

## Etniczne uwarunkowania sukcesu edukacyjnego. Młodzież eskimoska w szkolnictwie Alaski i Arktycznej Kanady

Obszary podbiegunowe są miejscem zamieszkiwania bardzo wielu autochtonicznych społeczności, odmiennych pod względem etnicznym, kulturowym i językowym. Różnią się one także pod względem liczebności i obszarów zamieszkiwania. Niektóre z grup zamieszkują najbardziej niedostępne, najzimniejsze tereny wysokiej Arktyki. Na Alasce i w arktycznych obszarach Kanady terytoria te zamieszkiwane są głównie przez zróżnicowane społeczności eskimoskie – Inuitów (ze społeczności Inupiak i Jupik).

Współcześnie można zauważyć znaczne różnice stopnia asymilacji tubylczych grup w społeczeństwach zamieszkujących terytoria państw podbiegunowych. I choć polityka państw posiadających swoje północne granice w obszarach Arktyki zmierzała do pełnej asymilacji tych grup, to jednak do dziś stanowią one odmienny, tubylczy element w wielokulturowej mozaice podbiegunowych populacji.

W krajach zachodnich od kilku dekad podejmowane są badania zmierzające do określenia roli edukacji jako czynnika asymilacji grup mniejszościowych i podtrzymywania różnorodności kulturowej. W rozwoju teorii i praktyki badawczej w zakresie omawianego problemu wyróżnić można kilka etapów. W pierwszym z nich największy nacisk kładziono na asymilacjonizm. Podejście to cechowało się dążeniem 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 wykorzystywane było (i jest po dziś dzień) jako instrument realizacji tego typu polityki<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J.R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, „Canadian Journal of Native Education” 1987, t. 14, nr 2, s. 3.

Generalny obraz, który wyłania się z dziejów kolonizacji amerykańskiej Dalekiej Północy, dostarcza pewnych wspólnych odniesień. W kolejnych stuleciach działalność kolonizatorów powiązana była z nasilającymi się procesami asymilacji, akulturacji i wynaradawiania tubylczych populacji. W pierwszych etapach powiązane było to z wykorzystywaniem reprezentantów autochtonicznych społeczności jako pomocy w aneksji nowo odkrywanych terytoriów (na przykład partnerów w handlu i przewodników po północnych rubieżach).

W kolejnych etapach podejmowano działania mające na celu „cywilizowanie” tubylców. Z czasem brutalna działalność instytucji państwowych, w połączeniu z destrukcyjnym wpływem religijnym kościołów chrześcijańskich, spowodowały dramatyczne zmiany w sposobach funkcjonowania rdzennych mniejszości. Dotyczyły one zmian w sposobach gospodarowania i zdobywania dóbr – co powiązane było z uzależnieniem się od zewnętrznej pomocy, podporządkowaniem obcej władzy politycznej, a przede wszystkim przerwaniem więzów kulturowych – co związane było, w przypadku wielu grup etnicznych, z odrzuceniem własnych obyczajów i wierzeń, a często wręcz z destrukcją ich kultury i języka<sup>2</sup>.

Jedną z kluczowych instytucji służących procesom asymilacji i akulturacji stała się szkoła. Instytucja ta, wykorzystywana (w sposób instrumentalny) do realizacji polityki indoktrynacji i asymilacji społeczno-kulturowej, przyczyniła się do nieodwracalnych zmian w świadomości etnicznej tubylczych społeczności i w konsekwencji – do trwałych zmian tożsamości etnicznej ludów zamieszkujących od tysięcy lat obszary podbiegunowe. W pierwszych etapach szkolnictwo wykorzystywane było przez instytucje kościelne do indoktrynacji religią chrześcijańską. W kolejnych etapach dominowało nastawienie na indoktrynację ideologiami państwowymi (w szczególności narodowymi). Zadaniem szkół było wprowadzenie dzieci pochodzących z tubylczych społeczności w kulturę zachodnią – uczynienie z nich „małych białych ludzi”. Działania takie podejmowane były na Alasce i pozostałych obszarach USA wobec amerykańskich Indian zgodnie z zasadą „Kill the Indian, Save the Man” („zabić Indianina, ocalić człowieka” czy w innym sformułowaniu „usunąć Indianina, lecz stworzyć człowieka”). Zgodnie z tym założeniem jednostka będąca Indianinem nie może być człowiekiem. Jeśli zatem ma być człowiekiem, nie może pozostać Indianinem<sup>3</sup>.

Współcześnie większego znaczenia w polityce oświatowej wielu krajów nabierają inne kategorie, na przykład kategoria „różnicy kulturowej”

---

<sup>2</sup> Y. Csonka, P. Schweitzer, *Societies and Cultures. Change and Persistence*, [w:] *Arctic Human Development Report*, red. J.N. Larssen, A. Nilsson, O.R. Young, N. Einarsson, Akuryeyri 2004, s. 48.

<sup>3</sup> W. Churchill, *Kill the Indian, Save the Man. The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools*, San Francisco 2004, s. 13–14, 28.



(diametralnie odmienna od poprzedniej), która zakłada, że zadaniem szkoły jest afirmacja odmienności kulturowych. Może odbywać się to poprzez wprowadzenie 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 mniejszości<sup>4</sup>.

Współcześnie społeczności tubylcze podejmują coraz to nowsze próby ponownego określenia swej tożsamości oraz podtrzymania dziedzictwa kulturowego. Można dostrzec wyraźną tendencję „rewitalizacji” lub wręcz afirmacji mniejszości etnicznych i narodowych. W praktyce dotyczy ona pragnienia (lub żądania) edukowania młodego pokolenia w tradycjach, kulturze i języku danej mniejszości. Z tej perspektywy reprezentanci mniejszości najczęściej dążą do przejścia kontroli nad edukacją (w kontekście konstruowania programów kształcenia, języka używanego w szkole, a także zarządzania oświatą).

Współczesna polityka Kanady wobec mniejszości tubylczych zamieszkujących obszary podbiegunowe stanowi przykład znaczącej zmiany. Cztery ostatnie dekady pokazują istotną transformację w zakresie przekazywania pewnych kompetencji zarządzania na lokalne tubylcze społeczności. Powstanie czterech niezależnych eskimoskich terytoriów (Nunavik, Nunavut, Nunatsiavut, Inuvialuit) w arktycznych obszarach Kanady obrazuje zupełnie nowe podejście do kwestii rdzennych mniejszości zamieszkujących to państwo. Choć są one regionami wyodrębnionymi w różnym czasie i posiadającymi odmienny status prawny, to jednak przez zamieszkujące je rdzenne społeczności są traktowane jako jedna ojczyzna Eskimosów – „Nasza ziemia” (*Inuit Nunangat*)<sup>5</sup>.

Podobne tendencje pojawiły się również na Alasce, sytuacja społeczności eskimoskich jest tam jednak nieco inna, choćby dlatego, że nie funkcjonują one w ramach niezależnych terytoriów. Trzeba przy tym zauważyć, że w USA, podobnie jak w Kanadzie, realne przekształcenia w edukacji tubylczych grup etnicznych nastąpiły dopiero w latach 70. W odniesieniu do sytuacji na Alasce warto w tym miejscu wskazać dwa raporty. Pierwszy z nich opracowywany został w latach 1968–1969 przez specjalną senacką podkomisję śledczą pod przewodnictwem senatora Roberta Kennedy’ego (i stąd często nazywany jest *Raportem Kennedy’ego*). Stanowi on krytyczną analizę czterech dekad funkcjonowania systemu szkolnictwa przeznaczonego dla reprezentantów tubylczych grup etnicznych wraz z ich praktykami przymusowej asymilacji i dyskryminacji. Sam tytuł raportu opublikowanego w 1969 roku jest bardzo wymowny

<sup>4</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 173–174.

<sup>5</sup> S. Hendrie, *Inuit Regions of Canada*, [w:] *The Indigenous World 2012*, red. C. Mikkelson, Copenhagen 2012, s. 41.



i wiele mówi o jego zawartości: *Edukacja Indian. Narodowa tragedia – narodowe wyzwanie (Indian Education. A National Tragedy – A National Challenge)*. Drugi raport opracowany został w latach 1967–1971 na zamówienie Ministerstwa Edukacji Stanów Zjednoczonych. Wspomniany dokument, pod tytułem *Narodowe studium edukacji amerykańskich Indian (National Study of American Indian Education)*, stanowi krytyczną recenzję polityki oświatowej władz Stanów Zjednoczonych wobec zamieszkujących to terytorium tubylczych społeczności<sup>6</sup>.

