

# ANALFABETYZM W INDIACH

## ŹRÓDŁA, DYNAMIKA, PROGRAMY PRZEMIAN I DZIAŁANIA NAPRAWCZE

**BEATA  
PIETKIEWICZ-PAREEK**

INSTYTUT PEDAGOGIKI  
UNIwersytetu Wrocławskiego

WROCLAW 2021



## **ANALFABETYZM W INDIACH**

**ŹRÓDŁA, DYNAMIKA, PROGRAMY PRZEMIAN  
I DZIAŁANIA NAPRAWCZE**

**PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF GENERAL  
PEDAGOGY AT THE UNIVERSITY OF WROCLAW – ISSUE III**

# **ANALFABETYZM W INDIACH**

**ŹRÓDŁA, DYNAMIKA,  
PROGRAMY PRZEMIAN  
I DZIAŁANIA NAPRAWCZE**

BEATA PIETKIEWICZ-PAREEK

INSTYTUT PEDAGOGIKI UNIWERSYTETU WROCŁAWSKIEGO  
WROCŁAW 2021

Recenzja	dr hab. Hanna Kostyło, prof. UMK
Redakcja językowa	Hanna Włoch
Okładka	Monika Humeniuk Hanna Włoch
Zdjęcie na okładce	Beata Pietkiewicz-Pareek
Skład	Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-58-3

Wersja elektroniczna dostępna pod adresem:

<https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/133279>

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego  
Wrocław 2021

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego  
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław  
tel. 71 367 32 12, [biblioteka.iped@uwr.edu.pl](mailto:biblioteka.iped@uwr.edu.pl)

Druk i oprawa: OSDW Azymut Sp. z o.o.  
Łódź, ul. Senatorska 31

# SPIS TREŚCI

Wstęp 7

## ROZDZIAŁ I

Swoistość kulturowa Indii w perspektywie pedagogicznej 9

## ROZDZIAŁ II

Analfabetyzm współcześnie – na świecie i w Indiach 35

## ROZDZIAŁ III

Tradycyjne wychowanie w Indiach źródłem analfabetyzmu 61

## ROZDZIAŁ IV

Procedura badań własnych 99

## ROZDZIAŁ V

Polityka oświatowa w Indiach 109

## ROZDZIAŁ VI

Między wyzyskiem a usamodzielnieniem 179

## ROZDZIAŁ VII

„Inkluzja czy iluzja?”. Analiza programów kształcenia w świetle teorii Marthy Nussbaum o dziesięciu zdolnościach ludzkich 219

## ROZDZIAŁ VIII

Próba interpretacji wyników badań i wnioski końcowe 237

Bibliografia 243

Raporty i opracowania statystyczne 256

Literatura przedmiotu i opracowania dodatkowe 259





## WSTĘP

Indie to kraj kontrastów. Obok najwspanialszych na świecie atrakcji turystycznych, pięknych plaż i bogactwa nielicznych żyją miliony niepiśmiennych, głodnych, chorych i zapomnianych przez wszystkich ludzi. Idea przeprowadzenia badań zaprezentowanych w niniejszej publikacji zrodziła się w trakcie pobytu w Indiach w latach 2008 i 2011. Bezpośrednią inspiracją stały się obserwacje najbiedniejszych mieszkańców Indii – kobiet i dzieci ulicy – ukazujące ogrom trudności w uchwyceniu istoty oraz natury zjawiska analfabetyzmu. Moją uwagę przykuła niedola kobiet pracujących wraz z dziećmi. Dzieci zmuszanych do pracy zarobkowej, wykonujących ciężką, fizyczną pracę przez cały dzień, przez co nie mogły chodzić do szkoły. Dzieci bez dzieciństwa, dzieci rodzące dzieci. W ramach studiów doktoranckich w 2012 roku i w 2014 roku miałam okazję prowadzić badania w kilku prowincjach Indii, najbiedniejszych i najbogatszych, w czasie których starałam się uchwycić różnice w podejściu do tego zjawiska.

Na analfabetyzm patrzy się przez pryzmat kultury Zachodu, rzadko kiedy opisuje się go z punktu widzenia krajów rozwijających się. Stanisław Kawula słusznie zauważył, że obok skrótów 3B (bezrobocie, bieda, bezdomność) zaczyna funkcjonować sformułowanie 4B – bogaci się bogacą, biedni biednieją<sup>1</sup>. Stąd też celem badań było odsłonięcie tej perspektywy poznawczej oraz określenie przyczyn i konsekwencji powstawania analfabetyzmu w szerszym kontekście społecznym.

Niniejszą pracę w znacznym stopniu poszerzono i uzupełniono w porównaniu do dysertacji doktorskiej. Przede wszystkim uaktualniono

<sup>1</sup> S. Kawula, *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*, Olsztyn 2004, s. 24.

dane dotyczące analfabetyzmu. W rozdziale pierwszym dodano analizę kultury indyjskiej z punktu widzenia teorii postkolonialnych. Dodatkowo rozszerzono rozdział trzeci o poglądy pedagogiczne myślicieli indyjskich takich jak Mahatma Gandhi, Jiddu Krishnamurti, Shri Aurobindo. W rozdziale szóstym wprowadzono podrozdział dotyczący programów naprawczych dla dzieci wyznających islam. Pracę uzupełniono o mapy przedstawiające w wizualny sposób rozłożenie analfabetyzmu. Zrezygnowano natomiast z podrozdziału dotyczącego funkcjonowania sierocińców w Indiach.

Książka składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy poświęcono swoistości kultury indyjskiej w świetle teorii postkolonialnych. Drugi przedstawia problematykę analfabetyzmu na świecie w kontekście paradygmatu systemu światowego. Rozdział trzeci prezentuje historię oświaty w Indiach od czasów antycznych po kolonializm. W rozdziale czwartym zawarto metodologiczne podstawy pracy: przedmiot i cel badań, problemy, metody, techniki i narzędzia badawcze oraz procedurę badawczą. Piąty z kolei przybliży politykę oświatową w Indiach po 1947 roku. W rozdziale szóstym opisano przykładowe programy naprawcze, natomiast w rozdziale siódmym przeprowadzono analizę funkcjonowania kilku placówek oświatowych w kontekście teorii zdolności ludzkich Marthy Nussbaum. Ostatni rozdział to próba interpretacji badań i wnioski końcowe.

**ROZDZIAŁ I**

**SWOISTOŚĆ KULTUROWA INDII**

**W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ**



Jak zauważa Janusz Gajda:

Kultura – to pojęcie wieloznaczne. Różnorodność jej określeń wynika zarówno z odmiennych punktów widzenia przyjmowanych przez różne szkoły i dyscypliny naukowe, jak i z rzeczywistych przemian, którym podlegała w ciągu wieków<sup>2</sup>.

Antropolodzy przez kulturę rozumieją zachowania, sposób życia, język, wierzenia, zwyczaje i obyczaje, ogół idei, norm moralnych i prawnych, ideologię, naukę, filozofię i religię, a także urządzenia społeczne, instytucje polityczne i gospodarcze oraz system produkcji<sup>3</sup>. Bogdan Suchodolski konstatuje, że

*kultura to całokształt dorobku ludzkości społecznie utrwalony i gromadzony w ciągu dziejów, stale wzbogacany nowymi dziełami twórczymi i pracą wszystkich społeczeństw; również poziom rozwoju społeczeństw, grup i jednostek w danej epoce historycznej, uwarunkowany stopniem rozwoju sił przyrody, osiągniętym stanem wiedzy i twórczości artystycznej oraz formami współżycia społecznego<sup>4</sup>.*

Indie zawdzięczają swoją jedność głównie sile tradycji, ponieważ Hindusi przyznają jej wartość bezdyskusyjną, zaś rozwój następuje na drodze przekształceń, a nie – gwałtownych zmian. Zapożyczenia, które Indie poczyniły u innych kultur, prawie zawsze były modyfikowane zgodnie z wewnętrznymi potrzebami. Aby zrozumieć przyczynę regionalnych

<sup>2</sup> J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, [cz. I], *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Kraków 2009, s. 9.

<sup>3</sup> Tamże, s. 16.

<sup>4</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie a strategia życia*, Warszawa 1983, s. 6.

nierówności w Indiach, w tym także edukacyjnych, należy wziąć pod uwagę wiele czynników – między innymi stopień przestrzennego zróżnicowania struktur społecznych i instytucji kulturowych, historię poszczególnych prowincji oraz rozwój gospodarczy. Trzeba również pamiętać, że władze stanowe mają względną autonomię decyzyjną na polu szkolnictwa, co prowadzi do nierównomiernego rozwoju oświaty w poszczególnych regionach Indii. Bez zrozumienia istoty systemu kastowego, stosunku hinduizmu do innych religii, pozycji kobiety wynikającej z patriarchy, ogromnego ubóstwa większości społeczeństwa – niemożliwe jest zrozumienie istoty analfabetyzmu w Indiach.

Nurt postkolonialny w indyjskiej myśli pedagogicznej powstał jako bunt przeciwko zachodniej cywilizacji i jej hegemonii w świecie. Kolonialna pedagogika była w rzeczywistości pedagogiką ciemieńczy, legalizującą imperialną dominację. Według Rajana Gurukkala 'kolonializm' to pojęcie krytycznie odnoszące się do politycznej ideologii sankcjonującej inwazję, okupację i eksploatację ziem, czyli przejęcie kontroli nad mechanizmem sterowania zachowaniami systemu. Dla społeczności lokalnej oznaczało to eliminację oporu wobec kolonizatora, wprowadzenie obcych zasad i „pasożytnicze” wykorzystanie zasobów naturalnych, w tym siły roboczej. *Kolonializm* jako termin pojawił się w kontekście ideologii marksizmu i stał się kamieniem węgielnym dyskursu oporu w XX wieku. Miał być przeciwagą dla pozytywnych konotacji określenia *kolonizacja*, rozumianej jako proces „cywilizacyjny”, często wzmacniany przez system wychowawczy, religię chrześcijańską, zwracający uwagę na jej ekonomiczne motywacje i potępiający jej bezwzględny ucisk<sup>5</sup>. Samuel P. Huntington podkreśla, że Anglicy podbili Indie dzięki przewadze w stosowaniu zorganizowanej przemocy. Tym samym określenie *kolonializm* jest obarczone pejoratywnym znaczeniem dla skolonizowanych, łączących z nim kolonialny kompleks niższości, poczucie upokorzenia i wstydu za przeszłość<sup>6</sup>.

W kontekście ideologii pedagogicznych kolonializm jest dominacją silniejszego narodu nad słabszym. Według N. Jayapalana, hinduskiego filozofa edukacji, kolonizator przejmuje bogactwa skolonizowanego, a swoje działania uzasadnia w następujący sposób:

<sup>5</sup> R. N. Sharma, R. K. Sharma, *History of Education in India*, New Delhi 2004, s. 74.

<sup>6</sup> S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 2004, s. 66.

- kolonizowani są dżicy w swoich potrzebach edukacyjnych;
- kultura kolonizowanych jest dużo niższa od kolonizatorów, w związku z czym moralnym obowiązkiem kolonizatora jest nadać im ogłady;
- skolonizowany naród nie jest w stanie zarządzać i kierować samym sobą, potrzebuje więc wiedzy i mądrości kolonizatora;
- system przekonań kolonizowanych nie przystaje do kolonizatorów, jest więc obowiązkiem danym od Boga sprowadzenie ich na właściwą ścieżkę;
- skolonizowani ludzie stwarzają zagrożenie zarówno dla siebie samych, jak i dla cywilizowanego świata, dlatego w interesie kolonizatora jest utrzymywanie kontroli nad nimi<sup>7</sup>.

N. Jayapalan podkreśla wpływ kolonializmu na skolonizowane państwo, który polega na:

- całkowitej lub częściowej erozji skolonizowanej kultury na przykład zakazie rytualnego palenia wdów sati;
- subiektywności kolonizacji i problemie tożsamości<sup>8</sup>;
- całkowitym odrzuceniu wszystkiego, co zachodnie, jako formie sprzeciwu kolonizatorom;
- kategoryzowaniu na Pierwszy i Trzeci Świat, na Wschód i Zachód, a także na związanej z tym stereotypizacji;
- wystąpieniu różnych form fundamentalizmu, mających na celu oczyszczenie kultur lokalnych z pozostałości kolonialnej przeszłości;
- pojawieniu się burżuazji dążącej do utrzymania *status quo* przez zbliżenie do kultury zachodniej,
- zapoczątkowaniu w społeczeństwie podziałów<sup>9</sup>.

Jak zauważa Rafał Włodarczyk:

Kolonizacja wydaje się kategorią analitycznie przydatną dla pedagogiki ogólnej w zastosowaniu do badań dynamiki ideologii edukacyjnych [...];

<sup>7</sup> N. Jayapalan, *History of Education in India*, New Delhi 2005, s. 48–78.

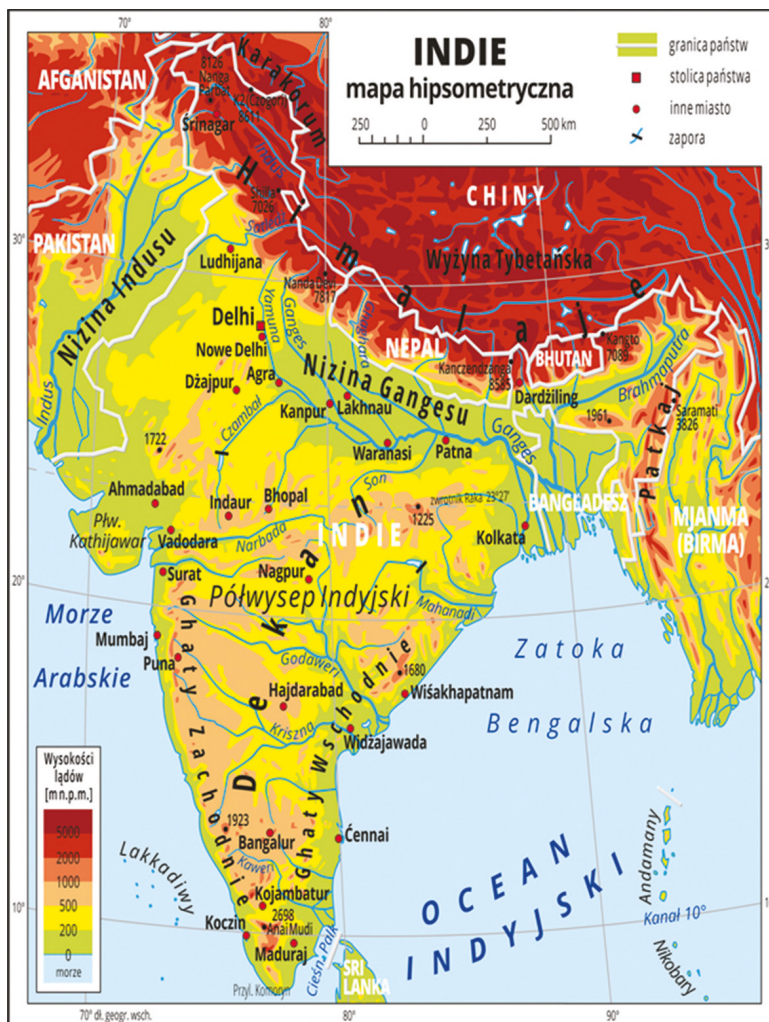
<sup>8</sup> G. Ch. Spivak, *Can the Subaltern Speak*, [w:] *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*, red. L. Chrisman, P. Williams, Nowy Jork – Sydney 1993.

Przez określenie *subaltern* Gayatri Ch. Spivak rozumiała opresjonowany podmiot, gorszych, niższych rangą. *Subaltern studies* – grupa badaczy dyskutująca nad zagadnieniami podporządkowania, umożliwiającą „ludowi” przemówienie we własnym imieniu, w imieniu uciskanych, których głos został stłumiony.

<sup>9</sup> N. Jayapalan, *History of Education in India*, dz. cyt., s. 67–68.

kolonizacja wydaje się nieodłączna z przekształcaniem zarówno świadomości i praktyki społecznej, jak również środowiska ich funkcjonowania, jak jest to w przypadku zakładania i prowadzenia kolonii [...] <sup>10</sup>.

II. 1. Mapa Indii



Źródło: Indie – kontrasty społeczne i gospodarcze, <https://epodreczniki.pl/a/indie---kontrasty-spoeczne-i-gospodarcze/D7nWft3jR> [13.01.2021].

<sup>10</sup> R. Włodarczyk, *Kolonizacja jako kategoria analityczna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2, s. 21.



Według A. K. Paliwa termin *postkolonializm* to zbiór pojęć teoretycznych, które koncentrują się na bezpośrednich skutkach i następstwach europejskiej kolonizacji od XVI wieku do współczesności. Jest to również próba przekroczenia historycznego znaczenia kolonizacji w kierunku określenia innych form wyzysku człowieka, form represji i zależności. To także potężny ruch intelektualny, który zmusza do zmiany percepcji i rozumienia współczesnej historii, kulturoznawstwa, krytyki literackiej i ekonomii politycznej<sup>11</sup>.

Termin *postkolonializm* pojawił się w kontekście dekolonizacji w drugiej połowie XX wieku i został zawłaszczony przez współczesny dyskurs w wielu dziedzinach. Jednakże – pomimo definicyjnych debat – pojęcie pozostaje rozmyte i przekracza perspektywy poststrukturalistyczne, postmodernistyczne. Niektórzy krytycy – jak Edward Said, Frantz Fanon, Homi K. Bhabha, Gayatri Ch. Spivak – przez dyskurs postkolonialny próbują przeciwstawić się retoryce kolonizatorów, chociaż zarzuca się im zbyt upolitycznioną dyskusję akademicką w miejsce krytyki neoimperialnej relacji władzy. W posłowie do książki *Teoria postkolonialna* Ewa Domańska podkreśla, że nadrzędnym celem badań postkolonialnych jest krytyka europocentryzmu i promowanie postkolonialnych rodzajów wiedzy (wiedzy oporu), które kontestują europocentryczny sposób poznania jako ideologię legalizującą imperialną dominację. Takie rozumienie stawia studia postkolonialne w kontekście buntu przeciwko Zachodowi i cywilizacyjnej walki o dominację w świecie, którą przenika idea deterioracji Europy<sup>12</sup>.

Zdaniem Andrzeja Polusa:

Postkolonializm porównać można do feminizmu, który również nie stanowi koherentnego projektu wyjaśniania/zrozumienia rzeczywistości. W podejściach feministycznych funkcję „twardego rdzenia” wspólnego wszystkim odłamom tego nurtu pełni twierdzenie o istnieniu płci kulturowej (ang. *gender*), która warunkuje określone interakcje społeczne. W postkolonializmie, rolę podobną do *gender* dla feminizmu, spełnia twierdzenie, iż w obszarach

<sup>11</sup> A. K. Paliwal, *Designing A Post-Colonial Pedagogy in India*, „Journal of Rajasthan Association for Studies in English” 2009, vol. 5, s. 11.

<sup>12</sup> E. Domańska, *Badania postkolonialne*, [w:] L. Gandhi, *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008, s. 159.

będących niegdyś pod kontrolą metropolii europejskich zaszła specyficzna wielowymiarowa (kulturowa, gospodarcza, płciowa, polityczna, etc.) relacja pomiędzy kolonizatorem a kolonizowanym, która wpływa obecnie na stan rozwoju społeczno-politycznego i kategorie, używane przez ludność, państw powstałych w wyniku dekolonizacji<sup>13</sup>.

## 1.1. PROFIL DEMOGRAFICZNY

„Rewolucja demograficzna rozpoczyna się zmniejszeniem współczynnika umieralności, za którym podąża spadek liczby urodzeń, aż do czasu, gdy wskaźnik zastępowalności pokoleń osiągnie równowagę na niskim poziomie”<sup>14</sup>. Obecnie Hindusi reprezentują prawie 18% światowej populacji, co oznacza, że co szósty mieszkaniec Ziemi mieszka w Indiach. Eksplozja demograficzna zmusiła władze do modernizacji rolnictwa, transformacji systemu edukacji, systemu politycznego i przemian kulturowych. W ciągu kilkudziesięciu lat liczba ludności w Indiach wzrosła do ponad miliarda. Według danych opracowanych przez instytucje rządowe w 2011 roku Indie zamieszkiwało 1,21 miliarda ludzi. Struktura wiekowa mieszkańców wyglądała następująco:

- 28,5% w wieku do 14 lat (187 016 401 mężczyzn i 165 048 695 kobiet)
- 18,1% w wieku 15–24 lat (118 696 540 mężczyzn i 105 342 764 kobiet)
- 40,6% w wieku 25–54 lat (258 202 535 mężczyzn i 243 293 143 kobiet)
- 7% w wieku 55–64 lata (43 625 668 mężczyzn i 43 175 111 kobiet)
- 5,8% w wieku 65 lat i więcej (34 133 175 mężczyzn i 37 810 599 kobiet).

Średnia wieku ogółem to 27 lat, przy czym długość życia wynosi 67 lat. Zgodnie z danymi pochodzącymi ze spisu powszechnego przeprowadzonego w 2011 roku, w miastach mieszka 31% ludności, z czego 23% mieszkańców miast żyje w slumsach<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> A. Polus, *Postkolonializm i neokolonializm. Problemy definicyjne*, „Working Papers” 2010, nr 10, s. 4, <https://pcsa.org.pl/publikacje/pcsa-working-papers-series/> [13.01.2021].

<sup>14</sup> D. Rothermund, *Indie. Nowa azjatycka potęga*, Warszawa 2010, s. 214.

<sup>15</sup> Census of India Website. Archive, <https://censusindia.gov.in/2011-Common/Archive.html> [13.01.2021].

Każdego roku w Indiach rodzi się ponad 26 milionów dzieci, co stanowi ponad połowę ludności Polski. Warto podkreślić, że prawie dwa miliony dzieci umiera przed ukończeniem piątego roku życia. W 2011 roku odnotowano spadek liczby narodzin wśród chłopców w porównaniu do 2001 roku i wyniósł on 2 060 000, podczas gdy spadek liczby narodzin wśród dziewczynek wyniósł 2 990 000, co oznacza, że w tym czasie urodziło się o prawie jedną trzecią mniej dziewczynek niż chłopców<sup>16</sup>.

Umieralność dzieci w Indiach jest alarmująco wysoka. Pomimo że w sektorze medycznym nastąpiła poprawa, to dzieci i kobiety w niektórych stanach nadal nie są objęte opieką medyczną. Na wysoką umieralność niemowląt mają wpływ choroby wieku dziecięcego, wyeliminowane w krajach Zachodu, oraz nieodpowiednia opieka nad noworodkiem przez najbliższą rodzinę. Największe ryzyko śmierci występuje w pierwszych godzinach po narodzeniu i w pierwszych tygodniach życia.

Wyróżnia się dwa rodzaje czynników wpływających na śmiertelność płodów i noworodków: endogenne i egzogenne. Czynniki endogenne są związane z tworzeniem się płodu i uwarunkowane biologicznie. Dobrostan płodu i noworodka zależy od wieku matki, kolejności narodzin dzieci, długości odstępu między kolejnymi porodami, wagi przy urodzeniu, ogólnego stanu zdrowia matki. Czynniki egzogenne – inaczej środowiskowe – to najczęściej choroby zakaźne kończące się biegunką, odwodnieniem, zapaleniem oskrzeli i płuc, a także niewłaściwe praktyki żywieniowe i niedostateczna higiena<sup>17</sup>. Odsetek zgonów niemowląt w stosunku do wszystkich zgonów waha się znacznie w poszczególnych prowincjach – od 2% w Kerali, 5% w Tamil Nadu, po bardzo wysokie 20% w Madhja Pradeś oraz 21% w Radżastanie i Uttar Pradesh. Oznacza to, że w kilku najbardziej zacofanych prowincjach umiera co piąty niemowlak<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> C. Chandramouli, *Provisional Population Totals*, „Census of India” 2011, paper 1, vol. 1, series 1, New Delhi 2011, s. 63, [https://censusindia.gov.in/2011-prov-results/data\\_files/india/Final\\_PPT\\_2011\\_chapter4.pdf](https://censusindia.gov.in/2011-prov-results/data_files/india/Final_PPT_2011_chapter4.pdf) [13.01.2021].

<sup>17</sup> *Children in India 2012 – A Statistical Appraisal*, New Delhi 2012, s. 34, [http://mospi.nic.in/sites/default/files/publication\\_reports/Children\\_in\\_India\\_2012-rev.pdf](http://mospi.nic.in/sites/default/files/publication_reports/Children_in_India_2012-rev.pdf) [13.01.2021].

<sup>18</sup> *Sample Registration System. Statistical Report 2011*, s. 73, [https://censusindia.gov.in/vital\\_statistics/SRS\\_Report/11Chap%204%20-%202011.pdf](https://censusindia.gov.in/vital_statistics/SRS_Report/11Chap%204%20-%202011.pdf) [13.01.2021].

W Indiach każdego roku rodzi się 26 milionów dzieci, z czego tylko 70% jest rejestrowanych zaraz po urodzeniu. Pozostałych 30%, czyli około 8 milionów dzieci, nie zostaje zgłoszona w żadnym urzędzie<sup>19</sup>. W Indiach nie istnieje wydolny system ewidencji ludności, nawet nie wszyscy mają dowody osobiste. Ogromna liczba osób nie jest zarejestrowana w żadnym urzędzie i nie widnieje w żadnych statystykach. W Indiach od 1969 roku wystawianie metryk urodzenia jest obowiązkowe, ale nie wszyscy są zainteresowani ich posiadaniem. Co prawda, przepisy stanowią, że osoba, która jest głową rodziny, powinna zawiadamiać o każdych narodzinach i każdej śmierci w swoim gospodarstwie domowym, ale wielu nie stosuje się do tej regulacji. W Indiach nie ma obowiązku meldunkowego ani rejestrowania ślubów. Ludzie biedni nie ubiegają się o akty zgonu i nie zgłaszają nikomu śmierci członków rodziny. Są to czarne liczby w statystykach, które mogą dotyczyć nawet 60% społeczeństwa. Przykładowo: w Aligarh w 2012 roku zarejestrowano zaledwie 25% narodzin i 15% zgonów<sup>20</sup>. Bez tych danych nie można w żaden sposób mówić o jakiegokolwiek walce z systemem kastowym, ubóstwem, analfabetyzmem i nierównościami społecznymi w Indiach<sup>21</sup>. Dopiero Nowelizacja ustawy o obywatelstwie (Citizenship Amendment Act, 2019), wprowadzona przez premiera Narendra Modiego, oraz wdrożenie Krajowego Rejestru Obywateli (National Register of Citizens), zakładają obowiązek zarejestrowania się w urzędzie w celu wyrobienia dowodu osobistego. Pozwoli to Hindusom, do tej pory nieuwzględnianym w statystykach, na normalne funkcjonowanie.

Aborcja płodów żeńskich i zabijanie noworodków płci żeńskiej to główne przyczyny zachwianej proporcji płci w Indiach, które odzwierciedlają nierówny dostęp kobiet i dziewcząt do edukacji, pomocy medycznej i żywności<sup>22</sup>. Zabijanie dziewczynek w Indiach praktykuje się w tym kraju od setek lat, ponieważ rodziny uznają je za ciężar. Obrazuje to pokutujące

<sup>19</sup> *The Situation of Children in India. A Profile*, New Delhi 2011, s. 29, <https://www.ecoi.net/en/document/1234700.html> [13.01.2021].

<sup>20</sup> Tamże, s. 28.

<sup>21</sup> *Report on Employment and Unemployment Survey 2009–10*, Chandigarh 2010, s. 34, [http://www.labourbureau.gov.in/Final\\_Report\\_Emp\\_Unemp\\_2009\\_10\\_New.pdf](http://www.labourbureau.gov.in/Final_Report_Emp_Unemp_2009_10_New.pdf) [13.01.2021].

<sup>22</sup> Resource Centre. Save the Children's, <https://resourcecentre.savethechildren.net/search/site/india> [13.01.2021].

po dziś dzień przysłowie: „Zabij swoją córkę teraz, zaoszczędzisz na posagu w przyszłości”. Instytucja posagu oraz przekonanie, że tylko syn ma prawo namaścić ciało rodzica po jego śmierci, doprowadziła do deprecjonowania roli kobiety w społeczeństwie indyjskim<sup>23</sup>. W ostatnich latach coraz popularniejsze stają się badania prenatalne, które pozwalają na ustalenie płci płodu. Dzięki temu rodzice mogą sami zdecydować, czy chcą córki, czy wolą usunąć płód. W konsekwencji doprowadziło to do wprowadzenia Pre-natal Diagnostic Tech Act (1994) oraz The Preconception and Prenatal Diagnostic Techniques Act (2003) – prawa zakazującego podawania rodzicom płci płodu. Celem tych regulacji była walka z dyskryminacją płciową w Indiach, jednak w części stanów (Bihar, Haryana, Radżastan, Uttar Pradeś) nikt go nie respektuje<sup>24</sup>.

## 1.2. SYSTEM KASTOWY JAKO SYSTEM WYCHOWAWCZY

System wychowawczy w rozumieniu norm, przekonań oraz idei został ukształtowany na potrzeby społeczeństw. W Indiach dostęp do edukacji, zarezerwowany na przestrzeni wieków dla najwyższych kast, doprowadził do odizolowania niektórych warstw społeczeństwa od nauki i pozbawił wpływu na jej rozwój. Choć oficjalnie kasty zniesiono, to jednak do dziś narzucają ideologię pedagogiczną, wyznaczają styl wychowawczy i określają porządek społeczny<sup>25</sup>. Słowo *kasta* pochodzi z języka portugalskiego i oznacza gatunek. Społeczeństwo indyjskie dzieli się na cztery warny (kasty): a) braminów, b) rycerzy, c) kupców i rolników oraz d) służebnych. Poza systemem kastowym są Dalici, czyli niedotykalni. Zgodnie z interpretacją Rygwedy, jednej z czterech Wed, każda kasta powstała z odpowiedniej części ciała osoby kosmicznej – Puryszy, co

<sup>23</sup> K. Menon-Sen, A. K. Shiva Kumar, *Women in India. How free? How equal? Report commissioned by the Office of the Resident Coordinator in India 2001*, New Delhi 2001, s. 61, <https://web.archive.org/web/20060911183722/http://www.un.org.in/wii.htm> [13.01.2021].

<sup>24</sup> Ł. Dominiak, *Sex-selective Abortion and the Theory of Identity. The Case of India*, [w:] *Aspects of Contemporary Asia. Culture, Education, Ethics*, red. J. Marszałek-Kawa, Toruń 2015, s. 206.

<sup>25</sup> H. Mystek-Pałka, *Edukacja dorosłych w Indiach*, [w:] *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*, red. A. Frąckowiak, J. Półturzycki, Warszawa 2011, s. 320.

determinuje ich stosunek do rytuału i charakteru zajęć wykonywanych w codziennym życiu. Powinnością bramina, wyrosłego z ust Puryszy, jest studiowanie i spełnianie rytualnych funkcji połączonych z magicznym oddziaływaniem na umysły, emocje, wyobraźnię członków innych kast. Do jego zadań należy poznawanie prawdy i nauczanie, a także wdrażanie w życie przemyśleń mędrców. Z ramienia Puruszy powstała kasta kszatrijów, rycerzy i władców, którzy chronili ziemię i dobrobyt. Studia kszatrii miały charakter funkcjonalny i przygotowywały do sprawowania rządów oraz prowadzenia wojny. W sprawach rozumienia praw życia zasięgali rad u braminów, którzy objaśniali prawidłowości i sposoby spełniania dharmy<sup>26</sup>. Kasta wajsjów, która powstała z bioder Puruszy, prowadziła życie gospodarcze, rzemieślniczo-kupieckie i rolnicze, sama się edukacyjnie regenerowała. Czwarta kasta, śudrów, powstała z nóg Puruszy i wykonywała prace służebne<sup>27</sup>.

W świętych księgach wedyjskich spisano reguły pomagające zachować odwieczny porządek społeczny, a te związane z zawieraniem małżeństw są fundamentem systemu kastowego. Podstawę stanowi endogamia wewnątrzkastowa: związki mieszane są zakazane. Małżeństwa aranżują rodzice<sup>28</sup>. W dawnych czasach buddyzm i dżinizm podważały porządek kastowy i endogamię<sup>29</sup>, natomiast obecnie politycy chcą zmniejszyć społeczne nierówności przez zagwarantowanie pewnych przywilejów upośledzonym grupom. W latach 20. władze brytyjskie zaczęły zapisywać na specjalnych listach urzędowych najniższe kasty i plemiona, aby objąć je programem pomocy społecznej. Z tego też okresu pochodzą ich nazwy: kasty uciśnione, rejestrowane (*scheduled castes*)<sup>30</sup>. Współcześnie prowadzi się akcje afirmacyjne w celu zapewnienia niedotykalnym ich praw i poprawy warunków życia.

<sup>26</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, Warszawa 1990, s. 39.

<sup>27</sup> *Kasty hinduskie*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kasty-hinduskie;3920983.html> [13.01.2021].

<sup>28</sup> D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 200.

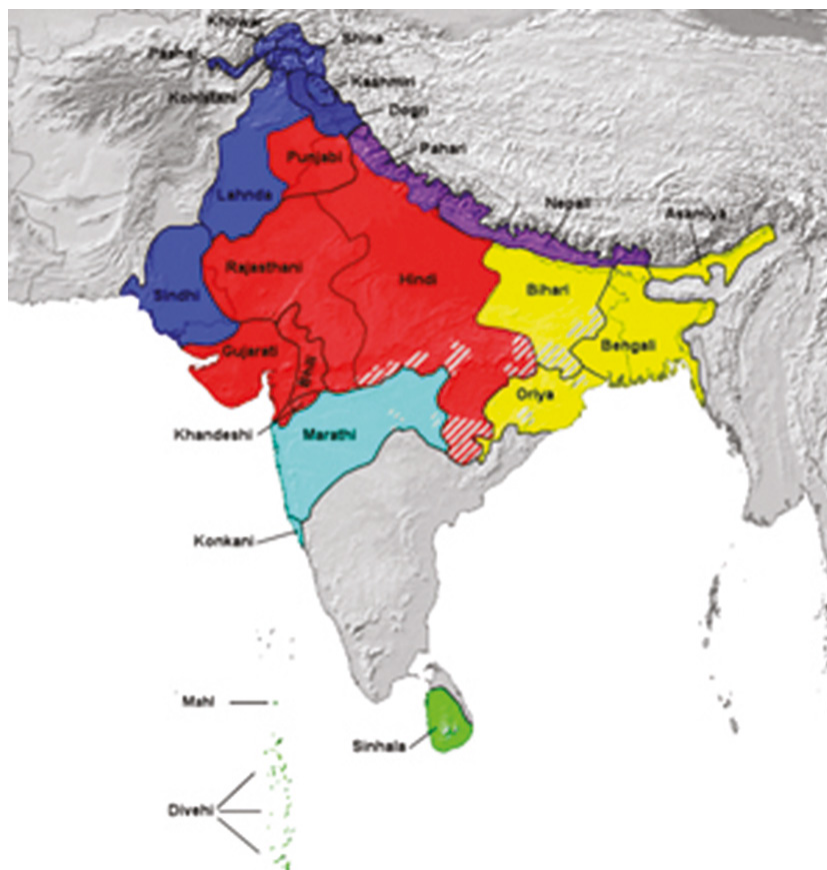
<sup>29</sup> Budda odrzucił kastowość religii bramińskiej i udzielał święceń każdemu, bez względu na jego pochodzenie.

<sup>30</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości. Edukacja i struktura społeczna w Indiach w okresie 1947–1990*, Warszawa 1993, s. 95.

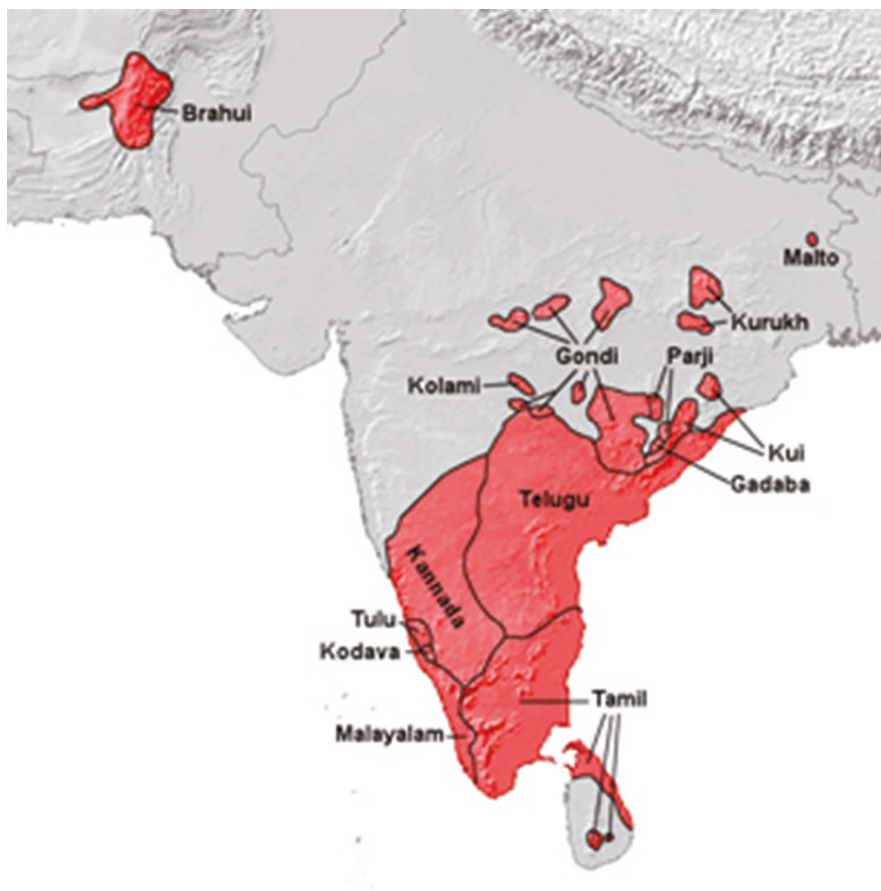
Takie postrzeganie kultury skolonizowanej przez Anglików, jako wymagającej interwencji czy pomocy uciśnionym, przystaje do ideologii kolonialnej jako „misji cywilizacyjnej”, będącej formą doprowadzenia człowieka skolonizowanego do dojrzałości. Na przykładzie edukacji: kolonializm stał się projektem rozwojowym, a kolonizator – wychowawcą. Anglicy, broniący pedagogicznych motywacji kolonializmu, zdradzali ich oświeceniowe dziedzictwo, na bazie którego chcieli zbawiać świat<sup>31</sup>.

### 1.3. JĘZYKI INDII JAKO NARZĘDZIE WYWIERANIA PRZYMUSU

#### II. 2-3. Języki Indii



<sup>31</sup> L. Gandhi, *Teoria postkolonialna*, dz. cyt., s. 36.



Źródło: *Języki Indii*, [w:] Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Języki\\_Indii](https://pl.wikipedia.org/wiki/Języki_Indii) [13.01.2021].

System szkolny w Indiach pozwala prowadzić edukację w językach regionalnych i etnicznych, dzięki czemu odzwierciedla różnorodność językową kraju. W użyciu występuje około 800 języków rodzimych, zwanych ojczystymi, oraz około 1700 dialektów z czterech grup językowych: indoeuropejskiej, drawidyjskiej, austroazjatyckiej i chińsko-tybetańskiej. Hindi jest językiem urzędowym, a angielski – tak zwanym językiem pomocniczym<sup>32</sup>. Do największych pod względem liczby użytkowników należą języki: hindi, bengalski, telugu, marathi, tamilski, urdu, gudżarati,

<sup>32</sup> K. Mylius, *Historia literatury staroindyjskiej*, Warszawa 2004, s. 16.



kannada, malajalam, orijski, pendżabski, asamski i maithili<sup>33</sup>. Pięć spośród nich to języki drawidyjskie, występujące w rejonach południowych: kannada w Kerali, malajalam wzdłuż Wybrzeża Malabarskiego. Tamilskim posługuje się ponad 30 milionów ludzi w południowo-wschodniej części kraju, a telugu – 40 milionów mieszkańców stanu Andhra Prades. W górskich rejonach jest rozpowszechniony język tybetański i spokrewnione z nim języki: bara, naga, kaczin. Języki indoeuropejskie tworzą największą grupę języków na północy. Języka bengali używa ponad 100 milionów mieszkańców Bengalii i Bangladeszu, a pendżabskiego – ponad 40 milionów mieszkańców Pendżabu i zachodniego Pakistanu. Wykorzystuje się różne rodzaje pisma: sanskryckie, dewanagari, łacińskie, perskie, urdu. Gurmukhi posługują się sikhowie, marathi używa się w Maharastrze, gudżarati – w Gudżaracie, orijski – w Orisie, a nepali – w Nepalu<sup>34</sup>.

Persowie wprowadzili tak zwany alfabet aramejski, który w Indiach przekształcił się w kharoshti, a z kolei z niego wykształciły się inne alfabety. Współczesny alfabet języka ujęurskiego, używany przez buddyistów z Turkiestanu, opiera się na tym systemie. Dzięki buddyzmowi indyjskie systemy pisma trafiły do południowo-wschodniej Azji<sup>35</sup>.

W każdym stanie istnieje oficjalny język stanowy, w którym prowadzi się nauczanie. W szkole można też uczyć w językach angielskim lub hindi. Forma nauczania jest więc trójjęzyczna z wyjątkiem stanów, w których językiem stanowym jest hindi – w tych regionach z reguły nie uczy się trzeciego języka. Korzeni tego systemu można upatrywać w początkach państwa indyjskiego, kiedy kolonialne Indie podzielono na księstwa i prowincje, niebędące jednolite językowo.

Język hindi należy do indoeuropejskiej rodziny języków (indoaryjska grupa języków indoirańskich). Posługuje się nim ludność zamieszkująca północne i centralne tereny Półwyspu Indyjskiego. Jest to obszar liczący ponad 400 milionów mieszkańców. Na mocy konstytucji z 1950 roku hindi stał się ogólnopaństwowym językiem Republiki Indii. W tym języku stosuje się zapis zwany dewanagari. W codziennym życiu Hindusi posługują się wieloma dialektami. Literacka postać

<sup>33</sup> M. Skorbtal, *Różnorodność językowa a federalizm w Indiach*, [w:] *Indie w XXI wieku. Wybrane problemy*, red. A. Potyrała, M. Skorbtal, Poznań 2009, s. 46.

<sup>34</sup> J. Knappert, *Mitologia Indii*, Poznań 1996, s. 12.

<sup>35</sup> Tamże, s. 20.

współczesnego hindi zaczęła kształtować się w pierwszej połowie XIX wieku na podstawie hindustani, z silnymi zapożyczeniami z sanskrytu. Mianem hindustani określa się formę języka potocznego używanego przed 1947 rokiem na obszarze północnych Indii. Hindustani powstało w XIII wieku w okresie konsolidacji władzy muzułmańskiej na podłożu dialektu khariboli<sup>36</sup>, pochodzącego z okolic Delhi. Urdu to oficjalny język Pakistanu i jeden z konstytucyjnych języków Republiki Indii. Jest genetycznie tożsamy z hindi, a jego historia sięga XII–XIII wieku i wiąże się z powstaniem hindustani. Od XVII wieku bujnie rozwijała się poezja urdu. W urdu dominują zapożyczenia z języka perskiego i arabskiego, w odróżnieniu od sanskryckich zapożyczeń w hindi. Urdu stosuje zmodyfikowany zapis alfabetu arabskiego. Choć hindi i urdu są tożsame pod względem struktury, różni je religijne pochodzenie użytkownika. Muzułmanin w Indiach posługuje się pismem arabskim, a hindus – pismem dewanagari. Mówiący natomiast może wtrącać więcej zapożyczeń z sanskrytu lub arabskiego. Zdaniem Danuty Stasik część badaczy uważa hindi i urdu za komplementarne odmiany tego samego języka<sup>37</sup>.

Na „terytorium języka hindi” mamy do czynienia z 17 ważniejszymi dialektami, których cechy wspólne pozwalają na wyróżnienie pięciu zespołów dialektów. Należy podkreślić, że tylko hindi wschodnie i hindi zachodnie określane są mianem hindi właściwego. Pozostałe dialekty mają cechy odrębnych języków.

1. Hindi zachodnie (Delhi, Agra, Harijana)

2. Hindi wschodnie (Awadhi, Bagheli, Chattisgarhi)

3. Radżastani<sup>38</sup>

– Radżastani zachodnie: dialekt marwari (Jodhpur, Ajmer, Jaisalmer, Bikaner)

– Radżastani wschodnie: dialekt dżajpuri (Jaipur, Ajmer)

– Radżastani północne: dialekt mewati (Alwar, Bharatpur)

– Radżastani południowe: dialekt malwi (Indaur, Ujjain, Ratlam, Bhopal)

<sup>36</sup> Najważniejszy dialekt w historii rozwoju hindi. Używa się go obecnie jako dialektu Delhi.

<sup>37</sup> D. Stasik, *Język hindi*, Warszawa 2009, s. 16–19.

<sup>38</sup> Ze względu na specyfikę badań prowadzonych na terenie Radżastanu autorka przytacza wszystkie dialekty tej prowincji. Ma to ukazać trudność w prowadzeniu badań na terenie tak zróżnicowanym językowo.

4. Pahari: dialekty górskie

5. Bihari<sup>39</sup>.

W nawiązaniu do postkolonialnej pedagogiki, krytykującej instytucje sięgające po narzędzia wywierania przymusu i opresji wobec ludzi, można zdefiniować instytucje opresyjne jako wszelkie miejsca, w których wypracowywana jest wiedza (szkoły, uniwersytety). Ich opresyjny charakter przejawia się w wykluczeniu części społeczeństwa z dyskursu na temat rzeczywistości, co na gruncie postkolonializmu zostało zawarte w pytaniu badawczym przywołanej już Gayatri Ch. Spivak – czy ludzie gorsi, inni potrafią w ogóle mówić? (ang. *Can the subaltern speak?*). Dalej tę myśl rozwinęli badacze *subaltern studies*, którzy podnosili kwestie uczynienia z ludzi „podrzędnych” samoistnego podmiotu, wysłuchania ich głosu, poważnego traktowania ich doświadczeń i myśli, a nie tylko warunków materialnych.

W kontekście przywołanej dyskusji należy zadać sobie pytanie o to, czy Hindusi pozbyli się kolonialnej mentalności i na ile zarządzanie oświatą stało się niezależne. Dlaczego językiem urzędowym nadal pozostaje angielski, a plemienne języki ludów tubylczych są spychane na dalszy plan? Dlaczego dzieci niemówiące po angielsku czują kompleks niższości przed nauczycielem posługującym się na lekcjach językiem kolonizatora?

## 1.4. RELIGIE INDII

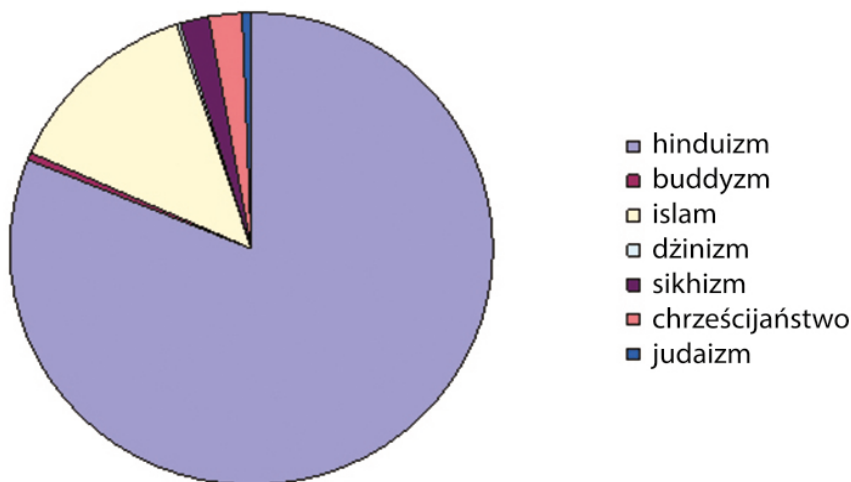
Struktura religijna w Indiach jest niezwykle skomplikowana, ponieważ w granicach jednego państwa żyją wyznawcy wielu różnych religii: hinduizmu (80%), islamu (13%), chrześcijaństwa (2,3%), sikhizmu<sup>40</sup> (1,8%),

<sup>39</sup> D. Stasik, *Język hindi*, dz. cyt., s. 21–24.

<sup>40</sup> Sikhizm został stworzony przez guru Nanakę (1469–1539) w Pendżabie. Doktrynę sikhijską, będącą w opozycji do hinduizmu i islamu, sformalizowano dopiero w XVII wieku. W wyglądzie sikha charakterystyczne są: długie włosy, których nigdy się nie obcina, turban, żelazny dysk na bransolecie, sztylet i grzebień. Mężczy wyznawcy sikhizmu przyjmują przydomek Singh, czyli 'lew'. Do końca XVII wieku sikhizm przekształcił się w odrębną grupę wyznaniową i stał się wojowniczym ugrupowaniem pielęgnującym cechy żołnierskie i tak był postrzegany najpierw przez Mogołów, a potem przez Brytyjczyków, którzy przyjmowali sikhów szczególnie chętnie do służby wojskowej. J. Knappert, *Mitologia Indii*, dz. cyt., s. 300).

buddyzmu<sup>41</sup> (0,7%), judaizmu (0,5%) i dżinizmu<sup>42</sup> (0,4%)<sup>43</sup>. Każda z tych grup kultywuje odrębne zwyczaje i tradycje. Ma to swoje odzwierciedlenie w typach placówek edukacyjnych prowadzonych przez duchownych przy klasztorach, świątyniach czy meczetach. Za najgorzej wykształconych uważa się muzułmanów, a ponad 8% dzieci praktykujących to wyznanie jest pozbawionych dostępu do edukacji.

#### II. 4. Religie występujące w Indiach



Źródło: J. Knappert, *Mitologia Indii*, dz. cyt., s. 87.

<sup>41</sup> Początkowo Budda (ur. 563 p.n.e.) kierował swoje nauki do pojedynczych ludzi. Wkrótce jednak jego uczniowie zaczęli organizować się w społeczności, które dzięki bogatym fundatorom rozrosły się w klasztory. Mnisi byli żebrakami, a dni spędzali na medytacji, recytowaniu kazań Buddy i nauczaniu dharmy. W Indiach buddyzm podupadł w czasie inwazji muzułmańskiej. J. Knappert, *Mitologia Indii*, dz. cyt., s. 87.

<sup>42</sup> Dżiniści praktykują wegetarianizm i całkowitą ahimsę: nie mogą skrzywdzić żadnego stworzenia, przez co chodzą z miotłką, aby usunąć z drogi owady, które mogłyby zadeptać. W Indiach żyje ich około czterech milionów. Dżinizm był znaczącą religią w Indiach w XI i XII wieku, czyli przed islamskim podbojem. Tamże, s. 138.

<sup>43</sup> Judaizm był jedną z pierwszych religii pochodzenia nieindyjskiego, które pojawiły się w tym kraju. Społeczności żydowskie szybko jednak odeszły od ortodoksji i zaadaptowały się do lokalnych tradycji i zwyczajów. Wyznawców judaizmu traktowano jako część społeczeństwa kastowego i reszta mieszkańców Indii ich nie dyskryminowała. Prześladowali ich jednak Portugalczycy w okresie swej dominacji w obszarze Goa. N. Katz, *Who Are the Jews in India*, Berkeley – Los Angeles – Londyn 2000, s. 9–10.

Tradycyjna hinduska struktura społeczna wykazuje ogromną zdolność do przetrwania – wchłania w siebie nowe kasty i tworzy z chrześcijan „hinduskich chrześcijan”, zaś z muzułmanów – „hinduskich muzułmanów”. Nadal istnieje podział na muzułmanów, którzy przybyli do Indii wraz z wojskami najeźdźców i którzy uważali się z tego powodu za lepszych, oraz na miejscowych konwertytów, pochodzących zazwyczaj z niższych kast hinduskich. Konwertyci w znacznym stopniu zachowali część hinduskiej tradycji, która albo przetrwała w stanie nienaruszonym, albo po części została przystosowana do wymagań nowej religii. Indyjski islam jest w znacznym stopniu przesiąknięty pierwiastkiem hinduskim, muzułmanie sufici są bliscy indyjskim joginom, ruch *bhakti* natomiast zawiera wiele elementów pochodzących z islamu. Również system społecznej stratyfikacji wśród muzułmanów przypomina system kastowy charakterystyczny dla Hindusów, jednak grupy muzułmańskie są mniej rygorystyczne w stosunku do swoich wyznawców. Małżeństwa hindusko-muzułmańskie z religijnego punktu widzenia są zabronione. Podobne zjawisko obserwuje się wśród hinduskich chrześcijan. Chrześcijaństwo przyjmowali najczęściej przedstawiciele najniższych kast, a do nowej religii przyciągał ich egalitaryzm oraz powiązanie z warstwą Brytyjczyków rządzących Indiami. W rzeczywistości nowo nawróceni chrześcijanie zachowali podział na cztery warny, a katolicy-niedotykalni mają swoje kościoły<sup>44</sup>.

Wskrzeszenie znajomości historii Indii w XIX wieku nie tylko rozbudziło, lecz także wzmocniło zrozumienie hinduizmu przez samych Hindusów. Odrodzenie sanskrytu doprowadziło do odczytania na nowo wielkich dzieł Mahabharaty i Ramajany. Odkryto dawno zapomnianą historię Czandragupty i Aleksandra Wielkiego (Sikandry), odczytano także napisy z czasów Ashoki. Hindusi uzmysłowili sobie, że mogą się szczycić swoim dziedzictwem narodowym. Podbój Bengalów przez Brytyjczyków spowodował nagłą zmianę położenia hinduizmu. Pod rządami muzułmanów religię hinduską ledwie tolerowano. Dla Anglików zarówno hinduizm, jak i islam były religiami pogańskimi, ponieważ jednak Brytyjska Kompania Wschodnioindyjska (British East India Company) nie miała zainteresowań religijnych, w XIX wieku hinduizm po raz pierwszy od

<sup>44</sup> K. Dębnicki, *Konflikt i przemoc w systemie politycznym niepodległych Indii*, Warszawa 2006, s. 73.

500 lat zyskał równorzędne stanowisko z islamem. Zdaniem Janusza Justyńskiego rozwój panowania brytyjskiego odbył się kosztem społeczności muzułmańskiej, która znajdowała się u władzy w Imperium Mogołów. Reformy kolonizatorów miały na celu osłabienie wpływów elity muzułmańskiej. Szczególnie dotkliwie muzułmanie odczuli zmarginalizowanie języka perskiego i wprowadzenie do szkół języka angielskiego, co godziło w ich dumę narodową<sup>45</sup>.

Pedagogika kolonizatorów, wraz z ich systemem wychowawczym, używała religii jako narzędzia wzmacniającego pozycję polityczną, gospodarczą i kulturową. To spowodowało, że kraje skolonizowane stopniowo zaczynały tracić swoją odrębność i kulturową tożsamość. Niestety, dawne kolonie do dziś nie pozbyły się kolonialnej mentalności. Jedynym sposobem na uzyskanie prawdziwej wolności jest wypracowanie własnego systemu edukacji, o charakterze wielokulturowym, łączącego podejście pedagogiki emancypacyjnej z krytyczną. Gayatri Ch. Spivak w pracy *Can the Subaltern Speak?* twierdzi, że należy na nowo skonstruować tożsamość, należy zabrać głos w świecie zdominowanym przez relacje dominacji i oporu<sup>46</sup>. Pytanie brzmi: czy Indie są na to gotowe?

## 1.5. POZYCJA KOBIETY W INDIACH

Pozycja kobiety w Indiach różni się w zależności od regionu. W najbardziej zacofanych gospodarczo regionach trwalsze są wpływy patriarchy i kultury muzułmańskiej. Północne stany (Bihar, Harijana, Madhya Pradeś, Radżastan i Uttar Pradeś) są najbardziej zacofane, natomiast stany południowe (Andhra Pradeś, Karnataka, Kerala i Tamil Nadu) – najmniej<sup>47</sup>. Szczególną cechą indyjskiego profilu demograficznego jest niedobór kobiet. Na 1000 mężczyzn przypadają 933 kobiety. Brak kobiet to wynik działań podejmowanych przez Hindusów: od dzieciobójstwa po zaniechanie i mordowanie młodych synowych. W 1994 roku parlament

<sup>45</sup> J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, Warszawa 1985, s. 18.

<sup>46</sup> G. Ch. Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, dz. cyt., s. 66.

<sup>47</sup> M. Browarczyk, *Wybrane aspekty sytuacji kobiet w Indiach współczesnych*, [w:] *Międzykulturowe i interdyscyplinarne badania feministyczne. Daleki – Bliski Wschód: współczesność i prehistoria*, red. E. Pakszysz, Poznań 2005, s. 65.

uchwalił akt zakazujący aborcji dokonywanej po badaniach prenatalnych, ale przy powszechnej korupcji rozwiązania prawne tego typu nie ukróczą procederu, który występuje w coraz większej skali<sup>48</sup>. Narodziny córki są obciążeniem dla rodziców, których często nie stać na posag. Alfabetyzm kobiet jest kolejnym wskaźnikiem ich zaniedbania w indyjskim społeczeństwie. Zgodnie ze spisem przeprowadzonym w 2001 roku około 46% kobiet w Indiach było niepiśmiennych. Życie w tradycyjnej indyjskiej wiosce nie zachęca dziewczynki do nauki, a edukację córki lub synowej uważa się za niepotrzebną. Pożądanym potomstwem są synowie, ponieważ rodzice oczekują od nich wsparcia na starość<sup>49</sup>. Południe Indii – matriarchalne – stosuje z powodzeniem antykoncepcję i ma mniejszy odsetek śmiertelności wśród kobiet. Na północy – będącej ostoją patriarchy – nawet dziesięcioletnie dziewczynki wydaje się za mąż tylko po to, aby rodziły dzieci tak długo, dopóki nie uda im się wydać na świat syna. To właśnie patriarchalne postrzeganie kobiet jako rodziców dzieci i niezezwalanie im – zgodnie z ich wolą – na antykoncepcję jest dużą przeszkodą w planowaniu rodziny<sup>50</sup>. W Indiach nadal praktykuje się zakazane prawnie małżeństwa dzieci, ponieważ ubogie rodziny nie muszą wtedy gromadzić posagu lub jest on niewielki. Zamążpójście przed osiągnięciem dojrzałości płciowej daje gwarancję „czystości”. System patriarchalny, o czym będzie jeszcze mowa, to nie tylko ograniczone prawa kobiet czy ich podporządkowanie mężczyznom, lecz także pełna gloryfikacja kobiet żyjących w odosobnieniu<sup>51</sup>.

Wykształcenie ma wpływ na różnice w poziomie bezrobocia wśród kobiet na terenach miejskich i wiejskich. Wykształcone kobiety z obszarów wiejskich mają o wiele gorsze możliwości podjęcia pracy niż kobiety z miast. Ten trend jest odwrotny w przypadku ogólnego bezrobocia: wśród kobiet mieszkających w miastach rejestruje się wyższy poziom bezrobocia niż wśród kobiet wiejskich. To pokazuje różnicę

<sup>48</sup> Tamże, s. 71.

<sup>49</sup> Wraz z wydłużeniem życia wzrasta liczba osób wymagających opieki na starość. Obecnie Indie niewiele mają wspólnego z państwem opiekuńczym, nie dotyka ich problem emerytur dla ludzi starszych.

<sup>50</sup> D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 216.

<sup>51</sup> A. Sieklucka, *Równouprawnienie kobiet w sikhizmie*, [w:] *Być kobietą w Oriencie*, red. D. Chmielowska, B. Grabowska, E. Machut-Mendecka, Warszawa 2008, s. 82. Więcej w rozdziale piątym.

w charakterze pracy dostępnej na rynku i preferowanej przez kobiety wykształcone i niewykształcone. Warto odnotowania jest to, że dla kobiet zamężnych status ekonomiczny odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu pracy. Na zamężnych kobietach z biednych rodzin wywiera się presję, aby podjęły pracę, nawet jeśli jest ona poniżej ich kompetencji i oczekiwań. Kłopoty finansowe zmuszają więc mężatki do podjęcia pracy zarobkowej<sup>52</sup>. Co interesujące – kobiety, których mężowie stosunkowo dobrze zarabiają, decydują się na pozostanie w domu i nie podejmują żadnej pracy nawet przez całe swoje życie. Zatrudniają służące i ich jedynym zajęciem jest wychowywanie dzieci.

Jak podaje Leela Gandhi, kategoria analityczna „kobieta Trzeciego Świata” ma charakter kolonialny w swej etnocentrycznej krótkowzroczności. Prezentowanie części przedstawicielek płci żeńskiej jako biednych, niewykształconych ofiar poprawia obraz zachodnich kobiet i ich wyobrażenie o sobie jako wykształconych, nowoczesnych, mających władzę nad swoją seksualnością oraz decydujących o sobie samych<sup>53</sup>.

W społeczeństwach wielokulturowych

w jednej przestrzeni są obecne różnorodne grupy etniczne i religijne, a co za tym idzie – odmienne tradycje kulturowe i systemy kultury. Są wśród nich kobiety wywodzące się z kultur tradycyjnych, w których macierzyństwo czyni je głównymi zawiadawczyniami procesów socjalizacji pierwotnej, a odpowiedzialność za wychowanie domowe często spoczywa właśnie w ich rękach. [...] to przede wszystkim one odpowiadają za przekazanie dziecku własnego doświadczenia życiowego odnoszącego się do określonego dziedzictwa kulturowego i związanymi z nim sposobami postrzegania, rozumienia i wartościowania świata społecznego. Kobiety stanowią zatem tę grupę społeczną, której rola w procesie socjalizacji pierwotnej, a więc w procesie przekazywania wartości i modelowania postaw, w wielu społecznościach wciąż pozostaje wiodąca<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> A. Sebastian, K. Navaneethan, *Gender, Education and Work. Determinants of Women's Employment in Kerala*, [w:] *Kerala's Demographic Future. Issues and Policy Options*, red. S. Irudaya Rajan, K. C. Zachariah, New Delhi 2012, s. 3–18.

<sup>53</sup> L. Gandhi, *Teoria postkolonialna*, dz. cyt., s. 81.

<sup>54</sup> M. Humeniuk-Walczak, *Edukacja międzykulturowa kobiet w wielokulturowym społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Edukacja obywatelska w społecznościach wielokulturowych*, red. A. Szerląg, Kraków 2007, s. 158.



## 1.6. KLASA ŚREDNIA

W latach 80. XX wieku na skutek gwałtownego rozwoju gospodarczego Indii powstała klasa średnia, która stanowiła alternatywę dla dzązi – rdzennie indyjskiej koncepcji kasty. Ewolucja klas średnich wskazuje na ich coraz większy udział w gospodarce i polityce Indii<sup>55</sup>. Liczebność klasy średniej szacuje się na 150–250 milionów ludzi. W tej grupie można wyodrębnić trzy podgrupy: pierwsza, żyjąca tuż powyżej minimum socjalnego, może pozwolić sobie na niewiele. Zalicza się do niej nauczycieli, drobnych przedsiębiorców. Pośrodku znajduje się nowa klasa średnia, do której należą wykształceni mieszkańcy miast, właściciele ziemscy. Trzecia, górna warstwa, to biznesmeni, przemysłowcy, stanowiący zaledwie 1% społeczeństwa. Klasa średnia dzieli się na starą („narodową”) i nową. Stara klasa, powstała za czasów Jawaharlala Nehru (po 1947 roku), to ludzie starej daty walczący o wolność, zapatrzeni w model brytyjskiego dżentelmena. Najczęściej są lekarzami, prawnikami, wykładowcami, pracując w administracji państwowej. Posługują się głównie językiem angielskim<sup>56</sup>. Kobiety starej klasy średniej nie są zbyt mobilne – kontrola ze strony rodziny jest dosyć duża, co wynika z restrykcyjnego dążenia do zachowania czystości kasty<sup>57</sup>. Nowa klasa średnia jest bardziej nowoczesna: kobiety wyszły z cienia mężów i same na siebie zarabiają, są bardziej mobilne, częściej też zmieniają partnerów. Rodziny, w których oboje małżonkowie pracują, często zatrudniają służbę do pomocy, a najbogatsi zapewniają jej zakwaterowanie w swojej rezydencji. Do symboli statusu społecznego w Indiach należą: telefon komórkowy, komputer, skuter i samochód. Niestety jednym z głównych przedmiotów konsumpcji klasy średniej jest praca biednych.

W postulacie Frantza Fanona dotyczącym skolonizowanego świata można znaleźć odmowę akceptowania niedostatków niewolników, którzy do tej pory starali się naśladować swojego pana. Zdaniem autora niewolnik zaznaje pożądania i zazdrości, kiedy stoi przed białym panem<sup>58</sup>. Do tego samego wniosku doszedł Mahatma Gandhi, który postu-

<sup>55</sup> S. Tokarski, S. Bhutani, *Nowoczesne Indie. Wyzwania rozwoju*, Warszawa 2007, s. 141.

<sup>56</sup> D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 236.

<sup>57</sup> M. Browarczyk, *Wybrane aspekty sytuacji kobiet w Indiach współczesnych*, dz. cyt., s. 77.

<sup>58</sup> F. Fanon, *Wyklęty lud ziemi*, Warszawa 1985, s. 212.

lował, aby niewolnik przestał postrzegać siebie na podobieństwo pana, lecz stanął obok niego. Indyjska klasa średnia zamiast wypracować własny model życia, stara się naśladować angielską klasę średnią. Wciąż jednak nie zdemistyfikano zachodniego społeczeństwa. Anglicy zostali zastąpieni przez bogatych Hindusów, którzy czerpią korzyści z wyzysku najbiedniejszych, płacąc im marnie za wykonywaną pracę.

