadzący zajęcia, gdy nadchodzi chwila dokonania interpretacji tego rysunku. Kiedy sama zaczęłam prowadzić warsztaty poświęcone refleksji (zatytułowane „Trajektoria kulturalna – ciągłość i przerwy tożsamościowe”) nauczyliśmy się tworzyć polecenia heurystyczne, dostosowane do celów danej grupy (samo)kształceniowej w dziedzinie języków, literatury czy nauk humanistycznych. Powstały wówczas dwa polecenia: „Rysunek mojej dzisiejszej tożsamości kulturowej” oraz „Przedstaw, proszę, swoją kulturową trajektorię w czasie i przestrzeni od dwóch ostatnich pokoleń”. Przez dwa lata praktykowaliśmy rysunek refleksyjny z kolegami (uczącymi-badaczami, studentami nauk humanistycznych itd.) w ramach prowadzonych warsztatów.

¹ Krytyka ta przybrała publiczny charakter w kwietniu 2017 roku podczas dyskusji zatytułowanej „The expanded CEFR project: a not so good initiative by the Council of Europe”.

Tworzenie ram i metody

Z tego okresu badań–działań–szkoleń interdyscyplinarnych zapamiętamy, że rysunek osoby dorosłej, działającej w grupie, wyróżnia się lekkością (w porównaniu z filmami na kasetach VHS, które nagrywaliśmy w środowisku uniwersyteckim w latach 90. XX wieku), a zatem przynosi grupie natychmiastowe korzyści. Wykonywanie rysunków skłania rysujących do budowania symboli i pojęć wizualnych – jest to prawdziwy subiektywny zasób słownictwa, oglądany i interpretowany w danym czasie w grupie. Po drugie, taka praktyka ma wielką zaletę dotyczącą relacji – uczestników poddanych dynamice wspólnej interpretacji, stymuluje do interakcji i dyskusji na temat tych rysunków.

W płaszczyźnie metodologicznej prowadzący zajęcia zajmuje kluczową pozycję. Po pierwsze dlatego, że dotyczące rysunku polecenia zostały dokładnie przeemyślane – mają one dawać uczestnikom jednocześnie możliwość zaangażowania się (w rysunek) i nabrania dystansu (w ramach tłumaczenia rysunku innym członkom grupy). Po drugie dlatego, że prowadzący zajęcia musi znaleźć się w punkcie zetknięcia uczestnika i polecenia (a nie postępować zgodnie z instrukcjami, zawartymi w poleceniu). Można w ten sposób przemyśleć pierwsze polecenie, żeby zbadać, co dzieje się w momencie zetknięcia się uczestnika z problematyką warsztatów (lub zajęć), a potem kolejne polecenie stanie się już bardziej analityczne.

Po trzecie, prowadzący zajęcia zajmuje raczej pozycję zapewniającego ramy interpretacyjne, niż pobudzającego interpretację. Reguluje on zatem dyskusję, unikając zbędnych interpretacji nie na temat i przypominając zasady deontologiczne, przyjęte wcześniej przez grupę (szacunek, życzliwość, nieosądzanie). Wreszcie, prowadzący zajęcia zapraszający do poszukiwania znaczeń między faktami społecznymi a uczuciami, powinien zadbać, aby społeczna obiektywność i subiektywność uczestnika zetknęły się i połączyły.

Wyjazd jako doświadczenie antropoformacyjne²

Antropologia mobilności formacyjnej w kontekście wielojęzycznym

Wspólnie z praktykami i prowadzącymi zajęcia w ramach edukacji międzykulturowej oraz kliniki transkulturowej uważamy, że obecne światowe wstrząsy wymagają pracy dla zbliżenia, odkrywania nowych możliwości przyjaźni, relacji (również rodzinnych), wynajdywania nowych nośników tożsamości.

Jeśli jest wystarczająco dobrze wykonana, praca ta prowadzi do rozsądnie tworzonych przynależności, owocnych i otwartych na inność. W przeciwnym razie, trudności właściwe procesom identyfikacji mogą zrodzić indywidualne cierpienia, a także – na poziomie wspólnotowym – niebezpieczną radykalizację wzorów kulturowych, względnie nawet integrystyczne zawirowania (von Overbeck Ottino, Baubet, 2013, s. 78)³.

² Termin wprowadzony przez Gastona Pineau (2003) (przyp. tłum.).

³ Tłumaczenia tekstów źródłowych – mgr Uta Hrehorowicz, dr Aneta Słowik.

Mając na uwadze fakt, że nasza rola polega na pomaganiu w tej pracy, w różnych miejscach interwencji akademickiej (kształcenie językowe, kształcenie nauczycieli, pracowników socjalnych, młodych badaczy itd.), opracowaliśmy teorię metodologii rysunku narracyjnego, najpierw z badaczami specjalizującymi się w wielojęzycznej edukacji dziecięcej (Molinié, 2009), a potem bardziej przekrojowo – w dydaktyce języka obcego (DDL).

Kontekst badań

Analizowane rysunki są częścią korpusu materiałowego, kolekcjonowanego od 2005 roku i tworzonego przez studentów z różnych państw w ramach kursu języka francuskiego w Centre International de Langue Française et Action Culturelle (CILFAC – Międzynarodowe Centrum Języka Francuskiego i Działów Kulturowych) Université de Cergy-Pontoise (obecnie UCP). Założyliśmy CILFAC w roku 2002 w odpowiedzi na zapotrzebowanie na nauczanie obcokrajowców języka francuskiego i kultury frankofońskiej (w ramach wymiany z Europą, Azją i Afryką), którzy przyjechali na ten uniwersytet, by studiować języki obce, prawo, literaturę i ekonomię itd. Rysunki powstały w ramach zajęć ogólnie dostępnych dla każdego Francuza lub obcokrajowca studiującego na UCP od roku 2005, za zgodą Conseil de la Formation et de la Vie Étudiante (CFVU – Centrum Kształcenia i Życia Studenckiego), otwartych również dla studentów zagranicznych, przebywających we Francji w ramach wymiany uniwersyteckiej (Erasmus, Crepuq), dla studentów planujących pobyt w systemach Erasmus, Crepuq itd., studentów wracających na UCP po zagranicznym pobycie na stypendium Erasmusa.

