

# Urlińska, Maria Marta

---

## Podwajanie tożsamości : szansa czy bariera rozwoju

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 169-176

---

1994

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

---

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Maria Marta Uрпиńska*

## PODWAJANIE TOŻSAMOŚCI: SZANSA CZY BARIERA ROZWOJU

(BADANIA W DZIAŁANIU W SZKOLE POLSKIEJ NA ŁOTWIE)

Pytanie o to *kim jestem?* zadaje sobie każdy człowiek, a dla wielu dylematem staje się poszukiwanie własnych korzeni, własnych identyfikacji. Historia splotła losy wielu i to w wymiarze i jednostkowym, i grupowym. Splatała „figła” narodom, przesuując bądź likwidując granice państwowe wielu krajów, dzieląc świat wedle kryteriów narzuconych przez wielkie mocarstwa. Szczególnym tego przykładem był ZSRR. Na jego potężnych obszarach próbowano stworzyć jednolity pod względem politycznym, gospodarczym, kulturowym i językowym twór państwowy. By to uczynić, starano się niwelować różnice narodowe, pozbawiać zamieszkujące na tych terenach nacje ich własnej historii, kultury, języka, religii. Kreowano w to miejsce tożsamość, opartą na identyfikacji z jednym narodem — radzieckim. Upadek ZSRR spowodował, że na obszarach zamieszkałych przez wielonarodowe społeczności zaobserwowano zjawisko „przebudzenia” etnicznego, intensywnego doszukiwania się korzeni, własnych identyfikacji poszczególnych jednostek.

W takiej właśnie sytuacji, w okresie transformacji ustrojowej znalazła się Łotwa, będąca jedną z pierwszych republik radzieckich odbudowujących po wielu latach swą państwowość. Otrzymała ona w spadku po Imperium wielonarodową mozaikę z niewielką przewagą obywateli pochodzenia łotewskiego<sup>1</sup>. W konsekwencji powstał niekorzystny, sprzyjający konfliktom układ stosunków etnicznych. Pojawiła się chęć podkreślenia własnej tożsamości

<sup>1</sup> *Sytuacja etniczna na Łotwie*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Akademii Nauk Republiki Łotewskiej, Ryga 1992, — dane statystyczne z roku 1989 informują o tym, iż 48% ogólnej populacji mieszkańców Łotwy stanowią mniejszości narodowe: Rosjanie (34,0%), Białorusini (4,3%), Ukraińcy (3,5%), Polacy (2,3%), Litwini (1,3%), Żydzi (0,9%), Cyganie (0,3%), Estońscy (0,3%), Niemcy (0,1%), inni (1,0%).

jednostek żyjących w mniejszości, nadzieja na równouprawnienie polityczne i swobodny rozwój własnej kultury, oświaty, własnej tożsamości poszczególnych narodów.

Warunkiem wydobycia się z pułapki sporów narodowych jest szacunek dla innej kultury, odmiennych tradycji, cudzego obyczaju oraz chęć rozumienia innych. Ludzie różnych narodowości, odmiennych języków mogą współżyć na jednym terytorium, tworząc wspólnie dorobek materialny i wzajemnie korzystając z dorobku duchowego poszczególnych nacji.

Upowszechnienie tej idei to pole do działania dla edukacji. Stworzenie systemu edukacji mniejszości stało się istotnym problemem do rozwiązania dla łotewskich polityków, naukowców i praktyków. Wychodząc naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom grup etnicznych Ministerstwo Oświaty Narodowej Łotewskiej Republiki powołało do życia szkoły mniejszościowe<sup>2</sup>. W proces powstawania tych placówek zaangażowane były stowarzyszenia kulturalne poszczególnych mniejszości.

Przemiany polityczne i społeczne dokonujące się na tych terenach były i są udziałem zamieszkujących tam Polaków. Wielu z nich, nie znając innej niż radziecka historii, kultury, nie potrafiąc roznawiać poprawnie w żadnym języku (rosyjskim, polskim, łotewskim), doświadczało boleśnie stanu „pustki duchowej”, przeżywało dylematy samookreślenia. Pozbawienie przeszłości nie pozostało bez wpływu na funkcjonowanie jednostek.

