

# Pożegnanie ideału równości? Edukacja elitarna w szkołach średnich w Szwecji

## 1. Równość i wykluczenie w dobie współczesnych europejskich dyskursów społecznych

Proces kształcenia nie zawsze przebiega równoległe z procesem kształtowania jednostki w sensie osobowościowym i socjalizacyjnym. W pierwszym przypadku kształcenie jest procesem zinstytucjonalizowanym i poddanym rygorom formalnym, w drugim zaś kształtowane zostają pewne kompetencje, postawy lub systemy wartości i światopoglądy wymykające się nierzadko wszelkim próbom ich sformalizowania. Oba procesy łączy jednak bezpośredni związek z otaczającym kontekstem społecznym, kulturowym, politycznym, historycznym czy ekonomicznym. Stanowi on fundament wszelkiego rodzaju działań podejmowanych w obszarze życia publicznego, jak też indywidualnych i prywatnych strategii naszego bycia w świecie społecznym. W konsekwencji systemy edukacyjne nierzadko ukształtowane są zgodnie z określoną linią ideologiczną i nastawione są na uzyskanie pragmatycznie rozumianych wzorów i postaw społecznych. Ulokowane są one zawsze w porządku politycznym, będąc jego przedłużeniem i zarazem specyficznym lustrzanym odbiciem ukazującym relacje władzy i dominacji od strony proliferacji kluczowych idei budujących powszechnie podzielane światopoglądy. Argument ten nie jest oczywiście niczym nowym. Założenie to stanowi bowiem fundament klasycznych teorii pozytywizmu socjologicznego wskazujących na zasadniczy i niezbywalny związek struktur społecznych z wszelkimi rodzajami faktów społecznych. Niemniej pojawiający się często rozdźwięk pomiędzy tym, co zastane, a oczekiwaniami wobec tego, co stanie się dopiero efektem wspomnianych procesów jest problemem wyłaniającym się w kontekście klęsk wielu współczesnych polityk edukacyjnych w Europie

i Stanach Zjednoczonych. Co więcej, jeśli weźmiemy pod uwagę dominujące dyskursy edukacyjne z ostatnich kilkudziesięciu lat, zauważymy, iż problem ten jest znacznie głębszy i dotyka także idei edukacji równościowej. Wymaga to zatem przyjrzenia się tej kwestii od strony jej empirycznego umocowania w partykularnych dyskursach edukacyjnych oraz tego, jak idea równości ulega obecnie transformacji w ramach poszczególnych polityk edukacyjnych w świecie zachodnim.

Zanim jednak przejdziemy do szczegółowego omówienia wybranego przypadku, podkreślić należy fakt, iż bieżące debaty na temat polityki edukacyjnej w danych krajach zyskały wymiar unifikacyjny wraz z zacieśnieniem formalnych więzi w obrębie Unii Europejskiej, jak również bardziej ogólnych procesów homogenizacji społecznej i kulturowej, jak np. procesy globalizacyjne. Połączenie tych dwóch zespołów czynników czyni z debat edukacyjnych toczonych chociażby w Europie Zachodniej transnarodowy dyskurs dotyczący w znacznej mierze przyszłego kształtu okcydentalnego modelu społeczeństwa.

Podejmując tę kwestię, możemy wskazać obecnie na istotny wzorzec, jaki wyłania się z niektórych analiz kondycji społecznej tak w obszarze edukacji, jak i poza nim. Kluczowym problemem jest tu podkreślane przez wybranych autorów poszerzanie się grup społecznie wykluczonych z głównego nurtu kulturowego, a dokładniej rzecz biorąc z modelu konsumpcyjnego, uważanego dziś za jeden z dominujących schematów życia. Do uczonych podzielających ten pogląd zaliczyć należy przede wszystkim Zygmunta Baumana, który w swych ostatnich tekstach ukazuje, jak dalece proces ten dotyka społeczeństwa zachodnie lub szerzej – społeczeństwa poddane czynnikom globalizacyjnym w rozumieniu upowszechniania się wzorów zachodnich. Koncepcja wykluczenia społecznego Baumana bazuje na założeniu mówiącym, że model konsumpcyjny charakteryzuje się swoistą dialektyką<sup>1</sup>. Z jednej strony zauważalna staje się dziś tendencja do omniprezencji wzorów konsumpcji w obszarze kultury popularnej, w szczególności w sferze nowych mediów (będących *nolens volens* także składową modelem konsumpcyjnego). Zachęceni jesteśmy zatem do nieustannego nabywania dóbr, gdyż to posiadanie wyznacza obecnie społeczny status i jest jego ostatecznym wymiarem. Z drugiej zaś, ta sama kultura stawia obecnie przed nami wiele przeszkód na drodze do realizacji realnej konsumpcji w sensie społecznym i ekonomicznym. Konsekwencją dialektycznej natury współczesnej kultury jest poszerzająca się grupa osób niezdolnych do praktykowania wzoru konsumpcyjnego ze względu na deficyty posiadanych zasobów lub kapitału społecznego. Wska-

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiast*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

zana w tym miejscu grupa nowych wykluczonych staje się dziś zbiorowością niezwiązaną z konkretną klasą społeczną (choć sama w sobie stanowi taką klasę), pochodzeniem etnicznym czy historycznym zakorzeniem. Jest wspólnotą globalną i sama w sobie stanowi produkt procesów globalizacyjnych. Ten niezamierzony, wydawałoby się, półprodukt zbiorowego dążenia do szczęścia, komfortu i dobrobytu przybiera, zdaniem Baumana, w wielu przypadkach formę przypominającą proces generowania odpadów w trakcie produkcji. Taką też metaforą posługuje się Bauman, opisując współczesną dialektykę codziennych zmagania z mirażem lepszego życia oferowanego nam wszystkim przez ponowocześnie skonstruowany świat.

W tekście *Życie na przemiał*<sup>2</sup> polski socjolog zauważa, iż ludzie „zbędni” pełnią wiele określonych funkcji w globalnym porządku, co też warunkuje dalszą reprodukcję ich marginalnego statusu. Bycie przeznaczonym na „przemiał” jest zatem niezbędne z systemowego punktu widzenia. Wskazuje on, iż „wędrując po świecie «za chlebem» i próbując osiąść tam, gdzie mogą go znaleźć, stają się one (jednostki i grupy wykluczone – J.O.) łatwym celem do rozładowania niepokoju wywołanego powszechnym lękiem przed społeczną zbędnością”<sup>3</sup>. W świetle tych słów zbyteczność istnienia jednych konieczna jest do zapewnienia *status quo* pozostałym, zawieszonym pomiędzy obietnicą dostatku a realnym zagrożeniem wykluczenia rozumianym jako pozostawienie określonych jednostek i grup poza modelem zachodniego społeczeństwa dobrobytu. Jak dodaje Bauman, wykluczenie społeczne jest dziś ujmowane w kontekście procesów migracyjnych w kategoriach narracji lęku i zagrożenia. Migranci, będący przedmiotem marginalizacji w wielu zachodnich społeczeństwach, zdaniem polskiego socjologa „[...] pasują wyjątkowo do roli kukły, którą należy spalić zastępczo jako uosobienie «globalnych sił» budzących lęk i nienawiść, bo działających bez konsultacji z tymi, którzy muszą ponosić konsekwencje ich działań”<sup>4</sup>. Rysujący się w ten sposób obraz społeczeństwa spolaryzowanego ekonomicznie i kulturowo zauważalny jest w wielu dzisiejszych państwach Unii Europejskiej, gdzie widoczna staje się obecność grup imigranckich oraz towarzysząca im debata na temat kłęski dotychczasowych rozwiązań polityki integracyjnej. Baumanowska koncepcja wykluczenia społecznego dotyczy tej materii w wymiarze ekonomicznym, ale też kulturowym w sensie ogólnej teorii kultury konsumpcji. Według Baumana poszerzający się rozdźwięk pomiędzy sytuacją grup imigranckich a grupami dominującymi tworzy niezbywalny charakter globalizacji rozumianej jako stałe upowszechnianie się wzo-

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże, s. 101.

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Sic!, Warszawa 2004, s. 105.

rów kultury konsumpcji w skali globalnej. Zrównanie wykluczenia społecznego i globalizacji ujmowane jest przez autora *Płynnej nowoczesności* jako naturalny związek domeny ekonomii i kultury. Jednym z obszarów, gdzie wskazane powyżej relacje ujawniają się obecnie najpełniej, jest edukacja.

W wywiadzie udzielonym Riccardowi Mazzeo<sup>5</sup> Zygmunt Bauman rozwija powyższe sugestie, mówiąc, że „wcześniejszy sposób radzenia sobie z obecnością obcych, czyli konwersja i asymilacja, nie sprawdza się w dzisiejszym kontekście wielokulturowego i wielocentrycznego świata”<sup>6</sup>. Oświadcza także, że bieżące systemy edukacyjne cechuje głęboki kryzys i generują one nowe obszary wykluczenia. Ta ostatnia konstatacja odnosi się w szczególności do młodego pokolenia wdrażanego do bycia przyszłym motorem społecznej dynamiki. Krytyczne spojrzenie w tym względzie na edukację w społeczeństwach zachodnich podzielane jest m.in. przez pedagogów krytycznych pokroju Henry’ego Giroux. Obaj autorzy zgadzają się co do twierdzenia, że edukacja stała się dziś polem walki grup społecznych o skrajnie odmiennych interesach, wartościach i stylu życia. Jakkolwiek Giroux przede wszystkim podnosi ten problem w odniesieniu do specyficznego przypadku amerykańskiego, Bauman wyciąga z tych dyskusji zbliżone wnioski. Giroux w swych najnowszych tekstach określa główne problemy dotyczące system edukacji w Stanach Zjednoczonych<sup>7</sup>. Należy do nich przede wszystkim neoliberalny model polityki edukacyjnej. Prowadzi ona, zdaniem Giroux, do sukcesywnego zastąpienia ideału edukacji publicznej przez rozwiązania czysto ekonomizujące system kształcenia w USA i tym samym do jego ostatecznej prywatyzacji. Proces ten uzupełnia bieżący kontekst polityczny, sygnowany przez wojnę z terroryzmem oraz pogłębiającą się i wyraźnie widoczną militaryzację życia publicznego w samych Stanach Zjednoczonych. W efekcie zagrożona staje się nie tylko edukacja rozumiana jako kształcenie instytucjonalne, ale również nauka akademicka podnosząca rolę spojrzeń krytycznych wobec zastanej rzeczywistości społecznej czy politycznej. Jak podkreśla Giroux, amerykańskie studia kulturowe stały się pierwszą ofiarą tego rodzaju ataków. W ich ramach badania nad tematem rasy, płci, lub niepełnosprawności stały się działalnością politycznie niewygodną, a przez to także obiektem krytyki ze strony partykularnych amerykańskich środowisk nieprzychylnych podważaniu neoliberalnych tendencji. W optyce amery-

<sup>5</sup> Zob. Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.

<sup>6</sup> Tamże, s. 11.

<sup>7</sup> <[http://truth-out.org/opinion/item/24335-twelve-theses-on-educations-future-in-the-age-of-neoliberalism-and-terrorism#14221239539821&action=collapse\\_widget&id=3334434](http://truth-out.org/opinion/item/24335-twelve-theses-on-educations-future-in-the-age-of-neoliberalism-and-terrorism#14221239539821&action=collapse_widget&id=3334434)> dostęp 3.01.2015.

kańskiego intelektualisty obszar edukacji nabrał znamion pola gwałtownego starcia w obrębie kluczowych amerykańskich wartości, które, jego zdaniem, ulegają zawłaszczeniu przez mechanizmy rynkowe oraz cechuje je postępująca systemowa deregulacja.

Amerykańskie zmagania z edukacją dotyczą kwestii zasadniczej dla nowoczesnego modelu państwa demokratycznego, a mianowicie zasady równości. Stąd też zachodnie debaty na temat przyszłości edukacji w takich krajach, jak Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania są jednocześnie debatą na temat kierunku i przyszłego kształtu umowy społecznej scalającej tak wspólnoty narodowe, jak i ponadnarodowe organizmy polityczne jak Unia Europejska. Równoważność edukacji i kwestii równości dotyczy nie tylko egalitarnego dostępu do usług czy dóbr, lecz bardziej możliwości samostanowienia o przyszłości obywateli poszczególnych państw oraz szerszych wspólnot. Ideologizacja dyskursów edukacyjnych w Europie czy w Stanach Zjednoczonych jest znamionną oznaką wagi, jaką dostrzega się w zmianach w obszarze kształcenia. Zachodnie społeczeństwa, poddane przemożnym wpływom globalizacji i homogenizacji kulturowej, społecznej, ekonomicznej i politycznej wykazują przy tym zaskakująco duże zainteresowanie polityką kształcenia. Narodowe debaty prowadzone w poszczególnych krajach wspólnoty europejskiej cechuje jednak przy tym położenie większego nacisku na aspekty parametryzacyjne, jak np. wyniki międzynarodowych testów PISA, aniżeli ideowe podstawy poszczególnych modeli edukacyjnych. Realizowane także w Polsce reformy edukacji opierają się przede wszystkim na zmianach dokonywanych w polu instytucjonalno-systemowym. Niemniej odniesienia do problemu równości w dzisiejszych działaniach zmierzających do wprowadzenia istotnych zmian w obszarze edukacji powoli stają się istotnym elementem debaty publicznej także w Polsce. Odnotować można w tym miejscu chociażby wyraźne sygnały dotyczące zasadności wprowadzania rozwiązań równościowych w kontekście edukacji wszelkiego rodzaju grup mniejszościowych. W tym świetle na szczególną uwagę zasługuje problem edukacji mniejszości romskiej w Polsce będący obecnie jednym z bardziej kontrowersyjnych i budzących duże emocje. Zrozumienie istoty polskich debat otaczających tę kwestię pozwoli w dalszej kolejności, w moim przekonaniu, pełniej dostrzec skalę, w jakiej idea równości jest dziś w całej Europie poddana głębokiej degradacji.