Te 24 godziny zajęć, zatytułowanych „Trasy i projekty mobilności międzynarodowej”, rozłożone były na 12 tygodni. Większość uczestników stanowili studenci, przychodzący na UCP ze znajomością języka na poziomach: B1, B2 oraz C1. W zajęciach wziął udział tylko jeden Francuz, powracający z pobytu w ramach Crepuq w Quebecu, nie zapisał się też nikt spośród studentów kończących studia.

Inaugurację zajęć zwykle stanowi burza mózgów wokół pojęcia „mobilność”. Przeprowadzenie burzy mózgów ma fundamentalne znaczenie. Oparta na swobodnych skojarzeniach, możliwość inspirowania się tym, co mówią inni uczestnicy, zakazie autocenzury lub cenzurowania innych, burza mózgów pozwala odsunąć wszelkie próby hierarchizacji mobilności, postrzeganych jako uprawnione, i tych, które mają miejsce poza wymianą, umowami czy partnerstwami, a które uchodzą za mniej lub mało dowartościowujące. Kolektywna działalność wizualna inicjuje zatem w grupie dyskusję o zabarwieniu antropologicznym i politycznym na temat roli mobilności formacyjnych nie tylko, jeśli chodzi o wymianę dostępną ludziom, lecz także w rozwoju ludzkości i jej humanizmu⁴.

⁴ Deklaracja bolońska z dnia 19 czerwca 1999 r. oraz krótki filozoficzny esej M. Serresa, jednocześnie pozwalają na usytuowanie w kontekście historycznym tę refleksję inauguracyjną.

Następnie proponujemy aktywność wizualną, zaczynając od polecenia „Narysuj, proszę, swoją drogę (parcours) i swój projekt mobilności międzynarodowej. Objasnij swój rysunek”. Przed przedstawieniem polecenia analizujemy dwa rysunki i teksty z poprzedniego roku, powstałe w podobnej sytuacji, z których jeden wykonała polska studentka (Magda), a drugi – student z Chin (Chen) (patrz: Molinié, 2006a; 2006b). Następnie odbywają się rozmowy w trzyosobowych grupach, w trakcie których każdy ma wyjaśnić swój rysunek pozostałym członkom grupy. Potem przechodzi się do przedstawienia eseju jako gatunku w oparciu o dwa autobiograficzne opowiadania: jedno pochodzące z *Autobiographie critique* (*Autobiografia krytyczna*) Edgara Morina, a drugie z *L'Amérique au jour le jour* de Simone de Beauvoir. Ponadto, odbywają się zajęcia w rodzaju teatru improwizowanego (Feldhendler, 2014), których celem jest wzbogacenie interakcji, łatwiejsze przyswajanie na żywo wiedzy z zakresu kultur i języków, a także rozwijanie w grupie umiejętności komunikacyjnych i relacyjnych (zawsze w związku z historią każdego członka grupy). Czas poświęcony rozmowie pomaga w indywidualnym redagowaniu autobiograficznego eseju. Wreszcie, studenci w sposób przemyślany i krytyczny przyswajają sobie dwa spośród narzędzi proponowanych przez Radę Europy, mających „oprządkować” ich podróże po Europie – *Portfolio européen des langues pour l'enseignement supérieur* (Europejskie Portfolio Językowe w Kształceniu Wyższym) oraz CV Europass, którego założenia przedstawia kierowniczka Wydziału Stosunków Międzynarodowych Université de Cergy-Pontoise.

Stymulujące mediacje semiotyczne

Rozmowy w grupach prowadzono pod koniec semestru, aby sprawdzić, czy postęp realizacji programu. Zadawaliśmy następujące pytania: jak pracowaliście? Co zainteresowało was najbardziej? Czy odnieśliście wrażenie, że między waszymi pracami a Portfolio Rady Europy istnieje jakiś związek? Kilko studentów podkreślało, że całość zaproponowanych mediacji semiotycznych przyczynia się do stymulacji uczuciowej oraz intelektualnej. Wielokrotnie podkreślano, że wykonywanie rysunków podziało jak wyzwalacz, i to dwukrotnie – oglądanie/komentowanie rysunków innych członków grupy oraz rysowanie/komentowanie własnego rysunku. Kasia odniosła się także do rysunku zrobionego przez Magdę rok wcześniej i wyraziła zdanie, że ma szczęście podobnie, jak jej rodaczka: *Tak samo jak Magda, mam wielkie szczęście, że mogę tu studiować. O kolegach w Polsce myślę sobie: „ale biedaki...”, bo tu mam szczęście, że robię coś innego, nowego. Oni wiele tracą w porównaniu ze mną.* Ana wyjaśnia, jakie są związki między trybem „lektury” a ekspresją graficzną, literacką, wizualną, teatralną i wynikające z nich znaczenie:

Kiedy czytałam tekst Simone de Beauvoir, utożsamiałam się z nią i mogłam przeanalizować swoje własne myśli. Portfolio stanowi coś w rodzaju zapisków z podróży: każdą kolejną część zapisałam innym kolorem, innym długopisem. Skupiałam

się przede wszystkim na rysunkach, bo doszłam do wniosku, że to bardzo pogłębiony opis naszych przeżyć osobistych, rodzinnych. Gdy tłumaczyłam swój rysunek, ujrzałam je w innym wymiarze. To właśnie chciałam zrobić z kolegami. Utożsamiałam się z Simone de Beauvoir i z Edgarem Morinem. Pracowałam nad obydwojema tekstami, wyjaśniałam je. Doszłam do takiej koncepcji mobilności, która wiązała się z pojęciem podróży. Skoro najpierw trzeba zrobić rysunki, dość trudno znaleźć właściwe symbole, ale mnie się udało. Wszyscy doszliśmy do tego samego punktu – wszyscy chcieliśmy otworzyć się na świat i na wszystkie możliwości, rodzina gdzieś tam jest w tle. To wiąże się z Deklaracją Bolońską, chodzi o większą otwartość, akceptację, tolerancję, trochę nadziei. Dzięki Simone de Beauvoir ujrzałam, że czuję się bardziej niż myślałam związana z literaturą i podróżowaniem. To było dla mnie odkrycie.