Działanie człowieka jest ściśle związane z jego świadomością i samoświadomością, ze sposobem postrzegania i definiowania siebie oraz innych, z obrazem własnej osoby. Jest to subiektywny sposób postrzegania siebie, będący jednostkowym poczuciem tożsamości osobistej i społecznej.

Na poczucie tożsamości osobistej jednostki składają się „świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni w różnych okresach życia, w sytuacjach społecznych i pełnionych rolach, a także świadomość własnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności”<sup>3</sup>. Natomiast poczucie tożsamości społecznej jednostki wyznaczone jest przez poczucie przynależności do grup i kategorii społecznych.

Jest to specyficzny typ samowiedzy wraz z emocjonalnym znaczeniem przypisywanym tej wiedzy przez jednostkę. Specyfika tej samowiedzy polega na tym, że odnosi się ona do podmiotu, do jego sposobu przeżywania i doświad-

<sup>2</sup> Dane statystyczne podają, iż w roku szkolnym 1991/1992 w Republice Łotewskiej funkcjonowały 892 szkoły podstawowe i średnie, z czego 554 prowadziły proces dydaktyczny w języku łotewskim, 208 w języku rosyjskim, 3 w języku polskim, 1 w języku ukraińskim, natomiast 126 placówek łączyło klasy łotewskie z rosyjskimi (na ich terenie pracują też klasy żydowskie, estońskie, litewskie).

<sup>3</sup> M. Jarymowicz, T. Szustrowa, *Poczucie własnej tożsamości, źródła, funkcje regulacyjne*, [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, KiW Warszawa 1980, s. 442.

czania świata, w oparciu na tworzonym przezeń obrazie własnej osoby, na znaczących identyfikacjach i odniesieniach społecznych<sup>4</sup>.

Tożsamością społeczną są dla człowieka wszelkie identyfikacje nabyte w trakcie bieżących interakcji z innymi ludźmi, a przede wszystkim w drodze przyswajania wzorców i systemów wartości przekazywanych w rodzinie.

To rodzina kultywuje tradycje. Są jednak sytuacje, kiedy rodzice nie potrafią, nie są w stanie przekazać wiedzy o kraju pochodzenia, nauczyć języka przodków. Wówczas to szukają oparcia w szkole polskiej<sup>5</sup>. Jej rola staje się wyjątkowa poprzez to, iż budzi nadzieję na to, że stanie się ośrodkiem konsolidacji polskiej mniejszości narodowej, stanie się siłą, dzięki której będzie tworzyć się i umacniać świadomość narodowa kolejnych pokoleń.

Szkoła polska na Łotwie może stać się znaczącym rozwojowo zdarzeniem edukacyjnym. Powodem jest to, iż przedsięwzięcie ma charakter międzynarodowy, w organizację placówki zaangażowane są podmioty po obu stronach granicy. Przy czym uwaga zainteresowanych koncentruje się nie tylko na stronie organizacyjnej, ale także na projektowaniu i prowadzeniu badań naukowych<sup>6</sup>. Naukowcy z Łotwy zaproszeni do współpracy weryfikują nasz polski punkt widzenia.

Przystępując do tworzenia koncepcji tej placówki<sup>7</sup> wyszliśmy z założenia, że Polak na Łotwie ma trzy drogi rozwoju stwarzające mu szansę lub będące barierą życiową.

