

Tomasz Gmerek

Od polityki przemocy do afirmacji mniejszości? Studium przypadku na przykładzie ludu Saami w Norwegii

Artykuł poświęcony jest analizie polityki edukacyjnej wobec mniejszości Saami, zamieszkującej od tysięcy lat północną część Skandynawii. Główny nacisk położony jest na relacje pomiędzy tożsamością, kulturą i edukacją. Podjęto również próbę nakreślenia historycznych i współczesnych podejść do problemu mniejszości w edukacji – w kontekście politycznym. Autor dostrzega, iż nie ma prostych odpowiedzi i rozwiązań wobec problemu tradycyjnych mniejszości we współczesnej rzeczywistości – w szczególności w aspekcie wyboru pomiędzy tradycyjnymi wartościami i tożsamością a sposobami funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie.

Wstęp

We współczesnym świecie można dostrzec wyraźną tendencję rewitalizacji lub wręcz afirmacji mniejszości etnicznych i narodowych; i to nawet 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 drugiej jednak strony, w społeczeństwach, w których żyją mniejszości etniczne, językowe czy religijne, polityka grupy dominującej często zmierza do akulturacji mniejszości w nurt własnej kultury i racjonalności. Odbyna się to zwykle przy użyciu różnorodnych form przemocy. Wiele rządów, dążących do zachowania jedności kulturowej bądź narodowościowej państwa, podejmuje różnorodne działania, usiłując pozbawić mniejszości ich własnej tożsamości. Przykłady „polityki przemocy” wobec mniejszości odnaleźć można w bardzo wielu krajach i na wszystkich kontynentach. Nie ma przy tym znaczenia stopień rozwoju danego kraju – elementy dyskryminacji grup mniejszościowych występują zarówno w krajach bardzo biednych, jak i wysoko rozwiniętych.

Wydaje się, iż „polityka przemocy” wobec ludów tubylczych (Posern-Zieliński, 2000, s. 4) posiada własną, specyficzną dynamikę. Wynika to z faktu, iż częstokroć są one pozbawiane praw do ziemi zamieszkiwanej przez siebie od tysięcy lat, brutalnie spychane na margines kulturowy, nierzadko indoktrynowane i wynaradawiane przez obcy „system kulturowy” – narzucający język, sposoby postrzegania świata i wartości grup dominujących. Przykładów takiej polityki odnaleźć można we współczesnym świecie bardzo wiele. Wystarczy tylko wspomnieć

o polityce rządów kanadyjskich wobec Eskimosów (Tompkins, 1998, s. 22 oraz Rasmussen, 2000, s. 85), polityce Związku Radzieckiego wobec ludów Syberii (Vakhtin, 1992, s. 17), mniejszościowej polityce rządów chińskich (Wang, Zhou, 2003, s. 85) czy polityce rządów australijskich wobec Aborygenów (Lake, 2001, s. 566). Trzeba dodać, iż to tylko kilka z ogromnej liczby przypadków dyskryminujących działań, podejmowanych przeciw autochtonicznym grupom społecznym.

Znaczącymi instytucjami, które bardzo często wykorzystywane są jako instrument realizacji tego typu polityki, są szkoły. Edukacja – poprzez swoje ukryte funkcje (indoktrynacyjne, nadzorcze i selekcyjne (Ilich, 1976)), pozwala na prowadzenie różnorodnych działań skierowanych przeciwko mniejszościom. Formy opresjonowania mogą być bardzo różne i prowadzą zwykle do rezultatów politycznie pożądanых (asymilacja) bądź podobnych w skutkach rezultatów pośrednich (wykluczanie, marginalizacja).

Głównym celem mojego artykułu jest analiza norweskiej polityki edukacyjnej wobec mniejszości etnicznej Saami. Wykorzystam w nim kategorię „asymilacionizmu” oraz kategorie „różnicy kulturowej”, „wzbogacania programu szkolnego” i „edukacji dwujęzycznej”, które stanowią istotę edukacyjnej reakcji na grupy etniczne. Warto w tym miejscu krótko je scharakteryzować. „Asymilacionizm” cechuje się „dążeniem do pozbawienia dzieci z grup etnicznych kulturowej identyfikacji i uczynienie ich »uczestnikami narodowej kultury«”. W tym podejściu uważa się, iż „identyfikacja z kulturą mniejszości przynosi w konsekwencji niepowodzenie szkolne oraz narastanie napięć i konfliktów społecznych”. W związku z tym celem szkolnictwa staje się „wyposażanie dzieci z mniejszości w wartości i postawy grupy dominującej”. Z kolei kategoria „różnicy kulturowej” (diametralnie odmienna od poprzedniej) zakłada, iż „zadaniem szkoły jest pozytywna odpowiedź na odmierności [kulturowe], głównie poprzez wprowadzenie treści etnicznych do programu szkolnego i akceptacja stylów uczenia się grup etnicznych”. Dostrzega się przy tym, że niepowodzenia, które spotykają dzieci z mniejszości w szkołach, nie wynikają z tego, że ich kultura jest „gorsza”, lecz z tego, iż jest „odmienna”. Istotą strategii „wzbogacania programu szkolnego” jest „włączanie informacji i fragmentów kultury do programów szkolnych”. Instytucje edukacyjne mają stać się przy tym „ważnym miejscem wzrostu dumy etnicznej oraz eliminacji negatywnych wyobrażeń o samych sobie dzieci z mniejszości”. W podobnym kierunku zmierza podejście „językowe”, które zakłada, iż to dwujęzyczna edukacja może stać się panaceum przełamującym „bariery stanowiące przyczynę edukacyjnych problemów dzieci z mniejszości” (Melosik, 1995, s. 126-127). Wydaje się, iż – omówione powyżej – pedagogiczne strategie edukacji mniejszości pozwolą na uchwycenie dynamiki zmiany polityki edukacyjnej wobec mniejszości Saami w Norwegii.

Rys historyczny

Saamowie stanowią grupę etniczną zamieszkującą od ponad dwóch tysięcy lat północne tereny Norwegii, Szwecji, Finlandii oraz północno-zachodniej Rosji (Półwysep Kolski). W odniesieniu do tego ludu używa się także nazwy Lapończycy (*Lapps*), i choć jest ona bardziej rozpowszechniona, to jednak jej reprezentanci uznają ją za niewłaściwą i wolą określenie „samer” lub „det samiske folk” (naród lapoński). Według interpretacji Saamów, to właśnie oni stanowią pierwotnych mieszkańców tej ziemi, a inni (to znaczy Finowie, Norwegowie i Szwedzi) przybyli później – i w ten sposób mogą być postrzegani jako imigranci w *Sapmi* (ojczyźnie Saamów). Należy zaznaczyć, iż ostatnie badania archeologiczne uzasadniają ten pogląd (Runblom, 2001, s. 412). Współcześnie żyje

około czterdzieści tysięcy przedstawicieli tego ludu, z czego blisko połowa w Norwegii. Języki lapońskie, należące do trzech głównych kategorii (wschodnich, centralnych i południowych Saami), posiadają aż dziewięć dialektów. Należą one do grupy ugrofińskiej i są odmienne od języka norweskiego (bardziej zaś zbliżone do języka fińskiego, estońskiego czy węgierskiego (Beach, 1988, s. 4-5)).

Tradycyjnie Saamowie zajmowali się myślistwem, łowiectwem i rybołówstwem. Z czasem większość z nich stała się ludem półkoczowniczym, zajmującym się hodowlą reniferów jako głównym źródłem utrzymania. Istnieją również grupy Saamów zajmujące się przede wszystkim kulturą nadmorską. Jak bowiem twierdzą O. Vorren i E. Manker: „Kultura lapońska, z wyjściowym punktem w kulturze łowieckiej ostatnich 300-400 lat, uległa podziałowi na trzy główne typy: kulturę nadmorską, kulturę leśną i kulturę górską” (Vorren, Manker, 1980, s. 21). Warto w tym miejscu jednak zauważyć, iż ostatnie dekady wieku dwudziestego w znaczącym stopniu zmieniły funkcjonowanie społeczności lapońskich. Współcześnie wielu Lapończyków porzuciło tradycyjne zajęcia, poszukując pracy w różnych sektorach norweskiej, szwedzkiej czy fińskiej gospodarki (na przykład w turystyce). Także tradycje i wartości Saamów uległy swoistej transformacji. Tak pisze o tych procesach V. P. Lehtola: „Wejście w nowoczesne społeczeństwo dostarczyło lepszych warunków i standardu życia, lecz równocześnie spowodowało kryzys w tradycyjnym społeczeństwie Saamów. Zdobyte techniki zmieniły sposoby życia i komunikowania. Formalna edukacja i procesy adaptacji w szerszą strukturę społeczną przekształciły spojrzenie jednostek na świat” (Lehtola, 2002, s. 57).

