

JAREMA DROZDOWICZ  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Studiów Edukacyjnych  
e-mail: jaremad@amu.edu.pl

---

## Antropologia edukacji w obliczu nowych wyzwań migracyjnych

**Abstract.** *This paper aims to deliver insight into the issue of contemporary migration's consequences and impact on the idea and praxis of multiculturalism. This is being presented through anthropological perspective, with a special emphasis on the educational aspect. Thus anthropology of education is described here as a fairly unique anthropological discipline that not just delivers pragmatic tools for dealing with the issue of cultural diversity, but also helps us to understand how the process of integration might be redesigned and improved towards individuals and groups that are being defined by otherness in a mostly cultural sense. Furthermore the paper includes a take on the criticism of current multicultural politics in the West in order to highlight the most significant ideas in the current debate on migration.*

**Keywords:** *anthropology of education, multiculturalism, migration crisis, diversity, Poland, Europe, education, schooling, secularization*

Antropologiczne spojrzenie na kwestię fenomenu przemieszczania się znacznych grup ludności cechuje obecnie w znacznej mierze przekonanie, iż jest to zjawisko na wskroś naturalne pod względem historycznym i w kontekście globalnym. Przesunięcia ludności, niezależnie od przyczyn takiego ruchu, nie są w tym ujęciu niczym szczególnie charakterystycznym ani dla samej współczesności, ani tym bardziej aktualnej sytuacji populacyjnej Europy czy też świata zachodniego. Są one w tym względzie rozpatrywane bardziej jako pewna stała aniżeli aberracja życia zbiorowego i w tym sensie zdaniem większości antropologów fenomen ten powinien być rozpatrywany. Tym jednak, co antropologię nurtuje w szczególności,

są kulturowe konsekwencje dotykające tak grupy poddane migracji, jak i te się z nimi stykające lub przyjmujące w obrębie większych zbiorowości. Procesy akulturacyjne, rozumiane jako zmiana dokonująca się ze względu na kontakt kulturowy pomiędzy dwoma lub więcej grupami ludności, są tu immanentną częścią dynamiki relacji intergrupowych, ale też generują specyficzne i partykularne struktury etniczne, społeczne, ekonomiczne, polityczne itd. To właśnie te struktury, poprzez ich trwałe osadzenie w lokalności, nadają często zjawisku migracji i związanemu z nią stanowi heterogeniczności kulturowej wymiar statyczności i niezmienności monokulturowych całości, jak np. państw narodowych, federacji opartych na sojuszach militarnych lub wręcz przeciwnie – państwa podzielonych nierozwiązanym niegdyś konfliktem zbrojnym. Aspekt kulturowy spinający wspomniane wymiary struktur łączy poszczególne pola, w których problem akulturacji staje się częścią głębszego pytania o rolę kultury w interpretacji zjawisk takich jak migracja.

Pytanie to w kontekście tego, co w różnorodnych dyskursach medialnych przyjęło nieco mylącą nazwę kryzysu migracyjnego, nabiera znacznie silniejszego wyrazu. Obserwujemy dziś bowiem bezprecedensowy fenomen gwałtownej polaryzacji stanowisk wobec kwestii pomocy ofiarom konfliktów wojennych, uznania praw obywatelskich i praw mniejszości, jak też pojawiające się coraz częściej głębokie rysy na politycznych fundamentach idei pluralizmu i równości. Taki stan rzeczy może dziwić w dobie proliferacji zachodniego wzoru społeczeństwa dobrobytu czy też postulowanego swego czasu przez Francisca Fukuyamę globalnego końca historii, opartego na demokracji rozumianej wyłącznie jako porządek polityczny. Faktem jednak pozostaje to, iż bieżące modele społeczno-polityczne, zakładające jednokierunkowo postępującą demokratyzację świata, ulegają obecnie nie tyle postępującemu demontażowi, ile wyraźnemu wyhamowaniu. Czynnikiem przyczyniającym się do tego wyhamowania jest dziś m.in. wspomniany kryzys migracyjny, a dokładniej rzecz biorąc, podejmowane wobec związanych z nim wydarzeń działania mające zapobiec niekontrolowanemu przepływowi ludności w imię szeroko rozumianego bezpieczeństwa. Operowanie przez część europejskich polityków obrazem zagrożenia i katastrofy populacyjnej przyczynia się do wskazania na migrantów jako czynnik destabilizujący bliżej niezdefiniowany ład, tak w wymiarze społecznym, jak i kulturowym. Tym samym w wielu przypadkach samo zjawisko migracji staje się fenomenem dyskursywnym, generującym określone lokalne warianty uwidaczniających się obecnie w Europie narracji otwarcie ksenofobicznych. Dwubiegunowość dyskusji toczonych wokół kwestii migracyjnych nie przenosi z tego też powodu swojego ciężaru gatunkowego na ideę samej akceptacji różnorodności jako faktu społecznego (czy też konkretniej rzecz biorąc, wielokulturowości jako dość oczywistego obecnie stanu heterogeniczności etnicznej). Sytuacja ta zmienia kierunek debaty bardziej w stronę analizy i oceny realizowanej dotąd i rzekomo błędnej praktyki społecznej i politycznej do takiej sytuacji różnorodności się odwołującej.

