

Wstęp

Obszary polarne stają się współcześnie przedmiotem coraz większego zainteresowania. Jedną z przyczyn są zmiany klimatyczne (w szczególności tzw. globalne ocieplenie), które mają dalekosiężny wpływ na przekształcenia klimatu na całej kuli ziemskiej. Innym powodem jest chęć eksploatacji bogactw naturalnych, znajdujących się zarówno pod powierzchnią lądolodu, jak i tych, które ulokowane są głęboko, pod dnem oceanicznym. W tym kontekście dostrzegalna jest coraz wyraźniej konkurencja państw posiadających terytoria w Arktyce o to, które z nich szybciej zaczną eksploatację cennych (i nie do końca jeszcze oszacowanych i poznanych) złóż. Równocześnie trwają dyskusje i spory mające na celu rozstrzygnięcie, do kogo należą konkretne obszary dna oceanicznego leżące poza granicami państw¹.

Inną przyczyną powiększającego się zainteresowania obszarami podbiegunowymi jest chęć poznania złożonego środowiska geograficznego, przyrodniczego i społecznego wytworzonego w procesie historycznym. W tym celu badacze reprezentujący wszystkie niemal dziedziny wiedzy podejmują próby naukowej klasyfikacji. Choć obszary Arktyki są już relatywnie dobrze zbadane, to jednak w wielu aspektach zaskakują naukowców.

Przeglądając mapy obszarów podbiegunowych (a w szczególności leżących wokół bieguna północnego), można zauważyć ich znaczną rozpiętość geograficzną. Przyjmuje się, że Arktyka obejmuje obszar leżący wokół bieguna północnego i powyżej północnego koła podbiegunowego ($>66^{\circ}33'N$). Zajmuje około 13,4 mln km², przy czym prawie połowa położona jest na obszarach lądowych.

Znaczna rozpiętość równoleżnikowa, w powiązaniu z nierównomiernym rozmieszczeniem lądów i oceanów sprawia, że obszary leżące wokół bieguna północnego nie są jednorodne pod względem klimatycznym i przyrodniczym. W tym kontekście wprowadzane są różnorodne klasyfikacje, umożliwiające lepszą charakterystykę tych obszarów (por. mapa 1 na wyklejce okładki). Dzielone są one na przykład na wysoką i niską Arktykę. Wysoka Arktyka obejmuje przede wszystkim wyspy leżące na Oceanie Arktycznym, wraz z największą z nich – Grenlandią. Niska Arktyka obejmuje natomiast skrajne, północne wybrzeża kontynentalne Ameryki Północnej, Azji i Europy. Na południe od północnej granicy występowania lasów

¹ Por. K. Kubiak, *Interesy i spory państw w Arktyce*, Wrocław 2009, s. 173–181.

wyróżnia się tak zwany pas subarktyczny. Obszar ten jest najszerszy na Syberii, węższy w północnej Kanadzie i na Alasce, a najwęższy w Europie. Do naturalnych wskaźników definiowania Arktyki zalicza się także izotermę temperatury lipca równą 10°C, a także północną granicę występowania lasów. Równocześnie na potrzeby międzynarodowych programów badawczych wprowadzane są inne, sztuczne granice Arktyki. Służą one konkretnym celom badawczym i podporządkowane są określonym dziedzinom badań².

Obszary leżące wokół bieguna północnego są także miejscem zamieszkiwania wielu autochtonicznych społeczności. Są one odmienne pod względem etnicznym, kulturowym i językowym. Różnią się także pod względem liczebności i obszarów zamieszkiwania. Niektóre z grup zamieszkują najbardziej niedostępne, najzimniejsze tereny wysokiej Arktyki. Większość społeczności funkcjonuje jednak w obszarach niskiej Arktyki oraz przede wszystkim pasa subarktycznego (por. mapa 2). W niniejszym opracowaniu terminy odnoszące się do Arktyki i stref jej podziału (takie jak „obszary podbiegunowe”, „obszary arktyczne” czy „strefa okołobiegunowa”) stosowane są zamiennie.

Współcześnie można również zauważyć znaczne różnice stopnia asymilacji tubylczych grup ze społeczeństwami zamieszkującymi terytoria państw podbiegunowych. I choć polityka państw, których północne granice leżą w Arktyce, zmierzała do pełnej asymilacji tych grup, to jednak do dziś stanowią one odmienny, tubylczy element w wielokulturowej mozaice podbiegunowych populacji.

