

BARBARZYŃCY, SĄSIEDZI, ŚWIADKOWIE... PRZEKLEŃSTWO „MULTIKULTI”, CZY NADZIEJA NA ROZWÓJ WSPÓLNOTY?

BARBARIANS, NEIGHBORS, WITNESSES... A CURSE OF „MULTICULTI”, OR HOPE FOR COMMUNITY DEVELOPMENT?

Przemysław Paweł Grzybowski

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Streszczenie: W referacie autor przedstawia okoliczności zróżnicowania kulturowego we współczesnym systemie oświaty. Po scharakteryzowaniu podstawowych kategorii pojęciowych, zwraca uwagę na trudności związane z obecnością Innych i Obcych w szkołach, takie jak konflikty społeczne, stereotypy, negatywne postawy wobec odmienności i in. Referujący przedstawia propozycje rozwiązań, które mogą być podstawą koncepcji edukacji międzykulturowej realizowanych przez nauczycieli, organizacje pozarządowe i inne podmioty w szkołach i przestrzeni publicznej. Zwraca również uwagę na możliwość wykorzystania w pedagogice międzykulturowej i praktyce edukacyjnej takich kategorii pojęciowych jak „sąsiad” oraz „świadek”.

Słowa kluczowe: Inny, Obcy, edukacja międzykulturowa, pedagogika międzykulturowa, wielokulturowość.

Summary: In his presentation the author presents the circumstances of cultural diversification in the modern educational system. After characterizing the basic conceptual categories, the author draws attention to the difficulties associated with the presence of Others and Strangers in schools such as social conflicts, stereotypes, negative attitudes towards differences and others. The author presents solutions that can be the basis of the concept of intercultural education offered by teachers, NGOs and other actors in schools and public spaces. The author also draws attention to the possibility of using intercultural pedagogy and educational practice in such conceptual categories as „neighbor” and „witness”.

Key words: Other, Alien, intercultural education, intercultural pedagogy, multiculturalism.

W ukazującym się w Lyonie „Journal des Débats” z 8 grudnia 1932 roku, zamieszczono następującą informację: „Barbarzyńcy zagrażający społeczeństwu nie pochodzą już z Kaukazu, ani ze stepów Tatarstanu; urodzili się na przedmieściach naszych miasteczek przemysłowych” [za: Charlot 1994, s. 345] Odbiła się ona głośnym echem we francuskich sferach politycznych, będąc przez wiele lat tematem ostrych publicystycznych sporów. Przychodzi na myśl także dziś, gdy w dyskursie publicznym mianem współczesnych barbarzyńców (nieprzewidywalnych, nieokrzesanych, złych itp.) określa się uchodźców, ale także inne kategorie osób, które z powodu swej odmienności fizycznej i/lub kulturowej wyróżniają się w środowisku. Ekspozowana różnica nie jest więc już, jak kiedyś, przyczyną zaciekawienia i pretekstem do nawiązania kontaktu, lecz staje się kłopotliwą cechą, która w wielu wypadkach może ten kontakt utrudnić i doprowadzić do dyskryminacji Innych i Obcych (np. cudzoziemców atakowanych w przestrzeni publicznej z powodu ich języka lub koloru skóry). Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz: „[...] antropologiczny zachwyt nad różnorodnością minął, a zaczynają dominować wzajemne niechęci i lęki. Mieliśmy z szacunkiem, postawą tolerancji i zrozumienia odnosić się do każdej odmiennej kultury, wierzyliśmy, obdarowywaliśmy zaufaniem gości spoza naszej kultury europejskiej, a obecnie wskazujemy na naszą naiwność i upadek idei wielokulturowości. Tak jakbyśmy przestali zauważać i analizować problem w złożonym, trudnym i niekończącym się procesie, jakbyśmy nie potrafili zauważyć dynamiki i kontekstów migracji, zróżnicowania przejawów uchodźstwa i z nimi związanych wieloczynnikowych problemów adaptacji i integracji. Przecież wcześniej akulturacja i integracja następowała wśród elit, a obecnie antagonizm dominuje w warstwach niższych. Z jednej strony odmienność etniczna czy religijna jest bogactwem kulturowym, ale prawdą jest, że jest także źródłem konfliktów” [Nikitorowicz 2017, s. 7–8].