## 1.7. UBÓSTWO

W Indiach ubóstwo to nie tylko niskie dochody, lecz przede wszystkim brak pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Do najbiedniejszych stanów zalicza się: Bihar, Madhja Pradeś, Orisę i Uttar Pradeś, zaś do najbogatszych: Gudżarat, Harijanę, Himćal Pradeś, Keralę i Pendżab. Od 1962 roku za kryterium wyznaczenia granicy ubóstwa przyjęto ustalenie minimalnej liczby spożywanych kalorii. Próby określenia stopnia ubóstwa skupiają się przede wszystkim na fizycznej możliwości przeżycia, nie biorą one pod uwagę na przykład analfabetyzmu. Indyjska biedota obejmuje 30% społeczeństwa, jest niepiśmienna, a jej dzienny dochód to 0,43 dolara. Dla kapitalistów jest potężnym źródłem taniej siły roboczej. Uderzającym przejawem miejskiej biedoty są ogromne slumsy szpecące indyjskie miasta<sup>59</sup>. Posiadanie dzieci bywa przez biedaków traktowane jako zdobywanie kolejnych rąk do pracy, które mogą przynieść dodatkowy dochód rodzinie. Dziewczynki między 5. a 11. rokiem życia przejmują większość obowiązków domowych, które zwyczajowo należą do zajęć kobiecych: gotowanie, sprzątanie, opiekę nad młodszym rodzeństwem, noszenie wody lub opału, zajęcia w polu. Ich wysiłek pozostaje niezauważany, ponieważ matki nie postrzegają tych zajęć jako pracy. Dzieci masowo zatrudnia się do wytwarzania papierowych toreb, ozdób, dywanów, zapalek, papierosów, zbierania szmat i sprzedawania gazet. Często pracują w domu przy wyrabianiu kaczedełek bądź placków lub pomagają matkom przy produkcji różnych przedmiotów. Biedacy wykonują specyficzne niskopłatne prace, niewymagające umiejętności, monotonne, bez możliwości zmiany rodzaju zajęcia czy awansu. Brak możliwości zdobycia wykształcenia oraz brak perspektyw na

<sup>59</sup> D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 254.

lepszą pracę i zmianę sytuacji życiowej wpędza dziewczynki i chłopców w zaklęty krąg ubóstwa<sup>60</sup>.

W 2010 roku 9,4% indyjskiego społeczeństwa była bezrobotna. Liczba osób bez pracy wynosiła 40 milionów, z których większość (80%) mieszkała na terenach wiejskich. Wśród mężczyzn bezrobocie utrzymywało się na poziomie 8%, a wśród kobiet – 14%<sup>61</sup>. Bezrobocie długotrwałe dotyczyło 2% mieszkanców. W 2008 roku bezrobocie wśród ludzi w grupie wiekowej 15–24 lat było najwyższe i obejmowało 14% całej populacji, a w stosunku do wszystkich bezrobotnych odsetek ten wyniósł 64%, co oznacza, że bezrobocie jest znacznie większe wśród młodych ludzi niż wśród starszych<sup>62</sup>.

Ogromna liczba osób pozostaje poza rynkiem pracy, nie jest zarejestrowana w żadnym urzędzie pracy i nie widnieje w statystykach. Większość z tych ludzi nie ma nawet świadectwa urodzenia, bez którego nie zostanie przyjęta do szkoły. Są to czarne liczby w statystykach, które mogą dotyczyć nawet 60% społeczeństwa. Bez tych danych nie można jednoznacznie ocenić stopy bezrobocia<sup>63</sup>. Programy rządowe, które mają na celu likwidację ubóstwa i bezrobocia, skupiają się głównie na dokształcaniu milionów niewykwalifikowanych pracowników z obszarów miejskich i podnoszeniu kwalifikacji pracowników upadających zakładów w celu ich przekwalifikowania.

Podsumowując rozważania nad ubóstwem w Indiach, warto przytoczyć słowa Frantza Fanona, psychiatry z Martyniki przenikniętego egzystencjalnym humanizmem Sartre'a, pracującego w Algierii:

Po jednej stronie ciemieżca wprowadza w ruch maszynę niewolenia, wyzysku, grabieży. Po drugiej stronie przedmiot kolonizacji – zgięty, wyzuty ze wszystkiego – własną energią zasila ową maszynę i zapewnia nieustannie przepływ między kolonią a portami i pałacami „metropolii”. [...] przykucnięty na piętach tubylec, jakby obumarły, trwa w swym odwiecznym śnie<sup>64</sup>.

<sup>60</sup> M. Browarczyk, *Wybrane aspekty sytuacji kobiet w Indiach współczesnych*, dz. cyt., s. 75.

<sup>61</sup> *Report on Employment and Unemployment Survey 2009–2010*, dz. cyt., s. 31.

<sup>62</sup> S. M. Dev, M. Venkatanayarana, *Youth Employment and Unemployment in India*, Bombaj 2011, s. 9.

<sup>63</sup> *Report on Employment and Unemployment Survey 2009–2010*, dz. cyt., s. 34.

<sup>64</sup> F. Fanon, *Wyklęty lud ziemi*, dz. cyt. s. 30.



## ROZDZIAŁ II

### ANALFABETYZM WSPÓŁCZEŚNIE –

### NA ŚWIECIE I W INDIACH



## 2.1. PARADYGMAT SYSTEMU ŚWIATOWEGO IMMANUELA WALLERSTEINA

Podejście systemowe, stanowiące szczególny paradygmat naukowy, zostało zapoczątkowane przez biologa Ludwiga von Bertalanffy'ego, który uznał, że w naukach przyrodniczych brakuje modeli dobrze opisujących zjawiska behawioralne i biologiczne<sup>65</sup>.

Słowo *system* pochodzi od greckiego słowa *systema* i oznacza rzecz złożoną. Lucyna Drożdżowicz twierdzi, że system ma ważną właściwość: jakkolwiek zmiana w którejś z części systemu wpływa na cały system. Wiążą się z tym dwie zasady funkcjonowania systemu: ekwi-potencjalność, która wskazuje, że przyczyny wywodzące się z tego samego źródła mogą powodować różne skutki, i ekwiwalentność, zgodnie z którą różne źródła mogą prowadzić do tych samych rezultatów<sup>66</sup>.

W literaturze przedmiotu występuje pogląd, według którego w każdym systemie można wyróżnić następujące elementy: granice, podział na podsystemy, organizację, strukturę, wymianę informacji z otoczeniem, procesy morfostazy i morfogenezy<sup>67</sup>. Istotną cechą każdego systemu jest wzajemne oddziaływanie elementów stanowiących strukturę, przy równoczesnym zachowaniu dynamicznej równowagi. System, aby zachować swoją określoną stałość struktury, musi oscylować między zmiennością a trwałością, w przeciwnym razie może dojść do zniszczenia systemu lub transformacji, czyli przekształcenia go w nową jakość.

<sup>65</sup> M. Praisner, *Rodzina dysfunkcyjna*, „Remedium” 2002, nr 5.

<sup>66</sup> L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria systemów*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1999, s. 17.

<sup>67</sup> A. Kędzierski, H. Kędzierska, *Organizacja modelu systemowej pomocy rodzinie w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej*, [w:] *Systemowa pomoc rodzinie w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej*, red. J. Górniewicz, H. Kędzierska, Olsztyn 2000, s. 59–66.

W założeniu teorii systemu światowego Immanuela Wallersteina<sup>68</sup> system światowy składa się z trzech elementów: centrum, peryferii i półperyferii<sup>69</sup>. Nowoczesny system światowy odpowiada za jedność rozszerzającej się gospodarki, której centrum stanowią społeczeństwa koncentrujące kapitał, a mniej rozwinięte obszary peryferyjne wykonują prace na rzecz centrum. Ten podział znajduje odbicie w zmianach osiąganych przez pozytywne sprzężenia zwrotne, które pozwalają na przystosowanie się do nowych sytuacji i na optymalne funkcjonowanie w zmieniających się warunkach zewnętrznych. Celem systemu światowego jest zatem zachowanie homeostazy, która umożliwi utrzymanie stabilności centrum w zmieniających się warunkach zewnętrznych. Zmiany zachodzące w gospodarkach państw centrum prowadzą do przeniesienia kapitału przez przedsiębiorców z sektora mniej dochodowego do sektora „wznoszącego się”. Jednocześnie gałęzie przemysłu do tej pory dochodowego mogą zostać przeniesione do państw peryferyjnych<sup>70</sup>. Głównym zadaniem każdego systemu jest przystosowanie się do zmieniających warunków, czyli utrzymanie homeostazy.

Zgodnie z koncepcją systemu światowego zmiana zachodząca w którąkolwiek z elementów ma wpływ na pozostałe. Również nierozwiązane problemy mogą przyczynić się do zmiany w jej strukturze. Pojawia się chwiejność i niestabilność, zaciera się jasny obraz norm oraz zasad organizujących życie. Jeżeli mechanizmy uruchamiane przez społeczeństwo nie przynoszą rozwiązania, dochodzi do rozpadu systemu, co jest jednoznaczne z rozpadem państwa.

Teoria Immanuela Wallersteina zakłada, że świat nie składał się wyłącznie z nowoczesnych państw i ludów prymitywnych. W XIX wieku istniały obszary „wysoko rozwiniętej cywilizacji”, na przykład Chiny, Indie, Persja, świat arabski. Miały one cechy wspólne: występowały tam pismo, język dominujący i religia światowa, którą nie było chrześcijaństwo. Jednak ze względu na brak rozwiniętej technologii świat paneuropejski nie uważał tych terenów za nowoczesne. W ramach ekspansji gospodarczej

<sup>68</sup> Immanuel Wallerstein stał się twórcą nowego paradygmatu systemu światowego, który miał być przeciwem wobec organizacji nauk społecznych i izolowania się poszczególnych subdyscyplin naukowych. Według Wallersteina powinno się analizować system społeczny, a nie państwo czy społeczeństwo.

<sup>69</sup> I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, Warszawa 2004, s. 19.

<sup>70</sup> Tamże, s. 20.



systemu światowego włączono je w system jako kolonie. W rzeczywistości państwo kolonialne stanowiło w systemie między państwowym typ najslabszy, o najniższym stopniu autonomii i największej podatności na wyzysk ze strony kraju będącego metropolią. Jednym z celów kolonizatora było nie tylko zapewnienie sobie kontroli nad procesami wytwórczymi w kolonii, lecz także zagwarantowanie, że żadne inne państwo w systemie światowym nie będzie miało dostępu do jej zasobów lub rynków<sup>71</sup>. Instytucjonalna marginalizacja, zdaniem Jana Kieniewicza, ma charakter systemowy i jest właściwa współczesnemu systemowi światowemu<sup>72</sup>.

## 2.2. „KRAJE ROZWIJAJĄCE SIĘ” / „KRAJE TRZECIEGO ŚWIATA” JAKO PERYFERIA SYSTEMU ŚWIATOWEGO

Jan Kieniewicz, mówiąc o systemowym obrazie świata, odchodzi od wizji podzielonej na cywilizacje czy kręgi kulturowe i proponuje typ relacji łączącej społeczeństwo z otoczeniem i środowiskiem. Autor zakłada, że te relacje, zgodnie z teorią systemową, mają charakter sprzężeń zwrotnych – dodatnich lub ujemnych.

Relacje z otoczeniem mogą być określane jako zależność lub samodzielność. W pierwszym przypadku procesy regulacji i adaptacji nie odbywają się autonomicznie, lecz pod dyktando dominującego otoczenia. W drugim, procesy dostosowawcze, regulacje lub adaptacje mają miejsce dzięki własnym możliwościom systemu<sup>73</sup>.

W zależności od typu sprzężenia wyróżnia on społeczeństwa zacofane, konserwatywne, postępowe i stacjonarne. Ten schemat powstał w związku z debatami nad perspektywą przewyższenia w Trzecim Świecie zacofania ekonomicznego, traktowanego jako niezdolność do zainicjowania wzrostu gospodarczego<sup>74</sup>.

<sup>71</sup> I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 22, 84.

<sup>72</sup> J. Kieniewicz, *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, Warszawa 2003, s. 44.

<sup>73</sup> Tamże.

<sup>74</sup> Tamże, s. 44–45.

Dokładna charakterystyka krajów rozwijających się, częściej zwanych krajami Trzeciego Świata, została wypracowana już w latach 50. XX wieku. Twórcą tego modelu był francuski antropolog i historyk Alfred Sauvy, który ustalił jako główny człon definicyjny antagoniczną relację między „światami”: pierwszym i drugim a trzecim<sup>75</sup>. Pogarda, obojętność wobec problemów społecznych oraz marginalizacja to zaobserwowana przez Sauvy'ego postawa krajów Pierwszego Świata, która mimo tego, że w ramach współczesnej metodologii nie funkcjonuje już od lat 70., doskonale odzwierciedla sytuację milionów ludzi w krajach bezpiecznie nazwanych rozwijającymi się. Istotnym czynnikiem, który został przez francuskiego badacza zaakcentowany, jest chęć dorównania – nie tylko na poziomie ekonomicznym, lecz także kulturowym – do tych najbogatszych, których obecność stanowi główną przyczynę marazmu oraz zaostrzenia się podziałów społecznych. Owa determinacja powoduje wyidealizowanie i sfalszowanie rzeczywistości zachodniej, której to obraz jest inkorporowany ludziom z krajów Trzeciego Świata, zwłaszcza za pomocą środków masowego przekazu. To z kolei pociąga za sobą rozczarowanie i frustrację oraz doprowadza do umacniania granicy między bogatymi a biednymi. Ofiarami wizji Pierwszego Świata są najczęściej najsłabsze ogniwa społeczne, czyli dzieci. Przemoc, wykorzystywanie seksualne, narkomania, analfabetyzm oraz konieczność podejmowania pracy zarobkowej już od najmłodszych lat to jedynie kilka problemów, których przyczyn należy upatrywać w przytoczonym okrutnym podziale.

Trzeci Świat, jak uważa Guy Sorman, to nie tylko ubóstwo mas. To nieznanostwo praw człowieka, niestabilna praworządność, brak pluralizmu, zakaz publicznej krytyki i pogarda dla jednostki. Świat został zdominowany przez klasy polityczne, które manipulują słowami i ideologiami<sup>76</sup>. W literaturze przedmiotu można się spotkać z poglądem, że związek krajów rozwijających się, będących peryferiami gospodarki światowej, z krajami rozwiniętymi, które są jej centrum, wyjaśnia teoria zależności. Według Krzysztofa J. Nersa przyjmuje się, że

wejście w międzynarodowy podział pracy krajów Trzeciego Świata, które dokonało się w okresie kolonialnym, narzuciło tym krajom status krajów

<sup>75</sup> M. Solarz, *Trzeci Świat. Zarys biografii pojęcia*, Warszawa 2009, s. 17.

<sup>76</sup> G. Sorman, *Nowe bogactwo narodów*, Łódź – Warszawa 1989, s. 9.

zależnych i eksploatowanych. Procesy rozwoju były silnie podporządkowane potrzebom państw kolonialnych (centrum), a kształt tworzonych struktur gospodarczych i społecznych był określony przez funkcje, jakie miały spełniać w systemie kolonialnej zależności. Pierwotny impuls – kolonializm – zdeterminował struktury w ten sposób, że ich ewolucja jest zawsze uzależniona od charakteru procesów zachodzących w krajach kapitalistycznego centrum<sup>77</sup>.

W kontekście przyczyn występowania zjawiska kolonializmu przyjmuje się, że jest on produktem woli metropolii do zwiększania swojego obszaru panowania dla zaspokojenia potrzeb wewnętrznych – utrzymania społeczno-polityczno-gospodarczego systemu metropolii w homeostazie<sup>78</sup>.

Analiza nierównej dystrybucji edukacji i intelektualnych zasobów między kraje rozwinięte i kraje Trzeciego Świata prowadzi do przekonania, że większe wydatki na szkolnictwo w krajach rozwiniętych postrzega się jako funkcję szerszej politycznej i ekonomicznej dominacji centrum nad peryferiami. Mamy tu do czynienia z tak zwaną zależnością edukacyjną. Zdaniem Krzysztofa J. Nersa skutki okresu kolonialnego trwają do dziś w postaci „neokolonialnych” zależności w sferze oświaty. Narzucenie zachodniego stylu i systemu edukacji uzupełnia oraz wzmacnia określone działania prowadzone w ramach polityki władz kolonialnych. Ma temu służyć uniformizacja kulturowa ludności kolonii z kulturą centrum<sup>79</sup>. Neokolonializm w edukacji przejawia się w języku nauczania, programach kształcenia, strukturze organizacyjnej i systemie zarządzania, które pozostały takie same jak w czasach kolonialnych. Neokolonialna zależność uwidacznia się głównie na poziomie szkolnictwa wyższego i w działalności naukowo-badawczej. Szkoła, która miała prowadzić do zmniejszenia nierówności społecznych na świecie, okazała się instytucją, która reprodukuje istniejące nierówności społeczne, czy wręcz je pogłębia<sup>80</sup>. W teoriach postkolonialnych nowoczesne państwa miały odegrać rolę przewodnika cywilizacji technologiczno-

<sup>77</sup> K. J. Ners, *Trzeci Świat. Dylematy rozwoju*, Warszawa 1990, s. 39.

<sup>78</sup> A. Polus, *Postkolonializm i neokolonializm*, dz. cyt.

<sup>79</sup> K. J. Ners, *Trzeci Świat*, dz. cyt., s. 50.

<sup>80</sup> Tamże, s. 55.

-organizacyjnej w zacofanych strukturach społecznych. Obowiązkiem państw postkolonialnych stała się kreacja nowoczesności i destrukcja tradycji. Zdaniem Immanuela Wallersteina<sup>81</sup> wiedzę tworzone w celu kontrolowania przez centrum obszarów peryferyjnych<sup>82</sup>. To rodziło „przemoc elit” i eksploatację krajów zacofanych przez struktury międzynarodowe. W myśl koncepcji zacofania narzuconego, przemoc gospodarcza stała się penetracją surowcową, wyzyskiem i pozbawieniem tożsamości. Sytuację krajów rozwijających się ukształtowały doświadczenia kolonialne. Państwo postkolonialne<sup>83</sup> odgrywa konstytutywną rolę w reprodukcji zacofania narzuconego<sup>84</sup>. Samuel P. Huntington zauważył, że „Zachód<sup>85</sup> nie podbił świata dzięki wyższości swoich ideałów, wartości czy religii, lecz dzięki stosowaniu zorganizowanej przemocy”<sup>86</sup>. Jak twierdzi Pierre Bourdieu, nawet w sytuacji uchylecia przymusów zewnętrznych, właściwych dla wolności formalnej (prawo do edukacji czy dostępu do rynku pracy i sfery polityki), nie przestają działać mechanizmy samowykluczenia<sup>87</sup>.

### 2.3. ANALFABETYZM WŚRÓD DOROSŁYCH I MŁODZIEŻY W ŚWIETLE RAPORTÓW UNESCO

Analfabetyzm (z greckiego – nieznanomość liter) to w rozumieniu potocznym brak umiejętności pisania i czytania oraz wykonywania czterech podstawowych działań matematycznych u osób dorosłych, to jest

<sup>81</sup> Poza Immanuelem Wallersteinem o podziale świata na centrum i peryferia pisali Fernand Braudel, André G. Frank, Ervin László.

<sup>82</sup> I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów*, dz. cyt., s. 22, 84.

<sup>83</sup> Po II wojnie światowej zaczęto używać określenia *państwa postkolonialne*, nazywając w ten sposób kraje dotknięte zachodnioeuropejską kolonizacją, które uzyskały niepodległość.

<sup>84</sup> I. Peshkov, *Etatyzm i przemoc w teoriach zacofania gospodarczego. Studium z metodologii „Badań nad Rozwojem”*, Poznań 2004, s. 48, 57.

<sup>85</sup> Jak podaje cytowany autor, w trakcie europejskiej ekspansji cywilizacje indyjska i islamska wraz z Afryką zostały podporządkowane Zachodowi, a Chiny znalazły się w orbicie jego wpływów. Przez 400 lat stosunki między społeczeństwami sprowadzały się do podporządkowania cywilizacji Zachodu innych społeczeństw. Jednocześnie rozwój Zachodu zależał od użycia przemocy.

<sup>86</sup> S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, dz. cyt., s. 66.

<sup>87</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

jest powyżej 15. roku życia (według kryteriów UNESCO). W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod redakcją Jerzego Pilcha wyróżniono cztery odmiany analfabetyzmu:

- analfabetyzm całkowity, czyli brak umiejętności liczenia, czytania i pisania;
- półanalfabetyzm (analfabetyzm częściowy) polegający na braku umiejętności pisania przy jednoczesnej umiejętności czytania;
- analfabetyzm wtórny (powrotny) oznaczający zanik nabytej uprzednio umiejętności czytania i pisania w wyniku niedostatecznego jej utrwalenia bądź niekorzystania z niej w życiu;
- analfabetyzm funkcjonalny, czyli nieumiejętność wykorzystania słowa pisanego jako środka komunikacji w typowych sytuacjach życia codziennego. Mimo opanowania umiejętności czytania i pisanie analfabeta funkcjonalny nie ma zdolności rozumienia tekstów pisanych na poziomie koniecznym do sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie. W praktyce człowiek nie jest w stanie w sposób analityczny przeczytać prostego tekstu, aby wyłowić najistotniejsze fakty, oraz nie rozumie informacji podawanych przez środki masowego przekazu<sup>88</sup>.

Zgodnie z definicją wypracowaną przez UNESCO<sup>89</sup> analfabetą jest osoba, która ukończyła 15. rok życia i nie jest w stanie przeczytać, napisać i zrozumieć krótkiego, prostego tekstu dotyczącego jej codziennego życia. Analfabetą funkcjonalnym jest ktoś, kto uczęszczał do szkoły, ale nie potrafi czytać, pisać i liczyć. Zmuszony do podjęcia pracy, bez tych kompetencji znajduje się na marginesie społeczeństwa i jest w najwyższym stopniu zagrożony bezrobociem, co z kolei prowadzi do ubóstwa, życia w slumsach i utraty zdrowia<sup>90</sup>. Analfabetyzm funkcjonalny jest postrzegany jako problem w państwach, które wymagają coraz większych

<sup>88</sup> M. Nowicka, *Analfabetyzm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch Warszawa 2003, s. 115.

<sup>89</sup> Równie ważne dla UNESCO są działania w dziedzinie edukacji. Ich celem jest uświadamianie, że prawo do edukacji jest podstawowym prawem człowieka. Pokrewnym celem jest poprawa jakości edukacji oraz wspieranie doświadczeń, innowacyjności i dialogu. Program „Edukacja dla Wszystkich”, (Education for All) jest od 1990 roku głównym programem edukacyjnym UNESCO. Misja UNESCO, <http://www.unesco.pl/unesco/misja-unesco/> [13.01.2021].

<sup>90</sup> B. Śliwerski, *Problem analfabetyzmu w świetle raportów UNESCO*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2, s. 36.

kompetencji intelektualnych z racji postępu technologicznego<sup>91</sup>. O poziomie analfabetyzmu decydują głównie czynniki ekonomiczne, a także społeczne i kulturowe. Przyrost analfabetów jest widoczny przede wszystkim w krajach zacofanych, ubogich, o znacznej migracji ludności ze wsi do miast. Według *Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, działającej pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, w połowie lat 90. ponad 130 milionów dzieci na świecie nie miało dostępu do szkolnictwa podstawowego, a kolejne ponad 100 milionów zapisujących się do szkoły nie ukończyło nawet czterech klas uznawanych za minimum potrzebne do opanowania podstawowych umiejętności pisania i czytania<sup>92</sup>. Oprócz dyskryminacji wielu grup społecznych obserwuje się dyskryminację dziewcząt i kobiet w dostępie do oświaty. Obecnie zwraca uwagę zjawisko reprodukcji analfabetyzmu, ponieważ ciągle zauważa się duży odsetek dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, w których przynajmniej jeden rodzic jest analfabetą. W rodzinie zaczyna się proces „wrastania w kulturę”, jak również przyswajanie norm i wartości<sup>93</sup>. Te dzieci są szczególnie narażone na niepowodzenia szkolne i tworzą tak zwany odpad szkolny<sup>94</sup>.

Naukowcy w Indiach opracowujący „Census of India”, czyli cykliczne spisy ludności, przyjmują odmienną od UNESCO definicję *analfabety*. Według ich założeń analfabeta to osoba powyżej siedmiu lat, która nie umie pisać i czytać. Dzięki tak przyjętemu rozumieniu można do statystyk włączyć wszystkie dzieci będące w wieku szkolnym i objęte obowiązkowym szkolnictwem, ale niepodejmujące nauki. Daje to w opinii badaczy o wiele bardziej wyrazisty obraz sytuacji, ponieważ w przyszłości te dzieci zasilą szeregi dorosłych analfabetów i już od siódmego roku życia można wobec nich stosować programy edukacji nieformalnej, mającej na celu alfabetyzację<sup>95</sup>.

Według statystyk UNESCO obecnie jest na świecie około 950 milionów kobiet i mężczyzn, którzy nie opanowali elementarnych kulturowych umiejętności w zakresie czytania i pisania. Do pomiaru stopnia

<sup>91</sup> B. Śliwerski, UNESCO o analfabetyzmie, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 1, s. 36.

<sup>92</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 119.

<sup>93</sup> B. Śliwerski, *Problem analfabetyzmu w świetle raportów UNESCO*, dz. cyt., s. 36.

<sup>94</sup> M. Nowicka, *Analfabetyzm*, dz. cyt., s. 115.

<sup>95</sup> C. Chandramouli, *Provisional Population Totals*, dz. cyt., s. 99.

analfabetyzmu wykorzystuje się stosunek liczby osób nieumiejących pisać i czytać do ogólnej liczby ludności danego kraju powyżej 15. roku życia. Wskaźnik alfabetyzacji dorosłych (ang. *adult literacy rate*) dotyczy ludności powyżej 15. roku życia, podczas gdy wskaźnik alfabetyzacji młodzieży odnosi się do populacji między 15. a 24. rokiem życia. W raporcie UNESCO z 2014 roku przedstawiono wskaźnik alfabetyzacji dorosłych za rok 2012, który w skali całego świata wynosił ponad 84% dla dorosłych i ponad 89% dla młodzieży<sup>96</sup>.

Tab. 1. Globalny wskaźnik alfabetyzacji dorosłych w latach 2012 i 2016 według danych UNESCO

Wskaźnik alfabetyzacji dorosłych	84,3%	86%
Wskaźnik alfabetyzacji dorosłych: mężczyźni	88,6%	90%
Wskaźnik alfabetyzacji dorosłych: kobiety	80,2%	83%
Ogólna liczba analfabetów na świecie	781 mln	750 mln
Udział procentowy kobiet w populacji analfabetów	63,5%	63%
Wskaźnik alfabetyzacji młodzieży	89,4%	91%
Wskaźnik alfabetyzacji młodzieży: mężczyźni	92,1%	93%
Wskaźnik alfabetyzacji młodzieży: kobiety	86,9%	90%
Ogólna liczba analfabetów wśród młodzieży	126 mln	102 mln
Udział procentowy kobiet w populacji analfabetów wśród młodzieży	61,1%	57%

Źródło: *Adult and Youth Literacy*, dz. cyt., s. 1; *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*, „UIS Fact Sheet”, September 2017, nr 45, s. 3, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en\\_1.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en_1.pdf) [13.01.2021].

<sup>96</sup> *Adult and Youth Literacy*, „UIS Fact Sheet”, September 2014, nr 29, s. 1, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en\\_1.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en_1.pdf) [13.01.2021].

W niniejszej pracy autorka przyjmuje podział świata na 8 regionów za UNESCO Institute for Statistics<sup>97</sup>:

- Afryka Zwrotnikowa: Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Czad, Erytrea, Etiopia, Gabon, Gambia, Ghana, Gwinea, Gwinea-Bissau, Gwinea Równikowa, Kamerun, Kenia, Komory, Kongo, Lesotho, Liberia, Madagaskar, Malawi, Mali, Mauritius, Mozambik, Namibia, Niger, Nigeria, RPA, Republika Środkowoafrykańska, Rwanda, Senegal, Seszele, Sierra Leone, Suazi, Tanzania, Togo, Uganda, Wybrzeże Kości Słoniowej, Wyspy Świętego Tomasza i Książęca, Wyspy Zielonego Przylądka, Zambia, Zimbabwe;
- Ameryka Łacińska: Antigua i Barbuda, Antyle, Argentyna, Aruba, Belize, Boliwia, Brazylia, Chile, Dominikana, Ekwador, Gujana, Gwatemala, Haiti, Honduras, Jamajka, Kajmany, Kolumbia, Kostaryka, Kuba, Meksyk, Nikaragua, Panama, Paragwaj, Peru, Salwador, Surinam, Trynidad i Tobago, Urugwaj, Wenezuela;
- Ameryka Północna i Europa Zachodnia;
- kraje arabskie: Algieria, Arabia Saudyjska, Bahrajn, Egipt, Irak, Jemen, Jordania, Katar, Kuwejt, Liban, Libia, Mauretania, Maroko, Oman, Palestyna, Sudan, Syria, Tunezja, Zjednoczone Emiraty Arabskie;
- Azja Centralna: Armenia, Azerbejdżan, Gruzja, Kazachstan, Kirgistan, Mongolia, Tadżykistan, Turkmenistan, Uzbekistan;
- Azja Południowo-Zachodnia: Bangladesz, Bhutan, Indie, Iran, Malediwy, Nepal, Pakistan, Sri Lanka;
- Azja Wschodnia i kraje Pacyfiku: Birma, Brunei, Chiny (od 1999 z Makao), Filipiny, Indonezja, Japonia, Kambodża, Korea Południowa, Laos, Malesja, Papua i Nowa Gwinea, Samoa, Singapur, Tajlandia, Timor Wschodni, Tonga, Vanuatu, Wietnam;
- Europa Centralna i Wschodnia: Albania, Białoruś, Bośnia i Hercegowina, Bułgaria, Chorwacja, Czarnogóra, Estonia, Litwa, Łotwa, Macedonia, Mołdawia, Polska, Rosja, Rumunia, Serbia, Słowenia, Turcja<sup>98</sup>, Ukraina, Węgry.

<sup>97</sup> Przytoczona klasyfikacja (sprzed 2014 roku) częściowo pokrywa się z podziałem Samuela P. Huntingtona na główne cywilizacje współczesnego świata: chińską, japońską, hinduistyczną, islamską, prawosławną, zachodnią, latynoamerykańską, afrykańską.

<sup>98</sup> Turcja ze względu na wysoki wskaźnik alfabetyzacji (96%) i skolaryzacji została zaliczona w poczet krajów Europy, a nie – Azji. Należy mieć na uwadze, że część tego kraju leży na kontynencie europejskim, a Turcja w okresie rządów Ataturka pomyślnie



Tab. 2. Wskaźnik alfabetyzacji<sup>99</sup> dorosłych i młodzieży w zależności od regionu w 2016 roku (w %)

Region	Wskaźnik alfabetyzacji	
	dorosłych	młodzieży
Azja Centralna	100	100
Ameryka Północna i Europa Zachodnia	99	100
Europa Środkowa i Wschodnia	99	100
Ameryka Łacińska	94	98
Kraje arabskie	78	90
Azja Wschodnia i kraje Pacyfiku	96	99
Azja Południowo-Zachodnia	72	89
Afryka Zwrotnikowa	65	75

Źródło: *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*, dz. cyt., s. 4.

Najniższy poziom alfabetyzacji zanotowano w Afryce Zwrotnikowej i Azji Południowo-Zachodniej. W tych regionach żyje więcej niż połowa ogólnej populacji analfabetów (77%). Wskaźnik alfabetyzacji dorosłych poniżej 50% odnosi się do 14 krajów: Afganistanu, Beninu, Burkina-Faso, Czadu, Etiopii, Gwinei, Haiti, Liberii, Mali, Mauretanii, Nigru, Republiki Środkowoafrykańskiej, Sierra Leone, Wybrzeża Kości Słoniowej<sup>100</sup>.

Największy progres poziomu wykształcenia zaobserwowano w krajach arabskich i Azji Południowo-Zachodniej. Między 1990 a 2012 rokiem odnotowano tam wzrost wskaźnika alfabetyzacji dorosłych z 55% do 78%, a wskaźnik alfabetyzacji młodzieży zwiększył się z 74% do 90%. W tym samym okresie wskaźnik alfabetyzacji w Azji Południowo-Zachodniej wzrósł z 47% do 63% wśród dorosłych i z 60% do 80% wśród młodzieży. Podobny trend odnotowano w innych regionach świata<sup>101</sup>.

Analiza poziomu wykształcenia w zależności od płci pozwala zaobserwować znaczne różnice między kobietami a mężczyznami. We

przeszła reformy szkolnictwa. Wprowadzono do szkół alfabet łaciński, zniesiono prymat madras i zwesternizowano treści kształcenia.

<sup>99</sup> Wskaźnik alfabetyzacji dorosłych w poszczególnych krajach może się znacznie różnić od siebie. W bogatych ZEA (77,9%) wskaźnik ten może być znacząco różny od tego, jaki zaobserwowano w pogrążonej w wojnie Palestynie (95%) czy Libii (94%).

<sup>100</sup> *Adult and Youth Literacy*, dz. cyt., s. 1-2.

<sup>101</sup> Tamże, s. 3.

wszystkich regionach świata wskaźnik alfabetyzacji mężczyzn jest wyższy od wskaźnika alfabetyzacji kobiet. Te różnice są widoczne zwłaszcza w krajach arabskich (85% dla mężczyzn i 68% dla kobiet), Azji Południowo-Zachodniej (74% dla mężczyzn i 52% dla kobiet) i Afryce Zwrotnikowej (68% dla mężczyzn i 51% dla kobiet). W 2011 roku pisać i czytać potrafiło 89% mężczyzn i 80% kobiet na świecie<sup>102</sup>.

## 2.4. POZIOM SKOLARYZACJI NA ŚWIECIE

Obecnie 80% dzieci i młodzieży na świecie pochodzi z krajów rozwijających się. Ich życie zależy w głównej mierze od edukacji, jaką otrzymają. Dostępność oświaty obrazują wskaźniki skolaryzacji, wyrażające relację między liczbą uczniów a liczbą dzieci w wieku odpowiadającym danemu poziomowi szkolnictwa<sup>103</sup>.

W 2012 roku ponad 58 milionów dzieci w wieku szkolnym między 6. a 11. rokiem życia nie uczęszczało do szkoły. Znaczne ograniczenia w dostępie do szkół pierwszego stopnia są charakterystyczne dla krajów Azji Południowo-Zachodniej – tu objęły 4,8 miliona dziewcząt i 5,1 miliona chłopców, oraz Afryki Zwrotnikowej – tutaj z kolei dotknęły po 9,2 miliona dziewcząt i chłopców. W pozostałej części świata do szkoły nie chodzi 16,6 miliona dziewcząt i 13 milionów chłopców. Pomimo tak dużej liczby osób niepodających się do edukacji jest to progres w odniesieniu do liczby dzieci, które nie podjęły nauki szkolnej w 2000 roku. Ta liczba zmalała z 99,8 miliona do 57,8 miliona w 2012 roku. Największy postęp poczyniły kraje Azji Południowo-Zachodniej, w których liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły zmalała z 33,8 miliona w 2000 roku do 9,9 miliona w 2012 roku. Niestety nie można tego powiedzieć o krajach afrykańskich, w których przez 12 lat liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły zmalała znacznie mniej: z 24,9 miliona w 2000 roku do 18,4 miliona w 2012 roku. W krajach takich jak Indie, Indonezja, Pakistan, Niger, Nigeria i Sudan liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły

<sup>102</sup> Tamże.

<sup>103</sup> J. Dzieciuchowicz, *Rozwój społeczny współczesnego świata – struktura i typologia przestrzenna*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2011, nr 11, s. 8.

wynosi ponad milion. W latach 2011–2012 rekordzistami były Nigeria (8,7 mln), Pakistan (5,4 mln), Sudan (2,8 mln) i Indie (1,4 mln)<sup>104</sup>.

W 2012 roku ponad 63 miliony dzieci w wieku między 12. a 15. rokiem życia nie uczęszczały do szkoły. Większość z nich pochodziła z Azji Południowo-Zachodniej (26 mln). W 2012 roku na całym świecie nie uczęszczało czynnie do szkoły 121 milionów dzieci w wieku między 6. a 15. rokiem życia. W tymże roku 135 milionów dzieci na świecie rozpoczęło naukę w szkole podstawowej, z czego 34 miliony opuszczają szkołę przed ukończeniem ostatniej klasy. Na całym świecie 25% uczniów szkół podstawowych przerywa naukę przed jej ukończeniem<sup>105</sup>. W 2012 roku spośród 58 milionów dzieci w wieku od 6 do 11 lat 23% uczęszczało do szkoły, jednak ją opuściło, 34% chciałoby rozpocząć naukę w najbliższej przyszłości, pozostałe 43% nie zamierza chodzić do szkoły<sup>106</sup>.

## 2.5. HISTORIA ALFABETYZACJI DOROSŁYCH PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Po II wojnie światowej rozwój edukacji, zwłaszcza w krajach rozwijających się, przybrał niespotykane dotąd rozmiary. „Eksplozja edukacji” nie byłaby możliwa bez zaangażowania UNESCO. Kampanie na rzecz alfabetyzacji i masowe programy prowadzone przez wiele krajów przy współpracy z UNESCO i UNICEF odegrały w ostatnich 50 latach kluczową rolę.

W powojennej historii walki z analfabetyzmem można wyróżnić kilka faz. Pierwsza z nich trwała od 1945 do 1964 roku. Charakteryzuje ją rozwój UNESCO jako instytucji międzynarodowej walczącej o prawa każdego człowieka do edukacji. Przewodnią koncepcją była tak zwana edukacja podstawowa (ang. *fundamental education*), która wyrażała się w dostępie wszystkich obywateli do szkolnictwa. Edukacja podstawowa w definicji UNESCO to taki rodzaj edukacji, który niewykształconym

<sup>104</sup> *Progress in Getting All Children to School Stalls but Some Countries Show the Way Forward*, „Policy Paper” nr 14 / „Fact Sheet” nr 28, June 2014, s. 1, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs28-progress-in-getting-all-children-to-school-stalls-but-some-countries-show-the-way-forward-2014-en.pdf> [13.01.2021].

<sup>105</sup> Tamże, s. 3.

<sup>106</sup> Tamże, s. 4.

dzieciom i osobom dorosłym pomaga zrozumieć problemy otoczenia, w którym żyją, poznać przysługujące im prawa i obowiązki, nabyć podstawowe umiejętności w celu poprawy swoich warunków życia. Te umiejętności mają im pomóc w osiągnięciu wyższego standardu życia<sup>107</sup>.

W 1949 roku w Elsinore (Dania) odbyła się pierwsza Światowa Konferencja Edukacji Dorosłych. Jedną z kwestii podjętych w czasie obrad była edukacja w regionach „mniej rozwiniętych”, w których całe społeczności nie mają możliwości nauki czytania i pisania. Jak odnotowano w raporcie końcowym, w takich sytuacjach można się uczyć przy pomocy kina, TV, zdjęć, ruchomych slajdów, rozmów, klubów dyskusyjnych i innych aktywności, które nie wymagają umiejętności czytania. Celem tak rozumianej edukacji jest umożliwienie ludziom samokształcenia w harmonii z własną kulturą i zwyczajami<sup>108</sup>.

Kilkanaście lat później, w 1965 roku, w Teheranie odbyła się Konferencja Ministrów Edukacji, podczas której za główny cel postawiono opracowanie koncepcji walki z analfabetyzmem na świecie. Pokłosiem obrad było przygotowanie definicji alfabetyzacji funkcjonalnej, ściśle połączonej z rozwojem ekonomicznym. W raporcie podsumowującym spotkanie można przeczytać, że „alfabetyzacja odgrywa kluczową rolę przy wdrażaniu projektów mających na celu rozwój ekonomiczny, w szczególności projektów rolniczych i przemysłowych, dlatego też lokalne władze powinny mieć to na względzie przy rozdysponowywaniu funduszy”<sup>109</sup>. UNESCO zaprzestało masowych kampanii na rzecz alfabetyzacji i rozpoczęło wdrażanie mniejszych projektów (EWLP – Experimental World Literacy Programme), w których wzięło udział 11 państw: Algieria, Ekwador, Etiopia, Gwinea, Indie, Iran, Madagaskar, Mali, Syria, Tanzania, Wenezuela<sup>110</sup>.

<sup>107</sup> *The Definition of Fundamental Education*, „Working Paper UNESCO”, Paryż 1956, s. 1, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001797/179727eb.pdf> [13.01.2021].

<sup>108</sup> *Summary Report of the International Conference on Adult Education. Elsinore, Denmark 19–25 June 1949*, Paryż 1949, s. 15, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263> [13.01.2021].

<sup>109</sup> *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy. Teheran 8–19 September 1965. Final Report*, Paryż 1965, s. 9, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf> [13.01.2021]. Wszystkie tłumaczenia publikacji obcojęzycznych pochodzą od autorki.

<sup>110</sup> UNESCO, <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/tle/124.htm> [30.10.2011].

W tym samym czasie ukształtowała się odmienna koncepcja brazylijskiego pedagoga Paulo Freirego. Punktem wyjścia jego antydyskryminacyjnej pedagogii uciskanych jest świadomość bycia uciskanym: to pedagogika ludzi zaangażowanych w walkę o wolność, która ma swe źródła w rewolucyjnych ideach z przełomu XIX i XX wieku oraz założeniach dialektyki marksistowskiej. Alfabetyzacja staje się drogą do wyzwolenia zarówno społecznego, jak i jednostkowego. Edukacja jest narzędziem wyzwolenia, formą budzenia świadomości, ma wyzwalać emancypację i motywację do zmian<sup>111</sup>.

Paradygmat edukacji funkcjonalnej, zorientowanej na rynek pracy, dominował przez całe lata 60. i 70. Problemy socjalno-kulturalne zeszyły na dalszy plan, przez co zdaniem Harbansa S. Bholi można mówić o regresie, ponieważ edukacja była utożsamiana jedynie z profesjonalizacją pracowników w służbie industrializacji. W 1975 roku, podczas konferencji w Percepolis, doszło do przełomu, kiedy uznano, że edukacja ma wkład w wyzwolenie człowieka i w jego pełny rozwój. Kraje rozwijające się powinny przeprowadzić zmiany strukturalne, polityczne, ekonomiczne i społeczne, aby umożliwić praktyki alfabetyzacji<sup>112</sup>.

W latach 80. wykreowano ideę „Education for All”, która miała pomóc w całkowitym zwalczeniu analfabetyzmu na świecie do 2000 roku. Masowe kampanie alfabetyzacji, z naciskiem na edukację podstawową dla dzieci i dorosłych, miały przyczynić się do zbudowania społeczeństwa wiedzy. Niestety recesja na świecie nie pozwoliła na zrealizowanie tych planów. Wypracowano ideę edukacji podstawowej<sup>113</sup>. W 1982 roku podczas konferencji w Udajpurze podpisano *The Udaipur Literacy Declaration*.

W 1990 roku odbyła się przełomowa konferencja World Conference on Education for All (WCEFA) w Jomtien (Tajlandia), podczas której ustalono, że edukacja dorosłych jest jednym z sześciu najważniejszych światowych celów. Jednocześnie zdano sobie sprawę, że postulat eliminacji analfabetyzmu jest niemożliwy do spełnienia. W związku z tym zaplanowano zredu-

<sup>111</sup> E. Kantowicz, *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Olsztyn 2005, s. 169.

<sup>112</sup> H. S. Bholi, *Adult Literacy. From Concepts to Implementations Strategies*, [w:] *The Challenge of Illiteracy. From Reflection to Action*, red. Z. Morsy, Londyn – Nowy Jork 2013, s. 122.

<sup>113</sup> A. Lind, A. Johnston, *Adult Literacy in The Third World. A Review of Objectives and Strategies*, Sztokholm 1990, s. 9.

kować liczbę osób niepiśmiennych na świecie o połowę, a szczególną uwagę postanowiono poświęcić edukacji kobiet. W latach 90. uświadomiono sobie, że nie można w krótkim czasie nauczyć pisać i czytać ogromnych rzeszy ludności, ponieważ jest to proces rozciągnięty w czasie, wymagający pomocy ze strony nie tylko samych nauczycieli, lecz przede wszystkim rządu, który odpowiednimi rozporządzeniami i uchwałami ułatwi wdrażanie projektów edukacyjnych<sup>114</sup>.

W 2000 roku w Dakarze miało miejsce Światowe Forum pod nazwą „Edukacja dla Wszystkich”. Do 2015 roku postanowiono zrealizować następujące cele:

1. Edukacja przedszkolna – upowszechnienie, poprawa jakości, objęcie nią dzieci ze środowisk zaniedbanych i ubogich.
2. Zapewnienie wszystkim dzieciom – ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt, dzieci ze środowisk zaniedbanych i ze środowisk mniejszości etnicznych – edukacji podstawowej, obowiązkowej, bezpłatnej i na odpowiednim poziomie.
3. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych, umożliwienie im zdobywania umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu.
4. Redukcja o połowę liczby analfabetów wśród dorosłych, zapewnienie im równego dostępu do edukacji podstawowej i możliwości stałego doksztalcania się.
5. Eliminacja nierówności w dostępie kobiet do edukacji podstawowej i średniej oraz zapewnienie wszystkim kobietom edukacji bazowej.
6. Poprawa jakości kształcenia obejmująca wszystkie jego aspekty w celu zapewnienia wszystkim ludziom wymiernych rezultatów kształcenia<sup>115</sup>.

W 2000 roku na szczycie Organizacji Narodów Zjednoczonych przywódcy 189 państw przyjęli Milenijne Cele Rozwoju (MDGS) zawarte w *Deklaracji Milenijnej*. Jak konstatuje przedstawicielka UNICEF Karin Hulshof, Osiem Milenijnych Celów podpisali przedstawiciele rządów na całym świecie. Ich wspólnym dążeniem stało się zredukowanie ubóstwa

<sup>114</sup> UNESCO, [http://www.unesco.org/education/wef/en-leadup/findings\\_literacy%201.shtm](http://www.unesco.org/education/wef/en-leadup/findings_literacy%201.shtm) [30.10.2011].

<sup>115</sup> *Edukacja dla Wszystkich*, UNESCO, <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich> [13.01.2021].

i głodu, zapewnienie równego statusu kobiet i mężczyzn, wprowadzenie powszechnego szkolnictwa, walka z HIV/AIDS, ochrona środowiska naturalnego, a także zbudowanie globalnego partnerstwa między narodami na rzecz rozwoju. Wyznaczone cele miały być spełnione do 2015 roku<sup>116</sup>. Na oficjalnej stronie ONZ można uzyskać informacje na ich temat<sup>117</sup>.

### **1. Wyeliminowanie skrajnego ubóstwa i głodu.**

Pierwszy Milenijny Cel Rozwoju jest jednocześnie celem priorytetowym dla społeczności międzynarodowej. W samej Azji w latach 1990–1999 liczba ludności żyjących za mniej niż jednego dolara dziennie spadła o 226 milionów. Jednak w niektórych regionach świata zaobserwowano wzrost ubóstwa. Przykładowo: w krajach Afryki Subsaharyjskiej połowa mieszkańców żyje w skrajnej nędzy. Podobnie w ostatnich latach notuje się wzrost ubóstwa w byłych republikach ZSRR oraz w Syrii, w której nieprzerwanie od kilku lat toczą się działania zbrojne<sup>118</sup>.

### **2. Zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym.**

Zgodnie z *Deklaracją Milenijną* powszechna edukacja jest podstawowym prawem człowieka i zarazem kluczowym czynnikiem ograniczającym skrajne ubóstwo. W 2015 roku ponad 58 milionów dzieci nie uczęszczało do szkoły<sup>119</sup>. W najsłabiej rozwiniętych państwach tylko 60–80% dzieci w wieku szkolnym uczęszcza do szkół podstawowych. Jednak większość państw, oprócz krajów Afryki Subsaharyjskiej, jest na dobrej drodze do realizacji tego celu.

### **3. Promowanie równości płci i awansu społecznego kobiet.**

Pomimo postępu w rozwoju edukacji dziewcząt w co czwartym państwie świata nie jest zachowana równość płci w dostępie do edukacji.

<sup>116</sup> Millennium Development Goals Report 2010, Nowy Jork 2010, s. 4, [https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/mdg/un\\_millennium\\_developmentgoalsreport2010.html](https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/mdg/un_millennium_developmentgoalsreport2010.html) [13.01.2021].

<sup>117</sup> United Nations Millennium Development Goals, <http://www.un.org/millenniumgoals/> [13.01.2021].

<sup>118</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 1: Eradicate Extreme Poverty Hunger, <http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml> [13.01.2021].

<sup>119</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 2: Achieve Universal Primary Education, <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml> [13.01.2021].

W 18 państwach Afryki, Azji i Ameryki Łacińskiej na 100 chłopców chodzących do szkoły przypada mniej niż 80 dziewcząt. W skali globalnej kobiety zajmują niecałe 15% miejsc w parlamentach krajowych. Większość wskaźników równości płci poprawia się, jednak co do niektórych notuje się negatywne tendencje, na przykład w zrównaniu zatrudnienia w sektorach pozarolniczych na Bliskim Wschodzie czy w Ameryce Północnej<sup>120</sup>.

#### **4. Ograniczenie umieralności dzieci.**

W latach 90. zauważono niewielki postęp w skali globalnej w ograniczaniu śmiertelności dzieci, mimo obniżenia tego wskaźnika od 1980 roku o 4 miliony zgonów rocznie. W 2015 roku na świecie zmarło 6 milionów dzieci przed ukończeniem piątego roku życia. Dziennie umiera 16 tysięcy dzieci. Niestety w 14 państwach, głównie afrykańskich, zanotowano wzrost umieralności dzieci. Znaczącej większości zgonów dzieci można łatwo uniknąć przy niewielkich nakładach finansowych i odpowiednich procedurach<sup>121</sup>.

#### **5. Poprawienie opieki zdrowotnej dla matek.**

Wysoki wskaźnik zgonów kobiet w ciąży, na poziomie 99%, zaobserwowano w krajach rozwijających się. W regionie Afryki Subsaharyjskiej ryzyko śmierci matek w całym ich życiu jest jak 1 do 16, przy proporcji 1 do 2800 w krajach wysoko rozwiniętych. Nieodpowiedni system opieki zdrowotnej na terenach wiejskich i brak wyposażenia szpitali oraz wyszkolonego personelu w dalszym ciągu prowadzą do wysokiej umieralności w Afryce<sup>122</sup>.

#### **6. Ograniczenie rozprzestrzeniania się HIV/AIDS, malarii i innych chorób zakaźnych.**

Zdaniem agend ONZ realizacja tego celu będzie miała kluczowe znaczenie w osiągnięciu pozostałych Milenijnych Celów Rozwoju. Chore dzieci

<sup>120</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 3: Promote Gender Equality and Empower Women, <http://www.un.org/millenniumgoals/gender.shtml> [13.01.2021].

<sup>121</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 4: Reduce Child Mortality, <http://www.un.org/millenniumgoals/childhealth.shtml> [13.01.2021].

<sup>122</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 5: Improve Maternal Health, <http://www.un.org/millenniumgoals/maternal.shtml> [13.01.2021].



nie mogą się uczyć, chore matki z dużym prawdopodobieństwem urodzą zakażone dzieci, chorzy pracownicy są nieproduktywni i nie przyczyniają się do rozwoju gospodarczego kraju. W skali globalnej wiele krajów rozwijających się skutecznie przeciwdziała rozprzestrzenianiu się wirusa HIV, jednak ciągle jest zbyt wiele państw, w których te działania nie przynoszą pożądanych rezultatów. W krajach rozwijających się leki otrzymuje znikoma część zakażonych HIV<sup>123</sup>.

## **7. Zapewnienie ochrony środowiska naturalnego.**

Stan środowiska naturalnego ma decydujące znaczenie dla rozwoju rolnictwa, poprawy jakości żywienia i jakości wody. Ten cel ma zapewnić zrównoważone wykorzystanie zasobów naturalnych. Obecnie ciągle jeszcze odnotowuje się stałe ograniczanie zasobów naturalnych, zwiększone zanieczyszczanie powietrza i wody, a także wzrost liczby gatunków zagrożonych wyginięciem<sup>124</sup>.

## **8. Stworzenie globalnego partnerskiego porozumienia na rzecz rozwoju.**

Kraje wysoko rozwinięte powinny rozwiązać problem nadmiernego zadłużenia krajów rozwijających się i stworzyć warunki do ich rozwoju przez ułatwienie dostępu do nowoczesnych technologii. W ostatnich latach bariery handlowe i subsydiowanie rodzimego rolnictwa w krajach wysoko rozwiniętych zostały w znacznym stopniu ograniczone, jednak są one nadal poważną przeszkodą w rozwoju wymiany handlowej z krajami rozwijającymi się<sup>125</sup>.

Do fiaska programów na rzecz alfabetyzacji przyczyniły się:

- słaby poziom rozwoju społeczno-ekonomicznego krajów rozwijających się, który ograniczał możliwości finansowania szkolnictwa;
- nadmierny przyrost naturalny, który powodował, że przeważającą część społeczeństw tych krajów stanowiły dzieci i młodzież w wieku szkolnym;

<sup>123</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 6: Combat HIV/AIDS, Malaria and Other Diseases, <http://www.un.org/millenniumgoals/aids.shtml> [13.01.2021].

<sup>124</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 7: Ensure Environmental Sustainability, <http://www.un.org/millenniumgoals/enviro.shtml> [13.01.2021].

<sup>125</sup> United Nations Millennium Development Goals, Goal 8: Develop a Global Partnership for Development, <http://www.un.org/millenniumgoals/global.shtml> [13.01.2021].

- analfabetyzm, niski poziom rozwoju infrastruktury szkolnej, brak kadr nauczycielskich;
- skomplikowanie struktury społecznej, uniemożliwiającej realizację idei „równych szans”<sup>126</sup>.

Tab. 3. Fazy alfabetyzacji na świecie

Faza	Lata	Główne inspiracje	Dominująca koncepcja
I	1945–1964	Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948) I Światowa Konferencja Edukacji Dorosłych w Elsinore (1949)	Edukacja podstawowa jako niepodważalne prawo każdego dorosłego człowieka i dziecka
II	1965–1974	Konferencja Ministrów Edukacji w Teheranie (1965) <i>Pedagogika uciśnionych</i> Paulo Freirego (1972)	Paradygmat alfabetyzacji funkcjonalnej czy budowanie świadomości
III	1975–1980	Deklaracja z Persepolis (1975)	Alfabetyzacja jako warunek wyzwolenia
IV	1981–1989	Konferencja w Udajpurze (1982)	Masowe kampanie alfabetyzacyjne jako priorytet polityczny przy jednoczesnym respektowaniu idei Paulo Freirego
V	1990–2000	Światowa Konferencja Edukacji w Jomtien (1990)	Edukacja podstawowa jako element ogólnej strategii zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka
VI	Po 2000 roku	Światowa Konferencja Edukacji w Dakarze (2000) Milenijne Cele Rozwoju 2000–2015	Alfabetyzacja jako źródło rozwoju <i>life skills</i> , zorientowanych na rynek pracy i zdolność do zatrudnienia

Źródło: E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Toruń 2014, s. 114.

<sup>126</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 19.

Jak zauważa Rafał Włodarczyk:

[W] zarysowanym rozróżnieniu zwraca uwagę wieloraka skala społecznego zasięgu współwystępujących ideologii edukacyjnych, co jako ukształtowany efekt na aktualnie rysowanej mapie realizowanych przez poszczególne grupy i ruchy orientacji pobudza do badań nie tylko jawnych założeń i ukrytych treści w przypadku sformułowanych doktryn, przebiegu ich konkretyzacji w praktyce edukacyjnej oraz społeczno-historycznych uwarunkowań jednych i drugich, ale również dynamiki poszerzania się i rozpraszania kręgów zdecydowanych na realizację czy choćby wspieranie danej pedagogii<sup>127</sup>.

W Indiach od 1946 do 1964 roku największą rolę odegrała koncepcja edukacji fundamentalnej, którą na szeroką skalę promowało UNESCO. Naukowcy skupili się na opracowaniu metod i technik nauki czytania oraz pisania w rodzimych językach, z poszanowaniem tradycji i zwyczajów lokalnych plemion. Jednak wkład tych programów w zwalczanie analfabetyzmu był ubogi, ponieważ nie wzięto pod uwagę wielu czynników zakłócających proces nauczania. Był to jednak wielki krok w sposobie myślenia o masowej edukacji społeczności zmarginalizowanej.

Kolejną koncepcją była edukacja funkcjonalna (EWLP – Experimental World Literacy Programme), którą Indie wprowadziły w latach 70. pod egidą UNESCO. Jej główną ideą było połączenie rozwoju edukacji z rozwojem ekonomicznym kraju. Nauka była zorientowana wyłącznie na rynek pracy i na potrzeby przyszłego pracodawcy, edukacja sprowadzała się zatem do nauki rzemiosła, a nie – do rozwoju osobowości, samoświadomości czy wyzwolenia, które pedagogia uciśnionych w tym czasie promowała w Ameryce Łacińskiej. Niestety edukacja funkcjonalna nie odniosła sukcesu w Indiach i pokazała, że kształcenie techniczne bez rozwinięcia kompetencji społecznych, kulturowych i politycznych nie przynosi wymiernych korzyści. Alfabetyzacja musi być skoordynowanym planem, połączonym z reformami społeczno-ekonomicznymi<sup>128</sup>.

<sup>127</sup> R. Włodarczyk, *Kolonizacja jako kategoria analityczna*, dz. cyt., s. 16.

<sup>128</sup> UNESCO, <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/tle/124.htm> [30.10.2011].

W czasach współczesnych doszło do konfrontacji dwóch koncepcji edukacji: esencjalizmu i rekonstrukcjonizmu. Filozofia esencjalizmu z jej teorią mikroświata, człowieka i celów egzystencji zderzyła się z rekonstrukcjonizmem społecznym, zorientowanym na działanie i przebudowę życia społeczno-gospodarczego. Jak stwierdził Theodore Brameld, świat – a zatem też Indie – znajdują się na rozdrożu. Walka społeczna toczy się między siłami zachowawczymi a siłami postępowymi, reprezentowanymi przez niezliczoną rzeszę ludzi ubogich z krajów Trzeciego Świata<sup>129</sup>. W drugiej połowie XX wieku, wraz z dekolonizacją, do głosu zaczęli dochodzić ludzie zmarginalizowani. Wcześniej niemi i niewidzialni, teraz stali się słyszalni. W związku z tym tradycyjny model edukacji, do jakiego należy bez wątpienia esencjalizm, przestał odpowiadać potrzebom społeczeństwa hinduskiego. Badacze zaczęli się zastanawiać, jak w kryzysie powinien wyglądać świat, co zrobić z rzeszą analfabetów, dzieci nieuczęszczających do szkół, jakie miejsce zajmuje nauczyciel w tym dyskursie i na ile instytucje państwowe ponoszą za to odpowiedzialność. Właśnie ideologia rekonstrukcjonizmu może odpowiedzieć na tak postawione pytania. Przez zmianę dyskursu grup większościowych na rzecz zmarginalizowanych należy opracować takie strategie i programy edukacyjne, których celem będzie zreformowanie społeczeństwa<sup>130</sup>.

Zadaniem szkoły, w myśl idei rekonstrukcjonizmu społecznego, jest krytyczne zbadanie spuścizny cywilizacyjnej i wskazanie tych jej składników, które będą przydatne podczas rekonstrukcji społeczeństwa. Edukacja w duchu rekonstrukcjonizmu powinna obejmować nie tylko krytyczną analizę dziedzictwa kulturowego, lecz także wdrażanie do pracy na rzecz planowania reformy społecznej, zaszczepienie umiejętności planowania, dzięki której można będzie wyznaczyć kierunek kulturowej przebudowy, oraz testowanie projektu przemian kulturowych przez wprowadzenie w życie planowej reformy społecznej. Zdaniem George'a S. Countsa należy poddać edukacyjnej rekonstrukcji wszystkie aspekty ludzkiej egzystencji: od pracy, wynagrodzenia, własności, przez życie seksualne, rodzinę, ustrój, po przynależność etniczną lub rasową, wojnę, pokój. Rekonstrukcjonisci wychodzą z założenia, że wszelkie

<sup>129</sup> H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację*, Toruń 2005.

<sup>130</sup> Tamże.

różnice pod względem zamożności, rasy, koloru skóry czy religii nie powinny generować nierówności szans, ponieważ zaprzeczałoby to podstawowym regułom demokracji<sup>131</sup>.

Zgodnie z teorią rekonstrukcjonizmu społecznego, zadaniem powszechnej edukacji jest rozbudzenie w jednostce do tej pory marginalizowanej poczucia kompetentności i użyteczności społecznej, wpajanie przywiązania do ideałów równości, godności, braterstwa i wolności, zaszczepienie poszanowania dla demokratycznych mechanizmów regulujących proces inicjowania dyskusji, przeprowadzania krytycznej oceny i podejmowania decyzji, pielęgnowanie mentalności cechującej się uczciwością i podejściem naukowym oraz kształtowanie przekonania o tym, że należy cenić talent, kwalifikacje i zalety charakteru. Jedynym sposobem na uwolnienie potencjału wśród Hindusów nie jest wyrwanie ich z pęt tradycji, ale wprowadzenie ich w żywą i rozwijającą się kulturę<sup>132</sup>.

Pokrewna rekonstrukcjonizmowi jest teoria rozwoju, według której teoretycy oświatowi pragną przekazać władzę w ręce ludności upośledzonej pod względem ekonomicznym i politycznym. W odróżnieniu od teorii formułowanych w latach 60., kiedy to propagowano odgórne przeprowadzenie modernizacji przez władze centralne, obecnie podkreśla się znaczenie inicjatyw podejmowanych przez ludzi mających własne idee i plany, którzy wprowadzają je w życie na szczeblu lokalnym. Szkoła może stać się narzędziem służącym do ukierunkowania społecznych zmian. Nauczyciele i uczniowie powinni angażować się w aktywność badawczą nastawioną na działanie i poszukiwanie rozwiązań. Zasada się to na przekonaniu, że między szkołą a społeczeństwem istnieje ścisły związek. Nierozwiązane konflikty i napięcia w obrębie szerszej społeczności przenoszą się na szkołę, nauczycieli i uczniów. Przykładowo: jeśli uczniowie hinduscy są biedni, głodni czy dyskryminowani, to ich postawy i aspiracje oraz oczekiwania wobec kształcenia mogą ulec wypaczeniu, co w rezultacie doprowadzi do porzucenia szkoły. Zadaniem tej instytucji staje się więc pomoc zarówno w stawianiu diagnozy społecznej i zidentyfikowaniu najważniejszych problemów przyczyniających się do powstawania kryzysu kulturowego, jak i w nabyciu umiejętności oraz wpojeniu postaw, które umożliwią rozwiązanie tych problemów.

<sup>131</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 312.

<sup>132</sup> Tamże, s. 318.



## ROZDZIAŁ III

### TRADYCYJNE WYCHOWANIE W INDIACH

### ŹRÓDŁEM ANALFABETYZMU





### 3.1. TRADYCYJNE WYCHOWANIE W INDIACH

Okres antyczny w Indiach obejmuje ponad 2500 lat, aż do czasu najazdu muzułmanów i ustanowienia dynastii Mogołów w Delhi. Wyróżnia się trzy formy edukacji w Indiach antycznych, które jednocześnie dzielą ten okres na trzy podokresy:

1. okres wedyjski do 600 roku p.n.e.
2. okres buddyjski do 550 roku n.e.
3. okres neobramiński do 1200 roku (średniowiecze).

W okresie antycznym edukacja w Indiach była determinowana przez religię. Podobna sytuacja miała miejsce również w średniowieczu. Istniało kształcenie świeckie, ale nigdy nie było tak istotne jak to religijne.

W literaturze wedyjskiej dla określenia edukacji stosowano słowo *shiksha*, dosłownie oznaczające naukę recytacji, oraz słowo *adhyayan*, które w świętych tekstach (upanisadach) tłumaczy się jako 'iść na spotkanie czegoś' – w praktyce używano go w kontekście ucznia idącego na spotkanie z mistrzem. W późniejszym okresie zaczęto sięgać po słowo *vinaya*. Nazywano tak proces, w trakcie którego uczeń był prowadzony w szczególny sposób przez mistrza, dzięki czemu miał się wyrobić charakter podopiecznego<sup>133</sup>.

Podczas trwania okresu wedyjskiego koncepcja edukacji opierała się na filozofii, której celem był rozwój życia wewnętrznego każdego człowieka. Starano się dążyć do uchwycenia głębszego sensu porządku kosmicznego. Szukano niezmiennej i wiecznej prawdy istniejącej poza światem realnym. Praktyki ascetyczne służyły osiągnięciu wewnętrznego spokoju, harmonii celów na wszystkich etapach życia, afirmacji życia, a nie – jego negacji. Życie duchowe było bardziej drogą samorealizacji

<sup>133</sup> *Histoire mondiale de l'éducation. 1: Des origines à 1515*, red. G. Mialaret, J. Vial, Paryż 1981, s. 101.

i zbawienia niż stworzenia czegoś<sup>134</sup>. Religia zwana hinduizmem nie była jeszcze w pełni ukształtowana, dopiero zaczynał się też formować porządek kastowy. Władca był poddany braminowi w aspekcie duchowym, zaś w aspekcie doczesnym – kapłan królowi. W rezultacie nastąpiło rozdzielenie polityki i religii, sfery wartości i norm od sfery siły<sup>135</sup>.

W tradycyjnym modelu nauczania głównym ośrodkiem nauki była gurukula. Uczeń mieszkał w rodzinie swojego guru przez wiele lat. Znaczna część jego nauki polegała na pamięciowym opanowaniu świętych tekstów. Gdy sam stawał się nauczycielem, przekazywał swoją wiedzę kolejnym uczniom i w ten sposób uczestniczył w guru parampara. W sanskrycie nauczanie określa słowo *sampradana*, wiążące się z terminem *sampradaja* – czyli ‘tradycja ustna’<sup>136</sup>. Językiem nauczania był sanskryt – język sakralny, niezrozumiały dla większości Hindusów.