Pierwotnie Saamowie zorganizowani byli w grupy łowieckie, tak zwane *sii'da*. Każda grupa zajmowała określone terytorium, przy czym — jak zauważa B. Olsen — „Określenie *sii'da* odnosiło się zarówno do wspólnoty społecznej, jak i terytorialnej”. Przed-pasterskie *sii'da* składały się z pewnej liczby rodzin, niekoniecznie złączonych więzami pokrewieństwa. Praktykowana w nich była egzogamia, która tworzyła nieskończone powiązania pomiędzy wszystkimi sąsiadującymi grupami. Członkowie *sii'da* posiadali wspólny dostęp do terytorium i zasobów znajdujących się na nim. Wspólnota dostępu do zasobów manifestowana była poprzez zasadę „powszechnej wzajemności”, która oznaczała, iż zdobyte polowania dzielone były pomiędzy wszystkich członków *sii'da*. Można zatem powiedzieć, iż organizacja społeczna Saamów posiadała w znacznym stopniu egalitarny porządek. Kategoria „własności prywatnej” odnosiła się głównie do przedmiotów domowego użytku oraz indywidualnego wyposażenia danego myśliwego. Warto także zaznaczyć, iż „podział pracy był powiązany wyłącznie z płcią i z wiekiem [danego członka społeczności]” (Olsen, 1987, s. 67).

Sposób życia Saamów, ich nieustanne zmagania z naturą i konieczność przetrwania w zimnym i niegościnnym środowisku wpłynęły także na ukształtowanie się specyficznych wierzeń. Przedchrześcijańska wiara Lapończyków była — jak piszą O. Vorren i E. Manker — „religią natury, z szamanistyczną formą kultu. Siły przyrody były bóstwami, duchy władały przyrodą, a wszystko — zwierzęta i rośliny, a nawet rzeczy nieożywione — miało duszę. Zmarli żyli dalej w innym świecie, który niewiele różnił się od tego świata”. Była to więc religia typowo animistyczna. Lapończycy czcili słońce, księżyc; oddawali cześć bogom wiatru, płodności, wody oraz wielu innym bóstwom, elfom i gnomom; (ważne miejsce w ich wierzeniach zajmował również kult niedźwiedzia). Istotną rolę w społeczności *sii'da* pełnił szaman — *Noaide* — do niego należało pełnienie roli ofiarnika i wykonywanie innych czynności kultowych, ale także leczenie chorych czy rozsądzenie sporów. To on najczęściej wprowadzał się w stan ekstazy — używając rytualnego bębna, popadał w trans, podczas którego jego dusza wędrowała do krainy bogów.

Warto dodać, że używanie bogato zdobionych, rytualnych bębenków było bardzo powszechne wśród ludności lapońskiej (zarówno do modlitwy, jak i do celów wróżbiarskich). Bardzo często także Saamowie oddawali cześć tak zwanym *seide*, czyli kamiennym bożkom (zwykle były to kamienie w specyficzny sposób uformowane przez naturę), (Vorren, Manker, 1980, s. 124-129 oraz Hansen, 1999, s. 89).

Socjalizacja dzieci lapońskich była ściśle powiązana z potrzebą przetrwania w surowym subarktycznym środowisku. W związku z tym wyposażano dzieci przede wszystkim w umiejętności praktyczne oraz wiedzę o korzyściach i zagrożeniach wynikających z natury. Wychowywanie dzieci wprężone było w czynności codzienne i służyło wprowadzaniu młodego członka plemienia w życie społeczności. Istotną funkcję pełniło przy tym rozwijanie odpowiedzialności za postawione przed nimi zadania. Znaczące przywileje posiadało najmłodsze dziecko, które później było zobowiązane do opieki nad starzejącymi się rodzicami. Warto dodać, iż dzieci były powiązane siatką zależności poza własną rodziną w ramach całej *siida* (Brenna).

Można stwierdzić, iż przez bardzo długi czas kontakty Lapończyków z ludnością innego pochodzenia były raczej sporadyczne; jak zauważa B. Olsen, „w okresie przed Chrystusem, aż do roku 800, obszar Varanger wydaje się być wyizolowany od reszty świata”. Badania archeologiczne wskazują, iż dopiero po tym okresie zaczęły się pierwsze kontakty z cudzoziemcami, mające zwykle podłoże handlowe (jako ciekawostkę warto podać, iż w północne tereny Skandynawii docierali nawet kupcy z miasta Perm we wschodniej Rosji), (Olsen, 1987, s. 68). W tym kontekście trzeba dodać, że od połowy dziesiątego wieku kontakty Norwegów z Lapończykami ograniczały się do „wypraw do Bjarmelandu” – były to wyprawy dla pobierania haraczu, w celach handlowych i łupieskich, podejmowane przez wikingów na wschód, aż do brzegów Morza Białego (Vorren, Manker, 1980, s. 158). Dopiero od około 1300 roku dostrzegalny jest rosnący wpływ norweski na społeczności Saami. W 1307 roku zbudowano twierdzę Vardo, która stała się administracyjnym i handlowym centrum norweskiej prowincji Finnmark. W Vardo wybudowano także kościół, będący później źródłem obcych wpływów religijnych. Wydaje się, iż jest to moment początkowy kolonizacji terenów zajmowanych przez plemiona Saami. Pierwotnie na obszarze Finnmark osiedlali się norwescy rybacy i kupcy. Przez kolejnych dwieście lat – pisze B. Olsen – „przybyły kolejne osady i kościoły wzdłuż fiordów (...) a większość osadników stanowili kupcy”. W tym czasie intensywnie rozwijał się handel futrami: „Z terenów zajmowanych przez Saamów sprowadzono futra reniferów, łosi, bobrów, kun, fok i rosomaków” (Olsen, 1987, s. 68). Trzeba jednak zauważyć, iż w praktyce Lapończycy byli ekonomicznie niezależni jeszcze przez kilkadziesiąt lat po tym, jak handel rozszerzył się od południa ku północy, mieli bowiem gospodarkę samowystarczalną, naturalną. W przeciwieństwie do nich, norweskie rybackie osiedla były całkowicie zależne od nielicznych towarów przywożonych z południa (Vorren, Manker, 1980, s. 158).

Procesy ekspansji na terytoria zamieszkiwane przez Saamów odbywały się stopniowo. W pierwszym etapie Lapończycy napotykali odkrywców, awanturników i misjonarzy; później dopiero zasiedlali je osadnicy. W kolejnym etapie terytoria te przechodziły pod jurysdykcję państwową i kościelną. Jako że obszar Finnmark leży na terytorium trzech państw (Norwegii, Szwecji i Rosji), Saamowie utrzymywali kontakty i podlegali wpływom każdego z nich. Lapończycy to – można rzec – naród bez państwa. Wynika to z faktu, iż – jak pisze A. Selbyg – „Saamowie byli za biedni, zbyt mało liczni i mocno rozproszeni, aby stworzyć własny rząd”. Z tych też powodów (oraz ze względu na specyficzny, półkoczowniczy tryb życia) musieli oni często płacić daniny aż trzem państwom jednocześnie – Norwegii, Szwecji i Rosji (Selbyg, 1986, s. 60).