Także w Kanadzie zmiany w postawach polityków oświatowych wobec kwestii edukacji mniejszości etnicznych dokonały się w latach 70. Impuls do przemian w nastawieniu wobec społeczności tubylczych odnaleźć można w raportach sporządzanych na zlecenie rządowe. Po wielu dziesięcioleciach praktyk dyskryminacyjnych, prowadzonych za pośrednictwem systemu szkolnego, w dokumentach tych pojawiły się, poparte badaniami naukowców, refleksje służące transformacji oświaty dla mniejszości. Już same tytuły takich opracowań [na przykład cytowany raport *Eskimoska edukacja i trauma zmiany społecznej (Eskimo Education and the Trauma of Social Change)*] wskazują na zmianę nastawienia wobec kwestii mniejszości etnicznych, powiązaną z przemyśleniem konsekwencji poprzednich działań – destrukcyjnych dla społeczności tubylczych. Zwracają ponadto uwagę na potrzebę stworzenia modelu systemu szkolnictwa respektującego sposoby funkcjonowania tych społeczności, włączającego elementy ich tradycji, kultury i języka<sup>7</sup>.

Konsekwencją kolejnych raportów stały się przemiany w sferze polityki prowadzonej na Alasce i w arktycznej Kanadzie wobec rdzennych mniejszości, co zaowocowało przekształceniami w sferze edukacji tubylczej. Wraz z uchwalaniem tych ustaw oraz następującą po nich praktyką pojawiło się jednak wiele głosów krytycznych sugerujących, że stanowią one jedynie tubylczą „iluzję kontroli” nad edukacją<sup>8</sup>. Podobne głosy krytyki obecne były również w eskimoskich regionach Kanady<sup>9</sup>.

Współcześnie eskimoskie społeczności Alaski i arktycznych obszarów Kanady żyją w nowoczesnych, zglobalizowanych społeczeństwach, korzystając przy tym ze wszystkich udogodnień zachodniej cywilizacji. Trzeba tu jednak wyraźnie zaznaczyć, że arktyczne terytoria obu państw pozostają peryferiami, zarówno w sensie dosłownym (gigantycznych odległości, jakie dzielą je od wielkich centrów miejskich), jak i w sensie kulturowym (choćby z powodu

<sup>6</sup> C. Barnhard, *A History of Schooling for Alaska Native People*, „Journal of American Indian Education” 2001, t. 40, nr 1, s. 14–15.

<sup>7</sup> D.O. Born, *Eskimo Education and the Trauma of Social Change*, Report of Department of Indian Affairs and Northern Development, Ottawa 1970, s. 26–42.

<sup>8</sup> C. Barnhard, dz. cyt., s. 14–15.

<sup>9</sup> D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2, s. 138.



zjawisk deprywacji i marginalizacji tubylczych społeczności). Mylny może być zatem obraz przedstawiający Inuitów jako ludzi śniegu, zamieszkujących w igłach (igloo) i polujących na ssaki morskie w celu zaspokojenia potrzeb życiowych. Taki obraz pozostał współcześnie jedynie w formie pewnego wspólnego tła kulturowego tamtych obszarów<sup>10</sup>.

Choć rozwój szkolnictwa w kolejnych dekadach sprzyjał zwiększaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z mniejszości tubylczych, to jednak równocześnie istniało (i do dziś funkcjonuje) wiele przeszkód w uzyskiwaniu podobnych rezultatów. Można wskazać na wiele przyczyn porażek edukacyjnych uczniów, które powiązane są ze specyfiką problemów tubylczego szkolnictwa na amerykańskiej dalekiej Północy. Zaliczyć do nich trzeba przede wszystkim niewielką liczbę nauczycieli rozumiejących specyfikę pracy z tubylczymi uczniami (w tym nauczycieli tubylczych), wysoki wskaźnik rotacji nauczycieli, obce kulturowo środowisko szkolne, brak związku programów kształcenia z realiami życia w obszarach arktycznych, rozdzźwięk pomiędzy celami kształcenia w szkolnictwie „zachodnim” i tymi, które wynikają z potrzeb lokalnych społeczności, niski poziom aspiracji edukacyjnych uczniów, ogólny niski poziom wyposażenia małych wiejskich szkół (w których kształcą się znaczna część eskimoskiej populacji Alaski i Kanady), a także czynniki społeczne (w tym biedę i uzależnienia)<sup>11</sup>. Warto w tym miejscu przyrzeć się bliżej etnicznym uwarunkowaniom sukcesów (i porażek) edukacyjnych eskimoskich uczniów.

Problemy szkolnictwa dla reprezentantów społeczności tubylczych na Alasce dotyczą przede wszystkim małych szkół podstawowych<sup>12</sup> i średnich<sup>13</sup>, funkcjonujących w osadach zamieszkiwanych przez te populacje. W wielu szkołach wielkość klas waha się od 5 do 25 uczniów. Z tego powodu w małych osadach i wsiach funkcjonują szkoły kształcące uczniów w tym samym pomieszczeniu. W niektórych szkołach średnich, funkcjonujących w niewielkich miejscowościach, prawie 100% młodych ludzi nie kończy szkoły. Większość z nich opuszcza ją przed ukończeniem 12. roku kształcenia<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> Por. A. Santo, *Act locally, sell globally. Inuit media and the global cultural economy*, „Continuum” 2008, t. 22, nr 3, s. 327–330.

<sup>11</sup> *Report of the Education task Force*, Alaska Natives Commission / Alaska Federation of Natives, 1995, [w:] *Alaska Native Education. Views From Within*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Fairbanks 2010, s. 16–18.

<sup>12</sup> J. Sisson, *It Takes a Village. Making the Cliché a Reality*, „Principal Leadership” 2001, t. 2, nr 1, s. 64–67.

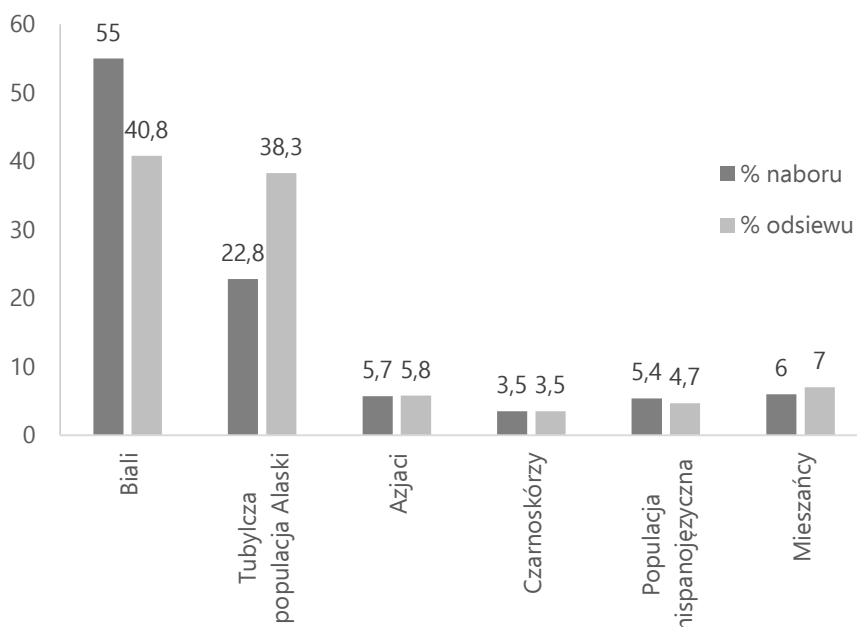
<sup>13</sup> S.R. Aragon, *Learning and Study Practices of Postsecondary American Indian / Alaskan Native Student*, „Journal of American Indian Education” 2004, t. 43, nr 2, s. 1–2.

<sup>14</sup> C.D. Freed, M. Samson, *Native Alaskan Dropouts in Western Alaska. Systemic Failure in Native Alaskan Schools*, „Journal of American Indian Education” 2004, t. 43, nr 2, s. 33–37.



