

LUCYNA KOPCIEWICZ

Uniwersytet Gdański

## **Szkolna przemoc wobec dziewcząt – przypadek francuskich muzułmanek**

Impulsem do napisania niniejszego tekstu była dyskusja wokół mojej książki zatytułowanej *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt* (Kopciwicz 2011b)<sup>1</sup>, która odbyła się po wykładzie otwartym zorganizowanym przez gdański oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Część wyników badań omawianych we wspomnianej pracy była niedawno opublikowana na łamach kwartalnika *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* (Kopciwicz 2011a). Ponieważ – ze względu na ograniczenia czasowe – dyskusja została przerwana w momencie, w którym zostały wywołane najciekawsze problemy, dlatego warto, jak sądzę, odnieść się do niektórych z nich. Niemniej jednak tekst ten nie został pomyślany jako odpowiedź na poszczególne wątki pojawiające się w dyskusji, ale jako próba spojrzenia na problem nauczycielskiej przemocy wobec dziewcząt z innej perspektywy – perspektywy francuskiej i tamtejszej kultury szkoły, która jest opresyjna dla szczególnej grupy dziewcząt – młodych muzułmanek.

W odniesieniu do zaprezentowanych przeze mnie wyników badań, omówionych w *Nauczycielskim poniżaniu*, zostało sformułowane niezwykle ważne pytanie dotyczące szkolnej przemocy w polskich warunkach. Wydaje się bowiem, że takie praktyki, jak wyśmiewanie uczennic na forum klasy, poniżające nazywanie, brutalne lub wulgarne komentarze kierowane przez nauczycieli do uczennic, naruszanie nietykalności cielesnej uczennic przez nauczycieli (szarpanie za włosy, zmywanie makijażu, obcinanie paznokci), są osadzone w pewnej kulturze szkoły, a ta z kolei eksponuje zasady widzenia i oceny, które funkcjonują w danym społeczeństwie

---

<sup>1</sup> Wykład i dyskusja odbyły się dn. 10.11. 2011 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

(Bourdieu 2006). Czy kwestia szkolnego poniżania (i opresyjnej dla uczennic czy uczniów kultury szkoły) mieści się, w pojemnej formule konfliktu klasowego? Czy silne uklasowanie społeczeństwa byłoby podstawowym źródłem nauczycielskiej przemocy wobec uczennic/uczniów wywodzących się z określonych grup społecznych?

Spółeczeństwo francuskie jest, o czym przekonuje choćby lektura *Dystynkcji*, bardzo silnie zróżnicowane i zhierarchizowane (Bourdieu 2005). Dlaczego jednak francuscy nauczyciele nie ingerują w sferę wyglądu uczennic w tak wyraźny i brutalny sposób, jak czynią to nauczyciele polscy? Dlaczego francuskiemu nauczycielowi nie przyjdzie do głowy zwracanie uwagi na makijaż czy krótką spódnicę uczennicy, ale jest zobowiązany (ustawowo) zareagować w chwili pojawienia się uczennic w „islamskiej chuście”? Warto też zwrócić uwagę na typ dopuszczalnych nauczycielskich interwencji w sferę wyglądu we Francji oraz na działania samych uczennic i ich rodzin w związku z opresyjnym działaniem szkolnych norm dotyczących wyglądu. Przyjrzenie się tym problemom z perspektywy francuskiej przekonuje, iż mamy do czynienia z całkowicie odmienną kulturą szkoły, kształtowaną przez inny typ praktyk społecznych (inne zasady widzenia i oceny). Konflikt klasowy we Francji w perspektywie szkolnej opresji dziewcząt z rodzin imigranckich wydaje się jednak sprawą wtórną.

Kulturę francuskiej szkoły (i kulturowe ramy funkcjonowania w zawodzie nauczycielskim) określa następujący układ czynników, budujących zresztą pewne napięcie wokół uczennic-muzułmanek: nieingerowanie władzy (w tym władz szkolnych) w prywatność obywateli jako najistotniejsza z indywidualistycznych, liberalnych zdobyczy młodzieżowej rewolucji z 1968 roku oraz laickość jako filar wartości republikańskich („wartość publiczna”). W dalszej części tekstu odniosę się do obu tych kwestii, kreśląc na ich tle historię społecznych napięć związanych z obecnością symboli religijnych w szkolnej przestrzeni.

## Maj 1968

Francuski maj 1968 tworzyło szereg burzliwych wydarzeń: protestów, wieców, manifestacji, strajków okupacyjnych i strajku generalnego, które rozegrały się w maju i czerwcu w wielu francuskich miastach. Wydarzenia te określa się mianem rewolucji młodzieżowej, która okazała się cezurą w historii powojennej Francji (Le Goff 2002, s. 6). Maj 1968 roku okazał się wyraźnym zerwaniem z określonym typem „francuskości” w aspektach: kulturowym, politycznym i społecznym. Dokładniej rzecz ujmując, chodziło o zerwanie z „francuskością” utożsamianą ze starą klasą średnią, z jej konserwatyzmem, dystygowanym stylem życia i wizerunkiem, z jej przywiąza-

niem do religii, zachowawczością w sferze obyczajowej i patriarchalizmem. Inne ważne zerwania dotyczyły „starego uniwersytetu” oraz porządku politycznego – odsunięcia od władzy Charles’a de Gaulle’a. Historycy (Giraud 2008, s. 20–25) zajmujący się wydarzeniami maja 68 roku wskazują, że rozgrywały się one w następującym porządku: faza rewolty studenckiej (do 13 maja), okres niepokojów społecznych (13–26 maja) oraz faza kryzysu politycznego (27–30 maja).