Mimo niewątpliwie kłopotliwych następstw zróżnicowania kulturowego we współczesnych społeczeństwach, warto jednak przywołać opinię Williama Polka, zdaniem którego „[...] życie obok innych ludzi było źródłem napięcia, które okazało się jednym z najbardziej pobudzających i produktywnych ludzkich doświadczeń. To napięcie zmusiło naszych przodków – podobnie jak nas zmusza dziś – do uczenia się, wynalazczości i rozwoju” [Polk, 2000, s. 10]. Zróżnicowanie kulturowe postrzegam więc jako wartość wzbogacającą życie społeczne. Zakładam, że zagadnienia związane ze zróżnicowaniem kulturowym rozpatrywanym jako proces, powinny stanowić podstawowe treści kształcenia w edukacji obywatelskiej, historycznej, regionalnej i być ujęte w spójnej koncepcji edukacji międzykulturowej w szkole.

„Barbarzyńskość”¹ to cecha przypisywana wszelkiego rodzaju Innym i Obcym w różnych środowiskach. Konsekwencją ich obecności są napięcia związane z reakcją na odmienność i coraz to nowe wyzwania stojące przed osobami oraz instytucjami zajmującymi się edukacją międzykulturową – szczególnie w nurcie antydyskryminacyjnym. Wyzwania te są tym większe, że wskutek biurokratycznego skostnienia instytucji europejskich, popularna podstawa ideologiczna edukacji międzykulturowej,

¹ Wykorzystywana tu kategoria „barbarzyństwo” to oczywiście figura retoryczna oznaczająca odmienność kulturową, Inność i Obcość.

określana jako europejski wymiar edukacji, nieco zdewaluowała się i wymaga uaktualnienia o nowe wątki (m.in. konsekwencje kryzysu migracyjnego, odradzanie się ruchów nacjonalistycznych, fala przemocy w sferze publicznej wobec Innych i Obcych itp.). Brakuje także międzyrodowiskowej refleksji nad rozwiązaniami metodycznymi opartymi nad wykorzystaniem specjalistycznych kategorii pojęciowych w odniesieniu do propozycji form praktyki edukacyjnej, która zbliżyłaby akademicki dyskurs o edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo do działań nauczycieli i współpracujących z nimi działaczy organizacji pozarządowych.

Szkoła barbarzyńców

W odniesieniu do oświaty można wyróżnić dwa rodzaje reakcji na barbarzyństwo: wewnątrzsystemowe (administracyjne, wynikające z zamknięcia na odmiennosc i małej elastyczności systemu szkolnego) oraz zewnątrzsystemowe (społeczne, niezależnych od systemu szkolnego, lecz niemniej dotkliwe). Konsekwencją barbarzyństwa w rzeczywistości szkolnej może być naznaczenie, a niekiedy marginalizowanie i wykluczanie – zarówno przez system szkolny (jego twórców, ideologów, zarządzających), jak i społeczeństwo w środowisku szkoły, którego charakter wiąże się z poglądami, postawami, preferencjami i aktywnością dominującej większości [Grzybowski 2005, s. 157–171].

Obraz barbarzyńców spotykanych w środowisku szkolnym stopniowo ulega zmianie. Kiedyś byli to głównie osobnicy nieznajdujący miejsca w systemie społecznym – obecnie raczej rzadko spotykani w społeczeństwach przepojonych duchem humanitaryzmu. Dziś są oni najczęściej wchłonięci, a przynajmniej dostrzegani w systemie, lecz z różnych przyczyn odrzucani przez jego poszczególnych uczestników lub określone środowiska. Jedni z nich (np. dzieci i młodzież podlegający obowiązkowi szkolnemu) nie mają wyjścia i mimo swego barbarzyństwa muszą w systemie uczestniczyć – często nawet wbrew woli własnej i rodziców. Drudzy (np. różne kategorie dorosłych) są przynajmniej oficjalnie uznani na fali poprawności politycznej, lecz ich wolność wyrażania własnej tożsamości kulturowej pozostawia wiele do życzenia. Niekiedy sama szkoła (ujmowana jako element systemu oświaty charakteryzujący się swoją autonomią w podejmowaniu decyzji organizacyjnych) wbrew odczuciom wielu osób z jej środowiska „wyznacza”, czyli segreguje kandydatów na barbarzyńców, którzy stają się nimi prędzej czy później. Tego rodzaju zjawiska występują na przykład wskutek nieprzemyślanych działań reformatorskich w systemie oświaty. W ten sposób grono „barbarzyńców z orzeczeniem” zasilili m.in. segregowani:

- uczniowie z klas dla uczniów z lepszymi oraz gorszymi wynikami w nauce (subiektywnie: klasy dla głupich i mądrych);
- uczniowie z klas dla uczniów mniej zamożnych oraz będących w stanie ponieść wyższe koszty nauki (subiektywnie: klasy dla biednych i bogatych);
- uczniowie chodzący na lekcje religii katolickiej oraz uczęszczających na religię niekatolicką lub na zajęcia z etyki (subiektywnie: ci moralni i niemoralni, bo praktykujący lub nie jedyną „prawdziwą” religię);

- uczniowie z niepełnosprawnością, która uniemożliwia im uczestniczenie w zajęciach w klasach szkolnych, przez co skazuje się ich na nauczanie domowe (subiektywnie: nadający się i nienadający się do integracji z rówieśnikami na terenie szkoły) itp.

Kategorii barbarzyńców pozasystemowych jest oczywiście o wiele więcej. Na podkreślenie zasługuje fakt, że z wieloma z nich uczniowie nie stykają się w środowisku szkoły (fizycznie lub symbolicznie na zasadzie treści edukacji), ani nawet w środowisku domowym. Bywają oni jednak zauważalni na ulicy, są bohaterami informacji przekazywanych przez środki masowego komunikowania, występują w lekturach dotyczących przeszłości, teraźniejszości czy sfery fantastycznej itp. Jako tacy mogą stać się tematem refleksji dzieci i młodzieży, ich rozmów, poszukiwań i odkryć niezbędnych w procesie socjalizacji.

Oto wybrane i subiektywnie dookreślone kategorie barbarzyńców, które warto wziąć pod uwagę w koncepcjach edukacji międzykulturowej realizowanych w szkole:

- osoby z niepełnosprawnością fizyczną – kategoria najmniej problematyczna, bowiem coraz bardziej popularna dzięki klasom integracyjnym i kampaniom społecznym, niebudząca oporów społecznych i uznawana za „bezpieczną”; wśród nauczycieli i pracowników systemu szkolnego osoby do niedawna raczej rzadko spotykane ze względu na przepisy o przeciwwskazaniach zdrowotnych do wykonywania zawodu – jednak dzięki tendencjom do integracji niepełnosprawnych jest ich więcej.
- Osoby z niepełnosprawnością umysłową – ograniczeni w różnym stopniu, na ogół obdarzeni stygmatem „wariata” nie są mile widziani ze względu na stereotypową nieprzewidywalność i „nieestetyczność”; ich uczestnictwo w społeczności szkolnej, a nawet w życiu środowiska szkoły, budzi protesty rodzin uczniów pełnosprawnych
- Nie nasi – imigranci, uchodźcy, obcokrajowcy; osoby o niezwykłym dla danego środowiska kolorze skóry, kształcie oczu, akcencie, pochodzeniu, wyglądzie zewnętrznym i ubiorze (np. zależnym od wyznawanej religii) itp.; także osoby dojeżdżające, co utrudnia lub uniemożliwia integrację ze środowiskiem (im większa odległość i czas poświęcany na dojazdy, tym większe ich subiektywne barbarzyństwo); jako subiektywnie najgroźniejsi bywają postrzegani Obcy, których stereotypowy wizerunek został ukształtowany przez polityków i dziennikarzy, mimo że ich fizyczna obecność w środowisku jest sporadyczna lub żadna (np. uchodźcy); grupy etniczne o złej opinii wskutek zaszcłości historycznych (np. mniejszości narodowe na pograniczach, Romowie, Żydzi).
- Tradycyjnie wykluczani – członkowie podkultur, bezdomni, narkomani, alkoholicy, zakaźnie chorzy (szczególnie dotknięci HIV/AIDS), osoby w konflikcie z prawem; członkowie rodzin patologicznych i niepełnych (także rozwodników), zróżnicowanych etnicznie, obciążonych „złą tradycją” itp.; osoby adoptowane lub dokonujące adopcji; samotne matki i ojcowie; nieślubne dzieci; uczennice w ciąży i/lub jej współsprawcy; starcy.
- Ubodzy – osoby o niskim statusie materialnym, członkowie biednych rodzin wielodzietnych, co przekłada się na widoczne niedostatki w ubiorze,

wyposażeniu szkolnym, uczestnictwie w płatnych rozrywkach, imprezach w szkole i poza nią, niepłaceniu składek itp.