Chryścianizacja plemion Saami rozpoczęła się dość wcześnie (już w jedenastym wieku zaczęli docierać na północ pierwsi misjonarze), jednak – co stwierdzają O. Vorren i E. Manker – „działalność misjonarzy nie miała większego powodzenia aż do końca XVII wieku”. Wprawdzie: „Lapończycy do kościołów chodzili, zarówno zachęceni, jak i pod groźbą, ale początkowo mieli większe zaufanie do swoich *seide* i magicznych bębnow. Również »ścierali« chrzest z wody z siebie i ze swoich dzieci przeżutą korą olchową”. Stopniowo jednak indoktrynacja religijna zaczęła przybierać coraz to bardziej drastyczne formy. Praktyki chryścianizacji cytowani autorzy opisują następująco: „Zmuszano Lapończyków, by w czasie wizytacji przychodzili do kościołów z magicznymi bębnami i tam je zwykle palono. Tych, którzy ociągali się z oddaniem bębnow, ukrywali je albo sporządzali nowe w miejsce starych, pociągano przed sąd, skazywano na grzywny i karę chłosty. Bywało, że dla zastraszenia i ostrzeżenia innych palono ludzi wraz z bębnami” (Vorren, Manker, 1980, s. 134). Podobnie opisuje procesy chryścianizacji Saamów w Norwegii B. Olsen stwierdzając, iż na przełomie XVI i XVII wieku religia chrześcijańska była wprowadzana „w sposób brutalny”, a „wszystkie przedchrześcijańskie praktyki religijne były zakazane”. Autor ten podaje przykład praktyk pogrzebowych Lapończyków z regionu Varanger. Tradycyjnie grzebali oni swych zmarłych wzdłuż północnego brzegu fiordu Varanger. W wyniku nakazu władz, Saamowie zostali zmuszeni do zaprzestania własnych praktyk pogrzebowych i podporządkowania się zaleceniom nakazującym grzebać zmarłych na cmentarzach przykościelnych (Olsen, 1987, s. 74). Religia zakazywała także innych – specyficznych dla Saamów – praktyk kulturowych, takich jak choćby charakterystyczny śpiew *joik* (Beach, 1988, s. 13 oraz Baer, 1982, s. 19-20).

Można stwierdzić, iż właśnie wiek siedemnasty pod wieloma względami stanowił okres zmian w życiu społecznym oraz kulturze Lapończyków. W znaczącym stopniu był on warunkowany przez wpływy z zewnątrz. Do najważniejszych można zaliczyć przemiany w strukturze społecznej plemion Saami, spowodowane zmianami w sposobach gospodarowania. Jak wspomniano już wcześniej, Lapończycy porzucili polowanie jako sposób zaspokajania swych potrzeb, zajmując się hodowlą reniferów. Wprowadzenie zasad „własności prywatnej” i coraz bardziej powszechna produkcja dla zysku drastycznie zmieniły relacje w tradycyjnych społecznościach lapońskich. Jak bowiem stwierdza B. Olsen: „Nowe zasady społeczne, w których gromadzenie, nie zaś uczestnictwo, stały się charakterystycznymi cechami społecznych relacji produkcji” spowodowały, iż „egalitarne struktury *sii'da* upadły, zastąpione przez rozwijające się nowe sposoby [zaspokajania potrzeb]” (Olsen, 1987, s. 70). Innymi przyczynami zmian były – opisywane powyżej – procesy chryścianizacji, a także norweska polityka administracyjnej ekspansji, której wyrazem było roszczenie praw do terytoriów i znajdujących się na nich zasobów (sprzedaż ziemi, należącej od tysięcy lat do Saamów, osadnikom tylko potwierdza opisywane procesy). W tym miejscu można wymienić inne czynniki, które nieuchronnie zaważyły na specyfice funkcjonowania lapońskich społeczności, takie jak: coraz szybciej rozwijające się osadnictwo, eksploatacja bogactw naturalnych oraz obce wpływy kulturowe. Jednym z ważnych ognisk tych wpływów była także polityka szkolna.

W wieku osiemnastym miały miejsce procesy coraz to większej ekspansji na tereny zamieszkiwane przez Saamów. W tym samym czasie Lapończycy zaczęli być bardziej wykorzystywani przez norweskich kupców i osadników. Monopolistyczne praktyki handlowe, sprzedaż alkoholu Lapończykom, jak również zajmowanie przez Norwegów najlepszych łowisk i terenów uprawnych za aprobatą państwa – wszystko to doprowadziło w rezultacie do stopniowej deprywacji społecznej i ekonomicznej plemion Saami. Zjawiska te nasilały się stopniowo w pierwszych dekadach wieku dziewiętnastego. Inną przyczyną, która legła u podstaw pogarszania się sytuacji Lapończyków w wieku dziewiętnastym, była diametralna zmiana polityki państwowej wobec tej grupy etnicznej; jak zauważa

cytowany już autor: „W stuleciu pomiędzy rokiem 1751 i 1852 pozycja Saamów w relacji do państw zmieniła się gwałtownie” (Lehtola, 2002, s. 36).

Warto wspomnieć w tym miejscu o dodatku do traktatu zawartego pomiędzy Szwecją a Norwegią w 1751 roku (zwanym *Lappekodicillen*, a inaczej lapońską *Magna Carta*). Jednym z jego głównych założeń stała się ochrona plemion Saami. Dawał on im między innymi prawa do swobodnego przemieszczania się ze stadami reniferów, bez względu na położenie granic, prawa do polowań oraz sprzedaży. Zapewniał także prawo do połowów na wybrzeżu norweskim plemionom Saami znad szwedzkiego jeziora Inari. Ponadto umowa ta – w swych założeniach – porządkowała status Saamów podczas działań wojennych (utrzymując tradycyjnie ich prawo do niezależności od służby wojskowej). Jednakże już w pierwszych dekadach dziewiętnastego wieku zmiany polityczne zakwestionowały ten porządek i założenia traktatu stały się nieaktualne (terytorium *Sapmi* podzielone zostało na cztery części granicami państwowymi). Ostatecznie zamknięcie w 1852 roku granicy norwesko-fińskiej przez cara Rosji, jak również zamknięcie granicy fińsko-szwedzkiej w 1889 roku doprowadziło do destrukcji tradycyjnej gospodarki Saamów, opartej na wędrowności ze stadami reniferów (Lehtola, 2002, s. 36-37).

Zamknięcie granicy norwesko-fińskiej (skutkujące pogorszeniem się sytuacji setek lapońskich rodzin), niestanna ekspansja osadników, religijna indoktrynacja, a także dyskryminujące działania państwowe doprowadziły do buntu Saamów w Kautokeino (Guovdageaidnu) w 1852 roku. Trzeba dodać, że podłożem buntu stała się religia głoszona przez pastora Larsa Leviego Laestadiusa (powstała z połączenia wierzeń lapońskich z religią chrześcijańską). Laestadius głosił konieczność lapońskiego odrodzenia; piętnował przy tym praktyki, które doprowadzały do deprawacji lapońskich rodzin (na przykład rosnące spożycie alkoholu). Założenia tej religii stały się podstawą rozwoju lapońskiego ruchu odrodzenia. Jego twórcy – uczniowie Laestadiusa: Anders Baer oraz Lars Jacobsen Heetta – dostrzegali stopniowy upadek lapońskich społeczności i głosili konieczność samodyscypliny, popadając w rezultacie w fanatyzm religijny. Jego epilog stanowił incydent w Kautokeino. Tak opisuje go V. P. Lehtola: „Znani z historii jako najbardziej pokojowo nastawieni mieszkańcy Europy, Saamowie mieli w swych dziejach tylko jeden incydent przemocy. W poniedziałek, 8 listopada 1852 roku grupa fanatyków religijnych zamordowała kupca handlującego alkoholem oraz przedstawiciela władz, a także pobiła lokalnego kaznodzieję prawie na śmierć”. Lehtola opisując wspomniane wydarzenia, zauważa, że: „podczas gdy Laestadius atakował zjawiska nadużywania przez Saamów alkoholu, a także inne świeckie nawyki, fanatycy z Kautokeino zmierzali dalej (...), chcąc oczyścić cały region z »zanieczyszczeń«. Władze były dla nich »dziećmi diabła«, a norweskie prawo »diabelską pracą«” (Lehtola, 2002, s. 38-41). Warto w tym miejscu zatem raz jeszcze podkreślić jedną z ważnych przyczyn owego buntu – wydarzył się on bowiem kilka miesięcy po zamknięciu granicy pomiędzy Norwegią a Finlandią (skutkując brakiem możliwości przepędzania stad reniferów, a w konsekwencji wielkimi, niekorzystnymi zmianami dla setek lapońskich rodzin). W tym właśnie czasie zaczynają się również procesy, które często określane są mianem norwegizacji.