Maj 68 roku jest traktowany jako konsekwencja głębokich zmian modernizacyjnych zachodzących we francuskim społeczeństwie lat 60. XX wieku. Do najważniejszych z nich zalicza się: koniec wojny w Algierii i proces dekolonizacji, przekształcenia i zaistnienie nowych ugrupowań lewicowych (w tym komunistycznych) na scenie politycznej, powstanie dynamicznie rozwijającej się kultury młodzieżowej, promującej nowy styl życia, próby zmian relacji Kościoła z wiernymi i wiernych z Kościołem w duchu soborowym (poszukiwanie bardziej bezpośredniej postaci religijności, włączonej w działania na rzecz społecznej zmiany). Ważnym wydarzeniem jest także powstanie ruchu na rzecz upowszechnienia koedukacyjnej szkoły średniej. W latach 60. pojawiają się, co prawda, nieliczne „licea mieszane”, ale większość szkół średnich funkcjonuje w dalszym ciągu w trybie niekoedukacyjnym (Fize 2003, s. 70). Trzeba jednak przyznać, że idea koedukacji była odrzucana głównie przez starą klasę średnią, która obawiała się posyłania swoich córek do szkół, gdzie groziłaby im deprawacja. Z tego względu preferowanym typem szkolnej kariery dla dziewcząt była dalsza edukacja w brytyjskich (prywatnych) żeńskich szkołach średnich z internatem. Kościół katolicki we Francji traktował ideę koedukacji z nieufnością. W 1961 roku w oświadczeniu francuskiego episkopatu można przeczytać o „rzeczywistym zagrożeniu” związanym z koedukacją. Kardynałowie i biskupi francuscy nawiązali bowiem do przesłania encykliki *Divinus Illius Magistri* z 1929 roku, w której papież Pius XI stwierdził, iż koedukacja prowadzi do „zboczeń”, oraz do sugestii, iż działania na rzecz koedukacji są wspierane przez masonerię (za: Fize 2003, s. 74–75). Apogeum oporu klasy średniej wobec koedukacji w gimnazjach i liceach przypada w roku 1967, kiedy we Francji zezwolono na stosowanie pigułki antykoncepcyjnej (tamże, s. 76).

Trzeba mieć na uwadze to, iż mimo niewątpliwej modernizacji społeczeństwa francuskiego w połowie lat 60. XX wieku prawie 92% studentów wciąż wywodziło się z klasy średniej (Zancarini-Fournel 2008, s. 35). Jednak rozwijająca się kultura młodzieżowa dostarczała młodym Francuzom nowych ofert, w tym inspiracji do działania zakorzenionych w rewolucyjnych ruchach Ameryki Łacińskiej – Che Guevara czy Fidel Castro, lub w Chinach – Ho Chi Minh (Touraine 1972).

Bezpośrednią przyczyną wybuchu rewolucji studenckiej były protesty organizowane przez *Ruch 22 Marca* (międzynarodówkę sytuacjonistyczną oraz grupy anarchistów), a zwłaszcza napięcia wywołane aresztowaniem kilku studentów podczas demonstracji antywojennej. W geście solidarności z osobami zatrzymanymi grupa studentów zajęła administracyjną część jednego z wydziałów uniwersytetu Nanterre,

ogłaszając strajk okupacyjny. 2 maja 1968 roku podczas jednego z „antyimperialistycznych” seminariów, które były organizowane również w uniwersytecie w Nanterre, jego uczestnicy doprowadzili do przerwania wykładu profesora René Remonda, co spotkało się z natychmiastową reakcją władz dziekańskich w postaci rozwiązania wydziału. Decyzja ta była przysłowiową iskrą, która roznieciła falę protestów na Sorbonie i w całej Dzielnicy Łacińskiej, zabarykadowanej i okupowanej przez studentów (Dumontier 1990, s. 15). Wtargnięcie sił porządkowych do serca francuskich uniwersytetów – na Sorbonę, wyprowadzenie protestujących tam studentów i aresztowanie przewodniczącego największej centrali studenckiej było bezpośrednią przyczyną włączenia się wielu profesorów do ruchu poparcia studenckiego strajku (do studentów dołączyli między innymi Paul Ricoeur, Alain Touraine, Henri Lefebvre). Protestujący studenci (i ich przywódcy, tacy jak Serge July, René Riesel czy Daniel Cohn-Bendit) sformułowali nowy program polityczny, społeczny i kulturalny, odwołujący się do wolności jednostki, jej samorealizacji, autonomii, samostanowienia i wzrastania w środowisku wolnym od autorytaryzmu, imperializmu oraz paternalizmu władz, próbujących kontrolować prywatne życie obywateli. W tym kontekście warto przypomnieć, że jednym z żądań przedstawionych władzom uniwersytetu przez protestujących było zaprzestanie kontroli seksualności osób studiujących i zniesienie praktyki płciowej segregacji w domach studenckich oraz zniesienie zakazu przebywania na terenie domu akademickiego płci przeciwnej (Donfu 2008, s. 30).

Protesty studenckie spotkały się z nieufnością środowiska robotniczego i kierownictwa związków zawodowych. Postulaty wysuwane przez ruch studencki traktowane były przez związkowych przywódców jako „typowo mieszczańskie” (Zancarini-Fournel 2008, s. 20). Niemniej jednak zdecydowali oni o przyłączeniu się do protestów, czego efektem były wielkie manifestacje z 13 maja 1968 roku, a w kolejnych dniach – strajki okupacyjne w wielu francuskich miastach i wreszcie strajk generalny z 22 maja. Szacuje się, że tego dnia 10 milionów Francuzów nie przystąpiło do pracy (Astarian 2003, s. 45). Mimo pewnej nieufności wobec mieszczańskiego środowiska studenckiego tradycyjne postulaty robotnicze, takie jak wzrost płac czy poprawa warunków pracy, pojawiły się w nowej formule. Domagano się większej swobody w pracy, możliwości samorealizacji oraz udziału w procesach decyzyjnych dotyczących przedsiębiorstwa (Astarian 2003, s. 47).