- „Zdolni, piękni i bogaci” – osoby wyróżniające się w środowisku ze względu na swą wiedzę, umiejętności (w tym uczniowie zdolni, prymusi, posiadacze „pleców”), status materialny, pozycję społeczną itp., będące przedmiotem zawiści i/lub podziwu – w zależności od okoliczności.
- Pozbawieni wymaganej społecznie wiedzy – nieznający dominującego języka w mowie i/lub piśmie (np. Romowie, Wietnamczycy); analfabeci i wtórni analfabeci; innowiercy uchodzący za bluźniących przeciwko „prawdziwej wierze”, bo nieznający oraz nieprzestrzegający jej dogmatów i rytuałów (np. świadkowie Jehowy, którzy nie uczestniczą w szkolnych imprezach).
- Osobnicy o określonej płci – odpowiednio dziewczęta i kobiety, chłopcy i mężczyźni, wraz z ich stereotypowymi, najczęściej negatywnymi obrazami określonych ideologii (np. feminizm), etosów zawodowych; osoby dominujące lub zdominowane przez przedstawicieli płci przeciwnej, np. pod wpływem tradycji religijnej (np. poligamiści; kobiety muzułmańskie).
- Geje i lesbijki, bi- oraz transseksualiści – ujawniający swą orientację seksualną lub ukrywający ją i w związku z tym dopuszczani do pełnienia funkcji w systemie lub objęci zakazem zatrudniania (np. instruktorzy harcerscy); często bez względu na realia identyfikowani stereotypowo jako zbrojenci i pedofile.
- Aktywiści – zaangażowani w publiczną (zwykle społeczną) działalność polityczną, religijną, wolontariaty itp.; uważani za koniunkturalistów, konformistów, nawiedzonych, naiwnych – zależnie od okoliczności; jedną z ciekawszych kategorii są tu osoby zaangażowane w działalność uchodzącą potocznie za bezprawną lub prawnie wątpliwą (np. ekolodzy, antyglobaliści, uczestnicy ruchów społecznych); do kategorii tej zalicza się niekiedy osoby źle notowane w opinii publicznej ze względu na nadużycia w związku z pełnionymi funkcjami (np. politycy, urzędnicy, duchowni).

Nawiązując do powyższej typologii, można wyróżnić także charakterystyczne typy pokrewne:

- byli barbarzyńcy – osoby, które w odpowiednich okolicznościach wyszły z barbarzyństwa (z własnej woli lub wskutek interwencji środowiska);
- osoby podejrzewane, posądzane o barbarzyństwo;
- krewni, przyjaciele, znajomi barbarzyńców rozmaitych kategorii.

Poszczególne typy są naturalnie mniej lub bardziej liczne, w zależności od tego, czy współtworzą je uczniowie (studenci) w odpowiednim wieku, dorośli pełniący określoną funkcję w środowisku szkoły (nauczyciele, pracownicy administracji i obsługi, rodzice itp.), osoby związane bezpośrednio lub pośrednio ze społecznością lokalną itp. Cechą wspólną barbarzyńców jest to, że wyróżniają się w danym środowisku lub są celowo wyróżniani – np. na zasadach dyskryminacji pozytywnej, co postrzegane jako przyznawanie przywilejów również wzbudza kontrowersje u osób niewyróżnianych. W zależności od tego, czy dany barbarzyńca daje się zasymilować, jego sytuacja w środowisku szkolnym bywa mniej lub bardziej znośna. Ci „oswajalni” z czasem mogą dostąpić zaszczytu zaliczenia do grona Swoich – reszta skazana jest na wykluczenie,

które bywa bardziej dotkliwe w sytuacji nakładania się reakcji wewnątrz- i zewnątrz-systemowych.

Nowa perspektywa dla starych kategorii

Edukacja międzykulturowa jest procesem społecznym opartym na dialogu światów indywidualnego i wspólnotowego. Proponuję rozważyć wzbogacenie siatki pojęć pedagogiki międzykulturowej o nowe kategorie pojęciowe. Nowe – to znaczy niewykorzystywane w refleksji teoretycznej tej poddyscypliny, a w praktyce edukacyjnej pojawiające się dotychczas w wąskich kontekstach. Mam tu na myśli kategorie „sąsiedzi” i „świadkowie”. Obie są już obecne w dyskursie naukowym i publicystycznym, jednak podobnie jak „świadectwo”, dotychczas kojarzy się je z opracowaniami dotyczącymi Holocaustu, ludobójstwa i/lub religii.

