

ZE ŚWIATA

Rocznik Pedagogiczny 37/2014
PL ISSN 0137-9585

TOMASZ GMEREK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TUBYLCZE SZKOLNICTWO WYŻSZE W ARKTYCE. WYBRANE PROBLEMY I EGZEMPLFIKACJE

WPROWADZENIE

Szkolnictwo wyższe pełni we współczesnym świecie wiele złożonych funkcji. Ich klasyfikacje obrazują szeroką gamę zagadnień, problemów i wyzwań, które powiązane są z działalnością instytucji akademickich¹. Rozwój szkolnictwa wyższego w obszarach Arktyki jest stosunkowo nowym fenomenem. W rzeczywistości bowiem dotyczy on czterech ostatnich dziesięcioleci. Proces powstawania szkół wyższych w obszarach podbiegunowych związany był z hasłami decentralizacji i rozwoju regionalnego. Warto zauważyć, iż geograficzne położenie państw posiadających terytoria w obszarach podbiegunowych (wraz z panującymi na nich warunkami przyrodniczymi i klimatycznymi) w oczywisty sposób przez wieki determinowały nierównomierną intensywność rozwoju społecznego i gospodarczego. Północne regiony były o wiele słabiej rozwinięte (i zjawisko to dostrzegalne jest do dziś – choć nie w tak wielkim stopniu, jak przed laty). Trzeba jednak stwierdzić, iż zróżnicowania pomiędzy regionami Południa i Północy, które były niezwykle widoczne w pierwszych dekadach powojennych, zostały pogłębione przez rozwój społeczno-ekonomiczny państw posiadających terytoria w Arktyce.

Problemy regionalnego zróżnicowania w tych krajach w znaczącym stopniu dotyczyły również kształcenia na poziomie wyższym. Nierównomierna lokalizacja instytucji akademickich wpływała bowiem na powiększanie się dystansu pomiędzy intensywnie rozwijającymi się regionami na południu (w szczególności wokół stolic, a także innych wielkich miast) a regionami położonymi na północy. Niedo-

¹ Por. *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. Final Report*, World Conference on Higher Education, Unesco, Paris 1998, s. 21, P.G. Altbach, T.M. Davis, *Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education*, [w:] *Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response*, red. P.G. Altbach, P. McGill Peterson, Boston 1999, s. 3–10; D.B. Rao, *Higher Education in the 21st Century. Vision and Action*, New Delhi 2003, s. 246–247; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 15.

stępnosc edukacji wyzszej (między innymi duża odległość od uniwersytetów, jak również koszty związane z kształceniem poza miejscem zamieszkania) była znaczącą przyczyną braku możliwości awansu społecznego oraz zawodowego sukcesu młodych ludzi pochodzących z regionów północnych. Polityka regionalna państw w obszarach podbiegunowych, która rozwinęła się w latach siedemdziesiątych, zakładała tworzenie nowych instytucji edukacji wyższej w północnych regionach.

Można stwierdzić, iż istniało co najmniej kilka znaczących przyczyn tworzenia takich instytucji. D.C. Nord wyróżnia cztery główne powody, które legły u podstaw procesów tworzenia instytucji szkolnictwa wyższego w rejonach leżących w całym obszarze okołobiegunowym (w Rosji, krajach skandynawskich, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie). Warto zauważyć, iż każdy z nich związany był – w mniejszym lub większym stopniu – z oddolnymi żądaniami lub potrzebami lokalnych społeczności. Pierwszym powodem stało się zapotrzebowanie na ludzi wykonujących konkretne zawody, do których uzyskania prowadził pobyt w instytucjach kształcenia wyższego kształcenia. Drugim powodem było i jest do dziś przeświadczenie lokalnych społeczności o pozytywnych konsekwencjach ekonomicznych istnienia uniwersytetu jako instytucji skupiającej wokół siebie inwestycje i środki państwowe. Trzecim argumentem były potencjalne korzyści z ewentualnego zastosowania badań prowadzonych w uczelni oraz rozwoju kampusu. Ostatnim powodem było oczekiwanie inwestycji biznesowych, jakie powodować miałyby powstanie uniwersytetu². Jak zatem widać, to głównie argumenty o podłożu ekonomicznym były podnoszone przez lokalne społeczności jako cel tworzenia uniwersytetów w większości krajów okołobiegunowych. Warto jednak dodać, iż z perspektywy polityki państwowej równie istotnymi czynnikami było wyrównywanie szans awansu społecznego i zawodowego poprzez edukację, jak i rozwój społeczno-kulturalny danego regionu (w kontekście rozwoju całego kraju).

Nieco inne cele miało jednak tworzenie uczelni tubylczych, tworzenie tubylczych wydziałów czy wprowadzanie elementów tubylczych do programów kształcenia. Były one w znacznej mierze odpowiedzią na procesy decentralizacji i wprowadzania polityki wielokulturowej. W wielu krajach zachodnich debata na temat znaczenia i kształtu edukacji dla mniejszości nabrała szczególnej dynamiki w ostatnich trzech dekadach zarówno w związku z coraz to bardziej widocznym zjawiskiem „wielokulturowości”, jak i rosnącej świadomości reprezentantów grup mniejszościowych odnośnie do własnych praw. W szczególnym stopniu odnosi się to do mniejszości autochtonicznych, które przez wieki były dyskryminowane i funkcjonowały na marginesie kulturowym i społecznym. Współcześnie podejmują one coraz to nowe próby ponownego określenia swej tożsamości oraz podtrzymania dziedzictwa kulturowego. Można wręcz dostrzec wyraźną tendencję „rewitalizacji” lub wręcz afirmacji mniejszości etnicznych i narodowych; i to na-

² D.C. Nord, *The Role of Universities in Northern Development: A Comparative Perspective*, [w:] *Higher Education across the Circumpolar North: A Circle of Learning*, red. D.C. Nord, G.R. Weller, New York 2002, s. 179.

wet w tych krajach, gdzie – prowadzona przez grupę dominującą – polityka asymilacyjna zdała się odnieść absolutny sukces. Idea „zachowania własnej tożsamości”, „poszukiwania własnych źródeł” i „powrotu do korzeni” jest coraz bardziej popularna. W praktyce posiada ona przy tym swój znaczący kontekst, którym jest pragnienie (lub żądanie) edukowania młodego pokolenia w tradycjach, kulturze i języku danej mniejszości. Z tej perspektywy reprezentanci mniejszości najczęściej dążą do przejęcia kontroli nad edukacją wszystkich szczebli (w kontekście konstruowania programów kształcenia, języka używanego w szkole, jak również zarządzania oświatą). W tym kontekście warto zwrócić uwagę na odmienne cele, jakim może służyć tubylcza edukacja na poziomie wyższym.

WYBRANE PROBLEMY FUNKCJONOWANIA TUBYLCZEGO SZKOLNICTWA

W związku z tym, iż tubylcze szkolnictwo kwestionuje wiele sposobów funkcjonowania tradycyjnego, państwowego systemu edukacji, powstaje zagadnienie sposobów jego funkcjonowania i efektów jego działania. Ciekawe pytanie stawiają w tym kontekście K.A. Riley, I. Abu-Saad i M. Hermes: Czy mniejszości tubylcze powinny mieć prawo do posiadania własnego systemu edukacji bez odniesienia do standardów narodowych?³ Autorzy – podejmujący analizę w odniesieniu do tytułowej kwestii – nie twierdzą, iż prawo mniejszości do organizacji własnego systemu szkolnictwa oznacza jego całkowite oderwanie od narodowego systemu edukacji. Twierdzą raczej, iż mniejszości posiadają prawo do ochrony własnej kultury i włączenia jej w główny nurt szkolnictwa przeznaczony dla wszystkich młodych ludzi⁴.