Symbolem wydarzeń majowych stał się jednak Teatr Odeon, w którym odbyła się wielka dyskusja na temat przyszłego kształtu państwa. Wzięli w niej udział przedstawiciele środowiska: robotniczego, profesorskiego, studenckiego, artystycznego, licealistów, przedsiębiorców i władz Paryża (Caspedes 2008, s. 89).

Mimo licznych represji politycznych, to jest pozbawienia prawa studiowania oraz prawa pobytu dla studentów zagranicznych, którzy poparli francuski protest, delegalizacji wielu partii o komunistycznej proweniencji, maj 68 roku zmienił francuskie społeczeństwo. Skutecznie zakwestionowano tradycyjne wartości francuskie, takie jak autorytaryzm, paternalizm i zachowawczość, które musiały ustąpić miejsca nowym

– indywidualizmowi, niezależności, osobistej realizacji, twórczości oraz pierwszeństwa jednostki, jej praw i wolności (Caspedes 2008, s. 90). Maj 68 zmienił również pedagogikę szkolną. Zaniechano brutalnego kontrolowania młodzieży oraz dyscyplinowania na rzecz podmiotowego traktowania wolnego od nauczycielskiej przemocy. Następstwem tych wydarzeń było również potwierdzenie emancypacyjnej wartości koedukacji jako prawdziwie humanistycznej relacji między ludźmi, relacji wolnej od deformujących, podejrzliwych czy demonizujących ją dyskursów religijnych. Tę kulturową zmianę potwierdziła ostatecznie zmiana ustawy, a dokładnie, tak zwane prawo Haby, na mocy którego w 1975 roku wprowadzono jednolite koedukacyjne gimnazjum w miejsce gimnazjów płciowo zróżnicowanych (Fize 2003, s. 74).

Kulturowa subwersja dotknęła również sfery religii, owocując powstaniem nowych, nieznanych wcześniej fenomenów, takich jak ekumeniczna wspólnota w Taizé, odwołująca się do jednoczącego, niewykluczającego i osobistego przekazu religijnego rozumianego jako „pielgrzymka zaufania”, wspartego prostotą, ubóstwem, kontemplacją i wspólną pracą, powstanie katolickiego ruchu księży-robotników, spełniających kapłańską posługę w realiach robotniczego życia, czy wreszcie – ruchu księży katolickich przeciw przymusowi bezżeństwa (Caspedes 2008, s. 79).

Maj 68 roku był dla wielu Francuzów namacalnym dowodem, iż społeczna siła tkwi nie tyle w przywiązaniu do kultury czy tradycji, ile w twórczej, niezależnej i wolnej jednostce, która nie powinna być krępowana przymusami i zakazami, co najbardziej wyrażało jedno z najpopularniejszych majowych haseł: „zabrania się zabraniać” (Langlois 2008, s. 8).

## Laickość jako francuska „wartość publiczna”

Kolejnym niezwykle istotnym elementem współkształtującym kulturę francuskiej szkoły (i szerzej – sfery publicznej) jest laickość. Laickość jest fundamentem wartości republikańskich (Fize 2003, s. 53). Jest traktowana jako wyraz racjonalnego oddzielenia władzy państwowej od religijnej (tamże, s. 59). W perspektywie historycznej religia, a zwłaszcza instytucjonalny Kościół katolicki, były postrzegane jako „naturalne” zagrożenie dla wartości republikańskich. Obecnie znaczenie laickości zmienia się za sprawą działań prezydenta Nicolasa Sarkozy’ego (a dawniej ministra spraw wewnętrznych i kultury), który wyraźniej eksponuje historyczny związek państwo–Kościół rzymskokatolicki, upatrując w tej relacji przeciwwagi dla radykalizującego się islamu. N. Sarkozy promuje bowiem tzw. laickość otwartą lub pozytywną.

Idea laickości została sformułowana bardzo wyraźnie podczas Rewolucji Francuskiej i stała się jedną z najważniejszych zasad w ogłoszonej *Deklaracji praw człowieka i obywatela* (1789). W XIX wieku postępujące procesy sekularyzacji konsekwent-

nie oddalały instytucje państwa od wpływu Kościoła katolickiego, tworząc podstawę republikańskiego uniwersalizmu. Proces ten został zwieńczony w 1905 roku ogłoszeniem formalnego rozdziału państwa i Kościoła, a konstytucja francuska z 1958 roku w preambule potwierdza laickość republiki. Zatem laickość jawi się jako fundament republikańskości i wartość „publiczna”, jednocząca wszystkich obywateli. Laickość, jak wskazał Jacques Chirac w 2003 roku, jest kamieniem węgielnym republiki, rdzeniem takich wartości francuskich, jak szacunek, tolerancja i dialog (Chirac 2003). Trzeba jednak zauważyć, iż społeczno-polityczna rola tej wartości zmienia się. Początkowo laickość wyrażała jedynie tendencję do redukcji wpływu władz duchowych na życie publiczne i decyzje polityczne, by – w chwili obecnej – stać się zasadą organizującą sferę kultury i wyznaczającą kształt „polityki tożsamości”.