Traktaty filozoficzne, upaniszady, były podstawą kształcenia i wykształcenia braminów. Słowo *upaniszada* – tłumaczone jako ‘przysiąść się’ – oznacza, że guru w tajemnicy przekazywał teksty swoim uczniom. Istnieją cztery główne upaniszady powstałe w sanskrycie, datowane na lata 1500–300 p.n.e. Starsze od upaniszad są Wedy: święte teksty hinduizmu, hymny i mantry, zaklęcia i formułki magiczne. Wedy i upaniszady traktuje się jako treść boskiego objawienia<sup>137</sup>. Bramini, guru i gawędziarze zapamiętywali zasłyszane hymny wedyjskie, przekazywane z ojca na syna przez dawnych mędrców. Sami je zgłębiali i podawali dalej niższym kastom. Bramini przez recytację upaniszad starali się ułatwić ludziom zdobycie wiedzy, która wyzwoliłaby ich z niewiedzy oraz pomogła w osiągnięciu jaźni, najwyższej świadomości, przez wyzbycie się pragnień i namiętności<sup>138</sup>.

Teksty określające zachowania w sferze prawości, zwane *kalpa*, wchodziły w skład jednej z sześciu nauk służących do zrozumienia tekstów objawionych. Pozostałe to fonetyka, gramatyka, etymologia, prozodia i astronomia. Istniały także nauki stosowane, takie jak medycyna *ajurweda*, łucznictwo, muzyka i umiejętności techniczne<sup>139</sup>. Najsłynniejszy ówczesny

<sup>134</sup> J. Kieniewicz, *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, dz. cyt., s. 53–55.

<sup>135</sup> Tamże, s. 49.

<sup>136</sup> K. Knott, *Hinduizm*, Warszawa 2000, s. 29.

<sup>137</sup> Tamże, s. 31.

<sup>138</sup> J. Kieniewicz, *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, dz. cyt., s. 54.

<sup>139</sup> Tamże, s. 56.

uniwersytet znajdował się w Naimiszy i kształcił dziesięć tysięcy studentów. Taka edukacja była zarezerwowana dla ograniczonej grupy, jednak pozwoliła przetrwać indyjskiej kulturze przez wieki<sup>140</sup>.

Cechą religii hinduskiej jest wiara w odtwarzalność cykli stworzenia świata i koncepcja trzykrotnych narodzin: pierwsze narodziny to przyjście dziecka na świat, drugi raz człowiek rodzi się przez inicjację, trzeci raz rodzi się po śmierci, w nowym wcieleniu, zgodnie z prawem karmy. Przekonanie o wędrówce duszy i jej nowych wcieleniach stawia całą indyjską problematykę wychowania w odmiennym kontekście, nieznanym europejskiej refleksji o wychowaniu człowieka. Zazwyczaj kojarzy się je z teorią zasług i transmigracji, symbolicznym kołem serii nowych wcieleń, które dają możliwość duchowego dojrzenia człowieka. Narodziny dziecka utożsamia się z chaosem, brakiem dyscypliny i życiem na poziomie biologicznym. W okresie dzieciństwa człowiek żyje otoczony bezwarunkową miłością, często pod opieką służby, wolny od interwencji wychowawczych i ukierunkowujących presji. Dziecko, jak świat przyrody, rozwija się pomimo tego, że nikt tymi procesami nie kieruje. Jego istnienie do czasu inicjacji jest pozbawione statusu społecznego i religijnego. Pierwszym rytuałem przejścia jest *śudakarman* – pierwsze golenie głowy niemowlaka przez kapłana. Dziecko kończy swoją egzystencję naturalnego człowieka wtedy, gdy w wieku ośmiu lat w procesie inicjacji przejdzie od natury do świata tradycji i życia duchowego<sup>141</sup>.

Kasty i *aśrama*, czyli cztery okresy życia, wyznaczają porządek poszczególnych warstw społecznych. Celem tego ładu jest wprowadzenie harmonii między tym, jak powinna postępować każda osoba, a tym, jak powinni postępować wszyscy. Do poszczególnych okresów życia są przypisane kolejne etapy edukacji młodych chłopców. Rytuał inicjacji, zwany *upanajana*, dotyczy tylko trzech wyższych kast i daje dostęp do nauczania religijnego. Czas *upanajany* ustala astrolog, który umownie łączy ucznia z guru. Tak jak dziecko otrzymuje pokarm od matki, tak uczeń otrzymuje pożywienie duchowe od nauczyciela. Najistotniejszym elementem tego rytuału jest założenie świętego sznura, który symbolizuje obowiązki: czczenie boga, miłość i szacunek dla rodziców oraz

<sup>140</sup> *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 83.

<sup>141</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore*, dz. cyt., s. 39.

posłuszeństwo wobec nauczycieli. Obrzęd inicjacji nazywany jest ponownymi narodzinami. W dzień ceremonii chłopiec goli głowę i w obecności nowego nauczyciela wypowiada mantrę *gajatri*. W ten sposób rozpoczyna się pierwszy okres jego edukacji zwany *brahmaćarja* – czyli ‘uczeń bramiński’<sup>142</sup>. Przez następne dziesięć lat chłopiec pod opieką mistrza będzie się uczyć na pamięć świętych pism. Wynagrodzeniem dla guru za naukę było pożywienie. W tradycyjnym systemie gurukuli uczeń zwany *siszja* mieszkał w *aśramie*, pustelni swego guru, i był traktowany jak członek jego rodziny. Nad uczniami opiekę sprawował także *ko-ulpati* – szef rodziny. W zależności od regionu i kasty, uczniowie mogli również pobierać naukę we własnym domu. Guru chodził od domu do domu i nauczał młodych chłopców. Nierzadko zapraszano go na dwór maharadży, aby dyskutował z ludźmi tam zebranymi i udzielał im rad. Mógł również spotykać się z uczniami na terenie świątyni, do której pielgrzymowali Hindusi z różnych regionów Indii<sup>143</sup>.

W antycznych Indiach zajęcia prowadzono na otwartej przestrzeni, w zależności od pogody – pod drzewem lub dachem krytym słomą. Czasami zajęcia odbywały się w drewnianej chatce skonstruowanej przez samych uczniów. Jedzenie pochodziło z pól i od zwierząt gospodarskich należących do właściciela szkoły. Najbogatsze były szkoły objęte protekcją monarchy. Dzięki licznym bursom, dotacjom i nagrodom uczniowie mogli skupić się jedynie na studiowaniu świętych ksiąg. Z kolei w niektórych *aśramach* uczniowie musieli żebrnąć, aby zdobyć pożywienie, ponieważ ich mistrz nie był w stanie wyżywić podopiecznych. Miało to – z jednej strony – nauczyć ich pokory, a z drugiej – pomagało w nawiązaniu szczerych relacji z najbliższym otoczeniem<sup>144</sup>.

W rodzinach indyjskich, zwłaszcza bogatych, troszczono się również o wychowanie córek. Wprawdzie kształcenie kobiet nie było niezbędne, jednak dobrze urodzone dziewczęta umiały czytać i liczyć. Nie spotyka się w literaturze wzmianek o dzieciobójstwie ani o porzucaniu dzieci, wiadomo jednak, że w rodzinach radźputańskich zdarzały się przypadki uśmiercania niemowląt płci żeńskiej<sup>145</sup>.

<sup>142</sup> M. Tworuschka, U. Tworuschka, *Hinduizm*, Warszawa 2009, s. 44–45.

<sup>143</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*, dz. cyt., s. 104.

<sup>144</sup> Tamże, s. 105.

<sup>145</sup> A. L. Basham, *Indie. Od początku dziejów do podboju muzułmańskiego*, Warszawa 2000, s. 171.

Narodziny Buddy (Sidharty Gautamy) około IV–V wieku p.n.e. oraz rozprzestrzenienie buddyzmu za czasów cesarza Asioi – aż po Cejlon, Birmę i Tajlandię – wpłynęły na zmiany w podejściu do edukacji w Indiach. Od tego czasu centrum nauczania staje się nie aśram guru, lecz klasztor lub świątynia, a sama edukacja zostaje zinstytucjonalizowana. Drogą do osiągnięcia nirwany był ascetyzm, spokój ducha, wyrzeczenie się namiętności i pokus. Wychowanie miało przygotować ucznia do życia moralnego. W buddyzmie – co odróżniało go od hinduizmu – nirwany mógł dostąpić każdy, bez względu na jego przynależność kastową. Sanskryt został zastąpiony pali, językiem prostego ludu, aby ułatwić przyswajanie tekstów buddyjskich, a mnisi żyjący w monastyrach pomagali w zrozumieniu i interpretacji świętych tekstów. Bogactwo nie czyniło uprzewilejowanym: biedni mieli takie samo prawo do pobierania nauk w zakonach jak wysoko urodzeni<sup>146</sup>. Przyjęcie do zakonu odbywało się dwustopniowo. Po nowicjacie i święceniach mnich przez dziesięć lat był uzależniony od swojego nauczyciela – *aczarji*. Uczył się sutr, ceremonii i przestrzegania reguł życia zakonnego, a co najważniejsze – nauk świeckich w przyklasztornych uniwersytetach. Przykładowo: uniwersytet w Biharze dysponował szkołami, salami wykładowymi, bursami, bibliotekami. Program obejmował naukę ksiąg buddyjskich, Wedy, gramatykę, matematykę i medycynę. Nauka czytania i pisania była elementem nauki religii. Klasztery utrzymywały się głównie z pomocy wiernych. Obowiązkiem króla było zapewnienie klasztorowi lokum, mebli, ziemi, pieniędzy. Wieśniacy dostarczali natomiast jedzenie: ryż, mleko, masło, miód, wodę, cukier, oliwę. Z dotacji króla i bogatych darczyńców opłacano pensje profesorów, obozy dla studentów, bursy i mieszkania. Nierzadko zdarzało się, że po opuszczeniu klasztoru uczniowie dostawali pieniądze na rozpoczęcie życia poza murami szkoły. Jeżeli klasztor nie miał możliwości otrzymać pomocy finansowej od króla czy wiernych, studenci sami musieli płacić za swoją edukację i internat, przed lub po ukończeniu nauki, w zależności od zakonu<sup>147</sup>.

W starożytności względnie wysoki poziom edukacji zawdzięczano właśnie mnichom buddyjskim, których zadaniem było przekazywanie nauk Buddy najniższym warstwom społeczeństwa. Do klasycznych me-

<sup>146</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*, dz. cyt., s. 106.

<sup>147</sup> Tamże, s. 112.

tod nauczania należały dyskusje, tłumaczenie i naśladownictwo. Zwykli ludzie mogli studiować 40 sutr mahajany, których celem było urzeczywistnienie mądrości, przekazanie rytuałów, treści religijnych i moralnych. Dostęp do pozostałych sutr i tantr (tekstów ezoterycznych) był zarezerwowany tylko dla mnichów<sup>148</sup>.

W okresie buddyjskim nadal rozwijały się szkoły wedyjskie. Nowością natomiast były szkoły laickie, niezależne od nauczania religijnego. Nauczyciele w tych placówkach przeszli profesjonalne przeszkolenie i zarabiali tyle, ile ministrowie<sup>149</sup>.

Okres neobramiński przypada na lata 550–1200, czyli obejmuje czas średniowiecza europejskiego. Rozpoczyna się w momencie, kiedy na skutek działalności hinduskiej dynastii Siungów, wspierającej braminizm i pielęgnującej sanskryt, buddyzm został zepchnięty na Sri Lanke i w Himalaje na północy. W samych Indiach buddyzm poddano hinduizacji, a Buddę nazwano awatarem Wisznu.

Braminizm, wzbogacony o idee zaczerpnięte z buddyzmu i dżinizmu, zyskał na znaczeniu po 550 roku n.e. W filozofii hinduistycznej pojawił się trend zwany *vinaya*. Określano w ten sposób nowe praktyki w edukacji, które obejmowały dyscyplinę fizyczną, moralną, intelektualną i duchową. W pedagogice wyznaczono nowe cele wychowawcze, zaczerpnięte z buddyzmu – *karma* i nieszkodzenie innym. Życie zgodne z przykazaniami Wed miało doprowadzić do wyzwolenia z kołowrotka ponownych narodzin. Świątynie hinduistyczne, wzorem klasztorów buddyjskich, otworzyły się na swoich wyznawców i zaczęły dokształcać wiernych. Gurukule coraz bardziej przypominały zakony buddyjskie, a uczniowie i ich guru wychodzili w teren, aby nauczać wieśniaków. Pojawiły się nowe typy szkół – *agrahars*, czyli osady uczonych braminów, i *tols* – szkoły sanskrytu. Jedne i drugie najczęściej zakładały przy świątyniach<sup>150</sup>.

W instytucjach bramińskich i buddyjskich wiele uwagi przywiązywano do kształcenia, które koncentrowało się na studiach gramatyki, retoryki, kompozycji prozą i wierszem, logiki, metafizyki i medycyny. Mimo zahamowania i braku prac oryginalnych medycyna indyjska była

<sup>148</sup> M. Tworuschka, U. Tworuschka, *Buddyzm*, Warszawa 2009, s. 73.

<sup>149</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*, dz. cyt., s. 112.

<sup>150</sup> Tamże, s. 115.

szeroko znana i ceniona, przenikała zwłaszcza do Persji. Nauki praktyczne skupiały się w gildiach, wiedzę zaś przekazywano w obrębie dżati. W matematyce wprowadzono w tym czasie liczby porządkowe, które następnie przejęli Arabowie. W powszechnym użyciu były system dziesiętny i zero. Astronom hinduski Arjabhata w V wieku n.e. wyliczył liczbę dni w roku (365) oraz odkrył, że ziemia jest kulista i obraca się wokół własnej osi<sup>151</sup>.

Sanskryt przeżywał swój rozkwit jako nośnik kultury, nauki i państwa. Jako język elity mógł liczyć na patronat dworski. Ze względu na późniejsze najazdy muzułmańskie niestety niewiele zostało z architektury hinduskiej, mogącej poświadczyć o bogactwie instytucji naukowych. Na południu Indii, przy świątyniach, rozwinął się specyficzny typ instytucji naukowej zwany *ghatika*. Początkowo świadczone tam usługi wszystkim kastom, z czasem jednak ograniczono się do braminów. *Ghatika* utrzymywał władca, za co mógł liczyć na poparcie braminów. Istniały także szkoły zwane *matha*, działające w tych miejscach kultu, które były jednocześnie centrami pielgrzymkowymi, zajazdami i jadłodajniami<sup>152</sup>. Przed najazdem muzułmańskim niemal w każdej wiosce znajdowała się szkoła utrzymywana przez radzę lub bogatych mieszkańców. Zarządzał nią bramin, który mógł być również nauczycielem. Pod jego opieką przebywało do 30 uczniów. W zależności od regionu szkoły mogły mieć także specjalizacje zawodowe<sup>153</sup>.

Niezwykle interesującym zagadnieniem z punktu widzenia rozwoju społeczeństwa i edukacji w Indiach jest sytuacja ludów zamieszkujących Keralę. W ujęciu etnograficznym Wybrzeże Malabarskie było odcięte od lądu pasmem gór porośniętych lasem tropikalnym, dodatkowo ciągle opady utrudniały komunikację. W Kerali od starożytności prowadzono wymianę handlową z Europą, krajami znad Morza Czerwonego i Chinami. Dzięki tolerancji religijnej osiedlali się tu żydzi, chrześcijanie, a potem muzułmanie. Przy świątyniach, na wzór buddyjski, powstawały szkoły posiadające na własność ziemię, aby mogły pokryć wydatki związane z utrzymaniem uczniów. W praktyce świątynie stały się miejscami, wokół których rozwinęły się miasta, przez co stanowiły

<sup>151</sup> J. Kieniewicz, *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, dz. cyt., s. 169.

<sup>152</sup> Tamże, s. 193.

<sup>153</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*. 2: 1515 à 1815, red. G. Mialaret, J. Vial, Paryż 1981, s. 31.

punkt oporu w przypadku najazdu. Od XI wieku w Kerali zaczęły powstawać wiejskie gimnazjony wojskowe *kalari*, przygotowujące młodych chłopców do walki. Efektem tej mobilizacji były głębokie zmiany w strukturze społecznej. Ludność, która do tej pory zajmowała się handlem lub produkcją, na skutek prowadzonych wojen przekształciła się w wojskowych. Rozwój tego typu szkół oraz ciągły i powszechny trening bojowy oderwał znaczną część mężczyzn od dotychczas wykonywanych zajęć. Wojny spowodowały również zmiany w strukturze ludności. Wśród braminów (*nambudirich*) zmalała liczba kobiet, ponieważ wprowadzono je w niewolę, natomiast wśród wojowników (*najarów*) zmalała liczba mężczyzn, poległych w walkach. Uformował się więc specyficzny układ między obiema kastami. Małżeństwo w obrębie kasty braminów zawierał tylko najstarszy syn, pozostali żenili się z kobietami wojowników. Tym samym dzieci zrodzone ze związku z kobietami z kasty najarów same stawały się najarami. Początkowo taki układ był korzystny dla obu stron. W miarę upływu czasu pojawił się problem znalezienia żon dla mężczyzn najarów. W związku z tym doszło do ukształtowania się rodzin matrylinearnych, w których kobieta mogła być żoną kilku lub kilkunastu mężczyzn<sup>154</sup>.

Najarska rodzina rozbija koncepcje uniwersalności małżeństwa, przeraża Zachód swobodami seksualnymi, poliseksualnością, której towarzyszy stabilna struktura rodzinna. Kазus najarów, po pierwsze, stanowi argument na rzecz tezy o braku konieczności trwałej relacji dziecka z ojcem do pomyślnej socjalizacji. Po drugie, jest kontrargumentem wobec przekonania o niezbędności struktury małżeńskiej dla rozwoju dziecka. Po trzecie, świadczy o tym, że do skutecznej socjalizacji dziecka zbędne jest ustanowienie silnej więzi z jednym mężczyzną. Ustalenie biologicznego ojcostwa było nieistotne. W państwie najarów ojcem stawał się ten z mężów, który zapłacił akuszerce za potwierdzenie jego ojcostwa, a nie ten, który faktycznie spłodził dziecko. Kobieta mogła mieć kontakt seksualny z kilkoma mężczyznami, ale żaden z nich jej nie utrzymywał. Opieka nad kobietą i dzieckiem spoczywała na jej matrylinearnych krewnych, którym przewodził *karanavan*. Mąż przebywał w domostwie swoich matrylinearnych krewnych. Przychodził do „żony” po kolacji i wychodził po śniadaniu. Taki wizytujący mąż miał obowiązek

<sup>154</sup> J. Kieniewicz, *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, dz. cyt., s. 208.



przynosić kobiecie prezent, który stawał się jej osobistym majątkiem. U najarów dziedziczono po linii żeńskiej. Pozycja kobiety w Kerali była silna, jednak uwidaczniały się też wpływy patriarchy, ponieważ ogólną opiekę sprawowali mężczyźni<sup>155</sup>.

### 3.2. EDUKACJA MUZUŁMAŃSKA

Na początku ósmego stulecia, w ramach polityki kalifatu Umajjadów polegającej na anektowaniu coraz to nowych terytoriów, doszło do podboju prowincji Sind, leżącej na styku dzisiejszego Iranu, Afganistanu i Pakistanu. Mieszkańcami tej prowincji byli wyznawcy buddyzmu i hinduizmu, którzy zaciekle się bronili przed najeźdźcami z zachodu, jednak po przegranej bitwie chętnie współpracowali z arabskimi władcami i stopniowo przechodzili na islam. Do XI wieku buddyzm całkowicie zanikł w tym regionie. W 1192 roku Mahmud z Ghazny, znajdującej się w obecnym Afganistanie, rozpoczął podbój Indii, kontynuowany przez Ghurydów z Lahaur, głównego miasta Pendżabu. W XIII wieku ghaznawidzka armia przejęła kontrolę w północnych Indiach i ustanowiła tam Sułtanat Delhijski. Część wyznawców hinduizmu przeszła na islam w zamian za stanowiska na dworze sułtana. Królestwa hinduskie zmuszono do przyjęcia feudalnego zwierzchnictwa sułtana, przez co stały się jego wasalami<sup>156</sup>. W 1206 roku Ajbak, turecki niewolnik i wódz Ghurydów, założył nowe państwo i przyjął w nim tradycyjny perski styl rządzenia. Przez cztery lata Sułtanatem władała nawet kobieta, Radija. Był to pierwszy przypadek, gdy na czele państwa muzulmańskiego nie stanął mężczyzna, i do czasów współczesnych już się nie powtórzył<sup>157</sup>.

Na skutek grabieży ze strony islamskich wojowników bezpowrotnie zniszczono kulturę antycznych Indii. Muzułmanie burzyli świątynie, biblioteki, szkoły. W średniowieczu zaprzepaszczono całą kulturę

<sup>155</sup> D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubina-cie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Olsztyn 2001, s. 173–180.

<sup>156</sup> D. Nicolle, *Islam. Historia. Kultura. Nauka. Dzieje islamu od powstania do końca XV wieku*, Poznań 2007, s. 144.

<sup>157</sup> Y. Thoraval, *Słownik cywilizacji muzulmańskiej*, Katowice 2002, s. 76.

sanskrycką, a sam sanskryt zastąpiono językami arabskim i perskim<sup>158</sup>. Również Mogołowie pochodzenia turecko-mongolskiego, rządzący Indiami w latach 1526–1858, przywieźli ze sobą rozbudowany system szkolnictwa, charakterystyczny dla całego ówczesnego świata islamu. Nauka stała się indywidualną sprawą rodzinną. Rodzic sam mógł wybrać do jakiego typu placówki szkolnej posłać swoje dziecko. Wraz z ekspansją islamu na południe coraz większą popularnością cieszyły się maktaby, czyli muzułmańskie szkoły różnego typu:

- szkoły koraniczne zakładane przy meczetach, w których dzieci uczyły się recytacji Koranu, często bez zrozumienia, nie uczono ich pisania ani liczenia;
- szkoły typu perskiego, gdzie uczono dzieci klasycznego języka, którym posługiwano się na dworze sułtana;
- szkoły persko-koraniczne, będące połączeniem obydwu powyższych typów szkół;
- szkoły arabskie, przeznaczone dla dorosłych chcących doskonalić się w literaturze koranicznej<sup>159</sup>.

Warto podkreślić, że na dworze władców muzułmańskich języka arabskiego używano do celów religijnych, perskim (nowoperskim zwanym farsi)<sup>160</sup> posługiwały się elity kulturalne i uczeni, a dialekt turecki był ojczystym językiem władców. Do mogolskich Indii, słynących z tolerancji, emigrowali prześladowani muzułmanie z innych części imperium, głównie z Persji i Transoksanii<sup>161</sup>. Język urdu – dialekt hindi używany w obozach wojskowych, silnie nasycony wpływami perskimi – po przysposobieniu arabskiego alfabetu szybko stał się językiem codziennym indyjskich muzułmanów<sup>162</sup>.

Szkoły muzułmańskie powstawały przy meczetach, a nad ich funkcjonowaniem czuwał mufta. Lekcje odbywały się w specjalnie wydzielonych salach lub na werandach. Obok meczetu często znajdował się grobowiec – mauzoleum świętych mężów, stanowiący centrum pielgrzymek. W miejscu kultu religijnego powstawały kompleksy oświato-

<sup>158</sup> B. Avari, *Islamic Civilization in South Asia. A History of Muslim Power and Presence in the Indian Subcontinent*, Londyn – Nowy Jork 2013, s. 83.

<sup>159</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*. 2, dz. cyt., s. 118.

<sup>160</sup> B. Avari, *Islamic Civilization in South Asia*, dz. cyt., s. 121.

<sup>161</sup> Tamże, s. 83.

<sup>162</sup> Y. Thoraval, *Słownik cywilizacji muzułmańskiej*, dz. cyt., s. 77.

wo-dobroczynne, w skład których wchodziły: madrasa, czyli szkoła koraniczna, biblioteka, internat dla studentów, noclegownia i jadalnia dla ubogich, studnia i fontanna do ablucji, stajnia, łaźnia, a nawet szpital<sup>163</sup>.

Ponieważ szkolnictwo było przesiąknięte duchem religijnym, a za podstawowy cel wychowania stawiano utrwalenie istniejącego porządku społecznego, opartego na zasadach wiary muzułmańskiej, funkcje nauczycieli powierzano zatrudnionym w meczetach hodżom i ich pomocnikom. Szkoła elementarna, zwana koraniczną, stanowiła zasadniczy fundament, na którym opierał się islamski ustrój szkolny i cała dalsza edukacja. Nauka trwała zazwyczaj od dwóch do pięciu lat. Rozpoczynano ją po ukończeniu przez dziecko czwartego roku życia. Najpierw prowadzono naukę arabskiego: dzieci bez podziału na grupy wiekowe mechanicznie i chóralnie powtarzały za nauczycielem wersety Świętej Księgi. Program nauczania opierał się na wybranych fragmentach Koranu, traktowanego jak podręcznik, i obejmował pamięciowe przyswajanie niezrozumiałych słów i zdań. Było to dla Hindusów wyjątkowo trudne zadanie, ponieważ zakładało opanowanie obcego alfabetu, niemającego oznaczonych samogłosek i nieprzystającego do języka, jakim posługiwano się w Indiach. Łatwiejsze było przyswojenie języka perskiego, ponieważ posługiwano się nim na dworze sułtana. Dziewczęta zwykle uczyły się oddzielnie i odbierały raczej wykształcenie domowe, przygotowujące je do roli przyszłej matki i żony<sup>164</sup>. Najbogatsze rodziny, w tym sułtani, zatrudniali nauczycieli uczących dziewczęta języka arabskiego i perskiego, etykiety dworskiej i podstaw religii muzułmańskiej. Dziewczynki musiały przy nauczycielach nosić zasłonę (pardę) i nie mogły uczęszczać do szkół razem z chłopcami<sup>165</sup>. Nauczanie elementarne przygotowywało raczej do współżycia w środowisku muzułmańskim, a nie – do zarabiania na życie. Dlatego większość chłopców decydowała się kontynuować naukę w szkołach średnich i wyższych, zwanych madrasami.

Madrasy (z arabskiego – szkoły) były dydaktycznie, ekonomicznie i administracyjnie, zależne od meczetów. Na ich utrzymanie łożyli bo-

<sup>163</sup> M. Bałczewski, *Znajomość edukacji Turków osmańskich w Polsce. Od schyłku średniowiecza do końca oświecenia*, Warszawa 2001, s. 51.

<sup>164</sup> Tamże, s. 74–75.

<sup>165</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*. 2, dz. cyt., s. 118.

gaci kupcy, sułtani lub zamożne rody. Studenci za darmo otrzymywali w nich pożywienie i nocleg. Madrasy dawały wykształcenie zbliżone do zakresu siedmiu sztuk wyzwolonych, wykładanych na średniowiecznych uniwersytetach Europy. Nauczanie obejmowało kaligrafię, języki arabski i perski, nauki przyrodnicze i ścisłe, medycynę, astronomię, geometrię, matematykę, logikę, filozofię, religię, prawo<sup>166</sup>. Madrasy często służyły ortodoksyjnym sferom rządzącym do sprawowania kontroli społecznej. Największa madrasa w Delhi powstała około 1388 roku z polecenia sułtana Firuz Szacha i szybko stała się najważniejszym ośrodkiem muzułmańskiego nauczania w Indiach<sup>167</sup>. Do madras cieszących się największą renomą należały: Darga Szejka Nizam-uddina Auliya w Delhi, Darga Muin-uddina Chisti w Adźmirze (Radżastan) i Darga Salima Chisti (Fatehpur Sikri) koło Agry.

Kultura i edukacja muzułmańska wiele zawdzięczała *sufi*, modelującym swoim zachowaniem głębokie wzorce osobowe. Tworzyli oni i upowszechniali bogaty dorobek umysłowy Arabii i Persji, integrując go z kulturą podbitego terytorium Indii. Swoje osiągnięcia nie tylko krzewili wśród elit, lecz także propagowali je wśród prostego ludu muzułmańskiego<sup>168</sup>. *Sufi* szybko znaleźli wspólny język z Hindusami *bhakti*, odrzucającymi system braministyczny i skłaniającymi się ku indywidualnej pobożności. Przedstawicielem tego ruchu był Kabir, poeta i mistyk indyjski żyjący w xv wieku. Starał się on nadać synkretyzmowi indo-muzułmańskiemu cechy wiary w jednego Boga. Jego idee inspirowały guru Nanaka, założyciela sikhizmu<sup>169</sup>.

Za czasów dynastii mogolskiej rozwinęły się języki regionalne: bengali, gudżarati, pendżabski, na które tłumaczono święte teksty hinduizmu. Dzięki tolerancji religijnej w Indiach hindusi cieszyli się względną swobodą, w zależności od przychylności władcy. Edukacja leżała w sferze interesów religii, a nie państwa, dlatego też teologia górowała nad wszystkimi innymi dyscyplinami naukowymi. Edukacja muzułmańska

<sup>166</sup> U. Anzar, *Islamic Education. A Brief History of Madrassas with Comments on Curricula and Current Pedagogical Practices*, 2003, s.1, [https://www.academia.edu/3218472/Islamic\\_education\\_A\\_brief\\_history\\_of\\_madrassas\\_with\\_comments\\_on\\_curricula\\_and\\_current\\_pedagogical\\_practices](https://www.academia.edu/3218472/Islamic_education_A_brief_history_of_madrassas_with_comments_on_curricula_and_current_pedagogical_practices) [13.01.2021].

<sup>167</sup> Y. Thoraval, *Słownik cywilizacji muzułmańskiej*, dz. cyt., s. 76.

<sup>168</sup> M. Balczewski, *Znajomość edukacji Turków osmańskich w Polsce*, dz. cyt., s. 73.

<sup>169</sup> Y. Thoraval, *Słownik cywilizacji muzułmańskiej*, dz. cyt., s. 139.

była zarezerwowana tylko dla wąskiej grupy mieszkańców Indii, która praktykowała islam. Z czasem jednak wyznawcy hinduizmu zaczęli uczęszczać do maktabów i madras, co wynikało z chęci poznania perskiego, języka dworu sułtana. Firuz Szach<sup>170</sup> Tuglak jako pierwszy zatrudnił hindusów na prestiżowe stanowiska państwowe. Muzułmańscy władcy przeważnie tolerowali istnienie szkół sanskryckich, nie wspierali ich jednak finansowo. Należy mieć na uwadze, że okres podboju Indii przez muzułmanów pokrywał się w czasie z kryzysem islamu na świecie. Wieki ciemne doprowadziły do upadku kulturowego i utraty dawnych ideałów. Dopiero synkretyzm religijny i powstanie kultury indo-muzułmańskiej za czasów Wielkich Mogołów doprowadziło do ożywienia kulturalnego w świecie islamu<sup>171</sup>.

Rozbudowę systemu edukacyjnego Indii zawdzięczają cesarzowi Akbarowi, żyjącemu w latach 1542–1605. Ten erudyta i miłośnik książek przyczynił się do powstania w całym państwie setek szkół elementarnych i wyższych, przeznaczonych nie tylko dla muzułmanów, lecz także dla wszystkich poddanych. Za jego czasów zmieniono programy nauczania, do szkół wprowadzono nowe przedmioty: etykę, arytmetykę, astronomię, geometrię, agrokulturę, ekonomię, administrację publiczną, historię. Dzięki temu każdy uczeń mógł uczyć się zgodnie ze swoją religią i stylem życia. Akbar nakazał przetłumaczyć na język perski święte księgi innych religii. W swojej rezydencji w Fatehpur Sikri organizował dysputy naukowców, teologów, historyków i filozofów, podczas których bez skrępowania można było wymieniać między sobą różne poglądy, niekoniecznie przychylnie cesarzowi<sup>172</sup>.

### 3.3. EDUKACJA W CZASACH KOLONIALNYCH

W XIX wieku w Indiach doszło do konfrontacji dwóch koncepcji człowieka, dwóch światopoglądowych stylów: bramińskiego i europejskiego. Filozofia indyjska z jej koncepcją mikroświata i celów egzystencji człowie-

<sup>170</sup> W zależności od autora można spotkać pisownię *szah* lub *szach*. Samo określenie *szach* było charakterystyczne dla władców Persji i zostało przejęte przez inne narody.

<sup>171</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*. 2, dz. cyt., s. 32.

<sup>172</sup> Tamże, s. 33.

ieka zderzyła się z humanizmem europejskim oraz rozwijającymi się naukami przyrodniczymi, zorientowanymi na działanie i przebudowę życia społeczno-gospodarczego. Na pierwszym planie znalazły się nowe dla Hindusów jakości pozytywistycznego myślenia – scjentyzm, ostre przeciwstawienie się metafizyce i preferowanie szeroko rozumianego eksperymentowania<sup>173</sup>.

W pierwszym okresie kolonizacji przeważała orientacja konserwatywna. Kolonizatorom nie zależało na tym, aby Hindusi poznali kulturę europejską. Wiedzieli, że poznanie jej może doprowadzić do zmian w mentalności tubylców i wywołać nieprzewidziane następstwa. W 1792 roku dyrektor Kompanii Wschodnioindyjskiej stwierdził: „Amerykę straciliśmy właśnie w wyniku własnego szaleństwa, godząc się na założenie szkół i college’ów. Nie powinniśmy powtarzać tego aktu szaleństwa w stosunku do Indii”<sup>174</sup>. Tę orientację popierali orientaliści europejscy, którzy pragnęli zachowania w nienaruszonym stanie społeczności indyjskiej, z czym wiązała się także polityka tolerancji religijnej.

Od 1815 roku do głosu zaczęła dochodzić orientacja liberalna. Brytyjczycy dostrzegli potrzebę zmian w społeczeństwie indyjskim. Pozwolono na zakładanie szkół misyjnych. W 1818 roku otwarto pierwsze w Indiach kolegium dla Hindusów w Seramporze<sup>175</sup>. Działalność misji chrześcijańskich i zakładanie różnego typu szkół doprowadziły do upowszechnienia języka angielskiego, a w efekcie – do ożywienia umysłowego. Dzięki poznaniu klasycznej kultury europejskiej Hindusi zdali sobie sprawę z jej wartości. Okcydentalne, czyli proeuropejskie ugrupowania, składające się z przedstawicieli wyższych kast, utrzymywały ścisłe kontakty z kolonistami i przyjęły narzucone przez Anglików przekonanie o wyższości kultury europejskiej. Narzucone europejskie wzory były z łatwością asymilowane przez wychowanie. Natomiast ugrupowania konserwatywne preferowały tradycyjny styl życia i były wrogo nastawione wobec wszystkiego, co europejskie<sup>176</sup>.

Szkoły zakładane przez misjonarzy kształciły ludzi przejętych ideami postępu, zgodnie z którymi wyżej ceniono osobowy wzór dżentel-

<sup>173</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore*, dz. cyt., s. 55.

<sup>174</sup> R. N. Sharma, R. K. Sharma, *History of Education in India*, dz. cyt., s. 85.

<sup>175</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 78.

<sup>176</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore*, dz. cyt., s. 22.

mena niż wzór osobowości skupionej na samoobserwacji, medytacjach o sensie życia i nastawionej na samodoskonalenie. Pod koniec lat 20. XIX wieku uaktywniła się orientacja radykalna, dążąca do modernizacji Indii na wzór europejski. W 1835 roku powołano Committee of Public Instruction, na czele którego stanął Thomas B. Macaulay. Jego raport stał się podstawą polityki oświatowej. Pisał w nim:

Dlatego proponuję zastąpić ich starożytny system edukacji tak, aby myśleli, że wszystko, co obce i angielskie, jest dla nich lepsze niż ich własne, aż stracą poczucie własnej wartości, własną kulturę, i staną się tym, kim chcemy, aby byli: prawdziwie zdominowanym narodem. [...] Musimy dołożyć wszelkich starań, aby stworzyć klasy, które będą tłumaczami między nami a milionami, którymi rządzymy; klasę ludzi o hinduskiej krwi i karnacji, ale z angielskim smakiem, opinią, morale i intelektem<sup>177</sup>.

Kiedy Brytyjczycy przejęli władzę nad Indiami, istniejący w kraju system kształcenia charakteryzował się brakiem jakiegokolwiek systematycznej organizacji i wyjątkowym elitaryzmem. Hindusi i muzulmanie mieli swoje odrębne szkoły, ściśle powiązane z wyznawaną religią<sup>178</sup>. Model edukacji wprowadzony przez Brytyjczyków stworzył nową elitę. Ośrodkami kształcenia ustanowionymi przez kolonizatorów były college'e – rządowe lub misyjne, prowadzone przez rozmaite organizacje kościelne. Pierwszy college oparty na wzorach europejskich i z angielskim językiem wykładowym utworzył radża Ram Mohan Roy w 1817 roku. Głównym problemem dla Hindusów było wprowadzenie do szkół dyscypliny, do której nie przywykli. Ławki, egzaminy, precyzyjnie odmierzany czas zajęć, wszechwiedzący nauczyciel były nieznanne w tradycyjnym szkolnictwie hinduskim, opartym na gurukuli. Brytyjscy nauczyciele dążyli do przekazania hinduskim uczniom wzorów kulturowych, które sami odziedziczyli po swoich przodkach. Nie były więc to hinduskie, lecz europejskie wzory, często nierozumiane i nieinternalizowane przez uczniów. Tradycyjny model nauczania bazował na wiedzy encyklopedycznej, którą uczeń musiał sobie przyswoić i na transmisji kulturowej, bez konfrontowania jej z bieżącymi zagadnieniami

<sup>177</sup> R. N. Sharma, R. K. Sharma, *History of Education in India*, dz. cyt., s. 85.

<sup>178</sup> K. Dębnicki, *Konflikt i przemoc w systemie politycznym niepodległych Indii*, dz. cyt., s. 56.

ekonomicznymi, społecznymi czy politycznymi. Korona brytyjska potrzebowała urzędników i funkcjonariuszy niższego szczebla, którzy mogliby stać się ich narzędziem w zarządzaniu imperium indyjskim. Nie było potrzeby kształcenia naukowców czy inżynierów, a typowo ogólna wiedza humanistyczna była dla administracji brytyjskiej wystarczająca. W 1857 roku założono uniwersytety w Bombaju, Kalkucie i Madrasie. Były to filie uniwersytetów brytyjskich, a ujednolicony program dostosowano do wymogów Uniwersytetu Londyńskiego. Nie powstał więc żaden system edukacyjny w Indiach, a Brytyjczycy nie starali się zróżnicować sposobu kształcenia w Wielkiej Brytanii i poza nią, w granicach imperium. Brytyjczycy nie widzieli też potrzeby tworzenia szkół podstawowych. W tej sytuacji rodzice pragnący wykształcić dzieci zatrudniali prywatnych nauczycieli. Administracja brytyjska nie chciała wydawać pieniędzy na edukację podstawową i do końca swoich rządów nic z tym nie zrobiła<sup>179</sup>.

Nie można jednak zapomnieć, że Anglicy doprowadzili do wielkich reform socjo-ekonomicznych. Wybudowali setki fabryk, rozwinęli sieć kolejową, doprowadzili wodę pitną do miast. Był to okres rewolucji przemysłowej i społecznej. Brytyjczycy zachęcali władców niezależnych księstw do wprowadzania reform na wzór brytyjski, zaś po jakimś czasie dokonywali aneksji tych państw. Europejskim kolonizatorom nie udało się zrealizować reformy Charlesa Wooda z 1854 roku. Jej głównym założeniem było rozszerzenie oświaty na całe społeczeństwo indyjskie przez wprowadzenie podwójnego systemu edukacji. Na wsiach nauczanie w językach miejscowych miało się odbywać w tradycyjnych szkołach, ale z zachodnim układem lekcji, programem i podręcznikami. Szkolnictwo miało pozostać świeckie i neutralne światopoglądowo. Zmienił się sposób finansowania oświaty, której podstawę stanowiły obowiązkowe opłaty ludności za naukę. Dopuszczenie prywatnej inicjatywy sprawiło, że reforma Wooda stała się silnym bodźcem do rozwoju prywatnych szkół. Ze względu na brak subsydiów z budżetu administracji nie doprowadziła ona jednak do rozwoju szkolnictwa na terenach wiejskich. Ludzi nie było stać na posyłanie dzieci do szkół kosztem utraty rąk do pracy, co nie zmieniło się do dziś. W 1882 roku powołano

<sup>179</sup> J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 254.



Komisję Oświatową, zwaną również Komisją Huntera. Wskazywano na potrzebę utrzymania podziałów kastowych i religijnych w szkolnictwie, zakaz nauczania kast niedotykalnych i stworzenie oddzielnej organizacji szkolnej dla muzułmanów. Prowadziło to do jeszcze większych tendencji nacjonalistycznych i religijnych, które zaczęły się ujawniać na polu oświaty<sup>180</sup>.

Warto podkreślić system monitorialny, opracowany przez Andrew Bella i Josepha Lancastera, w ramach którego nauczyciel przekazywał wiedzę uczniom lepiej sobie radzącym z nauką, a oni dzielili się nią dalej, ze słabszymi kolegami. W ten sposób na jednego nauczyciela mogło przypadać kilkudziesięciu uczniów<sup>181</sup>. Andrew Bell (1753–1832) był kapłanem wojskowym, wysłanym do Madrasu w Indiach, gdzie objął kierownictwo schroniska dla sierot po wojskowych. Wobec deficytu nauczycieli Andrew Bell wyznaczył sobie do pomocy kilku zdolniejszych uczniów, którzy sprawowali opiekę i nadzór nad powierzoną każdemu grupką dzieci. Jego metoda odniosła ogromny sukces na gruncie indyjskim, dlatego po powrocie do Anglii zaczął propagować swój system. Niezależnie od Andrew Bella, w 1798 roku Joseph Lancaster (1778–1838) otworzył własną szkołę, która zdobyła olbrzymią popularność. Ponieważ nie miał środków na opłacanie nauczycieli, postanowił skorzystać z pomocy zdolniejszych uczniów. Po uzyskaniu poparcia króla Jerzego III zaczął propagować swoją metodę najpierw w Anglii, a następnie we Francji i w Stanach Zjednoczonych. Polegała ona na tym, że wyznaczeni przez nauczyciela starsi i zdolniejsi uczniowie, tak zwani monitorzy (stąd system monitorialny), pełnili funkcję nauczycieli wobec swych młodszych i mniej zdolnych kolegów. Każdy monitor przed rozpoczęciem nauki odbywał około dwugodzinną lekcję z nauczycielem. W tym czasie zapoznawał się z materiałem, którego treść miał potem przekazywać wyznaczonej grupie 8–20 dzieci. Przygotowywanie „nauczycieli” w tym systemie streszczało się w maksymie, którą wypowiedział Joseph Lancaster: „Give me twenty-four pupils today and I will give you back twenty-four teachers tomorrow”. Nowatorski system rozpowszechnił się w pierwszej połowie XIX wieku na zachodzie Europy i w Stanach Zjednoczonych, głównie ze względu na oszczędności, które zyskiwano na kształceniu

<sup>180</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 80–81.

<sup>181</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 45.

nauczycieli i eksploataowaniu urzędzeń szkolnych. Dzięki temu można było masowo uczyć czytać i pisać przy iście wojskowym rygorze, a przy tym osiągać znaczne efekty, choć co prawda – tylko pamięciowe<sup>182</sup>.

Podbój Bengaluru przez Brytyjczyków spowodował nagłą zmianę stosunku do hinduizmu. Pod rządami muzułmanów religię hinduską ledwie tolerowano. Dla Anglików zarówno hinduizm, jak i islam były religiami pogańskimi. Jednak ponieważ kampania nie miała zainteresowań religijnych, hinduizm po raz pierwszy od 500 lat zyskał równorzędne stanowisko. Wielu oświeconych hindusów nawoływało, aby powrócić do źródeł hinduskiej cywilizacji i kultury.

Nieco inny charakter miał podbój Indii przez Portugalczyców. Za sprawą wyprawy Vasco da Gama Portugalczycy dotarli do Indii już w 1498 roku. Od samego początku musieli walczyć o podbój nowych terytoriów, zajętych przez Arabów. Do walk z egipskim wojskiem doszło w Kochi. Po upadku sułtanatu Bidżapuru Portugalczycy założyli faktorię handlową na Goa. Na ponad 100 lat zajęli także Bombaj (1531–1661). Ich celem było zarówno zdobycie cennych przypraw, jak i nawracanie miejscowych na chrześcijaństwo. Od samego początku do Indii wraz z kupcami przybywali misjonarze katoliccy, których zajęciem była nie tylko opieka nad duszami bogatych kupców, lecz także nawracanie pogan na katolicyzm. Portugalczycy stworzyli podwaliny pod nowoczesny system szkolnictwa w Indiach<sup>183</sup>. Zakładali na podbitych terytoriach szkoły, college'e i seminaria duchowne. Działalność jezuitów przybyłych z Portugalii i Hiszpanii pozwoliła w przyszłości na utworzenie sieci szkół o wysokim poziomie nauczania. Wpływ Kościoła na szkolnictwo zaznaczał się we wszystkich byłych koloniach na terenie Indii, za wyjątkiem Goa, w którym nakłady na szkolnictwo były stosunkowo niskie. Podczas gdy administracja rządowa ignorowała wagę edukacji, koncentrując się na eksploatacji surowców naturalnych, misjonarze działali na rzecz przemiany barbarzyńców w cywilizowanych ludzi<sup>184</sup>.

<sup>182</sup> C. Majorek, *Ewolucja form przysposabiania nauczycieli szkół ludowych w zachodniej Europie i w Stanach Zjednoczonych A. P. do lat siedemdziesiątych XIX wieku*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1967, z. 26, s. 220, <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3641/13--Ewolucja-form--Majorek.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [13.01.2021].

<sup>183</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*. 2, dz. cyt., s. 36.

<sup>184</sup> K. Watson, *Education in The Third World*, Nowy Jork 2011, s. 5.

Keith Watson sugeruje występowanie w kolonialnej edukacji w Indiach czterech faz:

1. *laissez-faire*, czyli pozostawienie edukacji w rękach misjonarzy;
2. wzrost zainteresowania rządu edukacją;
3. zmiana prawodawstwa;
4. kontrola rządu nad szkolnictwem<sup>185</sup>.

Należy podkreślić, że misjonarze starali się dotrzeć do grup, które do tej pory znajdowały się na marginesie społeczeństwa – do najniższych kast, dzieci bezdomnych i kobiet. W początkowej fazie uczyli swoich uczniów czytać, aby ci mogli się zapoznać z Biblią i katechizmem. Zakładali szkoły wiejskie, w tym również dla ludności plemiennej, oraz edukowali kobiety. Otwierali szkoły dla tubylców, dzięki czemu wiara chrześcijańska miała być przekazywana dalej. Obecnie zarzuca się misjonarzom, że swoim postępowaniem zniszczyli tradycyjne nauczanie przy świątyniach buddyjskich, hinduistycznych i madrasach<sup>186</sup>. Należy jednak mieć na uwadze, że misjonarze sami zakładali podobne szkoły parafialne (przy misjach lub kościołach) z językami wykładowymi łaciną i portugalskim, otwierali sierocińce dla małych dzieci, w których przygotowywano podopiecznych do pracy w rolnictwie lub przemyśle, a także – kolegia jezuickie będące odpowiednikiem uniwersytetów oraz jezuickie seminaria duchowne. Jedno z pierwszych kolegiów otwarto w 1575 roku w Chaul na Goa. Jednocześnie mogło się w nim uczyć ponad 300 studentów. W 1620 roku powstał uniwersytet w Salsette. Misjonarze przywieźli do Indii druk i od drugiej połowy XVI wieku zaczęli drukować kompendia wiedzy o chrześcijaństwie przeznaczone dla mieszkańców terenów wiejskich<sup>187</sup>.

Reasumując rozważania, można przyjąć za Hanną Kostyło, że: „Kolonialny system wychowawczy służył takim celom jak: przygotowanie do zaspokojenia potrzeb ekonomicznych kolonialisty i metropolii, przygotowanie do biernego uczestnictwa w społeczeństwie przemocy, w roli ofiary”<sup>188</sup>. Kolonialiści próbowali wykorzystać pedagogikę, aby służyła ich interesom w zakresie szerzenia kultury, języka, przekonań,

<sup>185</sup> Tamże, s. 5–11.

<sup>186</sup> Tamże, s. 11.

<sup>187</sup> *Histoire mondiale de l'éducation*. 2, dz. cyt., s. 37.

<sup>188</sup> H. Kostyło, *Kolonializm jako system wychowawczy. Na przykładzie sytuacji Brazylii – ojczyzny Paula Freirego*, „Rocznik Andragogiczny” 2015, nr 22, s. 243.

wartości. Z powodzeniem udawało się to zwłaszcza lordowi Thomasowi Macaulayowi oraz Charlesowi Woodowi do realizacji ich kolonialnych celów. W konsekwencji w społeczeństwie indyjskim stopniowo tworzyła się przepaść, ponieważ jedna z warstw wiernie służyła swoim panom. Paulo Freire nazwał taką pedagogikę mianem pedagogiki uciśnionych. Koloniałści wykorzystali niedemokratyczne narzędzia edukacji, takie jak wykłady, kazania, przemówienia, bez stworzenia miejsca na dyskurs.

### 3.4. PIERWSZE PRÓBY WPROWADZENIA REFORM W CZASIE RENESANSU INDYJSKIEGO W XIX WIEKU<sup>189</sup>

Problematyka zmiany społeczeństwa i rozwoju oświaty w Indiach została podjęta już w XIX wieku w trakcie trwania renesansu indyjskiego (zwanego także renesansem bengalskim lub renesansem hinduizmu). W jego rozwoju wyróżnia się trzy fazy. Pierwsza z nich jest związana z działalnością Ram Mohana Roya i organizacji Brahma Samaj. Charakterystyczna dla tego okresu była fascynacja wszystkim, co zachodnie. Drugi etap łączy się z Arja Samaj i oznacza reakcję na ujawnione wcześniej wpływy europejskie oraz podkreślenie dumy z tego, co indyjskie. Trzeci etap cechuje wielka synteza ideologii europejskiej i hinduskiej, a jej przedstawicielami byli Swami Wiwekananda i Rabindranath Tagore. W tym okresie ścierały się dwie tendencje doktrynalne – liberalna i demokratyczna. Różne było także podejście do zagadnienia wyzwolenia kraju z kolonialnej okupacji. Od lat 80. XIX wieku zaznacza się ideologia nacjonalistyczna, będąca w opozycji do kolonialnego panowania Brytyjczyków. Wszyscy Hindusi bez względu na religię, kastę czy region pochodzenia, gdy tylko wchodzili w bezpośredni kontakt z nowymi władcami, uświadamiali sobie „obcy” charakter białych sahibów rządzących ich krajem<sup>190</sup>. Jednocześnie coraz wyraźniej daje się zauważyć wzrost popularności idei równości społecznej, równouprawnienia kobiet oraz dostępu do

<sup>189</sup> Wątki z tego podrozdziału opublikowano po raz pierwszy w artykule: *XIX-wieczny renesans indyjski – między lokalnością a globalnością*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2012, nr 2, <http://www.khg.uni.wroc.pl/?type=artykul&id=208> [13.01.2021].

<sup>190</sup> S. Wolpert, *Nowa historia Indii*, Warszawa 2010, s. 299.

edukacji, które charakteryzowały Zachód<sup>191</sup>. Na drodze ewolucji myśli indyjskiej w Bengalu pojawili się filozofowie tacy jak Ram Mohan Roy (1772–1833), Dajanand Saraswati (1824–1883), Ramakryszna (1834–1886), Swami Wiwekananda (1863–1902), Rabindranath Tagore (1861–1941), Mahatma Gandhi (1869–1948) i to oni<sup>192</sup>, dzięki swojej energii i zaangażowaniu, zmienili na trwałe oblicze Indii. Domagali się uzupełnienia etyki samodoskonalenia, charakterystycznej dla starożytnych Indii, etyką czynnej miłości bliźniego. W swoich ideologiach łączyli monoteizm z politeizmem, panteizm z teizmem, afirmację z negacją świata<sup>193</sup>. Wszyscy oni otrzymali staranne angielskie wykształcenie, wywodzili się spośród intelektualistów klasy średniej Bengalu, większość z nich była braminami. Jak zauważa Daniel Vogel, najważniejszym dorobkiem myślicieli renesansu indyjskiego było wykształcenie świadomości narodowej na subkontynencie indyjskim<sup>194</sup>. Pojawiły się idea narodu, więź narodowa oraz świadomość odrębności.

Zofia Krawczyk wyodrębniła pięć faz rozwoju renesansu indyjskiego:

1. 1814–1833: okres działalności Ram Mohana Roya w Kalkucie,
2. 1833–1857: okres od śmierci radży do powstania sipajów<sup>195</sup>,
3. 1857–1885: okres od rewolty sipajów do powstania Indyjskiego Kongresu Narodowego (IKN)<sup>196</sup>,

<sup>191</sup> J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 254.

<sup>192</sup> Poza nimi było jeszcze wielu innych działaczy, między innymi Tilak, Naoroji czy myśliciele muzułmańscy.

<sup>193</sup> A. Schweitzer, *Wielcy myśliciele Indii*, Warszawa 1993, s. 151.

<sup>194</sup> D. Vogel, *Historia a postkolonializm. Pisanie historii narodowej i jej obecność w krytyce i literaturze postkolonialnej*, Racibórz 2007, s. 87 i n.

<sup>195</sup> Powstanie sipajów 1857–1858. Bezpośrednią przyczyną wybuchu powstania było zastosowanie przez Kampanię nowych karabinów Enfield, których naboje konserwowano za pomocą tłuszczu pochodzenia zwierzęcego (krowiego i wieprzowego) – odgryzanie ich przed użyciem było zakazane zarówno dla muzułmanów, jak i dla hindusów. Ruch przejął kontrolę nad większą częścią legionów Indii północnych i przywrócił imperium Mogołów. Konflikt zakończył się w kwietniu 1858 roku. Historycy uznają ten epizod za pierwszy zryw niepodległościowy, który doprowadził do rozwiązania Kampanii Wschodnioindyjskiej i przybrania przez królową Wiktorię tytułu cesarzowej Indii. *Wiek imperializmu. Historia powszechna*, t. XVII, red. W. Adamski, W. LaFeber, M. Stachowski, Madryd 2008, s. 688.

<sup>196</sup> Indyjski Kongres Narodowy powstał w 1885 roku. Wspierał przeprowadzanie reform w Indiach. Należeli do niego przede wszystkim ludzie z wyższych kast wykształceni w szkołach angielskich, przeważnie prawnicy, literaci, dziennikarze. Tamże, s. 693.

4. 1885–1905: okres od powstania IKN do podziału Bengalu<sup>197</sup> i powstania ruchu Swadesi<sup>198</sup>,
5. 1905–1919: okres od powstania ruchu Swadesi do przejęcia przywództwa przez Gandhiego<sup>199</sup>.

Pod koniec lat 20. XIX wieku zaczęła dochodzić do głosu orientacja, która dążyła do modernizacji Indii na wzór europejski. Należał do niej wspomniany wcześniej Ram Mohan Roy: uznawany za ojca renesansu indyjskiego, prekursor nowożytnych idei postępu oraz reformator społeczny i religijny, założyciel – wzorowanej na szkole brytyjskiej – Hindu College. Jego rodzina piastowała wysokie stanowiska urzędnicze jeszcze za panowania dynastii Mogołów. Roy na początku pracował w administracji brytyjskiej (udzielał kredytów urzędnikom angielskim), następnie zatrudnił go rząd bengalski<sup>200</sup>. Uzyskał tytuł diwana, a imperator delhijski nadał mu tytuł radży<sup>201</sup>. Zafascynowany ideologiami europejskimi i poglądami Jamesa Milla (1773–1836), Herberta Spencera (1820–1903) i Immanuela Kanta (1724–1804), próbował bezkrytycznie przenosić na grunt indyjski wszystko, co zachodnie. Opracował program rekonstrukcji społeczeństwa indyjskiego, który zakładał wyeliminowanie z niego przestarzałych form obyczajowości: sati, małżeństwa dzieci i systemu kastowego<sup>202</sup>. W 1814 roku zrezygnował z pracy na rzecz Brytyjczyków i osiadł w Kalkucie, gdzie rozpoczął studia nad religią, filozofią i reformą społeczności hinduskiej. W 1828 roku założył ruch Brahma Samaj (wierzących w Brahmana) – organizację społeczno-religijną, która skupiała intelektualistów chcących zerwać z tradycją i zwrócić się w stronę nowoczesności na wzór brytyjski. Za pomocą języka angielskiego chcieli popularyzować kulturę europejską. To dlatego sprzeciwiali się tworzeniu szkół, w których podstawowym językiem nauczania byłby sanskryt, utrzymujący – zdaniem Roya – kraj w ciemności<sup>203</sup>. Do tej pory żaden Hindus nie zajmo-

<sup>197</sup> Podział Bengalu w 1905 roku doprowadził do rozłamu między hindusami, przeciwnymi podziałowi, a muzułmanami, popierającymi politykę Brytyjczyków i lorda Curzona.

<sup>198</sup> Nacjonalistyczny ruch, nawołujący do bojkotowania zagranicznych towarów.

<sup>199</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore*, dz. cyt., s. 28.

<sup>200</sup> *Wiek imperializmu*, dz. cyt., s. 690.

<sup>201</sup> J. Justyński, *Mysł społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 38.

<sup>202</sup> Tamże, s. 254.

<sup>203</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore*, dz. cyt., s. 25.

wał się europejską nauką i filozofią, Royowi natomiast w 1820 roku udało się wydać książkę zatytułowaną *The Receipts of Jesus*, za co spotkał się z ostrą krytyką braminów. Prowadził badania religioznawcze nad Koranem, Pismem Świętym, Wedami i upanisadami. W 1829 roku dzięki jego staraniom Brytyjczycy wydali dekret zakazujący sati, czyli palenia wdów na stosie pogrzebowym razem ze zwłokami męża. Roy był również przeciwny systemowi kastowemu. W 1830 roku udał się do Anglii jako emisariusz cesarza Mogołów i tam zmarł 27 września 1833 roku<sup>204</sup>.

W 1875 roku Dajanand Saraswati założył Arja Samaj (Wspólnotę Ariów) jako odpowiednik Brahmo Samaj. Do stowarzyszenia przyjmował przedstawicieli wszystkich kast. Propagował ideę zrównania praw kobiet i mężczyzn oraz był zwolennikiem małżeństw mieszanych, czyli ludzi z różnych kast. Sprzeciwiał się małżeństwom zawierany przez dzieci, niedotykalności, pardzie (odosobnieniu kobiet), analfabetyzmowi. Postawa Dajananda Saraswatiego wyróżniała się ascetyzmem, rygoryzmem etycznym i brakiem tolerancji. Zarzucał on Brahmo Samaj odsunięcie się od własnej kultury i tradycji hinduskiej. Z biegiem czasu, odwołując się do autorytetu Wed, zaczął głosić pogląd, że hinduizm jest najważniejszą religią. Arja Samaj przyjęła agresywną postawę wobec hindusów, którzy przeszli na islam lub chrześcijaństwo<sup>205</sup>. Miało to ogromny wpływ na kształtowanie się nacjonalizmu hinduskiego, ponieważ ten ruch był skierowany nie tylko przeciwko działalności misyjnej Anglików, lecz także przeciw islamowi. W konsekwencji przyczynił się do rozbudzenia także nacjonalizmu muzułmańskiego. Należy jednak podkreślić, że nacjonalizm hinduski nigdy nie odznaczał się agresją i nienawiścią do innych narodów czy religii, dlatego też hindusi nigdy nie podjęli walki z Anglikami i muzułmanami<sup>206</sup>. Po okresie fascynacji wszystkim, co europejskie, do głosu zaczęli dochodzić konserwatywni Hindusi, którzy bronili wszystkiego, co hinduskie, przed obcymi wpływami. Arja Samaj szybko złagodziła swój radykalny stosunek wobec Zachodu i zaczęła podkreślać konieczność harmonizowania jego wpływów z warunkami lokalnymi<sup>207</sup>.

<sup>204</sup>A. Schweitzer, *Wielcy myśliciele Indii*, dz. cyt., s. 152.

<sup>205</sup>*Wiek imperializmu*, dz. cyt., s. 692.

<sup>206</sup>J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 59.

<sup>207</sup>Tamże, s. 101.

Ramakryszna, którego prawdziwe nazwisko brzmiało Gadadhar Chatterji, to bengalski bramin studiujący nauki islamu i chrześcijaństwa. W jego poglądach można zauważyć pierwsze próby stworzenia syntezy dającej podstawę ruchu narodowościowego. Jako mnich starał się odnaleźć płaszczyznę porozumienia między wszystkimi religiami świata. Uznawał, że każda religia jest prawdziwa i nie ma powodu, aby ją zmieniać, co w pewien sposób łagodziło postawy członków Arja Samaj. Ramakryszna jako pierwszy szerzył ideę niestosowania przemocy w odpowiedzi na zło<sup>208</sup>. Kontynuatorem jego myśli – choć nie naśladowcą – był Swami Wiwekananda, wybitny uczony, którego działalność otwiera kolejny etap renesansu indyjskiego. Osobowość Ramakryszny miała ogromny wpływ na kształtowanie poglądów Wiwekanandy. W przeciwieństwie do swoich poprzedników nie był braminem – pochodził z kasty wojowników (kshatrijów), a jego racjonalny umysł został ukształtowany w Scottish Church College. W 1893 roku wyjechał na światowy kongres religii do Chicago, aby uświadomić Ameryce bogactwo duchowe Indii oraz aby zebrać fundusze na swoją działalność. Przez kolejne lata jeździł po całym świecie i głosił prawdy zawarte w Wedancie. W 1897 roku powrócił do Indii i założył – wraz z innymi uczniami bengalskiego myśliciela – Ramakrishna Mission. Do jej głównych celów należało szerzenie pomocy wśród ludzi najuboższych oraz odrodzenie duchowe Indii<sup>209</sup>. Wiwekananda był zwolennikiem szerzenia edukacji wśród ludu, a w dalszej kolejności – mobilizowania ich do zmiany swojej sytuacji materialnej. Walczył z systemem kastowym i zamknięciem się elit indyjskich na wpływy Zachodu. Pomimo że Wiwekananda wysoko cenił sobie wartość dorobku cywilizacyjnego Indii dostrzegał też potencjał tkwiący w kulturze europejskiej, między innymi ducha równości, wolności i energii twórczej. Wśród licznych współpracowników Wiwekanandy była Irlandka Margaret Neble, znana również jako Nivedita. Jak twierdził Jawaharlal Nehru, Wiwekananda przywrócił Hindusom wiarę w siebie i dumę ze swojej tradycji. Zmarł w 1902 roku, w wieku 39 lat<sup>210</sup>.

<sup>208</sup> Tamże, s. 97.

<sup>209</sup> A. Schweitzer, *Wielcy myśliciele Indii*, dz. cyt., s. 158.

<sup>210</sup> J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 145.



Najpopularniejszym na Zachodzie przedstawicielem późnego renesansu indyjskiego był Rabindranath Tagore<sup>211</sup>. Jego dziad pod koniec XVII wieku porzucił swoje rodzinne posiadłości i przeniósł się do Govindpuru, który w przyszłości stał się jedną z dzielnic Kalkuty. Dzięki działalności handlowej i bankowej rodzina Tagore stała się posiadaczami wielu nieruchomości w Indiach, czerpała również ogromne korzyści ze współpracy z rosnącą w siłę Kampanią Wschodnioindyjską. Dziad Rabindranatha, Dwarkanath Tagore, należał do grona najwybitniejszych i zarazem najbardziej aktywnych przedstawicieli inteligencji indyjskiej. Wspierał Ram Mohan Roya w jego wysiłkach na rzecz zreformowania społeczeństwa indyjskiego i był wysoko ceniony przez administrację kolonialną oraz kręgi dworskie, czego wyrazem było nadanie mu przez królową Wiktorię godności szlacheckiej, której nie przyjął. Przyjaźnił się z niemieckim filologiem Friedrichem Max Müllerem (1823–1900), który w Paryżu zgłębiał tajniki Rygwedy. Dwarkanath Tagore zmarł w 1846 roku, w wieku 52 lat, podczas wycieczki po Londynie. Także ojciec Rabindranatha, Devendranath, był zagorzałym zwolennikiem ruchu Brahma Samaj. Choć działalność rodziny Tagore była głęboko przesiąknięta tradycją hinduską i muzułmańską, nie szczędzili oni środków na rozwój zachodniej edukacji, między innymi szkół wyższych, w których można było zgłębiać nauki przyrodnicze i medycynę. Devendranath Tagore był jednym z głównych działaczy dopiero budzącej się społeczności Bengalu. Kształcił się w tej samej angielsko-hinduskiej szkole co Ram Mohan Roy i pozostawał pod jego wielkim wpływem. Był doskonale obeznany w filozofii zarówno europejskiej, jak i hinduskiej. Dzięki swej sile charakteru zyskał przydomek Maharszi, czyli Wielki Wieszc. Rabindranath Tagore urodził się 7 maja 1861 roku. Gdy ukończył 17 lat, wysłano go na studia prawnicze do Londynu. Jednak po 18 miesiącach – na prośbę ojca – rzucił je i wrócił do Indii. W 1882 roku ukazała się jego pierwsza książka w języku bengalskim: *Sandhya Sangeet*. Rok później, w wieku 23 lat, ożenił się z dziesięcioletnią Bhavatarini, półanalfabatką, a w 1890 roku po raz drugi wyjechał do Anglii. Po powrocie zajął się nadzorem nad rodzinnym majątkiem. W 1892 napisał swój pierwszy ważny esej dotyczący edukacji w Indiach, zatytułowany *The Mismatch of*

<sup>211</sup> Zob. więcej w: B. Pietkiewicz-Pareek, *Pedagogia Rabindranatha Tagore (1861–1941)*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 19, s. 159–178.

