

UCZENIE SIĘ MIĘDZYKULTUROWE

PAKIET SZKOLENIOWY NR 4



PAKIET SZKOLENIOWY „UCZENIE SIĘ MIĘDZYKULTUROWE”

W ROKU 1998 RADA EUROPY I KOMISJA EUROPEJSKA POSTANOWIŁY PODJĄĆ WSPÓLNE DZIAŁANIA W DZIEDZINIE SZKOLENIA EUROPEJSKICH PRACOWNIKÓW MŁODZIEŻOWYCH I W ZWIĄZKU Z TYM WYSTĄPIŁY Z INICJATYWA PODPISANIA POROZUMIENIA PARTNERSKIEGO. CELEM TEGO POROZUMIENIA, OKREŚLONYM W SZEREGU UMÓW, JEST „PROMOWANIE POSTAWY AKTYWNEGO OBYWATELA EUROPY ORAZ IDEI SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO POPRZECZ STYMULOWANIE SZKOLEŃ DLA LIDERÓW MŁODZIEŻOWYCH I PRACOWNIKÓW MŁODZIEŻOWYCH W WYMIARZE EUROPEJSKIM”.

WSPÓŁPRACA TYCH DWÓCH INSTYTUCJI OBEJMUJE SZEROKIE SPEKTRUM DZIAŁAŃ I PUBLIKACJI ORAZ OPRACOWYWANIE NARZĘDZI WSPIERAJĄCYCH DALSZĄ WSPÓŁPRACĘ W RAMACH SIECI.

PROGRAM PARTNERSTWA OPIERA SIĘ NA TRZECH GŁÓWNYCH KOMPONENTACH, KTÓRYMI SĄ: OFERTA SZKOLENIOWA (DŁUGOTERMINOWE SZKOLENIE SZKOLENIOWCÓW/TRENERÓW I SZKOLENIE W ZAKRESIE PROBLEMATYKI OBYWATELSTWA EUROPEJSKIEGO), PUBLIKACJE (MATERIAŁY SZKOLENIOWE I CZASOPISMO ZARÓWNO W WERSJI Drukowanej, JAK I ELEKTRONICZNEJ) ORAZ NARZĘDZIA SŁUŻĄCE WSPÓŁPRACY W RAMACH SIECI (ZESPÓŁ SZKOLENIOWCÓW I MOŻLIWOŚCI WYMIANY). OSTATECZNYM CELEM JEST PODNIESIENIE POZIOMU SZKOLENIA PRACOWNIKÓW MŁODZIEŻOWYCH NA SZCZEBLU EUROPEJSKIM I OKREŚLENIE JAKOŚCIOWYCH KRYTERIÓW DLA TAKICH SZKOLEŃ.

Publikacja została sfinansowana ze środków
Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu
w ramach Programu MŁODZIEŻ

Publikacja została sfinansowana ze środków Wspólnoty Europejskiej
w ramach Programu MŁODZIEŻ

FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI
Narodowa Agencja Programu MŁODZIEŻ
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
tel. 0-22 622 37 06; 628 60 14
fax: 0-22 622 37 08; 628 60 17
e-mail: youth@youth.org.pl; www.youth.org.pl



www.training-youth.net



UCZENIE SIĘ MIĘDZYKULTUROWE

PAKIET SZKOLENIOWY NR 4



UCZENIE SIĘ MIĘDZYKULTUROWE

PAKIET SZKOLENIOWY NR 4

UCZENIE SIĘ MIĘDZYKULTUROWE



www.training-youth.net

**Uczenie się
międzykulturowe
Pakiet szkoleniowy**

Witajcie w serii Pakietów Szkoleniowych „T-Kit”

Niektórzy z Was zastanawiają się zapewne, co oznacza angielski termin „T-kit”. Na to pytanie możemy udzielić co najmniej dwóch odpowiedzi. Pierwsza z nich jest prosta – „T-kit” to skrót angielskiego wyrażenia „Training Kit” (pakiet szkoleniowy). Druga odpowiedź wiąże się z brzmieniem wyrażenia „t-kit”. Wymawianie po angielsku słowo „ticket” (bilet), którego potrzebujemy, gdy wybieramy się w podróż. I właśnie dlatego postać przedstawiona na okładce zwana „Sniffy” trzyma w ręku bilet na pociąg. Wybierają się bowiem w podróż, by odkryć nowe idee. Wyobrażamy sobie, że niniejszy pakiet jest narzędziem, którego każdy z nas może używać w swojej pracy. A dokładnie – pakiet ten adresujemy do pracowników młodzieżowych i szkoleniowców, oferując im teoretyczne i praktyczne narzędzia do pracy z młodzieżą i szkolenia jej.

Seria pakietów szkoleniowych „T-Kit” jest efektem trwającej rok wspólnej pracy osób z różnych środowisk kulturowych, zawodowych i organizacyjnych. Szkoleniowcy młodzieżowi, liderzy młodzieżowi z organizacji pozarządowych oraz autorzy zawodowo zajmujący się pisaniem tekstów współpracowali ze sobą, aby stworzyć publikacje na wysokim poziomie, które odpowiadałyby potrzebom odbiorców, a równocześnie uwzględniałyby różne ujęcia do każdego tematu w całej Europie.

Niniejszy pakiet jest częścią serii czterech tytułów opublikowanych po raz pierwszy w roku 2000. Po nich w kolejnych latach ukażą się następne pozycje. Pakiet jest jedną z publikacji Programu Partnerstwa na rzecz Szkolenia Pracowników Młodzieżowych (Partnership Programme on Youth Worker Training), prowadzonego przez Komisję Europejską i Radę Europy. Oprócz pakietów szkoleniowych efektem partnerskiej współpracy tych dwóch instytucji są kursy szkoleniowe, czasopismo „Kojot” („Coyote”) i dynamiczna witryna internetowa.

Więcej informacji o efektach partnerskiej współpracy (nowe publikacje, ogłoszenia o kursach szkoleniowych itp.) oraz pakiety szkoleniowe w wersji elektronicznej można znaleźć w witrynie Programu Partnerstwa pod następującym adresem: www.training-youth.net.

Publikacje Rady Europy
F-67075 Strasburg Cedex

© Rada Europy i Komisja Europejska, listopad 2000

Przedruk materiału z niniejszej publikacji jest dozwolony wyłącznie na zasadach niekomercyjnych i w celach edukacyjnych pod warunkiem podania źródła.

Niniejszy dokument nie w pełni wyraża oficjalne stanowisko Komisji Europejskiej lub Rady Europy, ich państw członkowskich czy organizacji współpracujących z tymi instytucjami.

The Polish translation of the original T-Kit was founded and made by the Polish National Agency in 2002 with the permission of the Partnership Programme. The Polish National Agency assumes responsibility for the accuracy of the translation.

Publikacja zastała sfinansowana w roku 2002 ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu Komisji Europejskiej w ramach Programu MŁODZIEŻ. Przekład za zgodą Programu Partnerstwo. Narodowa Agencja Programu MŁODZIEŻ ponosi pełną odpowiedzialność polskiej wersji językowej z tekstem oryginalnym.



Uczenie się
Międzykulturowe

Koordinacja serii "T-kit":

Silvio Martinelli

Redaktorzy niniejszego pakietu:

Silvio Martinelli, Mark Taylor

Autorzy niniejszego pakietu:

(zob. również ostatnią stronę)

Arne Gillert

Mohamed Haji-Kella

Maria de Jesus Cascão Guedes

Alexandra Raykova

Claudia Schachinger

Mark Taylor

Komitet redakcyjny

Bernard Abrignani

*Institut National de la Jeunesse
et de l'Education Populaire*

Elisabeth Hardt

*European Federation
for Intercultural Learning*

Esther Hookway

Lingua Franca

Carol-Ann Morris

European Youth Forum

Heather Roy

*World Association of Girl Guides
and Girl Scouts*

Sekretariat

Sabine Van Migem (*pomoc administracyjna*)

Genevieve Woods (*Bibliotekarz*)

Okładka i postać Sniffy'ego

The Big Family

Specjalne podziękowania należą się również:

Patrickowi Penninckx – za koordynację prac związanych z wydaniem serii "T-kit", stałe wsparcie oraz zapewnienie powiązań z innymi projektami Umowy Partnerkiej; Anne Cosgrove i Lenie Kalibataite – za wkład w pierwszą fazę projektu;

wszystkim wydawcom i autorom, którzy wyrazili zgodę na przedruk swych materiałów objętych prawami autorskimi;

wszystkim tym osobom – choć wymienionym na końcu, ale równie ważnym – które w różnym charakterze, w różnych momentach i w różny sposób przyczyniły się do tego, że całe to przedsięwzięcie okazało się możliwe!



COUNCIL OF EUROPE & EUROPEAN COMMISSION
TRAINING-YOUTH

**Rada Europy
DG IV****Dyrektoriat „Młodzieży i Sportu”**

Europejskie Centrum Młodzieży w Strasburgu

30 Rue Pierre de Coubertin

F-67000 Strasburg, Francja

Tel: +33-3-8841 2300 – Faks: +33-3-8841 2777

Europejskie Centrum Młodzieży w Budapeszcie

Zivatar ucta 1-3

H-1024 Budapeszt, Węgry

Tel: +36-1-2124078 – Faks: +36-1-2124076

**Komisja Europejska
DG Edukacja i Kultura****Wydział D5: Polityka młodzieżowa i Program Młodzież**

Rue de la Loi, 200

B-1049 Bruksela, Belgia

Tel: +32-2-295 1100 – Faks: +32-2-299 4158



SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
1. Uczenie się międzykulturowe a wartości występujące w Europie	9
1.1 Czym jest Europa i dokąd zmierza	9
1.1.1 Europa: koncepcja różnorodności	9
1.1.2 Kilka słów o historii i wartościach instytucji europejskich	10
1.1.3 Wyzwania dla Europy	11
1.2 Nowe punkty wyjścia	12
1.3 Młodzież i uczenie się międzykulturowe – wyzwania	15
2. Koncepcje uczenia się międzykulturowego	17
2.1 Wprowadzenie	17
2.2 Uczenie się	17
2.3 Czym jest kultura? I co w związku z tym oznacza termin „międzykulturowy”?	18
2.4 Poglądy na kulturę	20
2.4.1 Model kultury jako góry lodowej	20
2.4.2 Model wymiarów kultury Geerta Hofstede’a	20
2.4.3 Behawioralne komponenty kultury Edwarda T. i Mildred Reed Hallów	23
2.4.4 Jacques Demorgon i Markus Molz o kulturze	25
2.5 Uczenie się międzykulturowe	30
2.6 Podsumowanie	32
2.7 Edukacja międzykulturowa	33
3. Ramy edukacyjne uczenia się międzykulturowego	35
3.1 Rozważania ogólne	35
3.2 Wybór, opracowywanie i adaptacja metod	37
4. Metody	39
4.1 Rozgrzewki	39
4.1.1 Wprowadzenie	39
4.1.2 „Czy widzisz to, co ja? Czy ja widzę to, co Ty?”	40
4.1.3 „GRRR – PHUT – BUM”	41
4.1.4 „60 sekund = 1 minuta czy też nie?”	42
4.1.5 „Cebula różnorodności”	43
4.2 Ćwiczenia indywidualne	44
4.2.1 Wprowadzenie	44
4.2.2 „Moja droga do drugiego człowieka”	44
4.2.3 „Moje własne lustro”	47
4.2.4 „Twarzą w twarz z tożsamością”	49
4.3 Dyskusja, argumentacja, konfrontacja	51
4.3.1 „Moje stanowisko”	51



4.3.2 „Czy można handlować wartościami?”	54
4.3.3 „Abigale”	56
4.4 Gry symulacyjne	58
4.4.1 Kilka uwag praktycznych	58
4.4.2 Limit 20	59
4.4.3 „Pytajmy, okazując zrozumienie i szacunek”	60
4.4.4 „Derdianie”	62
4.5 Odgrywanie ról	66
4.5.1 Odgrywanie ról jako metoda	66
4.5.2 „Zgadnij, kto przyjdzie na kolację”	66
4.5.3 „Stosunki między organizacjami mniejszościowymi”	67
4.6 Rozwiązywanie problemów	69
4.6.1 „Problem dziewięciu kropek”	69
4.6.2 „Ćwiczenie z jajkiem”	71
4.6.3 „Kto ma baterie?”	73
4.7 Badania i prezentacje	75
4.7.1 „Laboratorium kulturowe”	75
4.8 Ocena	77
4.8.1 Uwagi ogólne	77
4.8.2 „Drzewo komunikacji”	78
4.8.3 „Ekspresowy skok”	80
4.9 Inne rozmaite ćwiczenia	83
4.9.1 Wprowadzenie	83
4.9.2 „Światowa sieć WWW”	83
4.9.3 „Zeznania międzykulturowe”	85
4.9.4 „Wielka gra o władzę”	87
4.9.5 „Euro-Kolej a la carte”	88
5. Warsztaty	89
5.1 Przygotowania do wymiany	89
5.2 Mniejszość i większość	91
5.3 Rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych	92
5.4 Jak zainteresować ludzi uczeniem się interkulturowym	95
Załącznik 1: Proponowany glosariusz terminów	97
Załącznik 2: Ocena pakietu szkoleniowego „Uczenie się międzykulturowe”	99
Załącznik 3: Bibliografia	101
Załącznik 4: Dalsze kroki	103



Publikowanie jakiegokolwiek materiału o uczeniu się międzykulturowym jest zawsze niezwykle trudnym zadaniem i prace nad prezentowanym pakietem szkoleniowym nie były wyjątkiem od tej reguły. Możliwość pracy nad tą tematyką ucieszyła wszystkich autorów (zob.: notki biograficzne na ostatnich stronach), ponieważ nasza współpraca stanowiła sama w sobie proces międzykulturowy.

Staraliśmy się połączyć nasze różnorodne doświadczenia i koncepcje w taki sposób, by opracować pakiet szkoleniowy, który pomoże Wam samodzielnie wyciągnąć wnioski dotyczące teorii i praktyki uczenia się międzykulturowego podczas pracy z młodzieżą i szkolenia młodzieży.

W czasie naszego pierwszego spotkania w czerwcu 1999 r. zdołaliśmy określić treść publikacji i rozdzielić obowiązki związane z pisanem poszczególnych rozdziałów. Po wymianie opinii i rozmowach o pierwszych wersjach tekstu, dalsze uwagi przekazywaliśmy pocztą elektroniczną, a następnie omawialiśmy poprawki podczas naszego drugiego spotkania w grudniu tego samego roku. Każdy rozdział opatrzone nazwiskiem/nazwiskami autora/autorów, ale w każdym z nich wykorzystano konstruktywne, krytyczne uwagi wszystkich osób uczestniczących w projekcie, także z członków komitetu redakcyjnego odpowiadającego za całą serię pakietów szkoleniowych „T-kit”.

Należy zwrócić uwagę na kilka spraw. Dość wcześnie uświadomiliśmy sobie, że w tego rodzaju publikacji można jedynie dokonać wyboru tematów spośród wielu możliwych. Ustalenie najważniejszych zagadnień, które powinny być uwzględnione w tej publikacji było trudnym zadaniem i wymagało wielu wyjaśnień i dyskusji. Tak więc, w przedstawianym pakiecie znajdziecie:

- omówienie, z kilku punktów widzenia procesu

kontekstu i znaczenia uczenia się międzykulturowego,

- streszczenie kilku teorii, które pomagają zrozumieć podstawy procesu uczenia się międzykulturowego,
- wskazówki, które pomogą opracować metodologię uczenia się międzykulturowego,
- wybór różnych rodzajów stosownych metod,
- modelowe propozycje prowadzenia warsztatów tematycznych,
- propozycje dotyczące zbierania dalszych informacji i materiałów,
- formularz oceny (ponieważ Wasze opinie będą niezwykle ważne w pracach nad kolejnymi edycjami).

Pod wieloma względami niniejszy pakiet szkoleniowy można traktować jako materiał towarzyszący publikacjom wydawanym w ramach kampanii „wszyscy różni – wszyscy równi”, a zwłaszcza „Pakietu Edukacyjnego” (Education Pack) i „Domina” (Domino). Obydwie te publikacje są bezpłatnie dostępne w formie drukowanej oraz w internetowej witrynie Europejskiej Komisji przeciw Rasizmowi i Nietolerancji.

Mamy nadzieję, że w niniejszym pakiecie znajdziecie inspirujące koncepcje i przydatne w Waszej pracy metody. Nie znajdziecie tu natomiast „ICL” – powszechnie przyjętego w języku angielskim skrótu wyrażenia „intercultural learning” – uznaliśmy, że używanie tego skrótu utrudnia jedynie zrozumienie treści.

Oczekujemy na Wasze opinie o niniejszym pakiecie szkoleniowym.

Arne Gillert, Mohamed Haji-Kella, Maria de Jesus Cascao Guedes, Alexandra Raykova, Claudia Schachinger, Mark Taylor.

1. Uczenie się międzykulturowe a wartości występujące w Europie



Uczenie się
Międzykulturowe

1

1.1 Czym jest Europa i dokąd zmierza

1.1.1 Europa: koncepcja różnorodności

Europa zawsze odgrywała istotną rolę w światowej gospodarce, polityce i historii. Obecnie Europa to nie tylko termin z dziedziny geografii czy polityki. To także szereg koncepcji, których autorami mogą być nie tylko różne instytucje europejskie, ale także mieszkańcy jej i reszty świata. Wspomniane koncepcje interpretuje się w bardzo różny sposób, ale zawsze ich trzon stanowi założenie, że Europa jest naszym wspólnym domem.