Zasada laickości państwa jest przedmiotem szczególnej troski władz publicznych, które w regularnych odstępach czasu przedstawiają obszerne raporty i wskazania na rzecz jej wzmocnienia i obowiązywania. W 2003 roku na wniosek Jacques’a Chiraca została powołana komisja ds. zbadania zasady laickości w sferze publicznej. Efektem jej prac było uroczyste ogłoszenie „karty laickości”, która stwierdza że: a) szkoła powinna być miejscem wolnym od religijnego wpływu, miejscem wolności i emancypacji; miejscem, w którym zakazuje się manifestowania postaw wskazujących na przynależność religijną; b) wprowadzenie zasady koedukacji we wszystkich miejscach użyteczności publicznej (np. sale sportowe); c) dbanie o równowagę w zakresie treści o charakterze religijnym i agnostycznym emitowanych w mediach (Pena-Ruiz 2005, s. 151). Natomiast w 2005 roku w setną rocznicę rozdziału państwa od Kościoła utworzono kolejną komisję badającą laickość w sferze publicznej. Efektem jej prac jest powołanie do życia tzw. Obserwatorium Laickości – rządowej agendy, której zadaniem jest systematyczne monitorowanie przestrzegania zasady laickości w sferze publicznej: w szkołach, instytucjach użyteczności publicznej, opiece medycznej, dbając, by sfery te były wolne od praktyk czy idei wywodzących się ze sfery religijnej (tamże, s. 154).

Laickość w znacznej mierze zmieniła publiczną i prywatną sferę życia Francuzów. Moralność chrześcijańska w znaczeniu ogólnym, chrześcijańska wizja rodziny czy chrześcijańskie rozumienie seksualności, odwołujące się do prawa naturalnego, nie stanowią już kulturowych ram aktów prawnych ani nie definiują sfery społecznie uznawanych praktyk. Mimo iż Francja jest bardzo często stawiana za wzór sukcesu w zakresie polityki demograficznej, to warto zauważyć, że przedmiotem i beneficjentem tej polityki nie jest „rodzina”, a „dziecko”. To przesunięcie znaczeniowe wskazuje, iż rodzina francuska przeszła zasadniczą metamorfozę, a od 2006 roku większość obywateli tego kraju (50,5%) rodzi się w związkach „niemażeńskich”, regulowanych alternatywnie. Wprowadzenie PACS w 1999 roku (*Pacte Civil de Solidarite*, czyli związków partnerskich) prawnie sankcjonuje zarówno kohabitację par homoseksualnych, jak i heteroseksualnych (Samson 2008, s. 99).

## **Laicka szkoła**

Condorcet, Victor Hugo oraz Jules Ferry są nazywani ojcami szkoły laickiej. Ich zdaniem emancypacyjna misja szkoły nie jest możliwa bez odsunięcia od niej religii. Szkoła powinna być obrazem państwa, jej głównym zaś zadaniem – kształtowanie jego lojalnych obywateli. Taki sposób rozumienia misji szkoły nie zmienił się również w XXI wieku. Nie oczekuje się, rzecz jasna, by uczniowie rezygnowali z praktyk religijnych czy światopoglądu nabytych w środowisku rodzinnym, ale oczekuje się, iż znajdując się w przestrzeni publicznej, będą zdolni do ich zawieszenia, powstrzymując się od manifestowania przynależności religijnej oraz prozelityzmu. Takie ograniczenie swobody wyrażania poglądów w szkolnej przestrzeni ma głębszy sens – chodzi o wskazanie możliwości odwołania się do innych racji czy uzasadnień niż religijny punkt widzenia, o poszukiwanie tego, co uniwersalne, ponad tym, co zróżnicowane (Pena-Ruiz 2005, s. 74).

15 marca 2004 roku francuski parlament przyjął ustawę o zakazie obecności symboli religijnych w szkołach publicznych. Stwierdza się w niej, że projekt szkoły publicznej wyrastający z tradycji Oświecenia zakłada, iż w tej przestrzeni należy zagwarantować wolność sumienia i neutralność, które są najkorzystniejszymi warunkami kształtowania się obywatelskości. Z tego względu szkoła powinna pozostać przestrzenią wolną od nacisków religijnych, filozoficznych, partyjnych, co z kolei zakłada pewne ograniczenia (powściągliwość) w zakresie wolności ekspresji przynależności religijnej. Zabrania się ostantacyjnej manifestacji przynależności religijnej w publicznych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych – gimnazjach i liceach (tamże, s. 76). Prawo to nie ma zastosowania w przypadku szkół prywatnych, choć od 1984 roku kilkakrotnie, bezskutecznie, usiłowano rozciągnąć zasadę laickości na całość systemu edukacyjnego. Trzeba też dodać, iż w ustawie określono, że w przypadku naruszenia zasady laickości procedura dyscyplinarnego usunięcia ucznia ze szkoły powinna być ostatecznością, kiedy zawiodą dialog i mediacja (tamże, s. 74).

Regulacje z 2004 roku były kilkakrotnie zaskarżane przez rodziców uczniów/uczennic, którzy dopatrywali się w nich znamion działań dyskryminacyjnych ze względu na przynależność religijną, co jest – w ich opinii – łamaniem praw człowieka. W 2008 roku Europejski Trybunał Praw Człowieka wypowiedział się w tej sprawie, jednoznacznie stwierdzając, iż laickość jest we Francji zasadą konstytucyjną, fundamentem porządku prawnego. Z tego względu zadaniem szkoły jest obrona tej wartości w sytuacjach, w których jest ona naruszana (Ockrent 2007, s. 331). W podobnym duchu zostało sformułowane stanowisko Pełnomocnika do spraw równości i zwalczania dyskryminacji (HALDE 2008).