Generalna odpowiedź na postawione w tytule artykułu pytanie nie jest prosta. Nawet odpowiedź twierdząca wiąże się z określonymi trudnymi konsekwencjami dla tradycyjnych autochtonicznych społeczności. Jedną z nich może być marginalizacja (pomimo uzyskanej niezależności). Warto w tym kontekście przeanalizować wybrane aspekty funkcjonowania tubylczej edukacji.

Jednym z istotnych aspektów organizacji szkolnictwa dla autochtonicznych grup etnicznych jest oparcie kształcenia na wiedzy tubylczej. Oznacza to zastosowanie wiedzy tubylczej w programach kształcenia, zarówno na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, ale również na poziomie edukacji wyższej. Ponadto wskazuje się coraz częściej na potrzebę włączania wiedzy tubylczej w nurt myślenia naukowego.

Historyczne tendencje świata nauki związane były z deprecjonującym ocenianiem wiedzy wywodzącej się z tradycji plemiennej i wartościującym bardzo nisko wiedzę tubylczą. Także współcześnie, relatywnie niewiele inicjatyw zmierza

³ K.A. Riley, I. Abu-Saad, M. Hermes., *Big Change Question. Should Indigenous Minorities Have the Right to Have Their Own Education Systems, Without Reference to National Standards?* „Journal of Educational Change” 2005, t. 6, nr 2, s. 177.

⁴ Tamże, s. 178.

do włączania wiedzy tubylczej w programy kształcenia⁵ czy traktowania wiedzy tubylczej na poziomie równym z wiedzą akademicką⁶. W swoich analizach I. Krupnik wskazuje na niewielkie zaawansowanie w relacjach pomiędzy wiedzą akademicką zorientowaną na wartości Zachodu, a tradycyjną wiedzą tubylczą. Badania dotyczące definiowania wiedzy (na przykład wiedzy Inuitów) w sposób pozwalający na jej integrację ze sposobami myślenia naukowego ukazują jednak w większym stopniu problemy dotyczące komunikacji (pomiędzy naukowcami reprezentującymi dziedziny akademickie a reprezentantami tubylczych społeczności) niż dysonans poznawczy dotyczący badanych problemów – z perspektywy naukowej i tubylczej⁷. Problemy komplementarności wiedzy tubylczej i wiedzy naukowej powiązane są również z interpretacją pola problemowego określonych subdyscyplin wiedzy czy „wycinków” rzeczywistości. Przykładem może być choćby interpretacja wiedzy historycznej i próby definiowania „prawdziwej”, „obiektywnej” wersji historii⁸. Jej kształt wygląda zupełnie inaczej w interpretacji historyków świata „zachodniego” niż z perspektywy tubylczej⁹.

Obecnie jednak coraz częściej postuluje się włączanie zasobu tradycyjnej wiedzy tubylczej do kanonu wiedzy akademickiej. Przykładem takich rozwiązań jest zastosowanie tradycyjnej wiedzy środowiskowej Inuitów, ich wiedzy tubylczej oraz tradycyjnej wiedzy akademickiej w poszukiwaniu rozwiązań środowiskowych i proekologicznych¹⁰. Obecne są również próby włączania tej wiedzy w programy kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego¹¹. W rzeczywistości bowiem tubylcze ludy od tysięcy lat rozwijały wiedzę i umiejętności powiązane z metodami uważnej obserwacji i badania, a także sposobów przetrwania w zróżnicowanych ekosystemach. W tym czasie, następowało systematyczne przystosowanie się do środowiska wraz z wykorzystaniem jego dóbr i znajomości procesów i cykli przyrodniczych (w zakresie takich współczesnych sfer wiedzy jak choćby biologia, chemia, geografia, fizyka i matematyka – ze

⁵ B. Collignon, *Knowing Places: The Inuinait, Landscapes and the Environment*, Edmonton 2006, s. 201.

⁶ P. Trzciński, *Konstruowanie współczesnej tubylczości – tubylczość jako ideologia i obiekt prawa*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002, s. 46.

⁷ I. Krupnik, *Shifting Patterns, Lasting Partnerships. Inuit Knowledge and Academic Science in Arctic Cultural Research*, [w:] *11th Inuit Studies Conference*, red. C. Andreassen, K. Langgård, Nuuk 1998, s. 68–71.

⁸ Y. Csonka, *Changing Inuit Historicities in West Greenland and Nunavut*, „History and Anthropology” 2005, t. 16, nr 3, s. 321–324.

⁹ M. Thornton, *Aspects of the History of Aboriginal People in their Relationships with Colonial, National and Provincial Governments in Canada*, [w:] *Aboriginal People and Other Canadians. Shaping New Relationships*, red. M. Thornton, R. Todd, Ottawa 2001, s. 8.

¹⁰ F.J. Tester, P. Irniq, *Inuit Qaujimagatuqangit: Social History, Politics and the Practice of Resistance*, „Arctic” 2008, t. 61, suplement 1, s. 48 i nast. oraz T.K. Vlassova, *Arctic Residents' Observations and Human Impact Assessments in Understanding Environmental Changes in Boreal Forests: Russian Experience and Circumpolar Perspectives*, „Migration and Adaptation Strategies for Global Change” 2006, t. 11, nr 4, s. 897–908.

¹¹ H.A. McGregor, *Inuit. Education and Schools in the Eastern Arctic*, Vancouver 2010, s. 31–34.

szczególnym uwzględnieniem poszczególnych subdyscyplin wiedzy, takich jak botanika, geologia, hydrologia, meteorologia, astronomia, fizjologia, anatomia, farmakologia, technologia, inżynieria, ekologia, topografia, ornitologia, rybołówstwo, a także inne nauki stosowane). Trzeba w tym kontekście stwierdzić, iż trywializowanie wiedzy tubylczej i sprowadzanie jej wyłącznie do zwyczajów i folkloru stanowi dowód ignorancji, imperializmu i braku poszanowania dla kultury odmiennych grup etnicznych. Powierzchnowe traktowanie wiedzy tubylczej związane jest z podejściem zachodniego świata nauki, powiązaniem z koncepcjami nadrzędności kulturowej. Odrzucenie takiego podejścia jest warunkiem włączenia wiedzy tubylczej w nurt naukowego myślenia – na równych zasadach. Także porównanie cech wiedzy tradycyjnej (tubylczej) oraz wiedzy tworzonej przez kulturę Zachodu wskazuje na istnienie wspólnego rdzenia obu tych sposobów myślenia¹². Zróżnicowane są jedynie sposoby dochodzenia do wiedzy, jak również cele, w jakich wiedza ta jest stosowana. Istotny obszar różnic pomiędzy wiedzą tubylczą i tą, która wytwarzana jest z perspektywy kultury „zachodniej” jest kontekst sytuacyjny oraz odniesienie do wartości społecznych. Odmienne są także formy przekazu i rozpowszechniania wiedzy¹³.

