

Joanna Paliwoda-Szubańska

Błoto w szkole – antropologia w pedagogice

- Tatusiu, dlaczego rzeczy się ubłacają?
- Co masz na myśli? Rzeczy? Ubłacają?
- Cóż, ludzie spędzają mnóstwo czasu, czyszcząc rzeczy, ale chyba nigdy nie spędzają czasu, ubłacając je. Wygląda na to, że rzeczy ubłacają się same. A potem ludzie znowu muszą je czyścić.

Powyższą rozmowę Gregory'ego Batesona i jego córki, Mary Catherine, cytuję w artykule *Educational Ethnography Past, Present and Future: Ideas to Think With* Margaret Eisenhart¹. Sama Eisenhart, amerykańska antropolog zajmująca się edukacją, metafory błota używa do opisanie sytuacji badacza, wymieniając trzy „błota”, z którymi przyszło jej się mierzyć w trakcie prowadzenia badań:

Błoto 1: problemy z kulturą;

Błoto 2: entuzjizm (lub jego brak) wobec etnografii;

Błoto 3: dokąd zmierza odpowiedzialność etnografa za innych?

Poza próbą zmierzenia się z „ubłoceniami” nakreślonymi przez Eisenhart, chciałabym posłużyć się tą niezwykle trafną metaforą dla opisanie sytuacji dzieci i młodzieży z trzech społeczności: muzułmańskiej, protestanckiej i żydowskiej w szkołach ogólnodostępnych.

Zaproponowany przeze mnie temat wymaga opracowania znacznie przekraczającego ramy niniejszego artykułu, zatem świadoma koniecznych w tej sytuacji uproszczeń, pozwolę sobie skupić się na następujących zagadnieniach:

1. „Ubłoczone dzieci” – czy dzieci z wymienionych społeczności ulegają w szkołach ogólnodostępnych „ubłoceniu”, które mogłoby stać się podstawą do sformułowania katalogu postulatów dotyczących zmian organizacji życia w szkole?

¹ M. Eisenhart, *Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With*, „Educational Researcher” 2001, nr 8, s. 16–27.

2. „Ubłocony badacz” – dlaczego podejmam w moich badaniach taki temat, skoro nie należę do żadnej z badanych społeczności? Jak postrzegam swoją odpowiedzialność, swoje zaangażowanie? Do kogo adresowane są badania?

Ubłocone dzieci

Co rozumiem pod tym obrazowym pojęciem? Najprościej mówiąc – sytuacje, w których dzieci i młodzież z badanych przeze mnie społeczności mają poczucie, że w szkole „nie mogą być sobą”², że to „ubłocenie”, z którym przychodzą do szkoły, musi zostać z nich „zmyte” (a następnie, już w sposób programowy, zastąpione innym, narzuconym przez szkołę „ubłoceniem”, czy może raczej „społeczną i kulturową czystością”). Teoretycznego wyjaśnienia przyczyn tego poczucia możemy szukać choćby u Louisa Althussera, który wyróżnił dwie naczelne struktury władzy:

AP – (Represyjny) Aparat Państwowy, w którym władza przymusu jest budowana i wspierana groźbą użycia siły, zastosowania legalnych represji,

IAP – Ideologiczne Aparaty Państwowe, składające się z instytucji takich jak media, służba zdrowia, opieka społeczna, i – szczególnie istotne w kontekście naszych rozważań – szkolnictwo.

„IAP – liczniejsze, bardziej różnorodne i funkcjonalnie bardziej wielokształtne niż AP – sprawują władzę za pośrednictwem nie tyle represji, co ideologii. IAP są zaprojektowane i zaakceptowane jako praktyki o odmiennych celach – edukacyjnych (szkolnictwo), rozrywkowych (przemysł filmowy), informacyjnych (media) – i oprócz swych jawnych zadań realizują także zadania niejawne: indoktrynują ludzi, tak aby postrzegali świat w pewien określony sposób i uznawali za własne tożsamości w ramach tego świata”³. Zdaniem Althussera, chociaż struktury AP i IAP występują łącznie, to w społeczeństwach kapitalistycznych te drugie mają większy wpływ, skutkiem czego „świat towarów, nierówności płci i zróżnicowań władzy nie jest przez nas postrzegany jako taki, lecz jako zneutralizowane środowisko, które ma sens, ponieważ przeżywanie i przyjmowanie go dokładnie w taki sposób stało się naszym doświadczeniem”⁴. Pojęcie władzy ideologicznej zasadza się na konstatacji, że potęga ideologii nie wynika z tego, iż owa ideologia jest nasza, lecz z tego, że jesteśmy nią my sami.