Edukacyjna polityka asymilacji – od indoktrynacji religijnej do norwegizacji

Można stwierdzić, iż norweska polityka edukacyjna od setek lat zorientowana była na asymilację Saamów w nurt dominującej kultury. W początkowym okresie uosabiała ją oczywiście procesy chrystianizacji. V. D. Rust uważa w tym kontekście, że: „Przez setki lat Norwegowie próbowali wykorzystać animistyczne praktyki religijne

Lapończyków. Specjalne chrześcijańskie szkoły z internatem były tworzone dla nich już w szesnastym wieku” (Rust, 1989, s. 85). Także w wieku siedemnastym celem szkolnictwa w Norwegii była chrystianizacja (Saamowie żyli niejako na marginesie kultury norweskiej). W tym czasie „chodziło bardziej o to, żeby Lapończycy nawrócili się i zostali chrześcijanami, niż o »nawrócenie« po to, aby stali się Norwegami”, a zatem aż „do końca wieku XVII kwestia języka nie stanowiła jeszcze żadnego problemu”. Dopiero około roku 1700 — jak piszą O. Vorren i E. Manker, „wytworzyła się inna linia postępowania i od tego czasu praca oświatowa tkwiła niejako w »próżni«, między oświatą dla Lapończyków w ich własnym języku a nauczaniem ich po norwesku. Zmieniało się [także] podejście ludzi na stanowiskach w administracji państwowej do kwestii językowej i sprawy narodowych mniejszości” (Vorren, Manker, 1980, s. 166). Trzeba w tym miejscu wyraźnie zauważyć, iż w osiemnastym wieku wyraźniejsza stała się — nie tylko w Norwegii — dyskryminacja Saamów ze względu na język. Dla przykładu, pedagogiczna szkoła utworzona w Szwecji, w miejscowości Ohcejohkha, której celem było kształcenie nauczycieli mówiących językiem Saami, działała zaledwie siedem lat. W Norwegii z kolei, język lapoński (dotychczas nauczany w szkołach) zastąpiony został duńskim w roku 1773. W Finlandii władze kościelne regionu Lapland podjęły decyzję o rezygnacji z obowiązkowego nauczania w języku Saami w roku 1751. V. P. Lehtola zauważa przy tym, iż: „fiński minister w Giepmie i dziekan prowincji pod koniec wieku osiemnastego określał Saami jako »język diabła«. W Norwegii manipulacja dysputą językową nie różniła się zbyt wiele. Norwescy duchowni wykrzykiwali, że nawet Bóg nie może zrozumieć Saami” (Lehtola, 2002, s. 34).

Od końca osiemnastego wieku Norwegia prowadziła wobec Saamów świadomą politykę asymilacyjną. W wielu przypadkach oparta była ona na poglądach darwinowskich, w których relacje społeczne interpretowane są przez pryzmat walki różnych sektorów społeczeństwa ze sobą. W tym kontekście „niższe” kultury skazane są na zagładę. Już w 1851 roku w lapońskich szkołach zakazano nauki w języku Saami. Ponadto we wszystkich internatach, w których przebywały lapońskie dzieci, zabraniano rozmawiać ze sobą w języku Saami — obowiązywał wyłącznie język norweski. W ramach poszczególnych szkół dokonywano także segregacji dzieci w zależności od tego, czy pochodzili z rodzin hodowców reniferów, czy też z rodzin prowadzących osiadły tryb życia w (na poły zurbanizowanych) obszarach regionu Finnmark (Svensson, 1992, s. 49). V. P. Lehtola zauważa przy tym, iż w norweskiej polityce asymilacji istniało wiele trendów. Pierwszy z nich związany był z norweską polityką kolonizacji terenów należących do Saamów (osadnictwem i związanym z nim wydziedziczeniem Lapończyków z ich własności i prawa do ziemi). Z kolei drugi dotyczył polityki edukacyjnej (i związanego z nią zakazu używania języka Saami). W ramach tego drugiego trendu można wyróżnić dwie główne strategie asymilacji. Pierwsza z nich to *aktywny kolonializm*. Strategia ta zakładała asymilację Saamów w społeczeństwo norweskie i zmierzała do wymazania języka lapońskiego. Z kolei druga strategia — *stopniowy kolonializm* — polegała na cywilizowaniu Saamów za pośrednictwem religii chrześcijańskiej i kierowanie ich w nurt języka i kultury norweskiej (dopuszczała ona jednak czytanie tekstów religijnych w języku lapońskim), (Lehtola, 2002, s. 44-45). Warto dodać, iż Nowy Testament przetłumaczony został na język lapoński już w 1755 roku, a cała Biblia w 1811 roku (Beach, 1988, s. 5).

Uzupełniając trzeba zauważyć, iż także w Szwecji edukacja wykorzystywana była do celów asymilacji Saamów w nurt dominującej kultury i racjonalności. Polityka dyskryminacji, prowadzona za pośrednictwem instytucji edukacyjnych w Szwecji w dwudziestym wieku, zmierzała do segregacji dzieci w systemie szkolnym — w zależności od ich pochodzenia etnicznego oraz zawodu rodziców. Tak opisuje wspomniane zjawiska T. G. Svensson:

„Za pośrednictwem specjalnego systemu szkolnego władze decydowały, w jaki sposób powinna być definiowana kultura Saami – głównie jako podkultura hodowców reniferów, która powinna pozostać w jej [tradycyjnym] kształcie nomadyzmu. Ponadto władze decydowały, że każdy posiadający lapońskie pochodzenie powinien być wykluczony ze szkoły i konsekwentnie zasymilowany poprzez »szwedyzację« – oraz życie w społeczeństwie przemysłowym. Szkoły kwalifikowały dzieci albo jako przyszłych hodowców reniferów bądź do życia w obszarach zurbanizowanych – [na wzór szwedzki]”, (Svensson, 1992, s. 84). Podobnie jak w polityce norweskiej, także i w szwedzkiej polityce nierzadko wyrażano darwinistyczne poglądy dotyczące Saamów, których najprostsza maksyma brzmiała: „Lapończyk powinien pozostać Lapończykiem” („Lapp shall be Lapp”). Takie rasistowskie poglądy – często uzasadniane naukowo – wyrażały w prosty sposób szwedzką nadrzędność kulturową. Ich implikacje w systemie szkolnym oznaczały dostarczanie lapońskim dzieciom, pochodzącym z rodzin hodowców reniferów, prymitywnych form wykształcenia (z programami wyraźnie odstającymi od standardów obowiązujących w pozostałych szwedzkich szkołach), (Baer, 1982, s. 15 oraz Eriksson, 1982, s. 89).

Wraz z uzyskaniem przez Norwegię w 1905 roku niepodległości od Szwecji nasiliły się tendencje zmierzające do stworzenia niezależnego narodu norweskiego oraz wspólnej, narodowej tożsamości (opartej na kulturze wiejskiej południowej Norwegii oraz historycznym dziedzictwie wikingów). W tym kontekście Saamowie (koczownicy – przekraczający wielokrotnie północne granice) zaczęli być postrzegani jako zagrożenie dla jedności narodu norweskiego. W rezultacie – jak zauważa R. Bernard – „głównym politycznym celem stało się uczynienie Lapończyków Norwegami, zarówno w sferze kultury, jak i tożsamości – mieli być lojalni wobec narodu norweskiego. Taka nacjonalistyczna linia polityki wyprowadzona była z ideologii społecznego darwinizmu oraz idei nadrzędności kultury norweskiej nad kulturami mniejszości” (Bernard, 1987, s. 67).

