

**CULTURAL KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL
MEDIA. COMPARATIVE ANALYSIS OF POLAND,
GERMAN AND BELARUS AS THE CASES OF SOCIETIES
WITH DIFFERENT MULTICULTURAL EXPERIENCES
– OUTLINE OF A RESEARCH PROJECT**

**WIEDZA KULTUROWA W MEDIACH EDUKACYJNYCH.
ANALIZA PORÓWNAWCZA POLSKI, NIEMIEC
I BIAŁORUSI JAKO PRZYKŁADÓW SPOŁECZEŃSTW
O RÓŻNYCH DOŚWIADCZENIACH Z
WIELOKULTUROWOŚCIĄ – ZARYS PROJEKTU
BADAWCZEGO**

ABSTRACT

Changes and processes in modern societies, migrations caused by the globalization and heightened, are putting at present school reality, as well as educational media and their research, amongst crucial issues of the global discourse about the cultural diversity. This thesis was an inspiration of the idea of. Project under the title: Cultural Knowledge in the Educational Media. Comparative Analysis of Poland, German and Belarus as the Cases of Societies with Different Multicultural Experiences, a team drew up researchers made interested in the phenomenon of the cultural diversity, with special taking into account the situation of creating the cultural knowledge by an chosen educational systems. The project was submitted by the Alcide de Gasperi University of Euroregional Economy in application for the grant (NCN/OPUS-8 about the number: 278648 2014). The basic goal of the project is to extend the ways of identification and overcoming intercultural barriers. Among the latter there is a lack or distortion of the cultural knowledge, deficient stereotypes, prejudices that permeate various instruction aids (textbooks, e-textbooks, wide range of other available teaching materials etc. as well as official teaching programmes). The original and innovative research intention of the project will be the presentation

of the social construction of cultural knowledge as well as an attempt to construct theoretical models based on the comparison of the three social-cultural systems that are the cases of the societies with different multiculturalism experiences (Poland, Germany, Belarus) basing on the information that is found in the school educational media. Such comparative analysis for the sake of the theoretical model formulation has not yet been carried out in a systematic way therefore it remains still of great interest for the academic research.

STRESZCZENIE

Zmiany i procesy we współczesnych społeczeństwach, spowodowane przez globalizację i wzmożone migracje, umieszczają obecnie rzeczywistość szkolną, a także media edukacyjne oraz ich badania wśród kluczowych zagadnień globalnego dyskursu na temat różnorodności kulturowej. Niniejsza teza na początku była inspiracją pomysłu badań. Projekt pod tytułem: „Wiedza kulturowa w mediach edukacyjnych – analiza porównawcza Polski, Niemiec i Białorusi jako przykładów społeczeństw o różnych doświadczeniach z wielokulturowością” opracował zespół badaczy zainteresowanych zjawiskiem zróżnicowania kulturowego, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji kreowania wiedzy kulturowej przez wybrane systemy edukacji. Niniejszy projekt złożony został przez Wyższą Szkołę Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi do Narodowego Centrum Nauki jako grant (OPUS-8 o numerze: 278648 2014)¹. Projekt, z założenia o charakterze międzynarodowym oraz interdyscyplinarnym, ma stanowić przyczynek do rozwoju takich dyscyplin naukowych, jak: komunikacja i edukacja międzykulturowa, socjologia, antropologia kulturowa, pedagogika porównawcza, edukacja różnorodnościowa, dydaktyka. Podstawowy cel badań to pogłębiona analiza zakresu wiedzy kulturowej w mediach edukacyjnych oraz próba rozpoznania ewentualnych barier międzykulturowych obecnych w takich przekazach, czyli: brak wiedzy kulturowej lub zafałszowana wiedza kulturowa, błędne stereotypy, uprzedzenia – a tych, jak twierdzą badacze, nie brakuje dla przykładu w szkolnych podręcznikach. Oryginalnym i nowatorskim zamierzeniem naukowym projektu jest ukazanie strategii społecznego konstruowania wiedzy kulturowej w ramach trzech odrębnych systemów (polskiego, białoruskiego i niemieckiego) oraz zbudowanie na tej podstawie modeli teoretycznych.

KEYWORDS: *intercultural education, social communication, multicultural society, cultural diversity, cultural differences, discourse*

SŁOWA KLUCZOWE: *komunikacja i edukacja międzykulturowa, społeczeństwo wielokulturowe, różnorodność kulturowa, badania podręcznikowe, dyskurs*

UZASADNIENIE PODJĘCIA PROJEKTU I JEGO AKTUALNOŚĆ – TYTUŁEM WPROWADZENIA

Powodów, dla których ten projekt nie traci na aktualności, jest wiele. Są to powody zarówno naukowe, jak i wynikające z pragmatycznych przesłanek coraz bardziej zróżnicowanej kulturowo codzienności w wymiarze nie tylko polskim, ale także europejskim czy nawet globalnym. Kraje europejskie coraz częściej zostają wybierane jako miejsca wędrówek migracyjnych. Celem ludności napływowej ze wszystkich kontynentów są państwa nie tylko tak duże, jak Niemcy, które według danych OECD z 2014 roku zajmują drugie miejsce w rankingu migracji (Schulbuchstudie Migration und Integration, 2015, s. 9), lecz również mniejsze i często uważane za homogeniczne kulturowo. I tak, po wstąpieniu do Unii Europejskiej Polska coraz częściej staje się krajem docelowym, a obrazuje to dynamiczny wzrost wskaźnika imigracji do Polski. Od 2008 roku nastąpił ponaddwukrotny wzrost liczby osób, którym zostało wydane pozwolenie na pracę, w 2012 roku było to 41 619 – o czym informują statystyki Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Tak wzmożone migracje są możliwe dzięki obserwowanej już pod koniec lat 70. ubiegłego stulecia zmianie idei społeczeństwa oraz próbie ponownego definiowania społecznej rzeczywistości, a co z tym związane – nowemu podejściu do traktowania „innego-odmiennego” kulturowo. Trafnie obrazują to słowa R. Jenkinsa, który podkreśla, że niniejszą sytuację wymusiło intensywne tempo zmian światowych, a jego zdaniem dawny egzotyczny „inny” wyrusza teraz poza rodzime środowisko zamieszkania, najczęściej do byłych kolonialnych metropolii, przekształcając się w migranta, członka etnicznej mniejszości (Jenkins, 1997).

Jednym z zauważalnych efektów globalizacji – jak zaznacza antropolog J. Burszta – jest nasilenie procesów migracyjnych oraz nasycenie państw narodowych elementami innych kultur, co sprawia, że normą jest już dzisiaj państwo wielokulturowe (2004, s. 108). Ta forma organizacji stanowi zatem pewną alternatywę dla państwa narodowego i w związku z tym budzi zarazem nadzieje i obietnice, ale również obawy i ryzyko generowane przez działania samych ludzi (Królikowska, 2012; Beck, 2002, 2012). W kontekście współczesnych społeczeństw wielokulturowych za podstawowe i naturalne formy ryzyka uznajemy stosunki na tle etnicznym i religijnym oraz migracje (często uchodźcze) (por.

Novikova, 2006). Dodajmy, że nie bierzemy pod uwagę terroryzmu, definiując go jako działalność nienaturalną, przestępczą i z założenia destrukcyjną.

