



**PRZEMYSŁAW GRZYBOWSKI**

Bydgoszcz

## **EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – W POSZUKIWANIU INNEGO**

Nadchodzi epoka, w której rozum musi odegrać kluczową rolę we współistnieniu zwykłych ludzi. To z jego pomocą można poznać i pokochać bliźniego, który jest inny – i póki co – obcy.

Maria Jarymowicz, 1999

Na przełomie wieków XIX i XX nastąpiła jakościowa zmiana w sposobie postrzegania oraz doświadczania inności i obcości. Innych zaczęto ujmować w kontekście różnic kulturowych, ideologia kultury zaś, czyniąca możliwą artykulację pluralizmu sposobów bycia człowiekiem, stała się fundamentem humanistycznej postawy wobec kulturowego zróżnicowania świata [W. Burszta, 1997, s. 25]. Współcześnie – przynajmniej teoretycznie, lub w ideologii intelektualnych elit – postawa ta przejawia się w demokratyzacji życia i tolerancji dla odmienności, przekładających się na okazywaną w różnym stopniu akceptację Innego (czy Obcego), oraz na zgodę, aby zamieszkał na tym samym lub sąsiednim terytorium – najlepiej na ściśle określonych warunkach [M. Golka, 1997, s. 52]. Jürgen Habermas [1993, s. 190] stwierdził, że „wszystkie osoby spoza bezpośredniego kręgu znajomych w równym stopniu są nam bliskie i dalekie. Do tych »obcych« stosujemy normalnie kategorię »inny«, niezależnie od tego, czy przynależą oni do naszego własnego narodu i czy są naszymi

współobywatelami, czy też nie”. Inni bowiem, identyfikowani z mionionymi, współczesnymi lub przyszlými generacjami, dani są nam w róznych kodach i postaciach [M. Jarymowicz, 1999, s. 190]. Rzne więc mogą by także sposoby reagowania na inno, ale przecież już „sam fakt dookreslania siebie poprzez definiowanie swego stosunku do inności wydaje się by uniwersalną wlasnoci operacyjną przygodnego bytu, jakim jest człowiek. Ta inno, jako moliwo, bywa odkrywana w sobie samym, i także wymusza pewną reakcj, coś z nią bowiem trzeba zrobi” [L. Witkowski, 2000, s. 17–18].

Relacje z Innymi zachodzą w wielowymiarowej rzeczywistości, opierając się na trzech płaszczyznach:

1. Aksjologicznej – dotyczącej wartościowania (czy Inny jest dobry, czy zły; lubi go, czy go nie lubi; czy jest mi równy, czy groszy ode mnie).

2. Prakseologicznej – dotyczącej dystansu wobec Innego (czy dostrzegam wartośc Innego; czy się z nim identyfikuj; czy staram się go zasymilowa ze mną, narzuci mu mój wlasny ogląd rzeczywistości; czy jestem wobec Innego neutralny lub obojętny).

3. Epistemologicznej – dotyczącej wiedzy o Innym (czy zdaj sobie spraw z tożsamości Innego, czy też nie mam o niej pojecia).

W odniesieniu do tak okreslonych płaszczyzn, można mówiąc o nieskończonej liczbie stopni relacji z Innym, zależnych od dysponowania większą lub mniejszą wiedz o nim [T. Todorov, 1982, s. 191; por.: M. Abdallah-Preteille, 1996, s. 42 i n.]. Najpierwotniejsze archetypy stosunku człowieka do inności, rozwinięte w toku dziejów w dziesiątkach kulturowych form wrogości, nietolerancji i uprzedzeń, to **zadziobywanie** i **zagryzanie**, których społecznym skutkiem jest biologiczna eksterminacja (lub co najmniej symboliczne unicestwienie) osobników, oraz/lub wartości okreslanych jako Inne [W. Pawlik, 1984, s. 129]. Jak stwierdzi Wojciech Pawlik [1984, s. 130], powodem odrzucenia inności jest już sam fakt „egzystencjalnej sprzeczności pomiędzy »naszymi« a »obcymi« kulturowymi wzorami działania, a także myślenia. To, że inni ludzie inaczej się zachowuj, inaczej się ubierają, że nie są tacy sami jak my, jest wystarczającym powodem, by ich samych, a tym bardziej ich kulturę,

