

Wielokulturowość: uczeń, nauczyciel, szkoła w zmieniającym się społeczeństwie

Artykuł

Janusz Rusaczyk

Coraz częściej w literaturze pedagogicznej i ogólnie – w naukach społecznych podnoszony jest problem wielokulturowości (multikulturalizmu). Jednym z czynników, które kierują zainteresowanie w stronę refleksji nad różnorodnością kultur i jej konsekwencji dla społeczeństwa i świata edukacji jest wstąpienie Polski do Unii Europejskiej. Należy przy tym zaznaczyć, że Polska ze swoją zasadniczo jednolitą strukturą narodowościowo-wyznaniową jest pewnym ewenementem w integrującej się Europie. Według danych ostatniego Spisu Powszechnego z 2011 roku, w myśl subiektywnych deklaracji nasz kraj zamieszkuje jedynie 0,7% przedstawicieli innych narodowości, przy czym – jakkolwiek Spis nie dostarcza danych na temat wyznawanych religii – podejrzewać należy, że wyznawców innych religii niż katolicyzm jest relatywnie więcej niż przedstawicieli mniejszości narodowych. W związku z tym możemy mniemać, że problem wielokulturowości dotyczy jedynie tych obszarów, w których mamy do czynienia z wyraźnymi reprezentacjami tego, co „Inne” kulturowo, czyli tzw. obszarów pogranicza. Wobec tego problem można uznać za wycinkowy i przypisany jedynie do tych miejsc i przestrzeni, o których można powiedzieć, że reprezentują jakieś odmienności kulturowe zaznaczone w życiu codziennym, społecznym. Jest to jednak zasadnicze w moim odczuciu uproszczenie, przede wszystkim z punktu widzenia edukacji, która powinna moim zdaniem podejmować kwestie multikulturalizmu i wprowadzać je do programów nauczania bez względu na stopień reprezentowania kultur na danym obszarze.

Wielokulturowość staje się bowiem czymś coraz wyraźniej wpisanym w doświadczenie i charakter życia codziennego. Nieustanny rozwój mediów i zapośredniczonej komunikacji, która wydaje się zawężać przestrzeń niewątpliwie zbliża do tego co odmienne kulturowo. Wirtualne doświadczenie „inności” staje się czymś codziennym. Tymczasem dzisiejsza polska edukacja nadal w dużym stopniu koncentruje się na nie zauważaniu różnic kulturowych. Polska rzeczywistość pomimo, że dość jednolita kulturowo, coraz bardziej wrasta w postkapitalistyczne realia Europy Zachodniej. Mimo to kolejne zmiany w jej systemie dotyczą przede wszystkim metodologicznych aspektów programów dydaktycznych i

stałego polepszania „technicznych” niejako kompetencji nauczycieli. Zmiana relacji międzyludzkich, których jedną z zasadniczych konsekwencji jest zauważenie i próba rozumienia wielokulturowości i jej skutków dla rozwoju jednostek i społeczeństw jest niestety pomijana. Szkoła w dalszym ciągu jest nastawiona na jednokierunkowy niemal przekaz, uważając problemy kulturowe za coś drugoplanowego, nieistotnego i odległego oraz tkwiąc w przekonaniu, że takie kwestie są w mniejszym bądź większym stopniu ważne jedynie tam, gdzie klasy szkolne posiadają jakąś reprezentację tego, co „Inne” kulturowo.

