

Świeckość szkoły we francuskim systemie oświatowym — wokół dylematów edukacji międzykulturowej

*Nie można szanować Innego, jeśli nie wie się,
kim jest i jakie wartości wyznaje¹.*

Martine Abdallah-Pretceille

Zamachy terrorystyczne na cele w Stanach Zjednoczonych znalazły reperkusje między innymi w zaostrzeniu stosunków pomiędzy zwolennikami (wyznawcami) wielkich religii. Jednym z tematów podejmowanych w dyskursie o edukacji w wielokulturowych społeczeństwach jawi się przeto problem pogodzenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w szkołach zagadnień związanych z wychowaniem obywatelskim i kwestii dotyczących światopoglądu ucznia jako jednostki, uznawanych przez niego wartości oraz wynikającego z nich sposobu postrzegania świata i postępowania wobec współmieszkańców własnego kraju — zwłaszcza jeśli światopogląd i wartości niektórych z nich oparte są na zasadach odmiennych niż uznawane przez większość. Z jednej strony głowy państw wypowiadają wojnę islamskim terrorystom podkreślając, że nie jest ona skierowana przeciwko wszystkim muzułmanom, z drugiej jednak sytuacja polityczna na świecie, ugruntowane negatywne stereotypy oraz wzajemna nieznajomość i nieufność rzeczników wartości opartych na róż-

¹ M. Abdallah-Pretceille, L. Porcher: *Ethique de la diversité et éducation*. Paris 1998, Presses Universitaires de France, s. 118.

nych fundamentach religijnych prowadzą do generalizacji przedmiotu postaw, ugruntowującej wzajemną niechęć, a niekiedy wiodącej do ostrych przejawów agresji – także w środowisku szkolnym².

Nauczyciel – jako urzędnik państwowy zatrudniony w szkole publicznej lub pracownik prywatnej instytucji, której statut opiera się o konkretny światopogląd – staje wobec dylematu: otwarcie opowiedzieć się po którejś ze stron publicznego sporu (z woli własnej, lub pracodawcy) – czy kierować się ogólnymi zasadami dotyczącymi obywateli kraju, w którym żyje on i jego uczniowie, bez względu na ich wyznanie, kolor skóry, pochodzenie oraz inne czynniki stanowiące przyczynę podziałów i dyskryminacji. Pojawia się też pytanie o charakter współczesnej szkoły i zachodzących w niej procesów: czy mają opierać się o zasadę świeckości (rozumianą tu jako fundamentalna niezależność od jakiegokolwiek wyznania lub ideologii) – czy raczej powinny uwzględniać opinie (interesy) większości społecznej środowiska szkoły, nawet jeśli godziłoby to w godność i prawa przedstawicieli mniejszości? Pojęcie świeckości w odniesieniu do szkół w wielokulturowych środowiskach wymaga dziś redefinicji poprzedzonej społeczną dyskusją nad charakterem współczesnej szkoły. Deklarowana niezależność i tolerancja stają się bowiem niewystarczające.

Jednym z krajów, w których nad problemem świeckości szkół dyskutuje się od lat (zwłaszcza pod wpływem napięć pomiędzy zwolennikami tej reguły życia szkoły a rzecznikami praw mniejszości), jest Francja – kraj wieloetniczny i wielokulturowy, co znajduje odzwierciedlenie także w składach klas szkolnych. Spośród 60,2 mln obywateli Francji³ – 56,85 mln to rodowici Francuzi; 2,38 mln to osoby, które uzyskały obywatelstwo francuskie; a 3,35 mln to cudzoziemcy⁴. W pierwszym artykule francuskiej konstytucji deklaruje się, że Francja to republika laicka, w której wszyscy obywatele są równi wobec prawa, bez względu na swe pochodzenie, rasę, czy religię⁵. Z rządowych opracowań statystycznych wynika, że liczba uczniów obcej narodowości we francuskich szkołach publicznych i prywatnych na terytorium France-métropolitaine systematycznie spada. W roku szkolnym 1990/1991 było ich 1 056 154, zaś w roku szkolnym 1999/2000 647 818⁶. Jednocześnie jednak należy uwzględnić fakt przyrostu liczby uczniów wywodzących się z małżeństw wielonarodowościowych, postrzeganych – na przykład w statystykach samorządowych – jako należących do mniejszości narodowych. Badająca losy uczniów hiszpańskiego

² Szerzej na ten temat: F. D u b e t, D. M a r t u c c e l l i: *A l'école*. Paris 1996, Seuil.

³ Stan z 29.12.1999.

⁴ A. L e b o n: *Immigration et présence étrangère en France en 1999. Premiers enseignements du recensement*. Paris 2000, La documentation Française, s. 7.

⁵ Szerzej na temat konsekwencji tego zapisu: G. C a l v e s: *Fin d'une hypocrisie? Quelques remarques sur la discrimination positive „à la française”*. W: *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. Red. M. W i e v i o r k a, J. O h a n a. Paris 2001, Balland, s. 461 nn.

⁶ A. L e b o n: *Immigration et présence étrangère en France en 1999...*, s. 114.

pochodzenia we francuskich szkołach Ana Vasquez ustaliła, że w latach osiemdziesiątych XX wieku 20–25% uczniów wywodziło się z mniejszości. Z podobnego badania przeprowadzonego dziesięć lat później wynika, że w niektórych klasach ich liczba osiągała nawet 40%⁷.