Dla rozważań dotyczących sytuacji uczniów w szkołach warto tu wprowadzić jeszcze jeden termin: *hidden curriculum*, którego autorem jest Philips Jackson (po raz pierwszy użył go w roku 1968 w pracy *Life in Classrooms*). Elizabeth Vallan-

² Fragmenty tekstu ujęte w cudzysłów i wyróżnione kursywą są cytatami z przeprowadzonych przez autorkę wywiadów.

³ Krótkie omówienie propozycji Althussera w: A. Allison, *Japońskie matki i obentō: pudełko z drugim śniadaniem jako ideologiczny aparat państwa*, tłum. A. Ostolski, [w:] *Gender. Perspektywa antropologiczna*, red. R.E. Hryciuk, A. Kościańska, Warszawa 2007, s. 147–148.

⁴ *Ibidem*.

ce definiuje *hidden curriculum* jako pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych⁵. Można przyjąć, że jest to obszar, w którym zachodzi (nieświadomie) proces „oczyszczania” dzieci z „błota”.

Podobnie z IAP: zauważmy, że w przypadku edukacji i szkolnictwa władzy ideologicznej poddane są dzieci. Należy dodać, odwołując się do Edwarda Halla i jego rozważań na temat ekstensji w ogólności, w tym edukacji, iż „paradoks polega na tym, że systemy ekstensji – tak elastyczne na pierwszy rzut oka – często stają się sztywne i niełatwo podlegają zmianie”⁶. Może to prowadzić do sytuacji takich, jak opisana przez jedną z moich rozmówczyń, uczącą w klasach I–III protestantkę: kiedy razem z uczniami czytała wiersz Władysława Bełzy *Katechizm polskiego dziecka*, jedna z dziewczynek, wychowana w rodzinie protestanckiej, na słowa: „A w co wierzysz?”, odrzekła z przekonaniem i bez wahania: „W Boga wierzę”. Nauczycielka, „żeby jakoś wybrnąć z tej sytuacji”, zmuszona została zbagatelizować religijną tożsamość zarówno uczennicy, jak i swojej, i wrócić do treści wiersza.

Można także pytanie o „ubłocenie” dzieci umieścić w kontekście strategii edukacyjnych stosowanych w środowisku wielokulturowym⁷. Izabela Czerniejewska wymienia następujące strategie edukacyjne:

- a) mniejszościowe (stosowane przez mniejszości narodowe i etniczne):
 - mające na celu zachowanie własnej kultury,
 - mające na celu przybliżenie innym własnej kultury,
 - umożliwiające przystosowanie się do życia w większości;
- b) większościowe:
 - włączające mniejszości w polski system nauczania,
 - mające na celu uczenie o innych,
 - integracyjne,
 - mające na celu integrację.

Zdaniem Czerniejewskiej, „strategie integracyjne są najtrudniejsze do realizacji. Wymagają wysiłku i dialogu obu stron, często wyrzeczeń, a nawet są przyczyną konfliktów. Jednak udane projekty integracyjne przynoszą korzyści obu stronom”⁸. Rozszerzając pojęcie „mniejszości” także o mniejszości religijne i wyznaniowe, nie można nie wspomnieć o antropologii pedagogicznej Theodore’a Bramelda i rekonstrukcjonizmie, filozofii edukacji, która ufundowana jest między innymi na integracji⁹.

⁵ H. Wasilewska, *Ukryte programy w szkole*, <http://w3.man.torun.pl/~kpcen/45minut/artyk2002/artykul12w.htm> (dostęp: 06.01.2010).