odrzuć”. Przedmiotem kulturowych uprzedzeń, nietolerancji i dyskryminacji mogą więc być według tego autora niesformalizowane grupy młodzieży, budujące i podkreślające kulturową tożsamość poprzez zewnętrzne atrybuty przynależności grupowej; osoby dotknięte anomaliami biologicznymi; środowiska postrzegane jako zagrażające centralnym wartościom własnego systemu kulturowego [W. Pawlik, 1984, s. 132]. Listę tę można jednak uzupełnić niezliczonymi jeszcze kategoriami, wystarczy bowiem śledzić bieżące wydarzenia, aby zorientować się, że współcześnie można na nią wpisać np. osoby o odmiennych preferencjach politycznych lub światopoglądowych; deklarujące sympatię do takich albo innych programów telewizyjnych; lub po prostu nie pasujące do funkcjonującego w określonej sferze mikrospołecznej stereotypowego obrazu Naszego, np. pod względem koloru skóry, włosów, noszonych okularów, stanu cywilnego, korzystania na co dzień z laski albo z wózka inwalidzkiego. Nie każdy jest Emanuelem Olisadebe, aby strzelając gole, zasłużyć sobie – mimo transferowej przeszłości – na miano Naszego i pozbyć się stygmatyzującej łatki z napisem „Inny” lub „Obcy”. Czy więc czeka nas nigdy niekończący się sezon łowów na Innego?

Wychodząc z pozycji graniczącego z utopią optymizmu, zakładam, że mimo wszystko nie grozi nam realizacja sugerowanego w poprzednim akapicie czarnego scenariusza – i to bynajmniej nie z humanitarnych pobudek społeczeństwa, lecz dzięki instynktowi samozachowawczemu poszczególnych jednostek. Każdy z nas bowiem jest Innym – tak, czy inaczej. Każdemu więc zależy, aby w epatującym innością społeczeństwie ery globalizacji nie zostać zagryzionym lub zadziobanym, choćby nawet tylko symbolicznie. Zakładam też, że jednym ze środków mogących przyczynić się do załagodzenia konfliktów i wzbudzenia tolerancji dla inności jest edukacja przygotowująca do odkrywania i rozumienia Innego w drugim człowieku, a przede wszystkim pozwalająca dostrzegać go w samym sobie. U podstaw tej tezy leży głęboka myśl zawarta w stwierdzeniu Hansa Georga Gadamera [za: J. Kuczyński, 1999, s. 171–172]: „Wszyscy jesteśmy innymi i wszyscy jesteśmy sobą. [...] Rzeczami ostatecznymi i rzeczami wzniosłymi – tym, do czego możemy aspi-

rować i co możemy osiągnąć, jest uczestnictwo w innym, zyskanie udziału w nim. A więc, być może, nie będzie zbyt przesadnym sądem: być może przetrwamy jako ludzkość, kiedy zdołamy nauczyć się, że [...] powinniśmy nauczyć się zatrzymywać w obliczu innego [...]. I że musimy doświadczać, czym jest ten inny, czego inni doświadczają, gdy my doświadczamy innych wśród nas. Uczestniczyć w sobie nawzajem”.

Według Zygmunta Baumana [1995, s. 20] dopóki w ponowoczesnym świecie zbiorowym i indywidualnym działaniem kieruje potrzeba ładu rozumianego jako nieobecność wieloznaczności, dopóty będzie towarzyszyła mu nietolerancja – nawet jeśli kryje się pod maską przyzwolenia na odmienność. W tym świecie przygodności i zróżnicowania będzie więc można bezpiecznie żyć tylko wtedy, gdy każdy uzna cudze prawo do odmienności za nieodzowny warunek własnego prawa [Z. Bauman, 1995, s. 294]. Na co dzień zauważamy jednak, że heterodoksyjność ponowoczesnego społeczeństwa przyczynia się do wzrostu akceptacji odmienności i różnorodności [A. Krause, 2000, s. 65], co dokonuje się nawet wbrew woli zainteresowanych, ponieważ, jak stwierdziła Maria Jarymowicz [1999, s. 181–182]: „Na nic niechęć do »widywania się« z obcymi. Spotykamy się z nimi na ulicy, w samolocie, na wakacjach, w Internecie i instytucjach międzynarodowych, a nawet (głównie przez mały ekran) we własnym domu. Ten stan rzeczy prowadzi do rozległej wymiany doświadczeń. Powoduje też konieczność tworzenia nowego typu wspólnot”. I wspólnoty takie nieuchronnie powstają. Poza tym sami Inni wyrażają potrzebę bycia zauważonymi i zrozumianymi, co skutkuje inicjatywami społecznymi na rzecz potwierdzenia ich obecności w środowisku. Najczęściej nie są to jednak działania mile widziane przez większość. Postrzega się je jako formy przejawu pychy lub wręcz agresji, gdyż, jak pisał Wojciech Pawlik [1984, s. 132–133]: „Z punktu widzenia kultury dominującej warunkiem tolerowania, a tym bardziej asymilowania »inności« jest, by przedstawiciele tej inności się »cywilizowali«, co w praktyce oznacza, by stawali się jeśli już nie jednymi z nas, to przynajmniej do nas podobnymi. Ostentacyjne – z punktu widzenia tej kultury – demonstrowanie i podkreślanie swej