Europa była zawsze motorem postępu cywilizacyjnego, ale także kolebką rewolucji, a niestety również i miejscem, gdzie toczyły się wojny światowe.

Dziś ten tak zwany „stary kontynent” ma zupełnie nowe oblicze, a to nowe oblicze kształtuje coraz większa i stale zmieniająca się różnorodność. Różnorodność, która ma swoje korzenie w historii, a jednym z jej elementów jest kolonializm. Od czasów średniowiecza do niedawna, wiele krajów europejskich (Wielka Brytania, Portugalia, Hiszpania, Francja i inne) posiadało kolonie na różnych kontynentach. W drugiej połowie lat 50. i w latach 60. migrujących pracowników z tych kolonii zaproszono do krajów europejskich. Obecnie wielu ludzi przenosi się z jednego kontynentu na drugi – część z nich to turyści, ale znacznie więcej jest tych, którzy podróżują wbrew swej woli, bo zmuszają do tego zbyt trudne warunki życia we własnych krajach. Dziś normalną rzeczą jest to, że imigranci z Afryki Północnej mieszkają obok Francuzów, Hindusów, Anglików itp. Jeśli do tej grupy sąsiadów dodamy jeszcze Chińczyków, Romów, czarnoskórych imigrantów i uchodźców z krajów bałkańskich obraz będzie już niemal kompletny. Dzięki tej różnorodności Europa była przez stulecia blisko związana z innymi kontynentami. Jeśli dzisiaj myślimy o Europie, nie możemy pominąć tego bogactwa, którego źródłem jest odmienność współistniejących obok siebie ludzi i kultur.

Ponad dziesięć lat temu zakończyła się zimna wojna, a Europy Wschodniej i Europy Zachodniej nie oddziela już w swym dawnym kształcie żelazna kurtyna. Jednak ludzie nadal niewiele wiedzą o sobie nawzajem, o sąsiadach mieszka-

jących w budynku czy mieszkaniu obok, o kolegach i koleżankach w pracy czy o osobie siedzącej w kawiarni przy sąsiednim stoliku. Jeśli mamy mieć przed sobą wspólną przyszłość, musimy wiele się o sobie nauczyć pracować nad swymi uprzedzeniami i wyobrażeniami.

Normalnym zachowaniem każdego człowieka jest obrona własnej kultury i wartości grupy, do której należy – dlatego właśnie tak łatwo jest przypinać etykiety innym. Jednak dzisiejsza rzeczywistość wskazuje nam wszystkim wyraźnie, że niezależnie od tego, czy akceptujemy odmienność (odmienne kultury) innych ludzi wokół nas, powinniśmy znaleźć sposób pozwalający nam współistnieć w jednym społeczeństwie. Inaczej staniemy przed dylematem:

Być albo nie być

Patrząc wstecz na historię Europy, możemy zobaczyć wyraźnie, że nigdy nie było łatwo doprowadzić do akceptacji tych różnic i pokojowego współistnienia. Interesy i polityka dzielą ludzi według pochodzenia etnicznego, wyznania religijnego i innych podobnych „kryteriów”. Te podziały umożliwiają prowokowanie konfliktów i rozdzielanie władzy politycznej, społecznej i terytoriów.

Takie właśnie podłoże miała I i II wojna światowa, tzw. zimna wojna, ciągłe konflikty w Europie (w Irlandii, Hiszpanii, na Cyprze ...) i niedawne konflikty na Bałkanach i Kaukazie.

W roku 1947 przywódca Wielkiej Brytanii z okresu wojny, Winston Churchill, zapytał podczas wiecu politycznego „Czym jest dziś Europa?”, a następnie odpowiedział: „Kupą gruzów, kostnicą, wylęgarnią zarazy i nienawiści”. Jego wizja, choć „niewygodna”, nie była przerysowana. Po II wojnie światowej Europa była rzeczywistością doszczętnie zniszczona. Ale czy wyciągnęliśmy wnioski z historii? Dlaczego wizja kontynentu, jaką miał Churchill, jest dziś w niektórych częściach Europy nadal aktualna?

W tych wojnach zginęły miliony ludzi. Wielu nadal doznaje cierpień i żyje w warunkach, które nie różnią się znacznie od warunków panujących po II wojnie światowej. Inni obawiają się powrotu do swych domów, ponieważ mogą tam zostać zabici. Problem nabiera globalnego wymiaru, jeśli ludzie nie wyciągają





wniosków ze swych tragicznych doświadczeń. Jeśli stosują te same powodujące cierpienie metody. A posługują się często innymi tych, którzy sami nie są nawet stroną konfliktu.

W takich sytuacjach, obywatel Europy wierzy i ma nadzieję, że instytucje międzynarodowe mogą reagować natychmiast i rozwiązywać wszystkie problemy. Jednak większość obywateli europejskich nie odróżnia Rady Europy od Unii Europejskiej, a wśród tych, którzy odróżniają różne instytucje, niewielu zna historię, politykę i wartości, którymi kierują się te instytucje. Na rzecz pokoju w Europie działa Rada Europy, Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie oraz Unia Europejska. Warto przyjrzeć się historii i wartościom tych instytucji, a także poznać ich możliwości i ograniczenia, Dzięki temu łatwiej będzie dostrzec, jak można lepiej wykorzystywać doświadczenia i narzędzia, które te instytucje opracowały wspierać różne organizacje i instytucje krajowe i lokalne.

Ludzie nie są często świadomi tego, że sami mają, znacznie większe niż sądzą, możliwości rozwiązywania swoich problemów. Bardzo często, podejmując konkretne działania, są też w stanie znacznie skuteczniej pomóc społeczności, w której żyją. Szczególną rolę odgrywają tu organizacje pozarządowe i ludzie młodzi.

1.1.2. *Kilka słów o historii i wartościach instytucji europejskich*

5 maja 1949 r. w St. James Palace w Londynie statut Rady Europy podpisało dziesięć krajów: Belgia, Dania, Francja, Holandia, Irlandia, Luksemburg, Norwegia, Szwecja, Włochy i Zjednoczone Królestwo.

W czerwcu 2000 r. do **Rady Europy** należało już 41 państw. Celem tej instytucji jest obrona praw człowieka, demokracji i rządów prawa, propagowanie wiedzy o tożsamości i różnorodności kulturowej Europy oraz pielęgnowanie tej tożsamości i różnorodności, poszukiwanie rozwiązań problemów, przed jakimi staje społeczeństwo europejskie oraz działanie na rzecz umacniania stabilnej demokracji w Europie poprzez wsparcie polityczne, legislacyjne i konstytucyjne.

Fakt, że Rada Europy prowadzi swą działalność na całym kontynencie, świadczy o tym, jak szeroka i różnorodna jest Europa i jak istotną rolę polityczną odgrywa ta instytucja.

W roku 1950 Robert Schuman, minister spraw zagranicznych Francji, przedstawił program Jeana Monneta, którego celem było zjednoczenie europejskiego przemysłu węglowego i stalowego. „Już nie czas na puste słowa”, stwierdzono w Planie Schumana. „Jeśli pokój ma rzeczywiście mieć szansę powodzenia, najpierw musi powstać Europa.” W następnym roku do Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (EWWiS) przystąpiło sześć krajów: Belgia, Francja, Holandia, Luksemburg, Niemcy i Włochy. Oczekiwano, że przywództwo obejmie Wielka Brytania, powstrzymała ją jednak to, że przystąpienie do EWWiS pociągało za sobą ograniczenie suwerenności.

W 1955 r. przedstawiciele sześciu państw członkowskich EWWiS spotkali się na Sycylii, aby przedyskutować koncepcję szerszej unii gospodarczej. W wyniku tych dyskusji w 1957 r. powstała Europejska Wspólnota Gospodarcza, określana powszechnie jako Wspólny Rynek, co zatwierdzono formalnie podpisaniem Traktatu Rzymskiego.

Jednak w zamyśle założycieli – Monneta, Spakka, Schumana i innych – **Unia Europejska** w dalszej perspektywie niosła za sobą również obietnicę unii politycznej. W czerwcu 2000 r. do UE należało 15 państw członkowskich, 5 krajów negocjowało członkostwo, a kolejne 6 krajów zaproszono do negocjacji o członkostwie.

Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (OBWE) jest paneuropejską organizacją ds. bezpieczeństwa, której 55 państw członkowskich zajmuje obszar rozciągający się od Vancouver do Władywostoku. Przewidziana w rozdziale VIII Karty Narodów Zjednoczonych jako rozwiązanie regionalne, OBWE miała w swym regionie stanowić podstawowe narzędzie służący wczesnemu ostrzeganiu, zapobieganiu konfliktom, zarządzaniu kryzysami i przywracaniu „normalnego życia” po konfliktach w Europie.

OBWE powstała w 1975 r. pod nazwą Konferencji Bezpieczeństwa i Rozwoju w Europie (KBRE) jako forum wielostronnego dialogu i negocjacji między Wschodem i Zachodem. Podczas szczytu w Paryżu w 1990 r. wytyczono nowy kurs dla KBRE. W Karcie Paryskiej dla nowej Europy



wezvano KBRE do współuczestnictwa w procesie zarządzania historycznymi zmianami w Europie i odpowiadania na nowe wyzwania okresu, który rozpoczął po zakończeniu zimnej wojny. Podczas szczytu w Budapeszcie w 1994 r. uznano, że działalność KBRE wykracza poza granice konferencji i zmieniono jej nazwę na OBWE.

Obecnie OBWE odgrywa wiodącą rolę w działaniach na rzecz bezpieczeństwa. Ten cel realizuje z innymi organizacjami międzynarodowymi i regionalnymi oraz utrzymując bliskie kontakty z wieloma organizacjami pozarządowymi.

1.1.3. Wyzwania dla Europy

Obecnie przed Europą stoi zadanie przebudowy gospodarczej, politycznej i geograficznej. Największym wyzwaniem jest jednak utrzymanie pokoju i propagowanie stabilności w Europie. W obliczu wyzwań stają również systemy polityczne – trzeba opracować średnio- i długofalowe strategie dla realizacji tych celów oraz optymalną metodę pozwalającą różnym instytucjom współpracować ze sobą przy wdrażaniu swych koncepcji z myślą o stworzeniu Europy, w której panuje pokój.

I w końcu, choć to nie najmniej istotne, Europa musi wyznaczyć sobie nową rolę w świecie jako konstruktywny i odpowiedzialny uczestnik światowej polityki i gospodarki, który jest wyczulony

na ogólnoświatowe potrzeby i broni pewnych wartości dla dobra wszystkich ludzi na świecie. Należy pamiętać, że różne instytucje wprowadziły różnorodne narzędzia służące realizacji takich celów; wśród nich wymienić można Europejską konwencję praw człowieka, różne konwencje ramowe, programy integracyjne, środki wspierające budowę wspólnego rynku itp.

Działalność instytucji europejskich opiera się na wartościach, które odgrywają istotną rolę w tworzeniu Europy pokoju, zmniejszaniu przepaści między Wschodem i Zachodem, promowaniu uczestnictwa grup mniejszościowych w tych procesach i wspomaganii budowy międzykulturowego społeczeństwa. Wszyscy ludzie powinni w pełni i na równych prawach uczestniczyć w budowie Europy. Jest to nie tylko istotne dla polityki europejskiej. Chodzi również o stworzenie, w wymiarze na szczeblu krajowym i lokalnym, konkretnych realiów, w których ludzie mogliby uczyć się wspólnie żyć.

W niniejszej publikacji przeanalizujemy związki między uczeniem się międzykulturowym a respektowaniem praw człowieka, poszanowaniem praw mniejszości, solidarnością, równością szans, uczestnictwem i demokracją. Te wartości leżą u podłoża nie tylko idei uczenia się międzykulturowego, ale deklarują je także instytucje europejskie. Są one podstawą współpracy i integracji europejskiej. Jak sprawić, by te wartości stały się także wartościami obywateli europejskich?



1.2. Nowe punkty wyjścia

W tej pełnej wyzwań sytuacji nowe zjawiska i zachodzące zmiany określają aktualne realia kulturowo zróżnicowanej i stale związanej z pozostałymi kontynentami. Europy, która jest tak. Wydaje się, że te zjawiska i zmiany wymagają perspektywy międzykulturowej, szczególnie w kontekście postępującej globalizacji. Są to nowe punkty wyjścia, same w sobie stanowiące wyzwanie. Mogą one też stać się niezbędnymi katalizatorami dialogu kulturowego zarówno w obrębie Europy jak i z innymi częściami świata.

Jedna Europa: integracja różnorodności?

Po upadku „żelaznej kurtyny” kraje europejskie ponownie zbliżają się do siebie. Polityczne, religijne i gospodarcze podziały wywoływały w przeszłości różne, czasem sprzeczne, wydarzenia, zwłaszcza w stosunkach między Wschodem a Zachodem. Omawianie tych doświadczeń jest zadaniem złożonym i trudnym – możliwości porozumienia na płaszczyźnie politycznej i kulturowej są często ograniczone. Te działania muszą zatem koncentrować się na dokładnym rozważeniu wszystkich konsekwencji – kulturowych, religijnych, społecznych, gospodarczych i politycznych. Proces zbliżania się do siebie w Europie może stwarzać szansę rozszerzenia dialogu między obywatelami różnych krajów, uczenia się od innych i wzbogacania innych, jak również – w szerszych kategoriach – nowego zdefiniowania naszych stosunków z resztą świata.

Czy możliwy będzie otwarty dialog o przeszłości i teraźniejszości (również o nieprzyjemnych doświadczeniach), napięciach na tle ideologicznym i różnych innych doświadczeniach? Czy będziemy dążyć do integracji na równych prawach dla wszystkich? Jak możemy stworzyć tę przestrzeń, w której będziemy spotykać się, by wyrażać swoje obawy i nadzieje, by lepiej poznać się nawzajem? Jak my, obywatele, możemy uczestniczyć i angażować się w dialog w procesie budowania Europy? Czy Europa „zjednoczona” pozostanie Europą różnorodności, w której ceni się odmienność? Czy „zjednoczona” Europa stanie się w końcu Europą otwartą na kultury z całego świata?

Globalizacja: zjednoczenie czy ujednoclenie?

Postępujący proces globalizacji w sferze gospodarczej powoduje zmiany we wszystkich sferach życia człowieka – w wymiarze indywidualnym, społecznym i kulturowym. Wydaje się, że odpowiedzialność indywidualna zwiększa się, a równocześnie zanika. Pogłębia się przepaść między bogatymi i ubogimi, ale mniej widoczne są skutki wzajemnego oddziaływania tych dwóch grup. Makler w Nowym Jorku może nieświadomie przesądzić o przeżyciu dziecka w slumsach Kuala Lumpur, natomiast odwrotna sytuacja jest mniej prawdopodobna. Trudniej jest też wyśledzić przyczyny zdarzeń. Zacieśniają się wzajemne więzi w świecie, wspólnie przecież świętujemy takie imprezy kulturalne, jak mistrzostwa świata w piłce nożnej. Czas i przestrzeń tracą swe znaczenie. Rozwój technologii komunikacyjnej zbliża nas do siebie, pozwala nam rozszerzać naszą wiedzę, choć niekoniecznie wiąże się to z rozwijaniem zdolności do integrowania tej wiedzy. Sposób radzenia sobie z ową złożoną dynamiką ma różne konsekwencje.

Czy szerszy dostęp do mediów pogłębi poczucie solidarności? Czy świat połączony Internetem będzie promował demokrację i prawa człowieka? Czy pogłębiona wiedza może zmienić historię? Czy będziemy potrafili wykorzystać całą tę wiedzę jako punkt wyjścia do bliskich spotkań i nowych rozwiązań? Czy Coca Cola, telewizja satelitarna i MacDonald staną się w niedalekiej przyszłości artefaktami naszej kultury? Jakie wstępne warunki muszą być spełnione, aby w świecie, w którym postępuje globalizacja, stymulować pluralizm i współistnienie różnych wzorców kulturowych? Czy istnieje szansa stworzenia „światowej wspólnoty”, w której każdy znalazłby miejsce dla siebie i mógłby przyzwyciężyć? Kto dominuje w gospodarce i sieci? Czy zmiana w postrzeganiu czasu i przestrzeni zmienia kulturę?

Nowe społeczeństwa: wielo- czy międzykulturowe?

Obecnie ludzie z różnych środowisk kulturowych żyją często razem w jednym społeczeństwie. Do migracji między wieloma krajami przyczynia się z jednej strony większa podaż informacji i mobilność, a z drugiej – niesprawiedliwe warunki polityczne i gospodarcze. Do Europy migruje jednak mniej osób niż na inne kontynenty. Im więcej granic likwidujemy, tym bardziej bronimy się przed innymi (niektórzy podaliby tu przykład traktatu



z Schengen). Hasło „Już dość cudzoziemców” staje się polityką. Zaczynamy dzielić cudzoziemców na „dobrych” i „złych”, a przyczyny migracji na „uzasadnione” i „nieuzasadnione”. Wiele naszych społeczeństw znajduje nowe – lub nie tak nowe – sposoby radzenia sobie z migracją: podmiejskie getta, segregacja, rasizm, wykluczenie. Debatuje się o możliwych sposobach współżycia. Staramy się odpowiedzieć na pytanie, czy ludzie z różnych kultur mogą po prostu żyć obok siebie w wielokulturowych społeczeństwach bądź czy możliwe jest istnienie „międzykulturowego społeczeństwa” z głębokimi interakcjami i wszystkimi ich konsekwencjami.