Rysunek autobiograficzny a mobilność międzynarodowa

Rysunki zebrane w latach 2005–2010 i wykonane w odpowiedzi na polecenie „Narysuj, proszę, swoją drogę i swój projekt mobilności międzynarodowej. Objaśnij swój rysunek” podzieliliśmy na dwie główne grupy – jedne wyobrażają dążenie do znalezienia swego miejsca w świecie, pozostałe – konieczność nawiązania ze światem relacji dynamicznej.

Przeanalizowaliśmy w szczególności sposób, w jaki wszystkie te rysunki:

- interpretują założenie retrospektywne polecenia i przedstawiają mobilność w relacji z przebywaniem już tutaj i historią (również rodzinną, choć jest prezentowana w sposób ograniczony) podmiotu rysującego,
- interpretują założenie projekcyjne polecenia poprzez pojęcie projektu i przedstawiają mobilność w relacji z doświadczeniem wielojęzycznym i interkulturowym, które powstaje i które powstanie,
- przedstawiają skłonność do przemyśleń ich aktora, założenie refleksyjne wzmacniane jest przez wymiar podwójny: autobiograficzny i dialogiczny całego układu.

Mieć swoje miejsce w świecie

Rysunki zaklasyfikowane do pierwszej z tych kategorii przedstawiają mobilność studencką jako doświadczenie, rozgrywające się już na miejscu, szeregu wyborów (nawiązywania, zerwania, dekonstruowania relacji rodzinnych, koleżeńskich, zawodowych) swego rodzaju *lebensweg* (drogę życiową) albo też jako program.

Po pierwsze, należy zauważyć, że w trakcie rysowania student kładzie nacisk na fakt, że ten moment jego mobilności sytuuje się w czasie, wpisując się w jego pierwszą socjalizację (dokonującą się w środowisku rodzinnym), bez przerw między etapami rozwijającego się społeczeństwa, a charakteryzują go spójne filiacje oraz afiliacje. Po drugie, wielojęzyczne i interkulturowe doświadczenie, kojarzone z zagranicznymi wyjazdami, zaznacza się w jakiś sposób w tych rysunkach. Gdy się wspomina o rodzinie, niekoniecznie chodzi aktorowi o możliwość dodatkowych wyborów (zrywających z tym, co działo się

wcześniej, np. w środowisku rodzinnym). Wreszcie, skłonność do refleksji na-byta w związku z mobilnością postrzegana jest jako potencjalnie wzmagająca niepewność aktora społecznego wobec przyszłości. Symbole w tej kategorii przedstawiają zatem życie, którego sensu podmiot nie kwestionuje. Natomiast etap pomobilnościowy, wyrażony znakiem zapytania, przedstawiony jest jako niepewny. Tę pierwszą kategorię rysunków dzielimy jeszcze na trzy podgrupy.

Społeczne lub symboliczne wyobrażenia wznoszenia się

Do pierwszej podgrupy odnoszą się wyobrażenia cylindryczne, koliste i spiralne; rysunki zamkniętych lub otwartych piramid, schematów blokowych oraz schodów prowadzących w górę, plany, strony komiksów, puzzle. Te wyobrażenia mają liczne punkty wspólne. Po pierwsze, przedstawiają podstawę, czy też punkt wyjścia mocno odnoszący się do całego symbolicznego i kulturowego kapitału (np. rodzinnego), zgromadzonego dotąd w życiu studenta. Po drugie, ich szczyt lub punkt docelowy to uniwersytet i Francja. Po trzecie, przebyta drogę znaczy szereg zdarzeń, tworzących strukturę, takich jak:

- szkoła, dni wolne spędzane z rodziną, otoczenie i środowisko (dom, wieś, słońce, kwiaty, gwiazdy itd.), rodzeństwo,
- przebieg edukacji, podróże zagraniczne (Stany Zjednoczone, Anglia, Francja, Arabia Saudyjska) i zdobyte dyplomy,
- zaangażowanie społeczne (polityka lokalna, kościoł, Czerwony Krzyż),
- młodzińcze życie towarzyskie (przyjęcia),
- sport (piłka wodna, basen, judo) i sztuka (fortepian),
- wybrane osiągnięcia (matura, zawody sportowe),
- zakochanie się (serduszką),
- samodzielność na uniwersytecie („uniwersytet nie w moim mieście”) lub dzięki uzyskaniu prawa jazdy.

Takie występowanie po sobie zdarzeń i sytuacji formacyjnych rzadko się kończyło na ostatnim etapie, który byłby zidentyfikowany i nazwany, jak na przykład narysowana przez Noelię piramida, której szczyt zwieńcza postać nauczyciela francuskiego w Hiszpanii. O wiele częściej rysunek otwiera się na jeden lub kilka znaków zapytania. Tak jest w przypadku ostatniego rysunku w autobiograficznym komiksie Ivana; tak jest w przypadku piramidy Any-Cateriny, którą nazwała *uniwersytetem*, i otwierającą się na 12 trzykropków i 3 znaki zapytania. Znak zapytania jest także u Denise nad rysunkiem rozwidlającej się drogi. Natomiast Brigitte umieszcza na swoim rysunku młodą długowłosą blondynkę w spodniach, mającą niepewną minę i trzymającą przed sobą napis *plan*. U jej stóp widać książki. Po lewej stronie całość przebytej przez nią drogi (od szkoły do politechniki) i jej osiągnięć (dyplomów). Nad nią czerwony trójkąt wskazuje *Jesteśmy tutaj*. Podróżować? Szukać pracy? Studiować dalej? Co z rodziną? Wielkim wahaniom ulega także człowiek narysowany przez Julię: drapie się po głowie, mając po lewej ręce niewielkie taczki załadowane całym jego dobytkiem – wiele książek, instrumentów muzycznych itd. Przed

nim ogród-labirynt z szalasem pośrodku, nad którym widnieje znak zapytania (należy zaznaczyć, że Julia nie była na zajęciach, rysunek powstał przy użyciu narzędzi elektronicznych). Raz jeszcze okazuje się, że zgromadzony bagaż kulturalny nie wystarczy, by usunąć znaki zapytania dotyczące przyszłości.

W podsumowaniu można powiedzieć, że te rysunki skupiają się głównie na już przebytej drodze i zdobytym wykształceniu, przy czym uwypuklają silną spójność w budowaniu swojej tożsamości społecznej i kulturowej. Dążenie do ciągłości przeważa nad wymiarem międzynarodowym – ten wymiar bowiem uwidocznił się mało albo wcale.