*Education*, w którym krytykował kolonialną edukację i system szkolnictwa. Przytłaczała go fatalna sytuacja ekonomiczno-bytowa mieszkańców wsi. Jako właściciel ziemski, Tagore zaczął wprowadzać podstawy nauczania dla swoich pracowników. W tym celu na terenie własnej posiadłości w Seliadah założył szkołę, do której posłał także swoje dzieci. Był to jego pierwszy eksperyment edukacyjny, a wszystkie późniejsze w tej dziedzinie wyrosły właśnie z doświadczenia, jakie zdobył podczas realizacji projektu edukacyjnego w Seliadah. Zorganizował również szpital, do którego mogli przychodzić mieszkańcy pobliskich wiosek. Sam Tagore nazwał ten okres w życiu mianem *sadhana*. Był to czas refleksji, samodoskonalenia i przygotowań do aktywnego życia społecznego. W 1901 roku opuścił posiadłość ziemską w Seliadah i przeniósł się z rodziną do Santiniketan. W rocznicę przystąpienia jego dziada do Brahma Samaj, 22 grudnia 1901 roku, nastąpiła uroczysta inauguracja jego nowej szkoły, która była próbą zrekonstruowania klasycznego modelu wychowania. Jej system opierał się na zasadach tradycyjnej szkoły leśnej (aśramy), w której gromadzili się oddani medytacjom mędrcy i duchowi nauczyciele – guru<sup>212</sup>. Naukę prowadzono w języku bengalskim, który traktowano jako główny środek porozumiewania, pomimo że uczniowie pochodzili z różnych stron kraju i należeli do różnych kast. Początkowo do szkoły w Santiniketan uczęszczało tylko kilku chłopców z zaprzyjaźnionych rodzin wraz z synem Tagore, po kilku latach liczba uczniów wzrosła do kilkudziesięciu. Szkoła miała charakter rezydencjonalny, wszyscy mieszkali razem i wiedli surowy tryb życia, zaś żona Tagore aż do śmierci pełniła obowiązki matki wobec wszystkich uczniów. Chłopcy wstawali o 5.00 rano, porządkowali sypialnie i zaczęli dzień poranną ablucją. Potem mieli gimnastykę na świeżym powietrzu, po której przez 15 minut modlili się i kontemplowali, a następnie szli na śniadanie. Nauka rozpoczynała się o 7.00 rano i odbywała się pod gołym niebem. Uczniowie zazwyczaj pracowali samodzielnie pod nadzorem nauczycieli. Po obiedzie lekcje trwały do godziny 17.00. Program nauczania obejmował sanskryt, bengali, angielski, matematykę, astronomię, historię, geografę, przyrodę i muzykę. Po południu uczniowie grali w piłkę, brali udział w zajęciach na wsi lub czytali głośno poezję.

<sup>212</sup> A. Chauduri, *Twórczość Rabindranatha Tagore'a w języku angielskim*, [w:] *Historia angielskiej literatury indyjskiej*, red. A. K. Mehrotra, Warszawa 2007, s. 147.

Uczestniczyli również w pracach na polu lub w ogrodzie. Po wieczornej ablucji i modlitwie był czas wolny, a o godzinie 22.00 uczniowie szli spać<sup>213</sup>. Szkołę podzielono na trzy sekcje (podstawówkę, gimnazjum, liceum), przy czym uczniowie sami nadawali im nazwy. Mogli przechodzić z grupy do grupy, w zależności od własnych umiejętności. Przyjęto zatem system zorientowany na zindywidualizowany rozwój uczniów. Na pięciu nauczycieli dwóch było katolikami, w tym jeden był synem nauczyciela z Anglii. Nauczyciele kształcili się na uniwersytecie w Kalkucie lub w seminariach nauczycielskich, prowadzonych przez misjonarzy. Ich przygotowanie do pracy było zorientowane na podtrzymywanie kolonializmu i okazywało się nieprzydatne w Santiniketan. Dlatego angażowano tylko młodych nauczycieli, ponieważ ich nawyki nie były jeszcze mocno ugruntowane. Od studentów nie pobierano żadnych opłat, wszystkie rachunki płacił Tagore. Doświadczenia wyniesione z dzieciństwa pozwoliły mu na sformułowanie własnej teorii wychowania. W jego koncepcji przewija się idea wyzwolenia ucznia z obowiązków domowych i dania mu wolnego czasu po lekcjach – jako formy kreatywnego oderwania od rzeczywistości. W listopadzie 1913 roku Tagore otrzymał Literacką Nagrodę Nobla<sup>214</sup>. Jego wizja szkoły idealnej znalazła odzwierciedlenie w Visva Bharati, założonym w 1921 roku centrum kultury indyjskiej. Ten uniwersytet był jedynie luźno zarysowaną ideą, w jej organizacji brakowało sprecyzowanych przepisów, regulaminów i norm. Koncepcja Tagore zakładała, że uczelnia ma budować most między narodami, między Wschodem a Zachodem, Południem a Północą. Mogli w nim studiować ludzie z całego świata i w różnym wieku. Pod koniec życia Tagore stał się propagatorem nowej idei *loka-shiksha*, czyli oświaty ludowej<sup>215</sup>. Szczególnie niepokoiła go dramatyczna sytuacja dzieci wiejskich, które – pozbawione edukacji – nie były w stanie zmienić swojej sytuacji życiowej. Widok dzieci, którym brakowało radości życia, pożywienia i opieki zdrowotnej, spowodował, że Tagore zdecydował się założyć szkołę dla najuboższych, zwaną Sri Niketan. Uczył wieśniaków, że zamiast zrzucać odpowiedzialność za niepowodzenia

<sup>213</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore*, dz. cyt., s. 222.

<sup>214</sup> Tamże, s. 144.

<sup>215</sup> A. Bhattacharya, *Tagore on the Right Education for India*, „Asia-Pacific Journal of Social Sciences” 2009, vol. 1, s. 27.

na zły los, muszą wziąć życie w swoje ręce i być zależni tylko od własnego wysiłku. Ta dewiza legła u podstaw teorii wiejskiej rekonstrukcji Tagore. Ciekawiły go przede wszystkim tubylcze formy wychowania, które w ówczesnych czasach uważano za skandaliczne – dotyczyło to zwłaszcza otwartości w kontaktach między chłopcami a dziewczynkami. Celem szkoły stało się zapewnienie wszechstronnej edukacji wiejskim dzieciom, umożliwienie im zdobycia takiego wykształcenia, dzięki któremu w przyszłości same będą na siebie zarabiać, oraz wyposażenie ich w takie umiejętności praktyczne, które ulepszą ich późniejsze życie we wszystkich aspektach. Intencją Tagorego było nauczanie tradycyjnego rzemiosła, bez negowania roli nauki i najnowszych technologii<sup>216</sup>.

Od początku głównym zadaniem programu Sri Niketan, kierowanego przez Leonarda Elmhirsta, było zwiększenie produktywności ziemi. Oprócz tego starano się poprawić jakość życia i warunki higieniczne mieszkańców wsi. Tagore starał się zorganizować również skauting dla dzieci, mobilne biblioteki oraz przedstawienia teatralne na świeżym powietrzu. Podstawowym zajęciem dla młodzieży była nauka lokalnego rękodzieła<sup>217</sup>.

Tagore zerwał z charakterystycznym dla hinduizmu fatalizmem i zastąpił go ideą wolności ludzkiej, która stanowi warunek wszelkiego rozwoju. Krytykował nacjonalizm, z którym wiązał największe wstrząsy polityczne i utożsamiał go z kapitalizmem monopolistycznym, będącym narzędziem ekspansji kolonialnej, wykorzystywanej przez imperializm. Ponadto był zwolennikiem internacjonalizmu, budowania ogólno ludzkiej jedności między narodami. Przeciwstawiał się nie tylko lansowanemu przez Japonię ideom o jedności azjatyckiej, lecz także ideom paneuropejskim czy panamerykańskim<sup>218</sup>.

Zwolennikiem idei jedności azjatyckiej był Bal Gangadhar Tilak – urodzony w 1856 roku indolog, radykalny działacz indyjski i twórca ruchu narodowo-wyzwoleńczego. Duży wpływ na formowanie jego światopoglądu miała sytuacja polityczna na Dalekim Wschodzie, a głównie – wzrost

<sup>216</sup> N. Jha, *Rabindranath Tagore (1861–1941), „Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée”* 1994, vol. 24, nr 3–4, s. 605–606.

<sup>217</sup> P. Parmar, *Rabindranath Tagore's Views on Education, „Language in India”* 2011, vol. 11, s. 231, <http://www.languageinindia.com/jan2011/tagoreparmar.html> [13.01.2021].

<sup>218</sup> J. Justyński, *Mysł społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 246.

napięcia między Rosją a Japonią. Tilak zafascynował się japońskim pisarzem Kakuzo Okakurą (1862–1913), który uważał, że jedność azjatycka ma być przeciwwagą dla panowania europejskiego w Azji. Sukces każdego narodu azjatyckiego w walce z kolonizatorem to zarazem sukces całej Azji w walce o niepodległość. Zarówno Tilak, jak i Okakura jedność Azjatów dostrzegali w buddyzmie, wspólnej religii Indii, Japonii i Chin. Po zwycięstwie Japonii nad Rosją Tilak nie ukrywał swojej sympatii do „azjatyckich braci”. Nie dostrzegał w tym konflikcie walki o wpływ na Dalekim Wschodzie, ale walkę między różnymi kręgami cywilizacyjnymi, z których jeden reprezentuje Azję, a drugi – Europę<sup>219</sup>.

Renesans indyjski kończy się wraz z podziałem Bengalu i dojściem do władzy Mahatmy Gandhiego<sup>220</sup>, który był często krytykowany przez Tagore za swoją politykę zaniechania współpracy z Anglikami i negowanie wszystkiego, co zachodnie. Historycy sprzeczzają się na temat tego, czy wydarzenia, jakie miały miejsce po podziale Bengalu w 1905 roku, można zaliczyć do renesansu indyjskiego. Zofia Krawczyk uważa jednak, że bez poglądów Gandhiego myśl renesansu indyjskiego byłaby niepełna, ponieważ jego filozofię życiową ukształtowali XIX-wieczni myśliciele i była ona niejako ich kontynuacją. Mahatma Gandhi urodził się w 1869 roku w Porbandarze, w kaście wajsjów, rzemieślników i rolników. Po ukończeniu 18. roku życia wyjechał do Londynu na studia prawnicze, a w 1893 roku rozpoczął pracę w muzułmańskiej firmie w Durbanie (Afryka Południowa). To tam Gandhi rozwinął swoją metodę działania zwaną *satjagraha*, co oznacza ‘trzymanie się prawdy’. Idea niewspółdziałania, oparta na braku przemocy i nieposłuszeństwie obywatelskim, sięgała do tradycji kulturowych antycznych Indii<sup>221</sup>. Gandhi na własnej skórze poczuł rasizm, uprzedzenia i niesprawiedliwość w stosunku do „kolorowych”. W czasie powstania Zulusów Gandhi zorganizował jedyną jednostkę medyczną, która udzielała pomocy czarnoskórym rebeliantom. Podczas kilkuletniego pobytu w Afryce Południowej Gandhi czerpał inspiracje do swoich działań z pism Lwa Tołstoja. Przetłumaczył jego listy do Hindusów, a także korespondował z nim aż do śmierci

<sup>219</sup> Tamże, s. 214.

<sup>220</sup> Słowo *gandhi* po gudżaracku znaczy ‘sklepiarz’. S. Wolpert, *Nowa historia Indii*, dz. cyt., s. 344.

<sup>221</sup> Tamże, s. 345.

literata. Gandhi był także zainspirowany twórczością amerykańskiego pisarza Henry'ego Davida Thoreau<sup>222</sup>. Thoreau po odmowie zapłaty podatku federalnego i wyrażeniu dezaprobaty wobec polityki sankcjonowanej przez rząd trafił na jedną noc do więzienia. Napisał wtedy esej zatytułowany *Obywatelskie nieposłuszeństwo*. Tekstem zainteresował się Tołstoj, który wkrótce stał się głównym ideologiem nieposłuszeństwa obywatelskiego, kolportującym przesłanie głównie wśród różnej maści dysydentów działających na terenie ówczesnej Rosji. Dopiero za sprawą Gandhiego, pół wieku od wystąpienia Thoreau, dokonało się odrodzenie tej formy walki politycznej<sup>223</sup>. Po powrocie z Afryki Gandhi pracował koło Ahmadabadu, gdzie otworzył aśram i pomagał wyzyskiwanym chłopom oraz robotnikom z fabryki tekstylnej. W 1920 roku postanowił zerwać wszelką współpracę z Anglikami i kierował kampanią na rzecz niepodległości Indii, w rezultacie której wybuchły zamieszki. Gandhi został oskarżony o podżeganie do buntu i skazany na sześć lat więzienia. Po wyjściu na wolność wycofał się z życia politycznego i poświęcił moralnej oraz społecznej edukacji ludu. Walczył z niedotykalnością, małżeństwami dzieci, alkoholem i narkomanią. Nie wystarczała mu zwykła dobroczynność – chciał walczyć z przyczynami biedy<sup>224</sup>. W 1930 roku Gandhi ruszył na czele marszu solnego, który potraktowano jako walkę z podatkami i rządem. W rezultacie Gandhiego ponownie aresztowano. Na kilka dni przed śmiercią mówił o przywróceniu przyjaźni między Hindusami, muzułmanami, chrześcijanami, sikhami. 30 stycznia 1948 roku Gandhi został zamordowany<sup>225</sup>.

Jego poglądy na edukację sprowadzały się do zasady 3H – *head, heart, hand*. Edukacja miała stymulować ucznia duchowo, intelektualnie i fizycznie. Gandhi kładł duży nacisk na naukę przez działanie, prace praktyczne na rzecz swojej społeczności oraz prace manualne mające pomóc dziecku w rozwoju poczucia własnej wartości i skuteczności. Gandhi sformułował zasady edukacji nazwane „Principles of basic education”. Należały do nich obowiązkowa i bezpłatna edukacja, nauka

<sup>222</sup> B. Mrozek, *Mahatma Gandhi – przywódca Indii*, Wrocław 1977, s. 35.

<sup>223</sup> T. Orzada, *Nieposłuszeństwo obywatelskie w perspektywie historycznej*, „Słowo Młodych” 2007, nr 3.

<sup>224</sup> A. Schweitzer, *Wielcy myśliciele Indii*, dz. cyt., s. 163.

<sup>225</sup> S. Wolpert, *Nowa historia Indii*, dz. cyt., s. 423.

w rodzimych językach, koncentracja na rzemiośle w celu uniezależnienia się od innych, samowystarczalność, wystrzeganie się przemocy, edukacja obywatelska. Zgodnie z programem nauczania Gandhiego szkoły miały być miejscem pracy, eksperymentowania i odkrywania, a do tradycyjnych przedmiotów dołączono rzemioło (przędzenie, tkanie, obróbkę drewna i metalu, ogrodnictwo). Rolą nauczyciela w tak pojmowanej edukacji było nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także zastępowanie matki, dlatego idealny nauczyciel powinien być całkowicie poświęcony swojej pracy. W myśl koncepcji Gandhiego – edukacja ma uczyć poszanowania dla pracy fizycznej, poczucia wspólnotowości, uczynności, oszczędności, szczości. Wszystkie dzieci w jego szkole musiały wykonywać typowo kobiece zajęcia, takie jak sprząatanie, mycie podłóg, mycie naczyń po posiłku czy robienie prania, dzięki czemu miały nabrać szacunku do kobiet.

Gandhi otworzył aśram Phoenix w Afryce, będący jego laboratorium edukacji, w którym ogromny nacisk kładł na zajęcia pozalekcyjne, takie jak msza z modlitwą, wspólny obiad, ćwiczenia fizyczne, zajęcia sportowe, programy kulturalne, obchody świąt i celebracje urodzin uczniów. Głównym celem edukacji w aśramie było kształtowanie charakteru oparte na fundamentach takich jak prawda, współczucie, uczynność, odpowiedzialność i duch poświęcenia. Uczniowie wstawali wcześniej rano, odmawiali modlitwy, sprzątali, gotowali, trenowali umiejętności potrzebne w dorosłym życiu. Poza tym sprzątali całą wieś, pomagali niedotykalnym i kobietom, opiekowali się trędowatymi i uzależnionymi, co w uczniach miało rozwijać wartości moralne, duchowe i społeczne<sup>226</sup>.

Kontynuatorem myśli renesansu indyjskiego był Jiddu Krishnamurti, urodzony 12 maja 1895 w Madanapalle, zmarły 17 lutego 1986 w Ojai (USA). Zdaniem Krishnamurtiego, nauka polega na odkrywaniu świata, a nie – na naśladowaniu innych i kroczeniu utartą ścieżką. Uczeń musi podważyć i zbuntować się przeciwko wszystkiemu, co narzuca mu zgniłe społeczeństwo, i odkryć, co jest prawdą. W uczniu musi zachodzić nieustanna wewnętrzna rewolucja, aby w warunkach wolności mógł odkrywać świat. Zadaniem nauczyciela w tak pojmowanej pedagogii jest tworzenie bezpiecznego klimatu wolności, bez paraliżującego strachu i lęku. Uczeń ma za zadanie sam dojść do prawdy, zrozumieć świat, a nie

<sup>226</sup>R. Portia, *Contemporary India and Education*, Tiruchirappali 2015, s. 178–182.

być uległym wobec niego. Celem edukacji jest wykorzenienie strachu, który niszczy myślenie, stosunki międzyludzkie i miłość<sup>227</sup>. Uczyc się to czerpać naukę z samego życia, bez specjalnego nauczyciela, guru, przewodnika. Człowiek uczy się ze wszystkiego, jest w stanie nieprzerwanej nauki<sup>228</sup>. Funkcją wykształcenia jest kultywowanie wolności do bycia sobą i podążania własną ścieżką, a nie – wzorowanie się na innych ludziach czy spełnianie ich wymagań. Inteligencja rodzi się wraz z samowiedzą i samorozumieniem, a te z kolei nabywa się tylko w relacji ze światem, ludźmi i otoczeniem. Według Krishnamurtiego prawdziwym celem nauczania nie jest dopasowanie ucznia do społeczeństwa i wtłoczenie go w schemat, ale pomoc w zrozumieniu mechanizmów rządzących światem i stworzenie nowej rzeczywistości, która nie jest oparta na chciwości, władzy czy prestiżu<sup>229</sup>. Celem nauczyciela nie powinna być chęć zmiany ucznia, lecz zrozumienie go, ponieważ pragnienie zmiany jest tożsame z wtłoczeniem go w pewien schemat.

Krishnamurti uważał, że zawód nauczyciela to powołanie, a nie – praca. To zajęcie, które wymaga całkowitego poświęcenia, bez oczekiwania czegokolwiek w zamian. Nauczyciel powinien być oddany swoim zadaniom, uczyć sercem i umysłem, a nie być jedynie dostarczycielem informacji wziętych z książek. Suche przekazywanie informacji nigdy nie prowadzi do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Tylko właściwa wiedza może wykorzenić strach, chciwość, zachłanność, aby stworzyć podwaliny pod nową kulturę, wolną od smutku. Wychowawca nie powinien porównywać uczniów, ponieważ rodzi to nienawiść, zazdrość i złość. Uczniowie, którzy byli porównywani ze sobą od najmłodszych lat, w przyszłości – jako dorośli – także będą porównywać się z innymi. Stąd wielu ludziom przez całe życie towarzyszy lęk przed byciem kimś gorszym. Nauczyciele przez dyscyplinę, groźby, kary, zakazy i nakazy zabijają w dzieciach entuzjazm, kształtują umysły zgodnie z zasadami religijnymi, społecznymi i ekonomicznymi. „Proces kontrolowania i dyscyplinowania staje się społeczną konwencją, umysł jest kształtowany zgodnie ze schematem danej kultury, przez co jego

<sup>227</sup> J. Krishnamurti, *Szkoła zrozumienia*, Wrocław 1992, s. 8–9.

<sup>228</sup> Tamże, s. 11.

<sup>229</sup> Tamże, s. 21.



żywołność powoli zanika<sup>230</sup>. Społeczeństwo przez celowo ukierunkowaną edukację kontroluje i tak kształtuje jednostki, aby tłumili swoją energię. Dlatego uczniowie i nauczyciele powinni wspólnie pracować nad uwolnieniem tej energii, a wtedy szkoła przestanie ograniczać ich swoimi barierami. „Kiedy edukacja ograniczona jest do przekazywania wiedzy i przygotowania ucznia do zawodu, kiedy wyłącznie wskazuje na pewne ideały i zachęca do zabiegania wyłącznie o własny sukces, to oczywiście człowiek staje się nieczuły<sup>231</sup>”.

Kolejnym kontynuatorem myśli renesansu indyjskiego był Shri (Święty) Aurobindo Ghose, urodzony w 1872 roku w Kalkucie. Swoją edukację rozpoczął w angielskiej szkole w Darjeeling, potem ukończył Uniwersytet w Cambridge. Po powrocie do Indii, w 1892 roku, jego uwaga skupiła się na rodzimej kulturze. Rozpoczął studia nad jogą oraz sanskrytem. Na skutek zaangażowania się w politykę antykolonialną Brytyjczycy aresztowali go w 1908 roku. Po wyjściu z więzienia opuścił Indie Brytyjskie i udał się do francuskiej kolonii na południu Indii. Ufundował tam aśram będący międzynarodowym centrum kultury, przyciągający studentów z całego świata. Aurobindo do najważniejszych celów wychowania zaliczał: rozwój moralny, rozwój sumienia, rozwój duchowy i ćwiczenie czystości duchowej. Podobnie jak Mahatma Gandhi, Aurobindo starał się zaszczepić w swoich uczniach szacunek do kraju i społeczności lokalnej<sup>232</sup>. Zmarł w 1950 roku w Pondicherry.

Ruch renesansu hinduskiego nie był jedynym w XIX-wiecznych Indiach. Równolegle do hinduskiego istniał nurt odrodzenia muzułmańskiego. Miał on różne oblicza, ponieważ część muzułmanów chciała powrotu do pierwotnego arabskiego islamu i wiązała się z ruchem panislamistycznym. W drugiej połowie XIX wieku niektórzy przywódcy muzułmańscy zaczęli dostrzegać związek między izolacją muzułmanów a pogorszeniem ich sytuacji życiowej. Należeli do nich: Sayyid Ahmad Khan (1817–1898), Abdul Latif (1828–1893), Sayyid Amir Ali (1849–1928) i Muhammad Iqbal (1873–1938)<sup>233</sup>. Za ojca odrodzenia muzułmańskiego

<sup>230</sup> Tamże, s. 101.

<sup>231</sup> Tamże, s. 122.

<sup>232</sup> R. Portia, *Contemporary India and Education*, dz. cyt., s. 230.

<sup>233</sup> J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 129.

uważa się Khana, religijnego radykała, który dążył do oderwania się muzułmanów od hinduskich nacjonalistów. Khan został pierwszym ideologiem, który połączył tradycje persko-arabskie z myślą zachodnią. Pragnął, aby muzułmanie otrząsnęli się po utracie Imperium Mogołów i przystąpili do współpracy z Brytyjczykami. W 1875 roku w Aligarh założył Muhammadan Anglo-Oriental College – główną instytucję oświatową muzułmanów, a zarazem centrum muzułmańskiego odrodzenia intelektualnego. Co znamienne, Khan nie uznawał szariatu za powszechnie obowiązujące źródło prawa, a występował za ujednoczeniem i kodyfikacją prawa indyjskiego. Podobnie postąpił Abdul Latif, który zerwał z ideą panislamską oraz wojującym islamem arabsko-tureckim na rzecz zbliżenia z Hindusami i Brytyjczykami. Przeciwstawiał się modnym w kręgach muzułmańskich ideom głoszonym przez wielkiego reformatora muzułmańskiego Dżamala ad-Dinal-al-Afganiego (1838–1897), który urodził się w szyckiej Persji, jednak wiele lat spędził w brytyjskich Indiach i Egipcie. W płomiennych przemówieniach zachęcał muzułmanów do korzystania ze zdobyczy zachodniej nauki, która jego zdaniem rozwinęła się właśnie dlatego, że Europejczycy przejęli dawne islamskie pryncypia. XIX-wieczni reformatorzy islamu postulowali bojkotowanie zachodniej dominacji oraz obronę tożsamości i godności muzułmanów. W 1839 roku sułtan Imperium Osmańskiego Abdülmecid (1823–1861) wydał edykt o tanzimacie. Ideolodzy tanzimatu wierzyli, że

przyjęcie nowoczesnej wiedzy powinno ograniczyć się do sfery praktyczno-technicznej. Na poziomie bowiem czystej myśli muzułmanie nie potrzebują zachodnich zdobyczy intelektualnych. Więcej, powinni ich unikać, bo mogłyby zasiać wątpliwości w muzułmańskich umysłach, podczas gdy tradycyjny islam daje zadowalające odpowiedzi na wszystkie kwestie światopoglądowe<sup>234</sup>.

Ruch panislamistyczny, który miał być strukturą ponadnarodowości i objąć wszystkie kraje muzułmańskie, sprzeciwiał się władzy Brytyjczyków i wyrażał dążenia sił liberalno-burżuazyjnych. Abdul Latif z kolei uważał, że aby przeciwstawić się nacjonalistycznym siłom

<sup>234</sup>L. Włodek-Biernat, *Nowoczesny islam jest tylko na Zachodzie*, „Gazeta Wyborcza” 25.05.2009 [online].

hinduskim, należy współpracować z kolonizatorami, którzy w końcu będą zmuszeni docenić rolę muzułmańskich sojuszników. Jednym z jego bliskich współpracowników był Sayyid Amir Ali, założyciel National Mahammedan Association – organizacji, której celem było przygotowanie muzułmanów do pełnienia funkcji publicznych oraz upowszechnianie angielskiego systemu szkolnego<sup>235</sup>. Ogromną rolę w kształtowaniu ruchu panislamistycznego odegrał Muhammad Iqbal. Studiował w Cambridge, gdzie poznał europejską myśl polityczną, oraz w Niemczech, w których pasjonował się ideami Friedricha Nietzschego (1844–1900). Z biegiem lat stał się twórcą separatyzmu muzułmańskiego i opowiadał się za powrotem do tradycji islamskich. Ogromny wpływ wywarły na niego ruchy panislamistyczne w innych częściach świata, a także utwory Dżalaluddina Rumiego (1207–1273). Iqbal zbliżył się do Maulana Kasim Nanwtawiego (1852–1901) – przeciwnika współpracy z Hindusami i Brytyjczykami, popierającego zakładanie madras, w których uczono w urdu i odrzucano wiedzę europejską. Z czasem przestał się identyfikować politycznie z władzą w Indiach. Uważał, że interesy muzułmanów indyjskich, zarówno polityczne, jak i religijne, wiążą się z kalifem stojącym na czele Imperium Osmańskiego. W 1911 roku napisał:

Zasadnicza różnica między wspólnotą muzułmańską a innymi wspólnotami świata zawiera się w szczególnym pojmowaniu przez nią pojęcia narodu. To nie jest jedność języka czy kraju, co jest podstawą narodowości, ale wiara w pewien światopogląd i udział w tej samej historycznej tradycji, która mówi nam, że jesteśmy członkami społeczności stworzonej przez Proroka islamu<sup>236</sup>.

xix-wieczny renesans indyjski charakteryzował się niezwykle żywym ożywieniem intelektualnym wśród wyższych warstw społeczeństwa. Jego przedstawiciele, mimo że wykształceni na wzór brytyjski, znali wartość własnej kultury i czerpali z niej natchnienie. Różnica między nimi polegała na odmiennym stosunku do kolonizatora oraz postrzeganiu roli tradycji hinduskiej i muzułmańskiej, a także odrębne spojrzenie na sposoby reformowania indyjskiego społeczeństwa. Jedni – jak Ram Moham

<sup>235</sup> J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 115.

<sup>236</sup> E. Toczek, *Być muzułmaninem w Indiach*, Wrocław 1984, s. 127.

Roy – czerpali z Anglików wzór do naśladowania, inni – jak Dajanand Saraswati – negowali ich wzorce kulturowe. Jeszcze inni – jak Rabindranath Tagore – próbowali dokonać syntezy kultury europejskiej z indyjską. W praktyce wiązało się to z próbą wyeliminowania z tradycji indyjskiej tych elementów, które hamowały rozwój kraju, a starano się podkreślić te tradycje, które budowały w sposób pozytywny naród indyjski. Każdy z wielkich myślicieli własnymi metodami chciał przeprowadzić reformę społeczną oraz wyeliminować z życia społecznego rytuał sati, małżeństwa zawierane przez dzieci i niedotykalność. Roy chciał to zrobić przy pomocy Anglików, Gandhi – przeciwnie: sam swoją działalnością wskazywał, co należy czynić, przypłacił to jednak utratą wolności. Po Tagore i Gandhim żyło jeszcze wielu wybitnych myślicieli indyjskich<sup>237</sup>, jednak ich działalność miała zupełnie inną formę niż działalność w dobie renesansu. Również islam przeżywał odrodzenie. W tym czasie zapoczątkowano ruch panislamistyczny, który skupiał zwolenników idei powstania jednego ponadnarodowościowego państwa muzułmańskiego<sup>238</sup>.

<sup>237</sup> Niezwykle ciekawa jest twórczość Sarvepalli Radhakrishnana, profesora filozofii i byłego prezydenta Indii, którego poglądy na temat hinduzimu okazały się ukradzione innemu filozofowi – profesorowi Jadunath Sinha. Radhakrishnan nigdy nie przyznał się do plagiatu i pomimo niezaprzeczalnych dowodów swojej winy oskarżył swojego kolegę o kłamstwo. Jednak to dzień urodzin Radhakrishnana jest obchodzony w Indiach jako Dzień Nauczyciela.

<sup>238</sup> Tamże, s. 165.

## ROZDZIAŁ IV

### PROCEDURA BADAŃ WŁASNYCH



Na zjawisko analfabetyzmu w Indiach patrzy się zazwyczaj przez pryzmat funkcjonowania zachodniego systemu edukacyjnego, rzadko kiedy odsłania się go z punktu widzenia samych analfabetów. Przedmiotem badań prowadzonych przez autorkę jest zjawisko analfabetyzmu w Indiach – jego rozmiary, geneza, dynamika i środki zaradcze w skali państwa, ze szczególnym uwzględnieniem społeczności niedotykalnych (Dalitów). Indie od lat borykają się z problemem analfabetyzmu, a kolejne rządy nie są w stanie powstrzymać fali dzieci uchylającej się od obowiązku szkolnictwa. Celem badań jest zatem odsłonięcie tej perspektywy poznawczej oraz określenie przyczyn i konsekwencji analfabetyzmu w szerszym kontekście społecznym.

Zdecydowano się na dobór przypadków skrajnych (ekstremalnych) ze względu na możliwości interpretacyjne, jakie niesie zróżnicowanie materiału badawczego będącego efektem badań prowadzonych w różnych środowiskach. W pracy zrezygnowano ze stawiania hipotez, ponieważ w badaniach antropologicznych zebrane informacje mają charakter subiektywny. Badania indukcyjne wywodzą hipotezy z danych, a nie je testują.

Operacjonalizacja celów badań pozwoliła na sformułowanie następujących problemów badawczych:

- przyczyny powstawania analfabetyzmu zarówno w przeszłości, jak i współcześnie;
- zmiany w rozłożeniu analfabetyzmu w zależności od płci, wieku, regionu i okresu, w jakim prowadzono badania;
- działania i programy naprawcze prowadzone w walce z analfabetyzmem i ich analiza z punktu widzenia osiągnięcia zamierzonych celów.

W badaniach posłużono się metodami badań jakościowych, dzięki którym łatwiej niż w badaniach ilościowych można dotrzeć do złożoności i osobliwości badanych. Umożliwiło to poznanie szerszego kontekstu

zjawiska analfabetyzmu w Indiach i rozpoznania go w warunkach naturalnych. Badania jakościowe nie narzucają odpowiedzi, dzięki czemu badacz może lepiej poznać dodatkowe aspekty badanego problemu.

Ramy metodologiczne badań, zakorzenione w orientacji indukcji analitycznej i oparte na teoretycznych założeniach epistemologicznych oraz ontologicznych, wyznaczają reguły teorii ugruntowanej oraz antropologii zaangażowanej. Hana Červinková podaje, że reprezentantem modelu doświadczalnego w antropologii był Bronisław Malinowski, który przedstawiał dane etnograficzne jako fakty, a etnografa traktował jak eksperta. W latach 70. zwrócono się ku tradycji hermeneutycznej, zgodnie z którą dane potrzegano jako interpretacje samego antropologa<sup>239</sup>. Celem poznania hermeneutycznego jest rozumienie świata ludzkiego, czyli czytanie go jako tekstu. Przedmiot stanowi to, co jednostkowe, bo rozumienie jest odniesieniem subiektywnego przeżycia tego, co ogólne, obiektywne. Rozumienie życia każdej osoby przebiega po kolei hermeneutycznym. Człowiek w ciągu życia rejestruje określone przeżycia, które decydują o tym, jak będzie interpretował swoje następne doświadczenia<sup>240</sup>. W latach 80. ogromny wpływ na badania antropologiczne miały teorie postkolonialne i feministyczne, które w swoje podejście do poznania i nauki mają wpisane zaangażowanie w wyzwolenie grup uciskanych i otwarcie podejmują etyczne wyzwania związane z zaangażowaniem na rzecz ludzi<sup>241</sup>. Jak podkreśla Norman K. Denzin, należy „dać ludziom język, przekształcić ucisk w wolność!”<sup>242</sup>.

„Zaangażowanie antropologa wynika ze specyfiki antropologii, która stawia ważne pytania społeczne dotyczące zdrowia, bezrobocia, przemocy, sprawiedliwości”<sup>243</sup>. Formułowane wnioski muszą być zrozumiałe nie tylko przez specjalistów, lecz także przez większe grono odbiorców.

<sup>239</sup> H. Červinková, *Przywracając pamięć miastu. Z antropologiczno-pedagogicznych badań w działaniu*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B. Gołębiak, Warszawa 2013, s. 210.

<sup>240</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 66.

<sup>241</sup> H. Červinková, *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 1, s. 7–18.

<sup>242</sup> N. K. Denzin, *Dyskursy emancypacyjne. Etyka i polityka interpretacji*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 438.

<sup>243</sup> Ł. Sochacki, *Antropologia zaangażowana (?)*, [w:] *Antropologia zaangażowana (?)*, red. F. Wróblewski, Ł. Sochacki, J. Steblik, Kraków 2010, s. 11.



Upublicznienie osiągnięć oznacza tym samym zaangażowanie w debatę, a wiedza ma być wykorzystana w celu poprawy warunków życia ludzi<sup>244</sup>.

Celem badań było zarówno przeprowadzenie obserwacji oraz wywiadów z Hinduskami, jak i zmiana społeczna – przez upełnomocnienie kobiet z najniższych kast, redefinicję i demystyfikację ich wizerunku jako grup pasywnych i zacofanych. Autorka opisuje tak zwane dobre praktyki edukacyjne oraz wskazuje najlepsze mechanizmy w walce z dyskryminacją i wykluczeniem społecznym. Wpisuje się to w filozofię teorii postkolonialnych, które koncentrują się na doświadczeniach grup opresjonowanych i umiejscawiają je w centrum teorii naukowych<sup>245</sup>. Myśliciele zajmujący się postkolonializmem kwestionują wiedzę zgromadzoną dzięki opartym na przemocy mechanizmom zachodniej kolonizacji, która wyzuwa populację z praw oraz podporządkowuje je zachodniej nauce. Przeciwwstawiając się tym hegemonicznym narracjom, postkolonializm – podobnie jak teorie feministyczne – zachęca do zgłębiania nierówności władzy w dyskursie i praktykach codzienności<sup>246</sup>. Jak twierdzi Norman K. Denzin, w badaniach nad ludnością pochodzącą z krajów Trzeciego Świata zachodni badacze „przybyli, zobaczyli, nazwali, zawłaszczyli” sposób interpretowania świata. Dodatkowo neoliberalna gospodarka, która przekształca wiedzę w towar, wymusza na badaczach określony sposób wytwarzania wiedzy potwierdzającej zachodnie standardy prawdy i kryteria trafności. Należy jednak pozwolić ludziom mówić we własnym imieniu. Należy poddać dekolonizacji praktykę badawczą oraz przestać tubylcom odbierać głos i tożsamość. Badania naukowe nadal mają charakter neokolonialny, ponieważ mieszkańców Indii uważa się za „innych”, w imieniu których należy przemawiać. Zdaniem autora teorię należy osadzić w tradycji, kulturze, zwyczajach, relacjach wewnątrz społeczności indyjskiej, a dopiero wtedy zrobić z Hindusów przedmiot analiz. Norman K. Denzin podkreśla, że trudność w badaniach antropologicznych prowadzonych przez badacza z innej kultury polega na zachowa-

<sup>244</sup> Tamże.

<sup>245</sup> M. Grabowska, A. Kościańska, *Antropologia stosowana i zaangażowana wobec dyskryminacji ze względu na płeć*, [w:] *Antropologia stosowana*, red. M. Ząbek, Warszawa 2013, s. 273–292.

<sup>246</sup> H. Červinková, *Przywracając pamięć miastu*, dz. cyt., s. 213.

niu ostrożności i powściągliwości przy opisywaniu i interpretowaniu wyników badań<sup>247</sup>.

Ze względu na cel i metodę badań ważny stał się dobór próby. Pierwszy etap badań przebiegał w sierpniu 2012 roku, natomiast drugi – we wrześniu 2014 roku. Za Normanem K. Denzinem autorka przyjęła pozycję „swojego obcego”<sup>248</sup>, pragnącego ukazać problemy osób niepiśmiennych od wewnątrz oraz korzystającego z „metodologii zaangażowanej” tworzonej od wewnątrz, opartej na współpracy i wzajemnym szacunku dla ludności badanej<sup>249</sup>. Badacz udziela poparcia pedagogikom emancypacji i uwłasnowolnienia, zachęcającym do walki o autonomię, dającym narzędzia do sprzeciwu wobec opresji i popychającym do walki o sprawiedliwość społeczną<sup>250</sup>. Sprzeciwia się tym samym pozytywistycznym (kolonialnym) metodom badawczym, które traktują badania jako coś, co biały wykonuje na tubylcach, dopatrując się w nich źródła podziałów i destrukcji społecznej<sup>251</sup>.

Autorka podziela poglądy Russella Bishopa, że nie jest ważne, czy badacz jest Hindusem, czy też nie, ale istotne jest, czy posiada wiedzę kulturową potrzebną do zinterpretowania wyników badań w kontekście badanego zjawiska<sup>252</sup>. Jednocześnie celem badawczym nie było ukazanie własnej wersji prawdy, ale stanowisko tubylczych kobiet i dzieci<sup>253</sup>. Hinduski jako grupa społeczna nie są jednorodne, dlatego autorka za jeden z celów postawiła sobie pokazanie różnorodności w podejściu do zagadnień takich jak edukacja i rodzicielstwo, realia marginalizacji kobiet i dzieci oraz ich walka o upełnomocnienie<sup>254</sup>.

<sup>247</sup> N. K. Denzin, *Dyskursy emancypacyjne*, dz. cyt., s. 422–423.

<sup>248</sup> Jako żona Hindusa mogłam szybciej dotrzeć do badanej społeczności, kobiety i dzieci nie traktowały mnie jak obcej. Hinduski nie określały mnie jednoznacznie jako *outsidera* lub *insidera*. Nazwisko Pareek oraz imiona córek: Prianka i Anjali, otwierały drogę do nawiązania dialogu z tubylcami.

<sup>249</sup> N. K. Denzin, *Dyskursy emancypacyjne*, dz. cyt., s. 423.

<sup>250</sup> Tamże, s. 437.

<sup>251</sup> Tamże, s. 448.

<sup>252</sup> Choć sam fakt bycia żoną Hindusa i posiadania karty stałego pobytu w Indiach (OCI) zmniejszał dystans.

<sup>253</sup> To właśnie kobiety i dzieci stanowią największy odsetek osób niepiśmiennych, dlatego skupiłam się przede wszystkim na tej grupie docelowej. Mężczyźni zazwyczaj – w mniejszym lub większym stopniu – potrafią czytać i liczyć.

<sup>254</sup> R. Bishop, *Kaupapa Māori. Przewyciężyć neokolonializm w badaniach społecznych*, [w:] red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009, s. 190.

W 2012 roku, w trakcie studiów III stopnia i jeszcze przed wyjazdem do Indii, nawiązałam kontakt z główną siedzibą UNICEF w New Delhi oraz z Jan Shikshan Santshan w Bikanerze. Dzięki zainicjowaniu tej współpracy otrzymałam po przybyciu na miejsce rekomendacje do kolejnych instytucji oświatowych. Drugi etap badań miał miejsce w 2014 roku.

W trakcie prowadzenia wywiadów i obserwacji w placówkach istotna była zgoda dyrekcji i osób badanych na uczestnictwo w zajęciach oraz możliwość robienia zdjęć. Skoncentrowano się na kursach dla niepiśmiennych w różnym wieku z najniższych kast. Przeprowadzono analizę dokumentów placówek, raportów, a nawet biblioteczek dla kursantów. Niezbędna okazała się zgoda kobiet i dzieci na przeprowadzenie wywiadów w języku angielskim. Odmówiono natomiast nagrywania wywiadów na dyktafon z obawy przed upublicznieniem. W niektórych przypadkach w badaniu uczestniczył tłumacz, bez którego nie można było porozumieć się z osobami nieznającymi języka angielskiego.

Badania przeprowadzono w sierpniu 2012 i wrześniu 2014 roku w ramach grantu uczelnianego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Ich wyniki zawężono do trzech instytucji kształcenia kobiet niepiśmiennych na terenie Radżastanu. Dane pochodzące z oficjalnych raportów, obserwacji i wywiadów poddano analizie jakościowej z wykorzystaniem *Perspektywy Zdolności Ludzkich* Marthy Nussbaum<sup>255</sup>. Katarzyna Szumlewicz podkreśla, że edukacja i wychowanie mają usuwać przeszkody w realizacji wszystkich „zdolności” oraz uświadomić ludziom bogactwo ich potencjałów. Celem sprawiedliwego społeczeństwa w wizji Marthy Nussbaum jest emancypacja wszystkich ludzi, co wymaga określonych reguł<sup>256</sup>.

Wszystkie przeprowadzone wywiady spisano, a obserwacje odnotowano w dzienniku obserwacji. Ich uzupełnieniem jest dokumentacja fotograficzna z Indii. Zdjęcia umieszczono w rozdziałach piątym i szóstym oraz opisano, tak by ułatwić zrozumienie zjawiska analfabetyzmu w Indiach.

<sup>255</sup> M. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge 2000, s. 78–80.

<sup>256</sup> K. Szumlewicz, *Utopia „perspektywy zdolności” Marthy Nussbaum*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. IV, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 143, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/119569> [13.01.2021].

Źródła zastane, które wykorzystano podczas analizy dokumentów i opracowań, można podzielić na kilka grup.

Najważniejszą grupę stanowią oficjalne dane statystyczne pochodzące ze spisów ludności „Census of India”, a także dane rządowe: *Statistics of School Education*, *District Information System for Education*. Dostarczają one informacji na temat analfabetyzmu i szkolnictwa, na które powołują się inne organizacje i instytucje indyjskie.

Drugą grupę danych statystycznych tworzą raporty międzynarodowych organizacji takich jak UNICEF i UNESCO.

Trzecią grupę obejmują oficjalne raporty pochodzące z Ministerstwa Edukacji Indii i Uniwersytetu Indiry Gandhi oraz sprawozdania specjalnych komisji zajmujących się oświatą.

Głównym ograniczeniem danych statystycznych jest ich niekompletność oraz niezetelność: dane są zawyżane lub zaniżane w zależności od zleceniodawcy. Różne instytucje przyjmują różne definicje analfabetyzmu („Census” – powyżej 7. roku życia, UNESCO i UNICEF – powyżej 15.), co powoduje, że danych nie można ze sobą porównywać.

W skład czwartej grupy wchodzi opracowania naukowców, pracowników uniwersyteckich, artykuły zamieszczane w czasopiśmie na całym świecie.

#### **Zagraniczne staże naukowe odbyte podczas pobytu naukowego w Indiach w okresie 8–22.08.2012 (sfinansowane z grantu nr NP 1061):**

- UNICEF – Delhi, Indie (sierpień 2012);
- Bikaner Adult Education Association – Bikaner, Radżastan (16.08.2012);
- Bikaner Sadul Rajasthani Research Institute – Bikaner, Radżastan (17.08.2012);
- I India – Jaipur, Radżastan (12.08.2012);
- Maharaja Man Singh Pustak Prakash Research Centre Library – Jodhpur, Radżastan (14.08.2012);
- wizyta naukowa w domach dziecka na terenie slumsów prowadzonych przez Salaam Balaak Trust, organizacji NGO zajmującej się dziećmi ulicy – Delhi (21.08.2012).

**Zagraniczne staże naukowe odbyte podczas pobytu naukowego w Indiach w okresie 14–24.09.2014**

- Saint Anthony High School – Majorda, Goa (14–19.09.2014);
- Mattancherry Muslim Orphanage prowadzony przez Najatbul Muslimeen Trust Reo by Board of Control for Orphanages and Other Cheritable Homes – Kochi, Kerala (20–23.09.2014);
- obserwacje i wywiady w slumsach – Bombaj;
- wywiady i obserwacje w szkole wiejskiej w Betalbatim – Goa;
- Teachers Training College (TTC) przy Uniwersytecie Amerykańskim w Dubaju – Zjednoczone Emiraty Arabskie.



**ROZDZIAŁ V**

**POLITYKA OŚWIATOWA W INDIACH**





Zdaniem Mirosława Józefa Szymańskiego:

Kultura jest bardzo ważnym, choć dość często niewystarczająco dostrzeżanym układem odniesienia dla edukacji. Jej charakter i poziom wyznacza istotne ramy dla praktyki edukacyjnej, a także pedagogiki oraz polityki oświatowej<sup>257</sup>.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz twierdzi, że w kolektywistycznej kulturze, a do takiej można zaliczyć Indie, wartością jest świat społeczny, a obowiązkiem jednostki jest podporządkowanie się mu. Przynależność do grupy społecznej, określonej kasty, daje jednostce poczucie bezpieczeństwa za cenę wolności osobistej<sup>258</sup>.

Od czasów starożytnych polityka oświatowa prowadzi się w celu utrzymania władzy przez elity rządzące. Jak podkreśla Tadeusz Lewonicki, to właśnie elity rządzące decydowały o dostępie do oświaty, jej celach i zadaniach, kontrolowały jej treści. Wiedza stała się narzędziem do zdobywania i utrzymywania władzy. Kapłani, bramini zdawali sobie z tego sprawę, dlatego nie chcieli dopuścić do utraty zwierzchności nad oświatą. W XX wieku w Indiach zrodziła się potrzeba, aby edukacja stała się dobrem powszechnym. Niestety hierarchiczny ład społeczny, kastowość oraz nierówność praw utrudniały i nadal utrudniają dużej części społeczeństwa indyjskiego korzystanie z oświaty. Upowszechnieniu edukacji w Indiach sprzyja obecnie rozwój gospodarczy kraju, dążenia emancypacyjne kobiet i Dalitów oraz traktowanie umiejętności pisania

<sup>257</sup> M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2002, s. 190.

<sup>258</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja. Tożsamość. Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, [w:] „Po życie sięgać nowe”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń 2012, s. 309.

i czytania jako środka komunikacji elit rządzących ze społeczeństwem. Tadeusz Lewowicki twierdzi, że

zmiany społeczno-gospodarcze przyczyniły się do ważnych zmian w polityce oświatowej, w rezultacie – w oświacie. Coraz wyraźniej też upowszechnienie oświaty, budząca się za tym świadomość społeczna, wpływała na zmianę struktur społecznych<sup>259</sup>.

W myśl teorii reprodukcji społecznej Pierre'a Bourdieu system nauczania w Indiach utrwała istniejący porządek społeczny i przez własną reprodukcję przyczynia się do reprodukcji systemu kastowego. Funkcjonowanie tak pojmowanego systemu oświaty nie byłoby możliwe bez zastosowania przemocy symbolicznej ze strony władzy, która dąży do faworyzowania grup uprzywilejowanych, przy wykorzystaniu instrumentów ukrytego programu szkolnego. System szkolny ma na celu wpajanie określonych wartości kultury indyjskiej, to jest kształtowanie habitusu. Jak zauważa Bogusław Śliwerski,

mechanizmy reprodukcji ubóstwa i bogactwa, m.in. intelektualnego, kulturowego i stratyfikacji społecznej[,] są poza zasięgiem zmian każdego systemu oświatowego, nawet gdyby lokowano w nim ogromne środki finansowe na najrówniejsze programy profilaktyczne i wyrównawcze<sup>260</sup>.

W efekcie selekcja szkolna staje się drogą awansu społecznego.

## 5.1. POLITYKA OŚWIATOWA W INDIACH PO 1947 ROKU

Przemoc strukturalna oświaty objawia się w narzucaniu struktur organizacyjnych szkolnictwa podporządkowanym gospodarce i polityce, odgórnym definiowaniu i limitowaniu wiedzy legalnej i narzucaniu paradygmatu

<sup>259</sup>T. Lewowicki, *Wrażliwość społeczna i edukacja*, [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, red. R. Kwiecińska, J. M. Łukasik, Kraków 2012, s. 29.

<sup>260</sup>B. Śliwerski, *Analfabetyzm jako jeden z kluczowych problemów badawczych nauk o wychowaniu i interwencji władz oświatowych*, [w:] *Zmiana społeczna*, dz. cyt., Kraków 2012, s. 179.

pedagogii transmisji, przekazu od tych, którzy wiedzą lepiej, wcześniej i wymagają – od tych, którzy nie wiedzą, uczą się i opanowują<sup>261</sup>.

Zbigniew Kwieciński uważa, że za pośrednictwem szkoły realizuje się przemoc strukturalną i symboliczną „służąca reprodukcji struktury społecznej, stosunków produkcji i politycznej dominacji”<sup>262</sup>. To, co było charakterystyczne od czasów kolonialnych w Indiach, to wykorzystanie oświaty przez najwyższe kasty do utrzymania lub podniesienia swojej pozycji społecznej. Reformy oświatowe tylko pozornie miały wpływać na wyjście tradycyjnie upośledzonych grup społecznych z izolacji. W rzeczywistości funkcjonowanie prywatnego szkolnictwa legitymizowało nierówności społeczne. Paradygmat neopozytywistycznej transmisji kulturowej bronił interesów i pozycji najwyższych kast. Polityka przemocy symbolicznej prowadzonej przez grupy dominujące wobec Dalitów i społeczności plemiennych była ukierunkowana na narzucenie im języka oraz sposobu postrzegania świata, a także zepchnięcie ich na margines kulturowy. Szkoły natomiast stały się instrumentem wykorzystywanym do realizacji tego typu polityki oświatowej, które przez swoje ukryte funkcje indoktrynacyjne, nadzorcze i selekcyjne umożliwiają różnorodne działania skierowane przeciwko mniejszościom etnicznym i religijnym<sup>263</sup>.

Thomas J. LaBelle i Peter S. White opracowali model<sup>264</sup>, według którego Indie są krajem o wertykalnej segmentacji strukturalnej i kulturowej. Oznacza to, że w społeczeństwie „zróżnicowanie pomiędzy grupami jest powiązane i warunkowane przez hierarchiczny układ relacji strukturalnych i kulturowych”<sup>265</sup>. Najwyższe kasty mają monopol w większości sfer funkcjonowania społeczeństwa, w efekcie czego niższe kasty rzadko mają dostęp do wyższych pozycji w strukturze społeczno-zawodowej. Polityka oświatowa w Indiach zmierza do zachowania różnic między

<sup>261</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko – Białystok 1995, s. 125.

<sup>262</sup> Tamże, s. 123.

<sup>263</sup> T. Gmerek, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych*, Poznań 2013, s. 60.

<sup>264</sup> W tym modelu wyróżnia się następujące typy relacji między grupami społecznymi: a) wertykalną segmentację strukturalną i kulturalną; b) wertykalną relację segmentacji kulturowej i strukturalnej wspólnoty; c) kulturową i strukturalną segmentację w relacji horyzontalnej; d) kulturową segmentację i strukturalną wspólnotę w relacji horyzontalnej. Tamże, s. 51.

<sup>265</sup> Tamże, s. 49.

kastami. Dalici mają o wiele mniejsze szanse korzystania z oświaty i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Wyraża się to w niedostępności dla najbiedniejszych warstw społeczeństwa pewnych form kształcenia, nierównomiernym rozmieszczeniem placówek oświatowych oraz ich słabą bazą techniczno-dydaktyczną. Szkoły przeznaczone dla Dalitów opierają się na tak zwanych ślepych ścieżkach, umożliwiających podjęcie jedynie niskopłatnej pracy. Programy kształcenia odzwierciedlają podział społeczeństwa kastowego. Dalici i mieszkańcy obszarów wiejskich uczęszczają do szkół, których programy kształcenia są zorientowane zawodowo i przygotowują do podjęcia pracy zaledwie po kilku latach edukacji. Natomiast programy kształcenia dla wyższych kast są rozbudowane treściowo, zazwyczaj na wzór zachodni, i służą kontynuacji edukacji na wyższych szczeblach. Polityka językowa również ma na celu utrwalanie podziałów w społeczeństwie. Zajęcia prowadzone w językach mniejszości etnicznych nie są w stanie przekazać kompetencji językowych grup dominujących<sup>266</sup>. Zgodnie z teorią kodów językowych Basila Bersteina język może być motorem rozwoju jednostki lub stanowić barierę rozwojową. Pozycja społeczna jest z kolei wynikiem odtwarzania i transmisji kultury. Język stanowi więc środek pozycjonowania jednostki w strukturze społecznej<sup>267</sup>. Jak zauważa Zbigniew Kwieciński, wśród najuboższych rodzin pojawia się mechanizm błędnego koła ubóstwa oświatowego. Dzieci osób gorzej wykształconych same w dorosłym życiu mają niższe kompetencje i aspiracje edukacyjne wobec własnych dzieci. Do tego dochodzi syndrom wyuczonej bezradności, czyli „zadomowienie w kryzysie”<sup>268</sup>.

W okresie poprzedzającym uzyskanie przez Indie niepodległości edukacja w tej brytyjskiej kolonii nikogo nie interesowała. Kraj cierpiał z powodu kryzysu ekonomicznego, a ogromne rzesze mężczyzn zmuszono do udziału w wojnach prowadzonych przez Wielką Brytanię. W 1926 roku w całych Indiach (obejmujących obecnie również obszar obecnego Pakistanu i Bangladeszu) działało 100 000 szkół dla dorosłych, zwanych

<sup>266</sup> Tamże.

<sup>267</sup> E. Przybylska, *Analfabetizm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, dz. cyt., s. 275.

<sup>268</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 178.

nocnymi szkołami (ang. *night school*). Prowadziły je różnego typu organizacje. W Pendżabie w 1926 roku działało ponad 3700 szkół dla dorosłych, w których uczyło się prawie 100 000 dorosłych analfabetów. Niestety, dziesięć lat później, w 1937 roku, istniało już tylko 189 szkół dla dorosłych, do których uczęszczało prawie 5000 uczniów. Świadczy to o ogromnym zaniedbaniu szkolnictwa i regresie w stosunku do lat 20. XX wieku.

W okresie międzywojennym na terenie Indii działały następujące organizacje mające na celu alfabetyzację dorosłych:

- Rural Reconstruction Association
- Adult Education League
- Literacy Association
- Seva Sadan Social League.

Oprócz nich na terenach wiejskich organizowano ruchome biblioteki oraz zakładano wiejskie centra kulturalne.

W latach 40. – na skutek walki politycznej o odzyskanie niepodległości oraz braku decyzyjności lokalnych rządów – edukacja przeżywała marazm<sup>269</sup>.

W Indiach od 1946 do 1964 roku największą rolę odegrała koncepcja edukacji fundamentalnej, którą promowało na szeroką skalę UNESCO. Naukowcy skupili się na opracowaniu metod i technik nauki czytania oraz pisania w rodzimych językach, z poszanowaniem tradycji i zwyczajów lokalnych plemion. Co prawda – z jednej strony – wkład tych programów w zwalczanie analfabetyzmu był ubogi. Nie wzięto pod uwagę wielu czynników zakłócających proces nauczania. Z drugiej jednak – był to wielki krok w sposobie myślenia o masowej edukacji społeczności zmarginalizowanej. W pierwszych latach po uzyskaniu niepodległości działania oświatowe skupiły się na likwidacji analfabetyzmu i upowszechnieniu edukacji podstawowej. Programy opierały się na koncepcji edukacji opracowanej przez Mahatmę Gandhiego<sup>270</sup>. Szkoła Nai Taleem miała być

<sup>269</sup> V. V. Rao, *Education in India*, New Delhi 2004, s. 15–21.

<sup>270</sup> W 1937 roku Gandhi w swoim przemówieniu inauguracyjnym na konferencji Wardha wyszczególnił swoje przemyślenia na temat edukacji, która miała obowiązywać w niepodległych Indiach. Określił ją jako Nai Taleem, co miało oznaczać powszechną edukację dla nowych Indii, która zapewni każdemu obywatelowi uczestnictwo w budowaniu dobrego społeczeństwa. *Nai Taleem for Today and Tomorrow*, <https://naitaleem.wordpress.com/understanding-nai-taleem-essays-and-resources/> [13.01.2021].

dostosowana do potrzeb społeczności wiejskiej, a jej funkcjonowanie – powiązane z rynkiem pracy. Nacisk w nauczaniu kładziono na naukę umiejętności praktycznych. Celem była budowa społeczeństwa egalitarnego, bezkastowego<sup>271</sup>.

Po 1947 roku indyjski system oświatowy znalazł się pod wpływem sprzecznych tendencji. Z jednej strony było nią dziedzictwo przeszłości: kastowość oraz nierówności oświatowe powstałe w okresie kolonialnym. Z drugiej – edukacja znalazła się w centrum egalitarnych aspiracji społecznych Hindusów. Wtedy też zrodziła się wizja budowy infrastruktury społeczeństwa wiedzy. Już w przededniu wyzwolenia rozwój nauki stanowił część etosu gandyjskiego. W latach 50. wdrożono preferencyjne programy dla kast i plemion najniżej sytuowanych. Konstytucja Indii, która weszła w życie 26 stycznia 1950 roku, ustawowo gwarantowała „grupom upośledzonym” pewne przywileje, takie jak pule miejsc w szkołach podstawowych, średnich i wyższych, stypendia, dożywianie i akademiki oraz gwarancję stanowisk w sektorze publicznym<sup>272</sup>. Jednocześnie zakazywała dyskryminacji etnicznej, religijnej, kastowej, gwarantowała świeckość szkoły i prawo do nauki w ojczystym języku. Oświatę na szczeblu podstawowym i średnim oddano władzom stanowym, natomiast za szkolnictwo wyższe i techniczne odpowiadał rząd federalny<sup>273</sup>. Naczelnym hasłem stała się edukacja jako nośnik demokratyzacji. Edukacją i zapewnieniem równych szans miano objąć jak największą liczbę obywateli.

Po uzyskaniu niepodległości w 1947 roku rząd Indii przeprowadził szereg kampanii alfabetyzacyjnych skierowanych do osób dorosłych. Jedną z pierwszych akcji był tak zwany Program Społecznej Edukacji (The Social Education Programme), realizowany na początku lat 50. Rząd Indii powołał do życia Instytut Edukacji Społecznej, którego celem było opracowanie programów nauczania dorosłych analfabetów, przygotowanie podręczników oraz wykształcenie kadry nauczycieli pod kątem skutecznego nauczania osób dorosłych. Nastawienie na przygotowanie społecznie użytecznych obywateli charakteryzowało wszystkie programy edukacji społecznej i tym samym odróżniało je od innych

<sup>271</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 103.

<sup>272</sup> Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore*, dz. cyt., s. 67.

<sup>273</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 103.

tego typu programów. Uważano, że w ten sposób wypracuje się solidarność społeczną, co w latach 50. było niezwykle ważne.

Edukacja społeczna w Indiach zasadzała się na następujących przesłankach:

- naprawa – w społeczeństwie należy naprawić te błędy popełnione przez lokalne społeczności, które sprawiły, że jednostki w dzieciństwie nie miały możliwości uczęszczania do szkoły. Stąd trzeba stworzyć im takie warunki w okresie dorosłości;
- zawód – przygotowanie do podjęcia pracy zarobkowej, zarówno na terenach miejskich, jak i wiejskich;
- zdrowie – nauka dbania o higienę osobistą;
- umiejętności społeczne – wytrenowanie harmonijnych relacji ze społecznością lokalną;
- rozwój osobisty – przygotowanie do dbania o siebie samego;
- patriotyzm – przygotowanie do „bycia dobrym Hindusem”<sup>274</sup>.

Od 1947 roku rząd Indii powołał trzy bardzo ważne komisje, których zadaniem było przygotowanie projektów reform edukacyjnych. W 1948 władze państwowe utworzyły Komisję Edukacji Uniwersyteckiej (The University Education Commission). Na jej czele stanął Sarvepalli Radhakrishnan, późniejszy prezydent Indii. Do głównych zaleceń komisji zaliczano podniesienie jakości kształcenia i zmianę sposobu rekrutacji nauczycieli. W 1953 roku powołano Komisję Grantową (University Grant Commission) oraz Komisję do spraw Szkolnictwa Średniego (Secondary Education Commission). Szkoła średnia miała przygotowywać do podjęcia nie tylko studiów wyższych, lecz także pracy zawodowej.

Po 1960 roku rozpoczęto politykę decentralizacji władzy. Edukację podstawową przekazano władzom lokalnym, średnia pozostała w rękach władz stanowych, natomiast szkolnictwo wyższe – w gestii władz federalnych. Departament edukacji był częścią Ministerstwa Rozwoju Zasobów Ludzkich (The Ministry of Human Resource Development), a Centralny Zarząd Doradczy Edukacji (Central Advisory Board of Education) był ciałem doradczym dla rządów stanowych i państwowych. Powołano również kilka autonomicznych organizacji związanych z Departamentem Edukacji. Najważniejsze z nich to:

<sup>274</sup> V. V. Rao, *Education in India*, dz. cyt., s. 21–24.

- Krajowa Rada Edukacji Technicznej (1945), której zadaniem było doradzanie rządowi w kwestiach edukacji technicznej i utrzymywania standardów;
- Komisja Grantów Uniwersyteckich (1953), wspierająca i koordynująca działalność wyższych uczelni oraz utrzymująca standardy nauczania i wysoką jakość badań na uczelniach. Komisja miała uprawnienia do kontroli finansowej uczelni i przydzielania dotacji;
- Krajowa Rada Badań Edukacyjnych i Szkoleń (1961), pracująca nad podniesieniem jakości edukacji szkolnej i doradzająca Ministerstwu Rozwoju Zasobów Ludzkich w realizacji polityki w dziedzinie edukacji<sup>275</sup>.

Indie są podzielone na 28 stanów i 7 terytoriów związkowych. Zgodnie z konstytucją Indii edukacja szkolna była pierwotnie przedmiotem polityki stanowej, a rola Indii ograniczała się do koordynowania i podejmowania decyzji w sprawie standardów szkolnictwa wyższego. W 1976 roku wprowadzono do konstytucji drobne zmiany dotyczące polityki edukacyjnej. Programy nauczania na poziomie krajowym sugeruje rząd Indii, jednak rządy stanowe mają dużą swobodę w ich realizacji. Utworzony w 1935 roku, Centralny Zarząd Doradczy Edukacji (Central Advisory Board of Education) nadal odgrywa dominującą rolę w rozwoju oraz monitorowaniu polityki oświatowej. Krajowa Rada Badań Edukacyjnych i Szkoleń (The National Council for Educational Research and Training) jako organizacja państwowa pełni kluczową funkcję przy opracowywaniu ramowych programów nauczania, natomiast każdy stan ma Państwową Radę Badań Edukacyjnych i Szkoleń (SCERT), która proponuje strategie edukacyjne, programy nauczania i programy dydaktyczne.

Od lat 50. do lat 80. liczba instytucji edukacyjnych w Indiach wzrosła trzykrotnie. Tamtejszy rząd za najwyższy priorytet uznał upowszechnienie szkolnictwa podstawowego w celu realizacji dyrektywy konstytucyjnej zapewniającej edukację powszechną, bezpłatną i obowiązkową dla wszystkich dzieci w wieku do 14 lat. Sieć szkół nadal jednak była niewystarczająca i nieodpowiednio wyposażona, a większość dzieci miała do szkoły ponad kilometr. Słabe efekty alfabetyzacji i oświaty powszechnej w Indiach zmusiły rząd do opracowania nowej polityki oświatowej.

<sup>275</sup> S. N. Mukherji, *Education*, Encyclopedia Britannica, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/179408/education/47708/The-postindependence-period-in-India> [13.01.2021].



Szkolnictwo miała zreformować Komisja Oświatowa Kathariego, powołana w 1964 roku. Według założeń National Policy of Education, zapoczątkowanej w 1986 roku, na cele edukacyjne miano przeznaczyć 6% PKB. Jednak w 2003 roku wydatki na oświatę stanowiły zaledwie 3,5% PKB<sup>276</sup>.

Do głównych czynników uniemożliwiających sprawną politykę oświatową w Indiach zalicza się:

- brak konsensusu wśród partii politycznych na przeprowadzenie radykalnych reform oświatowych;
- obawy przemysłowców i biznesmenów opierające się na przekonaniu, że wykształcony pracownik to drogi pracownik;
- brak zgody nauczycieli na utratę przywilejów związkowych i przymusowe podnoszenie kwalifikacji;
- upolitycznienie oświaty.

„Radykalne, zasadnicze zmiany systemu oświatowego i szkoły są możliwe jednak wtedy i tylko wtedy, gdy towarzyszą one równoległym radykalnym zmianom w całym makrosystemie gospodarczym i społecznym”<sup>277</sup>. Bez zmiany społeczeństwa indyjskiego nie można zreformować systemu edukacji. Dopóki grupy dominujące mają interes w tym, aby szerokie masy społeczeństwa pozostawały niepiśmienne, nie znały swoich praw oraz żyły w ubóstwie materialnym i kulturowym, dopóty szkolnictwo w Indiach nie odniesie sukcesu, a upowszechnienie szkolnictwa będzie odległym marzeniem.