W krajach zachodnich od kilkadziesiąt lat podejmowane są badania zmierzające zarówno do określenia roli edukacji jako czynnika asymilacji grup mniejszościowych, jak i podtrzymywania różnorodności kulturowej. W rozwoju teorii i praktyki badawczej wyróżnić można kilka etapów. W pierwszym z nich największy nacisk kładziono na asymilacjonizm. Podejście to cechowało dążenie do pozbawienia dzieci z grup etnicznych kulturowej identyfikacji. Miały stać się członkami „kultury narodowej”. Celem nadrzędnym takiej polityki było pozbawienie dzieci ze społeczności tubylczych ich własnej tożsamości etnicznej, „wyrwanie” z kultury tubylczej i osadzenie w kulturze głównego nurtu. Szkolnictwo bardzo często było i jest wykorzystywane jako instrument realizacji tego typu polityki. Ukryte funkcje edukacji (indoktrynacyjne, nadzorcze i selekcyjne) pozwalają politykom oświatowym na prowadzenie różnorodnych działań skierowanych przeciwko reprezentantom mniejszościowych grup etnicznych.

Współcześnie w polityce oświatowej wielu krajów większego znaczenia nabierają inne kategorie, na przykład kategoria „różnicy kulturowej” (diametralnie odmienna od poprzedniej), która zakłada, iż zadaniem szkoły jest afirmacja odmienności kulturowych. Może odbywać się to na przykład poprzez wprowadzenie

² Por. A. Kostrzewski, G. Rachlewicz, Z. Zwoliński, *Zmiany funkcjonowania geoekosystemów lądowych Arktyki*, [w:] *Zmiany klimatyczne w Arktyce i Antarktyce w ostatnim pięćdziesięcioleciu XX wieku i ich implikacje środowiskowe*, red. A. Styszyńska, A.A. Marsz, Gdynia 2007, s. 291–293.

treści etnicznych do programu szkolnego i akceptację stylów uczenia się grup etnicznych. Dostrzega się przy tym, że niepowodzenia, które spotykają dzieci z mniejszości w szkołach, wynikają z odmienności ich kultury, od kultury głównego nurtu. W podobnym kierunku zmierza podejście „językowe”, które zakłada, iż to dwujęzyczna edukacja może stać się „panaceum” na edukacyjne problemy dzieci z mniejszości³.

W wielu krajach debata na temat znaczenia i kształtu edukacji dla mniejszości nabrała szczególnej dynamiki w ciągu ostatnich trzydziestu lat, zarówno w związku z coraz bardziej widocznym zjawiskiem „wielokulturowości”, jak i rosnącej świadomości reprezentantów grup mniejszościowych odnośnie do własnych praw. Szczególnie odnosi się to do mniejszości autochtonicznych, które przez setki lat były dyskryminowane i funkcjonowały na marginesie kulturowym i społecznym. Współcześnie podejmują one próby ponownego określenia swej tożsamości oraz podtrzymania dziedzictwa kulturowego. Dostrzega się wyraźną tendencję „rewitalizacji” lub wręcz afirmacji mniejszości etnicznych i narodowych, i to nawet w tych krajach, w których prowadzona przez grupę dominującą polityka asymilacyjna odniosła sukces. Idea „zachowania własnej tożsamości”, „poszukiwania własnych źródeł” i „powrotu do korzeni” jest coraz bardziej popularna. W praktyce ma 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 (w kontekście konstruowania programów kształcenia, języka używanego w szkole, jak również zarządzania oświatą).

W polskiej literaturze z zakresu nauk społecznych istnieje relatywnie niewiele opracowań naukowych dotyczących mniejszości etnicznych zamieszkujących obszary Dalekiej Północy. Dotyczą one w szczególności etnologii, antropologii czy historii i zorientowane są głównie na obszar Azji. Badania ludów Północy, podejmowane przez polskich naukowców, dotyczą przede wszystkim terytorium Rosji. Choć zdarza się, że badania te odnoszą się do kwestii kształcenia i edukacji, to jednak (z oczywistych względów) podejmują wspomnianą problematykę jedynie pobieżnie. W praktyce nie ma żadnych polskich źródeł kompleksowo poruszających problematykę pedagogiczną w obszarach arktycznych. Wypełnienie tych „białych plam” na mapie dyskursów pedagogiki polskiej stanowi cel niniejszego opracowania. Może więc ono stanowić źródło wiedzy na temat edukacji w obszarach Arktyki, jak i (być może) punkt wyjścia dla nowych polskich badań pedagogicznych.

Celem podjętych w niniejszym opracowaniu rozważań jest rozszerzenie pola problemowego, obecnego dotychczas w polskiej myśli edukacyjnej, a ich istotą – podjęcie systematycznej analizy różnorodnych kontekstów relacji między edukacją a procesami kształtowania się tożsamości etnicznej na Dalekiej Północy.