Opanowanie otwarcia na świat

W drugiej podgrupie znajdziemy stylizowane kule ziemskie, punkty przecięcia, skrzyżowania i labirynty, ujrzymy także wysiłek studenta, chcącego nadać „zglobalizowane” znaczenie przebytej już drodze, ale głównie dalszym projektom. Te rysunki wskazują bardziej na wymiar projekcyjny niż retrospekcyjny wydanego polecenia. Próba zapanowania nad dynamiką związaną z mobilnością wydaje się odsuwać na dalszy plan wątpliwości czy też niepokój, dotyczący przyszłości.

Tak więc, na rysunku Agnieszki mniej więcej geometryczna figura to Polska (ja) pośrodku szeregu wyjazdów i powrotów – na lewo słowo *Francja*, na prawo *Chiny*, u góry *Niemcy* i *Anglia*, u dołu *Austria* i *Kamerun*. Podwójne strzałki tam i z powrotem ukazują wahadłową mobilność między tymi kierunkami a centrum, którym jest Polska (ja). Nie znajdziemy żadnej wskazówki, dotyczącej języków czy kultur kojarzonych z tą mobilnością.

Taką wahadłową mobilność mamy też w przypadku Marii, która przedstawia serię podróży tam i z powrotem między Barceloną a Paryżem, pociągami francuskiej SNCF (z Paryża) i hiszpańskiej RENFE (z Barcelony). Jane przedstawia uśmiechniętą dziewczynę w spodniach, trzymającą przed sobą napis „Français” i stojącą pośrodku mapy świata (na której widnieją kontury różnych państw). Jest otoczona ośmioma dużymi dymkami z napisami: *Hello, Dja Diut, Salut, Buenos Dias, Guten Tag, Buon Giorno, Kalimera, Salam Alejkum*. Jej rysunek nosi tytuł OBYWATEL ŚWIATA, napisany dużymi literami. Rysunek Samira również ukazuje mapę świata z dwoma szczególnymi cechami: dominuje błękit oceanów, a mapę przecinają dwie duże strzałki, przedstawiające trasę przelotów z dwóch państw: z Algierii (Samir zaznacza, że spędził tam pierwsze 9 lat życia) do Arabii Saudyjskiej (Samir chodził tam do szkoły między 9. a 19. rokiem życia, aż do matury) i z Francji w nieznanym kierunku (6 znaków zapytania). Wreszcie u Kasi: dziewczyna w spódniczce, stoi w szerokim rozkroku w grubych buciorach na szczycie kuli ziemskiej, zaznaczonej kółkiem, pod jej stopami widać 5 dróg do wyboru, a nad głową dwa dymki z dwoma znakami zapytania. Kasia następująco objaśnia taką postawę:

Fakt bycia u góry nie znaczy, że jestem królową Ziemi! To znaczy, że się dystansuję od innych krajów, w tym mojej ojczyzny, rodziny. Mogę inaczej widzieć i odkry-

wać inne kraje. Narysowałam osobę mającą nos, usta i uszy – ważne jest posiadanie zmysłów. Mogę widzieć, mogę słyszeć, mogę wąchać, mogę dotknąć, a to ułatwia mi poznawanie świata. Narysowałam stopy w wielkich butach, żeby ciągle iść dalej, może jeszcze dalej od mojego kraju, mojej mentalności – aby się pozbyć złych nawyków i wszystkiego tego, co utrudnia poznawanie innych.

W podsumowaniu można powiedzieć, że w tej drugiej podgrupie droga jest przebywana na poziomie międzynarodowym, z podkreśleniem dystansu do kraju pochodzenia, własnej rodziny, jej nieobecności w pracach – poszerzenie czy wzbogacenie tożsamości o nowe elementy to wskazana możliwość, względnie szczególnie cenna możliwość, jeśli istotne jest odniesienie do kraju pochodzenia. W tej podgrupie dynamiczna i otwarta jest relacja z wymiarem międzynarodowym, lecz zachowuje się ciągłość przynależności narodowej, w znikomym stopniu rodzinnej. To podkreśla Kasia, wyjaśniając, że

istotą mojego rysunku jest to, że przedstawia moją mobilność międzynarodową. Jeśli będę wystarczająco wolna i samodzielna, mogę pojechać, dokąd zechcę. Wyjazd w sensie dosłownym (przyjechałam tutaj), ale także podróż intelektualna, którą odbywam od dziecka, w poszukiwaniu inności i żeby się rozwinąć. Kula jest okrągła. Jak wiemy, historia i świat mają w sobie pewną okrągłość czy też okrężność, do tego dochodzi okrężny ruch mojego życia, bo w dzieciństwie ciągle myślałam o podróżach i innych kulturach. A teraz jestem tutaj i moje dzieciństwo jakby powtarza się. Marzenie o poznawaniu mnóstwa rzeczy.

Nienazwany, biurokratyczny świat

W trzeciej podgrupie znajdujemy dwa nienazwane korytarze (tunele), mające drzwi (12 par drzwi w pustym korytarzu Wilhelma, 10 w korytarzu Marty), w których nad głową samotnej postaci (dziewczyny stojącej tyłem w korytarzu Marty) widnieją 4 znaki zapytania. Natomiast Toni narysował serię prostokątów, mających kolory flag (czarny, żółty, niebieski, biały, czerwony), ale zmienił układ kolorów, albo wymyślił inne (szachownica, czarne gwiazdy). Tę trzecią grupę charakteryzuje waga decyzji, które trzeba podjąć. Tak więc Wilhelm, objaśniając ustnie swój rysunek, zaczyna od faktu, że zainspirowała go myśl, że droga do przebycia składa się z *wielu decyzji* i że kolor symbolizuje obecny okres jego życia, który następuje po poprzednim korytarzu. Dwanaście par drzwi ma dwa znaczenia – są to decyzje możliwe do podjęcia albo możliwości, jakie niesie jego życie, w przeciwieństwie do okresu poprzedzającego, w którym *były tylko jedne drzwi*. Na końcu perspektywy widnieje kolor czarny, bo *nie wiem, co mi się przydarzy, jeśli pójde do końca korytarza*. Proszony o dalszy ciąg, dodaje, że drzwi to możliwości, dotyczące ludzi, których można poznać oraz miejsc, które się zwiedzi. Wybrał taką metaforę, ponieważ drzwi *podobne są do życia w tym znaczeniu, że wyobrażamy sobie, co się za nimi znajduje, ale dowiedzieć się na pewno możemy tylko, jeśli je otworzymy*.