Zaznaczyć w tym miejscu należy, iż edukacja mniejszości romskiej na przykładzie Polski jest jednocześnie specyficzna pod względem kulturowym i związana z partykularnym polskim kontekstem, lecz jednocześnie typowa pod względem społecznym i politycznym dla europejskich modeli edukacyjnych, w których podnoszona jest kwestia asymilacji mniejszości etnicz-

nych znacząco odbiegających od dominującego wzorca kulturowego. W odniesieniu do pierwszego z wymienionych obszarów polskie debaty dotyczące edukacji Romów uwypuklają znaczący rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami ustawodawców a obecną sytuacją społeczną i ekonomiczną tej grupy. Edukacja Romów staje się przez to zadaniem niełatwym i obarczonym wieloma przeciwieństwami natury strukturalnej. Nie jest moim celem w tym miejscu szeroka rekonstrukcja przyczyn obecnej sytuacji Romów w Polsce, lecz spojrzenie na zasadnicze problemy ujawniające się na płaszczyźnie edukacyjnej a mające swoje źródła w przeszłych procesach społecznej, ekonomicznej i kulturowej marginalizacji. Jak wskazują w tej mierze Marta Godlewska-Goska i Justyna Kopańska, w Polsce znacząca zmiana nastąpiła w tym przypadku po przekształceniach ustrojowych, kiedy zauważalne stało się zjawisko przebudzenia świadomości etnicznej Romów<sup>8</sup>. Procesy zmiany z tym związane nie doprowadziły jednak do gruntownego przewartościowania sytuacji tej grupy w Polsce, choć dostrzegalne są pewne pozytywne zjawiska. Niemniej sfera edukacji nadal pozostaje w przypadku Romów obszarem cechującym się głębokim deficytem różnorodnej natury. Podnoszone obecnie w tej mierze kwestie w polskich debatach edukacyjnych oscylują niezmiennie wokół nieprzystawalności tej grupy do postępującej modernizacji oraz domniemanej niechęci Romów do adaptacji w ramach instytucji szkolnych oraz nowoczesnych systemów edukacyjnych. Argument ten, jakkolwiek pozbawiony pod wieloma względami zasadności i opierający się na głęboko zakorzenionych stereotypach etnicznych pozostaje nadal osią dyskusji wokół problemu integracji, ale także edukacji równych szans.

Ta ostatnia kwestia przenosi nas w obszar debat dotyczących nie tyle nawet rozwiązań systemowych w sensie ogólnonarodowych reform edukacji na poszczególnych poziomach, lecz bardziej w stronę systemów wartości stanowiących o fundamentach polityki edukacyjnej obecnie oraz w przyszłości. Wartością w dzisiejszych, nie tylko polskich, systemach edukacji tak często przywoływaną jest oczywiście równość i to jej praktycznej aplikacji należy się przyjrzeć uważniej. W nawiązaniu do casusu Romów w Polsce idea równości przybiera co najmniej niecodzienne formy w obszarze edukacji instytucjonalnej, a więc szkół podległych centralnym rozporządzeniom Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zauważalne jest tu przede wszystkim stałe niedookreślenie kierunku, w jakim zmierzać powinna edukacja mniejszości. Nie chodzi tu o sferę deklaratywną i proponowane rozwiązania, lecz o czysto praktyczne przełożenie tych deklaracji na rzeczywistość edukacyjną

<sup>8</sup> M. Godlewska-Goska, J. Kopańska, *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011, s. 53.

w polskich szkołach. Stąd też nierzadkie są przypadki spychania odpowiedzialności za dzieci romskie na rodziców lub inne instytucje, przeniesienia do innych szkół, jak również kierowanie uczniów do szkół specjalnych, pomimo oczywistego braku merytorycznych przesłanek ku tego typu krokom<sup>9</sup>. Duże kontrowersje budzą także pomysły tworzenia klas przeznaczonych wyłącznie dla dzieci romskich. Wszystko to przy jednoczesnym i stałym postulowaniu zasady równości. Wydaje się zatem, że pod względem zachowania zasady równości praktyka edukacyjna w Polsce pozostaje daleko w tyle wobec rozwiązań stosowanych w krajach, w których egalitaryzm edukacyjny jest fundamentem wszelkich form kształcenia na poszczególnych poziomach instytucjonalnych.

Niemniej przypadek Polski dostarcza nam przesłanek do istotnego namysłu wobec polityki edukacyjnej względem grup, które znacząco wypisują się poza uznawany za powszechnie obowiązujący wzorzec społeczny, a jednocześnie spełniają wymogi baumanowskiej definicji wykluczenia. Marginalizacja i dyskryminacja, z jaką spotykają się na płaszczyźnie codziennych praktyk Romowie w Polsce, wpisuje się w szerszy problem poszerzania się obszarów wykluczenia społecznego w odniesieniu do zachodnich społeczeństw dobrobytu, które kształtowane są przez wąsko rozumiane procesy modernizacji i liberalizacji, tj. w których zmiana społeczna jest ukierunkowana poprzez kompulsywne dążenie do zwiększenia sfery wolności jednostek i emancypacji grup mniejszościowych przy jednoczesnym wzroście zamożności i jakości życia. Zachowanie równowagi pomiędzy sferą wartości a zastosowaniem tychże w praktyce społecznej z wymiernym efektem jest zadaniem, które coraz rzadziej jednak zostaje w Europie werbalizowane. Co więcej, różnego rodzaju polityki edukacyjne i reformy systemów edukacji dokonywane w krajach wspólnoty europejskiej obecnie (mam tu na myśli w szczególności realizowane nadal postulaty procesu bolońskiego) wykazują bardziej ciężar gatunkowy przeniesiony w stronę neoliberalnie rozumianej wolności gospodarczej w zamian za rezygnację z wolności podstawowych. Konsekwencją tego zjawiska jest m.in. postępująca komercjalizacja instytucji edukacyjnych, które w założeniu nie podlegają systemowi wolnorynkowemu, a więc szkoły publiczne i uniwersytety. Te ostatnie są szczególnie narażone na niebezpieczeństwa z tym związane ze względu na dewaluację przywoływanych obecnie z dużą częstotliwością postulatów współpracy akademii z przemysłem i otwarcia uniwersytetów na potrzeby rynku poprzez sprowadzenie roli tych instytucji edukacyjnych do maszyne-

---

<sup>9</sup> <<http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/78805,szkola-odebrala-mi-godnoscie.html>> dostęp 1.02.2014.

rii generującej kolejne kadry wąsko rozumujących specjalistów w dziedzinach zgodnych z aktualnym zapotrzebowaniem.

Zasygnalizowane powyżej tendencje odnoszą się w największym stopniu do edukacji w jej wymiarze instytucjonalnym, lecz debaty na temat przyszłości zachodniego modelu szkoły bodajże nigdy nie były tak palące. Współczesne wzory kształcenia i rozwiązania systemowe wyraźnie oscylują dziś wokół domeny ekonomii. Sprowadzana jest ona do proliferacji zachodniego modelu społeczeństwa dobrobytu wypracowanego w XX w. (a dokładniej rzecz biorąc po roku 1945) i rozumianego poprzez materialne dowody na polepszającą się jakość życia. Model ten, jakkolwiek nie byłby on nienazywany, wskazywany jest jako nieuchronny kierunek, w stronę którego zmierza większość zachodnich społeczeństw. Wskazanie na teleologiczny charakter zmian zachodzących na naszych oczach nie jest oczywiście niczym nowym. Tym, co jednak zasługuje w danym przypadku na uwagę, jest umiejscowienie w ramach wspomnianych procesów edukacji. W idealnym modelu społeczeństwa dobrobytu edukacja zajmuje miejsce generatora umiejętności i kompetencji pozwalających na przezwycięzenie uwarunkowań ekonomicznych i społecznych w taki sposób, aby poziom życia był względnie zrównoważony, a dysproporcje majątkowe nie były przeszkodą w awansie społecznym. W praktyce oczywiście model ten jest nie do spełnienia i pozostaje jedynie w sferze ideologicznych dociekań i politycznych sporów na temat tego, jak zminimalizować widoczne w rzeczywistości różnice ekonomiczne na drodze wprowadzanych w kolejnych obszarach życia publicznego reform i udoskonaleń. Możemy nawet stwierdzić, iż w warunkach współczesnej zachodniej ekonomii propozycja ta oddala się wraz z kolejnymi nowelizacjami ustaw regulujących istniejące systemy kształcenia w poszczególnych krajach europejskich i ma efekt zgoła odwrotny. Dostrzegana m.in. przez Baumaną i Giroux przepaść w szansach życiowych i statusie materialnym tak w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych jest faktem, co też obaj autorzy podkreślają w swoich rozlicznych wypowiedziach i komentarzach, wpisując się jednocześnie w nieco już zapomnianą i niemodną krytyczną formułę intelektualisty publicznego. Spostrzeżenia te wydają się potwierdzać liczby określające różnice w zamożności Europejczyków. Zgodnie z wynikami studium autorstwa J.B. Daviesa, S. Sandström, A. Shorrocksa i E.N. Wolff<sup>10</sup> dotyczącego światowego poziomu zamożności gospodarstw domowych dysproporcje pomiędzy wąską grupą ludzi najzamożniejszych

<sup>10</sup> Zob. J.B. Davies, S. Sandström, A. Shorrocks, E.N. Wolff, *The World Distribution of Household Wealth*, Discussion Paper 2008/03, The World Institute for Development Economics Research.

i szerokim frontem ubogich są tendencją nie tylko globalną, lecz także coraz bardziej się pogłębiającą.

W obliczu przeważających faktów statystycznych możemy zadać pytanie nieco innej natury. Czy wobec tak głębokiego procesu ekonomizacji i instrumentalizacji sfery życia społecznego wskazać możemy rozwiązania lub obszary, gdzie omawiane zjawisko nie przyjmuje formy zwulgaryzowanych relacji klientelskich, a idea równości nie ulega postępującej dewaluacji?

## **2. Skandynawski model społeczeństwa dobrobytu i państwa opiekuńczego oraz ich wymiary edukacyjne**

Z dużą dozą prawdopodobieństwa możemy przyjąć, że na tle Europy Skandynawia w zbiorowej świadomości uchodzi często za region, gdzie ideały równości i państwa opiekuńczego zyskały w przeciągu ostatnich kilkudziesięciu lat najwięcej. Przekonanie to opiera się w znacznym stopniu na pobieżnych i stereotypowych obserwacjach czynionych względem systemu opieki społecznej wyniesionych z doniesień medialnych i innych dyskursów publicznych. Rzeczywistość wydaje się jednak znacznie bardziej złożona pod tym względem, a procesy dotyczące skandynawskie społeczeństwa w Norwegii, Danii lub Szwecji na przestrzeni ostatnich lat znacząco podważają powyższe założenie. Postrzeganie obszaru Skandynawii jako regionu, gdzie niepokoje społeczne lub skrajne ubóstwo są całkowicie marginalne, trudne jest do obronienia w obliczu echa niedawnych wydarzeń w Norwegii (sprawa Breivika z 2011) lub Szwecji (zamieszki w Hudsby w 2013).

Przywołując ponownie badania Daviesa i innych, warto zauważyć, że w krajach skandynawskich średni poziom zamożności tamtejszych społeczeństw jest istotnie wyższy niż w większości pozostałych państw Starego Kontynentu. W okresie od początku XX w. do lat 70. w takich krajach, jak Norwegia, Dania, Szwecja, ale też Francja i Wielka Brytania odnotowano powolny, lecz stały wzrost poziomu zamożności obywateli<sup>11</sup>. Kraje skandynawskie dokonały w tym czasie gwałtownego przeskoku z jednego z najbardziej zacofanych gospodarczo i przemysłowo regionów Europy do grupy liderów nowej europejskiej ekonomii krystalizującej się wraz z kształtowaniem się przyszłej Unii Europejskiej. Dokonanemu przez Szwecję czy Norwegię w XX w. wysiłkowi modernizacji większości gałęzi przemysłu towarzyszył także proces unowocześniania społeczeństwa. W jego ramach istotną rolę odgrywała także edukacja, choć przez większą część pierwszej połowy

<sup>11</sup> Tamże, s. 19.

XX w. była ona traktowana jako narzędzie kształtowania narodowej tożsamości poprzez np. edukację językową i asymilację grup mniejszościowych (czego przykładem mogą być działania podejmowane w tym czasie wobec grupy Sami/Lapończyków w Norwegii).

