

*Małgorzata Zielińska*

## **EDUKACJA DOROSŁYCH IMIGRANTÓW NA ISLANDII W ŚWIETLE PEDAGOGIKI MIEJSCA**

Islandia to kraj, który bardzo niedawno spotkał się ze wzmożoną falą imigracji. Od 1990 roku, kiedy to na wyspie przebywało 1,9% ludzi z innym obywatelstwem niż islandzkie, liczba ta wrosła do 7,6% w 2009 r., podczas gdy 8,9% mieszkańców wyspy było imigrantami<sup>1</sup> (zarówno z islandzkim, jak i obcym obywatelstwem; Statistics Iceland, 2009). W 2009 roku, w kraju zamieszkiwanym przez jedynie 319 368 ludzi mieszkały 28 644 osoby urodzone za granicą, których rodzice nie byli Islandczykami, z czego prawie połowę – 11 575 osób – stanowili Polacy (Statistics Iceland, 2009). Niniejszy artykuł będzie próbą odpowiedzi na następujące pytania: Jak instytucje edukacji dorosłych radzą sobie z tak dużym napływem imigrantów? Czy program oferowany w instytucjach kształcenia ustawicznego zmienił się w związku z migracjami? Przed jakimi wyzwaniem stoją wspomniane instytucje? Wychoǳę bowiem z założenia, że analiza taka może być użyteczna także w Polsce – nie tylko ze względu na możliwość poznania systemu edukacji dorosłych w innym kraju, ale też ze względu na fakt, iż da wgląd w pewien wycinek rzeczywistości, której doświadczają Polacy za granicą. Ponadto – mam nadzieję – skłoni ona także do refleksji nad edukacją dorosłych imigrantów w Polsce.

### **Edukacja dorosłych imigrantów**

Studia nad migracjami i edukacją dorosłych nie są szeroką dyscypliną na Islandii, porównując do ilości prac powstałych na temat imigranckich dzieci w szkołach (większość powstała w języku islandzkim, z angielskojęzycznych prac na uwagę zasługuje: Ragnarsdóttir, 2007). Dorośli są często pomijani w badaniach i dyskusjach o migracjach i edukacji, mimo że edukacja taka może mieć wpływ na to, jak dorośli radzą sobie w nowej rzeczywistości oraz na relacje wewnątrz społeczeństwa. Zwłaszcza, że znaczna większość imigrantów na Islandii to właśnie dorośli (Statistics Iceland, 2009). Co więcej, bada-

---

<sup>1</sup> W tekście zamiennie używam słowa imigrant i migrant. Choć nie są one równoznaczne, w niniejszej pracy opisującej kontekst islandzki, oznaczać będą osobę urodzoną poza Islandią, której rodzice nie są Islandczykami. Nie będę różnicować na tych, którzy przybyli na wyspę na stałe i tych, dla których Islandia jest kolejnym przystankiem w międzynarodowych migracjach, gdyż jak wynika z moich badań, są to grupy bardzo płynne i decyzja o zostaniu (lub nie) na Islandii jest często zmieniana, a czasem w ogóle niepodjęwana.

jąc edukację dzieci imigranckich, warto zauważyć, że wpływ na ich samopoczucie w szkole oraz integrację z rówieśnikami może mieć również postawa ich rodziców. Ważne wydaje się więc zapewnienie rodzicom możliwości edukacyjnych, na co wskazują też sami imigranci. Hanna Ragnarsdóttir w książce o rodzinach imigranckich na Islandii (2007) opowiada o pewnym ojcu-imigrancie, który zaznaczył, że chciałby, by ta sama szkoła, do której chodzi jego dziecko, oferowała również kursy językowe dla rodziców, tak aby mogli oni pomagać dzieciom w nauce oraz wiedzieć, czego dzieci się uczą (s. 165).

Problem edukacji dorosłych migrantów jest jednak coraz bardziej dostrzegany na świecie. Stał on się tematem dyskusji i badań. „Adult Learning and Migration” to jedno z zagadnień poruszanych na warsztatach, które odbyły się w grudniu 2009 r. podczas konferencji Confintea VI Living and Learning for a Viable Future, zorganizowanej przez UNESCO. W 2007 roku w Bonn odbyła się też konferencja „The Right to Education in the Context of Migration and Integration”. Podczas jednego z forów na tej konferencji podkreślono, że:

„Pierwszym krokiem w integracji migrantów jest nauka języka (języków) nowego kraju. Do uczestnictwa w społeczeństwie jednak migranci potrzebują więcej wiedzy, umiejętności i kompetencji niż 'tylko' kompetencji językowych.” („Concept note on Forum 1”, b.d., s. 1).

Podczas forum poruszono także kwestię edukacji obywatelskiej, międzykulturowości, a także języka ojczystego migrantów i jego roli w nowym społeczeństwie. Jednym z wniosków było to, że nie wszystkie języki ojczyste traktowane są tak samo.

Mimo coraz większego zainteresowania tematem edukacji dorosłych imigrantów, wciąż jednak stosunkowo niewiele zostało napisane na ten temat. W Polsce warta zauważenia jest praca doktorska Izabeli Czerniejewskiej (2008), która opisuje edukację imigrantów w Polsce:

„[D]zieci, zgodnie z Konstytucją i Ustawą o oświacie mają obowiązek uczęszczania do szkół. Natomiast dorośli imigranci takiego obowiązku, ani nawet prawa, nie mają. Ich wiedza o kraju przybycia jest więc zależna od ich własnych motywacji, przedsiębiorczości i statusu społeczno-ekonomicznego. (...) Brak bezpłatnych kursów języka polskiego dla cudzoziemców utrudnia ich naukę, a przez to lepsze zrozumienie funkcjonowania w społeczeństwie oraz samodzielne załatwianie swoich spraw” (Czerniejewska, 2008, s. 244 i s. 259).

Wśród innych prac na ten temat można też wymienić broszurę Europejskiego Międzykulturowego Miejsca Pracy (bez daty) na temat edukacji, porównującą edukację zarówno dzieci, jak i dorosłych imigranckiego pochodzenia w 10 krajach europejskich. Przeczytać można w niej np., że:

„We wszystkich krajach partnerskich za wyjątkiem Polski, można odnaleźć oficjalne zaangażowanie w tworzenie międzykulturowego programu nauczania w miejscach pracy związanych z edukacją. Według Raportu Rady Europy z 2007 roku, dotyczącego 'Strategii i trendów kulturowych w Europie':

»kwestia międzykulturowości została poważnie zaniedbana w narodowej edukacji« w Polsce, z wyjątkiem wprowadzenia pewnych wymiarów międzykulturowych w programach nauczania w regionach, gdzie mamy do czynienia ze znaczną ilością mniejszości etnicznych i językowych. Oprócz tego inicjatywy międzykulturowe podejmowane były przez organizacje pozarządowe i instytucje niezależne» (s. 12–13).

### Cele badań

Wyniki badań, które zamierzam tu zaprezentować, są częścią projektu badawczego, dotyczącego różnych aspektów uczenia się polskich dorosłych imigrantów na Islandii<sup>2</sup>, w tym ich aktywności społecznej, politycznej i edukacyjnej, potrzeb edukacyjnych oraz stosunku do nowego miejsca. Z tego względu poniższy artykuł zawężony jest przez perspektywę, która przyjąłam podczas badań, a więc poprzez badanie możliwości edukacyjnych dorosłych z Polski. Nie szukałam więc np. podstawowych kursów techniki pisania, gdyż zakładałam, że polscy dorośli przyjeżdżający na Islandię będą już umieli czytać i pisać przynajmniej w swoim języku (współczynnik alfabetyzacji w Polsce wśród dorosłych wynosił 99,3% w 2007 roku – za: UNESCO, 2009, s. 188).

Celem tej pracy jest więc zbadanie możliwości edukacyjnych (przede wszystkim edukacji pozaformalnej) dorosłych imigrantów na Islandii.