Badania z zakresu komunikacji i edukacji międzykulturowej donoszą, że nie da się uniknąć w wielokulturowej przestrzeni ryzyka, ponieważ jako przedstawiciele różnorodnych systemów społeczno-kulturowych musimy stać się naprzeciwko swej wzajemnej zsocjalizowanej w dzieciństwie odmienności. A takim spotkaniom towarzyszy niepewność oraz brak jednoznaczności (Ferszt-Piłat, 2015/1, s. 275). Czego można się spodziewać? Niniejsza sytuacja powoduje z kolei ograniczenie poczucia bezpieczeństwa jednostek i zbiorowości, a konsekwencją tego stanu rzeczy mogą być negatywne zjawiska i zachowania międzykulturowe, czyli: uprzedzenia, negatywne stereotypy, fałszywe ideologie, nacjonalizm, wzajemnie wrogie obrazy, dyskryminacja, przyjęcie postawy niewłaściwego etnocentryzmu, ksenofobii czy fundamentalizmu (na ten temat szerzej: Ferszt-Piłat, 2006 oraz Wrzosek, 2010, 2014 i 2015).

Wspomniane sytuacje coraz częściej relacjonują media na całym świecie, ukazując je właśnie jako kluczowe ryzyko. Dla przykładu można przywołać obecny kryzys migracyjny w Europie spowodowany wzmożonym napływem uchodźców oraz migrantów z terenów Azji oraz Afryki. Reakcje ludzi na ten stan oraz instytucji są wysoce niejednoznaczne, często obarczone niechęcią, strachem, ksenofobią, wysoce negatywnymi stereotypami, uprzedzeniami. Wystarczy przywołać artykuły zamieszczane w lipcu i sierpniu na łamach „Rzeczpospolitej”, a wywołane ustaleniami ministrów spraw wewnętrznych państw unijnych, dotyczącymi przyjęcia przez nie 60 tysięcy uchodźców (Bielecki, GW, 21.07.2015). Warto przytoczyć tytuły, bo doskonale zaznajamiają z pierwszymi bardzo emocjonalnymi reakcjami w Polsce oraz Europie: „Erytrea: Ojczyzna naszych uchodźców”, „Będziemy mieli więcej uchodźców w Polsce”, „Polacy nie chcą imigrantów”, „Adwokaci o przyjęciu uchodźców z Państwa Islamskiego do Polski”, „Polska nie deportuje Syryjczyków”, „Szwecja: Mężczyzna przyleciał z Etiopii w luku bagażowym”, „UE mniej dopłaci do uchodźców”, „Pomóżmy chrześcijańskim uchodźcom”, „W internecie rośnie niechęć do uchodźców”, „Węgry chcą znać zasady podróżowania imigrantów”, „Pociąg z uchodźcami na granicy Węgier i Austrii” (<http://www4.rp.pl/Uchodzczy/>, dostęp: 1.09.2015). Dodatkowo analizy popularnych serwisów społecznościowych oraz najwięk-

szych portali internetowych, przeprowadzone przez Instytut Monitorowania Mediów, dowiodły, że internetowe komentarze Polaków na temat planów przyjęcia migrantów z Afryki zdominowały zdecydowany sprzeciw i duża niechęć. Na 7 tysięcy przebadanych wpisów w pierwszej połowie lipca ponad 2 tysiące to komentarze bardzo krytyczne, a 14% z takich negatywnych komentarzy zawierało nawet określenia rasistowskie, dyskryminujące, agresywne czy wulgarne (Malinowski, <http://www4.rp.pl/Uchodzcy/> dostęp: 23.09.2015).

Choć społeczeństwo polskie nadal postrzegane jest przez paradygmat homogeniczności kulturowej, to powyższe przykłady mówią jednak o fiasku dotychczasowych działań na rzecz zrozumienia i promocji różnorodności kulturowej i stanowią porażkę dla samej idei społeczeństw wielokulturowych, wskazując zarazem na realne w ich ramach zagrożenia. Zatem można rzec: różnorodność lubimy, ale najlepiej na ekranach telewizorów, może na piknikach kulturowych i turystycznie, ale nie w naszym sąsiedztwie, miejscu zamieszkania, społeczności lokalnej. Zasadne wydaje się tu być pytanie: dlaczego? A jedna z odpowiedzi odnosi nas z jednej strony do fatalnego stanu świadomości oraz braku odpowiedniego przygotowania do spotkania z prawdziwym, realnym „innym”. Jednak z drugiej strony przynajmniej od dwóch dekad społeczeństwa w Europie, nawet te uważane za homogeniczne kulturowo, są edukowane formalnie i nieformalnie w tym względzie. Takie działania inspirowane są często przez instytucje unijne, co związane jest ze świadomością niemożności zatrzymania procesów migracyjnych i wielokulturowych. Dlatego w ramach polityki unijnej wspomaganej często przez ONZ czy UNESCO wprowadzono uregulowania prawne dotyczące kwestii różnorodności kulturowej, a także powołano wiele instytucji, organizacji pozarządowych i programów. Jednak wydaje się, że były one nastawione na cele bardziej doraźne, na przykład mniejszości etniczne i narodowe funkcjonujące w granicach państw, a także na akcje międzykulturowego osvajania „innego-odmiennego” bliskiego pochodzącego z Europy. „Inny-odmienny” daleki na przykład z Afryki czy Azji był zawsze w przestrzeni europejskiej traktowany z dużym dystansem. I według teorii międzykulturowych jest to zjawisko normalne – im bardziej jesteśmy dla siebie egzotyczni, tym większego szoku kulturowego doświadczamy. Im bardziej się różnimy, tym bardziej się nie rozumiemy, obawiamy się siebie nawzajem, postrzegamy siebie jako obcych,

tym samym niebezpiecznych dla siebie. Zatem generujemy więcej barier międzykulturowych, a wzajemne relacje obarczone są wysokim stopniem ryzyka. Dlatego tak ogromne znaczenie posiada wiedza kulturowa, którą dysponujemy we wzajemnych relacjach – rzetelna pozwala ograniczać wspomniane powyżej bariery. Jednakowoż wydaje się, że społeczeństwa europejskie coraz bardziej zróżnicowane nie odrobiły jednak lekcji w tym zakresie – nie próbowano w wystarczającym stopniu przybliżyć odmienności bardziej egzotycznych kultur. Niestety w dużym stopniu za niniejszą sytuację odpowiedzialne są europejskie systemy edukacyjne, w niektórych z nich nadal zbyt małe znaczenie przypisuje się edukacji międzykulturowej, globalnej i po prostu włączającej. Zatem na chwilę obecną potrzeba bardziej skutecznych szkolnych programów nauczania oraz mediów edukacyjnych, które będą rzetelnie przekazywać wiedzę o samym zagadnieniu różnorodności kulturowej czy szerzej – edukacji globalnej, ale także będą nośnikami rzetelnej wiedzy o innych kulturach.

Z tej pozycji podjęty projekt doskonale wpisuje się w potrzeby współczesnych społeczeństw wielokulturowych. I ma istotne znaczenie, jeżeli chodzi o pragmatykę działań w celu ustalania zakresu wiedzy kulturowej. Jako że, paradoksalnie – jak donosi literatura przedmiotu – w takich nowoczesnych i wielokulturowych społeczeństwach niezbędnym składnikiem sytuacji komunikacyjnych jest jednak zaufanie społeczne, które wpisuje się w hasło praw człowieka oraz solidarności społecznej, związane z wiarygodnością oraz refleksyjnością, czyli świadomym analizowaniem przez jednostki okoliczności codziennego życia, z uwzględnieniem występującego w nich ryzyka (Giddens, 2006), należy sobie to uświadomić i przygotować się do życia w takiej rzeczywistości określanej często w języku naukowym jako przestrzeń wielokulturowa. „Fakt jej występowania nie jest wcale równoznaczny z właściwym funkcjonowaniem w takiej przestrzeni. Wymaga to bowiem wyzbycia się funkcjonujących w danej społeczności uprzedzeń i stereotypów, traktowania «innych» jako obcych, a to nie dzieje się automatycznie, potrzeba czasu i działań o charakterze edukacyjnym” (Żegnałek, 2013 s. 161). Potrzeba przede wszystkim odpowiedniej i rzetelnej wiedzy o „innych-odmiennych” kulturach, która w sposób naturalny powinna być przekazywana od najmłodszych lat przez system formalnej oraz nieformalnej edukacji (Ferszt-Piłat, 2015/2, s. 363–381).

POLSKA, NIEMCY I BIAŁORUŚ JAKO PRZYKŁADY SPOŁECZEŃSTW O RÓŻNYCH DOŚWIADCZENIACH Z WIELOKULTUROWOŚCIĄ A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Współczesne migracje są jednym z ważniejszych czynników przemian społeczno-kulturowych w świecie. A ich jakościowa zmiana stała się wyzwaniem z tego powodu, że nastąpił wzrost podmiotowości migranta jako aktora społecznego, co z kolei w konsekwencji zmotywowało do nowych alternatywnych poszukiwań wobec dotychczasowych modeli asymilacyjnych (Budakowska, 2005, s. 15). Niemieccy badacze wskazują, że przy konstruowaniu nowych modeli i strategii edukacji międzykulturowej obecnie analizuje się następujące konteksty: zróżnicowaną przynależność państwową, etniczną i kulturową heterogeniczność, różnorodność języków i wielojęzyczność oraz różnorodność religijną (Freise, 2015; Nohl, 2014). Pokazuje to, jak bardzo skomplikowane i wieloaspektowe jest to zjawisko. Przedstawiciele odmiennych kultur żyjący i pracujący, uczący się w innym, odmiennym dla nich systemie są już właściwie codziennością europejską. Coraz częściej mówi się o europejskiej przestrzeni wielokulturowej, która stanowi wyzwanie szczególnie dla systemów edukacyjnych. Polska i Niemcy to państwa sąsiadujące i będące członkami Unii Europejskiej. Jednak prawo wspólnotowe nie reguluje edukacyjnych systemów w państwach unijnych – zastrzegły one sobie możliwość samodzielnej kontroli w tym zakresie (*Vademecum źródła informacji o Unii Europejskiej*, 2002, s. 52). Zatem obydwie systemy edukacyjne się różnią, a ich odrębność wynika z odmiennego prawa, historii oświatowej, języków państw europejskich oraz ich różnorodności kulturowej.

Na odmiennosc systemów edukacyjnych niewątpliwie wpływ ma różnica związana z pojmowaniem kategorii społeczeństwa wielokulturowego. Jeżeli chodzi o Polskę, to nadal jest uważana za państwo homogeniczne z polską kulturą dominującą. Aczkolwiek w jej granicach mieszczą się historycznie związane z Polską mniejszości etniczne i narodowe oraz religijne. Ponadto w obecnej rzeczywistości funkcjonują grupy imigrantów, na przykład: Wietnamczycy, Chińczycy, Koreańczycy, Ukraińcy. „W planie indywidualnym należy zaznaczyć, że Polska przez cały okres powojenny, w wyniku trudności przekraczania

granic, była krajem w znacznym stopniu zamkniętym na Innego. Także własne mniejszości narodowe w społecznej świadomości albo stawały się niewidzialne, albo istniały w postaci stereotypowych, negatywnie naznaczonych obrazów Żyda, Ukraińca czy Niemca” (Czykwin, 2000, s. 8).

Niemcy to państwo imigracyjne, które od 1 stycznia 2005 r. posiada nowe prawo imigracyjne, a w którym ogromną wagę przywiązuje się do procesu integracji międzykulturowej. Na tej podstawie obowiązkiem państwa niemieckiego jest zapewnienie nowym przybyszom kursów integracyjnych, które obejmują: naukę języka, kursy zaznajamiające z przepisami prawa, kulturą i historią Niemiec (Freise, 2015). Jednak trzeba pamiętać, że w dzisiejszym społeczeństwie każda jednostka, zarówno ta reprezentująca kulturę dominującą, jak i ta należąca do mniejszości kulturowej, funkcjonuje w świecie, który jest wielokulturowy. **Dla współczesnej edukacji międzykulturowej w Polsce** charakterystyczne jest koncentrowanie się głównie wokół spraw mniejszości narodowych i etnicznych, które historycznie mają swe miejsce w polskim systemie społeczno-kulturowym. W obecnych czasach, w przestrzeni wielokulturowej – jak wskazuje prof. Nikitorowicz – konieczne jest rozbudowanie edukacji międzykulturowej o nowe wątki. Nie wystarczają próby przybliżania świata innych kultur. Niezbędne jest tworzenie programów edukacyjnych wzbogaconych o edukację międzykulturową, gdyż odpowiednia edukacja już na poziomie przedszkola pozwoli na właściwe i satysfakcjonujące kontakty z innymi kulturami w życiu dorosłym (por.: Nikitorowicz, 2010 oraz Nikitorowicz, 2009).

W porównaniu z Polską i Niemcami Białoruś jest bardzo specyficznym przykładem społeczeństwa o słabym etosie narodowym oraz słabym poczuciu tożsamości grupy własnej, przy czym poczucie tożsamości narodowej ma swoje oparcie w tradycji państwowości. „Białoruś po tamtej stronie Bugu takiej tradycji nie posiada. Nie posiada też ugruntowanej tradycji językowej. W Mińsku nie słyszy się w publicznych miejscach, aby ktoś mówił po białorusku. Przywódcy państwowi przemawiają do swojego narodu po rosyjsku. Jakby nie dosyć język białoruski na terenach tzn. «głębinki» istnieje prawie wyłącznie w wersji oralnej. Wiara nie jest także jednoznacznym wykładnikiem białoruskości. Prawosławie, jakkolwiek jest wyznaniem dominującym,

nie jest jedynym i zachodnia oraz częściowo południowa część jest skatolicyzowana” (Czykwin, 2000, s. 9). Z pewnością w chwili obecnej na niekorzyść wzmocnienia identyfikacji narodowej na Białorusi przemawia także katastrofalna sytuacja gospodarczo-polityczno-społeczna. Natomiast wieloletnie funkcjonowanie w ramach systemu rosyjskiego powoduje tendencje asymilacyjne z Rosją. Oto jak opisuje to przedstawiciel tej kultury Ihar Babkou: „Dla większości krajów zachodniej Europy po prostu nie ma czegoś takiego jak Białoruś. Może istnieje jako polityczny fakt, ale nie jako przestrzeń kulturowa... Wydaje się, że sytuacja kultury białoruskiej jest jednocześnie bardzo trudna, ale i obiecująca. Białoruś buduje swoją tożsamość w sytuacji przenikania się kultur i religii, wobec wpływów i rosyjskich, i polskich, i litewskich, i ukraińskich. To stwarza pewną trudność, ale też Białoruś jest niejako z natury krajem tolerancji i dialogu... Różne elementy współistnieją łagodnie. Otóż to jest dość rzadki przypadek w Europie, czy w ogóle na świecie, by współistnienie różnych elementów kulturowych nie prowadziło do konfliktów... To mogłaby być nadzieja i model dla innych” (<http://www.tolerancja.pl/?problemy-bialoruskiej-kultury,271>, dostęp: 21.09.2015).

ZAMIERZENIA NAUKOWE, KONCEPCJA I PLAN BADAŃ

Zamierzeniem naukowym projektu jest odkrycie pewnych strategii konstruowania wiedzy kulturowej i próba opisu takich modeli na podstawie zderzenia trzech systemów społeczno-kulturowych (polskiego, białoruskiego, niemieckiego). Taka analiza porównawcza w celu naukowego sformułowania modeli nie została jeszcze w sposób systematyczny podjęta, dlatego z pewnością stanowi wyzwanie dla nauki. Projekt ma na celu nie tylko wyznaczenie istoty, przejawów oraz porównanie charakteru, w jakim wiedza kulturowa występuje w mediach edukacyjnych, w różnych krajach, czy też identyfikację przyczyn takiego stanu rzeczy, lecz przede wszystkim pokazanie znaczenia wiedzy kulturowej dla społeczeństwa poprzez pochylenie się nad przyszłością społeczeństwa, którego aktywnymi dorosłymi członkami będą uczniowie socjalizowani na tak uporządkowanych mediach edukacyjnych. Czy będzie to społeczeństwo zrównoważone i tolerancyjne? Czy będą mimo wszystko potrzebne późniejsze kampanie edukacyjne prowadzone przez państwa, or-

ganizacje pozarządowe i międzynarodowe? Czy nie będzie to droga do kolejnych konfliktów między sąsiadami?

W konkretnych przejawach efektem końcowym będzie upowszechnianie nauki oraz wiedzy w badanym obszarze – poprzez działania popularyzatorskie. Należą tu: opublikowanie monografii, publikacje raportów badawczych oraz artykułów w czasopismach polskich i zagranicznych, zorganizowanie międzynarodowych konferencji: „Edukacyjne konteksty wielokulturowości” oraz „Konstruowanie wiedzy kulturowej w szkole – modele i strategię”. Rezultaty badań będą też przekazane do zainteresowanych instytucji, organizacji i mediów jako naukowe wsparcie ich działań na rzecz komunikacji międzykulturowej.

Opis koncepcji badań domaga się wyjaśnienia stosowanych kluczowych definicji i pojęć przywoływanych zagadnień. Z uwagi na wymóg syntetycznego opisu założeń projektu zostaną one przywołane tu tylko w zarysie. Podstawowe dla koncepcji naszych badań zagadnienia, a mianowicie wielokulturowość, międzykulturowość i transkulturowość, rozumiemy jako bliskoznaczne terminy, które odsyłają do współistnienia wielu różnych kultur w określonej przestrzeni społecznej. Jednak wielokulturowość to różne kultury wchodzące ze sobą w wielopłaszczyznowe interakcje. Międzykulturowość to wzajemne „uczenie się kultur”, a transkulturowość to przenikanie elementów różnych kultur, czego rezultatem jest nowa jakość kulturowa (Śliz, Szczepański, 2011).

Analizując cechy współczesnego społeczeństwa, nie sposób pominąć tak istotnej, jak wielokulturowość. Wielokulturowość – z angielskiego *multicultural* – zawiera trzy elementy: płaszczyznę poznawczo-opisową, określoną politykę rządową, nazwę pewnej ideologii, ideału społecznego (Burszta, 1998, s. 152). Na podstawie płaszczyzny poznawczo-opisowej wielokulturowość to fakt. Jest to współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach (język, wyznanie religijne, system wartości i norm, wygląd). Wielokulturowość, jako określona polityka rządowa, powinna zmierzać do niwelacji napięć międzykulturowych, a do dyspozycji są tak odmienne regulacje, jak: asymilacja, marginalizacja, izolacja, integracja. Wielokulturowość jest przywoływana jako nazwa pewnej ideologii, ideału społecznego – akcentującego bogactwo i suwerenność każdej z istniejących kultur poprzez promocję następujących wartości i zasad:

1) wielokulturowość zakłada szacunek dla wartości różnych grup oraz przyznaje im takie same prawa, 2) podstawowy wyznacznik stanowi tu tolerancja rozumiana jako akceptacja kultury „innego” i aktywna forma dialogu, 3) w tym samym społeczeństwie (państwie) mogą działać różnorodne grupy kulturowe, religijne, etniczne, które na bazie wzajemnego konsensusu poprzez komunikację międzykulturową budują wspólny system kultury, 4) pluralizm kulturowy odrzuca podział na kultury ubogie i bogate, niższe – wyższe (Dyczewski, 2000, s. 27–42). Przywołując w pracy takie określenia, jak wielokulturowość i społeczeństwo wielokulturowe, będziemy mieć na myśli przede wszystkim powyższe zasady i ustalenia.

Następne przywoływane w pracy niezbędne pojęcie to „międzykulturowość”, która – jak wcześniej wspomniano – odnosi nas do sytuacji wzajemnego „uczenia się kultur” poprzez zjawisko komunikacji międzykulturowej, a także edukacji międzykulturowej. Komunikacja międzykulturowa to młoda dyscyplina, zinstytucjonalizowana w latach 70. XX wieku. Za prekursora uważa się antropologa E.T. Halla. Komunikacja międzykulturowa czy komunikowanie międzykulturowe to porozumiewanie się przedstawicieli odmiennych kultur. Podstawowym postulatem w zakresie tej dyscypliny jest etnorelatywizm (relatywizm kulturowy). „Strategia ta zakłada zawieszenie osądu innej kultury według kryteriów naszej własnej kultury rodzimej. Nie oznacza to wcale rezygnacji z własnego modelu kultury... ale pozwala na poznawanie innych kultur bez, na ile to możliwe, ciężaru uprzedzeń i stereotypów...” (Szopski, 2005, s. 71–72).

Zważywszy na rosnące zainteresowanie zagadnieniem różnorodności kulturowej w społeczeństwach „wielkich migracji”, do dziś skonstruowano liczne modele komunikacji międzykulturowej. Są to aplikacje psychologiczne i kulturowe, które podejmują próbę teoretycznego i praktycznego opisu sposobów efektywnego komunikowania się przez członków reprezentujących odmienne kultury. Chodzi tu o wysiłki związane z konstrukcją kompetencji międzykulturowych. Obejmują one – jak twierdzi amerykański badacz W. Gudykunst – trzy istotne czynniki: motywację do komunikowania się z „innym-odmiennym”, pewien stopień wiedzy na temat jego kultury oraz umiejętności praktycznego wykorzystania posiadanych informacji (Gudykunst, Mody, 2002, s. 185–187). Należy dodać, że aby właściwie rozpoznać znaczenia odmiennej kultury, in-

terlokutor (osoba komunikująca się) powinien posiadać pewien stopień znajomości własnego centrum kulturowego – zgodnie z założeniem: aby poznać innych, muszę najpierw zapytać, kim ja jestem. Tego zdania jest również autor innego znanego, właściwie klasycznego już modelu orientacji kulturowej – G. Borden. Według niego kluczowe znaczenie dla efektywnej komunikacji międzykulturowej ma dobra znajomość kultury własnej i kultury odbiorcy komunikatu. Nie jesteśmy w stanie dokonać porównań kulturowych, jeżeli nie znamy swojej własnej orientacji kulturowej. Wspomniana tu orientacja kulturowa sformułowana jest w postaci pięciu aksjomatów: 1) aksjomat komunikacji (komunikowanie się ludzi zachodzi wtedy, gdy pojawi się intencja), 2) aksjomat systemowy (rozumienie procesu komunikacji międzykulturowej uzależnione jest od tego, czy rozumiemy granice systemu komunikacji ustanowionego przez komunikujące się osoby), 3) aksjomat kompetencji kulturowej (rozumienie procesu komunikacji międzykulturowej zależy od tego, w jakiej mierze jesteśmy w stanie odczytać własną kulturę i kulturę odbiorcy komunikatu), 4) aksjomat wartości (rozumienie procesu komunikacji międzykulturowej zależy od tego, w jakiej mierze rozumiemy system wartości właściwy własnej kulturze oraz kulturze odbiorcy komunikatu), 5) aksjomat poznawczy (rozumienie procesu komunikacji międzykulturowej zależy od tego, w jakiej mierze rozumiemy kategorie poznawcze właściwe własnej kulturze i kulturze odbiorcy komunikatu) (Borden, 1996, s. 57–80).

Następne kluczowe pojęcia odnoszą nas do materiałów badawczych, a mianowicie są to media edukacyjne. Na podstawie rozeznania zagadnienia z pozycji dydaktyki ogólnej oraz technologicznych innowacji w edukacji, gdzie coraz częściej wykorzystywane są multimedia w kształceniu, przyjęto określenie „media” zamiast tradycyjnego terminu „środki dydaktyczne” (Bednarek, 2008, s. 45). Media edukacyjne z pewnością są ważnym obszarem odniesień tożsamościowych, wielokulturowych oraz międzykulturowych i w pełni uzasadniony jest monitoring ich zawartości. A zatem wstępna teza będąca podstawą koncepcji niniejszego projektu brzmi: Badania mediów edukacyjnych stanowią istotny czynnik w procesie ustalania kompetencji międzykulturowej i ograniczania takich barier, jak: brak wiedzy lub zafałszowana wiedza kulturowa, błędne stereotypy, uprzedzenia, a tych – jak twierdzą

badacze – nie brakuje w mediach edukacyjnych. Dalej idąc, zamierzeniem naukowym projektu jest ukazanie pewnych sposobów konstruowania wiedzy kulturowej i próba opisu takich modeli na podstawie zderzenia trzech systemów społeczno-kulturowych (polskiego, białoruskiego, niemieckiego). Taka analiza porównawcza w celu naukowego sformułowania modeli nie została jeszcze w sposób systematyczny podjęta, dlatego z pewnością stanowi wyzwanie dla nauki.

Podstawowe media, które wybraliśmy do analizy, to: 1) klasyczne podręczniki – pomimo rozwoju multimediów edukacyjnych stanowią one nadal jeden z najważniejszych środków dydaktycznych, a także 2) e-podręczniki, które coraz częściej obecne są w systemach edukacyjnych, a ich znaczenie z uwagi na nowe tendencje w edukacji wzrasta. Analiza innych dodatkowych materiałów edukacyjnych będzie miała charakter dopełniający. Do zadań współczesnych mediów edukacyjnych, zarówno podręczników, jak i e-podręczników, należy przekaz nowej wiedzy przedmiotowej, porządkowanie i systematyka wiedzy, całościowe i problemowe przedstawianie zagadnień, kształtowanie nowych oraz utrwalanie już posiadanych nawyków i umiejętności uczniowskich, szczególnie nawyku systematycznej kontroli (Okoń, 2000; Kupisiewicz, 2005). A zatem uzasadnia to również wybór takich właśnie materiałów źródłowych do poszukiwań sposobów konstruowania wiedzy kulturowej w kontekście różnorodności kulturowej, a co się z tym wiąże – podjęcia próby opisu takich modeli na podstawie zderzenia trzech systemów społeczno-kulturowych (polskiego, białoruskiego, niemieckiego).

Zaznaczmy, że szczególne znaczenie mają tu podręczniki do nauczania literatury i języka ojczystego, historii oraz geografii, a także w nowym kontekście wielokulturowości europejskiej podręczniki do nauki języka niemacierzystego oraz wiedzy o społeczeństwie, wiedzy obywatelskiej. Zamieszcza się w nich więcej treści światopoglądowych, tożsamościowych, socjalizacyjno-wychowawczych, takich jak: wartości, normy, symbole kulturowe, wzory postępowania, wytwory kulturowe, postacie czy wzory osobowe (Novikova, 2013). Wielorakość barier międzykulturowych, a także możliwość ich przekraczania, dostrzegli badacze z Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym w Brunzswiku (GEI) i zainspirowali prace badawcze nad programa-

mi szkolnymi w różnych krajach (Becher, Riemenschneider, 2000; Ferszt-Piłat, 2014). Dorobek tego właśnie Instytutu i jego zbiory materiałów edukacyjnych będą dla nas profesjonalnym wsparciem w naszym projekcie.

Zamierzamy na pierwszym etapie badań tam się udać, aby dokonać kwerendy materiałów źródłowych. Dodać należy, że w zbiorach tej placówki znajdują się media edukacyjne – głównie podręczniki i e-podręczniki z różnych systemów społeczno-kulturowych, w tym również z Polski, Białorusi i Niemiec. Następne etapy realizacji podzieliliśmy następująco: dobór materiału badawczego, wstępny ogląd i porządkowanie materiału badawczego, konstrukcja narzędzi badawczych – klucze kategoryzacyjne oraz materiały tematycznie wybrane do analizy dyskursu, realizacja analizy zawartości wybranych mediów edukacyjnych z polskiego, białoruskiego oraz niemieckiego systemu edukacyjnego, realizacja analizy dyskursu – wybranych mediów edukacyjnych z polskiego, białoruskiego i niemieckiego systemu edukacyjnego oraz analiza porównawcza wszystkich otrzymanych danych i przygotowanie raportu.

WOKÓŁ CELÓW I HIPOTEZ

Wpływ różnorodnych strategii edukacyjnych w społeczeństwach zorientowanych wielokulturowo powoduje zmiany w procesie oraz programach nauczania. Natomiast wzmożone procesy migracyjne powodują konieczność wprowadzania wiedzy o innych kulturach i grupach do szkół. Niestety realizacja tego postulatu nie zawsze przebiega w sposób odpowiedni do tempa zmian, choć coraz częściej elementy wiedzy o innych kulturach oraz nauka języków obcych sprzyjają tworzeniu właściwych kompetencji do komunikowania międzykulturowego w obszarze zróżnicowanej Europy. Na tym tle rysuje się cel naukowy projektu, czyli odkrycie i ukazanie strategii społecznego konstruowania wiedzy kulturowej i próba zbudowania modeli teoretycznych, na podstawie zderzenia trzech systemów społeczno-kulturowych (polskiego, białoruskiego, niemieckiego), jako przykładów różnych doświadczeń z wielokulturowością. Taka analiza porównawcza, w celu naukowego sformułowania modeli teoretycznych, nie została jeszcze w sposób systematyczny podjęta, dlatego z pewnością stanowi wyzwanie dla świata nauki. Cel badań pozwala sformułować podstawową hipotezę badawczą.

Brzmi ona następująco: Przekaz wiedzy kulturowej w wybranych do analizy mediach edukacyjnych z Polski, Białorusi i Niemiec odzwierciedla specyficzne mechanizmy konstruowania tej wiedzy w systemach edukacyjnych, z uwagi na odmienne doświadczenia tych systemów społeczno-kulturowych z wielokulturowością.

Główną hipotezę poddamy weryfikacji na podstawie hipotez pomocniczych, poniżej przedstawiamy je w zarysie wysoce ogólnym i intuicyjnym, a wynika to z obranej metodologii badań, gdzie podstawowe techniki związane są z analizą przekazu i na tym etapie trudno jest sformułować precyzyjnie problemy i hipotezy badawcze. W pierwszej hipotezie pomocniczej znajduje się twierdzenie o znaczącej roli „innego” jako punktu odniesienia dla wiedzy kulturowej przekazywanej w mediach edukacyjnych danego kraju. Kolejną hipotezą pomocniczą jest twierdzenie o niższym, w porównaniu z zadeklarowanym, poziomie przekazywania odpowiedniej wiedzy kulturowej uczniom lub – inaczej mówiąc – mała obecność i uwrażliwienie na problem wielokulturowości współczesnego świata. Ograniczona wiedza związana jest również z ograniczonymi umiejętnościami w zakresie komunikacji międzykulturowej, choć sprawdzenie ostatnich nie stanowi bezpośredniego celu danego projektu.

Dla zwiększenia rzetelności otrzymanych wyników w omawianym projekcie badawczym zastosowana zostanie triangulacja technik analizy przekazu, a mianowicie analizy zawartości oraz analizy dyskursu. W odniesieniu do postawionej hipotezy głównej oraz hipotez pomocniczych skonstruowane będą klucze kategoryzacyjne oraz wybrane materiały do analizy dyskursu. Dodać należy, że niniejszy cel badawczy wpisuje się w podstawowe zamierzenie naukowe projektu, a jest nim odkrycie i ukazanie strategii społecznego konstruowania wiedzy kulturowej i próba zbudowania modeli teoretycznych na podstawie zderzenia trzech systemów społeczno-kulturowych (polskiego, białoruskiego, niemieckiego).

METODOLOGIA BADAŃ

W projekcie badawczym, w celu zwiększenia rzetelności i trafności otrzymanych wyników, zastosowana zostanie triangulacja różnorodnych technik służących badaniu przekazu. Niniejszy zabieg jest konieczny – zgodnie z zało-

żeniem, że sposób komunikowania treści jest tak samo ważny, jak same treści, a forma przekazu w znacznym stopniu wpływa na możliwości odczytania i zrozumienia przekazu (Szulich-Kałuża, 2013). A zatem w badaniach przekazów ważne jest użycie różnorodnych technik. W naszym przypadku wykorzystane zostaną następujące techniki: 1) analiza zawartości, 2) analiza dyskursu. Obydwie techniki coraz częściej stosowane są do analizy takich mediów edukacyjnych, jak tradycyjne podręczniki (Knecht i inni, 2014). Naszym zamierzeniem jest rozszerzenie zakresu badań i objęcie analizą również e-podręczników oraz innych materiałów, pozyskanych z trzech sąsiadujących ze sobą obszarów kulturowych: Polski, Białorusi i Niemiec.

Dodajmy, że zaletą obydwu technik jest otwartość na badanie zróżnicowanych przekazów: tekstowych oraz dźwiękowych i wizualnych. Przy pozyskaniu treści do analiz konieczne będą skanery, natomiast podczas samej analizy przekazów niezbędną pomocą będzie wykorzystanie takiej aparatury, jak program analizy danych jakościowych: ATLAS. Analiza zawartości w naszym przypadku jest próbą odpowiedzi na dwa generalne pytania: jakie elementy wiedzy kulturowej są przekazywane w wybranych do analizy mediach edukacyjnych poszczególnych systemów edukacyjnych Polski, Białorusi i Niemiec oraz jaki jest sposób ich ekspozycji? Kategoria ekspozycji ujmuje trzy aspekty, a mianowicie: jaka jest forma przekazu elementów kulturowych (charakter tekstualny, wizualny, audialny).

Następna istotna kwestia to obecność albo brak komentarzy socjokulturowych, a wreszcie ustalenie, czy twórcy niniejszych mediów edukacyjnych próbują określać znaczenie nadawane przez dany system społeczno-kulturowy tym elementom. Z punktu widzenia kontaktów z „inną-odmienną” kulturą oraz procesu komunikacji międzykulturowej te kwestie wydają się szczególnie istotne. Analiza dyskursu jest techniką badawczą mającą swoje źródła w językoznawstwie, jednak stosowana jest także w naukach społecznych. Istnieje wiele odmian i technik badania dyskursów. Badacz może wykorzystywać je w prawie dowolnych kombinacjach, żeby odpowiedzieć na postawione pytania badawcze (Horolets, 2006, s. 69). Jeden z najbardziej zasłużonych dla rozwoju analizy dyskursu badacz T. Van Dijk wskazuje na kilka wymiarów dyskursu, które odpowiadają poszczególnym specjalizacjom badaczy, oraz kluczowe pojęcia-narzędzia badawcze (van Dijk, 2001, s. 19).

Oprócz analizy tematycznej przydatnym narzędziem będzie analiza retoryczna dyskursu. W niniejszym badaniu będzie ona prowadzona według schematu zaproponowanego przez Gill, Whedbee. Zdaniem tych autorów analiza retoryczna opiera się na trzech podstawowych pytaniach: jakie oczekiwania wobec wypowiedzi są stwarzane przez kontekst? Co tekst przedstawia? Jakie cechy tekstu są znaczące? (Gill, Whedbee, 2001, s. 186). W opisywanym tu badaniu analizie poddane zostaną treści podstaw programowych, podręczników szkolnych i innych materiałów językowych stosowanych w procesie edukacji w trzech krajach europejskich: Niemczech, Polsce i na Białorusi. Celem analizy będzie charakterystyka dyskursów o różnorodności kulturowej oraz analiza porównawcza dyskursów z poszczególnych krajów w celu wskazania różnic i podobieństw.

Wnioski z analizy dyskursu będą podstawą do zbadania związku między kształtem dyskursu o różnorodności kulturowej a kompetencjami w zakresie komunikacji międzykulturowej. W odniesieniu do postawionej hipotezy głównej oraz hipotez pomocniczych skonstruowane będą klucze kategoryzacyjne, dzięki którym będzie możliwa wspomniana analiza przekazów o charakterze edukacyjnym. W opisywanym tu badaniu analizowane będą treści podstaw programowych, podręczników szkolnych, e-podręczników oraz innych materiałów językowych i obrazowych stosowanych w procesie edukacji, w trzech krajach europejskich: Niemczech, Polsce i na Białorusi.

Celem analizy będzie ukazanie specyfiki/sposobów/modeli konstruowania wiedzy kulturowej (dyskursów o inności kulturowej) oraz analiza porównawcza tych modeli na podstawie poszczególnych krajów, w celu wskazania różnic i podobieństw. Dane pozyskane w ten sposób będą podstawą do wysunięcia wniosków o specyfice i sposobie konstruowania wiedzy kulturowej w wybranych systemach społeczno-kulturowych oraz odpowiedzią na pytanie o przydatność jej potencjalnego zastosowania w procesie komunikacji międzykulturowej. Do zbadania wybrano media edukacyjne z zakresu edukacji humanistycznej i społecznej. Spodziewamy się, że właśnie w nich pojawia się przekaz wiedzy kulturowej. W projekcie skupiamy się przede wszystkim na analizie podstaw programowych oraz podręczników, e-podręczników i innych dodatkowych materiałów pozyskanych na bazie systematycznego oglą-

du systemów edukacyjnych w Polsce, Niemczech i na Białorusi. Wspomniane media edukacyjne zawierają informację o innych odmiennych kulturach, wiadomości do wytworzenia umiejętności językowych oraz sposób ekspozycji tej wiedzy w formie tekstowej i wizualnej. Dzięki takiemu zabiegowi uda się ustalić, jaką wiedzę na temat inności czy odmienności kulturowej otrzymuje absolwent-abiturient, kończąc ten etap edukacji. Odpowiedź na to pytanie pozwoli również ustalić, w jakim stopniu jest potencjalnie przygotowany do efektywnego pokonywania takiej bariery w komunikacji międzykulturowej, jak wiedza kulturowa.

Kluczowe dla projektu jest pozyskanie danych z analizy materiałów edukacyjnych – wykorzystywanych odpowiednio w ramach wybranych systemów społeczno-kulturowych, a przygotowanych dla odbiorców w starszym wieku szkolnym: od 9./10. roku życia, aż do ukończenia edukacji na poziomie klasy maturalnej (18. rok życia). W projekcie badań nie uwzględniono edukacji na poziomie klas 1–3 szkoły podstawowej, z uwagi na jej specyfikę oraz niewielką zawartość informacji i materiałów o „innych-odmiennych” kulturach – a zatem byłby to mały przyczynek.

PODSUMOWANIE

We współczesnej, coraz bardziej zróżnicowanej i wielokulturowej Europie narastają dylematy tożsamościowe. Często towarzyszy im refleksja i dyskurs co do pożądaných sposobów socjalizacji w obszarze kształcenia, które wspomogłyby wysiłki w określaniu wspólnej kompetencji międzykulturowej, czyli efektywnej płaszczyzny wzajemnego porozumiewania się między przedstawicielami odmiennych kultur. Mówi o tym ogromna popularność badań prowadzonych w ramach takiej problematyki i takich dziedzin, jak: tożsamość, społeczeństwo wielokulturowe, komunikacja międzykulturowa, edukacja międzykulturowa, edukacja wielokulturowa, psychologia międzykulturowa. Na polskim gruncie świadczy o tym dorobek szkół badawczych reprezentowanych w ośrodkach: białostockim (J. Nikitorowicz, A. Sadowski), cieszyńskim (T. Lewowicki), gdańskim (T. Szkudlarek), krakowskim (J. Mikułowski-Pomorski, J. Mucha), lubelskim (L. Dyczewski), poznańskim (J. Skrzypczak, E. Zamojska), warszawskim (E. Nowicka-Rusek, S. Łoziń-

ski, P. Boski). W przestrzeni europejskiej jedno z wielu takich przedsięwzięć stanowią międzynarodowe badania mediów edukacyjnych. Zdecydowanie świadczą o tym wysiłki badawcze specjalistów ze wszystkich kontynentów, skupionych wokół Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym w Brunzshwiku, gdzie w połowie lat 70. takie badania zapoczątkowano (Becher, Riemenschneider, 2000; Ferszt-Piłat, 2014).

Celem projektu jest sprawdzenie sposobów konstruowania wiedzy kulturowej w mediach edukacyjnych (podręcznikach, e-podręcznikach oraz innych materiałach) w Polsce oraz takich krajach sąsiedzkich, jak Niemcy i Białoruś. Chodzi zatem o porównanie sposobów, w jakich uczniowie są przygotowywani do spotkania z „inną-odmienną” kulturą. Podkreślić należy, że wiedza kulturowa będzie analizowana również w związku z problemem pokonywania barier w komunikacji międzykulturowej, z kwestią sfalszowanej lub wręcz brakującej wiedzy kulturowej, ze stereotypami i uprzedzeniami, niestety powielanymi przez media edukacyjne w różnych krajach (Ferszt-Piłat, 2012). Zgodnie z główną hipotezą badań przekaz wiedzy kulturowej w wybranych do analizy mediach edukacyjnych z Polski, Białorusi i Niemiec odzwierciedla specyficzne mechanizmy konstruowania tej wiedzy w przywołanych systemach edukacyjnych. A wynika to nie tylko ze świadomej polityki i ideologii edukacyjnej, ale przede wszystkim z odmiennych doświadczeń tych systemów społeczno-kulturowych z wielokulturowością dawniej oraz w czasach współczesnych.

Projekt ma stanowić przyczynek do rozwoju takich dyscyplin naukowych, jak: komunikacja międzykulturowa, edukacja wielokulturowa oraz międzykulturowa, socjologia, antropologia kulturowa, pedagogika porównawcza, dydaktyka ogólna, oraz szczególnie poszerzyć zakres sposobów rozpoznawania i pokonywania barier międzykulturowych. Pokonywanie barier w komunikacji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur jest bardzo ważne dla współczesnego społeczeństwa, często określanego jako wielokulturowe, a jego podstawowe zasady tolerancji i akceptacji różnorodności kulturowej – jako wartości niekwestionowane dla ludzkości. Rzetelna wiedza kulturowa oraz bezstronność i otwartość, jako wartość w komunikacji z innymi, powinny być nieodłącznym elementem edukacji od samego początku, bowiem błędne informacje, powielane stereotypy i uprzedzenia natychmiast tworzą po-

datny grunt dla przekazów płynących z mediów masowych i elektronicznych. Uczniowie, którzy przyswoją odpowiednią wiedzę kulturową, staną się mniej lub bardziej aktywnymi członkami przyszłego społeczeństwa. Czy będzie to zatem społeczeństwo tolerancyjne i zrównoważone? Nie jesteśmy w stanie tego przewidzieć, ale jesteśmy w stanie przyjrzeć się drogom, które prowadzą w przyszłość, i mechanizmom, które tą podróżą w przyszłość rządzą. Wydaje się, że sens i znaczenie tych poszukiwań – ich wagę dobrze oddają słowa doświadczonego podróżnika i reportera międzykulturowego Ryszarda Kapuścińskiego. Niech będą końcowym przesłaniem podjętego przez nas projektu: „Być może zmierzamy w stronę świata tak zupełnie nowego i odmiennego, że dotychczasowe doświadczenia historii okażą się niewystarczające, aby go pojąć i móc się w nim poruszać... Będziemy w nim ciągle spotykać nowego Innego, który powoli zacznie wyłaniać się z chaosu i zamętu współczesności. Możliwe, że ten Inny zrodzi się ze spotkania dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze różnice, naszą niepowtarzalność. Że będzie ich płodem i spadkobiercą. I dlatego winniśmy szukać z nim dialogu i porozumienia. Doświadczenie przebywania latami wśród dalekich Innych uczy mnie, że tylko życzliwość do drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa”².

Literatura

- Becher, U.A.J., Riemenschneider, R. (2000) (red.). *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig*. Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung. ISBN 3-88304-300-1.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar. ISBN 83-88495-99-2.
- Beck, U. (2012). *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar. ISBN 978-83-7383-300-5.
- Bednarek, J. (2008). *Multimedia w kształceniu*. PWN SA. Warszawa. ISBN 978-83-01-14833-1.
- Bielecki, T. *Europejskie targi i limity uchodźców. Czy emigranci zaleją Schengen*, „Gazeta Wyborcza” z 21.07.2015 r.

- Borden, G. (1996). *Orientacja kulturowa. Teoria służąca zrozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej*. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*. Warszawa, IK oraz IS UW. ISBN 83-85323-23-6.
- Budakowska, E. (2015) (red.). *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*. Warszawa, Wyd. UW. ISBN 83-235-0200-5.
- Burszta, J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań, Wydaw. Zysk i S-ka. ISBN 83-7150-322-9.
- Burszta, J. (2004). *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań. Wydawnictwo Poznańskie. ISBN 83-7177-282-3.
- Czykwini, E. (2000). *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Białystok, Trans Humana. ISBN 83-86696-58-3.
- Dyczewski, L. (2000). *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*. „Kultura i Społeczeństwo”, 1, s. 27–42. ISSN 0023-5172.
- Ferszt-Piłat, K. (2012). *Badania podręcznikowe w kontekście komunikacji międzykulturowej*. W: K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji*. Józefów, WSGE. ISBN 978-83-62753-18-5.
- Ferszt-Piłat, K. (2006). *Ethnocentrism as the barrier to communication between different cultures*. „Journal of Modern Science”, 1/3, s. 319–341. Józefów, WSGE. ISSN 1734-2031.
- Ferszt-Piłat, K. (2014). *Georg Eckert Institute for International Textbooks Research as an Example of the Support for Intercultural Activities in Europe*. W: A. Solak, K. Dziurzyński (red.), *Education and Upbringing In Theory and Practice*. South Jordan, USA, Ecko House Publishing. ISBN 13: 98-14276-5524-0; ISBN 10: 1-4276-5524-0; EAN: (13) 9781427655240.
- Ferszt-Piłat, K. (2015/2). *Różnorodność kulturowa jako forma innowacji w świetle polskiej i niemieckiej edukacji elementarnej. Wielokrotne studium przypadku*. „Journal of Modern Science”, 3/26, s. 363–381. ISSN 1734-2031.
- Ferszt-Piłat, K. (2015/1). *Zagadnienie różnorodności kulturowej w czasopiśmie dla nauczycieli*. W: A. Sugier-Szerega (red.), *Medialne reprezentacje kultury: literatura, teatr, sztuka, religia*. Lublin, Wyd. KUL. ISBN 98-83-8061-106-1.
- Freise, J. (2015). *Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*. <http://www.die-bonn.de/doks/freise0601.pdf> (dostęp: 16.06.2015).
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa, PWN. ISBN 83-01-14691-5.

- Gill, A.M., Whedbee, K. (2001). *Retoryka*, przeł. G. Grochowski. W: T. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa, PWN. ISBN 83-01-13532-8.
- Gudykunst, W., Mody, B. (2002). *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks, Sage Publications. ISBN 0761920900, 9780761920908.
- Horolets, A. (2008) (red.). *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*. Toruń, Adam Marszałek. ISBN 978-83-7611-019-6.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. London, SAGE Publications. Za: E. Budakowska (red.), *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*. Warszawa, Wyd. UW. ISBN 83-235-0200-5.
- Kapuściński, R. (2006). *Ten Inny*. Kraków, Wydawnictwo Znak. ISBN 83-240-001-06.
- Klus-Stańska, D. (2015). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. UWM. ISBN 83-7299-192-8.
- Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., Aamotsbakken, B. (2014) (red.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt KG. ISBN 978-3-7815-1991-6.
- Królikowska, J. (2012) (red.). *Złudne obietnice wielokulturowości*. Warszawa, Wyd. UW. ISBN 978-83-235-0883-0.
- Kupisiewicz, C. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa, WSiP.
- Malinowski, P. (2015). *W Internecie rośnie niechęć do uchodźców*. <http://www4.rp.pl/Uchodzcy/> (dostęp: 23.09.2015).
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa, WAIP. ISBN 978-83-605-0109-2.
- Nikitorowicz, J. (2010). *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot, GWP. ISBN 978-83-7489-279-7.
- Nohl, A.M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1996-1.
- Novikova, K. (2006). *Discourse Analysis as a Social Research Method: the Case of Media Discourses on Immigrants*. W: O. Duch i in. (red.), *Rocznik Europejskiego Kolegium Polskich i Ukraińskich Uniwersytetów*, Nr 3. Lublin. Wyd. UMCS. ISBN 978-83-227-2623-5.
- Novikova, K. (2013). *Společné teorie tožsamości: přehled vybraných koncepcí*. „Journal of Modern Science”, 2/17, s. 377–395. ISSN 1734-2031.
- Okoń, W. (2000). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wyd. Akad. „Żak”.

- Schulbuchstudie *Migration und Integration. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (2015). Berlin (www.integrationsbeauftragte.de).
- Szopski, M. (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa, WSiP. ISBN 83-02-09409-9.
- Szulich-Kałuża, J. (2013). *Projekty tożsamościowe rodziny upowszechniane w polskich tygodnikach opiniotwórczych*. Lublin, Wyd. KUL. ISBN 978-83-7702-671-7.
- Śliz, A., Szczepański, M. (2011). *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festiwal caravan czy wielokulturowe street party?*, „Studia Socjologiczne”, 4(203). ISSN 0039-3371.
- Vademecum źródła informacji o Unii Europejskiej* (2002). Urząd Komitetu Integracji Europejskiej. Warszawa.
- Van Dijk, T. (2001). *Badania nad dyskursem*, przeł. G. Grochowski. W: T. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa, PWN. ISBN 83-01-13532-8.
- Wrzosek, T. (2015). *Dyskurs nacjonalistyczny w Polsce – główne idee*. „Journal of Modern Science” 3/26, s. 349–362. Józefów, WSGE. ISSN 1734-2031.
- Wrzosek, T. (2010). *Nacjonalizm i hegemonia. Przypadek Młodzieży Wszepolskiej*. Łódź, Wydawnictwo Wschód – Zachód. ISBN 978-83-61422-16-7.
- Wrzosek, T. (2014). *Nacjonalizm w polskiej edukacji*. W: T. Wrzosek, J. Kochanowski (red.), *Nowe studia kulturowe*. Warszawa, Wyd. UW. ISBN 978-83-235-1544-9.
- Żegnałek, K. (2013). *Edukacja wobec narastających problemów wielokulturowości w Polsce*. W: *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań. Edukacja XXI wieku*. Poznań, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. ISBN 978-83-61304-84-5.

Netografia

<http://www.tolerancja.pl/?problemy-bialoruskiej-kultury,271> (dostęp: 21.09.2015).

Ednotes

- ¹ Projekt stanowi zarazem modyfikację oraz rozszerzenie dwóch wcześniej opracowanych i złożonych w ramach tej placówki grantów („Wielokulturowość w przekazach podręcznikowych na podstawie polskiego systemu oświaty” NCN OPUS 2012 i „Wielokulturowość w programach nauczania oraz w podręcznikach szkolnych” NCN OPUS 2011).

- ² Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku w: R. Kapuściński. *Ten Inny*. Wydawnictwo Znak. Kraków 2006, s. 75.
- ³ Pełna literatura źródłowa projektu znajduje się w zbiorach autorów artykułu. Szczupłość miejsca uniemożliwia dołączenie jej tutaj.