Jednak w odniesieniu do współczesnego modelu społecznego obowiązującego w Skandynawii to zmiany po roku 1945 były najistotniejsze. Historię najnowszą tych krajów cechuje bowiem „nieustanna pogoń za redukcją społecznego zróżnicowania, minimalizacją różnic majątkowych oraz zachowaniem wysokiego stopnia społecznego bezpieczeństwa”<sup>12</sup>. Wtedy też ostateczną formę zyskiwał współczesny wzorzec skandynawskiego społeczeństwa dobrobytu i państwa opiekuńczego realizującego dobrze zaplanowaną wieloletnią politykę prorodzinną i zapewniającego swoim obywatelom wszelkie niezbędne świadczenia w tej mierze. Skandynawskie społeczeństwa są dziś często przywoływane jako przykład udanego mariażu dużych wydatków na cele społeczne i wzrostu gospodarczego. Ten ostatni zaś istotnie się zwiększył od czasu akcesji części państw tego regionu do Unii Europejskiej (Szwecja, Finlandia i Dania) lub podpisania z tą transnarodową organizacją umów stowarzyszeniowych (Norwegia, Islandia). Fakt ten nie pozostał bez echa wobec statusu terytoriów o dużej autonomii kulturowej, jak np. Wyspy Alandzkie lub Wyspy Owcze, które wraz z wejściem Islandii i Danii do UE zyskały także znacznie większą autonomię administracyjną.

Tak zwany model skandynawski lub nordycki jest konstrukcją odnoszącą się w pierwszej kolejności do polityki społecznej realizowanej w poszczególnych krajach, w dalszej natomiast do stosowanego w tych państwach wzorca rozwoju gospodarczego, którego znaczącą siłą napędową są nie tylko nowoczesne technologie i przemysł ciężki, lecz także, jeśli nawet nie przede wszystkim, doskonale wykształceni obywatele potrafiący bardzo dobrze odnaleźć się w realiach wyzwań rzucanych przez najnowsze procesy i trendy globalizacyjne. Dostrzeganie logicznej komplementarności takiego podejścia jest typowe dla wszystkich państw regionu i edukacja traktowana jest w większości z nich priorytetowo, jak np. w Finlandii, w której praca nauczyciela cieszy się znaczącym prestiżem społecznym i jest doskonale wynagradzana. Rola edukacji nie ogranicza się zresztą tu wyłącznie do tworzenia zaplecza dla wysoce wykwalifikowanej kadry nowego przemysłu. Jak podkreśla część badaczy tematu reprezentujący stanowiska elitystyczne, kraje skandynawskie zmuszone są do inwestowania w edukację w celu za-

<sup>12</sup> O. Kivinen, R. Rinne, *From the Mass to the Elite: Structure, Limits and Future of Scandinavian Educational Systems*, [w:] *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000. Equality, Policy and Reform*, red. A. Tjeldvoll, Garland Publishing Inc., New York-London 1998, s. 338.

pobieżenia degradacji skandynawskich elit do małej (w skali globalnej) grupy wąsko wykształconych specjalistów od technologii, natomiast ustępującej pola znacznie lepiej przygotowanym do zarządzania elitom amerykańskim mającym umiejętności znacznie szersze i stanowiącym grupę bardziej elastyczną względem zmian zachodzących w świecie.

Waga, jaką przywiązuje się w Szwecji lub Finlandii do wysokiego poziomu edukacji, jest integralną częścią skandynawskiego modelu społeczeństwa dobrobytu. Wiara w związek pomiędzy wzrostem poziomu edukacji a rozwojem nowoczesnej demokracji typu zachodniego to stały element programów modernizacyjnych nie tylko w samej Skandynawii. Inkorporowanie zatem edukacji do projektu państwa opiekuńczego realizowanego przez kraje tego regionu jako probierza demokratyzacji i zamożności obywateli było naturalnym wręcz krokiem w okresie prosperity tego modelu. Okres ten przypada na trzy dekady – od lat 60. do 80.<sup>13</sup>, cechując się przy tym rzeczywistym wzrostem gospodarczym i zwiększeniem poziomu życia w takich państwach, jak Szwecja i Finlandia. Model społeczeństwa dobrobytu i państwa opiekuńczego łączy się w tym przypadku w komplementarną całość poprzez położenie nacisku na konieczność realizacji w kolejnych sferach życia ideałów demokracji, równości i niwelowania różnic majątkowych. Faktycznie też, we wspomnianym okresie wszystkie te obszary były w państwach skandynawskich poddane centralnie sterowanym działaniom zmierzającym do urzeczywistnienia wizji społeczeństwa jednocześnie kapitalistycznego (w sensie zimnowojennych opozycji na kapitalistyczny wolny świat i blok wschodni), ale też w którym prowadzona jest polityka oparta na socjalistycznym rozumieniu roli obywatela i samego państwa jako aparatu koordynującego życie tego pierwszego. Przyglądając się danym z tego okresu, warto zauważyć, iż państwo, a dokładniej instytucje państwowe, w większości krajów skandynawskich stały się największym pracodawcą<sup>14</sup>. Praca w sferze budżetowej zapewniała stabilny i zrównoważony dochód ponad 30% rodzin w Szwecji, niewiele mniejsza liczba populacji zatrudniona była w instytucjach państwowych w Danii, a w Finlandii i Norwegii liczby te były mniejsze, jednak także znaczące. Zjawisko to wpisywało się w ekspansję państwa nie tylko jako regulatora życia publicznego, ale też instytucji zachowującej istotny i bezpośredni wpływ na samego obywatela.

Państwo opiekuńcze roztaczało parasol społecznego bezpieczeństwa w każdej z dziedzin życia, wymagając jednocześnie, by obywatele skłonni byli zaakceptować koszty z tym związane i opierające się na specjalnie

<sup>13</sup> M. Alestalo, S.E.O. Hort, S. Kuhnle, *The Nordic Model: Conditions, Origins, Outcomes, Lessons*, 2009, Hertie School of Governance – Working Papers, s. 15.

<sup>14</sup> Tamże, s. 16.

w tym celu skonstruowanej polityce podatkowej. Trzecia droga, jak nazwano to rozwiązanie w latach 70., doskonale działała przez wiele lat, a ekonomiczny sukces Szwecji czy Norwegii dokonany we względnie krótkim czasie był podziwiany na całym świecie i wskazywany jako przykład do naśladowania. Wprawdzie eksport modelu skandynawskiego nie odniósł takiego sukcesu jak forma oryginalna, lecz rezonans, jaki zyskał ten model w zachodnim świecie, jest nie do przecenienia. Rozwiązania prawne, gospodarcze i instytucjonalne zastosowane w Skandynawii są bezsprzecznie wyceLOWANE na wypracowanie równowagi pomiędzy wzrostem ekonomicznym a prospołeczną polityką. Przez wiele lat, także po akcesji do Unii części państw tego regionu, to połączenie wydawało się doskonale sprawdzać w praktyce. Co więcej, przekładało się ono również na wysoki poziom zadowolenia z jakości życia mieszkańców. I tak na przykład według wyników badań z roku 2013 przeprowadzonych przez Instytut Badań Ziemi z Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku mieszkańcy krajów skandynawskich zajmują pierwsze miejsce spośród najbardziej szczęśliwych ludzi w skali globalnej<sup>15</sup>. Szczęście jest tutaj definiowane poprzez takie zmienne, jak: PKB, średnia długość życia, wsparcie społeczne, „postrzeganie korupcji” lub „wolność dokonywania wyborów życiowych”. Spośród nich wyróżniają się Duńczycy, którzy zajmują pierwsze miejsce na tej liście z wynikiem 7,693. To, w gruncie rzeczy czysto subiektywne, odczuwanie przez obywateli jakości życia poprzez zadowolenie jest według mnie ciekawym miernikiem efektywności wielu łączących się ze sobą obszarów życia publicznego. Przechodzi ono w tym miejscu w sferę prywatności, co w Skandynawii wcale nie jest też niczym nadzwyczajnym. Jak zaznaczyłem wcześniej, zależność obywateli tych krajów wobec państwa wyraża się nie tylko poprzez zatrudnienie w sferze budżetowej, lecz także w autentycznym oddaniu temu modelowi społecznemu. W przypadku systemu pomocy społecznej w krajach skandynawskich gotowość do zaakceptowania np. wysokich kosztów polityki społecznej, rozbudowanej administracji związanej z zarządzaniem takim systemem lub zmian w prawie pracy pozwalających wprowadzić odpowiednio długie urlopy wychowawcze dla rodziców wśród Szwedów czy Norwegów jest wprost zadziwiająca.

Oczywiście wielu Skandynawów dostrzega logiczny związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy inwestowaniem w zdrowe, zamożne i dobrze wykształcone społeczeństwo a sukcesem intelektualnym (np. edukacyjnym w ramach testów PISA), gospodarczym (wysokością PKB) lub technologicznym (małe wyspecjalizowane w wysokiej technologii firmy o globalnie roz-

<sup>15</sup> <<http://issuu.com/earthinstitute/docs/world-happiness-report?e=4098028/2014244>> dostęp 5.02.2015.

poznawalnych markach). Obecność państwa w obszarze prywatności nie jest zaś postrzegana jako groźne dla wolności jednostki zagrożenie, lecz bardziej jako miła i oczekiwana pomoc ze strony aparatu stworzonego właśnie w tym celu. Szwedzkie czy duńskie państwo ma zatem charakter służebny wobec obywatela, nie zaś odwrotnie, co w niektórych europejskich krajach, w tym w Polsce, może budzić niemałe zdziwienie. Wymaganie od państwa skandynawskiego podstawowej opieki na różnych poziomach życia i różnych sytuacjach społecznych, jednakże opieka ta jest rozległa, dobrze zorganizowana i zarządzana, jak też podlega wysokiemu subwencjonowaniu z budżetów centralnych, lokalnych obszarów administracyjnych lub połączenia obu tych źródeł.

Mówiąc o modelu skandynawskim, możemy wyróżnić kilka zasadniczych mianowników, które znaleźć można we wszystkich państwach regionu. Tworzą one bowiem wspólny tamtejszym społeczeństwom wzorzec ramowy, który w poszczególnych przypadkach przybiera nieco odmienny wyraz w wybranych obszarach życia publicznego, polityki, prawa i instytucji. Zalicza się do nich: upaństwowienie, uniwersalizm i równość<sup>16</sup>. Poprzez upaństwowienie rozumiemy w tym przypadku ponadprzeciętną obecność państwa w sferze zapewniania rozległej opieki społecznej. Element ten ma zresztą długie historyczne korzenie. Wraz z końcem XIX w. skandynawska państwowość, w odróżnieniu od innych krajów Europy, gdzie klasy społeczne podlegały silnej stratyfikacji, ta nie opierała się na hierarchicznie rozumianej strukturze społecznej, a raczej tworzyła swoiste pokojowe pole walki, w którym owe klasy mogły wypełniać swoją istotną funkcję jako „działanie, poprzez które społeczeństwo może się formować”<sup>17</sup>. Nordyckie państwo opiekuńcze bazuje zatem na konieczności osiągnięcia jakiegoś rodzaju kompromisu klasowego w celu zachowania integralności tak samej państwowości, jak i nastrojów społecznych. W ten sposób zyskujemy szczególny obraz miejsca, jakie zajmuje państwo w modelu skandynawskim, tj. nie tyle centralnego aparatu sterującego życiem obywateli i wpływającym na ich partykularne wybory, lecz jako mediatora w społecznych konfliktach wynikających raczej z różnic ideologicznych aniżeli klasowych w rozumieniu różnic w stopniu zamożności.

Kolejnym elementem tego modelu jest uniwersalizm, co w kontekście państw regionu ma głównie wymiar prawny. Koncepcja uniwersalizmu opiera się tu na założeniu równości wobec prawa każdego obywatela, niezależnie od jego statusu społecznego. W konsekwencji, co jest też istotą nordyckiego uniwersalizmu, każdemu przysługuje ta sama pomoc ze strony

<sup>16</sup> M. Alestalo, S.E.O. Hort, S. Kuhnle, *The Nordic Model...*, dz. cyt., s. 2-4.