Polska w dalszym ciągu zмага się z pewnym balastem minionej epoki PRL-u, w której lansowano hasło o jednolitości państwa polskiego. Instrumentalna pedagogika tego okresu dokonywała kodowania przekonań o braku różnic kulturowych. Wiązało się to w pewien sposób z przesunięciem granic i akcjami przesiedleńczymi, które wykształciły obraz kraju z jednolitą strukturą narodowościową i wyznaniową. Nie oznaczało to jednak braku reprezentacji tego, co odmienne kulturowo i koncentrujące się przeważnie na obszarach pogranicza. Industrializacja i związane z nią migracje przyczyniały się w dużej mierze do rozbijania tradycyjnych wspólnot i wielokulturowego dziedzictwa. Edukacja PRL-u wykształciła asymilacyjne wzory i standardowe punkty odniesienia, które w moim mniemaniu są nadal przemywane do współczesnej pedagogiki praktycznej, która chce dzisiaj odpowiadać na potrzeby demokratycznego społeczeństwa. Demokracja zaś w moim mniemaniu stwarza szansę na manifestację różnych punktów widzenia. Coraz częściej mówi się o tzw. renesansie etniczności, który staje się częścią nie tylko lokalnego życia społecznego. Wraz z liberalizacją pojawia się bowiem niepowtarzalna szansa na wzajemne wzbogacanie międzykulturowe, redukcję dystansów między kulturami, a co za tym idzie – niechęci, stereotypów i uprzedzeń. Szkoła powinna w moim odczuciu być miejscem takiego poznawania i interakcji, które jednocześnie pomoże uczniowi konstruować swoją tożsamość bez potrzeby negowania, a raczej uznania za wartość tego, co „inne”, „odmienne”, co do tej pory było uznawane za „gorsze”.

Trudno jednak nie odnieść się w tej problematyce do obszarów pogranicza, na których mamy do czynienia z nieustannymi interakcjami pomiędzy przedstawicielami rozmaitych kultur. Można powiedzieć, że większość refleksji podejmujących kwestię wielokulturowości dotyczy właśnie takich terenów, gdzie problemy te są stale zaznaczone w życiu codziennym. Ta bliskość wielokulturowych doświadczeń sprawia, że istnieje potrzeba pokonania różnych dylematów, których pełna jest praktyka pedagogiczna i społeczna.

Podstawowym dylematem szkoły pogranicza kulturowego jest pytanie o różnicę pomiędzy uczniami. Z jednej strony problem różnicy wydaje się nieadekwatny do

egalitarnych założeń systemu szkolnego. Dziecko z rodziny odmiennej kulturowo, przekraczając próg szkoły wnosi do niej własny, specyficzny bagaż doświadczeń i dziedzictwa, który zazwyczaj nauczyciele pomijają, chcąc kierować się postulatem równości i sprawiedliwości. Problemy te zauważyli teoretycy i badacze edukacji międzykulturowej, jako dziedziny zajmującej się praktycznym tworzeniem warunków dla wielokulturowości i konstruowania tożsamości uczniów bez potrzeby bolesnego niekiedy porzucania związków z własną kulturą. Zauważono tu, że drogą edukacji jest nauka przez wzajemne wzbogacanie kulturowe, wykorzystanie takich kontaktów i interakcji dla głębszego rozumienia rzeczywistości i umiejętności spoglądania na nią przez uczniów z różnych punktów widzenia. Takie doświadczenia niewątpliwie wiele wnoszą do życia jako całości i uświadamiają uczniom subtelne jego wymiary poprzez postulat wzajemnego rozumienia. Zrywa się tu z poglądem, że „Inne”, reprezentowane przez mniejszość znaczy „gorsze”. Postuluje się również nauczanie języka mniejszości, w związku z czym szkoła w jakiejś części bierze na siebie również odpowiedzialność za podtrzymywanie dziedzictwa kulturowego danej grupy etnicznej. Jest to oparte na założeniu o niewątpliwych korzyściach z edukacji dwujęzycznej dla reprezentantów innych kultur, którzy uzyskują instytucjonalną ciągłość kontaktu ze swoim rodzinnym, etnicznym językiem, przez co ich obraz świata ulega poszerzeniu w sensie psychologicznym i społecznym. Szkoła rezygnuje tu z pozycji hegemonu, który dokonuje uprzywilejowania kultury dominującej, podkreślając różnice kulturowe pomiędzy uczniami. Takie działania potrzebują oczywiście jakiegoś społecznego przyzwolenia i powinny odpowiadać na potrzeby lokalne w tym zakresie. Głównym punktem takiej praktyki jest więc nieustanne negocjowanie równowagi, w której kultura dominująca nie będzie czuła się zagrożona, zaś przedstawiciele mniejszości uzyskają możliwość uczestnictwa w systemach społeczeństwa bez poczucia lęku związanego ze swoją odmiennością.