## 5.2. SYSTEM EDUKACJI JAKO CZĘŚĆ PODSYSTEMU SPOŁECZEŃSTWA GLOBALNEGO

„Każdy system edukacyjny jest instrumentem politycznym, pozwalającym na utrwalanie i modyfikację form dyskursu uznanych za odpowiednie, wraz z wiedzą i władzą, jaką ze sobą niesie”<sup>278</sup>. Zbigniew Kwieciński podkreśla, że:

<sup>276</sup> D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 226.

<sup>277</sup> Z. Kwieciński, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, „Neodidagmata” 2012, nr 33–34, s. 111, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10532/1/Kwiecinski-105-119.pdf> [13.01.2021].

<sup>278</sup> S. J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994, s. 13–14.

Podejście systemowe traktuje szkołę jako jeden z podsystemów społeczeństwa globalnego lub społeczności lokalnej. Podsystem ten, obok innych podsystemów, „pracuje” na realizację celów społecznych, w szczególności zaś: rekonstruuje kulturę, przygotowuje kadry na potrzeby gospodarki lokalnej i ponadregionalnej, wprowadza ludzi w wartości przez nich zastane. Jako podsystem szkoła powinna optymalnie przystosować się do pozostałych podsystemów realizujących cele społeczne, aby działać możliwie najwydatniej i niesprzecznie w stosunku do innych podsystemów<sup>279</sup>.

Spostrzeżenie Ivana Illicha, że w ramach systemu szkolnego nauczanie stapia się z przydziałem ról społecznych, doskonale odzwierciedla istotę reprodukcji systemu kastowego<sup>280</sup>.

Warto zauważyć, że odkąd edukacja w Indiach została umasowiona, władze zaczęły ją traktować jako jeden z elementów utrzymywania porządku kastowego. Dzięki niej można przygotowywać rzesze słabo wykwalfikowanych Hindusów do wykonywania mało płatnych zawodów, dokonywać precyzyjnej alokacji, nagradzać, karać i utrzymywać w przekonaniu, że to wszystko zawdzięczają systemowi edukacji. W swojej istocie edukacja stała się elementem adaptującym do zastanych warunków społecznych, mającym jednak sukcesem edukacyjnym i lepszym statusem społecznym. Celem wszystkich indyjskich programów edukacyjnych nie jest zmiana społeczna, ale przystosowanie, transmisja kulturowa. Jak podkreśla Paweł Rudnicki, edukacja w wydaniu systemowym jest zainteresowana utrzymaniem *status quo*, a nie zmianą. Nie ma w niej miejsca na emancypowanie się z opresyjnych przestrzeni, nie dostarcza kompetencji krytycznych ani nie przygotowuje do zaangażowania w działalność edukacyjną<sup>281</sup>.

Należy w tym miejscu wspomnieć anarchistę hiszpańskiego Francisco Ferrera, który uważa, że

niegdyś, gdy szkoły były dostępne dla elit, kontrolę sprawowano[,] utrzymując lud w ignorancji [...]. Dziś edukacja jest już powszechna, jednak zniewo-

<sup>279</sup> Z. Kwieciński, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, dz. cyt., s. 111–112.

<sup>280</sup> I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976, s. 44.

<sup>281</sup> P. Rudnicki, *Ideologia dominująca i edukacyjne konteksty bierności. Pedagogiczne refleksje o neoliberalizmie*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”, dz. cyt., s. 350–352.

lenie trwa, a zakres kontroli się nie zmienił. Wprowadzenie powszechnej edukacji wiąże się z nowymi warunkami produkcji. Państwo zapewniło organizację powszechnego systemu szkolego nie po to, by dać ludziom możliwość pełnego rozwoju, lecz dlatego, że potrzebowało rzeszy pracowników przystosowanych do systemu podziału pracy. Stary system został porzucony, bo nie gwarantował wzrostu gospodarczego. W nowym kontrola nad szkołą jest państwu niezbędna, by zachować wierzenia, stanowiące fundament dyscypliny społecznej<sup>282</sup>.

Émile Durkheim sugeruje, że kiedy znika odchylenie od normy, system społeczny redefiniuje swoje normy, aby przywrócić odchylenie. Kiedy wszyscy obywatele uzyskają wykształcenie, naród zdefiniuje się na nowo w taki sposób, aby odtworzyć marginesy. Instytucjonalna marginalizacja, jaką jest bez wątpienia oświata, ma zatem charakter systemowy i jest właściwa współczesnemu systemowi społecznemu<sup>283</sup>.

Tab. 4. Organizacja systemu szkolnego w Indiach w roku 2010<sup>284</sup>

Typy szkół	Lata nauki*	Liczba szkół
Niższa podstawowa	1-4, 1-5	840 546
Wyższa podstawowa	1-7, 1-8, 5-8, 6-8	429 624
Niższa średnia	1-10, 5-10, 5-10, 6-10, 8-10, 9-10	139 539
Wyższa średnia	1-12, 5-12, 6-12, 8-12, 9-12, 11-12	112 637

\*W różnych regionach edukacja przebiega w innym okresie, podano więc różne warianty. Źródło: S. Bhattacharya [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, New Delhi 2018, s. 4, [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics-new/ESAG-2018.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/ESAG-2018.pdf) [13.01.2021].

Od lat 50. system szkolnictwa w Indiach jest podzielony na cztery stopnie: niższy podstawowy (*primary*), wyższy podstawowy (*middle*),

<sup>282</sup> P. Laskowski, *Szkice z dziejów anarchizmu*, Warszawa 2006, s. 484–485.

<sup>283</sup> I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, Warszawa 2004, s. 144.

<sup>284</sup> Wzięto pod uwagę wszystkie typy placówek oświatowych, również szkoły prywatne, szkoły religijne, kursy edukacji nieformalnej.

niższy średni (*secondary*) oraz wyższy średni (*higher secondary*). Jak ukazuje tabela 4., im wyższy szczebel edukacji, tym mniej placówek oświatowych. Świadczy to także o mniejszej liczbie uczęszczających do nich uczniów. O ile w 2010 roku funkcjonowało ponad 700 tysięcy szkół podstawowych niższych, do których uczęszczają dzieci do dziesiątego roku życia, o tyle szkół podstawowych wyższego szczebla było już prawie połowę mniej, bo niecałe 450 tysięcy. Oznacza to, że prawie połowa dzieci w Indiach nie kontynuuje nauki po dziesiątym roku życia. Natomiast szkół średnich wyższych jest 10% w stosunku do szkół podstawowych niższego szczebla.

Nauczanie przedszkolne, zwane w Indiach *balwadis*, trwa do około szóstego roku życia. Od kilkunastu lat obserwuje się znaczny rozwój tego typu placówek, zwłaszcza w dużych miastach, co jest związane z aktywizacją zawodową kobiet. Oddziały przedszkolne powstają również przy zakładach pracy, których siłą roboczą w przeważającej większości stanowią kobiety, oraz przy szkołach dla dorosłych, co umożliwia młodym matkom podjęcie nauki.

Fot. 1. Przedszkole międzynarodowe w centrum Bombaju



Typowy widok w dużych miastach, niestety rzadki i wręcz egzotyczny na prowincji. Nadal brakuje oddziałów przedszkolnych w biedniejszych regionach, przez co kobiety są zmuszone do pozostania w domu z dziećmi lub pozostawienia młodszych pod opieką starszych.

Poziom podstawowy podzielono na dwa szczeble: niższy obowiązkowy przypada na lata od 6. do 10. roku życia, a wyższy podstawowy (*middle*) – od 11. do 14. roku życia. W sumie daje to ośmioletnią edukację podstawową, która w chwili obecnej jest dostępną dla wszystkich dzieci.

Tab. 5. Odsetek uczęszczających do szkoły uczniów w latach 1980–2016 (w %) z kast rejestrowanych (SC) i plemion rejestrowanych (ST)

Rok szkolny	Klasy								
	1–5	6–8	9–12	1–5	1–5	6–8	6–8	9–12	9–12
				SC	ST	SC	ST	SC	ST
1980/81	58,1	17,8	9,5	11,0	4,7	2,2	0,7	1,2	0,3
1990/91	73,7	28,1	16,0	15,8	7,9	4,2	1,7	2,3	0,8
2000/01	81,6	33,0	22,3	21,2	11,0	6,7	3,1	3,8	1,5
2005/06	92,7	38,6	30,6	25,3	14,1	9,1	4,5	5,6	2,2
2006/07	93,0	40,3	31,4	26,3	14,4	9,5	4,7	6,1	2,4
2007/08	94,5	42,6	35,6	26,3	14,7	9,9	4,7	6,4	2,5
2008/09	92,8	39,9	36,3	26,5	15,3	10,5	5,1	6,6	2,7
2009/10	94,0	43,4	37,1	26,5	15,2	10,9	5,1	8,2	3,0
<b>2015/16</b>	<b>99,2</b>	<b>92,8</b>	<b>56,2</b>	<b>110,0</b>	<b>106,0</b>	<b>107,0</b>	<b>96,0</b>	<b>58,0</b>	<b>43,0</b>

Źródło: Annual Report 2011–2012, s. 195, <http://14.139.60.153/handle/123456789/108> [13.01.2021]; S. Bhattacharya [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, dz. cyt., s. 8.

Należy mieć na uwadze, że odsetek uczniów uczęszczających do szkoły jest wyrażany w procentach. W praktyce oznacza to wliczanie do statystyk wszystkich dzieci zapisanych w danym przedziale do szkoły bez względu na ich wiek. Zakwalifikowano więc również uczniów nie należących do danej populacji wiekowej, a więc ludzi starszych rozpoczynających naukę. Dane z 2016 roku ukazują ogromny progres, jeśli chodzi o liczbę dzieci zapisanych do szkoły z SC i ST, wynoszący nawet 110%. Należy przez to rozumieć, że rejestracja objęła dzieci wcześniej nieuczęszczające do szkoły. Te dane jednak nie ukazują, ilu z nich szkołę ukończy – wciąż wiele dzieci przerywa naukę, zaledwie kilka dni po jej rozpoczęciu. Mimo wszystko jest widoczny ogromny postęp na drodze do wyrugowania analfabetyzmu, jaki donosił się w Indiach w trakcie

pięciu lat. Przykładem na rozpoczynanie nauki w wieku emerytalnym jest szkoła „dla babć” – Aajibaichi Shala we wsi Phangame, do której od 2016 roku uczęszczają kobiety po 60. roku życia. Inicjatorką powołania tego typu placówki oświatowej była Yogendra Bangar, 45-letnia nauczycielka. Kobiety przez sześć dni w tygodniu uczą się czytać, pisać i liczyć<sup>285</sup>.

Tab. 6. Liczba uczniów uczęszczających do szkoły (w mln) w latach 2001–2002, 2010–2011 i 2016–2017<sup>286</sup>

	2001–2002	2010–2011	2016–2017
<b>Klasy 1–5</b>			
Ogółem	113,9	135,3	129,9
Chłopcy	63,6	70,5	68,3
Dziewczęta	50,3	64,9	61,7
SC	21,5	27,1	23,2
ST	11,7	14,9	12,9
<b>Klasy 6–8</b>			
Ogółem	44,8	62,1	72,1
Chłopcy	26,1	32,8	38,9
Dziewczęta	18,7	29,3	33,1
SC	7,5	11,3	12,8
ST	3,4	5,4	6,7

Źródło: *Statistics of School Education 2010–2011*, New Delhi 2014, s. 8–14, [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics/SSE1112.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/SSE1112.pdf) [13.01.2021]; S. Bhattacharya [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, dz. cyt., s. 4.

Należy podkreślić, że na przełomie ostatnich dziesięciu lat znacznie wzrósł odsetek dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej, zwłaszcza wśród dziewcząt. Niestety nadal tylko połowa dzieci kontynuuje

<sup>285</sup> *The Grandmother's School. Women in Pink*, „Pink Connection” 2017, vol. 3, nr 4, s. 6–9.

<sup>286</sup> Wzięto pod uwagę wszystkie typy placówek oświatowych, również szkoły prywatne, szkoły religijne, kursy nieformalnej edukacji.

edukację na szczeblu wyższym, co w konsekwencji prowadzi do wtórnego analfabetyzmu. Charakterystyczne dla edukacji na poziomie podstawowym w Indiach są takie zjawiska jak drugoroczność, odpad szkolny, późny moment rozpoczynania nauki, opuszczanie zajęć zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, ogromna liczba egzaminów.

Porównanie między rokiem 2010 a 2017 pozwala zauważyć ewidentny spadek liczby uczniów na poziomie szkoły podstawowej w klasach 1–6. Natomiast znacznie wzrosła liczba uczniów w klasach 6–8, co świadczy o kontynuowaniu nauki przez większą liczbę dzieci niż dawniej.

Również szkoły średnie podzielono na dwa stopnie: niższy dwuletni (*secondary*) oraz wyższy, również dwuletni (*higher secondary, intermediate*). Zadaniem szkoły średniej jest przygotowanie do podjęcia studiów wyższych. Dla tych, którzy chcą zdobyć zawód, dostępne są szkoły zawodowe (*vocational schools*) oraz technika, które funkcjonują w zależności od regionu Indii, dlatego nie można jednoznacznie określić ich programu ani czasu trwania nauki<sup>287</sup>.

Teoretycznie program szkół podstawowych i średnich jest wspólny dla całego kraju, w rzeczywistości jednak istnieje pewne zróżnicowanie w zależności od regionu. Należy podkreślić, że funkcjonowanie szkół podstawowych zostało oddane w ręce władz lokalnych, które mają pewien wpływ na treści kształcenia, pracę nauczycieli i finansowanie szkół. Wiejskie szkoły na Goa w niczym nie odbiegają od europejskich standardów, w przeciwieństwie do szkół w Radżastanie, w których często brakuje ubikacji, nauczyciele uchylają się od swoich obowiązków, a dzieci zamiast uczęszczać na zajęcia, muszą pracować.

Uczniowie w całym kraju obowiązkowo uczą się trzech języków: hindi, angielskiego oraz języka regionalnego. Taki trójjęzyczny system prowadzi do dominacji niektórych stanów nad resztą kraju, ponieważ w praktyce stany z dominującym językiem hindi nie uczą już trzeciego języka. Oczywiście tak prowadzona polityka językowa nie przynosi zamierzonych rezultatów i nie jest nośnikiem ani demokratyzacji kraju, ani wyrównywania szans edukacyjnych. Znaczna część Hindusów na południu nie opanowała biegle hindi, przez co jedynym sposobem na porozumienie się z Hindusem z północy jest prowadzenie konwersacji

<sup>287</sup> Report on The System of Education in India, October 2006, s. 11, <http://norric.org/files/education-systems/India-2006.pdf> [13.01.2021].

w języku angielskim. Różnice językowe uwydatniają się zwłaszcza w momencie zmiany miejsca zamieszkania. Migranci mają problemy ze znalezieniem pracy ze względu na niewystarczającą znajomość lokalnego języka. To sprawia, że dzieci muszą rozpocząć swoją edukację od nowa, ponieważ nie opanowały nowego języka na tyle, aby móc uczęszczać na lekcje prowadzone w języku lokalnym. Przyswajania języka hindi nie ułatwiają również media, które coraz prężniej rozwijają się w językach lokalnych<sup>288</sup>.

Finansowanie szkolnictwa również jest zróżnicowane. W Indiach funkcjonują szkoły opłacane przez państwo (*government schools*) lub przez lokalne władze (*local body*), a także szkoły prywatne – otrzymujące wsparcie państwa oraz takie, których państwo nie finansuje<sup>289</sup>.

Tab. 7. Roczne wydatki z budżetu domowego na naukę dziecka w różnych typach placówek oświatowych<sup>290</sup>

Typ finansowania instytucji	Wydatki na dziecko w rupiach*	
	Szkolnictwo podstawowe niższe	wyższe
Szkoła rządowa	473	1074
Finansują przez władze lokalne	521	976
Prywatne dofinansowywane przez państwo	3137	2915
Prywatne niedofinansowywane	4175	5557

\* 100 rupii to ok. 8 zł

Źródło: *Employment and Unemployment Situation in India, 2005–06*, NSS Report nr 522, New Delhi 2008.

<sup>288</sup> V. S. Kumar, *The Education System in India*, <https://www.gnu.org/education/edu-system-india.html> [13.01.2021].

<sup>289</sup> *Global Initiative on Out-of-School Children. A Situational Study of India*, New Delhi 2014, s. 6, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/a-situational-study-of-india-out-of-school-children-en.pdf> [13.01.2021].

<sup>290</sup> Wydatki dotyczą czesnego, książek, zeszytów i innych przyborów potrzebnych na zajęcia. To ukazuje, jakie w rzeczywistości są koszty posyłania dzieci do szkoły. Nie pobiera się czesnego w szkołach rządowych. Placówki tego typu są bezpłatne. Również większość szkół religijnych nie pobiera opłat za naukę.



Fot. 2. Dziewczynka w tradycyjnym mundurku szkolnym mieszkająca na jednej z wysp w pobliżu Kochi (stan Kerala)



*Dziewczynka codziennie rano musi dopływać łodzią do szkoły ze swojej malutkiej wysepki, na której mieszka. Okolice Kochi to tereny podmokłe, na których transport odbywa się jedynie drogą wodną. Pomimo niedogodności w postaci wydłużonej drogi do szkoły, której przebycie pochłania ogromną ilość czasu, obowiązkiem szkolnym są objęte wszystkie dzieci mieszkające na wsi.*

Szkoły rządowe – poza tym, że są bezpłatne – oferują swoim uczniom również stypendia, posiłki, subsydiowane podręczniki, bilety komunikacji miejskiej lub bezpłatny transport do szkoły. Rodzice muszą we własnym zakresie kupić dziecku mundurek, książki i zeszyty oraz opłacić egzaminy państwowe. Niestety jest to często koszt przewyższający możliwości finansowe rodziny, zwłaszcza tych, w których jest kilkoro dzieci w wieku szkolnym.

Fot. 3. Uczniowie w restauracji McDonald's w Jaipurze



Mundurki w stylu europejskim świadczą o tym, że dzieci uczęszczają do prestiżowej szkoły.

Fot. 4. Autobusy szkolne na Goa



Te należące do szkół rządowych w niczym nie ustępują polskim gimbusom.

System egzaminacyjny jest wspólny dla całych Indii, dzięki czemu istnieje jednolity system nauczania. Najważniejsze egzaminy odbywają się po ukończeniu niższej szkoły średniej i wyższej szkoły średniej. Odpowiada za nie Stanowa Komisja Egzaminacyjna (State Board of Secondary Education). Wyniki egzaminów są przepustką do dalszej nauki na uniwersytetach, często są także podawane w prasie lokalnej. Henryk Domański twierdzi, że w Indiach pojawiły się nowe kanały selekcji pochodzeniowej, czyli tak zwana saturacja. Dawniej wystarczył dyplom ukończenia szkoły na poziomie podstawowym. Obecnie prywatne szkoły stały się nowym kanałem selekcji. Odzwierciedlają to rankingi i oceny z egzaminów państwowych zamieszczane w gazetach<sup>291</sup>.

Typowy dzień w szkole zaczyna się o godzinie 8.00 i trwa około sześciu godzin. Na dziedzińcu spotykają się wszyscy uczniowie i po krótkim apelu idą do swoich klas. Lekcje trwają 60 minut. W szkołach państwowych w klasach młodszych za nauczanie wszystkich przedmiotów odpowiada jedna nauczycielka. W placówkach prywatnych już od początku edukacji za każdy przedmiot odpowiada inny nauczyciel. Od 2001 roku w szkołach rządowych wprowadzono darmowe posiłki dla dzieci pod nazwą Mid-Day Meal Scheme (MDMS), dzięki którym dzieci dostają obiad mający ponad 300 kalorii.

Fot. 5. Danie w wersji non-veg



Wegetariańska wersja  
MDMS jest bez jajka.

<sup>291</sup> H. Domański, *Stratyfikacja a system społeczny w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2009, t. 71, z. 2, s. 388.

### 5.3. NIERÓWNOŚCI OŚWIATOWE W INDIACH

Jak zauważa Zbigniew Kwieciński,

dostęp do szkolnictwa i efektywność szkolnictwa są w krajach rozwijających się znacznie niższe niż w krajach rozwiniętych. Szczególnie niekorzystnie wyglądają tu kraje rolnicze oraz strefy wiejsko-rolnicze w poszczególnych krajach. Niezależnie od tego wewnątrz krajów wykształcenie działa jako ukryty sposób rekrutacji do rządzącej elity i negatywnej selekcji do klas, warstw i zawodów mniej pożądanых. W efekcie statystycznym szkolnictwo powoduje odtwarzanie starych struktur społecznych i jest ważnym kanałem społecznej reprodukcji<sup>292</sup>.

Za tym samym autorem możemy przyjąć, że

nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane przez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek z kapitałem kulturowym i kapitałem społecznym rodziny pochodzenia, a wzmacniane przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także przez różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju<sup>293</sup>.

Nierówności szkolne natomiast to

głębokie zróżnicowanie poziomu szkół powszechnych, kompetencji szkolnych i kulturowych oraz orientacji moralnych młodzieży kończącej te szkoły, istotne zróżnicowanie losów szkolnych młodzieży [...] prowadzące do znacznych i względnie trwałych stref ubóstwa kulturowego, do ograniczenia możliwości rozwojowych jednostek, a następnie ich dzieci<sup>294</sup>.

<sup>292</sup> Z. Kwieciński, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, dz. cyt., s. 115.

<sup>293</sup> Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 35.

<sup>294</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, dz. cyt., s. 169.

W ramach teorii reprodukcji społecznej można wyróżnić istotny instrument zwany ukrytym programem. Jiří Prokop zdefiniował go jako

szerszy związek życia szkoły, jego klimat, kulturę, relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, relacje między szkołą, rodzicami i szerszym środowiskiem społecznym, wartości w kształceniu, komunikowane oczekiwania ze strony nauczyciela itp.

Przy czym trzeba podkreślić, że:

Nie chodzi o formalny program nauczania, dokumenty czy proklamowane cele kształcenia, ale o codzienne funkcjonowanie szkoły i własny proces socjalizacji dziecka, co staje się istotnym pierwiastkiem analizy nierówności w wykształceniu wywodzącym się z perspektywy reprodukcji społecznej<sup>295</sup>.

Badania przeprowadzone w 2012 roku na terenie całych Indii wykazały, że:

- przeciętna liczba pomieszczeń w budynku wynosi 4,7;
- średnia liczba uczniów w klasie na jednego nauczyciela wynosi 30;
- odsetek szkół z dostępem do pitnej wody wynosi 94,5%;
- odsetek szkół z osobną toaletą dla dziewcząt wynosi 72,2%;
- odsetek szkół zelektryfikowanych wynosi 47,1%;
- odsetek ogrodzonych szkół wynosi 58,2%;
- odsetek szkół z placem zabaw wynosi 51%<sup>296</sup>.

Tab. 8. Odsetek szkół z dostępem do wody pitnej i toalet w 2013 roku wg regionów (w %)

	Prowincja*	Dostęp do wody	Dostęp do toalety
	<b>Indie</b>	<b>95</b>	<b>84</b>
1	Andaman & Nicobar Islands	98	92
2	Andhra Pradesh	88	53
3	Arunachal Pradesh	79	49
4	Assam	79	60

<sup>295</sup>J. Prokop, *Nierówności w wykształceniu i nierówności płci w teorii i praktyce europejskiej*, [w:] *Zmiana społeczna*, dz. cyt., s. 263.

<sup>296</sup>*Global Initiative on Out-of-School Children*, dz. cyt., s. 57.

	Prowincja*	Dostęp do wody	Dostęp do toalety
5	Bihar	92	70
6	Chandigarh	100	100
7	Chhatisgarh	95	79
8	Dadra & Nagar Haveli	100	84
9	Daman & Diu	100	100
10	Delhi	100	100
11	Goa	99	85
12	Gujarat	99	97
13	Haryana	97	97
14	Himachal Pradesh	99	94
15	Jammu & Kashmir	89	64
16	Jharkhand	91	84
17	Karnataka	99	99
18	Kerala	99	94
19	Lakshadweep	100	100
20	Madhya Pradesh	96	89
21	Maharashtra	99	97
22	Manipur	88	94
23	Meghalaya	61	50
24	Mizoram	94	72
25	Nagaland	74	89
26	Odisha	96	69
27	Puducherry	100	100
28	Punjab	99	95
29	Rajasthan	96	96
30	Sikkim	97	96
31	Tamil Nadu	100	89
32	Tripura	84	86
33	Uttar Pradesh	98	97
34	Uttarakhand	96	91
35	West Bengal	97	69

\* Nazwy prowincji zapisano w języku angielskim w celu uniknięcia błędów translatorskich.

Źródło: S. Bhattacharya [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, dz. cyt., s. 80–82.

Te dane wskazują na pewien postęp w stosunku do wyników badań z 1996 roku zamieszczonych w *The Public Report on Basic Education (PROBE)*, które wskazywały, że na 1221 szkół podstawowych aż 84% nie miało dostępu do toalet, 54% – do wody pitnej, a 72% nie posiadało biblioteki. Zaskakujące jest to, że 12% szkół miało zatrudnionego wyłącznie jednego nauczyciela na wszystkie klasy<sup>297</sup>. Niestety w 2013 roku w regionach Andhra Pradeś, Arunachal Pradeś, Assam, Jammu i Kashmir, Meghalaya oraz Odisha i nadal prawie 50% szkół nie było w stanie zapewnić dziewczynkom toalety. Często z tego powodu postanawiają one porzucić szkołę. Brak toalet, wody pitnej czy prądu jest jednym z elementów ukrytego programu w edukacji. Niemożność zaspokojenia podstawowych potrzeb fizjologicznych może dzieci skutecznie zniechęcić do nauki.

Fot. 6. Szkoła wiejska na Goa



<sup>297</sup> Tamże, s. 49.

Fot. 7. Pomieszczenie przeznaczone do nauki



Fot. 8. Pokój nauczycielski





Na stronach 133–134: W wiejskiej szkole rządowej w miejscowości Betalbatim na Goa (zdjęcia 6.–8.) dzieci nie mają ubikacji na terenie szkoły i muszą załatwiać się w krzakach w pobliżu budynku. Szkoła natomiast znajduje się w samym centrum wsi, jest nieogrodzona, nie ma placu zabaw. Finansują ją lokalne władze. W budynku są dwie sale lekcyjne wyposażone w tradycyjne ławki i tablicę. Najważniejszym pomieszczeniem jest pokój nauczycielski, w którym wychowawcy mają do dyspozycji krzeselka ogrodowe i szafy pancerne, wykonane z metalu. Przypomina to raczej zaplecze banku niż pokój nauczycielski. W budynku nie ma biblioteki ani kuchni. Obok znajduje się ogromna szkoła przykościelna, z dużym boiskiem do gry w piłkę, dofinansowana przez rząd Indii. Niestety mogą się w niej uczyć jedynie chłopcy. Dziewczeta, które nie chcą uczęszczać do lokalnej szkoły, albo dojeżdżają do miasteczka oddalonego od Betalbatim o kilkanaście kilometrów, albo rezygnują z nauki<sup>298</sup>. To, co w oczach dzieci stanowi największą wartość w szkole, to darmowe dożywianie otrzymywane w ramach rządowego planu MDMS. Dzięki temu dzieci chociaż raz dziennie mogą spożyć ciepły posiłek. Jest to także motywacja dla rodziców, aby systematycznie posyłać dzieci do szkoły. W ten sposób nie muszą już kupować produktów spożywczych na obiad, których koszt to duży procent wydatków w rodzinnym budżecie.

Tab. 9. Dystans do szkoły (dane z 2014 roku)

Dystans	Rodzaj szkoły	Wieś	Miasto
<1 km	podstawowa	941 000	925 000
	średnia	367 000	727 000
1<2 km	podstawowa	49 000	65 000
	średnia	236 000	187 000
>5 km	podstawowa	1 000	1 000
	średnia	122 000	7 000

Źródło: S. Bhattacharya [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, dz. cyt., s. 17.

Szkolnictwo w Indiach charakteryzuje się znacznym stopniem elitaryzmu. Nakłady finansowe przeznaczone na edukację kieruje się przede wszystkim jako dotacje dla szkół prywatnych i elitarnych instytucji rządowych oraz na szkolnictwo średnie i wyższe, a nie – na masowe kształcenie na stopniu podstawowym. W dzisiejszych Indiach wydatki na szkolnictwo wyższe i średnie, z którego korzysta co najwyżej 30% populacji, pochłaniają aż 60% wszystkich wydatków na edukację. Najlepsze placówki to szkoły prywatne, prowadzone przez zakonnice lub zakonników, towarzystwa edukacyjne, mniejszości językowe, grupy etniczne i kastowe, prywatnych przedsiębiorców i sponsorów. W tych

<sup>298</sup>Badania prowadzono w Betalbatim na Goa w 2014 roku w ramach grantu promotorskiego.

szkołach początkowo uczy się w hindi, ponieważ przyjęto, że dzieciom łatwiej jest przyswoić sobie informacje w języku, w którym mówią od urodzenia. Później stopniowo przechodzą na język angielski, w którym od szóstej klasy są już wykładane wszystkie przedmioty<sup>299</sup>. Kulturowe podziały społeczeństwa indyjskiego można odnaleźć w zróżnicowaniu szkół w obrębie sektora prywatnego. Szkoły grupują uczniów i nauczycieli z określonych społeczności, co przyczynia się do utrwalenia tradycyjnych podziałów społecznych i segmentaryzacji społeczeństwa indyjskiego. Szkolnictwo prywatne było i będzie przeznaczone dla grup najbardziej zamożnych i ruchliwych społecznie, a kulturowa ekskluzywność czyni je niedostępnymi dla pozostałych grup społecznych<sup>300</sup>.

Fot. 9. Gimbus w wersji indyjskiej



<sup>299</sup>M. Skakuj-Puri, *Życie codzienne w Delhi*, Warszawa 2011, s. 174.

<sup>300</sup>S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 189.

Nierówności edukacyjne mierzy się za pomocą wpływu miejsca zamieszkania, płci, pochodzenia społecznego, a także pozycji zawodowej i wykształcenia rodziców. Indyjska dynamika tych przemian nie odbiega znacząco od innych państw rozwijających się. Jednak wpływ pochodzenia społecznego nie będzie brany pod uwagę na progu selekcyjnym, lecz przy dostępie do zróżnicowanych pod względem jakości szkół. Zdaniem Henryka Domańskiego dzieci, których rodzice mają wyższy status społeczny, uczęszczają do lepszych szkół ułatwiających im dalszą karierę zawodową. Należy zwrócić uwagę na fakt, że

za brakiem większych zmian w selekcyjnej sile kolejnych progów systemu szkolnego kryją się nowe mechanizmy nierówności, związane z koniecznością ponoszenia przez rodziców opłat za kształcenie czy kosztowne i długotrwałe przygotowywanie się do egzaminów i testów. Większego znaczenia nabiera również rosnące zróżnicowanie szkół pod względem atrakcyjności, a zwłaszcza podział na szkoły prywatne i państwowe, co jest dodatkowym czynnikiem odtwarzania się nierówności pochodzeniowych w trakcie kariery edukacyjnej, po wejściu na rynek pracy i w kształtowaniu się późniejszych losów jednostek. Wynika stąd, że mechanizmy międzypokoleniowej reprodukcji pozycji społecznej rodziców adaptują się do zmian związanych z ekspansją systemu oświaty<sup>301</sup>.

W każdym stanie Indii funkcjonuje departament edukacji, który jest odpowiedzialny za tworzenie własnego systemu szkolnego, przygotowanie podręczników w rodzimych językach i system oceniania. Poszczególne placówki mają duży wpływ na tworzenie programów nauczania, zgodnie z wytycznymi wskazanymi przez Narodowy Departament Edukacji.

W Indiach w latach 2009–2010 zarejestrowano 1 048 046 szkół państwowych oraz 254 178 szkół prywatnych, co oznacza, że prywatne szkolnictwo stanowiło mniej niż 20% placówek oświatowych. W latach 2015–2016 zarejestrowano 1 522 346 szkół, z czego 1 102 783 szkół państwowych i 335 776 szkół prywatnych. Około jedna czwarta szkół prywatnych (83 787) otrzymywała pomoc od państwa<sup>302</sup>. To wskazuje na nie-

<sup>301</sup> H. Domański, *Stratyfikacja a system społeczny w Polsce*, dz. cyt., s. 387–388.

<sup>302</sup> S. Bhattacharya [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, dz. cyt., s. 26.

znaczny wzrost liczby szkół państwowych w porównaniu z dużym wzrostem liczby szkół prywatnych.

Średnia liczba pomieszczeń przypadających na jedną szkołę wynosi 3,2 w szkole podstawowej i 4,5 w szkole średniej. W szkole rządowej są to 3,7 pomieszczenia i aż 7,8 pomieszczenia w szkole prywatnej. Wynika z tego, że w szkołach państwowych brakuje pomieszczeń, a szkoły prywatne są dwa razy większe od rządowych. Niestety nie w każdej szkole jest dostęp do wody pitnej: aż w 8% szkół nie ma wody ani kanalizacji. Toalety znajdują się jedynie w co drugiej placówce (54% szkół w 2009 roku miało własną toaletę). W szkołach, w których odnotowano dostęp do toalety, aż 64% to toalety wspólne dla chłopców i dziewcząt<sup>303</sup>.

Poziom nauczania w nieodpłatnych szkołach podstawowych jest na bardzo niskim poziomie. Brakuje wykwalifikowanych nauczycieli, pomocy naukowych, prądu, toalet, pomieszczeń do nauki, wody do picia. Większość dzieci nie zdaje egzaminów państwowych, wiele ma poprawki, przez co zostają automatycznie dyskwalifikowane i spychane na margines społeczeństwa. Szkolnictwo podstawowe zostało dotknięte dużym odsetkiem dzieci porzucających naukę po ukończeniu paru klas albo powtarzających tę samą klasę przez wiele lat, aby ostatecznie przerwać naukę i zasilić armię taniej, niewykształconej siły roboczej lub rzesze bezrobotnych. W latach 90. wynosił on 73%, w 2003 roku spadł do 31%, na co duży wpływ miało wprowadzenie we wszystkich szkołach darmowych posiłków<sup>304</sup>.

Na sąsiedniej stronie: *Dzieci noszą mundurki w stylu europejskim, rzadko spotykane w innych regionach Indii. Szkoła jest zamknięta na czas zajęć przed osobami z zewnątrz, a dzieci noszą na szyjach identyfikatory ze zdjęciem, co ma zwiększyć ich bezpieczeństwo. Zajęcia prowadzi się po angielsku, co nadaje szkole prestiżu. Na Goa szkoły prywatne nie cieszą się takim uznaniem jak w innych regionach, ponieważ szkoły państwowe są na wysokim poziomie i rodzice nie widzą potrzeby, aby posyłać dzieci do płatnych placówek. Nawet prywatne lekcje angielskiego są mniej powszechne niż na północy kraju.*

<sup>303</sup>Elementary Education in India. Progress towards UEE, New Delhi 2011, s. 1-8, <http://www.educationforallinindia.com/elementary-education-in-india-progress-towards-UEE-DISE-flash-statistics-2009-10-nuepa-mhrd.pdf> [13.01.2021].

<sup>304</sup>D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 226.

Fot. 10–11. Dzieci z rządowej szkoły w Majorda na Goa



Większość szkół prywatnych oferuje wyższy poziom nauczania niż szkoły państwowe, dysponuje bogatszym zapleczem dydaktycznym, lepszą infrastrukturą, zatrudnia większą liczbę nauczycieli i zapewnia dzieciom dodatkowe zajęcia. Najbardziej prestiżowe szkoły przyjmują do pracy nauczycieli z zagranicy lub są prowadzone przez misjonarzy. Uczniowie po ukończeniu takich szkół uzyskują lepsze oceny podczas egzaminów państwowych, co sprawia, że popularność prywatnych placówek rośnie. Niektóre szkoły oferują uczniom wyjazdy zagraniczne. Coraz częściej też wprowadzają innowacyjne programy nauczania, jak na przykład metody Montessori w szkole Rishi Valley w stanie Andhra Pradeś. Istnieje także część szkół prywatnych, które są zakładane przez prywatne agendy, ale ich celem jest kształcenie najuboższych warstw społeczeństwa. Rosnąca preferencja dla szkół prywatnych wskazuje na gotowość rodziców (którzy często sami są analfabetami) do inwestowania w edukację dziecka. Wybór szkoły prywatnej nie zawsze jest odzwierciedleniem jakości szkolnictwa publicznego. W Kerali, gdzie jakość nauczania szkół publicznych uznawana jest za odpowiednią, 68,6% wszystkich dzieci w szkolnictwie podstawowym uczęszczało do szkół prywatnych. W stanie Manipur odnotowano największy odsetek dzieci uczęszczających do szkół prywatnych, wynoszący 70%<sup>305</sup>.

*Na sąsiedniej stronie: Szkoła cieszy się renomą, ponieważ większość dzieci uzyskuje bardzo dobre noty na egzaminach. Pod zdjęciami najlepszych uczniów zamieszczono ich oceny. W Radżastanie najlepsze szkoły to szkoły prywatne i każdy rodzic chce właśnie do nich posłać swoje dziecko. Im większe czesne, tym większy powód do dumy rodziców. Nie liczą się oceny, ale kwota pobierana przez dyrektora. To właśnie szkoła, do której uczęszczają dzieci, jest wyznacznikiem bogactwa rodziców.*

<sup>305</sup>A. Joshua, *Over a quarter of enrolments in rural India are in private schools*, The Hindu, 6.09.2016, <http://www.thehindu.com/features/education/school/over-a-quarter-of-enrolments-in-rural-india-are-in-private-schools/article5580441.ece> [13.01.2021].

Fot. 12. Reklama jednej z prywatnych szkół w Bikanerze (Radżastan), umieszczona na murze świątyni hinduistycznej, będącej centrum pielgrzymkowym



Do miernych rezultatów w zwalczaniu analfabetyzmu w dużym stopniu przyczyniają się też sami nauczyciele. W Indiach absencja nauczycieli wynosi od 15% w Maharasztrze do 42% w Jharkhand. Ponad 16% szkół w kraju ma tylko jednego nauczyciela na wszystkie klasy. Podczas gdy w szkołach podstawowych w Kerali średnia liczba nauczycieli wynosi sześć, w stanach takich jak Bihar, Jharkhand i Radżastan jest niższa od dwóch<sup>306</sup>. Większość z nich pracuje w wioskach, często uchylają się oni od swoich obowiązków i nie pojawiają się w pracy. Badania wykazały, że 25% nauczycieli, którzy powinni prowadzić zajęcia było nieobecnych<sup>307</sup>. Władze stanowe nie mają nad nimi bezpośredniej kontroli, a lokalne samorządy nie są w stanie ich zdyscyplinować. Również

<sup>306</sup>Global Corruption Report. Education, Transparency International, <https://www.transparency.org/en/publications/global-corruption-report-education> [13.01.2021].

<sup>307</sup>Tamże.

związki zawodowe nauczycieli w Indiach są bardzo silne. Dbają jedynie o wzrost płac, przez co brakuje funduszy na budynki szkolne i pozostałą infrastrukturę. Badacze sugerują, że opanowanie systemu edukacji publicznej przez związki zawodowe nauczycieli jest głównym powodem rozkładu systemu edukacji<sup>308</sup>.

Badania przeprowadzone w ramach projektu DISE – The Flash Statistics: Elementary Education in India. Progress Towards UEE – opierają się na danych pochodzących z ponad 1,3 miliona placówek oświatowych z całych Indii. Analiza rynku pracy nauczycieli (liczącego ponad 5 milionów pracowników, z czego prawie 4 miliony pracują w szkołach rządowych), pozwala stwierdzić, że na jedną placówkę przypadało nieco mniej niż czterech nauczycieli (dane z 2009 roku). W tymże roku na jednego nauczyciela przypadało ponad 30 uczniów. Profesjonalne wykształcenie nauczycielskie ma 80% nauczycieli w szkołach rządowych i 68% w szkołach prywatnych. Świadczy to o tym, że szkoły prywatne zatrudniają gorzej wykształconych nauczycieli<sup>309</sup>. Rząd ma monopol na kształtowanie wysokości pensji nauczycieli, które często nie są odzwierciedleniem doświadczenia i kwalifikacji, ale zachętą polityczną. Niskie płace nauczycieli nie są przeszkodą w podejmowaniu pracy, ponieważ są oni wynagradzani wysokim statusem społecznym<sup>310</sup>.

Przy analizowaniu danych na temat regionalnych nierówności oświatowych należy mieć na uwadze ogromne zróżnicowanie kraju. Podział na stany opiera się na kryteriach kulturowych: językowych, etnicznych, religijnych. W skład Indii wchodzi 35 prowincji, w których rozłożenie analfabetyzmu obrazuje tabela 10.

<sup>308</sup>D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 227.

<sup>309</sup>*Elementary Education in India*, dz. cyt.

<sup>310</sup>S. Goyal, *Learning Achievements in India. A Study of Primary Education in Rajasthan*, b.m., 2007, s. 45.



Tab. 10. Porównanie wskaźnika alfabetyzacji (w %) w 1951, 2001 i 2011 roku w poszczególnych prowincjach

Prowincja	Wskaźnik alfabetyzacji		
	2011	2001	1951
<b>Indie</b>	<b>74,04</b>	<b>64,83</b>	<b>16,60</b>
1 Kerala	93,91	90,86	40,70
2 Lakshadweep	92,28	86,66	-
3 Mizoram	91,58	88,80	-
4 Tripura	87,75	73,19	15,50
5 Goa	87,40	82,01	-
6 Daman & Diu	87,07	78,18	-
7 Puducherry	86,55	81,24	-
8 Chandigarh	86,43	81,94	-
9 Delhi	86,34	81,67	-
10 Andaman & Nicobar Islands	86,27	81,30	-
11 Himachal Pradesh	83,78	76,48	7,70
12 Maharashtra	82,91	76,88	20,90
13 Sikkim	82,20	68,81	7,30
14 Tamil Nadu	80,33	73,45	20,80
15 Nagaland	80,11	66,59	10,40
16 Manipur	79,85	69,93	11,40
17 Uttarakhand	79,63	71,62	-
18 Gujarat	79,31	69,14	23,00
19 Dadra & Nagar Haveli	77,65	57,63	-
20 West Bengal	77,08	68,64	24,00
21 Punjab	76,68	69,65	15,20
22 Haryana	76,64	67,91	-
23 Karnataka	75,60	66,64	19,30
24 Meghalaya	75,48	62,56	-
25 Odisha	73,45	63,08	15,80
26 Assam	73,18	63,25	-

	Prowincja	Wskaźnik alfabetyzacji		
		2011	2001	1951
27	Chhatisgarh	71,04	64,66	-
28	Madhya Pradesh	70,63	63,74	9,80
29	Uttar Pradesh	69,72	56,27	10,80
30	Jammu & Kashmir	68,74	55,52	13,00
31	Andhra Pradesh	67,66	60,47	13,20
32	Jharkhand	67,63	53,56	-
33	Rajasthan	67,06	60,41	8,90
34	Arunachal Pradesh	66,95	54,34	-
35	Bihar	63,82	47,00	12,20

Źródło: C. Chandramouli, *Provisional Population Totals*, dz. cyt., s. 113; S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 161.

Tabela 10. pozwala zaobserwować różnice w poziomie alfabetyzacji w poszczególnych stanach Indii. Do stanów o największym poziomie alfabetyzacji należą Kerala, Lakshadweep, Mizoram, w których wynosi on ponad 90%. Stany o najmniejszym poziomie alfabetyzacji to Andhra Pradesh, Jharkhand, Radżastan, Arunachal Pradesh, Bihar.

Kerala, mały stan na południowo-zachodnim wybrzeżu Indii, od kilku dekad stanowi fenomen w skali całego kraju. Już w 1951 roku odsetek osób piśmiennych wynosił tam 40%, natomiast w 2011 roku – już prawie 94%. Kochi ze względu na wysoki poziom życia mieszkańców, jest nazywane „małym Dubajem”. Długość życia, opieka zdrowotna i jakość edukacji są na bardzo wysokim poziomie, porównywalnym z krajami europejskimi. W ekonomii istnieje nawet zjawisko zwane „kerałskim modelem”. Rząd Kerali inwestuje ogromne pieniądze w edukację. W celu podniesienia poziomu oświaty powołano District Primary Education Programme (DPEP). Zadaniem tej instytucji było opracowanie nowoczesnego programu nauczania, w którym odchodzi się od tradycyjnego modelu pamięciowego na rzecz poszukiwania rozwiązania problemu. Rząd Kerali z myślą o najbiedniejszych wprowadził pionierski program ruchomych godzin nauczania oraz darmowe posiłki w szkołach. Kerala przewodzi innym stanom, jeśli chodzi o edukację kobiet – poziom

ich alfabetyzacji w 2006 roku wynosił 97% w grupie wiekowej 6–14 lat<sup>311</sup>. W społeczeństwie keralskim kobiety od zawsze zajmowały wysokie miejsce, rozwijały się naukowo i artystycznie, miały dużą niezależność. System matriarchalny panujący w Kerali przyznawał kobietom o wiele więcej swobód niż kobietom w innym regionach Indii, na przykład miały one prawo do dziedziczenia ziemi i wyboru męża<sup>312</sup>. Średni wiek zamążpójścia w 2005 roku wynosił 21 lat, podczas gdy w pozostałej części kraju – 17 lat<sup>313</sup>. W Kerali, jak w żadnym innym stanie, kobietom nie zależy na założeniu dużej rodziny ani na urodzeniu syna w celu poprawy swojej pozycji w rodzinie męża, co ma swoje korzenie w tradycyjnym systemie matriarchalnym.

Fot. 13. Dzielnica muzułmańska w centrum Bikaneru (Radżastan)



*Dzielnica jest swoistym gettem. Na każdym budynku wywieszono flagi muzułmańskie. Większość mieszkańców to biedni robotnicy z niższych kast.*

<sup>311</sup> National Family Health Survey (NFHS-3), India, 2005–06: Kerala, Bombaj 2008, s. 32, <http://www.hetv.org/india/nfhs/nfhs3/NFHS-3-Kerala-state-report.pdf> [13.01.2021].

<sup>312</sup> Kerala. A Model Case for Education. Case Study, The World's Women, 2012, [https://populationeducation.org/sites/default/files/kerala\\_a\\_model\\_case\\_for\\_education.pdf](https://populationeducation.org/sites/default/files/kerala_a_model_case_for_education.pdf) [13.01.2021].

<sup>313</sup> National Family Health Survey (NFHS-3), dz. cyt., s. 55.

Fot. 14. Muzułmanka w charakterystycznym stroju świadczącym o pochodzeniu z konserwatywnej rodziny



Typowym strojem dla muzułmanów indyjskich jest karta i szarawary, a nie hadżib. Może to świadczyć o pewnej radykalizacji islamu.

Do stanów o największym zróżnicowaniu pod względem poziomu wykształcenia między kobietami a mężczyznami należą Bihar, Madhja Pradeś, Radżastan. Co ciekawe, w Radżastanie pomimo wzrostu odsetka osób piśmiennych, w liczbach absolutnych nastąpił wzrost liczby analfabetów. Badania dowodzą, że w 2001 roku w Radżastanie czytać i pisać potrafiło zaledwie 55% mężczyzn i 20% kobiet powyżej 15. roku życia,

a w 2011 roku ten odsetek wzrósł do 76,5% wśród mężczyzn i 44,5% wśród kobiet<sup>314</sup>. Wykazuje to pewne tendencje wzrostowe, nie można jednak mówić, że jest to wynik zadowalający, ponieważ od 2001 do 2011 roku liczba analfabetów w Radżastanie wzrosła z 18 154 176 do 19 145 596, czyli o 991 420 osób, co daje wzrost o 3,18% w trakcie dziesięciu lat. Według danych z „Census of India” odsetek niepiśmiennych kobiet w 2011 roku był tam najwyższy w całych Indiach i wynosił 47%<sup>315</sup>. W Radżastanie w 1999 roku do szkół na terenach wiejskich uczęszczało 87,4% populacji chłopców w wieku 6–10 lat, 82,8% populacji w wieku 11–14 lat, zaś na terenach miejskich odpowiednio 88,5% (6–10 lat) i 88,9% (11–14 lat). W odniesieniu do dziewczynek mieszkających na wsi w grupie wiekowej 6–10 lat do szkoły uczęszczało ich 66%, a w wieku 11–14 lat już tylko 44,9%, zaś z terenów miejskich odpowiednio 82,7% (6–10 lat) i 75,5% (11–14 lat). W obu przypadkach widać tendencje spadkowe, a najbardziej niepokojący jest mały udział w edukacji dziewczynek powyżej 11. roku życia (niecałe 50%)<sup>316</sup>.

#### **5.4. PROBLEM DZIECI POZOSTAJĄCYCH POZA SZKOŁĄ (*OUT OF SCHOOL CHILDREN*)**

W 2009 roku parlament indyjski nałożył na państwo obowiązek zapewnienia wszystkim indyjskim dzieciom miejsca w szkole. Prawo do nauki uzyskały dzieci, które nigdy nie uczęszczały do szkoły – część ze względu na niedostateczne zainteresowanie rodziców tą sprawą, inne z powodu braku miejsca w szkołach. W biedniejszych, przeludnionych dzielnicach lub na wsiach sieć szkół jest niewystarczająca, a dzieci mają problem z zapisaniem się do nich. Nierzadko nie posiadają dokumentów wymaganych przez władze szkolne, chociażby dlatego, że

<sup>314</sup> G. Kingdon [i in.], *Education and Literacy*, [w:] *Twenty First Century India. Population, Environment and Human Development*, red. T. Dyson, R. Cassen, L. Visaria, New Delhi 2004, s. 136.

<sup>315</sup> Comparative Literacy Rate Of Rajasthan, [https://education.rajasthan.gov.in/content/raj/education/literacy-and-continuing-education/en/Literacy\\_Scenario/Comparative\\_Literacy\\_Rate\\_Of-Rajasthan.html#](https://education.rajasthan.gov.in/content/raj/education/literacy-and-continuing-education/en/Literacy_Scenario/Comparative_Literacy_Rate_Of-Rajasthan.html#) [13.01.2021].

<sup>316</sup> G. Kingdon [i in.], *Education and Literacy*, dz. cyt., s. 133.

urodziły się w miejscu, gdzie nie wystawiano metryk urodzenia<sup>317</sup>. Cechą charakterystyczną najuboższych grup społecznych jest ich wysoki odpad w czasie nauki – przeszło trzy razy większy niż wśród dzieci pochodzących z wyższych kast, a także drugoroczność. Główną tego przyczyną są postawy rodziców, którzy oczekują, aby dzieci jak najszybciej stały się produktywne i przynosiły dochód rodzinie. Naukę traktują jako stratę czasu i niedochodową inwestycję<sup>318</sup>.

Fot. 15. Rodzinne zdjęcie z 2008 roku



Służąca mojej teściowej (pierwsza z lewej) Santos i jej córki: Dippa (11 lat), Tina (5 lat), Ardżun (2 lata). Wszystkie codziennie od samego rana do wieczora pracują u mojej teściowej. Santos jak na warunki indyjskie jest wykształconą kobietą, zdała maturę i zna język angielski. Niestety edukacja nie pomogła jej zmienić swojego statusu społecznego. Podobnie jak jej matka i babka, pracuje za 20 rupii dziennie (równowartość 1 zł). Razem z córkami codziennie sprząta, pierze, przygotowuje posiłki. Najmłodsza Ardżun i Tina zmywają naczynia po posiłkach, najstarsza córka codziennie sprząta. Żadna z nich nie chodzi do szkoły. (Trzy lata później, w 2011 roku, 14-letnia wówczas Dippa została wydana za mąż i założyła własną rodzinę). Wszyscy mieszkają w wynajmowanym małym pokoju. W nocy śpią na ogromnym drewnianym łożu, a w ciągu dnia pokój zamienia się w kuchnię. Santos dorabia również na weselach jako tancerka tańca ludowego kathak.

<sup>317</sup> Economic Survey 2010. Chapter 11: Human Development, Poverty and Public Programmes, s. 281, [https://www.indiabudget.gov.in/budget\\_archive/es2009-10/chapt2010/-chapter11.pdf](https://www.indiabudget.gov.in/budget_archive/es2009-10/chapt2010/-chapter11.pdf) [13.01.2021].

<sup>318</sup> S. Łodziński, W dążeniu do równości, dz. cyt., s. 146.

Tab. 11. Odsetek uczniów z niższych kast porzucający naukę w latach 2005–2006 i 2009–2010

Rok szkolny	Kategoria	Klasy		
		1–5	6–8	9–10
2005/06	SC	32,86	55,17	70,57
	ST	39,79	62,87	78,52
	<b>Ogółem wszystkie kasty rejestrowane</b>	<b>25,67</b>	<b>48,80</b>	<b>61,62</b>
2009/10	SC	29,33	51,25	59,03
	ST	34,50	57,78	75,21
	<b>Ogółem wszystkie kasty rejestrowane</b>	<b>28,86</b>	<b>42,39</b>	<b>52,76</b>
2015/16	SC	4,46	4,03	17,06
	ST	6,93	5,51	19,36
	<b>Ogółem wszystkie kasty rejestrowane</b>	<b>4,13</b>	<b>8,59</b>	<b>24,68</b>

Źródło: *Annual Report 2011–12*, New Delhi 2012, s. 197, <http://14.139.60.153/handle/123456789/108> [13.01.2021]; S. Bhattacharya [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, dz. cyt., s. 13.

Według badań przeprowadzonych przez Departament Edukacji przy Ministerstwie Rozwoju Zasobów Ludzkich, w roku szkolnym 2016/2017 odnotowano mniejszy odsetek dzieci porzucających naukę w porównaniu do roku 2005/2006. Najwyższy odpad notuje się w ostatnich klasach 9–10, najniższy wśród najmłodszych roczników. W roku szkolnym 2009/2010 więcej dzieci z najniższych klas porzuciło naukę (28,86%) niż w roku 2005/2006 (25,67%). Oznacza to, że ponad 25% dzieci z młodszych klas i aż 42% z wyższych klas nie kończy nauki na poziomie szkoły podstawowej. Są to dane zaskakująco wysokie w porównaniu z innymi badaniami. Natomiast w roku szkolnym 2016/2017 naukę porzuciło już tylko 4% uczniów ze wszystkich kast rejestrowanych na poziomie klas 1–6, 8,5% w klasach 6–8 i 24% w klasach 9–10. Pomimo optymistycznego spadku odsetka dzieci porzucających szkołę w porównaniu z latami ubiegłymi, nadal 24% uczniów nie kończy szkoły podstawowej.

Tab. 12. Dzieci w wieku 6–13 lat pozostające poza systemem szkolnym w 2014 roku

Lokacja	Liczba dzieci ogółem	Odsetek dzieci poza szkołą	Liczba dzieci poza szkołą
Wieś	150 110 948	3,13	4 695 518
Miasto	53 976 326	2,54	1 368 711
Ogółem	204 087 274	2,97	6 064 229

Źródło: *National Sample Survey of Estimation of Out-of-School Children in the Age 6–13 in India. Draft Report*, b.m., 2014, s. 9, [https://www.education.gov.in/en/sites/upload\\_files/mhrd/files/upload\\_document/National-Survey-Estimation-School-Children-Draft-Report.pdf](https://www.education.gov.in/en/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/National-Survey-Estimation-School-Children-Draft-Report.pdf) [13.01.2021].

W odróżnieniu od dzieci pochodzących z najniższych kast odpad szkolny w całych Indiach jest dużo niższy – w 2014 roku wynosił niecałe 3%. Jest to spowodowane faktem, że dzieci pochodzące z wyższych kast nie porzucają nauki przed zakończeniem edukacji na szczeblu podstawowym.

Fot. 16. Bazar w centrum Delhi



Chłopcy sprzedają turystom z Zachodu nielegalnie produkowane, podrabiane zegarki. Nikt z kupujących nie interesuje się wiekiem dzieci. Najważniejsze, aby tanio kupić cartiera czy rolexa i później imponować znajomym.



Fot. 17. Dzieci sprzedające jedzenie obok toalety publicznej w centrum Delhi



W tym przypadku nie tylko wiek dzieci nie budzi zainteresowania, lecz także warunki sanitarne.

Tab. 13. Odsetek dzieci w wieku porzucających naukę przed jej ukończeniem w 2009 roku (w %)

	SC	ST	Muzułmanie	Pozostali
<b>6-10 lat</b>				
Chłopcy na wsi	4,9	5,5	5,3	3,4
Dziewczynki na wsi	6,2	5,4	6,0	4,2
Chłopcy w mieście	4,2	2,3	5,6	2,8
Dziewczynki w mieście	5,7	2,1	5,2	2,9
Wszyscy	5,4	5,2	5,6	3,6
<b>11-13 lat</b>				
Chłopcy na wsi	5,8	8,5	9,4	4,8
Dziewczynki na wsi	8,2	11,4	9,4	6,4
Chłopcy w mieście	6,1	3,5	8,6	4,0
Dziewczynki w mieście	4,4	3,4	7,5	3,2
Wszyscy	6,6	9,3	9,1	5,2

Źródło: *Global Initiative on Out-of-School Children*, dz. cyt., s. 26-27.

Dane pochodzące z raportu UNICEF *Global Initiative on Out-of-School Children. A Situational Study of India* za rok 2009 są sprzeczne z danymi za ten sam rok przytoczonymi w tabeli 11. Według *Annual Report 2011–12* odsetek dzieci Dalitów (sc) porzucających naukę między 6. a 10. rokiem życia wynosił prawie 30%, podczas gdy statystyki UNICEF mówią o 5,4%. Te ogromne rozbieżności są spowodowane odmienną metodologią, ponieważ w *Annual Report* inaczej potraktowano dzieci porzucające naukę i nigdy nieuczęszczające do szkoły. Ministerstwo uznało definicje *drop out* i *out of school* jako tożsame. Stąd różnice w danych.

Definicja przyjęta w niniejszej pracy zakłada, że termin *dzieci poza systemem szkolnym* odnosi się do dzieci, które nigdy nie uczęszczały do szkoły (*out of school*), oraz do dzieci, które porzuciły naukę (*drop out*). Jak podaje Zbigniew Kwieciński:

Przerwanie nauki w szkole powszechnie dostępnej, czyli odpad szkolny, jest nie tylko najcięższą ze strat szkolnych, nie tylko też jest to przejaw niewydolności szkoły. Jest to zarazem i przede wszystkim katastrofa osobista ucznia, który świadomie opuszcza szkołę w poczuciu zepchnięcia go przez splot okoliczności na margines szans życiowych, zawodowych, kulturalnych i osobistych<sup>319</sup>.

Dane dotyczą tylko dzieci objętych obowiązkowym nauczaniem w szkole podstawowej. Nie biorą pod uwagę tak zwanych niewidzialnych dzieci, czyli tych, które nie zostały zarejestrowane w urzędzie po narodzinach. Należy podkreślić, że są to czarne liczby w statystykach, znacząco zaniżające dane.

Szacunkowa łączna liczba dzieci w grupie wiekowej 6–13 lat wynosi ponad 200 milionów, z których szacuje się, że 6 milionów (2,97%) nie chodzi do szkoły. Jest to znacząco niższy odsetek w porównaniu z poprzednimi latami (odpowiednio 4,28% w 2009 roku oraz 6,94% w 2006 roku). Na poziomie krajowym odnotowuje się wyższy odsetek dziewcząt porzucających naukę (3,23%) niż chłopców (2,77%). Ponadto szkołę porzuca więcej dzieci z terenów wiejskich (3,13%) niż z obszarów miejskich (2,54%).

<sup>319</sup> Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002, s. 3.

Fot. 18. Chłopiec naprawiający rower policjanta



*Jak widać, przyzwolenie społeczne na tego typu praktyki jest ogromne.*

Fot. 19. Dzieci na wsi w Radżastanie



*Na pustyni ciężko znaleźć odpowiedni materiał na rozpałkę. Drzewa należą tu do rzadkości.*

Szacuje się, że wśród muzułmańskich dzieci 4,43% nie chodzi do szkoły. Ten odsetek jest niższy w porównaniu z 2009 rokiem (7,67%), co świadczy o pewnym progresie. Z badań przeprowadzonych przez Social & Rural Research Institute, na które powołują się takie instytucje jak UNICEF i UNESCO, wynika również, że wysoki jest odsetek dzieci porzucających naukę wśród kast i plemion (4,36%). Szacuje się, że ponad 11 milionów dzieci żyje w slumsach, co stanowi 36% całkowitej ludności miejskiej. Tylko 2% z nich nie podjęło nauki szkolnej. Reszta korzysta z różnych form edukacji formalnej i nieformalnej<sup>320</sup>.

Fot. 20. Slumsy w Bombaju



Obok nowoczesnych wieżowców wybudowano domki dla najuboższych mieszkańców miasta. Posiadanie takiej kwatery blisko torów to luksus.

Na sąsiedniej stronie (fot. 21): Piekło na ziemi. Ogromne slumsy ciągnące się kilometrami od lotniska międzynarodowego prawie do centrum miasta: brudne i śmierdzące. Dzieci i dorośli załatwiający swoje potrzeby fizjologiczne na ulicy. Żebracy, którzy wystawiają ręce do turystów i od których w żaden sposób nie można się opędzić. Domy z kartonu, śmieci, blachy i folii, niespełniające norm budowlanych i niechroniące swoich mieszkańców przed deszczem i hałasem. Wejście między domy wymaga ogromnej odwagi, zwłaszcza że turyści zaglądają tu niezmiernie rzadko i od razu rzucają się w oczy.

<sup>320</sup>National Sample Survey of Estimation of Out-of-School Children in the Age 6-13 in India, dz. cyt., s. 7-10.

Fot. 21. Bandra w Bombaju



Fot. 22. Chłopiec pracujący jako budka telefoniczna



Na rowerze umieszczono telefon, z którego korzystają najbiedniejsi mieszkańcy Delhi. W czasach, kiedy prawie każdy ma telefon komórkowy, taki widok wydaje się być reliktem minionej epoki. Niestety w Indiach jego ofiarą padają najmłodszy, ponieważ zamiast uczęszczać do szkoły, muszą pilnować telefonu.

Tab. 14. Zróźnicowanie stanowe dzieci będących poza systemem szkolnym w 2009 roku

Grupa wiekowa	Chłopczy (w %)		Dziewczynki (w %)	
6–10 lat	Arunachal Pradeś	9,4	Radźastan	10,3
	Uttar Pradeś	6,2	Arunachal Pradeś	8,5
	Bihar	6,1	Bihar	7,7
	Mizoram	5,2	Uttar Pradeś	6,9
11–13 lat	Odisha	10,7	Radźastan	16,4
	Uttar Pradesh	7,5	Arunachal Pradeś	8,4
	Arunachal Pradesh	7,1	Odisha	10,1
	Radźastan	7,3	Bihar	10,7
	Zachodni Bengal	7,0	Uttar Pradeś	8,6
	Delhi	6,8	Mizoram	6,6
	Bihar	6,2	Zachodni Bengal	6,5
			Uttarakhand	5,2

Źródło: *National Sample Survey of Estimation of Out-of-School Children in the Age 6–13 in India*, dz. cyt., s. 12.

Najwyższy odsetek wśród dzieci porzucających szkołę odnotowuje się w strefie wschodniej (4,02%), a najniższy – w strefie południowej (0,97%). Radźastan w 2009 roku miał najwyższy odsetek odpadu szkolnego wśród dziewczynek w Indiach, odpowiednio dla kolejnych przedziałów wiekowych: 10,3% i 16,4%. Ma to swoje źródło w polityce oświatowej prowincji prowadzonej od 1947 roku. W 1951 roku w Radźastanie było 451 szkół dla dziewcząt, a prawie 4 tysiące szkół dla chłopców. Współczynnik skolaryzacji w grupie wiekowej 6–11 lat wynosił 14% w porównaniu do 42% wynoszących dla całych Indii. Do 1956 roku o 100 zwiększyła się liczba szkół dla dziewcząt i o ponad 3 tysiące – dla chłopców. Dzięki temu współczynnik skolaryzacji wzrósł do 16% dla dziewcząt i do 72% dla chłopców. Te wyniki utrzymywały się do lat 80. Poziom alfabetyzacji kobiet w Radźastanie w roku 1981 wynosił zaledwie 11%, co oznaczało, że 89% kobiet w tej prowincji była niepiśmienna<sup>321</sup>.

<sup>321</sup> S. Varma, *A Situational Analysis of Women and Girls in Rajasthan*, New Delhi 2004, s. 35.

Fot. 23. Dzieci ulicy z Radżastanu



Najczęściej można je spotkać w pobliżu atrakcji turystycznych, gdzie za drobne pieniądze pozują do zdjęć lub zwyczajnie wyciągają ręce po pieniądze i słodycze. Uwagę zwraca jednak niesamowity uśmiech tych dzieci i zadowolenie z życia.

Tab. 15. Odsetek dzieci w Radżastanie pozostających poza edukacją w 2009 roku (w %)

	Wieś		Miasto	
	Chłopcy	Dziewczynki	Chłopcy	Dziewczynki
<b>6-10 lat</b>				
ST	10,8	12,3	2,3	16,4
SC	3,6	12,3	3,8	3,1
Muzułmanie	5,6	6,3	1,3	3,7
Ogółem	4,7	11,2	1,6	2,4
<b>11-13 lat</b>				
ST	24,0	38,8	7,5	44,8
SC	8,2	15,5	8,7	9,2
Muzułmanie	11,3	22,1	3,1	0,6
Ogółem	7,7	18,1	3,5	3,6

Źródło: *Global Initiative on Out-of-School Children*, dz. cyt., s. 33.