Cytowana autorka – wykorzystując kategorie teorii przemocy (politycznej, ekonomicznej i społecznej) stworzonej przez Johana Galthunga – dokonuje ciekawej analizy poezji jednego z czołowych lapońskich artystów. Nils Aslak Valkeapaa w jednym ze swoich utworów opisuje doświadczenia lapońskiego chłopca w szkole podstawowej z internatem (warto w tym miejscu dodać, iż umieszczanie lapońskich dzieci w szkołach z internatem było celowym działaniem służącym pozbawianiu dzieci kontaktu z językiem lapońskim i asymilacji w kulturę norweską). Analizy utworu tego lapońskiego poety – dokonane przez R. Bernard – dostarczają wglądu w sytuację i warunki istniejące w norweskich szkołach w owym czasie. Opisane są cierpienia psychiczne i fizyczne chłopca (bezpośrednia przemoc – na przykład znęcanie się nad nim, „jako odmieńcem”, przez innych uczniów), jak również regulacje prawne obowiązujące w tych placówkach (przemoc strukturalna – na przykład obcy chłopcu język używany w szkole oraz wartości promowane przez nauczycieli). Autorka analizuje też – ukazane w poemacie – reakcje chłopca na przemoc (strach, alienację, samotność, tęsknotę za domem), (Bernard, 1997, s. 76-83). Analiza przeprowadzona przez R. Bernard pokazuje ogrom cierpienia i poniżenia, jakiego doświadczył młody Lapończyk – co dostarcza niezwykle silnych (i wzruszających) argumentów przeciwko polityce edukacyjnej przemocy (której smutną egzemplifikacją stanowi polityka norwegizacji ludu Saami).

W rezultacie procesów stygmatyzacji lapońskiej kultury sytuacja społeczna i ekonomiczna Saamów uległa znacznemu pogorszeniu. R. Bernard zauważa, iż pomiędzy rokiem 1930 a 1950 liczba Lapończyków spadła z 18.442 do 8.778 (Bernard, 1997, s. 67). Wielu Lapończyków zdecydowało się porzucić dawny styl życia; jak zauważa w tym kontekście A. Smehaugen, „Saamowie byli aż do końca lat pięćdziesiątych mocno piętnowani i wielu

z nich wybrało [strategię] asymilacji” (Smehaugen, 2001, s. 120). Jednocześnie, wielu Saamów wstydziło się swojego pochodzenia etnicznego; wielu też ukrywało je – funkcjonując na pograniczu dwóch tożsamości. Inną (odwrotną) reakcją na opisywane procesy było odcinanie się od kultury norweskiej. Na przykład przedstawiciele społeczności wyznających laestadianizm (posiadający silny wpływ w wielu obszarach północnych) odrzucali materialne wartości nowoczesnego społeczeństwa norweskiego (Bernard, 1997, s. 68).

Powojenna zmiana – w stronę niezależnego szkolnictwa?

Polityka wobec Saamów w okresie powojennym charakteryzowała się stopniową (lecz bardzo powolną) zmianą nastawienia. Wiele ważnych ustaw i działań związanych z lapońskim szkolnictwem – z perspektywy niezależności społecznej i kulturowej Saamów – podjęto dopiero w dwu ostatnich dekadach wieku dwudziestego. Trzeba w tym kontekście powiedzieć, iż niezwykle ważną rolę w procesach zmian odegrały oddolne ruchy i protesty lapońskie. Saamowie podejmowali wiele działań na rzecz poprawy swojego bytu, zarówno w sensie warunków ekonomicznych (na przykład ochrony zajmowanych terenów wypasu reniferów podczas konfliktu w Alta), jak i ochrony własnych tradycji i kultury (Niia, 1991, s. 149), języka (Helander, 1991, s. 135) czy niezależności politycznej (Stordahl, 1987, s. 57).

Pierwsze dekady powojenne nie przyniosły zasadniczych zmian w norweskiej polityce edukacyjnej wobec Saamów. Nadal jej istotę stanowiła przemoc, ignorancja wobec tradycji, wartości i języka lapońskiego, jak również nastawienie zorientowane na etniczną kolonizację. Oficjalnie polityka ta zakończyła się dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych. Potwierdzają to słowa K. J. Solstada, który zauważa, że: „Bezkompromisowa polityka w prosty sposób ignorująca język uczniów skończyła się w latach sześćdziesiątych” (Solstad, 1996, s. 52-53). W podobnie krytycznym tonie wypowiada się R. Bernard, pisząc, iż „formalnie nie wcześniej niż po zakończeniu drugiej wojny światowej, a w rzeczywistości nie wcześniej niż w końcu lat sześćdziesiątych, nastąpił radykalny odwrót od norweskiej polityki asymilacji” (Bernard, 1997, s. 83).

Badania nad edukacją Saamów (krytyczne wobec obowiązującej w owym czasie linii polityki edukacyjnej) zidentyfikowały pewne znaczące problemy – stając się następnie inspiracją i wyzwaniem dla poszukiwania nowych rozwiązań politycznych i oświatowych. Dla przykładu, badania prowadzone przez A. Hoema w połowie lat sześćdziesiątych, wskazały, iż polityka asymilacji, realizowana za pośrednictwem norweskich placówek edukacyjnych, jest nieskuteczna nie tylko w odniesieniu do asymilacji Saamów w nurt kultury norweskiej, lecz także z perspektywy rozwoju nowoczesnego społeczeństwa. Tak ujmuje to K. J. Solstad: „Badania Hoema ujawniły, iż ignorowanie języka Saami oraz dziedzictwa kulturowego, które dzieci przynosiły ze sobą do szkół spowodowały, że wysiłki szkół wyraźnie osłabły zarówno z punktu widzenia pojedynczego dziecka, jego rodziny, lokalnej społeczności Saamów, jak i – w rzeczywistości – całego norweskiego społeczeństwa” (Solstad, 1996, s. 12). Szkoły te w niewielkim stopniu przygotowywały młodych Lapończyków do życia w ramach własnych społeczności (nie rozwijały zarówno tradycyjnych umiejętności, jak i poczucia identyfikacji czy lapońskiej tożsamości); nie dawały im także znaczących szans kontynuacji kształcenia na wyższych poziomach systemu edukacji. T. G. Svensson stwierdza przy tym, iż szkoły „w niewielkim stopniu przygotowywały absolwentów do podejmowania wyborów odnośnie kariery zawodowej w lokalnych środowiskach (...), jak również stopniowo ograniczały liczbę Saamów, którzy aktywnie

okazywali swą świadomość kulturową, nie zważając na niski poziom własnej egzystencji” (Svensson, 1992, s. 49). Trzeba tutaj wyraźnie podkreślić fakt, że programy kształcenia w szkołach dla Saamów były identyczne jak w pozostałych norweskich szkołach. Lapońscy uczniowie zatem kształceni byli po norwesku, niejednokrotnie nie rozumiejąc nawet jednego słowa w tym języku! A. Hogmo przytacza w tym kontekście wypowiedź dorosłego już Lapończyka, który opisuje swoje doświadczenia w szkole: „Kiedy zacząłem chodzić do szkoły podstawowej, nie rozumiałem norweskich słów, a nasz nauczyciel nie mówił w Saami. Na początku uczyliśmy się czytać po norwesku i po pewnym czasie dosyć dobrze czytaliśmy w tym języku, jednak nie rozumieliśmy prawie nic co było w tekście. Później zaczęliśmy dopiero rozumieć znaczenie tego, co czytamy. Mieliliśmy także nie rozmawiać w Saami w szkole, ponieważ powinniśmy uczyć się po norwesku. Lecz my musieliśmy rozmawiać w Saami, ponieważ był to jedyny język, jaki znaliśmy. Niemożliwe było dla dzieci wysiedzieć cicho przez cały dzień” (Hogmo, 1983, s. 18). Wydaje się, iż wypowiedź ta dobrze oddaje istotę funkcjonowania norweskich szkół dla Saamów w owym czasie, dostarczając jednocześnie wyjaśnienia ich niskiej efektywności.

Norweskie szkolnictwo dla Saamów w drugiej połowie wieku dwudziestego ulegało wielu zmianom, lecz – jak wspomniano – rozpoczęły się one dopiero w połowie lat sześćdziesiątych. Wtedy właśnie po raz pierwszy umożliwiono lapońskim dzieciom naukę czytania i pisania w ich ojczystym języku. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że dopiero ustawa o szkolnictwie podstawowym z 1969 roku (wraz z jej późniejszymi poprawkami) zagwarantowała, że lapońskie dzieci – w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów – będą uczone języka lapońskiego przez sześć pierwszych lat kształcenia w szkole (na prośbę swoich rodziców). Jednym z najważniejszych celów ustawy stało się przy tym uzyskanie poziomu kształcenia porównywalnego z istniejącym w typowych szkołach norweskich. Z kolei poprawka do ustawy z 1985 roku dawała możliwości nauczania w języku lapońskim dzieci w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej. Umożliwiła ona także młodym Lapończykom podjęcie decyzji o kontynuacji nauki języka lapońskiego w klasach od siódmej do dziewiątej (Beach, 1988, s. 5-6).