Sugerowany dziś przez wielu komentatorów bieżących wydarzeń kryzys idei i praktyki wielokulturowości jest zatem tematem, z którym należy bezsprzecznie zmierzyć się ze względu na jego wagę w dyskusji na temat wzorów integracji grup mniejszościowych o pochodzeniu migranckim w krajach Starego Kontynentu. Uwaga ta dotyczy nie tylko zresztą ludzi napływających w nowej fali migracji, lecz także (a w niektórych przypadkach przede wszystkim) tych grup, które powszechnie uważa się za silnie zintegrowane lub wręcz zasymilowane ze społeczeństwem przyjmującym. Ostatnie wydarzenia w dzielnicy Brukseli Molenbeck, na przedmieściach Sztokholmu w Alby lub też napięta od czasu zamieszek w 2015 r. sytuacja w podparyskim Clichy-sous-Bois – wszystkie one cechują podobne problemy ekonomicznej, społecznej i politycznej marginalizacji mieszkańców, jak też zaniechania działań instytucji państwowych względem jej zapobiegania i aktywizacji obywatelskiej lokalnych społeczności. Do tego problemu odnosi się też jeden z czołowych teoretyków wielokulturowości Will Kymlicka w raporcie przygotowanym w 2012 r. na rzecz Migration Policy Institute, tj. niezależnego amerykańskiego think tanku powołanego w celu dostarczania analiz globalnych procesów migracyjnych. W dokumencie tym Kymlicka zaznacza jednoznacznie, że opisywany szeroko kryzys, czy też wręcz rzekomy koniec wielokulturowości w znanym nam dotąd kształcie, jest zdecydowanie przedwczesnym postulatem<sup>1</sup>. W kontekście stosowanej przez siebie kategorii Wskaźnika Polityki Wielokulturowej (MPI) rozpatruje on kilka zasadniczych mitów narosłych wokół tego hasła, jednocześnie wskazując na potencjalne rozwiązania wynikających z takiej mitologizacji problemów. Wspomniany wskaźnik w analizie Kymlicki identyfikuje osiem konkretnych obszarów polityki państw liberalno-demokratycznych, w których można rozwinąć bardziej wielokulturowe modele obywatelskości względem grup migrantów oraz zmierzyć stopień, w jakim takie kraje porzuciły taką politykę w minionym czasie. Pozwala to na podważenie obecnej krytyki wielokulturowości kolejno poprzez: 1) obniżenie karykaturalnego charakteru, w jakim przedstawia się politykę wielokulturową rozumianą jako bezkrytyczną celebrację różnorodności kosztem fundamentalnych problemów społecznych, 2) podważenie powszechnego przekonania, że polityka wielokulturowa znajduje się obecnie w odwrocie i dostarczenie dowodów na zjawisko zgoła odwrotne, 3) rzucenie wyzwania twierdzeniu mówiącemu, że idea wielokulturowości zawiodła oraz 4) poddanie dyskusji pomysł sugerujący, że upowszechnianie się polityki integracji obywatelskiej zastąpiło politykę wielokulturowości lub sprawiło, że stała się ona przebrzmiała<sup>2</sup>. Te cztery zasadnicze punkty debaty stanowią zdaniem kanadyjskiego uczonego obszary, w których współczesny wzór działań może być realizowany z sukcesem pod warunkiem uwzględnienia takich czynników w kształtowaniu polityki migracyjnej

<sup>1</sup> Vide W. Kymlicka, *Multiculturalism: Success, Failure, And The Future*, Migration Policy Institute 2012.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 1.

i wielokulturowej, jak: desekurytyzacja relacji etnicznych, prawa człowieka, kontrola granic, różnorodność grup migracyjnych i ich wkład w rozwój ekonomiczny.

Kymlicka nie jest jedynym autorem stosującym nowe pojęcie sekurytyzacji w kontekście migracji oraz postulującym odwrócenie tej tendencji. Podobnie czyni też w swojej ostatniej książce Zygmunt Bauman, opowiadając się za odwróceniem tendencji dostrzeganych przez siebie w świecie zachodnim względem migrantów, czy też bardziej ogólnie rzecz biorąc – grup ludzi stygmatyzowanych dziś poprzez ich odmienność względem kultury dominującej i sytuację akulturacyjną wynikającą z migracji właśnie. Baumanowska koncepcja kultury, w której współcześni migranci, w szczególności ci ze statusem uchodźcy albo o ten status aplikujący, stanowią jedną z wielu form ludzi wykluczonych, określa ramy, w jakich socjolog ten umieszcza opisywany fenomen. Czym jest zatem rzeczona sekurytyzacja? Jak powiada Bauman: „ten neologizm ma odzwierciedlać i oznaczać coraz częstsze przypadki przenoszenia do innej kategorii zjawisk czegoś, co dotychczas klasyfikowano jako przejaw »braku bezpieczeństwa«. Po tym przeklasyfikowaniu następuje niemalże automatyczne włączenie tego fenomenu do domeny znajdującej się pod kontrolą i nadzorem organów bezpieczeństwa”<sup>3</sup>. Spostrzeżenie to wydaje się być zasadne w dobie militaryzacji tychże organów, jak ma to miejsce obecnie w Stanach Zjednoczonych w niepokojącym procesie wyposażania amerykańskiej policji w sprzęt *stricte* wojskowy oraz stosowaniu przez nią taktyki typowej dla zwalczania przez armię partyzantki miejskiej w kontekście niedawnych wystąpień Afroamerykanów w Missouri. Jak wtóruje w tej mierze Baumanowi znany pedagog krytyczny Henry Giroux, instytucjonalizacja przemocy względem grup postrzeganych jako niepożądane w społeczno-ekonomicznym *status quo* jest typowym dla neoliberalnego porządku zabiegiem eliminacji wpływu grup i jednostek o znaczeniu marginalnym dla reprodukcji takiego porządku, a decydującym dla jego potencjalnej kontestacji<sup>4</sup>. Giroux idzie w tych konstatacjach nieco dalej, mówiąc, iż jest to obecnie tendencja o charakterze globalnym i w gruncie rzeczy nieodwracalna jeśli stosować będziemy w celu jej zahamowania strategię i narzędzia również z tym systemem bezpośrednio związane.

Nie trudno zatem odnieść wrażenie, że także kulturowy krajobraz Europy zmienia się obecnie w tempie, które jeszcze do niedawna wielu uważało za nie-realistyczne w pograżonej w dyskusji na temat swych „tradycyjnych wartości” i „historycznych korzeni” Europie. Mało kto przypuszczał, że będziemy musieli zmagać się tak szybko z pytaniami, które leżały bardziej w sferze fantastyki aniżeli bezpośrednio nas dotykającej rzeczywistości społecznej. Zmiany, jakie prognozowane były na nadchodzące lata i dekady, dokonują się jednak już dziś na skutek najnowszych dramatycznych wydarzeń na globalnej arenie geopolitycznej.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2016, ss. 32-33.

<sup>4</sup> [http://www.truth-out.org/news/item/25660-the-militarization-of-racism-and-neoliberal-violence#14762112583361&action=collapse\\_widget&id=0&data=\[1.12.2016\]](http://www.truth-out.org/news/item/25660-the-militarization-of-racism-and-neoliberal-violence#14762112583361&action=collapse_widget&id=0&data=[1.12.2016]).

Świat stał się ponownie nieco mniejszy za sprawą procesów i czynników znacząco wykraczających poza horyzont naszej lokalnej wyobraźni. Procesy te zyskały często charakter transnarodowy i dotyczą każdego zakątka globu w wymiarze ekonomicznym, politycznym czy społeczno-kulturowym. Niemniej nie możemy też powiedzieć, że globalna ekumena jest obecnie pozbawiona lokalnych granic i terytorium. Pod pewnymi względami dosłownie i metaforycznie rozumiane granice ponownie stają się bowiem ważnym elementem narodowych dyskursów tożsamościowych.