inności traktowane jest nie jako naturalne prawo do ekspresji swej odrębności, ale jako przejaw arogancji i przewrażliwienia tych środowisk”.

Według Zygmunta Komorowskiego [1975, s. 259] wizje kulturowej przyszłości świata sprowadzają się do dwóch podstawowych modeli:

1. Ludzkości zmierzającej do zwartej jedności, w której wszelkie różnice muszą stopniowo zanikać.
2. Ludzkości zachowującej wielość różnorodnych kultur jako elementów dialektyki niezbędnej do rozwoju.

Pierwszego modelu – wyraźnie trącającego zdezaktualizowaną już ideologią – raczej nie uda się zrealizować, choć utopijne koncepcje uniwersalistyczne nadal mają wielu zwolenników. Pozostaje więc ten drugi model, wielokulturowy. Należy jednocześnie zwrócić uwagę na fakt, że pojęcie kultury lub podkultury nie musi wszak ograniczać się tylko do sfery etnicznej. „Charakterystyczne normy, wartości, określone uniwersa znaczeniowe – pisał Claude Claret [1993, s. 109] – wiązać się będą z konkretnymi zespołami ludzkimi, które można by określić jako grupy kulturowe, wspólnoty kulturowe czy podkultury. Wspomnieliśmy już o kulturach zawodowych; czyż nie można by ostatecznie mówić także o podkulturze młodzieży, podkulturze trzeciego wieku..., a nawet o podkulturze niepełnosprawnych czy chorych na AIDS...? Kwestia wyróżnienia grupy lub wspólnoty kulturowej pozostaje otwarta; należy ją dookreślać za każdym razem, gdy wykorzystuje się pojęcie kultury”. Z tymi uwagami zgodziła się Martine Abdallah-Preteuille [1999, s. 45], sugerująca, że różnic kulturowych można (i należy) poszukiwać nie tylko w najpopularniejszym odniesieniu do imigrantów, lecz także w obszarach tworzenia wspólnej Europy, problemów związanych z mundializacją (globalizacją) życia codziennego, w odniesieniu do mniejszości seksualnych, grup pokoleniowych, medialnych, zawodowych, regionalnych itp.

Akceptując założenie Mariana Golki [1997, s. 51], że kultura w aspekcie dystrybucyjnym oprócz tendencji do scalania ma również skłonność do różnorodności, a jedną z jej postaci stanowi właśnie wielokulturowość, w której nosiciele i użytkownicy kultur żyją obok

siebie, przy sobie, przeciw sobie itd., można stwierdzić, że wielokulturowość jest niejako nieodwracalnie wpisana w perspektywę naszej przyszłości. Według Jerzego Nikitorowicza [2001, s. 63–73] współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa. Można ją ujmować terytorialnie (w kontekście zasiedziałości), lub procesualnie: w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych i narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, oraz w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji. Warunki sprzyjające bezkonfliktowej wielokulturowości to [M. Golka, 1997, s. 61–63]:

- a) powszechna i wzajemna świadomość walorów kultur składowych jako całości – przy istnieniu takiej samej świadomości dotyczącej walorów każdego osobnego składnika;
- b) sprawna komunikacja międzygrupowa;
- c) trening interakcji międzykulturowych;
- d) przyzwolenie polityczne grupy większościowej na współwystępowanie i rozwój grupy (grup) mniejszości;
- e) troska, aby wielokulturowość traktowano jako wartość.