Zmiany następowały również w sferze szkolnictwa na poziomie średnim. W latach siedemdziesiątych rozpoczęto realizację nowej polityki w zakresie języka lapońskiego. Zarówno w szkołach na poziomie gimnazjum, jak również w nowo utworzonych dla młodzieży lapońskiej szkołach na poziomie liceum, uczniowie pochodzący z plemion Saami uzyskali możliwość wyboru języka lapońskiego jako jednego z dwu obowiązkowych języków nauczanych w szkole. Tym samym zostali zwolnieni z obowiązku kształcenia się w jednym z dwóch oficjalnych norweskich języków (*bokmal* i *nynorsk*). Ta zmiana norweskiej polityki oświatowej spowodowała duże zapotrzebowanie na odpowiednią literaturę (napisaną w języku Saami), jak również na wykwalifikowanych nauczycieli. W odpowiedzi na wspomniane potrzeby, w 1973 roku utworzono dla Saamów college nauczycielski w miejscowości Alta (w konsekwencji wzrósł nabór młodych Lapończyków do zawodu nauczyciela), (Svensson, 1992, s. 52).

Trzeba powiedzieć, że proces wprowadzania języka Saami do szkół, jak również tworzenia programów kształcenia w tym języku, napotykał pewne istotne problemy. Wynikały one zarówno z warunków strukturalnych (na przykład braku odpowiednich podręczników), barier lingwistycznych (na przykład z faktu, iż lapońskie dzieci w bardzo zróżnicowanym zakresie operowały językiem norweskim), wątpliwości dotyczących celów szkolnictwa dla mniejszości etnicznej (na przykład zawartości programów kształcenia), jak również przemian nowoczesnego społeczeństwa norweskiego (a co za tym idzie – próby określenia w nim swojego miejsca przez Saamów). A. Hogmo analizował sytuację w dwu wybranych szkołach podstawowych dla Saamów na początku lat osiemdziesiątych.

Zwrócił przy tym uwagę na zróżnicowanie problemów, jakie istnieją w zależności od specyfiki środowiska lokalnego i regionu, w którym funkcjonuje dana placówka. Tak podsumowuje swoje analizy: „Dzisiejsza sytuacja Saamów może być opisana jako przypadek podwójnej opresji: społecznej opresji codziennego życia na poziomie lokalnym – dokonywanej przez norweskie sąsiedztwo, jak również politycznej opresji na poziomie narodowym – dokonywanej przez rząd norweski, który uzurpuje sobie prawne zwierzchnictwo nad Saami i zamieszkiwanym przez nich terytorium. Taka jest też sytuacja w edukacji” (Hogmo, 1983, s. 31). Autor ten wyróżnia kilka podstawowych problemów dostrzegalnych w edukacji dla Saamów. Po pierwsze, silna polityka asymilacji stworzyła sytuację, w której Lapończycy doświadczali potrzeby posiadania formalnych kwalifikacji w odniesieniu do oficjalnej sfery życia, zdefiniowanej przez Norwegów. Z kolei w ich prywatnej sferze życie samo w sobie jest postrzegane jako najlepsza edukacja. Po drugie, procesy modernizacji w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów w dużym stopniu związały ich ze społeczeństwem norweskim – zarówno w sferze społecznej, jak i ekonomicznej. Taka sytuacja czyni Lapończyków bardziej zależnymi od kwalifikacji potrzebnych w norweskim społeczeństwie, i zwrócić – ma istotny wpływ na wybory edukacyjne (preferowanie umieszczania dzieci w klasach norweskich, nie zaś w klasach z językiem Saami). Z kolei w domu dzieci wychowywane są w kulturze Saami. W konsekwencji, młodsi Lapończycy są przygotowani do podwójnego życia – prywatnej sfery życia Saamów oraz funkcjonowania w sferze zawodowej na sposób norweski (szkoła jest w tym kontekście postrzegana jako instrument przygotowujący do życia zawodowego). Inny ważny problem stanowi kwestia zagrożenia języka Saami. A. Hogmo zauważa, że nawet w szkole działającej w regionie, w którym dzieci tradycyjnie przygotowywane są do zawodu hodowcy reniferów (a szkoły postrzegane są przez ich rodziców jako instrument służący do osiągnięcia tego celu), istnieje problem zagrożenia języka lapońskiego. Główne zagrożenie dla języka Saami stanowią przede wszystkim norweskie mass media. Ponadto – jak stwierdza w tym kontekście Hogmo – „przy istniejących brakach materiałów kształcenia w klasach dla Saamów, niemożliwym staje się konkurencja z klasami norweskimi. Z tego powodu zagrożony jest również język lapoński jako przedmiot. Przedmioty, które nauczane są w języku norweskim dostarczają nauczycielowi możliwości użycia szerokiego repertuaru środków dydaktycznych, takich jak książki, zabawki czy środki audio-wideo, w przeciwieństwie do przedmiotów nauczanych w języku Saami” (gdzie nauczanie opiera się zwykle na materiałach przygotowywanych przez nauczycieli w domu). W konsekwencji – pisze dalej cytowany autor – „nie dziwi fakt, iż zainteresowanie dzieci przedmiotami lapońskimi zmniejsza się wraz z ich wstępowaniem na kolejne szczeble edukacji (...). Także wielu rodziców dochodzi do konkluzji, że jedyną wartą zachodu jest edukacja w języku norweskim” (Hogmo, 1983, s. 32). Według A. Hogmo, szkolnictwo dla Saamów stało w obliczu swego paradoksu. Z jednej bowiem strony norweskie szkoły podstawowe dla Saamów doświadczają problemów braku uprawomocnienia ze względu na dzieci. Dotyczy to dwóch aspektów: problemów z nieadekwatnością programu (program zbyt mocno ukierunkowany na treści norweskie – obcy dzieciom) oraz problemu niskiej dyscypliny w szkole (konflikt wartości i w związku z tym trudności uzyskania kontroli nad dziećmi). Z drugiej strony, nowe szkolnictwo dla Saamów doświadcza braku uprawomocnienia ze strony rodziców, którzy obawiają się niższego poziomu edukacji (i tym samym mniejszych szans dla swoich dzieci) w klasach z lapońskim językiem wykładowym. W tym kontekście A. Hogmo zauważa, iż „podstawowe szkolnictwo dla Saamów musi rozwijać bardziej elastyczne formy funkcjonowania, zarówno w zawartości programów kształcenia, jak i w swej strukturze”. Autor ten krytycznie podsumowuje swoje analizy: „Trzeba stwierdzić, iż jest nadal długa droga do zniesienia niekorzystnych

uwarunkowań, których doświadczają lapońskie dzieci, i do stworzenia równych edukacyjnych szans w tym obszarze” (Hogmo, 1983, s. 33).