Coś się jednak zmieniło w tej kwestii, a w szczególności na płaszczyźnie pragmatycznej konieczności przededefiniowania europejskich rozwiązań problemów natury prawnej odnoszącej się do sfery autoidentyfikacji i kulturowych form jej wyrażania. Fizyczne granice państwowe nie przestały zatem istnieć ani pełnić roli demarkacyjnej dla odmiennych narodowych dyskursów. Niekiedy lokalne rządy starają się ponownie wprowadzić ścisłą kontrolę na rubieżach swych państw, co z kolei stoi w jaskrawej sprzeczności z dotychczasowym kierunkiem europejskiej polityki integracji i ideą strefy Schengen. Pomysł budowy murów na granicy węgiersko-serbskiej i austriacko-niemieckiej, zwiększone nasycenie wschodnich i południowych granic Unii Europejskiej technologią pozwalającą na ściślejszą kontrolę przestrzeni czy też pełzająca prywatyzacja przemysłu kontroli w regionie Morza Śródziemnego to tylko wybrane przykłady tendencji odśrodkowych w operowaniu obecnie pojęciem granicy. Śmiało można powiedzieć, iż globalizacja jako proces totalny przestała być już bezkrytycznie za takowy postrzegana, a rodzące się obecnie lokalne strategie oporu w tej materii mogłyby stanowić odrębny temat rozważań.

Warto też zauważyć, że dostrzegalna w sferze publicznej refleksja nad powyższymi procesami jaka dokonuje się w obrębie nauk społecznych, w dużym stopniu wiąże się ze spojrzeniem antropologicznym. Kluczowe konteksty zmian dokonujących się w europejskiej przestrzeni wymagają bowiem ujęcia nie tyle odwołującego się do problemu, jakim jest przemieszczanie się grup etnicznych i wynikająca z tego rekonfiguracja mapy etnicznej danego obszaru, ile w pierwszej kolejności autorefleksji na temat podstaw transformacji tak współczesnych kultur narodowych, jak i bieżących transnarodowych wzorów relacji w kategoriach antropologicznych. Rola antropologicznego spojrzenia jest w tej mierze często doceniana tam, gdzie pojawia się problematyka kulturowa w kontekście różnicy wynikającej ze zderzenia grup o skrajnie odmiennej obyczajowości, religijności lub poglądów na temat ról społecznych wynikających z płci. W znikomym natomiast stopniu antropologia dochodzi do głosu, gdy do czynienia mamy z miękkimi formami różnorodności kulturowej – łatwymi do zaakceptowania i atrakcyjnymi pod względem wizualnym, np. egzotyczna kuchnia lub moda. Taki dysonans podkreślany jest m.in. przez Yasmin Alibhai-Brown w odniesieniu do krytyki dotychczasowej polityki wielokulturowości realizowanej w Wielkiej Brytanii i błędów popełnionych w procesie

integracji społecznej imigrantów z obszaru Azji i Karaibów<sup>5</sup>. Mówi ona o tzw. modelu 3S – „sari, samosas and steeldrums”, który prowadzi zarówno do ignorowania problemu ekonomicznych i politycznych nierówności dotyczących społeczności imigrantów z Indii i Jamajki w Zjednoczonym Królestwie, jak i, poprzez celebrowanie tego, co uznaje się obiektywnie za autentyczne praktyki kulturowe danej grupy, do pominięcia tych z nich, które powszechnie uważa się za niezgodne z obowiązującym prawem brytyjskim, np. wymuszone małżeństwa. Także Will Kymlicka przychyliła się do twierdzenia, iż model wielokulturowości w stylu 3S jest czynnikiem reifikującym stereotypowe wyobrażenia na temat kultury grup imigranckich i reprodukującym nie tylko nawet istniejące problemy społeczne oraz nierówności wewnątrz tychże grup, ile traktującym je w kategoriach statycznych i niezmiennych całości odpornych na zewnętrzne wpływy kulturowe i pozbawionych wewnętrznej dynamiki. Przemieszczenia grup ludzi stanowią bowiem w tym świetle zjawisko globalne, a tym samym grupy imigrantów przybywających obecnie do Europy poddane są tym samym mechanizmom społecznym co wszystkie inne społeczności.

Podobnie problem ten postrzega Slavoj Žižek, który sugeruje, że najnowsze wydarzenia związane z tzw. kryzysem imigracyjnym stanowią logiczną część procesów globalizacyjnych w tym sensie, że o ile proces ten dotyczył swobodnego przepływu towaru i usług, o tyle teraz widzimy nieograniczony przepływ czynnika ludzkiego<sup>6</sup>. Žižek obstaje przy swoim stanowisku, mówiąc, iż niechęć wobec imigrantów nie jest tylko domeną konserwatywnej części sceny politycznej, lecz także właściwa jest ona zwolennikom liberalnej lewicy. Jak przyznaje słoweński intelektualista, taki stan rzeczy odnosi się do przemian, jakie nastąpiły w Europie po roku 1989. Zakończenie „zimnej wojny” i zniesienie dawnych podziałów politycznych pociągnęło za sobą jego zdaniem odpolitycznienie europejskiego życia publicznego. Wyjałowienie z ideałów politycznych uzupełnione zostało upowszechnianiem się modelu rządów eksperckich. Ich nadrzędnym narzędziem sprawowania władzy jest w przekonaniu Žižka powracający motyw strachu – obezwładniającego lęku ogarniającego szerokie masy społeczne, niezależnie od dawnych politycznych preferencji, miejsca zamieszkania, klasy społecznej itd. Lęk ten dziś przybiera formę obawy przed islamskim terroryzmem i radykalizmem, który zagraża zachodniemu stylowi życia w jego najbardziej podstawowym wyrazie. To właśnie ten argument jednoczy ludzi i grupy o poglądach tak prawicowo-konserwatywnych, jak i lewicowych. Žižek jest zaś w tym względzie przedstawicielem spojrzenia krytycznego, przy czym pesymistycznie stwierdza, że zachodnie społeczeństwa stały się dziś przedmiotem transformacji podejścia wobec innych, które możemy określić mianem „przeskoku od czystego barbarzyństwa do barbarzyństwa z ludzką twarzą”<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Vide Y. Alibhai-Brown, *After Multiculturalism*, London 2000.