J. Green zwraca w tym kontekście uwagę na konieczność uzupełnienia „kanonu” wiedzy akademickiej o treści tubylcze. Autor – analizując sytuację w Kanadzie – stawia tę tezę zarówno w odniesieniu do kierunków i przedmiotów wykładanych na kierunkach typowo tubylczych, jak i tych które wchodzą w skład regularnych kursów studiów¹⁴. Trzeba przy tym stwierdzić, że choć studia tubylcze [*Native studies*] stanowią w Kanadzie odrębną dyscyplinę wiedzy wykładaną na większości uniwersytetów, to jednak równocześnie – jak stwierdza J. Green – „pozostają marginalizowane zarówno jeśli chodzi o bazę materialną, jak i kontekst ich funkcjonowania”. Zauważalna tendencja marginalizacji kierunków tubylczych ze strony „tradycyjnych” wydziałów związana jest między innymi ze specyfiką ich pozycji w ramach Akademii. Odnosi się to przede wszystkim do ich opozycji względem dominujących ideologii, tworzenia nowych (tubylczych) koncepcji naukowych – kreowanych przez reprezentantów autochtonicznych społeczności, odejścia od akademickiego kanonu wiedzy, sposobów funkcjonowania studentów pochodzących ze społeczności tubylczych, konkurencji o fundusze w ramach uczelni itd. W sferze funkcjonowania studiów tubylczych pojawiają się więc wyraźne sprzeczności, a nawet konflikt interesów, zarówno pod względem naukowym, jak i społecznym¹⁵.

¹² R. Barnhardt, A.O. Kawagley, *Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing*, „Anthropology and Education Quarterly” 2005, t. 36, nr 1, s. 10–13.

¹³ J. Lipka, *Introduction: A Framework for Understanding the Possibilities of a Yup'ik Teacher Group*, [w:] *Transforming the Culture of Schools. Yup'ik Eskimo Examples*, red. J. Lipka, G.V. Mohatt, London 1998, s. 4–7.

¹⁴ J. Green, *Canon Fodder: Examining the Future of Native Studies*, [w:] *Pushing the Margins: Native and Northern Studies*, red. J. Oakes, R. Riewe, M. Bennett, B. Chisholm, Winnipeg 2001, s. 42–43 i nast.

¹⁵ Tamże, s. 41.

Sprzecznosci w sferze studiów tubylczych dotyczą także roli edukacji w procesie kształcenia studentów, zarówno tubylczych, jak i nietubylczych (także w roli przyszłych nauczycieli). Inne sprzecznosci i kontrowersje dotyczą konstruowania programów kształcenia¹⁶. Dla przedstawicieli autochtonicznych mniejszości etnicznych istotne są w tym przypadku wizje i cele, jakie stawiają sobie twórcy modeli kształcenia w lokalnych tubylczych społecznościach¹⁷. D. Taylor, M. Crago i L. McAlpine zwracają uwagę na dwie istotne kwestie przy definiowaniu programów kształcenia w szkolnictwie dla mniejszości tubylczych: Czego oczekuje lokalna społeczność od formalnej edukacji wobec własnych dzieci? Co powinni wiedzieć absolwenci, jak powinni się czuć i co powinni umieć zrobić? W tym kontekście powinny zostać dostarczone możliwości zmiany w programach kształcenia – możliwe do przeprowadzenia na poziomie lokalnych społeczności – i odpowiadające na ich konkretne potrzeby¹⁸. Tego typu oczekiwania stają często w sprzeczności z narodowymi programami kształcenia.

Jeden z najważniejszych aspektów dotyczących funkcjonowania tubylczej edukacji związany jest – jak już o tym wspomniano – ze sposobami kształcenia nauczycieli. Choć istnieje znaczna liczba rozwiązań w sferze przygotowania kadry pedagogicznej i dydaktycznej do pracy z reprezentantami autochtonicznych mniejszości, to jednak można zauważyć dwie główne (i opozycyjne) strategie, pomiędzy którymi zawierają się poszczególne rozwiązania.

Pierwszą strategią kształcenia nauczycieli jest główny nurt edukacji akademickiej. Odbywa się ona w kampusach uniwersyteckich, do których zgłaszają się reprezentanci grup etnicznych. Ich podania mogą być rozpatrywane na warunkach podobnych, jakie posiadają pozostali studenci; mogą być także zastosowane formy działań afirmatywnych. W przypadku gdy reprezentant mniejszości zostanie przyjęty na studia, kształci się w takim samym trybie i zakresie materiału, jak pozostali studenci. Oznacza to, iż w programie kształcenia nie ma elementów dotyczących wiedzy tubylczej. W niektórych przypadkach istnieje możliwość połączenia zwykłego programu kształcenia z dodatkowymi elementami wiedzy tubylczej lub wyboru dodatkowych przedmiotów z programu studiów tubylczych [*Native studies*].

Drugą – i opozycyjną wobec pierwszej – strategią kształcenia nauczycieli jest oderwanie od głównego nurtu edukacji akademickiej. Wybierają ją społeczności, które pragną własnej kontroli nad kształceniem nauczycieli. Zdarza się, że rezygnują z akredytacji dla uczelni, aby zachować wolność od zewnętrznych zaleceń

¹⁶ M.L. Jennings, J.R. Collier, *One University, Two Universes: Alaska Natives and the University of Alaska-Anchorage*, [w:] *Native American Studies in Higher Education. Models for Collaboration between Universities and Indigenous Nations*, red. D. Champagne, J. Stauss, Walnut Creek 2002, s. 221–225.

¹⁷ S. Watt-Cloutier, *Honouring Our Past, Creating Our Future: Education in Northern and Remote Communities*, [w:] *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise*, red. M.B. Castellano, L. Davis, L. Lahache, Vancouver 2000, s. 115–127.

¹⁸ D.M. Taylor, M.B. Crago, L. McAlpine, *Toward Full Empowerment in Native Education: Unanticipated Challenges*, „The Canadian Journal of Native Studies” 2001, t. 21, nr 1, s. 47.

władz oświatowych. Celem jest w tym przypadku chęć silnej orientacji programu kształcenia na języku i kulturze mniejszości¹⁹.

Generalnie można postawić tezę, że im bardziej kształcenie oparte jest na tubylczym dziedzictwie kulturowym, tym bardziej odległe staje się od kształcenia w głównym nurcie. Modele edukacji tubylczej włączają bowiem wiele tradycyjnych elementów z życia lokalnych społeczności w program nauczania²⁰. Jest to zrozumiałe, zważywszy że rolą tak rozumianej edukacji jest przekaz treści i wartości kultury tubylczej, a także związanych z nią kompetencji społecznych. Członkowie tubylczych społeczności poszukują najczęściej osób posiadających kompetencje odnoszące się do przekazu tradycyjnej wiedzy i umiejętności, nawet kosztem wiedzy opartej na kulturze zachodniej. W związku z tym, iż znajomość języka określonej społeczności stanowi kluczowy element (re)konstruowania tożsamości etnicznej najmłodszych jej członków, jest to również ważne kryterium w rekrutacji tubylczych nauczycieli. Także takie umiejętności ważne z perspektywy kultury tubylczej, jak sztuka polowania, łowienia czy sztuka przeżycia w arktycznym środowisku wyznaczają kryteria dobrego nauczyciela. Z kolei kompetencje tak wybranego nauczyciela (także jako nauczyciela akademickiego) – wartościowane z perspektywy kształcenia akademickiego głównego nurtu – mogą się wydawać niskie i niewystarczające. Rodzi to określone problemy w sposobach funkcjonowania tubylczego szkolnictwa²¹.

W tym kontekście istnieje wiele zmiennych wpływających na ostateczny kształt funkcjonowania zawodu nauczyciela w szkolnictwie w lokalnych społecznościach. Jednym z nich jest coraz to większa trudność w znajdowaniu odpowiednich nauczycieli (posiadających określone „tradycyjne” kompetencje). Inny czynnik związany jest z oczekiwaniami rodziców z autochtonicznych społeczności, którzy paradoksalnie często nie chcą definitywnej orientacji edukacji na kulturę tubylczą (dotyczy to przede wszystkim obaw wyrażanych przez rodziców, że ich dzieci nie poradzą sobie w rzeczywistości społecznej nie posiadając kompetencji związanych z kulturą zachodnią). Ten czynnik także przekształca oczekiwania względem tubylczych nauczycieli, w zakresie posiadania przez nich znaczących kompetencji powiązanych z kulturą głównego nurtu²².