Zgodnie z przedstawionymi danymi w obu grupach wiekowych przeważają dziewczęta będące poza systemem szkolnym. Największy odsetek występuje wśród dziewcząt z plemion rejestrowanych z terenów miejskich. Jest to zaskakująca tendencja, ponieważ zazwyczaj w mieście odsetek dzieci uczęszczających do szkoły jest wyższy niż na wsi. Należy pamiętać, że wśród najniższych warstw indyjskiego społeczeństwa dziewczynki w wieku 11-13 lat wychodzą za mąż i rodzą dzieci, co może tłumaczyć, dlaczego prawie połowa dziewcząt w wieku 11-13 lat na terenach miejskich i prawie 40% na terenach wiejskich nie chodzi do szkoły. Muzułmańskie dziewczęta również wcześniej wychodzą za mąż, zwłaszcza w tak konserwatywnym społeczeństwie, jakim jest społeczeństwo radżastańskie. Radżastan to prowincja pustynna, która nie doświadczyła wpływów kolonializmu w takim stopniu jak inne stany. Zamieszkują ją przez tradycyjne hinduskie społeczności rolnicze.



Tab. 16. Odsetek dzieci porzucających naukę i tych, które nigdy nie uczęszczały do szkoły w 2009 roku (w %)

Wiek		Nigdy nie uczęszczały do szkoły	Porzuciły naukę	Są poza systemem edukacji
6-10	Chłopcy	80,6	19,4	100
	Dziewczynki	81,3	18,7	100
	Ogółem	80,9	19,1	100
11-13	Chłopcy	38,3	61,7	100
	Dziewczynki	45,9	54,1	100
	Ogółem	42,1	57,9	100

Źródło: *National Sample Survey of Estimation of Out-of-School Children in the Age 6-13 in India*, dz. cyt., s. 12.

Jak wynika z powyższej tabeli, większość dzieci z grupy wiekowej 6-10 lat nigdy nie uczęszczała do szkoły, natomiast z grupy wiekowej 11-13 lat prawie połowa dzieci nie uczęszczała szkoły, a druga połowa – porzuciła naukę. W Indiach, gdzie wielu rodziców nie ma aktu urodzenia dzieci, bo nigdzie ich nie zarejestrowała, można posłać dziecko do szkoły wtedy, kiedy ma się na to ochotę. Zdarza się, że rodzice chcą wysłać dziecko do szkoły, ale nie osiągnęło ono jeszcze odpowiedniego wieku – wtedy zmienia się mu datę urodzenia. To samo można zrobić w przypadku, kiedy rodzice chcą odroczyć obowiązek szkolny lub posłać rodzeństwo razem do jednej klasy. Takie postępowanie rodziców przysparza wielu problemów administracji szkolnej. Ważne jest zatem stworzenie takich przepisów prawa, które zmusiłyby rodziców do uzyskania aktu urodzenia dziecka zaraz po narodzinach i do wysłania dziecka do szkoły pod karą grzywny.

Dane z tabeli 17. pozwalają stwierdzić, że największe problemy, aby zdać do następnej klasy, mają dzieci w klasach pierwszej, piątej i siódmej. Wtedy też najwięcej dzieci porzuca edukację. Oznacza to, że szkoła stanowi pewnego rodzaju sito selekcyjne, które w toku nauki odrzuca uczniów.

Tab. 17. Odsetek dzieci porzucających naukę na przełomie lat 2008–2009 i 2009–2010 (w %)

Klasa	Ukończyli naukę	Powtarzają naukę	Porzucili naukę
1	84,0	8,9	7,1
2	91,8	5,3	2,9
3	91,1	4,9	4,1
4	91,3	4,2	4,5
5	79,1	5,7	15,3
6	90,7	5,8	3,5
7	77,5	4,9	17,6

Źródło: *Elementary Education in India*, dz. cyt., s. 35.

Fot. 24. Shahrukh – sprzedawca damskich strojów muzułmańskich



Na sąsiedniej stronie: Chłopiec zna dobrze język angielski, którego nauczył się od turystów. Umie również sprawnie liczyć, chociaż nigdy nie chodził do szkoły. Jego szef, nieznający angielskiego, zabronił mu kontaktu z klientami. Chłopiec palcem pisał na ziemi odpowiedzi na nasze pytanie, żeby szef nie domyślił się, że z nami rozmawia.

Fot. 25. Ganeś: 12-letni sprzedawca placzków i czaju (herbaty z mlekiem) w Delhi



Fot. 26. Maya



Dziewczynka sprzedaje turystom flagi w Delhi. Kilka metrów za nią siedł ojciec i odbierał każdą zarobioną rupię.

## 5.5. ANALFABETYZM W INDIACH, CZYLI DLACZEGO HINDUSI NIE CHCĄ LUB NIE MOGĄ SIĘ UCZYĆ

Fot. 27. Podpisy pod petycją o budowę drogi w Bikanerze



Część mieszkańców podpisała się jedynie odciskiem palca. Naturalnie prowadzi to do nadużyć, ponieważ każdy ma dziesięć palców i poodbijał je na kilku różnych listach. W ten sposób z jednego mieszkańca zrobiło się dziesięćciu.

Tab. 18. Odsetek analfabetów<sup>322</sup> w latach 1951–2011 (w %)

Rok	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
1951	82	73	92
1961	72	60	85
1971	66	55	79
1981	57	45	71
1991	48	35	61
2001	35	25	47
2011	26	18	35
2018	19	7	12

Źródło: C. Chandramouli, *Provisional Population Totals*, dz. cyt., s. 102.

<sup>322</sup> Naukowcy w Indiach opracowujący krajowy raport dotyczący analfabetyzmu uznają odmienną definicję *analfabety* od definicji przyjętej przez UNESCO. Według nich analfabeta to osoba powyżej siódmego roku życia, która nie umie pisać i czytać. Dzięki tak rozumianej definicji do statystyk można włączyć wszystkie dzieci w wieku szkolnym objęte obowiązkowym szkolnictwem, ale niepodejmujące nauki. Daje to w opinii badaczy o wiele bardziej wyrazisty obraz sytuacji, ponieważ w przyszłości te dzieci zasila szereg dorosłych analfabetów. W dalszej części rozdziału statystyki będą się opierały na jednej i drugiej definicji, w zależności od cytowanych źródeł.

Zdecydowana większość analfabetów w Indiach pochodzi z rodzin o najmniejszych dochodach, mieszkających na wsi. Niedostatek, konieczność utrzymania rodziny, brak środków na kształcenie dzieci oraz praca od małego to główne przyczyny niepodejmowania nauki w szkole (autoselekcji) lub późnego jej rozpoczynania, opuszczania zajęć, drugoroczności lub całkowitej rezygnacji z nauki po dwóch – trzech latach szkoły podstawowej. Największa absencja na zajęciach szkolnych następuje w okresie szczytu prac na polu lub w pobliskim zakładzie produkcyjnym<sup>323</sup>. Analfabetyzm kobiet jest kolejnym wskaźnikiem ich względnego zaniedbania w indyjskim społeczeństwie. W 1951 roku w Indiach zaledwie 8% kobiet i 27% mężczyzn potrafiło pisać i czytać. W 1960 roku na mocy konstytucji wprowadzono powszechny obowiązek szkolnictwa dla wszystkich dzieci do 14. roku życia. Zgodnie ze spisem z 2001 roku około 46% kobiet było niepiśmiennych, gdy wśród mężczyzn pisać i czytać nie potrafiło 24%<sup>324</sup>. W 2018 roku, według statystyk UNESCO, zaledwie 7% mężczyzn i 12% kobiet to niepiśmienni<sup>325</sup>.

Tab. 19. Liczba mieszkańców Indii umiających i nieumiających pisać i czytać według danych z 2001 i 2011 roku

Piśmienni/ analfabeci	Rok	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
Populacja powyżej 7 lat	2001	864 900 041	447 214 823	417 685 218
	2011	1 051 404 094	540 772 113	510 632 022
Piśmienni	2001	560 753 179	336 571 882	224 181 357
	2011	779 454 120	444 203 762	334 250 358
Analfabeci	2001	304 146 862	110 643 001	193 503 861
	2011	272 950 015	96 568 351	176 381 664
Różnica		-31 196 847	-14 074 650	-17 122 197

Źródło: C. Chandramouli, *Provisional Population Totals*, dz. cyt., s. 121-123.

<sup>323</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 151.

<sup>324</sup> H. Singh, *Census 2011: Literacy Rate and Sex Ratio in India Since 1901 to 2011*, 17.10.2016, <https://www.jagranjosh.com/general-knowledge/census-2011-literacy-rate-and-sex-ratio-in-india-since-1901-to-2011-1476359944-1> [13.01.2021].

<sup>325</sup> *India*, <http://uis.unesco.org/en/country/in> [13.01.2021].

Tab. 20. Liczba mieszkańców nieumiejąca czytać w 2018 roku według statystyk UNESCO

Populacja	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
15–24	20 537 897	9 138 430	11 399 467
15 i więcej	252 853 750	90 082 894	162 780 856

Źródło: *India*, dz. cyt.

W XXI wieku ponad jedna czwarta społeczeństwa indyjskiego jest niepiśmienna, z czego większość stanowią kobiety. Duże znaczenie ma geograficzne rozłożenie analfabetyzmu. W kilku północnych stanach jego poziom jest najwyższy<sup>326</sup>. Pomimo wielu działań podjętych przez rząd i instytucje pozarządowe w celu zmniejszenia analfabetyzmu liczba osób niepiśmiennych w kilku stanach zamiast zmaleć, wzrosła. Należy podkreślić, że liczba ludności w ostatnich kilkudziesięciu latach powiększyła się ponad dwukrotnie.

Miejsce zamieszkania jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na poziom analfabetyzmu. W mieście przeszło dwa razy więcej osób umie czytać i pisać niż na wsi, przy czym w mieście kobieta ma trzy razy większą szansę na zdobycie wykształcenia niż na wsi. Dzieci w wieku szkolnym na wsiach są wprowadzane w role dorosłych, pomagają rodzicom w pracach na polu i w domu, podejmują działalność zarobkową przynoszącą natychmiastowy dochód. Aż 90% pracujących dzieci mieszka na wsi, gdzie tradycyjny podział kastowy ma o wiele większe znaczenie niż w mieście. Trwałość nierówności edukacyjnych na terenach wiejskich świadczy o sile zależności kastowych, których nie udało się wyeliminować przez ostatnie dziesięciolecia<sup>327</sup>.

Nawiązując do koncepcji Bogusława Śliwerskiego, można stwierdzić, że w społeczeństwie indyjskim funkcjonuje „koło reprodukcji analfabetyzmu”, które ogranicza aspiracje rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży, a także ich rodziców ze środowisk zmarginalizowanych. Zgodnie z teorią marginalizacji, społeczeństwo indyjskie jest społeczeństwem „dualnym”, co oznacza, że tylko jego część jest ze sobą zintegrowana, a pozostała jest marginalizowana. Marginalizacja staje się zatem stanem zacofania, wytwarzanym przez grupy pogranicza, ponieważ nie są one

<sup>326</sup> C. Chandramouli, *Provisional Population Totals*, dz. cyt., s. 98.

<sup>327</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 141.

w stanie opanować form kulturowych nowoczesnego społeczeństwa indyjskiego. Analfabetyzm stanowi zatem drugie oblicze nędzy, które uniemożliwia wydobyć się z sytuacji kryzysowej<sup>328</sup>.

Za Bogusławem Śliwerskim przyczyny analfabetyzmu można podzielić na dwie grupy:

1. właściwości zewnętrzne środowiska życia człowieka, czyli: poziom cywilizacyjny, terytorialna struktura społeczna, środowisko miejsko-wiejskie, dostępność szkół, sieć szkolna, struktura stratyfikacyjna, pochodzenie społeczne, poziom wykształcenia w środowisku rodzinnym, zakres cywilizacyjnego rozwoju i warunków ekonomicznych środowiska życia, nakłady na oświatę, otwartość lub elitarność systemu edukacyjnego;
2. czynniki socjopsychologiczne, do których zalicza się: uwarunkowania genetyczne i osobowościowe osób w wieku alfabetyzacji, ich aspiracje szkolne, motywację do uczenia się, rasę, pochodzenie etniczne, płeć, wyznanie religijne<sup>329</sup>.

Warto podkreślić, że na terytorium Indii w dalszym ciągu żywa jest kultura oralna, charakterystyczna dla kultur niepiśmiennych. Poezja ustna była tworzona przez społeczeństwo oralne, stosujące odpowiedni system gotowych wyrażań, czyli tak zwanych styli formularnych, operujących nie tylko oddzielnymi wyrazami, lecz także formułkami łatwymi do zapamiętania i dalszego przekazania bez ryzyka głębszych zmian czy przekłamań<sup>330</sup>.

Naukowcy twierdzą, że przyczyn powstawania analfabetyzmu należy się doszukiwać w samych rodzicach, którzy nie widzą potrzeby, aby posyłać swoje dzieci do szkoły. Winne są także nieodpowiednie programy nauczania, odstające od realiów życia codziennego. Za sprawą tych podręczników dzieci mają poczucie, że niczego wartościowego nie wyniosą ze szkoły, a nauka nie będzie im potrzebna w życiu<sup>331</sup>. Ci ludzie

<sup>328</sup> B. Śliwerski, *Analfabetyzm jako jeden z kluczowych problemów badawczych nauk o wychowaniu i interwencji władz oświatowych*, dz. cyt., s. 200.

<sup>329</sup> Tamże, s. 184.

<sup>330</sup> E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, dz. cyt., s. 66–67.

<sup>331</sup> *International Literacy Statistics. A Review of Concepts, Methodology, and Current Data*, Montreal 2008, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-literacy-statistics-a-review-of-concepts-methodology-and-current-data-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-literacy-statistics-a-review-of-concepts-methodology-and-current-data-en_0.pdf) [13.01.2021].

nie dostrzegają możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy książkowej w życiu na wsi.

System oświatowy w Indiach, który teoretycznie powinien być narzędziem egalitarnej polityki społecznej, od lat boryka się z fiaskiem wielu programów z zakresu alfabetyzacji kobiet i dziewcząt. Nie udało się zlikwidować konwencjonalnych, religijnych czy kulturowych przyczyn analfabetyzmu, takich jak ubóstwo rodziny, obowiązki domowo-rodzinne kobiet, brak perspektyw uzyskania pracy zarobkowej, wczesne zawieranie małżeństw i rodzenie dzieci, niskie nakłady na oświatę publiczną czy ograniczenie dostępu kobiet do edukacji szkolnej<sup>332</sup>.

Do grup społecznych o największym odsetku analfabetyzmu należą kobiety, warstwy najuboższe i mieszkańcy wsi. Życie w tradycyjnej indyjskiej wiosce nie zachęca kobiet do nauki czytania i pisania. Zachodzi tu pewne podobieństwo do opieki medycznej. Tak jak rodzic wzięby syna do lekarza bądź posłałby go do szkoły, to edukację czy leczenie córki i synowej uznałby za niepotrzebną. Miejska klasa średnia postrzega to inaczej, ale zdecydowana większość Hindusów mieszka na wsi, gdzie w mniejszości są osoby, które widzą potrzebę kształcenia kobiet<sup>333</sup>. Wśród bogatszych warstw społeczeństwa edukacja kobiet jest traktowana jako „luksusowa konsumpcja”, która może przynosić prestiż rodzinie.

Płeć jest istotnym czynnikiem, który różnicuje poziom analfabetyzmu w Indiach. Większość nieumiejących czytać i pisać kobiet mieszka głównie na wsi oraz wywodzi się z najniższych kast, przede wszystkim rejestrowanych. Ogromną rolę w edukacji kobiet odgrywają ich rodzice. To oni są odpowiedzialni za połowę przypadków rezygnacji dziewcząt z nauki w szkole podstawowej. W kształceniu faworyzuje się synów, których naukę postrzega się jako przygotowanie do potencjalnej roli żywicieli rodziny i jako formę inwestycji w emeryturę.

<sup>332</sup>B. Śliwerski, *Analfabetyzm jako jeden z kluczowych problemów badawczych nauk o wychowaniu i interwencji władz oświatowych*, dz. cyt., s. 189.

<sup>333</sup>D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 216.



Fot. 28. Kobieta z Radżastanu pracująca w New Delhi



## 5.6. ROLA KOBIETY W ŚWIETLE SYSTEMOWEJ TEORII RODZINY

System rodzinny jest złożony z pojedynczych członków rodziny pozostających ze sobą w interakcji. Podział na podsystemy jest dynamiczny. W czasie, gdy rodzina przechodzi przez kolejne fazy rozwoju, wszyscy członkowie podejmują nowe role i zadania. Każde przejście z jednej fazy do drugiej wiąże się z koniecznością zrównoważenia starych oczekiwań z nowymi. I tak może wystąpić podsystem mąż – żona, matka – córka, siostra – brat. To, co dzieje się wewnątrz podsystemu, zależy nie tylko od osób, które go tworzą, lecz także od relacji panujących w innych podsystemach. Każdy członek rodziny może należeć jednocześnie do różnych podsystemów, a ta sama osoba może odgrywać różne role i wchodzić w różne relacje. Dla prawidłowego funkcjonowania systemu podstawowe znaczenie ma jasność granic między podsystemami<sup>334</sup>.

David Olson zwrócił uwagę na inne aspekty systemu. Badacz opracował Model Kołowy, w którym wyróżnił dwa pierwotne wymiary: spójność i zdolność przystosowania, a także trzeci pomocniczy – komunikację. Spójność dotyczy emocjonalnej więzi między członkami rodziny. W przypadku rodzin funkcjonalnych potrafią oni okazywać przywiązanie do pozostałych członków systemu, a jednocześnie zachowują niezależność. Natomiast w rodzinach dysfunkcyjnych może dojść do wyobcowania bądź splątania. Zdolność przystosowania to liczba zmian, z którymi rodzina potrafi sobie poradzić w sytuacji sprawowania władzy, budowania powiązań w odgrywaniu ról przez członków i w relacjach między nimi. W rodzinach dysfunkcyjnych mówi się o bardzo niskiej lub chaotycznej zdolności przystosowawczej: sprawowanie władzy i podejmowanie decyzji jest zazwyczaj autokratyczne i niepodatne na żadne negocjacje czy kompromisy. Trzeci wymiar, czyli efektywna komunikacja, pozwala rodzinie działać skutecznie<sup>335</sup>.

Dzięki homeostazie rodzina utrzymuje stabilność w zmieniających się warunkach zewnętrznych. W rodzinie funkcjonalnej i zdrowej zmiany osiąga się przez pozytywne sprzężenia zwrotne, które pozwalają na przystosowanie się do nowych sytuacji i na optymalne funkcjonowanie

<sup>334</sup> M. de Barbaro, *Struktura rodziny*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B de Barbaro, Kraków 1999, s. 47–48.

<sup>335</sup> M. Płopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, s. 31.

w zmieniających się warunkach zewnętrznych. W rodzinach dysfunkcyjnych negatywne sprzężenia zwrotne nie dopuszczają do zmian w systemie – w efekcie jego integralność zostaje zachwiana. Członkowie tracą zdolność przystosowania się do nowych sytuacji, co z kolei prowadzi do przeciążenia mechanizmów adaptacyjnych i zaburzenia równowagi sił<sup>336</sup>.

Zgodnie z koncepcją rodziny jako systemu zmiana zachodząca w którymkolwiek z elementów ma wpływ na pozostałe. Również nierozwiązane problemy mogą wpłynąć na zmianę w jej strukturze. Pojawia się chwiejność i niestabilność odgrywanych ról rodzinnych, zaciera się jasny i klarowny obraz norm oraz zasad organizujących życie. Jeżeli mechanizmy uruchamiane przez rodzinę nie przynoszą rozwiązania, dochodzi do rozpadu systemu, co jest jednoznaczne z separacją lub rozwodem.

Za Mieczysławem Plopą przyjmuje się, że dysfunkcje w rodzinie mogą objawiać się przez zaburzenia w organizacji, hierarchii, zawiązywanie więzi międzypokoleniowej i koalicji, trudności w przechodzeniu przez kolejne stadia cyklu życia rodzinnego. Główną przyczyną dysfunkcji w rodzinie są zaburzone więzi emocjonalne. Szczególne znaczenie mają tutaj zaniedbywane obowiązki, lekceważenie bolesnych konfliktów międzyludzkich w rodzinie, brak poszanowania osobistych granic, wadliwa komunikacja w systemie.

Zaburzenia w obrębie hierarchii wyrażają się przez walkę rodziców o władzę, przekazywanie odpowiedzialności dzieciom lub istnienie międzypokoleniowych koalicji, które odnoszą się do jednego członka rodziny, będącego na uboczu, z drugim członkiem – przeciwko trzeciemu. Ten trójosobowy schemat ściśle wiąże się z pojęciem władzy. Rezultatem koalicji jest odebranie władzy jednemu członkowi rodziny i przesunięcie jej w kierunku dwójki będącej razem<sup>337</sup>. Jak pisze Stanisław Kawula, dysfunkcyjny system rodzinny przestaje być środowiskiem wychowawczym, stwarzającym sprzyjające warunki rozwoju wszystkim członkom rodziny, a staje się źródłem zagrożeń. Dzieje się tak wskutek występujących w rodzinie negatywnych wzorów zachowań, napięć, konfliktów, dezorganizacji strukturalnej, dezintegracji w sferze więzi

<sup>336</sup> M. de Barbaro, *Struktura rodziny*, dz. cyt., s. 47.

<sup>337</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny*, dz. cyt., s. 30.

emocjonalnych, przemocy<sup>338</sup>. Dysfunkcje w systemie, jeżeli nie zostaną dostrzeżone i naprawione, mogą doprowadzić do rozpadu systemu. Jest to ostateczny sposób na zachowanie homeostazy w systemie.

Podstawową jednostką systemu społecznego w Indiach nie jest poszczególne dziecko, lecz rodzina. Do rodziny zalicza się rodziców, dzieci, wnuków, wujów i ich potomków oraz krewnych ze strony męskiej<sup>339</sup>.

Rodzina hinduska po dziś dzień tworzy ścisłą wspólnotę: mocne więzi łączą ze sobą braci, wujów, bratanków, kuzynów, którzy często żyją albo w jednym domu, albo w kilku domach wybudowanych obok siebie. Wszystkie nieruchomości rodzinne są wspólną własnością. Tak pojmowana rodzinna solidarność – z jednej strony – prowadziła do nepotyzmu i nadużyć, z drugiej strony – dawała poczucie zabezpieczenia społecznego. Rodzina hinduska jest patriarchalna i patrilinearna (tylko w Kerali wygląda to inaczej). W społeczeństwie patriarchalnym obowiązki kobiet i mężczyzn zostały zdefiniowane już kilkaset lat temu, podobnie jak stosunki między różnymi grupami społecznymi, które poddano regułom endogamii<sup>340</sup>, wspólnoty stołu<sup>341</sup> i ekskluzywizmu zawodowego<sup>342</sup>. Ojciec rządzi domem i administruje wspólnym majątkiem. Posłannictwem kobiety natomiast, jak podkreśla Arthur L. Basham, było małżeństwo, a co za tym idzie – opieka nad mężczyznami i dziećmi.

Większość autorytatywnych tekstów prawniczych traktuje kobietę jako istotę permanentnie niepełnoletnią. W wieku dziecięcym znajdowała się pod kuratelą rodziców, jako dojrzała kobieta – pod władzą męża, w latach wdowieństwa – pod opieką synów<sup>343</sup>.

<sup>338</sup> S. Kawula, *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*, Toruń 2004, s. 129–133.

<sup>339</sup> A. L. Basham, *Indie*, dz. cyt., s. 165.

<sup>340</sup> Małżeństwo było prawomocne tylko wewnątrz grupy.

<sup>341</sup> Pokarm przyjmowano tylko od członków tej samej lub wyższej kasty i spożywano go tylko w ich towarzystwie.

<sup>342</sup> Każdy miał wykonywać zajęcie przypisane jego grupie społecznej, jego dżati.

<sup>343</sup> A. L. Basham, *Indie*, dz. cyt., s. 188.

Fot. 29. Tradycyjna wieś indyjska – starsze dzieci zajmują się młodszymi



Jak trafnie zauważa Anna Sieklucka,

system patriarchalny nie tylko sprzyja ograniczeniu praw kobiet, podporządkowaniu ich woli i władzy mężczyzn, gloryfikuje też doskonałość i cnotliwość kobiet pozostających w odosobnieniu. Nie ma to na celu dobra kobiet, ale rodziny, a zwłaszcza jej męskich członków. Wymuszona izolacja dziewcząt i kobiet, zasłanianie twarzy i sylwetki oraz podległość normom ustanowionym przez mężczyzn są w dalszym ciągu symbolem honoru i wyznacznikiem statusu nie tylko ich samych, ale całej rodziny. Kobięca seksualność już od najmłodszych lat jest kontrolowana i chroniona przez spokrewnionych z kobietą mężczyzn<sup>344</sup>.

Do chwili obecnej w Radżastanie można dostrzec pozostałość *pardy*<sup>345</sup> – tamtejsze kobiety zakrywają twarz i głowę szerokim szalem lub rąbkiem *sari*<sup>346</sup>.

<sup>344</sup> A. Sieklucka, *Równouprawnienie kobiet w sikhizmie*, dz. cyt., s. 82.

<sup>345</sup> *Parda* to muzułmański obyczaj odosobnienia kobiet, który od XVI wieku był przyjmowany jako znak prestiżu społecznego przez wyższe warstwy społeczeństwa, w tym również wyznawców hinduizmu. Kobiety mieszkały w oddzielnej części domostwa, ich kontakt ze światem zewnętrznym był bardzo ograniczony i ściśle kontrolowany przez męskich członków rodziny. Wyraz *parda* (z języka perskiego) oznacza zasłonę.

<sup>346</sup> M. Browarczyk, *Wybrane aspekty sytuacji kobiet w Indiach współczesnych*, dz. cyt., s. 67, 83.



Status kobiety w rodzinie indyjskiej. O wiele niższy od męskich członków rodziny w jej hierarchii. Zakryta przed światem.

Purdah (z hindi – kurtyna i odosobnienie kobiet) jest istotnym aspektem hinduskiego życia rodzinnego. W dużej części północnych i środkowych Indii, przede wszystkim na obszarach wiejskich, hinduskie i muzułmańskie kobiety przestrzegają skomplikowanych przepisów zasłaniania ciała i unikania publicznych wystąpień, zwłaszcza przed krewnymi oraz obcymi mężczyznami. Praktyki purdah wiążą się z wzorami władzy i harmonii w rodzinie. Hinduskie i muzułmańskie obrzędy purdah różnią się w pewnych kluczowych kwestiach, ale kobieca skromność i przyzwoitość oraz pojęcie honoru rodziny i jej prestiż są nieodłącznymi elementami kolektywistycznej rodziny indyjskiej. Kobieta powinna ukrywać swoje ciało, a nawet twarz, nosić skromne ubranie i zasłonę, unikać kontaktów pozamałżeńskich i poruszać się w miejscach publicznych tylko z męską eskortą.

Ograniczenia purdah są zazwyczaj większe dla kobiet pochodzących z konserwatywnych rodzin i z wyższych kast. Zasłaniają one twarze i milczą w obecności starszego mężczyzny, zarówno w domu, jak i poza nim. Dla muzułmanów szczególnie ważne jest zasłanianie całego

ciała, do czego służy burka, czarna „suknia” szczelnie chroniąca kobiety przed spojrzeniem obcych. W południowych Indiach purdah praktykowały tylko niektóre grupy mniejszościowe. Inaczej jest na północy, gdzie zwyczaj zniknął jedynie w postępowych rodzinach.

Jak zauważono w wielu badaniach naukowych, decyzje o wysłaniu jedynie syna do szkoły wynikają z przekonania, że to na nim spocznie obowiązek opieki nad starszymi rodzicami. Tak rozpatrywany podział ról jawi się jako swoista inwestycja rodziców w swoją emeryturę. Dziewczynki uważa się za przeznaczone do małżeństwa i opieki nad teściami, a więc rodziną męża. Uważa się je za *parayadhan* ('bogactwo, które należy do innego'). Ich prawdziwy dom znajduje się w rodzinie męża. W konsekwencji ta stara tradycja jest przyczyną nieinwestowania w edukację dziewcząt. W tradycyjnym społeczeństwie indyjskim nadal przeważa pogląd, że praca kobiet sprowadza się tylko do sfery domowej, która nie wymaga zbyt dużej wiedzy szkolnej. Dziewczynki od najmłodszych lat są przygotowywane do wypełniania obowiązków domowych, takich jak gotowanie i opieka nad rodzeństwem. Te zadania mają wprowadzić je do roli matki i żony w niedalekiej przyszłości. Takie postrzeganie roli kobiety sprawia, że młode dziewczynki nie dość, że nie są zapisywane do szkół, to wręcz są dyskryminowane przez samych rodziców, którzy traktują je tylko jako dodatkową parę rąk do pracy, a przez teściowe – jako darmowe sprzątaczkę. W XXI wieku nawet edukacja nie może przerwać przekazywania z pokolenia na pokolenie negatywnych wzorców życia rodzinnego. Kształcenie córki postrzega się jako inwestycję w jej przyszłość na rynku matrymonialnym – im lepsze ma wykształcenie, tym bogatszy chłopak się nią zainteresuje. Po znalezieniu męża dziewczyna przerywa edukację, a jej rola sprowadza się tylko do wychowywania dzieci i „obsługiwania” rodziny męża. Ostatnio wśród lepiej wykształconych warstw społeczeństwa coraz częściej spotkać się można z przekonaniem, że im lepiej wykształcona jest żona, tym lepiej w przyszłości będą wykształcone jej dzieci. Niestety ma to też swoje negatywne strony, ponieważ za lepiej wykształconego męża rodzina dziewczyny musi wnieść większy posag. Tradycyjne małżeństwo jest kojarzone ze sobą przez rodziców pary młodej po odbyciu wielu narad, zbadaniu wróżb i horoskopów. W Indiach do tej pory żywa jest tradycja posagu, który wplacają rodzice panny młodej rodzinie nowożeńca. Najczęściej jest to określona suma pieniężna i podarunki, takie

jak samochód, sprzęt RTV i AGD. Wielkość wiana zależy od pochodzenia kastowego pana młodego, jego statusu społeczno-ekonomicznego, lat jego nauki, rodzaju zdobytego wykształcenia<sup>347</sup>. W 1929 roku wprowadzono minimalny wiek zawierania małżeństw: 21 lat dla mężczyzn i 18 lat dla kobiet. Ponieważ jednak nie karano za łamanie tego prawa, nikt go nie przestrzegał. Nie unieważniano także małżeństw zawartych przez dzieci. Dopiero w 2006 roku wprowadzono taką możliwość. Niestety w Indiach nagminnie preparuje się świadectwa urodzenia i wpisuje daty wygodne dla rodziców. Największy odsetek małżeństw nieletnich w Indiach odnotowuje się w stanach Andhra Pradeś, Bengal Zachodni, Bihar, Jharkhand, Karnataka, Madhja Pradeś, Radżastan, Uttar Pradeś<sup>348</sup>.

Fot. 31-32. Wejście do ubikacji publicznej w Radżastanie



<sup>347</sup> S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 136–137.

<sup>348</sup> *Global Initiative on Out-of-School Children*, dz. cyt., s. 45–46.





Zgodnie z teorią rodziny jako systemu, niepiśmienność jednego członka rodziny wpływa na inne podsystemy rodzinne, co prowadzi do przekonania, że to sprawa całej rodziny, której skutki odczuwają wszyscy. W związku z tym pomyślna alfabetyzacja jednego z członków systemu narusza homeostazę rodziny i wywiera wpływ na procesy komunikacyjne tworzące system społeczny rodziny. Jak sugeruje Ewa Przybylska, opanowanie umiejętności pisania i czytania przez dziewczynkę lub kobietę stanowi potencjalne zagrożenie dla całego centralnego układu jej relacji międzyludzkich. Chęć emancypacji, uniezależnienia się od rodziców lub męża budzi obawy członków rodziny, którzy przywykli do deficytu swobód kobiety, co więcej – na nim budowali relacje rodzinne. Piśmienność żony i matki zachwieje systemem rodzinnym i zmusi jego członków do zredefiniowania ról rodzinnych<sup>349</sup>.

Na zakończenie tej części rozważań warto przytoczyć twierdzenie Jiří Prokopa. Zdaniem badacza edukację w społeczeństwie patriarchalnym, w którym mężczyźni mają władzę nad kobietami, postrzega się

<sup>349</sup> E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, dz. cyt., s. 406.

jako narzędzie tworzące świadomość, że różnice płciowe do tej pory uznawane za ważne zdezaktualizowały się. Edukacja może być narzędziem walki z dualistycznymi i stereotypowymi tendencjami<sup>350</sup>. Zmiana społeczna musi być związana z nieuchronnymi procesami, które warunkują przejście społeczeństwa na wyższe szczeble rozwoju. Zmiany mają doprowadzić do przekształcenia struktury społecznej. Kształcenie kobiet upoważni je do poszukiwania równości płci w społeczeństwie. Dzięki pracy zarobkowej kobiety podniosą swój status w społeczeństwie rządzonym przez mężczyzn. Dzięki skutecznym metodom planowania rodziny zdobędą władzę nad własnym życiem. Już nie los zdecyduje o kolejnej ciąży, ale one same. Dzięki podwyższeniu statusu społecznego i wydłużeniu liczby lat w szkole zwiększy się wiek osób zawierających małżeństwo, przez co kobiety będą miały mniej dzieci. Z kolei dzieci, które się urodzą, będą zdrowsze i lepiej wykształcone. Kobiety zarabiające na utrzymanie rodziny będą w stanie zapewnić lepszą przyszłość swoim córkom. Edukacja kobiet może przyczynić się do ich rehabilitacji jako osób marginalizowanych. Oznaczałoby to zmniejszenie różnic społecznych i płciowych.

Fot. 33–34. Dzieci rodzą dzieci



<sup>350</sup>J. Prokop, *Nierówności w wykształceniu i nierówności płci w teorii i praktyce europejskiej*, dz. cyt., s. 268.



Kilkunastoletnie dziewczynki zamiast uczęszczać do szkoły, muszą wychodzić za mąż i rodzić dzieci. Do tej roli są przygotowywane od urodzenia: najpierw wychowują swoje rodzeństwo, a po kilku latach – własne dzieci. W społeczeństwie indyjskim niezamężna dwudziestoletnia kobieta to już stara panna, a jej szanse na znalezienie męża maleją wraz z wiekiem. Trzydziestolatka najczęściej jest już babcią, a pięćdziesięciolatka – prababcią.

Fot. 35. Wspólna praca



Cała rodzina niesie przez miasto zebrane gałęzie. Gdyby dysponowali wózkiem, nie potrzeba byłoby tyle rąk do pracy.



**ROZDZIAŁ VI**  
**MIĘDZY WYZYSKIEM**  
**A USAMODZIELNIENIEM**



Neoliberalizm – według Eugenii Potulickiej – to paradygmat ekonomiczno-polityczny, dominująca ideologia globalnego kapitału. Nurt początkowo zakorzenił się w krajach anglosaskich, aby ostatecznie transnarodowe koncerny narzuciły neoliberalne reguły wolnego rynku reszcie świata. Narodowe gospodarki od pojęcia obywatela przeszły do pojęcia konsumenta, dla którego zakupy są celem egzystencji. Człowiek jest traktowany wyłącznie z utylitarystycznego punktu widzenia. Musi on rywalizować z innymi, aby udowodnić swoją wartość. Neoliberalizm spowodował narastanie w świecie biedy, dotyczącej przede wszystkim osoby bezbronne, zwłaszcza dzieci. Powoduje także ekonomiczną, polityczną, społeczną i kulturową degradację świata pracy<sup>351</sup>.

Neoliberalna polityka oświatowa została zaczerpnięta z ekonomii rynkowej. Edukacja stała się towarem na rynku usług. Tak pojmowana polityka oświatowa w Indiach przejawia się:

- w tworzeniu rynku oświatowego,
- prywatyzacją instytucji oświatowych,
- obniżeniem nakładów na naukę i edukację na szczeblu podstawowym,
- przekazywaniem edukacji w ręce biznesmenów dążących do maksymalizacji swoich zysków,
- wprowadzaniem korporacyjnego systemu zarządzania instytucjami oświatowymi,
- wprowadzaniem systemu rozliczalności w stosunku do nauczycieli, uczniów i szkół,
- wprowadzaniem mierzalnych wyników osiągnięć<sup>352</sup>.

W kontekście neoliberalizmu każda dobra praktyka edukacyjna przejawia się instrumentalną wytwórczością, zorientowaną na produk-

<sup>351</sup> E. Potulicka, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”, dz. cyt., s. 101-105.

<sup>352</sup> Tamże, s. 107-108.

cję ekonomicznego zysku, i ma służyć umacnianiu potencjału gospodarczego społeczeństw<sup>353</sup>.

Tomasz Szkudlarek słusznie zauważa, że edukacja jest pewną formą kolonizacji, narzuceniem dominującej kultury. Jednocześnie wiąże się z upelnomocnieniem, emancypacją, uwolnieniem człowieka od ograniczeń. Zdaniem badacza istotą pedagogicznego myślenia jest napięcie między świadomością istnienia przemocy kulturowej, wpisanej w działalność pedagogiczną, a tradycją oświecenia dla wolności<sup>354</sup>.

W świetle neoliberalnych praktyk ważne staje się uzmysłowienie sobie, jak manipulacje ze strony rządów oraz koncernów wpływają na losy jednostek w krajach Trzeciego Świata. Praktyki specyficzne dla neoliberalnej gospodarki muszą zostać zdemaskowane, aby można było obronić się przed mechanizmami wpływu stosowanymi przez oprawców. Należy przestać stawiać bierny opór, a zacząć walczyć o lepszy los. Ważne staje się pytanie, w jaki sposób instytucje edukacyjne w Indiach mają emancypować społeczeństwo. Bogusław Śliwerski definiuje emancypację jako „wyzwolenie jednostek spod społecznej przemocy poprzez aktywny udział w kreowaniu czy współtworzeniu antyrepresyjnych form wychowania i współżycia”<sup>355</sup>.

Jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak, emancypacja w kontekście edukacji jest rozumiana jako „proces uczenia się bycia niezależnym intelektualnie i emocjonalnie w sytuacjach sprzeczności i konfliktów oraz bycia odważnym w podejmowaniu krytycznych osądów i decyzji”<sup>356</sup>. Uwidacznia się ona w trzech wymiarach: intelektualnym, emocjonalnym oraz instrumentalnym. Najważniejsze w edukacji szkolnej w Indiach wydają się samodzielność i krytycyzm w myśleniu, co w dalszej kolejności ewokuje emancypację działań<sup>357</sup>. Autorka podkreśla, że:

<sup>353</sup> A. Męczkowska-Christiansen, *Pedagogia bezdroża w „świecie bez alternatyw”*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”, dz. cyt., s. 54.

<sup>354</sup> T. Szkudlarek, *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica. Edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...* Praca zbiorowa, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995, s. 12.

<sup>355</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania. Idee – metody – inspiracje*, Kraków 2001, s. 264–265.

<sup>356</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Szczecin 2002, nr 1, s. 14.

<sup>357</sup> Tamże.



Kluczową rolę w tym procesie pełni korzystanie z własnego głosu do wyrażania sprzeciwu, upominania się o prawa i pola wolności w celu konstytuowania własnego miejsca w świecie ludzi, rzeczy i zjawisk, w celu wyzwolenia się od dogmatyzmu, ale też złudzeń i osiągnięcia krytycznej świadomości, wyrażającej się w odważnym korzystaniu z własnej mocy sprawczej<sup>358</sup>.

Przeciwnicy importowania obcych kulturowo wzorów edukacji starali się stworzyć instytucje mające na celu walkę z analfabetyzmem wśród najmłodszych, alternatywne dla zachodniego modelu edukacji. Indyjski system oświaty miał zreformować District Primary Education Programme (DPEP). W działania na rzecz podniesienia poziomu kształcenia na poziomie podstawowym zaangażowała się również Unia Europejska. W celu zwiększenia kontroli nad szkołami i nauczycielami powołano ponad 290 tysięcy komitetów edukacyjnych, 140 tysięcy komitetów zarządzania szkołami i 190 tysięcy komitetów rodzicielskich. Ponieważ efektywność pracy nauczycieli była zbyt niska, wiele stanów zaczęło zatrudniać tak zwanych paranauczycieli. Obecnie pracuje ich w całych Indiach około 400 tysięcy. Nie mają specjalistycznego wykształcenia, jednak aby utrzymać swe posady, muszą się ciągle dokształcać i pracować ciężiej od nauczycieli opłacanych przez rząd<sup>359</sup>.

## 6.1. PROGRAMY NAPRAWCZE DLA GRUP DEFAWORYZOWANYCH

Kontynuatorem założeń DPEP jest Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) – organizacja, która do 2009 roku utworzyła ponad dwa miliony nowych szkół podstawowych, dzięki czemu przyczyniła się do obniżenia poziomu analfabetyzmu wśród najmłodszych mieszkańców Indii. SSA koncentruje się na walce z problemem przerywania nauki – dąży do zapewnienia każdemu dziecku dostępu do dziesięcioletniej bezpłatnej i obowiązkowej edukacji, co jest w Indiach zagwarantowane na mocy konstytucji (Right of Children to Free and Compulsory Education Act z 2009 roku).

<sup>358</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Iluzja upełnomocnienia jako środka emancypacji w edukacji i poprzez edukację*, [w:] *Utopia a edukacja*, dz. cyt., s. 131.

<sup>359</sup> D. Rothermund, *Indie*, dz. cyt., s. 227.

SSA obejmuje swoim protektoratem ponad milion placówek i 192 miliony dzieci.

Program ma na celu zakładanie placówek oświatowych w tych miejscach, które nie mają możliwości stworzenia ich i utrzymania z własnych środków, a także wzmocnienie istniejącej infrastruktury szkolnej przez zapewnienie dodatkowych pomieszczeń, toalet, wody pitnej, przyznanie dotacji na konserwację i naprawy. SSA zapewnia szkołom, w których pracuje niewystarczająca liczba nauczycieli, dodatkowych pracowników, a także organizuje intensywne szkolenia i dotacje na rozwój nauczycieli. SSA kładzie szczególny nacisk na edukację dziewcząt i dzieci o specjalnych potrzebach (niepełnosprawni, dzieci ulicy, niedotykalni). SSA dąży również do zapewnienia dzieciom lekcji informatyki w celu zmniejszenia przepaści cywilizacyjnej w Indiach<sup>360</sup>.

Na wsiach powołano wiejskie komitety edukacyjne (VEC) w celu decentralizowania struktur zarządzania DPED. Od 1992 roku VEC przysługuje prawo do decydowania o przyszłości szkół, na równi z lokalnymi politykami i administracją lokalną. Ich zadaniem jest nawiązanie współpracy z miejscową społecznością w celu zapewnienia jej udziału w zarządzaniu oświatą i zaangażowania w proces kształcenia na wsi. W szkołach na wszystkich szczeblach edukacji i we wszystkich regionach funkcjonuje ponad 43 tysiące komitetów. W ich skład wchodzi przewodniczący, rodzice, poseł okręgu lub wybrani przedstawiciele okręgu, przedstawiciele organizacji pozarządowych, pracownicy służby zdrowia, kobiety, przedstawiciele Dalitów, rodzice dzieci niepełnosprawnych i członkowie klubu młodzieży. Dzięki działalności VEC odnotowano w szkołach większy odsetek dziewcząt oraz dzieci kończących drugi stopień edukacji, a zapisy do szkół podstawowych znacznie wzrosły. Nadal jednak stosunek liczby dzieci do liczby nauczycieli na wsiach wynosi 70 do 1, a zapisy dziewcząt do szkół wzrosły tylko w tych miejscowościach, w których otworzono szkoły dla dziewcząt bądź zatrudniono nauczycielki<sup>361</sup>.

Zdaniem A. K. Paliwala treści kształcenia w szkołach powinny być dobierane do kontekstu nie tylko globalnego, lecz także lokalnego. W Indiach, zamiast czerpać z obcych wpływów, należy rozwijać własne

<sup>360</sup> Sarva Shiksha Abhiyan, <https://www.aicte-india.org/reports/overview/Sarva-Shiksha-Abhiyan> [30.11.2011].

<sup>361</sup> Tamże.

podejście do edukacji. Proces kształcenia powinien mieć na celu wyeliminowanie wpływu kolonialnego i wyzysku Hindusów. Zamiast tłumaczyć dzieła Rousseau, Pestalozziego czy Deweya, należy przyjrzeć się poglądom Ramakryszny, Buddy, Mahaveera, Tagore, Gandhiego, Giju Bhai, Wiwekanandy, Aurobindo i Radhy Kryszny<sup>362</sup>. Jedynym sposobem na uzyskanie prawdziwej wolności jest wypracowanie własnego systemu edukacji o charakterze wielokulturowym, łączącym podejście pedagogiki emancypacyjnej z krytyczną. Gayatri Ch. Spivak twierdzi, że należy na nowo skonstruować tożsamość, należy zabrać głos w świecie zdominowanym przez relacje dominacji i oporu<sup>363</sup>. Pytanie tylko, czy Indie są na to gotowe.

Instytucją powołaną do walki z analfabetyzmem wśród młodzieży i dorosłych jest National Literacy Mission (NLM), powstała w 1988 roku. Jej głównym zadaniem jest uczenie pisania i czytania dzieci i dorosłych z najniższych kast, mieszkańców z terenów wiejskich, a także wdrażanie idei edukacji permanentnej, zgodnie z którą nauczanie trwa przez całe życie i przybiera różnorodne formy. Początkowo w ramach NLM przeprowadzono dwie kampanie alfabetyzacji: Total Literacy Programme i Post Literacy Programme, które od 1999 stanowią jednolity projekt: Literacy Campaigns and Operation Restoration. Ogromny sukces akcji, przeprowadzonej z inicjatywy NLM w Kottayam w stanie Kerala, spowodował, że program kontynuowano w kolejnym mieście – Ernakulam (Kochi). Do 2002 roku programem NLM objęto prawie cały kraj. Do najpopularniejszych form nauczania wykorzystywanych w programach NLM należą festiwale religijne, procesje, sztuka lokalna, teatr lalek, pieśni ludowe<sup>364</sup>. Działania NLM koncentrują się wokół problemów dzieci z grupy wiekowej 9–14 lat i osób z grupy wiekowej 15–35 lat, które nie skorzystały z możliwości kształcenia w przeszłości lub nie miały dostępu do systemu edukacji. Szczególny nacisk kładzie się na objęcie programem grup o mniejszych szansach edukacyjnych – kobiet oraz dzieci z klas opóźnionych w nauce, a także mieszkańców obszarów plemiennych i mniejszości etnicznych, niedotykalnych i grup marginalizowanych. NLM składa się z czterech komponentów: edukacji podsta-

<sup>362</sup>A. K. Paliwal, *Designing A Post-Colonial Pedagogy*, dz. cyt., s. 11.

<sup>363</sup>G. Ch. Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, dz. cyt., s. 66.

<sup>364</sup>Sarva Shiksha Abhiyan, dz. cyt.

wowej, Operation Black Board<sup>365</sup>, nieformalnej edukacji (NFE) i edukacji dorosłych. W 1999 roku UNESCO przyznało NLM nagrodę za wybitne osiągnięcia na polu walki z analfabetyzmem<sup>366</sup>.

Functional Literacy Programme, powołany w ramach działań NLM, ma na celu walkę z analfabetyzmem przez naukę pisania, czytania, liczenia i – co ważne – uświadomienie społeczeństwu, w jaki sposób jednostki do tej pory marginalizowane mogą polepszyć swoją sytuację. Analfabeci muszą znać przyczyny ich deprywacji i wiedzieć, jakie instrumenty polityki społecznej mają wpływ na ich sytuację socjo-ekonomiczną. Wielu ludzi, zwłaszcza kobiet, nie jest świadomych swoich praw i nie ma wiedzy o otaczającym ich świecie, a patriarchalny model rodziny nie pozwala na wyrwanie się z pęt tradycji. Podczas trzech miesięcy nauki (ponad 300 godzin) ludzie powyżej 15. roku życia mogą nabyć podstawową wiedzę z zakresu pisania, czytania i liczenia. Pozwoli to na czytanie gazet, znaków drogowych, wypełnianie aplikacji urzędowych, pisanie listów do rodziny, dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie. Na koniec kursu każdy otrzymuje certyfikat potwierdzający ukończenie szkolenia.

Fot. 36. Instytut Oświaty Ludowej w Bikanerze



Wygląda nowocześnie w porównaniu z tradycyjną zabudową.

<sup>365</sup>Zapewnienie każdej szkole najpotrzebniejszych materiałów dydaktycznych i sprzętu, zatrudnienie odpowiedniej liczby nauczycieli, w tym kobiet.

<sup>366</sup>H. Mystek-Pałka, *Edukacja dorosłych w Indiach*, dz. cyt., s. 330.

## II. 4. Radżastan



Źródło: Wikimedia, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map\\_rajasthan\\_dist\\_7\\_div.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_rajasthan_dist_7_div.png) [13.01.2021].

W ramach NLM powołano do życia Jan Shikshan Sansthan (JSS) Institute of People's Education, co można przetłumaczyć jako Instytut Oświaty Ludowej. Swoje działania koncentruje on na pomocy ludziom biednym, niepiśmiennym, neoliteratom<sup>367</sup>, grupom upośledzonym, najniższym kastom. Program JSS został uruchomiony w 1967 roku, początkowo jako instytucja kształcenia dorosłych Shramik Vidyapeeth, mająca

<sup>367</sup> Neo-literates – neoliteraci, osoby do niedawna będące analfabetami, ale posiadające już umiejętność czytania i liczenia na niskim poziomie. System edukacji nieformalnej ma w ich przypadku rozwinąć kompetencje językowe i umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy.

na celu poprawę umiejętności zawodowych i jakości życia robotników przemysłowych oraz członków ich rodzin, jak również migrantów z obszarów wiejskich.

W 2000 roku Shramik Vidyapeeth przemianowano na JSS, które znacznie rozszerzyło swoją działalność. Obecnie w Indiach funkcjonuje 221 agencji JSS. Oczekuje się, że będą one wspierały organizację szkolenia zawodowego oraz programy rozwoju umiejętności dla analfabetów, neoliteratów i innych grup docelowych. JSS oferuje 370 programów kształcenia zawodowego, z których dotychczas skorzystało ponad 17 milionów beneficjentów.

Total Literacy Campaign, czyli kampanie literackie uruchomione po powstaniu NLM w 1988 roku, przyczyniły się do powstania rzeszy neoliteratów, którzy po tym, jak zdali sobie sprawę z mocy słowa pisanego, teraz chcą je wykorzystać do poprawy swojego bytu przez podnoszenie kompetencji zawodowych. JSS zapewnia nie tylko rozwój umiejętności, lecz także Life Enrichment Education (LEE), czyli ogólną wiedzę o świecie, żywieniu, wychowywaniu dzieci, prawach kobiet i człowieka. Celem JSS jest włączenie do społeczeństwa ludzi do tej pory wykluczonych i zmarginalizowanych, przywrócenie im poczucia własnej wartości i samodzielności, wykształcenie kompetentnych pracowników i przedsiębiorców. Po 2000 roku wzrosła rola neoliteratów na rynku pracy dzięki zwiększeniu ich efektywności i wydajności. Za pośrednictwem państwowych szkół otwartych mają oni możliwość kontynuowania edukacji na wyższych szczeblach przy jednoczesnym zachowaniu pracy.

JSS oferuje wysokiej jakości umiejętności zawodowe i wiedzę techniczną. Aby dotrzeć do wszystkich beneficjentów, centra otwiera się w rejonach slumsów i na terenach wiejskich, kursy są bardzo tanie, nie ma dolnej granicy wieku i nie jest wymagana umiejętność czytania i pisania, dzięki czemu kształcą również analfabetów. Za sprawą działalności JSS wiele kobiet i dziewcząt, które nigdy wcześniej nie uczęszczały do szkoły, mogły zdobyć zawód i w dalszej kolejności pracę, a co za tym idzie – poprawić swój status społeczny i ekonomiczny. JSS działa w ramach programów alfabetyzacji, kształcenia ustawicznego i edukacji dorosłych<sup>368</sup>.

<sup>368</sup> Sarva Shiksha Abhiyan, dz. cyt.

Fot. 37. Krawcowe pracujące w ramach JSS w Bikanerze



Z powodu braku elektryczności kobiety pracują w małym, ciemnym pomieszczeniu na starej maszynie do szycia, przypominającej maszynę mojej prababci. Kobiety są jednak zadowolone z wyników swojej pracy. Nie są świadome, że w innych warunkach mogłyby pracować o wiele bardziej efektywnie, co przyniosłoby im większe zarobki.

Fot. 38. Pracujące kobiety w Radżastanie



Dzięki temu, że pracują na własny rachunek i dostarczają gotowy towar do magazynu, mają ruchomy czas pracy i mogą łączyć obowiązki wobec rodziny i pracodawcy.



Oddział JSS w Bikanerze<sup>369</sup> utworzono w 2001 roku i od tego czasu prowadzi się w nim szkolenia zawodowe dla mieszkańców miasta i okolic. Z raportu sporządzonego przez JSS w 2008 roku wynika, że placówka w roku szkolnym 2007/2008 przeprowadziła 106 kursów dla analfabetów i neoliteratów, w których udział wzięło ponad 4500 osób z Bikaneru i okolic. Programem objęto osoby w wieku od 15 do 35 lat, które miały możliwość uczestniczenia w różnych kursach zawodowych: od projektowania ubrań, przez zdobienie mebli i pakowanie prezentów, po kursy komputerowe. Zdecydowana większość beneficjentów (70%) to kobiety między 15. a 35. rokiem życia. Tylko 50% osób miało wykształcenie, 12% stanowili analfabeci, a 38% – neoliteraci. Największym zainteresowaniem cieszyły się kursy trzy- i czteromiesięczne (1000 uczestników), najmniejszym – dziesięciodniowe (64 uczestników) i sześciomiesięczne (118 uczestników). W ramach JSS prowadzono także Open Basic Education Programme, skierowany do neoliteratów, w którym uczestniczyły 37 kobiet. Program nauki odpowiada klasom I–III formalnej edukacji. Dodatkowo ponad 2600 osób uczestniczyło w szkoleniu na temat zapobiegania HIV/AIDS, które zorganizowano przy współpracy z UNESCO<sup>370</sup>.

Tab. 21. Typ wykształcenia uczestników zajęć w Bikanerze w roku szkolnym 2007/2008

	Udział procentowy	Ogółem liczba osób
Niepiśmienni	12,42	239
Neoliteraci	38,08	733
Z wykształceniem	49,50	953
Ogółem	100,00	1925

Źródło: *Field Visit Report 2007–2008*, dz. cyt., s. 3.

<sup>369</sup>Bikaner – miasto w Radżastanie, na pustyni Thar, zamieszkane przez prawie 2 miliony osób (po dodaniu okolicznych miejscowości), z czego niedotykalni stanowią niemal 20% miejscowego społeczeństwa, mniejszości etniczne – 12%, a inne klasy upośledzone (Other Backward Classes, OBC) – 40%. Odsetek osób potrafiących pisać i czytać w 2001 roku wynosił 57,5%, co oznacza, że prawie połowa mieszkańców Bikaneru jest niepiśmienna. Te dane są zbliżone do odsetka analfabetów całej prowincji Radżastan. *Field Visit Report 2007–2008. A role of Jan Shikshan Sansthan*, Bikaner 2008, s. 3–28.

<sup>370</sup>Tamże.

Tab. 22. Kursy zawodowe organizowane przez JSS w Bikanerze

Rodzaj kursu	Czas trwania w miesiącach
1. Obsługa komputera	6
2. Stenografia w hindi	6
3. Projektowanie ubrań	6
4. Naprawa AC i lodówek	5
5. Obsługa komputera	4
6. MS Office	4
7. Kurs szybkiego pisania na komputerze	4
8. Haft maszynowy	4
9. Haft ręczny	3
10. Wyrób dekoracji	3
11. Obróbka tkanin na krośnie	3
12. Rękodzieło	3
13. Krój i szycie	3
14. Farbowanie tkanin	2
15. Pikowanie	2
16. Przewijanie silników	2
17. Drobne naprawy w domu	2
18. Elektryk	2
19. Malowanie tkanin	2
20. Robienie banerów reklamowych	2
21. Patch work	2
22. Usługi fotograficzne	1,5
23. Kompostowanie	1,5
24. Pakowanie prezentów	1
25. Sitodruk	1
26. Robienie kartek okolicznościowych	1
27. Układanie kwiatów	1

Rodzaj kursu	Czas trwania w miesiącach
28. Malowanie henną	10 dni
29. Naprawa riksza	1
30. Karmienie zwierząt	1,5
31. Hodowla pszczół lub drobiu	1
32. Naprawa samochodów	24
33. Spawanie	2
34. Piekarz/cukiernik	5
35. Wyrób naczyń z liści	1
36. Pomoc pielęgniarska	6

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Field Visit Raport 2007–2008*, dz. cyt., s. 3–28.

Jak wynika z raportów JSS w Bikanerze, po odbyciu kursów zawodowych przez grupę 1925 osób, zaledwie 10% z nich znalazło zatrudnienie w danym zawodzie, natomiast 40% (788 osób) to tak zwani *self-employed*. Pozostała część słuchaczy kursów nadal pozostaje bezrobotna. Osoby, które podjęły pracę, osiągają miesięczny dochód w wysokości do 3000 rupii (równowartość 150 złotych). Tylko 18% zarabia więcej<sup>371</sup>.

Tab. 23. Status socjalny beneficjentów programu

	Udział procentowy	Ogółem liczba osób
Dalici	14,81	285
Ludność plemienna	1,71	33
Inne niższe kasty	30,49	587
Mniejszości etniczne	12,68	244
Inni	40,31	776
Ogółem	100,00	1925

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Field Visit Raport 2007–2008*, dz. cyt., s. 3–28.

<sup>371</sup> Tamże.

JSS w celu dokonania ewaluacji programów wykorzystuje sześć komponentów:

- uczestnictwo (frekwencja),
- efektywność kosztów,
- wykorzystanie wiedzy i umiejętności nabytych,
- wykorzystanie budżetu,
- reakcja uczniów,
- reakcja instruktora<sup>372</sup>.

Wydaje się, że jedyną obiektywną przesłanką do oceny efektywności programów jest pierwszy komponent, czyli frekwencja uczestników. Pozostałe elementy są raczej subiektywne. Nie ma możliwości sprawdzenia, jak uczestnicy wykorzystują swoją wiedzę w rodzinie lub w społeczności lokalnej, dlatego pozostaje wystawienie oceny na podstawie wykonania pracy zadanej przez nauczyciela.

Rząd Indii w celu wyeliminowania wszelkich form dyskryminacji wobec kobiet i dziewcząt podjął liczne działania zmierzające do wzmocnienia ich pozycji społecznej i gospodarczej. Uruchomiono programy samozatrudnienia kobiet oraz wydano szereg aktów prawnych, aby pomóc im w rozpoczęciu życia na własny rachunek.

Centre for Education and Development of Rural Women (CEDRW) powołano w 1993 roku w celu polepszenia sytuacji kobiet z terenów wiejskich nie tylko w Radżastanie, lecz także w całych Indiach. CEDRW zaadaptowało do miejscowych potrzeb metody pedagogiczne wypracowane przez Paulo Freirego i Mahatmę Gandhiego. Skoncentrowano się na uczeniu kobiet z grupy wiekowej 15–45 lat, jak pracować na własny rachunek, tworzyć grupy samopomocowe i oszczędzać pieniądze<sup>373</sup>. Dążono do tego, aby centra stawały się miejscem wiejskiej rekonstrukcji. Oprócz pisania i czytania, języków obcych, matematyki, komunikacji interpersonalnej oraz wychowania fizycznego, kobiety uczy się wyrażania własnych poglądów, rysunku, śpiewu, dramy i innych aktywności, będących komponentem kultury indyjskiej. Na szczególną uwagę zasłu-

<sup>372</sup> Tamże.

<sup>373</sup> Freire argumentował, że opresjonowani ludzie powinni sami myśleć o swojej pozycji socjo-ekonomicznej i zaangażować się w działania na rzecz jej zmiany. Natomiast Gandhi postulował zmianę modelu edukacji brytyjskiej i dostosowanie jej do potrzeb społeczności lokalnej. Swoją program nazywał nauką przez pracę.

guje brak egzaminów. Ewaluacja bazuje na codziennych obserwacjach, które nauczyciele zapisują w dziennikach specjalnie przygotowanych do tego celu, a także na testowaniu zdobytej wiedzy podczas pracy grupowej. Poza tym kobiety są zobowiązywane do pokazywania członkom swoich rodzin, czego nauczyły się danego dnia. W centrach znajdują się także przedszkola, aby uczennice mogły zostawić w nich swoje dzieci. Kursy zawodowe obejmują między innymi krawiectwo, haftowanie, malowanie na tkaninie, wytwarzanie biżuterii i toreb, sposoby oszczędzania pieniędzy oraz wychowanie dzieci. W ośrodkach nie brakuje dyskusji nad prawami kobiet, etyką pracy, poprawą budżetu domowego, umiejętnym prowadzeniem sprzedaży, zdrowiem, higieną, odżywianiem. Większość wyrobów wytworzonych przez kursantki trafia do sklepików oferujących swoje towary turystom<sup>374</sup>.

Zdjęcie 39. Ręcznie robione laleczki sprzedawane turystom w forcie Mehrangarh



Sambhali Trust Jodhpur w Forcie Mehrangarh zapewnia kobietom radzastańskim nabycie kompetencji zawodowych i społecznych, dzięki którym mogłyby stać się niezależne finansowo od swoich rodzin. Program Sambhali Trust jest nastawiony zwłaszcza na pracę z Dalitkami, które zwykle nie mają dostępu do edukacji i podstawowych usług medycznych. Sambhali Boutique, który znajduje się w Forcie Mehrangarh

<sup>374</sup> *Innovations in Non-Formal Education. A Review of Selected Initiatives from the Asia-Pacific Region*, Bangkok 2002, s. 36.

w centrum Jodphuru<sup>375</sup>, miejscu najczęściej odwiedzanym przez turystów, zapewnia możliwość sprzedaży swoich produktów uczestnikom i absolwentom Sambhali. Przeważnie jest to biżuteria w stylu indyjskim, odzież z jedwabiu i bawełny, pamiątki ze skóry wielbłądziej i słoniowej, chusty i apaszki, zasłony, tradycyjne obrusy radżastańskie, poszewki na poduszki, pokrowce, prześcieradła, portmonetki oraz torby na ramię. Kobiety, w zależności od liczby sprzedanych wyrobów, zarabiają miesięcznie około 3000–5000 rupii (równowartość 150–250 złotych). Zyski ze sprzedaży przeznaczają się na sfinansowanie różnych programów Sambhali Trust<sup>376</sup>.

Fot. 40. Tradycja kontra nowoczesność



*Strój europejski z pewnością nie cieszy się popularnością na pustyni w Radżastanie.*

<sup>375</sup> Jodhpur leży na obrzeżach pustyni Thar. Jest to drugie co do wielkości miasto Radżastanu, nad którym góruje średniowieczny fort maharadzów. Dzięki niebieskim ścianom zabudowań nazywa się je Błękitnym Miastem.

<sup>376</sup> Sambhali Trust India Jodhpur, <https://www.sambhali-trust.org/> [13.01.2021].

Lok Jambish (LJ) powstało w 1992 roku na terenie Radżastanu, gdzie odsetek analfabetów jest najwyższy w całych Indiach. Celem organizacji jest kształcenie kobiet i dziewcząt, które nigdy nie uczęszczały do szkoły. Lok Jambish to kombinacja słów hindi i urdu, oznaczająca 'ruch społeczny'. LJ stara się przez edukację nieformalną zredukować analfabetyzm, zwłaszcza wśród osób z grupy wiekowej 15–35 lat, a analfabatom funkcjonalnym zapewnić rozwój umiejętności praktycznych. Wysiłki LJ koncentrują się głównie na kobietach jako grupie społecznej najbardziej zmarginalizowanej, czyniąc z edukacji instrument upodmiotowienia i równości<sup>377</sup>. LJ wprowadziła w życie następujące inicjatywy:

- Maktungan – program nauczania dzieci z plemion rejestrowanych w rejonie Udajpuru;
- Madrassa – program dla dzieci z mniejszości etnicznych w rejonie Baratpuru;
- hostele dla dzieci z plemion rejestrowanych, a także dla dzieci migrantów sezonowych, na okres od kilku tygodni do kilku lat;
- Mahila Shikshan Vihar – kursy dla kobiet powyżej 15. roku życia, które przerwały naukę szkolną;
- Balika Shikshan Shivir koło Bikaneru – obóz (trwający od sześciu do dziewięciu miesięcy) dla dziewcząt, które ukończyły 9. rok życia, mający przygotować je do powrotu do szkoły;
- Sahaj Shiksha Kendra – program edukacji nieformalnej dla pracujących dzieci (dwie trzecie beneficjentów to dziewczynki), obejmujący ponad 450 szkół. Nauka odbywa się przez gry i zabawy, a nauczyciele starają się stworzyć dzieciom środowisko pełne radości i zaszczepić w nich przekonanie o tym, że powinny walczyć o swoje prawa. Zrezygnowano ze sztywnych reguł nauczania panujących w szkołach. Program zakłada również wycieczki, spotkania z politykami itp. W rezultacie większość dziewcząt przenosi się do szkół podstawowych i kontynuuje naukę w szkołach ponadpodstawowych;
- rozbudowa Village Education Committee – komitetów wiejskiej edukacji<sup>378</sup>.

<sup>377</sup> V. Ramachandran, Lok Jambish. *Rajasthan People's Movement For Education For All*, New Delhi 2003, s. 7.

<sup>378</sup> Tamże, s. 9.

U stara się nie tylko edukować dziewczęta i tworzyć warunki do ich rozwoju, lecz także poprawić jakość edukacji przez dokształcanie nauczycieli i zmianę nastawienia społeczności wiejskiej względem edukacji kobiet. Jak wykazały badania UNESCO przeprowadzone jeszcze pod koniec XX wieku, tylko 10% kobiet na terenach wiejskich Radżastanu potrafiło pisać i czytać, co wcale nie oznaczało, że tylko 10% chodziło do szkoły. Duża część społeczeństwa niczego się w nich nie nauczyła, przez co zasilila rzeszę analfabetów wtórnych i funkcjonalnych<sup>379</sup>.