U Marty również: *Ten korytarz to metafora mojego życia, którego drogami są te drzwi. Wybrać drogę – to znaczy nowe doświadczenie i przeżycia, a to*

zawsze jakieś ryzyko. Marta przyznaje, że ulegamy wielu wpływom, np. wyniesionym z domu, ale twierdzi, że *to my decydujemy, jak chcemy żyć* i dodaje:

moją najważniejszą decyzją życiową był przyjazd tutaj. Inne ważne decyzje, to znaki zapytania. Jedna polegałaby na pobycie tutaj i skończeniu studiów we Francji, druga to powrót do Polski. Ta decyzja oznacza, że otworzę drzwi i pojadę tam, zamiast zatrzymać się w tym punkcie. Można też przeżyć całe życie, nie otwierając drzwi, to trochę nudne, bo to znaczy pójście do końca korytarza, nie robiąc niczego nowego i ciekawego. Ja chcę otworzyć wiele drzwi.

Toni tłumaczy, że jego rysunek

to abstrakcyjne wyobrażenie jego drogi życiowej. Nie jest ono chronologiczne, lecz przedstawia powiązania między rzeczami – to plan miasta z budynkami, dzielnicami, zablokowanymi albo ślepych ulicami, które są przeszkodą, utrudniając osiągnięcie celu. Budynki są w kolorach flag, będących także filarami danego narodu.

Przypomina, że urodził się w Niemieckiej Republice Demokratycznej (NRD) w roku 1984 i *aż do 6. roku byłem w podróży, nie podróżując: tylko kolekcjonowałem flagi w różnych kolorach.* Ale po upadku muru *zwiedziliśmy różne państwa europejskie, bo już można było wyjeżdżać.* Zjednoczenie Niemiec ocenia krytycznie – wszystko jest jeszcze ciągle niedostępne. *Dla mnie rok 1989 nie oznacza połączenia (raczej podbój albo przyłączenie), bo RFN przejęła NRD (übernehmen).* Jest równie krytyczny co do swojego przyjazdu oraz pobytu we Francji i przykro mu z powodu *przeszkód, organizacji tego roku, biurokracji, pieniędzy, socjalnych trudności związanych z pobytem.* Uważa, że *trzeba znaleźć inną drogę, zawsze można obrać inną trasę.* Kończy, wyjaśniając, że pobyt tutaj *odgrywa specjalną rolę w związku z moją przyszłością. Chcę wykorzystać nabytą tutaj wiedzę prawniczą, żeby móc służyć krajowi ojczystemu. Prawa obywatelskie trzeba zeuropeizować, w przeciwnym razie jesteśmy skończeni za 20 lat.*

W tej podgrupie rysunków dominują dwa elementy. Po pierwsze, decyzja o studiowaniu we Francji jest dla Marty i jej kolegów jedną z najważniejszych w życiu. Po drugie, ta decyzja w znacznym stopniu wpływa na ich dalsze życie. Dlatego wykonane rysunki wzbudzają u nich dyskusję etyczną, dotyczącą takich kwestii, jak lojalność i odpowiedzialność w stosunku do ich własnych trzech państw – Austrii, Polski i byłej NRD. Marta domaga się możliwości wyboru między determinizmem a wolnością, aby pod koniec swego życia móc odpowiadać świadomie za swoje wybory: że otworzyła wszystkie drzwi, które pragnęła otworzyć. Wilhelm rysuje niebo z *niegroźnymi obłoczkami* nad tym *nienazwanym, ciemnym budynkiem* i twierdzi, że jest *pogodzony ze swoimi decyzjami* w tej przestrzeni jak tunel, a jednak pod niebem. Toni postrzega swój pobyt za granicą w perspektywie przyszłego wykorzystania zdobywanych aktualnie kompetencji w dziedzinie prawa na korzyść wszystkich obywateli wschodniej i zachodniej Europy.

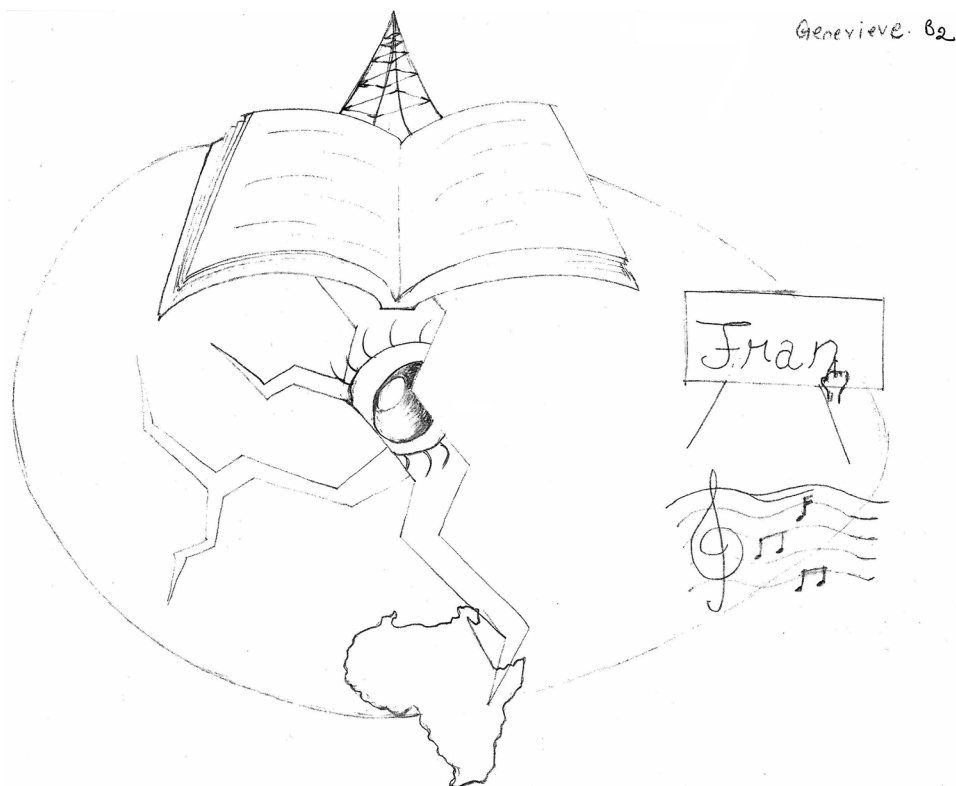
Pozostawać w relacji ze światem

Rysunki zaklasyfikowane do drugiej podgrupy mają tę cechę charakterystyczną, że są szczególnie ekspresywne. Przedstawiają one studentką mobilność jako twórcze przeżywanie zmiany: ta otwiera szczelinę, tworzy egzystencjalną dynamikę, a nawet powoduje przemianę podmiotu. Mamy do czynienia w podtekście z figurą przejścia (Ana na przedzie lokomotywy, wyłaniającej się z tunelu) i przełomu w życiu. Jeśli jest przedstawiane to doświadczenie wielojęzyczne i interkulturowe, to wówczas stanowi czynnik kluczowy tej dynamiki, nawet jeśli może spowodować niepokój czy niepewność wobec następujących zmian i napotykaných przeszkód (rzeczywistych i wyobrażonych; obiektywnych i subiektywnych). Można się poczuć zabłąkanym, jeśli w związku z mobilnością nie ustaliło się wcześniej jakiegoś celu. Zdolność do namysłu, zdobyta dzięki mobilności, nie podlega obawom, dotyczącym przyszłości. W tej grupie rysunków zobaczymy drogę w kształcie gitary Isabel (która od Alicante po Jaen, Paryż czy Brukselę nadaje muzyczną postać swoim ewentualnym podróżom, zastępując nuty śladami swoich stóp); butelkę pieniącego się szampana u Rico, a także śmiałą postać wspinającą się w górach (na rysunkach Laurence'a albo Kasi), które symbolizują przeszkody rzeczywiste lub wyimaginowane. Po przejściu przez nie te próby czynią człowieka bardziej samodzielnym. Bowiem świat to raz po raz wyzwanie, punkt oparcia albo otoczenie, całość, którą człowiek może ogarnąć, zdominować (w znaczeniu dominacji nad tematem), któremu może się on przeciwstawić, lecz który go nie zmiażdży. Ana, prezentując swój rysunek studentom z grupy, tłumaczy to następująco:

To jest pociąg w tunelu prowadzącym ku światłości – tunel to przejście z jednego stanu w drugi, to coś w rodzaju przejścia z jednego do innego świata. Widzę, jak podróżuję z rodzicami, a potem sama. Za każdym razem, gdy wyjeżdżam, to w kierunku innego świata, świata nowego. Pociąg to pierwszy środek transportu, którym jechałam całkiem sama i który okazał się dla mnie szczęśliwy. Od dziecka lubię jeździć pociągami, to zawsze był sposób na spełnianie marzeń, to środek podróży, który wybierały postacie z bajek (które sama wymyślałam), te koła i dym, to właśnie marzenie.

Aby lepiej pojąć sens tych narracji wizualnych, pokażemy w szczegółach rysunek Geneviève, z którą udało się nawiązać kontakt w celu interpretacji swojego rysunku po dwunastu latach.

W 2005 roku Geneviève była studentką UCP na pierwszym roku dwujęzycznych (angielsko-francuskich) technicznych studiów licencjackich. Brała aktywny udział w dyskusjach na temat rysunków wykonanych przez kolegów. O ile jej rysunek stanowił także przedmiot ustnej prezentacji w grupie, o tyle, niestety, nie zarchiwizowano go i nie zachował się numeryczny ślad tej prezentacji. Tymczasem pamiętaliśmy ciągle o ekspresyjnej i narracyjnej sile tego rysunku i pragnęliśmy go przedstawić w tym artykule. Dlatego odszukaliśmy Geneviève i nawiązaliśmy z nią kontakt w sieci społecznościowej. Zadaliśmy jej kilka pytań, na co prędko nam odpowiedziała po francusku. Poniżej przytaczamy kluczowe fragmenty tej wymiany korespondencji, która trwała 9 dni w kwietniu 2017 roku.



Rysunek 1. Geneviève Munduru, „Pisklę próbujące wyjść ze skorupki jajka po raz pierwszy”

„Moja interpretacja przebywanej drogi dotyczyła w tej samej mierze mojej przeszłości i przyszłości”

M.M.: Czy mogłabyś najpierw w kilku słowach wyjaśnić, czym był ten rysunek w roku 2005, w chwili, gdy go rysowałaś. Co chciałaś wtedy wyrazić?

G.: Ten rysunek składa się z następujących elementów: jajka i w połowie pękniętej skorupki z okiem w środku. Jest narysowany kontynent afrykański. Tablica, kreda i napis „Fran”. Otwarta książka.

Przyjechałam do Francji we wrześniu 2005 roku. Ponieważ moja mama pisała piosenki i była nauczycielką muzyki, zawsze uwielbiałam muzykę, śpiewałam w szkole, a zatem muzyka odgrywała w moim życiu dużą rolę. To przedstawiają właśnie nuty na pięciolinii. W Ugandzie maturę zdaje się w grudniu i trzeba czekać 8 miesięcy, zanim rozpocznie się studia. Dlatego trzeba znaleźć jakieś zajęcie w tym okresie. Ja wtedy trochę pomagałam nauczycielom francuskiego w mojej szkole. Dawałam lekcje francuskiego uczniom szkoły podstawowej. To ma przedstawiać tablica. Pozostałe elementy rysunku wyrażają moje pragnienia, dotyczące przyszłości.

To, co czułam zaraz po przyjeździe do nowego, obcego dla mnie kraju, przypominało wrażenia kurczątki usiłującego pierwszy raz wydostać się ze skorupki. Wiedziałam, że do Francji przyjechałam na studia (książka) i wydawało mi się wtedy, że jedyną szansą dziewczyny ze wschodniej Afryki (pęknięcia na skorupce), pragnącej pracować w przemyśle naftowym (powyżej jajka) jest ukończenie studiów. Czyli inter-

pretacja mojej drogi życiowej zawierała zarówno aspekty związane z przeszłością, jak i z przyszłością.