Niezwykle ważną kwestię w konstruowaniu programów kształcenia akademickiego stanowi język. Analizując sytuację wielu grup mniejszościowych na Dalekiej Północy, można zauważyć bardzo zróżnicowane podejścia do nauczania języków tubylczych. Taką tezę można postawić zarówno w odniesieniu do polityki edukacyjnej prowadzonej od kilku stuleci przez państwa leżące w strefie okołobiegunowej, jak i stosowanych w nich współczesnych rozwiązań oświatowych. W wielu przypadkach polityka ta skutkowała (i do dziś skutkuje) odejściem tubylczych społeczności od używania własnego języka. Tak dzieje się

¹⁹ Tamże, s. 48.

²⁰ D. Champagne, J. Stauss, *Defining Indian Studies through Stories and Nation Building*, [w:] *Native American Studies...*, op.cit., s. 3–11.

²¹ D.M. Taylor, M.B. Crago, L. McAlpine, *Toward Full Empowerment...*, op.cit., s. 48–49.

²² Tamże, s. 50.

(z różną dynamiką) we wszystkich krajach, w których zamieszkują reprezentanci podbiegunowych mniejszości tubylczych.

Trzeba jednak stwierdzić, że polityka rewitalizacji języków tubylczych (wprowadzona w niektórych krajach w ostatnich dekadach) zmieniła w pewnej mierze obraz szkolnictwa dla mniejszości autochtonicznych. W nich stosowane są (na różną skalę) wybrane silne formy edukacji bilingwalnej – głównie modele podtrzymywania oraz modele immersji językowej (powiązane z językami dziedzictwa kulturowego danej grupy etnicznej). Dylematy te dotyczą większości tubylczych inicjatyw w zakresie tworzenia szkolnictwa wyższego w państwach Arktyki, związane są bowiem nierozzerwalnie ze sferą kształcenia nauczycieli²³.

TUBYLCZE SZKOLNICTWO WYŻSZE W KRAJACH PODBIEGUNOWYCH – EGZEMPLIFIKACJE

Jednym ze znaczących (i często podawanych jako wzorzec dla innych tubylczych inicjatyw) jest ten przykład regionalnej polityki norweskiej w sferze edukacji wyższej, jakim było utworzenie koledżu dla mniejszości Sami²⁴. Jest to instytucja powołana specjalnie dla przedstawicieli lapońskiej mniejszości etnicznej, której przodkowie – co trzeba podkreślić – zamieszkivali Półwysep Skandynawski długo przed przybyciem Norwegów²⁵. Koledż Guovdageaidnu powstał w 1973 roku. Współcześnie służy on wszystkim reprezentantom społeczności lapońskiej, zamieszkującym poza Norwegią także w Szwecji, Finlandii i Rosji. Początkowo funkcjonował on jednak jako Nordycki Instytut Sami [*Sami Instituhtta*]. Cel jego utworzenia tak opisuje V.-P. Lehtola: „Zamierzeniem było, aby instytut nie odgrywał tylko lokalnej roli, lecz aby stanowił płaszczyznę współpracy wszystkich krajów nordyckich. Miał on znaczący wpływ na rozwój edukacji oraz wysiłków naukowych Sami, a także na ich bieżącą politykę”. Członkowie społeczności Sami postulowali o to, aby instytut został utworzony w Guovdageaidnu („w centrum *Sapmi* oraz ich codziennego życia”), nie zaś w którymś z miast uniwersyteckich²⁶.

Instytut Sami utworzony został dzięki wsparciu pięciu największych krajów zrzeszonych w Radzie Nordyckiej (Dania oraz Islandia brały udział w tym projekcie, pomimo iż na ich terenach nie żyją Lapończycy). Kształcenie w koledżu odbywa się w językach sami, a personel naukowy zatrudniany w koledżu posługuje się również tymi językami – i rekrutuje się przede wszystkim spośród rodzin lapońskich²⁷. Instytucja ta stanowi miejsce promowania specyficznej kultu-

²³ Szerzej na ten temat zob. T. Gmerek, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych (stadium socjopedagogiczne)*, Poznań 2013.

²⁴ J.T. Solbakk, *The Sámi People – A Handbook*, Karasjok 2006, s. 93.

²⁵ H. Runblom, *The Saami of the North*, [w:] *The Baltic Sea Region. Culture-Societies-Politics*, red. W. Maciejewski, Poznań 2001, s. 412.

²⁶ V.-P. Lehtola, *The Sami People – Traditions in Transition*, Jyväskylä 2002, s. 70.

²⁷ T.G. Svensson, *Education and the Struggle for Adequate Cultural Competence in the Modern World: the Sami Case*, [w:] *Education and Cultural Differences. New Perspectives*, red. D. Ray, D.H. Poonwassie, New York 1992, op.cit., s. 53.

ry i tożsamości, a jej pracownicy naukowcy podejmują studia nad językami, historią, kulturą oraz prawnymi aspektami funkcjonowania społeczności lapońskiej. Trzeba zaznaczyć, iż bardzo ważną częścią programu tej instytucji jest wymiana naukowa z innymi uniwersytetami Północy²⁸. Ponadto koledż spełnia współcześnie funkcje podtrzymywania i promowania tradycji i tożsamości etnicznej Samów, a także – co w globalnej kulturze niezwykle ważne – doniosłą rolę w zakresie ochrony i upowszechniania języka lapońskiego²⁹.

W koledżu wytworzono swoiste „lapońskie środowisko” stanowiące bazę dla procesów rewitalizacji kultury i języka sami. T. Moring i L. Markelin stwierdzają, że u podstaw istnienia lapońskiego koledżu uniwersyteckiego w Kautokeino leżą dwa podstawowe cele. Po pierwsze, wprowadzenie nauczania języka samskiego, kultury samskiej i związanych z tym zagadnień. Drugim celem jest rozwijanie instytucji pozwalającej na uzyskiwanie przez Samów wyższego wykształcenia, posiadającej zróżnicowaną ofertę programową i uwzględniającą zwyczaje samskie. Język od samego początku funkcjonowania koledżu stanowił podstawowe zagadnienie. Już w wizji lapońskiego koledżu uniwersyteckiego zwraca się uwagę, że stanowi on „wiodącą instytucję zorientowaną na badania kultury autochtonicznej i na kształcenie na poziomie wyższym, kultywującą i rozwijającą język samski, samską kulturę i sposób życia. Tradycje przekazu ustnego, postrzeganie świata w kontekście przyrody oraz tradycyjne zwyczaje stanowią podstawę naszego dziedzictwa duchowego i sposobu życia. Nauka i wiedza to elementy wspólnie służące przyszłym pokoleniom”³⁰.

Przed uczelnią stają wiele wyzwań, które są w sprzeczności z etnicznym charakterem tej uczelni. Jednym z nich jest internacjonalizacja i silnie zaznaczona potrzeba stosowania w kontaktach naukowych języka angielskiego. Pojawiają się zatem kwestie dotyczące pogodzenia tych oczekiwań ze zobowiązaniami i odpowiedzialnością za rozwijanie naukowego języka samskiego. Inne kwestie dotyczą pogodzenia dążeń i oczekiwań społeczności samskiej w Norwegii, a także w pozostałych krajach Skandynawii i w Rosji. Z tej perspektywy trzeba stwierdzić, że lapoński koledż uniwersytecki stawia sobie za cel wypełnianie zobowiązania do służenia społeczności samskiej i zagwarantowanie, by w przyszłości pozycja języka samskiego i samskiej kultury były silne. Kluczowe jest zobowiązanie do kształcenia i prowadzenia badań naukowych w języku samskim, co stanowi umocnienie tego języka i jego pozycji przy oddziaływaniu na wszystkich członków współczesnego społeczeństwa. Poza rozwojem języka mówionego podejmowane są działania na rzecz umacniania pozycji kultury pi-

²⁸ V.-P. Lehtola, *The Sami People...*, op.cit., s. 71.