³ Por. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 173–174.

Opracowanie prezentuje ponadto wieloaspektową analizę sytuacji tubylczych grup mniejszościowych na Dalekiej Północy – w szerokim kontekście społecznym i kulturowym. Jej celem jest także rekonstrukcja zmiany praktyk edukacyjnych i polityki oświatowej wobec mniejszości tubylczych w krajach leżących w strefie okołobiegunowej.

Rozważania sytuują się na pograniczu socjologii edukacji i pedagogiki porównawczej. W tym kontekście podjęta została próba diagnozy relacji pomiędzy socjalizacją, szkolnictwem i tożsamością ludów tubylczych zamieszkujących obszary podbiegunowy. W badaniach podjęto problemy asymilacji i dyskryminacji społeczno-kulturowej mniejszości etnicznych żyjących w północnych obszarach Norwegii, Szwecji, Finlandii, Rosji, a także na Grenlandii oraz w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych (na Alasce).

Książka składa się z ośmiu rozdziałów. Dwa pierwsze stanowią wprowadzenie teoretyczne. W rozdziale pierwszym punktem wyjścia jest analiza relacji pomiędzy kategoriami mniejszości, etniczności i tożsamości – w ujęciu teoretycznym. Podjęto także problem relacji pomiędzy grupami etnicznymi, wpływających na powstawanie i zmianę tożsamości etnicznej. Rozdział drugi dotyczy teoretycznego ujęcia roli systemów edukacji w wieloetnicznym społeczeństwie. W tej części pracy szczególną uwagę położono na funkcjonowanie edukacji dla mniejszości tubylczych. Podjęto również szczegółową rekonstrukcję różnorodnych podejść do problemu edukacji dwujęzycznej – z perspektywy ograniczeń i możliwości rewitalizacji tubylczego języka i kultury.

Rozdział trzeci stanowi wprowadzenie w zagadnienia powiązane bezpośrednio z funkcjonowaniem autochtonicznych grup etnicznych w obszarach Arktyki. Jego celem jest wyłącznie naszkicowanie ogólnego obrazu rzeczywistości w obszarach okołobiegunowych, nie zaś szczegółowa i reprezentatywna analiza zasygnalizowanych problemów. Wybór tych kontekstów do analizy (i przybliżenie ich czytelnikom) miał na celu przedstawienie głównego problemu badań – edukacji – w szerokim spektrum zjawisk demograficznych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych.

Kolejne pięć rozdziałów obejmuje studia przypadku poświęcone kompleksowej analizie problemu funkcjonowania mniejszości w praktyce edukacyjnej państw posiadających terytoria arktyczne. Ich konstrukcja jest względnie podobna, celem autora było bowiem dostarczenie czytelnikowi możliwości porównania prezentowanych problemów we wszystkich badanych krajach.

Warto jednak zwrócić uwagę na pewne różnice w konstrukcji rozdziałów. Wynikają one z kilku przyczyn. Jedną z nich jest zachowanie logiki układu pracy. Koncentruje się ona bowiem przede wszystkim wokół polityki oświatowej konkretnych państw względem tubylczych społeczności etnicznych, a dopiero w drugiej kolejności na specyfice badanych grup. Stąd w rozdziale czwartym (dotyczącym mniejszości Sami) analizowane problemy dotyczą jednej grupy etnicznej w trzech

krajach skandynawskich (Norwegii, Szwecji i Finlandii). Rozważania dotyczące sytuacji reprezentantów społeczności lapońskiej zamieszkujących rosyjski Półwysep Kolski zawarte są zatem w rozdziale ósmym – dotyczącym Rosji.

Kolejne rozdziały odnoszą się do edukacji tubylczych grup etnicznych zamieszkujących terytoria poszczególnych krajów. W rozdziale piątym analizowana jest relacja pomiędzy edukacją i tożsamością etniczną Inuitów na Grenlandii. Rozdział szósty podejmuje tytułową problematykę z perspektywy funkcjonowania szkolnictwa dla mniejszości tubylczych w arktycznych obszarach Kanady. Skupia się on przede wszystkim na społecznościach Inuitów w zamieszkiwanych przez nich czterech regionach administracyjnych (Nunavut, Nunavik, Nunatsiavut oraz Inuvialuit). Siódmy rozdział książki odnosi się do funkcjonowania szkolnictwa dla autochtonicznych grup na Alasce. Ostatni rozdział podejmuje kwestie relacji pomiędzy działalnością szkolnictwa i formowaniem się tożsamości etnicznej reprezentantów tubylczych grup etnicznych, zamieszkujących ogromne obszary rosyjskiej tajgi i tundry.