<sup>6</sup> <http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/oct/03/immigration-policy-roma-right-wing-europe> [17.09.15].

<sup>7</sup> Ibidem.

Ziżka wizja Europy i Zachodu jest wprawdzie dość radykalną próbą opisanienia tendencji uwidaczniających się współcześnie i wywodzi się z podzielanej przez niego samego krytyki marksistowskiej, lecz z pewnością odnosi się ona do rzeczywistych problemów wymagających natychmiastowego rozwiązania. Pragmatyczne oczekiwania opinii publicznej – czy to w Polsce, czy w pozostałych krajach regionu – uwidaczniają się m.in. w przestrzeni medialnej tuż obok postaw otwarcie ksenofobicznych i rasistowskich. Towarzyszące temu stanowi rzeczy napięcie przekłada się na zaognienie konfliktu poprzez legitymizację stanowisk ugrupowań o charakterze skrajnym, nierzadko odwołujących się do ideologii i symboliki faszystwu i nazizmu, postulujących kroki znacząco podważające podstawy porządku demokratycznego. Konserwatywny zwrot w europejskiej polityce i życiu publicznym przybiera różne formy, lecz nie jest on w tym przypadku główną osią moich rozważań. Jest nią raczej jego wpływ na sytuację społeczną i zmianę zbiorowych nastroi uwidaczniającą się w wielu krajach europejskich, co w dalszej kolejności stanowi w istotny sposób o kształtowaniu decyzji odnoszących się do tego, w jaki sposób obchodzimy się dziś ze zjawiskiem migracji, a w szerszym kontekście z obcością w ogóle. Tenże problem właśnie jest podejmowany przeze mnie przede wszystkim w optyce edukacyjnej oraz przeniesiony zostaje w obszar dyskusji na temat kulturowych podstaw mechanizmu konstruowania wizerunku współczesnych migrantów w ramach poszczególnych dyskursów narodowych w Europie, jak również w kontekście dyskursu paneuropejskiego.

Zachodzące obecnie w Europie procesy migracyjne naświetlają wspomniane dyskursy w momencie szczególnym pod względem historycznym. O ile bowiem Stary Kontynent zmagał się z kwestią imigracji i uchodźców wielokrotnie wcześniej, o tyle tym, co obecnie jest znaczące, jest podkreślenie skali tego zjawiska i jego wymiaru humanitarnego. Obrazy medialne ukazujące migrantów i uchodźców na dworcach w Budapeszcie, Wiedniu lub Monachium, zmagających się z podstawowymi problemami egzystencjalnymi, współtworzą specyficznie rozumiany fakt społeczny w sensie koncepcji Stuarta Halla kodowania/dekodowania przekazu telewizyjnego. Narzucenie niejako dominującego dyskursu w odniesieniu do tych obrazów kształtuje tym samym znaczenie obrazu migracji jako procesu dziejącego się na obrzeżach cywilizowanego (zachodniego) świata i w gruncie rzeczy ani nań bezpośrednio nie wpływającego, ani też nie związanego z nim w sensie przyczynowo-skutkowym. Podnoszone w tej kwestii głosy „ekspertów” wyrażane poprzez media wydają się umacniać tę jednostronną wizję problemu<sup>8</sup>. Współczesny obraz uchodźcy i imigranta traci w nich swe ludzkie rysy na rzecz abstrakcyjnego pojęcia będącego narzędziem i przedmiotem w różnorodnych dyskursach innego rodzaju (choć odnoszących się do „inności” w wielorakim sensie tego terminu). Problem pozostaje jednak w dużej mierze nadal nierozwiązany w obliczu narasta-

<sup>8</sup> Vide R. Bleiker, D. Campbell, E. Hutchison, X. Nicholson, *The visual dehumanisation of refugees*, „Australian Journal of Political Science” vol. 48, 4/2013, ss. 398-414.



jącej niechęci, a niekiedy otwartej wręcz wrogości, okazywanej napływającym do Europy grupom ludzi. Trudno wprawdzie mówić w tym przypadku jednoznacznie o narastającej fali ksenofobicznej nienawiści w całej Europie, lecz z pewnością zauważalne staje się społeczne przyzwolenie na wyrażanie publicznie opinii nasyconych hasłami albo odwołującymi się do szowinizmu lub bezpośrednio ten rodzaj postawy wyrażającymi. Natomiast przesunięcie granicy akceptacji dla obcości w stronę negatywnego wektora niechęci i odrzucenia zostaje w przypadku bieżącego kryzysu migracyjnego wypuklone poprzez postępującą instrumentalizację zarówno samych migrantów i uchodźców, jak i całego otaczającego ten problem dyskursu publicznego i medialnego.

Uprowadzenie „innego” w obszarze polityki nie jest jednak ani niczym nowym, ani też specjalnie zaskakującym. Niemniej tym, co zasługuje na bliższe przyjrzenie się, jest postępujący w ostatnim czasie proces instrumentalizacji jednostek i grup lokujących się w kategorii różnicy kulturowej w sferze edukacji. Edukacja jest tu rozumiana przeze mnie w dwóch podstawowych wymiarach znaczenia tego słowa, a mianowicie jako obszar sformalizowanych działań instytucjonalnych (a więc także poddanych wpływom politycznym) oraz jako kształtowanie postaw i poglądów w szerszym znaczeniu, tj. m.in. poprzez działania oddolne i upowszechnianie się określonych wzorów postępowania na poziomie mikropraktyk codzienności. Ten drugi wymiar sfery edukacyjnej jest w moim przekonaniu nie mniej istotny w obliczu wspomnianych powyżej tendencji odśrodkowych względem projektu społeczeństwa pluralistycznego, tak w sensie pluralizmu kulturowego, jak i w każdym innym. Kształcenie formalne można traktować w tym względzie jako podstawę praktykowania strategii radzenia sobie z narastającą różnorodnością społeczeństwa polskiego, której etniczne lub narodowe odniesienia są obecnie w Polsce często odrzucane jako element zbędny i burzący etniczną, kulturową, religijną i światopoglądową homogeniczność istniejącego *status quo*. Przykładem tej niechęci wobec akceptacji faktu różnorodności, chociażby w wymiarze regionalnym, jest krytyka głosów emancypacyjnych płynących z takich regionów, jak Śląsk i Kaszuby. Konfrontacja tych dwóch poglądów na istotę bieżącej polskiej rzeczywistości jest zatem w tym świetle nagłą koniecznością. Ten rodzaj argumentacji, wysuwany coraz częściej przez decydentów politycznych, jest bowiem charakterystyczny dla modelu autorytarnego, choć nie zawsze musi on pociągać za sobą skrajne formy tego rodzaju organizacji czy sprawowania rządów. Model ten odwołuje się jednak do wzoru jednostronnej asymilacji kulturowej względem wzoru dominującego, a przez to prowadzi do deprawacji i wykoślenia istniejących rozwiązań, także tych odwołujących się do koncepcji pluralizmu lub, co więcej, wielokulturowości.