Analiza edukacji zawsze zakłada jakąś teorię, jeśli nie ma być suchym opisem kursów i programu. Jedną z możliwości jest analiza programu nauczania z perspektywy postawionych jej w systemie edukacji celów. Takie cele będę próbowała odnaleźć. Poza tym jednak będę posługiwać się teorią, która w mojej subiektywnej ocenie najlepiej odpowiada na wyzwania czasów globalizacji i powszechnej migracji, a więc pedagogiką miejsca.

Pedagogika miejsca jest jedną z nowych koncepcji edukacyjnych, rozwijaną w Polsce m.in. przez Marię Mendel (2006), a za granicą przez Gregory'ego A. Smitha (2002), Davida Sobela (1999) czy Janice L. Woodhouse i Clifforda L. Knappa (2000). Jej założenia można jednak odnaleźć też w innych koncepcjach, np. w uczeniu się przez biografię miejsca Ewy Kurantowicz (2003), edukacji regionalnej czy wszelkiej edukacji do lokalności. Edukacja taka rozwija się ostatnio zwłaszcza w opozycji do sił globalizacyjnych, zwanych często „globalizacją od góry” (ang. *globalization from above*), która to opozycja bywa też wykorzystywana przez skrajne ruchy prawicowe (Toepfer, 2003, s. 25). Warto zauważyć tu, że pedagogika miejsca, odnosząca się do dość ogólnie pojmowanego „miejsca” czy też lokalności, nie jest, w prze-

---

<sup>2</sup> Projekt ten prowadzony jest w ramach pracy doktorskiej, pisanej pod opieką promotorską prof. Marii Mendel oraz dr Hanny Ragnarsdóttir. Realizowany jest przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię, poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego.

ciwieństwie do nacjonalizmu, wykluczająca. Mimo że odwołuje się często do tradycji i odpowiada na potrzebę zakorzenienia, nie zamyka się na obecność i współzycie/współpracę różnych kultur w danym miejscu.

Stephanie Raill Jayanandhan (2009) dostarcza bardzo ciekawej analizy i podsumowania różnych koncepcji pedagogiki miejsca, dzieląc ją na dwie części. Pierwsza „gałąź” umiejscowiona jest głównie w wiejskim kontekście, reprezentuje ją np. David Sobel (1999). Podkreśla ona rolę otoczenia uczniów w ich edukacji oraz możliwość wykorzystania lokalnego otoczenia do nauki poprzez wycieczki terenowe, spotkania z członkami społeczności lokalnych oraz mocny związek programu nauczania ze światem wokół. Według pedagogów miejsca uczniowie powinni zapoznawać się z wiedzą lokalną, a nie tylko z „przenośną” wiedzą z programów tworzonych na poziomie krajowym. Celem takiej pedagogiki jest m.in. „umiejscowienie” uczniów w ich lokalnej społeczności oraz zbudowanie ich relacji z miejscem, tak by zachęcić ich do zostania lub powrotu tam (Jayanandhan, 2009, s. 105).

Druga grupa pedagogów miejsca (np. Steven Nathan Haymes) odnosi się częściej do przestrzeni miejskiej. Miejsce jest tam nierozłącznie związane nie tylko z ekologią i lokalną społecznością, ale też z walką społeczną, oporem i aktywnym obywatelstwem. Pedagogika taka zawiera też elementy walki o władzę i upewnocnienie (*empowerment*) oraz dekolonizację i walkę z nierównościami opartymi na przynależności rasowej czy społecznej (Jayanandhan, 2009, s. 105). Oba podejścia do pedagogiki miejsca są też łączone, a David Greenwood (wcześniej jako Gruenewald) podkreśla rolę krytycznej analizy w pedagogice miejsca, tworząc koncept krytycznej pedagogiki miejsca (Gruenewald 2003).

W rodzimej koncepcji pedagogiki miejsca (Mendel 2006) warte podkreślenia jest natomiast zwrócenie szczególnej uwagi na dialektyczną relację człowieka z miejscem. Maria Mendel pisze:

„Należy podkreślić, że przede wszystkim [miejsca] są 'ludzkie', to znaczy nie istnieją bez znaczeń, jakie im nadajemy. Jednocześnie i my nie istniejemy bez miejsc, bez znaczeń, które je budują. Człowiek i miejsce, miejsce i człowiek układają się w relację. Dla pedagoga ważna jest jej dialektyczność. (...) możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą zrobić z nami to samo. (...) Można powiedzieć, że pedagog czy animator miejsca pracuje 'na' dialektycznym związku człowieka z miejscem. Odślaniając wzajemność, jaka go cechuje, pozostaje w przymierzu z wychowankiem, po jego stronie, w konkretnej przestrzeni ludzkiego doświadczenia, która – także, lecz nie tylko – dzięki jego wpływowi może przybrać określone znaczenie i w rezultacie budować lub niszczyć” (2006, s. 32 i s. 34).

Taka wzajemność relacji człowieka z miejscem stawia szczególne pytania edukacji imigrantów. Jaki wpływ na nowe miejsce ma obecność obcokrajowców? Czy są oni tego wpływu świadomi? I czy edukacja pozaformalna zajmuje się też wpływem ludzi na miejsca, czy uczy „oswajania” nowego miejsca i zmiany tych jego elementów, które mogą być krzywdzące? Czy asystuje im

w stawianiu pytań: „Co powinno być zachowane, zmienione, odtworzone lub stworzone – tutaj?”, o których pisze David Greenwood (2008, s. 339)?

Wydaje się, że wyzwaniem stojącym przed pedagogiką miejsca jest odniesienie jej do coraz częstszych migracji, które kształtują obraz naszego społeczeństwa. Jayanandhan (2009) analizując, jakie treści dotyczące pedagogiki miejsca można znaleźć u Johna Deweya, konkluduje:

„Dewey zmagają się z problemem rzadko artykułowanym w pedagogice miejsca, ale będącym jednym z największych wyzwań – jak obramować (ang. frame) pedagogikę miejsca dla potrzeb mieszkańców mobilnego i globalnego społeczeństwa. Zarówno pedagogika miejsca osadzona w mieście, jak i na wsi zakłada, że członkowie społeczności są statyczni i mają korzenie w danej społeczności. (...) Ale co z imigrantami czy uczniami przeprowadzającymi się do dużego miasta czy małego miasteczka, noszącymi za sobą historie i lekcje z innych miejsc? (...) Tak, jak ważna jest pomoc uczniom, w byciu tam, gdzie są, pedagogika miejsca musi również zawierać element meta-analizy – uczenia się, jak uczyć się bycia w nowym miejscu, bez pomocy: szkoły, relacji instytucjonalnych i programu instytucji edukacyjnej. Takie uczenie się musi zakładać konkretne strategie eksplorowania nowych miejsc (czytanie gazet, odwiedzenie lokalnego targowiska, zdobycie karty bibliotecznej, włączenie się do jakiejś organizacji, rozmowę z kimś starszym, mapowanie miasta czy regionu. (...) W mobilnym i zglobalizowanym świecie przyniosłoby nam korzyść dzielenie się umiejętnościami i strategiami uczenia się o miejscu razem z uczniami: sprawienie, by uczenie się osadzone w miejscu było przenośne” (s. 109–110).

Takich właśnie treści, związanych z pedagogiką miejsca, szukać będę w islandzkiej edukacji dorosłych. Ponieważ jednak, jak wskazałam wyżej, pedagogika miejsca może być rozumiana różnorodnie, sprecyzuję, że chodzi mi o pedagogikę miejsca, rozumianą szeroko jako „uczenie się do bycia tam, gdzie jesteście” (Smith 2002), a w tym:

- 1) ułatwienie migrantom przystosowania się do życia w nowym społeczeństwie, uczenie się życia wśród lokalnej społeczności,
- 2) uczenie się brania udziału w lokalnych procesach podejmowania decyzji,
- 3) uczenie się nowego miejsca, jego historii, kultury, natury itp.,
- 4) międzykulturowego uczenia się w instytucjach edukacyjnych,
- 5) otwartości na wpływ ludzi na miejsca, asystowanie im w stawianiu pytania: „Co powinno być zachowane, zmienione, odtworzone lub stworzone – tutaj?”.