## VI. Sukces w środowisku szkolnym i przedszkolnym

Wykres 1. Odsetek odsiewu szkolnego oraz wskaźnik odsiewu w klasach 7–12 według grupy etnicznej/rasy. Dane dla stanu Alaska w roku szkolnym 2009/2010

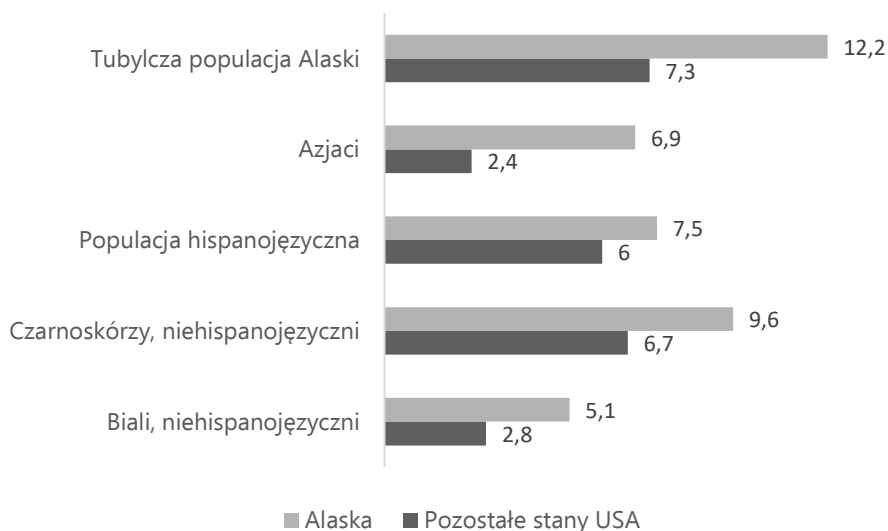


Źródło: opracowanie własne na podstawie *Kids Count, Alaska 2011–2012*, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, <http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012-04-Education.pdf>.



Wykres 1 wskazuje na wysoki odsetek uczniów pochodzących z tubylczych grup etnicznych, którzy ulegają odsiewowi szkolnemu w szkolnictwie Alaski. W szczególności widoczne jest to na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia (klasy 9–12). Ponad 12% tubylczej młodzieży nie kończy szkoły na tym poziomie kształcenia. Warto zauważyć, że najwyższy wskaźnik odsiewu szkolnego jest w regionie północnym i południowo-zachodnim. Odsetek odsiewu na poziomie klas 9–12 w latach 2011–2012 w regionie północnym wynosił 13,6%, w regionie południowo-zachodnim zaś – 13,4%<sup>15</sup>. Są to obszary zamieszkiwane przede wszystkim przez eskimoskie populacje tubylcze Inupiak i Jupik. Podobna sytuacja występuje także w eskimoskich regionach Kanady.

Wykres 2. Wskaźnik odsiewu na poziomie szkolnictwa średniego drugiego stopnia – *High-School* (klasy 9–12) – według grupy etnicznej/rasy. Dane dla stanu Alaska w roku szkolnym 2007/2008 (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Kids Count Alaska 2011–2012*, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, <http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012-04-Education.pdf>.

Style uczenia się reprezentantów mniejszości eskimoskich wskazują na często trudną do pogodzenia sferę oddziaływań środowiska lokalnego i tradycji kształcenia w tubylczych społecznościach z tymi, które obecne są w szkołach

<sup>15</sup> *Kids Count Alaska 2011–2012*, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, <http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012-04-Education.pdf>.



zorientowanych na wartości świata zachodniego. Można tu wskazać wybrane konteksty, w których wyrażają się różnice pomiędzy stylami kształcenia dzieci i młodzieży pochodzących z tubylczych społeczności Alaski oraz dziećmi ze społeczności kultury zachodniej – w odniesieniu do sformalizowanej edukacji szkolnej<sup>16</sup>.

Pierwszym z nich jest (nie)zależność od otoczenia oraz kontekstu, w którym odbywa się kształcenie (*field dependence / field independence*). Odnosi się to do sposobów, w jakie uczniowie się uczą, w przeciwieństwie do tego, czego się uczą. Uczeń, którego sposoby kształcenia są zależne od otoczenia i kontekstu, będzie niezdolny do percepcji rzeczy i zjawisk w oderwaniu od własnego środowiska. Uczniowie tacy mogą być scharakteryzowani jako holistyczni (postrzegający świat całościowo). Analizują oni rzeczywistość począwszy od ogólnego obrazu i włączają znaczenia w odniesieniu do niego. Uczeń taki postrzega rzeczywistość w sposób wizualny/przestrzenny, całościowy, powiązany, intuicyjny, kontekstualny (jako część w stosunku do całości). Jego myślenie nie jest linearne ani hierarchiczne. Uczeń taki odnosi się do realnego życia we wszystkich jego przejawach. Dla uczniów tego typu ważniejsze jest sprawdzanie i potwierdzanie tego, czego się dowiedzą, niż przyjmowanie wiedzy w sposób abstrakcyjny. Autorytety służą przede wszystkim roli przewodnika. W rzeczywistości model taki występuje w kulturach kolektywnych, w których wysoko wartościowana jest rodzina.

Z drugiej strony style kształcenia uczniów niezależne od kontekstu są odmienne. Uczniowie tacy są zwykle zorientowani analitycznie i funkcjonują w logice, w której jedno wynika (sekwencyjnie) z drugiego. Ich orientacja na cel powiązana jest z indywidualizmem i konkurencją. Równocześnie dobrze działają oni w warunkach abstrakcyjnych i bezosobowych. Posiadają też zdolność do dzielenia całości na subkategorie i części. Z łatwością percypują podział materiału kształcenia na części, którym przypisany jest określony czas nauki, a także fakt, że części te dodane do siebie tworzą pewną całość. Style kształcenia niezależne od kontekstu często występują w kulturach, w których kładziony jest nacisk na jednostkową autonomię w ramach formalnej organizacji rodziny, tak jak ma to miejsce w kulturze zachodniej. Styl kształcenia w klasie szkolnej, kładący nacisk na analityczny, sekwencyjny tryb, stanowi dla ucznia zależnego od kontekstu znaczącą trudność<sup>17</sup>.

Drugi aspekt dotyczy faktu, iż uczniowie eskimoscy uczą się najlepiej za pośrednictwem przekazu wizualnego. Wynika to z układu rodzinnego, w którym starsi członkowie rodziny pokazywali, przedstawiali i byli przewodnikami po

<sup>16</sup> C. Pewewardy, *Learning Styles of American Indian / Alaska Native Students. A Review of the Literature and Implications for Practice*, „Journal of American Indian Education” 2002, t. 41, nr 3, s. 27.

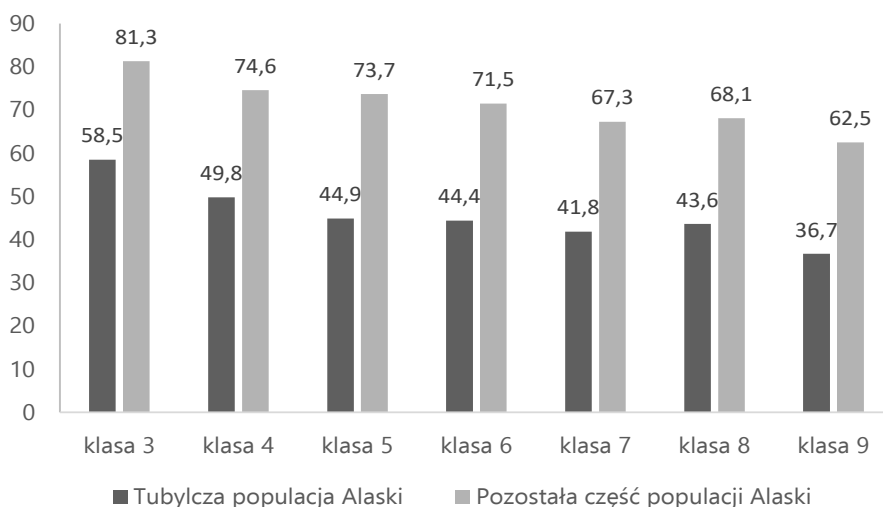
<sup>17</sup> Tamże, s. 28–29.





