

Jacek Kurzępa

"Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych", Marta Maria Urlińska, Toruń 2007 :
[recenzja]

Kultura i Edukacja nr 4, 144-156

2008

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

RECENZJE–SPRAWOZDANIA

Jacek Kurzępa (rec.): *Marta Maria Urlińska, Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Rozprawa habilitacyjna, Toruń 2007, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 439.*

Rozprawa M.M. Urlińskiej jest zapisem wieloletniego trudu badawczego osnutego wokół eksperymentu pedagogicznego, jakim było powołanie do życia szkoły polskiej w Rydze, na Łotwie i późniejszy merytoryczny nadzór nad tą szkołą. Już samo powiązanie takich elementów, jak refleksja i zamysł pedagogicznych eksperymentatorów, praktyka pedagogiczna oraz specyfika miejsca realizacji przedsięwzięcia (szkoła mniejszościowa w kraju ledwie co wybijającego się na niepodległość) powoduje, że książka wzbudza zainteresowanie. Jest ona oparta na własnych doświadczeniach Autorki, która stała się „badaczem w działaniu” (s. 23) będąc momentami zarówno „twórcą, jak i tworzonym”. Może to wzbudzać sceptycyzm wobec obiektywizmu badawczego przedstawianych działań. To sprawia, że mamy do czynienia z opisem trudnego przedsięwzięcia zarówno w sferze praktyki działania, jak i konieczności zarchiwizowania, opisanie go w sposób nieurągający obiektywizmowi przynależnemu procesowi badawczemu.

Rozprawa, którą Autorka sama porządkuje jako etnografia szkoły polskiej w Rydze, składa się z pięciu rozdziałów i zakończenia, ma bogatą aktualną bibliografię oraz liczne załączniki źródłowe i aneksy. Edytorstwo wydana jest rzetelnie, językowo poprawna, rozdziały objętościowo zachowują rozsądne proporcje (oprócz trzeciego, który wydaje się zbyt obszerny). Z pewnością można by dyskutować nad ich logicznym umieszczeniem w całości rozprawy, co, jak się wydaje mogłoby eliminować pojawiające się wrażenie nadmiernej emocjonalności i egzaltacji.

Kluczowymi pojęciami, wokół których realizowany jest eksperyment i proces badawczy, są: granica i pogranicze; tożsamość i procesy na nią wpływające; kultura mniejszości – wielokulturowość; edukacja wielokulturowa.

W rozdziale pierwszym zostajemy wprowadzeni w główne pola problemowe podejmowanych działań. Opiera się on na historycznych i współczesnych kontekstach badań realizowanych na pograniczu łotewsko-rosyjsko-polskim, argumentuje zasadność prowadzonych badań na Łotwie, przedstawia ich założenia metodologiczne. Wątek ten wydaje się nadmiernie oszczędnie prezentowany, gdyż pozostawia poczucie nie-

dosytu, co do tego: kto, kogo, w jaki sposób, w jakich warunkach oraz przy jakich założeniach hipotetyczno-metodologicznych bada. Dalej przedstawiono etapy realizacji badań, wskazano i omówiono ich podłużny charakter w odniesieniu do analizy losów powołanej do życia szkoły polskiej w Rydze. Zwińczeniem tego rozdziału jest odwołanie się do pojęcia tożsamości, w szczególnym jej usytuowaniu „na pograniczu” jako kategorii badawczej.

Rozdział kolejny otwierają rozważania teoretyczne dotyczące pojęcia pogranicza. Jest to jak najbardziej uzasadniony zabieg, acz trafniejsze byłoby wprowadzenie tego wątku w rozdziale pierwszym, po przedstawieniu historycznych i aktualnych uwarunkowań badań na tym pograniczu (czyli po rozdziale 1.1). Rozdział drugi w całości ukazuje uwarunkowania historyczno-polityczne wpływające na dzieje samej Łotwy, a tym samym na kondycję mniejszości narodowych (w tym polskiej). Jest to rozdział bardzo bogaty w faktografię, ukazujący socjo-historyczne uwarunkowania dzisiejszych postaw Łotyszy i państwa łotewskiego wobec własnej niepodległości i relacji z mniejszościami. Autorka pokazuje także postawy mniejszości narodowych wobec stanu wielokulturowości kraju zamieszkania.

W tej części zarysowano instytucjonalno-polityczne wpływy na rozwój szkolnictwa mniejszości narodowych na Łotwie, w tym szkół polskich po roku 1989. Rozdział 1 i 2 mają względnie spokojny i zobiektywizowany charakter, styl narracji. Słowa płyną wartko, w treść wpleciono wiele trafnych odniesień do literatury i fakto-

grafii. Niekiedy tylko Autorka z narastającą pasją wprowadza poszczególne wątki historyczne: wartościując je (np. s. 70: „Nowy dyktatorski rząd w imię wyznawanej zasady nacjonalizmu...”).