### **Ramy metodologiczne**

Moje badania składają się głównie z analizy oferty edukacyjnej oraz programu kursów. Ponadto przeprowadziłam również rozmowy z nauczycielami i dyrektorami trzech placówek edukacyjnych w Reykjavíku. Nie obserwowałam żadnych zajęć, więc nie mogę wyciągać wniosków na temat tego, jak wspomniane programy są prowadzone. Praca ta jest więc ograniczona jedynie

do analizy możliwości edukacyjnych, o których informację migranci mogą uzyskać ze stron internetowych, ulotek oraz podczas rozmów z przedstawicielami instytucji edukacyjnych.

Dodatkowo, aby opisać edukację dorosłych na Islandii oraz cele przed nią stawiane, analizowałam również dokumenty prawne i literaturę. Wśród źródeł, z których korzystałam, jest prawodawstwo islandzkie oraz analizy i raporty opisujące islandzką edukację (zwłaszcza raport Eurydice opisujący system edukacji na Islandii, opierający się na informacji od islandzkiego oddziału sieci Eurydice). Muszę jednak zaznaczyć, że moja niewystarczająca jeszcze znajomość języka islandzkiego ograniczyła moje badania literatury do tej dostępnej w języku angielskim, szwedzkim i norweskim.

### **Edukacja dorosłych na Islandii**

Edukacja dorosłych na Islandii ma unikalny charakter w porównaniu z innymi systemami europejskimi, choćby ze względu na środki finansowania. Przede wszystkim kursy dla dorosłych (poza edukacją wyższą) są sponsorowane przez pracodawców i związki zawodowe, a nie bezpośrednio ze środków państwowych, jak to jest np. w innych krajach nordyckich (FA, b.d. a). Dwie więc centrów kształcenia ustawicznego poza Reykjavikiem i jedno w Reykjaviku – Centrum Kształcenia Ustawicznego Mímir – pozyskują środki głównie od Centrum Edukacji i Szkoleń dla Sektora Pracowniczego (FA), utworzonego w 2002 r. przez Islandzką Konfederację Pracy oraz Konfederację Islandzkich Pracodawców (FA, b.d. a). FA działa na podstawie kontraktu na świadczenie usług z Ministerstwem Edukacji.

Strona internetowa FA zawiera krótką analizę edukacji dorosłych na Islandii, gdzie można m.in. przeczytać:

„Można uczciwie powiedzieć, że w ciągu ostatnich lat edukacja dorosłych na Islandii rozwijała się wskutek inicjatywy z sektora pracowniczego. (...) Na Islandii najczęściej uczestnicy płacą 90–100% czesnego za edukację, ale mogą starać się o zwrot części tej kwoty z funduszy edukacji dorosłych, do którego należą” (FA, b.d. a).

Dorośli mogą dostać od związków zawodowych bądź pracodawcy zwrot kosztów nauki w innych instytucjach, takich jak np. szkoły prywatne, oferujące kursy językowe czy Centrum Międzykulturowe w Reykjaviku. Koszt nauki pokrywa też często biuro pracy. W niektórych gminach, aby móc otrzymywać zasiłek dla bezrobotnych, trzeba uczestniczyć w kursie języka islandzkiego. Nauczanie języka reguluje też Prawo o Obcokrajowcach (nr 96/2002) oraz Regulacje dot. Obcokrajowców (nr 53/2003), które zapewniły obcokrajowcom dostęp do kursów języka islandzkiego oraz ustanowiły konieczność ukończenia co najmniej 150 godzin kursu języka islandzkiego, by móc starać się o prawo stałego pobytu w kraju (FA, b.d. a).

Centra kształcenia ustawicznego oraz inne instytucje publiczne oferujące edukację na poziomie średnim (np. ogólne i zawodowe szkoły średnie) oraz

wyższym umożliwiają również uzupełnienie formalnej edukacji dorosłym (Eurydice, 2009), np. w formie zajęć wieczorowych. W niektórych gminach dorośli mają też możliwość uczestnictwa w kursach w gminnych szkołach dla dorosłych (Eurydice, 2009). Szkoły wyższe oferują dorosłym zarówno udział w zwykłych kursach dziennych, jak i edukacji na odległość, koordynowanej przez centra kształcenia ustawicznego.

#### a) *Cele edukacji dorosłych na Islandii*

Na Islandii nie istnieje żadne ogólne prawo dotyczące edukacji dorosłych – ani Islandczyków, ani imigrantów. Trudno więc o źródła, które takie cele definiowałyby. Jednym z takich źródeł może być jednak raport (Green, 2007) nordyckiego think-tanku, niemający zobowiązującego charakteru, ale wspierany m.in. przez FA. Think-tank, nazwany Nordyckim Networkem na rzecz Nauczania Dorosłych (*Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande – NVL*) składał się (w momencie opracowywania raportu) z 6 osób, w tym m.in. członkini FA, dyrektora Duńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego (DPU) oraz ekonomistów. Z tego też prawdopodobnie względu raport ma charakter analizy tego, jakie kompetencje mogą być potrzebne, by Skandynawia (szeroko rozumiana, z włączeniem Danii, Finlandii i Islandii) zwiększyła swoją produktywność i konkurencyjność, jednocześnie zapewniając dobrobyt społeczny. Według NVL przyszłość Skandynawii będzie charakteryzowana przez: globalizację (rozumianą głównie jako globalny rynek); glokalizację (rozwój kompetencji i wiedzy związanej z „miejscem”); rozwój technologiczny; zmianę rynku pracy w kierunku sektora usług; zrównoważony rozwój środowiska jako wyzwanie; przemiany demograficzne; wielość i wielokulturowość; indywidualizm i współpracę; kreatywność i innowacje. Kompetencje, które według NVL potrzebne są do życia w takim społeczeństwie, zostały podzielone na 3 grupy: kompetencje zawodowe; kompetencje społeczne (komunikacja i interakcja przez język, sztukę, ruch, matematykę i narzędzia techniczne) oraz kompetencje osobiste (poznanie siebie samego, samodzielność, podejmowanie inicjatywy). Raport NVL nie formułuje całościowo i wprost celów nauczania dorosłych, ale sugeruje, że mogłyby być to wspomniane kompetencje. Jego słabą stroną wydaje się mocne podporządkowanie społeczeństwa siłom rynku i nastawienie jedynie na adaptację do jego wymagań.

Jak wspomniałam jednak, cele raportu są raczej wytycznymi, w stronę których mogą kierować się instytucje edukacji dorosłych, nie zaś obowiązującymi celami edukacji dorosłych na Islandii. Takie bowiem nie istnieją. Raport Eurydice opisujący edukację dorosłych stwierdza: „nie istnieją żadne ogólne cele w nauczaniu dorosłych oraz młodych ludzi opuszczających szkoły. Generalnie rzecz biorąc, celem jest zapewnienie dostępu do edukacji dorosłym oraz młodym ludziom opuszczającym szkoły, aby mogli zdobyć oraz odnowić umiejętności konieczne do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie” (Eurydice, 2009, s. 124).

To, co „aktywne uczestnictwo” mogłoby oznaczać, nie jest opisane w raporcie Eurydice, więc można założyć, że jego autorzy odwołują się do zdroworozsądkowego rozumienia tego terminu. Ale i ono nie jest jednoznaczne, bo można różnie rozumieć to, co oznacza, zwłaszcza dla dorosłych imigrantów, aktywne uczestnictwo w społeczeństwie – czy chodzi tu o uczestnictwo w życiu społecznym, ekonomicznym (możliwość zdobycia pracy) czy politycznym? I jakie potrzebne są do tego umiejętności?

Jedną z takich umiejętności, przydatnych we wszystkich wymienionych sferach, jest komunikacja z innymi, która w przypadku imigrantów jest mocno utrudniona, jeśli nie mają oni wspólnego języka z większością mieszkańców kraju. Ale nawet to niby proste założenie jest kontrowersyjne, bo wciąż pojawia się pytanie, czy musi to być język narodowy danego kraju. Na Islandii większość ludzi mówi biegle po angielsku, również dzieci i starsze osoby. Znajomość tego języka mogłaby więc być wystarczająca do komunikacji na wyspie. Mimo to nieznanostwo islandzkiego utrudnia korzystanie z wielu możliwości edukacyjnych (o czym będę pisać dalej), jak i ogranicza uczestnictwo w niektórych spotkaniach. Poza tym nieznanostwo islandzkiego utrudnia rozumienie tego, co obecnie dzieje się w kraju, ze względu na to, że wiadomości podawane są głównie w języku islandzkim<sup>3</sup>. Co więcej, język wydaje się mieć szczególne znaczenie dla Islandczyków, którzy starają się zachować go „czystym”, a więc możliwie bliskim językowi pierwszych osadników na wyspie i często mają do niego emocjonalny stosunek<sup>4</sup>.