Wprowadzenie kategorii „sąsiad” i „świadek” do siatki pojęć wykorzystywanej w pedagogice międzykulturowej, wymaga więc ich redefinicji pod względem merytorycznym i aksjologicznym oraz operacjonalizacji w celu wykorzystania w praktyce edukacyjnej. Moim zdaniem możliwe jest ich dookreślenie w odniesieniu do opracowanych przez J. Nikitorowicza koncepcji kształtowania się tożsamości kulturowej [Nikitorowicz 2007, s. 60–103] oraz kształtowania człowieka pogranicza [Nikitorowicz 1996, s. 66]. Nawiązując do pierwszej z tych koncepcji, można rozpatrywać sąsiedztwo i poszukiwać świadków, postświadków i świadectw międzykulturowej przeszłości na płaszczyznach jednostkowej, rodzinnej, lokalno-parafialnej, regionalnej, poprzez narodową, państwową, do kontynentalnej i – w najszerszym ujęciu – globalnej [Nikitorowicz 2007, s. 57]. Szczegółowe przedstawienie tego zagadnienia nie jest możliwe w tak niewielkim referacie/opracowaniu, planuję jego rozwinięcie w przyszłości i poddanie rezultatów mojej refleksji pod dyskusję. Tu przedstawiam bardzo ogólny zarys koncepcji edukacji, w której możliwe jest wykorzystanie tych kategorii i realizowanie jej jako elementu pracy szkoły lub innych podmiotów zajmujących się edukacją międzykulturową. Mogłoby się to odbywać na zasadzie:

- współpracy indywidualnej (nauczyciele i uczniowie aktywni w kołach zainteresowań, ośrodkach wolontariatu, działacze lokalnych społecznych organizacji edukacyjnych i kulturalnych);
- współpracy instytucjonalnej (szkoły z organizacjami pozarządowymi, jak drużyny harcerskie, organizacje mniejszości etnicznych, uniwersytety trzeciego wieku, domy dziennego pobytu dla seniorów i niepełnosprawnych, organizacje zajmujące się edukacją międzykulturową w wymiarze lokalnym i globalnym, biblioteki, muzea i in.).

Zaangażowanie uczniów w poszukiwanie świadków, rejestrowanie i gromadzenie ich świadectw, wskazywanie miejsc oraz przedmiotów istotnych dla kształtowania się tożsamości międzykulturowej, mogłoby się odbywać zarówno w ramach zajęć lekcyjnych (np. prace domowe i semestralne, konkursy przedmiotowe, współzawodnictwo zespołów uczniowskich), jak i na zasadzie rozwijania zainteresowań przez pasjonatów (np.

miłośników historii regionu, poszukiwaczy własnych korzeni etnicznych, grup rekonstrukcyjnych itp.). Zaproszenie do współpracy liderów społeczności lokalnej – szczególnie tych, którzy odziewają się od polityki, a koncentrują na działaniach na rzecz wspólnoty mieszkańców i zachowania dziedzictwa kulturowego, mogłoby stanowić lekcję edukacji obywatelskiej oraz czynnik kształtowania miejscowego kapitału społecznego na zasadzie międzypokoleniowej współpracy.

Zachęcanie uczniów do poznawania dziedzictwa kulturowego podczas spotkań ze świadkami w płaszczyznach kształtowania tożsamości kulturowej może być procesem służącym budowaniu wspólnot międzypokoleniowych, budzeniu tolerancji, szacunku dla odmienności i wzajemnej empatii. Barbarzyńskość, to jest Inność i Obcość uczestników tego procesu może być pretekstem do spotkania, rozmowy, wymiany doświadczeń i wspólnych działań. Środkiem do osiągnięcia tego celu mogłoby być kształtowanie świadomego sąsiedztwa, to jest budzenie postaw otwartości na obecność oraz sprawy Innych i Obcych w środowisku, dostrzeganie ich wkładu w budowę wspólnego dziedzictwa kulturowego, świadome poszukiwanie śladów ich obecności w życiu społeczeństwa. Chodzi o to, by jednym z ideologicznych fundamentów edukacji uczynić przekonanie, że dziedzictwo kulturowe nigdy nie jest tworem jednorodnej grupy, lecz powstało dzięki wysiłkowi osób różniących się pod względem płci, wieku, pochodzenia etnicznego, światopoglądu, stylów życia itp. Osoby te, zarówno w przeszłości, jak i obecnie mogą się wzajemnie postrzegać jako Inne i Obce, odczuwać napięcie związane z doświadczaniem różnicy i uczestnictwem w aktach dyskryminacji (jako ich sprawcy lub ofiary). Nie przeszkadza to jednak, by zostawić po sobie w danym miejscu ślady symboliczne i materialne, które mogą być znaczące zarówno dla nich, jak i dla przyszłych pokoleń.