świecie wiedzy. Dzieci obserwowały i uczyły się poprzez naśladownictwo. Badania naukowe potwierdzają, że tubylczy uczniowie najlepiej przyswajają wiedzę, gdy jest ona prezentowana w formie grafik, filmów, prezentacji i obrazów. Odnosi się to do wszystkich przedmiotów, także tych z zakresu nauk ścisłych. Na przykład trudności uczniów tubylczych w sferze matematyki wynikają właśnie z odmiennych stylów nauczania w szkołach. Uczniowie tacy osiągają najlepsze wyniki w zakresie matematyki, gdy metody kształcenia oparte są na wizualizacji. Ponadto matematyka postrzegana jest z perspektywy wielu etnicznych społeczności jako nauka posiadająca wymiar duchowy i powiązana z funkcjonowaniem fizycznym i religijnym człowieka. Warto w tym miejscu zauważyć, że zwykle w szkolnictwie nie uwzględnia się lub pomija tubylcze style nauczania matematyki (tak zwaną etnomatematykę<sup>18</sup>), co stanowi jedną z ważnych przyczyn porażek edukacyjnych uczniów. Ponadto nieuwzględnianie stylu nauczania preferowanego przez uczniów z mniejszości etnicznych odrywa ich od własnego dziedzictwa kulturowego. Równocześnie standardy edukacyjne w szkolnictwie Alaski i arktycznej Kanady, reprezentowane choćby przez testy, generują wyraźne zróżnicowanie pomiędzy uczniami reprezentującymi kulturę dominującą i kultury mniejszościowe.

Wykres 3. Wyniki standaryzowanych testów (*Standards Based Assessment Results*) w zakresie kompetencji matematycznych w klasach 3–9 w populacji tubylczej i pozostałych grupach. Dane dla stanu Alaska w roku szkolnym 2004–2005 (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Alaska Native K-12 Education Indicators, 2005, vol. 2: Achievement and Assessment*, First Alaskans Institute, Anchorage 2006, s. 33.

<sup>18</sup> Por. R.T. Mason, *A Kinder Mathematics for Nunavut*, [w:] *Curriculum as Cultural Practice. Postcolonial Imaginations*, red. Y. Kanu, Toronto 2006, s. 131–145.



W kulturze zachodniej uczniowie od najwcześniejszych lat przyzwyczajani są do biernej roli słuchaczy zarzucanych ogromną liczbą informacji do zapamiętania. Równocześnie są oni zachęceni do wyrażania swoich myśli w formie abstrakcyjnych wypowiedzi (ustnych lub pisemnych). Podążanie za nauczycielem, który wydaje ustne polecenia, stanowi istotę zachodniej edukacji na kolejnych szczeblach kształcenia. Jak ujmują B. Rigby, J. MacDonald i L. Otak, w społeczności eskimoskiej dzieci *uczą się*, natomiast w szkole *są uczone*. W konsekwencji w szkołach miejscowych lub instytucjach z internatami dzieci eskimoskie mają niewiele szans na poznanie umiejętności życiowych i wiedzy powiązanej ze środowiskiem lokalnym, a także na nauczenie się kompetencji kulturowych własnej społeczności<sup>19</sup>. W tym kontekście styl kształcenia stanowi ogromną przeszkodę dla inuickiej młodzieży, powiększając przepaść dzielącą kulturę dominującą od ich własnej.

Kolejny element dotyczy refleksyjności w uczeniu się – uczniowie tubylczy w większym stopniu analizują i rozważają kwestie podejmowane na każdym z etapów kształcenia. Starają się nie udzielać szybkich odpowiedzi na pytania nauczyciela, bez rozważenia wszystkich wariantów odpowiedzi. To odróżnia ich styl nauki od stylu kształcenia w zachodnich szkołach, w których preferowane są odpowiedzi szybsze, bardziej „impulsywne”, zorientowane na szybkie rozwiązania. Równocześnie tubylczy uczniowie więcej czasu poświęcają na słuchanie i myślenie niż na rozmowy i wymianę argumentów, przez co – z perspektywy nauczycieli – mogą sprawiać wrażenie pasywnych, niezainteresowanych lub posiadających niską motywację. Także podejście do czasu i punktualności w istotny sposób odróżnia dzieci pochodzące z tubylczych grup etnicznych. Różnice wynikające z socjalizacji w rodzinie oraz stylów wychowania i nauczania ujawniają się w czasie edukacji szkolnej i mogą wpływać na negatywne postrzeganie dzieci z mniejszości przez nauczyciela – a w konsekwencji na ich niższe wyniki<sup>20</sup>.

Ocena zachowań szkolnych uczniów z mniejszości tubylczych stanowi kolejny istotny czynnik mający wpływ na wyniki uzyskiwane przez nich w klasie szkolnej. Podejście nauczycieli i style wychowania w klasach złożonych z uczniów ze społeczności tubylczych muszą uwzględniać specyfikę oraz odmienności ich kultury i socjalizacji. Tradycyjna socjalizacja w rodzinie opierała się na posłuszeństwie wobec autorytetu (często dziadków), którzy tłumacząc, wyjaśniali zasady i normy zachowania oraz reguły postępowania w określonych sytuacjach. Także nauczyciele pracujący z tubylczymi uczniami muszą znaleźć odpowiednie sposoby radzenia sobie z nieodpowiednimi zachowaniami, uwzględniające specyfikę ich funkcjonowania w tradycyjnych społecznościach<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> B. Rigby, J. MacDonald, L. Otak, *The Inuit of Nunavut, Canada*, [w:] *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, red. M.R. Freeman, Westport 2000, s. 100.

<sup>20</sup> C. Pewewardy, dz. cyt., s. 30.

<sup>21</sup> Tamże.



Z kwestiami autorytetu (względem starszych członków rodziny i społeczności) powiązany jest kolejny element różnicujący pracę nauczyciela w szkolnictwie zachodnim oraz tubylczym. Tubylczy uczniowie posiadają głęboki szacunek względem członków własnej społeczności. Szczególny szacunek oddawany jest najstarszym (dziadkom oraz innym starszym członkom plemienia). Stanowią oni wzorce ról, a także wyznacznik wartości, jakim pozostają wierni członkowie tubylczych społeczności. W szczególności dotyczy to społeczności wiejskich, zamieszkujących najbardziej oddalone, rustykalne obszary Alaski i arktycznej Kanady. Starsi pozostają ważnym źródłem tradycji, zwyczajów, opowieści i legend, co stanowi podstawę formowania tożsamości etnicznej młodego pokolenia. Z tej perspektywy często pojawia się dysonans pomiędzy wartościami promowanymi przez system szkolny (zorientowanymi na indywidualizm, samodzielność, konkurencję i młodość) oraz wartościami kultury tubylczej (które przywiązują większą wagę do dzielenia się, współpracy, współistnienia z naturą, a także rozszerzonej struktury rodziny, w której ważną rolę odgrywają starsi)<sup>22</sup>.

Kolejne zagadnienie związane jest ze specyfiką relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Nauczyciele, stanowiący w zachodnim modelu szkolnictwa najważniejszy wzorzec roli, stają w konflikcie z wartościami, stylami kształcenia, odmiennymi formami socjalizacji uczniów pochodzących ze społeczności tubylczych. W relacjach pomiędzy nauczycielami (jako reprezentantami kultury dominującej) a tubylczymi uczniami (reprezentującymi kultury podporządkowane) często występuje konflikt. Jego szczególny wymiar dotyczy liczebnej dysproporcji pomiędzy liczbą tubylczych nauczycieli i uczniów w szkolnictwie Alaski. Trzeba w tym miejscu stwierdzić, że tubylczy uczniowie w większości nauczani są przez nietubylczych nauczycieli. W rzeczywistości bowiem nauczyciele pochodzący z autochtonicznych mniejszości Alaski i uczący w obszarach wiejskich (w których zamieszkuje większa część populacji tubylczej) stanowią zaledwie 12% wszystkich pracujących w tym zawodzie. Jest to niewiele w porównaniu z odsetkiem reprezentantów mniejszości tubylczych (54%) zamieszkujących w obszarach wiejskich. Warto zauważyć, że większość nauczycieli kształcących w szkołach Alaski (zarówno w obszarach wiejskich, jak i w miastach) stanowią biali.