Idea świeckości szkoły ma we Francji długą tradycję. Jej korzenie sięgają zatargów i wojen na tle religijnym, które dotyczyły społeczeństwo francuskie pozostawiając trwały ślad w jego świadomości oraz wpływając na kształtowanie się postaw i stereotypów. Pierwszy dramat związany z prześladowaniami ludności ze względu na ich religię rozegrał się w XIII wieku na terenach Akwitanii i Langwedocji, gdzie w trakcie wieloletnich prześladowań zainicjowanych przez papieża Innocentego III, wspieranego przez króla Filipa Augusta, w krwawej krucjacie zdziesiątkowano populację katarów⁸. Od końca XIV wieku do Rewolucji Francuskiej zabronione było we Francji praktykowanie religii mojżeszowej; w 1685 roku wygnano stąd protestantów⁹. Przez wieki kraj ten był więc mocno związany głównie z Kościołem katolickim. Jeszcze w czasach Trzeciej Republiki Żydzi i protestanci stanowili nieliczne grupy mniejszościowe, a ich praktyki ograniczały się przede wszystkim do sfery prywatnej. Przed pierwszą wojną światową notowano tylko marginalne przypadki nieochrzczonych dzieci, małżeństw cywilnych czy rozwodów (dopuszczonych na mocy prawa z roku 1882, lecz zakazanych przez Kościół). Jak twierdzi Dominique Schnapper, Francuzi funkcjonowali wtedy w podwójnym układzie odniesienia i w ramach dwóch skrajnych systemów wartości: w środowisku Francji zurbanizowanej i uprzemysłowionej, zachowującej wartości z czasów Rewolucji – oraz we Francji prowincjonalnej, zacofanej, w której kler katolicki i lokalni notable sprawowali kontrolę na życiem układanym według tradycyjnych zasad. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać po drugiej wojnie światowej wraz z napływem imigrantów z krajów Maghrebu¹⁰.

Z danych statystycznych dotyczących obecnej sytuacji Kościoła katolickiego we Francji wynika, że 10% mężczyzn i 16% kobiet to wierzący–praktykujący regularnie, 22% mężczyzn i 26% kobiet praktykuje okazjonalnie. Spośród wierzących–praktykujących regularnie 9% ma 14–24 lat, 8% – 25–39 lat, 14% –

⁷ A. V a s q u e z: *L'école française et les enfants d'étrangers. L'évolution d'une problématique*. W: *La recherche interculturelle*. Red. J. R e t s c h i t z k y, M. B o s s e l - L a g o s, P. D a s e n. Paris 1989, L'Harmattan, T. 2, s. 287–289. Szerzej na ten temat: A. V a s q u e z: *Le temps social: enfants étrangers à l'école française*. „Enfance” 1980, nr 3, s. 179–191; *Temps social – temps culturel*. „Enfance” 1982, nr 5, s. 335–350.

⁸ Szerzej na ten temat: F. N i e l: *Albigensi i katarzy*. Warszawa 1995, Oficyna Wydawnicza Volumen.

⁹ Szerzej na ten temat: J. B a i n v i l l e: *Histoire de France*. Paris 1961, Marabout, s. 154 nn.

¹⁰ D. S c h n a p p e r: *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris 1991, Gallimard, s. 112 nn.

40–59 lat, 21% – ponad 60 lat. W tym 18% stanowią rolnicy, 20% – emeryci, 16% – osoby nieaktywne zawodowo, 12% – kadra wyższego szczebla, 10% – artyści i handlowcy, 8% – osoby zaliczające się do innych kategorii zawodowych, zaś 7% to robotnicy¹¹. Od początku lat osiemdziesiątych XX stulecia we Francji notuje się dynamizację przejawów religijności, przybierających formy masowych imprez (spotkań wiernych, ceremonii religijnych) w kompleksach sportowych, salach kongresowych czy innych miejscach publicznych, jak i w demonstracyjnym wykorzystywaniu przez wiernych symboli religijnych jako części ubioru, biżuterii itp. Masowe religie przeżywają więc swoisty renesans. Dotyczy to zarówno wyznawców judaizmu, różnych nurtów chrześcijaństwa, islamu, buddyzmu, grup określanych jako sekty, członków zgromadzeń ezoterycznych i stowarzyszeń wolnomyślicielskich. Owe przejawy religijności ograniczają się jednak najczęściej do form zewnętrznych, zaś codzienna aktywność społeczna wyznawców poszczególnych religii niejednokrotnie nie ma nic wspólnego, a nawet pozostaje w sprzeczności z ideologią, koncepcjami duchowymi i nawoływaniami przywódców religijnych. Wiernych charakteryzuje indywidualizm swoisty dla stechnicyzowanych, skonsumeryzowanych, demokratycznych społeczeństw¹². Zewnętrzne demonstrowanie swej religijności ma jednak określony cel. Nikola Tietze, opisując sytuację młodych muzułmanów zamieszkujących przedmieścia francuskich miast, zwraca uwagę na fakt, że demonstrowanie religijności pozwala im niekiedy uzyskać lepszą pozycję w środowisku. Nie chodzi tu bynajmniej o zachowania mające szczególną wartość dla wspólnoty religijnej. Równie dobrze bowiem wyższy status uzyskuje się dzięki umiejętności czytania, tańczenia czy słuchaniu muzyki hip-hop¹³.