Ciekawe wnioski w odniesieniu do zagadnień wspomnianych powyżej formułują również F. Darnell i A. Hoem – badacze porównawczo analizujący sytuację oświaty w obszarach zamieszkiwanych przez ludy okołobiegunowe. Zwracają oni uwagę na napięcia występujące w obszarze definiowania zawartości programów kształcenia – w odniesieniu do kategorii języka i kultury. Autorzy ci zauważają, iż najczęstszą konsekwencją dążeń do stworzenia programów kształcenia opartych zarówno na kulturze i języku narodowym, jak i na elementach kultury i języka mniejszości etnicznej jest nieadekwatna korelacja obu tych sfer. W Norwegii najczęstszym rozwiązaniem stało się albo ignorowanie kultury mniejszości, albo przeciwnie – rozwijanie programu kształcenia wyłącznie na niej. Takie podejście skutkowało na przykład działaniami zmierzającymi do tworzenia klas składających się z uczniów o różnym stopniu powiązania z kulturą norweską i lapońską. Inne działania zmierzały do różnicowania pomiędzy dziećmi, które są dwujęzyczne i tymi, które operują tylko jednym językiem. Problemy dotyczyły także profesjonalnej wiedzy oraz zdolności językowych norweskich i lapońskich nauczycieli, jak również tworzenia podręczników w tych językach. Cytowani autorzy stwierdzają, iż „działania te, nieustannie podejmowane przez władze oświatowe, nauczycieli, jak i samych Lapończyków, były frustrujące w ich próbach znajdowania sposobu połączenia tych dwu opcji w zrównoważony sposób” (Darnell, Hoem, 1996, s. 172-173). Także inne zagadnienia stały się podstawą dyskusji i poszukiwania kompromisowych rozwiązań w sferze edukacji dla Saamów. Jedną z najważniejszych kwestii była zawartość programów kształcenia (na przykład próba odpowiedzi na pytanie: co stanowi *stricte* lapońską wiedzę?). Inna kwestia dotyczyła określenia, który język to „język ojczysty” czy inaczej „pierwszy język”. Odpowiedzi na te pytania nie były proste i wymagały wielu dyskusji i rozsądnych działań oświatowych. Znaczącym przełomem w procesie definiowania lapońskiego programu kształcenia stało się utworzenie w 1976 roku w miejscowości Guovdageaidnu Rady Edukacji Saami. Od tego czasu Saamowie mieli znaczący wpływ na konstruowanie programu kształcenia w lapońskich szkołach. F. Darnell i A. Hoem w następujący sposób podsumowują współczesne dyskusje i rozwiązania podejmowane w lapońskiej edukacji: „Aktualnie, debata ta jest w zasadzie podobna do tej, jaka miała miejsce w poprzednich stuleciach. Jakkolwiek, zmiana w dzisiejszych czasach reprezentuje również znaczące odejście od przeszłości – Lapończycy samodzielnie prowadzą debatę i dostarczają jej o wiele większej dynamiki niż niegdyś” (Darnell, Hoem, 1996, s. 171, 173).

Warto w tym kontekście wspomnieć o najnowszych przemianach lapońskiego szkolnictwa w Norwegii. Wydaje się bowiem, iż uosabiają one głęboką zmianę norweskiego stosunku do lapońskiej mniejszości etnicznej; nie tylko odwrót od polityki przemocy, lecz także afirmację różnic kulturowych. Jak bowiem stwierdza w tym kontekście V. P. Lehtola, „odważną reformę szkolną przeprowadzono w 1997 roku, wprowadzając lapoński program kształcenia w szkołach położonych w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów. Poza językiem, także i kultura stała się częścią programu szkolnego. Zawartość tego programu jest poważnym krokiem naprzód w dyskusji dotyczącej roli szkół w procesie wspierania rozwoju lapońskiej tożsamości” (Lehtola, 2002, s. 90). Współcześnie zatem, jak można stwierdzić, w norweskiej polityce edukacyjnej kładzie się nacisk na kategorię „różnicy kulturowej” i „wzbogacania programu szkolnego”. Na przykład wprowadzona w 1989 roku ustawa o ochronie języka zakłada, że zarówno język norweski, jak i lapoński posiadają równy status w edukacji i stanowią oficjalne języki we wszystkich regionach, w których żyje znacząca liczba Saamów.

Najnowsze przemiany norweskiej polityki oświatowej wobec mniejszości wskazują także na niezwykle silny trend decentralizacji. Reforma szkolnictwa rozszerzonego i średniego, przeprowadzona w roku 1997, zaowocowała przekazaniem w 2000 roku części kompetencji zarządzania oświatą dla Saamów w ręce lapońskiego parlamentu (*Samethingu*). W ten sposób Saamowie uzyskali duży wpływ na kształt wszystkich poziomów lapońskiego szkolnictwa. Trzeba jednak w tym miejscu zauważyć, iż przekazanie kompetencji zarządzania oświatą w ręce Saamów nie odbywało się bez oporów części środowisk norweskich (podobnie zresztą jak proces tworzenia lapońskiego parlamentu). Tak opisuje ten fakt J. Todal: „Prawo decydujące o przekazaniu kontroli nad edukacją w ręce Saamów było uzupełnieniem znaczącego postępu, reprezentującego przerwanie tradycyjnej norweskiej polityki asymilacji. Postęp, który dokonał się w 2000 roku wzbudził bardzo niewielki sprzeciw – o wiele mniejszy niż otwarta opozycja wobec procesu uzyskiwania przez Saamów większej etnicznej samorządności, która wystąpiła podczas tworzenia Parlamentu Lapońskiego dekadę wcześniej. W tym czasie ci, którzy wspierali taką politykę, byli określani ekstremistami przez norweskie media. Dekadę później to, co wzbudzało tak wielkie kontrowersje, stanowi oficjalną politykę norweskiego rządu” (Todal, 2003, s. 185).

Trzeba w tym miejscu opisać również przykład regionalnej polityki norweskiej w sferze edukacji wyższej, jakim było utworzenie college’u dla mniejszości Saami. Jest to instytucja powołana specjalnie dla przedstawicieli lapońskiej mniejszości etnicznej, której przodkowie – co trzeba jeszcze raz zdecydowanie podkreślić – zamieszkawali Półwysep Skandynawski długo przed przybyciem Norwegów (Runblom, 2001, s. 412). College Guovdageaidnu powstał w 1973 roku. Początkowo funkcjonował on jednak jako Nordycki Instytut Saami (*Sami Instituhtta*). Tak opisuje cel jego utworzenia 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 Saami, a także na ich bieżącą politykę”. Członkowie społeczności Saami postulowali o to, aby instytut został utworzony w Guovdageaidnu („w centrum *Sapmi* oraz ich codziennego życia”), nie zaś w którymś z miast uniwersyteckich (Lehtola, 2002, s. 70).

Instytut Saami 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 college’u odbywa się w językach Saami, tymi językami posługuje się również zatrudniany personel naukowy – rekrutujący się przede wszystkim spośród rodzin lapońskich (Svensson, 1992, s. 53). Instytucja ta stanowi miejsce promowania specyficznej kultury 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 Północy (Lehtola, 2002, s. 71). Ponadto, college spełnia współcześnie funkcję podtrzymywania i promowania tradycji i tożsamości etnicznej Saami, a także – co w globalnej kulturze niezwykle ważne – odgrywa doniosłą rolę w zakresie ochrony i upowszechniania języka lapońskiego (Helander, 1991, s. 135).

Zakończenie

W ostatnich dekadach wieku dwudziestego nastąpiły przemiany, które zrewolucjonizowały życie wielu członków plemion Saami. Współcześnie przedstawiciele ludu Saami cieszą się w Norwegii pełnymi prawami obywatelskimi, jednak jeszcze kilkadziesiąt lat wcześniej Lapończycy postrzegani byli jako „gorsi” – prowadzono wobec nich

regularną politykę dyskryminacji. W konsekwencji wielu z nich porzuciło dawny styl życia – mieszka w miastach i funkcjonuje jako dobrze zasymilowany element norweskiego społeczeństwa. Jak zauważa w tym kontekście V. P. Lehtola, „»prawdziwy« Saami może dziś mieszkać w mieście i być profesjonalnym programistą komputerowym czy astronomem”. Do przeszłości zaliczyć można zatem dawne sposoby myślenia głoszące, że: „Lapończyk jest Lapończykiem, jeśli mieszka w chacie z darniny lub w namiocie” (Lehtola, 2002, s. 86). Warto zauważyć, że współcześnie tylko niewielka liczba Saamów żyje w tradycyjny sposób, na przykład jako hodowcy reniferów. Także zmiany metod wypasu tych zwierząt (obecnie do tego celu używa się nowoczesnych zdobyczy techniki: helikopterów i skuterów śnieżnych) stanowią egzemplifikację procesów modernizacji, a zarazem – transformacji sposobów funkcjonowania Lapończyków. Przemiany w sposobie życia Saamów (coraz większa asymilacja w społeczeństwo norweskie) są zagrożeniem dla tożsamości tej grupy etnicznej. Dostrzegalny jest kryzys, jaki w globalnym świecie dotyka wiele lokalnych kultur. Tak opisuje go w odniesieniu do społeczności lapońskich V. P. Lehtola: „Ten kryzys nie jest pierwszym dla Saamów, jednak jest on silniejszy i głębszy. Kultura Saami nie może wchłonąć więcej obcych wpływów. Procesy asymilacji i adaptacji wkraczają dzisiaj nawet w sferę życia duchowego. Edukacja w szkołach prowadzonych przez rząd i nauka w obcym języku doprowadziły do zaadaptowania przez Saamów wartości obowiązujących w krajach nordyckich i często – porzucenie własnego dziedzictwa” (Lehtola, 2002, s. 57).