Może określić się jako Polak, odciąć od rzeczywistości, popaść w izolację, akceptować to co dzieli, być jednostką z *przeszłością, ale bez przyszłości*. Jakie ma szanse rozwoju? Ma je jedynie w obrębie własnej grupy etnicznej, a przez ogół będzie postrzegany jako element obcy. Barierą będzie niezajomość kultury i języka łotewskiego. Pozostanie bez szans na znalezienie miejsca w społeczności łotewskiej, będzie czuł się obcy i gorszy. Życiu towarzyszyć będzie poczucie mniejszej wartości. Przepisy formalne (ustawa o języku) ograniczą mu prawo dostępu do stanowisk w państwie. Nie jest zatem dobrym

<sup>4</sup> M. Melchior, *Społeczna tożsamość jednostki*, Wyd. UW, Warszawa 1990.

<sup>5</sup> Od września 1989 r. w III Szkole Średniej w Rydze rozpoczęła pracę pierwsza polska klasa. Na prośbę Związku Polaków na Łotwie UMK objął opieką to przedsięwzięcie: dobierał kadre do pracy, przekazywał podręczniki i materiały dydaktyczne, kierował na praktyki pedagogiczne swoich studentów, organizował dzieciom kolonie w Toruniu. Na mocy porozumienia zawartego w dniu 12.12.1989 r. pomiędzy Ministerstwami Edukacji Polski i Łotwy, od września 1990 r. na Łotwie kierowani są nauczyciele z całej Polski. Po dwóch latach istnienia klas polskich w szkole łotewskiej władze Rygi wydały zezwolenie na otwarcie od 1.09.1991 r. szkoły polskiej, jako samodzielnej jednostki organizacyjnej.

<sup>6</sup> Badania prowadzone w ramach grantu KBN pod kierunkiem autorki niniejszego opracowania w Pracowni Badań Kulturowych i Edukacyjnych Instytutu Pedagogiki UMK w Toruniu.

<sup>7</sup> Koncepcja pedagogiczna szkoły integracyjnej wypracowana przez autorkę tego materiału została przyjęta przez władze oświatowe na Łotwie i przekazana do wdrożenia w szkole polskiej w Rydze od dnia 6.09.1991 r.

rozwiązaniem przeniesienie na Łotwę naszych polskich rozwiązań, wzorców edukacyjnych, polskich programów, podręczników. Polscy nauczyciele — nawet najlepsi — nie są gwarantem pełnej edukacji, która da szansę życiową młodemu człowiekowi na Łotwie.

Jest i druga droga. Może wtopić się, odciąć od polskich korzeni, stać się człowiekiem *bez przeszłości, lecz z przyszłością*. Wybierając szkołę łotewską ma szansę zdobyć wykształcenie, nauczyć się języka, ma szansę na awans społeczny, stanowiska w państwie. Są jednak i bariery. Wewnętrzne poczucie dyskomfortu psychicznego, z racji braku ciągłości w czasie i przestrzeni, odcięcia od korzeni, nieznajomości historii przodków, braku poczucia zakorzenienia (w sensie społecznym, historycznym, kulturowym), tak ważnego dla kształtowania się poczucia tożsamości jednostkowej.

Wybór powyższych rozwiązań nie daje jednostce pełnych szans w życiu. Jednostka ma je wówczas, gdy połączy się dwie drogi rozwoju i pójdzie drogą **integracji**, czyli tworzenia przestrzeni wspólnych, szukania tego co łączy, a nie tego co dzieli. Chodzi o pogodzenie tego, dla Polaków odmienne, swoiste, specyficzne (język, kultura, tradycja) z tym, co dla obywateli Łotwy wspólne (terytorium, historyczne związki, teraźniejszość, przeszłość).

Szkoła polska w Rydze proponuje trzecią drogę, która jest kompromisem i szansą dla dzieci i ich rodziców. Uważamy, iż jest korzystnym rozwiązaniem, szczególnie dla rodzin dwunarodowych, dla których ważne staje się osadzenie dzieci w dwu kulturach (obie mają dla nich wysoką wartość). Wchodząc do tej szkoły, dziecko nie musi wybierać między dwoma wartościami, dziecko nie traci, lecz zyskuje nową wartość. Powiększa się pula ofert, z której jednostka czerpie „budulec” dla tworzącej się tożsamości. Wzbogacona zostaje oferta autoidentyfikacji dająca możliwość rozwiązywania kryzysów tożsamości etnicznej.