Przykładem może być wypowiedź jednej z islandzkich doktorantek, która opowiedziała mi, jak rozgoryczona była faktem, że pracownicy supermarketu, w którym robi zakupy, nie mówili jej językiem. „Jestem na Islandii, więc chcę mówić po islandzku, gdzie indziej miałabym to robić?” – pytała. Z rozmów z zagranicznymi pracownikami supermarketów i sektora usług wnioskuje, że większość klientów jest uprzejma i wyrozumiała dla braku znajomości islandzkiego u sprzedawców, ale zdarzają się i tacy, którzy właśnie tak jak owa doktorantka głośno wypowiadają swoje niezadowolenie i domagają się obsługi we własnym języku.

Można więc postawić tezę, że brak znajomości islandzkiego, choć nie wyklucza z aktywnego udziału w życiu społecznym na Islandii, może mieć negatywny wpływ na to uczestnictwo.

Ale czy umiejętności językowe wystarczają do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie? Trudno odpowiedzieć na to pytanie bez bardziej szczegó-

---

<sup>3</sup> Istnieje również angielskojęzyczna gazeta „Grapevine”, ale wydawana jest jedynie raz w miesiącu. Część wiadomości tłumaczona jest na język angielski na różnych portalach internetowych, takich jak np. IceNews, ale jest to niewielka ilość w porównaniu z objętością porannych gazet po islandzku.

<sup>4</sup> Więcej na temat języka islandzkiego oraz polityki językowej Islandczyków można przeczytać np. w pracy Przemysława Czarneckiego „Málið að fornu og nýju. O języku Islandczyków” (2009).



łowego zdefiniowania, o jakie uczestnictwo chodzi. Czy np. uczestnictwo imigrantów w życiu towarzyskim wystarcza, by mówić o „aktywnym uczestnictwie w społeczeństwie”?

Podpowiedzią może być Ustawa o Szkołach Średnich z 2008 roku (The Upper Secondary School Act, 2008), która mówi:

„Celem nauczania w szkołach średnich jest wspomaganie ogólnego rozwoju wszystkich uczniów oraz zachęcanie ich do aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie poprzez umożliwianie im nauki odpowiadającej potrzebom każdego ucznia” (s. 1).

Sformułowanie „aktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie” jest użyte wiele razy także w raporcie Eurydice, więc można założyć, że odnosi się ono również do tej części raportu, która dotyczy edukacji dorosłych.

Dodanie do „aktywnego uczestnictwa” sformułowania „w demokratycznym społeczeństwie”, nieco wyjaśnia cele edukacji dorosłych, gdyż kieruje nas w stronę partycypacji politycznej. Wciąż jednak istnieje wiele dyskusji na temat tego, czym jest demokracja i co potrzebne jest do osiągnięcia jej. Bazując na greckim źródłosłowie, możemy powiedzieć, że demokracja jest „władzą ludu”. W praktyce jednak istnieje wiele możliwości rozumienia zarówno słowa „lud” (szerzej o tym m.in. w książce: „Lud”, Margaret Canovan, 2008), jak i wielu form sprawowania tej władzy – takich jak demokracja konsensualna czy reprezentacyjna. Nawet koncentrując się jedynie na lokalnym, islandzkim kontekście, można zauważyć, że system polityczny oparty na demokracji reprezentacyjnej jest mocno kontestowany, zwłaszcza w czasach kryzysu ekonomicznego<sup>5</sup>. Walka o więcej „władzy dla ludzi” i „prawdziwą partycypację”, a jednocześnie przeciw realnej demokracji liberalnej<sup>6</sup> widoczna jest np. w takim tekście z bloga jednego z aktywistów mieszkających na Islandii:

---

<sup>5</sup> Od 2008 roku Islandia jest w kryzysie ekonomicznym, na który złożył się kryzys walutowy (gwałtowny spadek wartości islandzkiej korony), bankowy, kryzys na rynku nieruchomości i in. Rozmawiając z Islandczykami na temat kryzysu, najczęściej można usłyszeć przekonanie, że zostali oni oszukani przez własnych polityków, którzy zataili przed nimi informację o nadchodzącym kryzysie. Bardzo rozpowszechnione jest też przekonanie o zbyt ścisłym powiązaniu polityków z szefami banków i właścicielami największych firm. Masowe protesty na przełomie 2008 i 2009 roku doprowadziły do upadku ówczesnego rządu. Obecnie (styczeń 2010) wciąż w kraju trwa debata na temat wypłacania rekompensat angielskim i holenderskim klientom islandzkiego banku Icesave, która również stała się okazją do refleksji nad systemem politycznym – gdy parlamentarzyści zdecydowali o wypłacie rekompensat, dziesiątki tysięcy Islandczyków podpisało petycję do prezydenta z prośbą o veto. W rezultacie decyzja zostanie najprawdopodobniej podjęta w referendum.

<sup>6</sup> Używam tu zwrotu „realny”, tak jak był on używany w kontekście np. „realnego”, czyli realnie istniejącego socjalizmu, w opozycji do idealnych koncepcji demokracji czy socjalizmu.

„Przede wszystkim powinno się aktywnie sprzeciwić takiemu rodzajowi 'demokracji', który skłania nas do wrzucania kartki do głosowania, a potem wyłączania mózgu, kiedy ktoś inny podejmuje za nas wszystkie ważne decyzje, tak jakby nie miały one nas już dłużej interesować. Oczywiście możemy śledzić (w dużym stopniu zmanipulowane) media, ale ludzie nie mają tak naprawdę nic do powiedzenia. Nie mówiąc już o tych ludziach, którzy i tak nie mają głosu (imigranci czy uchodźcy będący często przedmiotem bezlitosnego ustawodawstwa)” (Ferioli, b.d.).

Poza głosami o niewystarczającej demokracji w społeczeństwie islandzkim pojawiają się też prace podważające w ogóle ideę demokracji jako celu. Humphrey Hawksley porównuje w książce „Democracy Kills” (2009) sytuację m.in. Irakijczyków i mieszkańców Dubaju i konkluduje, że dla wielu ludzi ważniejsza jest stabilizacja i spełnienie potrzeb ekonomicznych, niż samo prawo do głosowania, które nie zawsze jest równoznaczne z możliwością rzeczywistego wpływu na sytuację. Dotyczy to między innymi migrantów ekonomicznych, z którymi Hawksley rozmawiał i którzy wybrali stabilizację ekonomiczną i rozwój osobisty w niedemokratycznym kraju nad prawem do głosu w kraju pochodzenia, które jednak nie pomagało w poprawie własnej sytuacji. Należy więc pamiętać, że sama koncepcja demokracji jako systemu politycznego jest tylko jednym z możliwych wyborów i konieczność dążenia do niej nie może być uważana za pewnik.

Warto jednak podkreślić, że w pedagogice nauczanie do demokracji najczęściej jednak nie jest kojarzone z nauczaniem do konkretnego systemu politycznego, ale za Deweyem – z nauką demokracji poprzez dialog i demokratyczne tworzenie wiedzy.

Analizując wymienione w tym podrozdziale cele edukacji dorosłych, można uznać, że część z nich pokrywa się z założeniami pedagogiki miejsca. Uczenie się języka i „aktywnego uczestnictwa” (jakkolwiek rozumianego) pomaga uczyć się nowego miejsca i bycia w nim. Jednocześnie podkreślenie znaczenia aktywności ludzi wiąże się z otwartością na ich wpływ na miejsca, a nie tylko na bierne dostosowywanie się do nich. Także cele postawione przez think-tank NVL, choć nastawione mocno ekonomicznie, zawierają pewne elementy wiążące się z pedagogiką miejsca – poprzez zwrócenie uwagi na „glokalizację” i to, że uczenie odbywa się w pewnym miejscu. W żadnym momencie nie podkreśla się jednak wartości krytyczności uczniów w kształtowaniu nowego miejsca, prawdopodobnie dlatego, że krytyczność jest zwykle oddolna i nie zawsze leży w interesie instytucji.