²⁹ E. Helander, *A Saami Strategy for Language Preservation*, [w:] *Readings in Saami History, Culture and Language II*, red. R. Kvist, Umeå 1991, s. 135.

³⁰ T. Moring, L. Markelin, *Sámi allaskuvla – strategiija sámegiela mánggabelálašvuhtii alit oahpahusas eurohpalaš geahččanvuigiin*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*, red. J.H. Kaskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009, s. 98.

sanej³¹. Jak stwierdza rektor tej uczelni S. Pedersen, „perspektywa »pełnej sam-skości« jako taka wymaga, by działania edukacyjne i badawcze (przyszłego) uniwersytetu lapońskiego uwzględniały trudności wynikające z faktu, że poza językiem północnosamskim mamy wiele dialektów i inne języki samskie. Jesteśmy gotowi wziąć na siebie odpowiedzialność na wypełnienie tych zadań. Winniśmy wspólnymi siłami opracować metody działania w tym zakresie, przy zaangażowaniu poszczególnych grup językowych opracowywać razem treść programów badawczych i oferty kształcenia, które w niektórych miejscach już są wprowadzane”³².

Kolejnym niezwykle ciekawym przykładem instytucji edukacji wyższej funkcjonującej według reguł i zasad autochtonicznych społeczności stanowi Uniwersytet Grenlandzki. Jest to uczelnia wyższa funkcjonująca w niespełna sześćdziesięcioletniej społeczności Inuitów, zamieszkujących największą wyspę świata. Trzeba przy tym dodać, że jest to jeden z najmniejszych – jeśli nie najmniejszy³³ – uniwersytet świata. Pierwszą jego siedzibę P. Langgárd opisał w następujący sposób: „Nie wygląda on jak idea nowoczesnego uniwersytetu. Jest to bardzo mała i młoda instytucja o znacznie ograniczonych zasobach, mieszcząca się w niewielkim starym domu niedaleko morza, funkcjonująca w małym społeczeństwie”. Jednak – co podkreślał cytowany autor – „pomimo niewielkich rozmiarów jest on narodowym centrum edukacji wyższej na Grenlandii i z tego powodu jego symboliczne znaczenie jest niezwykle ważne”. Jego wagę wzmacnia również fakt, iż jest on miejscem „akademickiego kształcenia Grenlandczyków, mówiących w języku grenlandzkim”³⁴. Także R. Petersen zwracał uwagę, że powstanie w 1983 roku Uniwersytetu Grenlandzkiego stało się przełomowym momentem w dyskusji nad grenlandzką tożsamością etniczną. Według tego autora, „Ilisimatusarfik, będąc edukacyjną i badawczą instytucją posiadającą własne prawa, stanowi zarówno część, jak i wyraz współczesnej grenlandzkiej tożsamości. Podstawowym celem uniwersytetu jest wciągnięcie w badania nad tożsamością powiązanych z nią problemów, które rozszerzają znacząco kontekst, w jakim ona funkcjonuje. Może to wpłynąć na stworzenie bardziej dynamicznej koncepcji tego, co konstytuuje tożsamość grenlandzką”³⁵.

Grenlandzkie słowo *Ilisimatusarfik* oznacza „instytucję promującą mądrość”, a w znaczeniu potocznym po prostu uniwersytet. Ten jedyny uniwersytet na Gren-

³¹ S. Pedersen, *Sámi allaskuvla, Sámi dieđalaš allaskuvla, Sámi universitehta – muhtun jurdagat*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ásašus...*, op.cit., s. 115.

³² Tamże, s. 116.

³³ Por. *University of Greenland*, adres Internetowy: <http://www.ilusimatusarfik.gl/> oraz opis uniwersytetu na Wyspach Owczych, *University of the Faroe Islands*, adres Internetowy: <http://www.sleipnir.fo/unifar.htm>

³⁴ P. Langgárd, *Greenland and the University of Greenland*, [w:] *Higher Education across the Circumpolar North...*, op.cit., s. 77.

³⁵ R. Petersen, *The Role of Research in the Construction of Greenlandic Identity*, „North Atlantic Studies” 1991, t. 1, nr 2, s. 21. Por. też: F. Lynge, „How Danish are the Greenlanders, really?”, [w:] *Keynote speeches from the Sixth Inuit Studies Conference, Copenhagen, October 1988*, red. J. Dahl, Institut for Eskimologi 14, Kobenhavn 1989, s. 68–73.

landii utworzono w 1989 roku; do tego czasu funkcjonował Instytut Inuit (powstały w 1983 roku) – zajmujący się kulturą, tradycją i dziedzictwem eskimoskiego ludu. Współcześnie uniwersytet ten kształci około 130 studentów, zatrudniając zaledwie kilkunastu profesorów. Ciekawostką jest nie tylko fakt, że jest to jedyna uczelnia na świecie kształcąca studentów na poziomie magistra i doktora w języku eskimoskim, lecz także, iż jest ona w pełni kontrolowana i zarządzana przez miejscowy rząd – co czyni z niej jedyny uniwersytet w pełni zależny od rdzennej mniejszości. *Ilisimatusarfik* jest ponadto miejscem, w którym kształcić się mogą wyłącznie studenci posługujący się językiem grenlandzkim³⁶.

Uniwersytet Grenlandzki pełni w lokalnej społeczności bardzo ważne funkcje – zarówno jako miejsce podtrzymywania tradycji, języka i specyficznej tożsamości Inuitów, jak i ośrodek kształcenia wyższego dla młodych ludzi zamieszkujących wyspę. Stanowi on także miejsce kształcenia personelu na potrzeby lokalnej społeczności. Jak pisze P. Langgård, „celem Uniwersytetu Grenlandzkiego jest edukacja wysoko wykształconych ludzi pochodzących z lokalnej społeczności, którzy będą zdolni do zawodowej konkurencji z przybyszami z Południa o pozycję w lokalnym społeczeństwie”. Trzeba podkreślić także jego rolę w procesach narodowej i międzynarodowej wymiany studentów i wykładowców – uczelnia ta współpracuje bowiem z uniwersytetami w Danii i Kanadzie³⁷.

Paradoksalnie rozwój uniwersytetu na Grenlandii stanowi dla niego samego zagrożenie. Jednym z nich jest konieczność zatrudniania większej liczby profesorów, którzy nie posługują się językiem Inuitów. Jak zauważa P. Langgård, „podczas gdy w Instytucie Inuit trzech na czterech profesorów wykladało w języku grenlandzkim, na uniwersytecie tylko trzech na czternastu prowadzi wykłady w tym języku”. Inne zagrożenia i problemy wynikają z jego wielkości, kosztów utrzymania personelu, niewielkiej liczby wykładowców, proporcji pomiędzy studentami i nauczycielami akademickimi itp.³⁸.