Szkoła edukuje ludzi do życia w świecie, rozumienie tego, jak kształtuje ich historia i skąd się sami wywodzą. Oferta edukacyjna adresowana do tego środowiska winna oswajać z kulturą własnej grupy etnicznej, przy równoczesnym dopuszczaniu do głosu słowa „nie z tego świata”. Kontakt z innością jest życiodajny, kulturowo wzbogacający. Treści cudzych przeżyć i postaw to dane, które dzięki redukcji dzielącego wzajemnie dystansu zarazem lepiej oświetlają własny świat i ustanawiają stosunki pogranicza ze światem cudzym, stosunki wzbogacające życie w każdym z tych światów. Przestrzeń pogranicza niesie nową jakość kulturową czerpaną ze źródeł po obu stronach granicy<sup>8</sup>.

Szkoła pogranicza etnicznego — funkcjonując na styku kultur — może stwarzać warunki do nabywania kompetencji kulturowej, dystansu kulturowego

<sup>8</sup> H. A. Giroux, *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, [w:] *Spory o edukację*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, IBE, Warszawa 1993.

wobec inności. Nie chodzi przy tym o likwidację granic jednostkowych „ja”, ile o to, by nie odrzucać inności, nie okopywać się w swoim świecie, wchodzić — jak powiada H. Giroux — w interakcje z różnicą kulturową, polityczną jako z czymś, co rozszerza możliwość dialogu i demokracji<sup>9</sup>.

Czy to „otarcie się” o inność, obcowanie z nią na co dzień wywiera wpływ na życie jednostki, na funkcjonowanie rodziny? Jak przebiega proces socjalizacji w rodzinach dwunarodowych funkcjonujących na pograniczu wielu kultur, różnych norm i wartości, odmiennych stylów życia? Jak zachowują się rodzice w sytuacji pojawienia się konieczności wyboru strategii wychowania swoich dzieci?

Podjmując się prowadzenia badań w działaniu w szkole polskiej w Rydze założyliśmy, że w rodzinach dwunarodowych występuje podwójna identyfikacja jednostki, tzw. „podwajanie tożsamości”. Z jednej strony pochodzenie polskie, z drugiej łotewskie czy rosyjskie wyznaczają umiejscowienie, zakorzenienie jednostki w świecie. Czy konieczność wyboru przez jednostkę jej identyfikacji może stać się problemem, gdy ma do czynienia z większą liczbą możliwości, gdy nie potrafi odnaleźć dla siebie wzorców, czy też z jakichś względów czuje się pozbawiona swych korzeni? Czy repolonizacja (socjalizacja w duchu polskości) oznacza podwajanie tożsamości, a tym samym pojawienie się nowej wartości?<sup>10</sup> Jaki wpływ na wychowanie dzieci ma podwójna identyfikacja ich rodziców?

Zakładamy przy tym, że podwójna identyfikacja nie musi być wcale elementem destabilizującym psychikę człowieka, może stanowić podstawę do bezkonfliktowego tworzenia w oparciu na niej „pozytywnej” tożsamości społecznej jednostki. Jest to możliwe przy jednoczesnej świadomości swojego miejsca w społeczeństwie i wewnętrznej akceptacji własnej osoby. To pole dla pedagogiki pogranicza. W tym właśnie miejscu edukacja pogranicza ma szczególną rolę do spełnienia<sup>11</sup>.

Czy szkoła polska w Rydze pomyślana jako eksperyment dydaktyczno-wychowawczy może sprostać temu zadaniu? Czy stanie się szansą, czy będzie barierą w rozwoju najmłodszych obywateli Łotwy? Jaką rolę w tej sytuacji mają do odegrania poszczególne podmioty edukacyjne biorące udział w tym przedsięwzięciu?