#### b) *Możliwości edukacyjne dorosłych imigrantów na Islandii*

Przyglądając się możliwościom edukacyjnym edukacji pozaformalnej, odbywającej się w centrach kształcenia ustawicznego, szkołach oraz innych instytucjach edukacji dorosłych, można skategoryzować je następująco:

- kursy językowe (języka islandzkiego, angielskiego, norweskiego, duńskiego, hiszpańskiego i in.);
- kursy komputerowe (podstawowe umiejętności korzystania z komputera, kursy specjalnych aplikacji, grafika komputerowa itp.);
- kursy ułatwiające powrót do szkoły poprzez koncentrację na podstawowej matematyce, języku islandzkim (jednak nie jako drugim języku uczniów), języku angielskim, komputerach, tworzeniu portfolio, tworzeniu projektów i in. (kurs ten nie kończy się żadnym egzaminem);
- kursy pomagające dyslektykom;
- kursy hobbystyczne (szycie, kręcenie filmów, robienie biżuterii, gotowanie, etc.);
- kursy psychologiczne (radzenie sobie z lękiem, uczenie się poczucia własnej wartości, itd.), kursy komunikacji;
- kursy domowej ekonomii;
- kursy na temat tego, jak znaleźć pracę, jak napisać CV itp.;
  - kursy zawodowe dla nauczycieli przedszkoli, przedstawicieli handlowych, pracowników turystyki, pielęgniarek i in. (najczęściej podejmują je ludzie już pracujący w danym zawodzie);
  - kursy związane z lokalną historią i kulturą (np. dotyczące sag);
  - kursy dotyczące islandzkiej natury i środowiska przyrodniczego;
  - program: Szkoła dla Osiedleńców.

Ostatni z kursów zasługuje może na nieco więcej uwagi w tej pracy, gdyż przeznaczony jest on wyłącznie dla imigrantów<sup>7</sup>. Kurs został utworzony przez Centrum Kształcenia Ustawicznego Mímir oraz zatwierdzony przez FA dla innych centrów. Te instytucje, które zdecydują się na jego realizację, otrzymują środki finansowe na ten cel z FA. Uczestnicy, którzy ukończą wspomniany kurs, mogą włączyć zdobyte 10 punktów do dyplomu ukończenia szkoły średniej, zastępując tym kursem inny przedmiot. Program Szkoły dla Osiedleńców jest następujący:

1. Język islandzki – 58 godzin.
2. Nauka o społeczeństwie – 20 godzin. Informacja w języku polskim ze strony FA: „Główny nacisk jest położony na poznanie praw i obowiązków na rynku pracy, ubezpieczeń powszechnych, opieki zdrowotnej, szkolnictwa, praw podatkowych, Międzynarodowego Centrum Kulturowego (Alþjóðahús) albo innej podobnej instytucji” (FA, b.d., c).
3. Komputery – 15 godzin.
4. Portfolio (Dziennik samooceny ucznia) – 15 godzin. „Uczniowie zapisują po islandzku informacje o swojej nauce, kursach, pracy, zainteresowa-

<sup>7</sup> Nazwa odnosi się do historycznej islandzkiej “Księgi o Zasiadleniu”, opisującej pierwszych nordyckich osiedleńców nowego kraju. Użycie tej nazwy pokazuje ciekawą perspektywę patrzenia na imigrację – jako zasiedlania kraju w ten sam sposób, w jaki zrobili to Islandczycy, co z jednej strony daje obu grupom wspólną historię, a z drugiej też zakłada, że imigranci przyjechali do Islandii na stałe.

niach. Wykonywana praca jest określana w porozumieniu z przełożonymi w miejscu pracy, którzy najczęściej przybywają na zajęcia lekcyjne. Dyskusje, zbiór informacji, notatki. Bardzo ważnym atutem jest, aby przełożony z miejsca pracy brał udział w sporządzaniu notatek i oceniał swoich pracowników w swoim dzienniku. Ten sposób da mu możliwość lepszego poznania zdolności, możliwości, wykształcenia i praktyki swoich pracowników” (ibidem).

5. Samowzmacnianie i kontakty – 10 godzin. Oryginalny tekst ulotki w języku polskim: „Główny nacisk jest położony na niepodobne zachowania. Zdecydowanie, niezdecydowanie i nacisk w kontaktach międzyludzkich. Wpływ różnorodnego poczucia własnej wartości na zachowanie ludzi. Czynniki, które mogą zachwiać pewność siebie i jak temu zapobiec. Sposoby, które prowadzą do umocnienia pewności siebie, poczucia bezpieczeństwa, zadowolenia i ogólnie lepszego samopoczucia. Relacje między ludźmi polegające na umiejętności słuchania innych, krytyki, przyjmowania krytyki własnej osoby, rozwiązywanie nieporozumień, kontaktów i kultury w miejscu pracy. W grupach są ludzie z różnych środowisk kulturowych, dlatego bardzo ważne jest, aby każdy pielęgnował swoje pochodzenie, swoją kulturę i jednocześnie przyswajał nieznanne mu dotychczas przyzwyczajenia i zwyczaje nowego kraju” (ibidem).

W sumie – 120 godzin (ibidem).

Analizując powyższy program, można zauważyć, że kilka różnych przedmiotów zostało połączonych pod wspólnym tytułem „Szkoła dla Osiedleńców”. Twórcy programu kierowali się jakimś pomysłem na to, czego imigranci potrzebują na Islandii – języka islandzkiego, umiejętności komunikacyjnych, w tym międzykulturowych, umiejętności korzystania z komputera oraz znajomości islandzkiego społeczeństwa. Znajomość społeczeństwa rozumiana jest tu jako znajomość instytucji publicznych oraz praw i obowiązków jednostki. Jedna z byłych uczennic kursu opowiada w tekście ulotki:

„Głównym celem jest nauka mówienia po islandzku, ale uczymy się również o społeczeństwie islandzkim. Jesteśmy bogatsi w wiedzę o naszych prawach i obowiązkach wobec społeczeństwa islandzkiego” (ibidem).

Kurs ten obejmuje jeden semestr i zwykle uczestniczy w nim około 8 osób, więc nie można powiedzieć, żeby spotykał się z dużym zainteresowaniem imigrantów.

### c) *Bariera językowa?*

Warto zwrócić uwagę, że znaczenie znajomości języka islandzkiego jest podkreślone i w programie Szkoły dla Osiedleńców (jest on bowiem zarówno głównym przedmiotem nauki, jak i językiem nauczania wszystkich innych części kursu), i w niemal wszystkich innych kursach kształcenia ustawicznego na Islandii. Po przeanalizowaniu oferty edukacyjnej wielu instytucji, przeznaczonej dla dorosłych imigrantów można dostrzec, że znaczna większość z nich jest prowadzona w języku islandzkim. Wyjątkiem są jedynie kursy językowe

oraz kilka kursów oferowanych po polsku w Centrum Nauczania Zawodowego w Suðurnesjum niedaleko Reykjavíku. Kursy oferowane po polsku obejmowały tam jesienią 2009 roku:

- „Skuteczne poszukiwanie pracy”,
- „Księgowość domowa”,
- „Kurs komputerowy – podstawowy”,
- „Kurs masażu – podstawowy”,
- „Kurs kosmetyczny”,
- „Kurs fotografii i Photoshop dla początkujących”,
- „Kurs kucharski”,
- „Domowe wytwarzanie wina i piwa”,
- „Kurs języka angielskiego 1–2–3–4” (MSS, b.d.).

Poza wymienionymi wyżej kursami, uczestnictwo w pozaformalnej edukacji dorosłych<sup>8</sup> wymaga pewnej znajomości języka islandzkiego.