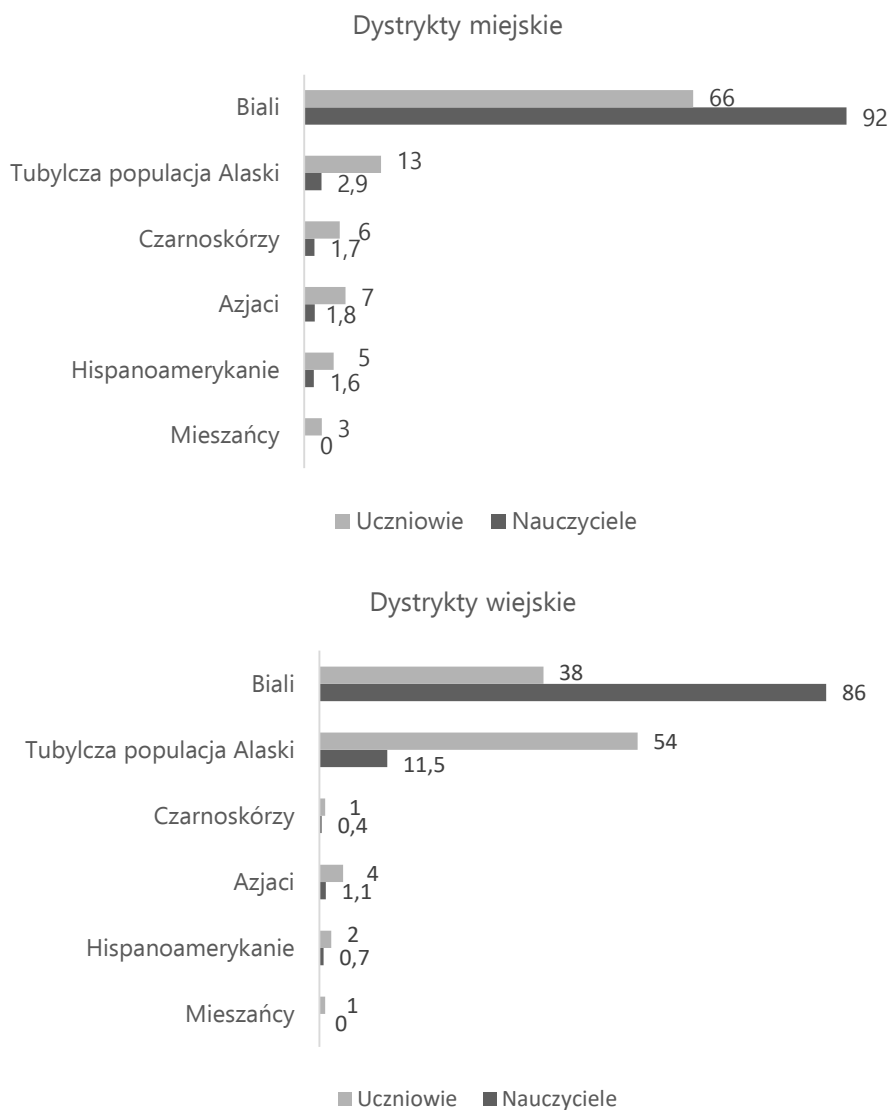
---

<sup>22</sup> Tamże, s. 31–32.



## VI. Sukces w środowisku szkolnym i przedszkolnym

Wykres 4. Uczniowie i nauczyciele w miejskich i wiejskich dystryktach Alaski według grupy etnicznej/rasy\*, dane dla 2004 roku (w proc.)



\*uczniowie pochodzący ze związków mieszanych sklasyfikowani tylko w największych dystryktach miejskich; kategoria ta w badaniach nie odnosi się do żadnego z nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Hirshberg, A. Hill, *Turnover Among Alaska's Teachers. How Many Leave Their Jobs?*, „Research Summary” 2006, nr 66, <http://www.iser.uaa.alaska.edu/Publications/Teacherfinal.pdf>.



Ten swoisty paradoks dotyczący proporcji nauczycieli pochodzących z populacji tubylczych na Alasce jest widoczny tym bardziej, że autochtoniczna populacja Alaski stanowi czwartą część osób zamieszkujących w tym stanie. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że choć rady szkolne w obszarach wiejskich na Alasce złożone są z przedstawicieli tubylczych populacji, to jednak już na poziomie zarządzania szkolnictwem nie ma w praktyce żadnego przedstawiciela tubylczej populacji, a szkoły prowadzone są w sposób podobny jak w innych miejscach Stanów Zjednoczonych<sup>23</sup>.

Wielu nauczycieli reprezentujących kulturę białej większości nie posiada jednak zdolności w zakresie rozróżniania odmiennych stylów kształcenia dzieci i młodzieży z grup tubylczych, a także możliwości w sferze zastosowania technik kulturowych zwiększających efektywność kształcenia odmiennych populacji. Ponadto wielu nauczycieli postrzega odmienne podejścia do uczenia się i nauczania jako „problem” powiązany z samymi uczniami. Wielu nauczycieli po prostu ignoruje różnice kulturowe w zakresie stylów i zawartości procesu kształcenia<sup>24</sup>. W Kanadzie istniejące zróżnicowanie kulturowe powoduje trudności nauczycieli „z Południa” w adaptacji do warunków środowiska naturalnego, a także odmienności kulturowej Inuitów. Dystans społeczny powoduje frustracje pomiędzy nauczycielami a eskimoskimi uczniami – pomimo pozytywnego nastawienia pedagogicznego, chęci adaptacji do kultury i podejmowanych wysiłków mających na celu pomoc dzieciom z mniejszości. Równocześnie istnieje mała liczba opracowanych rozwiązań i wsparcia z obydwu stron – często skrajnie odmiennych środowisk kulturowych – w celu zbudowania wspólnej płaszczyzny relacji i sposobów komunikacji. Wielu nauczycieli czuje się „niezdolnymi do wejścia w społeczność inuicką”<sup>25</sup>.

Ważny element odnosi się do dychotomii współpraca – konkurencja. Ten szczególny aspekt – potwierdzany również w badaniach dotyczących uczniów z kanadyjskich grup tubylczych – związany jest z definiowaniem celów kształcenia w umysłach uczniów. Można bowiem zauważyć, że uczniowie z grup tubylczych przykładają o wiele większą uwagę do współpracy niż konkurencji. Posiada to swój związek z socjalizacją w tradycyjnych społecznościach, w których zachowania kolektywne zmierzające do zachowania ciągłości i trwałości grupy stanowiły podstawową i kluczową wartość. To relacje z pozostałymi członkami grupy były istotą funkcjonowania jednostki i to one wyznaczały jej miejsce, rolę i status w społeczności. Wartości kultury zachodniej stanowią przeciwieństwo tego

---

<sup>23</sup> F. Hill, *Rural Alaska School Districts. Who is in Control?*, [w:] *Sharing Our Pathways. Native Perspectives on Education in Alaska*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Fairbanks 2011, s. 3.

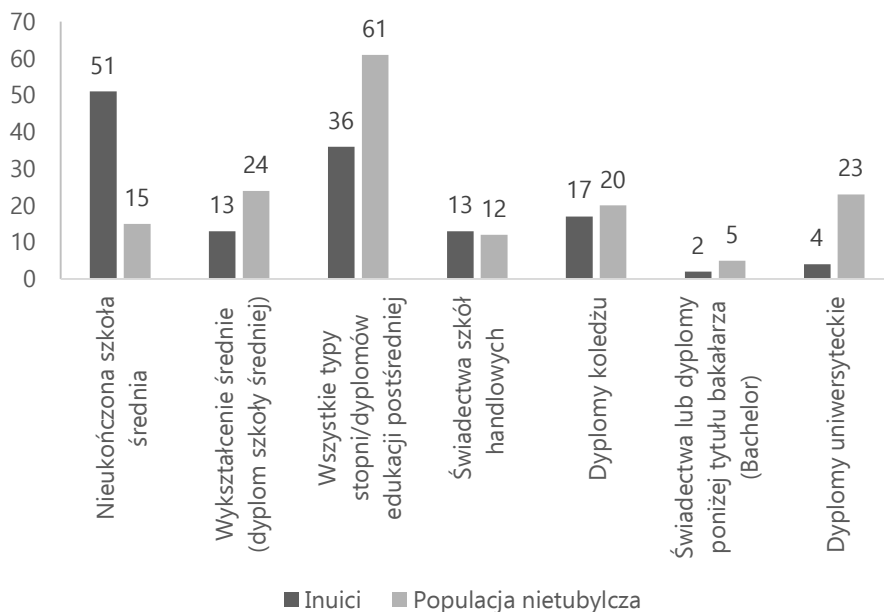
<sup>24</sup> C. Pewewardy, dz. cyt., s. 34.