Zygmunt Komorowski [1975, s. 260], uważając, że powstawaniu wielokulturowości i symbiotyzmu kulturowego<sup>1</sup> sprzyja przemieszanie się przedstawicieli różnych kultur w obrębie niewielkich grup pierwotnych, gdzie dochodzi do osobistych kontaktów, stwierdził jednocześnie, że: „Wielokulturowość, jak każdy stan posiadania, wymaga uznania przez środowisko i legalizacji. Nie zawsze następuje to samoczynnie i bez oporów. Związane z nią konflikty nie są jednak nigdy zjawiskami wynikającymi z »natury rzeczy«. Ich źródła dają się zawsze określić, wyodrębnić i z większym lub mniejszym wysiłkiem usunąć” [Z. Komorowski, 1974, s. 97].

Opis wielokulturowej rzeczywistości staje się bogatszy przy wykorzystaniu kategorii „międzykulturowości”, co według Claude Clanneta [1993, s. 20–22] wiąże się z bezprecedensowym sposobem okreś-

<sup>1</sup> Symbiotyzm kulturowy według Z. Komorowskiego [1975, s. 260] to „współżycie kultur: wielostronne wzajemne oddziaływanie, dopełnianie się i stymulowanie w jednakowym interesie wszystkich partnerów”.

lania koncepcji relacji zachodzących pomiędzy kulturami, w którym: stwierdza się występowanie w ramach jednego państwa lub narodu różnych jednostek (grup) kulturowych, o kulturze odmiennej od kultury grupy sprawującej władzę w państwie; przyznaje się prawo istnienia grup odmiennych kulturowo, akceptując trudności wynikające z tego faktu; przyznaje się grupom różnym kulturowo prawo do rozwoju na zasadzie relacji, które – paradoksalnie – rozszerzają wspólnotę relacji kulturowych i pozwalają każdej z wchodzących w nie grup na zachowanie własnej tożsamości. Jako międzykulturowe Clannet określił szczególne interakcje i interrelacje, powstające wówczas, gdy dochodzi do kontaktu zróżnicowanych kultur, jak również zespół wynikających stąd zmian i transformacji. Jacques Demorgon [1998, s. 44] zaproponował, aby problematykę międzykulturową rozpatrywać m.in. w odniesieniu do:

- a) współżycia na płaszczyźnie lokalnej, międzyosobowej, mikro-socjologicznej;
- b) pozaterytorialnej sfery porównawczej: induktywnego odkrywania Innego;
- c) osobistego uczestnictwa w relacjach z Innym;
- d) osobistych przemian w relacjach z Innym;
- e) wzajemnego rozumienia się i wyjaśniania różnic w relacjach międzyosobowych.

Jak twierdził Michał Bachtin [za: L. Witkowski, 2000, s. 105], człowiekowi nie jest dany żaden wewnętrzny obraz niezależności; znajduje się on zawsze na granicy. Zagłębiający się w siebie człowiek patrzy więc w oczy Innemu lub spogląda na siebie oczami Innego. Granica zaś jest wszędzie, a tym samym niekiedy wręcz warunkiem egzystencji stają się nieustannie, codziennie potrzebne: nowoczesna ideologia kresów i współczesny duch pogranicza [J. Kuczyński, 1999, s. 100]. To więc właśnie pogranicze – rozumiane jako leżący poza centrum obszar zróżnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp. – staje się naturalnym środowiskiem człowieka w czasach globalizacji, w którym jego inność nie jest zagrożona, lub przynajmniej uzyskuje siłę do walki o przetrwanie. Pogranicze to może mieć charakter te-

rytorialny (stykowy i przejściowy), treściowo-kulturowy, interakcyjny oraz osobowy (stanów i aktów świadomości jednostek) [zob.: J. Nikitorowicz, 1995, s. 12–15]. Według Jerzego Nikitorowicza [1995, s. 16] „tylko pogranicze daje szanse zrozumienia innych, ich poglądów, racji, zachowań, akceptacji, szacunku dla inności i odmienności. Tylko pogranicze nie dopuszcza do odrzucenia innych czy narzucania innym własnych poglądów, schematów. Uczy współistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości, tym samym stwarzając mniejsze przyzwolenie na nietolerancję i obojętność”. Wielokulturowe pogranicze stanowi też perspektywę epistemologiczną i aksjologiczną, nie tylko dla teoretyzujących badaczy: „Procesy zaawansowania różnorodnych form komunikacji i integracji europejskiej coraz częściej stawiać nas będą wobec faktu wielokulturowości personelu wielu załóg i organizacji, wielokulturowości rodzin i wielojęzyczności socjalizacji, przed różnorodnymi przejawami stresu kulturowego, jak również przed poszukiwaniem nowych form tożsamości kulturowej i osobowej jednostek znajdujących się w sytuacji pogranicza, wielości, a często i rozbieżności identyfikacji” [L. Korporowicz, 1997, s. 67].