Tożsamość lapońska powinna być zatem rozwijana na innym niż dotychczas gruncie. Niewątpliwie, niezwykle ważnym czynnikiem jest system oświaty lapońskiej, który staje się nośnikiem kultury i języka Saami. Dziś w Norwegii istnieją przedszkola oraz szkoły na poziomie podstawowym i średnim, które prowadzone są w języku lapońskim. Warto wspomnieć o formach edukacji zawodowej dla młodzieży lapońskiej oraz formach edukacji dorosłych dla tej grupy etnicznej (na przykład o kursach hodowli reniferów, rzemiosła czy turystyki). W sferze szkolnictwa wyższego także dokonano zmian – po dekadach dyskryminacji i lekceważenia problematyki mniejszości Saami. W uczelniach wyższych istnieje kilka form kształcenia prowadzonych w języku lapońskim. Ponadto reprezentanci mniejszości lapońskiej podejmować mogą studia we wszystkich norweskich uczelniach (Lund, 2000, s. 7).

Niezwykle ważnym elementem utrzymywania i rozwoju tożsamości Saamów są także lapońskie radio i telewizja. Szczególnie widoczna stała się ich rola w trakcie i po zakończeniu konfliktu w Alta (dotyczącego budowy tamy na rzece, która zalać miała terytoria lapońskie). Protesty organizacji lapońskich stały się nie tylko elementem politycznej walki, wyrażającym dążenia do uznania własnych praw i ochrony ziemi, lecz także punktem zwrotnym jednoczącym Saamów wokół głównego celu, jakim była ochrona własnej tożsamości i dziedzictwa. W tym kontekście Lehtola zauważa, iż „ruch społeczny walczący na początku lat osiemdziesiątych przeciw projektowanej tamie na rzece Alta, dostarczył niezwykle silnego impulsu kulturze Saami i dokonał ważnych zmian w lapońskiej polityce w Norwegii, a także zainspirował wszystkie pokolenia Saamów” (Lehtola, 2002, s. 9). Norweskie radio dla Saamów rozwinęło się doskonale w latach osiemdziesiątych, ponieważ państwo mocno w nie inwestowało, aby wymazać z pamięci społecznej własne działania podczas konfliktu w Alta. Rozgłośnia w Karasjohka rozwinęła się tak szybko, że w 1992 roku zatrudniała już dziewiętnaście osób. Warto dodać, że również w Finlandii i w Szwecji powstały rozgłośnie radiowe oraz stacje telewizyjne dla Saami. Od 2000 roku telewizje w Szwecji, Norwegii i Finlandii współpracują, dostarczając regularnych wiadomości w języku Saami (Lehtola, 2002, s. 93).

Dramat Saami, i innych mniejszości etnicznych żyjących w wysoko rozwiniętych krajach Zachodu, trwa i nie należy oczekiwać, iż zakończy się on w sposób konstruktywny. Dylemat „równość czy tożsamość?” nic nie traci

na swojej ostrości. Jednostki ze społeczności mniejszościowych muszą wybierać między osiągnięciem sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego (w ramach systemu wartości dominującej większości) a przywiązaniem do swojej tradycyjnej kultury. Niestety można stwierdzić, iż 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 „-zacji” (norwegizacji czy germanizacji) przejęła ideologia konsumpcji, która integruje wszystkich członków w jeden system wartości i jeden styl życia (Melosik, 1995, s. 114-150).

Bibliografia

- Baer L. A. (1982), *The Sami. An Indigenous People in Their Own Land*. W: B. Jahreskog (red.), *The Sami National Minority in Sweden*. Uppsala.
- Banks A. J., Lynch J. (red.), (1986), *Multicultural Education in Western Societies*. New York.
- Beach H. (1988), *The Saami of Lapland. The Minority Rights Group*. Report No 55. London.
- Bernard R. (1997), *Education and Violence: A Case from Norwegian Sami History*. W: A. Tjedvoll, I. da Silva Holmesland (red.), *Globalisation and Education. Essays on Quality of Equality*, "Studies in Comparative and International Education".
- Brenna W., *The Sami of Norway*, Ministry of Foreign Affairs, www.odin.dep.no/odin/engelsk/norway/history/032005-990463/index-dok000-b-fa.html.
- Darnell F., Hoem A. (1996), *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo.
- Eriksson G. (1982), *Darwinism and Sami Legislation*. W: B. Jahreskog (red.), *The Sami National Minority in Sweden*. Uppsala.
- Hansen J. B. (1999), *Sami w perspektywie rozwojowej*. W: K. Kossak-Główczewski (red.), *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*. Gdańsk.
- Helander E. (1991), *A Saami Strategy for Language Preservation*. W: R. Kvist (red.), *Readings in Saami History, Culture and Language II*. Umeå.
- Hogmo A. (1983), *The Situation in Primary Education in the Saami Area: Two Cases*, "Scandinavian Journal of Educational Research", t. 27, nr 1.
- Illich I. (1976), *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa.
- Lake M. (2001), *Citizenship as Non-Discrimination: Acceptance or Assimilation? Political Logic and Emotional Investment in Campaigns for Aboriginal Rights in Australia, 1940 to 1970*, "Gender and History", t. 13, nr 3.
- Lehtola V. P. (2002), *The Sami People – Traditions in Transition*. Jyväskylä.
- Lund S. (2000), *Adult Education and Indigenous Peoples in Norway*. Guovdageaidnu.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań.
- Niia L. P. (1991), *Saami Culture – the Will of the Saami*. W: R. Kvist (red.), *Readings in Saami History, Culture and Language II*. Umeå.
- Olsen B. (1987), *Stability and Change in Saami Band Structure in the Varanger Area of Arctic Norway, AD 1300-1700*, "Norwegian Archeological Review", t. 20, nr 2.
- Posem-Zieliński A. (red.), (2000), *Klasyfikacja grup etnicznych*. W: *Wielka encyklopedia geografii świata*, t. XVIII. Poznań.
- Rasmussen D. (2000), *Qallunology: A Pedagogy for the Oppressor*, "Philosophy of Education Yearbook".
- Runblom H. (2001), *The Saami of the North*. W: W. Maciejewski (red.), *The Baltic Sea Region. Culture-Societies-Politics*. Poznań.

- Rust V. D. (1989), *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. New York.
- Selbyg A. (1986), *Norway Today. An Introduction to Modern Norwegian Society*. Oslo.
- Smehaugen A. (2001), *Inclusion and Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*. Edsbruck.
- Solstad K. J. (1996), *Equity at Risk. Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress*. Oslo.
- Stordahl V. (1987), *Samithing and Sami Committees – a Useful Political and Administrative Solution for the Sami in Norway? W: Self Determination and Indigenous Peoples. Sami Rights and Northern Perspectives*. IWGIA: Copenhagen.
- Svensson T. G. (1992), *Education and the Struggle for Adequate Cultural Competence in the Modern World: the Sami Case*. W: D. Ray, D. H. Poonwassie (red.), *Education and Cultural Differences. New Perspectives*. New York.
- Todal J. (2003), *The Sami School System in Norway and International Cooperation*, "Comparative Education", t. 39, nr 2.
- Tompkins J. (1998), *Teaching in a Cold and Windy Place. Change in an Inuit School*. Toronto.
- Vakhtin N. (1992), *Native Peoples of the Russian Far North*. London.
- Vorren O., Manker E. (1980), *Lapończycy*. Warszawa.
- Wang C., Zhou Q. (2003), *Minority Education in China: from State's Preferential Policies to Dislocated Tibetan Schools*, "Educational Studies", t. 29, nr 1.

Summary

From the politics of violence to the affirmation of minority? Case study of Saami in Norway

The article is devoted to analysis of the very special ethnic minority which live in northern part of Scandinavia. The consideration is focused on the relationship between identity, culture and education. The various historical and contemporary approaches of politicians and governments towards the Saami are taken into account. Also, the various possibilities of Saami Peoples identification with culture and language are considered. The author concludes that there is no simple answer for the problem of Saami plays in contemporary reality, especially in the context of necessity to make a choice between their own traditional identity and living in highly industrial society.