<sup>17</sup> Tamże, s. 2.

państwa w sytuacjach, które wymagają etatystycznej interwencji. W ramach takiego systemu prawnego istnieje także znacząca zależność ekonomiczna, dzięki której może on funkcjonować przy rosnących (przynajmniej teoretycznie) kosztach utrzymania. Rozbudowana skandynawska opieka społeczna zasadza się zatem na zachowaniu ciągłości pomiędzy podatnikiem i beneficjentem takiej pomocy. Jest to system, w którym „wszyscy zyskują, niemniej każdy zobligowany jest do łożenia na niego, a z dużą dozą pewności będzie się czuł zobligowany do płacenia”<sup>18</sup>. Ten ostatni element opisanego układu państwa opiekuńczego jest najważniejszy i to on sprawia, iż model skandynawski jest tak unikalny na skalę światową. Wypracowanie w obywatelach nie tylko poczucia bezpieczeństwa społecznego wzbudzonego poprzez istnienie i sprawne działanie prawnej i instytucjonalnej opieki nad starszymi, rodziną, dziećmi, bezrobotnymi, mniejszościami czy młodzieżą, ale też powszechna w Szwecji i Norwegii internalizacja poczucia społecznego obowiązku pomocy tym, którzy znajdują się w gorszej niż my sytuacji życiowej, jest jednym z unikalnych osiągnięć tamtejszego systemu. Uwewnętrznienie potrzeby równości społecznej i połączenie jej z etyką pracy (w dużym stopniu protestancką) sprawia, że model skandynawski przez wiele lat wskazywano jako rodzaj alternatywy dla neoliberalnego modelu rynkowego w wydaniu amerykańskim z jednej strony i centralnie sterowanej oraz otwarcie autorytarnej gospodarki socjalistycznej urzeczywistnianej w krajach znajdujących się w orbicie wpływów Związku Radzieckiego z drugiej. Dla Skandynawów przyjęcie takiego rozwiązania miało zresztą też bardzo pragmatyczny, aby nie rzec wręcz, czysto ekonomiczny wymiar. Przerzucało to ciężar zarządzania całym systemem opieki społecznej w dużej mierze na obywateli, którzy zachęceni są do inicjowania działań pomocowych, ale także minimalizowało koszty administracyjne wprowadzania nowych programów poprzez postawienie na rozwiązania uniwersalne. Uniwersalistyczne podejście homogenizuje zatem politykę społeczną, usztywniając ją wobec zmian o charakterze dynamicznym, lecz usprawnia jej praktyczne działanie na płaszczyźnie administracyjnej.

Z kolei ideał równości, który także stanowi jeden z fundamentów skandynawskiej polityki społecznej, jest uwarunkowany kulturowo i historycznie. Struktura społeczeństwa w Szwecji, Finlandii, Norwegii i nieco mniejszym stopniu Danii opierała się od późnego średniowiecza na silnej pozycji małorolnego chłopstwa względem feudalnej arystokracji. Proces kształtowania się struktur nowożytnych aż do momentu wyłonienia się ich współczesnego kształtu to nieustanne ścieranie się interesów klas niższych i wyż-

<sup>18</sup> Tamże, s. 3.

szych, przy czym zaznaczyć trzeba, iż szwedzcy i norwescy robotnicy znacznie lepiej radzili sobie z walką o dostęp do kręgów decyzyjnych aniżeli ich odpowiednicy we Włoszech czy w Wielkiej Brytanii. Ten element etosu robotniczego także dziś umożliwia prowadzenie takiej polityki pracy w krajach skandynawskich, w efekcie której rynek pracy jest rynkiem pracownika nie zaś pracodawcy. Równość jest tu ideałem niejako spełnionym, przynajmniej jeśli uwzględnimy wymiar światopoglądowy. I nie jest to czysto abstrakcyjny konstrukt myślowy czy zinstrumentalizowany politycznie postulat stosowany jedynie w doraźnych celach i interesach. Większość Skandynawów łączy tę ideę bowiem ze swoją codzienną praktyką, np. życiem rodzinnym i podziałem obowiązków związanych np. z opieką nad dzieckiem. Równość staje się tu czymś doświadczanym i emocjonalnie przeżywanym przez ludzi, którzy doskonale rozumieją znaczenie takiej a nie innej polityki społecznej, dostrzegając np. nowe możliwości samorealizacji zawodowej. W konsekwencji blisko 90% ojców w Szwecji korzysta z przysługującego im urlopu wychowawczego<sup>19</sup>. Nie przeszkadza to jednak ani im, ani szwedzkim matkom w powrocie do obowiązków zawodowych po zakończeniu takiego urlopu. Zgodnie z danymi z roku 2012 76,8% matek w Szwecji mających dzieci poniżej 6. roku życia pracuje zawodowo<sup>20</sup>. Pokazuje to nam, iż w skandynawskim modelu rodziny role społeczne są nie tyle płynne, co dobrze dopasowane do otaczającej je rzeczywistości społecznej.

Przez wiele lat idea równości była też częścią wymiaru ekonomicznego, gdzie notowano najmniejsze różnice w przychodach pomiędzy gospodarstwami domowymi, skrajna bieda należała w całym regionie do zjawisk marginalnych, a w praktyce nawet nieobecnych jako istotny problem społeczny. Egalitaryzm ekonomiczny stanowił wyznacznik polityki społecznej na tym obszarze przez wiele lat i przez długi czas Skandynawowie zbierali owoce tej ekonomicznej stabilizacji. Jednakże w latach 70. odnotowano w państwach skandynawskich wyraźny spadek PKB wywołany globalnym kryzysem ekonomicznym oraz serią kryzysów paliwowych z lat 1973 i 1979. Skutkowało to spowolnieniem gospodarczym oraz zmianami na rynku pracy, przesunięciami w strukturze społecznej i uwypukleniem procesu starzenia się społeczeństw wpływającego na system emerytur<sup>21</sup>. Kryzys modelu skandynawskiego, jaki objawił się w latach 80., dotknął przede wszystkim

<sup>19</sup> <[www.economist.com/blogs/economist-explains/2014/07/economist-explains-15](http://www.economist.com/blogs/economist-explains/2014/07/economist-explains-15)> dostęp 3.02.2015.

<sup>20</sup> <[http://europa.eu/epic/countries/sweden/index\\_en.htm](http://europa.eu/epic/countries/sweden/index_en.htm)> dostęp 3.02.2015.


<sup>21</sup> O. Kangas, J. Palme, *Statism eroded? Labor market benefits and challenges to the Scandinavian welfare states*, [w:] *Welfare Trends in the Scandinavian Countries*, red. E.J. Hansen, S. Ringen, H. Uusitalo, R. Erikson, M.E. Sharpe, New York 1993, s. 3.

źródeł finansowania aparatu państwowego, systemów bankowych i rynku pracy. Na skutek tych zmian pojawiły się w krajach skandynawskich także głosy krytycznie odnoszące się do dotychczasowej polityki społecznej i związanymi z nią kosztami utrzymania. Krytyka ta wypływa z postawienia pod znakiem zapytania znacznie szerszego sensu społecznego, a mianowicie powszechnej nie tylko w Skandynawii wiary w bezpośredni i trwałe związki pomiędzy uprawianą przez państwo polityką społeczną a wzrostem gospodarczym. Ta klasyczna myśl ekonomiczna spod znaku J.M. Keynesa coraz częściej traci na aktualności w sytuacji, gdy rozbudowany aparat państwowy jest przeszkodą w rozwoju przedsiębiorczości. Fakt ten dostrzec można także w Skandynawii, gdzie, jak już zaznaczyłem, sfera budżetowa stanowi dużą część systemu zatrudnienia.

Sytuacja kryzysowa ma swoje przyczyny paradoksalnie także w fakcie akcesji krajów regionu do Unii Europejskiej<sup>22</sup>. Wspólnota rynków, zwiększająca się rola, jaką odgrywają małe umowy gospodarcze zawierane pomiędzy lokalnymi ośrodkami administracyjnymi, czy też większa zależność wobec polityki realizowanej przez Brukselę w poprzek dawnym rozwiązaniom narodowym są jednymi z bardziej znaczących czynników wpływających na spowolnienie do niedawna dynamicznego rozwoju modelu skandynawskiego. Czynnikiem, który łączy je wszystkie z problemem zmiany na płaszczyźnie globalnej, są zmiany populacyjne dotyczące tak kraje regionu, jak i całego Starego Kontynentu i Ameryki Północnej. Starzenie się społeczeństwa z jednej strony oraz kontrolowany jedynie w ograniczonym zakresie napływ grup imigrantów spoza obszarów względnej zamożności istotnie przekształca dziś społeczno-kulturowy krajobraz Europy. Tym, czego doświadczają dziś Europa i Skandynawia, jest coraz bardziej otwarcie wyrażana przez samych Europejczyków konieczność stawienia czoła procesom i zjawiskom, których natura daleko odbiega od dotychczasowych strategii rozwiązań społecznych konfliktów czy polityki wielokulturowości. Społeczeństwa etnicznie i kulturowo jednorodne przestają obecnie być pod tymi względami monolitami i nabierają odmiennego charakteru. Nie dziwi zatem, iż w wielu z tych państw toczona są obecnie debaty na temat zasadności dawnych rozwiązań w kontekście pomocy społecznej. Wskazuje się w nich coraz częściej na konieczność wprowadzenia niezbędnych reform w celu naprawy niewydolnych systemów finansowania lub, co też nie jest rzadkością, całkowitego zaprzestania subwencjonowania określonych grup społecznych i mniejszościowych.

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 6.

Ten ostatni argument lokuje się dziś w kontekście antyimigranckiej polityki wielu prawicowych środowisk w Europie oraz zjawiska islamofobii, poprzez które wspomniane wyżej postulaty jednoznacznie odnoszone są w ostatnich latach do grup o proveniencji muzułmańskiej. Głęboka niechęć wobec tych grup, podsycana przez tłące się od dawna konflikty społeczne, ekonomiczną przepaść, narastające bezrobocie i wydarzenia geopolityczne mające miejsce na przestrzeni ostatniej dekady generują szerokie zaplecze dla ugrupowań i środowisk postulujących odejście od modelu państwa opiekuńczego, przynajmniej w jego dotychczasowej formie. Problem ten dotyczy także Skandynawii, a zwłaszcza Szwecji, gdzie liczbę muzułmanów eśla się na niecałe 250 do 350 tys. w 2007 r.<sup>23</sup>.

Szwedzkie zmagania z wielokulturowością ujawniają jednak znacznie głębszy problem. Dotyczy on nie tyle integracji i asymilacji kulturowej środowisk imigranckich, co bardziej nieprzystawalności starych mechanizmów generowania dialogu społecznego w sytuacjach, w których konieczne jest współdziałanie wielu grup społecznych, mediacja instytucji państwowych i wprowadzenie działań reformatorskich na większą skalę. Stąd też gdy w roku 2013 w szwedzkim mieście Hudsby, będącym w gruncie rzeczy przedmieściem Sztokholmu, wybuchły zamieszki i protesty społeczne, cała sytuacja wzbudziła w Szwecji dużą konsternację<sup>24</sup>. Jak się najwyraźniej okazuje, szwedzki wariant państwa opiekuńczego jest dziś tak samo podatny na różnego rodzaju manipulacje, jak w każdym innym przypadku. Wydarzenia w Hudsby wstrząsnęły szwedzką opinią publiczną w dużym stopniu i wzbudziły dyskusje na temat przyczyn niepokojów.

Bezpośrednią przyczyną zajścia było zastrzelenie przez policję 69-letniego portugalskiego imigranta na oczach jego żony, co tłumaczono sytuacją bezpośredniego zagrożenia jej życia. Iskra, jaką było to zdarzenie, przerodziła się bardzo szybko w trwające kilka dni zamieszki na pełną skalę ogarniające spokojne dotąd przedmieścia szwedzkiej metropolii. Zamieszkiwane głównie przez imigrantów Hudsby ujawniło jednak istniejące od dłuższego czasu niezadowolenie z sytuacji społecznej grup, które w Szwecji są dziś marginalizowane z różnych względów na rynku pracy, w sferze edukacyjnej i w innych obszarach życia publicznego. Przypadek ten naświetlił skrywane dotąd mechanizmy wykluczenia, które dotyczą głównie grupy w szwedzkim społeczeństwie znajdujące się na dole drabiny społecznej. Nakładające się na ten problem globalne dyskursy polityczne i widoczne dziś w Szwecji przebudzenie skrajnie prawicowych ugrupowań, takich jak np. Szwedzcy Demokraci (*Sverigedemokraterna*), pogłębiają trudności w rozwiązaniu istnie-

<sup>23</sup> <[www.euro-islam.info/country-profiles/sweden/](http://www.euro-islam.info/country-profiles/sweden/)> dostęp 3.02.2015.

<sup>24</sup> <[www.theguardian.com/world/2013/may/25/sweden-europe-news](http://www.theguardian.com/world/2013/may/25/sweden-europe-news)> dostęp 3.02.2015.

jącej przepaści pomiędzy współczesną szwedzką klasą średnią a ubogimi imigrantami w Sztokholmie lub Malmö. Koncentracja ludności pochodzenia imigranckiego w wybranych obszarach w dużych aglomeracjach miejskich i tworzone przez to nierówności są też jednym z problemów podnoszonych przez krytyków dotychczasowej polityki integracji. Gettoizacja europejskich miast i nakładający się na nią problem nawarstwiania się deficytów edukacyjnych, duży poziom przestępczości i strukturalnego bezrobocia określane są obecnie często jako jedne z ważniejszych wyzwań wobec bieżącej polityki społecznej Unii Europejskiej. W szwedzkim przypadku na szczególną uwagę zwraca fakt, iż tamtejsze społeczeństwo stara się minimalizować negatywne konsekwencje tego typu sytuacji w oczach opinii publicznej. W kontekście Hudsby stało się jednak inaczej. Sztokholmskie zamieszki zainicjowały ogólnonarodową debatę na temat tego, czy polityka społeczna prowadzona dotychczas jest słuszna, ale też zadawano pytania, czy państwo opiekuńcze w dotychczasowej formie ma nadal sens w obliczu wyzwań stawianych mu przez procesy zmiany istotnie podważające jego tradycyjne podstawy. W kontekście debat nad migracją temat ten wpisał się w podzielane także przez innych Europejczyków przekonanie, iż polityka dobrowolnej integracji (jak np. w Niemczech model zwany multi-kulti) zawiodła, a większość Szwedów domaga się podjęcia działań mających zmienić ten stan rzeczy<sup>25</sup>. Przeprowadzone w tym względzie badania sondażowe wykazują, że Szwedzi są dziś bardziej zadowoleni z samego faktu istnienia procesów migracyjnych aniżeli z przebiegu procesu integracji imigrantów. W badaniach tych znajdujemy informację, iż 64% mieszkańców tego kraju wyraża obawy co do prowadzonej przez rząd polityki w tym obszarze.