⁶ E. Hall, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa 1984, s. 67.

⁷ I. Czerniejewska, *Strategie edukacyjne w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Kilka przypadków z praktyki*, „Kultura Współczesna” 2008, nr 2, s. 180–203.

⁸ *Ibidem*, s. 202.

⁹ Zainteresowanych rekonstrukcjonizmem jako filozofią sytuującą się po stronie zmiany i emancypacji, a nie adaptacji i dostosowania, odsyłam do książki: H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonizm*

Sądzę, że najwyższa pora odpowiedzieć na pytanie, dlaczego oczyszczenie dzieci z „błota” uważam za stan niepożądany. Brameld zauważa, że „bez znajomości kultury, w której odbywa się edukacja, trudno zagwarantować jej skuteczność. Kultura może wspomagać proces uczenia się i nauczania, ale może także stawiać bariery na jego drodze”¹⁰. Ponadto, nawet jeśli przyjąć za Ireną Borowik, że „w porównaniu z innymi krajami Polska jest niemal monolityczna wyznaniowo. Po II wojnie światowej mniejszości religijne szacowane są na 3%, ponad 90% (w zależności od badań do 95%) deklaruje przynależność do Kościoła rzymskokatolickiego, a liczba nie przynależących do żadnego związku wyznaniowego nie przekracza 2%”¹¹, to owe co najmniej 5% zasługuje na właściwe uznanie, o którym Charles Tylor pisze, że jest nie tylko wyrazem szacunku, ale podstawową ludzką potrzebą. „Nasza tożsamość jest częściowo kształtowana przez uznanie lub jego brak, często przez błędne uznanie (*misrecognition*) innych, stąd też osoba lub grupa osób może cierpieć rzeczywistą krzywdę, prawdziwą niedogodność, jeśli ludzie lub społeczeństwo wokół nich narzucają im ograniczający, poniżający lub też godny potępienia obraz ich samych. Odmowa uznania lub błędne uznanie może powodować krzywdę, może być formą opresji, uwięzienia kogoś w fałszywym, wykrzywionym lub zredukowanym sposobie myślenia”¹².

Jak manifestuje się, moim zdaniem, brak uznania, czyli niezauważenie lub zignorowanie „ubłocenia” uczniów? Spróbujmy rozważyć następujące sytuacje:

1. Rabin (wówczas dyrektor zespołu szkół w Warszawie) opowiadał mi o sytuacjach, kiedy oczekiwano od niego zdjęcia nakrycia głowy w obecności symboli narodowych (równocześnie w kulturze żydowskiej właśnie noszenie kipy, czy szerzej – zakryta głowa – jest wyrazem szacunku).
2. Przykład wróżb andrzejkowych: „Jeśli w szkole organizowane są takie zabawy, to po prostu na nie nie chodzę [...]. Niestety, większość dzieci w mojej klasie nie zdaje sobie sprawy z tego, że za wróżbami stoi diabeł”¹³.
3. Analiza treści podręczników, np.:
 - „Na tradycję w większości podręczników składają się po pierwsze święta katolickie, po drugie kultura szlachecka i ziemiańska oraz ewentualnie – jeżeli nie poświęcono temu osobnego rozdziału – patriotyzm i tradycja narodowo-wyzwoleńcza”¹⁴.

styczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda, Toruń 2005.

¹⁰ *Ibidem*, s. 21.

¹¹ I. Borowik, *Pluralizm jako cecha przemian religijnych w kontekście transformacji w Polsce*, [w:] I. Borowik, T. Doktor, *Pluralizm religijny i moralny w Polsce. Raport z badań*, Kraków 2001.

¹² Ch. Tylor, *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”*, [w:] *Multiculturalism and „the Politics of Recognition”*, red. A. Gutmann, Princeton 1992, s. 25.

¹³ Fragment listu za: „Głos Ewangeliczny. Kwartalnik Kościoła Ewangelicznych Chrześcijan”, jesień 2006, s. 18–19.