Autor zdaje sobie sprawę, że złożoność i rozległość podejmowanych problemów badawczych spowodowała konieczność wyboru i naświetlenia pewnych zagadnień w większym stopniu, kosztem pominięcia innych. Świadomość możliwości bardziej szczegółowego rozwijania badanych problemów musiała zostać zrównoważona potrzebą zachowania i nakreślenia całościowego obrazu.

Niniejsze opracowanie stanowi rozwinięcie i logiczną kontynuację moich poprzednich przedsięwzięć badawczych, mieszczących się w sferze relacji pomiędzy edukacją i społeczeństwem. W 2003 roku zredagowałem książkę zbiorową pod tytułem *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. W 2005 roku opublikowany został mój doktorat pod tytułem *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich (studium z pedagogiki porównawczej)*. W roku 2007 wydana została książka *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*. Ponadto w 2008 roku wspólnie z prof. dr hab. Agnieszką Gromkowską-Melosik opublikowałem książkę pod tytułem *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. W 2011 roku natomiast ukazała się moja książka pod tytułem *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*.

Przygotowanie książki *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych (studium socjopedagogiczne)* było możliwe dzięki przyznaniu mi w 2008 roku grantowi badawczemu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr N N106 065935. Projekt badawczy związany był z realizacją kilku wyjazdów studyjnych. Bogate materiały do książki zgromadzone zostały dzięki przeprowadzonym kwerendom bibliotecznym. Materiały i źródła zbierane były w bibliotekach uniwersytetów i instytutów badawczych w Finlandii: w Helsinkach (University of Helsinki – Helsingin Yliopisto), Rovaniemi (University of Lapland – Lapin Yliopisto oraz Arctic Centre – Arktinen Keskus), Norwegii: w Oslo (University of Oslo – Universitetet i Oslo) oraz Tromsø (University of Tromsø – Universitetet i Tromsø),

Szwecji: w Sztokholmie (University of Stockholm – Stockholms Universitet) oraz Lund (Lund University – Lunds Universitet), Danii: w Kopenhadze (University of Copenhagen – Københavns Universitet, zbiory Afdeling for Eskimologi og Arktiske Studier), Grenlandii: w Nuuk (University of Greenland – Ilisimatusarfik), a także w Kanadzie: Toronto (University of Toronto).

Chciałbym złożyć podziękowania osobom, bez których ta książka w jej obecnym kształcie by nie powstała. Myślę tutaj przede wszystkim o wsparciu naukowym prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika, który od wielu lat motywuje mnie do podejmowania różnorodnych przedsięwzięć badawczych. Chciałbym również podziękować mojej mamie Teresie Jankowskiej-Gmerek, która rozbudziła moje zainteresowania obszarami Północy.

Chciałbym także podziękować doktorowi Winfriedowi Dallmannowi z Norweskiego Instytutu Polarnego – autorowi pięknych kolorowych map obszarów Arktyki – za możliwość ich publikacji i życzliwość. Składam również podziękowania profesorowi Rayowi Barnhardtowi (dyrektorowi Alaska Native Knowledge Network na Uniwersytecie Alaski w Fairbanks) za możliwość wykorzystania mapy Wiejskich Inicjatyw Tubylczych Alaski, a także profesorowi Michaelowi Kraussowi za umożliwienie mi publikacji mapy zagrożonych języków Alaski.

Podziękowanie składam również Christelle Cuilleret z Avataq Cultural Centre w Westmount (Quebec, Kanada) za umożliwienie wykorzystania archiwalnych zdjęć znajdujących się w kolekcji tej instytucji. Dziękuję również Craigowi Clarkowi z Inuit Tapiriit Kanatami w Kanadzie za zgodę na wykorzystanie mapy Inuit Nunaat. Podziękowania składam także Johnowi Trygve Solbakkowi z wydawnictwa w Karasjok z Norwegii za zgodę na wykorzystanie ilustracji z książek w języku sami.

Składam serdeczne podziękowania Monice Witkowskiej (autorce książki *Kurs Czukotka, czyli „Anna” w krainie polarnych niedźwiedzi*, Warszawa 2013) za możliwość wykorzystania zdjęć z różnych obszarów strefy podbiegunowej. Dziękuję również dr Magdalenie Skopek (autorce książki *Dobra krew. W krainie reniferów, bogów i ludzi*, Warszawa 2012) za możliwość wykorzystania zdjęć z Rosji.