Wydaje się, że nieco odmienną temperaturę narracji ma rozdział trzeci, który nazwałbym „gorącym” opisem najnowszych dziejów szkoły polskiej w Rydze. Zawiera on informacje dotyczące uregulowań prawnych działalności oświatowej podejmowanej przez mniejszość polską na Łotwie oraz długą drogę od pomysłu powołania po wielu latach samodzielnej szkoły polskiej na Łotwie, aż do realizacji tego pomysłu i jego losów w perspektywie 10 lat badań. Ukazano w nim uwarunkowania instytucjonalne, prawne, wkład różnych podmiotów (np. UMK i Uniwersytetu Łotewskiego) w przebieg eksperymentu, stosunek do niego ludności (polskiej, łotewskiej) w różnych grupach pokoleniowych, udział nauczycieli z Macierzy w eksperymencie, studentów w badaniach. Jest to zatem soczysty, pełen autentycznych przeżyć zapis dokonującego się eksperymentu. Rozdział ten, co prawda, nie jest najobszerniejszym (liczy 89 stron, podczas gdy czwarty ma ich 102, pozostałe mniej więcej 40–50), ale przywołanych opinii i komentarzy dotyczących sytuacji trudnych i konfliktowych pojawiających się podczas trwania eksperymentu, jest tak wiele, że przytłaczają Czytelnika. Część ta „robi przygnębiające wrażenie”, czasami ma się poczucie, że Autorka „bezradnie” wskazuje, że dobra idea, kapitalny pomysł, przemyślana strategia, poległa, gdyż „źli ludzie” ją wypaczyli. Część ta jest odzwierciedle-

niem zmagają badacza z różnymi przeciwnościami, jakie pojawiały się w trakcie powoływania do życia szkoły polskiej. Natężenie tych zdarzeń, ich ilość oraz dobór dokonany poprzez przedstawienie na kartach książki z pewnością uzmysławia obszar przeciwności, ale jednocześnie wyzwala pytanie: „Jak z tym wszystkim poradziła sobie Autorka koncepcji i jej współtowarzysze w eksperymencie?” To „emocjonalne związanie” badaczki (która i twórcą i tworzycem) może być odbierane jako atut, bo jest to doświadczenie autentyczne, jakby z pola działań (*in status nascendi*), może być także balastem. Jest nim, gdy w książce pojawia się nadmierna egzaltacja, skomasowane napięcie i wreszcie wrażenie porażki – zawodu – niepowodzenia.

Autorka stara się w kolejnym rozdziale zdystansować się do swoich emocji. Identyfikuje siebie w autointerpretacji przyjmowanych w czasie eksperymentu i badań ról jako kreatora, moderatora, obserwatora dokonujących się zdarzeń. Jest to udana próba zdystansowania się do emocji, napięcia, uwikłania, które z natury rzeczy dokonuje się wokół osoby – „badacza w działaniu”. Z dużą samoświadomością możliwych perturbacji wynikających z owego uwikłania się „badacza w działaniu” pokazuje marszrutę konieczną do pokonania przy tego typu badaniu. Stara się zachować wysokie standardy obiektywizmu opisu i podejmowanych sądów o zaistniałych faktach. Kłopot pojawia się w dalszej części rozdziału 4, gdzie pisarski temperament Autorki ujawnia się, wyswobadza się z gorsetu „naukowej neutralności”. Z uwagi na to, że znamy już tę

manierę z poprzednich stron dzieła, nie dośkwiera ona już tak bardzo. A treść tego rozdziału jest niebywale ważna dla całości pracy, gdyż dokonuje się w nim weryfikacja przyjętego przez badacza założenia badawczego. Założenie to brzmi: „Szkoła polska na Łotwie jest testamentem dziadków, nadzieją rodziców, szansą dla dzieci, wyzwaniem dla pedagogów i kłopotem dla polityków” (s. 255). Rozdział ten staje się wobec tego przedłożeniem wyników badań jakościowych realizowanych w ramach eksperymentu pedagogicznego. Uzupełnieniem dla badań jakościowych są badania ilościowe, które przedstawiono w rozdziale 5, poświęconemu procesowi „Podwajania tożsamości w kontekście emancypacyjnej funkcji szkoły”. Przedstawiono w nim w zestawieniach tabelarycznych między innymi deklaracje badanej młodzieży o cechach, które decydują o tym, że ktoś się czuje Polakiem, dane związane z krajem pochodzenia i narodowości dziadków, rodziców badanych dzieci. Jednocześnie prezentuje wyniki dotyczące samoidentyfikacji narodowej, deklaracje dotyczące Ojczyzny, wyboru grup rówieśniczych, dystansu do „innych-obcych”, cech przypisywanych przedstawicielom innych narodowości i wiele innych wątków.

Zebrane wyniki dają podstawę ku temu, by formułować interpretacje dotyczące autoidentyfikacji narodowej badanych. Zwieńczeniem tego rozdziału jest refleksja na temat kształtowania się tożsamości w sytuacji pogranicza, który zgrabnie koresponduje z umieszczonymi na początku tego rozdziału teoretycznymi refleksjami nad kształtowania się tożsamości.

Rozprawę zamyka krótki, acz bogaty w trafne konkluzje rozdział zastępujący zakończenie. Autorka w dynamicznej sekwencji dokonuje retrospekcji konfliktu, który dotyczył szkoły eksperymentalnej, opisuje go, nazywając i identyfikując poszczególne jego fazy. Analizuje ten konflikt w kontekście różnych teorii, np. M. Mead, faz rozwoju kultury, J. Habermasa tożsamości ról czy analizy innowacji edukacyjnych R. Schultza. W konkluzjach zatytułowanych „Aporema tożsamości w sytuacji polskości skolonizowanej i zawładniętej” stwierdza, że „dramatem opisywanego środowiska i sytuacji jest nierozwiązywalność problemu poszukiwań polskości w sytuacji kształtowania się tożsamości skolonizowanej przez przeszłość” (str. 386). Podkreśla się w tej części, że szkoła polska poza granicami kraju może być kłopotem dla Polski, ale i dla Łotwy. Implantacja pewnych rozwiązań edukacyjnych „nie może mieć znamion eksportu rewolucji, lecz winna być rozumną ingerencją w dokonujące się procesy ewolucyjne” (s. 389).