¹⁴ Ten i kolejne cytaty pochodzą z: M. Kowalska, *Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników do języka polskiego*, [w:] *Wyniki monitoringu podręczników gimnazjalnych do języka pol-*

- „Nawet podręczniki, które [...] starają się zaprezentować uczniom inne tradycje niż polsko-katolicka, zamieszczają je w osobnych rozdziałach jako nie-nasze, egzotyczne i obce, a w części poświęconej tradycji czy polskości prezentują ten sam, jednolity model”.
- „W podręczniku Teresy Michałkiewicz wydawnictwa Nowa Era znowu cały rozdział o obrzędach i świętach dotyczy tylko świąt katolickich, a polskość jest zaprezentowana w dziale »Polaków portret własny« jako portret Sarmaty (i to ujęty, zwłaszcza na tle innych części tego podręcznika, bardzo płytko), uzupełniony obrazem świąt religijnych i polskiej martyrologii”.
- Podręcznik wydawnictwa Stentor: „W innym miejscu pojawia się pogląd, że patriotyzm to przelewanie krwi za ojczyznę, tęsknota za krajem i wreszcie wiara chrześcijańska. Podręcznik wydawnictwa MAC Edukacja milcząco zakłada katolickie wyznanie ucznia, proponując na przykład przedyskutowanie pewnych problemów z księdzem. W pierwszej części podręcznika WSiP Marii Nagajowej wyjaśnia się uczniom, jak człowiek wybiera się do teatru: »Myjesz się i czeszesz, starannie się ubierasz, jak w niedzielę do kościoła«”.

Ubłocony badacz

„...tak zwykło się problem wielokulturowości rutynowo ujmować – jako kontrastywne zestawienie mnogości społecznie stanowionych pomysłów, jak żyć i co czynić wartościami szczególnie istotnymi, owymi *exempla virtutis* zbiorowej tożsamości. Bardzo łatwo przy tym przechodziło się do porządku dziennego nad o wiele mniej spektakularnymi różnicami, jakie istnieją wewnątrz kategorialnie dających się wyodrębnić grup ludzkich”¹⁵. Jednym z powodów, dla którego zajęłam się badaniem tego, jak w „szkole polskiej, w której nie ma miejsca na odmienności”¹⁶, funkcjonują dzieci i młodzież ze społeczności żydowskich, protestanckich i muzułmańskich, jest chęć dostrzeżenia owych o wiele mniej spektakularnych różnic. Współbrzmi to ze spostrzeżeniem Clifforda Geertza: „Antropolodzy będą musieli po prostu nauczyć się analizy bardziej subtelnych różnic, a ich pisma mogą zyskać na przeni-

skiego, historii i wiedzy o społeczeństwie (wychowanie obywatelskie i wychowanie do życia w rodzinie) z perspektywy zawartego w nich obrazu mniejszości etnicznych, religijnych i innych, opracowanie: Stowarzyszenie „Otwarta Rzeczpospolita” w ramach programu „Szkoła Otwartości”, Warszawa 2004. Dziękuję Stowarzyszeniu „Otwarta Rzeczpospolita” za udostępnienie materiałów.

¹⁵ W. Burszta, *Międzykulturowość – znamię czasów. Wprowadzenie*, „Kultura Współczesna” 2008, nr 2, s. 16 [wyróżnienie J.P.-S.].

¹⁶ I. Czerniejewska, *Strategie edukacyjne w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Kilka przypadków z praktyki*, „Kultura Współczesna” 2008, nr 2, s. 195.

kliwości, choć tracą dawny spektakularny rozmach¹⁷. Ponadto podczas dyskusji panelowej otwierającej konferencję, dr Zbigniew Benedyktowicz mówił między innymi o tym, że jedyne, co antropolog potrafi, to komentować i interpretować rzeczywistość, studenci kierunków etnologicznych nie będą umieli zatem robić nic innego poza odpowiadaniem na pytania, które zadaje im ktoś inny. Dr Helena Tużińska zastanawiała się, czy antropologowie nie powinni raczej być tymi, którzy zadają pytania – i to stanowisko jest mi bliższe.