Współcześnie, Uniwersytet Grenlandzki [*Ilisimatusarfik*] posiada nową siedzibę. Od 2007 roku wchodzi on bowiem w skład kompleksu *Ilimmarfik*. Instytucja ta skupia kluczowe grenlandzkie instytucje kształcenia wyższego. Poza Uniwersytetem Grenlandzkim, również Grenlandzki Urząd Statystyczny, Archiwa Narodowe, Bibliotekę Narodową, Szkołę Pracy Socjalnej, Szkołę Dziennikarstwa i Sekretariat Językowy. Kompleks stanowi centrum badawcze, miejsce spotkań dla naukowców, a także ośrodek rozwoju nowych obszarów badawczych w sferze nauk humanistycznych i społecznych w odniesieniu do terytoriów Arktyki, jak na przykład mediów i komunikacji, badań społecznych, pedagogiki i teorii edukacji³⁹.

³⁶ P. Langgård, *Greenland and the University of Greenland*, [w:] *Higher Education across the Circumpolar North...*, op.cit., s. 89.

³⁷ Tamże, s. 92–95.

³⁸ Tamże, s. 97.

³⁹ H. Rasmussen, *Cultural Rights in Greenland*, [w:] *Making The Declaration Work: The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, red. C. Charters, R. Stavenhagen, IWGIA Document No. 127, Copenhagen 2009, s. 241.

W tym kontekście trzeba jeszcze raz podkreślić niezwykle rolę, jaką odgrywa Uniwersytet Grenlandzki – zarówno w utrzymywaniu tożsamości etnicznej Inuitów, jak i promowaniu grenlandzkiej kultury. Tak podsumowuje jego rolę H. Rasmussen: „Ilmimarfik dostarczał będzie bez wątpienia grenlandzkim badaniom nowych i ekscytujących możliwości. Badania w nim prowadzone będą podstawą dla podejmowania decyzji przez polityków, ludzi biznesu oraz reprezentantów sfery przemysłu, i w ten sposób będą wносить wkład w rozwój społeczny oraz w realizację celów sformułowanych przez lokalny rząd”⁴⁰.

Grenlandia – jako niezwykle specyficzna społeczność tubylcza – zarządzana w coraz to większym stopniu autonomicznie, stanowi niezwykle klarowny przykład wprowadzania rozwiązań w zakresie tubylczej samorządności. Dynamika zmian edukacji na Grenlandii stanowi z tej perspektywy „soczewkę”, w której niezwykle wyraźnie dostrzec można wiele problemów, z jakimi boryka się tubylcza społeczność nie tylko w sferze systemu oświaty⁴¹.

W arktycznych obszarach Kanady istnieje relatywnie niewiele możliwości w zakresie uzyskania wykształcenia średniego i wyższego. Tym bardziej istotna jest działalność instytucji kształcenia oferujących różnorodne formy edukacji średniej, postśredniej, a także wybranych ścieżek kształcenia wyższego. Instytucje tworzone w północnych obszarach Kanady nie funkcjonują jednak autonomicznie (na zasadach tubylczych społeczności), tak jak ma to miejsce w Norwegii i na Grenlandii.

Polityka edukacyjna kanadyjskiego regionu Nunavut (zamieszkiwanego głównie przez Inuitów) zmierza do zwiększenia liczby młodych ludzi kończących szkołę średnią. Celem jest także upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim, postśrednim i wyższym. Współcześnie Inuici posiadają wpływ na politykę prowadzoną w ramach Nunavut, jednak nie mają całkowitej autonomii w sprawach decyzyjnych (bowiem lokalny rząd nie ma charakteru etnicznego). Ponadto szkoły nie są prowadzone przez rady szkolne o charakterze etnicznym⁴². Kwestia odpowiedzialności za podejmowane decyzje w sferze edukacji przeniesiona jest na lokalny rząd⁴³.

⁴⁰ Tamże, s. 242.

⁴¹ Por. J.N. Jørgensen, *Yo! Wha Up Eskimo? Late-modern linguistic behavior among youth in Nuuk*, [w:] *Cultural and Social Research in Greenland. Selected Essays 1992–2010*, red. K. Langgård, F. Nielsen, B. Kleist Pedersen, K. Pedersen, J. Ryggard, Nuuk 2010, s. 134 oraz P. Langgård, *Er Grønland togsproget – og hvorfor ikke?* [w:] *Ilinniarfissuup 1995-imi ukiunik 150-iliilluni nalliuttorsiorneranut atatillugu atuakkiaq*, red. D. Thorleifsen, B. Larsen, Nuuk 1995, s. 334.

⁴² D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2, s. 138.

⁴³ Por. *The Education Act – Overview*, Nunavut Department of Education, adres Internetowy, <http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=71>

Współcześnie szkolnictwo w Nunavut napotyka podobne problemy, jakie dostrzegalne są we wszystkich eskimoskich obszarach Kanady⁴⁴. Pierwszym z nich jest kwestia używanych języków⁴⁵. W szkołach Nunavut używane są cztery oficjalne języki: inuktitut, inuinnaqtun, francuski i angielski⁴⁶. Oznacza to, iż zachowanie równowagi językowej jest niezwykle trudne. W szkolnictwie Nunavut podejmowane są działania na rzecz zachowania i wzmacniania obecności języków tubylczych. Równocześnie jednak zakładanym celem jest wyposażenie uczniów w silne kompetencje dwujęzyczne.

Ważnym centrum kształcenia na poziomie średnim jest Arktyczny Koledż Nunavut [*Nunavut Arctic College*]. Szkoła ta posiada pięć oddziałów: *Nunatta Campus* oraz *Nunavut Research Institute Science Campus* w Iqaluit, *Kivalliq Campus* i *Nunavut Trades Training Centre* w Rankin Inlet oraz *Kitikmeot Campus*, który mieści się w Cambridge Bay.

Każdy z oddziałów posiada bogatą ofertę kształcenia zawodowego i technicznego. Służą one również jako centra doradztwa zawodowego oraz edukacji dorosłych. Podkreślana jest w szczególności rola szkoły w kształceniu i doskonaleniu dorosłych.

Arktyczny Koledż Nunavut współpracuje ponadto z dwoma szkołami wyższymi. Współpraca z *University of Regina* dotyczy kształcenia nauczycieli, natomiast kontakt z *Dalhousie University* ma na celu rozwój kształcenia w zakresie pielęgniarstwa. W konsekwencji, za pośrednictwem Arktycznego Koledżu Nunavut uczniowie mają możliwość uzyskania dyplomu bakałarza w zakresie edukacji [*Bachelor of Education*], jak również bakałarza nauk ścisłych w zakresie pielęgniarstwa [*Bachelor of Science in Nursing*], który to dyplom obowiązuje na terytorium Nunavut.

Warto zauważyć, że oddział koledżu, jakim jest Instytut Badawczy Nunavut [*Nunavut Research Institute*], stanowi wsparcie w działaniach na rzecz ochrony i rozwoju tradycyjnej wiedzy i umiejętności Inuitów⁴⁷. Rolą uczelni jest również rozwijanie programów kształcenia opartych na tubylczym języku i kulturze Inuitów⁴⁸.

⁴⁴ Por. M. Janosz, S.L. Bisset, L.S. Pagani, B. Levin, *Educational Systems and School Dropout in Canada*, [w:] *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, red. S. Lamb (i in.), Dordrecht 2011, s. 295–299.

⁴⁵ M.L. Aylward, *The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education*, „Canadian Journal of Education” 2010, t. 33, nr 2, s. 297–298.

⁴⁶ B. Burnaby, *Language Policy and Education in Canada*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, red. S. May, N.H. Hornberger, Dordrecht 2008, s. 338.

⁴⁷ Por. A brief overview of Nunavut Arctic College, <http://www.arcticcollege.ca/en/arctic-college-overview>.