<sup>25</sup> C. Mueller, *Creating a Joint Partnership. Including Qallunaat Teacher Voices within Nunavik Education Policy*, „International Journal of Inclusive Education” 2006, t. 10, nr 4/5, s. 433.



tradycyjnego modelu. W kulturze Zachodu wysoko wartościowane jest bowiem kumulowanie dóbr materialnych będących wyznacznikiem statusu i wartości człowieka. Z tej perspektywy edukacja nie jest postrzegana przez reprezentantów społeczności tubylczych w kategoriach zachodnich, czyli na wzór „drabiny do awansu”. Uczniowie z tubylczych grup nie posiadają potrzeby bycia powyżej statusu posiadanego przez innych. W ich kształceniu lepsze efekty osiągają strategie promujące współpracę<sup>26</sup>. W konsekwencji wytwarza się wyraźnie dostrzegalne zróżnicowanie w zakresie wyników uzyskiwanych przez tubylczych uczniów we wszystkich sferach kształcenia<sup>27</sup>. Testy szkolne na poziomie stanu Alaska i w północnych obszarach Kanady wskazują na niskie wyniki reprezentantów społeczności eskimoskich w kolejnych klasach kształcenia obowiązkowego, co przekłada się również na ich dalszą karierę edukacyjną.

Wykres 5. Poziom wykształcenia populacji Inuitów w porównaniu z populacją nietubylczą w Kanadzie w 2006 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie *First Canadians, Canadians First. National Strategy on Inuit Education*, Ottawa 2011.

Podobnie jak w subarktycznych obszarach Kanady, także na Alasce dostrzec można problem niskiego poziomu wykształcenia populacji tubylczych. Poziom

<sup>26</sup> C. Pewewardy, dz. cyt., s. 35–36.

<sup>27</sup> K. Jones, P. Ongtooguk, *Equity for Alaska Natives. Can High-Stakes Testing Bridge the Chasm Between Ideals and Realities?*, „Phi Delta Kappan” 2002, t. 83, nr 7, s. 499–503.

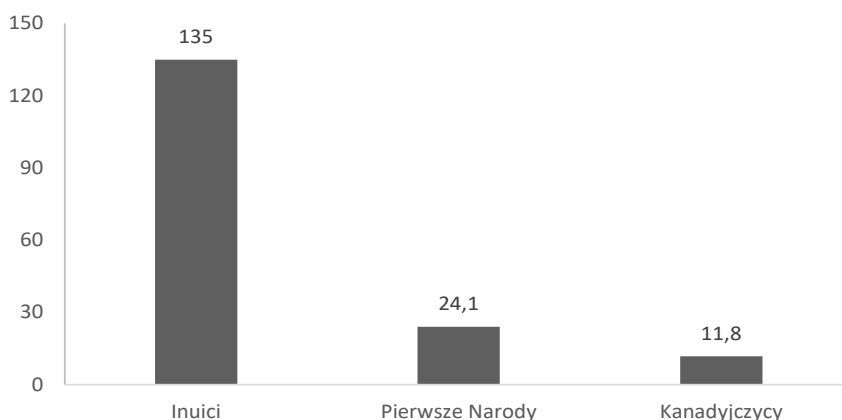


ten jest znacząco niższy dla całej tubylczej populacji Alaski, jednak jeszcze bardziej uwidacznia się w odniesieniu do społeczności eskimoskich. W 2000 roku zaledwie 6% Eskimosów posiadało dyplom szkolnictwa wyższego. Warto również zwrócić uwagę, że prawie 30% populacji Eskimosów nie miało ukończonej szkoły średniej.

Kryzys tożsamości młodzieży powiązany jest z odmiennymi oczekiwaniami, jakie kierowane są do nich ze strony nauczycieli i rodziców, a także dysonansu pomiędzy tradycyjną a nowoczesną kulturą. Problem stanowią zarówno odmienne style socjalizacji w rodzinach eskimoskich, jak i sposoby realizacji przez dzieci ze społeczności tubylczych własnego *ja* w odniesieniu do obcych kulturowo sposobów socjalizacji w szkołach prowadzonych przez białych nauczycieli<sup>28</sup>.

Dostrzegalny w tubylczych społecznościach Alaski i północnej Kanady kryzys tożsamości etnicznej pojawia się w związku ze sprzecznymi wartościami i oczekiwaniami obecnymi w przekazie dwóch kultur<sup>29</sup>. Najbardziej zagrożeni są młodzi, dorastający ludzie, którzy nie potrafią radzić sobie z rzeczywistością. Drastyczne samobójstwa, zwykle pod wpływem alkoholu, szczególnie wśród młodych mężczyzn, stanowią tragiczną konsekwencję procesów funkcjonowania na styku dwóch światów kulturowych.

Wykres 6. Wskaźnik samobójstw\* (na sto tysięcy osób) w populacji Inuitów kanadyjskich, populacji reprezentantów Pierwszych Narodów (*First Nations*) oraz pozostałej części populacji Kanady



\* dane dla Inuitów obejmują okres 1999–2003; dla pozostałych grup dane dla 2000 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Inuit Statistical Profile*, Ottawa 2008, <https://www.itk.ca/publication/inuit-statistical-profile>.

<sup>28</sup> L.J. Dorais, *Quaqtaq. Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto 1997, s. 95–98.

<sup>29</sup> D.M. Taylor, *The Quest for Identity. The Plight of Aboriginal People, Ethnic Minorities, and Generation X*, Montreal 1997, s. 84.



Ann Fienup-Riordan zauważyła, że dla wielu uczniów ze społeczności Jupik większym problemem niż konflikt pomiędzy wartościami kultury Jupik a światem wartości nietubylczych jest osadzenie w systemie wartości każdej z kultur. Konsekwencje przyspieszonej transformacji społeczno-kulturowej (odbywającej się w rzeczywistości w trakcie życia dwóch–trzech pokoleń), której uczestnikami są reprezentanci społeczności tubylczych, mają wpływ na wzrost obecności patologicznych zjawisk. Dane wskazują, że w tubylczych społecznościach istnieje szczególnie wysoki odsetek alkoholizmu, przemocy wobec dzieci, molestowania seksualnego oraz chorób psychicznych. Zjawiska te stanowią elementy obecne w życiu wielu społeczności i regionów Alaski<sup>30</sup>. Podobne tendencje można dostrzec w arktycznych obszarach Kanady<sup>31</sup>.

Istnieje potrzeba rozwijania w uczniach nie tylko kompetencji technicznych, lecz także etnicznej dumy związanej z dziedzictwem kulturowym przodków. Związane jest to również ze znajomością form funkcjonowania w obu kulturach i odnosi się w znacznym stopniu do używanego języka. Choć współcześnie wiele szkół funkcjonujących w obszarach zamieszkiwanych przez reprezentantów społeczności eskimoskich prowadzi programy edukacji dwujęzycznej i dwukulturowej, to jednak trzeba stwierdzić, że nie są to programy mające na celu stosowanie na równych prawach ich języka. Programy te zmierzają raczej do przystosowania uczniów z mniejszości do jak najszybszego wejścia w główny nurt kształcenia (w języku angielskim). Język tubylczy jest wykorzystywany w klasach początkowych, po czym następuje przejście na angielski. Taka sytuacja występuje zarówno na Alasce, jak i w północnych obszarach Kanady. Dla przykładu – mimo że wiele szkół funkcjonujących w obszarach zamieszkiwanych przez reprezentantów społeczności Jupik na Alasce prowadzi programy edukacji dwujęzycznej i dwukulturowej, to jednak nie są to programy mające na celu stosowanie na równych prawach języka jupik. W konsekwencji uczniowie poświęcają na naukę swojego ojczystego języka zaledwie 45 minut dziennie. Pomimo zmiany nastawienia władz oświatowych wobec języka i kultury Jupik w praktyce nadal stosowany jest model obejmujący edukację dwujęzyczną<sup>32</sup>. Warto dodać, że destrukcja i praktycznie całkowite wyrugowanie języka z użycia stanowiło już w latach 70. doświadczenie większości społeczności eskimoskich na Alasce (por. Tab. 1).