Jak spotkanie różnych kultur wpływa na nas indywidualnie? Czy będziemy potrafili poradzić sobie z codzienną różnorodnością wokół nas? Czy możemy nauczyć się cenić te różnice? Czy istnieje szansa stworzenia pluralistycznych form współistnienia w najbliższym sąsiedztwie, miastach i krajach? Czy różne kultury mogą współistnieć, opierając to współistnienie na ciekawości, wzajemnej akceptacji i szacunku? Jakie procesy będą niezbędne dla osiągnięcia tego celu? Jakie trudności napotkamy?

Tożsamości: obywatel kraju czy świata?

Te nowe społeczeństwa – pluralistyczne i wielokulturowe – rodzą niepewność. Znikają tradycyjne kulturowe punkty odniesienia, a coraz większą różnorodność można postrzegać jako zagrożenie dla tego, co nazywamy naszą tożsamością. Najważniejsze elementy i punkty odniesienia naszej tożsamości: naród, terytorium, przynależność religijna, ideologia polityczna, zawód, rodzina – szybko zmieniają lub tracą znaczenie. Tradycyjne wzorce przynależności rozpadają się, a następnie łączą ze sobą, by stworzyć nowe formy kultury. Jesteśmy więc znów jak „nomadzi” – poszukujemy nowych punktów odniesienia, które mają coraz bardziej zindywidualizowane podstawy. Rozrastają się takie ideologicznie zamknięte grupy, jak sekty, odżywa nacjonalizm a odpowiedzialność przesuwa się na „silnych przywódców”. Niestabilna sytuacja gospodarcza, pogłębiająca się niesprawiedliwość społeczna i polaryzacja przyczyniają się do niepewności. Porozumienie w wymiarze globalnym ze swymi niejasnymi konsekwencjami konkuruje często z potrzebą przynależności do określonej, jasno zdefiniowanej grupy.

Co będzie podstawą określania naszej tożsamości w tym zmieniającym się świecie? Jakie możemy znaleźć punkty odniesienia i znaki orienta-

cyjne? Jak zmieniać się będzie pojmowanie tożsamości? Czy, obcując z innymi, będziemy potrafili stworzyć otwartą koncepcję swego życia, zakładającą ciągły dialog i zmiany poprzez obcowanie z innymi? Czy będziemy mogli odzyskać wiarę w nasze kulturowe punkty odniesienia, a równocześnie mieć poczucie globalnej odpowiedzialności i przynależności jako obywatele Europy i świata?

Władza: mniejszości i większości

W zróżnicowanym świecie, w którym podkreślamy istniejące między nami różnice, istotną rolę odgrywa kwestia władzy. Istotne jest to, czy należymy do silniejszej czy słabszej grupy, czy nasze wzorce kulturowe są wzorcami większości, czy też mniejszości. W tej sytuacji powstają nowe konflikty bądź odżywają stare, a przynależność do wspólnot religijnych czy etnicznych staje się przyczyną przemocy i wojen zarówno między krajami i regionami, jak i w obrębie poszczególnych krajów i regionów. Mówiono już o „zderzeniu cywilizacji” i „wojnie kultur”. Wiele krzywd wyrządzono w przeszłości i stale łamie się prawa człowieka. Nie respektuje się różnorodności na zasadach równoprawnienia a większość zawsze wykorzystywała władzę nad mniejszością. Dziś staramy się chronić prawa mniejszości.

Czy te prawa uznamy kiedykolwiek za „normalne”, a uznanie kulturowej różnorodności pozwoli nam żyć w pokoju i wzajemnie wzbogacać swe życie? Czy możemy odnaleźć siebie dzięki spotkaniom z odmiennością, nie krzywdząc i nie zastraszając przy tym siebie nawzajem? Czy zrozumiemy, że świat jest dość duży, by znalazło się w nim miejsce dla wszystkich kultur? Czy będziemy potrafili wynegocjować wspólną definicję praw człowieka? I w końcu – czy Europa będzie potrafiła wyciągnąć wnioski z jej wcześniejszych i aktualnych stosunków z innymi kontynentami, a także z rozlewem krwi, do którego doszło właśnie dlatego, że nie potrafimy radzić sobie z różnorodnością?

Wszystkie te skrótowe uwagi i pytania splatają się we wspólny system wzajemnych zależności, tworząc złożoną rzeczywistość, która wykracza daleko poza te kilka powyższych linijek. Polityka styka się z kulturą, kultura z gospodarką i odwrotnie. Wszystkie te zagadnienia rodzą pytania skierowane do każdego z nas, a nie zawsze można znaleźć na nie odpowiedzi

Jak możemy przyczynić się do stworzenia Europy i świata, w których chcielibyśmy żyć?



Uczenie się międzykulturowe jako jedno z możliwych rozwiązań

Oczywiście ani przedstawione tu poglądy o istniejących tendencjach, ani też stawiane pytania nie mają neutralnego charakteru. Opierają się one na wartościach, które reprezentują i do których zmierzają instytucje europejskie, a zatem przekazują one pewną wizję polityczną w tym sensie, że my – jako poszczególne osoby kontaktujące się z innymi – jesteśmy równocześnie obywatelami żyjącymi razem w określonej społeczności i stale oddziałującymi na siebie. W związku z tym wspólnie odpowiadamy za to, czym są nasze społeczeństwa.

Brak pokoju oznacza wojnę. Czy brak wojny automatycznie oznacza pokój? Jak definiujemy pokój? Czy chodzi tylko o to, „byś Ty nie krzywdził mnie, a wtedy ja nie skrzywdzę Ciebie”? Czy też chodzi o coś więcej, czy mamy inną wizję wspólnego życia? Jeśli przyznamy, że wzajemne zależności dzisiejszego świata dotyczą i angażują nas wszystkich, będziemy musieli poszukać nowych sposobów współżycia oraz nauczyć się widzieć w drugim człowieku kogoś, kto z całą swą odmiennością zasługuje na głęboki szacunek.

„Uczenie się międzykulturowe” jest jednym z narzędzi, które pomoże nam zrozumieć złożoność dzisiejszego świata dzięki nieco lepszemu zrozumieniu innych i samych siebie. Ponadto,

może ono być jednym z kluczy „otwierających drzwi” do nowego społeczeństwa. „Uczenie się międzykulturowe” pozwoli nam lepiej radzić sobie ze współczesnymi wyzwaniami. Możemy przyjąć, że przygotowuje nas nie tylko do tego, byśmy sprostali aktualnej rzeczywistości, ale także byśmy radzili sobie z potencjalnymi zmianami, a to może pozytywnie wpłynąć na nasze społeczeństwa. Nasza „zdolność do międzykulturowego uczenia się” jest dziś bardziej potrzebna niż kiedykolwiek.

W tym kontekście uczenie się międzykulturowe jest procesem indywidualnego rozwoju, który pociąga za sobą pewne konsekwencje dla społeczności. Taki proces zawsze skłania nas do zastanowienia się, dlaczego chcemy w nim uczestniczyć, jakie mamy wizje i co chcemy osiągnąć w efekcie tego procesu. Jeśli uznamy, że uczenie się międzykulturowe to nie tylko „prywatna zdobycz” czy luksus dla tych nielicznych osób, które pracują w środowisku międzynarodowym, zrozumiemy, że jest ono również istotne, aby funkcjonować w społeczeństwie.

Mamy nadzieję, że uczenie się międzykulturowe – i ta publikacja – przyczynią się do tego, że odważycie się znaleźć przynajmniej kilka odpowiedzi na postawione w niej pytania. Uczenie się międzykulturowe może Wam ułatwić radzenie sobie z napotkanymi wyzwaniami i zachęcić do marzeń o innym społeczeństwie, a z pewnością skłoni Was do postawienia nowych pytań.



1.3. Młodzież i uczenie się międzykulturowe – wyzwania

Młodzi ludzie przeżywają na ogół własne doświadczenia bardzo intensywnie i są otwarci na wszelkiego rodzaju zmiany. Są oni często materialnie i społecznie zależni od innych oraz szczególnie wrażliwi na warunki, w jakich przychodzi im żyć. To właśnie oni często pierwsi tracą lub zyskują w wyniku określonych wydarzeń. Wystarczy spojrzeć na rosnące bezrobocie w Niemczech czy cudy/katastrofy gospodarcze w Rosji – korzystne i niekorzystne skutki odczuwa przede wszystkim młodzież.

To właśnie młodzi ludzie wyrażają swe poparcie dla globalnej kultury, nosząc dzinsy i urządzając huczne imprezy, oni wspinali się pierwsi na Mur Berliński. Studiują za granicą bądź emigrują, przekraczają granice z ważnym paszportem lub nielegalnie, w małych niebezpiecznych łódkach. I dlatego właśnie są najbardziej otwarci na procesy uczenia się międzykulturowego, najchętniej nawiązują kontakty z innymi, odkrywają i badają różnorodność.

Jednak życie w bardzo różnych warunkach nie zawsze stwarza odpowiednie ramy dla wartościowych, lecz trudnych, procesów uczenia się międzykulturowego. Gdy mówimy o uczeniu się międzykulturowym i pracy z młodzieżą, mówimy o młodych ludziach pochodzących z różnych środowisk i mających za sobą złożone i zróżnicowane doświadczenia, a to oznacza konieczność konfrontowania się z różnymi zjawiskami, które mogą ze sobą kolidować.

Poniżej przedstawiamy pewne ogólne tendencje opierając się na naszych doświadczeniach w pracy z młodzieżą oraz wyniki badań socjologicznych i badań nad młodzieżą. Pamiętajcie, że są to jedynie wskazówki i nie będą one odpowiadały każdemu. Przedstawiliśmy tu z jednej strony różne nowe zjawiska i zmiany w społeczeństwie, które dotyczą młodych ludzi, a z drugiej strony, związki – a często również „kolizje” – między tymi zjawiskami i zmianami a najważniejszymi elementami uczenia się międzykulturowego (te kwestie zostały również zilustrowane i wyjaśnione w kolejnych rozdziałach dotyczących teorii i edukacyjnych zasad uczenia się międzykulturowego).

- Współczesna kultura kładzie nacisk na przyspieszone tempo, silne uczucia i natychmia-

stowe wyniki, przedstawiając świat jako szereg intensywnych zdarzeń nie mających ciągłości. Ta zbyt duża dawka emocji kontrastuje z potrzebą uzyskania racjonalnych wyjaśnień. Uczenie się międzykulturowe to ciągły i powolny proces pełen wzlotów i upadków. Dotyczy on zarówno rozsądku i uczuć, jak i ich znaczenia dla naszego życia.

- Edukacja młodych ludzi jest przeważnie ukierunkowana na odpowiedzi i oferuje gotowe koncepcje, proste wzorce wyjaśnień. Media i reklama działają na zasadzie uproszczeń, pogłębiają stereotypy i z góry przyjęte opinie czy uprzedzenia. Uczenie się międzykulturowe koncentruje się na różnorodności i odmienności, pluralizmie, złożoności i otwartych pytaniach, a także refleksji i zmianie.
- Gdy adresatami działań są młodzi ludzie jako konsumenci, nadrzędnym priorytetem jest zaspokojenie indywidualnych – głównie materialnych – potrzeb. Promuje się bardzo szczególny rodzaj wolności: „przeżycie najlepiej przystosowanych”. Niepewność w życiu zawodowym i niepewność co do sytuacji materialnej zaostrzają konkurencję. Uczenie się międzykulturowe jest ukierunkowane na Ciebie i mnie, stosunki między ludźmi i solidarność, poważne traktowanie innych.
- Młodzież znajduje coraz mniej punktów odniesienia w całym dorosłym życiu; doświadczenia życiowe i postrzeganie rzeczywistości mają charakter fragmentaryczny. Ludzie pragną harmonii i stabilności. Uczenie się międzykulturowe jest skoncentrowane na budowaniu i zmienianiu indywidualnej tożsamości, dostrzeganiu zmian znaczeń, akceptowaniu napięć i sprzeczności.
- Społeczeństwo oferuje młodym ludziom niewiele wzorców i pozostawia im niewielką przestrzeń, w której mogliby wyrażać i stymulować odmienną, domagać się prawa do bycia innymi i postępowania w inny niż pozostali sposób, zdobywać wiedzę na temat równości szans, a nie dominacji. Uczenie się międzykulturowe kładzie nacisk na odmienną, różnorodną sytuację życiową i relatywizm kulturowy.
- Młodzież czuje się dość bezradna w życiu publicznym. W dzisiejszej złożonej rzeczywistości trudno jest określić, jakie są polityczne obowiązki obywatelskie i jakie możliwości uczestnictwa w polityce ma jednostka. Uczenie się międzykulturowe koncentruje się na demokracji i zaangażowaniu obywatelskim; zakłada sprzeciw wobec prześladowań, wykluczenia i mechanizmów je wspierających.





- W dyskusjach politycznych i publicznych często upraszcza się fakty i rzadko docieka się przyczyn. „Historyczna pamięć”, jaką przekazuje się młodym ludziom, jest krótka i jednostronna. Z tych dwóch względów młodzież nie jest przygotowana do tego, by sprostać złożonej rzeczywistości. W uczeniu się międzykulturowym zajmujemy się pamięcią, zapamiętywaniem i „przewycięzaniem” wspomnień z myślą o nowej przyszłości. Uczenie się międzykulturowe w kontekście europejskim oznacza również głęboką refleksję nad stosunkami między Wschodem i Zachodem oraz gotowością do rozpoczęcia prawdziwego dialogu na temat naszej wspólnej i odmiennej historii.

Można by powiedzieć wiele więcej. Przedstawione trendy mogą wyglądać i być odbierane inaczej w różnych krajach i realiach społecznych; nie jest

to ani ich pełny obraz, ani ich wyczerpująca lista. Te zjawiska skłaniają nas jednak do zastanowienia się nad sytuacją naszych społeczeństw oraz nad tym, jaki związek z nimi ma uczenie się międzykulturowe, a zwłaszcza jak rozumie to młodzież.

Procesy uczenia się międzykulturowego młodzieży powinny być głęboko osadzone w rzeczywistości, w której młodzi ludzie żyją. W zaplanowanej sytuacji, w której przebiega uczenie się międzykulturowe, należy zatem uwzględnić i połączyć sprzeczne tendencje. Jeśli będziemy mówić o nich otwarcie, mogą one stać się potencjalnymi punktami wyjścia do szczerego dialogu międzykulturowego.

Współczesne realia stawiają wyzwania przed młodzieżą, przed Europą i przed uczeniem się międzykulturowym. Ale właśnie dlatego trzeba nad tym pracować.

2. Koncepcje uczenia się międzykulturowego



Uczenie się
Międzykulturowe

2.1. Wprowadzenie

Pisanie o koncepcjach uczenia się międzykulturowego jest samo w sobie doświadczeniem międzykulturowym. Różne idee kryjące się za tym jednym pojęciem wiele mówią o historii osób, które je opracowały.

Z kolei wybór określonych koncepcji, spośród różnych możliwych, i komentarz do wybranych koncepcji, mówią chyba więcej o historii i preferencjach autora/autorów niż o samym uczeniu się międzykulturowym.

Z tych względów w niniejszym rozdziale nie zamierzamy odkryć jakiejś „prawdy” o uczeniu się międzykulturowym, staramy się natomiast dokonać – w sposób nieuchronnie stronniczy – przeglądu kilku różnych teorii i koncepcji, które są związane z uczeniem się międzykulturowym.

Podobnie, jak w wielu innych omawianych tu teoriach, używa się pewnych specjalistycznych terminów i wyrażań. Teorie, w których używa się takich sformułowań, zostały zaprezentowane celowo – nie po to, by Was przerazić, lecz by wyposażać Was w odpowiednią terminologię.

Ludzie używają ich często, gdy mówią o uczeniu się międzykulturowym. Przedstawione teorie stanowią podstawę tego, czym Wy zajmujecie się pewnie w praktyce już od dłuższego czasu.

Termin „uczenie się międzykulturowe” można definiować na różnych poziomach. Na bardziej dosłownym poziomie uczenie się międzykulturowe odnosi się do indywidualnego procesu zdobywania wiedzy, kształtowania postaw czy zachowań, które są związane ze wzajemnym oddziaływaniem różnych kultur.

Jednak bardzo często uczenie się międzykulturowe postrzegane jest w szerszym kontekście, a wtedy to pojęcie odnosi się zarówno do sposobu, w jaki ludzie z różnych środowisk mogą żyć obok siebie w pokoju, jak i do procesu, który jest niezbędny, aby zbudować takie społeczeństwo.

W tym kontekście „uczenie się” odnosi się w mniejszym stopniu do czysto indywidualnego poziomu, nacisk kładzie się na otwartość tego zmierzającego do stworzenia „międzykulturowego” społeczeństwa procesu.

Termin „uczenie się międzykulturowe” zostanie tu przeanalizowany pod kątem jego różnych komponentów i interpretacji.

2.2. Uczenie się

Czym jest „uczenie się”?

Uczenie się zdefiniowano w angielskim słowniku Oxford Advanced Learner's of Current English Dictionary jako „zdobywanie wiedzy lub umiejętności poprzez naukę, praktykę lub w procesie nauczania”. Przyjmując tę bardzo ogólną definicję za punkt wyjścia, uczenie się można omawiać w różnych ujęciach.

Uczenie się na różnych poziomach

Uczenie się przebiega na trzech różnych, lecz wzajemnie powiązanych poziomach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

Uczenie się poznawcze oznacza zdobywanie wiedzy lub przyswajanie przekonań: wiemy, na przykład, że 3 plus 3 równa się 6, że Ziemia ma kształt piłki albo że do Rady Europy należy obecnie 41 państw członkowskich.

Uczenie się emocjonalne jest pojęciem nieco trudniejszym do zrozumienia. Spróbujcie spojrzeć wstecz i przypomnieć sobie, jak uczuliście się wyrażać swoje uczucia i jak te uczucia zmieniły się z upływem czasu. To, czego obawialiście się dwadzieścia lat temu, może już dziś nie wzbudzać w Was lęku; osoby, których najbardziej nie lubiliście, mogą dziś być Waszymi najlepszymi przyjaciółmi itd.

Uczenie się zachowań odnosi się do tych aspektów uczenia się, które widzimy: umiejętności wbicia prosto gwoźdźcia w deskę, pisania długopisem, jedzenia pałeczkami czy powitania kogoś we „właściwy” sposób.

Prawdziwy proces uczenia się obejmuje te trzy poziomy – poziom poznawczy, poziom emocjonalny i poziom zachowań. Jeśli chcecie nauczyć się jeść pałeczkami, musicie nauczyć się je trzymać i wykonywać nimi odpowiednie ruchy. Ale ta nauka nie przyniesie trwałych efektów, jeśli nie „nauczycie się lubić” jedzenia pałeczkami – a przynajmniej nie dostrzeżecie zalet tej techniki jedzenia.

Uczenie się jako proces (nie)ustrukturywany

Uczyć się można przypadkowo lub w wyniku zaplanowanego procesu. Jeśli spojrzymy wstecz, uświadomimy sobie, że wielu rzeczy



2



nauczyliśmy się z doświadczeń, w które zaangażowaliśmy się nie po to, by nauczyć się czegoś. Niemniej, uczenie się oznacza przeważnie pewien ustrukturuwany, a przynajmniej celowy proces. Nie nauczymy się niczego z przypadkowego doświadczenia, jeżeli nie zechcemy go przemyśleć.

Ustrukturuwane procesy wykorzystuje się w celu ułatwienia nauki, zarówno w systemach kształcenia nieformalnego, jak i systemach kształcenia formalnego. W momencie, gdy sięgnęliśmy po ten pakiet szkoleniowy, aby zastanowić się nad tym, jak najlepiej podejść do uczenia się międzykulturowego w pewnej grupie, zaangażowaliśmy się zapewne w proces uczenia się, który ma charakter ustrukturuwany, a nie czysto przypadkowy. Przykładami ustrukturuwanych procesów uczenia się międzykulturowego są doświadczenia związane z uczeniem się podczas kursów szkoleniowych, seminariów, spotkań grupowych, warsztatów, wymian itp.

Role w uczeniu się

Uczenie się wiąże się także z rolami. Nauka w szkole jest dla większości dzieci jednym z pierwszych doświadczeń zakładających uczenie się w sposób ustrukturuwany, a odbywa się ona w układzie ról nauczyciel-uczeń. Natomiast dla większości osób, które uczestniczą w kształceniu nieformalnym, oczywiste jest, że nauka może w sposób bardzo efektywny odbywać się na zasadzie procesu dwutorowego, w którym jedni uczą się od drugich w procesie interakcji. W rzeczywistości uczymy się stale, ale wielu ludzi nie myśli o sobie jako uczniach i – czasem nieświadomie – woli rolę nauczyciela. Jednym z wyzwań, jakie stają przed każdą osobą zajmującą się kształceniem nieformalnym w momencie rozpoczynania pracy z nową grupą, jest stworzenie atmosfery otwartości na uczenie się od siebie nawzajem – i, jeśli wolno wtrącić osobistą uwagę, czasem chciałbym, aby to wyzwanie podejmowali w klasie również ci, którzy prowadzą kształcenie formalne.

Metody uczenia się

Jeśli myślimy o uczeniu się jako ustrukturuwanym procesie, warto przyrzeć się metodom uczenia się w trakcie jego trwania. Naukowcy dowiedli wielokrotnie, że ludzie uczą się najlepiej na skutek swoich doświadczeń – w sytuacjach wymagających zaangażowania procesów: poznania, emocji i działania. Jeśli chcemy stworzyć warunki do uczenia się, powinniśmy zaproponować metody, które umożliwią doświadczanie i refleksję na wszystkich tych trzech poziomach. W dalszych częściach niniejszego pakietu szkoleniowego proponujemy metody i metodologię uczenia się międzykulturowego.

2.3. Czym jest kultura? I co w związku z tym oznacza termin „międzykulturowy”?

Drugim składnikiem wyrażenia „uczenie się międzykulturowe” jest kultura. Wszystkie koncepcje dotyczące uczenia się międzykulturowego opierają się bezpośrednio lub pośrednio na koncepcji i pojęciu kultury. Wspólnym elementem tych wszystkich koncepcji jest to, że kultura postrzegana jest w nich jako coś, co zostało stworzone przez człowieka. Kulturę określa się jako „oprogramowanie”, którego ludzie używają w codziennym życiu. Powszechnie przyjmuje się, że kultura odnosi się do przyjętych przez ludzi podstawowych aksjomatów, wartości i norm. Koncepcje kultury są przedmiotem wielu teoretycznych oraz praktycznych sporów i dyskusji.

Czy kultura musi być związana z grupą ludzi, czy też istnieje „kultura indywidualna”?

Jakie są elementy kultury?

Czy można narysować „kulturową mapę” świata?

Czy kultury zmieniają się? Dlaczego i jak?

Jak silny jest związek kultury z faktycznymi zachowaniami jednostek i grup?

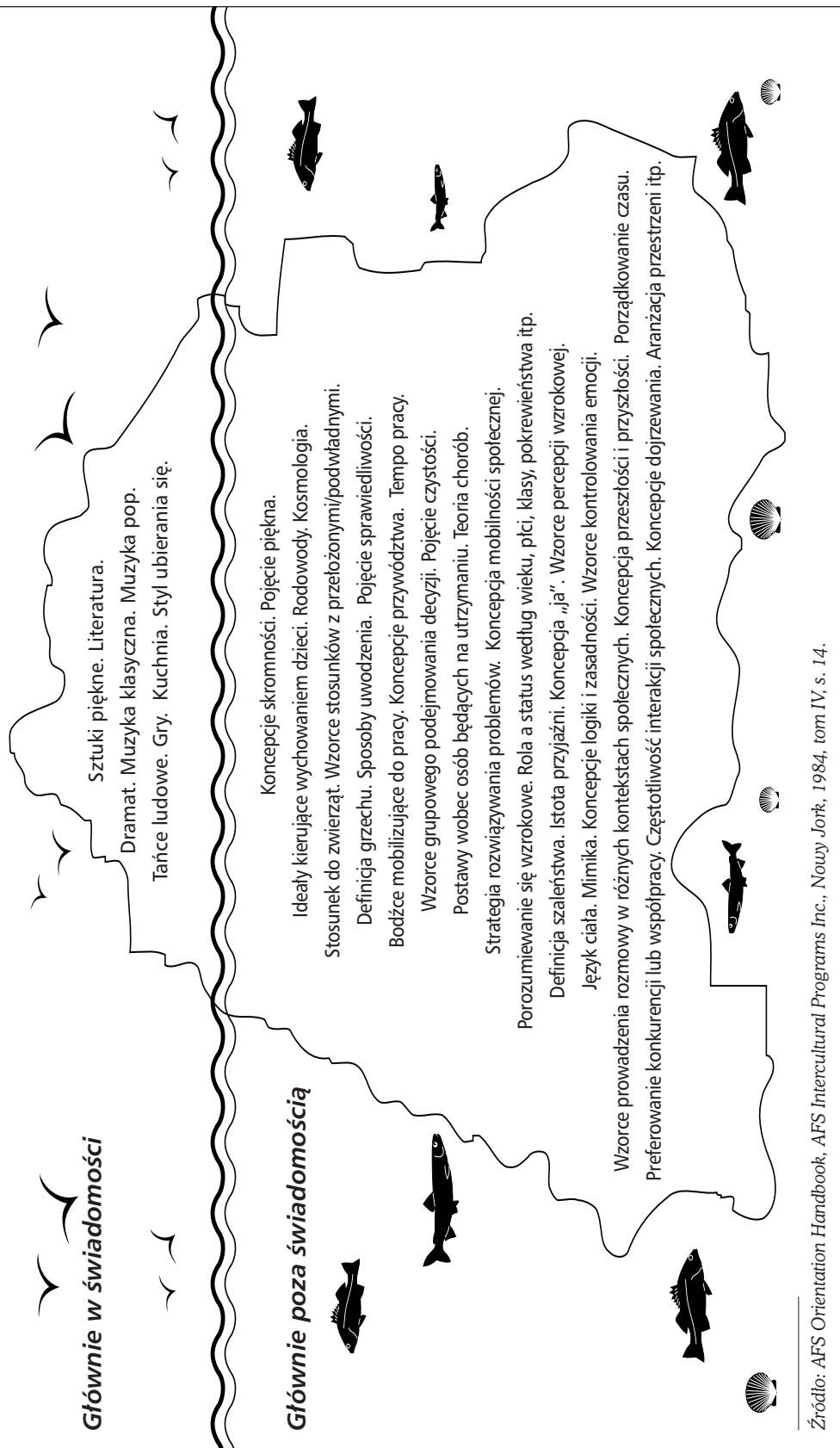
Czy jedna osoba może mieć kilka środowisk kulturowych – i co z tego wynika?

Jak elastyczna jest kultura, w jakim stopniu jest otwarta na indywidualne interpretacje?

Bardzo często analizowanie kultury implikuje analizę wzajemnego oddziaływania kultur. Wielu autorów twierdzi, że gdyby nie istniało wiele kultur, a tylko jedna, w ogóle nie myślelibyśmy o kulturze. Fakt istnienia kultury uświadamiamy sobie dzięki temu, że dostrzegamy różnice w sposobie myślenia, odczuwania i działania ludzi. Jeśli zatem myślimy o kulturze, nie możemy myśleć o jednej „kulturze”, lecz o „kulturach”. W związku z tym warto w niniejszym rozdziale przejść od koncepcji, które koncentrują się głównie na samej kulturze, do koncepcji, których autorzy interesują się bardziej wzajemnym oddziaływaniem kultur i doświadczeniami międzykulturowymi.

Termin „międzykulturowy” zastępuje się czasem terminami „interkulturowy” czy „ponad-kulturowy” bądź „wielokulturowy”. Dla niektórych autorów te terminy mają identyczny zakres, inni natomiast przypisują im zupełnie odmienne znaczenia. Te różnice omówiono w dalszych częściach niniejszego rozdziału.

Rys. 1: Koncepcja kultury jako góry lodowej



Źródło: AFS Orientation Handbook, AFS Intercultural Programs Inc., Nowy Jork, 1984, tom IV, s. 14.



2.4. Poglądy na kulturę

2.4.1. Model kultury jako góry lodowej

Jednym z najbardziej znanych modeli kultury jest model góry lodowej. Koncentruje się on na elementach, które tworzą kulturę oraz na tym, że część z tych elementów jest wyraźnie widoczna, natomiast inne trudno jest odkryć.

W koncepcji leżącej u podstaw tego modelu zakłada się, że kulturę można przedstawić obrazowo jako górę lodową: powyżej poziomu wody można zobaczyć jedynie bardzo niewielką część tej góry. Czubek ów wspiera się na znacznie większej, ale niewidocznej części znajdującej się poniżej poziomu wody. Niemniej, ta dolna część góry lodowej stanowi potężny fundament, tego co znajduje się powyżej.

W kulturze istnieją pewne widoczne elementy, np. architektura, sztuka, kuchnia, muzyka czy język. Trudniej natomiast dostrzec potężne fundamenty tej kultury: historię grupy ludzi, którzy należą do danej kultury, ich normy, wartości, podstawowe założenia dotyczące przestrzeni, przyrody, czasu itp.

Z modelu góry lodowej wynika, że widoczne elementy kultury są jedynie odzwierciedleniem tych niewidocznych. Model ten pokazuje nam również, jak trudno jest czasem zrozumieć ludzi z innych środowisk kulturowych, a dzieje się tak dlatego, że możemy dostrzec jedynie widoczne elementy „ich góry lodowej”, natomiast nie jesteśmy w stanie zobaczyć od razu fundamentów, na których opierają się postrzegane przez nas zjawiska.

Z drugiej strony, model góry lodowej pozostawia szereg postawionych wyżej pytań bez odpowiedzi. Przeważnie jest on punktem wyjścia do bardziej dogłębnej analizy kultury. Jest podstawą pierwszej koncepcji, która przedstawia obrazowo przyczyny powodujące trudności ze zrozumieniem i „zaobserwowaniem” zjawisk kultury.

Możliwość wykorzystania „Modelu góry lodowej” w pracy z młodzieżą

Model góry lodowej koncentruje naszą uwagę na ukrytych aspektach kultury. Przypomina nam o tym, że w zbliżeniach międzykulturowych podobieństwa, które dostrzegamy na pierwszy rzut oka, mogą opierać się na zupełnie innych założeniach dotyczących rzeczywistości. Wśród ludzi młodych różnice kulturowe są czasem mniej oczy-

wiste: na całym świecie młodzież nosi dżinsy, słucha muzyki pop i musi mieć dostęp do poczty elektronicznej. Uczenie się międzykulturowe oznacza zatem, że musimy najpierw uświadomić sobie, co kryje dolna część naszej własnej góry lodowej, żebyśmy potem potrafili rozmawiać o tym z innymi, a dzięki temu lepiej rozumieli się wzajemnie i znaleźli wspólną płaszczyznę porozumienia.

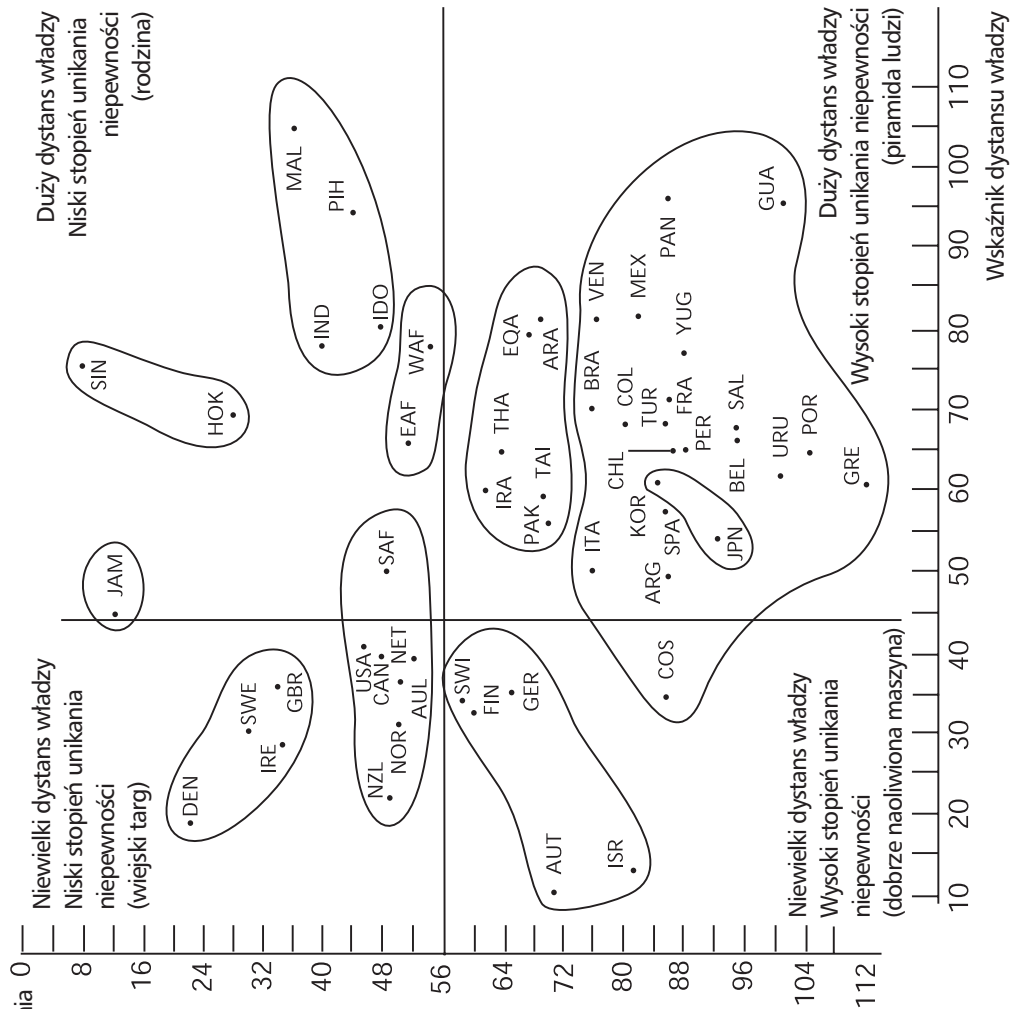
2.4.2. Model wymiarów kultury Geerta Hofstede'a

Koncepcja kultury Geerta Hofstede'a opiera się na najszerszych empirycznych badaniach dotyczących różnic kulturowych, jakie kiedykolwiek przeprowadzono. W latach 70. firma IBM (już wówczas działająca w bardzo wielu krajach) zwróciła się do Hofstede'a po poradę w związku z tym, że pomimo wielu podjętych przez IBM prób wprowadzenia wspólnych procedur i norm w zakładach na całym świecie, nadal istniały ogromne różnice w sposobie funkcjonowania fabryk np. w Brazylii i Japonii.

Hofstede zbadał różnice funkcjonowania zakładów IBM. Podczas kilku etapów badań, włącznie z pogłębionymi wywiadami i ankietami wysłanymi do wszystkich pracowników IBM na świecie, starał się dokładnie określić różnice występujące w wytypowanych miejscach. W związku z tym, że pracownicy IBM we wszystkich zakładach mieli mniej więcej takie samo wykształcenie i takie same były struktury organizacji, zasady i procedury, Hofstede doszedł do wniosku, że wszelkie różnice pomiędzy poszczególnymi zakładami musiały mieć źródło w kulturze pracowników zatrudnionych w określonym zakładzie, a tym samym decydowała o nich, w dużej mierze, kultura danego kraju. Hofstede określa kulturę jako „kolektywne programowanie umysłu, w wyniku którego odróżnia się członków jednej grupy ludzkiej od członków innych grup”.

Po kilku etapach badań Hofstede zredukował różnice kulturowe do czterech podstawowych wymiarów. Stwierdził też, że wszystkie pozostałe różnice można zaklasyfikować do jednego lub kilku z tych czterech podstawowych wymiarów. Wyodrębnione wymiary określił jako: dystans władzy, indywidualizm/kolektywizm, męskość/kobiecość i unikanie niepewności. Po przeprowadzeniu dodatkowych badań dodał wymiar, nazwany przez niego „orientacją czasową”.

Dystans władzy wyznacza stopień akceptacji przez społeczeństwo faktu że władza w instytucjach i organizacjach rozdzielana jest między jednostkami nierówno. Dystans władzy odnosi się do



Rys. 2: Pozycja 50 krajów i 3 regionów według wymiaru dystansu władzy i unikania niepewności

Źródło: Geert (1991) *Cultures and organisations: software of the mind*, Londyn, 1991, s. 141, Prawa autorskie (c) Geert Hofstede, przedruk za zgodą autora.



hierarchii oraz do tego co uważa się za normalny proces podejmowania decyzji w organizacji młodzieżowej. Czy wszyscy powinni mieć coś do powiedzenia podczas podejmowania decyzji?

Unikanie niepewności wynika ze stopnia zagrożenia społecznego, niejasnymi sytuacjami i w związku z tym prowadzi do ich unikania tworzy się nowe zasady lub wprowadza inne środki bezpieczeństwa. Unikanie niepewności odnosi się, na przykład do tego, jak chętnie ludzie podejmują ryzyko lub jak szczegółowo członkowie zespołu przygotowawczego chcą zaplanować kurs szkoleniowy. Ile miejsca pozostawia się przypadkowi i improwizacji, w jakim stopniu pozwala się na to, by sprawy biegly swoim torem (być może niewłaściwym)?

Indywidualizm/kolektywizm ten wymiar jest związany z określeniem stopnia, w jakim społeczeństwo tworzy „luźno tkaną” strukturę społeczną, w której ludzie mają dbać jedynie o siebie samych i swą najbliższą rodzinę, a nie „ciasno splecioną” strukturę społeczną, w której ludzie wyodrębniają grupy własne i grupy obce oraz oczekują, że grupa własna będzie się nimi opiekować. Na przykład w kulturach kolektywistycznych, ludzie czują się silnie związani ze sobą, mają poczucie odpowiedzialności za swoje rodziny i najchętniej traktują siebie jako członków różnych grup.

Męskość/kobiecość określa, w jakim stopniu płeć decyduje o rolach odgrywanych w społeczeństwie przez kobiety i mężczyźni. Czy istnieje, na przykład, niemal „naturalny” podział zadań między kobietami i mężczyznami uczestniczącymi w seminarium, który wymaga tego, by każdy wziął na siebie pewne „gospodarskie” obowiązki?

Orientacja czasowa określa, w jakim stopniu społeczeństwo opiera swe decyzje na tradycji i zdarzeniach z przeszłości bądź na krótkoterminowych, teraźniejszych korzyściach, bądź też na tym, co postrzega się jako pożądane zyski w przyszłości. Jak istotna jest, na przykład, historia Waszego regionu dla dnia dzisiejszego i dla przyszłości? Gdy ludzie chcą pochwalić się, skąd pochodzą: mówią o przeszłości, teraźniejszości czy przyszłości?

Hofstede przedstawia kilka siatek krzyżujących się linii, w których umieszcza różne społeczeństwa (narody), przypisując im określone wartości zgodnie z wyżej opisanymi wymiarami. Te wartości opierają się na ewaluacji ankiet i badaniach przeprowadzonych kilkakrotnie na podstawie zapro-

ponowanego przez niego modelu. Model Hofstede'a chwalono za jego podstawy empiryczne – trudno znaleźć inne badania czy teorię kultury, które opierałyby się na równie bogatym ilościowo materiale dowodowym. Natomiast model ten nie wyjaśnia, dlaczego właściwie ma być tylko pięć wymiarów i dlaczego tylko te wymiary stanowią podstawowe komponenty kultury. Ponadto, w tym modelu jest zawarta sugestia, że kultura ma charakter statyczny a nie dynamiczny. Na jego podstawie tego modelu nie można wyjaśnić, dlaczego lub w jaki sposób kultura ma szansę na rozwój. Hofstede'a krytykowano również za to, że koncentruje się wyłącznie na kulturze charakterystycznej dla danego narodu, a nie uwzględnia rozwoju indywidualnego kulturowej ani różnorodności, która dominuje w większości współczesnych społeczeństw, subkultur, mieszanych kultur. Opis proponowanych pięciu wymiarów może też czasem powodować niebezpieczeństwo pośredniego oceniania pewnych kultur jako „lepszych” od innych. Jednak wielu czytelnikom intuicyjnie wydaje się, że pięć wymiarów modelu bardzo trafnie charakteryzuje poszczególne społeczeństwa.

Możliwość wykorzystania tezy Hofstede'a w pracy z młodzieżą

Niektórzy mogą nie zgadzać się z tezą Hofstede'a, że kulturę tworzy jedynie pięć wymiarów. Te wymiary okazują się jednak bardzo często zasadniczymi przyczynami różnic kulturowych, a tym samym pomagają zrozumieć konflikt między jednostkami czy grupami z różnych środowisk kulturowych. Uczestnicy szkoleń starają się natychmiast porównywać różne narodowe „kultury” na wykresach Hofstede'a: Czy mam rzeczywiście bardziej hierarchiczne podejście? Czy rzeczywiście bardziej potrzebuję bezpieczeństwa, niż inni? Tak więc, wprawdzie z jednej strony wymiary Hofstede'a tworzą ramy, w obrębie których można interpretować kulturowe nieporozumienia i od których można zacząć analizę tych różnic podczas zajęć z uczestnikami (np.: Jak postrzegasz władzę i przywództwo?), z drugiej strony natychmiast skłaniają nas do zastanowienia się nad sobą oraz nad tym, czy one mają zastosowanie do wszystkich ludzi mieszkających w kraju. Wymiary Hofstede'a są przydatne również dlatego, że stanowią dla nas pewne punkty odniesienia, gdy próbujemy analizować różne konteksty, w których żyjemy (naszą „kulturę” studencką, „kulturę” naszej rodziny i przyjaciół, „kulturę” obszarów wiejskich i miejskich itp.). Warto zadać sobie pytanie, w jakim stopniu pozwala to nam



głębiej wejrzeć w te zagadnienia, a w jakim stopniu jedynie tworzymy kolejne stereotypy?

Ponadto, te pięć wymiarów, a także nasze preferencje w obrębie tych wymiarów, skłaniają do pytań o relatywizm kulturowy: Czy rzeczywiście nie ma „lepszych” i „gorszych”? Czy struktury hierarchiczne są rzeczywiście równie dobre, jak struktury oparte na równości? Czy sztywne i zamknięte role przypisane płciom są równie dobre, jak otwarte? Jak daleko to sięga? A jeśli chcemy pełnić rolę mediatorów w konflikcie kulturowym – czy powinniśmy i czy możemy zając neutralne stanowisko?

2.4.3. *Behavioralne komponenty kultury Edwarda T. i Mildred Reed Hallów*

Ta para autorów opracowała swój model kultury, przyjmując bardzo praktyczny punkt widzenia: Hallowie chcieli przedstawić rzetelne wskazówki biznesmenom ze Stanów Zjednoczonych, którzy mieli wyjechać za granicę i tam pracować. W swoich badaniach, obejmujących wiele pogłębionych wywiadów swobodnych z ludźmi wywodzącymi się z różnych kultur, z którymi amerykańscy biznesmeni mieli współpracować, skoncentrowali się na tych – niekiedy subtelnym – różnicach, które zwykle wyjaśniały konflikty w komunikacji międzykulturowej.

Na podstawie przeprowadzonych badań opracowali kilka wymiarów różnic międzykulturowych. Wszystkie te wymiary były związane z wzorcami komunikacji, z przestrzenią lub czasem:

Szybkie i wolne przekazy odnoszą się do „szybkości, z jaką można rozszyfrować określony przekaz i działać na jego podstawie.” Przykładami szybkich przekazów są nagłówki, ogłoszenia/reklamy i telewizja. Łatwe nawiązywanie kontaktów jest również typowe dla ludzi, którzy skłaniają się bardziej ku szybkim przekazom. Chociaż dogłębne poznanie ludzi z zasady wymaga czasu (są oni „wolnymi przekazami”), to w niektórych kulturach ludzie zaprzyjaźniają się szybciej niż w innych, łatwe nawiązywanie zażyłych stosunków jest więc przykładem szybkiego przekazu. Wolnymi przekazami są np. sztuka, telewizyjny film dokumentalny, głębokie związki między ludźmi itp.

Wysoki i niski kontekst dotyczy informacji, które są powiązane z danym zdarzeniem. Jeżeli w wiadomości, przekazanej w danym momencie, podaje się niewiele informacji i większość tych informacji jest już znana osobom, które komunikują się ze sobą – jest to sytuacja wysokiego kontekstu. Przykładem sytuacji bardzo wyso-

kiego kontekstu jest komunikacja, podczas której podanych jest bardzo niewiele informacji. Przekaz może być bardzo krótki, ale jest on rozszyfrowywany za pomocą informacji, jakie obydwie osoby zdobyły o sobie wcześniej, np. podczas lat wspólnego życia.

Typowymi kulturami wysokiego kontekstu są, według Hallów (1990), kultury: japońska, arabska i śródziemnomorska, w których istnieją szerokie sieci informacji, a jednostki mają z wieloma osobami bliskie stosunki. W związku z tym, w codziennym życiu, nie trzeba przekazywać wielu informacji i nie oczekuje się wielu danych wyjaśniających tło wypowiedzi. Człowiek używa informacji o wszystkim, mając do czynienia z osobami, które są dla niego ważne.

Typowymi kulturami niskiego kontekstu są kultury: północno-amerykańska (Stany Zjednoczone), niemiecka, szwajcarska i skandynawska. W osobistych kontaktach mogą wystąpić zakłócenia ze względu na występujące różnice doświadczeń, zazwyczaj większa jest też potrzeba uzyskiwania informacji wyjaśniających tło wypowiedzi.

Nieporozumienia mogą powstawać wtedy, gdy nie uwzględniamy różnic w stylach komunikacji związanych z wysokim i niskim kontekstem. Na przykład, osoba z kultury wysokiego kontekstu może uważać, że osoba komunikująca się w stylu niskiego kontekstu mówi zbyt dużo, jest zbyt precyzyjna i przekazuje niepotrzebne informacje. I odwrotnie – osoba z kultury niskiego kontekstu może uważać, że osoba komunikująca się w stylu wysokiego kontekstu nie jest całkiem szczerą (ponieważ informacje są „ukryte”) i nie jest pomocna. Osoby niskiego kontekstu potrzebują dość dużej ilości informacji określających tło aby podjąć decyzję. Natomiast osoby wysokiego kontekstu opierają raczej swe decyzje na mniejszej ilości takich informacji w danym momencie, ponieważ przez cały czas śledziły to, co się dzieje. Paradoksalna sytuacja powstaje jednak wtedy, gdy osoby z kultury wysokiego kontekstu prosi się o ocenę nowego przedsięwzięcia, a one chcą wiedzieć wszystko, ponieważ nie były „częścią” kontekstu tej nowej koncepcji.

Terytorialność odnosi się do organizacji przestrzeni fizycznej, np. w biurze. Czy gabinet prezesa znajduje się na najwyższym piętrze, czy też gdzieś w środku? Jeśli, na przykład, ktoś uważa długopisy leżące na jego biurku za część swojego prywatnego terytorium, nie jest zachwycony, gdy inne osoby pożyczają je bez pytania.



Terytorialność dotyczy stosunku do przestrzeni i otaczających nas rzeczy materialnych, jaki ludzie wykształcili w sobie, a ponadto jest oznaką władzy.

Przestrzeń prywatna to dystans w stosunku do innych ludzi, jakiego potrzebuje człowiek, aby czuć się komfortowo. Hallowie określają przestrzeń prywatną jako „bańkę”, którą każdy człowiek nosi przez cały czas. „Bańka” zmienia wielkość zależnie od sytuacji i osób, z którymi styka się człowiek (osoby, które są naszymi bliskimi przyjaciółmi dopuszcza się bliżej niż innych). „Bańka” wskazuje na to, co stanowi odpowiednią odległość od drugiej osoby. Jeśli ktoś stoi dalej, uważamy, że zachowuje wobec nas dystans, a jeśli ktoś próbuje podejść bliżej niż na odpowiadającą nam odległość, może wydawać się nam, że chce nas obrazić czy zastraszyć, bądź że jest po prostu niegrzeczny. Jeżeli w pewnej kulturze normalny dystans podczas rozmowy jest tak niewielki, że pokrywa się z dystansem, który uważa się za intymny w innej kulturze, problem w komunikacji może powstać wyłącznie na skutek różnych interpretacji tego, co oznacza wybrany dystans fizyczny do drugiej osoby.

Czas monochroniczny i polichroniczny odnosi się do strukturyzacji czasu. Podejście monochroniczne oznacza wykonywanie w danym momencie tylko jednej czynności. To praca zgodna z harmonogramami, w których jedna rzecz następuje po drugiej, w której poszczególnym zadaniom przyporządkowuje się określony czas. Czas w kulturach monochronicznych jest bardzo konkretny – można go niemal dotknąć i mówi się o nim jako zasobie: spędzanie/wydatkowanie*, marnowanie i oszczędzanie czasu. Czas jest linearny, rozciąga się jak linia od przeszłości poprzez teraźniejszość w przyszłość. Czasu używa się jako narzędzie porządkujące dzień i określające „poziomy” ważności – np. nie „mamy czasu” na spotkanie z jakąś osobą. Przeciwnie, w podejściu polichronicznym: wiele zadań wykonuje się w tym samym czasie, wiele uwagi poświęca się innym ludziom, co oznacza, że większy nacisk kładzie się na stosunki z innymi niż na trzymanie się harmonogramu. Czasu polichronicznego nie traktuje się tak wyraźnie, jak zasobu i można go raczej porównać do punktu na linii czasu.

Hallowie uważają, że część z opisanych wyżej wymiarów jest wzajemnie powiązana. Czas monochroniczny w ich badaniach jest ściśle powiązany z niskim kontekstem i projektowaniem przestrzeni w sposób, który umożliwiał podział życia na „przedziały” (struktura, w któ-

rej różne obszary uczestnictwa są od siebie oddzielone bądź umieszczone w różnych „przedziałach”). Oprócz wymienionych wyżej wymiarów Hallowie wprowadzili szereg innych koncepcji, na które warto zwrócić uwagę, np. sposób opracowywania harmonogramów w danej kulturze, z jakim wyprzedzeniem należy planować spotkania, co uważa się za właściwe, jeśli chodzi o punktualność oraz jak szybko informacje przepływają w systemie – czy przepływ jest związany z systemem hierarchicznym (w górę/w dół), czy też informacje przepływają tak, jak w dużej sieci – we wszystkich kierunkach? Swojej grupie odbiorców (amerykańskim biznesmenom) Hallowie radzą, by mając do czynienia z obcymi kulturami, diagnozowali różnice kulturowe i, jeśli to możliwe, dostosowywali się do różnych zachowań przyjętych w kulturze, w której pracują.