Osnowa merytoryczna jest związana z kluczowymi pojęciami granica–pogranicze; tożsamość i procesy jej kształtowania się w sytuacji pogranicza; wielokulturowość oraz usytuowanie na linii „obcy–swój”. Całość dokonuje się w kontekście realizowanego eksperymentu pedagogicznego.

Pogranicze występuje „na styku i nakładania się kultury łotewskiej z sąsiadującymi kulturami narodów: polskiego, białoruskiego, rosyjskiego, ukraińskiego” (s. 22). Autorka uznaje, że ma ono charakter przejściowy z „dużym bogactwem form pośrednich lub

zupełnie nowych kompleksów kulturowych” (s. 22). W próbach definiowania pogranicza obficie korzysta z różnych koncepcji, m.in. J. Chlebowczyka, J. Nikitorowicza, G. Babińskiego czy T. Lewowickiego i L. Gołdyki. Wydaje się, że wykorzystane tropy interpretacyjne są trafnie podjęte przez Autorkę, choć można by wykorzystała pełniej zamysł Gołdyki o transgraniczności przestrzeni pogranicza. To, co z socjologicznego punktu widzenia wydaje się najistotniejsze w uchwyceniu specyfiki transgraniczności to dokonujący się dynamicznie proces krystalizowania się nowego typu relacji między sąsiadującymi ze sobą po obu stronach granicy ludźmi w przestrzeni kulturowej, ekonomicznej, aksjologicznej, społecznej czy demograficznej. Pogranicze staje się tutaj sceną, na której zachodzą stale nowe zjawiska społeczne. Bywa, że mają one charakter dobrosąsiedzkiej współpracy, przenikania się wzorów i treści kulturowych, kiedy indziej znów cechują się konfrontacyjnym charakterem, rywalizacją odmiennych wartości i kultur. Spektakularne w tym doświadczeniu są procesy ścierania się odmiennych systemów aksjologicznych oraz funkcjonowania mechanizmów kontroli społecznej. Dokonuje się proces transkulturowości, czyli przemieszania i przenikania wzajemnego kultur, co przebiega zarówno w skali globalnej, jak i w perspektywie jednostkowej. Przemieszanie kultur wyznacza nowe standardy, wyzwala w jednostce potrzebę pełnej partycypacji. Nowe wzorce kultury dominującej stają się drogowskazami dla ludzkiej aktywności, czynnikami dynamizującymi i wyzwajającymi jednostko-

we i zbiorowe działanie¹. Na obszarze transgranicznym dokonują się złożone procesy społeczne, których konsekwencją są określone zachowania i postawy mieszkańców wobec całej możliwej kafeterii życiowych doświadczeń. Mają one swój unikatowy charakter, koloryt nasycony specyfiką pogranicza i zachodzących na nim procesów transkulturowych. A. Wachowiak, charakteryzując tę specyfikę, podkreśla, że „regiony transgraniczne (zwane też regionami pomostowymi) (...) umożliwiają większą kreatywność (...) cechują się poszukiwaniem niestandardowych modeli kontaktów (...) przełamywaniem stereotypów (...) działaniem wyprzedzającym do pewnego stopnia istniejący stan formalno-prawny”².

Jest to zatem obszar permanentnej zmienności, poszukiwań dotyczących modelu własnej państwowości przez Łotyszów; własnego miejsca w niepodległej Łotwie przez mniejszości narodowe (w tym polskiej); relacji państw sąsiadujących wobec Łotwy. „Radykalna zmiana sytuacji społeczno-politycznej postawiła przed ludnością rosyjskojęzyczną (w tym także przed większą częścią zamieszkujących tam Polaków) bardzo wysokie wymagania” (s. 23).

Kolejnym pojęciem istotnym w tej rozprawie jest tożsamość. Autorka podejmuje próbę jej zdefiniowania w trzech miejscach

¹ J. Mucha, *Kultura dominująca jako kultura obca*, Warszawa 1999, s. 51.

² A. Wachowiak, *Transgraniczność wobec perspektywy socjologicznej teorii komunikacji społecznej* [w:] *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej – kontynuacje*, L. Gołdyka (red.), Zielona Góra 1999, s. 31.

(w rozdziale 1, 5 i w zakończeniu), co powoduje, że Czytelnik ma poczucie powrotu do wątków wcześniej już omówionych. Zdaje się, że korzystniej byłoby wprowadzić wystarczająco szeroko w pojęcie na początku rozprawy, by rozważania dotyczące tego aspektu badań zamknąć logiczną klamrą w konstatacjach badawczych. Merytorycznie pojęcie to ujmowane jako tożsamość indywidualna i społeczna, opiera się między innymi na koncepcji J. Nikitorowicza, kształtowania się tożsamości hybrydalnej na pograniczu; teorii zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego; odniesień do Eriksonowskiej teorii tożsamościowej. Wydaje się, że przywołane na stronie 44 i 45 rozprawy koncepcje nie są wystarczająco wykorzystane w dalszej części pracy, za to pojawiają się nowe – ważne, trafne, ale jakby obok tych przywołanych wcześniej. Chodzi o interpretację tożsamości Z. Melosika (s. 370–376) oraz krótkie przywołanie koncepcji 3xK (koncepcja, kondycja, kompetencje) L. Witkowskiego.