Nie można też jednak powiedzieć, że zarysowana powyżej tendencja do zmiany starych rozwiązań jest produktem ostatniej dekady w Skandynawii. Proces erozji modelu skandynawskiego zapoczątkowany został wraz z końcem lat 80. i zimnowojennego podziału świata na konkurujące ze sobą mocarstwa. Dopełniły go zmiany związane z procesami globalizacyjnymi i migracyjnymi typowymi również dla transformacji zachodzących w tym samym czasie w innych krajach rozwiniętych. Skandynawia nie była tu zatem żadnym wyjątkiem na mapie Europy czy świata i opisywany model poddany został zbliżonemu zespołowi czynników inicjujących dalsze zmiany. Ciekawostką jest może jedynie sfera religii, która w przypadku Skandynawii opiera się na silnej opozycji pomiędzy protestanckim charakterem regionu a w znacznym stopniu katolicką kontynentalną Europą<sup>26</sup>. Zmiany demograficzne zachodzące obecnie w Szwecji i Danii sprawiają, że kongre-

<sup>25</sup> <[www.thelocal.se/20131029/51070](http://www.thelocal.se/20131029/51070)> dostęp 3.02.2015.

<sup>26</sup> M. Alestalo, S.E.O. Hort, S. Kuhnle, *The Nordic Model...*, dz. cyt., s. 19.

gacje muzułmańskie stają się kolejnym odbiorcą subwencji finansowych. Obok organizacji religijnych nowym aktorem instytucjonalnym konkurującym w systemie finansowania publicznego są również organizacje świeckie, takie jak organizacje pozarządowe, grupy ekologów, środowiska feministyczne oraz ruchy społeczne i obywatelskie.

Niemniej obszarem, w którym istota skandynawskiego modelu państwa opiekuńczego ujawnia się w sposób najpełniejszy, jest edukacja. Kształcenie ma w Skandynawii długie tradycje, jeśli chodzi o upowszechnianie idei równości. Jednak to współczesny wzorzec edukacji formalnej praktykowany w krajach skandynawskich wskazywany jest jako modelowy wręcz przykład niwelowania różnic ze względu na kryterium płci, wieku, statusu społecznego, pochodzenia etnicznego czy posiadanego kapitału. Edukacja jest obecnie w krajach regionu dobrem masowym i powszechnie dostępnym na wszystkich poziomach instytucjonalnych. O ile w wieku XIX edukacja w poszczególnych państwach pozostawała silnie zróżnicowana (gdziekolwiek np. ważnym elementem była edukacja domowa lub szkoły religijne), a kształcenie podstawowe realizowano zgodnie z różnorodnymi wzorcami lokalnymi, współcześnie system ten uległ głębokiemu ujednoczeniu zgodnie ze wspomnianą wcześniej ideą uniwersalizmu. Zmiany prowadzące do tego stanu rzeczy zapoczątkowane zostały wraz z nastaniem XX w. i to wtedy właśnie narodowe polityki edukacyjne zwróciły się w stronę równości jako nadrzędnej zasady regulującej obowiązujące w latach następnych systemy kształcenia<sup>27</sup>. Podobnie rzecz miała się z dyskursami mniejszościowymi, które przez cały wiek XX oscylowały wokół pytania na temat praw grup mniejszościowych do edukacji. Nie dotyczyły one wyłącznie wymiaru etniczności czy religii, co stało się elementem tych dyskursów w ostatnim czasie, lecz m.in. kwestii równouprawnienia kobiet.

Emancypacja kobiet w społeczeństwach skandynawskich przebiegała w wieku XX wielotorowo, ale to w sferze edukacji widoczne stały się postulaty równościowe i koedukacyjne. Wraz z końcem XIX w. w krajach skandynawskich kobiety dostrzegały potencjał emancypacyjny w edukacji na poziomie szkół podstawowych i takich działaniach, jak poszerzenie zakresu nauczania zawodowego oraz kształcenie na poziomie szkół wyższych. Walka kobiet o równouprawnienie przyniosła wymierne efekty i w niedługi czas po tym wprowadzono w państwach skandynawskich koedukacyjne klasy w szkołach podstawowych i średnich. Już w roku 1910 w Finlandii 50%

---

<sup>27</sup> M. Buchardt, P. Markkola, H. Valtonen, *Introduction: Education and the making of the Nordic welfare states*, [w:] *Education, state and citizenship*, red. M. Buchardt, P. Markkola, H. Valtonen, Bookwell Oy, Jyväskylä 2013, s. 15.

uczniów klas szkół podstawowych stanowiły kobiety<sup>28</sup>. Pewien wyjątek stanowiła na tym tle Szwecja, gdzie szkoły podstawowe dla dziewcząt były ważnym elementem systemu edukacji przez sporą część XX w. Nie zmienia to jednak faktu, że miejskie szkoły podstawowe i średnie w regionie były pierwszymi instytucjami, które wprowadziły zasadę równouprawnienia płci na szeroką skalę. Jest to duże osiągnięcie, zważywszy, że w Skandynawii zróżnicowanie społeczne opiera się głównie na osi leżącej pomiędzy mieszkańcami regionów wiejskich i dużych miast. Procesy industrializacji nigdy nie pociągnęły za sobą w tym obszarze gwałtownych i zmasowanych migracji ze wsi do miast i spora część ludności krajów tego regionu przez dłuższy czas pozostawała zatrudniona w ramach gospodarki rolnej lub podobnej (np. leśnictwo w Finlandii, rybołówstwo w Norwegii). Sytuacja ta zaczęła powoli się zmieniać w latach 50., kiedy nastąpiły gwałtowniejsze zmiany w gospodarczych porządkach poszczególnych krajów. Ważnym czynnikiem zmiany było w tym przypadku odkrycie na wodach terytorialnych Norwegii olbrzymich złóż ropy naftowej, co znacząco przeorientowało norweską gospodarkę i zapewniło Norwegii gwałtowny przyrost PKB w latach późniejszych.

W sferze edukacji także nastąpiły w tym czasie kluczowe zmiany. Na obszarach wiejskich wprowadzono szkolnictwo w pełnym wymiarze godzin na miejsce szkół kształcących jedynie w trybie niepełnowymiarowym. Ujednolicone zostało także prawo określające funkcjonowanie szkół na obszarach wiejskich i miejskich – w roku 1958 odpowiednie rozporządzenia zostały wprowadzone w Danii, a rok później podobne rozwiązanie wprowadzone zostało także w Norwegii. Kwestie prawne nie były jednak problemem już od dawna w Szwecji i Finlandii, gdzie takie same prawa i obowiązki szkolne dotyczyły dzieci i młodzieży w obu z wymienionych obszarów już od dawna. Zaznaczyć także warto, że w okresie pierwszych dwóch dekad po wojnie do szkół zaczęło uczęszczać pokolenie dzieci urodzonych już po roku 1945. Miało to niebagatelne znaczenie w odniesieniu do wydajności starych systemów szkolnictwa w Skandynawii, które nie były przygotowane na zwiększoną liczbę uczniów w sensie administracyjnym. Zaczęto więc poszukiwać rozwiązań tego problemu poprzez wprowadzenie w życie reform szkolnictwa i zwiększenie liczby samych szkół, z początku głównie podstawowych a później także średnich. Wzrost taki odnotowano w pierwszej kolejności w Finlandii, gdzie rozwinięto w tym czasie również system edukacji na poziomie szkół wyższych. W latach 1950-1970 powstało tam 9 nowych jedno-

<sup>28</sup> Tamże, s. 16.

stek uniwersyteckich. Podobne tendencje zaobserwować można jednak było w całym regionie, co zresztą wpisywało się w ówczesną politykę edukacyjną stawiającą w tej materii na równość w sensie geograficznym. Powszechny dostęp do edukacji, niezależnie od miejsca zamieszkania (co przy charakterystyce geograficznej całej Skandynawii ma istotne znaczenie) stał się wykładnią nowego typu powojennego społeczeństwa dobrobytu i systemu równych szans.

Rozwojowi systemu szkolnictwa w Skandynawii towarzyszył także zwiększający się poziom jego profesjonalizacji<sup>29</sup>. Proces ten szedł w parze z rozwojem administracji państwowej i rozbudową systemu opieki społecznej. Profesjonalizacja szkół przekładała się tym samym na zwiększenie nacisku na kształcenie i doskonalenie samych nauczycieli w posiadanych przez nich kompetencjach edukacyjnych. Charakterystycznym zjawiskiem dającym się zaobserwować w Szwecji i Norwegii w latach 70. było podniesienie kwalifikacji nauczycielskich w ramach kształcenie teoretycznego, nie zaś jak dotychczas w czysto praktycznych umiejętnościach dydaktycznych. Proces transformacji systemu kształcenia nauczycieli w całym regionie trwał aż do początku lat 90. i skutkowało wypracowaniem jednego z najwyższych poziomów edukacji nauczycielskiej w skali globalnej, który widoczny jest po dziś dzień. Powiązanie istniejące pomiędzy poziomem edukacji a jakością życia obywateli będących podmiotem kształcenia instytucjonalnego jest w Skandynawii obecnie często przywoływanym postulatem, między innymi w różnego rodzaju regionalnych debatach politycznych naświetlających trawiący dziś ten system kryzys. Postuluje się w nich często konieczność wprowadzenia dalszych reform systemowych, tym razem w odniesieniu do problemów nasilającego się rozwarstwienia społecznego pomiędzy grupami imigranckimi a resztą społeczeństwa. Debaty te są z jednej strony odpryskiem szerszych dyskursów związanych z kryzysem europejskiej polityki wielokulturowości, z drugiej jednak pokazują, iż funkcjonujące obecnie mechanizmy inkluzji nadal pozostawiają duży margines społecznego wykluczenia. Jest to **wykluczenie** posiadające w dużym stopniu charakter kulturowy, ale też językowy lub związany z deficytami w innych obszarach podstawowych kompetencji kulturowych i wynika ono z niedostatecznego zasięgu narzędzi integracji społecznej, ich błędnego zastosowania czy też wysokiego stopnia dystansu społecznego i uprzedzeń wobec określonych grup imigranckich, jak ma to miejsce dziś w Szwecji wobec imigrantów będących jednocześnie wyznawcami islamu.

<sup>29</sup> Tamże, s. 19.

### 3. System edukacji w Szwecji oraz miejsce i rola szkół średnich w szwedzkim modelu kształcenia

Szwecja to dziś kraj, gdzie system edukacji jest przedmiotem wzmożonej uwagi społecznej jak również niemałych kwot subwencji rządowych. Co wyjątkowe, w skali europejskiej finansowanie szkół w Szwecji z budżetu centralnego dotyczy w równym stopniu szkół publicznych, co prywatnych, choć podstawa budżetowa tych ostatnich polega głównie na opłatach za czesne. Uwaga ta tyczy się przede wszystkim szkół z internatem na poziomie szkół średnich. System szwedzki obejmuje obowiązkiem szkolnym dzieci i młodzież w wieku od 7 do 16 lat. Dzieci od roku do 6 lat mogą uczęszczać do przedszkoli (*förskola*), gdzie edukacja przedszkolna opiera się na ćwiczeniach mających na celu przede wszystkim stymulację ogólnorozwojową. System przedszkoli jest tak zaprojektowany, aby umożliwiał swobodną pracę zawodową rodziców i opiekunów. Gdy dzieci osiągną 6. rok życia, oferowany jest im jednoroczny pobyt w klasach wczesnoszkolnych (*förskoleklass*). Kolejnym etapem jest zaś szkoła podstawowa obejmująca dzieci w wieku od 7 do 16 lat, a kształcenie w tych szkołach przebiega trój etapowo.