<sup>30</sup> A. Fienup-Riordan, *The Yupiit of Western Alaska*, [w:] *Endangered Peoples...*, s. 263, 258–259.

<sup>31</sup> Por. J. Kruse [i in.], *Survey of Living Conditions in the Arctic (SLiCA)*, [w:] *Barometers of Quality of Life Around the Globe. How Are We Doing?*, red. V. Møller, D. Huschka, A.C. Michalos, Springer Netherlands, Dordrecht 2008, s. 121.

<sup>32</sup> A. Fienup-Riordan, dz. cyt., s. 260–262. Por. też R.D. Iutzi-Mitchell, *Political Economy of Eskimo-Aleut Languages in Alaska. Prospects for Conserving Cultures and Reversing Language Shift in Schools*, [w:] *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, red. E. Kasten, New York 1998, s. 197.





Tab. 1. Liczba autochtonicznych społeczności należących do odmiennych grup językowych według stopnia użycia języka tubylczego, Alaska, lata 70.

Stopień użycia języka	Liczba społeczności należących do grupy językowej				Liczba całkowita
	Eskimosko-aleucka	Athabaskańsko-Eyak-Tlingit	Tsimshian	Haida	
Wszyscy ludzie mówią językiem tubylczym, włączając dzieci	31	5	0	0	36
Część dzieci mówi językiem tubylczym	40	7	0	0	47
Żadne dziecko nie mówi językiem tubylczym	54	52	1	2	109
Liczba całkowita	125	64	1	2	192

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.M. Orvik, *Ethnic and Linguistic Processes. The Future of Indigenous Alaskan Languages*, [w:] *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research. Theory in Bilingual Education*, Ford Hall 1980.

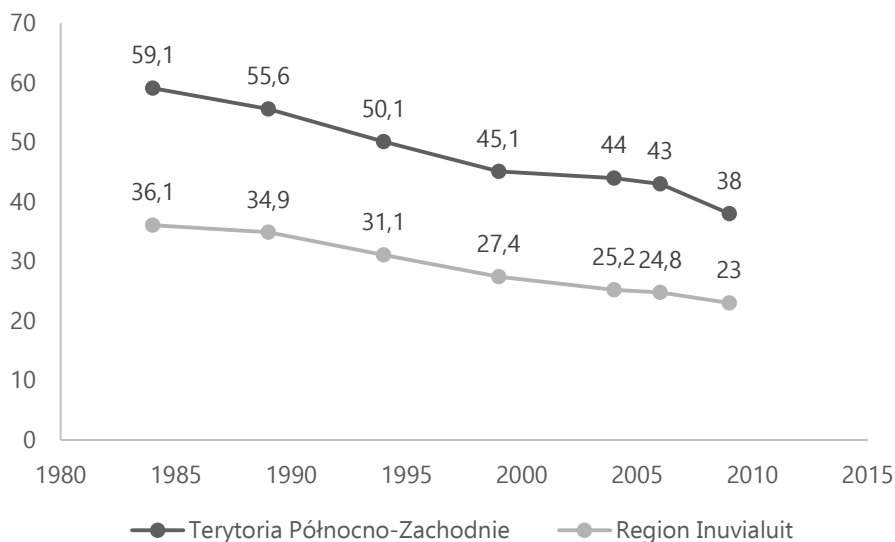
Zjawisko to można zilustrować również przykładem z Kanady. Zanik języka jest współcześnie widoczny nawet w społecznościach, w których do niedawna język posiadał silny status, jak na przykład w kanadyjskim Nunavut. Pomimo iż lokalny rząd podejmuje działania na rzecz utrzymywania języków tubylczych, wolno, lecz systematycznie, zmniejsza się odsetek populacji posługującej się tymi językami. Rasmussen, krytycznie analizujący sytuację szkolnictwa w Nunavut, zwraca uwagę, że tubylcza społeczność regionu posiada zbyt mały wpływ na szkoły. Ponadto stosowanie modeli bilingwalnych w szkolnictwie Nunavut (wraz z ich naciskiem na stopniowe przechodzenie na angielski bądź francuski) powoduje stopniową erozję języków tubylczych. W rzeczywistości bowiem z 41 szkół funkcjonujących w Nunavut zaledwie 2 kształcą wyłącznie w inuktitut powyżej klasy trzeciej (przy czym odbywa się to wyłącznie do klasy szóstej). Pomimo założeń dotyczących kształcenia bilingwalnego wiele szkół oferuje kształcenie w inuktitut w liczbie zaledwie jednej lekcji (45 minut) dziennie<sup>33</sup>. W konsekwencji w niektórych kanadyjskich obszarach Kanady (na przykład w regionie Inuvialuit) obserwować można – w rzeczywistości nieodwracalne – zjawisko zaniku języka.

<sup>33</sup> D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2, s. 137–138.



## VI. Sukces w środowisku szkolnym i przedszkolnym

Wykres 7. Odsetek reprezentantów populacji Inuialuit w wieku 15 lat i starszych, którzy posiadają kompetencje mowy w języku tubylczym, w latach 1984–2009 (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Culture, Inuvialuit Indicators*, Inuvialuit Regional Corporation, <http://inuvialuitindicators.com/percentage-15-years-or-older-who-speak-an-aboriginal-language>.

Tove Skutnabb-Kangas zwraca uwagę na fakt stosowania dyskryminującej polityki językowej w większości obszarów świata zamieszkiwanych przez tubylcze populacje. W tym kontekście brak modeli kształcenia bilingwalnego, lub tylko częściowe ich wprowadzanie, wpływa negatywnie na ochronę języka mniejszości. Prowadzi to do łamania językowych i kulturowych praw człowieka i sprzyja procesowi lingwistycznej zagłady. Autorka zwraca także uwagę, iż takie modele są najbardziej powszechne w kształceniu dzieci z mniejszości tubylczych. W konsekwencji większość takich dzieci ponosi porażki edukacyjne. Wiele z nich odpada za wcześnie, a osiągnięcia szkolne większości są poniżej średniej dla całej populacji. Następnie ich reprezentanci są nadreprezentowani w statystkach bezrobotnych, kryminalnych i innych wskazujących rezultaty funkcjonowania nierówności społecznych<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> T. Skutnabb-Kangas, *Education of Minorities*, [w:] *Handbook of Language and Ethnic Identity*, red. J.A. Fishman, Oxford 1999, s. 43.



## Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że przyczyny niskich osiągnięć eskimoskich uczniów leżą w znacznej mierze w specyfice środowiska kształcenia. Geneza niskich osiągnięć reprezentantów tubylczych grup etnicznych na Alasce oraz w obszarach kanadyjskiej Dalekiej Północy związana jest również z takimi czynnikami, jak niska samoocena i poczucie wartości własnej kultury (szkoły w dużej mierze deprecjonowały kulturę mniejszości), oderwanie od tradycyjnych relacji ze starszymi (którzy w tubylczej kulturze stanowili podstawowe źródło wiedzy i wzorce ról), jak również ekspansją obcych języków i treści kształcenia niezwiązanych z życiem we własnym środowisku. Relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami w szkołach w małym stopniu odzwierciedlają tradycyjne podejście do edukacji w rodzinach i społecznościach tubylczych. W konsekwencji młodzi Inuici stają przed swoistymi wyborami. Mogą przyjąć obowiązujące reguły „walki o sukces” (na przykład zdobycia dyplomu, który prowadzi do uzyskania dobrej pracy), w takiej sytuacji muszą jednak w znacznej mierze zrezygnować z wartości swojej kultury. Czekają ich wówczas często alienacja z własnej grupy etnicznej i przyjęcie za swoje własne tych wartości grupy dominującej (klasy społecznej), które pozytywnie korelują z wartościami propagowanymi przez system edukacyjny oraz ideologią wolnego rynku.

W rzeczywistości szkoły nie oceniają wyabstrahowanych zdolności uczniów, lecz ich działania w konkretnych edukacyjnych sytuacjach, zaangażowanie w zdobywanie wiedzy (i ocen) czy wytrwałość w osiągnięciu szkolnego sukcesu (pokonywaniu kolejnych szczebli edukacyjnej drabiny). Oczywistym jest, iż jednostki pochodzące z tubylczych grup etnicznych nie posiadają zinternalizowanych wartości tego typu w stopniu porównywalnym do ich rówieśników z grup funkcjonujących w głównym nurcie kultury. W ten sposób – niejako naturalnie i automatycznie – już w punkcie wyjścia znajdują się one na gorszych pozycjach w odniesieniu do procesów szkolnej ewaluacji.