Charakter pogranicza stwarza szansę na kształtowanie się tożsamości zamieszkujących tam ludzi. Proces osiągnięcia samoświadomej tożsamości kulturowej przebiega z różną intensywnością wewnątrz kraju, a inaczej na obszarach pogranicznych. Na pograniczu ma charakter swoistego kulturowego tygla, miejsca niedookreślonych i wielości. Świadomość tę osiąga się, wchodząc w kontakt kulturowy, który określa się jako „czerpanie z zasobów wartości kulturowych, aby tworzyć swoje osobiste systemy kulturowe, wybierając niektóre części dziedzictwa swojej grupy, zostawiając je z wartościami

mi innych grup i przeformułując w ten sposób, który uznają za stosowny w istniejących okolicznościach”. Dokonuje się to przede wszystkim w symbolicznym wewnętrznym świecie jednostki. Pozwala to jej osiągnąć stan akceptacji i rozumienia swojej odmienności, uznania indywidualności w wybranych przez siebie przestrzeniach.

Kształtowanie się tożsamości na pograniczu jest więc jej zwielokrotnieniem przez fakt sąsiedztwa z wieloma odmiennościami. Współczesny dylemat jej kształtowania się wynika w dużym stopniu z płynnej nowoczesności, w jakiej żyjemy. Jednostka toczy nieustannie dialog z samą sobą, odnosząc się do autoidentyfikacji, samookreślenia rozpinającego się między „ja” a „my”. Pograniczność zwielokrotnia kategorię „my”, dając jednostce szansę eksperymentowania z różnymi rolami, doświadczania wspólnoty w głęboko zróżnicowanym kulturowo, aksjologicznie, ekonomicznie towarzystwie. Baumanowska metafora „kartofla”, związana z różnicowaniem „ja” i możliwością licznych „my”, pozwala w kontekście pogranicza kulturowego, snuć rozważania dotyczące między innymi nieustannego bycia *in statu nascendi* problemu tożsamości – tożsamości modalnej, dialogicznej, w pewnym sensie dynamicznej, gdyż niezamkniętej w kokonie pewności z tytułu procesów społecznych zachodzących w skali globalnej i zmienności samego pogranicza³.

Trud rozpoznania otaczającego nas świata wiąże się z ponowoczesną uprawniającą wielością. Doskwiera nam kłopot niepewności, zarówno co do tego, co było, a nie jest, jak i co do tego, co się staje na naszych oczach, a bywa nieoczekiwane, niezrozumiałe, nieznane jeszcze, nieoswojone. Nabywanie tożsamości na pograniczu kultur następuje na drodze kształtowania się jej przez przechodzenia rozmaitych etapów, zaczynając od tworzonej na bazie środowiska pierwotnego tożsamości rodzinnej, przez tożsamość lokalną budowaną na bazie identyfikacji z grupą odniesienia, interioryzacji wartości i interesów własnych z wartościami grupy. Ważne w tym procesie jest zaadaptowanie się do wymagań i reguł grupy odniesienia, co sprzyja osiągnięciu odpowiedzialnego i rozsądnego bycia w świecie. Kolejnym etapem jest nabywanie tożsamości grupy mniejszościowej, czyli świadome rozszerzanie styczności z rówieśnikami i dorosłymi, co kreuje nowe interakcje i występowanie nowych bodźców. Budowanie tożsamości rozciąga się dalej w kierunku uzyskania jej autonomicznego charakteru. Może się to odbywać poprzez izolację, etnocentryzm, akomodację i wreszcie reorientację. Fazy te odnoszą się głównie do społeczności zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie, znajdując przydatność ich wyodrębnienia w analizach dotyczących procesów społecznych (między innymi kształtowania się postaw wobec odmienności kulturowych, nabywania umiejętności w komunikacji międzykulturowej, respektowania i/ lub tworzenia się nowej aksjologii) dokonujących się na pograniczu łotewskim.

³ Z. Baumann, *Razem – osobno*, Wrocław 2003.

Rozprawa oparta jest na badaniach, które ujęto jako „monografię badań terenowych polegających na ustaleniu i podjęciu istotnego dla danej społeczności problemu (...) prowadząc do stworzenia etnografii szkoły polskiej w Rydze” (s. 28–29).

Etnografia ta dotyczy szkoły, która w ramach eksperymentu edukacyjnego została stworzona przez środowisko naukowe UMK i samą Autorkę, przy współudziale Uniwersytetu Łotewskiego oraz mieszkających na Łotwie Polaków (Związku Polaków na Łotwie – ZPŁ). Mamy wobec tego do czynienia ze szczególnym badaniem – eksperymentem, na początku mającym charakter „działań eksperymentalnych”, a po kilku latach już „tylko równoczesnego badania w działaniu z elementami interwencji edukacyjnej” (s. 33). Okoliczności te powodują, że zawarte w rozprawie opisy procesu badawczego i eksperymentu nadają jej unikatowy charakter, wpływają także na możliwość wystąpienia punktów spornych i kontrowersji.

Autorka otwiera rozważania nad aspektami metodologicznymi swoich badań przywołaniem koncepcji K. Dobrowolskiego badań historyczno-terenowych (*vide* s. 31 i dalsze), przyjmując za użyteczną metodę integralną, wykorzystującą aspekty historyczne dla podłoża badań. „Punktem wyjścia – pisze na s. 32 – próby konceptualizacji badań empirycznych jest potrzeba osobistego kontaktu badacza z interesującą go rzeczywistością społeczną (...) badacz jakościowy jako „złota rączka” (...) w swoim majsterkowaniu wykorzystuje takie strategie i metody empiryczne jakie ma pod ręką”. Analizowana praca „bazuje na źród-

łach empirycznych celowo zebranych za pomocą metod wyjaśniających, wykorzystuje źródła zastane oraz źródła wywołane (s. 32–33). Wykorzystano w badaniach metody jakościowe i ilościowe (badania grupy uczniów szkoły polskiej i ich rodziców). Badania po fazie eksperymentalnej przyjęły charakter badań w działaniu.

Badanie w działaniu (*action research*) oparte jest na twierdzeniu, iż badanie może zawierać w sobie pewne elementy działania, a w toku badania nie poprzestaje jedynie na zapisie wydarzeń oraz wyjaśnianiu ich, lecz badacz staje się równocześnie podmiotem zaangażowanym w działanie” (s. 33). Moim zdaniem sposób wykorzystania tej metody jest zarówno atutem tej pracy, jak i jej słabością. „Podstawowym modelem procedury badawczej mającej charakter badań w działaniu jest spirala złożona z trzech powtarzających się faz: obserwacji (...) refleksji (...) działania” (s. 35). Niezbędnym warunkiem powodzenia tego typu badań są: „stosunki międzyludzkie – harmonijne, zrównoważone i nie konfliktujące (...) szczerość i jasność komunikacji (...) pełne zaangażowania uczestnictwo badacza we wszystkich etapach badania (...) wsparcie oraz osobiste relacje z uczestnikami” (s. 34–35). Zawarte w rozdziale 3 i 4 relacje z badań, faktografia przebiegu eksperymentu, jego fazy oraz „klimat”, w jakim się toczył, ukazują, jak trudno jest sprostać wymogom obiektywizmu badawczego, wystarczającej neutralności emocjonalnej. Badanie wpływu szkoły polskiej w życiu jednostki (ucznia), jej rodziny, jak i całej diaspory polskiej z nią związanej sprzężone było z równoległym

działaniem wspierającym proces odbudowy szkoły polskiej w Rydze.

Autorka weszła wobec tego w pełne dwa cykle badań w działaniu, czyli „cyklu pomocy” oraz właściwego „cyklu badawczego” (s. 39). Dla zobiektywizowania działań zastosowano następujące traingulacje:

- badaczy (realizacja rozpisana była na wielu badaczy, każdy opierał się na teoriach właściwych dla własnej dyscypliny);
- typów danych (zebrano materiał mający zarówno charakter zapisów jakościowych, jak i danych ilościowych);
- metod (dobierając je stosownie do wieku i możliwości badanych) (s. 40);
- źródeł (zebrano informacje z różnych źródeł od dzieci, rodziców, nauczycieli, z dokumentów szkolnych) (s. 41).

Podstawową techniką zbierania danych był pogłębiony wywiad przeprowadzany z rodzicami i dziećmi. Do respondentów wrócono po kilku latach, badając wówczas już absolwentów czterech najstarszych roczników 9-letniej szkoły. Dzięki temu badania nabrały charakteru badań podłużnych (s. 41). Badano w nim te same podmioty w kilkuletnich odstępach czasowych, mierząc ich cechy i śledząc ich zmienność między stanem wyjściowym i końcowym.

Jak wynika z powyższego, mamy do czynienia z przedsięwzięciem ambitnym, koncepcyjnie rzetelnie przygotowanym, cechującym się także dużym poziomem ryzyka niepowodzenia, którego przyczyn może być (jak się okazało) wiele.

Pozostając z należyтым szacunkiem i respektem wobec ogromu wykonanej przez

Autorkę pracy, nie sposób jest nie dostrzegać kilku słabszych jej punktów. Do przywołanej już słabości zaliczam nadmierną emocjonalność stylu narracji, która „wylewa się” z treści szczególnie rozdziałów 3 i 4. Wcześniej wskazywałem, że nadmierne „związanie emocjonalne” Autorki może być uznane za atut i słabość. Przytaczane w wymienionych rozdziałach liczne osobiste odniesienia, refleksje, reminiscencje pokazują olbrzymi багаż emocji, których nie sposób było uniknąć, w trakcie pisania pracy zapomnieć. Sądzę, że złożyło się na to wiele czynników: sytuacja historyczno-polityczna samej Łotwy, a szczególnie diaspory polskiej w tym kraju; sami Polacy, którzy tam mieszkają (ich obezwładniający stosunek do Polaków z Macierzy); poczucie misji do spełnienia przez Autorkę i jej współpracowników. Jest to poczucie misji, które dopada wielu z nas, którzy w tamtych latach nawiedzali Litwę, Łotwę, Ukrainę czy Białoruś. Dodam, że sam podówczas wspomagałem reaktywowanie Związku Harcerstwa Polskiego na Litwie; doświadczałem wobec tego podobnych stanów egzaltacji, narodowego uniesienia i mesjańskiego zadęcia. Wiem także, jakie obustronne reakcje wywoływało spotkanie się Polaków z diasporą i z Macierzą. Jak brzmiał „śpiwny” język polski, jak niepostrzeżenie z oczu spływała płochliwa łza, której z czasem wstydić się nie trzeba – bo każdy tak miał! Pamiętam także rywalizację o Polaków, która zresztą dokonywała się po obu stronach, to znaczący przedstawiciele diaspory zabiegali o to, żeby „ten Pan z Polski” mieszkał, nawiedził, poradził, porozmawiał właśnie z rodziną X lub Y, wów-

czas jej znaczenie wzrastało, stawała się kimś wyróżnionym. To samo działo się po drugiej stronie, z tymi, którzy tam jechali z Polski, chcieliśmy być pomocni, użyteczni, przydatni i tu, i tu, i tam. Naznaczaliśmy swoją obecnością (osobowością, przewagą kompetencji kulturowych, cywilizacyjnych) wiele miejsc i osób.

Niekiedy zdarzało się, że dominowaliśmy nad Polakami stamtąd, warunkując ich od naszego zdania, oceny, sądu, od naszych możliwości. Te możliwości to szczególnie szansa na dary (dobra materialne przywożone z Polski); szansa na wyjazdy do Polski (najpierw wycieczki, później obozy, kolonie, stypendia); szansa na bycie blisko tych „prawdziwszych Polaków, bo z Macierzy”. Relacje międzyludzkie z tych chociażby względów stawały się wielowarstwowe i mocno powikłane. Dochodziły do tego okoliczności historyczne (wybicie się Łotwy na niepodległość po wielu latach ciemnienia), polityczne (status mniejszości w tych krajach), cywilizacyjno-kulturowe (opóźnionej modernizacji). Autorka więc wyruszyła na „gorący teren”, niejako *in status nascendi* próbowała odtworzyć i zakorzenić polską szkołę w społeczeństwie, które ledwie co odzyskało swoją podmiotowość polityczną i narodową. Powodowało to wiele zadrażnień i niepewności co do idei, jej autorów oraz kierunków, w jakim zmierza. Pomysł-idea powołania polskiej szkoły adresowany był do diaspory polskiej na Łotwie, która także w tych nowych dla niej czasach musiała sama się dookreślić w kwestii bycia obywatelem Łotwy o narodowości polskiej czy też bycia Łotyszem

deklarującym swoje przywiązanie do Ojczyzny Ojców – Polski. Na taki grunt (w burzliwym czasie) trafia Autorka. Nieśmiałą żarliwością pedagogiczną (sądzę, że J.W. Dawid, mówiąc o „duszy nauczycielstwa”, opisał tego typu postawy), swoją dotychczasową praktyką akademicką i „belferską” wsparta na zapalczywości grupy studentów oraz kolegów. Wyzwaniem stało się przywrócenie zrębów polskości tym, którzy tego tak bardzo potrzebowali. M.M. Urlińska podejmuje je, sprawa pochłania ją bez reszty. W rozdziale 3 szczegółowo opisane są dzieje eksperymentu, roli w nim przedstawicieli poszczególnych podmiotów instytucjonalnych (UMK i UŁ, Ministerstwa Edukacji z Polski i Łotwy, szkół eksperymentalnych z Torunia), poszczególnych osób zaangażowanych w projekt (autorytetów, rektorów, dziekanów, ministrów), poszczególnych uczniów ich rodziców, dyrekcji szkoły i nauczycieli. Dokonano tytanicznej pracy, przeprowadzono dziesiątki spotkań i konsultacji, wymieniono wiele ważnych listów, podpisano deklaracje o współpracy i wdrożono je do realizacji. Ciąg tych zdarzeń obfitował (według zawartych opisów) w rozmaite nieporozumienia, kontrowersje. Z przytoczonych zapisów wynika, że już w fazie konceptualizacji przedsięwzięcia mnożyły się problemy, które zamiast (zgodnie w przywoływaną wcześniej dyrektywą badań w działaniu) klarownie i komunikatywnie wyjaśnić, nawarstwiały się i przesterowały zamysł projektu w stronę nieoczekiwaną przez jego autorów. Wydaje mi się, że pierwszym progiem, który stał się symboliczną blokadą całego zamy-

słu, było wydarzenie opisane na s. 142 rozprawy, a dotyczące faktu przyjęcia przez Kolegium w Ministerstwie Oświaty Narodowej Republiki Łotwy okrojonej i przez to zniekształconej wersji koncepcji powołania i prowadzenia szkoły polskiej w Rydze. Wszystkie późniejsze fakty były konsekwencją (jak łatwo to napisać w roku 2008 osobie stojącej z boku i to jeszcze w Polsce) braku zdecydowanej i skutecznej reakcji na tę ingerencję i manipulację. Potem już było gorzej... Na s. 143 czytamy: „Nie była to jedyna konfliktowa sytuacja, sprawą sporną okazał się także nabór nowych nauczycieli do pracy w Rydze”; s. 144: „zarzucono mi – pisze dalej – że wybierając nauczycieli, wchodzę w kompetencje dyrektorki szkoły”; „panowała ogólna zmowa milczenia tzw. czynników oficjalnych, cicha aprobata dla działań administracji szkoły (s. 147); (...) próbowałam jeszcze wyrzucić nacisk na nasze władze w Warszawie, prosząc, aby MEN RP, poprzez Ambasadę w Rydze...” (s. 148). Niestety, nic to nie dało, zmiany w koncepcji zostały utrzymane. Okazało się, że przemyślana koncepcja wdrożenia nauczania w szkole polskiej w Rydze została na samym początku jej realizacji mocno zniekształcona. Potoczyło się to wcale nie tak, jak miało być.

Różne perypetie doprowadzają do sytuacji, w której „staliśmy się persona non grata” w szkole polskiej w Rydze. Sytuacja po prostu absurdalna. Krąg osób „unurzanych” w kwestię łotewską poszerza się. Do Rygi jeżdżą pracownicy UMK, starając się negocjować, pertraktować, z reguły bez skutku. W konsekwencji polskie Minister-

stwo Edukacji dystansuje się do Autorki projektu, przyjmując niejako „łotewską” wersję wydarzeń. Na stronie 154 Autorka stwierdza: „Jak wynika z analizy treści dokumentu, nikt z MEN nie potraktował mnie poważnie (tym samym środowiska naukowego UMK)...”.

Na tym tle różnic, co do sposobu prowadzenia placówki, doboru kadry spolaryzowały się poglądy rodziców na temat działalności szkoły. Przedstawiono je na stronach 155–158, wątpliwości budzi umieszczenie w tych zapisach licznych wyjątków z listów nieoznaczonych żadnymi sygnaturami. Nie wiemy wobec tego, kiedy, kto, do kogo je wysyłał, mamy zaś „strzępy” emocjonalnych, krytycznych uwag o adwersarzach wdrażanej koncepcji. Zawarte w podrozdziałach 3.5 i 3.6 cytowania i opinie noszą znamiona jednostronnych, o dużym poziomie subiektywizmu. Nie przedstawiono żadnych dokumentów, opinii, głosu „obwinianej Dyrektorki”. Musimy wobec tego wierzyć na słowo Autorce, że ludzie z Torunia są lepsi, bo mieli koncepcję.

Mimo tych negatywnych doświadczeń i śmiem twierdzić „utrącenia kręgosłupa eksperymentowi”, Autorka „znów wchodzi do tej samej wody” – zostaje powołana druga szkoła: „Z przeszło 3-miesięcznym opóźnieniem grupa 45 dzieci z klas I–V rozpoczęła naukę w nowej szkole. Pracę z nimi prowadziły dwie emerytowane nauczycielki z Polski” (s. 164); „Pośpiech, jaki towarzyszył otwarciu tej szkoły (w październiku), był również dla Ambasady zaskoczeniem. Jej dyplomaci mieli poważne zastrzeżenia odnośnie metod działania dyrektora, jak też

wątpliwości co do faktu objęcia przez niego tej funkcji...” (s. 165). Jednocześnie w tekście podkreśla się: „w związku z zaawansowaniem prac badawczych zdecydowani byliśmy bronić swojego prawa do obiektywnego badania zastanej rzeczywistości, jednakże już bez ingerowania w proces edukacyjny” (s. 162). Wydaje mi się, że w tej sytuacji, kiedy nawarstwiło się tak wiele oporu i niechęci po obu stronach, lepiej było odczekać i/lub zmienić skład personalny odpowiedzialnych za eksperyment i/lub badanie. Autorka sama konstatuje na s. 174 „Czułam się oszukana, zawiedziona i nieadekwatna do roli, którą sobie sama wybrałam”.

Innym kłopotem, który pojawia się podczas lektury rozdziałów badawczych, jest niepokój dotyczący udziału w badaniu zespołu między innymi studentów.

„Wykorzystując kompetencje i przygotowanie naszych studentów do prowadzenia badań naukowych, mieliśmy nadzieję na uzyskanie danych o szkołach polskich powstałych na Łotwie po roku 1989” (s. 200). i to jest korzystne założenie, niebudzące niepokoju, gdy w grę wchodzi analiza szkół „poza polem konfliktu”, czyli szkół poza Rygą. Nie kwestionuję ani kompetencji studentów, ani faktu, że często wykorzystywani są w procesie badawczym. Wiem, że są do tej roli także dobrze przygotowywani. W tym jednak przypadku (szczególnie szkoły w Rydze) teren badań okazał się wyjątkowo trudny. M.M. Urlińska zdaje sobie z tego sprawę: „nie było to zadanie łatwe. Wymagało od studentów-badaczy posiadania dodatkowych umiejętności (R.

Meighan mówi o roli „szpiega w działaniu”) dyplomatycznego działania, delikatności i komunikatywności. To, że znali fakt i okoliczności pojawienia się konfliktu (wiedzieli o tym, że gdy dyrekcja szkoły połączy ich obecność z moją osobą, zostaną odprawieni od drzwi bez materiałów, po które przyjechali), mobilizowało ich wyobraźnię, uruchamiało pokłady czujności w wychwytywaniu sygnałów i znaków (...) fakt ten momentami paraliżował młodych badaczy, czuli się winni nie za swoje błędy, świadomie dokonującej się z ich udziałem manipulacji” (s. 201). Mimo że „praca studentów zbierających materiał w terenie dała znakomity rezultat” (s. 201) uważam, że dyskusyjne jest wtłaczanie studentów-badaczy w tak potężny wir zdarzeń opartych na animozjach personalnych, nawarstwionych konfliktach, oczekując od nich, że zachowają obiektywizm badawczy. Okoliczności, w jakich zostają wprowadzeni w tematykę badań oraz fakt, że (bez względu na intencję Autorki), może ich dopaść myśl, że „ich Pani została skrzywdzona”, podważa pewność na osiągnięcie przez nich pełnej gotowości do neutralności badawczej. Niestety, potwierdzają to późniejsze cytowania z raportów studenckich, które „szczególnie wnikliwie opisują spotkanie z dyrektorką szkoły i towarzyszące temu wrażenia” (s. 203). Wywołuje to poczucie, że studenci-badacze byli „zaprogramowani na tę osobę”. Zresztą późniejsze opisy pogłębiają to wrażenie, np. na s. 204: „Jakże do tych poprzednich pasuje kolejna wypowiedź...” oczywiście ukazująca słabości dyrektorki szkoły. Z pewnością dyrektorka szkoły była osobą ważną

(jak się okazało najważniejszą, bo skutecznie blokującą założenia eksperymentu), ale poświęcenie jej portretowi psychologicznemu co rusz nowych sekwencji-relacji z badań wydaje się niepotrzebne, budzące skojarzenia „wojenki pomiędzy obiema Paniami”. Stawiam zatem pytanie o potrzebę uwikłania studentów-badaczy w proces, który już w swoich warunkach brzegowych charakteryzował się olbrzymią nieprzewidywalnością wystąpienia potencjalnych napięć o różnym charakterze, w tym także o podłożu politycznych. Poza tym, kierując studentów w tak newralgiczny obszar, wydaje mi się, że „naiwność pierwszych odkrywców”, a tak nazwałbym niektóre z opisów (np. na s. 284–285), jest pewnym mankamentem zespołu badawczego. Brak mu dystansu, są za to własne emocje i ujawniający się brak doświadczenia samej szkoły jako instytucji, którą się bada. Autorzy wykorzystanych w badaniu esejów „odkrywają znane”, a mianowicie konflikty, koterie, różne podejście do roli zawodowej nauczycieli, co występuje przecież tak w szkołach w centrum, jak i na peryferiach, dużych i małych, polskich czy obcych. Zdaje się, że celem badań nie była analiza konfliktu toczącego życie szkoły polskiej w Rydze, ale jej rola w kształtowaniu się tożsamości zwielokrotnionej, hubrydalnej jej uczniów. Niekiedy, czytając tę pracę, ma się wrażenie, że nie jest to tak oczywiste.

Autorka w rozdziale 4, jego podpunkcie 1, dokonuje zobiektywizowanej oceny-rozrachunku z sobą samą nie tylko jako współorganizatorem szkoły, ale też jako ba-

daczem społecznym. Jest ona o tyle udana, że osadzona w neutralnym, stylu narracji i introspekcji Autorki. Ukazuje kłopot dylematu ról, w jaki przyszło jej wchodzić oraz wynikające z tego konsekwencje. Głęboko autorefleksyjne i pouczające dla Czytelnika jest zdefiniowanie i nazwanie faz przechodzenia przez poszczególne role (turysty, misjonarza, mędrca) podejmowane podczas eksperymentu i badań. Niekiedy szczerość sądów dotyczących własnej osoby zaskakuje (podobnie zresztą jak omawiane wcześniej emocjonalne związania Autorki), precyzyjne określenie podejmowanych ról pomaga w zrozumieniu procesu badawczego i eksperymentu, chociażby poprzez przywołanie podejmowanych ról, takich jak: pedagog uprawomocniony, ubezwłasnowolniony konstruktor, kapitulujący wódz czy przeczulony strateg. Znamionuje to długą drogę, jaką przebyła gorliwa „naprawiaczka świata”, ku zdystansowanej, obiektywnej interpretatorki badanej rzeczywistości.

Z treści tej rozprawy widać, jakim kosztem własnym to się odbywało, i to jest także moja kolejna wątpliwość-uwaga-refleksja, a może autorefleksja? Czy w imię ulotnej *idei fixe* warto poświęcać tak wiele? Gdy dziś, po wielu latach od tamtych gorących wydarzeń, dokona się rekapitulacji tego, czego się dokonało, a co zaważyło – jaka okaże się wartość dodana? Jest to pytanie rozpościerające się szerokim cieniem nad każdym z badaczy, a w tym przypadku także każdym z podmiotów partycypujących w tym niebywałym eksperymencie: samej Autorki, jej zespołu, zaangażowanych uczel-

ni, autorytetów, instytucji i wreszcie samych uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

Wydaje się, że dzięki tej surowej prawdziemu stylowi narracji, odartej ze wszystkich akademicko-naukowych uśmieraczy emocji, książka nie pozostaje obojętna Czytelnikowi. Ona boli... wędrując z Autorką (za Nią, przy Niej, czasami w oporze w stosunku do Niej) przez historię eksperymentu szkoły polskiej w Rydze doświadczają się prawdziwego smaku życia badacza w działaniu, przeżywa się z nim (z Nią) zarówno uniesień i radości, jak i poczucia rozżalenia i gorycz porażki. Spogląda się w każdy zakamarek, do których nas poprowadzi Autorka, raz jesteśmy w domu uczniowskim, gabinecie ministerialnym, to znów w niedo-grzanej kwaterze nauczycieli-wolontariuszy. Dochodzą nas rozczulające słowa wdzięczności najstarszych członków diaspory polskiej, jak i zaniepokojone wystąpienia łotewskich samorządowców. Przysłuchujemy się także dyskusjom na radach pedagogicznych i gremiach akademickich nadzorujących eksperyment. Bywa, że nie dosłyszemy jednego czy drugiego głosu (strony w sporze), że wezbrany nurt wydarzeń skutecznie je zagłuszył – takie bywają koszty, błędy, nie doskonałości. Nic nie jest tu li tylko białe ani czarne, jest natomiast fascynujące, gdyż dotyka samego życia.

Jacek Kurzępa

Maria Marta Urlińska: Komentarz do recenzji książki

Cieszę się, że moja książka *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych* wzbudziła zainteresowanie Autora recenzji wydrukowanej w niniejszym tomie czasopisma „Kultura i Edukacja”. Liczę na to, iż uwagi, jakie poczynił Jacek Kurzępa, zachęcą wielu do sięgnięcia po publikację źródłową, która jest efektem moich kilkunastoletnich zmagania z trudną materią pogranicza. Recenzent już w pierwszym akapicie podkreśla ten trud, niemniej wydaje się, że formułując wiele ocen, nie do końca zdaje sobie sprawę z tego, w jaki świat i w jakim momencie wkraczałam (dla mnie obcy, nie do końca otwarty na innych, okaleczony przez historię i wobec świata nieufny). U początków była jedynie chęć pomocy Rodakom odciętym od Macierzy, bez wielkiego planu, bez budowania naukowych koncepcji. To nie w mojej gestii leżały wówczas decyzje (historyczne i polityczne) o odbudowie szkolnictwa dla polskiej mniejszości narodowej. Jednak to ja personalnie (i to już w pierwszym roku) podjęłam decyzję o moim własnym zaangażowaniu i merytorycznym wsparciu środowiska pozbawionego takiej opieki ze strony polskich władz ministerialnych (dopiero rok później podpisano umowę o delegowaniu do pracy nauczycieli z Polski, przyjmowaniu na studia, wysyłaniu do naszego kraju dzieci na kolonie). To były czasy zarówno u nas, jak i na Łotwie „gorące”. Wiele spraw zaskakiwało, do wielu podmioty nie miały czasu dobrze się przygotować. Ale ja już od początku czułam, że