Ustawa o zakazie obecności symboli religijnych w szkolnej przestrzeni obowiązuje też w sposób ścisły nauczycieli. Także oni są zobowiązani do niemanifestowania przynależności religijnej i interwencji pedagogicznych, których przesłanki wynikały-

by z owej przynależności. Jedynym odstępstwem od tej zasady (zresztą mocno oprotostowanym przez liczne stowarzyszenia) jest pozwolenie na wolontariacką aktywność rodziców w przestrzeni szkolnej. Rodzice włączający się w pracę szkoły mogą zachować tradycyjne stroje, wskazujące na ich przynależność religijną (turban, chusta, kippa), lub pojawiać się z innymi „ostentacyjnymi” symbolami religijnymi (np. większych rozmiarów zawieszki, takie jak: medalik, krzyż czy gwiazda Dawida).

### **Problem „islamskiej chusty”**

Ustawowe wzmocnienie laickości szkoły jest niewątpliwie związane z problemami francuskiej wizji integracji społeczności imigranckich, które to problemy dały o sobie znać w burzliwej dyskusji wokół „islamskiej chusty”. Przedstawię skrótowo wydarzenia, które wywołały tę dyskusję.

Pierwsze doniesienia o problemie „islamskiej chusty” („czadoru” jak określiła go prasa) pojawiły się w prasie francuskiej w połowie czerwca 1989 roku. Problem dotyczył jednej z uczennic, w przypadku której dyrektor szkoły próbował bezskutecznie wyegzekwować „laicki wygląd”. Do sporu włączyli się także rodzice uczennicy, którzy oskarżyli dyrekcję o dyskryminację. Ojciec dziewczyny, jako przewodniczący stowarzyszenia kultury muzułmańskiej w Vosges (i dyrektor szkoły muzułmańskiej), zwrócił się do przedstawicieli świata akademickiego z prośbą o wyjaśnienie związków „zasady laickości” i „różnicy kulturowej”. Mediacja profesorska poniekąd zakończyła sprawę, ale *de facto* każda ze stron sporu podtrzymała własne stanowisko – uczennica pojawiła się w szkole w chuście, dyrektorka twierdziła, że jest to złamanie zasady laickości (Nordman 2004, s. 10).

Z kolei 18 września 1989 roku trzy nastolatki z gimnazjum w Creil zostały skreślone z listy uczniów na wniosek dyrektora, który w liście do rodziców stwierdził: *chusta jest symbolem religijnym, niedającym się pogodzić z zasadami, na których wspiera się prawidłowe funkcjonowanie szkoły. (...) Naszym celem jest ograniczenie uzewnętrznia wszelkiej przynależności religijnej lub kulturowej. Bardzo państwa proszę o pozwolenie na respektowanie przez córkę zasady laickości, obowiązującej w naszej szkole* (Tevanian 2005, s. 16). Ponieważ rodzice nie wyrazili takiej zgody, uczennice zostały skreślone z listy uczniów. Wróciły jednak do szkoły niecały miesiąc później dzięki mediacji pracowników Ministerstwa Edukacji, którzy wynegocjowali umowę między władzami szkoły i rodzicami. Uczennice mogą przebywać w chuście na terenie szkoły przed zajęciami i po nich, ale podczas zajęć musiały ją zdejmować (tamże, s. 18).

Kolejne incydenty odnotowane w 1989 roku miały bardzo podobny przebieg, z wyjątkiem jednego, który zmusił kolejnych ministrów edukacji do poważniejszego



zajęcia się problemem „islamskiej chusty” w kontekście zasady laickości. W przypadku 17-letniej Saidy, która została wydalona ze szkoły zawodowej, doszło do strajku uczennic, które – nie będąc muzułmankami, na znak solidarności z wyrzuconą koleżanką – przyszły do szkoły w chustach (tamże, s. 20). Wydarzenia te wywołały ogólnonarodową debatę na temat znaków przynależności religijnej oraz olbrzymią manifestację solidarności z represjonowanymi uczennicami.

W styczniu 1999 roku trójka dziewcząt została skreślona z listy uczniów gimnazjum Pasteura w Noyon. Rodzice jednej z nich wygrali sprawę w sądzie powołując się na prześladowanie ich córki ze względu na przynależność religijną. W związku z tymi wydarzeniami nauczyciele z gimnazjum w Nantua na znak solidarności z władzami szkoły w Noyon ogłosili strajk, domagając się bezwzględnego zakazu noszenia „islamskiej chusty” przez młode muzułmanki w szkołach publicznych (tamże, s. 21).

Pierwsze istotne prawne uregulowania kwestii „islamskiej chusty” miały miejsce już w 1989 roku, po incydentach w gimnazjum w Creil. Wówczas minister edukacji, Lionel Jospin, stwierdził, że noszenie chusty samo w sobie nie jest sprzeczne z zasadą laickości. Usunięcie uczennicy ze szkoły byłoby jednak rekomendowane, gdy istnieją przesłanki wskazujące na zagrożenie normalnego funkcjonowania szkoły (tamże). W grudniu tego samego roku w kolejnej regulacji ten sam minister stwierdził, że nauczyciele są zobowiązani do podjęcia decyzji o przyjęciu lub usunięciu ucznia łamiącego zasadę laickości. Tak sformułowane rozporządzenie sprzyjało dążeniom do manifestowania przynależności religijnej, ale też jednoznacznie zakazywało inicjowania sporów religijnych w szkolnej przestrzeni, która powinna pozostać przestrzenią neutralną. Jaka jest więc geneza wprowadzenia bardziej restrykcyjnego prawa z 2004 roku, na mocy którego czyni się z chusty symbol „religijnego sporu” i znak naruszenia zasady laickości?