Ogniwem, w które najwięcej inwestujemy, są dzieci. Proponujemy im edukację dwujęzyczną, szkołę, którą można lubić, atrakcyjną poprzez interesujące metody pracy, rozbudzającą ciekawość, twórczość. Psycholog, pedagog,

<sup>9</sup> *Edukacja wobec wyzwania demokracji* (rozmowa L. Witkowskiego z H. Giroux), *Kwartalnik Pedagogiczny* 1992, nr 3–4.

<sup>10</sup> Pojęcie „trzecia wartość” użyte przez D. Mostwin dla określenia nowej tożsamości polskiego emigranta w Ameryce w: D. Mostwin, *Trzecia wartość*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1985.

<sup>11</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 1991.

lingwista diagnozują uczniów na poszczególnych etapach rozwoju (od momentu wejścia do szkoły). Prowadzą też pracę terapeutyczną z dziećmi mającymi trudności. Istotnym elementem w procesie edukacji jest tworzenie więzi z „innymi”. Kontakt z innością daje możliwość poznawania i dania się poznać. Kluczową rolę pełni szkoła „matka” w Polsce i na Łotwie. Placówka w Toruniu corocznie przyjmuje dzieci na kilka tygodni. Mieszkając w rodzinach chodzą z rówieśnikami na zajęcia dydaktyczne. Język polski staje się „żywy”, jest potrzebny, służy komunikacji. Używanie go w codziennym życiu powoduje przyrost kompetencji językowych u uczniów z Rygi. Obserwowanie dzieci na lekcjach umożliwia wychwytywanie braków wiadomości, korygowanie błędów. Podobną rolę odgrywa szkoła „matka” na Łotwie. Dzieci ze środowisk rosyjskojęzycznych mają możliwość poznania języka łotewskiego, szlifowania jego formy. Istotny jest przy tym kontakt ze środowiskiem miejscowym. Współpraca szkół „matek” umożliwia tworzenie sieci szkół zintegrowanych wokół edukacji obywateli łotewskich pochodzenia polskiego.

Nasza oferta wydała się atrakcyjna rodzicom, oddali swoje dzieci do szkoły widząc w tym szansę wyjścia przez granice sztucznie dla nich stworzone przez historię i dzień dzisiejszy. Zaryzykowali, chcąc innej niż rosyjska i łotewska alternatywy edukacyjnej. Szkoła stała się miejscem integracji, miejscem spotkań, kontaktów Polaków na Łotwie oraz związków z krajem. Koncepcja nasza zakłada wyjazd rodziców do Polski. Dla wielu jest to jedyna możliwość kontaktu z krajem przodków. Podczas gdy najmłodsze dzieci przebywają na koloniach w toruńskim przedszkolu, ich rodzice biorą udział w szkole letniej kultury i języka polskiego. Organizujemy dla nich zajęcia językowe w grupach dla początkujących i zaawansowanych. Filologowie szlifują ich język, psycholog rozmawia o problemach wychowawczych, a wszyscy pozyskujemy rodziców dla sprawy eksperymentu, określając ich rolę w tym przedsięwzięciu. Zamiarem naszym jest uczynienie z rodziców podmiotu aktywnego i świadomego swej odpowiedzialności za los szkoły. Badania w działaniu wymagają stałej współpracy rodziców, a nasz bezpośredni kontakt z nimi umożliwia pokonanie ich oporu, niechęci do otwierania się, lęku przed wyrażaniem poglądów wobec „obcych”.

Bardzo istotnym — choć trudnym do pozyskania — ogniwem są nauczyciele. Oczekujemy ich aktywnego udziału w naszym przedsięwzięciu. Podejmują się oni być badaczami w działaniu. Obserwując dzieci, tworzą indywidualne oceny szczegółowe, opisują ich postępy, trudności, komplikacje. Śledząc rozwój, tworzą charakterystyki opisowe każdego ucznia, będące swego rodzaju świadectwem stanu wyjściowego do następnego etapu edukacji. Takie pogłębione studium pojedynczych podmiotów sprzyja uzyskaniu od wewnątrz wglądu w znaczenie określonych doświadczeń uczniów dla przebiegu procesu kształcenia i wychowania.