⁴⁸ J. Paskey, *Hunting for Seals and for Inuit Culture at Nunavut Arctic College*, „Chronicle of Higher Education” 1999, t. 46, nr 13, oraz M. Therrien, ‘All Qallunaat Predicted Our Extinction’. *Inuit Perspectives of Identity*, [w:] *Arctic Identities. Continuity and Change in Inuit and Saami Societies*, red. J. Oosten, C. Remie, Leiden 1999, s. 28–34.

Kolejny eskimoskim regionem Kanady, w którym funkcjonują formy kształcenia wyższego jest Inuvialuit. Jest to terytorium wyodrębnione z obszaru prowincji Terytoriów Północno-Zachodnich w 1984 roku². W Inuvialuit takim centrum kształcenia jest Koledż Aurora [*Aurora College*]. Instytucja ta oferuje przede wszystkim różnorodne formy edukacji postśredniej. Jej główną siedzibą jest stolica Inuvialuit – Inuvik. Ponadto funkcjonują oddziały w Forth Smith [*Thebacha Campus*] oraz Yellowknife [*Nort Slave Campus*]. Szkoła prowadzi także centra kształcenia w wybranych osadach Inuvialuit⁴⁹.

Trzeba stwierdzić, że organizowane za pośrednictwem tej instytucji formy kształcenia dostarczają populacji regionu możliwości uzyskania kompetencji potrzebnych na lokalnym rynku pracy. Szkoła służy przede wszystkim tubylczej społeczności Inuvialuit. Oprócz form kształcenia na poziomie zawodowym i średnim koledż oferuje ścieżki kształcenia prowadzące do uzyskania tytułu bakałarza (we współpracy z wybranymi uniwersytetami Kanady). Przykładem takich studiów jest kierunek pedagogiczny **prowadzący do uzyskania po czterech latach kształcenia tytułu bakałarza z zakresu nauk o edukacji**. Edukacja zorientowana jest na włączanie tubylczej perspektywy i technik kształcenia. Studia trwają cztery lata, włączając w to praktykę pedagogiczną i nauczycielską, a także obozy kulturowe. Po ukończeniu kształcenia studenci uzyskują możliwość kształcenia w zakresie przedmiotów tubylczych (włączając nauczanie tubylczych języków) oraz angielskiego. Warto zwrócić również uwagę na **(oferowany w koledżu) dwuletni program przygotowania instruktorów nauki języka i kultury tubylczej** [*Aboriginal Language and Cultural Instructor Program*]⁵⁰.

Działania podejmowane przez organizacje eskimoskie w Kanadzie zmierzają do utworzenia uniwersytetu w Nunavut. Celem działania organizacji *Illituvik University Society* jest utworzenie w stolicy regionu – Iqaluit – arktycznego uniwersytetu. Miałby on stanowić publiczną uczelnię, której celem byłoby rozwijanie kształcenia opartego na wiedzy i wartościach Inuitów, jednak posiadającej pełną akredytację państwową. Programy studiów przeznaczone byłyby zarówno dla studentów pochodzących ze społeczności tubylczych Kanady, jak i innych studentów, którzy chcieliby podjąć kształcenie zorientowane wokół wiedzy Inuitów⁵¹.

Alaska jest największym stanem USA zamieszkiwanym przez relatywnie niewielką populację około 650 tysięcy osób. I choć czwartą część ludności Alaski stanowią reprezentanci mniejszości tubylczych⁵², w tym amerykańskim sta-

⁴⁹ Por. *Aurora College. About Us*, adres Internetowy http://www.auroracollege.nt.ca/_live/pages/wpPages/AboutUs.aspx

⁵⁰ Por. *Aurora College. Credit Programs By Credential Type*, http://www.auroracollege.nt.ca/_live/pages/wpPages/ProgramsByCredentialType.aspx.

⁵¹ *First Canadians, Canadians First. National Strategy on Inuit Education*, Ottawa 2011, s. 87–88.

⁵² T. Norris, P.L. Vines, E. M. Hoeffel, *The American Indian and Alaska Native Population: 2010*, s. 7, 2010 Census Briefs, United States Department of Commerce Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau, adres Internetowy: <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-10.pdf>

nie nie działa żadna etniczna uczelnia wyższa. Warto jednak zaznaczyć, iż Uniwersytet Alaski w Fairbanks organizuje wiele kursów tematycznych, seminariów i warsztatów w zakresie znajomości wybranych autochtonicznych języków Alaski⁵³. Ponadto uczelnia ta oferuje kształcenie językowe na poziomie certyfikatów [na przykład *Certificate in Yup'ik Language Proficiency* czy *Certificate in Native Language Education*], a także studia na poziomie bakałarza w zakresie znajomości języków tubylczych (jupik i inupiak) oraz magistra (w zakresie językoznawstwa)⁵⁴. Niezwykle ważną rolę odgrywają również programy ochrony i rewitalizacji języków tubylczych na Alasce prowadzone przez tę instytucję kształcenia wyższego⁵⁵. Funkcjonujące na Uniwersytecie Alaski w Fairbanks Centrum Języków Tubylczych Alaski [*Alaska Native Language Center*] odgrywa kluczową rolę w zakresie dokumentacji i rewitalizacji ginących języków⁵⁶.

Paradoksalny może wydawać się fakt, iż język pozostaje ważnym wyznacznikiem tożsamości etnicznej jednostki, jak i jej poczucia przynależności do grupy nawet w sytuacji, gdy jednostka ta posiada niewielkie kompetencje lingwistyczne. Przykładem może być sytuacja eskimoskich studentów na Uniwersytecie Alaski. Jak zauważa L.D. Kaplan, „nawet jeśli ich znajomość tubylczego języka jest ograniczona, używają oni pojedynczych słów czy zwrotów między sobą, opierając się na tym, czego nauczyli się w domach czy na lekcjach języka inupiaq. Nawet ograniczona znajomość inupiaq służy identyfikacji z własną grupą, a wielu z nich stara się zwiększyć znajomość swojego języka w trakcie studiów”⁵⁷.

W Rosji kwestie szkolnictwa wyższego dla mniejszości są powiązane z ogromnym zróżnicowaniem etnicznym i narodowościowym populacji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w Rosji funkcjonuje obecnie około 160 narodów i narodowości, spośród których 53 pobierają wykształcenie w szkołach w swoich rodzimych językach, natomiast w pozostałych 66% procentach języki rodzime funkcjonują wyłącznie w domach rodzinnych i miejscach zamieszkania. 29 spośród tych języków ma status oficjalnych języków państwowych⁵⁸.

⁵³ W. Charles, *Qaneryaramta Egmiucia: Continuing Our Language*, „Anthropology & Education Quarterly” 2005, t. 36, nr 1, s. 107–111.

⁵⁴ Por. *Alaska Native Language Classes and Degree Programs*, adres Internetowy: Alaska Native Language Center, University of Alaska Fairbanks, adres Internetowy: <http://www.uaf.edu/anlc/classes>.

⁵⁵ M.L. Jennings, J. R. Collier, *One University, Two Universes: Alaska Natives and the University of Alaska–Anchorage*, [w:] *Native American Studies...*, op.cit., s. 208–225.

⁵⁶ Por. *Alaska Native Language Center Mission and Goal*, adres Internetowy: Alaska Native Language Center, University of Alaska Fairbanks, adres Internetowy: <http://www.uaf.edu/anlc/mission/>.

⁵⁷ L.D. Kaplan, *Inupiaq identity and Inupiaq language: Does one entail the other?* „Études/Inuit/Studies” 2001, t. 25, nr 1–2, s. 255.

⁵⁸ Р. Васильева, *Сохранение родных языков коренных малочисленных народов Севера. Молодежь и родной язык*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г., Академгородок*, red. В. В. Радченко, В. Я. Шатрова, Новосибирск 2005, s. 619.