Główną ideą wszystkich wymienionych programów było umożliwienie kobietom rozwinięcia swego potencjału i przejście od sytuacji biernej akceptacji swego położenia do działania. Kobiety nastawiono na produkcję i sprzedaż tanich pamiątek. Turyści mogą je nabyć w centrach prowadzonych przez organizacje lub w państwowych sklepikach. Osobną kwestią pozostaje pytanie, ile z pieniędzy uzyskanych ze sprzedaży tych przedmiotów trafia do samych kobiet, a ile do organizacji, dla których pracują. Ceny produktów są na tyle niskie, że turyści za taką samą rzecz są w stanie zapłacić o wiele więcej, niż hinduski sprzedawca od nich żąda. Gdyby ceny pamiątek wzrosły o kilkanaście procent, nadal byłyby atrakcyjne dla turystów, a kobiety radżaściańskie mogłyby zarabiać znacznie więcej niż w tej chwili. Dochód w granicach 150–250 złotych miesięcznie oznacza, że kobiety zarabiają 5–8 złotych dziennie. W żadnym wypadku nie pozwala im to na pełne usamodzielnienie, a jedynie na pewną namiastkę wolności. Pod płaszczykiem pomocy i uzupełnienia kobiet turyści przeprowadzają ponowną kolonizację najbiedniejszych i najsłabszych członków indyjskiego społeczeństwa. Jednak należy pamiętać, że te kobiety nigdy nie chodziły do szkół i nie zdobyły żadnego wykształcenia, a jedyne czego się nauczyły na kilkudziesięciu godzinnych kursach to szycie bluzek lub haftowanie na torbkach ze skóry wielbłądziej. Gdyby nie sprzedaż pamiątek, to rodziny tych kobiet cierpiałyby jeszcze większy niedostatek niż do tej pory. Dla przeciętnego turysty kwota dziesięciu złotych dziennie jest uważana za bardzo niską, jednak dla Hindusa mieszkającego w slumsach lub domku z błota pokrytego blachą falistą już pięć złotych to prawdziwy majątek, za który jest w stanie wyżywić całą rodzinę. Kiedy więc próbujemy podsumować działalność organizacji działających na rzecz

<sup>379</sup> *Innovations in Non-Formal Education*, dz. cyt., s. 44.



upęłnomocnienia kobiet, musimy mieć na uwadze oba przedstawione punkty widzenia.

Fot. 41. Dziewczynka zbierająca śmieci



## 6.2. EDUKACJA MUZUŁMAŃSKA W INDIACH

Historia edukacji muzułmańskiej w Indiach zaczyna się od przybycia tam muzułmanów w x wieku. Arabscy kupcy i osadnicy zakładali maktaby<sup>380</sup> (szkoły koraniczne<sup>381</sup>) i madrasy<sup>382</sup> w miastach Dabel, Mansura, Multan, Sind. Później system szkół stopniowo rozwijał się także w Agrze, Delhi, Khairabadzie, Lahore, Oudh, Patnie i Suracie, które szybko stały się ośrodkami studiów islamskich. Za panowania Brytyjczyków subkontynent indyjski przeszedł radykalną zmianę ideologii edukacyjnej, która była postrzegana przez muzułmanów jako zagrożenie dla ich tożsamości. Madrasy stały się miejscami sprzeciwu wobec kolonialnej pedagogiki oraz kulturowej i edukacyjnej hegemonii Brytyjczyków. Świecki charakter madras ustanowiono w 1915 roku z inicjatywy ówczesnego rządu brytyjskiego. Oprócz studiów islamskich do programu nauczania w madrasach wprowadzono historię i język angielski<sup>383</sup>.

Obecnie w całych Indiach dominują cztery typy islamskich instytucji edukacyjnych:

- maktab<sup>384</sup>
- madrasa<sup>385</sup>

<sup>380</sup>Wyraz *maktab* pochodzi od słowa *kuttab* i oznacza 'szkoła podstawowa'. W języku perskim *mu(ktab)* odnosi się do wszystkich typów szkół. Maktab może być też biblioteką. Ponieważ Indie były pod wpływem kultury perskiej, autorka przyjmuje, że szkoły koraniczne są synonimem maktab.

<sup>381</sup>Autorka używa terminu *szkoła koraniczna* na określenie wszystkich placówek oświatowych podlegających edukacji w stylu muzułmańskim, czyli w pewien sposób alternatywnych wobec szkolnictwa europejskiego.

<sup>382</sup>Termin *madrasa* jest zwykle używany w przypadku bardziej zorganizowanych instytucji z klasami i nauczycielami na różnych poziomach edukacji.

<sup>383</sup>U. Anzar, *Islamic Education*, dz. cyt., s. 1.

<sup>384</sup>W maktabie dziecko uczy się podstawowych zasad islamu oraz podstaw matematyki, geografii, nauk społecznych, Koranu, urdu, hindi, języka angielskiego i regionalnego. Zazwyczaj kurs jest pięcioletni. Dziecko może z łatwością przejść kurs do 12. roku życia. Następnie niektórzy uczniowie chodzą do szkoły lub do madras. W niektórych regionach, jak Assam czy Kerala, maktaby działają poza normalnymi godzinami szkolnymi, między 7.00 a 9.00 rano i między 18.00 a 20.00 wieczorem. Chłopcy i dziewczęta uczą się Koranu, urdu i podstawowych zasad dogmatycznych. Zazwyczaj nauczyciele w maktabach nie mają wykształcenia pedagogicznego i dlatego są słabo opłacani. M. K. Qasmi, *Existing System of Madrasa Education in India*, 27.11.2011, <http://www.deoband.net/blogs/archives/11-2011> [13.01.2021].

<sup>385</sup>Terminem *madrasa* określa się budynek i pokoje gościnne, w których muzułmańscy

- jamia<sup>386</sup> i
- darul Koran.

Najczęściej spotykanym tłumaczeniem słowa *Koran* jest 'recytacja', co dla muzułmanów oznacza modlitwę. Nauczanie właściwego recytowania przez zapamiętywanie Koranu było centralną cechą edukacji islamskiej. Szkoły koraniczne (maktaby) mogą funkcjonować w dowolnym miejscu: w meczecie, w domu nauczyciela Koranu lub pod gołym niebem. Program nauczania w szkole koranicznej w większości przypadków jest jednakowy dla wszystkich placówek tego typu. Zajęcia można podzielić na religijne i ogólne. Święte teksty, teologia i tradycja są częścią głównego programu nauczania. Języki obce: angielski, hindi, perski czy arabski, stanowią ważny element edukacji, ponieważ zwłaszcza język arabski to oryginalny język Koranu, a perski stanowi podstawę urdu. Współczesne przedmioty, na przykład matematyka i nauki ścisłe, to dodatkowa warstwa programów nauczania. Szkoły koraniczne kładą nacisk na umiejętności takie jak recytacja świętych tekstów, zapamiętywanie (*hifz*), rytmiczna recytacja (*quirat*), sztuka publicznego przemawiania, dyskusowanie, rozumienie, interpretowanie, wnioskowanie, przywództwo (*imamat* i *amamat*) wraz z umiejętnościami zawodowymi<sup>387</sup>.

Nauka w madrasie wygląda podobnie na całym świecie. Polega na zapamiętywaniu długich fragmentów Koranu, co jednocześnie przygotowuje uczniów do bezkrytycznego myślenia. Styl nauczania w szkołach koranicznych jest bardzo autokratyczny i małe dzieci często są karane fizycznie i psychicznie za nieprzestrzeganie zasad i przepisów. Surowa kara cielesna jest normą, przez co wielu uczniów rezygnuje z kontynuowania kształcenia. System egzaminów i oceniania zależy w dużej mierze od rzeczywistych efektów uczenia się, niezależnie od czasu trwania nauki, szczególnie na niższych poziomach<sup>388</sup>.

studenci, po ukończeniu maktabu, kontynuują naukę w formie kursu aalimiat (odpowiednik polskiego licencjatu), trwającego zwykle osiem lat. Tamże.

<sup>386</sup>Jamia to odpowiednik uniwersytetu. Tamże.

<sup>387</sup>M. I. Khan, *Islamic Education System. A Complementary and Cost Effective Channel for Inclusive Elementary Education*, „International Journal of Multidisciplinary Research and Development” 2015, vol. 2, nr 4, s. 1, <http://www.allsubjectjournal.com/vol2/issue4/PartA/pdf/21.1.pdf> [13.01.2021].

<sup>388</sup>W ten sposób oszczędza się czas uczniów. Jeśli dziecko szybko przyswaja sobie wiedzę i wykazuje postępy w nauce, zostanie awansowane do następnej klasy w trakcie trwania semestru. Ocena zasadniczo jest indywidualna. Umiejętności uczniów są oce-

Tab. 24. Model nauczania w madrasie w klasach I-VIII

I klasa	biografia Proroka ( <i>syrat</i> ), gramatyka ( <i>sarf</i> ), składnia ( <i>nahv</i> ), literatura arabska, logika, chirografia ( <i>khush-navisi</i> ), rytualny śpiew ( <i>tajvid</i> )
II klasa	gramatyka, składnia, literatura arabska, orzecznictwo ( <i>fiqh</i> ), logika, chirografia, rytualny śpiew
III klasa	egzegeza koraniczna, orzecznictwo, składnia, literatura arabska, hadis, logika, Bractwo Islamskie, rytualny śpiew, studium zewnętrzne (Tareekh Millat i Khilafat-e-Rashida)
IV klasa	egzegeza koraniczna, orzecznictwo, zasady orzecznictwa, retoryka, hadis, logika, historia, śpiew rytualny, nauki współczesne (miasta Arabii, geografia Półwyspu Arabskiego i innych krajów islamskich)
V klasa	egzegeza koraniczna, orzecznictwo, zasady orzecznictwa, retoryka, wiara ( <i>aqaid</i> ), logika, literatura arabska, śpiew rytualny, studium zewnętrzne (historia królów indyjskich)
VI klasa	interpretacja Koranu, orzecznictwo, zasady interpretacji i orzecznictwa, literatura arabska, filozofia, śpiew rytualny, studium tradycji Proroka
VII klasa	powiedzenia Proroka, orzecznictwo, wiara, odpowiedzialność ( <i>fra'iz</i> ), śpiewanie pieśni, studium zewnętrzne (teksty urdu)
VIII klasa	dziesięć ksiąg różnych autorów, które skupiają się na wypowiedziach Proroka

Źródło: U. Anzar, *Islamic Education*, dz. cyt., s. 15-16; *The System of Education*, [http://www.darululoom-deoband.com/english/sys\\_of\\_edu/index.htm](http://www.darululoom-deoband.com/english/sys_of_edu/index.htm) [13.01.2021].

Ministerstwo Rozwoju Zasobów Ludzkich w rządzie Indii zadeklarowało powołanie Centralnej Rady Madras, której zadaniem ma być usprawnienie systemu edukacji szkół muzułmańskich w Indiach. Choć w madrasach prowadzi się głównie edukację koraniczną, to podejmuje się starania, aby ich programy nauczania rozszerzyć o matematykę i inne przedmioty ścisłe oraz umiejętność obsługi komputera. W Maharastrze uczeń, który posiada dyplom ukończenia madrasy nie-

niane przez nauczycieli w sposób ciągły, mniejszy nacisk kładzie się na semestralne oceny. Dzięki takiemu podejściu szkoły koraniczne są znacznie tańsze i ekonomiczniejsze w porównaniu do zwykłych szkół. Tamże.

przestrzegającej formalnego programu nauczania, zostanie uznany za niewykształconego. W celu zmodernizowania edukacji koranicznej rząd ogłosił, że w przypadku przyznania dotacji rządowych będą obowiązkowe cztery przedmioty: matematyka, język angielski, nauki ścisłe i nauki społeczne. W Maharastrze zarejestrowano 1890 madras, z których tylko 550 zgłosiło chęć nauczania tych przedmiotów. W Kerali edukację muzułmańską kontroluje administracja rządowa. W 2005 roku ponad 6 tysięcy nauczycieli uczyło ponad 500 tysięcy uczniów muzułmańskich. Programy nauczania nie są opracowywane przez meczety czy prywatne instytucje oświatowe, ale przez lokalny rząd. Rząd udziela również akredytacji. Języka arabskiego można uczyć się w madrasach wyłącznie po zajęciach szkolnych. Wzbudziło to sprzeciw placówek na północy Indii, gdzie madrasy zastępują formalną edukację.

Do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia w madrasach powołano specjalną instytucję Scheme to Provide Quality Education in Madrasas (SPQEM). Zasadnicze elementy systemu SPQEM są następujące:

- zwiększenie honorariów dla nauczycieli;
- szkolenie nauczycieli co dwa lata w celu zwiększenia ich kompetencji pedagogicznych;
- zapewnienie pracowni komputerowych i laboratoriów przyrodniczych;
- rozbudowanie bibliotek szkolnych i wyposażenie ich w materiały pomocnicze do nauki matematyki, przyrody itp.;
- akredytacja madras do wystawiania certyfikatów ukończenia edukacji formalnej<sup>389</sup>.

Regiony, w których muzułmanie stanowią większość mieszkańców, cechuje niski poziom alfabetyzacji. Edukacja muzułmańska miała zostać zmodernizowana w 1986 roku, kiedy powołano Program Modernizacji Madras w ramach Narodowej Polityki Edukacyjnej (National Policy on Education). Niektóre stany utworzyły również zarządy edukacji madras (Madrasah Education Boards), które przejęły kontrolę nad programami nauczania w madrasach. Część szkół religijnych dofinansowuje rząd Indii, a wyniki ich egzaminów końcowych są akceptowane

<sup>389</sup> Central Sponsored Scheme for Providing Quality Education in Madrasa (SPQEM), s. 1-3, [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/upload\\_document/SPQEM-scheme.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/SPQEM-scheme.pdf) [13.01.2021].

przez wyższe uczelnie. W niektórych stanach muzułmanie należą do grup podwójnie defaworyzowanych przez brak dostępu do szkolnictwa i jego niski poziom<sup>390</sup>. Odpad szkolny w przedziale wiekowym 11–13 lat jest o wiele wyższy niż wśród innych grup religijnych. Jednak zgodnie z danymi pochodzącymi z raportu Rajindara Sachara muzułmanie w Indiach nie stanowią homogenicznej grupy i występują między nimi znaczne różnice – w zależności od regionu, z jakiego pochodzą. Odpad szkolny wśród muzułmanów z północnych regionów, zdominowanych przez język hindi, wynosi 18–20%, podczas gdy na południu – zaledwie 3%<sup>391</sup>. Jak wynika z raportu UNICEF/UNESCO, głównym powodem uczęszczania przez dzieci muzułmańskie do madrasy nie jest nauka Koranu, ale to, że w okolicy nie ma żadnej innej szkoły prowadzonej w urdu przez nauczycieli znających ten język. Zaledwie 4,7% rodziców posyła swoje dzieci do madrasy z powodów religijnych<sup>392</sup>. Potwierdza to tezę o defaworyzowaniu muzułmanów jako grupy społecznej i o niespektowaniu ich potrzeb kulturowych. W zależności od regionu polityka oświatowa wobec muzułmanów może być jawnie dyskryminacyjna bądź zaledwie subtelnie wyczuwalna. Dzieci muzułmańskie właśnie ze względu na porzucanie szkoły częściej zmusza się do podejmowania pracy zarobkowej, a dziewczynki – do zajmowania się domem. W wielu regionach muzułmanie są marginalizowani, spychani do gett, jak na przykład w Bikanerze – mieście na pustyni Thar w Radżastanie. Zoya Hasan i Ritu Menon w 2004 roku przeprowadziły badania, które wykazały, że na północy Indii dziewczęta dorastają w konserwatywnych rodzinach patriarchalnych utrudniających im dostęp do edukacji nie tyle z powodu ubóstwa, ile – przede wszystkim – z braku odrębnych szkół dla dziewcząt, niedostatku kobiet nauczycielek oraz oddzielnego transportu dla kobiet<sup>393</sup>.

<sup>390</sup>Social, Economic and Educational Status of the Muslim Community of India. A Report, New Delhi 2006, s. 9–10, <https://ruralindiaonline.org/en/library/resource/social-economic-and-educational-status-of-the-muslim-community-of-india/> [13.01.2021].

<sup>391</sup>Global Initiative on Out-of-School Children, dz. cyt., s. 48.

<sup>392</sup>Tamże.

<sup>393</sup>Z. Hasan, R. Menon, *Educating Muslim Girls. A Comparison of Five Cities*, New Delhi 2005, s. 36.

Fot. 42. Madrasa Ittehad-ul-Muslimeen, Kapadia Nagar Jama Masjid Trust – Bombaj, w pobliżu tamtejszej największej dzielnicy slumsów Bandra



W 2014 roku miałam okazję odwiedzić szkołę Ittehad w Bombaju. Jest to jedna z niewielu szkół w tej aglomeracji, w której muzułmanie mogą się uczyć w urdu. Chociaż większość uczniów bardzo często opuszcza zajęcia ze względu na obowiązki domowe, a wielu z nich migruje po całej prowincji Maharastra, to jednak szkoła odgrywa ogromną rolę w utrzymaniu tożsamości etnicznej i religijnej muzułmanów w tym regionie. Madrasa Ittehad znajduje się przy ruchliwej drodze łączącej miasto Bombaj z Nowym Bombajem, gdzie większość mieszkańców wyznająca islam żyje w slumsach. Dzieci uczęszczające do tej szkoły nie mają możliwości chodzenia do szkół publicznych. Oprócz recytacji Koranu uczą się także innych przedmiotów: języka urdu, matematyki i historii. Większość madras w Indiach znajduje się w pobliżu meczetu, a nauczanie religijne odgrywa ważną rolę w transmisji kulturowej. W szkole Ittehad największym problemem jest duża absencja uczniów na lekcjach. Dzieci ze slumsów nie uczęszczają regularnie na zajęcia, dlatego nauczyciele mają wiele trudności z wprowadzaniem nowych treści i realizowaniem podstawy programowej. Najczęstszą przyczyną nieobecności na zajęciach jest niepewność życia dzieci ze slumsów. Często zmieniają miejsce zamieszkania lub muszą pracować na swoje utrzymanie.

Fot. 43. Madrasa w Bikanerze



Muzułmanie w Bikanerze w obawie o swoje bezpieczeństwo coraz częściej uciekają się do życia w gettach w całym kraju. Szkoły rządowe, które istnieją w dzielnicach muzułmańskich, są jedynymi ośrodkami edukacji, w dodatku o bardzo niskim poziomie. Madrasa w Bikanerze mieści się w zniszczonym budynku, liczącym kilkadziesiąt lat. Brak funduszy na jego odbudowę powoduje, że zajęcia odbywają się w pomieszczeniach pod gołym niebem. Cały budynek od kilku lat grozi zawaleniem – niestety szkole nie udało się uzyskać nowego lokum. Muzułmanki na każdym kroku podkreślają, że doświadczają marginalizacji i dyskryminacji. Jednocześnie są dumne z faktu, że ukończenie szkoły gwarantuje im wysoki status w społeczności, lepsze zarobki, a także emeryturę na starość. W szkole realizują podstawy programowe typowe dla wszystkich szkół rządowych. Nauczyciele, będący muzułmanami, są opłacani przez rząd.



Fot. 44. Szkoła bez dachu



Dach w madrasie zawalił się kilka lat temu, jednak z braku funduszy nie udało się go odbudować. Ta szkoła jest najbiedniejszą placówką oświatową, jaką w życiu widziałam. Niewyobrażalna wręcz bieda mieszkańców miasta zmusza ich do spędzania kilku godzin dziennie w warunkach, które urągają godności ludzkiej. Zatarę między szkołą a właścicielem budynku prowadzi do tragedii młodych dziewcząt, które w każdej chwili mogą stracić życie lub zdrowie w zdewastowanej szkole. Uważam, że każdy człowiek, bez względu na wyznawaną religię czy płeć, zasługuje na szacunek, który może się przejawiać w zapewnieniu odpowiedniego miejsca do nauki. Nawet najbiedniejsi ludzie, najbiedniejsi z biednych, zasługują na to, aby ich dzieci miały dostęp do edukacji i mogły z niego bezpiecznie korzystać. Spędzanie kilku godzin w szkole pozbawionej dachu jest niewyobrażalną opresją wobec dziewcząt, pogwałceniem ich podstawowych praw.

Sierociniec dla chłopców w Kochi jest jedną z nielicznych tego typu placówek w Indiach, która zajmuje się sierotami z różnych regionów Indii. Większość dzieci w sierocińcu jest przygotowywana do adopcji w kraju i za granicą, w związku z czym uczą się różnych języków, w tym angielskiego i arabskiego. W Mattancherry przyjmuje się nie tylko sieroty, lecz także – coraz częściej – dzieci rodziców żyjących. Wśród nich są dzieci robotników migrujących z Bihar, Bengal Zachodniego i Manipuru, którzy pracują w Kochi, ale nie zarabiają wystarczająco dużo, aby zapewnić swoim dzieciom żywność, schronienie, odzież i edukację.

Nie ma jednak pewności, że te dzieci zostaną oddane do adopcji, ponieważ informacje tego rodzaju nie są dostępne dla osób postronnych. Ponadto nie ma jasnych informacji na temat źródeł finansowania, dlatego że darowizny są anonimowe. Mimo to najważniejsze jest, że dzieci z sierocińca mogą wreszcie cieszyć się swoim dzieciństwem, bez obawy o przyszłość. W sierocińcu w Kochi poza dziećmi z Kerali mieszka 11 dzieci z Manipuri, 10 z Biharu i 3 nepalskich dzieci, których rodzice pracują w mieście i co jakiś czas je odwiedzają. Większość dzieci mieszka w domu dziecka pomimo że ma rodziców (94%). Dzieci przebywają w nim głównie z powodu problemów rodzinnych (przemocy domowej, uzależnienia jednego z rodziców od alkoholu) lub ubóstwa. Często same uciekają z domu. W szkole mogą ukończyć edukację i zdobyć zawód.

Fot. 45. Mattancherry – muzułmański sierociniec prowadzony przez Najatbul Muslimeen Trust Reo, będący pod kontrolą Board of Control for Orphanages and Other Cheritable Homes w Kochi (Kerala)



Na podstawie obecnego stanu wiedzy można poczynić pewne sugestie dotyczące usprawnienia funkcjonowania madras. Po pierwsze, należy zrozumieć charakter wykluczenia dotyczący dzieci z rodzin muzułmańskich. Aby podnieść jakość kształcenia, zamiast zastępować słabo wykwalifikowanych nauczycieli nowymi, można doksztalić tych pierwszych. Szkolenia, warsztaty online, nowe podręczniki metodyczne, pomoce dydaktyczne pomogą skutecznie rozwijać ich umiejętności. Należy również podnieść świadomość rodziców na temat korzyści płynących z wykształcenia zarówno syna, jak i córki. Dużą zachętą są posiłki rozdawane w szkołach oraz stypendia socjalne dla najbiedniejszych. Ważną rolę odgrywa integracja nauk religijnych, nauki zawodu z przedmiotami szkolnymi takimi jak matematyka, przyroda czy języki. Należy dołożyć wszelkich starań, tak aby każda madrasa była nie tylko kontrolowana przez komisje edukacyjne, lecz także odpowiednio wyposażona w nowoczesny sprzęt szkolny.

### 6.3. POLITYKA „POZYTYWNEJ” DYSKRYMINACJI DALITÓW (PROTEKCYJNEGO EGALITARYZMU)<sup>394</sup>

Fot. 46. Dalici w centrum stolicy



<sup>394</sup>Ten wątek autorka poruszyła w artykule: *Polityka pozytywnej dyskryminacji Dalitów w Indiach*, „Kultura i Historia” 2013, nr 23, <https://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/4602> [13.01.2021].

W literaturze naukowej używa się zamiennie terminów *grupy upośledzone*, *Dalici*, *niedotykalni*, *pariasi*, *Harijanie* (*Dzieci Boga*), *kasty rejestrowane*. W 1938 roku określenie *scheduled castes* (kasty rejestrowane) zostało potwierdzone przez indyjską konstytucję. Miało to na celu wyznaczenie kast, które wymagały pomocy socjalnej i ekonomicznej państwa. W latach 70. XX wieku zaczęto używać określenia *oppressed* (uciśniani, znieważani)<sup>395</sup>.

Kwestionowanie praktyki niedotykalności sięga XIX wieku, kiedy to Brytyjczycy sprzeciwili się niektórym jej przejawom. Proklamacja Królowej Wiktorii z 1858 roku stanowi, że

nikt nie może być uprzywilejowany, nikt uciemżony, albo niepokojony z racji wyznania bądź praktyk religijnych, lecz wszyscy jednakowo równo chronieni są przez prawo [...], że tak dalece jak można, poddani nasi jakiegokolwiek rasy i wyznania, mają wolny dostęp do zajmowania stanowisk w naszej służbie, do których powinni być kwalifikowani ze względu na wykształcenie, zdolności, i gotowość wypełniania obowiązków<sup>396</sup>.

Mahatma Gandhi był pierwszym przywódcą, który zwrócił uwagę na potrzebę emancypacji niedotykalnych i zaprzestania ich deprecjacji przez wyższe kasty. Nazywał ich *Harijans* – Dzieci Boga, przez co nadał swym działaniom jedynie wymiar religijny, tak aby nie naruszyć tradycyjnej struktury społecznej<sup>397</sup>. Za początki polityki dyskryminacji pozytywnej w Indiach, zwanej także polityką protekcyjnego egalitaryzmu, uznaje się Reservation Act z 1937 roku, na mocy którego dla niedotykalnych zapewniono 15% miejsc w sektorze publicznym, rządowym i edukacji. Chciano w ten sposób umożliwić upośledzonym grupom awans społeczny<sup>398</sup>. Powstała wtedy pierwsza klasyfikacja kast w Indiach, która wykazała, że liczba niedotykalnych wynosiła ponad 43 miliony, co

<sup>395</sup>D. Jakubowska, R. Rydzewski, *Prawo a rzeczywistość – współczesna sytuacja Dalitów w Delhi*, [w:] *Indie w XXI wieku*, dz. cyt., s. 84.

<sup>396</sup>J. Szatkowska, *Zmiany społeczeństwa kastowego w Indiach współczesnych*, Warszawa 1977, s. 23.

<sup>397</sup>P. Gosh, *Positive Discrimination in India. A Political Analysis*, „Ethnic Studies Report” 1997, vol. 15, nr 2, s. 136.

<sup>398</sup>D. Jakubowska, R. Rydzewski, *Prawo a rzeczywistość*, dz. cyt., s. 84.

stanowiło 28% całego społeczeństwa<sup>399</sup>. W 1950 roku artykuł 17. konstytucji Indii zniósł status niedotykalnych, a artykuły 16. i 335. zapewniały ich preferencyjne traktowanie przy zatrudnianiu na stanowiska w administracji publicznej. Miało to pomóc w stworzeniu egalitarnego społeczeństwa i ochronić przed dyskryminacją kastową. Osobom pochodzącym z kast rejestrowanych artykuły 330. i 332. gwarantowały miejsca w parlamencie i administracji państwowej<sup>400</sup>. Rząd indyjski opracował jeszcze kilka innych aktów prawnych mających zapewnić równość wszystkich obywateli: Untouchability Act z 1955 roku, Protection of Civil Rights Act z 1976 roku i The Scheduled Castes and The Scheduled Tribes Act z 1988 roku. Pomimo tego nie udało się zintegrować Dalitów z resztą społeczeństwa<sup>401</sup>. Na niwie polityki objawia się to wzrostem znaczenia partii kastowych, które w 2005 roku przejęły władzę w Uttar Pradeś, największym stanie w Indiach.

Na mocy Central Educational Institutions Act od 4 stycznia 2007 roku w państwowych szkołach i uczelniach rezerwuje się 15% miejsc dla kast rejestrowanych, 7,5% – dla plemion rejestrowanych i 27% – dla pozostałych upośledzonych społeczności. System preferencji obejmuje rezerwacje określonej puli miejsc w systemie szkolnictwa, na stanowiskach samorządowych i we władzach administracyjnych, a także system pomocy finansowej i społecznej, bezpłatne szkolnictwo, stypendia, akademiki oraz specjalne regulacje prawne przeciwdziałające dyskryminacji społecznej i ekonomicznej<sup>402</sup>. Celem programu pozytywnej dyskryminacji, poza wyrównaniem różnic społecznych, jest wsparcie i aktywizacja Dalitów w życiu polityczno-społecznym kraju, a także poprawa jakości życia tych grup ludności.

W tym akcie preferencyjne traktowanie niedotykalnych uzasadniano w następujący sposób:

<sup>399</sup>Jednym z najbardziej kontrowersyjnych Hindusów walczących z systemem kastowym był Bhimrao Ramji Ambedkar, urodzony w 1891 roku, absolwent studiów prawniczych w Anglii. Pochodził z kasty Maharów i od samego początku swojej kariery pracował nad polepszeniem sytuacji niedotykalnych. Doszedł jednak do wniosku, że to się nigdy nie uda w tradycyjnym społeczeństwie hinduskim i w 1956 roku przeszedł na buddyzm. W tym samym czasie ponad 200 tysięcy Hindusów przeszło na religię buddyjską.

<sup>400</sup>P. Gosh, *Positive Discrimination in India*, dz. cyt., s. 138.

<sup>401</sup>D. Jakubowska, R. Rydzewski, *Prawo a rzeczywistość*, dz. cyt., s. 92.

<sup>402</sup>*Annual Report 2011–2012*, dz. cyt., s. 186.

- jako konieczność zapewnienia bezpieczeństwa w sferze publicznej członkom grup, które były w przeszłości obiektem dyskryminacji kastowej,
- wymogiem integracji tych grup ze społeczeństwem,
- stworzeniem szans dla najbardziej uzdolnionych,
- potrzebą sprawiedliwości społecznej,
- zadośćuczynieniem grupom pokrzywdzonym<sup>403</sup>.

Bazując na ustawie Right of Children to Free and Compulsory Education Act z 2009 roku, ministerstwo edukacji podjęło następujące działania:

- wprowadzono naukę w językach regionalnych,
- przygotowano podręczniki w językach regionalnych oraz wielojęzyczne materiały dla nauczycieli,
- przeprowadzono kursy z edukacji wielojęzycznej dla nauczycieli,
- uczulono nauczycieli na specyficzną kulturę i praktyki plemienne,
- inkorporowano wiedzę lokalną do podręczników,
- przygotowano miejsca w szkole, dzięki którym uczniowie z plemion mogliby kultywować swoje tradycje bez poczucia niższości i alienacji,
- zaangażowano członków wspólnoty w działalność szkoły w celu zmniejszenia dystansu występującego między społecznością lokalną a tą instytucją,
- zorganizowano żłobki i przedszkola „Anganwadis”, aby dziewczynki nie musiały zajmować się swoim rodzeństwem,
- przeprowadzono specjalne treningi przygotowujące nauczycieli do pracy z ludnością plemienną, w tym naukę lokalnych dialektów,
- opracowano specjalny plan nauczania dzieci nomadów i migrantów<sup>404</sup>.

Polityka rządu gwarantującą określoną pulę miejsc w szkołach, na uniwersytetach i w służbie cywilnej wywołała ogromne niezadowolenie Hindusów z wyższych kast, którzy musieli rywalizować o miejsca zgodnie z kryterium merytorycznym<sup>405</sup>. Państwo zapewnia 25% miejsc dla członków kast rejestrowanych i rdzennych ludności plemiennych, a system przywilejów obejmuje wszystkich członków tych grup, bez

<sup>403</sup>S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 196.

<sup>404</sup>*Annual Report 2011–2012*, dz. cyt., s. 188.

<sup>405</sup>K. Knott, *Hinduizm*, dz. cyt., s. 108.

względu na ich sytuację życiową. Nie uwzględnia się więc kryteriów takich jak zawód, dochód czy własność, z zastrzeżeniem, że jedną trzecią miejsc przeznaczają się dla Dalitek. W Indiach wprowadzono pozytywną dyskryminację kobiet w instytucjach politycznych, czyli parytet przyznający kobietom jedną trzecią miejsc w parlamencie federalnym i parlamentach stanowych. Nowe prawo budzi sporo sprzeciwów, ponieważ dotyczy także prestiżowych uczelni informatycznych i biznesowych, między innymi Indian Institute of Management i Indian Institute of Technology<sup>406</sup>.

Miejsca przeznaczone dla niedotykalnych nie są jednak wykorzystywane. Szacuje się, że z preferencji korzystało nie więcej niż 6–10% ogółu członków grup do tego uprawnionych<sup>407</sup>. Warto podkreślić, że poziom analfabetyzmu wśród Dalitów wynosi 54%, a wśród ludności plemiennej – 53%. Te dwie grupy są nadal dyskryminowane. Dopóki nie zmieni się systemu edukacji i nie obejmie się nauką podstawową szerszych warstw ludności z niższych kast, dopóty Dalici będą poza społeczeństwem<sup>408</sup>. Hindusi z wyższych kast nie dopuszczają niedotykalnych do przyznanych im miejsc. The General Castes tłumaczą to tym, że Dalici nie mają odpowiedniego wykształcenia lub odpowiednich kwalifikacji na dane stanowisko albo że miejsca, o które się starają, są już zajęte<sup>409</sup>.

Tab. 25. Odsetek uczniów uczęszczających do szkoły w latach 1980–2010 (w %)

Rok	Klasy								
	1–5	6–8	9–12	1–5	1–5	6–8	6–8	9–12	9–12
				SC	ST	SC	ST	SC	ST
1980/81	58,1	17,8	9,5	11,0	4,7	2,2	0,7	1,2	0,3
1990/91	73,7	28,1	16,0	15,8	7,9	4,2	1,7	2,3	0,8
2000/01	81,6	33,0	22,3	21,2	11,0	6,7	3,1	3,8	1,5
2005/06	92,7	38,6	30,6	25,3	14,1	9,1	4,5	5,6	2,2

<sup>406</sup>Portal Spraw Zagranicznych, [www.psz.pl](http://www.psz.pl) [30.10.2011].

<sup>407</sup>S. Łodziński, *W dążeniu do równości*, dz. cyt., s. 193.

<sup>408</sup>Centrum Studiów Polska – Azja, <http://www.polska-azja.pl/> [30.10.2011].

<sup>409</sup>Tamże.

Rok	Klasy								
	1-5	6-8	9-12	1-5 SC	1-5 ST	6-8 SC	6-8 ST	9-12 SC	9-12 ST
2006/07	93,0	40,3	31,4	26,3	14,4	9,5	4,7	6,1	2,4
2007/08	94,5	42,6	35,6	26,3	14,7	9,9	4,7	6,4	2,5
2008/09	92,8	39,9	36,3	26,5	15,3	10,5	5,1	6,6	2,7
2009/10	94,0	43,4	37,1	26,5	15,2	10,9	5,1	8,2	3,0

Źródło: *Annual Report 2011-2012*, dz. cyt., s. 195.

Tab. 26. Odsetek uczniów porzucających naukę w latach 2005-2010 (w %)

Rok	Kategoria	Klasy		
		1-5	6-8	1-10
2005/06	SC	32,86	55,17	70,57
	ST	39,79	62,87	78,52
	Ogółem	25,67	48,80	61,62
2009/10	SC	29,33	51,25	59,03
	ST	34,50	57,78	75,21
	Ogółem	28,86	42,39	52,76

Źródło: *Annual Report 2011-2012*, dz. cyt., s. 197.

Kastowość jest jednym z najważniejszych czynników determinujących społeczeństwo hinduskie. Zjawisko niedotykalności przyczyniło się do wysokiego wskaźnika wczesnego porzucania szkoły i analfabetyzmu wśród Dalitów, przekraczającego znacznie odpowiednie wskaźniki dotyczące ogółu ludności, przy czym różnica we wskaźniku piśmienności między Dalitami i nie-Dalitami prawie nie uległa zmianie od momentu uzyskania przez Indie niepodległości w 1947 roku, a wskaźnik piśmienności dalickich kobiet na obszarach rolniczych Indii nadal utrzymuje się na bardzo niskim poziomie 37%<sup>410</sup>. W mie-

<sup>410</sup> Prawa człowieka w odniesieniu do Dalitów w Indiach. Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie sytuacji Dalitów w zakresie przestrzegania praw człowieka w Indiach,



ście przeszło dwa razy szybciej można znaleźć pracę niż na wsi. Dzieci w wieku szkolnym mieszkające na wsiach są wprowadzane w role dorosłych, pomagają rodzicom w pracach na polu i w domu, podejmują działalność zarobkową, która przynosi natychmiastowy dochód. Aż 90% pracujących dzieci mieszka na wsi, gdzie o wiele większe znaczenie niż w mieście odgrywa tradycyjny podział kastowy. Trwałość nierówności edukacyjnych na terenach wiejskich świadczy o sile zależności kastowych, których nie udało się wyeliminować przez ostatnie dziesięciolecie. Zgodnie z danymi UNICEF ponad 28 milionów dzieci w wieku 6–14 lat pracuje zarobkowo. W Radżastanie pracuje 20% populacji wszystkich dzieci w wieku szkolnym<sup>411</sup>.

Tab. 27. Odsetek osób żyjących poniżej granicy ubóstwa w latach 1983–2005 (w %)

Rok	Wieś		Miasto	
	SC	Ogółem	SC	Ogółem
1983	59	46	56	42
1993	48	37	49	32
2005	36	28	39	25

Źródło: J. Heyer, N. G. Jayal, *The Challenge of Positive Discrimination*, „Crisis Working Paper” 2009, nr 55, s. 24, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08b69e5274a27-b2000b15/wpr55.pdf> [13.01.2021].

Formalnie indyjskie prawo pracy jest bardzo restrykcyjne. W rzeczywistości, ze względu na ogromną presję ze strony rzeszy bezrobotnych napływających do dużych aglomeracji miejskich, prawo pracy jest respektowane tylko w przedsiębiorstwach państwowych, zatrudniających 15% siły roboczej Indii. Natomiast zatrudnienie, płace i warunki pracy pozostałych 85% pracowników zależą całkowicie od woli prywatnych pracodawców<sup>412</sup>. Niedotykalni utrzymują się w dużej mie-

Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej P6\_TA(2007)0016, 25.10.2007, s. 2, <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0016+0+DOC+XML+V0//PL> [13.01.2021].

<sup>411</sup> *The Situation of Children in India*, dz. cyt., s. 23.

<sup>412</sup> Centrum Studiów Polska – Azja, dz. cyt.

rze z pracy najemnej, czyli zależnej działalności zarobkowej. Przy czym istotne jest, że tylko nieliczni mają wykształcenie zawodowe, własne gospodarstwo lub nieruchomości. W miastach zwykle utrzymują się z prac niskopłatnych i dorywczych. Zatrudnia się ich zazwyczaj do czynności niewymagających żadnych umiejętności<sup>413</sup>. Dalicy wykonują pracę niewolniczą, przymusową. Ponadto dyskryminuje się ich na wielu rynkach – rynku pracy, mieszkaniowym, kapitałowym i kredytowym. Naraża się ich na dłuższe godziny pracy, opóźnienia w wypłacie wynagrodzenia (które jest niższe od wynagrodzenia innych pracowników) oraz słowne i fizyczne poniewieranie<sup>414</sup>.

Na przestrzeni lat zmieniły się formy dyskryminacji niedotykalnych. Często stają się oni ofiarami przemocy, gwałtów, indywidualnych i masowych morderstw, odmawia się im prawa do edukacji, wstępu do świątyń, wolności zamieszkania, dostępu do studni. Przepęstwa wobec niedotykalnych nie podlegały i w dalszym ciągu nie podlegają karze<sup>415</sup>.

Wielu Dalitów nie zgłasza przestępstw ze strachu przed odwetem ze strony dominujących kast. Według oficjalnych statystyk policyjnych z 5 ostatnich lat, co tydzień 13 Dalitów pada ofiarą morderstwa, ma miejsce 5 przypadków podpalenia dalickich domów lub gospodarstw, 6 Dalitów pada ofiarą porwań i uprowadzeń, 3 Dalitki na dzień stają się ofiarami gwałtu, 11 Dalitów każdego dnia jest bitych i co 18 minut popełniane jest przestępstwo przeciwko niedotykalnym<sup>416</sup>.

Pomimo wzrostu gospodarczego Indii ograniczenia kulturowe za miast zanikać, uległy przekształceniom. Tradycyjną pionową strukturę kastowego społeczeństwa poddano znacznemu przewartościowaniu. Bramini nie odgrywają już głównej roli w społeczeństwie: ich dotychczasową pozycję polityków, wyższych urzędników, elity życia naukowego i medialnego bezpowrotnie podważyły niższe kasty, które stworzyły silne fundamenty ekonomiczne (przykładowo: kasta Baniów, którzy zdominowali przemysł stalowy i elektromaszynowy, czy kasta chłopów

<sup>413</sup> Tamże.

<sup>414</sup> *Prawa człowieka w odniesieniu do Dalitów w Indiach*, dz. cyt.

<sup>415</sup> K. Knott, *Hinduizm*, dz. cyt., s. 108.

<sup>416</sup> *Prawa człowieka w odniesieniu do Dalitów w Indiach*, dz. cyt.

Yadawów, która przejęła władzę polityczną w Uttar Pradeś i Biharze, przez co wzrosło jej znaczenie w indyjskiej polityce). Awans społeczny niższych kast odbywa się masowo, jednak nadal obowiązuje kastowa solidarność i dbanie o interesy poszczególnych dżati, w opozycji do interesów innych kast i ogółu społeczeństwa<sup>417</sup>.

Fot. 47. Dzieci ulicy pomalowane przez matkę i obwieszane amuletami strzegącymi ich przed złym spojrzeniem



Krajowa Komisja do spraw Najniższych Kast zaobserwowała (w ramach rządowego Specjalnego Programu dla Najniższych Kast), że przydział funduszy i ich wykorzystanie na rzecz dobrobytu i rozwoju Dalitów w znacznym stopniu nie jest wystarczające. Wdrażanie ustaw chroniących ich prawa pozostaje w dużej mierze niezadowolające, a zaniżone wynagrodzenia, niewolnicza praca, do której wykorzystuje się także dzieci, oraz brak ziemi uprawnej nadal negatywnie wpływają na życie indyjskich Dalitów<sup>418</sup>.

<sup>417</sup> Centrum Studiów Polska – Azja, dz. cyt.

<sup>418</sup> Prawa człowieka w odniesieniu do Dalitów w Indiach, dz. cyt.

Użycie kastowej identyfikacji w dalszym ciągu podtrzymuje istnienie systemu kastowego, prowadzi do powstawania kolejnych resentymentów w sytuacji rywalizowania o pozycję na rynku pracy. Zapewnienie pewnych przywilejów mniejszości zaprzecza zasadom równości społecznej. W praktyce powszechna korupcja i nepotyzm skutecznie ograniczają korzystanie z tych przywilejów szczególnie tym, którzy takiej pomocy rzeczywiście potrzebują – najbiedniejszym i najmniej wykształconym. W imię egalitaryzmu mas kwestionuje się fundamentalną zasadę równości startu, bez względu na rasę, kastę, religię czy status majątkowy<sup>419</sup>.

<sup>419</sup> S. Tokarski, S. Bhutani, *Nowoczesne Indie*, dz. cyt., s. 138.

## ROZDZIAŁ VII

# „INKLUZJA CZY ILUZJA?”. ANALIZA PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA W ŚWIETLE TEORII MARTHY NUSSBAUM O DZIESIĘCIU ZDOLNOŚCIACH LUDZKICH



Do analizy programów naprawczych wykorzystano podejście socjologiczne, w szczególności jego odmianę konstruktywizmu społecznego zakładającą, że podręczniki można traktować jako „teksty kultury, które mają moc kreowania sensów i wpływania na kształt tożsamości odbiorców”<sup>420</sup>. Badaczowi pozwala to spojrzeć na programy kształcenia jako na „narzędzia przemocy symbolicznej, walki o znaczenia i priorytet definiowania obowiązujących wizji świata”<sup>421</sup>. Jak twierdzi Mariola Chomczyńska-Rubacha, „podstawy programowe stanowią narzędzie kontroli władz oświatowych nad praktyką oświatową”<sup>422</sup>. Paradygmat interpretacyjny, przyjęty przez badaczkę, zakłada, że „wybór i kompozycja treści nauczania nie stanowią reprezentacji aktualnego stanu wiedzy ani obiektywnego obrazu społeczeństwa, lecz rodzaj konstruktu społeczno-kulturowego”<sup>423</sup>.

## 7.1. ANALIZA PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA W INSTYTUTUCIE OŚWIATY LUDOWEJ W BIKANERZE (JSS)

Do analizy działalności Instytutu wykorzystano podstawy programowe, materiały instruktażowe dla nauczycieli, metodykę nauczania oraz procedury ewaluacyjne. Celem programów naprawczych JSS jest wytrenowanie u beneficjentów umiejętności umożliwiających im przystosowanie się do społeczności, której są częścią. Można się tego dowiedzieć już na pierwszej stronie programu nauczania Jan Shikshan Sansthan: Course

<sup>420</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Podręczniki, poradniki – mapa czy ślepa uliczka?*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”, dz. cyt., s. 444.

<sup>421</sup> Tamże, s. 445.

<sup>422</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] „Po życie sięgać nowe”, dz. cyt., s. 452.

<sup>423</sup> Tamże, s. 453.

Curriculum for Bakery and Confectionery, Directorate of Adult Education, opracowanego w New Delhi w 2005 roku przez 14 specjalistów z JSS oraz 7 specjalistów z poszczególnych przedmiotów.

Ważnym elementem każdego programu nauczania jest Life Enrichment Education (LEE). Ten komponent ma dostarczyć wiedzy na temat praw kobiet, odpowiedniego żywienia, udzielania pierwszej pomocy, odpowiedzialnego rodzicielstwa, integracji narodowej. To właśnie te składowe programu nauczania zostaną poddane szczegółowej analizie, ponieważ ich istotą jest sprzeciwienie się panującym stosunkom społecznym. W każdym społeczeństwie bazującym na zasadach gospodarki neoliberalnej zasadne jest utrzymywanie jego części w niewiedzy, co wynika z prostej kalkulacji: jeśli świeżo upieczonego fryzjera, krawca czy opiekuna osób starszych wyposażymy w kompetencje niezbędne do przeciwstawienia się neoliberalnym praktykom, kto będzie stanowił tanią siłę roboczą? Czy w globalnym społeczeństwie potrzebne są krawcowe świadome swoich praw i domagające się zerwania z opresyjną kulturą indyjską, które zamiast wysłać swoje dzieci do pracy w fabrykach należących do zachodnich inwestorów, pošlą je na cały dzień do szkoły, a za kilka lat na studia, a same rozwiodą się ze swoim mężem nadużywającym alkoholu? Czy społeczeństwo indyjskie jest gotowe na taką rewolucję kulturalną? Czy świat jest na to przygotowany? A może to tylko pozorowane działania mające na celu uspokojenie opinii publicznej, a w rzeczywistości dostarczające na rynek pracy niewykształconych, tanich pracowników?

Jako narzędzie do analizy programów kształcenia wybrano Central Human Functional Capabilities, w języku polskim funkcjonujące jako Perspektywa Zdolności Ludzkich (PZL) Marthy Nussbaum<sup>424</sup>. Składają się na nią następujące elementy:

1. Życie
2. Zdrowie fizyczne
3. Integralność cielesna
4. Zmysły, wyobraźnia, myślenie
5. Emocje
6. Rozum praktyczny
7. Stowarzyszanie się

<sup>424</sup> M. Nussbaum, *Women and Human Development*, dz. cyt., s. 78–80.



8. Inne gatunki

9. Zabawa

10. Kontrola polityczna i materialna nad własnym otoczeniem<sup>425</sup>.

Zdaniem badaczki jest to minimum, które pozwala osiągnąć równość i sprawiedliwość społeczną przez realizację wymienionych zdolności<sup>426</sup>.

Czy w programie wypracowanym w JSS zawarto je wszystkie?

Tab. 28. Analiza występowania dziesięciu zdolności ludzkich w programach nauczania w JSS w Bikanerze

Obszar z PZL	Przedmiot nauczania	Teoria	Praktyka	Efekty kształcenia
1, 2, 6	Żywnienie (edukacja zdrowotna)	- Zbilansowana dieta - Zasady gotowania - Choroby wynikające ze złej diety	- Pogadanka z ekspertem do spraw zdrowego odżywiania	- Zwiększenie wiedzy na temat zdrowego odżywiania
1, 2	Upełnomocnienie kobiet	- Prawa kobiet - Edukacja kobiet	- Prezentacja - Zorganizowanie wystawy	- Zrozumienie praw kobiet

<sup>425</sup> Tamże.

<sup>426</sup> M. Nussbaum często nawiązuje do teorii wolności instrumentalnych Amartya Sena. Odróżnił on pięć typów wolności: 1. wolności polityczne i prawa; 2. możliwości (*facilities*) ekonomiczne – gwarancje dostępu do zasobów ekonomicznych i regulacje warunków wymiany mających je realizować (rynki); 3. możliwości (*opportunities*) społeczne instytucji edukacyjnych i zdrowotnych, przy uwzględnieniu ich roli dla podmiotowości politycznej i gospodarczej; 4. gwarancje przejrzystości – z uwagi na ich znaczenie dla podnoszenia poziomu zaufania w stosunkach międzyludzkich, a także dla przeciwdziałania korupcji; 5. zabezpieczenie ochronne (*protective security*). Zagrożenie skrajnym ubóstwem występuje niezależnie od wyników gospodarki, dlatego Amartya Sen podkreśla rolę sieci bezpieczeństwa socjalnego zarówno w formie instytucji o trwałym charakterze (np. zasiłki dla bezrobotnych i dla ubogich), jak i ustanawianych w razie potrzeby (np. doraźna pomoc dla głodujących czy zatrudnienie publiczne dla bezrobotnych). R. Szarfenberg, A. Sen, *Development as Freedom, Rozwój i wolność* [recenzja], „Problemy Polityki Społecznej. Studia i dyskusje” 2003, nr 5, s. 189–210.

Obszar z PZL	Przedmiot nauczania	Teoria	Praktyka	Efekty kształcenia
3, 4, 5, 6, 7, 10		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opieka nad dziewczynkami</li> <li>- Nierówności płciowe</li> <li>- Problem małżeństw nieletnich</li> <li>- Problem posagu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debata</li> <li>- Gra w parach</li> <li>- Esej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protest przeciwko wykorzystywaniu kobiet</li> <li>- Wiedza na temat różnych sposobów pomocy kobietom</li> </ul>
1, 2	Pierwsza pomoc	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zasady pierwszej pomocy</li> <li>- Rodzaje obrażeń</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozwijanie umiejętności udzielania pomocy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zwiększenie wiedzy o sposobach udzielania pierwszej pomocy</li> </ul>
1, 2, 3, 9	Odpowiedzialne rodzicielstwo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rola rodzica</li> <li>- Prawa dzieci</li> <li>- Psychologia dziecięca</li> <li>- Rozwiązywanie problemów dzieci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kolekcja zdjęć</li> <li>- Gra w parach</li> <li>- Wymiana doświadczeń</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wyrobienie nawyków odpowiedniego zachowania wobec dzieci</li> </ul>
6, 7, 10	Integracja narodowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prawa i obowiązki obywatelskie</li> <li>- Różnorodność i integracja</li> <li>- Tolerancja religijna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dyskusja grupowa</li> <li>- Esej</li> <li>- Obserwacja świąt narodowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promocja społecznej harmonii</li> </ul>
7, 10	Księgowość	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sukces w prowadzeniu księgowości</li> <li>- Pożyczki</li> <li>- Bankowość</li> <li>- Zarządzanie firmą</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Przygotowywanie pism</li> <li>- Wypełnianie dokumentów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podniesienie pewności siebie w prowadzeniu własnej działalności</li> </ul>

Obszar z PZL	Przedmiot nauczania	Teoria	Praktyka	Efekty kształcenia
2, 3	Populacja ludności	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demografia</li> <li>- Eksplozja demograficzna</li> <li>- Populacja a rozwój</li> <li>- Koncepcja małej rodziny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dyskusja: raporty UNESCO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiedza na temat zagrożeń wynikających z eksplozji demograficznej</li> </ul>
7	Public relation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacje między kupującym a sprzedającym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wymiana doświadczeń</li> <li>- Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dobre praktyki handlowe</li> </ul>
7, 10	Grupy samopomocy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupy samopomocy</li> <li>- Małe oszczędności</li> <li>- Wymagania, procedury</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formowanie kooperatywy</li> <li>- Wypełnianie dokumentów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podnoszenie wiedzy dotyczącej powstawania grup samopomocy</li> </ul>
8	Ochrona środowiska	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zanieczyszczenie środowiska</li> <li>- Segregacja odpadów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prezentacja plantacji drzew i herbaty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zrozumienie problemów zanieczyszczenia środowiska</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Kobiety w Indiach mają formalnie równe z mężczyznami prawa polityczne, społeczne i zarobkowe. Teoretycznie ich pozycja w społeczeństwie nie różni się od pozycji pracownic fabryk z Warszawy czy Waszyngtonu. Hinduski akceptują życie takie, jakie ono jest, i nie szukają sposobów na walkę z niesprawiedliwością. Nie odczuwają potrzeby pójścia do szkoły i w zdobyciu wykształcenia nie widzą sposobu na wyjście z trudnej sytuacji życiowej. W indyjskich fabrykach praca jest niskopłatna, ale pensja z reguły jest wypłacana regularnie. Poza tym zatrudnia się nieletnich. Wiele matek przyprowadza swoje dzieci do fabryki ze świadomością, że będą tam one wykorzystywane. Nie wiedzą jednak, jak to zmienić<sup>427</sup>.

<sup>427</sup> M. Nussbaum, *Women and Human Development*, dz. cyt., s. 20.

Do takich właśnie kobiet skierowane są programy przygotowane przez JSS w Bikanerze. W swoim założeniu mają nie tylko dostarczyć konkretnych umiejętności potrzebnych do podjęcia pracy w zawodzie, lecz także względnie usamodzielnić kobiety od mężczyzn przez znalezienie pracy lub założenie własnej firmy. W tym celu przygotowano dziewięć przedmiotów, trwających średnio 3 godziny zegarowe. Ich opanowanie powinno dostarczyć kobietom konkretnej wiedzy, którą będą mogły wykorzystać zarówno w pracy, jak i w życiu codziennym. W sumie jest to około 27 godzin zegarowych, co stanowi 10% całego kursu.

Należy jednak podkreślić, że odbiorcami tych programów są w głównej mierze osoby niepiśmienne. Jak więc kobieta podpisująca się odciśnięciem palca może sama wypełnić dokumenty i założyć własną działalność gospodarczą bądź poprosić w banku o pożyczkę? Wydaje się to niemożliwe. Głównym warunkiem usamodzielnienia jest nabycie umiejętności pisania, czytania oraz liczenia. Bez tych umiejętności nie może być mowy o samodzielności. Jak można wytłumaczyć osobie żyjącej za mniej niż dolara dziennie, że musi się zacząć zdrowo odżywiać, jeśli i tak już chodzi głodna? Aby móc segregować odpady, trzeba mieć kontenery na śmieci i kogoś, kto będzie je wywoził. W Indiach normą jest wyrzucanie śmieci „pod siebie”. Nie ma żadnych zakładów komunalnych wywożących śmieci, a selekcji dokonują dzieci ulicy, które wyjmują z nich wszystko, co nadaje się do sprzedania. Odpady organiczne są zjadane przez zwierzęta lub biedaków. O wiele większym problemem Hindusów wydaje się brak toalet i wody pitnej. Większość z nich mieszka w biednych chatkach, chwiejnych konstrukcjach, na błotnistych ulicach, w kurzu, przy otwartych kanałach ściekowych, bez toalet i pryszniców. Mieszkańcy Indii wolą to jednak od akcji „upiększania miast” zapoczątkowanych przez rząd Indiry Gandhi w latach 70., kiedy to zrównano z ziemią slumsy, wyrzucono setki tysięcy ludzi na bruk i przymusowo dokonano sterylizacji mężczyzn<sup>428</sup>.

Ze społeczeństwa patriarchalnego – zdaniem autorki – nie da się wyrugować nierówności płciowej, która jest silnie skorelowana z ubóstwem. Kobiety przez wspólne działanie i pomaganie sobie nawzajem czują solidarność. W ten sposób rodzi się ich siła. Co zaskakujące, z tego samego powodu boją się zrzeszać. Ich mężowie w obawie przed utratą

<sup>428</sup> R. Meredith, *Chiny i Indie. Supermocarstwa XXI wieku*, Warszawa 2009, s. 195–229.

władzy nad żoną zakazują kobietom spotkań z przyjaciółkami. Odpowiada im żona „posłuszna jak owieczka”, która zajmuje się tylko domem. Silna, niezależna kobieta to utrata przez mężczyznę pozycji głowy domu, naruszenie homeostazy w rodzinie. Kobiety w Indiach mają tyle swobody, na ile pozwala im społeczeństwo. Podczas kursów przekazuje się im abstrakcyjną i niepotrzebną do życia wiedzę na temat zagrożeń wynikających z zanieczyszczonego środowiska, *public relations* itp. O wiele bardziej jest im potrzebna umiejętność pisania i czytania, znajomość prawa rozwodowego, umiejętność obrony przed pijanym mężem czy gwałcicielem. Takich tematów jednak się nie podejmuje. Niewątpliwie to właśnie przemoc domowa jest największym problemem Hindusek, o której nie wspomina się w trakcie szkoleń w JSS. Zamiast opowiadać o korzyściach płynących z posiadania małej rodziny, należy dostarczyć kobiecie wiedzy o tym, gdzie ma się udać i jak się zachować w przypadku, gdy jej dzieci się rozchorują. Nie będzie musiała wtedy rodić całej gromadki dzieci, które mają nikłe szanse przeżycia. Zamiast deliberować o zbilansowanej diecie, wystarczy powiedzieć, jak ważne jest mycie rąk przed posiłkiem czy karmienie piersią po porodzie.

Programy JSS kompleksowo obejmują wszystkie obszary z perspektywy zdolności ludzkich. Teoretycznie oznacza to, że po zakończeniu kursu uczestnicy powinni zdobyć wiedzę ze wszystkich zagadnień związanych z życiem, zdrowiem itd. Praktycznie jednak, aby dotrzeć do grupy docelowej, którą stanowią w większości analfabeci lub nowo alfabetyzowani, trzeba zmienić treści kształcenia i liczbę godzin. Przede wszystkim należy uprościć programy nauczania, aby były bardziej zrozumiałe i mniej abstrakcyjne. Społeczeństwo w krajach rozwiniętych ma problem z segregacją odpadów, dla Hindusek zaś to czysta abstrakcja. Należy więc te programy osadzić w indyjskim kontekście kulturowym, w przeciwnym razie ich twórcy mogą mieć trudności z przekazaniem swoich idei. Krytykowanie tradycyjnych wartości hinduskich lub muzułmańskich może spowodować, że kobiety wycofają się z zajęć.

Zdaniem autorki, aby uzyskać pełnię rozwoju, nie wystarczy jedynie przekazać kobietom wiedzę na temat ich praw i spodziewać się, że same się zbuntują i usamodzielnią. Trzeba im dostarczyć do tego pewnych kompetencji i skorygować postawy. Obecnie Hinduski zajmują niższą pozycję w społeczeństwie od mężczyzn. Są gorzej wyżywione,

częściej chorują i nie chodzą do lekarza, są bardziej narażone na przemoc fizyczną i psychiczną. Cierpią na anemię, a ich dzieci mają zahamowany wzrost. W większości są niewykształcone, pozbawione prawa głosu i prawa wyboru partnera. Pracujące kobiety mają podwójny dzień pracy – w domu i w miejscu zatrudnienia. Tradycja hinduska i muzułmańska definiuje kobietą skromność, poświęcenie, szacunek i posłuszeństwo. Nie ma tam miejsca na rozwody i karierę<sup>429</sup>. Jak podkreśla Martha Nussbaum, często zapomina się zapytać same kobiety, co myślą o tych zasadach. Dlatego – z jednej strony – mamy do czynienia z „milczeniem służalczości”, a z drugiej – z „głośnym protestem”. Solidarność rodzinna jest ważniejsza od indywidualnego sukcesu. Hindusi definiują samych siebie jako członków kasty, a nie – autonomiczne jednostki.

W demokratycznych doświadczeniach Indii występują dwie sprzeczne dynamiki związane z wykluczeniem. Z jednej strony – partie rządzące „wykazują wzrastającą świadomość, że zaniedbywanie problemów ubóstwa i bezrobocia w licznych populacjach, które w coraz większym stopniu są świadome swoich praw, jest politycznym samobójstwem”. Z drugiej strony – „krótkowzroczna polityka rozdzielania przywilejów (*pork-barrel*) wzmacnia rozległą sieć patronażu i walk między elitami o podział dochodu narodowego kosztem roszczeń socjalnych większości”<sup>430</sup>. Uznanie pewnych osób lub zbiorowości za gorszych członków społeczeństwa wynika z dominujących systemów wartości i procesu społecznej kategoryzacji. W Indiach występują tożsamości kastowe, co uprawnia do uznania ludności z najniższych kast za mniej wartościową. Programy edukacyjne skierowane do Dalitów mogą jednak wspierać realizację praw tych zbiorowości<sup>431</sup>.

Ważnym narzędziem do walki z feminizacją biedy i z wykluczeniem społecznym jest mikropożyczka udzielana kobietom zakładającym swoją własną firmę. Kredyt opiera się na Self Help Groups (SHG), czyli solidarnych grupach kobiet, których celem jest eliminacja ubóstwa, umożliwienie samozatrudnienia i wsparcie w rozwijaniu własnego biznesu. Obecnie mikropożyczki uważa się za najbardziej efektywny sposób rozwoju

<sup>429</sup> M. Nussbaum, *Women and Human Development*, dz. cyt., s. 1.

<sup>430</sup> Ch. Gore, J. B. Figueiredo, *Wykluczenie społeczne i polityka przeciwdziałania ubóstwu*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i dyskusje” 2003, nr 5, s. 26.

<sup>431</sup> Tamże, s. 27.

społeczno-ekonomicznego. Zasady wypracowane przez Grameen Bank w Bangladeszu zostały docenione przez społeczność międzynarodową i w 2006 roku jego twórca – Muhammad Yunus – dostał Nagrodę Nobla.

Zasady banku Grameen:

1. Bądź zdyscyplinowana, solidarna, odważna.
2. Ciężko pracuj i buduj dobrobyt rodziny.
3. Naprawiaj i ulepszaj swój dom.
4. Uprawiaj warzywa i jedz ich dużo.
5. Nadwyżkę sprzedawaj.
6. Co roku sadź drzewa.
7. Staraj się mieć mało dzieci.
8. Dbaj o zdrowie dzieci.
9. Dbaj o wykształcenie dzieci.
10. Dbaj o czystość środowiska.
11. Buduj i używaj latryn.
12. Nie pij brudnej wody.
13. Pomagaj innym.
14. Pamiętaj o ćwiczeniach fizycznych.
15. Nie bierz i nie dawaj posagu<sup>432</sup>.

Wymienione zasady są zbieżne z PZL Marthy Nussbaum (pokrywają się z punktami 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10). Przede wszystkim zwracają uwagę na zdrowy styl życia i dbanie o zdrowie oraz wykształcenie. W przeciwieństwie do programów JSS zasady banku są mało skomplikowane, a dzięki temu – zrozumiałe dla niepiśmiennych kobiet. Nie próbują zrewolucjonizować życia Hindusek, a raczej dają im proste wskazówki, jak mogą ulepszyć swoje życie. Niestety wiele osób nie miało możliwości spłaty zaciągniętej pożyczki – lichwiarze zaczęli naliczać ogromne odsetki, co doprowadziło do fali samobójstw w całym kraju.

Amartya Sen podkreśla, że „rozwój wymaga usunięcia głównych źródeł zniewolenia: ubóstwa oraz tyranii, skąpych możliwości gospodarowania oraz systematycznych społecznych represji, braku społecznych zabezpieczeń oraz nietolerancji czy nadmiernych ingerencji państwa represyjnego”<sup>433</sup>. Aktywność zawodowa kobiet przynosi (do dys-

<sup>432</sup> D. Marzec, *Niedochodowe organizacje mikrofinansowe w świecie i w Indiach*, [w:] *Chiny – Indie. Ekonomiczne skutki rozwoju*, red. K. Kłosiński, Lublin 2008, s. 271–276.

<sup>433</sup> A. Sen, *Rozwój i wolność*, Poznań 2002, s. 17–18.

pozycji ich oraz gospodarstwa domowego) więcej pieniędzy, mających wartość nie tylko materialną, lecz także symboliczną, zmieniającą stosunki władzy w małżeństwie, uwolnienie od pośredniego statusu bezpłatnej pomocy domowej czy „mówiącego mebla kuchennego”, rozluźnienie powiązań z rodziną, większe usamodzielnienie w relacji małżeńskiej. Z punktu widzenia mężczyzny aktywna kobieta może obrócić się przeciwko niemu, zacząć stawiać wymagania i realizować interesy sprzeczne z ich własnymi<sup>434</sup>. Jedynie niskie opłacanie pracy zawodowej kobiet może część z nich zatrzymać w domu.

## 7.2. UBÓSTWO A POCZUCIE ZADOWOLENIA Z ŻYCIA

Podstawowym kryterium oceny rozwoju Indii są jego efekty społeczne rozumiane jako warunki życia społeczeństwa. Grzegorz Bywalec do analizy i oceny infrastruktury społecznej w Indiach użył następujących wskaźników: wydatki konsumpcyjne gospodarstw domowych, poziom analfabetyzmu, szkolnictwo wyższe oraz stan zdrowia wyrażony długością życia. W swoich analizach doszedł do wniosku, że Hindusi powoli, ale systematycznie stają się coraz bardziej wykształceni i zdrowsi. Przekłada się to na wzrost kapitału ludzkiego, co oddziałuje stymulująco na procesy demokratyzacji oraz aktywizacji społeczności lokalnych<sup>435</sup>. Poprawiły się warunki życia Hindusów, wzrósł poziom konsumpcji, zmalał poziom analfabetyzmu, wzrosła skolaryzacja na poziomie wyższym, obniżyła się umieralność niemowląt<sup>436</sup>. W 2009 roku poniżej granicy ubóstwa żyło 30% mieszkańców Indii. Na podstawie „mapy biedy” można przyjąć, że do najuboższych stanów zaliczają się Assam, Bihar, Chhattisgarh, Jharkhand, Madhya Pradeś, Orissa i Uttar Pradeś. Do stanów o najniższej stopie ubóstwa, czyli o najlepszych warunkach życia, zaliczają się Delhi, Goa i Kerala<sup>437</sup>. Jednak pojęcie nędzy jest relatywnie względne.