Wydaje się, że istnieje pewien problem z dostępem imigrantów do edukacji dorosłych, gdyż informacja o kursach najczęściej jest jedynie w języku islandzkim. Tylko kilka instytucji edukacyjnych miało informację w innych językach – angielskim i/lub polskim – na swojej stronie internetowej. Tymczasem nauczenie się islandzkiego do poziomu umożliwiającego zrozumienie informacji na stronach internetowych może zająć imigrantom dużo czasu<sup>9</sup>. Ci więc, którzy nie mogą się wspomóc tłumaczeniem, mogą jedynie wziąć udział w kursach językowych ogłaszanych w gazetach w języku polskim lub angielskim.

#### d) *Możliwości edukacyjne dorosłych imigrantów na Islandii w kontekście pedagogiki miejsca*

Tak, jak pokazałam na początku pracy, pedagogika miejsca może być różnie rozumiana, ja jednak w poniższej analizie potraktuję ją szeroko jako „uczenie się do bycia tam, gdzie jesteście” (Smith, 2002), czyli w przypadku imigrantów – w nowym kraju. Zwróć tu uwagę na:

- uczenie się życia wśród lokalnej społeczności;
- uczenie się brania udziału w procesach podejmowania decyzji;
- otwartość na wpływ ludzi na miejsca;
- uczenie się nowego miejsca, jego historii, kultury, natury itp.;
- możliwość międzykulturowego uczenia się w instytucjach edukacyjnych.

---

<sup>8</sup> Miejscem, gdzie można znaleźć kursy i całe kierunki studiów w języku angielskim lub innych jest uniwersytet.

<sup>9</sup> Język islandzki jest stosunkowo trudnym językiem do nauki ze względu na występowanie odmiany przymiotników, rzeczowników (4 przypadki), czasowników i liczebników, a także zastępowanie obco brzmiących wyrazów rodzimymi, np. policja – lögreglan, psychologia – sálfræði, telewizja – sjónvarpið etc. (Więcej: Czarnecki, 2009).

Trzy pierwsze rodzaje uczenia się są bliskie, wspomnianemu przy omawianiu celów edukacji dorosłych na Islandii, aktywnemu uczestnictwu w demokratycznym społeczeństwie, dla ułatwienia więc będą używać dalej tego określenia.

### **Aktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie**

Czy w edukacji dorosłych imigrantów na Islandii można odnaleźć treści ułatwiające aktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie? Wydaje się, że takie treści obecne są w programie Szkoły dla Osiedleńców. Przede wszystkim, imigranci uczą się dzięki niemu komunikacji z Islandczykami, zarówno poprzez naukę języka, jak i zajęcia na temat samej komunikacji międzykulturowej. To na pewno może pomóc im zrozumieć lepiej, co dzieje się w społeczeństwie, uniknąć niektórych problemów komunikacyjnych, jak i powinno ułatwić wyrażenie swojego zdania w nowym kraju.

Z tego, co dowiedziałam się od osób odpowiedzialnych za prowadzenie tego kursu, program często ustalany jest na podstawie tego, czego sami uczestnicy chcieliby się dowiedzieć i nauczyć. W ten sposób, poprzez nastawienie na potrzeby uczniów, promowane jest demokratyczne podejmowanie decyzji, a w dalszej perspektywie uczenie do życia w demokratycznym społeczeństwie (w rozumieniu idealnym demokracji, nie jako realnie istniejącego systemu politycznego).

Kursanci uczą się na tym kursie o społeczeństwie, swoich prawach i obowiązkach, a także o niektórych instytucjach. Są także oprowadzani po parlamencie. Powstaje jednak pytanie – na ile pomagają im to w aktywnym uczestnictwie w społeczeństwie, jeśli większość z nich nie może głosować? By móc głosować w wyborach lokalnych, trzeba bowiem mieszkać w kraju bez przerwy przez co najmniej 5 lat (jeśli pochodzi się z kraju nordyckiego – 3 lata; Waldrauch, 2003, s. 19). Wielu migrantów nie zostaje na wyspie aż tak długo<sup>10</sup>. Ze względu na to imigranci mają mocno ograniczony wpływ na decyzje, które ich dotyczą, tak więc trudno mówić o ich pełnym uczestnictwie w demokratycznym społeczeństwie. Mogą jedynie uczestniczyć w życiu towarzyskim oraz ekonomicznym (poprzez pracę), przy czym aktywne uczestnictwo w tej ostatniej sferze jest prawdopodobnie głównym celem wielu kursów, zwłaszcza tych sponsorowanych przez pracodawców bądź związki zawodowe.

Innym elementem aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie może być, jak wcześniej wspomniałam, krytyczność i stawianie sobie pytania: „Co powinno być zachowane, zmienione, odtworzone lub stworzone – tutaj?”. Czy pozaformalna edukacja wspomaga dorosłych w tym procesie? W pewnym

---

<sup>10</sup> Ciekawej analizy polityki różnych krajów w stosunku do głosowania imigrantów dostarcza Michele Wucker w pracy „The Perpetual Migration Machine and Political Power” (2004). Mówiąc o polityce USA, konkluduje ona, że polityka dotycząca imigrantów łamie amerykańską zasadę „No taxation without representation”, gdyż wielu imigrantów płaci podatki, ale nie może głosować (s. 47–48).

sensie tak – o ile zaznajamia imigrantów z różnymi aspektami życia na Islandii, przez co mogą oni lepiej je zrozumieć i wyrobić sobie własne zdanie na temat tego, co warto jest zachowania, a co wymaga zmiany. Z drugiej strony, nawet jeśli takie zdanie sobie wyrobią (co zresztą nie jest oczywiste), to mogą nadal nie wiedzieć, co z tą opinią zrobić. Żaden z wymienionych przeze mnie kursów nie wydaje się im tego ułatwiać. Jedynie jeśli chodzi o relacje międzyludzkie, imigranci uczą się „słuchania innych, krytyki, przyjmowania krytyki własnej osoby, rozwiązywanie nieporozumień, kontaktów i kultury w miejscu pracy” (pisownia oryginalna, FA, b.d. c). Taki brak uwzględnienia elementu krytycznego w edukacji jest bezpieczny, bo pomaga uniknąć niektórych konfliktów mogących wyniknąć z domagania się przez imigrantów zmiany tego, co im wydaje się krzywdzące, a leży w interesie „grupy dominującej”. Z drugiej jednak strony, ponieważ do zmiany konieczne jest często spojrzenie z dystansu, imigranci mogą mieć ogromny potencjał zmiany niekorzystnych elementów otaczającej ich rzeczywistości, który nie jest wykorzystywany. Z moich rozmów z imigrantami (nie tylko polskimi) wynika, że większość z nich ma dużo pomysłów jak ulepszyć otaczające ich rzeczy i praktyki, ale nie wiedzą, jak i komu o tym powiedzieć. Edukacja pozaformalna, choć jest oczywiście tylko wycinkiem rzeczywistości islandzkiej, mogłaby więc również zyskać na włączeniu elementu krytycznego.

### **Uczenie się nowego miejsca**

Wydaje się, że uczenie się nowego miejsca występuje w kształceniu ustawicznym – przede wszystkim w formie kursów o lokalnej kulturze i historii (np. o islandzkich sagach), a także o przyrodzie islandzkiej. Warto tu jednak znów zaznaczyć, że wszystkie te kursy odbywają się w języku islandzkim. Ponadto program Szkoły dla Osiedleńców zakłada uczenie się o społeczeństwie islandzkim oraz odwiedzanie różnych instytucji. Ciekawe inicjatywy edukacyjne dla imigrantów płyną także z innych instytucji niż szkoły czy centra kształcenia ustawicznego. Przykładem może być corocznie – z okazji polskiego Dnia Niepodległości – organizowane darmowe oprowadzanie Polaków po Muzeum Narodowym w Reykjavíku, odbywające się w języku polskim. W 2009 roku okazja ta zgromadziła wielu Polaków w różnym wieku.