Trudno jednak wskazać dziś na, nawet nie tyle względnie jednorodną, ile klarownie dającą się przedstawić, koncepcję wielokulturowości, jaka by charakteryzowała kontekst polski. Mgliste odwołania historyczne do doświadczeń



osadzonych w Rzeczypospolitej Obojga Narodów lub chociażby nieco bardziej współczesne z okresu międzywojennego, nie przekładają się w żaden sposób na bieżącą rzeczywistość i pozostają jedynie w większości przypadków elementem czysto deklaracyjnym. Monokulturowy charakter społeczeństwa polskiego jest przez wielu uznawany za społeczną stałą, jeden z ostatnich już pewników w globalnym zawirowaniu i niepewności dnia dzisiejszego. Narodową jednorodność przeciwstawia się w tym układzie czynnikom globalnym (takim jak migracje transgraniczne) i lokalnym (emancypacyjne postulaty regionalnych ruchów autonomicznych), ukazując je przez pryzmat destabilizacji i zagrożenia dla narodowej jedności. Zarysowane metaforycznie w ten sposób ramy polskiego dyskursu wielokulturowego stanowią oczywiście duże uproszczenie i mogłyby zostać podważone ze względu na ich zbytnią schematyczność, jednakże wskazują one dzięki właśnie tej dwubiegunowości na kluczowy problem – brak realnej polityki i doktryny wielokulturowości, a co za tym idzie także integracji. Problem ten jest szczególnie widoczny na płaszczyźnie edukacyjnej, gdzie znaczna część istniejących rozwiązań i podejmowanych działań stanowiona jest przez inicjatywy oddolne, nie zaś wypływające z narodowej strategii radzenia sobie z odmiennością. Ideowa, polityczna i instytucjonalna próżnia zapełniana jest zatem chociażby poprzez próby uporządkowania chaotycznego stanu polskiej edukacji formalnej.

Edukacja wielokulturowa w Polsce była do niedawna w porównaniu do skali całego systemu kształcenia domeną marginalną i jako taka była też postrzegana kwestia wielokulturowości w skali całego polskiego społeczeństwa. Pod tym względem obie sfery, edukacyjna i strukturalna, wykazują duży stopień zbieżności<sup>9</sup>. Polskie doświadczenia z jednym i drugim problemem ujawniają się w obszarze instytucjonalnych form kształcenia oraz związanych z efektami takiego kształcenia postaw społecznych. Polskie szkolnictwo jest bowiem nadal słabo przygotowane względem implementacji edukacji wielokulturowej, tak w kontekście programów nauczania, jak i merytorycznych kompetencji kadry nauczycielskiej oraz polityki edukacyjnej stojącej za kierunkami, w stronę których zmierzają programy kształcenia<sup>10</sup>. Elementy modelu edukacyjnego, w którym umieszczone zostają treści związane z różnicą kulturową, odnaleźć możemy najczęściej na poziomie szkół średnich w dużych miastach powyżej 500 tys. mieszkańców oraz w szkołach umiejscowionych w obszarze pogranicza<sup>11</sup>. Oczywiście te dwa konteksty nie wyczerpują kwestii polskiej edukacji wielokulturowej w sensie instytucjonalnym, gdyż oprócz nich wymienić można także formy kształcenia np. skierowane do osób o statusie uchodźcy, a realizowane w ośrodkach państwowych, szkolenia zawodowe, kur-

<sup>9</sup> R. Matyja, A. Siewierska-Chmaj, K. Pędziwiatr, *Polska polityka migracyjna. W poszukiwaniu nowego modelu*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Warszawa – Rzeszów 2015, s. 89.

<sup>10</sup> I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 34.

<sup>11</sup> Ibidem.

sy języka polskiego dla imigrantów. Wspomniane formy kształcenia nie oddają jednak istoty problemu, z jakim zmagają się system edukacji w Polsce, którym jest strukturalna niewydolność, jak też brak przygotowania i długofalowej polityki edukacyjnej. W efekcie otrzymujemy system, w którym półśrodki zastępują realne działania, te zaś podejmowane są częściej przez organizacje pozarządowe aniżeli instytucje, których statutową powinnością jest zadbanie o przestrzeganie zasady równości edukacyjnej. Sytuacja ta jest dodatkowo komplikowana przez czynniki zewnętrzne wobec tych instytucji, takie jak zmienna polityka programowa, podlegająca gwałtownym transgresjom wraz ze zmianą rządzącej koalicji czy też zmianą zasad finansowania. Daje to w efekcie bardzo niestabilną płaszczyznę, na której trudno budować trwałe fundamenty systemu kształcenia dla osób, które zmuszone są do funkcjonowania w nowym dla siebie środowisku kulturowo-społecznym, tj. przybyłych do Polski imigrantów.

Antropologiczne ujęcie przedstawionego powyżej problemu odnosi się nie tyle do sformułowania określonych ram edukacji instytucjonalnej opartej o ideę wielokulturowości, ile bardziej do wskazania strategii działania pozwalającej na takie realizowanie programu nauczania, w którym różnorodność kulturowa podmiotów edukacyjnych nie jest poddawana procesowi naturalizacji, lecz skutecznej integracji przy jednoczesnym uznaniu ich kulturowej swoistości i specyfiki sytuacji zawieszenia, w jakiej się oni znaleźli. Problemem staje się to zamierzenie jednak w zderzeniu z typowym nadal dla Europy Wschodniej i Środkowej pojmowaniem państwa narodowego jako etnicznie i historycznie uformowanego niezależnego bytu. Określa ono bowiem relacje kulturowe wewnątrz organizmów państwowych (jako państw narodowych) pomiędzy grupami większościowymi i mniejszościowymi na zasadzie niezmiennie postępującej asymilacji tych ostatnich. Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób takie rozumienie wspólnoty narodowej wpływa na stosunek wobec grup napływowych? W tym przypadku możemy zarysować wyraźną analogię do polityki naturalizacyjnej, jaka była stosowana w Europie wobec uchodźców w niedawnej przeszłości. Jak zauważa Hannah Arendt, tego rodzaju stosunek wobec ówczesnych bezpaństwowców wynikał z erozji koncepcji państwa narodowego, a dokładniej rzecz biorąc z kryzysu tożsamościowego danego wzoru życia społecznego, jaki mieści się pod pojęciem późnego społeczeństwa kapitalistycznego. Niemiecko-amerykańska filozof przypomina, że