Jak twierdzi François Dubet, problem świeckości szkoły we Francji „[...] pojawił się w społeczeństwie jeszcze »wspólnotowym«, patriotycznym i pełnym nierówności. Dzisiaj społeczeństwo francuskie jest wyraźnie mniej religijne – nawet w przypadku muzułmanów, poczucie wspólnotowości klas społecznych osłabło, międzynarodowa kultura masowa miesza się z kulturą narodową, zaś problem świeckości zdaje się odradzać”¹⁴. Według Martine Abdallah-Pretceille obecnie we Francji ma się do czynienia wręcz z religijnym analfabetyzmem na masową skalę. Sygnalizujący ten problem nauczyciele historii czy literatury stykają się

¹¹ D. S c h n a p p e r: *La France de l'intégration....*, s. 226 za: Z. D j i d e r, M. M a r p s a t: *La vie religieuse: chiffres et enquêtes*. Paris 1990, Données sociales I.N.S.E.E., s. 377.

¹² J.-L. S c h l e g e l: *Le „retour du religieux”. Quelques interprétations*. W: *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*. Red. G. F e r r e o l. Lille 1994, Presses Universitaires de Lille, s. 417 nn; Por. D. S c h n a p p e r: *La France de l'intégration....*, s. 112 nn.

¹³ N. T i e t z e: *Des formes de religiosité musulmane en France et en Allemagne: „une subjectivité sur des frontières”*. W: *La différence culture....*, s. 208.

¹⁴ F. D u b e t: *La laïcité dans les mutations de l'école*. W: *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Red. M. W i e v i o r k a. Paris 1997, La Découverte & Syros, s. 104.

u swych uczniów z nieznanomością podstawowych pojęć i brakiem wiadomości dotyczących doktryn religijnych, mitów czy dzieł opartych np. o wątki biblijne¹⁵. Niezaspokojoną potrzebę stanowi więc prowadzenie zajęć z religii (religioznawstwa) w formie komparatystycznej, by podwyższyć poziom wykształcenia ogólnego uczniów. Formy konfesyjne tego rodzaju zajęć mogą niepotrzebnie zaogniać obecne nastroje zantagonizowanych społeczności i wzbogacać wiedzę uczniów w sposób wybiórczy.

Nabrzmiały od lat problem świeckości szkoły we francuskim systemie oświatowym dotyczy opozycji między uniwersalizmem a partykularyzmem, jednością narodową a prawem do różnicy, ideałami republikańskimi a ideałami demokracji¹⁶. Idea świeckości szkolnictwa ukształtowała się na fali przemian rewolucyjnych, a szczególnie zaczęto ją eksponować wraz z powstaniem szkoły republikańskiej¹⁷. Filozofia zarania tej szkoły opierała się nie tyle na chęci kształcenia narodu (który to proces trwał już od dawna)¹⁸, lecz wynikała z mającego swe korzenie w Oświeceniu patriotycznego projektu wychowania obywateli szczerze legitymizujących Republikę¹⁹. Świeckość we francuskiej szkole była też nierozzerwalnie związana z ideą paidei, potwierdzającą jedność socjalizacji i wychowania jednostki²⁰, „[...] stanowiła nie tylko formę »negatywnej« demokracji, lecz była identyfikowana z mającym mocne oparcie projektem edukacyjnym, będącym w stanie uczynić ze świeckiej neutralności wyzwanie”²¹.

Realizacji tych zamierzeń sprzyjał rozdział Kościoła od państwa i wynikające z niego przejęcie przez państwo niektórych funkcji społecznych, wypełnianych wcześniej przez duchowieństwo²². W ten sposób czynności nauczyciela

¹⁵ M. A b d a l l a h - P r e t c e i l l e: *Quelle école pour quelle intégration?* Paris 1992, Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette Éducation, s. 62–63.

¹⁶ F. D u b e t: *La laïcité dans...*, s. 85.

¹⁷ Szerzej na ten temat: R. C h a r t i e r, M.-M. C o m p e r e, D. J u l i a: *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris 1976, S.E.D.E.S.; C. L e l i e v r e: *Histoire des institutions scolaires (1789–1889)*. Paris 1990, Nathan; Ch. N i q u e: *Comment l'école devint une affaire d'Etat (1815–1840)*. Paris 1990, Nathan; M. O z o u f: *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris 1984, Gallimard. – Idee francuskiej tradycji republikańskiej w kontekście wielokulturowości zostały zaprezentowane szerzej w pracy: A. S e m p r i n i: *Le multiculturalisme*. Paris 1997, PUF, s. 108 nn.

¹⁸ B. C h a r l o t: *De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire*. W: *Intégration...*, s. 346–351.

¹⁹ Szerzej na ten temat: F. F u r e t, J. O z o u f: *Lire et écrire. L'alphabétisation en France de Calvin à Jules Ferry*. Paris 1977, Édition de Minuit, T. 2; C. N i c o l e t: *L'Idée républicaine en France*. Paris 1982, Gallimard.