Kluczowe pojęcia Hallów, opisujące różne kultury, wskazują na istnienie pewnych znaczących różnic ujawniających się w zbliżeniach międzykulturowych i dzięki temu łatwo rozpoznawalnych dla wielu czytelników. Koncepcje Hallów są jednak również przedmiotem krytyki – Hallowie zaprojektowali swoje wymiary przede wszystkim jako niezależne od siebie, ale na ich podstawie opracowali model kultury, który jest w swym ostatecznym kształcie tylko jednowymiarowy. W tym modelu kultury tworzą pewne kontinuum – po jednej stronie znajdują się kultury monochroniczne, niskokontekstowe, natomiast po drugiej stronie kultury polichroniczne, wysoko-kontekstowe – a wszystkie pozostałe kategorie są powiązane z tym kontinuum. Powstaje pytanie, czy ten bardzo prosty sposób kategoryzowania kultur faktycznie odzwierciedla rzeczywistość.

Ponadto Hallowie niewiele mówią o tym, dlaczego wybrali akurat te cechy kulturowe, nie odpowiadają też na pytania: jak kultury rozwijają się (czy są statyczne, czy też dynamiczne), jak jednostki radzą sobie ze swym „bagażem” kulturowym w sytuacjach międzykulturowych. Podejście Hallów jest niewątpliwie przydatne ze względu na bardzo praktyczne zastosowania. Przyjęte przez nich wymiary – bardzo zbliżone do wymiarów Hofstede'a – tworzą ramy, w których możemy rozpoznawać i interpretować różnice kulturowe.

Możliwość wykorzystania tych sugestii w pracy z młodzieżą

W grupach zróżnicowanych kulturowo wymiary wprowadzone przez Hallów mogą posłużyć jako



pierwsze „teoretyczne” podejście do różnic kulturowych. Na ich podstawie można opracować bardzo dobre ćwiczenia, np.: uczestnicy rozmawiają ze sobą i podczas rozmowy zmieniają dzielący ich dystans. Czy obydwaj uczestnicy uważają ten sam dystans za odpowiedni? Jak zachowywaliby się wobec osoby, która potrzebuje mniej/więcej przestrzeni?

Wymiary Hallów przekłada się zwykle łatwo na różnice, które są postrzegane przez uczestników grupy zróżnicowanej kulturowo. Może to zachęcić grupę do podyskutowania o tych różnicach w taki sposób, by nie wartościowano kultur, dzieląc je na „lepsze” i „gorsze”.

Ponadto, stosowanie tych wymiarów ułatwia pracownikom młodzieżowym rozpoznawanie różnic międzykulturowych w grupie (np. jaki jest stosunek poszczególnych osób do punktualności; czy lubią, gdy się ich dotyka; czy uważają, że mówicie zbyt dużo lub zbyt mało itp.) i wyposaża ich w słowniczek wyrażen służących opisywaniu tych różnic. Trzeba jednak pamiętać, że po przedstawieniu wymiarów Hallów uczestnicy będą wykorzystywać je jako gotowe wymówki w każdej sytuacji: „Przepraszam, wcale nie spóźniłem się o godzinę, po prostu jestem polichroniczny!”...

2.4.4. Jacques Demorgon i Markus Molz o kulturze

Jacques Demorgon i Markus Molz (1996) wyraźnie zaprzeczają, jakoby wprowadzili kolejny model kultury. Twierdzą, że ze względu na samą istotę kultury każdą definicję kultury „wykrzywia” zasadniczo środowisko (kulturowe) osoby definiującej, człowiek nie może bowiem być „akulturowy”. W związku z tym Demorgon i Molz traktują swój artykuł jako wkład w dyskusję o kulturze oraz o tym, czego kultura może człowieka nauczyć.

Szczególnie kontrowersyjne elementy tej dyskusji o kulturze prowadzą, ich zdaniem, do trzech głównych sprzeczności:

- Jak rozwiązać problem „napięcia” między stabilnością kultury i trwałymi strukturami kulturowymi z jednej, a procesami zmian kulturowych i innowacji z drugiej strony?
- Jak rozwiązać problem zależności między „kulturą” a „inter-kulturą”: czy „kultura” pojawiła się pierwsza, a następnie stała się „wkładem” w zbliżenia międzykulturowe? Czy też kultura istnieje jedynie w stałej interakcji z innymi kulturami?
- Czy powinno się kłaść nacisk na uniwersalne cechy wszystkich istot ludzkich (to, co wspólne wszystkim) postrzegać ludzi jako jednostki, co

oznacza, że kultura staje się jedynie cechą jednostki, bądź że istnieje tylko jedna globalna kultura (podejście uniwersalistyczne)? Czy też powinniśmy kłaść nacisk na rolę kultury, rozpoznawać istniejącą w świecie różnorodność i postrzegać ludzi jako należących do grupy kulturowej, co zakłada, że wszystkie kultury są zasadniczo równie dobre (podejście relatywistyczne)?

Te kwestie mogą wydawać się dość akademickie i bezużyteczne z praktycznego punktu widzenia. Mają one jednak konsekwencje polityczne: czy zmianę postrzega się jako zagrożenie? (pytanie 1) Czy różnorodność w danym kraju jest postrzegana jako wstępny warunek kultury, czy też jest ona zagrożeniem dla czegoś, co określa się jako „pierwotną” kulturę? (pytanie 2) Czy mieszkańcy danego kraju są postrzegani jako jednostki, które należy traktować jako równe (francuski model praw jednostki), czy też jako członków grupy, którzy mają prawa jako grupa (holenderski model społeczeństwa składającego się z różnych grup, w którym one wszystkie mają swe instytucje)? (pytanie 3).

Próbując przezwyciężyć te sprzeczności, Demorgon i Molz wprowadzają coś, co nazwałbym modelem kultury. Kulturę można zrozumieć, twierdzą, jedynie wtedy, gdy połączy się ją z koncepcją adaptacji. Ludzie muszą stale próbować powiązać w sposób trwały świat wewnętrzny (potrzeby, idee itp.) ze światem zewnętrznym (środowiskiem, innymi ludźmi itp.). Dokonują tego w konkretnych sytuacjach, które powinny stanowić podstawę analizy. We wszystkich tych sytuacjach jednostki kształtują swe środowisko (każda osoba może wpływać na to, dzieje się wokół niej) i są sami kształtowani przez własne środowisko (każda osoba może zmienić się zgodnie z tym, co dzieje się wokół niej). Obydwa te aspekty – kształtowanie środowiska przez człowieka i kształtowanie człowieka przez środowisko – są dwiema stronami monety zwanej „adaptacją” (przystosowaniem).

W ujęciu bardziej naukowym Demorgon i Molz definiują jedną stronę tej monety jako „asymilację” (przyswojenie). Rozumieją przez to proces, w którym istoty ludzkie dostosowują świat zewnętrzny do swej rzeczywistości. To, co postrzegamy na zewnątrz, umieszcza się w istniejących już „szufladkach” i strukturach w mózgu. Skrajnym przykładem asymilacji mogą być bawiące się dzieci. W każdej górze piasku (rzeczywistość świata zewnętrznego) potrafią one widzieć Mount Everest (wewnętrzna wyobraźnia). W momencie wspinania się po tej górze ich wyobraźnia przyswoiła już sobie tę rzeczywistość i ta interpretacja



rzeczywistości stworzyła ramy dla ich działania; nie wspinają się po górze piasku, lecz po Mount Everest. Asymilacja nie jest jednak procesem właściwym jedynie dzieciom: gdy widzimy kogoś po raz pierwszy, jego wygląd sprawia na nas określone wrażenie. Na podstawie tych ograniczonych informacji interpretujemy, kim on jest, a w tym celu używamy informacji istniejących w naszym mózgu, często stereotypów, aby „dowiedzieć się” więcej o tej osobie i zdecydować, jak najbardziej odpowiednio możemy się zachować.

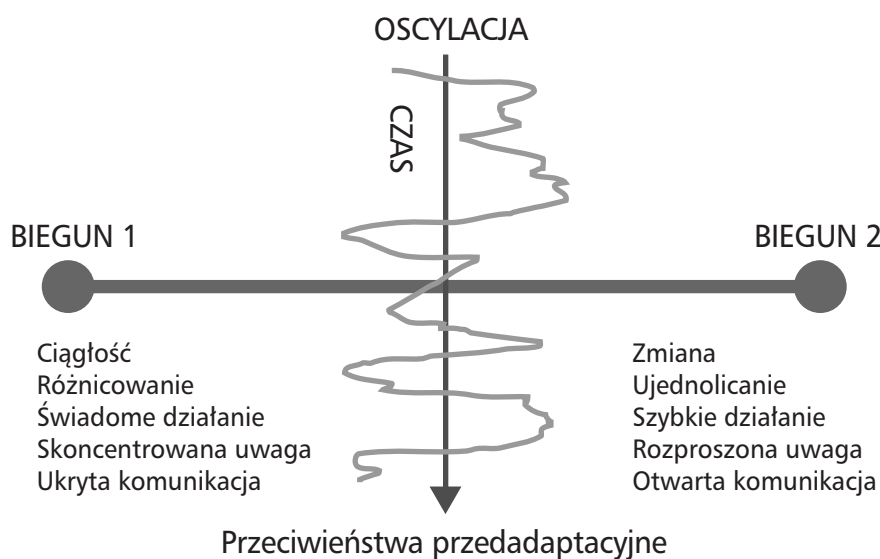
Drugą stronę monety Demorgon i Molz nazywają „akomodacją” (dostosowaniem). Rozumiej ją przez to proces, w którym struktury mózgu (określane przez nich jako „struktury poznawcze” czy „schematy”) zmieniają się zależnie od informacji otrzymywanych ze świata zewnętrznego. Spotykamy jakąś osobę i na początku interpretujemy jej zachowanie zgodnie z naszymi stereotypami. Po chwili orientujemy się jednak, że rzeczywistość jest inna, że nasze stereotypy, nasze schematy w mózgu nie są zgodne z rzeczywistością – a wtedy je zmieniamy.

Ani ekstremalna akomodacja ani ekstremalna asymilacja nie są pomocne. W przypadku ekstremalnej akomodacji czulibyśmy się przytłoczeni wszystkimi zewnętrznymi informacjami, z którymi

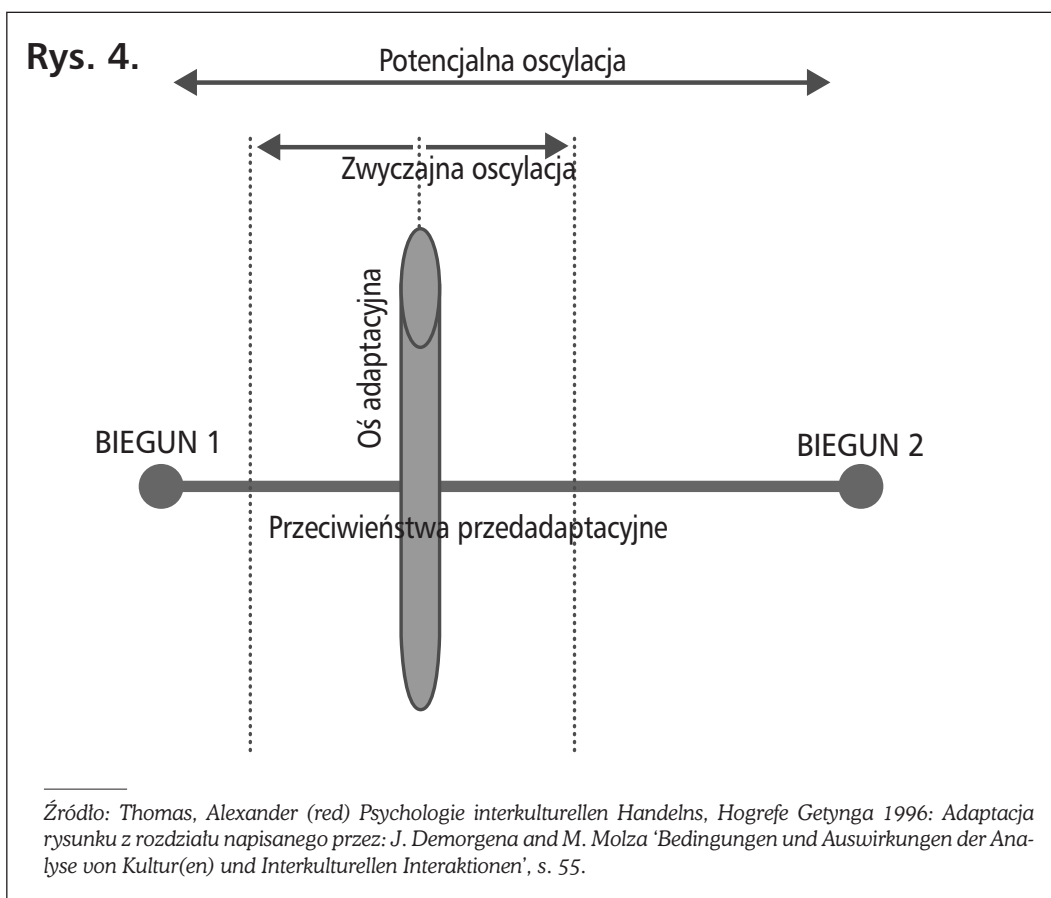
musimy mieć do czynienia, na które musimy spojrzeć „świeżym okiem” i którym pozwalamy zmieniać nasz sposób myślenia. W przypadku ekstremalnej asymilacji negowalibyśmy rzeczywistość i w końcu nie byłibyśmy w stanie jej zaakceptować.

W porównaniu ze zwierzętami ludzie są w mniejszym stopniu ukształtowani genetycznie, w mniejszym stopniu biologicznie „zaprogramowani”. Istnieje zatem wiele sytuacji, w których nie reagujemy instynktownie, czy w sposób biologicznie zdeterminowany. Mamy potrzebę opracowania systemu, który zapewnia nam orientację w tych wszystkich sytuacjach i pozwala nam z powodzeniem przystosować się do nich (adaptacja). Ten system Demorgon i Molz nazywają kulturą. Funkcja adaptacji polega zatem na utrzymywaniu lub zwiększaniu możliwości właściwego działania we wszelkich sytuacjach, jakie mogą nam się przytrafić. Kultura jest zatem strukturą, która zapewnia orientację w tych sytuacjach (należy ją rozumieć jako struktury w mózgu, które stanowią podstawę procesów asymilacji i akomodacji); jest „przedłużeniem” natury biologicznej. Kultura istnieje dlatego, że musimy znaleźć punkty orientacyjne, gdy nie są one biologicznie zdeterminowane.

Rys. 3: Wybrane przeciwieństwa przedadaptacyjne i oscylacja



Źródło: Alexander Thomas (red.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Hogrefe, Getynga, 1996. Adaptacja rysunku z rozdziału napisanego przez J. Demorgena i M. Molza: „Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen”, s. 54.



Jeśli więc adaptacja dotyczy znajdowania punktów orientacyjnych, jest ona wynikiem ścierania się asymilacji i akomodacji. Z jednej strony mamy potrzebę rozwijania stabilnych struktur, zestawów zachowań, które możemy uogólniać i wykorzystywać we wszelkiego rodzaju sytuacjach, ponieważ nie możemy zawsze zaczynać od początku (czy z „pustym mózgiem”). W tym trybie asymilacji kultura jest oprogramowaniem umysłu, jak określił to Hofstede, oprogramowaniem, którego używa się do przetwarzania wszystkich informacji dostępnych w zewnętrznym świecie.

Jeśli jednak, jak wskazują Demorgon i Molz, kultura byłaby jedynie oprogramowaniem umysłu, wpisywanym w człowieka, gdy jest on młody, nie potrafilibyśmy przystosowywać się do nowych warunków i stosownie do nich zmieniać swej orientacji. Aby przeżyć, ludzie muszą mieć zdolność do akomodacji, do zmiany swej orientacji i punktów odniesienia.

Zachowanie w danej sytuacji jest zatem niemal zawsze pewnego rodzaju mieszanką – powtarzamy wyuczone, sprawdzone, kulturowo zoriento-

wane zestawy działań/czynności, a równocześnie starannie dostosowujemy się do konkretnej sytuacji.

W takiej sytuacji od początku mamy wiele wariantów zachowania znajdujących się między przeciwieństwami: możemy działać szybko, ale bez dokładnych informacji bądź uzyskać informacje i działać w wolniejszym tempie; możemy koncentrować się na jednym aspekcie sytuacji bądź rozproszyć swą uwagę na wszystko, co dzieje się wokół nas; możemy komunikować się w sposób bezpośredni (dogłębne wyjaśnianie) bądź w sposób pośredni (używanie wielu symboli). Jeżeli uważamy, że dana sytuacja oferuje nam setki możliwości na osi między dwiema przeciwieństwami, musimy ciągle decydować, którą z nich wybrać (zob.: przykłady na Rys. 3). Te przeciwieństwa można wyobrazić sobie jako dwa bieguny na linii (zob.: Rys. 4), która w całości przedstawia wiele możliwych zachowań. Orientacja kulturowa, twierdzą Demorgon i Molz, dotyczy ograniczania liczby możliwych wariantów na tej linii. Wyobraźmy sobie punkty na tej linii od 0 do 10 (0 oznaczające jedną skrajność, a 10 drugą). Orientacja kulturowa wyzna-



cza odpowiednie zachowanie w pewnym punkcie, np. 3. Jako istoty kulturowe przyjmujemy to miejsce za punkt wyjścia i wybieramy najbardziej odpowiednie zachowanie zależnie od sytuacji „otaczającej” ten punkt. W tym przykładzie zwykle wybieramy rozwiązania pomiędzy punktami 2 a 4.

Rozważmy kwestię komunikacji. Pochodzicie, na przykład, z miejsca, w którym ludzie komunikują się w bardzo pośredni sposób (tj. unikają długich wyjaśnień, ale w znacznym stopniu nawiązują pośrednio do kontekstu, do tego, o czym „każdy wie”). Powszecznie przyjmuje się, że odpowiednią, „normalną” komunikacją jest komunikowanie się w sposób pośredni. Wybierajcie ten punkt wyjścia i wykształcajcie w sobie różne zwyczaje koncentrujących się wokół tego punktu wyjścia. Oznacza to, że możecie komunikować się w sposób nieco bardziej lub mniej pośredni zależnie od sytuacji, ale nigdy nie porozumiewacie się w sposób bardzo bezpośredni. Jedynie dzięki uczeniu się, poprzez doświadczanie sytuacji, w których Wasze zachowania nie zdały egzaminu, możecie rozszerzyć swój repertuar zachowań i mieć możliwość komunikowania się w sposób bezpośredni – choć może nadal wydawać się to Wam dziwne czy obce.

Kultura dotyczy definiowania odpowiednich decyzji, które wybiera się spośród wariantów znajdujących się między dwiema skrajnościami adaptacji. Orientacja kulturowa „mówi” w sposób abstrakcyjny, jakie zachowania sprawdziły się w danej grupie ludzi w przeszłości.

Repertuar zachowań wokół tej orientacji, wokół tego, co jest postrzegane jako odpowiednie, sprzyja tolerancji pewnych odstępstw od typowych zachowań i uznaniu ich za normalne przejawy adaptacji do różnych sytuacji. Zachowania wykraczające poza ten repertuar postrzegane są jako niepokojące, niewłaściwe, odbiegające od normy.

W poszczególnych kulturach mogą następować zmiany: gdy repertuar zachowań wokół pewnej orientacji jest rozciągnięty w jednym kierunku, gdy zachowanie ludzi tworzących tę kulturę ciągle skłania się w jedną stronę, pierwotna orientacja może również stopniowo zmierzać w tę stronę.

W omawianej koncepcji kultura nie jest powiązana z narodem. Kultura oznacza zasadniczo orientację grup ludzi. Orientację zapewniają na przykład: rodzina; przyjaciele; język; miejsce, w którym człowiek mieszka; osoby, z którymi człowiek mieszka lub pracuje itp. Grupy można identyfikować na podstawie wspólnych orientacji, pewnej wspólnej kultury. Zależnie od kontekstu, jednostki mogą mieć

różne normy i różne repertuary zachowań związane z tymi samymi normami. Na przykład, w pracy można komunikować się w sposób mniej lub bardziej bezpośredni, natomiast w domu, w sposób mniej lub bardziej pośredni. Jeśli jednak istnieje pewna wspólna płaszczyzna dla pracy i rodziny, obydwa wachlarze mogą być bardzo zbliżone i w dużej mierze zachodzić na siebie.

W procesie uczenia się międzykulturowego, w wyniku konfrontacji z inną normą, ludzie uświadamiają sobie, gdzie znajdują się ich punkty orientacyjne. Jeśli muszą żyć z obydwoma orientacjami, rozszerzają swój repertuar możliwych zachowań, rozszerzając zasób swoich zwyczajów, by objąć nimi obydwie orientacje kulturowe. Zależnie od sytuacji, będą zatem mieli więcej wariantów do wyboru. Im większy zasób, tym zasadniczo więcej jest możliwości akomodacji, dostosowania własnych zachowań do świata zewnętrznego. Jednak im szerszy repertuar możliwych zachowań, tym większe poczucie niepewności: istnienie większej liczby wariantów stwarza mniej stabilne sytuacje.

Mediatorami międzykulturowymi mogą być osoby, które powiększyły swój zasób zachowań obejmujących normy kulturowe obydwu stron, co stwarza możliwości ustalenia wspólnego „punktu styczności” dla tych zachowań, które postrzegane są jako właściwe przez obie strony.

Koncepcje kulturowe Demorgona i Molza zwróciły uwagę wielu ludzi, ponieważ łączą w sobie wiele wątków różnych teorii i modeli kultury. Z drugiej strony model ten jest czysto teoretyczny, ale poddaje się jedynie bardzo ograniczonym weryfikacjom empirycznym. Czy można zatem sprawdzić, czy ich model odpowiada rzeczywistości? Przydatność modelu najlepiej sprawdzi się wtedy, gdy ułatwi zrozumienie i interpretację zblżeń międzykulturowych.

Możliwość wykorzystania proponowanego modelu w pracy z młodzieżą

Koncepcje kulturowe Demorgona i Molza pozwalają dogłębniej zrozumieć potrzebę istnienia i funkcję kultury. Ponadto wiążą one kulturę z grupami działającymi na wszystkich poziomach, a nie tylko z samymi narodami.

Przy całej swej złożoności, prezentowany model może lepiej uwzględniać złożone problemy pojawiające się w pracy z młodzieżą oraz tworzyć nowe możliwości głębokiej refleksji.

W kategoriach praktycznych, model umożliwia zrozumienie, na czym polega uczenie się międzykulturowe: na poznawaniu siebie i rozszerzaniu własnych możliwości działania (własnego repertuaru zachowań) pozwalających na



Rys. 5: Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej

Etapy etnocentryczne

1. **Zaprzeczenie**

Izolacja
Separacja

2. **Obrona**

Oczernianie
Wyższość
Odwrócenie

3. **Minimalizacja**

Fizyczny uniwersalizm
Transcendentalny uniwersalizm

Etapy etnorelatywistyczne

4. **Akceptacja**

Respektowanie różnic
w zachowaniu
Respektowanie różnic
w wartościach

5. **Adaptacja**

Empatia
Pluralizm

6. **Integracja**

Ocena kontekstowa
Konstruktywna marginalność

Źródło: cytowane za: Michael R. Page (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, 1993, s. 29. Rozdział napisany przez Milтона J. Bennetta: „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity”.



radzenie sobie z różnymi sytuacjami. Wskazuje, że uczenie się stanowi wyzwanie, ponieważ jest połączone z bardzo podstawową potrzebą ludzkiej egzystencji: potrzebą orientacji.

2.5. Uczenie się międzykulturowe

Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Miltona J. Bennetta

Bennett (1993) definiuje wrażliwość międzykulturową w kontekście etapów indywidualnego rozwoju. Jego model rozwoju stanowi kontinuum pogłębiającej się świadomości i wzrastającego wycucia w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z różnicami kulturowymi, przesuwania się od etnocentryzmu poprzez etapy pełniejszego diagnozowania i akceptacji różnic, które w koncepcji Bennetta jest określane jako „etnorelatywnizm”. Podstawę modelu Bennetta stanowi pojęcie „dyferencjacja” (zróżnicowanie) oraz założenia dotyczące tego, w jaki sposób człowiek rozwija w sobie umiejętność rozpoznawania różnic i życia z tymi różnicami. „Dyferencjacja” odnosi się zatem do dwóch zjawisk: po pierwsze, ludzie postrzegają tę samą rzecz w różny sposób, a po drugie – „kultury różnią się tym, w jaki sposób podtrzymują wzorce dyferencjacji czy światopoglądy”. Ten drugi aspekt odnosi się do tego, że – zdaniem Bennetta – kultura wskazuje nam sposoby interpretowania rzeczywistości i postrzegania otaczającego nas świata. Owa interpretacja świata czy światopogląd odróżnia od siebie kultury. A zatem rozwijanie wrażliwości międzykulturowej oznacza w istocie uczenie się tego, jak rozpoznawać i radzić sobie z zasadniczymi różnicami między kulturami w postrzeganiu świata.

Etapy etnocentryczne

Według Bennetta etnocentryzm jest etapem, na którym jednostka zakłada, że jej światopogląd jest zasadniczo kluczowym elementem rzeczywistości. U podstaw światopoglądu etnocentrycznego leży **zaprzeczenie** – oznacza to, że jednostka przeczy istnieniu jakichkolwiek różnic, czyli temu, że istnieją inne wizje rzeczywistości. Tego rodzaju zaprzeczenie może opierać się na izolacji – ma to miejsce wtedy, gdy nie istnieją okazje bądź istnieją nieliczne okazje konfrontacji z odmiernością, tak więc nie można doświad-

czyć jej istnienia; bądź może ono opierać się na separacji – gdy różnice wyodrębnia się celowo, gdy jednostka lub grupa celowo wznosi bariery między ludźmi, którzy są „inni”, aby uniknąć konfrontacji z tym co odmienne. Separacja wymaga zatem, przyjemniej uświadomienia sobie różnic i oznacza postęp względem etapu izolacji. Przykładem tego etapu separacji jest segregacja rasowa, która nadal istnieje na świecie.

Ludzie z prześladowanych grup nie doświadczają na ogół etapu zaprzeczenia, ponieważ trudno zaprzeczyć istnieniu różnicy, jeśli zaprzecza się istnieniu ich odmierności czy odmiennego światopoglądu.

Drugim etapem u Bennetta jest **obrona**. Różnice kulturowe można postrzegać jako zagrożenie, ponieważ sugerują istnienie alternatywnych wizji rzeczywistości, a tym samym alternatywnych tożsamości. Na etapie obrony postrzega się zatem różnice, ale walczy się z nimi.

Najczęściej stosowaną w tej walce strategią jest oczernianie, tj. negatywne ocenianie odmiennego światopoglądu. Przykładem strategii oczerniania jest „szufladkowanie” (klasyfikowanie według stereotypów) i rasizm jako forma skrajna. Drugą stroną strategii oczerniania jest okazywanie wyższości, tj. podejście, w którym akcentuje się bardziej pozytywne cechy własnej kultury i nie poświęca uwagi (lub poświęca niewiele) innej kulturze, co pośrednio oznacza, że ceni się ją niżej. Czasem można także spotkać się z trzecią strategią radzenia sobie z różnicami, którą Bennett określa jako „odwrócenie”. Odwrócenie oznacza, że inną kulturę ocenia się jako lepszą, oczerniając własne środowisko kulturowe. Ta strategia może na pierwszy rzut oka wskazywać na większą wrażliwość, ale w praktyce oznacza jedynie zastąpienie jednego ośrodka etnocentryzmu (własnego środowiska kulturowego) innym.

Ostatni etap etnocentryzmu nazywa Bennett **minimalizacją**. Uznaje się istnienie różnicy, nie można już zwalczać jej za pomocą strategii oczerniania czy wywyższania się, ale próbuje się zminimalizować jej znaczenie. Wskazuje się na to, że podobieństwa znacznie przeważają nad różnicami kulturowymi, tym samym różnice trywializuje się. Wiele organizacji, jak wykazuje Bennett, zdaje się postrzegać minimalizację jako ostatni etap rozwoju międzykulturowego i dąży do stworzenia świata wspólnych wartości i wspólnej płaszczyzny. Tę wspólną płaszczyznę buduje się na podstawie fizycznego uniwersalizmu, tj. podstawowych biologicznych pod-



bieństw między ludźmi. Wszyscy musimy jeść, trawić i umierać. Jeśli kultura jest jedynie czymś w rodzaju przedłużenia biologii, jej znaczenie zostaje zminimalizowane.

Etapy etnorelatywistyczne

„Zasadniczym elementem etnorelatywizmu jest założenie, że kultury można rozumieć jedynie porównując je ze sobą oraz, że określone zachowanie można zrozumieć jedynie w kontekście kulturowym”. Na etapach etnorelatywizmu różnic nie postrzega się już jako zagrożenia, lecz jako wyzwania. Zamiast utrwalania istniejących kategorii próbuje się tworzyć nowe kategorie zrozumienia.

Etnorelatywizm zaczyna się od **akceptacji** różnic kulturowych. Z kolei ta akceptacja rozpoczyna się od przyjęcia stanowiska, że zachowania werbalne i niewerbalne są różne w różnych kulturach oraz, że tę odmienną należy uszanować. Następnie akceptację rozciąga się na światopoglądy i wartości leżące u podstaw tych zachowań. Ten drugi etap zakłada znajomość własnych wartości i postrzeganie tych wartości jako wytwór kultury. Wartości rozumie się jako wynik procesu i narzędzie służące porządkowaniu rzeczywistości, a nie jako coś, co człowiek „posiada”. W tym ujęciu, nawet wartościom, które oznaczają oczernianie określonej grupy, można przypisać funkcję porządkowania świata, co nie wyklucza, że człowiek ma swoje zdanie na temat tych wartości.

Kolejnym etapem, opierającym się na akceptacji różnic kulturowych, jest **adaptacja**. Adaptację należy odróżnić od asymilacji, w której przejmuje się inne wartości, światopoglądy czy zachowania, rezygnując z własnej tożsamości. Adaptacja jest procesem „dodawania”. Człowiek uczy się nowych zachowań, które odpowiadają innemu światopoglądowi, i dodaje je do własnego repertuaru zachowań, przy czym na pierwsze miejsce wysuwają się tu nowe style komunikacji. Kulturę należy, zdaniem autora, traktować jako proces, coś, co rozwija się i „płyńie”, a nie rzecz statyczną.

Zasadniczym elementem adaptacji jest empatia – zdolność do doświadczania sytuacji, która różni się od sytuacji przedstawianej przez własne środowisko kulturowe. Jest to próba zrozumienia drugiej osoby poprzez spojrzenie z jej punktu widzenia.

Na etapie pluralizmu „rozszerzamy” empatię, abyśmy mogli korzystać z kilku odrębnych układów odniesienia czy wieloelementowych struktur kulturowych. Tworzenie takich konstrukcji wymaga zwykle życia w innym kontekście kulturowym przez dłuższy czas. Różnice postrzega się wtedy

jako część naszego normalnego „ja”, ponieważ człowiek zintegrował je wewnętrznie w dwóch lub kilku różnych odniesieniach kulturowych.

Ostatni szereg etapów nazywa Bennett **integracją**. O ile na etapie adaptacji w umyśle człowieka może współistnieć obok siebie kilka układów odniesienia, to na etapie integracji podejmuje się próby połączenia ich w jeden układ, przy czym nie oznacza to, że człowiek powraca do jednej kultury ani też, że zadowala go po prostu bezkonfliktowe współistnienie różnych światopoglądów. Integracja wymaga ciągłego definiowania swojej tożsamości w relacji do przeżywanych doświadczeń. W rezultacie człowiek może nie przynależać już do żadnej kultury, ale zawsze będzie „zintegrowanym outsiderem”.

Ocena kontekstowa, stanowiąca pierwszy etap integracji, dotyczy zdolności oceniania różnych sytuacji i światopoglądów z punktu widzenia jednego lub kilku środowisk kulturowych. Na wszystkich pozostałych etapach unika się oceny, aby przezwyciężyć skłonność do ocen etnocentrycznych. Na etapie oceny kontekstowej jednostka potrafi przesuwac się od jednego kontekstu kulturowego do drugiego, zależnie od okoliczności. Dokonywana ocena dotyczy tego, co jest relatywne dobre czy właściwe. Bennett podaje następujący przykład międzykulturowego wyboru: „Czy dobrze jest bezpośrednio wskazywać błąd, jaki popełniliśmy sami lub popełnił ktoś inny?” W większości kontekstów amerykańskich jest to właściwe. W większości kontekstów japońskich jest to niewłaściwe. Jednakże w niektórych wypadkach dobrze jest używać amerykańskiego stylu w Japonii i odwrotnie. Umiejętność wykorzystywania obydwu stylów jest częścią adaptacji. Częścią integracji jest rozważanie kontekstu dokonywanego wyboru pod kątem etycznym.”

Ostatnim etapem jest konstruktywna marginalność – Bennett określa ją jako pewnego rodzaju punkt, do którego przybywamy, ale nie jest to koniec nauki. Zakłada ona stan totalnej autorefleksji, nie przynależenia do żadnej kultury, bycia outsiderem. Jednak osiągnięcie tego etapu umożliwia prawdziwą medytację międzykulturową, oznacza zdolność do funkcjonowania w obrębie różnych światopoglądów.

Model Bennetta okazał się dobrym punktem wyjścia do projektowania szkoleń ukierunkowanych na rozwijanie wrażliwości międzykulturowej. Uwypukla on znaczenie różnic w uczeniu się międzykulturowym i wskazuje pewne (nieefektywne) strategie radzenia sobie z różnicami.

Bennett sugeruje, że uczenie się międzykulturowe jest procesem, który cechuje ciągły postęp



(z możliwością posuwania się naprzód i powrotu w tym procesie) oraz, że możliwe jest diagnozowanie etapu, jaki osiągnęła jednostka pod względem wrażliwości międzykulturowej. Można jednak zadać pytanie o to, czy proces uczenia się międzykulturowego będzie zawsze przebiegał w tej kolejności, i czy jeden krok musi być warunkiem wstępnym następnego. Warto natomiast zauważyć, że jeśli interpretujemy ten model nie tak ściśle pod kątem następujących po sobie etapów, a raczej pod kątem różnych strategii radzenia sobie z różnicami, które stosuje się zależnie od okoliczności i zdolności, wskazuje on nam zasadnicze przeszkody i pomocne rozwiązania w uczeniu się międzykulturowym.