Po ukończeniu obowiązkowego kształcenia na etapie szkoły podstawowej młodzież może kontynuować naukę na poziomie szkół średnich (*gymnasieskola*) mających dwojaki charakter<sup>30</sup>. Z jednej strony prowadzi się w nich kształcenie przygotowawcze na studia wyższe, z drugiej zaś realizowane jest kształcenie zawodowe (techniczne). Przy wyborze trybu pierwszego istnieje możliwość wyboru kształcenia w zakresie programu nauk społecznych (*samhällskunskap*) lub nauk przyrodniczych (*naturovetenskap*). W obu przypadkach edukacja trwa 3 lata, jednak istnieją sytuacje spowodowane okolicznościami losowymi, gdzie okres ten może zostać wydłużony. Wybór trybu kształcenia jest dobrowolny, podobnie jak całość edukacji na poziomie szkoły średniej, lecz większość szwedzkich uczniów kontynuuje naukę na tym poziomie. Oba programy nauczania podlegają dalszemu zróżnicowaniu na podstawie tzw. orientacji. Na chwilę obecną istnieje w Szwecji 17 narodowych programów nauczania w ramach 4 orientacji, choć funkcjonują także lokalne warianty orientacji kształcenia. W roku 2011 obowiązywało w Szwecji już 18 programów narodowych, 6 programów przygotowawczych do kształcenia wyższego na poziomie licencjatu oraz 12 programów kształcenia zawodowego. Programy kształcenia w szkołach średnich dzielą się zatem na dwie zasadnicze ścieżki: programy przygotowawcze i zawo-

<sup>30</sup> <[http://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_in\\_Sweden](http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Sweden)> dostęp 3.02.2015.

dowe. Obie przygotowują wprawdzie do edukacji wyższej na poziomie uniwersyteckim, jednak programy przygotowawcze znacznie lepiej wpisują się w oczekiwania przyszłych studentów, jeśli chodzi o nabywane przez nich kompetencje akademickie aniżeli programy o charakterze zawodowym.

Ponadto istotnym elementem szwedzkiego szkolnictwa średniego są szkoły międzynarodowe oraz szkoły niezależne (ang. *independent schools*), najczęściej przyjmujące formę prywatnej szkoły z internatem. Wraz z początkiem roku 2015, według danych International School Consultancy, w Szwecji funkcjonowało łącznie 107 szkół międzynarodowych<sup>31</sup>. Do tego typu szkół zalicza się wszelkie instytucje, które niezależnie od poziomu nauczania (przedszkolny, podstawowy lub gimnazjalny) dostarczają program realizowany w całości lub częściowo w języku angielskim, a znajdują się poza obszarem kraju angielskojęzycznego. W odniesieniu do szkół średnich definicja ta odnosi się do każdej instytucji szkolnej oferującej zdobycie międzynarodowego bakalaratu (matury) lub podobnych mu dyplomów. Do najważniejszych instytucji tego rodzaju w Szwecji należą dziś następujące szkoły: w Sztokholmie jest to The British International Primary School, Kungsholmen's Upper Secondary School, Sigtuna School, The International School, Stockholm, The International School, Nacka, Vittraskolorna, Internationela Engelska Skolan; w Göteborgu są to: The International School, Gothenburg, Hvitfeldska School Upper Secondary School, Internationella Engelska Skolan; w Malmö: Bladin's International School, Söderkulla International School, Malmö Borgar School; w Gränna: Gränna International School; w Helsingborgu: International School of Helsingborg.

Z kolei szkoły niezależne stanowią względnie nowy element szwedzkiego systemu szkolnictwa. Do początku lat 90. szkoły prywatne były w tym kraju nieliczne, choć funkcjonowało już kilka renomowanych tego typu instytucji. Należały do tej grupy przede wszystkim szkoła Sigtunaskolan oraz szkoła Lundsbergsskolan, obie mające charakter elitarnego gimnazjum z internatem. Sytuacja zmieniła się po 1992 r., kiedy to wprowadzona została znacząca reforma systemu szkolnictwa i dzięki której szkoły prywatne zyskały stałe finansowanie z budżetów municypalnych. Zwiększenie liczby szkół niezależnych (prywatnych) w latach kolejnych było zjawiskiem powszechnym w całej Szwecji. Sposób, w jaki te instytucje funkcjonują i są finansowane, obecnie przypomina w dużej mierze wzorzec amerykański (*charter school*) i brytyjski (*academy*). Ich finansowanie opiera się na subwencjach asygnowanych przez lokalną administrację (np. władze miasta) i zależy od liczby przyjętych uczniów. Nie stosuje się jednak podczas przy-


<sup>31</sup> <[www.iscresearch.com](http://www.iscresearch.com)> dostęp 3.02.2015.

jęcia nowych uczniów egzaminów wstępnych, jak również niedozwolone są żadne formy dyskryminacji ze względu na płeć, przynależność etniczną czy pochodzenie społeczne. Rząd Szwecji wspiera obecnie powstawanie szkół prywatnych, a otwarcie każdej z takich placówek musi zostać zatwierdzone przez inspektorat szkolny. Proces ten zaowocował tym, iż w roku 2010 ok. 10% szkół miało charakter szkół prywatnych<sup>32</sup>. W ogólnej liczbie uczniów w szkołach szwedzkich w tym okresie 12% uczniów szkół podstawowych i 24% uczniów szkół średnich uczęszczało do placówek zarządzanych prywatnie. Część z tych instytucji opiera swój program nauczania na wytycznych programowych wywodzących się z innych niż Szwecja krajów. Oferta takich szkół skierowana jest przede wszystkim do uczniów cudzoziemskiego pochodzenia przebywających w Szwecji jedynie na pewien, zazwyczaj krótki, czas.

Program nauczania w szkołach średnich w Szwecji definiowany jest jednak głównie na poziomie narodowym i określa on tak cele edukacyjne, jak i zasady realizacji tych programów<sup>33</sup>. W dalszej kolejności odpowiedzialność za kształtowanie tych programów spada na władze lokalne, które zobligowane są do sformułowania ogólnych dyrektyw dla szkół na podległym sobie obszarze administracyjnym. Ponadto każda ze szkół ma obowiązek stworzenia planu pracy odnoszącego się do dyrektyw narodowych i lokalnych. W ramach tak ukształtowanego systemu nauczyciele mają pewien zakres swobody w kształtowaniu realizowanych przez siebie metod nauczania i doboru wykorzystywanych przez siebie materiałów dydaktycznych. Najważniejsze zmiany w programie nauczania dokonane zostały w roku 1995 i później znowelizowane w 1998 r.<sup>34</sup>. Zgodnie z nowymi wytycznymi za najbardziej istotne w nowym programie wskazano takie przedmioty, jak język szwedzki, język angielski oraz matematyka. Ich uzupełnieniem są przedmioty związane ze wzbudzaniem wśród uczniów kreatywności, a więc praktyczne zajęcia z plastyki, nauki społeczne i przyrodnicze oraz nauka dodatkowego języka obcego.

Ważną składową szwedzkiego systemu jest też system oceniania uczniów. Ciągła ewaluacja ich postępów w nauce opiera się na testach z zakresu umiejętności pisania, czytania i arytmetyki przeprowadzanych zazwyczaj w semestrach kończących drugi i siódmy rok nauki. System eg-

<sup>32</sup> <<https://sweden.se/wp-content/uploads/2013/11/Education-in-Sweden-low-res.pdf>> dostęp 3.02.2015.

<sup>33</sup> *Institutional Context of Education Systems in Europe. A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*, red. R.H. Hofman, W.H.A. Hofman, J.M. Gray, P. Daly, , Kluwer Academic Publishers, s. 42.

<sup>34</sup> Tamże.

zaminacyjny ma charakter ogólnokrajowy i odnosi się do egzaminów z języka szwedzkiego, angielskiego i matematyki mających miejsce w piątym i dziewiątym roku nauki cyklu edukacji obowiązkowej. Uczeń kończący szkołę podstawową otrzymuje certyfikat potwierdzający zdobycie wiedzy i umiejętności na podstawowym poziomie nauczania. Niemniej uczniowie, którzy z jakichś powodów nie ukończą z oceną pozytywną jednego ze wspomnianych wyżej przedmiotów, nie otrzymują takiego certyfikatu, lecz ocenę opisową. Deficyty na tym poziomie mogą zostać przez nich uzupełnione na dalszych etapach nauczania poprzez dodatkowe uczestnictwo w specjalnych indywidualnych kursach realizowanych w szkołach średnich, dzięki ukończeniu których mogą oni nadal uzyskać certyfikat ukończenia szkoły podstawowej. Istotne zmiany w regulacjach prawnych odnoszących się do systemu edukacji wprowadzone w latach 2006, 2011 i 2013 dotyczyły odpowiednio: wprowadzenia ustawy zakazującej wszelkich form dyskryminacji i innych form degradacji uczniów, ustawy dotyczącej nowego modelu kształcenia nauczycieli i wprowadzenia wcześniejszej ewaluacji uczniów oraz wprowadzenie systemu cyklicznej certyfikacji nauczycieli w przed-szkolach, szkołach podstawowych i średnich pracujących na pełnych etapach.

Szkolnictwo wyższe (*högskola*) w Szwecji stanowi trzeci poziom kształcenia w tym kraju obejmujący okres od 2 do 5 lat. Szwedzkie uniwersytety funkcjonują zgodnie z wytycznymi procesu bolońskiego w ramach kształcenia trój etapowego: na poziomie licencjatu, magisterium i studiów doktorskich. Ich działalność edukacyjna regulowana jest przez treść ustawy z 1993 r. wraz z poprawkami z 2006 r. Edukacja na poziomie akademickim jest na chwilę obecną w Szwecji bezpłatna dla wszystkich obywateli szwedzkich, państw członkowskich i stowarzyszonych z Unią Europejską oraz dla obywateli Szwajcarii. Po ukończeniu studiów wyższych otrzymuje się stopień licencjata lub magistra, jak również ich odpowiedniki w obszarze nauk technicznych, prawa i medycyny. Do instytucji mających uprawnienia do kształcenia akademickiego zalicza się w tym kraju uniwersytety państwowe, państwowe koledże (*högskola*) niemające, w odróżnieniu od uniwersytetów, uprawnień do nadawania stopnia doktora, jak też uniwersytety prywatne i inne instytucje mające prawo kształcić studentów (*högskolor*). Do tej ostatniej grupy można zaliczyć takie placówki, jak: Wyższa Szkoła Techniczna Chalmers (Chalmers tekniska högskola) w Göteborgu, Wyższa Szkoła Handlowa w Sztokholmie (Handelshögskolan i Stockholm) lub Fundacja Uniwersytecka w Jönköping. Szwedzkie uczelnie wyższe są postrzegane na arenie międzynarodowej jako jednostki zapewniające zazwyczaj wysoki poziom kształcenia i prowadzonych badań naukowych. Według szanghaj-

skiego rankingu światowych uniwersytetów z 2014 r. do grupy czołowych uniwersytetów szwedzkich należą m.in.: Uniwersytet w Uppsali (miejsce 60.), Uniwersytet Sztokholmski (miejsce 78.) czy Uniwersytet w Lund (miejsce 123.)<sup>35</sup>. Ważną jednostką jest też Instytut Karoliński (Karolinska Institutet) zajmujący we wspomnianym rankingu miejsce 40. w skali globalnej najlepszych światowych ośrodków akademickich.

W tak zaprojektowanym systemie edukacja jest dziś w Szwecji jednym z najważniejszych obszarów życia publicznego i działalności państwa. Postrzega się ją powszechnie w tym kraju jako swoisty generator wzrostu gospodarczego oraz miejsce, gdzie kształtowany jest wspólny wszystkim Szwedom światopogląd, na który składa się m.in. idea dążenia do ustanowienia społeczeństwa pozbawionego barier, idea równości społecznej i bezkonfliktowego rozwiązywania kwestii spornych. Praktyczna aplikacja tych idei jest oczywiście silnie zróżnicowana, niemniej to właśnie edukacja ma być w oczach wielu szwedzkich decydentów narzędziem proliferacji tak typowych szwedzkich wartości społecznych, jak i lokalnego wariantu skandynawskiego modelu społeczeństwa dobrobytu i powszechnej równości. Cele te stoją u podstaw tamtejszego systemu edukacji, który jako jeden z pierwszych wprowadził obowiązek szkolny już w 1842 r., z tą motywacją, iż powszechne kształcenie miało w bliskiej przyszłości pozwolić na zrealizowanie celów polityki egalitaryzacji ekonomicznej i społecznej<sup>36</sup>.

Tym bardziej zrozumiałe są kontrowersje, które pojawiły się wraz z reformami szkolnictwa wprowadzonymi w Szwecji w latach 90. Zważywszy na fakt, że reformy te zorientowane były na urynkowienie obszaru kształcenia w tym kraju, argumentem przeciwko podjętym wówczas krokom była przede wszystkim obawa przed zawężeniem edukacji do sfery ekonomii, a tym samym zagrożenie dla sfery wartości i idei opisanych powyżej. Debaty publiczne dotyczące przyszłości tego systemu dotyczą obecnie miejsca szkół prywatnych w Szwecji oraz roli państwa w kształtowaniu polityki edukacyjnej. Znaczące polemiki w tej materii podzieliły szwedzką opinię publiczną. Zgodnie z wynikami badań sondażowych przeprowadzonych w 2011 r. liczba obywateli opowiadających się za tym, aby zabronić prywatnym firmom zarządzania placówkami edukacyjnymi, przewyższała istotnie liczbę zwolenników wolnego dostępu podmiotów prywatnych do rynku edukacyjnego. Niejednoznaczne kroki polityczne w tej kwestii podejmowane w owym czasie podsycane były także przez szwedzkich polityków, któ-

<sup>35</sup> <[www.shanghairanking.com](http://www.shanghairanking.com)> dostęp 3.02.2015.