Znajduje to odbicie w badaniach, które opisuję w niniejszym opracowaniu; przyjrzyjmy się zaproponowanemu przez Ewalda Terharta w artykule *Entwicklung und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft*¹⁸ podziałowi rodzajów badań jakościowych na:

- a) etnograficzno-deskrypcyjne – nakierowane na rekonstrukcję świata badanych, uczestników zdarzeń. Podstawą tego odtworzenia mają być przede wszystkim materiały autobiograficzne, zaś istotnym warunkiem umożliwiającym badaczowi „postawienie się w sytuacji badanych” jest empatia oraz przystępowanie do badań w stanie „zawieszenia” uprzedniej wiedzy oraz oczekiwań;
- b) komunikacyjno-wyjaśniające (fenomenologiczno-interakcjonistyczne) – w których badacz nie dąży do „wczucia się” w sytuację badanych, lecz pozostając otwarcie obcym wobec badanej społeczności, dociera do tego, co przez członków badanej społeczności może nie być identyfikowane, gdyż stanowi oczywisty i naturalny element ich nastawienia, światopoglądu. Badacz zatem wydobywa „nie tylko jednorazowe interpretacje zdarzeń, lecz także takie elementy, które nie są uświadamiane przez członków badanej społeczności, choć jednocześnie wpływają na ich działania [...]”. Są to »strategie z założenia stronnicze«, w ramach których badacz świadomie staje po stronie dyskryminowanych, marginalizowanych grup i dąży wraz z nimi do wywołania realnych zmian w środowisku¹⁹;
- c) strukturalno-rekonstrukcyjne – których podstawą analizy jest tekst, celem zaś „»odkodowanie reguł gramatyki interakcji społecznych«, które odkładają się w powierzchniowej warstwie tekstu, traktowanej jedynie jako performancja²⁰”.

Badania dotyczące funkcjonowania dzieci i młodzieży ze społeczności żydowskich, muzułmańskich i protestanckich w warunkach polskich szkół publicznych, dążące do skonstruowania katalogu zgłaszanych przez te społeczności postulatów

¹⁷ C. Geertz, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tłum. Z. Pucek, Kraków 2003, s. 89.

¹⁸ Za: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Łódź 2001, s. 13–31.

¹⁹ *Ibidem*, s. 25–27.

²⁰ *Ibidem*.

(możliwych do zrealizowania w ramach obowiązujących aktów prawnych), sytuują się jednoznacznie w kategorii badań etnograficzno-deskrypcyjnych. Nie będąc członkiem żadnej z badanych społeczności, wykorzystuję status „obcej”, dzięki czemu mogę przekraczać granice obowiązujące w badanych społecznościach, ignorować tendencje akulturacyjne, prowokując swoiste „tendencje emancypacyjne” – często podczas pierwszych rozmów na temat tego, co badani, jako członkowie konkretnych społeczności, chcieliby zmienić w szkołach, spotykałam się z odrzuceniem nie tylko możliwości, ale i chęci postulowania zmian, a dopiero przy kolejnych rozmowach uzyskiwałam informacje o tym, co moim rozmówcom przeszkadza, propozycje konkretnych korekt, wykraczające poza wspólny wszystkim enigmatyczny postulat dostrzeżenia istnienia tych społeczności i większej tolerancji.

Nie chciałabym jednak ograniczyć się do zaobserwowania badanego przeze mnie zjawiska, czy sformułowania katalogu postulatów – staram się dotrzeć do tych, do których faktycznie te postulaty są adresowane: przede wszystkim do nauczycieli, organizatorów szkoleń i warsztatów antydyskryminacyjnych i antywyluczeniowych, pracowników Wojewódzkich Ośrodków Doksztalcania Nauczycieli i innych. Zakładam, a i moje dotychczasowe doświadczenia potwierdzają to, że osoby te często albo nie są świadome tego, że pracują z dziećmi, których światopogląd jest znacząco różny, lub dostrzegają, że pracują z „Innym” i mają jak najlepsze intencje, ale nie dysponują odpowiednimi narzędziami. Terminem „Inny” posłużyłam się w tym przypadku jako odnośnikiem do konferencji, która niech będzie egzemplifikacją moich słów: odbyła się ona w kwietniu 2008 roku, a zatytułowana była: „Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki”. Wystąpienia podzielono na następujące bloki:

1. Pedagogika wobec problemów współczesnego wychowania, odmienności, wykluczenia.
2. Inność uczącego się jako wyzwanie w procesie kształcenia.
3. Nauczyciel Innego – Inny nauczyciel.
4. Inność w kontekście rodziny.
5. Inny w życiu zawodowym i społecznym.