Zwracam uwagę, że w celu uniknięcia możliwych zadrażnień na tle zaszłości historycznych i konfliktów politycznych, zanim zacznie się poszukiwać świadków i rozmawiać z nimi o sprawach trudnych i bolesnych, można by zacząć od zagadnień przyjemnych, zabawnych, z pozoru błahych, lecz istotnych w danym miejscu i czasie. Dla „przeciętnych” członków danego społeczeństwa niekiedy o wiele większe znaczenie mają codzienne, proste wydarzenia: randka z sympatią wbrew zakazowi rodziców (np. wskutek pochodzenia z różnych grup etnicznych); wspólna zabawa (np. w taborze cygańskim); uczestnictwo w budowie budynku, który przetrwał wojenną zawieruchę (np. synagogi dziś pełniącej funkcję ośrodka kultury); wyjątkowe kawały i żarty, z których śmiała się cała okolica (np. przy okazji zabaw ludowych czy korowodów przebierańców) itp. Informacje o takich zdarzeniach z pewnością można znaleźć we wspomnieniach sąsiadów. Rozmowa z nimi o sprawach przyjemnych i niezobowiązujących może być początkiem głębszego dialogu, bliższej znajomości międzypokoleniowej... Kto wie, może nawet przyjaźni?

Zbliżenie z Innymi i Obcymi z przeszłości, poznanie ich w relacjach świadków z różnych stron, odnalezienie punktów wspólnych historii rodzinnych, może pomóc w poznawaniu świata dotychczas ukrytego, zapomnianego, lekceważonego, lecz – jak może się okazać – niezwykle istotnego dla jego uczestników oraz (co najważniejsze!), podobnego do światów osób, które dziś poszukują świadków i postświadków przeszłości. Gdyby się okazało, że przeszłość ta była skomplikowana i niewygodna (np.

ujawnienie uczestnictwa przodków w dyskryminacji Innych i Obcych), być może spotkanie ze świadkiem i rozmowa z nim mogłaby pomóc w poszukiwaniu współczesnych form uczenia się o trudnej przeszłości (czarne karty historii rodzinnej i narodowej), zadawania o nią pytań i przyjmowania odpowiedzi, nawet tych niewygodnych, a w rezultacie zrozumienia zaszłości i przebaczenia win przodków.

Od kreatywności nauczycieli, edukatorów i samych uczestników zajęć z edukacji międzykulturowej zależy, w jakim stopniu ich forma będzie atrakcyjna dla dzieci i młodzieży, czy uczestnictwo w nich będzie dla nich przykrym obowiązkiem, czy sposobem samorealizacji i rozwijania pasji. Chodzi o to, by nie były to wyłącznie zajęcia oparte na archaicznym i skostniałym formach (np. banalna i nudna praca z lekturą, filmem, wysłuchanie prelekcji), a raczej wzbogacone o nowinki techniczne i niekonwencjonalne pomysły warsztaty dla międzypokoleniowych grup, których efekty pracy dałoby się wykorzystać w sposób odpowiadający mentalności i aktywności dzieci i młodzieży.

Bibliografia

1. Charlot B., 1994, *De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire* [w:] *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*, G. Ferréol (red.), Presses Universitaires de Lille, Lille.
2. Grzybowski P., 2005, *Barbarzyńcy w europejskiej szkole – perspektywa edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego* [w:] „Rocznik Pedagogiczny”, t. 28, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Radom.
3. Nikitorowicz J., 1996, *Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”* [w:] „Test”, nr 1/1996.
4. Nikitorowicz J., 2007, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
5. Nikitorowicz J., 2017, *Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych* [w:] *Pogranicze – Studia społeczne tom XXX. Polityka edukacyjna – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, A. Sadowski (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok.
6. Polk W., 2000, *Sąsiedzi i obcy. Podstawy stosunków międzynarodowych*, przeł. C. Cieśliński, Książka i Wiedza, Warszawa.