
Jakub Niewiński

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie
Zielonogórskim

MIĘDZYKULTUROWE SPOTKANIA ON-LINE – NOWE WYZWANIA EDUKACYJNE

INTERCULTURAL ONLINE MEETINGS – NEW EDUCATIONAL CHALLENGES

Celem artykułu jest omówienie międzykulturowych spotkań on-line łączących edukację formalną z aktywnościami pozaformalnymi realizowanych w dobie pandemii COVID-19. Autor, opisując polsko-amerykański projekt *Multiculturalism with the Click of a Mouse* realizowany przez Szkołę Podstawowa nr 1 im. Karola Marcinkowskiego w Murowanej Goślinie oraz Rahway High School w New Jersey, zastanawia się nad wyzwaniami nauczania zdalnego w kontekście dialogu międzykulturowego i wprowadza wątek kompetencji aksjologicznych oraz obywatelskich rozwijających się podczas działań transkulturowych w ramach filozofii dialogu Martina Bubera. Autor zwraca też uwagę na wartość pedagogiczną spotkania z *Innym* w różnych kontekstach edukacyjnych i konfrontuje osobiste doświadczenia z poglądami naukowców z Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego. Według badacza, filozofia spotkania otwiera przestrzeń szacunku dla różnorodności, zapewnia uczniom i uczennicom wywodzącym się z mniejszości narodowych i etnicznych poczucie partycypacji we wspólnocie szkolnej oraz akceptację otoczenia nie tylko szkolnego, ale także środowiska. Artykuł konstatuje, że spotkania on-line poruszające ważne tematy dotyczące m.in.: różnorodności, tożsamości oraz między- oraz transkulturowości są możliwe do zrealizowania w sposób zdalny. Narzędzia IT oraz aplikacje internetowe wraz z komunikatorami (ZOOM-em) wzmocniły w młodych ludziach z Murowanej Gośliny oraz New Jersey poczucie przynależności do grupy, solidaryzm oraz wzajemną akceptację. Pomogły również przełamać różne uprzedzenia, pokonać lęki wywołane pandemią, i rozwinąć kompetencje społeczne oraz językowe uczestniczek i uczestników projektu.

Słowa kluczowe: filozofia dialogu/spotkania, międzykulturowość, transkulturowość, kompetencje aksjologiczne oraz obywatelskie, różnorodność, Inny, tolerancja, akceptacja

1. Wprowadzenie

Model społeczeństwa charakteryzujący się funkcjonowaniem wielu grup etnicznych oraz kulturowych w obrębie danego państwa może przybrać różnorodne formy. Badacze i badaczki zajmujący się edukacją na rzecz różnorodności wyróżniają trzy podstawowe: *wielokulturowość*, *międykulturowość* oraz *transkulturowość*. Ciekawe definicje tych pojęć pojawiają się na kartach edukacyjnych *Fit for Diversity Collection* przygotowanych dwa lata temu przez Zespół Edukatorów i Edukatorek Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży w ramach działań z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej (zestaw składa się z 39 kart, tworzących zbiór różnych skojarzeń, perspektyw, punktów widzenia dotyczących pojęć z zakresu różnorodności oraz praw człowieka. Na jednej stronie pojawia się wizualizacja pojęcia, którego definicja po polsku i niemiecku znajduje się na odwrocie; wersję papierową można zamówić lub bezpłatnie pobrać do samodzielnego wydruku na stronie internetowej Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży). Pojęcie *wielokulturowości* jest definiowane jako „Występowanie wielu grup etnicznych oraz kulturowych w obrębie danego społeczeństwa, z których jedna jest zazwyczaj dominująca wobec pozostałych. Granice występujące między tymi grupami są wyraźne (...), a relacje pomiędzy przedstawicielami/przedstawicielkami poszczególnych grup bardzo ograniczone. W bardziej pozytywnym rozumieniu tego pojęcia wielokulturowość opisuje naturalne współistnienie obok siebie przedstawicieli i przedstawicielek różnych kultur i osób o różnym pochodzeniu w danym mieście lub społeczeństwie” (Kielak, Zatylna, Kozakoszczak, 2020, s. 103). Z kolei *międykulturowość*, wg auterek definicji, odnosi się do „modelu społeczeństwa charakteryzującego się funkcjonowaniem wielu grup etnicznych oraz kulturowych w obrębie danego społeczeństwa, z których jedna jest zazwyczaj dominująca wobec pozostałych. Mimo różnic dochodzi do wymiany pomiędzy grupami, wzajemnego przenikania się różnych norm, wartości i zachowań. Przedstawiciele i przedstawicielki tych grup wchodzą ze sobą w interakcję i nawiązują relacje. Społeczeństwo może rozwijać się dalej w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego” (Kielak i in., 2020, s. 105). Ostatni termin *transkulturowość* „zakłada, że kultury nie są jednorodne i odrębne od siebie, ale w wyniku globalizacji przenikają się i wzajemnie mieszają. Transkulturowość zwraca szczególną uwagę na mieszanie się i płynne przejścia pomiędzy kulturami, a tym samym na niejednoznaczność pojęcia kultury” (Kielak i in., 2020, s. 107). Ww. pojęcia razem z ich wizualizacjami towarzyszyły polskiej i amerykańskiej młodzieży podczas realizacji projektu. Uczestnicy i uczestniczki podjęli próbę ich dekonstruowania.

Edukacja wielokulturowa nastawiona jest przede wszystkim na zachowanie, ochronę i rozwijanie kultur różnych grup etnicznych istniejących obok siebie na

określonym terytorium i w obrębie danego społeczeństwa. Zazwyczaj jedna z grup jest dominująca wobec pozostałych. Granice występujące między tymi grupami są wyraźne (np. zamieszkiwanie w odrębnych dzielnicach, czasem swoistych gettach), a relacje pomiędzy przedstawicielami/przedstawicielkami poszczególnych grup bardzo ograniczone.

W bardziej pozytywnym rozumieniu tego pojęcia wielokulturowość opisuje naturalne współistnienie obok siebie przedstawioelek i przedstawioelii różnyh kul-tur i osób o różnym pochodzeniu w danym mieście lub społeczeństwie. Różnorodne działania projektowe, oprócz przywracania lokalnej przeszłości w imię przepracowa-nia pamięci w duchu dialogu i wymiany, aktualizują wielokulturowy charakter danej przestrzeni. Wielokulturowość staje się więc źródłem identyfikacji podmiotu zbiorowego i indywidualnego, ale także stanowi źródło polaryzacji postaw: akceptacji lub wykluczenia, tolerancji lub nienawiści. Nikitorowicz oraz Guziuk-Tkacz zwracają uwagę, że zwiększająca się mobilność ludzi stanowi wyzwanie edukacyjne dla reakcji „na odmienność kulturową i interakcje z ludźmi posługującymi się innym językiem, reprezentującymi odmienne tradycje, normy, zwyczaje, obyczaje, religię” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 25). Zdarza się więc coraz częściej, że strategia wielokulturowości nie wystarcza i może podtrzymywać podziały np. narodowe i etniczne.

Dlatego wydaje się konieczne pójście dalej i przyjęcie perspektywy inklu-zyjnej, promującej ideę międzykulturowości jako ważnego procesu budowania społeczeństwa obywatelskiego, otwartego i akceptującego różnorodność świata. Bo właśnie w edukacji międzykulturowej chodzi o otwarcie się na inność kultu-rową, wzajemną współpracę, wspieranie się, uczenie się od siebie i o sobie oraz szukanie porozumienia. „Mimo różnic dochodzi do wymiany pomiędzy grupami, wzajemnego przenikania się różnych norm, wartości i zachowań. Przedstawioelie i przedstawioelki tych grup wchodzą ze sobą w interakcję i nawiązują relacje. Społeczeństwo może rozwijać się dalej w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego”. Jak zauważa Nikitorowicz: „wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym” (Nikitorowicz, 1999, s. 25). Proces ten nie jest jednak spontaniczny, ale strategiczny i zależy w równej mierze od inicjatywy poszczególnych państw (np. poprzez wprowadzenie do szkół obowiązkowej edu-kacji międzykulturowej), od obywateli i obywaterek oraz reprezentujących ich instytucji kultury, szkół i organizacji pozarządowych. Można więc powtórzyć za Szymańskim (1995), że edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się kultur, odrzucając izolacjonizm i oddzielne funkcjonowanie grup obok siebie oraz wprowadzając pojęcie „nieredukowalnej różnicy” w miejsce uprzednio stosowanych „deficytów” (por. Szymański, 1995, s. 100).

Korporowicz (1997) zwraca uwagę na interakcyjny charakter każdego rodzaju spotkań, w tym także spotkań wielu kultur. „Perspektywa międzykulturowości lepiej

oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączanie w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji” (Korporowicz, 1997, s. 69). W tym miejscu warto wprowadzić kategorię transkulturowości, która rozprzestrzeniła się w Europie w latach 80. minionego wieku głównie dzięki filozofii Wolfganga Welscha. Idea transkulturowości zakłada, że kultury nie są jednorodne i odrębne od siebie, ale w wyniku globalizacji przenikają się i wzajemnie mieszają. Nikitorowicz oraz Guziuk-Tkacz mówią o potrzebie dostosowania teorii i praktyki pedagogiki XXI wieku do wyzwań teraźniejszości i przyszłości i postulują o wprowadzenie obok pedagogiki międzykulturowej, nowej subdyscypliny – pedagogiki transkulturowej, której celem będzie badanie i opis złożoności tożsamości współczesnego człowieka epoki globalizacji i cyfryzacji (por. Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 31).

Kompetencje interkulturowe są gwarantem zaistnienia komunikacji w obrębie różnych kultur, tworzą bazę dla nawiązywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur, zapobiegają zakłóceniom interpretacyjnym, a także pozwalają rozwijać umiejętności radzenia sobie w różnorodnym środowisku w ramach globalnej wioski, w której żyjemy.

2. Kompetencje aksjologiczne i obywatelskie

Działania międzykulturowe mogą być szansą na rozwijanie kompetencji aksjologicznych uczniów i uczennic. Pasterniak-Kobyłecka (2018) zauważa, że uczeń kompetentny aksjologicznie posiada wrażliwość aksjologiczną (moralną i estetyczną) oraz ceni wartości ogólnoludzkie, jak np. pokój, altruizm, tolerancja (por. Pasterniak-Kobyłecka, 2018, s. 52). Badaczka zauważa, że dla młodzieży szkolnej ważne są przede wszystkim wartości allocentryczne, związane z zaspokajaniem własnych potrzeb poprzez kontakt z innymi (Pasterniak-Kobyłecka, 2018, s. 49). Kompetencje obywatelskie oraz społeczne zaliczają się do zestawu ośmiu kompetencji kluczowych wymienianych w dokumentach Unii Europejskiej jako tych, których ludzie potrzebują m.in. do samorealizacji, rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem oraz integracji społecznej (Parlament Europejski oraz Rada Europy obok kompetencji obywatelskich i społecznych wymieniają inne kompetencje kluczowe: porozumiewania się w języku ojczystym, porozumiewania się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, informatyczne, umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna).

Są one fundamentem społeczeństwa otwartego – „demokracji performatywnej” (Matynia, 2008), która kształtowana jest ochotniczo i oddolnie przez

wspólnotę obywatelską w ramach fundacji, stowarzyszeń, inicjatyw niezależnych. To obywatele (np. młodzież), mieszkańcy określonej społeczności, mają prawo wyboru przeszłości, ku jakiej się zwracają i na jakiej fundują swoją pamięć (Ricoeur, 2006). W ten sposób zarysowuje się swoista „wspólnota etyczna”, dla której wiążące są te same, podzielane przez jej członków, wartości (Rancièrè, 2007, s. 21) i w której pojawia się szansa na rozwój i wzmacnianie kompetencji obywatelskich młodych ludzi: m.in. postawy otwartej wobec ludzi i świata, poszanowania różnorodności, respektowania praw człowieka, gotowości do współpracy, współdecydowania oraz współodpowiedzialności. Kompetencje obywatelskie rozwijane są zarówno w ramach edukacji formalnej w szkole jak i w działaniach pozaformalnych inicjowanych przez organizacje pozarządowe lub nieformalne grupy aktywistów i aktywistek społecznych (ciekawe wyniki badań na ten temat prezentuje Bożena Kubiczek w publikacji pt. *Projekt „Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności”. Kompetencje społeczne i obywatelskie uczniów i nauczycieli*, Sosnowieckie Centrum Edukacyjne „EDUKATOR”, Sosnowiec 2012).

3. Filozofia spotkania i jej wartość pedagogiczna w różnych kontekstach edukacyjnych

Główne zainteresowania myślicieli należących do nurtu filozofii spotkania oscylują wokół człowieka i relacji międzyludzkich. Przy tym, z jednej strony, sami przedstawiciele filozofii dialogu wykazują duże zainteresowanie kwestiami wychowania, a z drugiej strony ich koncepcje znajdują uznanie wśród pedagogów i stają się inspiracją dla koncepcji pedagogicznych.

Na dowód centralnego miejsca problematyki antropologicznej w filozofii dialogu można przywołać znaną buberowską „zasadę dialogiczną”, która głosi, że podstawowym faktem decydującym o istocie ludzkiej egzystencji jest „człowiek z człowiekiem”, a stawanie się przez *Ja* osobą, w sposób konieczny odbywa się poprzez spotkanie z *Ty* (Buber 1993, s. 91). Takie żywe, bezpośrednie spotkanie stanowi w filozofii Martina Bubera wzorzec dla międzyludzkich interakcji. Prawdziwe spotkanie z drugą osobą musi wiązać się z porzuceniem postawy zdystansowanego obserwatora. Tym samym dialogika i inspirowane nią nurty pedagogiki dialogu w zakresie wychowawczo-edukacyjnym głoszą kluczową rolę nauczyciela i jego relacji z uczniem i uczennicą, wyznaczając drugoplanową rolę, a nawet wskazując słabe punkty narzucanych odgórnie nakazów oraz masowo stosowanych procedur edukacyjnych i wychowawczych.

Wszystkie te wyznaczniki filozofii dialogu/spotkania sprawiają, że świetnie wpisuje się ona w różnorodne działania zarówno w ramach edukacji formalnej, jak

również w działania nieformalne w ramach edukacji pozaszkolnej lub na styku tych dwóch przestrzeni. Filozofia spotkania otwiera przestrzeń dla tolerancji i szacunku do odmienności, daje uczniom i uczennicom wywodzącym się z mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych poczucie uczestnictwa we wspólnocie szkolnej i w społeczeństwie, a także poczucie bycia akceptowanym/akceptowaną takim/taką, jakim/jaką dana osoba jest. Stwarza możliwość wnoszenia własnego punktu widzenia do dyskusji, podnosi poczucie własnej wartości oraz wartości własnej tożsamości kulturowej jako równorzędnej wobec tej dominującej. Spotkanie z drugim człowiekiem jest jednocześnie spotkaniem z odmiennym od naszego obrazem świata, a tym samym możliwością otwarcia się na to, co różnorodne i tajemnicze.

Filozofia spotkania wprowadza kategorię *Innego*. Spotkanie z drugim człowiekiem zawsze odbywa się w przestrzeni etycznej. Edukacja międzykulturowa oraz transkulturowa ma otwierać na odmienne perspektywy, światopoglądy, aksjomaty, które mogą zostać włączone w horyzont poznawczy jednostki, tym samym dokonując jego przeobrażenia i zmieniając jednostkę, a co za tym idzie – jej postawy i zachowania.

Ta transformacja jest możliwa dzięki ‘inności innego’, dzięki różnicy, która staje się tutaj wartością umożliwiającą przeobrażenie jednostki, wykroczenie poza siebie i swój świat ku *Innemu*, włączenie go do nieustającej rozmowy, która ciągle dodaje nowe punkty widzenia i przebudowuje sensy (Lévinas, 1991, s. 82-95).

4. „*Multiculturalism with the Click of a Mouse*” – dialog w działaniu

Według Marthy Nussbaum „Edukacja właściwie przygotowująca do życia w pluralistycznej demokracji musi być wielokulturowa, to znaczy powinna zapoznawać uczniów z podstawowymi informacjami na temat historii i kultury rozmaitych grup dzielących z nimi instytucje i prawa. Powinny to być grupy wyróżnione na podstawie kryteriów religijnych, etnicznych, gospodarczych, społecznych i płciowych” (Nussbaum, 2016, s. 109).

Młodzi ludzie z Murowanej Gośliny oraz New Jersey przez dziewięć miesięcy realizowali edukacyjny projekt „*Multiculturalism with the Click of a Mouse*”, wcielając w życie postulat amerykańskiej etyczki i współpracowali ze sobą on-line w ramach ‘wirtualnej biblioteki’, spotykając ciekawe ‘żywe książki’, tj. osoby z różnych kultur, z którymi rozmawiali, śmiali się, ale także dzielili trudne emocje. Następnie realizowali w praktyce założenia filozofii dialogu, która otwiera przestrzeń dla tolerancji i szacunku do odmienności, daje uczniom i uczennicom wywodzącym się z mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych poczucie uczestnictwa we wspólnocie szkolnej i w społeczeństwie, a także świadomość bycia akceptowanym

takim, jakim człowiek jest. Stwarza też możliwość wnoszenia własnego punktu widzenia do dyskusji, podnosi poczucie własnej wartości oraz wartości własnej tożsamości kulturowej jako równorzędnej wobec tej dominującej. Spotkanie z drugim człowiekiem jest jednocześnie spotkaniem z odmiennym od naszego obrazem świata, a tym samym możliwością otwarcia się na to, co inne. Przełożenie tych doświadczeń na edukację polegałoby m.in. na spojrzeniu na nauczycieli i uczniów jako na osoby znajdujące się w tej samej sytuacji poznawczej, tzn. Ludzi „uczących się zarazem siebie i świata” (Rutkowiak, 1992, s. 42). Mikułowski Pomorski, analizując fazy spotkania międzykulturowego, wyróżnia kolejno: euforię, szok kulturowy, akulturację oraz stabilizację (Mikułowski Pomorski, 1999, s. 46). W trakcie polsko-amerykańskiego projektu on-line, mieliśmy do czynienia przede wszystkim z pierwszą i drugą fazą. Stan euforii staje się możliwy dzięki dostrzeżeniu w nowo poznawanej kulturze zjawisk odmiennych, innych, o pozytywnych konotacjach. Tak też się działo podczas poszczególnych etapów działania.

4.1. Spotkania z *Innym* w ramach polsko-amerykańskiego projektu

Mocarz (2011) zwraca uwagę na to, że *Inność* rozpatrywana w kategoriach wartości poznawczej dla odbiorcy, dążącego do poznania tej inności, połączona z otwartością poszczególnych przestrzeni kulturowych, prowadzi do komunikacji interkulturowej” (Mocarz, 2011, s. 14). Nikitorowicz oraz Guziuk-Tkacz wśród ważnych zadań i celów pedagogiki międzykulturowej wymieniają wdrażanie idei heterologii – nauki o Innym, różniącym się kulturowo (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 26).

Młodzi ludzie z Polski i USA spotkali m.in. Rebekę z Nowego Jorku, absolwentkę baletu i choreografii, założycielkę stowarzyszenia MindLeaps oraz Bashira, który przez wiele lat, z ramienia UNHCR, pracował na rzecz uchodźców w Rwandzie. Rebeka i Bashir wzmacniają wrażliwość i uważność dzieci z różnych kontynentów, wykorzystując do tego taniec oraz multimedia.

W trakcie kolejnych spotkań nastolatkwie widzieli się z rabinką Rebeką i kantorką Emily z tej samej synagogi reformowanej, oraz z muzułmanką Sonią. Wszystkie kobiety są mieszkankami New Jersey. Opowiedziały one nie tylko o swojej pracy, ale także o ważnych aspektach judaizmu i islamu w kontekście praktykowanego przez siebie dialogu międzykulturowego oraz międzyreligijnego. Wzruszające spotkanie odbyło się z Johnsonem z Rwandy, który jako dziecko był świadkiem ludobójstwa. Wszystkich poruszyła jego opowieść o procesie budowania pojednania i przebaczenia pomiędzy Tutsi i Hutu z wykorzystaniem *Porozumienie bez Przemocy* (NVC, *Nonviolent communication*). Młodzi ludzie zadawali pytania oraz komentowali usłyszane wypowiedzi.

W ramach polskiej części projektu uczestnicy spotkali się z przedstawicielkami warszawskiej grupy *Autentyzm*, które mówią o sobie: „Jesteśmy siostrami i znajomymi dorosłych osób ze spektrum autyzmu”. Rozmowy z Aleksandrą i Anną dotyczyły m.in. integracyjnego oraz partycypacyjnego modelu współpracy z ludźmi, którzy są wyjątkowi ze względu na swoje potrzeby i emocje.

4.2. Historia *Ocalałego*

W kwietniu 2021 roku uczestnicy projektu wysłuchali wzruszającej historii ocalałego z Holocaustu Pinchasa Guttera. W trakcie powstania w getcie warszawskim cała rodzina została deportowana do Obozu Zagłady na Majdanku. Był on jedynym członkiem rodziny który przeżył niewolę w obozie. Po wojnie trafił do Wielkiej Brytanii, mieszkał w Brazylii i Południowej Afryce, ale ostatecznie osiadł w Toronto, gdzie mieszka do dziś. Jako posłaniec pokoju i nadziei przekazał młodym Polakom/Polkom oraz Amerykankom/Amerykanom wiadomość, że są oni jak płomień znicza olimpijskiego, który trzeba przekazywać dalej, zwłaszcza tam, gdzie panują jeszcze ciemności nienawiści, rasizmu i ksenofobii.

Pomimo swojego wieku Pinchas Gutter znakomicie obsługuje nowoczesne technologie. To on zainicjował ważny projekt Shoah Foundation i USC Institute for Creative Technologies pt. *Dimensions in Testimony*. Inicjatywa ma na celu rejestrowanie i utrwalanie Świadczeń Ocalałych w postaci hologramów 3D. Jest to pierwszy tak zaawansowany program zastosowany w narracji o Holokauście.

4.3. Siła różnorodności

Również dużą popularnością cieszyły się spotkania z Judith Wimborne z Canberry oraz Yair Gil z Hajfy, osobami o polskich korzeniach. Ich pradziadkowie przed II wojną światową mieszkali w Murowanej Goślinie. Gustaw Magnus (rodzina Judith) wyrabiał kapelusze, a Juliusz Markowicz (rodzina Yaira) aktywnie działał w ochotniczej straży pożarnej i radzie miejskiej. Młodzież rozmawiała z nimi m.in. o różnorodności jako fundamentalnej wartości społeczeństwa obywatelskiego. Yair po raz pierwszy odwiedził Murowaną Goślinę w 2007 roku, natomiast Judith w 2011. Razem pojawili się w Murowanej Goślinie w 2019 roku podczas projektu *Living Bridge – from Past to Present*.

5. Podsumowanie

Polsko-amerykańskie działanie pokazało, że spotkania on-line na ważne tematy są możliwe do zrealizowania w sposób zdalny. ZOOM z tzw. breakoutroomami oraz opcja symultanicznego tłumaczenia za sprawą Webinar 100 pomogły wypracować innowacyjne techniki nauczania i uczenia się, wspierające rozwój nie tylko kompetencji kluczowych, ale także aksjologicznych. Młodzi ludzie z Polski oraz Stanów Zjednoczonych współpracowali ze sobą w ramach „wirtualnej biblioteki” a potem w małych grupach nad własnymi mini projektami dotyczącymi tożsamości oraz różnorodności. W sumie odbyło się dziesięć spotkań on-line oraz dwa hybrydowe. Podczas pierwszego i drugiego spotkania specjalnymi gośćmi byli przedstawiciele Ambasady USA w Polsce, którzy obiecali wsparcie kolejnych działań międzykulturowych on-line oraz off-line w nowym świecie popandemicznym.

Bibliografia:

- Buber, M. (1993). *Problem człowieka*. przekł. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Kielak, E., Zatylna, M., Kozakoszczak, A. (2020). *Fit for Diversity Card Collection*. Warszawa/Poczdami: Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM).
- Korporowicz, L. (1997). *Wielokulturowość i międzykulturowość*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (64-72). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lévinas, E. (1991). *O hebrajski humanizm, Rozważania o edukacji żydowskiej, Antyhumanizma edukacja*. W: E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie* (82-95). Gdynia: Atext.
- Matynia, E. (2008). *Demokracja performatywna*. przekł. M. Lavergn. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikułowski Pomorski, J. (1999). *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Mocarz, M. (2011). *Interkulturowość w przewodniku turystycznym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja międzykulturowa*, 2(15), 23-36.
- Nikitorowicz, J. (1999). *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (25-32). Białystok: Trans Humana.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. przekł. Ł. Pawłowski. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.

- Pasterniak-Kobyłecka, E. (2018). O możliwościach edukacji aksjologicznej we współczesnej szkole. *Prima Educatione*, 2, 47-55.
- Rancière, J. (2007). *Estetyka jako polityka*, przekł. J. Kutyla, P. Mościcki. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Ricoeur, P. (2006). *Pamięć, historia, zapomnienie*, przekł. J. Margański, Kraków: UNIVERSITAS.
- Rutkowiak, J. (1992) *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie. Dialog. Wychowanie* (13-52). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymański, M. S. (1995). *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (89-110). Białystok: Trans Humana.

Netografia:

- http://pbw.gda.pl/wp-content/uploads/2018/10/materiay-konferencyjne_2.pdf (dostęp 02.04.2022).
- <https://pnwm.org/publikacje/fit-for-diversity-card-collection/> (dostęp 02.04.2022).
- https://www.scdn.pl/images/stories/projekty/nike/Opis_Kompetencji_K_Jas_A_Kuc.pdf (dostęp 02.04.2022).

(liczba znaków ze spacjami 24 294)