Już w 1989 roku grupa francuskich intelektualistów oskarżyła ministra edukacji o „zdradę wartości republikańskich” (Ockrent 2007, s. 328). W liście otwartym publikowanym we francuskiej prasie opiniotwórczej grupie profesorów udało się „przesunąć dyskurs” z kwestii religijnych (i naruszenia zasady laickości) na kwestie genderowe. Autorzy listu zwrócili bowiem uwagę, że muzułmańska chusta jest symbolem podległości kobiety mężczyźnie. Zatem *[t]olerować islamską chustę, to otworzyć drogę przed tymi, którzy bezapelacyjnie i raz na zawsze rozstrzygnęli, że kobieta powinna się podporządkować. [...] Akceptując islamską chustę, będącą symbolem kobiecej uległości i poddania, dajecie wolną rękę wszystkim ojcom i braciom w ramach najsurowszego systemu patriarchalnego na ziemi* (Le Nouvel Observateur 1989). Trzeba jednak zauważyć, że jeszcze w 1989 roku we francuskim dyskursie publicznym funkcjonowało dość mocno ugruntowane przekonanie na temat muzułmanki – ofiary patriarchy. Muzułmańskie uczennice w chustach „psuły” zatem podstawowe przesłanie koedukacji, którym jest równość wszystkich podmiotów w sferze publicznej. Chusta, jak sugerują autorzy listu, jest widocznym znakiem „warunkowego” bycia kobiet

w sferze publicznej. Kobieta może się w niej pojawiać, jeśli się zasłoni. Odsłonięta może być wyłącznie w sferze prywatnej. Upominanie się o zdjęcie chusty przez młode muzułmanki można było interpretować jako upominanie się o równość i emancypację. Trzeba jednak zauważyć, że w 1989 roku apel profesorów nie sprowokował poważniejszej dyskusji.

We wrześniu 1994 roku minister edukacji François Bayrou, odnosząc się do kolejnych incydentów związanych z chustą, wprowadził nowe zarządzenie, w którym dokonał podziału na „dyskretne” i „ostentacyjne” symbole religijne. Te ostatnie, jak utrzymywał, nie mogą pojawiać się w szkolnej przestrzeni (Myard 2003, s. 70). Jak zauważa Pierre Tevanian, w latach 1994-2003 około tysiąca młodych muzułmank zostało usuniętych z gimnazjów lub liceów z powodu noszenia chusty. Jednak w niemal połowie przypadków zaskarżenie szkolnych władz przez rodziny wyrzuconych uczennic skutkowało powrotem do szkoły (Tevanian 2005, s. 98). Niejasna sytuacja, a zwłaszcza sprzeczne interpretacje dotyczące laickości i symboliki religijnej zainspirowały ówczesnego prezydenta Jacques’a Chiraca do zbadania tej sprawy. W tym celu powołana została komisja mająca zbadać przestrzeganie zasady laickości, którą pokierował Bernard Stasi. Jej rzeczywistym celem było definitywne rozwiązanie problemu islamskiej chusty. Warto zauważyć, że w oświadczeniu prezydenckim bardzo silnie podkreślany jest związek zasady laickości z przesłaniem koedukacji: *Debata skupia się przede wszystkim na kwestii noszenia chusty w szkołach. Kontrowersje, które wzbudza ta sprawa, odbijają się szerokim echem w naszych mediach. Ożywiają one niegdysiejsze dyskusje o miejscu religii w życiu społecznym i każą postawić pytania o najbardziej fundamentalne w chwili obecnej i w przyszłości kwestie, jak równość dzieci niezależnie od płci w edukacji, a także – poprzez miejsce, jakie zajmuje wiara muzułmańska – o integrację i tożsamość części społeczeństwa należącej do środowisk imigranckich* (Chirac 2003). Niemniej jednak najważniejszą zmianą, która daje się zauważyć w dyskursie medialnym na temat „problemu chusty”, jest sposób mówienia o młodych muzułmankach. Mimo że Chirac usiłował narzucić określone ramy interpretacyjne, odnosząc się do problemu równości (i domniemanej nierówności młodych wyznawczyń islamu), media zdołały wprowadzić do społecznej świadomości całkowicie odmienny obraz muzułmank. O ile chusta w dalszym ciągu była traktowana jako symbol podporządkowania i rezygnacji z wolności jednostki, o tyle zmienił się – zdaniem opiniotwórczych mediów francuskich – sposób jej społecznego wykorzystania. Vincent Geisser zwraca uwagę, iż młode dziewczyny przestały być przedstawiane jako ofiary autorytarnych ojców lub braci, przymuszone do wierności religijnemu nakazowi skromności. Media francuskie, jak przekonuje V. Geisser, zaczęły forsować tezę o „dobrowolnej zależności” muzułmank, o zależności z wyboru, która sprawia, że jawią się one – na równi ze swymi braćmi z francuskich przedmieść – jako wyjątkowo przebiegłe i niebezpieczne (Geisser 2009, s. 36). Zatem noszenie chusty nie jest następstwem patriarchalnej presji, ale efektem wolnego wyboru oraz manifestacji

osobistego zaangażowania lub opowiadania się po stronie religijnego fanatyzmu. V. Geisser wskazuje, że dyskurs medialny zaczął przybierać alarmistyczny i katastroficzny wydźwięk. Dziewczęta w chustce są znacznie poważniejszym zagrożeniem dla laickiej szkoły niż dawniejsze ofiary restrykcyjnego systemu religijnego. W dzisiejszej praktyce noszenia chusty przestał „przemawiać” islam, a zaczął islamizm – międzynarodowy terroryzm islamski. Młode dziewczyny z przedmieść oskarża się o sympatyzowanie z fundamentalistycznymi kręgami muzułmańskimi. Z jednej strony pilnie pobierają nauki religii, uczestniczą w kursach organizowanych w Arabii Saudyjskiej przez tamtejszych imamów, a z drugiej – korzystają ze wsparcia takich stowarzyszeń, jak *Unia Organizacji Muzułmańskich we Francji*, chodzą do muzułmańskich bibliotek, uczestniczą w pracach takich organizacji, jak *Stowarzyszenie Wyzwolonych Kobiet Francuskich i Muzułmańskich* (tamże, s. 37). Nie są już zatem postrzegane jako zacofane, wymagające edukacji i wyzwolenia. Nie są traktowane jako wyrzutek systemu szkolnego, ale wyemancypowane Francuzki, które zostały zmanipulowane lub świadomie sympatyzują z islamskimi siatkami terrorystycznymi.

