

MARCIN GOŁĘBNIAK

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: marcin.golebniak@dsw.edu.pl, ORCID: 0000-0001-5954-5978

Afryka i Afrykanie, Inuici i Indianie, czyli o inności etnicznej oraz kulturowej w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej w latach 1997–2018

(...) *Lecz mama kocha swojego synka,
Bo dobry chłopak z tego Murzynka.
Szkoda, że Bambo czarny, wesoly,
Nie chodzi razem z nami do szkoły.*
(Julian Tuwim, *Murzynek Bambo*)

W artykule podejmuję temat sposobu przedstawiania, reprezentacji i wizerunku różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach do pierwszego etapu edukacji, zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat, z akcentem na te aktualnie obowiązujące. Przedstawiam w nim wstępne wyniki badań podjętych w tym obszarze w roku szkolnym 2017/18. Obejmują one w głównej mierze analizy podręczników i towarzyszących im ćwiczeń, dopełnione materiałem empirycznym pochodzącym z wywiadów o charakterze nieformalnym, prowadzonych z nauczycielami, bibliotekarzami, księgarzami, studentami i pracownikami wrocławskich hurtowni książek oraz z obserwacji etnograficznych. Taka strategia badawcza, uwzględniająca udzielenie głosu *innym*, umożliwiła mi spojrzenie na wytwór, jakim jest podręcznik w szerszym, niż wąskometodyczne, świetle. Podręcznik stanowi w takim podejściu kulturowy artefakt, a zarazem element towarzyszący czy wręcz wpisujący się w procesy enkulturacyjny uczniów, który można analizować i interpretować z pozycji antropologicznych.

Słowa kluczowe: *podręcznik, różnorodność etniczno-kulturowa, antropologia edukacyjna, etnografia edukacyjna, wyobrażenia etnograficzne*

Wprowadzenie

W artykule podejmuję temat sposobu przedstawiania, reprezentacji i wizerunku różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach do edukacji. Przedstawiam w nim wstępne wyniki badań podjętych w tym obszarze w 2017 roku. Stanowią więc one rodzaj raportu z prac pozostających *in statu nascendi*, obejmując w głównej mierze analizy podręczników dopełnione materiałem empirycznym pochodzącym z wywiadów prowadzonych z nauczycielami, bibliotekarzami, księgarzami, pracownikami hurtowni książek i obserwacji. Taka strategia umożliwiła mi spojrzenie na wytwór, jakim jest podręcznik w szerszym, niż wąskometodyczne, świetle. Podręcznik w takim podejściu, jako wpisujący się w procesy enkulturacyj uczniów, stanowi kulturowy artefakt, który można analizować i interpretować z pozycji antropologicznych.

Przywołany fragment wiersza Juliana Tuwima, ilustrowany pracą Jerzego Karolaka, stanowił jedną z kart *Elementarza* Mariana Falskiego, na którym wychowywały się liczne pokolenia uczniów (*Elementarz* wydawany był od 1910 do 1974 roku). Reprezentowane w nim *wyobrażenia etnograficzne* (Ramos 1999, s. 202)¹ o niewątpliwie, nie tylko z dzisiejszego punktu widzenia, rasistowskim i ksenofobicznym charakterze, reprodukują stereotypy i uproszczenia na temat mieszkańców Afryki.

Jak wskazuje tytuł niniejszego artykułu, najstarsze z analizowanych przez mnie źródeł to materiały dydaktyczne wydane w drugiej połowie lat 90. XX wieku. Kształtowały one sposoby myślenia i *imaginarium* dorosłych już dziś ludzi, którzy w połowie drugiej dekady XXI wieku rozpoczęli studia pedagogiczne. To między innymi dyskusje w ramach prowadzonych zajęć z przedmiotu antropologia kulturowa ze studentami pedagogiki *sprowokowały* mnie do szerszego podjęcia tego tematu, a także skupieniu uwagi na przywoływanych w tekście wydawnictw z lat 2017–2018. Przedstawione analizy i interpretacje nie wyczerpują oczywiście tematu. To zaledwie wstępne rozpoznanie stanowiące asumpt do szerszych poszukiwań w odniesieniu do reprezentacji różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach, w których w perspektywie temporalnej *przyglądam się* wyobrażeniom etniczności i narodowych *wspólnot wyobrażonych* w ujęciu Benedicta Andersona (1997).

Podręczniki szkolne jako przedmiot badań

Analizy podręczników w kontekście problematyki reprezentacji podejmowane są w badaniach międzynarodowych, czego dowód stanowiąc może prężna działalność

¹ Artykuł brazylijskiej antropolożki porusza kwestię odpowiedzialności etnografów i antropologów za tworzenie *wyobrażeń etnograficznych*, opierając się na przykładzie ludu Yanomami. Można by przez analogię wskazać na podobną odpowiedzialność spoczywającą na autorach podręczników.

kilku organizacji naukowych, przede wszystkim International Council for Educational Media (ICEM) czy stowarzyszenie International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Sekcje tematyczne i materiały pokonferencyjne wskazują, że temat podręczników i materiałów dydaktycznych jest żywy. Jednym z obszarów poszukiwań badawczych i analiz jest problematyka przedstawień różnych grup etnicznych i kulturowych². Konferencja IARTEM *Representations of otherness* w 2011 roku, w pełni skupiona wokół przedstawień różnorodności w podręcznikach i materiałach dydaktycznych, jest tego potwierdzeniem.