Pogranicze, oprócz wielokulturowości, jest kolejną z podstawowych kategorią we współczesnym dyskursie o charakterze i przyszłości człowieka oraz o kształtowanej przez niego rzeczywistości. Idea leżącą u podstaw podejmowanych na wielokulturowym pograniczu działań edukacyjnych jest dokonywane w duchu humanizmu kształtowanie świadomej solidarności ogólnoludzkiej poprzez „poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej [...]; przewyciężanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, poszanowanie dla różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego; wdrażanie do zauważania i poznawania INNEGO, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem INNEGO; inspirowanie do wymiany doświadczeń w zakresie realizacji edukacyjnych programów, działalności społecznej i instytucjonalnej” [J. Nikitorowicz, 1995, s. 14].



Według Lecha Witkowskiego [2000, s. 192]: „Edukacja otwarta na efekt pogranicza zaczyna się [...] tam, gdzie choćby chwilowo, laboratoryjnie i na próbę uruchamiane zostają myślowe operacje na tekstualnej wersji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do spojżenia na siebie z drugiej strony lustra”. Możliwość realizacji tego rodzaju społecznych interakcji stwarza edukacja międzykulturowa, uwzględniająca i szanująca wewnętrzne różnice etniczne, rasowe, kulturowe społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i koncepcje kulturowe ich nosicieli. Jej celem jest wzbudzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości, wzbogacające ogólną kulturę społeczeństwa [zob.: L. Rossaert i in., 1983, s. 13–14]; wzbudzenie tolerancji oraz opanowania przy reakcjach na inny sposób życia i bycia [zob.: B. Bartz, 1997, s. 13], jak również komunikowanie międzykulturowe, będące przekraczaniem granic własnej kultury i wychodzeniem na pogranicza kulturowe [por.: D. Markowska, 1990, s. 109; J. Nikitorowicz, 1995, s. 126]. Ma to pomóc w rozpatrywaniu społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup, wychodzących na granice własnej odrębności i inności [J. Nikitorowicz, 1995, s. 8–11]. „Bez obecności efektu pogranicza i efektu obcości w procesach edukacyjnych – jak pisał Lech Witkowski [2000, s. 192–193] – gubi się szansę na wzbogacanie dynamiki świata społecznego o możliwość rozpoznawania i wystawiania na próbę (innego niż drastyczny opór) zabiegów konwencjonalizujących ten świat i praktyk, konwencje te podnoszących do rangi naturalnej, przyrodzonej wręcz własności. [...] Pozostaje wszak na koniec zasadnicza – dla praktycznego przekładania tych idei na edukację – kwestia: jak? Jak ową świetlaną dynamikę »kulturowego pogranicza« przenieść do wnętrza świata przywiązanego do własnych prawd, wciąż żyjącego własnymi ranami i urazami. Jak zaszczerpić ją ludziom, których wrastanie w świat społeczny nieodłącznie wiąże się z zakorzeniem etycznym i ideologicznym (i to niezależnie od tego, czy są tego świadomi, czy nie)?”.

Barbara Weigl i Beata Maliszkievicz [1998, s. 75], przedstawiając podstawy programu edukacyjnego skierowanego do uczniów funkcjonujących w wielokulturowym środowisku, zwróciły uwagę na do-

świadczanie podobieństwa, dokonujące się na następujących płaszczyznach:

a) interpersonalnej (mamy podobne cechy, podobnie się zachowujemy);

b) emocjonalnej (przeżywamy emocje podobne i w podobnych sytuacjach);

c) podobieństwa uniwersalnego (wszyscy mamy podobny obraz świata).