W obszarach Północy i Dalekiego Wschodu systematycznie rozwijano kształcenie nauczycieli – zorientowanych na pracę w obszarach zamieszkiwanych przez tubylcze populacje północnej Syberii. Kształcenie nauczycieli przebiegało głównie w szkołach pedagogicznych funkcjonujących w północnych regionach (na poziomie średnim). Ważnym ośrodkiem tworzenia kadry pedagogicznej są również dwie instytucje edukacji wyższej. Pierwszą z nich jest Instytut Narodów Północy [*Институт Народов Севера*] w Leningradzie (powstały w 1930 roku w celu kształcenia kadr pedagogicznych wywodzących się ze społeczności tubylczych). Drugą z kolei instytucją stał się – powołany w 1949 roku decyzją radzieckiego rządu – Wydział Ludów Północy w Instytucie Pedagogicznym im. A.I. Hertzena w Leningradzie [*Факультет Народов Севера, Ленинградский педагогический институт имени А. И. Герцена*]⁵⁹.

Trzeba stwierdzić, że stan znajomości rdzennych języków wśród mniejszościowych populacji północnej Rosji – podobnie jak w wielu innych obszarach Arktyki – stanowi wyznacznik procesów asymilacji i akulturacji. W szczególności coraz bardziej zauważalne jest obniżanie się poziomu posługiwania się rdzennymi językami wśród młodzieży⁶⁰. Jego przyczyny tkwią między innymi w braku pomocy naukowych do nauki języków rodzimych w szkołach wyższych, braku opracowań metodycznych dotyczących nauczania tych języków na uczelniach wyższych, a także w niewystarczającym przygotowaniu językowym absolwentów wyższych szkół pedagogicznych oraz w niskim poziomie nauczania tych języków w szkołach. Sytuacja taka dotyczy w szczególności instytucji kształcenia o wyraźnie zaznaczonym charakterze etnicznym i wyznaniowym⁶¹.

Według A.A. Burykina przyczyny takiego stosunku do rdzennych języków i do tradycyjnej kultury daleko położonych obszarów Federacji Rosyjskiej ze strony absolwentów wyższych uczelni i szkół pedagogicznych leżą w tych specjalistycznych instytucjach edukacyjnych. Dotyczy to przede wszystkim odcierania reprezentantów tubylczych populacji od własnego środowiska etnicznego. Tradycyjna kultura i język stają się sferą biernej znajomości, co stawia je rzędzie peryferyjnych sfer działalności zawodowej⁶².

Wśród przyczyn zaniku języków tubylczych we współczesnej Rosji trzeba zatem zwrócić uwagę na funkcjonowanie uczelni pedagogicznych, a w szczególności niewystarczające przygotowanie nauczycieli językowych do pracy w obszarach zamieszkiwanych przez tubylcze społeczności Północy. Rekomendacje dla polityki językowej dotyczą z jednej strony rozwijania literatury w językach mniejszości. Rozwiązaniem jest drukowanie podręczników szkolnych w niewiel-

⁵⁹ Развитие народного образования в районах крайнего Севера Советского Союза/Development of Public Education in the Soviet Far North, Москва 1969, s. 34–35.

⁶⁰ N. Vakhtin, Two approaches to reversing language shift and the Soviet publication program for indigenous minorities, „Études/Inuit/Studies” 2005, t. 29, nr 1–2, s. 132–134.

⁶¹ А.А. Бурякин, Этнозация образования и перспективы сохранения родных языков и традиционной культуры малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, [w:] Образование..., op.cit., s. 87–88.

⁶² Tamże, s. 87–88.

kich nakładach, lecz zorientowanych na potrzeby konkretnych lokalnych społeczności. Z drugiej strony istnieje potrzeba zmiany modelu kształcenia nauczycieli. Według tego autora „doświadczenia z Grenlandii, gdzie jedna trzecia nauczycieli nie posiada pełnego wykształcenia pedagogicznego, a jedynie ukończone zasadnicze kursy pokazuje, że taki plan przygotowywania nauczycieli może rozwiązywać przynajmniej połowę problemów nauczycieli języka tubylczego”⁶³.

W rzeczywistości poziom znajomości języka tubylczego jest znacznie wyższy w populacjach kultywujących tradycyjny styl życia w obszarach Syberii⁶⁴. Choć współcześnie podejmowane przez państwo działania asymilacyjne nie są już tak zdecydowane, to jednak – jak można stwierdzić – działają inne czynniki wpływające na marginalizację języków i kultur mniejszości. Prowadzą one do podobnych konsekwencji – włączenia się jednostek w nurt dominującej kultury rosyjskiej. Kluczowe dla tego procesu jest powiązanie możliwości awansu społecznego i zawodowego jednostek z używaniem przez nich języka rosyjskiego i funkcjonowaniem w ramach habitusu grupy dominującej (którą są Rosjanie)⁶⁵.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, trzeba dostrzegać różnorodność społecznych funkcji spełnianych przez uczelnie wyższe w krajach posiadających terytoria w Arktyce. Można stwierdzić, że jedną z najważniejszych jest rozwój ekonomiczny regionu. Powstanie uczelni wyższych ma służyć tworzeniu kadr na lokalne potrzeby, jak również dynamizować regionalne rynki pracy. Kolejną ich funkcją jest dostarczanie możliwości kształcenia ludziom w różnym wieku oraz wyrównywanie szans uzyskiwania przez nich dyplomu akademickiego i – szerzej – sukcesu życiowego. Ważnym celem działania szkół wyższych staje się również aktywizacja lokalnych społeczności, co ma związek z ich rozwojem społeczno-kulturalnym, a także działaniami na rzecz rewitalizacji i ochrony kultury oraz języka. Szczególną rolę w tym procesie odgrywają uczelnie i kierunki etniczne.

Rozwój współpracy z innymi uczelniami na szczeblu krajowym i międzynarodowym staje się jednym z priorytetowych zadań wielu szkół wyższych w obszarach Arktyki. Dostarcza on możliwości wymiany doświadczeń i skłania do porównań w sferze rozwiązań oświatowych stosowanych przez władze na szczeblu państwowym.

W zakończeniu trzeba wyraźnie stwierdzić, iż polityka regionalna państw w Arktyce, której istotnym celem stały się rozwój i aktywizacja obszarów Północy, przynoszą zróżnicowane efekty. Są one zależne od zastosowanych rozwiązań ideologicznych i systemowych konkretnych krajów. W wielu przypadkach

⁶³ A. Pika, *Neotraditionalism in the Russian North. Indigenous People and the Legacy of Perestroika*, Edmonton 1999, s. 150.

⁶⁴ N. Meschtyb, *Adult Education and Indigenous Peoples of Russia*, UNESCO Institute of Education 2000, s. 8.

⁶⁵ E. Nowicka, P. Trzciński, *Edukacja wielokulturowa w republice Sacha (Jakucja)*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15, s. 223.

jednak działalność uczelni wyższych stanowi o sile i dynamice rozwojowej regionów Dalekiej Północy, jak również o ich znaczącym wkładzie w rozwój lokalnych społeczności.

Author: Tomasz Gmerek

Title: Indigenous higher education in the arctic. Problems and exemplifications

Key words: Arctic, higher education, indigenous minorities, language policy, ethnic identity

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

The article include the consideration of social functions of higher education for indigenous minorities living in the Arctic. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices and the language policy that is implemented toward indigenous minorities in Alaska, Canadian Arctic, Greenland, northern regions of Scandinavia and Northern Russia. An attempt was made at examining the relationship between higher education, language policy, and the development of ethnic identity.