

TOMASZ GMEREK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA TUBYLCZA A SZKOLNICTWO GŁÓWNEGO NURTU - KONTEKSTY TEORETYCZNE

ABSTRACT. Gmerek Tomasz, *Edukacja tubylcza a szkolnictwo głównego nurtu – konteksty teoretyczne* [(Occasionally) Being a Mentor or Dilemmas and Traps of Mentoring]. *Studia Edukacyjne* nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 75-92. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.5

The article deals with the issue of the relation between indigenous education and mainstream schooling in contemporary multicultural societies. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices that is implemented toward indigenous minorities. An attempt was made at examining the relationship between schooling, language policy, teachers education and revitalization and development of languages, cultures, traditions and ethnic identity of indigenous minorities.

Key words: education, indigenous minorities, mainstream schooling, language revitalisation, multi-cultural society, assimilation, discrimination

Wstęp

W społeczeństwach wielokulturowych bądź takich, w których żyją mniejszości etniczne, językowe, czy religijne, polityka grupy dominującej często zmierza do akulturacji mniejszości w nurt własnej kultury i racjonalności. Odbywa się to zwykle z użyciem różnorodnych form przemocy. Wiele rządów chcących zachować jedność kulturową bądź narodowościową państwa podejmuje różnorodne działania, usiłując pozbawić mniejszości ich własnej tożsamości. Przykłady „polityki przemocy” wobec mniejszości można odnaleźć w bardzo wielu krajach i na niemal wszystkich kontynen-

tach. Nie ma przy tym znaczenia stopień rozwoju danego kraju – elementy dyskryminacji grup mniejszościowych występują zarówno w krajach bardzo biednych, jak i bardzo bogatych.

Wydaje się, iż „polityka przemocy” wobec ludów tubylczych¹ ma własną, specyficzną dynamikę. Wynika to z faktu, iż częstokroć zostały one pozabawione praw do ziemi zamieszkiwanej przez siebie od tysięcy lat, brutalnie zepchnięte na margines kulturowy, nierzadko indoktrynowane i wynaradawiane przez obcy kulturowo system szkolnictwa – narzucający język, sposoby postrzegania świata i wartości grup dominujących. Przykładów takiej polityki odnaleźć można we współczesnym świecie bardzo wiele. Trzeba przy tym stwierdzić, że znaczącymi instytucjami, które bardzo często wykorzystuje się jako instrument realizacji tego typu polityki są szkoły. Edukacja – poprzez swoje ukryte funkcje (indoktrynacyjne, nadzorcze i selekcyjne)² – pozwala na różnorodne działania skierowane przeciwko mniejszościom. Formy opresjonowania mogą być bardzo różne i prowadzą zwykle do rezultatów politycznie pożądaných (asymilacja), bądź podobnych w skutkach rezultatów pośrednich (wykluczanie, marginalizacja). Warto w tym miejscu krótko poddać dyskusji samo pojęcie tubylczości, aby doprecyzować pole problemowe dla analiz edukacji takich grup.

Kategoria mniejszości tubylczej

Termin „tubylczość” stał się współcześnie jednym z ważnych odniesień, do których odwołują się różnorodne grupy etniczne zamieszkujące określone obszary od setek, czy nawet tysięcy lat. W konsekwencji,

rdzenność, autochtoniczność, tubylczość – bycie pierwotnymi mieszkańcami na określonym terytorium – stały się u schyłku XX wieku podstawowymi kategoriami, ku którym zwracały się coraz to nowe, do niedawna określane jako „dzikie” bądź „plemienne”, społeczności z różnych części świata³.

S. Szykiewicz zwraca uwagę, że do ludów tubylczych można zaliczyć przede wszystkim grupy etniczne domagające się odrębnego traktowania w związku ze swoją autochtonicznością na danym terytorium. Podnoszony jest

¹ Por. *Klasyfikacja grup etnicznych*, [w:] *Wielka encyklopedia geografii świata*, t. XVIII, red. A. Posern-Zieliński, Poznań 2000, s. 4.

² Por. I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976.

³ J. Derlicki, W. Lipiński, *Wprowadzenie*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002, s. 5.

przez ich reprezentantów argument zasiedziałości. Równocześnie, jak argumentuje ten autor, trudno w polskiej literaturze uznać kategorie „tubylca” i „tubylczości” za posiadające negatywne konotacje⁴.

A. Béteille zauważa, że

opisywanie jakiejkolwiek populacji w regionie jako „tubylczej” implikuje twierdzenie, iż zamieszkują w tym regionie również inne populacje, które można w konsekwencji scharakteryzować jako osadnicy lub obcy⁵.

Na różnych kontynentach procesy kolonizacji następowały z odmienną intensywnością, często również w zupełnie innych uwarunkowaniach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. W odniesieniu do populacji tubylczych, można stwierdzić zróżnicowanie w zakresie dynamiki procesów kolonizacji, jej konsekwencji dla odmiennych grup etnicznych zamieszkujących określone terytoria, a także możliwości jakie posiadają te grupy w zmieniającej się rzeczywistości⁶.

Według A. Béteille, można wyróżnić kilka istotnych kategorii charakteryzujących tubylcze grupy etniczne. Pierwszą jest habitat. Drugi ważny element stanowi język i dialekt. Istotnym elementem odróżniającym ludy tubylcze są także wierzenia religijne⁷. Wiele analiz, które próbują sklasyfikować cechy tubylczości, skłania się do odmiennych cech społecznych, kulturowych, ekonomicznych, terytorialnych, demograficznych, czy prawnych funkcjonowania autochtonicznych grup etnicznych⁸.

Definiowanie terminu tubylczości (choćby z perspektywy ustalenia statusu prawnego tubylca) powiązane jest z koniecznością kodyfikacji prawnej. Jednakże, jak można stwierdzić, dookreślenie tej kategorii jest niezwykle skomplikowane z perspektywy regulacji prawnych. Dotyczy to w równym stopniu prawa międzynarodowego⁹, jak i uregulowań prawnych na poziomie konkretnych państw¹⁰.

⁴ S. Szynkiewicz, *Lekceważone ludy*, [w:] *Ludy tubylcze. Czwarty Świat, dziedzictwo kolonializmu, skanseny świata, czy partnerzy narodów?*, red. A. Bartkiewicz, Warszawa 2003, s. 23.

⁵ A. Béteille, *The Idea of Indigenous People*, *Current Anthropology*, 1998, 39, 2, s. 188.

⁶ J. Dahl, *Arctic Peoples, Their Lands and Territories*, [w:] *Essays on Indigenous Identity and Rights*, red. I. Seurujärvi-Kari, U.-M. Kulonen, Helsinki 1996, s. 15-30.

⁷ A. Béteille, *The Idea of Indigenous People*, s. 189-190.

⁸ G. Gilbert, *Individuals, Collectivities and Rights*, [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005, s. 139-161.

⁹ G. Alfredsson, *Minorities, Indigenous and Tribal Peoples, and Peoples: Definitions of Terms as a Matter of International Law*, [w:] *Minorities*, s. 9-27.

¹⁰ R. Stevenhagen, *Indigenous Rights: Some Conceptual Problems*, [w:] *Indigenous Peoples' Experiences with Self-Government*, red. W.J. Assies, A.J. Hoekema, Copenhagen 1994, s. 20-27.

W rzeczywistości, nawet w kluczowych dokumentach dotyczących praw mniejszości tubylczych – jak na przykład w dokumentach Międzynarodowej Organizacji Pracy (*International Labour Organization* – ILO) – status tubylczości nie jest do końca sprecyzowany. W Konwencji nr 169, art. 1(a) organizacja ta odnosi się z jednej strony do ludów plemiennych (*tribal peoples*), natomiast w artykule 1(b) – do ludów rdzennych (*indigenous*). Tak definiowany jest termin „ludów plemiennych” w artykule 1(a) Konwencji dotyczącej ludów tubylczych i plemiennych w niepodległych krajach (*Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries*, No. 169):

Ludy plemienne w niepodległych państwach, których społeczne, kulturowe i ekonomiczne warunki odróżniają je od innych części wspólnoty państwowej i których status jest częściowo lub w całości regulowany przez ich własne zwyczaje lub tradycje albo przez specjalne prawa lub regulacje.

Z kolei, w artykule 1(b) definicja „rdzenności” brzmi następująco:

Ludy w niepodległych państwach uznawane za tubylcze na podstawie ich pochodzenia z populacji zamieszkujących kraj lub region geograficzny, do którego należał w momencie podboju lub kolonizacji lub też ustanowienia współczesnych granic państwowych, i które bez względu na status prawny zachowują część lub całość własnych społecznych, ekonomicznych, kulturowych i politycznych instytucji¹¹.

Warto przy tym podkreślić, że ustawa ta bardzo ostrożnie podchodzi do definiowania terminu ludy (*peoples*) (artykuł 3), tak aby nie implikowało ono możliwości podejmowania roszczeń przez mniejszościowe grupy etniczne, na podstawie prawa międzynarodowego¹². Tendencje ostrożności w definiowaniu różnorodnych kwestii dotyczących ludów tubylczych znaleźć można również w nowszych międzynarodowych dokumentach – na przykład Deklaracji Praw Ludów Tubylczych (*Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*), przyjętej przez ONZ w 2007 roku. Trzeba przy tym stwierdzić, iż wiele z tych międzynarodowych ustaleń dotyczących praw mniejszości tubylczych stanowi tylko niezobowiązujące dokumenty prawa międzynarodowego, do których państwa narodowe nie są zobowiązane się stosować (i których wiele nie ratyfikowało).

¹¹ Tłumaczenia fragmentów konwencji podają za: P. Trzeciński, *Konstruowanie współczesnej tubylczości – tubylczość jako ideologia i obiekt prawa*, [w:] *Pierwsze narody*, s. 32-33.

¹² Por. *International Labour Organization*, adres internetowy: <http://www.ilo.org>, pełen tekst konwencji *Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries*, no. 169, dostępny jest pod adresem internetowym: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314#A5

Jakkolwiek w wielu analizach teoretycznych, a także dokumentach prawnych podejmuje się kwestie konieczności ochrony mniejszości tubylczych, to jednak zwykle czyni się to w ramach bardziej ogólnego myślenia o prawach mniejszości. Sami reprezentanci autochtonicznych grup etnicznych (zrzeszeni w rozmaitych rdzennych organizacjach) postulują zupełnie inne postrzeganie własnego statusu. Odrzucają przy tym zrównywanie statusu tubylczych grup ze statusem innych mniejszości (na przykład imigranckich). Warto w tym miejscu krótko przytoczyć główne argumenty na poparcie tej tezy.

Po pierwsze, postrzegają oni własne prawa w kontekście bycia „pierwszymi narodami”, czy „pierwszymi ludami”, co implikuje nabycie historycznych praw, nieporównywalnych z prawami innych mniejszości. Po drugie, zwracają uwagę, że to w wyniku procesów historycznych stali się ofiarami inwazji, podboju i grabieży. Domagają się zatem przywrócenia utraconych praw i zabranej niepodległości, nie zaś ochrony praw przyznanych powtórnie. Po trzecie, argumentują, że ich przodkowie tworzyli niepodległe narody, które były następnie przedmiotem przymusowego wcielenia w ramy obcych jednostek terytorialnych i politycznych. Implikuje to powtórne rozpatrzenie kwestii umów i traktatów zawieranych pod przymusem i łamanych przez ustawodawstwo dominujących narodów. Wreszcie po czwarte, wskazują na konieczność postrzegania i definiowania tubylczych grup jako „narodów” (*peoples*), nie zaś jako „mniejszości” (*minorities*)¹³.

Generalnie można stwierdzić, iż dążenia tubylczych organizacji mniejszościowych do tworzenia odpowiednich zapisów w międzynarodowych aktach prawnych odnoszą się do kilku zasadniczych kwestii. Pierwszą z nich jest odmiennność, rozumiana jako bycie odmiennym i chęć bycia odmiennym. Tubylczość stanowi z tej perspektywy kluczowy element samoidentyfikacji autochtonicznych grup. Druga kwestia dotyczy rozporządzania ziemią, obszarami i zasobami, których w wyniku procesów historycznych (np. kolonizacji) zostały pozbawione. Kolejna kwestia odnosi się do aspektu kulturowego i historycznego obecności na określonym obszarze, co powiązane jest z identyfikacją i tożsamością etniczną marginalizowanych grup. Czwarta kwestia dotyczy rdzenności, a więc „bycia pierwszymi” na danym obszarze geograficznym. Kwestia piąta powiązana jest z brakiem władzy politycznej na terenie państw narodowych i zależności tubylczych grup mniejszościowych od państwowych władz. Ponadto, ważny aspekt stanowi

¹³ R. Stevenhagen, *Indigenous Rights*, s. 22.

kwestia odmienności grup tubylczych względem kwestii środowiskowych i ich relacji wobec natury¹⁴.

Pojęcie mniejszości także wymaga doprecyzowania. Jedną z pierwszych definicji tego pojęcia zaproponował L. Wirth, według którego mniejszość jest to

grupa ludzi, którzy z powodu własnych cech fizycznych czy kulturowych, są w społeczeństwie w którym żyją oddzieleni od innych z powodu odmiennego i nierównego traktowania, i którzy z tego powodu postrzegają siebie jako przedmioty kolektywnej dyskryminacji¹⁵.

Nieco bardziej rozszerzoną definicję zaproponowali C. Wagley i M. Harris. Zwrócili uwagę na pięć komponentów, które zawiera kategoria mniejszości. Pierwszy zwraca uwagę, że mniejszości stanowią podporządkowane części składowe złożonych społeczeństw państwowych. Drugi odnosi się do faktu, iż mają one specyficzne fizyczne i kulturowe cechy, które darzone są niskim szacunkiem przez dominujące segmenty społeczeństwa. Kolejny komponent wskazuje, że mniejszości są podmiotami o samoświadomości opartej zarówno na specyficznych cechach, jakie mają jej członkowie, jak i określonych niedogodnościach, jakie to ze sobą niesie. Czwarty element dotyczy założenia, że członkostwo w grupie mniejszościowej jest transmitowane poprzez pochodzenie i przynależne kolejnym pokoleniom, nawet w przypadku nieobecności łatwo dostrzegalnych specyficznych cech kulturowych i fizycznych. Wreszcie piąty z wyróżnionych przez cytowanych autorów elementów przynależnych mniejszościom związany jest z tendencją do tworzenia związków małżeńskich w ramach własnej grupy (bez względu na fakt, czy jest to podyktowane okolicznościami wyboru bądź przymusem)¹⁶.

Z kolei, A.G. Dworkin i R.J. Dworkin wskazują na cztery kluczowe elementy pojęcia mniejszości. Pierwszym jest rozpoznawalność, która może dotyczyć różnych cech (zarówno kulturowych jak i biologicznych). Drugi element odnosi się do odmiennej (o wiele mniejszej) władzy posiadanej przez takie grupy w społeczeństwie. Kolejny istotny element odróżniający mniejszość od pozostałej części społeczeństwa dotyczy jej odmiennego i pejoratywnego traktowania ze strony innych członków społeczeństwa

¹⁴ M. Scheinin, *What Are Indigenous Peoples?* [w:] *Minorities*, s. 3-4.

¹⁵ L. Wirth, *The Problem of Minority Groups*, [w:] *The Science of Man in the World Crisis*, red. R. Linton, New York 1945, s. 347.

¹⁶ C. Wagley, M. Harris, *Minorities in the New World*, New York 1958, s. 10.

bądź instytucji. Wreszcie element czwarty odnosi się do posiadanej wspólnej grupowej świadomości¹⁷.

Znaczenie mniejszości rozumiane jest w sensie socjologicznym. Odnosi się ono do nieuprzywilejowanej grupy, która jest (bądź była) marginalizowana, dyskryminowana i wykluczana, bez względu na jej liczebność demograficzną. Bardzo często polityka grup dominujących zmierzała – wobec tak rozumianych grup mniejszościowych – do przymusowej asymilacji, ludobójstwa, wygnania, przesiedlania, bezpośredniej kolonizacji, a także innych zjawisk łamania praw człowieka¹⁸.

Należy zatem stwierdzić, iż ścisłe definiowanie terminu mniejszości tubylczej jest relatywnie trudne. W kontekście tym niniejszy tekst odnosi się do wszystkich tubylczych grup etnicznych zamieszkujących na obszarach okołobiegunowych, które podlegały polityce edukacyjnej zorganizowanej przez dominujące grupy społeczne (w ramach państw narodowych).

Edukacja tubylcza a kształcenie w szkolnictwie głównego nurtu

Współcześnie, w ramach procesów demokratyzacji wiele ludów tubylczych odzyskuje prawa do rozwoju swojej kultury¹⁹. Reprezentanci wielu z nich podejmują przy tym próby odrodzenia swojej tożsamości etnicznej. Próby wykorzystania szkolnictwa do celów rewitalizacji tubylczej kultury i języka stanowią także ważną sferę działalności autochtonicznych organizacji. Instytucje edukacyjne stają się z tej perspektywy generatorami alternatywnych rozwiązań²⁰.

Powstają również nowe teorie tworzone w opozycji do dominujących dyskursów naukowych poprzedniej epoki. Kładą one nacisk na dekontekstualizację dominujących form myślenia naukowego. Jedną z nich jest krytyczna teoria rasy, której implikacje w edukacji analizuje w swoim artykule B. McKinley J. Braboy. Krytyczna teoria rasy w edukacji – rozwijana przez cytowanego autora – dotyczy głównie tubylczych społeczności zamieszkujących terytorium w Stanów Zjednoczonych, jednak stanowić może również

¹⁷ A.G. Dworkin, R.J. Dworkin, *The Minority Report. An Introduction to Racial, Ethnic, and Gender Relations*, New York 1982, s. 15-19.

¹⁸ R. Steinhagen, *Indigenous Rights*, s. 20-22.

¹⁹ S. May, S. Aikman, *Indigenous Education: addressing current issues and developments*, *Comparative Education*, 2003, 39, 2, s. 139-144.

²⁰ T.L. McCarty, *Revitalising Indigenous Languages in Homogenizing Times*, *Comparative Education*, 2003, 39, 2, s. 147-149.

punkt odniesienia dla badań sytuacji społecznej i edukacyjnej autochtonicznych grup w innych krajach świata²¹.

Jak wspomniano, tubylcza edukacja może być alternatywą dla szkolnictwa zorganizowanego według „zachodnich” standardów wiedzy i modeli kształcenia. N. Hooley analizując funkcjonowanie tubylczej edukacji w odmiennych obszarach geograficznych, wyróżnił siedem obszarów tematycznych istotnych dla jej pełnej realizacji. Zawierają one kluczowe elementy dla efektywnego funkcjonowania szkolnictwa w autochtonicznych społecznościach²².

Pierwszy obszar stanowią określone modele szkolnictwa. Autor podkreśla, że niepożądane jest tworzenie pojedynczego modelu, który będzie standardem dla wszystkich miejsc, w których ma odbywać się tubylcza edukacja. Raczej, celem jest stworzenie różnych modeli, przy współudziale lokalnych społeczności i wraz z ich zgodą na określony sposób oraz zasady działania.

Kolejny obszar stanowi struktura programu kształcenia. Także w tym przypadku należy odrzucić tendencje centralizacji prowadzące do wprowadzania standaryzowanego programu kształcenia na całym terytorium danego państwa. W tworzeniu silnego programu skierowanego dla autochtonicznych społeczności istotne jest włączanie elementów kulturowych, a także wiedzy tubylczej i sposobów postrzegania rzeczywistości charakterystycznych dla danej grupy etnicznej. Ważne jest w tym kontekście także włączenie reprezentantów społeczności w proces tworzenia wiedzy, a także wytworzenie dwustronnych powiązań pomiędzy programem tubylczym oraz obowiązującym w danym kraju.

Trzeci obszar konstruowania tubylczego modelu kształcenia stanowi wiedza. Wiedza tubylcza musi być w szkole otaczana szacunkiem i tworzyć logiczny kulturowy kontekst dla nauczania, uczenia się i oceny. Oznacza to zastosowanie w większym stopniu metod kształcenia opartych na pytaniach i dyskusji niż jednostronnego nauczania werbalnego, kształcenia holistycznego, globalnego, a także tego opartego na doświadczeniach, jak również wykorzystanie nauczania grupowego ponad indywidualne. Ważne jest także włączenie metod wykorzystujących i formujących kompetencje wzrokowo-przestrzenne, wyobraźnię oraz spontaniczne formy kształcenia.

Czwartym obszarem tubylczego modelu edukacji jest przywództwo edukacyjne. Dotyczy ono przede wszystkim zaangażowania pracowników

²¹ B. McKinley J. Braboy, *Toward a Tribal Critical Race Theory in Education*, *The Urban Review*, 2005, 37, 5, s. 429-430.

²² N. Hooley, *Narrative Life. Democratic Curriculum and Indigenous Learning*, Dordrecht 2009, s. 83.

instytucji oświatowych (dyrektorów i nauczycieli) oraz znaczących członków lokalnych społeczności w roli liderów służących promowaniu kultury tubylczych grup etnicznych. Ich rolą jest dbałość o rozwijanie takich form kształcenia, które włączają elementy kultury etnicznej w główny nurt edukacji, a także tworzą sieć i charakter powiązań pomiędzy szkołą a wspólnotą lokalną.

Kolejnym obszarem jest wspólnota praktyki. Implikuje to tworzenie powiązań pomiędzy celami kształcenia i jego uczestnikami w taki sposób, aby ich rozwój oparty był na nowatorskich rozwiązaniach służących rozwiązywaniu problemów.

Szósty obszar dotyczy wsparcia społeczności lokalnej. W tworzeniu tubylczych modeli edukacji takie wsparcie jest niezbędne zarówno na etapie ich konstruowania, jak i w codziennym funkcjonowaniu instytucji kształcenia. Warunkiem koniecznym jest współdziałanie władz centralnych oświatowych z reprezentantami lokalnych społeczności.

Siódmy obszar stanowi kształcenie nauczycieli. Ważne jest w tym kontekście tworzenie form edukacji tubylczych nauczycieli, programów kształcenia, jak i rozwiązywanie politycznych oraz praktycznych problemów powiązanych z ich funkcjonowaniem (zarówno w instytucjach kształcenia wyższego, jak i ze specyfiką pracy w środowisku lokalnym). Celem edukacji tubylczych nauczycieli jest stworzenie modelu nauczania odpowiadającego kulturze tubylczej i przerwanie supremacji „białych” programów kształcenia²³.

Kształcenie nauczycieli stanowi jeden z najważniejszych elementów systemu edukacji przeznaczonego dla społeczności tubylczej. Potwierdzają to również słowa N. Hooleya, który stwierdza, iż

kształcenie nauczycieli znajduje się w centrum edukacyjnych reform i jeśli w sferze edukacji tubylczej ma nastąpić postęp, wymaga on nowych nauczycieli posiadających innowacyjne podejście do zmiany zarówno w szkołach tubylczych, jak i szkołach głównego nurtu.

Uniwersytety, szkoły, władze oświatowe oraz tubylcze organizacje powinny podejmować inicjatywy służące rozwijaniu takich programów kształcenia nauczycieli²⁴.

W kontekście tym warto zwrócić szczególną uwagę na ten obszar edukacji tubylczej. Kształcenie nauczycieli stanowi bowiem jeden z kluczowych warunków powodzenia programów opartych na kulturze autochtonicznych

²³ Tamże, s. 83-84.

²⁴ Tamże, s. 84.

grup²⁵. Rolę tubylczych nauczycieli często wiąże się z teorią krytyczną. W założeniach mają oni stać się transformatywnymi intelektualistami, przekształcającymi wiedzę i doświadczenia uczniów oraz wyposażającymi ich w umiejętności krytycznego spojrzenia na rzeczywistość²⁶.

Rozwój własnych modeli kształcenia przez autochtoniczne społeczności (jednak w ramach społeczeństw narodowych i w zglobalizowanym świecie) napotyka spore trudności. Wiele rozwiązań promowanych i rozwijanych w sferze kształcenia kwestionuje bowiem modele funkcjonowania narodowych „wystandardyzowanych” systemów szkolnictwa. A. Arenas, I. Reyes i L. Wyman stawiają wręcz tezę o sprzecznościach występujących pomiędzy współczesną edukacją opartą na wzorach „zachodnich” a rozwijanymi na podstawie tradycyjnej wiedzy i zwyczajów modelami edukacji tubylczej. Sprzeczności te wynikają z wielu aspektów, z których kluczowe są odmienne cele i metody stawiane przez podmioty konstruujące założenia praktyki oświatowej w odmiennych modelach²⁷. Warto w tym miejscu je krótko scharakteryzować i skonfrontować.

Po pierwsze, edukacja tubylcza pomaga zabezpieczyć przetrwanie kultury autochtonicznych społeczności. Jej znaczącą funkcją jest *zapoznanie dzieci z historią i tradycją własnej społeczności*. Rozwijana w lokalnych społecznościach umożliwia zapoznanie uczniów z jej potrzebami i stylami życia (takimi jak sposoby odżywiania się, zapewnianie schronienia, rozwój społeczny i duchowy). Pomaga również jednostkom w uzyskaniu kontroli nad własnym życiem i daje poczucie dumy z przynależności do własnej grupy etnicznej. Tubylcza szkoła staje się z tej perspektywy centrum życia lokalnej społeczności, za pośrednictwem rozwijania tradycji ustnego przekazu wiedzy, bezpośredniej i międzypokoleniowej komunikacji oraz podtrzymywania systemu wartości, w której jednostka jest częścią społeczności ludzkiej i natury.

Drugą istotną funkcją edukacji tubylczej jest *nacisk kładziony na całościowe (holistyczne) uczenie się, wraz z uwydatnieniem przywiązania dzieci do natury*.

²⁵ Por. J.A. Banks i in., *Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning In a Multicultural Society*, Phi Delta Kappan, 2001, 83, 3, s. 196-203, oraz R.A. Clifton, *Teaching Indigenous Populations*, [w:] *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, red. L.J. Saha, A.G. Dworkin, New York 2009, s. 907-916.

²⁶ Ch. Jenks, J.O. Lee, B. Kanpol, *Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching*, *The Urban Review*, 2001, 33, 2, s. 99-104.

²⁷ A. Arenas, I. Reyes, L. Wyman, *When Indigenous and Modern Education Collide*, [w:] *Race, Ethnicity and Gender in Education. Cross-Cultural Understandings*, red. J. Zajda, K. Freeman, Dordrecht 2009, s. 59-60.

Zadaniem szkoły jest w tym kontekście znalezienie równowagi pomiędzy kształceniem w klasie szkolnej i tym, które związane jest z aktywnością w naturalnym środowisku. Różnorodne formy działalności edukacyjnej powiązane z naturą są cenione w równym stopniu i nie są uznawane wyłącznie jako uzupełnienie. Jak zauważają A. Arenas, I. Reyes i L. Wyman,

w przeciwieństwie wobec skrzywionego rozwoju intelektualnego nowoczesnej edukacji zachodniej, edukacja tubylcza dokłada starań aby zastosować holistyczne formy kształcenia, w większym stopniu powiązane z odnajdywanymi w wielu społeczeństwach przednowoczesnych, które wzmacniały emocjonalny, intelektualny, artystyczny, fizyczny, społeczny i duchowy rozwój dzieci²⁸.

Oznacza to włączanie w proces kształcenia form powiązanych z życiem codziennym, a także rozwijanie w jednostkach sposobów postrzegania świata i własnego miejsca w świecie – w relacji wobec innych ludzi, jak i względem środowiska naturalnego.

Kolejną funkcją edukacji tubylczej jest *wiązanie dzieci z dorosłymi członkami społeczności, ze szczególnym uwzględnieniem opieki nad starszymi*. Jednym z istotnych aspektów jest powrót do praktyki uczestnictwa całej społeczności w edukacji dzieci. Inny aspekt tego procesu dotyczy przerywania barier pomiędzy szkołą a społecznością lokalną. Z jednej strony, wiąże się to z włączaniem członków lokalnej wspólnoty bezpośrednio w pracę szkoły (na przykład za pośrednictwem wzbogacania programu szkolnego, uczestnictwa w zajęciach wraz z nauczycielem, organizacji zajęć pozaprogramowych, czy uczestnictwo w radach szkolnych). Z drugiej strony, celem działania tubylczej edukacji jest wzmacnianie międzypokoleniowej komunikacji. Zadaniem szkoły jest z tej perspektywy odnajdywanie sposobów na wiązanie dzieci ze starszymi członkami społeczności, którzy posiadają zarówno wiedzę kulturową, jak i tę powiązaną z miejscem bytowania danej grupy etnicznej. Ponadto, „we współczesnych społeczeństwach, w których wartość człowieka jest mierzona na podstawie jego ekonomicznej produktywności, i w których starsi ludzie są usuwani właśnie z powodu że ich zdolności w tym obszarze są ograniczone, etnoedukacja może w dużym stopniu służyć w przeciwdziałaniu tej sytuacji”.

Czwartą funkcją tubylczej edukacji jest *wsparcie w rozwoju i rewitalizacji języków mniejszościowych grup etnicznych*. Szkolnictwo etniczne stanowi kluczowy mechanizm w procesie podtrzymywania języka wielu grup etnicznych. Ważne jest, aby jak największa część kształcenia odbywała się w języku określonej grupy etnicznej. Dotyczy to zarówno momentu rozpoczęcia

²⁸ Tamże, s. 63.

edukacji przez dziecko (tubylcze przedszkola), jak i stosowania języka tubylczego aż do ukończenia przez dziecko szkoły średniej. Tego typu działania wymagają wielu konsultacji społecznych oraz współdziałania władz centralnych i lokalnych – w celu znalezienia optymalnych rozwiązań. Warunkiem podstawowym dla zaistnienia takich programów jest odpowiednie nastawienie władz politycznych wobec mniejszości tubylczych.

Piątą funkcję tubylczego szkolnictwa stanowi *zapoznavanie dzieci z grup większościowych z historią i tradycją autochtonicznych grup etnicznych*. Istnieje założenie, że pokojowa koegzystencja pomiędzy odmiennymi grupami etnicznymi i sprawiedliwe społeczeństwo może funkcjonować tylko wtedy, gdy dzieci z grup większościowych będą znały kulturę mniejszości i posiadały przekonanie o konieczności jej szanowania oraz wspierania. W związku z tym istnieje konieczność włączania wiedzy o kulturze mniejszości także w główny nurt edukacji szkolnej. Argumenty na rzecz takich rozwiązań dotyczą między innymi przekonania, iż dzieci które dostrzegają jedynie odniesienia do własnej kultury w programach kształcenia, wierzą, że to one są w centrum, a każdy inny jest uboczny i drugorzędny. Rozwijanie międzykulturowych form kształcenia jest zatem kluczowe dla dostarczenia dzieciom wiedzy o kulturach innych społeczności i rozwijaniu wobec nich szacunku (por. tab. 1). Ważną strategią w sferze tubylczej edukacji jest także stworzenie programów językowych, za pośrednictwem których dzieci z większości kulturowej i językowej mogą poznać i kształcić się w języku mniejszości²⁹.

Tabela 1

Dominujące i pożądane cechy kształcenia w wieloetnicznym szkolnictwie

Cechy dominujące	Cechy pożądane
Orientacja na wybrane aspekty historii i kultur grup etnicznych	Opisywanie historii i kultur grup etnicznych w sposób holistyczny
Trywializacja historii i kultur grup etnicznych	Opisywanie kultur grup etnicznych jako dynamicznych całości wraz z procesami przemian
Prezentacja wydarzeń, rozwiązań i koncepcji przede wszystkim z perspektywy anglocentrycznej oraz punktu widzenia kultury głównego nurtu	Prezentacja wydarzeń, rozwiązań i koncepcji z perspektywy oraz punktu widzenia odmiennych grup rasowych i etnicznych

²⁹ Tamże, s. 61-67.

<p>Eurocentryczność – na przykład ukazanie rozwoju Ameryki przede wszystkim jako wkład europejski</p> <p>Traktowanie wkładu kultur etnicznych jako dodatku do głównego nurtu kształcenia</p> <p>Opisywanie mniejszościowych kultur etnicznych jako ubogich czy patologicznych</p> <p>Poświęcanie marginalnej uwagi takim problemom, jak instytucjonalny rasizm, stratyfikacja klasowa, obwinianie grup rasowych i etnicznych</p> <p>Dominacja programu kształcenia przez ideologię asymilacjonizmu. Ideologie pluralistyczne czy radykalne są albo ignorowane, albo postrzegane jako niepożądane</p> <p>Powierzchowne traktowanie wiedzy etnicznej – skupienie się na etnicznych bohaterach, świętach, czy informacjach faktograficznych</p> <p>Nacisk kładziony na wiedzę encyklopedyczną i kompetencje kognitywne</p> <p>Wspieranie postawy akceptacji dla istniejącej stratyfikacji etnicznej, klasowej i rasowej</p>	<p>Wielowymiarowość i geokulturowość – na przykład ukazywanie w jaki sposób różne grupy i kultury przywędrowały do Ameryki z odmiennych części świata, włączając Azję i Afrykę, i jakie ważne role odegrały w rozwoju amerykańskiego społeczeństwa</p> <p>Traktowanie wkładu kultur etnicznych jako integralnej części głównego nurtu kształcenia</p> <p>Opisywanie mniejszościowych kultur etnicznych jako odmiennych od głównego anglo-amerykańskiego nurtu kultury, jednak normalnych i funkcjonalnych</p> <p>Poświęcanie znacznej uwagi takim problemom, jak instytucjonalny rasizm, stratyfikacja klasowa, obwinianie grup rasowych i etnicznych</p> <p>Odzwierciedlenie w programie kształcenia ideologii pluralistycznej, a także zwrócenie uwagi na idee i koncepcje radykalne</p> <p>Skupienie się na koncepcjach, uogólnieniach i teoriach wywodzących się z wiedzy etnicznej</p> <p>Nacisk kładziony na podejmowanie decyzji i działania obywatelskie. Tworzenie wiedzy, analizy wartościujące oraz inicjatywy obywatelskie stanowią ważne komponenty programu kształcenia. Wiedza jest tworzona w ramach jasnych wartości i ma na celu podejmowanie refleksyjnych decyzji i działań</p> <p>Wspieranie postawy społecznego krytycyzmu i działań na rzecz zmiany społecznej</p>
--	---

Źródło: J.A. Banks, *The Social Studies, Ethnic Diversity, and Social Change*, [w:] *Race, Culture and Education. The Selected Works of James A. Banks*, New York 2006, s. 98.

Z drugiej strony, w kulturze Zachodu wysoko wartościowane są zupełnie inne wartości, a przed szkolnictwem stawiane odmienne cele i zadania. Stają one często w sprzeczności z potrzebami lokalnych autochtonicznych społeczności. Tak piszą o tym A. Arenas, I. Reyes i L. Wyman: cele i praktyki tubylczego szkolnictwa

pozostają w bezpośrednim konflikcie ze współczesnym szkolnictwem publicznym, które służy przede wszystkim jako instrument integracji całej populacji w racjonalistyczny i totalizujący państwowy projekt. Za pośrednictwem transmisji narodowego języka, umyślna pedagogika uprzywilejowująca sfragmentaryzowaną i skodyfikowaną wiedzę książkową, zorientowana na praktykę dyscyplinowania, posłuszeństwa i szacunku dla bezosobowej władzy, zmierza do wychowania dziecka na efektywnego pracownika i obywatela³⁰.

W tym kontekście cytowani autorzy wyróżnili pięć funkcji współczesnej edukacji, będących *de facto* zaprzeczeniem funkcji pełnionych przez szkolnictwo tubylcze. Pierwszą z nich jest – pełniona przez współczesną szkołę – funkcja wzmacniania kulturowej homogenizacji. Z tej perspektywy szkolnictwo służy unifikacji w sferze kulturowej, jak również w zakresie stylów życia. Równocześnie wyklucza tradycyjne społeczności z możliwości życia w sposób, jaki żyli jej przodkowie.

Drugą funkcją pełnioną przez współczesne narodowe systemy szkolnictwa jest wzmacnianie stylów kształcenia zorientowanych na nauczanie frontalne (a przy tym abstrakcyjne i bezosobowe), a także zamknięte (w klasie szkolnej, indywidualistyczne – bez znaczącego udziału międzyludzkich interakcji). W konsekwencji, w znaczącym stopniu wyklucza dzieci z kultury tubylczej, nie dostarczając im kompetencji służących życiu w rodzimych społecznościach. W narodowych systemach edukacji szkoła jest nieomal całkowicie „oderwana” od sposobów życia tubylczej społeczności.

Kolejna funkcja dotyczy oddzielenia dzieci od opieki dorosłych (postrzeganych z perspektywy tubylczej jako „znaczących starszych”) w społeczeństwie. Relacje istniejące pomiędzy uczniami i nauczycielami w szkole są w wysokim stopniu zbiurokratyzowane i odindywidualizowane (często także oparte na autokratycznych relacjach władzy). Tracą one aspekt wychowawczy, a dystans wytwarzany w relacjach szkolnych jest pogłębiany przez funkcjonalne uwikłanie szkolnictwa w procesy socjalizacji i selekcji. Stanowi to przeszkodę dla – wytwarzanych w tradycyjnych społecznościach – specyficznych wewnątrzgrupowych międzypokoleniowych relacji.

³⁰ Tamże, s. 68.

Czwarta funkcja dotyczy niszczenia różnorodności językowej przez współczesne systemy szkolnictwa. Szkoły służą bowiem unifikacji kulturowej państwa, a języki i kultury mniejszości postrzegane są jako zagrożenie dla jego jedności. Z kolei piąta funkcja współczesnego narodowego szkolnictwa związana jest z promowaniem wzorców sukcesu opartych na kształceniu (rozumianym jako zdobywanie wyabstrahowanej wiedzy) i zdobywaniu dyplomów. Takie rynkowe podejście do edukacji (w którym wartość uzyskanego dyplomu przekłada się na pozycję społeczną jednostki i jej poziom życia) jest zupełnie obce dla dawnych tradycyjnych norm kulturowych tubylczej społeczności – choćby z powodu wysokiego wartościowania wiedzy „użytecznej” i powiązania jej z konkretnymi umiejętnościami (na przykład sztuką polowania, czy zdolnościami przeżycia w naturalnym środowisku). Z tej perspektywy szkolnictwo dla większości deprecjonuje wzorce sukcesu oparte na tradycyjnych sposobach działania, odrzuca też wiedzę i sposoby funkcjonowania lokalnych społeczności – oferując w zamian standardy kształcenia „zachodniego” społeczeństwa³¹.

Zakończenie

Rozważania podjęte w artykule pozwalają na sformułowanie kilku ogólnych wniosków. Szkolnictwo głównego nurtu działające w ramach państw narodowych, zarówno w przeszłości jak i współcześnie, zorientowane jest na zachowanie wspólnego rdzenia kulturowego, który formowany jest na podstawie wartości świata „zachodniego”. Instytucje edukacyjne oparte na wartościach grup dominujących dokonują swoistej selekcji opartej na zasadach i celach wyznaczanych przez reprezentantów tych grup. Z tej perspektywy działalność systemu szkolnictwa tworzy szereg sprzeczności, które dostrzegalne są w sposobach jego funkcjonowania.

Najważniejszy z nich jest dylemat zachowania tożsamości etnicznej przez jednostki pochodzące ze społeczności tubylczych. Jednostki z autochtonicznych grup stają przed swoistymi wyborami. Mogą przyjąć obowiązujące reguły „walki o sukces” (na przykład zdobycia dyplomu, który prowadzi do uzyskania dobrej pracy), jednak w takiej sytuacji muszą w znacznej mierze zrezygnować z wartości swojej kultury. Czekają je wówczas często alienacja z własnej grupy etnicznej i przyjęcie – za swoje własne – tych wartości grupy dominującej (klasy społecznej), które pozytywnie ko-

³¹ Tamże, s. 68-76.

relują z wartościami propagowanymi przez system edukacyjny oraz ideologię wolnego rynku.

Z perspektywy tej istotne są mechanizmy kształtowania się postaw i wartości jednostek pochodzących z różnych grup etnicznych wobec struktury społecznej i zawodowej – formowane zarówno za pośrednictwem socjalizacji w rodzinie, jak i systemu edukacyjnego. Pierwszy z nich można dostrzec w połączeniu konkurencyjnego, zorientowanego na poznawanie kompetencji, środowiska szkolnego z „technokratyczną perspektywą” struktury ekonomicznej. W rzeczywistości, szkoły nie oceniają bowiem wyabstrahowanych zdolności uczniów, lecz ich działania w konkretnych edukacyjnych sytuacjach, zaangażowanie w zdobywanie wiedzy (i ocen), czy wytrwałość w osiąganiu szkolnego sukcesu (pokonywanie kolejnych szczebli edukacyjnej drabiny). Oczywiście jest, iż jednostki pochodzące z tubylczych grup etnicznych nie mają zinternalizowanych wartości tego typu w stopniu porównywalnym z ich rówieśnikami z grup funkcjonujących w głównym nurcie kultury. W ten sposób – niejako naturalnie i automatycznie – już w punkcie wyjścia znajdują się one na gorszych pozycjach, w odniesieniu do procesów szkolnej ewaluacji.

Trzeba zwrócić uwagę, że jakakolwiek radykalna zmiana społeczna, która zmieniłaby stosunki władzy w społeczeństwie (i osłabiłaby prymat wartości typowych dla grupy dominującej) nie wydaje się możliwa. Stąd, we współczesnej praktyce społecznej jednostka z nieuprzywilejowanej grupy tubylczej stoi przed dość dramatycznym wyborem: zachować wartości swojej wyjściowej grupy społeczno-kulturowej, które zwykle blokują jej możliwości edukacyjnego i zawodowego sukcesu, czy przyjąć wartości grupy dominującej, zyskując w ten sposób większe szanse na sukces (co jest jednak równoznaczne z rezygnacją z własnej „pierwotnej” tożsamości).

Kolejny problem wyłania się w odniesieniu do używania przez jednostki tubylczego języka. Z jednej strony trzeba stwierdzić, że tubylcze grupy etniczne podejmujące dążenia do niezależności etnicznej i politycznej w szczególności akcentowały potrzebę rozwijania różnorodnych form ochrony języka. Z drugiej strony, kwestie językowe w szczególności pokazują paradoksy ochrony własnej tożsamości przez reprezentantów autochtonicznych społeczności. Choć współcześnie różnorodne grupy etniczne i narodowe w obszarach Dalekiej Północy mają możliwości w sferze używania własnego języka i ochrony tożsamości, to jednak kryteria awansu społecznego za pośrednictwem systemu edukacji pozostały niezmiennymi. Umiejętność używania języka grupy dominującej stanowi w praktyce jedyną możliwość awansu społecznego. W konsekwencji, nawet reprezentanci dużych

grup etnicznych są zdeterminowani – w swoich wyborach edukacyjnych i życiowych.

Inny problem, na który należy zwrócić szczególną uwagę dotyczy zjawisk deprywacji społeczno-ekonomicznej i kulturowej wielu mniejszości tubylczych. Jest to także, jak się wydaje, jeden z najbardziej znaczących kontekstów funkcjonowania szkolnictwa w obszarach zamieszkiwanych przez reprezentantów różnorodnych podbiegunowych grup etnicznych. W większości obszarów świata trwające wiele dekad procesy asymilacji językowej, kulturowej i społecznej wpłynęły w bardzo istotny sposób na sposoby funkcjonowania grup mniejszościowych. Także współcześnie mają one istotne implikacje dla formowania się nierówności w dostępie do szkolnictwa, jak również możliwości awansu społecznego poprzez edukację, co przekłada się zwrotnie na ich sytuację społeczno-ekonomiczną.

Na wspomniane problemy nakładają się procesy makrostrukturalne (na przykład rozszerzająca się polaryzacja społeczno-ekonomiczna, czy zjawiska demograficzne). W konsekwencji prowadzi to do postępującej deprywacji i marginalizacji reprezentantów wielu mniejszościowych grup tubylczych.

Dynamika zmian kulturowych i społecznych może prowadzić przynajmniej do dwóch skrajnych konsekwencji. Jednym ze scenariuszy może być pogłębianie się procesów asymilacji etnicznej, co zdynamizuje proces rozmywania różnic kulturowych. W tym wypadku, kolejne pokolenia tubylczych społeczności wchodzić będą w coraz to większym stopniu w główny nurt kultury, a znajomość własnej autochtonicznej kultury stanie się jedynie tłem. Inny scenariusz zakłada rewitalizację kultur i języków mniejszości etnicznych. Takie rozwiązania są możliwe w szczególności w tych krajach, w których lokalne społeczności uzyskały prawo do decydowania o własnej podmiotowości (na niezależnym autonomicznym terytorium). Z pewnością, dynamika zmian zachodzących w społecznościach tubylczych będzie zależać od zaangażowania państw, na terytoriach których zamieszkują poszczególne grupy etniczne – w zakresie ochrony ich kultur, tradycji i języków.

BIBLIOGRAFIA

- Alfredsson G., *Minorities, Indigenous and Tribal Peoples, and Peoples: Definitions of Terms as a Matter of International Law*, [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005.
- Arenas A., Reyes I., Wyman L., *When Indigenous and Modern Education Collide*, [w:] *Race, Ethnicity and Gender in Education. Cross-Cultural Understandings*, red. J. Zajda, K. Freeman, Dordrecht 2009.

- Banks J.A. i in., *Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning in a Multicultural Society*, Phi Delta Kappan, 2001, 83, 3.
- Banks J.A., *The Social Studies, Ethnic Diversity, and Social Change*, [w:] *Race, Culture and Education. The Selected Works of James A. Banks*, New York 2006.
- Béteille A., *The Idea of Indigenous People*, *Current Anthropology*, 1998, 39, 2.
- Clifton R.A., *Teaching Indigenous Populations*, [w:] *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, red. L.J. Saha, A.G. Dworkin, New York 2009.
- Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries*, no. 169, adres internetowy: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314#A5
- Dahl J., *Arctic Peoples, Their Lands and Territories*, [w:] *Essays on Indigenous Identity and Rights*, red. I. Seurujärvi-Kari, U.-M. Kulonen, Helsinki 1996.
- Derlicki J., Lipiński W., *Wprowadzenie*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002.
- Dworkin A.G., Dworkin R.J., *The Minority Report. An Introduction to Racial, Ethnic, and Gender Relations*, New York 1982.
- Gilbert G., *Individuals, Collectivities and Rights*, [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005.
- Hooley N., *Narrative Life. Democratic Curriculum and Indigenous Learning*, Dordrecht 2009.
- Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.
- International Labour Organization*, adres internetowy: <http://www.ilo.org>
- Jenks Ch., Lee J.O., Kanpol B., *Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching*, *The Urban Review*, 2001, 33, 2.
- Klasyfikacja grup etnicznych*, [w:] *Wielka encyklopedia geografii świata*, t. XVIII, red. A. Posern-Zieliński, Poznań 2000.
- May S., Aikman S., *Indigenous Education: addressing current issues and developments*, *Comparative Education*, 2003, 39, 2.
- McCarty T.L., *Revitalising Indigenous Languages in Homogenizing Times*, *Comparative Education*, 2003, 39, 2.
- McKinley B. Braboy J., *Toward a Tribal Critical Race Theory in Education*, *The Urban Review*, 2005, 37, 5.
- Scheinin M., *What Are Indigenous Peoples?* [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005.
- Stevenhagen R., *Indigenous Rights: Some Conceptual Problems*, [w:] *Indigenous Peoples' Experiences with Self-Government*, red. W.J. Assies, A.J. Hoekema, IWGIA Document no. 76, Copenhagen 1994.
- Szynkiewicz S., *Lekceważone ludy*, [w:] *Ludy tubylcze. Czwartý Świat, dziedzictwo kolonializmu, skanseny świata, czy partnerzy narodów?* red. A. Bartkiewicz, Warszawa 2003.
- Trzeciński P., *Konstruowanie współczesnej tubylczości – tubylczość jako ideologia i obiekt prawa*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002.
- Wagley C., Harris M., *Minorities in the New World*, New York 1958.
- Wirth L., *The Problem of Minority Groups*, [w:] *The Science of Man in the World Crisis*, red. R. Linton, New York 1945.