### **Uczenie się międzykulturowe**

Zygmunt Bauman w tekście „Learning to walk in quicksands” (2005) tak opisał jeden z celów edukacji dorosłych: „W miejscu pracy, w bezpośrednim sąsiedztwie oraz na ulicy codziennie spotykamy innych, którzy, jak wskazuje Rychen (2004, s. 26–33) 'niekoniecznie mówią tym samym językiem (dosłownie i metaforycznie) czy dzielą tę samą historię'. W takich warunkach umiejętności, których potrzebujemy bardziej niż jakichkolwiek innych, by móc dać sferze publicznej szansę na powrót do życia, to umiejętność interakcji z innymi – prowadzenia dialogu, negocjacji, osiągania wspólnego zrozumienia oraz

radzenia sobie z konfliktami i rozwiązywania konfliktów, które są nie do uniknięcia w każdej sferze wspólnego życia” (Bauman 2005, s. 23).

Jak pokazałam wcześniej, tematy te pojawiają się w edukacji dorosłych, np. w programie Szkoły dla Osiedleńców. W programie tym biorą udział osoby z różnych krajów, komunikacja międzykulturowa może więc być również praktykowana podczas kursu. Ponadto w Szkole dla Osiedleńców podkreśla się również, że „w grupach są ludzie z różnych środowisk kulturowych, dlatego bardzo ważne jest, aby każdy pielęgnował swoje pochodzenie, swoją kulturę i jednocześnie przyswajał nieznaną mu dotychczas przyzwyczajenia i zwyczaje nowego kraju” (FA, b.d. c). Włączenie do edukacji elementów innych kultur niż tylko dominującej jest jednym z najczęstszych postulatów pedagogiki międzykulturowej (Ragnarsdóttir, 2007), choć na pewno ma to większe znaczenie przy edukacji dzieci, u których dopiero kształtuje się tożsamość kulturowa. Program Szkoły dla Osiedleńców sugeruje, że elementy innych kultur są obecne w nauczaniu (głównie w perspektywie porównywania zwyczajów), choć podstawą kursu jest nauka o kulturze i społeczeństwie Islandii. Jak wygląda jednak sytuacja poza tym jednym, stosunkowo mało uczęszczanym kursem?

Kursy języka islandzkiego są najczęściej wybieranymi przez imigrantów zajęciami. Imigranci nie spotykają tam innych Islandczyków niż nauczyciel, a często uczeni są w grupach dla konkretnych narodowości (Islandzki dla Polaków, dla Tajlandczyków, dla Rosjan itp.), gdzie nauczyciel zwykle pochodzi z tego samego, co oni kraju<sup>11</sup>. Z moich rozmów w instytucjach edukacji dorosłych wynika, że niektórzy imigranci biorą także udział w innych kursach (np. zawodowych), ale nauczyciele często mówią, że nie wiedzą do końca, jak prowadzić takie zajęcia. Problemem okazuje się uczestnictwo zarówno Islandczyków, jak i imigrantów w tych samych kursach, gdyż ich znajomość języka, a także islandzkich realiów jest różna. Nauczyciele często koncentrują się wtedy na nauczaniu Islandczyków, mając nadzieję, że inni też coś z tego wynoszą, gdyż nie uważają się za przygotowanych do nauczania imigrantów. Z drugiej strony takie kursy są praktycznie jedyną szansą dla imigrantów na wspólne z Islandczykami uczestnictwo w kursach oferowanych przez instytucje kształcenia ustawicznego.

Rozdział islandzkich uczniów i imigrantów powiększył się również, kiedy wielu Polaków przeniosło się z kursów językowych w Mímirze do kursów w nowej szkole językowej Retor, otwartej przez dwie Polki. Powodem przeniesienia się może być to, że łatwiej było Polakom uczyć się języka w bardziej znanym otoczeniu.

Poza jednak samymi kursami, islandzkie instytucje nie zaniedbują poruszania tematu międzykulturowości. Z rozmów w Mímirze, jednej z instytucji prowadzących Szkołę dla Osiedleńców oraz z informacji na stronach interne-

---

<sup>11</sup> To jednak zmienia się na dalszych poziomach nauki, która odbywa się najczęściej po islandzku.



towych innych centrów kształcenia ustawicznego wynika, że w centrach tych odbywają się też różne imprezy okolicznościowe celebrujące wielokulturowość. Ponadto, inne instytucje o charakterze edukacyjnym, np. Centrum Międzykulturowe Alþjóðahús oraz biblioteki także organizują tego rodzaju festiwale, np. dni międzykulturowe.

### **Wnioski i dalsze perspektywy badań**

W moim badaniu edukacji dorosłych na Islandii doszłam do wniosku, że kursy oferowane dorosłym na Islandii wydają się wypełniać część założeń pedagogiki miejsca – takich jak uczenie się nowego miejsca czy uczenie się komunikacji, pomijają jednak element krytyczny oraz uczenie do uczestnictwa również w życiu politycznym, gdyż jest ono ograniczone przez ustawodawstwo.

Kursy dla imigrantów przede wszystkim rozumiane są jako kursy języka islandzkiego. Imigranci uczestniczą też w innych kursach, np. zawodowych, ale mają tam często problemy językowe, gdyż praktycznie wszystkie zajęcia prowadzone są w języku islandzkim. Dominującym założeniem jest więc to, że islandzki jest kluczem umożliwiającym naukę innych umiejętności i bez niego nie można np. wziąć udziału w kursie podstaw korzystania z komputerów czy zajęciach o społeczeństwie islandzkim. Istnieją jednak wyjątki od tej reguły, takie jak kursy w języku polskim dostępne w szkole w Suðurnesjum.

Istnieje również ciekawy program dla dorosłych nauczany w centrach kształcenia ustawicznego, nazwany „Szkoła dla Osiedleńców”, gdzie imigranci mogą dowiedzieć się czegoś na temat społeczeństwa, kultury i instytucji na Islandii. Wydaje się on być najbardziej całościowym programem nauczania imigrantów, u którego podłoża leżą pewne założenia o potrzebach tej grupy. Program ten też jest mocno związany z rynkiem pracy, choćby poprzez współpracę z przełożonymi w miejscu pracy.

Większość form kształcenia ustawicznego daje możliwości edukacyjne wyłącznie w zakresie kursów językowych lub innych, pod warunkiem że uczniowie dobrze znają już język islandzki. Bardzo ograniczona jest także możliwość wspólnego uczestnictwa w kursach przez Islandczyków i imigrantów, wymaga ona bowiem podobnych kompetencji językowych.

W jednej ze szkół, które odwiedziłam, dowiedziałam się również, że nauczyciele nie są przygotowani do uczenia imigrantów. Ponadto nie wydaje się prawdopodobne, by nowe programy były rozwijane, ze względu na brak środków finansowych, wynikający z kryzysu ekonomicznego. Wiele kursów będzie też likwidowanych w 2010 roku, a dużą część swojej działalności, w tym edukacyjnej, będzie musiało zamknąć Centrum Międzykulturowe Alþjóðahús.

Innym z kolei problemem jest to, że nawet jeśli pewne kursy oferowane są imigrantom, to niewielu z nich w tych kursach uczestniczy. Przykładem może być niewielka liczba uczestników Szkoły dla Osiedleńców. Jeden z Polaków, z którym przeprowadziłam wywiad, powiedział mi:

„Powiedziałem, że no może ten islandzki tak mi nie będzie bardzo potrzebny, jeżeli planuję jednak nie zostawać tu. (...) więc może szkoda czasu na to. I energii. No i zdecydowałem, żeby zrezygnować po miesiącu...”.

Pytanie jednak o to, dlaczego migranci decydują się lub nie na uczestnictwo w kursach oferowanych przez instytucje kształcenia ustawicznego jest innym tematem i nie będę w stanie odpowiedzieć na nie w tym artykule. Dalsze prowadzone przeze mnie badania nad uczestnictwem w kursach i jego brakiem (ang. non-participation) z pewnością mogą pomóc w odpowiedzi na to pytanie. Jeśli jednak prawdziwa okaże się jedna z hipotez wynikająca z moich wstępnych badań, mówiąca o tym, że wielu migrantów na Islandii nie podejmuje przez długi czas decyzji o tym, czy zostać, czy nie i to wpływa na ich decyzję o podjęciu nauki języka islandzkiego, a w związku z tym również innych umiejętności, to myślę, że warto byłoby na nowo rozważyć cele i strukturę edukacji dorosłych na Islandii. Być może zmiana w polityce edukacyjnej pozwoliłaby lepiej odpowiedzieć na potrzeby migrantów oraz pomóc im żyć w nowym kraju bez poczucia obcości. Oferowanie większej ilości kursów w innych językach niż islandzki mogłoby być jednym z rozwiązań.