J. Nikitorowicz [2001, s. 5] pisał również: „Aktorzy społeczni opanowują znaczenie przedmiotów kolektywnie, w społeczności lokalnej. Modyfikują znaczenia w wyniku interakcji, negocjując ich zestawy. Znaczenia są nadawane i modyfikowane przez proces interpretacyjny, jakim posługuje się dana osoba w swym postępowaniu z innymi osobami i rzeczami, z którymi się spotyka. [...] Ludzie, działając w określonych warunkach i sytuacjach, opierają się na znaczeniach (jakie rzeczy, ku którym zmierzają, mają dla nich znaczenie), a znaczenie ich wynika z interakcji społecznej, w jaką wchodzi (jak zachowujemy się wobec innych ludzi zależy od tego, jak ich zauważamy, z kim identyfikujemy). [...] Przynależność do grupy, regionu, społeczności otwiera wiele płaszczyzn widzenia siebie”. Konstruowanie znaczeń w procesie interakcji jest więc możliwe dzięki zdolności jednostek do przyjmowania roli Innego. Polega to na stawianiu siebie w położeniu Innego i interpretowaniu sytuacji z jego punktu widzenia, co – w miarę zdobywania doświadczenia – pozwala na kumulowanie różnych perspektyw, z jakich mogą nas postrzegać inni ludzie: „Z kolei to uczestnictwo i wspólne »nasiąkanie« znaczeniami czyni zachowanie ludzkie naprawdę społecznym, jakim nie byłoby, gdyby to była instynktowna, nierefleksyjna odpowiedź – reakcja na bodziec” [I. Kawecki, 1996, s. 34–35].

Uczestniczący w procesie edukacji międzykulturowej człowiek uzyskuje zdolność konstruowania postaw opartych na empatii i zrozumieniu relacji z Innym, kimkolwiek by on nie był i jakkolwiek dzieliłby ich dystans kulturowy albo fizyczny. Świadomość, że nas też ktoś z różnych przyczyn może postrzegać jako Innego oraz umiejętność wczucia się w sytuację osoby piętnowanej za swoją inność

to pierwszy impuls do zrozumienia – a od zrozumienia do porozumienia i uczynienia kolejnych kroków na mapie ludzkich relacji jest już bardzo blisko. Gdy kroki te podejmują obie strony, których przedstawiciele mają naprzeciw siebie Innego, nie może być już mowy o nagonce, szczuciu lub zagryzaniu. Wzajemnej nieufności, a nawet wrogości – przy dobrej woli każdej ze stron – może ustąpić miejsca zainteresowanie, które nie tylko pozwoli zadać Innemu pytanie o istotę jego tożsamości, lecz także przyjąć zaproszenie do jego domu.

Jak stwierdził sytuujący się w nurcie tych rozważań Jean-Paul Sartre [za: M. Abdallah-Preteuille, 1996, s. 39], człowiek potrzebuje pośrednictwa Innego, aby być tym, kim jest; aby uzyskać jakąkolwiek prawdę o sobie samym, musi odnieść się do Innego. Inny jest bowiem niezbędny do jego istnienia.

## Bibliografia

- Abdallah-Preteuille M. [1999] *L'éducation interculturelle*, Paris.
- Abdallah-Preteuille M. [1996] *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris.
- Bartz B. [1997] *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom.
- Bauman Z. [1995] *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa.
- Burszta W. [1997] *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa.
- Clanet C. [1993] *L'Interculturel – introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse.
- Demorgon J. [1998] *L'Histoire interculturelle des sociétés*, Paris.
- Golka M. [1997] *Oblicza wielokulturowości*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa.
- Habermas J. [1993] *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa.
- Inni to także my* [1998] red. B. Weigl, B. Maliszewicz, Gdańsk.
- Jarymowicz M. [1999] *Poznać siebie – zrozumieć innych*, w: *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa.
- Kawecki I. [1996] *Etnografia i szkoła*, Kraków.
- Komorowski Z. [1975] *Pluralizm – wielokulturowość – diaspora*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2–3.
- Komorowski Z. [1974] *Rozważania o wielokulturowości*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2.

- Korporowicz L. [1997] *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa.
- Krause A. [2000] *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Kraków.
- Kuczyński J. [1999] *Młodość Europy i wieczność Polski*, Warszawa.
- Markowska D. [1990] *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4.
- Nikitorowicz J. *Koncepcja tożsamości międzykulturowej jako wartości edukacyjnej społeczeństwa wielokulturowego*, Białystok, maszynopis.
- Nikitorowicz J. [1995] *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Nikitorowicz J. [2001] *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, „Europejczycy” nr 1.
- Pawlik W. [1984] *Arogancja kultury odrzucającej „inność”*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4.
- Rossaert L. i in. [1983] *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation*, Quebec.
- Todorov T. [1982] *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris.
- Witkowski L. [2000] *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń.