

BADANIA PODRĘCZNIKOWE W KONTEKŚCIE KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

TEXTBOOKS' RESEARCH IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Katarzyna Ferszt-Pilat

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide de Gasperi w Józefowie

Abstract: *The article shows the social and cultural relevance of textbooks messages. More and more often the present notion is quoted in scientific and social–political literature.*

However, changes in contemporary societies caused by globalization and enhanced migrations place textbooks and their research as a significant element of European discourse. In the contemporary, increasingly diversified and multicultural Europe identity dilemmas arise. Frequently, they go along with reflection or even discourse about advantageous manners of socialization within education, which would support efforts aimed at defining common multicultural competence i.e. an effective platform of multicultural communication. One of numerous initiatives of this kind is textbook research. Textbooks as educational media form an important area of identity, multicultural and intercultural references, and monitoring their content is fully justifiable. Therefore, the present thesis is: Textbooks research forms a significant factor in the process of specifying multicultural competence, and enhancing communication itself between representatives of different cultures. The present issues falls into the research scope of the Institute for International Textbook Research (Das Georg Eckert Institut fuer international Schulbuchforschung GEI), since they open numerous questions concerning the education system and textbooks' contents, or general socialisation instructions on the European ground.

KEYWORDS: *multicultural society, textbooks' research, social-cultural identity, multicultural and intercultural education*

Wprowadzenie

We współczesnej, coraz bardziej zróżnicowanej i wielokulturowej Europie narastają dylematy tożsamościowe. Często towarzyszy im refleksja, a nawet dyskurs co do pożądanых sposobów socjalizacji w obszarze kształcenia, które wspomogłyby wysiłki w określaniu wspólnej kompetencji międzykulturowej (efektywnej płaszczyzny wzajemnego porozumiewania się między przedstawicielami odmiennych kultur) [1–2]. Stąd ogromna wręcz popularność badań prowadzonych w ramach takiej problematyki i takich dziedzin, jak: tożsamość, społeczeństwo wielokulturowe, komunikacja międzykulturowa, edukacja międzykulturowa, edukacja wielokulturowa, psychologia międzykulturowa [3–5]. Jedno z wielu takich przedsięwzięć stanowią międzynarodowe badania podręcznikowe. Podręczniki, jako media edukacyjne, są ważnym obszarem odniesień tożsamościowych, wielokulturowych oraz międzykulturowych i w pełni uzasadniony jest monitoring ich zawartości. A zatem teza, towarzysząca niniejszemu wystąpieniu brzmi: Badania podręcznikowe stanowią istotny czynnik w procesie ustalania kompetencji międzykulturowej, a także usprawniania samej komunikacji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur. Zdecydowanie tak jest – świadczą o tym wysiłki badawcze specjalistów skupionych wokół Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym w Brunshwiku, gdzie w połowie lat siedemdziesiątych takie badania zapoczątkowano. (*Das Georg Eckert Institut fuer international Schulbuchforschung GEI*) [6]. Przykłady działań w tym zakresie często będą tu przywoływane.

Znaczenie podręczników szkolnych

Podręczniki szkolne z kilku powodów zasługują na szczególną uwagę. Pomimo rozwoju multimediów edukacyjnych stanowią one jeden z najważniejszych środków dydaktycznych, choć – jak twierdzą badacze – należy unikać tego maksymalizmu, poprzez określanie ważnych do spełnienia przez to medium zadań [7]. Należy do nich: 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 [8]. Podręcznik szkolny to również podstawowy środek dydaktyczny, przy pomocy którego uczniowie budują swój pogląd na świat i to niezależnie od poziomu, stopnia oraz rodzaju i typu edukacji szkolnej. Zatem podręczniki obok tego, że są łatwo dostępną i podstawową pomocą naukową dla ucznia oraz nauczyciela, posiadają również znaczenie społeczne. Od przekazywanych poprzez nie treści zależy w dużej mierze kształtowanie postaw młodego człowieka wobec przeszłości oraz wyrosłej na jej gruncie terażniejszości. Jest to więc potencjalny czynnik wzmacniający lub osłabiający poczucie jednostkowej tożsamości. Poza tym przekazy podręcznikowe to zawartość specyficznych treści identyfikacyjnych dla danej grupy, a przede wszystkim jej młodych członków-ucniów. Zaznaczę, 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 niemieckiego 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. Według Leona Dyczewskiego w podręcznikach szkolnych „każde społeczeństwo zamieszcza sylwetki osób najbardziej znaczących, jedne z nich podając młodemu pokoleniu jako wzorce do naśladowania, inne zaś jako przykład, czego nie powinno się czynić” [9]. Ponadto usystematyzowana wiedza podręcznikowa zaznajamia młodego człowieka nie tylko z dziejami i cennymi wytworami własnej grupy, ale ukazuje również wiedzę o innych kulturach, narodach, o mniejszościach narodowych, a raczej sposób interpretacji roli innych społeczeństw i ich dziedzictwa kulturowego. Przywołany tu „sposób interpretacji” jest bardzo ważny wśród wytycznych ministerialnych, które w wielu państwach nakreślają ramy programowe, niezbędne dla obudów podręcznikowych. Jak wskazuje Jerzy Nikitorowicz, jasne określenie kierunków polityki edukacyjnej w zakresie programów nauczania oraz treści podręcznikowych stanowi niezbędny aspekt dla edukacji wielokulturowej w promowaniu postaw tolerancji i akceptacji [10].

Na kartkach podręczników różnych przedmiotów mogą być lansowane negatywne stereotypy, uprzedzenia, wzajemne wrogie obrazy. Przenoszone do głów i serc młodych ludzi – umacniają się przez pokolenia i implikują powstawanie, funkcjonowanie, a często usztywnianie się barier we wzajemnych kontaktach międzykulturowych. Dla przykładu, Ewa Nasalska na podstawie analizy zawartości wybranych polskich i niemieckich podręczników do historii najnowszej, dowiodła, że specyfika przekazu w obydwu typach podręczników stanowi ogromną barierę, ponieważ w przekazie pamięci przeszłości akcentowane są przez każdą ze stron krzywdy własnego narodu doznane od strony przeciwnej [11]. Różnorodność barier międzykulturowych, a także możliwość ich przekraczania, dostrzegli badacze z Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym w Brunszwiku (GEI) i zainspirowali prace badawcze nad programami szkolnymi w różnych krajach. Ta intuicja przerodziła się w poszukiwanie i ustalanie wzajemnej kompetencji międzykulturowej na bazie wspólnych zaleceń podręcznikowych, na początku poprzez spotkania bilateralne, następnie wielostronne.

Określenie kompetencji międzykulturowej i jej znaczenie w badaniach podręcznikowych

Komunikacja międzykulturowa (komunikowanie międzykulturowe) odsyła do faktu porozumiewania się przedstawicieli odmiennych kultur, przy czym zarówno odmiennosc, jak i sam akt porozumiewania można pojmować bardzo szeroko [12]. W niniejszym wystąpieniu odwołuję się do klasycznego rozumienia, odnosząc ten rodzaj komunikacji społecznej do problematyki narodowej i etnicznej, a przez wzgląd na taką formę przekazu, jak podręcznik zarówno do procesu komunikowania interpersonalnego, jak i masowego. Grupy i przedstawiciele różnych grup kul-

turowych mogą komunikować się więc przy pomocy podręczników szkolnych zarówno w sposób pośredni, jak i bezpośredni. Jako że uczniowie, zapoznając się z treściami podręcznikowymi, mogą osiąść pewną niezbędną wiedzę w sposób pośredni – poprzez opanowanie wiedzy kulturowej, ale i językowej (edukacja wielokulturowa), a na tej podstawie wykształcić w sobie podstawową kompetencję do komunikowania się z przedstawicielem odmiennej kultury (edukacja międzykulturowa), co z kolei mogą wykorzystywać już w bezpośredniej międzykulturowej komunikacji interpersonalnej. Podobnie badacze przekazów podręcznikowych mogą w sposób pośredni i bezpośredni oddziaływać na tworzenie niniejszej kompetencji.

Zatem podstawową kategorią, wokół której skupiają się rozważania teoretyczne, a także starania pragmatyczne, jest kompetencja międzykulturowa, czyli mówiąc krótko: efektywna płaszczyzna wzajemnego porozumiewania się. Niniejsza propozycja zakłada spotkanie dwu (lub więcej) kultur istniejących uprzednio, ale bez dominacji jednej nad drugą i bez zatarcia cech charakterystycznych dla tych kultur. Różnorodność kultur jest w tym paradygmacie przesłanką wzbogacenia kontaktu oraz jego partnerów, a niezbędnym składnikiem zdolność do wytworzenia postawy tolerancji i akceptacji. Warunkiem koniecznym wytworzenia się owej specyficznej kompetencji komunikacyjnej jest ugruntowana świadomość własnej tożsamości społeczno-kulturowej osób kontaktujących się. Badacze tej problematyki twierdzą, że efektywna komunikacja z odmiennymi kulturowo zależy, przede wszystkim od stopnia znajomości własnego centrum kulturowego, a tym samym świadomości własnej i grupowej tożsamości społeczno-kulturowej. Aby poznać innych – odmiennych, muszą najpierw zapytać, kim jestem ja? Inne ważne elementy to motywacja do komunikowania się z odmiennym – innym oraz pewien stopień wiedzy na temat jego kultury, a także umiejętności praktycznego wykorzystania posiadanych informacji [13–15].

Upowszechnianie przez media edukacyjne, w tym podręczniki, wytworów artystycznych i cennych wytworów kultury materialnej dodatkowo może wpływać na kształtowanie tożsamości społeczno-kulturowej uczniów oraz na budowanie pozytywnych sądów na temat odmiennych-innych kultur. Takie wytwory stanowią najczęściej sferę odniesień pozytywnych. Dla Andrzeja Szpocińskiego, badacza, który dokonał obszernych analiz polskich podręczników humanistycznych – kultura artystyczna „innych”, doświadczana jako dziedzictwo – jest sferą odnoszenia się do innych, w której relacje pozytywne zdecydowanie dominują nad negatywnymi. Dziedzictwo artystyczne, w odróżnieniu od dziedzictwa politycznego, zbliża grupy odległe i osłabia negatywne doświadczenia wzajemne grup [16]. Pozwala również na zapoznanie się z dorobkiem grupy odmiennej – innej oraz pośrednio z elementami jej centrum kulturowego. Inni – obcy postrzegani przez pryzmat kultury artystycznej i cennych wytworów materialnych stają się innymi – bliskimi. Poprzez podziw dla kultury artystycznej „innych”, rodzić się może również inny typ bliskości, a mianowicie osoby o dwóch innych narodowościach podziwiające obiekt architektoniczny lub rzeźbę znajdującą się w obcym dla nich kulturowo i etnicznie

kraju, mogą doświadczać takiego samego bądź podobnego zachwytu, choć mogą te dzieła interpretować inaczej, nadawać im inne znaczenia. Mogą podzielić się wrażeniami, wspólnie spróbować odpowiedzieć na pytanie: dlaczego się zachwy-
cam danym obiektem kultury artystycznej i dlaczego chcę go chronić? Doskona-
łym przykładem tego typu zachowań są wszystkie krajowe i międzynarodowe
agendy zajmujące się ochroną obiektów kultury i zabytków. Najbardziej znaną
o zasięgu światowym jest UNESCO. W wymiarze kultury uniwersalnej stanowią
one dorobek i „majątek” wielu pokoleń. Spełniają funkcję integrującą przeszłość
z terażniejszością i przyszłością nie tylko w obrębie pamięci społecznej danej gru-
py narodowej, ale również innych grup. Choć oczywiście grupie, która je wytwor-
zyła, są najbardziej bliskie i zrozumiałe.

Jednakże podręczniki mogą być nosicielami treści nasyconych negatywnie,
a także błędnych stereotypów i atrybucji. Ich treści domagają się w wysokim stop-
niu monitorowania. Od lat trwają wysiłki i współpraca różnych komisji do opraco-
wywania podstawowych zaleceń w tym obszarze. Zapewne, gdyby nie istniała taka
potrzeba, nie organizowano by spotkań, konferencji i wzajemnych trudnych pro-
jektów badawczych.

Ustalanie kompetencji międzykulturowej w ramach dwustronnych komisji podręcznikowych

W ramach Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym
(GEI) od lat 50. XX wieku, powołanych zostało wiele dwustronnych form współ-
pracy. Trzy projekty zostały już zakończone: niemiecko-francuski (I), niemiecko-
-japoński i niemiecko-holenderski. Natomiast pięć z nich działa dotychczas.
W celu ukazania ich osiągnięć w obszarze działań wielokulturowych, zostaną scha-
rakteryzowane w dalszej części opracowania.

Pierwszy z nich to aktualny niemiecko-francuski dialog podręcznikowy (II)
[6]. Jest on niejako kontynuacją klasycznego projektu, zapoczątkowanego w 1951
roku (niemiecko-francuski projekt dotyczący podręczników I). Ideą przewodnią
tych spotkań było wzajemne poznanie się oraz poszukiwanie dróg porozumienia,
poprzez wyjaśnianie we wzajemnych stosunkach antypatii, konfliktów, nieufności,
będących rezultatem trzech wzajemnych wojen. Był to z pewnością długofalowy
program formułowania i realizacji. Począwszy od ekspertów i specjalistów, którzy
wzajemnie poznawali się dzięki kontaktowi bezpośredniemu, byli twórcami tak
zwanej „trzeciej kultury”, kończąc na młodych pokoleniach, które w trakcie socja-
lizacji historycznej, dzięki treściom edukacyjnym, w sposób usystematyzowany
nabywały wzajemną wiedzę wolną od stereotypów ideologiczno-propagandowych
[17]. Rezultatem niniejszej pracy była więc zmiana wzajemnych międzykulturo-
wych odniesień. Obecnie, według badaczy wzajemnych relacji francusko-
-niemieckich panuje przekonanie, że Francuzi i Niemcy posiadają wiele pozytyw-
nych stereotypów na swój temat. Jednak tak na prawdę niewiele o sobie wiedzą.
W latach 80. XX wieku zapoczątkowano nową serię spotkań niemiecko-
-francuskich. Obrazowi Francuzów i Niemców postrzeganych medialnie, przez

pryzmat dobrego partnerstwa w procesie Integracji Europejskiej, przeczą jednak rzeczywiste relacje na poziomie członków tych dwóch społeczeństw. Nie należą one do łatwych. Obecny projekt skupia się na próbach i analizach umiejscawiających stosunki francusko-niemieckie w szerszym kontekście europejskim.

Następnym klasycznym i kontynuowanym do dziś przykładem stosunków bilateralnych jest Niemiecko-Polska Komisja ds. Podręczników [6]. Powołana została z inicjatywy polskiej komisji UNESCO oraz niemieckiej komisji UNESCO. Zawiązała się na początku lat 70. XX wieku i do dziś nieprzerwanie służy, jako orędownik pojednania i wzajemnego porozumienia pomiędzy Polakami i Niemcami, poprzez rewizję treści podręcznikowych i wytycznych programowych do nauki historii i geografii. Historia i wzajemne waśnie tych sąsiadujących państw należą do najtrudniejszych stosunków. Tym samym nie łatwo jest uzgadniać w tym przypadku kwestie sporne. Jednak badacze i nauczyciele często odbywają wzajemne dwustronne konferencje, na bazie których konstruowane są specyficzne zalecenia, co do modyfikacji polskich i niemieckich wytycznych programowych, a przede wszystkim treści podręcznikowych. Odbyło się już prawie 40 tego typu spotkań, na terenie specyficznych miejsc w obydwu krajach. Początkowe prace komisji skupiały się na wyjaśnianiu, analizie i zaleceniach, dotyczących interpretacji przeszłości. Od połowy lat 90. XX wieku są podejmowane tematy określające wyzwania dla obydwu krajów w szerszym kontekście europejskim oraz wielokulturowym. Przykładowe tematy są następujące: Wzajemna egzystencja i sąsiedztwo Niemców, Polaków i Żydów, Od granic do granic regionów, Narodowość jako wartość w obydwu krajach, Polska w UE. Oprócz powyższych przywoływane są tematy–symbole, przykładowo: Wypędzenia–Przesiedlenia–Wysiedlenia. Osiągnięcia Komisji Niemiecko-Polskiej są udokumentowane w wielu publikacjach, na przykład *Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert*.

Inny przykład obrazujący zaangażowanie we współpracę bilateralną to Niemiecko-Czeska Komisja ds. Podręczników [6]. Jej początki sięgają do 1967 roku, kiedy to została powołana dzięki niemieckiej i czeskoślowskiej komisji przy UNESCO. Pierwsze uzgodnienia dotyczyły takich kwestii w podręcznikach historycznych, jak: reformacja, ruch husycki, Wiosna Ludów 1848. Była to krótka współpraca, ponieważ wydarzenia w Pradze w 1968 roku przerwały ją na dziesięciolecie. Dopiero od 1987 wznowiono rozmowy w Komisji Niemiecko-Czechosłowackiej, natomiast od 1994 funkcjonuje Niemiecko-Czeska Komisja ds. Podręczników. Jej zainteresowania skupiają się, przede wszystkim wokół idei państwa narodowego i jego interpretacji w szkolnych podręcznikach historycznych obydwu państw.

Innym przykładem wzajemnej komunikacji międzykulturowej jest Niemiecko-Rosyjski Projekt dotyczący Podręczników [6]. W roku 1980 rozpoczęto nieśmiało próby podjęcia wzajemnej współpracy pomiędzy Rosją Sowiecką a RFN. Ich przedstawiciele spotkali się w celu rozmów, dotyczących wzajemnych analiz i ustaleń w obszarze takiego przedmiotu, jak geografia. Spotkania historyków z obydwu krajów były możliwe dopiero od 1991 roku. Badacze ze strony rosyjskiej

stali się bardziej otwarci. Odrzucono historię w jej ortodoksyjnej wersji marksistowsko-leninowskiej oraz pojawiły się dążenia do badania i ujawniania prawdy historycznej (skrywane i tajemnicze kulisy paktu Hitler–Stalin i jego dodatkowy protokół Ribbentrop–Mołotow). Od końca lat 90. XX wieku dotychczasowa wzajemna współpraca skupia się na problematyce socjalizmu (w swej narodowej i realnej wersji) i jego obrazowi w podręcznikach rosyjskich i niemieckich, ale także innych państw. Jest to kwestia o tyle zasadnicza, bo wiąże się z totalitaryzmem dwudziestowiecznym. W odmiennej wersji pojawił się on właśnie w obydwu tych państwach.

Dzięki Instytutowi Georga Eckerta w latach 50. XX wieku bilateralną współpracę podjęli przedstawiciele strony niemieckiej oraz japońskiej (Niemiecko-Japoński Projekt dotyczący Podręczników). Powodem były względy ideologiczne, związane z okresem Zimnej Wojny. Niniejsza współpraca nie jest aż tak ścisła, jak w przypadku wcześniej omówionych partnerstw. Jednak na początku lat 90. XX wieku odbyły się dwie konferencje, poświęcone problematyce modernizacji i industrializacji oraz ich wpływowi na środowisko, w podręcznikach historycznych i geograficznych. W latach 50. XX wieku nieformalnie podjęto komunikację wzajemną pomiędzy stroną niemiecką oraz holenderską. W latach dziewięćdziesiątych opracowano i prowadzono wzajemny projekt (Niemiecko-Holenderski Projekt dotyczący Podręczników). Powodem były badania ankietowe, które ukazały negatywny obraz Niemiec wśród holenderskiej młodzieży. W 1997 roku program ten zakończono, a jego osiągnięcia omawiane były w ramach dwóch konferencji. Pierwsza z nich poświęcona była merytorycznym uwagom, omawiano stereotypy i uprzedzenia oraz negatywny obraz Niemiec w holenderskich podręcznikach. Druga stawiała sobie cele bardziej pragmatyczne i dotyczyła metodyki badań podręcznikowych.

Ostatnia przedstawiana tu inicjatywa zalicza się już do działań XXI wieku. Mam na myśli Niemiecko-Białoruski Projekt ds. Podręczników. Jest to wyzwanie, przede wszystkim dla białoruskich naukowców i historyków. Białoruś ze swoją młodą państwowością, nie posiada własnych podręczników historycznych, ani nawet tradycji historiograficznej. Wspólny projekt, afiliowany również przez GEI, pozwala na stworzenia nowoczesnego podręcznika historycznego. Projekt jest inspirowany przez pedagogiczne wytyczne sformułowane przez UNESCO oraz Radę Europy, a uwzględniające następujące postulaty: budowa wzajemnego zaufania pomiędzy narodami, ochrona mniejszości, unikanie wrogich obrazów, umacnianie pokoju.

Zatem, jak ukazują przykłady, ideą przewodnią tych spotkań od zawsze było wzajemne poznanie się oraz poszukiwanie dróg porozumienia, poprzez wyjaśnianie we wzajemnych stosunkach antypatii, konfliktów, nieufności, będących rezultatem różnych nieporozumień i dalszych animozji. Niniejsze kwestie przywoływane były podczas częstych konferencji, w których uczestniczyły obydwie strony [6]. Był to z pewnością długofalowy program formułowania, realizacji oraz rewizji treści podręcznikowych. Poczynając od ekspertów i specjalistów, którzy wzajemnie

poznawali się dzięki kontaktowi bezpośredniemu, byli twórcami, przywoływanej tu kompetencji międzykulturowej, kończąc na młodych pokoleniach, które szczególnie w trakcie socjalizacji historycznej i geograficznej, dzięki treściom edukacyjnym, w sposób usystematyzowany nabywały wzajemną wiedzę. Wolną coraz bardziej od stereotypów i sądów w wysokim stopniu negatywnych oraz ideologiczno-propagandowych. Zatem z całą odpowiedzialnością można rzec, że rezultat niniejszej współpracy to zmiana wzajemnych międzykulturowych odniesień szczególnie na gruncie europejskim.

Promowanie wielokulturowości oraz zasady akceptacji „Innego” w podręcznikach szkolnych

Obok podstawowych celów badawczych, określonych jeszcze przez twórcę tej placówki – Geoga Eckerta, a „ucieleśnionych” w postaci komisji dwustronnych, przy Instytucie realizowane są projekty, nastawione na promowanie zagadnień związanych ze społeczeństwem wielokulturowym „ (...) zmienił się charakter działalności Instytutu. Stał się międzynarodowy i podejmuje nie tylko projekty dwustronne z niemiecką stroną prowadzącą. Instytut zdobył pozycję neutralnego mediatora i jest odpowiedzią na światową potrzebę takiej mediacji”. Jest to stwierdzenie Simone Lässig – od 2006 roku dyrektorki GEI [17]. Tego rodzaju zadania badacze i naukowcy związani z placówką podejmują obecnie wszędzie tam, gdzie funkcjonują skomplikowane sąsiedzkie relacje, obfitujące w konflikty. Przykładowo są to propozycje w ramach projektów dotyczących społeczeństw postkonfliktowych, znajdujących się w procesie transformacji. Od lat dziewięćdziesiątych obejmują one swoim zainteresowaniem Kraje Bałtyckie, Europę Południowo-Wschodnią, byłe państwa ZSRR, a także konflikty na Bliskim Wschodzie – między Izraelem a Palestyną [6]. Podjęto próby mediacji dotyczących programów edukacyjnych pomiędzy Koreą i Japonią. Inne nowe projekty mają związek z wyzwaniem i zagrożeniami globalizacyjnych, a także nowymi pytaniami dotyczącymi samego społeczeństwa niemieckiego – imigrantów, uchodźców i mniejszości zamieszkujących obszar tego państwa. Ich realizację coraz bardziej specyfikują nowe media, które zdecydowanie ułatwiają opracowywanie podstawowych zaleceń i programów nauczania odnośnie powyższych kwestii. Przywołajmy tu przykład oferty, opracowanej dla nauczycieli historii. Pomysłodawcami są GEI oraz wydawnictwo Cornelsen z Berlina. Chodzi o multimedialne materiały lekcyjne, pod tytułem „Historia nacjonalizmu”, a dostępne na stronie internetowej www.gei.de.

W ramach wielu projektów realizowanych przy wspomnianej placówce, wyróżnić można propozycje natury bardziej ogólnej, jak na przykład kwestia obrazu Europy w podręcznikach szkolnych lub wielokulturowości kontynentu europejskiego i jej specyfiki czy wreszcie bardzo skomplikowane zagadnienie migracji w obrębie Europy. Projekty realizowane przez Instytut, dotyczą również problematyki o węższym zakresie. Są to konkretne propozycje – np. uzgodnienia dotyczące wzajemnego wizerunku w treściach podręcznikowych określonych regionów europejskich (Bałkany, kraje bałtyckie). Często te szczegółowe projekty są inicjowane

lub wspierane merytorycznie przez GEI, natomiast przedstawiciele i badacze z poszczególnych regionów podejmują samodzielne kroki w obszarach edukacyjnych, przy ustalaniu głównych ścieżek i treści podręcznikowych. Jedną z nich była inicjatywa podjęta i realizowana w latach 1997–2000 przez GEI, współfinansowana przez Fundację Volkswagena. Dotyczyła nowych ustaleń dla podręczników historycznych, geograficznych i wiedzy o społeczeństwie w byłych państwach ZSRR. Podjęto tu szeroką współpracę z naukowcami, autorami podręczników i politykami z takich państw jak: Ukraina, Białoruś, Mołdawia, Gruzja i Azerbejdżan. Innym przykładem może być powstanie Centrum Podręczników w Wilnie, wspierane przez GEI oraz Fundację Roberta Boscha. Jest to miejsce międzykulturowych spotkań oraz integracji pomysłów badawczych w krajach Regionu Bałtyckiego oraz sąsiadujących. W celu poznania i zrozumienia rozbieżności we wzajemnych obrazach, zorganizowano wiele międzykulturowych spotkań, poświęconych analizie potencjalnych wątków spornych w ramach systemów edukacyjnych Europy południowowschodniej. W ramach programu uczestniczyli przedstawiciele z: Albanii, Bośni-Hercegowiny, Bułgarii, Chorwacji, Kosowa, Macedonii, Rumunii, Serbii i Czarnogóry oraz Słowenii. Wspólnie z Radą Europy prowadzony jest projekt o nazwie: „Obraz innych – odmiennych w ramach historycznych zajęć lekcyjnych”. Obejmuje on następujące cele: po pierwsze uwzględnienie w programach szkolnych zróżnicowania kulturowego i religijnego europejskich społeczeństw. Po drugie poprzez popieranie takich wartości, jak tolerancja, otwartość, prawa człowieka i demokrację dążyć do wzajemnego zrozumienia oraz wzrostu zaufania pomiędzy odmiennymi kulturami („Wiele obrazów jeden los?” – w jaki sposób uczyć historii w wielokulturowych społeczeństwach. 2. Obrazy obcości i własne obrazy społeczeństw w kontekście globalizacji 3. Obraz innych w sytuacjach konfliktowych).

W ostatnich dziesięcioleciach istotną problematyką, również na gruncie europejskim, stały się migracje ludności. Ten fakt akcentuje wagę wielokulturowości, migracji, tożsamości, edukacji i komunikacji międzykulturowej w codziennych zmaganiach wielu społeczeństw oraz jednostek, którym przyszło funkcjonować w odmiennych, czasem zupełnie nieznanym im systemach społeczno-kulturowych. W porównaniu do typowych imigracyjnych społeczeństw, takich jak: USA, Kanada, Australia, na kontynencie europejskim, gdzie długa jest tradycja państw narodowych trudno jest budzić świadomość odmienności, odrębności i wielokulturowości w pozytywnym, budującym świetle. Jest to proces trudny i żmudny, ale jak pokazują działania przywoływanego tu Instytutu wspólnie, na bazie wzajemnej międzykulturowej współpracy możliwe jest opracowanie i stosowanie wzajemnej kompetencji międzykulturowej w interesującym obszarze.

Obecny profil Instytutu Georga Eckerta nie ogranicza się tylko do spraw europejskich oraz najbliższego sąsiedztwa, ale określa również sąsiedztwo dalsze, to znaczy sąsiedztwo kontynentów. W ramach tej placówki podejmuje się swoiste próby właściwego zrozumienia wzajemnych obrazów i ich przedstawień w szkolnych materiałach, właśnie w odniesieniu do kontynentów. Jest to o tyle trudne,

że odległość geograficzna oraz kulturowa często okazują się barierą nie do przebycia. Dla przykładu: odmienne rozumienie konfucjańskich wartości, niezwykle istotnych w kulturach Wschodu. W takich projektach szczególne zadania są wyznaczane komunikacji międzykulturowej, a podstawą jest solidna wiedza wielokulturowa. Mowa tu szczególnie o projektach pozaeuropejskich. Obejmują one doświadczenia z partnerami z Azji, USA oraz Kanady, Afryki, Ameryki Południowej. Wśród wielu inicjatyw warto zaakcentować wzajemne ustalenia i prace, dotyczące treści w podręcznikach krajów azjatyckich: Chin, Korei Południowej, Japonii, Wietnamu, Tajwanu. Są to społeczeństwa, w których dokonuje się obecnie rewizji systemów edukacyjnych, a także podręczników i ustaleń w obszarze geografii, historii, nauk społecznych. Dbą się o to, aby autorzy mediów edukacyjnych ekspozowali nie tylko dzieje własne o charakterze narodowym, ale uwzględniali w najbliższym regionie sąsiadów i ich dzieje, a także szersze konteksty (europejski, globalny).

W centrum zainteresowania naukowców z Instytutu Georga Eckerta znalazła się również problematyka sporów wokół podręczników regionu Południowej Azji. Okazuje się, że ich treści są wysoce zideologizowane, upolitycznione. Brak im neutralności i obiektywizmu w przedstawianiu faktów, a systemy szkolne oraz podręczniki wykorzystywane są do innych celów, niż edukacyjne czy samokształceniowe źródło informacji i wiedzy. Przykładowo mówi się o wysoce partyjnym i politycznym określaniu treści podręcznikowych w Bangladeszu, o islamizacji podręczników w Pakistanie, w Sri Lance o narrację historyczną w podręcznikach walczą wpływy buddyjskie i hinduistyczne. W Indiach z kolei system szkolny i treści podręcznikowe instrumentalizuje się politycznie, w kierunku upowszechniania określonych modeli społeczeństwa. Zarówno w tym przypadku, jak i poprzednich przykładach, dotyczących edukacyjnych kwestii spornych w Azji Wschodniej, Instytut Georga Eckerta i jego badacze podejmują się mediacji, często na prośbę elit z niniejszych obszarów. Służą również pomocą merytoryczną, dydaktyczną, a także systemem stypendialnym.

Z perspektywy mediacyjnej ciekawy jest również projekt izraelsko-palestyński. GEI patronuje jako moderator próbom porozumienia i odideologizowania konfliktu na Bliskim Wschodzie, podejmowanym na gruncie naukowo-badawczym. W celu prowadzenia wzajemnych ustaleń i badań, przede wszystkim w obszarze edukacji, przedstawiciele strony palestyńskiej i izraelskiej powołali inicjatywę istic międzykulturową o nazwie PRIME (*Peace Research Institut in the Middle East*). Projektem tym zainteresowana jest również Komisja Europejska. Na jej prośbę GEI przygotowuje dokumentację współpracy izraelsko-palestyńskiej w prezentowanym obszarze działań edukacyjnych, organizuje warsztaty, wydaje publikacje poświęcone edukacji.

Inny, bardzo aktualny wielokulturowo program opracowywany w ramach GEI, poświęcony jest sprawom islamu. Chodzi tu o jego interpretację i przedstawienie w programach oraz podręcznikach europejskich. Dofinansowanie projektu otrzymano z Fundacji Agha Khan.

Podsumowanie

Wielokulturowość to istotna cecha współczesnych społeczeństw, która wymaga stałej współpracy instytucji, elit, specjalistów i wszystkich osób zainteresowanych ustaleniem efektywnej kompetencji międzykulturowej. Szczególnego znaczenia nabierają tu społeczne i kulturowe badania przekazów podręcznikowych z różnych systemów społeczno-kulturowych. Niniejsze zagadnienie, niestety zbyt rzadko jest przywoływane w literaturze naukowej oraz publicystyce. Jednak zmiany i procesy we współczesnych społeczeństwach, powodowane przez globalizację i wzmożone migracje, umieszczają obecnie podręczniki szkolne oraz ich badania, jako istotny element dyskursu europejskiego, a nawet globalnego. Podstawę rozważań wyznacza tu na pewno sporna współcześnie kwestia wspólnych europejskich podręczników oraz pytania wokół następujących punktów: Jakie informacje powinni posiadać uczniowie na temat historii, geografii, kultury, sztuki, literatury, polityki oraz o różnorodnych strukturach Europy? W jaki sposób podczas zajęć oraz w podręcznikach przekazywać fakty oraz „wrażliwe”, budzące emocje tematy? Jednoznaczna odpowiedź jest trudna, natomiast z pewnością obecny europejski system kształcenia i wychowania nie może pomijać kwestii wielokulturowości tego kontynentu. Dlatego ogromne znaczenie należy przypisać tu badaniom porównawczym zawartości podręczników szkolnych niezależnie od ich specyfiki przedmiotowej. Analizami komparatystycznymi powinny być objęte zarówno podręczniki humanistyczne, do nauki języków czy nawet przyrodnicze i matematyczne. Jako że jak wykazała socjolog prof. Barbara Szacka, nawet polskie podręczniki z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych do nauki matematyki w najmłodszych klasach szkoły podstawowej zawierały elementy indoktrynacji politycznej [18]. Analogicznie takie podręczniki również mogą stanowić źródło stereotypów, uprzedzeń oraz innych barier we wzajemnych kontaktach międzykulturowych. Bariery tego typu szczególnie trudno jest pokonywać. Jest to proces trudny i żmudny, ale jak pokazują działania przywoływanego tu Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym im. Georga Eckerta w Brunszwiku – na bazie wzajemnej międzykulturowej współpracy jest możliwy. Dzięki badaniom przekazów podręcznikowych z różnych obszarów kulturowych w ramach tego Instytutu wytworzył się specyficzny model konstruowania kompetencji międzykulturowej. Natomiast działalność badaczy i specjalistów z różnych państw, skupionych wokół niego wskazuje, że badania podręcznikowe są niezbędne dla współpracy zmierzającej do określenia efektywnych podstaw edukacji wielokulturowej oraz samej komunikacji międzykulturowej.

BIBLIOGRAFIA

REFERENCES

- [1] Chromiec E., *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- [2] Grzybowski P.P., *Edukacja europejska. Od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- [3] Dyczewski, L., Wadowski D. (red.), *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*, Wyd. KUL, Lublin 2009.
- [4] Dyczewski, L., Szulich-Kałuża, J., Szwed R. (red.), *Stalość i zmienność tożsamości*, Wyd. KUL, Lublin 2010.
- [5] *Tożsamość i komunikacja*. Szulich-Kałuża J., Dyczewski L., Szwed R. (red.), Lublin: Wyd. KUL 2011.
- [6] Becher, U.A.J., Riemenschneider R. (red.), *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung 2000.
- [7] Okoń, W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 2000.
- [8] Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005.
- [9] Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993.
- [9] Kapciak, A., Korporowicz L., Tyszka A. (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, Instytut Kultury. Instytut Socjologii UW, Warszawa 1996.
- [10] Nikitorowicz, J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, TRANS HUMANA, Białystok 2001.
- [11] Nasalska E., *Polacy i Niemcy – obraz sąsiedztwa w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych*, Jasińska-Kania (red.), A, Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar 2001.
- [12] Mikułowski-Pomorski J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, UNIVERSITAS, Kraków 2007.
- [13] Gudykunst W., Mody, B., *Handbook of international and intercultural communication*, Thousand Oaks: Sage Publications 2002.
- [14] Ferszt-Piłat K., *Niejednoznaczna rola etnocentryzmu w komunikacji międzykulturowej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL”, Lublin 2008 z. 1.
- [16] Szpociński A., *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, ISP PAN, Warszawa 1999.
- [17] Wywiad z Simone Lässig, *Zwischen Vorurteilen und Völkerverständigung – das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*. Köln, on: V8 verlag.online-redaktion@goethe.de.

[18] Szacka B., *Polska dziecięca*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 1987.