Warto jednak zauważyć, iż ustawa zakazująca wnoszenia do szkoły (i innych instytucji publicznych) symboli religijnych nakłada na dyrektorów szkół (nie zaś nauczycieli) obowiązek reagowania w przypadku naruszenia zasady laickości. Prywatne poglądy kadry pedagogicznej na problem laickości i „muzułmańskiej chusty” nie mają w takiej sytuacji nic do rzeczy. Nauczyciel jest jedynie zobowiązany poinformować dyrekcję szkoły o incydencie. Ustawodawca określił również dopuszczalne sposoby interwencji w przypadku tego typu incydentów. Rozmowę z uczennicą oraz jej rodzicami odbywa dyrektor szkoły, zawsze na osobności. Interwencja ma być spokojnym i rzeczowym przedstawieniem racji przemawiających za laickością, natomiast decyzję o noszeniu lub nienoszeniu chusty podejmuje uczennica po konsultacji z rodzicami. W przypadku kolejnych incydentów dyrektor ma obowiązek podjąć decyzję o dyscyplinarnym usunięciu ze szkoły. Powrót do szkoły jest możliwy, ale uczennica musi powtórzyć rok nauki, który straciła w następstwie decyzji o wykreśleniu (*Code de l'éducation*, L 145-5-1).

W rok od wejścia w życie restrykcyjnej ustawy o zakazie wnoszenia do szkoły symboli religijnych bilans strat przedstawia się następująco: 48 przypadków usunięć po procedurze dyscyplinarnej oraz setki dobrowolnych rezygnacji ze szkoły, w tym bez prób skorzystania z możliwości powrotu w kolejnym roku szkolnym (Ockrent 2007, s. 337). Opresyjne prawo obowiązuje do dnia dzisiejszego mimo licznych interwencji autorytetów publicznych, takich jak np. Shirin Ebadi, laureatki pokojowej Nagrody Nobla, która w specjalnym oświadczeniu skrytykowała rozstrzygnięcia francuskie. Stwierdziła, że *usunięcie ze szkoły młodych dziewcząt, które noszą chustę, uczyni z nich łatwy łup dla fundamentalistów. Jedynym sposobem walki z fundamentalizmem jest wiedza, kultura i edukacja* (Ockrent 2007, s. 336).

## Zakończenie

Odnosząc zaprezentowane rozważania do wyników własnych prac badawczych omówionych w książce *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt* (Kopciewicz 2011b), trzeba zauważyć, iż o ile krótka spódnica uczennicy, kolczyk w brwi czy dredy same w sobie nie stanowią testu mierzącego stopień demokratyzacji społeczeństwa, o tyle próby dyscyplinowania/regulowania wyglądu uczennic, a zwłaszcza sposoby uprawomocniania nauczycielskich praktyk, których celem jest próba niwelacji uczniowskiej różnorodności, są bardzo dobrym miernikiem uwewnętrznienia demokracji. Jak zauważyła Joanna Rutkowiak, owa internalizacja nie powiodła się w przypadku polskich nauczycieli, co tłumaczy ich skłonność do łamania prawa (a dokładnie: zapisów ustawy o systemie oświaty, regulujących funkcjonowanie w zawodzie, dopuszczalny typ interwencji pedagogicznych). Owa niezinternalizowana przez nauczycieli kompetencja demokratyczna sprowadza się w kontekście polskiej szkoły do praktyk łamania obowiązujących regulacji oraz zjawiska prywatyzacji czy wręcz feudalizacji prawa, a w konsekwencji, do niszczenia świadomości prawnej uczennic i uczniów. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi o wynoszenie prywatnych nauczycielskich stanowisk moralno-estetycznych do rangi regulacji obowiązujących na „prywatnych poletkach”, czyli w zawłaszczonych przestrzeniach klas szkolnych. W świadomości badanych uczennic takie działania nauczycieli, jak wyśmiewanie, poniżanie czy naruszanie cielesnej nietykalności, funkcjonują jako szkolne zasady, z którymi ani badane, ani ich rodzice nie dyskutują i nie podejmują prób walki o ich zmianę. Tymczasem zasada laickości edukacji, która działa opresyjnie w przypadku francuskich muzułmanek, była niejednokrotnie oprotestowywana i zaskarżana przez rodziny uczennic (zarówno w sądach krajowych, jak i międzynarodowych). Opresja szkolna w polskim kontekście prowadzi uczennice i ich rodziny do milczenia, prób „przeczekania” sytuacji, bezradności czy bezwolnego poddania się sfeudalizowanemu prawu, bo „tak tu jest i niczego się nie da zmienić”, natomiast we francuskim – do walki i publicznego zabierania głosu we własnych sprawach na drodze prawnej. Ta istotna różnica „odpowiedzi” na opresję jest możliwa dlatego, że w przypadku francuskim problem dotyczy zasad – a więc publicznych regulacji nałożonych na wygląd (w wąskim zakresie manifestowania religijnej przynależności), a polskim – nauczycielskich prywatnych opinii, jak powinna wyglądać stosownie ubrana młoda dziewczyna (stąd też bardzo szerokie spektrum niedopuszczalnych wizerunków).