²⁰ F. D u b e t: *La laïcité dans...*, s. 102. – Por. M. A b d a l l a h - P r e t c e i l l e, L. P o r c h e r: *Éthique...*, s. 118–119.

²¹ F. D u b e t: *La laïcité dans...*, s. 88.

²² Szerzej na ten temat: J. D e m o r g o n: *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris 2000, Anthropos, s. 189 nn.

uzyskały cechy swego rodzaju sacrum, co symbolicznie zrównało kształcenie publiczne i religię. Szkołę państwową zaś zaczęto identyfikować z nowoczesnym narodem²³. Opozycja wobec takiego stanu rzeczy wiązała się głównie z protestem przeciwko upowszechnianiu (narzucaniu) języka francuskiego wśród mniejszości językowych, np. w Langwedocji, Bretanii i in. Wielu Francuzów żyło bowiem w rozdarciu pomiędzy upowszechnianą przez państwo kulturą narodową, a kulturą własnego regionu – co wykorzystywali wysoko postawieni duchowni katoliccy do krytyki idei republikańskiej w ogóle. Mniejszości żydowska i protestanckie wykorzystywały natomiast etos szkoły republikańskiej, by w ten sposób chronić się przed dominacją Kościoła katolickiego. Należy jednak podkreślić, że idea szkoły republikańskiej wiązała się ze szkołą powszechną – zwłaszcza podstawową. Zaś świeckość tej szkoły, jak twierdzi F. Dubet „[...] stanowiła nie tylko regułę obojętności, rozdziału tego co publiczne, od tego co prywatne, państwa od religii. Stanowiła także projekt edukacyjny i koncepcję szkolną angażującą określone siły narodu, rozumu i jednostki. Oparta bardziej na tolerancji, niż na antyreligijności, świeckość ta wiązała się z bardzo szczególnym systemem szkolnym”²⁴. W odniesieniu bowiem do wyższych niż podstawowy szczebel nauczania, można było mówić o zróżnicowaniu ideologii (własne szkoły mieli np. antyrepublikańscy katolicy), co wiązało się ze zróżnicowaniem klasowym społeczeństwa i niejednokrotnie było przedmiotem krytyki radykałów²⁵. Należy również podkreślić, że mimo istnienia wyraźnych wytycznych rządowych oraz funkcjonowania we Francji agresywnych ruchów antyklerykalnych, ogromną większość nauczycieli charakteryzowała postawa tolerancji światopoglądowej, wynikająca z faktu, że wywodzili się oni niejednokrotnie ze środowisk, w których przyjęta przez państwo ideologia edukacyjna nie była znana²⁶.

Biorąc pod uwagę sytuację ludności napływającej na terytorium Francji z innych krajów mówi się, że „[...] szkoła republikańska była w stanie doprowadzić do integracji dzieci wywodzących się ze środowisk imigrantów europejskich Trzeciej i Czwartej Republiki. Być może to prawda, pod warunkiem, że weźmie się pod uwagę fakt, iż quasi-ogół tych dzieci uczęszczał wyłącznie do szkoły podstawowej oraz, że w systemie, w którym tylko połowa uczniów uzyskiwała świadectwo podstawowego wykształcenia, nie proponowano im kontynuowania nauki, ani nie chciano, by to robiły. Rozsądniej jest sądzić, że stopniowa asymilacja imigrantów

²³ Szerzej na ten temat: B. C h a r l o t: *De l'éducation...*, s. 346–351.

²⁴ F. D u b e t: *La laïcité dans les mutations de l'école...*, s. 111.

²⁵ Szerzej na ten temat: F. D u b e t: *Les „différences” à l'école: entre l'égalité et la performance*. W: *La différence culturelle...*, s. 100–117; J.-P. W o r m s: *Modele républicaine et protection des minorités nationales*. „Hommes et migrations” 1996, nr 1197, s. 27–36.

²⁶ Szerzej na ten temat: J. i M. O z o u f: *La République des instituteurs*. Paris 1992, EHESS, Gallimard, Seuil.

dokonała się za sprawą pracy, zwłaszcza pracy w przemyśle, niż tylko pod wpływem chodzenia do szkoły”²⁷.

Powyższa sytuacja uległa zmianie w latach sześćdziesiątych XX wieku w związku z umasowieniem kształcenia na poziomie średnim. Wówczas także w szkołach ponadpodstawowych stało się zauważalne znaczne zróżnicowanie kulturowe uczniów. Ważniejszym czynnikiem w ich doborze do szkół stało się bowiem nie – jak dotąd – urodzenie i światopogląd, lecz kompetencje²⁸. Od tej pory szkoła nie stanowiła już czynnika reprodukcji nierówności pomiędzy uczniami, lecz stała się miejscem, w którym nierówności te zaczęły się ujawniać i pogłębiać. Co więcej, uczniowie (i ich rodzice) mając możliwość wyboru takiej czy innej drogi kształcenia, uzyskali wpływ na przebieg tego różnicowania – głębszego w miarę umasowiania się systemu²⁹. Każda placówka miała swój niepowtarzalny charakter ze względu na położenie w określonym środowisku. Powoływanie się na obywatelską filozofię równości było już więc anachronizmem – co oczywiście nie pozostało bez wpływu na przejawy świeckości i stosunek do niej w poszczególnych szkołach (zwłaszcza prywatnych). Zaczęto wręcz mówić o swoistej gettoizacji placówek oświatowych, w których jaskrawo zarysowały się problemy społeczne otaczających je środowisk, przed czym szkoła republikańska była odpowiednio zabezpieczona. Do utrwalenia się wewnętrznego zróżnicowania placówek oświatowych oraz respektowania inności i różnych stylów życia przyczyniły się też wydarzenia maja 1968 roku. Symbole religijne, ubiór wiążący się z praktykowaniem takiej czy innej religii zostały w końcu uznane za przejawy osobistego wyboru ucznia – podobnie jak dzinsy, czapki czy odpowiednia biżuteria świadczące o przynależności do subkultur. Problematyka świeckości szkoły uzyskała więc zupełnie nowy wymiar, co zapoczątkowało dyskusję nad treścią pojęcia i realizacją jego idei³⁰.

Dawniej idea świeckości (świeckości zamkniętej) opierała się na konieczności potwierdzania swej tożsamości w odniesieniu do władz religijnych i państwowych. Obecnie, idea ta odnosi się do uznania różnicy i zachowania dystansu. Można mówić o świeckości otwartej, przyznającej rację bytu zróżnicowaniu. Problemem jest, że współcześnie francuska dyskusja na temat świeckości nie koncentruje się tylko wokół chrześcijaństwa i jego nurtów, lecz dotyczy zwłaszcza religii takich jak islam czy buddyzm, których wyznawcy nie doświadczali jeszcze problemów sekularyzacji³¹. Podczas konferencji Ligi Nau-

²⁷ Szerzej na ten temat: G. N o i r i e l: *Le Creuset français. Histoire de l'immigration XI-X^e-XX^e siècle*. Paris 1988, Seuil.

²⁸ Szerzej na ten temat: A. P r o s t: *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris 1986, PUF.

²⁹ Szerzej na ten temat: B. C h a r l o t: *De l'éducation...*, s. 351–366.

³⁰ Szerzej na ten temat: H. H a n n o u x: *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*. Paris 1987, ESF.

³¹ M. A b d a l l a h-P r e t c e i l l e, L. P o r c h e r: *Éthique...*, s. 118–120. – Szerzej na ten temat: A. M a h e r z i: *La femme musulmane à travers l'imaginaire occidental*. W: *La*

czania w 1990 roku w Wielkim Łuku La Défense, proklamowano więc ideę świeckości pluralistycznej, odnoszącej się do integracji Innych, dzięki zaakceptowaniu ich przez środowisko, a nie na podstawie ich rodowodu³². Wkrótce jednak szkołami francuskimi wstrząsnęła głośnie „sprawa chust”, rozniecająca dyskusję o świeckości szkoły od nowa.

Chusta muzułmańska stanowi we francuskim społeczeństwie symbol stereotypu Fatmy – muzułmańskiej kobiety, jednocześnie fascynującej i przerażającej, zwykle traktowanej przedmiotowo i dobrej do wszystkiego: najczęściej niedomytej kucharki lub sprzątaczk, czy – z drugiej strony – obiektu pożądania seksualnego w rodzaju księżniczki z „Opowieści z tysiąca i jednej nocy”³³. Kryzys związany z tą charakterystyczną częścią garderoby rozpoczął się w 1994 roku, kiedy to grupy młodych uczennic muzułmańskich odmówiły zdejmowania chust w szkołach publicznych. Wskutek powstałego zamieszania minister edukacji w ogóle zabronił noszenia chust na terenie szkół. W wydanym przez ministerstwo okólniku wspomniano jednocześnie, że na terenie szkoły powinny ustać wszelkie formy dyskryminacji ze względu na płeć, kulturę czy religię. Autorzy tekstu napiętnowali wszelkie formy prozelityzmu religijnego w łonie szkoły, których laicka republika nie będzie tolerować. Okazało się jednak, że protesty uczennic wcale nie miały podłoża światopoglądowego, a dochodziło do nich niekiedy nawet wbrew woli rodziców. Ich przyczynę stanowił rozleglejszy problem związany z potrzebą uznania przez szkołę tożsamości młodych ludzi, wywołany nieudaną integracją Francuzów urodzonych w rodzinach imigrantów z krajów Maghrebu. Procesy integracyjne nie przebiegły u nich tak skutecznie i „bezboleśnie”, jak wcześniej w odniesieniu do Włochów, Polaków, czy Żydów. Paradoksalną konsekwencją okólnika stało się w wielu przypadkach wydalenie ze szkoły publicznej uczniów w imię integracji zachodzącej w republikańskiej placówce oświatowej³⁴. W opiniach przeciwników zewnętrznych przejawów religijności w szkole, chusta muzułmańska urosła tymczasem do rangi symbolu prymitywizmu i „barbarzyństwa” – nie po raz pierwszy zresztą.

W ukazującym się w Lyonie „Journal des Débats” z 8 grudnia 1932 roku, zamieszczono następujące zdanie: „Barbarzyńcy zagrażający społeczeństwu nie pochodzą już z Kaukazu, ani ze stepów Tatarstanu; urodzili się na przedmieściach naszych miasteczek przemysłowych”³⁵. I choć opinia ta odbiła się głośnym

recherche interculturelle..., T. 1, s. 223–229; A. M o a t a s s i m e: *Islam et interculturelité*. W: *La recherche interculturelle...*, T. 1, s. 339–343; M. N a s r a o u i: *Le musulman et les modalités d'adaptation au monde actuel*. W: *La recherche interculturelle...*, T. 1, s. 177–188.

³² Patrz: M. A b d a l l a h-P r e t c e i l l e: *Quelle école...*, s. 62.

³³ A. M a h e r z i: *La femme...*, s. 223 nn.

³⁴ A. S e m p r i n i: *Le multiculturalisme...*, s. 111–113. Szerzej na temat: J. R o m a n: *Pour un multiculturalisme tempéré*. „Hommes et migrations” 1996, nr 1197, s. 18–22.

³⁵ Za: B. C h a r l o t: *De l'éducation...*, s. 345.

echem w sferach politycznych i przez wiele lat była tematem ostrych publicystycznych dywagacji, to dziś istotnie mówi się we Francji o swego rodzaju „powrocie barbarzyńców” — zamieszkujących przedmieścia wielkomiejskie, a wywodzących się głównie z krajów basenu Morza Śródziemnego. „Barbarzyńcy” ci są źle zintegrowani, lecz domagają się pracy, pieniędzy, dobrobytu właściwego nowoczesnemu społeczeństwu, od czasu do czasu okazując swoją złość w ramach potępianych powszechnie aktów przemocy. Oczekuje się więc, że szkoła będzie pomagać w integracji społecznej i kulturowej tych osób — choć o funkcji tej nie mówiono w takim kontekście już dawno³⁶. Mustapha Nasraoui, prezentując przypadek licealistki tunezyjskiego pochodzenia, zwraca uwagę na fakt, że czuje się ona rozdarta między dwoma światami. Świat naukowy, oparty na doświadczeniu oferuje jej obraz rzeczywistości rygorystyczny, logiczny i doskonały, potwierdzony przy pomocy instrumentów stanowiących najwyższej klasy osiągnięcia współczesnej techniki. Przecistawia mu się świat wiary, w którym uprzywilejowane miejsce zajmują uczucia i wierzenia — świat, dzięki któremu doszło do pierwszego intuicyjnego poznania rzeczywistości, a jego skutek stał się integralną częścią osobowości młodego człowieka³⁷. Który z tych światów jest bliższy rzeczywistości? Komu wierzyć: nauczycielowi czy duchownemu? Podręcznikom czy świętym pismom? Rozwiązanie tych problemów przez uczniów wiąże się nie tylko z uzyskaniem odpowiedzi na podstawowe pytania, ale także z dookreśleniem osobistej tożsamości i odniesieniem jej do lansowanej przez szkołę tożsamości obywatelskiej, narodowej. W przypadku dokonania wyboru którejkolwiek z możliwych opcji, pojawia się jeszcze kwestia Obcych — tych z drugiego obozu (lub obozów), ich akceptacji, odrzucenia, czy wręcz napiętnowania.

Nauczyciele szkół publicznych stykający się z zewnętrznymi przejawami religijności uczniów, nie potrafią poradzić sobie z tym problemem, nie rozumiejąc środowisk, z których wywodzą się ich podopieczni. Problem „walki” z chustami muzułmańskimi polega więc nie tylko na sprzeciwie wobec takiego czy innego elementu garderoby, rozumianym jako atak na religię, lecz ma wymiar znacznie szerszy, dotyczący istoty lokalnych stosunków międzykulturowych. Dążenie do zachowania świeckości szkoły jest w tej sytuacji zagadnieniem wymagającym współpracy stron dyskusji o poszanowaniu wartości uniwersalnych i partykularnych, interesów państwa i poszczególnych społeczności obywatelskich. Jak bowiem stwierdza A. Vasquez, szkoła francuska jest dla dzieci cudzoziemców (imigrantów) miejscem, w którym stykają się one z modelami zachowań i normami akceptowanymi przez francuskie społeczeństwo, co stanowi element integracji kulturowej tych dzieci. Szkoła jest więc swoistym Uniwer-

³⁶ Tamże.

³⁷ M. N a s r a o u i: *Le musulman...*, s. 183–184; Patrz także: M. N a s r a o u i: *La Santé Mentale en Tunisie*. „Jeune Afrique” 1976, nr 809, s. 8–9.

sytetem Socjalizacji³⁸. Na uwagę zasługuje także fakt, że dzieci te nie tylko otrzymują wzory kulturowe, lecz także przekazują własne kolegom (współmieszkańcom) zastanym w środowisku przez nich samych, lub przez ich rodziców.

Mówi się dziś o kryzysie świeckości szkoły, przejawiającym się w debatach nad charakterem szkolnictwa publicznego we Francji w ogóle; o kryzysie powstałym wskutek żądań przedstawicieli mniejszości narodowych, ich reperkusji politycznych i upadku ideologii laickiej. Kryzys ten wiąże się z nowym obrazem edukacji lansowanym przez klasę średnią, z której wywodzi się większość uczniów. Współczesna szkoła francuska nie stanowi już tylko kształcącej instytucji narzucającej pewne role i wartości, lecz jest postrzegana w kontekście miejsca i czasu nowych doświadczeń, z którymi młody człowiek uczy się sobie radzić, poszukując motywacji i strategii do podejmowania aktywności. Jest także ośrodkiem, w którym uczeń kształtuje własne wyobrażenie o narodzie i zaczyna rozumieć narodową ideologię. Na fali „poprawności politycznej”, mniejszości domagają się jednak równego traktowania, czego republikańscy konserwatyści zdają się nie zauważać. Powszechnie wiadomo, że mimo istniejącej w szkołach formalnej równości, traktowanie przedstawicieli mniejszości na zasadach segregacji ma miejsce. Świeckość nie osłabła więc jako zasada polityczna, co wiąże się z faktem, że współczesne społeczeństwa są coraz bardziej zlaicyzowane. Nawet zarządcom szkół prywatnych bardziej zależy na osiągnięciu przywilejów socjalnych dla swoich uczniów niż na nauczaniu religii. Mimo jednolitości programowej i podobnego przygotowania kadry dydaktyczno-wychowawczej, takie placówki jak koledże, czy licea – na przykład w Paryżu i na jego północnych przedmieściach – łączy tylko nazwa. Reszta jest zróżnicowana w imię równości i wolności wyboru. Wiele zależy od sytuacji i potrzeb wspólnoty zamieszkującej środowisko szkoły. Im mniejsza homogeniczność środowiska, tym większe zróżnicowanie szkół w nim działających. Sami uczniowie (zarówno ci dawni, jak i obecni) nie postrzegają więc szkoły jako miejsca nie spełniającego ich oczekiwań pod względem światopoglądowym. Postrzegają ją natomiast jako instytucję, która ich jednocześnie przyjmuje i odpycha. Jeśli już podpalają budynek szkolny, to czynią to nie dlatego, że szkoła jest (lub nie jest!) świecka, lecz ponieważ jest to szkoła. Problem nie dotyczy więc poszanowania dla chust muzulmańskich, chrześcijańskich krzyży i kalendarza czy innych przejawów tradycji uważanych za święte przez określone grupy, lecz etosu szkoły w ogóle. Świeckość zaś uchodzi za środek zapobiegania problemom. Nauczyciele mówiąc o świeckości szkoły, mówią nie tyle o obronie republikańskiego uniwersalizmu, postępu czy tożsamości narodowej, co o ochronie spokoju w ich szkole, uzyskiwanej dzięki zakazowi praktyk rasistowskich – choćby nawet mia-

³⁸ A. V a s q u e z: *L'école française...*, s. 285. Za: M. J. C h o m b a r t de L a u w e, C. B e l l a n: *Enfants de l'image*. Paris 1979, Payot, s. 295.

ło się to klócić z okazywaniem swej tożsamości przez poszczególnych uczniów³⁹.

Podchodząc do problemu z perspektywy humanitarnej, Gisele Legault zwraca uwagę na fakt, że imigranci (zwłaszcza ci nowi) mogą odczuwać dyskomfort psychiczny w związku z oddaleniem od miejsc kultu religijnego w ich krajach ojczystych⁴⁰. Może to przyczyniać się do okazywania swej tożsamości religijnej w sposób bardziej widoczny niż zwykle. Niektórzy imigranci, dopiero co pojawili się w obcym kulturowo środowisku, mogą również preferować stosunki z osobami wyznającymi tę samą religię (uznającymi te same wartości), co oni⁴¹. W szerszej perspektywie wiąże się to nie tylko z problemem doboru nauczycieli do klas wielokulturowych, do których uczęszczają dzieci z takich środowisk, ale także pozytywnej dyskryminacji uczniów, która może wywołać nieprzychylnie reakcje pozostałej części środowiska.

Mimo że współczesne kłopoty ze świeckością szkół publicznych we Francji wiążą się z destabilizacją modelu szkół republikańskich, świeckość szkoły nie stanowi problemu centralnego, ogólnego, którego rozwiązanie może doprowadzić do zażegnania kryzysu. Jest on elementem złożonej sytuacji wynikającej z postępującego wewnętrznego zróżnicowania społeczeństwa francuskiego, antagonizacji przedstawicieli poszczególnych grup społecznych; napięć inspirowanych sytuacją międzynarodową itp. Dążenie do jego rozwiązania wymaga mobilizacji rodzin, profesjonalnej kadry pedagogicznej (różnych podmiotów wychowania), samych uczniów i całych środowisk (zwłaszcza tzw. „trudnych”), w których świeckość placówek oświatowych jest postrzegana jako zagrożenie stabilizacji, oraz stanowi uzasadnienie agresji, stygmatyzacji, izolacji itp. Jak pisze F. Dubet: „*Gdy chodzi o świeckość, w żadnym wypadku nie skłania nas do porzucenia jej zasad, bowiem są one zbyt dobrze utrwalone w tożsamości i historii szkoły we Francji, by teraz radykalnie się od nich odciąć. Ważne jest jednak, by realne funkcjonowanie szkoły pozostawało w zgodzie z tą świeckością, aby nie stanowiła one tylko zaklęciem mającego moc mobilizującą przeciwko wąskim mniejszościom muzułmańskim, lecz aby była formą współżycia*”⁴². M. Abdallah-Pretceille postrzega świeckość szkoły francuskiej jako wyzwanie w perspektywie integracji europejskiej i wzrostu tendencji integrystycznych w świecie. Dla autorki świeckość to otwarcie na inność rozpatrywane w kontekście pluralizmu kulturowego⁴³. Jak twierdzi: „*Świeckość to kwestia granicy pomiędzy edukacją religijną lub*

³⁹ F. D u b e t: *La laïcité dans les mutations de l'école...*, s. 86–106.

⁴⁰ Zob. G. L e g a u l t: *Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés*. W: *L'intervention interculturelle*. Red. G. L e g a u l t. Montreal–Paris 2000, Gaëtan Morin Éditeur, s. 77.

⁴¹ G. A u m o n t, N. G u i d o n, G. L e g a u l t: *L'intervention auprès des femmes immigrantes et de leur famille*. W: *L'intervention interculturelle...*, s. 269 nn.

⁴² F. D u b e t: *La laïcité dans les mutations de l'école...*, s. 107.

⁴³ M. A b d a l l a h - P r e t c e i l l e: *Quelle école...*, s. 61 nn.

ideologiczną, a ignorancją przejawiającą się w formie pogardy lub negacji oraz w różnych postaciach religijności. To także granica pomiędzy zróżnicowanymi prywatnymi miejscami formułowania sensu (rodzina, grupa społeczna, regionalna, etniczna czy kulturowa) i miejscem publicznym jakim jest szkoła (która również zasadza się na symbolicznej, wspólnej, transcendentnej kreacji różnic rodzinnych, regionalnych, etnicznych...). Granica pomiędzy monolityczną koncepcją powszechnego celu, który uczynił ze świeckości postulat, a definicją pluralistyczną i otwartą, której aktualizacja może się dokonywać wyłącznie poprzez wychowanie do różnicy i inności. Mówiąc o zasadach nowoczesna świeckość powinna stać się *praxis*: świeckości już się nie głosi, ją się praktykuje, znajdując jej sens w odpowiednich sytuacjach, co pociąga za sobą zarówno edukację, jak i wychowanie obywatelskie”⁴⁴.

Świeckość stanowi obecnie miarę możliwości akceptacji osób różniących się i „nie równych”. To świeckość, a nie szkoła sama w sobie są dzisiaj we Francji (a może także w innych krajach!) zagrożone. Dążenia intelektualistów do zachowania świeckości, oparte są na dążeniach do obrony zasad kulturowych społeczeństwa o określonych tradycjach, którym zagrażają „barbarzyńcy” przybyli z Południa i z prowincji. Ambiwalencja takiej świeckości szkoły, przejawia się w tym, że z jednej strony wymaga się tu rezygnacji z jakichkolwiek symboli i praktyk religijnych, z drugiej zaś prowadzi do przyjmowania (wpuszczania) do szkół wszystkich uczniów takimi jacy są, bez względu na ich wyznanie, tożsamość i indywidualność⁴⁵.

Jako konkluzję można przyjąć następującą refleksję F. Dubeta dotyczącą sytuacji we Francji i uogólnić ją, biorąc pod uwagę inne wielokulturowe społeczeństwa w obecnej sytuacji międzynarodowej: „Praktycznie rzecz biorąc, świeckość nie jest już projektem, lecz stała się regułą neutralności czyniącą ze szkoły teren spacyfikowany, na którym podejmuje się wysiłki unikania konfliktów i »różnic« społecznych. To dlatego nie można wyzbyć się świeckości, zaś obrona »republikańskości« szkoły nie może być identyfikowana ze swego rodzaju »kontr-integryzmem«, nawet jeśli niekiedy zdarza się, że za gwałtownością tej obrony źle ukrywa się wola wykluczenia grup »barbarzyńców«, którzy za nadto destabilizują instytucję. Wiadomo, że uniwersalizm, zawsze identyfikowany z wielką kulturą, może pociągać za sobą lekceważenie i wykluczenie, a nawet rasizm. Jednak ta neutralność sama w sobie pozwala szkole pozostać szkołą, chroniąc ją przed zbyt zajadłymi konfliktami”⁴⁶.

Świeckość współczesnych szkół w wielokulturowych środowiskach może stanowić jeden ze środków zaradczych (określenie jej jako panaceum byłoby niewątpliwie nadużyciem) na problemy wynikające z utrwalania negatywnych stereotypów. Poznawanie Innego – tego w muzułmańskiej chuście, z krzyżem

⁴⁴ Tamże, s. 62.

⁴⁵ F. D u b e t: *La laïcité dans les mutations de l'école...*, s. 86–112.

⁴⁶ Tamże, s. 100–101.

na piersiach, czy ogoloną głową – dokonujące się w atmosferze szacunku dla jego indywidualności, tożsamości i poglądów, może tylko przyczynić się do wzajemnego poznania, zrozumienia, a z czasem nawet akceptacji. Na nauce i pracy w szkole opartej o taką – gwarantującą spokój – regułę postępowania zapewne zależy uczniom, rodzicom, nauczycielom i coraz bardziej zróżnicowanym wewnątrznie społeczeństwom, z których się wywodzą. Ich obecne problemy wynikają z braku poznania i rozumienia Innych, bez względu na to, czy żyją oni w Afganistanie, czy są „barbarzyńcami” z przedmieścia.