[...] cały system przyznawania obywatelstwa stosowany w krajach europejskich rozpadł się wobec pojawienia się bezpaństwowców [...] Zamiast naturalizować przynajmniej małą część nowo przybyłych, kraje zaczęły unieważniać poprzednio przyznane obywatelstwa, częściowo wskutek ogólnego popłochu, a częściowo dlatego, że przybycie wielkich mas obcokrajowców rzeczywiście zmieniło zawsze delikatną sytuację naturalizowanych obywateli tego samego pochodzenia<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, Świat Książki, Warszawa 2014, ss. 347-348.

W tym świetle zarówno miniony, jak i bieżący kryzys migracyjny odnoszony do destabilizacji idei i praktyki tradycyjnego państwa narodowego wytwarza pole do dyskusji na temat możliwości i dróg takiego rozwiązania problemu obecności jednostek i grup wpisujących się w szeroką formułę obcości względem dominującego wzoru kulturowego, w którym nie tylko umożliwi się tym ludziom zachowanie pewnej odrębności tożsamościowej, lecz także potencjalnie doprowadzić może zwrotnie do systematycznej integracji samego społeczeństwa przyjmującego. Integracja taka stanowi bowiem reakcję nie tyle na pojawienie się w obrębie narodowych wspólnot samej kategorii różnicy kulturowej jako czynnika dyskursywnego, ile ze względu na realną zmianę homogenicznego systemu w heterogeniczną płaszczyznę generującą równie realne problemy społeczne, np. przemoc motywowana rasizmem. Gdy zatem mówimy w tym kontekście o podmiotowo traktowanej odmienności i różnorodności, stosujemy jednocześnie język typowy dla antropologicznego spojrzenia na tę problematykę. Formowanie poprzez proliferację perspektywy antropologicznej postaw otwartych i dążenia do zrozumienia „innego” (w sensie głębokim, nie zaś wspomnianego wcześniej modelu trzech „S”) wymaga jednak skonsolidowanego podejścia do kształcenia ich w ramach istniejącego systemu edukacji. Powrót do dyskusji na temat edukacji wielokulturowej w Polsce pozostaje dziś jednak dla antropologii polem w dużej mierze słabo rozpoznanym w sensie podjęcia przez tę dyscyplinę tak tematyki edukacyjnej, jak i jej obecności w edukacji instytucjonalnej. Stan współczesnej wiedzy antropologicznej pozwala niemniej na wskazanie odpowiednich trajektorii działań w tej sferze życia publicznego, które dotyczą kwestii wypracowania i realizacji polityki integracyjnej na gruncie edukacyjnym. Doświadczenia w krajach, w których zarówno migracja oraz wielokulturowość stanowią część rzeczywistości tak społecznej, jak i politycznej jednoznacznie też pokazują, iż antropologia edukacji uprawiana w nich w ciągu ostatnich dziesięcioleci zaowocowała takimi właśnie strategiami odnoszonymi do praktyki szkolnej, ram polityki względem mniejszości etnicznych czy praktycznych narzędzi integracji w innych obszarach życia w postaci wybranych koncepcji antropologicznych.

Mówiąc zatem o antropologii edukacji w sensie jej tożsamości dyscyplinarnej, warto spojrzeć na tę subdyscyplinę antropologiczną od strony realnych propozycji formułowanych w jej obrębie względem przedstawionych powyżej problemów. Pamiętać też należy, że wielokulturowość jako fakt społeczny przybiera jednak w różnych kontekstach lokalnych odmienne wyrazy. Wpływa to także na odmienne artykulacje określonych tradycji konstytuujących antropologię edukacji nie tylko w odniesieniu do formuły edukacji wielo- lub międzykulturowej, ale też do form określania roli studiów antropologicznych w analizie procesów enkulturacyjnych i socjalizacyjnych. Dwie najsilniejsze tradycje antropologiczno-filozoficzne, jakie zauważalne są w tym przypadku, to z jednej strony nurt antropologii edukacji wyrosły na gruncie anglosaskim, z drugiej zaś antropologia pedagogiczna oparta na niemiecko-francuskiej filozofii wychowania. W obu wariantach myśl antropolo-

giczna oscyluje wokół możliwości ustalenia na drodze naukowej analizy nie tylko dróg, jakimi kultura jest przekazywana i wytwarzana, jak wpływa ona na formowanie jednostek, ale też w jaki sposób partykularne kultury wpływają na siebie nawzajem w sytuacjach, w których zderzone zostają ze sobą odmienne systemy wartości, obyczaje lub wierzenia. Tym samym antropologia edukacji w swej istocie stara się odpowiedzieć na pytanie sformułowane m.in. przez Alaina Touraine'a, brzmiące: „czy możemy żyć z innymi”? Jakkolwiek odpowiedź na nie udzielana jest nie tylko przez antropologów, to jednak ta właśnie nauka wyraża najsilniej chęć wskazania sposobów współistnienia grup różnych kulturowo. Przenosząc wynikającą z tego faktu kategorię różnicy traktowanej operacyjnie w sferę kształcenia i wychowania, możemy odnaleźć w antropologii edukacji kilka istotnych propozycji działań wpisujących się w ideę pluralizmu kulturowego, tak ważną dla koncepcji multikulturalizmu.

Postulat realnej antropologii pedagogicznej (tj. odwołującej się do bezpośredniego działania edukacyjnego nastawionego na efekt), uwzględniającej istnienie kardynalnych różnic o charakterze kulturowym, możemy zauważyć już w projekcie zaproponowanym przez Marię Montessori<sup>13</sup>. Projekt tej pedagog osadzony był jednak w ramach późnej antropologii ewolucyjnej i opierał się przede wszystkim na różnicach bazujących na uwarunkowaniach biologicznych. Znacznie bardziej bezpośrednim i jednocześnie współczesnym projektem realizmu antropologicznego (niebędącym jednak odmianą znanej dziś antropologii stosowanej) jest propozycja niemieckiego pedagoga Rudolfa Lassahna. Proponuje on projekt antropologii realnej, która „próbuje poza dokonaniem zmiany w odniesieniu do przewartościowania i wzorów także wpłynąć na przemiany w szerokich kontekstach, tzn. uwypuklić istnienie korelacji pomiędzy jednostkowymi ocenami. Przemiana ta dotyczy nie tylko ogólnego obrazu człowieka, lecz także poszczególnych faz jego życia”<sup>14</sup>. Jest to tym istotniejszy postulat, że „współżycie ludzi pozostaje w styczności z tą przemianą”<sup>15</sup>. Antropologia realna jest zatem przedsięwzięciem wychodzącym poza kwestie związane wyłącznie ze sposobami wychowania, enkulturacji lub edukacji formalnej, a ukazującym poprzez badania nad wymienionymi procesami związek jednostkowych doświadczeń kultury z problemem faktycznej wielokulturowości rozumianym jako interakcje ludzi zachodzące w świecie tworzonym przez równie realne różnice kulturowe. Ich zakorzenienie w lokalności i historii jedynie wzmacnia aspekt różnicujący, co w opisanych wcześniej debatach na temat kierunków współczesnej polityki multikulturalizmu jest niezwykle istotne. Co więcej zresztą, typowe dla niemieckiej tradycji pedagogicznej odwołanie się do aspektu historycz-

<sup>13</sup> Vide M. Montessori, *Pedagogical anthropology*, The Maple Press, New York 1913.

<sup>14</sup> R. Lassahn, *Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie*, w: Ch. Wulf, J. Zifras (red.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1994, s. 78.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 79.

nego w mówieniu o różnicach kulturowych wpisuje się w nakreślone tutaj debaty o sposobach obchodzenia się z różnorodnością. Jak bowiem twierdzi Christoph Wulf, antropologia historyczna, podobnie jak antropologia kulturowa w ogóle, ukierunkowana jest niezmiennie na różnorodność i różnice występujące pomiędzy kulturami ludzkimi<sup>16</sup>. Możliwość zaś ich konceptualizacji zachodzi w polu działania, którego analizą zajmuje się myśl antropologiczna, otwierając jednocześnie nowe perspektywy w kontekście badań historycznych<sup>17</sup>.

Podobnie też w tradycji antropologii anglosaskiej odnajdujemy trop realizmu antropologicznego, gdy wskazywany jest aspekt edukacyjny. Stanowi to efekt silnego oddziaływania np. w amerykańskiej humanistyce i naukach społecznych filozofii pragmatycznej powiązanej poprzez postacie Jamesa Deweya i Williama Jamesa z refleksją pedagogiczną. Pomijając jednak w tym miejscu szczegółowe rozwinięcie wątku filozoficznego, należy przypomnieć, że amerykańska antropologia edukacji dostarcza dziś także kilku modeli badawczych, które nastawione są na osiągnięcie pragmatycznego efektu integracji w przestrzeni kształcenia, nie zaś asymilacji kulturowej. Asymilacja względem kultury dominującej postrzegana teleologicznie jako cel systemów edukacyjnych oraz koncepcja „tygla etnicznego” nie sprawdziła się w przypadku amerykańskim z kilku powodów. Do najistotniejszych z nich należała marginalizacja grup mniejszościowych w wymiarze społecznym i politycznym, co zaowocowało w latach 50. i 60. XX wieku gwałtownym wzrostem ruchów emancypacyjnych postulujących równość wobec prawa. W tym burzliwym kontekście historycznym wyłoniła się także współczesna forma amerykańskiej antropologii edukacji.

Jej najbardziej znanym przedstawicielem jest George Spindler. Jego koncepcja „terapii kulturowej” może być rozpatrywana jako próba antropologicznej odpowiedzi na zachodzące w społeczeństwie amerykańskim przemiany, lecz ze szczególnym wskazaniem na obszar edukacji. Koncepcję tę możemy umieścić w szerszym projekcie antropologii propagowanej przez Spindlera, na którą składają się dwa zasadnicze sposoby rozumienia istoty badań realizowanych w ramach antropologii edukacji. Pierwszym z nich jest związek badań antropologicznych z ogólnie rozumianą edukacją (np. wykorzystanie etnograficznych danych terenowych w studiach edukacyjnych), drugim zaś wykorzystanie badań antropologicznych jako zespołu zasobów w analizie procesów edukacyjnych<sup>18</sup>. Ulokowanie w tych dwóch wymiarach terapii kulturowej pozwala nam lepiej zrozumieć jej pragmatyczne podstawy. Wyjaśniając zatem podstawowe zasady tej koncepcji, przenosimy ciężar dyskusji

<sup>16</sup> Ch. Wulf, *Einführung in die Pädagogie der Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, s. 205.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 207.

<sup>18</sup> G. Spindler, *Anthropology and education: An Overview*, w: G. Spindler (red.), *Education and Culture: Anthropological Approaches*, Holt, Rinehart and Winston, New York – Chicago – San Francisco – Toronto – London 1963, ss. 54-57.

o różnorodności w sferę edukacji formalnej realizowanej w warunkach wielokulturowości (np. w szkołach w Stanach Zjednoczonych), wymagających rozwiązań instytucjonalnych i programowych. W celu realizacji efektywnego procesu kształcenia Spindler sugeruje, by nauczyciele wzięli pod uwagę w procesie nauczania „obecność własnej kultury w całej jej różnorodności form na poziomie świadomości pozwalającym uwzględnić ją jako potencjalne źródło uprzedzeń obecnych w interakcjach społecznych oraz w nabywaniu lub transmisji umiejętności i wiedzy”<sup>19</sup>. Wiedza antropologiczna jest w tym układzie narzędziem wspomnianej terapii dostarczającym ugruntowania w faktach kulturowych, niwelując skutki uprzedzeń rasowych, stereotypów etnicznych itd. Warsztat antropologiczny i etnograficzne dane zebrane dzięki pracy terenowej w instytucjach edukacyjnych uzmysławiają nam zarówno, że wszelkie obserwacje są zawsze skontekstualizowane oraz że wiedza społeczno-kulturowa czyni zachowania społeczne i komunikację wrażliwą na jednostki i innych<sup>20</sup>. Dość powiedzieć, że Spindlerowi wtóruje w tym przekonaniu także inny amerykański antropolog edukacji, Solon Kimball, który utrzymuje, że „amerykańska akceptacja dla pluralizmu kulturowego i antropologiczna wartość respektowania autonomii kulturowej są całkiem dobrze zespolone”<sup>21</sup>.

Pozostaje zatem spytać, czy w innych kontekstach, np. w zmieniającej się dziś Europie i Polsce, takie zespolenie wiedzy antropologicznej (lub szerszej naukowej) implikuje podobne postawy? Nie jest jednak moim zadaniem udzielić jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie, gdyż w dużej mierze wymagałoby to jego przeformułowania. W nowym wariantcie odnosiłoby się ono do miejsca i roli społecznej nauki, a więc zmieniałoby też tor dyskusji podjętej w tym artykule. Istotniejsze wydaje się jednak określenie możliwości praktycznego działania edukacyjnego w rzeczywistości wielokulturowej będącej konsekwencją najnowszych procesów migracyjnych. Pamiętać także należy, że procesy te zachodzą obecnie w szczególnym momencie politycznego przesilenia w Europie i tym samym są istotną częścią dyskursów, w których idea wielokulturowości i polityka multikulturalizmu ulegają radykalnemu przewartościowaniu. Sytuacja ta przyczynia się także do konieczności transformacji podejścia wobec różnicy kulturowej i różnorodności. Antropologia edukacji wykazuje tego typu ambicje przy jednoczesnym założeniu, że jest to niezmiennie zadanie osadzone w partykularnych kontekstach oraz uwarunkowanie etnocentrycznym spojrzeniem na podmiot kształcenia wielo- oraz międzykulturowego. Zmieniające się dziś gwałtownie otoczenie kulturowe w państwach Europy Zachodniej przypomina nam niemierniej, że pewne społeczno-

<sup>19</sup> G. Spindler, *Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy*, „Anthropology and Education Quarterly” 30(4)/1999, s. 466.

<sup>20</sup> G. Spindler, *General Introduction*, w: G. Spindler (red.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Prospect Heights, 1982, ss. 6-7.

<sup>21</sup> S. Kimball, *Culture and the Educative Process. An Anthropological Perspective*, Teachers College Press, New York – London 1974, s. 28.



-kulturowe stałe wyznaczające dotychczasowe formy zbiorowych autoidentyfikacji (np. tradycyjny model państwa narodowego) nie spełniają już pokładanych w nich nadziei. Z kolei część krytyków dotychczasowych polityk multikulturalizmu, np. Samuel Huntington, uważa, że fakt ten jest związany z globalnym kryzysem tożsamości narodowych<sup>22</sup>. Jakkolwiek by nie rozpatrywać przybliżonych w tym tekście dyskusji na temat dokonującej się obecnie w tej mierze zmiany, wyłania się z nich jeden znaczący element przewijający się tak w europejskich debatach publicznych, jak i coraz częściej w dyskursach akademickich. Jest nim postulowana konieczność połączenia polityki wielokulturowości z pragmatycznie rozumianym działaniem. W tym przypadku zaś antropologia edukacji lokuje się bezpośrednio w omawianym polu problemowym poprzez proponowane w jej ramach strategie edukacyjne ufundowane na płaszczyźnie nie tylko instytucjonalnej, ale też działań realizowanych w celu zmiany głębszej perspektywy stojącej za strukturami instytucjonalnymi.

## Literatura

- Alibhai-Brown Y., *After Multiculturalism*, London 2000.
- Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, Świat Książki, Warszawa 2014.
- Badowska Mariola, *Polityka edukacyjna jako czynnik integracji społecznej dzieci imigrantów (w UE)*, w: M. Buchowski, J. Schmidt (red.), *Imigranci: między integracją a izolacją*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Bauman Z., *Obcy u naszych drzwi*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Bleiker R., Campbell D., Hutchison E., Nicholson X., *The visual dehumanisation of refugees*, „Australian Journal of Political Science” vol. 48, 4/2013.
- Blom Jan-Peter, *Ethnic and Cultural Differentiation*, w: F. Barth (red.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Scandinavian University Books, Oslo, London 1969.
- Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Eriksen Hylland T., *The meaning of „We”*, w: P.A. Kraus, P. Kivisto (red.), *The Challenge of Minority Integration*, De Gruyter Open, Warsaw – Berlin 2015.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2010.
- Huntington S., *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Znak, Kraków 2007.
- Kimball Solon T., *Culture and the Educative Process. An Anthropological Perspective*, Teachers College Press, New York – London 1974.
- Kimball Solon T., *The Method of Natural History and Educational Research*, w: G. Spindler, L. Spindler (red.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*, Psychology Press, New York – London 2009.

<sup>22</sup> S. Huntington, *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Znak, Kraków 2007, s. 25.



- Kymlicka W., *Multiculturalism: Success, Failure, And The Future*, Migration Policy Institute 2012.
- Lassahn R., *Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie*, w: Ch. Wulf, J. Zifras (red.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1994.
- Matyja R., Siewierska-Chmaj A., Pędziwiatr K., *Polska polityka migracyjna. W poszukiwaniu nowego modelu*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Warszawa – Rzeszów 2015.
- Montessori M., *Pedagogical anthropology*, The Maple Press, New York 1913.
- Safa Helen Icken, *Education, Modernization, and the Process of National Integration*, w: M.L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (red.), *Anthropological Perspectives on Education*, Basic Books, Inc., Publishers, New York – London 1971.
- Spindler G., *Anthropology and education: An Overview*, w: G. Spindler (red.), *Education and Culture: Anthropological Approaches*, Holt, Rinehart and Winston, , New York – Chicago – San Francisco – Toronto – London 1963.
- Spindler G. (red.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Prospect Heights, 1982.
- Spindler George, *Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy*, „Anthropology and Education Quarterly” 30(4)/1999.
- Spindler George (red.), *Education and Culture: Anthropological Approaches*, New York – Chicago – San Francisco – Toronto, London 1963.
- Szachaj Andrzej, *E Pluribus Unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Universitas, Kraków 2010.
- Trapani Vanessa, „Inni” w polskich debatach sejmowych. Przykłady dyskursywnego konstruowania tożsamości przez większość i mniejszości narodowe, w: A. Jasińska-Kania, S. Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Woods P., *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, Routledge, New York 1986.
- Wulf Ch., *Einführung in die Pädagogie der Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001.
- Yates Paul David, *Figure and Section: Ethnography and Education in the Multicultural State*, w: G. Spindler, L. Spindler (red.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*, Psychology Press, New York – London 2009.