M.M.: Czy mogłabyś powiedzieć nam w kilku słowach, jak ten rysunek interpretujesz dzisiaj?

G.: Nabrawszy sporego dystansu, interpretuję ten rysunek jak przepowiednię. Miałam pełną świadomość, że jako studentka muszę się uczyć i skończyć studia, ale gdyby ktoś mi powiedział, że ten rysunek się urzeczywistni już za 5 lat, to nie wiem, czy bym uwierzyła. Myśli, pragnienia, podejście do obowiązków zostawiłam na rysunku, a skupiłam się na nauce. Dzisiaj już szósty rok pracuję w O. (francuskie przedsiębiorstwo wielonarodowe) na stanowisku inżyniera.

G: (po kilku dniach) Drobna zmiana – element nad jajkiem ma przedstawiać tak naprawdę wieżę Eiffla. Dopiero sobie przypominałam. Czyli skorupka zaczyna pękać w Afryce, pęknięcie sięga Paryża z książkami w środku, symbolizującymi powody, dla których przyjechałam do Paryża. Idea istotnie mnie zdziwiła, bo w tamtym czasie nie miałam pojęcia, co tak naprawdę chcę robić. Dopiero odkrywałam siebie samą w nowym środowisku.

Ku realizacji projektu

Kilka dni później Geneviève odpisała na trzy dodatkowe pytania.

MM: Czy mogłabyś przypomnieć, jakie techniczne studia robiłaś w Cergy?

G: Zapisalam się na pierwszy rok matematyki, fizyki i informatyki, a w drugim semestrze, zdaje mi się, zmieniłam na fizykę, chemię i naukę o ziemi.

MM: Zresztą, kiedy piszesz „wydawało mi się wtedy, że jedyną szansą dziewczyny ze wschodniej Afryki, pragnącej pracować w przemyśle naftowym jest ukończenie studiów”, to znaczy, że już w Cergy miałaś ten *feeling* czy też myśl, przeczucie, że mogłabyś próbować szczęścia w przemyśle naftowym? Czy wokół siebie miałaś kogoś, komu się udało w tej dziedzinie?

G: Przemysł naftowy jest czymś stosunkowo nowym w Ugandzie. Nie miałam i nie znałam żadnych osób, którym się udało w tej dziedzinie. Natomiast ciekawiła mnie praca w energetyce i o ile studiowałam aż do ostatniego roku studiów magisterskich inżynierię lądową, nie odbyłam żadnej praktyki w budownictwie. Wszystkie staże zrobiłam w energetyce. Rozmyślnie.

MM: To co to znaczyło w końcu, kiedy użyłaś słowa „przepowiednia”? Czy sądzisz, że ten rysunek krystalizuje/zapowiada plany zawodowe, jakie mogłaś mniej lub bardziej świadomie mieć już w tamtym czasie?

G: Myślę, że w końcu spełniło się to, co tkwiło w mojej podświadomości na temat przyszłości, jakiej pragnęłam. Prawdopodobnie wszystko wyraziłam, nie zdając sobie z tego sprawy. Kto chce, ten może [ikonka uśmiechniętego słońca].

Ta wymiana zdań wyjaśnia antropoformacyjny zasięg narracji wizualnej w trakcie całego życia jednostki. Geneviève udało się na tym rysunku powiązać trzy (metaforyczne) kresy/przełomy swojego życia – to, co już się zdarzyło w Ugandzie, z teraźniejszością uniwersytecką o wielkim potencjale (z zapowiedzią reorientacji, która miała nastąpić) i z wymiarem międzynarodowym, jeszcze mało aktualnym w chwili, gdy powstał rysunek. Zaczynają się tu łączyć dwa rodzaje doświadczeń życiowych: wywodzącego się z jej spuścizny rodzinnej (jako dziewczyny ugandyjskiej, wielojęzycznej, urodzonej i wychowanej

w Afryce Wschodniej) i z jej afiliacji (zwłaszcza z powodu muzyki, języka francuskiego, początków w nauczaniu francuskiego w Ugandzie oraz powstałej w ten sposób możliwości kontynuowania dwujęzycznych studiów licencjackich w otoczeniu francuskojęzycznym). „Upragniona przyszłość” nabierze stopniowo kształtu w „energetyce”, co doprowadzi Geneviève do zmiany kierunku na drugim roku, uzyskania dyplomu w roku 2010 i wreszcie – do pracy w przemyśle naftowym, którą dostanie w roku 2011.

Konkluzja

Omówione rysunki ukazują istotne znaczenie *zagranicznych wyjazdów* studentów (ich doświadczeń i przeżyć przedstawionych i oznaczonych w trakcie kształceniu tożsamości podmiotów wielojęzycznych w ramach mobilności. Jednym z ważniejszych aspektów tych rysunkowych narracji jest to, że udaje im się nadać pewną materialność czasoprzestrzeni, w której studenci kształtują swoją tożsamość, otwierając się na inność i wielką różnorodność doświadczeń, ale także pozostawiając za sobą relacje rodzinne (o nich wspominają niewiele).

Uniwersytecka pedagogika, wywodząca się z naszych badań-działań, waloryzuje kulturę oglądu i interpretacji, procesy wieloznaczeniowe, polegające na wspólnym budowaniu sensu całej tej mobilności w poszanowaniu (i w konfrontacji) subiektywnych punktów widzenia.

Celem projektu badawczego jest rozszerzanie intersubiektywnego postrzegania mobilności międzynarodowej dzięki rysowanym wyobrażeniom przebytej drogi i projektów w zakresie mobilności międzynarodowej. Projekt ma na celu rozwijanie sprawczości podmiotu w zakresie swoich wyjazdów, przejście od „how to do things with words?” do „how to act with drawing...”, działanie stymulujące własną refleksję. Jego celem jest też rozwijanie zdolności do przemyśleń w relacjach intersubiektywnych i dialogicznych w grupie, w rodzinie opartych na słownym wyjaśnianiu i porównywaniu wyobrażeń graficznych. Wreszcie, dąży do rozwinięcia humanistycznego i uwzględniającego historię, rozumienia nauczania uniwersyteckiego w przestrzeni europejskiej i międzynarodowej, poprzez krytyczną wielonarracyjność.