Szkoły pogranicza z reguły próbują realizować podstawowe punkty edukacji międzykulturowej inspirowane zazwyczaj potrzebami lokalnymi. Są pewnym jaskrawym przykładem uzewnętrzniania się wielokulturowości w systemie edukacji. Częściej zmuszone są sięgać do emancypacyjnych podejść do systemów kształcenia i są zasadniczo bardziej wrażliwe na odmiennosc niż szkoły funkcjonujące w warunkach względnie jednolitych narodowościowo i religijnie. Oferują niepowtarzalną możliwość doświadczania wielokulturowości i próbę realnej budowy otwartości na to, co inne kulturowo. Znajdują się jednak nadal w pewnym konflikcie bądź przynajmniej dysonansie wynikającym moim zdaniem ze swojego nadal zaznaczonego kompleksu peryferyjności. Pogranicze bowiem to w jakimś sensie obszar usytuowany peryferyjnie, pozbawiony w dużej mierze zaplecza

kulturalnego i społecznego, którym dysponuje centrum, wyznaczające standardy odniesień nie tylko w systemie edukacji. Nadal pokutuje przeświadczenie wyniesione z poprzedniej epoki politycznej o konieczności ignorowania wielokulturowości i dostrzegania w niej problemów niż korzyści i wyzwań.

Niemniej jednak celem tego artykułu jest wskazanie na potrzebę uwzględnienia wielokulturowości w programach edukacyjnych bez czynienia różnic pomiędzy obszarami naszego kraju. Szkoły pogranicza służą tu raczej za pewien przykład rozwiązywania takich problemów w praktyce pedagogicznej. We współczesnych realiach edukacja międzykulturowa powinna zrobić krok naprzód i wyjść z terytorialnie ograniczonych bastionów swoich rozważań w stronę całego społeczeństwa. Fakt, że w Polsce znajdziemy tylko szczątkowe odsetki przedstawicieli innych grup kulturowych, etnicznych i religijnych nie może być moim zdaniem argumentem na to, że skoro generalnie w Polsce wielokulturowości nie ma w życiu codziennym, więc nie ma potrzeby, aby praktyka pedagogiczna uwzględniała takie kwestie. Polska, otwierając swoje granice i integrując się z Europą i ze światem dokonuje moim zdaniem pewnego gigantycznego i jakościowego kroku, który będzie oddziaływał i już oddziałuje na charakter relacji i więzi międzyludzkich. Bycie w Europie na zasadach partnerstwa jawi się jako swoista tolerancja i akceptacja dla wielokulturowości, która jest pewną normą codziennej interakcji. Edukacja i wychowanie powinny zwrócić na to większą uwagę i przekazywać obraz świata z różnych punktów widzenia, wskazując nieustannie, że relacje w takim świecie nie są dane raz na zawsze, ale negocjowane. Potrzeba uwzględnienia wielokulturowości w programach nauczania współczesnej szkoły polskiej wynika więc z:

- ogólnej chęci uczestnictwa w demokratycznym świecie, który jest różnorodny, w którym różnice kulturowe są dostrzegane, a troską społeczeństwa staje się obopólna tolerancja i akceptacja tych różnic;
- dążenia do coraz bardziej świadomego odnajdowania się w świecie pokazywanym przez nieustannie rozwijające się media, które dzisiaj oferują stałą możliwość komunikowania się z tym, co odległe kulturowo. Chodzi o to, by sukcesywnie pozbawiać tę komunikację tego, co zawęża postrzeganie i percepcję, czyli przede wszystkim stereotypów i uprzedzeń;
- coraz częstszej możliwości doświadczania tego, co „inne” kulturowo dzięki podróżom, migracji i przemieszczaniu się, które z perspektywy naszego kraju będzie procesem obustronnym;

- uświadomienia, że obecność różnicy kulturowej pomiędzy ludźmi jest czymś koniecznym i niezbędnym dla budowy własnej tożsamości i samookreślenia, które powinno być procesem świadomym i rzutuje na całą strukturę życia i rozwoju jednostek – w rezultacie zaś całego społeczeństwa.