Trzeba zwrócić uwagę, że jakakolwiek radykalna zmiana społeczna, która zmieniłaby stosunki władzy w społeczeństwie (i osłabiłaby prymat wartości typowych dla grupy dominującej), nie wydaje się możliwa. Stąd we współczesnej praktyce społecznej jednostka z nieuprzywilejowanej grupy tubylczej stoi przed dość dramatycznym wyborem: zachować wartości swojej wyjściowej grupy społeczno-kulturowej, które zwykle blokują jej możliwości edukacyjnego i zawodowego sukcesu, czy też przyjąć wartości grupy dominującej, zyskując w ten sposób większe szanse na sukces (co jest jednak równoznaczne z rezygnacją z własnej pierwotnej tożsamości).

Kolejny problem wyłania się w odniesieniu do używania tubylczego języka. Z jednej strony trzeba stwierdzić, że tubylcze grupy etniczne podejmujące



dążenia do niezależności etnicznej i politycznej w szczególności sposób akcentowały potrzebę rozwijania różnorodnych form ochrony języka. Z drugiej zaś – kwestie językowe pokazują paradoksy ochrony własnej tożsamości przez reprezentantów autochtonicznych społeczności. Choć współcześnie różnorodne grupy etniczne i narodowe w obszarach amerykańskiej Dalekiej Północy posiadają możliwości w sferze używania własnego języka i ochrony tożsamości, to jednak kryteria awansu społecznego za pośrednictwem systemu edukacji pozostały niezmiennione. Umiejętność używania języka grupy dominującej stanowi w praktyce jedyną możliwość awansu społecznego. W konsekwencji nawet reprezentanci dużych grup etnicznych są zdeterminowani w swoich wyborach edukacyjnych i życiowych.

Dylemat zachowania tożsamości w warunkach wieloetnicznego społeczeństwa nie traci na swojej ostrości. Jednostki ze społeczności zwykle muszą wybierać między osiągnięciem sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego (w ramach systemu wartości dominującej większości) a przywiązaniem do swojej tradycyjnej kultury. Niestety można stwierdzić, że jest to dylemat „albo-albo”, nie wydaje się bowiem możliwe pełne uczestnictwo w dwóch kulturach jednocześnie. Większość jednostek z mniejszości rezygnuje z identyfikacji ze swoją źródłową kulturą, nawet w sytuacji, gdy świadome działania asymilacyjne władz nie są już tak zdecydowane. Wydaje się przy tym, że rolę inwazyjnej (państwowej bądź religijnej) indoktrynacji przejęła ideologia konsumpcji, która integruje wszystkich członków w jeden system wartości i jeden styl życia.

## Bibliografia

- Aragon S.R., *Learning and Study Practices of Postsecondary American Indian / Alaskan Native Student*, „Journal of American Indian Education” 2004, t. 43, nr 2, s. 1–18.
- Barnhard C., *A History of Schooling for Alaska Native People*, „Journal of American Indian Education” 2001, t. 40, nr 1.
- Born D.O., *Eskimo Education and the Trauma of Social Change*, Report of Department of Indian Affairs and Northern Development, Ottawa 1970.
- Churchill W., *Kill the Indian, Save the Man. The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools*, City Lights Books, San Francisco 2004.
- Csonka Y., Schweitzer P., *Societies and Cultures. Change and Persistence*, [w:] *Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, red. J.N. Larssen, A. Nilsson, O.R. Young, N. Einarsson, Stefansson Arctic Institute, Akuryeyri 2004.
- Dorais L.J., *Quaqtaq. Modernity and Identity in an Inuit Community*, University of Toronto Press, Toronto 1997.
- Fienup-Riordan A., *The Yupiit of Western Alaska*, [w:] *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, red. M.R. Freeman, Greenwood Press, Westport 2000.
- First Canadians, Canadians First. National Strategy on Inuit Education*, Ottawa 2011.



- Freed C.D., Samson M., *Native Alaskan Dropouts in Western Alaska: Systemic Failure in Native Alaskan Schools*, „Journal of American Indian Education” 2004, t. 43, nr 2, s. 33–45.
- Hendrie S., *Inuit Regions of Canada*, [w:] *The Indigenous World 2012*, red. C. Mikkelsen, IWGIA, Copenhagen 2012.
- Hill F., *Rural Alaska School Districts. Who is in Control?*, [w:] *Sharing Our Pathways. Native Perspectives on Education in Alaska*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Alaska Native Knowledge Network, Center for Cross-Cultural Studies, Fairbanks 2011.
- Iutzi-Mitchell R.D., *Political Economy of Eskimo-Aleut Languages in Alaska. Prospects for Conserving Cultures and Reversing Language Shift in Schools*, [w:] *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, red. E. Kasten, Waxmann, New York 1998.
- Jones K., Ongtooguk P., *Equity for Alaska Natives. Can High-Stakes Testing Bridge the Chasm Between Ideals and Realities?*, „Phi Delta Kappan” 2002, t. 83, nr 7, s. 449–503.
- Kids Count Alaska 2011–2012*, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, <http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012-04-Education.pdf>.
- Kruse J., *Survey of Living Conditions in the Arctic (SLiCA)*, [w:] *Barometers of Quality of Life Around the Globe. How are we doing?*, red. V. Møller, D. Huschka, A.C. Michalos, Springer Netherlands, Dordrecht 2008.
- Mason R.T., *A Kinder Mathematics for Nunavut*, [w:] *Curriculum as Cultural Practice. Postcolonial Imaginations*, red. Y. Kanu, University of Toronto Press, Toronto 2006.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007.
- Miller J.R., *The Irony of Residential Schooling*, „Canadian Journal of Native Education” 1987, t. 14, nr 2, s. 3–14.
- Mueller C., *Creating a Joint Partnership. Including Qallunaat Teacher Voices within Nunavik Education Policy*, „International Journal of Inclusive Education” 2006, t. 10, nr 4/5, s. 429–447.
- Pewewardy C., *Learning Styles of American Indian / Alaska Native Students. A Review of the Literature and Implications for Practice*, „Journal of American Indian Education” 2002, t. 41, nr 3, s. 22–56.
- Rasmussen D., *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2, s. 137–155.
- Report of the Education task Force, Alaska Natives Commission / Alaska Federation of Natives, 1995*, [w:] *Alaska Native Education. Views From Within*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Alaska Native Knowledge Network, Center for Cross-Cultural Studies, University of Alaska Fairbanks, Fairbanks 2010.
- Rigby B., MacDonald J., Otak L., *The Inuit of Nunavut, Canada*, [w:] *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, red. M.R. Freeman, Greenwood Press, Westport 2000.
- Santo A., *Act locally, sell globally. Inuit media and the global cultural economy*, „Continuum” 2008, t. 22, nr 3, s. 327–340.
- Sisson J., *It Takes a Village. Making the Cliché a Reality*, „Principal Leadership” 2001, t. 2, nr 1, s. 64–67.
- Skutnabb-Kangas T., *Education of Minorities*, [w:] *Handbook of Language and Ethnic Identity*, red. J.A. Fishman, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Taylor D.M., *The Quest for Identity. The Plight of Aboriginal People, Ethnic Minorities, and Generation X*, Canada Presse, Montreal 1997.



## Ethnicity and educational success. Inuit youth in Alaska and Arctic Canada education system

**Abstract:** The article deals with the issue of the relation between education, ethnicity and educational success of Inuit (Eskimo) Youth in Alaska and Arctic Canada. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices and the educational policy that is implemented toward indigenous minorities within school system (especially assimilation, discrimination, marginalization and revitalization of ethnic identity). An attempt was made at examining the relationship between schooling, socialization, language policy, and the development of aboriginal youth in Alaska and Canada.

**Keywords:** assimilation, education, ethnic identity, Inuit, language, marginalization, socialization

**Słowa kluczowe:** asymilacja, edukacja, Inuici, język, marginalizacja, socjalizacja, tożsamość etniczna