Najogólniej rzecz ujmując, nasz projekt jest próbą uniknięcia dwóch pułapek, słusznie wskazywanych przez Peressiniego (2015): z jednej strony chodzi o podejście do aktorów jak do „zwykłych wykonawców rzeczy z góry zdeteminowanych gospodarczo, społecznie, politycznie i symbolicznie”. Natomiast z drugiej - można „wpaść w subiektywistyczne uproszczenie, gdzie wszystko się sprowadza do stworzenia świata przez zatomizowanego i chętnego aktora”.

Z naszego punktu widzenia, praktykowanie narracji wizualnej wzbogaca to, co od tej pory określamy jako mediacje socjobiograficzne, dotyczące wszystkich transakcji semiotycznych, dzięki którym podmiot może przeżywać przebytą drogę jak osobisty wyczyn, poszukiwanie adekwatności między dawnym

a obecnym postrzeganiem świata i środowisk (np. rodzinnego), między działaniem koniecznym w danej sytuacji a koniecznością projekcji w przyszłość. Ów podwójny nurt uświadczenia/uporządkowania pociąga za sobą wewnętrzne i zewnętrzne negocjacje tożsamościowe, konieczne dla przyswojenia jego wielojęzycznego i mieszanego charakteru. Jak mówi Kasia: *Ja sięgam po inność, inną kulturę, ludzi ze wszystkich stron świata. Teraz już mogę poznać kogoś bardzo interesującego, kto pochodzi z daleka i jest inny niż ja.*

Tłumaczenie z języka francuskiego: mgr Uta Hrehorowicz
dr Aneta Słowik

Bibliografia

- Aguilar J., Cicurel F. (éd.), 2014, *Pensée enseignante et didactique des langues. Le français dans le monde*, Recherches et applications 56, CLE International, Paris.
- Anquetil M., Molinié M., 2008, *L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité: penser et construire les acteurs sociaux*, [w:] G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, EAC, Paris, s. 83–86.
- Briggs J.W., 1972, *Return the Immigrant to Immigration Studies: A New Appeal for an Old Approach*, Texte polycopié, University of Rochester.
- Coste D., Cavalli M., 2014, *Extension du domaine de la médiation*, „Lingue Culture Mediazioni/ Languages Cultures Mediation”, no. 1, s. 101–117, www.ledonline.it/index.php/LCMJournal/article/view/750/648 (dostęp: 5.05.2017).
- Feldhendler D., 2014, *Playback Theatre, théâtre-récit, théâtres en miroirs*, „VST – Vie Sociale i Traitements”, vol. 1 (121), s. 72–78.
- Gaulejac V. de, 2009, *Qui est „je”?*, Seuil, Paris.
- Gaulejac V. de, 2013, *La direction de thèse: comment transmettre la clinique?*, [w:] V. de Gaulejac, F. Giust-Desprairies, A. Massa (éd.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Erès, Toulouse, s. 313–317.
- Gohard-Radenkovic A., Veillette J., 2015, *Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires? Entre mobilités et immobilités des acteurs*, „Cahiers Internationaux de Sociologie”, n° 2 (8), s. 29–46.
- Hanique F., 2009, *Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique*, „Informations Sociales”, n° 156, s. 32–40, <http://www.cairn.info/revue-Informations-sociales-2009-6-page-32.htm> (dostęp: 25.01.2018).
- Macaire D., 2011, *Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement*, [w:] M. Molinié (éd.), *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*, CRTF, Belles-Lettres, Amiens, s. 113–124.
- Maurice M., Molinié M., 1994, *De la socialisation à l'échange: la lettre vidéo, un carrefour épistolaire et vidéographique*, [w:] C. Alix, G. Bertrand (éd.), *Pour une pédagogie des échanges*, Hachette Edicef, Paris, s. 68–70.
- Molinié M., 2000, *Le savoir-voyager: échanges et multimédia*, [w:] D. Groux, N. Tutiaux-Guillon (éd.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques i enjeux*, L'Harmattan, Paris, s. 153–159.
- Molinié M., 2006a, *Mobilité européenne: en faire le récit, en dessiner les frontières*, [w:] S. Galligani, V. Spaëth, F. Yaiche (éd.), *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*, Synergie, n° 4, Paris, s. 226–231.

- Molinié M. (éd.), 2006b, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, Cle International, Paris.
- Molinié M. (éd.), 2009, *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF), Encrages-Belles Lettres.
- Molinié M. (éd.), 2014, *(Se) représenter les mobilités: dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*, Revue Glottopol 24, <http://glottopol.univ-rouen.fr> (dostep: 30.12.2017).
- Molinié M., 2015a, *La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue*, [w:] S. Blanchet, S. Chardenet (éd.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, AUF-EAC, Paris, s. 144–154.
- Molinié M., 2015b, *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, „Actes académiques. Série Langues i perspectives didactiques”, Rive-neuve, Paris.
- Molinié M., Gellereau M., 1999, *La lettre vidéo*, „Communications”, n° 68, s. 249–266.
- Molinié M., Liberman M., 1998, *Trajectoire biographique et espace théâtral*, „Le Français dans le Monde”, n° 288, s. 69–72.
- Moore D., Brohy C., 2013, *Identités plurilingues et pluriculturelles*, [w:] J. Simonin, S. Wharton (éd.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et des concepts*, ENS Editions, Paris, s. 289–315.
- Murphy-Lejeune E., 1998, *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel „étranger”. Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*, Thèse de Doctorat, Nancy II, <http://www.theses.fr/1998NAN21021> (dostep: 21.03.2021).
- Overbeck Ottino S., Baubet T., 2013, *Filiations, affiliations*, „L'Autre”, n°1 (1), s. 14, <https://doi.org/10.3917/lautr.040.0014> (dostep: 21.03.2021).
- Pineau G., 2003, *Vers une anthropoformation en deux temps, trois mouvements*, „Spirale”, n° 31, s. 35–46.
- Pungier M.-F., 2009, *Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose*, [w:] A. Gohard-Radenkovic, L. Rachedi (éd.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, L'Harmattan, Paris, s. 51–73.
- Peressini M., 2015, *Préface*, „Cahiers internationaux de sociolinguistiques”, n° 2 (8), s. 7–17.
- Serres M., 1997, *Nouvelles du monde*, Flammarion, Paris.