W tym kontekście pewne zaskoczenie może budzić fakt, że w tomie pokonferencyjnym na czterdzieści sześć artykułów, odmienności kulturowej dotyczą zaledwie cztery²¹. Następujące słowa z wprowadzenia pozwalają mieć nadzieję, że ta sytuacja ulegnie zmianie: „Powodem inności może być odmienność kulturowa. Bywa, że budzi nasz niepokój, nawet lęk, ale jednocześnie wzbogaca”²². Jest to jednak dopiero pierwszy krok w kierunku zauważenia „inności”, gdyż w dalszej części wstępu czytamy: „»Oswojona« okazuje się bliska nam w odniesieniu do generalistów – szacunku dla tradycji, kulturowych wartości, spuścizny przodków –

²¹ *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, Łódź 2008. Tom wydany po konferencji pod tym samym tytułem, która odbyła się w Łodzi w kwietniu 2008 roku.

²² I. Chrzanowska, *Zamiast wstępu*, [w:] *Miejsce Innego...*, s. 12.

do celów życiowych – jak się okazuje nadzwyczaj podobnych tym, jakie stawiamy sami sobie. Z perspektywy dialogu kulturowego, z perspektywy spotkania, okazuje się, że np. *niepolski* nie musi oznaczać *niebezpieczny, niedobry, nieatrakcyjny*²³.

Pomijając już pytanie, czy faktycznie cele życiowe „Innych” są takie jak „nasze” (czyli czyje?), zauważmy, że – przynajmniej wśród organizatorów wspomnianej konferencji – nadal przeważa tendencja do utożsamiania „Inności” z niepolskością.

Drugą grupę osób, do których staram się dotrzeć z wynikami badań, stanowią organizatorzy warsztatów i szkoleń antywykluczeniowych i antydyskryminacyjnych. Często mają oni jak najlepsze chęci, ale dysponują tylko jednym – własnym – modelem tego, jak powinno wyglądać życie osób niewykluczonych i niedyskryminowanych. Na jednych z takich warsztatów uczestniczyłam w ćwiczeniu polegającym na losowaniu ról i próbie wczucia się w wylosowaną tożsamość, np.: muzulmanki z tradycyjnego domu, podtrzymującej tradycję, Cyganki bez wykształcenia i pracy, bezdomnego, homoseksualisty, imigranta zza wschodniej granicy etc. Następnie odpowiadaliśmy na pytania, np.: czy możesz raz w miesiącu kupić sobie nowe ubranie?, czy możesz swobodnie całować się ze swoim partnerem/swoją partnerką w miejscach publicznych?, czy możesz raz w tygodniu iść sam(a) do kina lub teatru? Kiedy zadałam te pytania moim rozmówcom z badanych przez mnie społeczności, jedną z najczęstszych reakcji było zdumienie, że autorzy ćwiczenia zakładają, iż istotą niedyskryminowania jest swobodne całowanie się na ulicy czy wyprawy do kina, dodając np.: „naprawdę nie chcę się z moim mężem całować na przystankach, bardziej by mi zależało na tym, żeby w końcu zbudowano meczet, bo nie mam się gdzie modlić”, czy „co mają nowe ubrania do tego, że co roku z okazji tzw. andrzejek muszą tłumaczyć, dlaczego sobie nie wróżę”.