Współcześnie szkoła otrzymuje pewną niepowtarzalną szansę wpływu na konstruowanie relacji pomiędzy ludźmi, która nie byłaby narzucaniem wzorów i symboli, ale nieustannym ich negocjowaniem. W analizach praktyki pedagogicznej często dostrzega się to, co Pierre Bourdieu nazwał przemocą symboliczną. System szkolny jest bowiem zbudowany opresyjnie, dokonuje on specyficznej indoktrynacji, wyrażonej w oficjalnej i przyjętej za punkt odniesienia ideologii, która wypiera inne punkty postrzegania rzeczywistości. Jest to krzywdzące dla tych, którzy wnoszą z własnych grup odmienne wizje świata i często zmuszeni są uczestniczyć w sytuacji konfliktu wewnętrznego. Odnosi się to przede wszystkim do uczniów, ale również do nauczycieli, którzy są przekazicielami oficjalnych treści szkoły. Zauważenie problemu wielokulturowości z pewnością uwrażliwia na przemoc symboliczną, o której można powiedzieć, że jest zjawiskiem ambiwalentnym, z jednej boleśnie niekiedy marginalizującym odmienność, z drugiej zaś strukturalizującym i porządkującym system edukacyjny i jego treści wokół oficjalnego schematu. Uważa się, że wiele negatywnych zjawisk zachodzących nie tylko w samej szkole jako miejscu rozmaitych interakcji, ale w całym społeczeństwie wynika z przemocy symbolicznej uzewnętrznianej w szkole. Włączanie w oficjalną wizję świata – chociaż może rodzić postawy ukrytego sprzeciwu tych idei i postrzegania, które uznano za nieoficjalne a tym samym „niewłaściwe” i nie posiadające żadnych racji – prowadzi do pewnego istotnego ubytku w rozwoju jednostki. Taki uczeń reprodukuje jedyną, uznaną za prawdziwą wizję rzeczywistości, jak również odtwarza stereotyp, który prowadzi do uprzedzeń i stygmatyzacji „Innych”.

Zauważenie roli i znaczenia wielokulturowości, jak również jej nieustannej obecności w życiu codziennym podważa przemoc symboliczną i poszukuje punktów wyjścia z sytuacji, która hamuje bezkonfliktowe współzycie międzyetniczne. Z pewnością polepsza jakość życia człowieka a jest to przecież jednym z najbardziej istotnych punktów pedagogiki jako praktyki społecznej. Współczesna polska szkoła pomija moim zdaniem ten problem uważając, że wystarczy wyposażyć młode pokolenia w odpowiednią wiedzę i umiejętności określone ramami wymagań programów dydaktycznych. Tymczasem życie w społeczeństwie jest czymś więcej aniżeli tylko szeregiem kwalifikacji, które w zamierzeniu powinny ułatwiać poruszanie się po skomplikowanych ścieżkach wolnego rynku. A i to nie wiadomo do końca, czy się polskiej szkole udaje, pomimo szeregu reform i nowych rozwiązań. Równie ważna, a może

nawet bardziej ważna jest budowa tożsamości otwartej na „inność”, która nie wywołuje lęku i wynikających z niego negatywnych postaw, ale wzbogaca wymiary życia o świadome doświadczanie różnicy i rozumienie świata społecznego.

Edukację uwzględniającą komponent kulturowy należałoby zaczynać już od najmłodszych lat instytucjonalnej socjalizacji dziecka w systemie szkolnym. Najmłodszy uczeń to istota z reguły pozbawiona uprzedzeń i masek, stosunkowo otwarta na to co odmienne, a przez to nowe, ciekawe i interesujące. Stąd też pojawia się istotna rola nauczyciela, który uświadamia sobie różnicę, posiada niezbędną wiedzę i umiejętności, przy czym sam jest otwarty na to, co inne kulturowo. Taki nauczyciel potrafi interpretować charakter swoich interakcji z uczniami, jest dobrym obserwatorem i potrafi skłaniać do uwrażliwiania na subtelności wydarzeń i zjawisk życia szkolnego i codziennego nie tyle swoich uczniów, ile sam siebie. Nauczyciel taki przyjmuje perspektywę emancypacyjną – uświadamia sobie charakter, znaczenie i konsekwencje przekazywanej wiedzy i potrafi równoważyć proces pracy dydaktycznej z ogólną ramą i kontekstem społecznym, w jakim się on odbywa. To, co hamuje tak rozumiany postulat pracy nauczyciela we współczesnym systemie polskiej edukacji to przede wszystkim:

- zbyt duże położenie akcentów na dydaktykę i proces przekazywania wiedzy formalnej określonej programami nauczania;
- nacisk na rozwój nauczyciela mierzony przede wszystkim wymogiem zbiurokratyzowanego awansu, w którym zaczyna dominować instrumentalne podejście do zawodu;
- słaba kondycja polskiego nauczyciela wyrażająca się nie tylko w słabej pozycji prestiżowej tego zawodu i materialnym niedowartościowaniu, ale w coraz bardziej zaznaczającym się zjawisku, które psychologowie zwą „kulturą narzekania”. Zjawisko to wydaje się pogłębiać w związku z nieustannymi przemianami polskiego systemu edukacji, które sprawiają wrażenie chaosu, wielu niedopowiedzeń oraz wielowymiarowego, niekończącego się dyskursu o meandrach praktyki edukacyjnej.

Wszystko to sprawia, że problemy przedstawiane w tym artykule rzeczywiście wydają się odległe i nawet nieistotne w obliczu pewnego zwątpienia, które można zauważyć w świecie pedagogiki. Z jednej strony mamy do czynienia z nieustannym napięciem i naciskiem na realizację treści programów dydaktycznych i konieczności bądź przynajmniej postulatu odpowiedniego wyposażenia uczniów w wymaganą wiedzę. Z drugiej zaś formalne przemiany samego systemu edukacji stawiają przed nauczycielami osobiste wyzwania i rodzą

niekiedy nawet konieczność nieustannego poruszania się po ścieżkach coraz bardziej wyraźnej biurokracji. Gdzie tu miejsce na problematykę wielokulturowości? Wielokulturowości, którą moim zdaniem należy współcześnie rozumieć szerzej, aniżeli tylko przestrzeń dla współistnienia rozmaitych kultur, ale jako przestrzeń, gdzie bez kolizji mogą współistnieć rozmaite wizje świata. Czy w takiej rzeczywistości znajdzie się miejsce dla tak sformułowanych twierdzeń, którym zechcą się przyjrzeć wszyscy, a nie tylko zmarginalizowana garstka pasjonatów, którzy potrafią zdystansować się do własnego bagażu doświadczeń, by przekazać uczniom ważność kontaktu z tym, co inne?

Sądzę, że polskie społeczeństwo wchodzi powoli w przestrzeń świata, który staje się coraz bardziej różnorodny i coraz bardziej przez tę różnorodność niejednoznaczny. Wielokulturowość, pomimo względnej jednolitości etnicznej naszego kraju staje się coraz bardziej wyraźna i wyeksponowana w życiu społecznym i dyskursie publicznym. Coraz większa świadomość rozmaitych odmienności i ich znaczenia wpływa na charakter relacji i kontaktów pomiędzy ludźmi. W takim społeczeństwie szkoła nadal pozostaje potężnym czynnikiem socjalizacji i jako tak zdefiniowana, powinna uwzględniać to wszystko w swoich programach oddziaływań socjalizacyjnych. Pytaniem pozostaje – kogo chcemy stworzyć? Czy dalej reprodukcja przesyczone szczegółami i nastawione na konsumpcjonizm pop-kultury jednostki, nieświadome kontekstów społecznych, w których żyją, skłonne ponadto do stereotypizowania i naznaczania tego, co ma prawo być „Inne”? Czy może próbować zaszczepić większą świadomość różnic pomiędzy ludźmi – różnic, które są naturalną konsekwencją stale obecnej w świecie różnorodności, a tym samym większą uwagę zwrócić na tożsamość jednostek objętych procesami edukacji. Zwłaszcza w realiach naszej integracji ze strukturami i społeczeństwami Unii Europejskiej, w których taki trening jest obecny i w dużej mierze wpisany w rytm życia szkoły. Nie chodzi jednak o to, aby nauczać kosmopolityzmu i nakłaniać do porzucania tego, co własne i wyniesione spod swojej strzechy, ale dostrzegać różnice, akceptować je i tworzyć rzeczywistość, w której bezkonfliktowa interakcja dla wielu różnorodnych grup będzie możliwa do zaistnienia. Dla przytłaczającej większości młodych ludzi opuszczających mury szkół teoria Maxa Plancka nie będzie tak potrzebna w życiu codziennym, jak umiejętność współżycia z „Innymi”. Taka umiejętność może być moim zdaniem osiągnięta tylko poprzez uświadomienie sobie rozmaitych wizji rzeczywistości i różnych punktów widzenia, które są tak samo uprawnione do istnienia jak nasz własny.