Ważnym tematem poruszonym zarówno na poziomie globalnym, jak i lokalnym w kontekście dyskusji o podręcznikach szkolnych i materiałach dydaktycznych jest ich upolitycznienie. Na zjawisko to w polskich realiach zwraca uwagę m.in. Bogusław Śliwerski, podkreślając, że *nie są one jedynie tekstami kultury, w których ma miejsce odzwierciedlenie współczesnej wiedzy o świecie. Dla polityków są one (...) doskonałym źródłem, medium do przekazywania uczniom pożądanego ideologicznie systemu znaczeń i interpretacji, by możliwa była interioryzacja systemu wartości* (2015, s. 221). Autor monografii *Pedagogika a polityka* przywołuje również analizy prowadzone przez pedagogów wczesnoszkolnych i szkolnych (Chomczyńska-Rubacha 2011a; 2011b; Klus-Stańska 2000; Kochan 2009; Wiśniewska-Kin 2013), stanowiących, według niego, potwierdzenie tezy mówiącej o tym, że *w III RP mamy do czynienia z dostosowaniem podręczników szkolnych (...) do programów kształcenia w sposób ściśle powiązany z ideologią panującej władzy* (tamże).

Problematyka sposobów przedstawiania i reprezentacji różnych grup w *curriculum* podejmowana była w ostatnich latach w polskiej pedagogice przez badaczy edukacji reprezentujących w akademickiej pedagogice nurt krytyczny, często pod szyldem edukacji globalnej i antydyskryminacyjnej (Abramowicz 2011). Nie brakuje również tego rodzaju analiz w badaniach pedagogicznych prowadzonych z organizacjami pozarządowymi czy związanych z nimi i aktywizmem. Przykład stanowią tu działalność Instytutu Globalnej Odpowiedzialności oraz Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, których element stanowią publikacje podejmujące problematykę ubóstwa i nierówności społecznych, dyskryminacji na tle etniczno-narodowym, religijnym oraz ze względu na płeć. Przy tej okazji warto się zastanowić, w jakim stopniu klucz analizy *globalna północ, globalne południe* jest trafny i *pracujący* w odniesieniu do półperyferyjnego kraju leżącego w środkowo-wschodniej Europie. Być może inne klucze analityczne, takie jak teoria *systemów-światów* Immanuela Wallersteina, byłyby w tym przypadku trafniejsze (Starnawski 2015).

² Problematykę różnorodności w wizualnych przedstawieniach w polskich podręcznikach podejmowały m.in. Violetta Kopińska w artykule *Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie* (2014) oraz Joanna Kaim-Kerth w *Non-Poles in Polish history textbooks* (2011). W przypadku pierwszego artykułu analizy oparte zostały na koncepcji analizy materiału wizualnego Theo van Leeuvena i Gunthera Kressa. Za dyskusyjną uznać można (z różnych względów) zastosowanie przez autorkę kategorii biały, nie-biały, czy tytułowe pojęcie koloru skóry.

Przywołując przykłady podejść w analizach podręczników, nie sposób nie wspomnieć o szerszym kontekście dotyczącym badań poświęconych tej problematyce. Mam tu na uwadze prace wybitnych pedagogów współtworzących przedwojenną polską tradycję badawczą w postaci *teorii książki szkolnej*, jak się niekiedy utrzymuje, odrębnej subdyscypliny pedagogicznej. Podkreślić też należy, że jej najwybitniejsi przedstawiciele – Roman Ingarden oraz Zygmunt Mysłakowski znaleźli kontynuatorów w osobach Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sońnickiego, Tadeusza Parnowskiego, Feliksa Polaszka, Wincentego Okonia, Wojciecha Kojasa, Leona Lei, Stanisława Kaczora czy Józefa Skrzypczaka również w okresie powojennym. Wydaje się jednak, że mimo tej mnogości opracowań dotyczących podręczników autorzy ci, z oczywistych względów natury historycznej, w nikłym stopniu zainteresowani byli analizami problemu reprezentacji w podręcznikach różnorodności etnicznej, narodowej i kulturowej. Zarówno w okresie międzywojennym, jak i PRL-u, nie był to *wygodny* wątek do podejmowania w debacie publicznej. Wincenty Okoń we wprowadzeniu do klasycznej *Dydaktyki ogólnej* – w rozdziale *Funkcje i treść podręczników szkolnych* opisuje kryteria doboru treści podręcznika jako: merytoryczność – kryterium naukowości (rozumiana jako *dokładność naukowa, obiektywność, systematyczność, przystępność, związek z życiem, aktualność*), *spojrzenie na treść podręcznika od strony ucznia (...)* *stosunek oraz zgodność podręcznika z programem* (Okoń 1998, s. 300–303). Obok nich wskazuje także na kryteria szczegółowe, związane z metodyką nauczania poszczególnych przedmiotów. W tym fragmencie autor przytacza wytyczne UNESCO, przyjęte w 1961 roku, również przez Polskę, a dotyczące podręczników historii i geografii. Wśród nich *traktowanie wszystkich krajów na płaszczyźnie równości, wybór ilustracji odpowiadających aktualnej fazie rozwojowej danego kraju, eliminowanie wszelkich przejawów nienawiści lub pogardy względem innych narodowości lub innych ras* (tamże, s. 304).

Warto zastanowić się, dlaczego tego rodzaju wytyczne nie miałyby dotyczyć również klas nauczania początkowego oraz w jakim stopniu zalecenia UNESCO powinny być uwzględniane po ponad pięćdziesięciu latach od momentu wydania tego dokumentu. Pytanie to staje się osią wywodu w kolejnych fragmentach tekstu.

Kuwejcki bazar 2018

Wybór tematyki reprezentacji różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach podyktowany jest w głównej mierze ważnym dla edukacji zmieniającym się jej realiom społecznym i kulturowym dotyczącym imigracji oraz debacie, która wokół niej jest organizowana. Naczelnym jej kontekst stanowią tzw. kryzys migracyjny i towarzysząca mu od 2015 roku polityczna dyskusja antyislamskiego populizmu z jednej strony, z drugiej zaś zjawisko masowej imigracji, w głównej mierze z Ukrainy, ale

też Białorusi i Rosji, oraz krajów subkontynentu indyjskiego i innych, takich jak Uzbekistan, Turcja, Syria czy Azerbejdżan³, dla których Polska stała się celem masowej migracji, przewyższając liczbą wydanych pozwoleń na stały pobyt (a także na pracę – w dziewięciu na dziesięć przypadków) osobom spoza Unii Europejskiej, w zestawieniu EUROSTATU, takie kraje, jak Niemcy czy Wielka Brytania⁴. Jednocześnie migracja ta częściowo nabrała *łańcuszkowego* charakteru, czego przejawem jest rosnąca liczba dzieci imigrantów uczęszczających do polskich szkół. Dane opublikowane w Rzeczpospolitej (RP 23-02-2018) pokazują, że w 2012 roku w całym systemie publicznej edukacji było 1074 uczniów obcokrajowców, a w 2018 tylko w Krakowie już 2000, w Warszawie zaś 3500. Dotyczy to również mniejszych miejscowości. Można by rzec, że Polska w 2018 roku stała się Geertzowskim *kuwejckim bazar*em, miejscem docelowym dla emigrantów ekonomicznych, a nie politycznych, jak miało to miejsce w wojennej historii (w latach 50. uchodźcy polityczni z Grecji, w latach 90. z Czeczenii).

Mamy zatem do czynienia ze zmianą wyobrażeń w świadomości potocznej na temat etnicznej i kulturowej inności **od projekcji i reprodukcji kulturowych stereotypów do poziomu realnych doświadczeń kontaktów z innym**. Przejście to znajduje jednak, w moim przekonaniu, w nikłym stopniu odzwierciedlenie w podręcznikowych *wyobrażeniach*.

Nawiązując do wiersza Juliana Tuwima przytoczonego na początku artykułu, zaakcentować należałoby jego nieaktualność również w przywoływanym fragmencie – *Szkoda, że Bambo, czarny, wesoły; Nie chodzi razem z nami do szkoły*. Co prawda w polskich szkołach nie spotkamy Bambo, ale uczniami ich są dziś, obok Ali i Olka, także Olga, Oleg, Kim, Yong Wu, Lakshmi czy Arun. Jak zauważa Clifford Geertz, w charakterystyczny dla siebie ironizujący sposób, *każdy może odwołać się do doświadczeń z własnego otoczenia. Nie cała ta różnorodność jest równie ważna (...), równie nagląca (nie musimy czepiać się wierzeń religijnych człowieka, który sprzedaje nam znaczki pocztowe), nie cała też wyrasta z wyrazistego kontrastu kulturowego. To jednak, że świat we wszystkich swych lokalnych punktach coraz bardziej przypomina kuwejcki bazar, a coraz mniej angielski klub dżentelmenów (...) wydaje się wystarczająco pewne. Etnocentryzm polegający zarówno na myśleniu o innych w kategorii „te gnidy”, jak i w kategoriach „błogosławieństwa kultury” może, lecz nie musi pokrywać się zakresowo z rodzajem ludzkim, teraz jednak na ogół trudno jest umiejscowić jego centrum w wielkim natłoku skonfrontowanych ze sobą różnic. Les milieux są całkowicie mixtes. Nie tworzą jak dawniej umwelte* (Geertz 2003, s. 111).

³ www.migracje.gov.pl

⁴ W 2018 roku Polska stała się krajem przyjmującym największą liczbę imigrantów ekonomicznych spoza krajów członkowskich ze wszystkich krajów Unii Europejskiej (624 tys. osób – dane EUROSTAT) – <https://ec.europa.eu/eurostat/home>

Pytania o różnorodność i inkluzję

Jak przedstawione zjawiska związane z masową imigracją i debata wokół niej prowadzona mają się do treści przedstawianych w szkolnych podręcznikach oraz jak zmieniła się edukacja wczesnoszkolna od 1989 roku w kontekście przedstawiania różnorodności etniczno-kulturowej? Zakreślić tu można dwa bardziej szczegółowe pola problemowe: **1.**: Czego dowiadują się o różnorodności etnicznej i kulturowej świata uczniowie klas I–III z podręczników? Czego się uczą? Co odkrywają, nawiązując do tytułu jednego z podręczników – *Elementarz odkrywcy*. Jak podręczniki opowiadają i przedstawiają nie tylko różnorodność, lecz także kulturę dominującą? **2.**: Jak podręcznik powinien opowiadać o różnorodności etnicznej i kulturowej świata?

Podjęte analizy dotyczą materiałów dydaktycznych kategorii, stanowiących odrębne elementy edukacji wczesnoszkolnej: nauczania ogólnego, nauczania religii, języka angielskiego, choć, jak już wspominałem, w niniejszym opracowaniu skupię uwagę na dwóch pierwszych. Mając na uwadze to, że w procesie kształcenia ogólnego, uczenia języka obcego i w ramach lekcji religii mamy do czynienia z odmiennymi celami, zastanawiające jest, czy podręczniki przedstawiają trzy różne wyobrażenia dotyczące *inności* i *innego* w znaczeniu etniczno-kulturowym i narodowym.

Dystynkcje

Zanim przejdę do bardziej szczegółowych analiz dotyczących dwóch kulturowych wyobrażeń inności w podręcznikach dla klas I–III – Afrykanów i Inuitów, chciałbym wskazać dystynktywne elementy przedstawiane w podręcznikach do kształcenia ogólnego oraz do nauki religii. Na pochodzącej z 2017 roku liście ministerialnej podręczników nauczania ogólnego znajduje się aż jednaście serii podręczników i ćwiczeń, które mogą zostać wybrane przez nauczycieli w szkole⁵. Do analiz posłużyły, w przypadku opisywanych tu poszukiwań, serie: *Oto ja*, *Elementarz odkrywców* oraz *Uczymy się z Bratkiem*. We wszystkich analizowanych dotąd seriach wydawnictw podręcznikowych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym tematyka różnorodności stanowi margines tematów lekcji. Na kilkadziesiąt postaci w każdym zeszytce odnaleźć można zaledwie kilka reprezentujących *inność* etniczną (zob. tab. 1).

⁵ *Lokomotywa*, *Elementarz*, *Elementarz odkrywców*, *Oto ja*, *Szkolni przyjaciele*, *Nowi tropiciele*, *Gra w kolory* (klasy 1–3), *Szkolna Trampolina*, *Ja i moja szkoła na nowo*, *Uczymy się z Bratkiem*; *Ja*, *Ty*, *My*; *My i nasz elementarz/My i nasza szkoła*.

Tabela 1. Przynależność etniczno-kulturowa postaci występujących w podręcznikach (bez ćwiczeń) dla klas pierwszych szkoły podstawowej do nauczania ogólnego oraz do nauki religii, analiza ilościowa

Grupy etniczne	<i>Oto ja</i> – podręcznik polonistyczno- społeczny cz.1 i 2. oraz podręcznik matematyczno- przyrodniczy cz.1 oraz cz. 2 <i>Klasa 1</i>	Udział procent- towy	<i>Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje</i> kl. 2	Udział procent- towy	<i>W drodze do wieczernika</i> kl.1	Udział procent- towy	<i>Jesteśmy w rodzinie Pana Jezusa</i> kl.1	Udział procent- towy
Ogółem	906	100%	467	100%	1340	100%	753	100%
Europejczycy	862	95,14%	451	96,57%	1175	87,68%	673	89,37%
Afrykanie	35	3,86%	6	1,28%	48 (3 ilustracje)	3,58%	6	0,79%
Inuici	0	0%	4	0,85%	1	0,074%	0	0%
„Indianie”, natywni mieszkańcy Ameryk (z wyłączeniem Inuitów)	0	0%	1	0,21%	1	0,074%	0	0%
Romowie	0	0%	0	0%	0		0	0%
Chińczycy	3	0,33%	1	0,21%	1	0,074%	0	0%
Arabowie	1	0,11%	0	0%	4	0,29%	0	0%
Wietnamczycy	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Tatarzy	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Żydzi	0	0%	4	0%	109	8,13%	74	9,82%
Indusi	0	0%	0	0%	1	0,074%	0	0%
Inni nie- Europejczycy	5	0,55%	0	0%	0	0%	0	0%

Źródło: opracowanie własne.

Warto zauważyć, że w ikonografii podręczników i ćwiczeń kształcenia ogólnego licznie reprezentowane są postaci dzieci, ale również dorosłych z niepełnosprawnościami, w tym również takie, które pokazują współdziałanie tych osób ze sprawnymi uczniami i dorosłymi. Tego rodzaju przedstawienia i problematyka widoczna jest

w przypadku wydawnictw *Oto ja, Elementarza odkrywców*, a w szczególności w *Bratku*. Obecność tego wątku odróżnia podręczniki kształcenia ogólnego od tych do nauki religii, gdzie przedstawienia osób z niepełnosprawnościami są nieliczne. Wspólny element ikonografii podręczników kształcenia ogólnego to tzw. *fotografie stockowe* pochodzące z płatnych zbiorów, do których prawa własności posiadają w wielu przypadkach międzynarodowe podmioty. Materiały wykorzystywane przez autorów podręczników pochodzą także z Ameryki Północnej i reprezentują tamtejsze realia, również te etniczne.

Podręczniki do religii wyznania rzymsko-katolickiego zatwierdzane zostają przez Konferencję Episkopatu Polski⁶ i dystrybuowane są poprzez odrębny system na poziomie diecezji. Wybrany przez diecezję zestaw podręczników obowiązuje w szkołach na jej terenie. Pewną sprawczością dysponuje katecheta, który może zgłosić inny podręcznik. We wrocławskim przypadku to seria Wydawnictwa Apostolstwo Modlitwy (WAM), przedmiotem analizy były także serie wydawane przez *Jedność* oraz Wydawnictwo Świętego Wojciecha.

Ikonografia w podręcznikach do nauki religii opiera się na materiale wizualnym w postaci fotografii wykonanych na *miejscu*, przedstawiających lokalny kontekst. Niektóre fotografie były wykonane kilkanaście lat temu, czego można domniemywać po szczegółach, takich jak znajdujące się na nich urządzenia elektroniczne czy wygląd postaci. Szczególnie widoczne jest to w dawno nieaktualizowanym podręczniku WAM.

Wspólny element obecny w podręcznikach i ćwiczeniach do nauki religii to wizualny i komunikacyjny (w znaczeniu tzw. *komunikacji wizualnej*) ich aspekt – jaskrawa kolorystyka, komiksowa forma, przeplatająca się z ikonografią chrześcijańską. Pojawiają się liczne wyobrażenia Żydów, co rzecz jasna wynika z obecności tematyki biblijnej. Kulturową odmienność wyrażają i akcentują ubiory oraz stroje postaci biblijnych. W żadnym z podręczników nie pojawia się etnonim *Żyd* ani termin *żyd* w znaczeniu przynależności religijnej. Licznie za to przywoływane są nazwy geograficzne miejsc stanowiących scenografię przedstawianych historii. Poza biblijnymi przedstawieniami nie-Europejczyków są niemal nieobecne, podobnie jak problematyka dotycząca różnorodności etnicznej i kulturowej, zarówno tej lokalnej, jak i globalnej, o czym szerzej w dalszej części.

Nieobecni

Jak już wskazywałem, w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej tematyka różnorodności i jej wizualne wyobrażenia stanowią margines. Jednocześnie w tym limitowanym zestawie brak postaci Ukraińców, Wietnamczyków, Indusów, Nepalczyków

⁶ <https://episkopat.pl>

czy Koreańczyków, zatem reprezentantów najliczniejszych grup imigrantów ekonomicznych w Polsce. Nieobecni są też przedstawiciele grup uznanych w świetle polskiego prawa za mniejszości etniczne i narodowe, jak Romowie czy Tatarzy.

Ważnym pytaniem dla podejmowanej tematyki badań jest to, czy (jak) sposób reprezentacji etniczności w materiałach dydaktycznych dla klas nauczania początkowego uległ zmianie w ostatnich dwudziestu latach. Za taki temporalny punkt wyjścia chciałbym potraktować dwa przedstawienia pochodzące z podręcznika Teresy Malepszej i Grzegorza Trochimiuka *Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje*. W dalszej części chciałbym przyjrzeć się przedstawieniom różnorodności etnicznej i kulturowej, opierając się na dwóch przykładach, posiadających odmienny kontekst, lecz zarazem stanowiących egzemplifikację przedstawień i sposobu mówienia o problematyce różnorodności kulturowej.

Przykład 1. Afrykanie

Opowieść o maskach

Strona w podręczniku *Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje*. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy II* podzielona jest poziomo na dwie części. W górnej znajduje się tekst:

[Skąd się wziął zwyczaj przebierania w karnawale i skąd się wzięły maski?

Działo się to bardzo, bardzo dawno temu w Afryce. W wiosce murzyńskiej mieszkało dwoje dzieci. Tata ich był wodzem plemienia, a mama zajmowała się gospodarstwem. Tak samo jak inne kobiety z wioski chodziła codziennie po wodę do rzeki. Droga była daleka i niebezpieczna, więc dzieci zawsze zostawały w domu.

Ale pewnego razu uparły się towarzyszyć matce. Nie pomogły zakazy i naleganie, żeby zostały w domu. I wtedy mama wpadła na taki pomysł. Na dzbanie zrobionym z tykwy, w którym zawsze nosiła wodę, kawałkiem węgla wymalowała twarz groźnego potwora i schowawszy się za dzbanek, pokazała go dzieciom. Pomogło. Wystraszone dzieci szybko zawróciły do domu.

I jak głosi legenda, właśnie od tamtej pory ludzie zaczęli używać masek. Najpierw – zrobionych z liści, kory lub skóry, potem bardziej już doskonałych i pięknych. Maski towarzyszyły im w najrozmaitszych obrzędach, smutnych i wesołych, a zwyczaj przebierania się w maski przetrwał w Afryce do dziś.] (Malepsza, Trochimiuk (red.) 1997, s. 95).

Dolną sekcję stanowi ilustracja, której kompozycja i sposób przedstawienia do złudzenia przypomina kartkę z *Elementarza* Falskiego z *Murzynkiem Bambo*. W centralnym miejscu przedstawione zostało skupisko palmowców, pośród których znajduje się dwoje afrykańskich dzieci i nieco powyżej dwie małpy zawieszona na konarach

drzewa. Dzieci przedstawione są w spódniczkach z rafii. Trudno odróżnić ich płeć, choć po wnikliwym przyjrzeniu się pewne detale, takie jak fryzura (warkoczyki) i ozdoby (bransolety) u jednej z postaci, mogą świadczyć o tym, że to dziewczynka. Zielona kolorystyka ilustracji i okraszające całość wizerunki kolorowych papug wyznaczają ewolucjonistyczny *stan dzikości* Afrykanów, choć z zastrzeżeniem, że było to *dawno, dawno temu*.

Opowieść jest, z pozycji dydaktycznych, dyskusyjna z wielu względów. Pomijając aspekt stylistyczno-językowy (szyki wyrazów: *tata ich; potem bardziej już doskonałych*) trudno nie zauważyć, że stanowi ona reprodukcję stereotypowych wyobrażeń na temat Afryki. W takim ujęciu:

- 1) *Afryka to państwo*; podpisy ilustracji w podręcznikach nie wskazują konkretnych miejsc lub państw na kontynencie, czy konkretnych miast (jak miało to miejsce w przypadku geograficznych miejsc i krajów w podręcznikach do nauki religii). Afryka stanowi monolit geograficzno-kulturowy.
- 2) Kolejny stereotyp to *murzyńskie wioski*, które tworzą masajskie *manyatty* jako siedziby mieszkańców Afryki, choć Masajowie stanowią niewielką część ogólnej liczby jej ludności (około miliona wśród prawie półtora miliarda mieszkańców kontynentu).
- 3) *Tata był wodzem plemienia, mama zajmowała się gospodarstwem* – widzimy tu europocentryzm, ekstrapolowanie punktu widzenia Europejczyków na formy małżeństw, strukturę rodzinną i organizację społeczną grupy z etnocentrycznych pozycji, gdy tymczasem w społeczeństwach Afryki odnajdziemy olbrzymią różnorodność ich form, odbiegających od europejskich wyobrażeń, jak np. małżeństwa kobiet w Kenii i Tanzanii.
- 4) Trywializacja kultury afrykańskiej – Zwyczaj *przebierania się w maski* powiązany jest z tematem lekcji dotyczącym karnawału. Podręcznik przedstawia dziewiętnastowieczny obraz Afryki i Afrykanów, który odnaleźć można również we współczesnych wydawnictwach powielających tego rodzaju wyobrażenia.

Podróże dalekie i bliskie

Na ilustracji z podręcznika *Oto ja* dla klasy pierwszej z 2017 roku widać zmianę, która dokonała się w podręcznikowym wyobrażeniu Afryki. Dżungla została wykarczowana, a w jej miejsce pojawiły się kępy palm, choć na ilustracji ze strony 71 w tle znajduje się niewielki zielony horyzont (chyba nadal istniejący las tropikalny). Zmienił się również Afrykanie – wszystkie postaci są odziane po europejsku. Na 30 postaci pojawia się wizerunek tylko jednego mężczyzny – seniora. Nie zmieniły się siedziby, nadal to masajskie *manyatty*.

Jestem pomocnikiem misjonarzy

Następna egzemplifikacja przedstawienia Afryki pochodzi z podręcznika do nauki religii dla klasy III *Przyjmujemy Pana Jezusa*. Stanowi ono reprezentatywny przykład tego, jak o kontynencie opowiadają materiały dydaktyczne do tego przedmiotu. To obraz Afrykanów – biorców pomocy humanitarnej, rozpowszechniony w odniesieniu do przedstawień i wizerunku kontynentu w dyskursie medialnym jako *pornografii biedy*. Na dziewięć przedstawionych na ilustracji postaci znajduje się tylko jeden mężczyzna, niosący worek z otrzymaną od misji w ramach pomocy humanitarnej żywnością. Pozostałe z nich to sześcioro dzieci, Afrykanka i europejska lekarka znajdująca się w jej centralnym miejscu (wykonuje zastrzyk leżącej kobiecie). Na osiem postaci cztery z nich (dzieci) są półnagie (znów spódniczki, choć tym razem nie z rafii), mężczyzna i nastolatek odziani są w ubrania europejskiego kroju, zaś hospitalizowana kobieta ubrana jest w *tradycyjny* sposób. Instrukcja w podręczniku mówi: *[wklej odpowiednie naklejki, a następnie przyjrzyj się rysunkom i powiedz, w jaki sposób misjonarze pomagają ludziom. Pokoloruj rysunki.]* Naklejki nie pozostawiają uczniom przestrzeni do tworzenia zindywidualizowanych obrazów, które dziecko mogło już przyswoić poprzez inne *kanały enkulturacyjne* jak popkultura i media (Siegel 1973, s. 51), ale również media elektroniczne, gry czy strony internetowe.

O tym, że o Afryce należy i można mówić inaczej, przekonują aktywiści organizacji *Afryka inaczej*. W 2011 roku organizacja udostępniła w sieci podręcznik dla nauczycieli *Jak mówić o Afryce, Czy Afryka jest krajem?*, który stanowić może przykład tego, jak opowiadać o Afryce bez powielania etnocentrycznych wyobrażeń i reprodukcji obrazu kontynentu biedy, ubóstwa i zacofania.

Przykład 2. Inuici, czyli *Eskimosi*⁷

Na wyobrażeniach etnograficznych dotyczących kultury Inuitów wychowały się pokolenia antropologów, a badania terenowe prowadzone wśród nich zmieniały świat antropologii, a także film etnograficzny i dokumentalny. Za przykład takich innowacji mogą posłużyć badania etnolingwistyczne (problematyka dziedzin semantycznych w języku, jego aglutacyjności, kategorii pojęciowych etc.), film Roberta Flaherty'ego *Nanook of the North* stanowiący jedną z podwalin subdyscypliny, a zarazem podejścia,

⁷ Nazwa *Eskimosi* (*Eskimo*) to etnonim nadany przez grupę rdzennych mieszkańców Kanady z grupy Algonquin, mający obraźliwy dla Inuitów charakter, oznaczający *jedzącego surową rybę* (analogicznie patrząc, to tak jakby w materiałach dydaktycznych stosowano ksenofobiczny w charakterze termin *Zaboja-dzi*, funkcjonujący w repertuarze języka polskiego, a dotyczący Francuzów). Kanada gwarantuje Inuitom prawo do stosowania natywnego etnonimu w obiegu dokumentów, a także kontroli (pod sankcją prawną), choć w ograniczonym stopniu nazewnictwa dotyczącym grupy w dyskursie edukacyjnym i medialnym.

jakim stała się, wykorzystująca nowe narzędzia w postaci rejestracji filmowej, antropologia wizualna czy badania prowadzone wśród Inuitów z Ziemi Baffina przez Franza Boasa, wytyczające nowe kierunki analiz, interpretacji i prowadzące w konsekwencji do wyłonienia *nowoczesnej* formuły antropologii kulturowej.

Jak opowiada się o tej fascynującej badaczy antropologów kulturze w podręcznikach dla klas I–III? Asumpt do zajęć o sposobie życia Inuitów w podręczniku dla klasy drugiej z 1997 roku ma stanowić stanowi wiersz Tadeusza Śliwiaka z lat 60. *Słodki domek*:

Pewien Eskimos
dla swoich dzieci
zbudował domek.
(...)
Ze śmietankowych
Lodów są ściany.
Okna z lizaków.
Zamiast firanek
zwisają sople.
(...)
Drzwi z czekolady
Zrobił mrożonej.
Nad drzwiami z cukru
Powiesił dzwonek.
Ulepił jeszcze
Dzbanki na kwiaty,
Też z lodów – ale
Z lodów *Cassate*.
Gdy dzieci w domku
Tym zamieszkały,
To go lizały, lizały, lizały...
Aż się pochorowały.

Zadania do tego fragmentu podręcznika sformułowano następująco: *co wiesz o życiu i zwyczajach Eskimosów? Jak wyglądało igloo Eskimosa z wiersza? Przeczytaj odpowiedni fragment* (Malepsza, Trochimiuk (red.) 1997, s. 69). Inuici przedstawieni są tu w kontekście, który Alcida Ramos nazywa *pogonią za egzotyką* (1999). W tym przypadku to *uegzotyczenie* polega na nadaniu *cukierniczego* sztafażu. Kultura Inuitów mogłaby stanowić skuteczny asumpt do dyskusji o różnorodności kulturowej, funkcjach języka czy stylu życia w klasycznym antropologicznym rozumieniu, jako ekonomicznemu sposobowi funkcjonowania ludzkich społeczeństw, także tego w którym żyje uczeń, etc. Ten ostatni wątek był podejmowany w niektórych

podręcznikach, w lekcjach opartych na opowiadaniu Czesława Centkiewicza *Anaruk, chłopiec z Grenlandii*.

Przyglądając się obecności i przedstawieniach różnorodności etnicznej w podręcznikach, warto poszerzyć perspektywę poza podręczniki i wspomnieć o listach lektur. Na spis *propozycji lektur do wspólnego i indywidualnego* czytania w klasach I–III składają się w 2018 roku 24 dzieła literatury dla dzieci, przy czym tylko dwie z nich przedstawiają świat pozaeuropejski. To *Afryka Kazika* Łukasza Wierzbickiego i *Zaczarowana zagroda* Aliny i Czesława Centkiewiczów, która zastąpiła na liście *Anaruka...* Można by powiedzieć, że na nowej liście lektur pingwiny zastąpiły Inuitów, jej jedyne bohaterami są bowiem Europejczycy i zwierzęta. W obu przypadkach to także narracja Europejczyków – w *Afryce Kazika* narratorem jest polski podróżnik, w *Anaruku...* polarnik. Mamy zatem do czynienia z perspektywą *etyczną* (Barnard 2008, s. 163) w znaczeniu językowo-antropologicznym, z obecnością zewnętrznego narratora narzucającego europejski repertuar pojęć i znaczeń.

Zamiast konkluzji

Przywoływane wcześniej dyskusje z nauczycielami i studentami edukacji wczesnoszkolnej wskazują w moim przekonaniu na potrzebę uwzględnienia również na tym etapie (a może zwłaszcza) edukacji szkolnej kulturowych różnic i rozwijania wrażliwości na tego rodzaju odmienność. Wskazywały one na to, że należałoby korzystać w nauce w większym stopniu z innych zasobów kulturowych, do których mają dostęp uczniowie w drugiej dekadzie XXI wieku, tymczasem w rzeczywistości szkoły, dydaktyka wciąż jest skupiona wokół podręcznika. Wspominałem już o działalności organizacji pozarządowych w zakresie edukacji różnorodności kulturowej, chciałbym też przywołać dwa przykłady inicjatyw lokalnych. Pierwszy to działalność Muzeum Etnograficznego, oddziału Muzeum Narodowego we Wrocławiu, będącego organizatorem wielu inicjatyw edukacyjnych – w tym również skierowanych do dzieci w wieku wczesnoszkolnym – które często mają charakter warsztatowy. Muzeum stanowi inspirującą edukacyjnie przestrzeń, którą w większości zajmuje wystawa stała *Dolnoślązacy. Pamięć, kultura, tożsamość*. Szczególnie interesującą dla dyskusji o różnorodności kulturowej jest część opowiadająca o powojennej historii miasta i regionu. Ukazuje ona, jak ludzie pochodzący z różnych stron Polski, dysponujący różnym zapleczem kulturowym i społecznym zasiedlili obce im kulturowo miejsce, tworząc zręby nowej dolnośląskiej (nawiązując do tytułu wystawy) tożsamości. Drugi lokalny przykład to działający od 2005 roku *Brave Festival, festiwal przeciwko wypędzaniu ludzi z ich własnej kultury, festiwal o świecie, który umiera, odchodzi i zginie, jeśli nie zrobimy czegoś, aby ten proces choć trochę powstrzymać*, jak piszą organizatorzy. Do tej pory

odbyło się trzynaście edycji, z których każda skupiona była wokół innego tematu: *Magia Głosu*, *Głosy Azji*, *Zatopione Pieśni*, *Rytuał zaczyna się w Afryce*, *Wszystkie modlitwy świata*, *Zaklinacze*, *Maska*, *Wtajemniczenia kobiet*, *Zaginiony rytm*, *Święte ciało*, *Griot*, *Outcasts – Wykluczeni* i *Widoczni-Niewidoczni*. W 2009 roku powstał przy nim *Brave Kids*, w którym biorą udział artystyczne grupy dziecięce z regionów dotkniętych tragicznymi doświadczeniami historyczno-społecznymi, klęskami żywiołowymi, konfliktami politycznymi, bezdomnością i biedą. W ostatnich dwóch latach festiwal organizowany był także poza granicami Polski, m.in. w Czechach i Gruzji. Inicjatywy te, ich popularność i ekspansywny rozwój, ilustrując z jednej strony potencjał edukacyjny pozaszkolnych miejsc uczenia się, z drugiej pokazują otwartość i zapotrzebowanie na tego rodzaju edukację.

Bibliografia

- ABRAMOWICZ M. (red.), 2011, *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- ANDERSON B., 1997, *Wspólnoty wyobrażone*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- BARNARD A., 2008, *Antropologia. Zarys teorii i historii*, przeł. S. Szymański, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M. (red.), 2011a, *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Impuls, Kraków.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M. (red.), 2011b, *Pleć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GAWLICZ K., RUDNICKI P., STARNAWSKI M., 2015, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa.
- GEERTZ C., 2003, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. Z. Pucek, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- KAIM-KERTH J., 2011, *Non-Poles in Polish history textbooks*, https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/iartem_volume_kaunas_2011.pdf (dostęp: 06.05.2018).
- KLUS-STAŃSKA D., 2000, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn.
- KOCHAN K.B., 2009, *Edukacja elementarna i elementarze poroźbiorowe w II Rzeczypospolitej*, Impuls, Kraków.
- KOPIŃSKA V., 2014, *Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie*, Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 19 (2/2014).
- OKOŃ W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- RAMOS A., 1999, *Rozmyślając o Yanomami: wyobrażenia etnograficzne a pogoń za egzotyką*, przeł. W. Dohnal, [w:] M. Buchowski (red.), *A amerykańska antropologia postmodernistyczna*, Instytut Kultury, Warszawa.
- SIEGEL B., 1973, *Models for analysis of the educative proces in American Communities*. [w:] G. Spindler (red.), *Education and Anthropology*, Stanford University Press, Stanford.

- STARNAWSKI M., 2015, *Edukacja globalna – perspektywa Polski jako europejskiego kraju półperyferyjnego* [w:] M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 39–59
- ŚLIWERSKI B., 2015, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- ŚREDZIŃSKI P. (red.), 2011, *Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach Afryki?*, <http://afryka.org/jakmowicoafryce.pdf> (dostęp: 06.05.2018).
- WIŚNIEWSKA-KIN M., 2013, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Podręczniki do nauczania ogólnego

- HRYSKIEWICZ E., STĘPIEŃ B. WINIECKA-NOWAK J., BIELENICA K., BURZA M., KWIL M., LANKIEWICZ B., 2017, *Elementarz odkrywców*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- MALEPSZA T., TROCHIMIUK G. (red.), 1997, *Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje. Podręcznik do języka polskiego dla klasy II*, Wydawnictwo Adam, Warszawa.
- MUCHA K., STALMACH-TKACZ A., WOSIANEK J., 2017, *Oto ja. Klasa I. Podręcznik polonistyczno-społeczny (1, 2); Podręcznik matematyczno-przyrodniczy (1, 2)*, Wydawnictwo MAC, Kielce.
- PIOTROWSKA M., SZYMAŃSKA M., 2004, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję. Ćwiczenia część 3*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- ROŻYŃSKA M., SZWEJKOWSKA-KULPA A., 2017, *Uczymy się z Bratkiem. Podręcznik. Klasa I. (1, 2)*, WP OPERON, Gdynia.

Podręczniki do nauki religii

- CZERKAWSKI J., KONDRAK E. (red.), 2012, *Idziemy do Jezusa. Podręcznik do religii dla klasy II szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- KUBIK W., CZARNECKA T. (red.), 2017, *Jesteśmy w rodzinie Pana Jezusa. W drodze do Wieczernika. Podręcznik do religii dla klasy I szkoły podstawowej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- KUBIK W., CZARNECKA T., ŁUSZCZAK G., 2017, *Przyjmujemy Pana Jezusa (W drodze do Wieczernika). Ćwiczenia do religii dla klasy III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- STRANZ J., HILBERT, 2012, *Kochamy Pana Jezusa. Karty pracy dla klasy drugiej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań.
- SZPETA J., JACKOWIAK D., 2016, *Jesteśmy w rodzinie Pana Jezusa. Podręcznik do nauki religii dla pierwszej klasy szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań.

Africa and Africans, Inuit and Indians: Ethnic and cultural diversity in early school education textbooks, 1997–2018

In the article, I discuss the presentation, representations and images of ethnic and cultural diversity in government-approved early school education textbooks over the last twenty years, with the focus on the currently used ones. My argument is based on the initial results of a research study launched in 2017. The study mainly involves analyses and interpretations of the textbooks and the empirical data from informal interviews with teachers, librarians, students, and booksellers, as well as from ethnographic observations

in school libraries, bookstores etc. This ethnographic research strategy, which makes room for the voice of *Others*, has helped me explore the product that is a textbook in a wider perspective. In this framework, the textbook is a cultural artefact and at the same time a factor in students' enculturation which can be analysed and interpreted from anthropological positions.

Keywords: *textbook, ethnic and cultural diversity, educational anthropology, educational ethnography, ethnographic images*