Warto również zwrócić uwagę, że dziewczęta w Polsce i we Francji w sytuacjach szkolnej opresji związanej z wyglądem mają okazję do budowania odmiennych kompetencji społecznych. Badane w kontekście polskim wynoszą z tych sytuacji przeświadczenie o „niemożności” negocjowania z władzą. Ich opór wobec nauczycieli wyraża się w stwierdzeniu: „nie słuchaj władzy (bo jest głupia) i rób swoje”. Z kolei francuskie muzułmanki uczą się funkcjonowania w porządku zasad i praw, które moż-

na negocjować lub o które trzeba walczyć. Uczą się również tego, że znajomość prawa jest upelnocniająca, o czym świadczą wygrane procesy, przywrócenie do szkoły itp. Zatem publiczne regulacje są zarówno barierą dla wyrażania ich przynależności religijnej, jak i gwarancją natychmiastowego upublicznienia problemu i negocjowania lub walki o zmianę prawa.

Warto również zauważyć, iż z zaprezentowanych rozważań da się wyczytać odmienną koncepcję nauczycielskiej władzy. Francuski nauczyciel jest przede wszystkim publicznym funkcjonariuszem. W jego interwencjach „przemawia” państwo. Natomiast w interwencjach polskich nauczycieli „przemawia” to, co prywatne i potencjalnie ustrukturyzowane z punktu widzenia innego podmiotu społecznego. Zastanawiając się nad warunkami możliwości władzy polskiego ciała pedagogicznego, sądzę, iż warto zwrócić uwagę na społeczne efekty, które wywołuje potransformacyjne zbliżenie instytucji państwa i religii. Sądzę, że warto byłoby sprawdzić, czy bliskość pola religijnego i pola szkolnego w Polsce nie skutkuje powstaniem specyficznych nauczycielskich dyspozycji, praktyk i strategii, w których w swoisty sposób „eufemizowane” są efekty owego zbliżenia. Jak bowiem zauważył P. Bourdieu w tekście *Śmiech biskupów*, pole religijne dopracowało się charakterystycznych praktyk zarządzania słownictwem, językiem i całą komunikacją, które projektują możliwości zawiadywania relacjami społecznymi (Bourdieu 2009, s. 155).

## Bibliografia

- ASTARIAN B., 2003, *Les Greves en France en mai-juin 1968*, Échanges et Mouvement, Paris.
- BOURDIEU P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- BOURDIEU P., 2006, *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BOURDIEU P., 2009, *Śmiech biskupów*, [w:] P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, WUJ, Kraków.
- CASPEDES V., 2008, *Mai 68, La philosophie est dans la rue!*, Larousse, Paris.
- CHIRAC J., 2003, *Discours relatif au respect du principe de laïcité dans la République*, La Documentation française, 17 grudnia.
- Code de l'éducation*, Article L 145-5-1, LegiFrance, nr 1/9/2004.
- DONFU E., 2008, *Ces jolies filles de mai 68, la Révolution de femmes*, Ed. Jacob-Duvernet, Paris.
- DUMONTIER P., 1990, *Les Situationnists et mai 68*, Ed. Gérard Lebovici, Paris.
- FIZE M., 2003, *Les pièges de la mixite scolaire*, Presses de la Renaissance, Paris.
- GEISSER V., 2009, *Nowa islamofobia*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
- GIRAUD H.-Ch., 2008, *L'Accord secret Baden Baden: comment de Gaulle et les Soviétiques ont mis fin à mai 68*, Éditions du Rocher, Paris.
- HALDE, 2008, *Délibération relative au port du turban sikh par un élève au sein d'un établissement scolaire publique*, Haute Autorité pour la lutte contre les discriminations et pour l'égalité, 1 września.
- KOPCIEWICZ L., 2011a, *Nauczycielskie poniżanie w szkolnych wspomnieniach dziewcząt*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2.

- KOPCIEWICZ L., 2011b, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- LANGLOIS D., 2008, *Slogans pour les prochaines révolutions*, Seuil, Paris.
- LE GOFF J.-P., 2002, *Mai 68: l'héritage impossible*, La Découverte, Paris.
- Le Nouvel Observateur*, nr 1304, 2–8 listopada 1989 (*Ne capitulons pas! List intelektualistów*).
- MYARD J., 2003, *La Laïcité au coeur de la République*, L'Harmattan, Paris.
- NORDMAN C., 2004, *Le Foulard islamique en question*, Ed. Amsterdam, Paris.
- OCKRENT Ch. (red.), 2007, *Czarna księga kobiet*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- PENA-RUIZ H., 2005, *Histoire de la laïcité: genèse d'un idéal*, Gallimard, Paris.
- SAMSON F., 2008, *1968–2008, L'héritage amer d'une génération*, L'Harmattan, Paris.
- TEVANIAN P., 2005, *Le voile médiatique. Un faux débat: l'affaire du foulard islamique*, Raison d'agir, Paris.
- TOURAINÉ A., 1972, *Le Communisme utopique: le mouvement de mai 1968*, Seuil, Paris.
- ZANCARINI-FOURNEL M., 2008, *Le Moment 68, une histoire contestée*, Seuil, Paris.

### **School violence towards girls – a case of French Muslims**

The aim of the article is an attempt of an insight into the culture of a French school and factors that shape it. In this background, a narrower issue of an oppressive effect of school norms that concern pupils' appearance is discussed. The case of French Muslim girls is an interesting departure point for the critical analysis of oppressive actions of Polish teachers.

The article presents the background of social tensions caused by 'the Islamic shawl' and the question of changing the media image of French Muslims. The crucial conclusion of the presented analyses are different social competences (resistance against power), which are formed in subjects that undergo oppressive school norms in Poland and France.