<sup>36</sup> A. Björklund, M.A. Clark, P.-A. Edin, P. Fredriksson, A.B. Krueger, *The Market Comes to Education to Sweden. An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*, Russel Sage Foundation, New York 2005, s. 1.

rzy wzorowali się na innych systemach edukacji, takich jak na przykład system amerykański lub brytyjski. Znaczące są też słowa Pera Unckela, byłego ministra edukacji i radnego w Sztokholmie, który stwierdził, że: „[...] edukacja jest zbyt ważna, aby pozostawiać ją w ręku jednego producenta. Dzieje się tak, gdyż wiemy z obserwacji systemów monopolistycznych, że nie są one w stanie spełnić wszystkich stawianych wobec nich oczekiwań”<sup>37</sup>.

Co więcej, tendencja liberalizacji ekonomicznej obszaru edukacji jest dziś w Szwecji jedną ze znaczących trajektorii rozwoju społecznego. Stosowane są zatem coraz częściej rozwiązania znajdujące swoją aplikację w innych modelach narodowych, gdzie polityka neoliberalnej deregulacji kolejnych obszarów życia to norma. Tak też eksperyment z wprowadzeniem wouchów edukacyjnych, dla którego wzorem był system anglosaski, znalazł w Szwecji grono zwolenników<sup>38</sup>. Paradoksalnie jednak argumentem artykułowanym dziś w Szwecji coraz częściej jest zdanie, iż prywatyzacja sektora edukacyjnego przyczyni się bezpośrednio i w krótkim czasie do polepszenia jakości kształcenia i wydajności instytucji z nim związanych. Podobnie jak w znanym powszechnie modelu biznesowym firmy IKEA, zwiększona wydajność instytucji osiągnąta jest poprzez zminimalizowanie kosztów pobocznych związanych z prowadzeniem ich działalności<sup>39</sup>.

Pierwsze kroki w stronę decentralizacji systemu edukacji podjęte zostały w roku 1989 w ramach działań rządu socjaldemokratów, które przenieśli odpowiedzialność za zatrudnienie nauczycieli na władze municypalne<sup>40</sup>. Wprowadzenie tej zmiany wiązało się z gwałtownym protestem ze strony nauczycielskich związków zawodowych, jednak z czasem reforma ta zyskała akceptację i nowe rozporządzenie weszło w życie, podobnie jak inne zaproponowane wówczas zmiany, np. dotyczące likwidacji wybranych ogólnokrajowych regulacji dotyczących centralnego zarządzania systemem szkół. Zlikwidowano też centralny organ, w kompetencjach którego leżało określanie owych zasad, tj. Sköloverstyrelsen<sup>41</sup>. W dalszych latach szwedzki system edukacji zderzyć się musiał z problemem finansowania, który wynikał z kryzysu ekonomicznego połowy lat 90. W konsekwencji w 1993 r. ustanowiono system grantów przyznawanych przez rząd poszczególnym władzom lokalnym, co w zamierzeniu miało prowadzić do zwiększenia

<sup>37</sup> <[www.nytimes.com/video/opinion/1194838660912/sweden-s-choice.html](http://www.nytimes.com/video/opinion/1194838660912/sweden-s-choice.html)> dostęp 3.02.2015.

<sup>38</sup> <[www.theguardian.com/society/2013/feb/05/sweden-private-profit-improves-services](http://www.theguardian.com/society/2013/feb/05/sweden-private-profit-improves-services)> dostęp 3.02.2015.

<sup>39</sup> <[www.economist.com/node/11535645?story\\_id=11535645](http://www.economist.com/node/11535645?story_id=11535645)> dostęp 3.02.2015.

<sup>40</sup> A. Björklund, M.A. Clark, P.-A. Edin, P. Fredriksson, A.B. Krueger, *The Market Comes to Education to Sweden...*, dz. cyt., s. 2.

<sup>41</sup> Tamże.

odpowiedzialności tych władz za politykę lokalną. Niemniej także w latach późniejszych niedofinansowanie sektora publicznego sprawiło, iż kolejne rządy nie zmieniały ustanowionego wcześniej pakietu rozwiązań administracyjnych. Tłumaczy to w pewnym stopniu zatem także niechęć wobec podejmowania na powrót odpowiedzialności przez rząd centralny za niepowodzenia w poszczególnych obszarach lokalnej administracji. Faktem stało się jednak, iż dokonane w omawianym okresie zmiany znacząco przewartościowały istniejący system edukacji w Szwecji, dokonując tym samym jego głębokiej fragmentaryzacji instytucjonalnej. Nie dziwi zatem, że realizowana obecnie polityka edukacyjna opiera się przede wszystkim na określeniu kształtu i zasad funkcjonowania placówek edukacyjnych na szczeblu opowiadającym (przynajmniej teoretycznie) lokalnym potrzebom i charakterystyce regionalnej.

#### **4. Edukacja elitarna w szkołach średnich w Szwecji a ideał równości**

Wobec zarysowanych powyżej tendencji i procesów zmiany systemowej pojawia się zatem także ważne pytanie, czy wraz z wprowadzonymi na przełomie lat 80. i 90. reformami zmianie uległa także podstawa ideologiczna szwedzkiego systemu kształcenia? Chodzi tu przede wszystkim o naczelną zasadę równych szans i konieczności prowadzenia działań antydyskryminacyjnych, a więc cech definiujących system edukacji i społeczeństwo szwedzkie w ramach omawianego wcześniej skandynawskiego modelu społeczeństwa dobrobytu. Odpowiedź na to pytanie leży w znacznej mierze w zmianach, jakie dotknęły szwedzkie społeczeństwo w ostatnich latach. Czynniki, które przyczyniły się do ujawnienia tych zmian, mają przede wszystkim charakter globalny i to w kontekście globalnych przemian społecznych, ekonomicznych i politycznych powinniśmy je ujmować w celu lepszego zrozumienia istoty współczesnego szwedzkiego wzoru kształcenia.

Jak już zostało wspomniane, idea równości była przez wiele lat cechą dystynktywną tak szwedzkiej edukacji instytucjonalnej, jak i podstawowych wzorców dla tamtejszego społeczeństwa obywatelskiego. Poprzez równość rozumiano w tym względzie nie tylko wymiar ekonomiczny, lecz także zrównanie umiejętności i kompetencji zyskiwanych w trakcie procesu edukacyjnego, jak np. umiejętności poznawcze<sup>42</sup>. Starano się uzyskać tak rozumianą równość poprzez odpowiednie działania, jak np. tworzenie klas

---

<sup>42</sup> Tamże, s. 3.

z uczniów o różnych poziomach umiejętności, lecz poddanych takiemu samemu programowi nauczania. Ponadto, powszechną praktyką było uzyskiwanie dodatkowych środków finansowych przeznaczonych na edukację specjalną. Zmiany dokonane w latach 90., tzn. wprowadzenie zasad rynkowych do szwedzkiego systemu edukacji, zachwiały w tym względzie jednak równowagę pomiędzy instytucjami prywatnymi i publicznymi. Najlepszym tego dowodem może być rola, jaką obecnie przypisuje się edukacji elitarniej realizowanej w wybranych placówkach szkolnictwa średniego w tym kraju oraz kontrowersje, jakie pojawiły się w przypadku niektórych z nich w przeciągu ostatnich lat.

W tym ujęciu na wstępie stwierdzić należy, że szkolnictwo elitarne nie jest w Szwecji dominującym modelem kształcenia, niemniej nie można też powiedzieć, że nie istnieje ono zupełnie w ramach całego systemu. Szkoły określane mianem elitarnych placówek edukacyjnych funkcjonują w całej Szwecji i są powszechnie znane. Co więcej, w niektórych przypadkach mają one długie tradycje historyczne, gdyż pierwsza taka placówka powstała już w XVII w.<sup>43</sup> Nie zmienia to jednak faktu, iż edukacja elitarna w rozumieniu, jakie przypisuje się jej chociażby w Wielkiej Brytanii, pozostawała przez długi czas poza centralnym punktem wszelkich debat publicznych w kontekście polityki edukacyjnej. Dopiero w ostatnich latach zauważalne stały się w Szwecji pewne ruchy w kierunku legitymizacji specjalnego statusu szkół elitarnych, najczęściej w postaci elitarnych szkół średnich o profilu językowym lub sportowym, w ramach istniejącego systemu. Żywa nadal w Szwecji idea egalitaryzmu społecznego stanowi niemniej kontrapunkt dla dyskursów elitystycznych, które ujawniły się w przeciągu ostatniej dekady. Tym bardziej staje się zrozumiałe specyficzne szwedzkie podejście i niechęć do elitarnego wymiaru edukacji na każdym z omawianych wcześniej trzech poziomów.

Podstawowym problemem, z jakim zderzamy się w przypadku szwedzkiego wariantu edukacji elitarniej, jest wyjściowe zdefiniowanie tego, czym tak właściwie jest taka placówka. Nie istnieje bowiem ani w szwedzkim prawodawstwie, ani też w literaturze przedmiotu definicja odwołująca się do elitarnego charakteru instytucji publicznych. Stąd też debata nad formą, jaką przyjmują takie szkoły, to przede wszystkim problem ich autoidentyfikacji jako elitarnych poprzez różnego rodzaju deklaracje, ale też zwyczajowego (historycznego) postrzegania wybranych placówek jako szkół oferujących znacznie wyższy niż przeciętny poziom nauczania oraz lepsze

---

<sup>43</sup> I. Fägerlind, L.J. Saha, *Education and national development: A comparative perspective*, Pergamon Press, Oxford 1983, s. 158.

perspektywy w późniejszym życiu zawodowym. Jako elitarne szkoły średnie w Szwecji określa się zatem zaledwie kilka instytucji. Do tej wąskiej grupy należą szkoły: Sigtuna, Lundsbergs, Gränna i w pewnym stopniu sieć szkół Engelskaskolan. Szkoły te cieszą się dziś dużym prestiżem pośród pozostałych placówek w kraju, a wśród ich absolwentów znaleźć można prominentne postacie szwedzkiej polityki, świata biznesu, kultury i arystokratów (w Szwecji nadal obowiązuje bowiem ustroj monarchii parlamentarnej). Ich wspólną cechą jest to, że są to prywatne lub prywatno-publiczne szkoły z internatem.

Szkoła Sigtuna (Sigtunaskolan Humanistiska Läroverket) jest najbardziej znaną szkołą średnią o charakterze elitarnym. Znajduje się ona w miejscowości Sigtuna w okręgu municypalnym miasta Sztokholm. Powstała w 1980 r. i za jej funkcjonowanie odpowiedzialne są trzy instytucje: Sigtuna Skolstiftelse, Sigtunastiftelsen oraz Fundacja Knuta i Alicji Wallenbergów. Ta ostatnia z wymienionych organizacji jest bezpośrednio powiązana ze słynną rodziną szwedzkich przemysłowców, a do absolwentów szkoły należał Markus Wallenberg oraz Peter Wallenberg senior. Inni znani alumni tej placówki to: obecnie panujący król Szwecji Karol Gustaw XVII, były premier kraju Olof Palme, znany w Skandynawii komik Povel Ramel, przemysłowiec i biznesmen Curt Nicolin, aktorka młodego pokolenia Julia Winter czy też działająca w sferze przemysłu i bankowości biznesmenka Annika Falkengren.

Celem szkoły oficjalnie jest „zaoferowanie uczniom szwedzkim i zagranicznym edukacji na najwyższym poziomie realizowanej w formie szkoły z internatem”<sup>44</sup>. Jak wskazuje się także w oficjalnych dokumentach, szkoła ta kieruje się zasadami humanizmu i nauczania holistycznego. Uczniowie mogą rozpocząć w niej naukę już w siódmej klasie nauczania podstawowego lub wraz z początkiem nauki na poziomie szkoły średniej. Daje im się do wyboru kilka programów nauczania spośród dostępnych programów narodowych, do których należą programy w obszarze zarządzania i biznesu, nauk przyrodniczych oraz nauk społecznych. Jako alternatywę wobec nich oferuje się także program międzynarodowego bakularatu realizowanego w całości w języku angielskim (program MYP), gdzie w ofercie szkoły znajduje się program z obszaru biznesu i zarządzania, nauk przyrodniczych i program bezpośrednio przygotowujący do uzyskania dyplomu międzynarodowego bakularatu. Wprawdzie szkoła ta ma formę szkoły z internatem, to obecnie jednak zaledwie połowa uczniów uczęszczających do Sigtuny mieszka na kampusie tej placówki. Pozostała część to uczniowie trybu stacjonarnego i nie przebywają oni na stałe w jej obrębie. Całkowita liczba

<sup>44</sup> <[www.sshl.se/en/about-sshl/](http://www.sshl.se/en/about-sshl/)> dostęp 3.02.2015.

uczniów w 2014 r. wynosiła 450 osób, a przeciętna liczba uczniów w danej klasie to 24 osoby.