### Bibliografia

Bauman Z. (2005), *Learning to walk in quicksands*, [w:] A. Bron, E. Kurantowicz, H. Olesen i L. West (ed.), 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning. Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław, s. 17–26.

Brookfield S.D. (2009), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press, New York.

Canovan M. (2008), Lud. Wydawnictwo Sic!, Warszawa.

Czarnecki P. (2009), *Málið að fornu og nýju*. O języku Islandczyków, [w:] R. Chymkowski, W.K. Pessel (red.), *Islandia. Wprowadzenie do wiedzy o społeczeństwie i kulturze*. Wydawnictwo Trio, Collegium Civitas, Warszawa, s. 45–58.

Czerniejewska I. (2008), *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Historyczny Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej. Poznań (dostęp też na: [http://www.pracownia-wielokulturowa.pl/teksty/edukacja\\_wielokulturo-wa.pdf](http://www.pracownia-wielokulturowa.pl/teksty/edukacja_wielokulturo-wa.pdf)).

Green I. (2007), *Fremtidens kompetenser – och hur vi utvecklar dem*. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande, Orivesi, FIN.

Greenwood (Gruenewald) D.A. (2008), *A critical pedagogy of place: from gridlock to parallax*. "Environmental Education Research" Vol. 14, No. 3, s. 336–348.

Gruenewald D.A. (2003), *The best of both worlds: a critical pedagogy of place*. "Educational Researcher", No. 32, s. 3–12.

Hawksley, H. (2009), *Democracy Kills*. Macmillan, UK.

Holmstrand, L., Härnsten, G. (2005), *Democratic Knowledge Processes and Active Citizenship*, [w:] A. Bron, E. Kurantowicz, H. Olesen i L. West

(ed.), 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning. Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław, s. 94–105.

Jayanandhan S.R. (2009), John Dewey and a Pedagogy of Place, "Philosophical Studies in Education" No. 40, s. 104–112.

Kurantowicz E. (2003), Uczenie się dorosłych przez „Biografię miejsca”, [w:] J. Kargul (red.), Dyskursy młodych andragogów, t. 4. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.

Mendel M. (2006), Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa, [w:] M. Mendel (red.), Pedagogika miejsca. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 21–37.

Ragnarsdóttir H. (2007), Collisions and continuities: ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools. The University of Oslo, Oslo.

Smith G.A. (2002), Place-based education: Learning to be where we are. „Phi Delta Kappan” No. 83, s. 584–594.

Suárez-Orozco M. (2001), Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. "Harvard Educational Review" No.: Autumn, s. 345–366.

Toepfer B. (2003), Global/local education for adults: why is it a must for the 21st century?, [w:] P. Kell, S. Shore & M. Singh (ed.), Adult Education @ 21st Century: Global Futures in Practice and Theory. Peter Lang Publishing, New York, s. 21–35.

Wucker M. (2004), The Perpetual Migration Machine and Political Power. "World Policy Journal" No.: Autumn, s. 41–49.

### Netografia

Concept note on Forum 1: Language as a Key to Integration and Participation. International Conference The Right to Education in the Context of Migration and Integration, 15th and 16th of November 2007 in Bonn, [http://home.arcor.de/zentralasien2003/pdf/material\\_englisch/en\\_Forum%201.pdf](http://home.arcor.de/zentralasien2003/pdf/material_englisch/en_Forum%201.pdf) (otwarty: 11.01.2010).

Europejskie Międzykulturowe Miejsce Pracy (EIW) (b. d.), Badanie porównawcze praktyk związanych z miejscami pracy w sektorze edukacji w dziesięciu krajach europejskich, [http://www.ling.gu.se/projekt/nic/eiw/texts/EIW\\_Sector\\_Specific\\_Booklet\\_on\\_Education\\_PL.pdf](http://www.ling.gu.se/projekt/nic/eiw/texts/EIW_Sector_Specific_Booklet_on_Education_PL.pdf) (otwarty: 11-01-2010).

Eurydice. Komisja Europejska (2009), Organisation of the education system in Iceland 2008/09, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/IC\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IC_EN.pdf) (otwarty: 15.12.2009).

Ferioli D., Tökum málið í okkar hendur. (10-04-2009). Lost in the North: Líf á Íslandi, <http://lostinthenorth.blogspot.com/2009/04/tokum-mali-i-okkar-hendur.html> (otwarty: 02.12.2009).

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins – Education and Training Service Centre (FA) (b.d., a), Adult Education in Iceland. <http://www.frae.is/english/adult-education-in-iceland/> (otwarto: 15.10.2009).

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins – Education and Training Service Centre (FA) (b.d., b), What is the Education and Training Service Centre? <http://www.frae.is/english/education-and-training-service-centre/> (otwarto: 15.12.2009).

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins – Education and Training Service Centre (FA) (b.d., c), Szkoła dla Osiedleńców, [http://frae.is/files/%7B78D1B628-68CA-4A15-9F77-3F0AC2D7AA57%7D\\_Landnemask%C3%B3linn%20%C3%A1%20p%C3%B3lsku3.pdf](http://frae.is/files/%7B78D1B628-68CA-4A15-9F77-3F0AC2D7AA57%7D_Landnemask%C3%B3linn%20%C3%A1%20p%C3%B3lsku3.pdf) (otwarto: 04.01.2010).

Miðstöð símenntunar á Suðurnesjum (MSS) (b.d.), Szkolenia i doradztwo zawodowe dla Polaków. <http://www.mss.is/polska/>. (otwarto: 15.12.2009)

Sobel D. (1999), Beyond Ecophobia. „Yes!”, No.: Winter, „Education for Life”, <http://www.yesmagazine.org/issues/education-for-life/803> (otwarty: 10-10-2008).

Statistics Iceland (2009), Population by origin, citizenship and country of birth, <http://www.statice.is/>. (otwarto: 15.12.2009).

The Upper Secondary School Act (No. 92, 12 June 2008), [http://www.nymenntastefna.is/media/frettir//Upper\\_secondary\\_school\\_Act.pdf](http://www.nymenntastefna.is/media/frettir//Upper_secondary_school_Act.pdf) (otwarto: 13.12.2009).

Thon Hagaseth I. (2008), Livslang laering i Island. Studiebesøk Mimir símenntun, <http://www.oppland.no/PageFiles/9113/Livslang%20laering%20i%20Island,%20rapport.pdf> (otwarto: 18.12.2009).

UNESCO Institute for Statistics (2009), *Global Education Digest*, <http://www.uis.unesco.org/ev.php> (otwarty: 15.12.2009).

Waldrauch H. (2003), Electoral rights for foreign nationals: a comparative overview of regulations in 36 countries. „National Europe Centre Paper” No. 73, [http://dspace-prod1.anu.edu.au/bitstream/1885/41780/2/waldrauch\\_paper.pdf](http://dspace-prod1.anu.edu.au/bitstream/1885/41780/2/waldrauch_paper.pdf) (otwarto: 18.12.2009).

Woodhouse J.L., Knapp C.E. (2000), Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches (dostępne w bazie danych ERIC Digest).

## Summary

### **Education of adult immigrants in Iceland in the light of the pedagogy of place**

Keywords: education of migrants, pedagogy of place, globalisation, globalisation, non-formal education

The article below describes adult education in Iceland, primarily non-formal education. The structure, goals and the programme of adult education for immigrants have been analysed. One of the courses – The School of Settlers – has been scrutinised in more detail.

Pedagogy of place is the theoretical framework for the analysis. The paper shows different traditions and ways of understanding this concept, as well as its relation to education for immigrants. One of the conclusions is that the non-formal education for adult immigrants in Iceland reflects some principles of the pedagogy of place, but to a limited extent. Moreover, there seems to be a problem with the small number of courses available in other languages than Icelandic.