<sup>434</sup> K. Leśniak-Moczuk, *Kobieto, kim jesteś we współczesnym świecie?*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2015, nr 43, s. 66.

<sup>435</sup> G. Bywalec, *Reformy ekonomiczne i polityczne a rozwój gospodarczy Indii (1991–2012)*, Łódź 2015, s. 60–66.

<sup>436</sup> Tamże, s. 262.

<sup>437</sup> Tamże, s. 268.



W teorii dobrobytu znane są twierdzenia[,] z których wynika, że dobrobyt społeczny jest tym większy, im mniejsze są nierówności dochodowe. Stąd wynika postulat dla praktyki gospodarczej i społecznej o ograniczanie nierówności<sup>438</sup>.

Amartya Sen mierzenie nierówności w kategoriach związanych z dochodem zastąpił opisem nierówności w kategoriach zdolności (*capability*) i funkcjonowania (*functionings*).

Jeśli zamiast koncentrować się tylko na niskości dochodów, przyjmiemy bardziej rozległą perspektywę ograniczania możliwości, będziemy mogli zobrazować niedostatki życia i wolności przy użyciu konkretnych informacji. [...] Tak więc dochód i bogactwo – ogromnie ważne pośród innych czynników – trzeba ująć w szerokim i zróżnicowanym kontekście powodzenia i niemożności<sup>439</sup>.

Istotne funkcjonowania – mogą być bardzo różnorodne, począwszy od tak elementarnych jak należyte odżywianie się, cieszenie się dobrym zdrowiem, ustrzeżenie się możliwych do uniknięcia chorób i przedwczesnej śmierci, po osiągnięcia bardziej złożone – bycie szczęśliwym, poczucie godności, uczestnictwo w życiu społecznym itd.<sup>440</sup>

Poziom życia, zdaniem Sena, nie zależy jedynie od posiadania dóbr, ale także od zróżnicowania ludzi pod względem możliwości realizacji różnych życiowych celów. Zróżnicowania te są spowodowane m.in. wiekiem, płcią lub kalectwem niektórych jednostek. Jednostkowe zróżnicowania determinują możliwości osób przekształcania posiadanych przez nie dóbr pierwotnych w określony poziom życia. Dobra pierwotne nie mogą więc stanowić odpowiedniej, z punktu widzenia potrzeb sprawiedliwości, podstawy porównań między ludźmi. Znacznie bardziej przydatny w tym kontekście jest aspekt ludzkich możliwości, ponieważ skupienie się na nim pozwala uwzględnić istniejące między ludźmi różnice<sup>441</sup>.

<sup>438</sup> S. M. Kot, *Nierówności ekonomiczne i społeczne a zasady sprawiedliwości dystrybtywnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2004, nr 4, s. 51.

<sup>439</sup> A. Sen, *Rozwój i wolność*, dz. cyt., s. 35.

<sup>440</sup> A. Sen, *Nierówności. Dalsze rozważania*, Kraków 2000, s. 55.

<sup>441</sup> R. Tuziak, *Nierówności społeczno-ekonomiczne a koncepcje sprawiedliwości dystrybtywnej Amartyi Kumar Sena i Johna Rowlsa*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2016, vol. 47, nr 3, s. 237.

W swojej koncepcji ludzkich zdolności Amartya Sen podkreśla to, czego nie mają osoby ubogie, i zwraca uwagę na rzeczywiste problemy osób dotkniętych tym zjawiskiem. „[P]ojęcia zdolności i funkcjonowania wprowadziły jakościowy i etyczny wymiar do pojęcia ubóstwa i ukazały prawdziwe, nieinstrumentalne czynniki warunkujące ubóstwo danej osoby”<sup>442</sup>. Damian Szymczak zauważa, że: „Termin ubóstwo ma konkretne znaczenie dopiero w chwili, gdy jakiś czynnik lub grupa czynników powoduje, że dana osoba postrzega siebie jako ubogą”<sup>443</sup>. Dla Hinduśców oraz muzułmanów indyjskich, wychowanych w kulturze ceniącej prostotę i skromność, na przykład zwolenników Mahatmy Gandhiego, życie wolne od dóbr materialnych stanowi błogosławieństwo w myśl powiedzenia Mahometa *Al faqro faxri* (Bieda jest moją dumą i chwałą). Autorka z całą mocą podkreśla, że Gandhi propagował ideę dobrowolnego ubóstwa rozumianego jako skromność, która pozwala osiągać wysokie standardy moralne. Z tego względu dobra materialne rozpatrywał zarówno w kategoriach ekonomicznych, jak i etycznych<sup>444</sup>.

Wzrost gospodarczy nie przyczynia się do podniesienia jakości życia<sup>445</sup>. Badania Richarda Wilkinsona i Kate Pickett dowodzą, że to nie bieda ma wpływ na nasze samopoczucie, lecz walka o pozycję społeczną. Sukces materialny niesie ze sobą przymus rywalizacji. Ludzie żyjący w społeczeństwach o dużych nierównościach są nieszczęśliwi, bez względu na zajmowaną pozycję społeczną. Nierówności osłabiają poczucie wspólnoty i zachowania prospołeczne, obniżają pozycję kobiet, powodują spadek potencjału edukacyjnego. Zgodnie z tytułem książki *Tam, gdzie panuje równość wszystkim żyje się lepiej*, autorstwa przywołanych badaczy, w Indiach, w których ogromne rzesze ludzi żyją w biedzie, poczucie zadowolenia z życia jest bardzo wysokie.

Wilkinson i Pickett do podstawowych wskaźników jakości życia zaliczyli następujące elementy:

<sup>442</sup> D. Szymczak, *Wprowadzenie do problemu ubóstwa w ujęciu Amartyi Kumara Sena. Wymiar etyczny*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2016, vol. 19, nr 3, s. 96.

<sup>443</sup> Tamże, s. 89.

<sup>444</sup> Tamże, s. 90.

<sup>445</sup> Podstawowe wskaźniki jakości życia według Richarda Wilkinsona i Kate Pickett: poziom zaufania społecznego, poziom zaburzeń społecznych, długość życia, otyłość, liczba zabójstw, poziom mobilności społecznej.

- poziom zaufania społecznego
- poziom zaburzeń społecznych (w tym narkomanię i alkoholizm)
- długość życia i umieralność niemowląt
- otyłość
- wyniki nauczania dzieci
- urodzenia przez nastolatki
- liczbę zabójstw
- współczynnik prizonizacji
- poziom mobilności społecznej<sup>446</sup>.

Mapy zróżnicowania poczucia szczęścia względem zarobków lokują Indie na samym początku listy krajów, jeśli chodzi o zarobki (około pięć tysięcy dolarów PKB *per capita*), natomiast w górnej części zestawienia, jeśli chodzi o poczucie zadowolenia (ponad 70% mieszkańców zadowolonych z życia). Obok Indii znalazły się Serbia i Czarnogóra. Kraje, które są biedniejsze od Indii, ale mają szczęśliwsze społeczeństwo, to: Pakistan, Bangladesz, Uganda, Nigeria, Wietnam, Tanzania. Do krajów bogatszych, ale mniej zadowolonych z życia od Indii zalicza się: Turcję, Białoruś, Iran, Gruzję, Albanie, Armenię, Rosję, Ukrainę oraz najmniej zadowoloną z życia na świecie – Bułgarię<sup>447</sup>.

Mechanizm jest taki: jeśli jesteś głodny, miska ryżu to wszystko, czego chcesz. Kiedy już zaspokoisz głód, nawet kilka misek cię nie zadowoli i możesz być rozczarowany, gdy dostaniesz czerstwe pieczywo. Badacze przyjmują za Marshalllem Sahlinsem, że:

Ubóstwo nie jest jakąś określoną, niewielką ilością dóbr, tak jak nie jest tylko stosunkiem pomiędzy środkami a celami; jest przede wszystkim relacją pomiędzy ludźmi. Ubóstwo to status społeczny<sup>448</sup>.

Coraz wyraźniej widać kontrast między sukcesem gospodarczym a niepowodzeniami społecznymi.

<sup>446</sup> R. Wilkinson, K. Pickett, *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Nowy Jork 2010, s. 19.

<sup>447</sup> Tamże, s. 9.

<sup>448</sup> M. D. Sahlins, *Pierwotne społeczeństwo dobrobytu*, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, wyb. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2003, s. 305.

Na podstawie porównania krajów bogatych autorzy doszli do wniosku, że bogactwo nie ma wpływu na kondycję zdrowotną. Można to tłumaczyć faktem, że w zamożniejszych krajach nie ma znaczenia poziom dochodów ani standard życia, ale to, jak wypadasz w porównaniu z innymi członkami społeczeństwa: czy wiesz ci się gorzej czy lepiej od innych i jakie miejsce zajmujesz w hierarchii społecznej<sup>449</sup>.

Zły stan zdrowia i problemy społeczne mają związek z nierównościami społecznymi, a nie – z przeciętnym standardem życia. Tę tezę potwierdzają badania UNICEF dotyczące dobrostanu dziecka, prowadzone w bogatych krajach. Dobrostan dzieci jest silnie skorelowany ze stopniem nierówności, a nie jest zależny od przeciętnego dochodu kraju<sup>450</sup>. Problemy wynikające z nierówności społecznej sprowadzają się do tego, jak jedni członkowie społeczeństwa wypadają na tle innych. Ważne jest to, jak człowiek prezentuje się w danym społeczeństwie. Nawet jeśli ktoś jest biedny i nie stać go na jedzenie, to nie szczędzi środków na gadzety będące symbolem sukcesu życiowego. Ludzie biedni pragną dorównać bogatym<sup>451</sup>.

Tym, co stanowi klucz do zrozumienia poczucia zadowolenia z życia, wydaje się spostrzeżenie, że ludzie porównują się ze sobą, są zaniepokojeni tym, jak widzą ich inni, starają się dowartościować, stosują pozytywną autopromocję, rywalizują. U jednych wysokie zadowolenie z życia wynika z zajmowanej pozycji zawodowej, poczucia szczęścia i wiary w siebie, a także z satysfakcjonujących związków i zawieranych przyjaźni. Druga kategoria – osób narcystycznych – przejawia skłonność do agresji i poglądów rasistowskich, rozdmuchuje znaczenie własnej osoby, nie potrafi tworzyć satysfakcjonujących związków i zbyt często przejmują się swoim wizerunkiem w oczach innych<sup>452</sup>. Sukces życiowy postrzegają się jako zdobycie wykształcenia, dobrej pracy, wysokich zarobków, posiadanie dobrego domu i samochodu, markowych ubrań. Wskazane wyznaczniki świadczą o tym, ile jest wart człowiek w społeczeństwie. Według Sally S. Dickerson i Margaret E. Kemeny wstyd i duma mają swoje źródło w poczuciu tego, jak widzą nas inni. Każdy człowiek w proce-

<sup>449</sup> R. Wilkinson, K. Pickett, *The Spirit Level.*, dz. cyt., s. 13.

<sup>450</sup> Tamże, s. 22.

<sup>451</sup> Tamże, s. 25.

<sup>452</sup> Tamże, s. 36.

się socjalizacji zostaje poddany różnego rodzaju oddziaływaniom, aby dostosować się do cudzych oczekiwań. Nierówności społeczne zabijają skromność, a potęgują rywalizację i zwiększają lęk przed negatywną oceną, ego musi być podbudowane autopromocją<sup>453</sup>.

Nierówności społeczne przyczyniają się do spadku potencjału edukacyjnego. Udowodniły to Karla Hoff i Priyanka Pandey, które swoimi badaniami objęły grupy po 321 chłopców w wieku 11–12 lat z wyższych i z niższych kast. Podczas pierwszego eksperymentu polecono chłopcom z obydwu kast układać puzzle, przy czym nie poinformowano ich o pochodzeniu etnicznym. Wszyscy wykonali zadanie w podobny sposób (średnio pięć i pół zadania), z czego chłopcy z niższej kasty wypadli minimalnie lepiej. Podczas drugiego eksperymentu poproszono chłopców, aby publicznie przedstawili się, powiedzieli z jakiej kasty pochodzą, podali nazwę wsi, nazwiska ojca i dziadka. Potem mieli robić to samo, co podczas pierwszego eksperymentu. Różnice w wykonaniu zadania przez chłopców z poszczególnych kast były ogromne. Podczas gdy chłopcy z wyższej kasty wykonali ponad sześć zadań, co było lepszym wynikiem w porównaniu z pierwszym eksperymentem, chłopcy z kasty niższej wykonali tylko cztery zadania, przez co w porównaniu wypadli słabiej, poniżej swoich możliwości<sup>454</sup>.

Gdy nierówności społeczne prowadzą do nierealistycznych oczekiwań, muszą prowadzić także do rozczarowań. Odpowiedzią na niezadowolone społeczeństwo może być polityka inkluzji. Jednak – jak zauważa Barbara Przybylska-Czajkowska:

Politykom nie chodzi o to, by ludzie byli równi, tylko o to, aby czuli się równi. Polityka inkluzji jest inżynierią społeczną, socjotechniką, ale jej celem nie jest szlachetne ulepszanie człowieka, podniesienia go na wyższy poziom poprzez edukację, kulturę, naukę, tylko utwierdzenie go w dobrym samopoczuciu w stanie, w jakim jest<sup>455</sup>.

<sup>453</sup> Tamże, s. 41.

<sup>454</sup> Tamże, s. 114.

<sup>455</sup> B. Przybylska-Czajkowska, *Polityka inkluzji – iluzja równości?*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2016, vol. 47, nr 3, s. 231.

Badania Amartya Sena są przykładem rosnącej świadomości tego problemu, czego dowodem jest już sam tytuł jego książki: *Rozwój i wolność*. Jak natomiast podkreśla Frank Furedi, państwa, w których negatywne efekty globalizacji widać najbardziej, należą do grupy BRICS (Brazylia, Rosja, Indie, Chiny, RPA). Niestety, te zmiany przeważnie przekładają się też na wzrost nierówności społecznych wśród obywateli, co w oczywisty sposób prowadzi do wzrostu niezadowolenia wśród ludzi<sup>456</sup>.

Nie można zapobiec zjawisku pogłębiania się nierówności bez usunięcia ich ekonomicznych i społecznych źródeł, a polityka inkluzji może być najwyżej sposobem łagodzenia psychologicznych skutków nierówności w indywidualnych, pojedynczych przypadkach, ale nie zapobiegnie ona wykluczaniu z edukacji, kultury i polityki całych grup społecznych.

<sup>456</sup> F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, dz. cyt., s. 157.

## **ROZDZIAŁ VIII**

### **PRÓBA INTERPRETACJI WYNIKÓW**

### **BADAŃ I WNIOSKI KOŃCOWE**





Na zakończenie należy nawiązać do teorii Immanuela Wallersteina, która głosi, że silne państwa służą interesom pewnych grup, a szkodzą – interesom innych. Jednak z punktu widzenia systemu-świata jako całości nie jest możliwe, aby wszystkie jednostki były równie silne. Gdyby tak było, wynikłoby z tego zahamowanie światowego podziału pracy, załamanie gospodarki świata, a w końcu – rozpad samego systemu-świata<sup>457</sup>. Z tego powodu najbiedniejsi mieszkańcy Ziemi, a zwłaszcza kobiety, nigdy nie osiągną pełnego upęłnomocnienia, a skuteczna walka z analfabetyzmem nadal będzie jedynie iluzją.

Wbrew temu, co dowodzi w swoich badaniach Immanuel Wallerstein, za kontrargument można uznać teorię Piu Sarkara, w której termin *empowerment*, czyli upęłnomocnienie, odnosi się do „czegoś”, co pozwala na decydowanie o sobie samym. Upęłnomocnienie prowadzi do emancypacji, pozbycia się bezsilności, braku głosu, braku wolności osobistej, do życia w pełnym tego słowa znaczeniu. Upęłnomocnienie kobiet daje im możliwość kooperacji ze społeczeństwem, walki z ograniczeniami kastowymi, rozwoju i wzrastania w zrównoważonym społeczeństwie. W określeniu *upęłnomocnienie kobiet* Piu Sarkar zawarł głęboki sens ich samowystarczalności oraz zajęcia należnej im pozycji społecznej<sup>458</sup>.

Spółeczeństwo indyjskie zostało wystawione na procesy społecznej transformacji, modernizacji rolnictwa, rozwoju gospodarczego, urbanizacji oraz globalizacji. Jednak te procesy doprowadziły do regionalnych nierówności, zwiększyły przepaść między biednymi a bogatymi, kobietami a mężczyznami. Kobiety stały się negatywnym symbolem tych

<sup>457</sup> I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów*, dz. cyt., s. 19.

<sup>458</sup> P. Sarkar, *Feminism and Women Empowerment. An Indian Perspective*, „Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities” 2011, vol. 1, nr 2, s. 78. Autorka rozwija ten wątek w artykule: *Education for Promoting Gender Equality and Empowering Women in India*, „Rocznik Andragogiczny” 2012, s. 308–317, [http://www.ata.edu.pl/pliki/rocznik-andragogiczny/RA\\_2012.pdf](http://www.ata.edu.pl/pliki/rocznik-andragogiczny/RA_2012.pdf) [13.01.2021].

przemian, które niekorzystnie wpłynęły na ich funkcjonowanie w społeczeństwie patriarchalnym. Mężczyzna, jako głowa rodziny, ma o wiele większy wpływ na podejmowanie decyzji niż jego żona. Wszystkie pracochłonne zajęcia domowe są natomiast wykonywane przez kobiety, nawet jeśli podjęły one pracę zarobkową na pełen etat. W wielu przypadkach kobiety swoje zarobki przekazują mężowi, co uniemożliwia im podejmowanie decyzji, na co je wydać. Rodzi to podwójny wyzysk kobiet. W pierwszej kolejności wyzyskiwane są przez pracodawcę, a następnie – przez męża w domu.

Przeprowadzone w Indiach badania nad analfabetyzmem ujawniły, że edukacja kobiet jest ich najpotężniejszą bronią w walce o równoprawnienie i zmianę pozycji w rodzinie. Okazuje się, że wykształcenie pozwala nie tylko zdobyć wiedzę czy pracę, lecz także podnieść status społeczny oraz poczucie własnej wartości. Natomiast dzięki dodatkowym przychodom podnosi się również status materialny całej rodziny. Można przypuszczać, że bez edukacji kobiety nigdy nie osiągną takiej pozycji w społeczeństwie jak mężczyźni.

Upełnomocnienie jest zarazem procesem i celem. Nie może być w żaden sposób zmierzone, nie można go dać czy zabrać. Kobieta może je osiągnąć, a rząd czy inne instytucje mogą jej jedynie w tym pomóc, stwarzając dogodne warunki do rozwoju. Zakłada się, że kiedy kobiety uzmysłowią sobie swoją gorszą pozycję w społeczeństwie, zaczną domagać się jej zmiany. Przejmą kontrolę nad swoim życiem i uświadomią sobie poczucie własnej wartości. Wtedy dopiero będzie można mówić o ich upelnomocnieniu.

Spółeczeństwo indyjskie pod wpływem haseł głoszonych przez neoliberalną gospodarkę przyjęło za normę, że kobieta ma prawo do pracy i własnych zarobków. Coraz więcej instytucji w ramach walki z nierównościami zapewnia kobietom na przykład dostęp do kursów zawodowych. Niestety wielu twórców programów zapomniało, że bez podniesienia elementarnej wiedzy, bez znajomości liter i cyfr, kobieta będzie jedynie marionetką w rękach gospodarki. Im mniej kobiety są świadome wyzysku, tym lepiej dla mężczyzn, którzy nimi rządzą. Tymczasem większość programów naprawczych zapewnia kobietom jedynie zdobycie zawodu i rozwój umiejętności praktycznych, a nie uświadamia im, jakie mają prawa oraz czego mogą wymagać od mężów czy pracodawców. Stwarza to ogromne pole do nadużyć ze strony ludzi lepiej wyedukowanych.

Kobiety indyjskie wreszcie same muszą chcieć zerwać ze starą tradycją indyjską, w myśl której kobieta za młodu należy do ojca, potem do męża, a na starość do syna, a zatem nigdy nie może być niezależna.

Obecnie w Indiach zarówno państwo, jak i organizacje walczące z analfabetyzmem przyjęły zasadę małych kroków i przedkładają niewielkie programy, często pilotażowe, lokalne, skierowane do wąskich grup, nad kampanie na dużą skalę. Często beneficjentami tych programów, których przykłady zostały zaprezentowane w niniejszej pracy, są osoby wykluczone, kobiety, dzieci i niedotykalni. Jest to jedyny sposób na zerwanie z opresyjną tradycją, która spycha te grupy na margines. W pewnym sensie jest to powrót do pedagogii uciśnionych Paulo Freirego<sup>459</sup>.

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować następujące wnioski:

1. Brakuje instytucji i miejsc, które pomogłyby dzieciom i dorosłym analfabetom w zdobyciu edukacji podstawowej. Wiele negatywnych skutków analfabetyzmu można uniknąć przez odpowiednią pracę z ludźmi. Nie wystarczy zapewnienie zawodu, należy uczyć od podstaw czytania i pisania.
2. Należy upowszechniać wiedzę o tym, że dobrobyt społeczeństwa buduje się od zapewnienia wszystkim równego dostępu do edukacji podstawowej. Zapisanie dziecka do szkoły to jednak za mało: trzeba także dopilnować, aby jej nie przerwało, tylko skończyło po ośmiu latach nauki. Do tego powinni być zobligowani zarówno rodzice, jak i nauczyciele.
3. Trzeba zmienić prawo pracy i wprowadzić wysokie grzywny za zatrudnianie dzieci. Wtedy najmowanie nieletnich nie będzie się opłacało, a tym samym dzieci zyskają czas na naukę.
4. W prawie rodzinnym powinny znaleźć się przepisy zakazujące małżeństw nieletnich, a także zwiększające skuteczność w karaniu rodziców, którzy parają się tym procederem. Dzięki temu dziewczynki – zamiast usługiwać mężowi i wychowywać dzieci – będą mogły uczyć się systematycznie do szkoły.

<sup>459</sup> A. Lind, J. Anton, *Adult Literacy in the Third World. A Review of Objectives and Strategies*, Sztokholm 1990, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339819.pdf> [13.01.2021].

5. W celu wyrównywania szans edukacyjnych należy stworzyć więcej oddziałów przedszkolnych. Wtedy najmłodszy z grup defaworyzowanych od wczesnego dzieciństwa będą objęci opieką państwa.
6. Infrastruktura szkolna w miejscach trudno dostępnych wymaga rozbudowy. Odległość do szkoły jest jednym z głównych powodów przerywania nauki na terenach wiejskich przez dzieci ulicy i dzieci niepełnosprawne.
7. Należy zmienić metody pracy nauczycieli z dziećmi, a także uatrakcyjnić podręczniki szkolne dla dzieci, zwłaszcza tych, które stanowią pierwszą generację uczących się w swojej społeczności. Nuda, wiedza nieadekwatna do potrzeb, stare metody nauczania przyczyniają się do porzucania nauki przez dzieci.
8. Instytucje zajmujące się oświatą dorosłych powinny pomóc w tworzeniu grup samopomocy, aby jak najwięcej beneficjentów kursów zawodowych znalazło pracę. Same ukończenie szkolenia nie wystarczy: duży odsetek kursantów nadal pozostaje bez pracy, co tylko obniża ich motywację do zmiany swego życia.

## BIBLIOGRAFIA

- Anzar U., *Islamic Education. A Brief History of Madrassas with Comments on Curricula and Current Pedagogical Practices*, 2003, [https://www.academia.edu/3218472/Islamic\\_education\\_A\\_brief\\_history\\_of\\_madrassas\\_with\\_comments\\_on\\_curricula\\_and\\_current\\_pedagogical\\_practices](https://www.academia.edu/3218472/Islamic_education_A_brief_history_of_madrassas_with_comments_on_curricula_and_current_pedagogical_practices) [13.01.2021].
- Avari B., *Islamic Civilization in South Asia. A History of Muslim Power and Presence in the Indian Subcontinent*, Routledge, Londyn – Nowy Jork 2013.
- Ball S. J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Bałczewski M., *Znajomość edukacji Turków osmańskich w Polsce. Od schyłku średniowiecza do końca oświecenia*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2001.
- Barbaro M. de, *Struktura rodziny*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Basham A. L., *Indie. Od początku dziejów do podboju muzułmańskiego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bhattacharya A., *Tagore on the Right Education for India*, „Asia-Pacific Journal of Social Sciences” 2009, vol. 1.
- Bhola H. S., *Adult Literacy. From Concepts to Implementations Strategies*, [w:] *The Challenge of Illiteracy. From Reflection to Action*, red. Z. Morsy, Routledge, Londyn – Nowy Jork 2013.
- Bishop R., *Kaupapa Māori. Przewyciężyć neokolonializm w badaniach społecznych*, tłum. F. Rogalski, [w:] red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1, PWN, Warszawa 2009, s. 190.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Browarczyk M., *Wybrane aspekty sytuacji kobiet w Indiach współczesnych*, [w:] *Międzykulturowe i interdyscyplinarne badania femin styczne. Daleki – Bliski Wschód: współczesność i prehistoria*, red. E. Pakszysz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2005.
- Bywalec G., *Reformy ekonomiczne i polityczne a rozwój gospodarczy Indii (1991–2012)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Centrum Studiów Polska – Azja, [www.polska-azja.pl](http://www.polska-azja.pl) [30.10.2011].

- Červinková H., *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 1.
- Červinková H., *Przywracając pamięć miastu. Z antropologiczno-pedagogicznych badań w działaniu*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013.
- Chauduri A., *Twórczość Rabindranatha Tagore’a w języku angielskim*, [w:] *Historia anglojęzycznej literatury indyjskiej*, red. A. K. Mehrotra, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2007.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Podręczniki, poradniki – mapa czy ślepa uliczka?*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D., *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Czerepaniak-Walczak M., *Iluzja upelnomocnienia jako środka emancypacji w edukacji i poprzez edukację*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. IV, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020.
- Czerepaniak-Walczak M., *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Hogben, Szczecin 2002.
- Denzin N.K., *Dyskursy emancypacyjne. Etyka i polityka interpretacji*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa 2009.
- Dev S.M., Venkatanayarana M., *Youth Employment and Unemployment in India*, Indira Gandhi Institute of Development Research, Bombaj 2011.
- The Definition of Fundamental Education*, „Working Paper UNESCO”, Paryż 1956, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001797/179727eb.pdf> [13.01.2021].
- Dębnicki K., *Konflikt i przemoc w systemie politycznym niepodległych Indii*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2006.
- Domańska E., *Badania postkolonialne*, [w:] *L. Gandhi, Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.

- Domański H., *Stratyfikacja a system społeczny w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2009, t. 71, z. 2.
- Dominiak L., *Sex-selective Abortion and the Theory of Identity. The Case of India*, [w:] *Aspects of Contemporary Asia. Culture, Education, Ethics*, red. J. Marszałek-Kawa, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Drożdżowicz L., *Ogólna teoria systemów*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Dieciuchowicz J., *Rozwój społeczny współczesnego świata – struktura i typologia przestrzenna*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2011, nr 11.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Edukacja dla Wszystkich*, UNESCO, <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich> [13.01.2021].
- Fanon F., *Wyklęty lud ziemi*, tłum. H. Tygielska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2014.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa* [cz. 1]. *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Gandhi L., *Teoria postkolonialna*, tłum. J. Serwański, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
- Ghosh P., *Positive Discrimination in India. A Political Analysis*, „Ethnic Studies Report” 1997, vol. 15, nr 2.
- Global Corruption Report. Education*, Transparency International, <https://www.transparency.org/en/publications/global-corruption-report-education> [13.01.2021].
- Gmerek T., *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
- Grabowska M., Kościańska A., *Antropologia stosowana i zaangażowana wobec dyskryminacji ze względu na płeć*, [w:] *Antropologia stosowana*, red. M. Ząbek, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej uw, Wydawnictwo Duszpasterstwa Rolników, Warszawa – Włocławek 2013.

- Gore Ch., Figueiredo J. B., Wykluczenie społeczne i polityka przeciwdziałania ubóstwu, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i dyskusje” 2003, nr 5.
- Gosh P., *Positive Discrimination in India. A Political Analysis*, „Ethnic Studies Report” 1997, vol. 15, nr 2.
- Goyal S., *Learning Achievements in India. A Study of Primary Education in Rajasthan*, South Asia Human Development, The World Bank, b.m., 2007.
- The Grandmother’s School. Women in Pink*, „Pink Connection” 2017, vol. 3, nr 4.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmąjor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hasan Z., Menon R., *Educating Muslim Girls. A Comparison of Five Cities*, Women Unlimited, New Delhi 2005.
- Heyer J., Jayal N. G., *The Challenge of Positive Discrimination*, „Crise Working Paper” 2009, nr 55, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08b69e5274a27b2000b15/wpr55.pdf> [13.01.2021].
- Histoire mondiale de l’éducation. 1: Des origins à 1515*, red. G. Mialaret, J. Vial, Presses Universitaires de France, Paryż 1981.
- Histoire mondiale de l’éducation. 2: 1515 à 1815*, red. G. Mialaret, J. Vial, Presses Universitaires de France, Paryż 1981.
- Humeniuk-Walczak M., *Edukacja międzykulturowa kobiet w wielokulturowym społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Edukacja obywatelska w społecznościach wielokulturowych*, red. A. Szerląg, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Huntington S. P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. H. Jankowska, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2004.
- Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Indie – kontrasty społeczne i gospodarcze*, <https://epodreczniki.pl/a/indie---kontrasty-spoeczne-i-gospodarcze/D7nWft3jR> [13.01.2021].
- Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Adia-phora, Olsztyn 2001.
- Jakubowska D., Rydzewski R., *Prawo a rzeczywistość – współczesna sytuacja Dalitów w Delhi*, [w:] *Indie w XXI wieku. Wybrane problemy*, red. A. Potyrała, M. Skobrtal, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk



- Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Jayapalan N., *History of Education in India*, Atlantic, New Delhi 2005.
- Języki Indii, [w:] Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyki\\_Indii](https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyki_Indii) [13.01.2021].
- Jha N., *Rabindranath Tagore (1861–1941)*, „Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée” 1994, vol. 24, nr 3–4.
- Joshua A., *Over a quarter of enrolments in rural India are in private schools*, The Hindu, 6.09.2016, <http://www.thehindu.com/features/education/school/over-a-quarter-of-enrolments-in-rural-india-are-in-private-schools/article5580441.ece> [13.01.2021].
- Justyński J., *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, PWN, Toruń 1985.
- Kantowicz E., *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2005.
- Kasty hinduskie, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kasty-hinduskie;3920983.html> [13.01.2021].
- Katz N., *Who Are the Jews in India*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – Londyn 2000.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*, Epistheme, Olsztyn 2004.
- Kawula S., *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Kędzierski A., Kędzierska H., *Organizacja modelu systemowej pomocy rodzinie w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej*, [w:] *Systemowa pomoc rodzinie w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej*, red. J. Górniewicz, H. Kędzierska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Olsztyn 2000.
- Khan M. I., *Islamic Education System. A Complementary and Cost Effective Channel for Inclusive Elementary Education*, „International Journal of Multidisciplinary Research and Development” 2015, vol. 2, nr 4, <http://www.allsubjectjournal.com/vol2/issue4/PartA/pdf/21.1.pdf> [13.01.2021].
- Kieniewicz J., *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2003.

- Kingdon G., Cassen R., McNay K., Visaria L., *Education and Literacy*, [w:] *Twenty First Century India. Population, Environment and Human Development*, red. T. Dyson, R. Cassen, L. Visaria, Oxford University Press, New Delhi 2004.
- Knappert J., *Mitologia Indii*, tłum. M. Karpiński, REBIS, Poznań 1996.
- Knott K., *Hinduizm*, tłum. T. Jurewicz, Prószyński i S-ka, Warszawa 2000.
- Kostyło H., *Kolonializm jako system wychowawczy*. Na przykładzie sytuacji Brazylii – ojczyzny Paula Freirego, „Rocznik Andragogiczny” 2015, nr 22.
- Kot S. M., *Nierówności ekonomiczne i społeczne a zasady sprawiedliwości dystrybtywnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2004, nr 4.
- Krawczyk Z., *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, PWN, Warszawa 1990.
- Krishnamurti J., *Szkoła zrozumienia*, tłum. M. Fostowicz-Zahorski, The-saurus Press, Wrocław 1992.
- Kumar V. S., *The Education System in India*, <https://www.gnu.org/education/edu-system-india.html> [13.01.2021].
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, EDYTOR, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, „Neodidagmata” 2012, nr 33–34, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10532/1/Kwiecinski-105-119.pdf> [13.01.2021].
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Trans Humana, Olecko – Białystok 1995.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, „Nauka” 2007, nr 4.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby*. *Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, EDYTOR, Poznań – Olsztyn 2000.
- Laskowski P., *Szkice z dziejów anarchizmu*, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2006.
- Leśniak-Moczuk K., *Kobieto, kim jesteś we współczesnym świecie?*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2015, nr 43.
- Lewowicki T., *Wrażliwość społeczna i edukacja*, [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, red. R. Kwiecińska, J. M. Łukasik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Lind A., Johnston A., *Adult Literacy in The Third World. A Review of Objectives and Strategies*, SIDA, Sztokholm 1990, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339819.pdf> [13.01.2021].

- Lodziński S., *W dążeniu do równości. Edukacja i struktura społeczna w Indiach w okresie 1947–1990*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Majorek C., *Ewolucja form przysposabiania nauczycieli szkół ludowych w zachodniej Europie i w Stanach Zjednoczonych A. P. do lat siedemdziesiątych XIX wieku*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1967, z. 26, <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3641/13--Ewolucja-form--Majorek.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [13.01.2021].
- Marzec D., *Niedochodowe organizacje mikrofinansowe w świecie i w Indiach*, [w:] *Chiny – Indie. Ekonomiczne skutki rozwoju*, red. K. Kłosiński, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008.
- Menon-Sen K., Shiva Kumar A. K., *Women in India. How free? How equal? Report commissioned by the Office of the Resident Coordinator in India 2001*, United Nations Development Programme, New Delhi 2001, <https://web.archive.org/web/20060911183722/http://www.un.org.in/wii.htm> [13.01.2021].
- Meredith R., *Chiny i Indie. Supermocarstwa XXI wieku*, tłum. W. Falkowski, Media Lazar NADIR, Warszawa 2009.
- Męczkowska-Christiansen A., *Pedagogiczne bezdroża w „świecie bez alternatyw”*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Millennium Development Goals Report 2010*, UNICEF, New York 2010, [https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/mdg/un\\_millennium\\_developmentgoalsreport2010.html](https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/mdg/un_millennium_developmentgoalsreport2010.html) [13.01.2021].
- Misja UNESCO, <http://www.unesco.pl/unesco/misja-unesco/> [13.01.2021].
- Mrozek B., *Mahatma Gandhi – przywódca Indii*, Książka i Wiedza, Wrocław 1977.
- Mukherji S. N. [i in.], *Education*, Encyclopedia Britannica, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/179408/education/47708/The-postindependence-period-in-India> [13.01.2021].
- Mylius K., *Historia literatury staroindyjskiej*, tłum. L. Żylicz, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2004.
- Mystek-Pałka H., *Edukacja dorosłych w Indiach*, [w:] *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*, red. A. Frąckowiak, J. Półturzycki, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

- Nai Taleem for Today and Tomorrow, <https://naitaleem.wordpress.com/understanding-nai-taleem-essays-and-resources/> [13.01.2021].
- Ners K. J., *Trzeci Świat. Dylematy rozwoju*, PWN, Warszawa 1990.
- Nicolle D., *Islam. Historia. Kultura. Nauka. Dzieje islamu od powstania do końca xv wieku*, tłum. M. Jacoby, A. Winiarski, Publicat, Poznań 2003.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja. Tożsamość. Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Nowicka M., *Analfabetyzm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Nussbaum M., *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Orzada T., *Nieposłuszeństwo obywatelskie w perspektywie historycznej*, „Słowo Młodych” 2007, nr 3.
- Paliwal A. K., *Designing A Post-Colonial Pedagogy in India*, „Journal of Rajasthan Association for Studies in English” 2009, vol. 5.
- Parmar P., *Rabindranath Tagore’s Views on Education*, „Language in India” 2011, vol. 11, <http://www.languageinindia.com/jan2011/tagore-parmar.html> [13.01.2021].
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2004.
- Peshkov I., *Etatyzm i przemoc w teoriach zacofania gospodarczego. Studium z metodologii „Badań nad Rozwojem”*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004.
- Pietkiewicz-Pareek B., *XIX-wieczny Renesans Indyjski – między lokalnością a globalnością*, „Historia – Kultura – Globalizacja” 2012, nr 12, [http://www.khg.uni.wroc.pl/files/15\\_khg\\_12\\_pietkiewicz\\_t.pdf](http://www.khg.uni.wroc.pl/files/15_khg_12_pietkiewicz_t.pdf) [13.01.2021].
- Pietkiewicz-Pareek B., *Education for Promoting Gender Equality and Empowering Women in India*, „Rocznik Andragogiczny” 2012, [http://www.ata.edu.pl/pliki/rocznik-andragogiczny/RA\\_2012.pdf](http://www.ata.edu.pl/pliki/rocznik-andragogiczny/RA_2012.pdf) [13.01.2021].
- Pietkiewicz-Pareek B., *Pedagogia Rabindranatha Tagore (1861–1941)*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 19.

- Pietkiewicz-Pareek B., *Polityka pozytywnej dyskryminacji Dalitów w Indiach*, „Kultura i Historia” 2013, nr 23, <https://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/4602> [13.01.2021].
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Polus A., *Postkolonializm i neokolonializm. Problemy definicyjne*, Polskie Centrum Studiów Afrykanistycznych, „Working Papers” 2010, nr 10, <https://pcsa.org.pl/publikacje/pcsa-working-papers-series/> [13.01.2021].
- Portal Spraw Zagranicznych, [www.psz.pl](http://www.psz.pl) [30.10.2011].
- Portia R., *Contemporary India and Education*, Bharathidasan University, Tiruchirappali 2015.
- Potulicka E., *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, [w:] „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Prajsner M., *Rodzina dysfunkcyjna*, „Remedium” 2002, nr 5.
- Prawa człowieka w odniesieniu do Dalitów w Indiach. Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie sytuacji Dalitów w zakresie przestrzegania praw człowieka w Indiach, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, P6\_TA(2007)0016, 25.10.2007, <https://www.europarl.europa.eu/sides/...//PL> [13.01.2021].
- Prokop J., *Nierówności w wykształceniu i nierówności płci w teorii i praktyce europejskiej*, [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja, polityka oświatowa, kultura*, red. R. Kwiecińska, J. Łukasik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Przybylska-Czajkowska B., *Polityka inkluzji – iluzja równości?*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2016, vol. 47, nr 3.
- Qasmi M. K., *Existing System of Madrasa Education in India*, 27.11.2011, <http://www.deoband.net/blogs/archives/11-2011> [13.01.2021].
- Ramachandran V., *Lok Jumbish. Rajasthan People's Movement For Education For All*, The World Bank, New Delhi 2003.
- Rao V. V., *Education in India*, Discovery Publishing House, New Delhi 2004.

- Report on The System of Education in India, Nordic Recognition Information Centres, 2006, <https://norric.org/files/education-systems/India-2006.pdf/view> [13.01.2021].
- Resource Centre. Save the Children's, <https://resourcecentre.savethechildren.net/search/site/india> [13.01.2021].
- Rothermund D., *Indie. Nowa azjatycka potęga*, tłum. A. Tarnowska, E. Tarnowska, M. Zwoliński, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2010.
- Rudnicki P., *Ideologia dominująca i edukacyjne konteksty bierności. Pedagogiczne refleksje o neoliberalizmie*, [w:] „Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Sahlins M. D., *Pierwotne społeczeństwo dobrobytu*, tłum. P. Niesiołowski, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, wyb. M. Kempny, E. Nowicka, PWN, Warszawa 2003
- Sambhali Trust India Jodhpur, [www.sambhali-trust.org](http://www.sambhali-trust.org) [13.01.2021].
- Sarkar, *Feminism and Women Empowerment. An Indian Perspective*, „Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities” 2011, vol. 1, nr 2.
- Sarva Shiksha Abhiyan, <https://www.aicte-india.org/reports/overview/Sarva-Shiksha-Abhiyan> [30.11.2011].
- Schweitzer A., *Wielcy myśliciele Indii*, tłum. K. Pruska, K. Pruski, Cyklady, Warszawa 1993.
- Sebastian A., Navaneethan K., *Gender, Education and Work. Determinants of Women's Employment in Kerala*, [w:] *Kerala's Demographic Future. Issues and Policy Options*, red. S. Irudaya Rajan, K. C. Zachariah, Academic Foundation, New Delhi 2012.
- Sen A., *Nierówności. Dalsze rozważania*, s/w Znak, Kraków 2000.
- Sen A., *Rozwój i wolność*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Sharma R. N., Sharma R. K., *History of Education in India*, Atlantic Publishers & Distributors, New Delhi 2004.
- Sieklucka A., *Równouprawnienie kobiet w sikhizmie*, [w:] *Być kobietą w Oriencie*, red. D. Chmielowska, B. Grabowska, E. Machut-Mendecka, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2008.
- Skakuj-Puri M., *Życie codzienne w Delhi*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2011.
- Skorbtaal M., *Różnorodność językowa a federalizm w Indiach*, [w:] *Indie w XXI wieku. Wybrane problemy*, red. A. Potyrała, M. Skorbtaal, Wydaw-

- nictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Sochacki Ł., *Antropologia zaangażowana (?)*, [w:] *Antropologia zaangażowana (?)*, red. F. Wróblewski, Ł. Sochacki, J. Steblik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Solarz M., *Trzeci Świat. Zarys biografii pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Sorman G., *Nowe bogactwo narodów*, tłum. M. Miszański, Wydawnictwo „Kurs”, Łódź – Warszawa 1989.
- Spivak G. Ch., *Can the Subaltern Speak?*, [w:] *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*, red. L. Chrisman, P. Williams, Harvester Wheatsheaf, Nowy Jork – Sydney 1993.
- Stasik D., *Język hindi*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2009.
- Suchodolski B., *Wychowanie a strategia życia*, wsip, Warszawa 1983.
- The System of Education*, [http://www.darululoom-deoband.com/english/sys\\_of\\_edu/index.htm](http://www.darululoom-deoband.com/english/sys_of_edu/index.htm) [13.01.2021].
- Szarfenberg R., A. Sen, *Development as Freedom*, *Rozwój i wolność* [recenzja], „Problemy Polityki Społecznej. Studia i dyskusje” 2003, nr 5.
- Szatkowska J., *Zmiany społeczeństwa kastowego w Indiach współczesnych*, PWN, Warszawa 1977.
- Szkudlarek T., *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica. Edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza... Praca zbiorowa*, red. T. Szkudlarek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Szumlewicz K., *Utopia „Perspektywy zdolności” Marthy Nussbaum*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. IV, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/119569> [13.01.2021].
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Szymczak D., *Wprowadzenie do problemu ubóstwa w ujęciu Amartyi Kumara Sena. Wymiar etyczny*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2016, vol. 19, nr 3.
- Śliwerski B., *Analfabetyzm jako jeden z kluczowych problemów badawczych nauk o wychowaniu i interwencji władz oświatowych*, [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, red.

- R. Kwiecińska, J. M. Łukasik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Problem analfabetyzmu w świetle raportów UNESCO*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2.
- Śliwerski B., UNESCO o *analfabetyzmie*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 1.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania. Idee – metody – inspiracje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Thoraval Y., *Słownik cywilizacji muzułmańskiej*, tłum. P. Latko, „Książnica”, Katowice 2002.
- Toczek E., *Być muzułmaninem w Indiach*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984.
- Tokarski S., Bhutani S., *Nowoczesne Indie. Wyzwania rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe ASKON, Warszawa 2007.
- Tuziak R., *Nierówności społeczno-ekonomiczne a koncepcje sprawiedliwości dystrybtywnej Amartyi Kumar Sena i Johna Rowlsa*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2015, vol. 47, nr 3.
- Tworuschka M., Tworuschka U., *Buddyzm*, tłum. P. Kaczmarek, Agora, Warszawa 2009.
- Tworuschka M., Tworuschka U., *Hinduizm*, tłum. M. Dobrzański, Agora, Warszawa 2009.
- UNESCO, <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/124.htm> [30.10.2011].
- United Nations Millennium Development Goals, <http://www.un.org/millenniumgoals/> [13.01.2021].
- United Nations Millennium Development Goals, Goal 1: Eradicate Extreme Poverty Hunger, <http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml> [13.01.2021].
- United Nations Millennium Development Goals, Goal 2: Achieve Universal Primary Education, <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml> [13.01.2021].
- United Nations Millennium Development Goals, Goal 3: Promote Gender Equality and Empower Women, <http://www.un.org/millenniumgoals/gender.shtml> [13.01.2021].
- United Nations Millennium Development Goals, Goal 4: Reduce Child Mortality, <http://www.un.org/millenniumgoals/childhealth.shtml> [13.01.2021].



- United Nations Millennium Development Goals, Goal 5: Improve Maternal Health, <http://www.un.org/millenniumgoals/maternal.shtml> [13.01.2021].
- United Nations Millennium Development Goals, Goal 7: Ensure Environmental Sustainability, <http://www.un.org/millenniumgoals/environ.shtml> [13.01.2021].
- United Nations Millennium Development Goals, Goal 8: Develop a Global Partnership for Development, <http://www.un.org/millenniumgoals/global.shtml> [13.01.2021].
- Varma S., *A Situational Analysis of Women and Girls in Rajasthan*, National Commission for Women, New Delhi 2004.
- Vogel D., *Historia a postkolonializm. Pisanie historii narodowej i jej obecność w krytyce i literaturze postkolonialnej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Racibórz 2007.
- Wallerstein I., *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*, tłum. K. Gawlicz, M. Starnawski, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2007.
- Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A. W. Jelonek, K. Tyszka, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.
- Watson K., *Education in The Third World*, Routledge, Nowy Jork 2011.
- Wiek imperializmu. Historia powszechna*, t. XVII, red. W. Adamski, W. LaFeber, M. Stachowski, Mediasat Group, Madryd 2008.
- Wikimedia, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map\\_rajasthan\\_dist\\_7\\_div.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_rajasthan_dist_7_div.png) [13.01.2021].
- Wilkinson R., Pickett K., *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Bloomsbury Press, Nowy Jork 2010.
- Włodarczyk R., *Kolonizacja jako kategoria analityczna w pedagogice komparatystycznej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2.
- Włodek-Biernat L., *Nowoczesny islam jest tylko na Zachodzie*, „Gazeta Wyborcza” 25.05.2009.
- Wolpert S., *Nowa historia Indii*, tłum. E. Kowalewska, Książka i Wiedza, Warszawa 2010.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

- Adult and Youth Literacy*, UNESCO Institute for Statistics, „UIS Fact Sheet” September 2014, nr 29, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en\\_1.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en_1.pdf) [13.01.2021].
- Annual Report 2011–12*, Government of India, Department of School Education and Literacy & Department of Higher Education, Ministry of Human Resource Development, New Delhi 2012, <http://14.139.60.153/handle/123456789/108> [13.01.2021].
- Bhattacharya S. [i in.], *Educational Statistics at a Glance*, Government of India, Department of School Education and Literacy, New Delhi 2018, s. 4, [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics-new/ESAG-2018.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/ESAG-2018.pdf) [13.01.2021].
- Census of India Website. Archive, <https://censusindia.gov.in/2011-Common/Archive.html> [13.01.2021].
- Central Sponsored Scheme for Providing Quality Education in Madrasa (SPQEM)*, Government of India, [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/upload\\_document/SPQEM-scheme.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/SPQEM-scheme.pdf) [13.01.2021].
- Chandramouli C., *Provisional Population Totals*, „Census of India” 2011, paper 1, series 1, Office of the Registrar General & Census Commissioner, New Delhi 2011, [https://censusindia.gov.in/2011-prov-results/prov\\_results\\_paper1\\_india.html](https://censusindia.gov.in/2011-prov-results/prov_results_paper1_india.html) [13.01.2021].
- Children in India 2012 – A Statistical Appraisal*, Government of India, Ministry of Statistics and Programme Implementation, New Delhi 2012, [http://mospi.nic.in/sites/default/files/publication\\_reports/Children\\_in\\_India\\_2012-rev.pdf](http://mospi.nic.in/sites/default/files/publication_reports/Children_in_India_2012-rev.pdf) [13.01.2021].
- Comparative Literacy Rate Of Rajasthan, [https://education.rajasthan.gov.in/content/raj/education/literacy-and-continuing-education/en/Literacy\\_Scenario/Comparative\\_Literacy\\_Rate\\_Of-Rajasthan.html#](https://education.rajasthan.gov.in/content/raj/education/literacy-and-continuing-education/en/Literacy_Scenario/Comparative_Literacy_Rate_Of-Rajasthan.html#) [13.01.2021].
- Economic Survey 2010. Chapter 11: Human Development, Poverty and Public Programmess*, Government of India, [https://www.indiabudget.gov.in/budget\\_archive/es2009-10/chapt2010/chapter11.pdf](https://www.indiabudget.gov.in/budget_archive/es2009-10/chapt2010/chapter11.pdf) [13.01.2021].
- Elementary Education in India. Progress towards UEE*, National University of Educational Planning and Administration [i in.], New Delhi 2011, <http://www.educationforallinindia.com/elementary-edu->

- [cation-in-india-progress-towards-UEE-DISE-flash-statistics-2009-10-nuepa-mhrd.pdf](#) [13.01.2021].
- Employment and Unemployment Situation in India, 2005–06*. NSS Report 522, Government of India, National Sample Survey Organisation, Ministry of Statistics and Programme Implementation, New Delhi 2008.
- Field Visit Report 2007–2008. A role of Jan Shikshan Sansthan*, University of Bikaner, Bikaner 2008.
- Global Initiative on Out-of-School Children. A Situational Study of India*, UNICEF, UNESCO Institute for Statistics, New Delhi 2014, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/a-situational-study-of-india-out-of-school-children-en.pdf> [13.01.2021].
- India*, UNESCO Institute for Statistics, <http://uis.unesco.org/en/country/in> [13.01.2021].
- Innovations in Non-Formal Education. A Review of Selected Initiatives from the Asia-Pacific Region*, UNESCO, Bangkok 2002, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128168> [13.01.2021].
- International Literacy Statistics. A Review of Concepts, Methodology, and Current Data*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2008, [http://uis.unesco.org/...international-literacy-statistics-a-review-of-concepts-methodology-and-current-data-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/...international-literacy-statistics-a-review-of-concepts-methodology-and-current-data-en_0.pdf) [13.01.2021].
- Kerala. A Model Case for Education. Case Study*, The World's Women, 2012, [https://populationeducation.org/sites/default/files/kerala\\_a\\_model\\_case\\_for\\_education.pdf](https://populationeducation.org/sites/default/files/kerala_a_model_case_for_education.pdf) [13.01.2021].
- Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*, UNESCO Institute for Statistics, „UIS Fact Sheet” September 2017, nr 45, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en\\_1.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs29-adult-youth-literacy-2014-en_1.pdf) [13.01.2021].
- National Family Health Survey (NFHS-3), 2005–06, India, vol. 1*, International Institute for Population Sciences, Bombaj 2007, <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/frind3/frind3-vollandvol2.pdf> [13.01.2021].
- National Family Health Survey (NFHS-3), India, 2005–06: Kerala*, International Institute for Population Sciences, Bombaj 2008, <http://www.hetv.org/india/nfhs/nfhs3/NFHS-3-Kerala-state-report.pdf> [13.01.2021].
- National Sample Survey of Estimation of Out-of-School Children in the Age 6–13 in India. Draft Report*, Social & Rural Research Institute [i in], b.m., 2014, <https://www.education.gov.in/en/.../National-Survey-Estimation-School-Children-Draft-Report.pdf> [13.01.2021].

- Progress in Getting All Children to School Stalls but Some Countries Show the Way Forward*, UNESCO Institute for Statistics, „Policy Paper”, nr 14 / „Fact Sheet”, nr 28, June 2014, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs28-progress-in-getting-all-children-to-school-stalls-but-some-countries-show-the-way-forward-2014-en.pdf> [13.01.2021].
- Report on Employment and Unemployment Survey 2009–10*, Government of India, Labour Bureau, Chandigarh 2010, [http://www.labourbureau.gov.in/Final\\_Report\\_Emp\\_Unemp\\_2009\\_10\\_New.pdf](http://www.labourbureau.gov.in/Final_Report_Emp_Unemp_2009_10_New.pdf) [13.01.2021].
- Report on The System of Education in India*, Nordic Recognition Information Centres, October 2006, s. 11, <http://norric.org/files/education-systems/India-2006.pdf> [13.01.2021].
- Sample Registration System. Statistical Report 2011*, [https://censusindia.gov.in/vital\\_statistics/SRS\\_Report/11Chap%204%20-%202011.pdf](https://censusindia.gov.in/vital_statistics/SRS_Report/11Chap%204%20-%202011.pdf) [13.01.2021].
- Singh H., *Census 2011: Literacy Rate and Sex Ratio in India Since 1901 to 2011*, 17.10.2016, <https://www.jagranjosh.com/general-knowledge/census-2011-literacy-rate-and-sex-ratio-in-india-since-1901-to-2011-1476359944-1> [13.01.2021].
- The Situation of Children in India. A Profile*, UNICEF, New Delhi 2011, <https://www.ecoi.net/en/document/1234700.html> [13.01.2021].
- Social, Economic and Educational Status of the Muslim Community of India. A Report*, Government of India, New Delhi 2006, <https://ruralindia-online.org/library/resource/social-economic-and-educational-status-of-the-muslim-community-of-india/> [13.01.2021].
- Statistics of School Education 2010–2011*, Government of India, Ministry of Human Resource Development, Bureau of Planning, Monitoring & Statistics, New Delhi 2014, [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics/SSE1112.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/SSE1112.pdf) [13.01.2021].
- Summary Report of the International Conference on Adult Education. Elsinore, Denmark 19–25 June 1949*, UNESCO, Paryż 1949, <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071263eo.pdf> [13.01.2021].
- World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy. Teheran, 8–19 September 1965. Final Report*, UNESCO, Paryż 1965, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf> [13.01.2021].

## LITERATURA PRZEDMIOTU I OPRACOWANIA DODATKOWE

- Adjei P. B., *Decolonising Knowledge Production. The Pedagogic Relevance of Gandhian Satyagraha to Schooling and Education in Ghana*, „Canadian Journal of Education” 2007, vol. 30, nr 4.
- Albanese M., *Starożytne Indie. Cz. 1. Historia kultury hinduskiej*, tłum. N. Ossowska, Folio, Barcelona 2008.
- Annual Health Survey 2010–11, Office of the Registrar General and Census Commissioner, New Delhi 2011, [https://www.censusindia.gov.in/vital\\_statistics/AHSBulletins/Factsheets.html](https://www.censusindia.gov.in/vital_statistics/AHSBulletins/Factsheets.html) [13.01.2021].
- Annual Raport 2012, Salaam Balaak Trust, New Delhi 2012, [https://www.salaambaalaktrust.com/downloads/annual-reports/SBT\\_annual\\_report\\_2010-11.pdf](https://www.salaambaalaktrust.com/downloads/annual-reports/SBT_annual_report_2010-11.pdf) [13.01.2021].
- Aptekar L., *Are Colombian Street Children Neglected? The Contributions of Ethnographic and Ethnohistorical Approaches to the Study of Children*, „Anthropology and Education Quarterly” 1991, vol. 22, nr 4.
- Bajaj M., *Conjectures on Peace Education and Gandhian Studies. Method, Institutional Development and Globalization*, „Journal of Peace Education” 2010, vol. 7, nr 1.
- Balatchandirane G., *Gender Discrimination in Education and Economic Development. A Study of South Korea, China and India*, „International Studies” 2003, vol. 40, nr 4.
- Balcerowicz P., *Historia klasycznej filozofii indyjskiej. Cz. 1. Początki, nurty analityczne i filozofia przyrody*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2003.
- Balibar E., *Lenin i Gandhi*, referat wygłoszony na Colloque MARX INTERNATIONAL IV, „Guerre imperiale, guerresociale”, Université Paris x Nanterre, podczas sesji plenarnej w Paryżu w 2004 r.
- Basu B. D., *History of Education in India under the Rule of the East India Company*, Calcutta, b.d.
- Bhattacharya S., *Classics with Commentary. Rabindranath Tagore on School and University*, „Contemporary Education Dialogue” 2004, vol. 1, nr 2.
- Bordia A., Kaul A., *Literacy Efforts in India*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science” 1992, vol. 520, nr 1.
- Burns K., *Księga mędrców Wschodu*, tłum. J. Korpanty, Świat Książki, Warszawa 2006.

- Census of India – 2001 Data Summary, Office of the Registrar General and Census Commissioner, <https://censusindia.gov.in/2011-common/CensusDataSummary.html> [13.01.2021].
- Chakrabarty D., *Historie mniejszości, przeszłości podrzędne*, tłum. E. Domańska, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1–2.
- Chia P., *The Sun Never Sets on ‘Marx’? (Marx) Colonizing Postcolonial Theory (Said / Spivak / Bhabha)?*, „Journal for the Study of the New Testament” 2008, vol. 30, nr 4.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995.
- Dehury D., *Mahatma Gandhi’s Contribution on Education*, „Orissa Review” wrzesień – październik 2006.
- Dharampal, *The Beautiful Tree. Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, Other India Press, Goa 2000.
- Douglas A., *Mahatma Gandhi on Violence and Peace Education*, „Philosophy East and West” 2007, vol. 57, nr 3.
- Elmhirst L. K., *Pioneer in Education – Rabindranath Tagore*, <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/tagore.pdf> [13.01.2021].
- Examples of Inclusive Education. India*, UNICEF Regional Office for South Asia, Kathmandu 2003.
- A Future Without Child Labour. Global Report under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*, International Labour Organization, Geneva 2002, [http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_publ\\_9221124169\\_en.pdf](http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_publ_9221124169_en.pdf) [13.01.2021].
- Gandhi L., *Global Perspectives on Modernity and Modernism. Some Notes on Twentieth-Century Transnational Anticolonial Metaphysics*, „Kritika Kultura” 2009, nr 13.
- Gandhi M. K., *The Collected Works of Mahatma Gandhi*, <http://www.gandhiashramsevagram.org/gandhi-literature/collected-works-of-mahatma-gandhi-volume-1-to-98.php> [13.01.2021].
- Gandhi M. K., *Towards New Education*, Harijan 1948, [https://www.mk-gandhi.org/ebks/new\\_edu.pdf](https://www.mk-gandhi.org/ebks/new_edu.pdf) [8.01.2021].
- Giffard-Lindsay K., *Inclusive Education in India. Interpretation, Implementation, and Issues*, University of Sussex, Centre for International Education, Brighton 2007.

- Hasan R., Mitra D., Ranjan P., Ahsan R. N., *Trade Liberalization and Unemployment. Theory and Evidence from India*, „Journal of Development Economics” 2012, vol. 97, nr 2.
- HIV/AIDS sex work toolkit, WHO, [http://www.who.int/hiv/topics/vct/sw\\_toolkit/en/](http://www.who.int/hiv/topics/vct/sw_toolkit/en/) [13.01.2021].
- Hołdak K., *Indie – nowe mocarstwo?*, „Bezpieczeństwo Narodowe” 2006, nr 2.
- I-India. *Giving Street Children a Future*, <http://www.i-indiaonline.com> [13.01.2021].
- Jeffrey C., Jeffery P., Jeffery R., *When Schooling Fails. Young Men, Education and Low-Caste Politics in Rural North India*, „Contributions to Indian Sociology” 2005, vol. 39, nr 1.
- Kieniewicz J., *Kerala. Od równowagi do zacofania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1975.
- Kieniewicz J., *Historia Indii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
- Kingdon G., *The Progress of School Education in India*, „Oxford Review of Economic Policy” 2007, vol. 23, nr 2.
- Kingdon G., Teal F., *Does Performance Related Pay for Teachers Improve Student Performance? Some Evidence from India*, „Economics of Education Review” 2007, vol. 26, nr 4.
- Kłodkowski P., *Świecka republika czy królestwo Ramy*, „Znak” 1998, nr 3.
- Kołbik I., *Procesy emocjonalne w rodzinie. Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Kombarakaran F. A., *Street Children of Bombay. Their Stresses and Strategies of Coping*, „Children and Youth Services Review” 2004, vol. 26, nr 9.
- Kostyło H., *Dwa sposoby (rozumienia) alfabetyzacji*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 1.
- Kumar K., *Mohandas Karamchand Gandhi (1869–1948)*, UNESCO, „International Bureau of Education” 1993, vol. 23.
- Lall M., *The Challenges for India’s Education System*, The Royal Institute of International Affairs, Londyn 2005.
- Life Skills in Non-Formal Education. A Review*, UNESCO, New Delhi 2001, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126057> [13.01.2021].

- Macaulay T. B., *Minute by the Hon'ble T. B. Macaulay, dated the 2nd February 1835*, [w:] H. Sharp, *Selections from Educational Records. Part I (1781-1839)*, Superintendent, Government Printing, Calcutta 1920, [http://www.columbia.akadns.net/itc/mealac/pritchett/00generalinks/macaulay/txt\\_minute\\_education\\_1835.html](http://www.columbia.akadns.net/itc/mealac/pritchett/00generalinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html) [13.01.2021].
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Mroziewicz K., *Ćakra czyli Kołowa historia Indii*, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Warszawa 2006.
- Mystek-Palka H., *Współczesne działania edukacyjne w Indiach*, „E-mentor” 2007, nr 3, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/20/id/439> [13.01.2021].
- Non-Formal Education Handbook, Non-Formal Unit*, Ministry of Education, Delhi 2010.
- O'Connell K. M., *Tagore and Education. Creativity, Mutuality and Survival*, „Asiatic” 2010, vol 4, nr 1.
- Obywatelstwo na progu XXI wieku. Konteksty prawne i kulturowe*, red. M. Ząbek, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Orient w literaturze i kulturze modernizmu*, red. E. Łoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Paranjape M. S., *Crisis of Statistics Pedagogy in India*, Contributed Paper Refereed 2010.
- Patel S., *Street Children, Hotel Boys and Children of Pavement Dwellers and Construction Workers in Bombay. How They Meet Their Daily Needs*, „Environment and Urbanization” 1990, vol. 2, nr 2.
- Pieters J., *Education and Household Inequality Change. A Decomposition Analysis for India*, Groningen Growth and Development Centre, Groningen 2010.
- Rajashekharan Pillai V. N., *Gandhi's Concept on Education and Its Relevance in the Present Day*, „The Journal Of Oriental Studies” 2004, vol. 14.
- Regional Consultation on Violence Against Children in South Asia, Islamabad, Pakistan, 19-21 May 2005*, UNICEF Regional Office for South Asia, Kathmandu 2005.
- Roy A., *Algebra bezgranicznej sprawiedliwości*, tłum. J. Grzegorzczak, Zysk i S-ka, Poznań 2005.



- Sarvalingam A., Sivakumar A., *A Study about Poverty, Health, Education, and Human Deprivation in India*, Chikkaiah Naicker College, Erode 2004, <https://econwpa.ub.uni-muenchen.de/econ-wp/hew/papers/0412/0412004.pdf> [13.01.2021].
- Sedwal M., Kamat S., *Education and Social Equity. With a Special Focus on Scheduled Castes and Scheduled Tribes in Elementary Education*, National University of Educational Planning and Administration, New Delhi 2008.
- Seth S., *After Europe. An Introduction*, „Postcolonial Studies” 2011, vol. 14, nr 2.
- Spivak G. Ch., *Strategie postkolonialne*, red. S. Harasym, tłum. A. Górny, M. Kropiwnicki, J. Majmurek, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011.
- The State of The World's Children 2011. Adolescence. An Age of Opportunity*, UNICEF, Nowy Jork 2011, <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2011> [13.01.2021].
- The State of The World's Children 2012. Children in an Urban World*, UNICEF, New York 2012, <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2012> [13.01.2021].
- Szkudlarek T., *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości. W stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach: zbiór*, IBE, EDYTOR, Warszawa – Toruń 1993.
- Śliwerski B., Szkudlarek T., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Niezależne Wydawnictwo Harcerskie „Impuls”, Kraków 1991.
- Tagore R., *Nacjonalizm*, tłum. W. Skoraczewski, Księgarnia „Ogniwo”, Warszawa 1922.
- Tagore R., *Wspomnienia. Błyski Bengal*, tłum. J. Bandrowski, Wydawnictwo Polskie, Poznań – Lwów 1923.
- Tokarski S., *Edukacja, rozwój, demokracja. Indie na progu XXI wieku*, Zakład Krajów Pozaeuropejskich PAN, Warszawa 2006.
- Tronbacke B. I., *Easy-to-Read. An Important Part of Reading Promotion and in the Fight Against Illiteracy*, „IFLA Journal” 1997, vol. 23, nr 3.
- Walsh J. E., *A Brief History of India*, Facts on File, Nowy Jork 2006.
- Walsh J. E., *English Education in Indian Childhood during the Raj 1850–1947*, „Contemporary Education Dialogue” 2003, vol. 1, nr 1.

*Z Indyj – ku Jedności. Filozoficzna i społeczna myśl współczesnych Indyj*, red. L. Borowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.

Zakir H., Dutta M., Gosh S., *Contraceptive Use Among Illiterate Women in India. Does Proximate Illiteracy Matter?*, Institute of Economic Growth, Presidency University, Delhi 2011.

ISBN 978-83-62618-58-3