Drugą elitarną szkołą średnią jest Lundsberg (Lundsbergsskolan). Jest to najstarsza z wymienionych instytucji, gdyż powstała już w roku 1896, a u jej genezy stoi próba zastosowania klasycznego brytyjskiego modelu szkolnictwa (*boarding school*) na gruncie szwedzkim dokonana przez jej założyciela Williama Olssona. Znajduje się ona w okręgu municypalnym miejscowości Storfors, w okręgu Värmland. Instytucja ta prowadzona jest przez fundację Stiftelsen Lundsbergs skola. Całkowita liczba uczniów obecnie to około 200 osób. Podobnie jak w przypadku Sigtuny, szkoła ta cieszy się powszechną renomą elitarniej placówki edukacyjnej, o czym świadczyć ma także lista jej absolwentów. Należą do nich m.in.: członkowie szwedzkiej rodziny królewskiej, jak np. księżęta Bertil, Gustaw Adolf i Karol Filip, słynny wynalazca maszyny szyfrującej Boris Hagelin lub też znani szwedzcy aktorzy teatralni i filmowi, jak Sven Lindberg i Johan Rabeus.

Tak jak miało to miejsce w przypadku Sigtuny, tutaj również promowane jest kształtowanie kompetencji społecznych i kulturalnych w ramach edukacji holistycznej<sup>45</sup>. Cele te uzyskać ma się poprzez połączenie współczesnych metod pedagogicznych i tradycyjnych form nauczania. Sprzyjać ma temu też konserwatywna atmosfera wprowadzana przez wspomnianą wyżej fundację w codziennej praktyce edukacyjnej, a w szczególności dzięki względnej izolacji przestrzennej szkoły i formie internatu. Zarząd szkoły podkreśla międzynarodowy wymiar modelu edukacji realizowanego w tej instytucji i osiąganego poprzez sieć kontaktów z innymi podobnymi jej placówkami poza granicami Szwecji. Co ciekawe, składową kampusu szkoły jest kościół, w którym odbywają się nabożeństwa skupiające uczniów. Na sam kampus składa się zaś kompleks sześciu budynków, gdzie część przeznaczona jest dla dziewcząt, a część dla chłopców.

Szkoła Gränna (Grennaskolan) to placówka założona w 1963 r. i zlokalizowana w małej i malowniczej miejscowości o tej samej nazwie. Za jej lokacją stoi jednak inicjatywa Uniwersytetu Sztokholmskiego, która sprawiła, iż instytucja ta była w swoim czasie pierwszą w Szwecji międzynarodową szkołą średnią<sup>46</sup>. W 1970 r. status tej placówki został zmieniony na narodową szkołę z internatem ukierunkowaną przede wszystkim na szwedzkich uczniów mieszkających wcześniej za granicą. Kilka lat później pieczę nad szkołą przejęła administracja miasta Jönköping, otwierając możliwości nauki

<sup>45</sup> <<http://lundsbergsskola.se/stiftelsen-och-stiftelsens-styrelse/vision-mal-och-strategi-for-lundsbergs-skola/>> dostęp 3.02.2015.

<sup>46</sup> <[www.grennaskolan.se/english/grennaskolan/grennaskolan/history.html](http://www.grennaskolan.se/english/grennaskolan/grennaskolan/history.html)> dostęp 3.02.2015.

także dla uczniów zagranicznych. Instytucja ta nadal zorientowana jest w znacznej mierze na szwedzkich uczniów powracających do kraju po dłuższym pobycie za granicą, jednak nie ma obecnie żadnych restrykcji wobec przyjmowania uczniów niebędących obywatelami tego kraju. Aktualnie szkoła ta skupia około 300 uczniów.

Podobnie jak w ofercie szkoły Sigtuna tutaj również proponowane są programy zorientowane na uzyskanie dyplomu międzynarodowego bakulaturatu. Warto zaznaczyć, iż osobom, które nie zdały wymaganego egzaminu końcowego, umożliwia się ponowne podejście do niego. Zanim jednak to nastąpi, kandydaci do szkoły muszą wykazać się spełnieniem kilku zasadniczych warunków wstępnych. Należą do nich: ukończenie szwedzkiej szkoły podstawowej lub jej zagranicznego odpowiednika, co najmniej dobra znajomość języka angielskiego w mowie i piśmie oraz zdanie egzaminów wstępnych z matematyki i języka angielskiego. Jak podkreśla się w oficjalnych dokumentach szkoły, zorientowanie na ponadnarodowy wymiar edukacji oraz zdanie matury międzynarodowej otwierać ma drogę na najlepsze uniwersytety na świecie oraz w samej Szwecji. Każdy z uczniów może jednak wybrać sześć przedmiotów z ogólnej puli, przy czym trzy z nich muszą znajdować się na poziomie wyższym (HL), a pozostałe na poziomie standardowym (SL). Składają się na nie przedmioty z zakresu nauk społecznych, ekonomii, matematyki oraz języków obcych.

Pozostałe elitarne szkoły średnie w Szwecji, jak np. sieć szkół Engelska-skolan rozsianych po całym kraju oraz szkoły o profilu sportowym, nie mają takiego statusu, jak trzy wymienione powyżej. Są one jednak częścią nowego wzoru edukacyjnego, w którym dawne ideały równościowe coraz częściej są podawane w wątpliwość w debatach prowadzonych tak w mediach, jak i wśród szwedzkich polityków ze względu na zmieniające się wymagania współczesności. Znaczące jest w tym kontekście publicznie wyrażane dziś w Szwecji zaniepokojenie kursem tych zmian. Jest to tym bardziej znaczące, że w kilku przypadkach elitarnych szkół średnich doszło do sytuacji, które istotnie naruszyły nie tylko panujące tam zasady, ale przede wszystkim dobre imię tych placówek. Chodzi tu w pierwszej kolejności o przypadki stosowania bezpośredniej fizycznej przemocy wśród uczniów i zastraszania odnotowane w szkołach Sigtuna oraz Lundsberg w przeciągu ostatnich kilku lat. W Sigtunie w 2012 r. doszło do pobicia przez grupę pięciu uczniów jednego z ich kolegów, a następnie do ich aresztowania pod tym samym zarzutem<sup>47</sup>. Podobne zdarzenie miało miejsce w szkole Lundsberg w 2013 r. Ten przypadek jednak zakończył się czasowym zamknięciem tej renomo-

---

<sup>47</sup> <[www.thelocal.se/20120424/40436](http://www.thelocal.se/20120424/40436)> dostęp 3.02.2015.

wanej szkoły przez inspektorat szkolny i pozwem sądowym w wysokości 178 400 koron szwedzkich<sup>48</sup>. Sprawa ta doprowadziła bezpośrednio do zwolnienia ówczesnego dyrektora placówki, a członkowie rady szkolnej podali się do dymisji. Szkoła Lundsberg poddana została rewizji przez odpowiednie instytucje państwowe, które sugerowały odebranie jej dotacji budżetowych. Szkoła została wprawdzie otwarta ponownie po sześciu miesiącach, niemniej po wspomnianej sprawie pozostał trwały ślad w reputacji tej instytucji. Śledztwo dziennikarskie przeprowadzone przez brytyjski dziennik „The Guardian” odsłoniło jednak, że przemoc była trwałym elementem szkolnej codzienności w tej placówce od wielu lat, jak również była ona tuszowana wcześniej przez jej dyrekcję. Szwedzki badacz edukacji Peter Sandgren wskazał w tym kontekście na istniejący od lat konflikt w obrębie społeczności uczniowskiej pomiędzy uczniami pochodzącymi z rodzin nowobogackich Szwedów i grupą wywodzącą się z szanowanych rodzin szwedzkich prominentów<sup>49</sup>. Próby wyciszenia konfliktu poprzez ukrywanie niewygodnych faktów przeprowadzane były przede wszystkim, zdaniem Sandgrena, przez środowisko wpływowych absolwentów tej szkoły (Sandgren mówi to o środowisku „old boyów”).

Konflikt w Lundberg pokazał, co przyznaje także Peter Sandgren, nowy wymiar podziałów społecznych kształtujących się dziś w Szwecji. Konfrontacja nowej klasy globalnych szwedzkich przedsiębiorców ze starymi strukturami poddanymi wpływom np. znanych rodzin starych przemysłowców pokroju Walenbergów uwypukliła fakt, iż zasada równości jest dziś nawet w Szwecji zderzana z nowymi wyzwaniem. Wymagająca dużej elastyczności w zakresie kompetencji społecznych, ekonomicznych i językowych współczesność rzuca rękawicę statycznym i lokalnym grupom dawnych elit w tym sensie, że dynamizuje ona znacznie bardziej wszelkiego rodzaju dyskursy. Dotyczy to także skandynawskich, w tym szwedzkich dyskursów publicznych odnoszących się do idei równości. Nie bez przyczyny w placówkach Engelskaskolan sugeruje się, iż celem edukacji tam realizowanej jest zdobycie nie tyle płynności w posługiwaniu się językiem angielskim, lecz raczej „nabycie poczucia wewnętrznej językowej pewności siebie w świecie, gdzie takie umiejętności są już standardem”<sup>50</sup>. Coraz częściej mówi się tu o nieuchronnej konfrontacji nowego ze starym w dobie globalizacji i homogenizacji kulturowej. Bezpośrednia przemoc stosowana przez młodzież w elitarnych szwedzkich szkołach jest w tym ujęciu niejako prze-

<sup>48</sup> <[www.thelocal.se/20120326/39904](http://www.thelocal.se/20120326/39904)> dostęp 3.02.2015.

<sup>49</sup> <[www.theguardian.com/world/2013/aug/28/swedish-school-shut-bullying-claims](http://www.theguardian.com/world/2013/aug/28/swedish-school-shut-bullying-claims)> dostęp 3.02.2015.

<sup>50</sup> <<http://engelska.se>> dostęp 3.02.2015.

dłużeniem przemocy o znaczeniu symbolicznym realizującej się w świecie dorosłych.

Określenie kierunku współczesnych przemian, jakim poddane jest obecnie szwedzkie społeczeństwo, nie jest jednak jednoznaczne. Stwierdzenie, iż obserwowane w Szwecji procesy zmiany, także tej zachodzącej w systemie edukacji, to wynik wyłącznie czynników globalizacyjnych może być pewnym nadużyciem. Bez jednoznacznej odpowiedzi pozostaje jednak pytanie, co wpływa na rodzący się kryzys szwedzkiego ideału równości oraz skandynawskiego modelu państwa opiekuńczego i społeczeństwa powszechnego dobrobytu? Wydarzenia w Hudsby pokazują w tym świetle, że nawet w najbardziej egalitarnym jak na zachodnie standardy szwedzkim społeczeństwie istnieją dziś grupy wyłączone z głównego nurtu życia publicznego ze względu np. na ich domniemaną niechęć integracji w nowym wspaniałym urynkowanym świecie. Imigranci w Szwecji, zwłaszcza ci wywodzący się z krajów muzułmańskich (a tacy właśnie zamieszkują obecnie dzielnicę Hudsby) w dużym stopniu poddani są zbliżonym mechanizmom miękkiej marginalizacji, jak Romowie w Polsce. Dużą rolę odgrywają tu z pewnością aktualne antymuzułmańskie nastroje wyrażane obecnie przez sporą część Europejczyków czy stereotypy kulturowe wyrażane od lat względem Romów. Tym, co możemy obecnie zauważyć w kontekście społecznego wykluczenia, jest jednak zmiana punktu ciężkości w przedmiocie tego procesu. Procesy stratyfikacyjne, które umiejscawiają określone grupy na samym dnie dzisiejszych europejskich struktur społecznych, są współcześnie obwarowane wieloma prawnymi obostrzeniami uniemożliwiającymi praktycznie dosłowną i bezpośrednią dyskryminację. W tym legislacyjnym znaczeniu idea równości pozostaje niezachwiana. W sensie praktyki społecznej ulega ona dziś często dewaluacji i degradowana jest do sfery społecznego idealizmu, całkowicie nieprzystającego do współczesnych realiów.

W efekcie pojawia się w społeczeństwach dobrobytu nowa klasa wykluczonych. Są to dobrze sytuowani, nierzadko świetnie wykształceni specjaliści w różnych dziedzinach. Ich wykluczenie polega w tym przypadku na niemożności adaptacji do współczesnego tempa przemian. Owa nowa klasa prekariuszy (stosując tu pojęcie Guya Standinga) nadal ma w wielu kontekstach bezpośrednią władzę polityczną i ekonomiczną. Jednakże widoczne są już dziś pewne sygnały wskazujące, że epoka postprzemysłowej elity dobiega powoli, aczkolwiek nieuchronnie końca. Symptomy te krystalizują się w obszarze edukacji, która stanowi przedmurze wszelkich zmian pokoleniowych rysujących się na horyzoncie przewidywalnej przeszłości. Stąd też przemoc w elitarnych szkołach w Szwecji sugerować może tłący się nowy konflikt społeczny, w którym to nie stare podziały klasowe będą odgrywać

---

główną rolę, lecz nowy rodzaj hierarchicznych zależności pomiędzy dawnymi narodowymi depozytariuszami władzy a nowymi transnarodowymi elitami nieposiadającymi wprawdzie lokalnego przypisania, ale mającymi umiejętności poruszania się w każdym możliwym środowisku bez większych problemów z przystosowaniem się do nowych warunków lub szybkiej akumulacji kapitału ekonomicznego lub kulturowego.