Jako że wyniki badań przedstawiam osobom reprezentującym różne środowiska, konieczne jest zastosowanie różnych form prezentacji. Pociąga to za sobą nieuniknione uproszczenia – nie jest moim celem wprowadzenie np. nauczycieli w problematykę odłamów islamu, czy też w różnice teologiczne między denominacjami. Stawiam sobie za cel raczej zainteresowanie odbiorców tematem i uwrażliwienie na to, że zauważenie i uznanie odmienności uczniów, wynikającej z wyznawanej religii, może przynieść konkretne, pozytywne efekty w wychowaniu szkolnym, którego naczelnym celem jest pełny rozwój młodego człowieka.

„Nie da się uniknąć pogłębiającego się zróżnicowania kulturowego społeczeństw. Aby ułatwić radzenie sobie z nimi, podejmuje się między innymi działania edukacyjne, których efektem ma być nie tylko pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, ale także przygotowanie obecnych i przyszłych pokoleń do życia w przestrzeni charakteryzującej się coraz częstszymi, świadomymi kontaktami z odmiennością. Perspektywa ta pozwala przypuszczać, że wzrośnie społeczne zapotrzebowanie na opracowania poświęcone zróżnicowaniu kulturowemu – zwłaszcza dotyczące edukacji jako mającej na celu między innymi ułatwienie integracji społeczno-kulturowej społeczeństw oraz wspieranie jednostek w radzeniu

²³ *Ibidem*.

sobie z odkrywaniem różnic i następstwami tego faktu”²⁴. Nie sposób nie zgodzić się z tymi słowami, jednak moim zdaniem należy podkreślić, że kontakty z odmiennością to nie kwestia przyszłości – mają one miejsce tu i teraz – a także nie tylko spotkań z kimś ewidentnie innym, posługującym się innym językiem, mającym inną narodowość. Truizmem jest stwierdzenie, że jednym ze źródeł odmienności jest wyznawana religia: „Gdy ktoś pytany jest o to, »kim«, czy dokładniej mówiąc »czym jest«, odpowiedź będzie odwoływać się z równym prawdopodobieństwem tak do tożsamości etnicznej (»jestem Serbem«), narodowej (»jestem Australijczykiem«), ponadnarodowej (»jestem Afrykaninem«), językowej (»jestem frankofo-nem«) czy nawet rasowej (»jestem białym«) albo plemiennej (»jestem Nawaho«) lub do wszelkiego typu kombinacji tych tożsamości (»jestem czarnym Kenijczykiem mówiącym w języku luo«), jak i do religijnej: »jestem baptystą«, »jestem buddystą«”²⁵. Tym niemniej w rozważaniach na temat międzykulturowości wątek odmienności kulturowej związanej z wyznaniem (idąc tropem Geertzowskiego rozumienia religii jako systemu kulturowego) traktowany jest marginalnie, zaś moim zdaniem – ograniczając się tu do głównego tematu rozważań, czyli edukacji – identyfikacja wyznaniowa ucznia ma znaczenie dla efektywności procesu edukacji, i jej trafne rozpoznanie przez nauczyciela może wpłynąć na tę efektywność. Wyznanie ucznia ma wpływ choćby na sposób jego uczestniczenia w życiu klasy i szkoły – na przykład w takich imprezach jak andrzejki, szkolne wigilie, w wycieczkach szkolnych; zarazem, jak twierdzi Geertz: „przeplatanie się przekonań religijnych i praktycznych działań, niepodzielność wierzeń i zachowań, umykają uwagę [...]”²⁶ – sędzę, że w dobie rozkwitu rozważań nad zagadnieniem międzykulturowości ten wątek nie powinien zostać zaniedbany.

Summary

Mud in Schools – Anthropology in Pedagogy

The following issues are analysed in the article: are children from religious minorities noticed and correctly recognised in state schools (which according to L. Althusser are Ideological State Apparatus)? Does the recognition or misrecognition have an influence on the effectiveness of the educational process? Why did an author of the article, not a member of analysed minorities (Protestants, Muslims, Jews), pose a question of their situation in public schools?

²⁴ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008, s. 7.

²⁵ C. Geertz, *op. cit.*, s. 219.

²⁶ *Ibidem*, s. 224.