Mają za zadanie dokumentować pracę dydaktyczną, nagrywać na kasety ciekawe rozwiązania metodyczne, dzięki temu tworzyć archiwum, materiał poglądowy dla szkolenia następnych nauczycieli. Powinni współtworzyć programy, modyfikować je, wdrażać, ściśle współpracować z autorami programów (rekrutującymi się ze szkoły „matki” polskiej i łotewskiej oraz Instytutu Pedagogiki UMK i Wydziału Pedagogicznego UŁ). Ponadto właśnie nauczyciele mają utrzymywać ścisły kontakt z rodzicami, motywować ich do współpracy.

Założona rola nauczyciela placówki eksperymentalnej wymaga przygotowania go do podjęcia wyznaczonych mu zadań. Proponujemy wysyłanie do pracy ludzi przygotowanych przez nas. Korzystając z pobytu dzieci i ich rodziców w Toruniu nauczyciele mogą poznać dzieci i ich problemy (praca z psychologiem, lingwistą, socjologiem, pedagogiem) oraz dać się poznać dzieciom i ich rodzicom. Program szkolenia zakłada rozwiązywanie problemów szczegółowych, charakterystycznych dla tego właśnie środowiska.

Stroną szczególnie zainteresowaną przedsięwzięciem jest środowisko naukowe po obu stronach granicy. Poszukiwanie teorii, proponowanie strategii działania, nadzór nad wdrażaniem koncepcji, programowanie badań w działaniu, projektowanie rzeczywistości edukacyjnej jednoczy Uniwersytety w Toruniu i Rydze.

Wszystkie te działania możliwe są dzięki umowie podpisanej przez Ministerstwa Edukacji w Polsce i na Łotwie. Zrozumiałe jest, że Łotysze podejmują problem kształcenia własnych obywateli, realizują bowiem obowiązek konstytucyjny. Z konieczności pracują nad systemem kształcenia mniejszości. Z kolei nasze Ministerstwo wychodzi naprzeciw zapotrzebowaniu środowisk polskich poza granicami kraju. Podpisało umowy, daje pieniądze, wysyła nauczycieli, przyjmuje dzieci, organizuje kursy dokształcające, szkoły letnie. Brakuje jednak strategii, spójnej polityki edukacyjnej wobec Polaków poza granicami kraju. Delikatność materii (sprawy dzieją się w innych suwerennych krajach), wielość ośrodków, wielość problemów może powodować umykanie spraw ważnych.

Nasze pięcioletnie doświadczenie w budowaniu szkoły polskiej poza krajem uczy, iż konieczne jest problemowe zdecentralizowanie działań, oddanie spraw w ręce osób z ośrodków na terenie całego kraju, drążących problemy poszczególnych środowisk polonijnych. Jedynie silna więź konkretnych jednostek naukowych poparta zaangażowaniem kompetentnych praktyków oświatowych, przy wsparciu centrum decyzyjnego warunkuje odpowiedni poziom edukacji. Przy czym nie chodzi jedynie o oficjalne przyznanie komuś prawa do zajmowania się praktyką edukacyjną, chodzi o danie możliwości odpowiadania za własne działania, możliwości rozliczania się, ale przedtem rozliczenia innych z wziętych



na siebie zobowiązań. Kluczem do powodzenia jest posiadanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej RP spójnej, klarownej strategii działania na rzecz Polaków — obywateli innych krajów. To nie mogą być działania oderwane, incydentalne czy tylko formalne. Te bardzo ogólne umowy należy sprowadzić do konkretnych rozmiarów.

Nasze kilkuletnie działanie jest próbą zaprojektowania alternatywy edukacyjnej na pograniczu etnicznym. U podstaw tworzenia strategii było szukanie odpowiedzi na pytanie czy nasza propozycja jest szansą, czy barierą w rozwoju?