Warto byłoby zastanowić się nad tym, gdzie leży ów punkt równowagi pomiędzy mentalnym wyposażeniem w mierzalną ocenami wiedzę a mentalnym wyposażeniem w to, co

niemierzalne, ale kształtujące ową jakość i świadomość życia w społeczeństwie. Tego ostatniego punktu w naszej edukacji moim zdaniem brakuje. Być może wynika to z przeświadczenia, że Polacy nie muszą zadawać sobie trudu w tej materii, jako że ich codzienność to z reguły jedna kultura, jedna narodowość, religia i rasa. To mityczne moim zdaniem myślenie wynika z niezauważenia szerszych, społecznych i psychologicznych implikacji multikulturalizmu dla życia jednostek, ich samorealizacji i samorozwoju, które w literaturze są stale ujmowane jako cele pedagogicznej praktyki.

Wielokulturowość jest pojęciem – jak starałem się wykazać – szerokim. Jawi się jako nie tylko współwystępowanie wielu kultur i skutków jaki tworzy taki stan rzeczy, ale również jako pewne przyzwolenie na obecność różnych dyskursów i negocjacyjną funkcję szkoły, która nie tworzy i nie narzuca jednego sensu, ale negocjuje wielość rozmaitych sensów. W takim rozumieniu jest ona pewnym wymaganym nawet wymiarem przeżywania współczesnego, coraz bardziej komplikującego się świata. Wcześniej czy później szkoła polska powinna zauważyć ten problem, nie zaś tylko szkoła pogranicza, predestynowana do tak zorientowanej edukacji z racji swego usytuowania. Ten fakt wiąże się oczywiście z pewną zmianą i przesunięciem akcentów w systemie edukacji, a przede wszystkim w jego założeniach filozoficznych, na które coraz częściej pedagogika teoretyczna zwraca uwagę. W moim mniemaniu założenia te nadal tkwią w pewnym mirażu korespondencyjnej koncepcji prawdy, która przewiduje istnienie tylko jednego, obiektywnego uniwersum znaczeń. W takiej koncepcji nie ma miejsca na uznanie innych punktów widzenia. Z drugiej strony nie ma współpracy pomiędzy pedagogiką teoretyczną, która wypracowuje wiele pojęć adekwatnych do współczesnych przemian postkapitalistycznego świata a praktyką edukacyjną, zamkniętą w murach szkoły. Są to w dalszym ciągu dwa odrębne światy żyjące swoim własnym życiem. Refleksja nad wielokulturowością w ujęciu współczesnej edukacji znajduje więc wiele dróg kontynuacji.

W artykule tym starałem się wykazać ważność myślenia o multikulturalizmie dla stosunków i relacji, które już panują w naszym społeczeństwie i które w największym stopniu będą kształtować je w przyszłości. Moim zdaniem szersze włączenie tej problematyki do rzeczywistości szkolnej sprawi, że edukacja szkolna stanie się bardziej życiowa, bliższa codziennemu doświadczeniu jednostek, praktykom, które w coraz większym stopniu będą kształtować jakość życia człowieka, a w rezultacie całego społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- ❖ Bojar H., *Mniejszości w państwie i społeczeństwie III RP*, Wrocław 2000.
- ❖ Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H. (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992.
- ❖ Bourdieu P., Passerson J.C., *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- ❖ Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994.
- ❖ M. Jarymowicz (red.), *Studia nad postrzeganiem relacji „ja-inni”. Tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, Wrocław 1988.
- ❖ Kapciak A. Karporowicz L., Tyszko Z. (red.), *Komunikacja międzykulturowa: zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Warszawa 1990.
- ❖ Levinas E., *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*, Pittsburgh 1985.
- ❖ Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995.
- ❖ Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- ❖ Szkudlarek T. (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja – szkice z pogranicza*, Kraków 1995
- ❖ Urlińska M. (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995.