Możliwość wykorzystania modelu w pracy z młodzieżą

Różne opisane przez Bennetta etapy uczenia się międzykulturowego tworzą użyteczne układy odniesienia pozwalające badać grupy oraz przedstawiają nam najbardziej odpowiednie treści kulturowe i metody szkolenia służącego rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej. Czy konieczne jest pogłębianie świadomości różnic, czy też powinno się raczej skoncentrować na akceptacji tych różnic? Koncepcja rozwoju wskazuje nam w sposób bardzo konkretny, nad czym trzeba popracować. Bennett sam sugeruje, jakie konsekwencje dla szkolenia w różnych jego fazach ma takie podejście.

Podczas międzynarodowych imprez młodzieżowych wiele opisanych przez Bennetta procesów występuje w formie bardzo skondensowanej. Jego model pozwala przyjrzeć się temu, co się dzieje, zrozumieć co się dzieje, i zdecydować, jak postąpić w takiej sytuacji.

I w końcu – ten model rozwoju wyraźnie wskazuje na to, co jest celem uczenia się międzykulturowego:

wego: chodzi mianowicie o to, by dojść do etapu, na którym różnice traktuje się jako normalne, stają się one zintegrowane z tożsamością człowieka i dzięki temu oduwoływać się do kilku kulturowych układów odniesienia.

2.6. Podsumowanie

Po zapoznaniu się z różnymi koncepcjami uczenia się, kultury i doświadczeń międzykulturowych możemy już zrozumieć, że uczenie się międzykulturowe jest procesem. Ten proces wymaga dobrego poznania siebie oraz miejsca, z którego pochodzimy, zanim będziemy starać się rozumieć innych. Jest to proces stanowiący wyzwanie, ponieważ dotyczy bardzo głęboko zakorzenionych przekonań o tym, co jest dobre a co złe, sposobów porządkowania świata i naszego życia. W uczeniu się międzykulturowym kwestionuje się to, co przyjmujemy za pewnik i czego, naszym zdaniem, musimy się trzymać. Uczenie się międzykulturowe rzuca wyzwanie naszej tożsamości – ale może także, jak zauważył Bennett, stać się sposobem życia i drogą prowadzącą do wzbogacenia własnej tożsamości.

Bennett nadał również swojemu modelowi bardziej polityczny wymiar: uczenie się międzykulturowe jest procesem indywidualnym, chodzi o to, że człowiek uczy się, jak żyć z innymi, jak żyć w świecie pełnym różnorodności. Uczenie się międzykulturowe jest punktem wyjścia do pokojowego współistnienia.



2.7. Edukacja międzykulturowa

Wprawdzie w tym pakiecie szkoleniowym koncentrujemy się na uczeniu się międzykulturowym poza szkołą, niniejszy rozdział włączyliśmy do pakietu dlatego, że szkoła jest nadal jedną z najpotężniejszych sił, które mogą wspomóc rozwój międzykulturowych społeczeństw. Nie ulega wątpliwości, że wiele można nauczyć się z doświadczeń osób prowadzących kształcenie formalne.

Dawniej kształcenie prowadzono na zasadzie równoprawności wszystkich grup społecznych, szkoły dla wszystkich, gdzie promowało się sprawiedliwość, dążąc do zmniejszania różnic i wspomagania integracji społecznej. Obecnie nasze społeczeństwa muszą przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, jak radzić sobie z różnicami? Jak rozpoznawać i wartościować różnice kulturowe, równocześnie promując autentyczną integrację kulturową oraz wszechstronny rozwój naszych uczniów i studentów najpierw w szkole, a następnie w społeczeństwie?

Zasady międzykulturowe koncentrują się na otwartości na innych, aktywnym poszanowaniu różnic, wzajemnym zrozumieniu, aktywnej tolerancji, uznawaniu istniejących kultur, zapewnianiu równości szans, zwalczaniu dyskryminacji. Komunikacja między ludźmi o różnej tożsamości kulturowej może wydawać się paradoksalna, ponieważ wymaga uznania, że druga strona jest zarówno inna, jak i podobna. W tym kontekście, według Ouelleta (1991), edukacja międzykulturowa może służyć promowaniu i rozwijaniu:

- pełniejszego zrozumienia kultur we współczesnych społeczeństwach,
- większej zdolności komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur,
- bardziej elastycznego stosunku do kontekstu kulturowej różnorodności w społeczeństwie,
- większej zdolności do uczestnictwa w interakcjach społecznych oraz uznawania wspólnego dziedzictwa ludzkości.

Najważniejszym celem edukacji międzykulturowej jest promowanie oraz rozwijanie zdolności do interakcji i komunikacji między uczniami a otaczającym ich światem. W związku z tym, jak twierdzi Guerra (1993), powinniśmy zadbać o to, by:

- komponentem edukacji wszystkich uczniów (niezależnie od tego, czy należą do grup mniejszościowych czy też nie) stał się pluralizm,
- mniejszości nie były zmuszane do wyrzekania się swych podstaw kulturowych,
- każdą kulturę ceniono jednakowo,
- wprowadzone zostały mechanizmy wsparcia, które zagwarantują zbliżone wskaźniki powodzenia w nauce dzieci należących do mniejszości i większości.

Jednak podczas opracowywania metod edukacji międzykulturowej może istnieć niebezpieczeństwo mniejszego lub bardziej świadomego skłaniania się ku określonym poglądom. Chcąc ostrzec przed tym nauczycieli, Ladmirał i Lipiansky (1989) wskazują na dwie następujące „pułapki”, których musi unikać nauczyciel:

- 1) redukcja kulturowej rzeczywistości uczniów do prostych uogólnień,
 - 2) systematycznego interpretowania wszystkich konfliktów z kulturowego punktu widzenia, z pominięciem czynników psychologicznych i socjologicznych, które przyczyniły się do określonych zachowań.
- Abdallah-Preteceille dodaje trzecią: próby rozwiązywania problemów wyłącznie na podstawie racjonalnej wiedzy o innych ludziach.

Nauczyciele muszą pamiętać o tym, że edukacja jest niezwykle absorbującym zajęciem – nie tylko z punktu widzenia uczniów, ale także ze względu na środowisko, w którym jest realizowana, a nawet ze względu na osobowość nauczyciela. Nauczyciele powinni analizować swą kulturową tożsamość





i osobowość, aby odpowiednio ukierunkowywać swą działalność pedagogiczną. W związku z tym Hoopes (cytowany przez Ouelleta – 1991) radzi nauczycielom, by rozwijali w sobie zdolność do analizowania własnych modeli percepcji i stylów komunikacji oraz umiejętności słuchania (myślę, że bardziej realne będzie skoncentrowanie się na aktywnym słuchaniu). Ponadto, niezwykle istotne jest to, by nauczyciel był świadomy kultury, z którą jest związany, i potrafił diagnozować mechanizmy własnych uprzedzeń, przekonań, zasad moralnych i wartości.

W edukacji międzykulturowej centralne miejsce zajmuje inny człowiek. Edukacja międzykulturowa zachęca do ciągłego kwestionowania uprzedzeń i pewników, do otwarcia się na to, co nam nieznane, i na to, czego nie rozumiemy. W procesie interakcji i wzajemnego poznawania się, każdy człowiek ma możliwość samorealizacji – w wymiarze personalnym, społecznym i globalnym. Stosunki uczeń-nauczyciel są kształtowane w taki sposób, by przygotować uczniów do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W ramach swej podwójnej funkcji wychowywania i kształcenia szkoła musi zapewnić maksymalny rozwój wszystkich uczniów, dbając o to, by ich kultury były „przekazywane” w duchu otwartości na inne kultury. W kilku reformach systemów edukacji zaleca się stosowanie indukcyjnej metody nauczania, skoncentrowanej na zainteresowaniach ucznia. W edukacji międzykulturowej musimy wiedzieć, w jaki sposób bezpośrednio doświadczenie można wykorzystać dla zwiększenia szacunku dla różnic i pogłębienia wrażliwości międzykulturowej. Nauczyciel – jako główny „czynnik zmian” – powinien stwarzać takie sytuacje i możliwości nauki, które pozwalają promować i akceptować wszystkie kultury w duchu demokracji. Edukacja międzykulturowa powinna zatem być celem wszystkich szkół w dzisiejszym społeczeństwie! Jeżeli nie podążymy tą drogą, istnieje niebezpieczeństwo, że doprowadzimy do zubożonej uniformizacji, która opiera się na segregacji i elitaryzmie!

Jeśli nasza działalność edukacyjna pozwoli określić wszystkie różnice i podobieństwa kulturowe między ludźmi, wskazując równocześnie na prawo wszystkich kultur do rozwoju, ludzie będą bardziej aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym. Będziemy pracować w systemie edukacji, który jest przeciw podziałom, a „za” kształtowaniem nowej świadomości w celu budowania społeczeństwa otwartego na szacunek między narodami. Edukacja międzykulturowa musi przenikać szkoły i społeczeństwa zarówno „w poziomie”, jak i „w pionie”, jeśli mamy działać na rzecz samorealizacji każdego człowieka. I kto wie, może w przyszłości stworzymy edukację transkulturową!

3. Edukacyjne ramy uczenia się międzykulturowego?



Uczenie się
Międzykulturowe

3.1. Rozważania ogólne

Jedno z wyzwań, jakie stawia przed nami uczenie się międzykulturowe, wiąże się z tym, że nie istnieje jasno zdefiniowana dziedzina edukacji zwana „uczeniem się międzykulturowym”. Jest to ekscytujące, ponieważ wszyscy musimy starać się nadać sens temu pojęciu.

Niemniej, adaptując czy tworząc metody, działamy w pewnych ramach edukacyjnych, które zostały stworzone lub ukształtowane przez nas samych, okoliczności, zespół szkoleniowców i uczestników szkoleń. Warto zatem wiedzieć, co służy (a co nie służy) celom uczenia się międzykulturowego. Poniżej zaproponowaliśmy kilka istotnych zasad, które opierają się na przedstawionych poprzednio teoriach i koncepcjach uczenia się międzykulturowego i są z nimi ściśle powiązane. Ich znaczenie stanie się jeszcze bardziej oczywiste, gdy przypomnimy sobie, w jakich sytuacjach odbywa się ten proces uczenia się – współcześnie i dotyczy młodych ludzi.

Prezentowane przemyślenia mają pogłębić u czytelników znajomość tematyki, skłonić do postawienia pytań i zwrócić uwagę na kilka istotnych poglądów na temat edukacji...

Zaufanie i szacunek

Budowanie zaufania jest podstawą uczenia się międzykulturowego. Musimy przecież doprowadzić do tego, żeby dwie zaangażowane w proces uczenia się strony otworzyły się na siebie. Jest to wstępny warunek swobodnej wymiany różnych poglądów, przekonań i odczuć, wzajemnej akceptacji i zrozumienia. Budowanie zaufania wymaga wielkiej cierpliwości i wrażliwości. Trzeba przecież stworzyć taką atmosferę do nauki, która pozwoli nam słuchać siebie wzajemnie na zasadach równości i rozwijać w każdym wiarę we własne siły. W związku z tym musimy stworzyć każdemu możliwości ekspresji, równie wysoko cenić doświadczenia, uzdolnienia i wkład wszystkich zaangażowanych osób, respektować nasze różne potrzeby i oczekiwania. Jeśli mamy mówić przede wszystkim o wartościach, normach i silnie zakorzenionych przekonaniach, musimy mieć sporo zaufania do naszych rozmówców. Wzajemnemu zaufaniu towarzyszy wzajemny szacunek i szczerść w wymianie myśli i uczuć.

Doświadczenie tożsamości

Punktem wyjścia w uczeniu się międzykulturowym jest dla nas własna kultura, tj. nasze środo-

wisko i nasza przeszłość. To właśnie w swoich korzeniach odnajdujemy przeszkody i szanse tego procesu uczenia się. Wszyscy mamy pewną indywidualną rzeczywistość, która nas ukształtowała i w której będziemy nadal żyć, wzbogaceni o nową wiedzę i doświadczenia. Oznacza to, że w procesach uczenia się międzykulturowego musimy ciągle pamiętać o tym, skąd pochodzimy, jak żyliśmy i czego doświadczyliśmy. Jeśli mamy zbliżyć się do innych, musimy najpierw spróbować zrozumieć siebie, swoją własną tożsamość. Takie zbliżenie może zmienić nas samych, ale nie musi zmienić otaczającej nas rzeczywistości. Mamy przed sobą ambitne zadanie, a w związku z tym, w ramach tego procesu musimy także zająć się kwestią odpowiedzialności, możliwości i ograniczeń, jakie mają osoby przekazujące nową wiedzę.

Rzeczywistość konstruowana

Nic nie jest absolutne. Istnieje wiele sposobów odczytywania i rozpoznawania rzeczywistości. Jednym z głównych czynników w procesach uczenia się międzykulturowego jest teza, że każdy z nas tworzy własne światy, a każda rzeczywistość jest jedyną w swoim rodzaju „konstrukcją”. Różnorodność wymiarów w wielu teoriach, które opisują różnice kulturowe (zob.: Hofstede i Hallowie), świadczy o tym, jak rozmaicie możemy postrzegać rzeczywistość, nawet tak podstawowe wymiary jak czas i przestrzeń. Jednak wszyscy żyjemy w jednym świecie i ten świat ma wpływ na nasze życie. W związku z tym procesowi uczenia się powinien towarzyszyć pewien wysiłek; powinniśmy starać się respektować wolność osobistą i decyzje innych, uznawać inne poglądy za równoprawne i godzić ze sobą różne stanowiska, a także mieć świadomość własnej odpowiedzialności. Natomiast różnice będą i powinny pozostać siłą konstruktywną. Dlatego właśnie na ostatnim etapie w modelu Bennetta, który pokazuje, jak rozwijać wrażliwość międzykulturową, zachęca się nas, do „funkcjonowania w różnych światopoglądach”.

Dialog z drugim człowiekiem

W uczeniu się międzykulturowym niezwykle istotne jest zrozumienie „tego drugiego”. Zrozumienie rozpoczyna się od dialogu, ale stanowi również krok naprzód w rozwoju naszej osobowości. Chodzi o to, byśmy postrzegali siebie i drugiego człowieka jako odmienne istoty, a równocześnie rozumieli, że ta różnica przyczynia





się do tego, kim jesteśmy i jacy jesteśmy. Dzięki naszej odmienności uzupełniamy się wzajemnie. W takim podejściu drugi człowiek jest nam niezbędny do tego, byśmy na nowo odkryli siebie. To doświadczenie stanowi dla nas wyzwanie, pozwala stworzyć nową jakość i wymaga kreatywności w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Proces zmierzający do rozwinięcia takiej wrażliwości międzykulturowej, rozumiany jako proces zbliżania się do drugiego człowieka, zakłada, że „dotkniemy” nasze najgłębsze „ja” i będziemy je zmieniać. Uczenie się międzykulturowe stwarza możliwość utożsamiania się z punktem widzenia drugiego człowieka; dzięki temu możemy próbować „postawić się na czyimś miejscu”, nie udając przy tym, że żyjemy życiem drugiego człowieka. Możemy także doświadczać i uczyć się autentycznej solidarności, wierząc w siłę współdziałania. W tym kontekście uczenie się międzykulturowe jest również sposobem odkrywania własnej zdolności do działania.

Pytania i zmiana

Uczenie się międzykulturowe zakłada ciągłą zmianę (podobnie jak zmienia się świat), ponieważ jest przede wszystkim skoncentrowane na procesie. Stałymi elementami są tu dyskusje o kulturze, napięcie między stagnacją a zmianą, tęsknota za bezpieczeństwem i równowagą. Postawiliśmy pytania i będziemy stawiać nowe pytania. Musimy więc pogodzić się z tym, że nie zawsze znajdziemy odpowiedzi na nurtujące nas pytania, nie zmienia to jednak faktu, że powinniśmy stale ich poszukiwać, akceptując i pogodnie „witając” zmiany. Zastanawiając się nad tym, musimy potrafić krytycznie spojrzeć na siebie samych. Nie zawsze wiemy, dokąd zaprowadzi nas ta integracja. Ważna jest ciekawość i pożądane są nowe wrażenia. Poza tym musimy mieć świadomość tego, że tworzenie czegoś nowego może oznaczać upadek starego świata – dotychczasowych idei, przekonań, tradycji... Proces uczenia się nigdy nie przebiega bez przerw i pożegnań. Jako szkoleniowcy musimy okazać się dobrymi i wrażliwymi towarzyszami.

Duże zaangażowanie

Uczenie się międzykulturowe to doświadczenie, które intensywnie angażuje wszystkie znaczenia i poziomy uczenia się, wiedzy, emocji i zachowań. Wywołuje wiele różnych uczuć; powoduje rozdźwięk między emocjami a naszym „rozsądkiem”, tym, co wiedzieliśmy i co mamy poznać. Aby zrozumieć złożoność tego procesu i wszystkie jego konsekwencje, musimy wiele z siebie dać. W komunikacji międzykulturowej język, jako

element kultury, stanowi zasadniczy aspekt a równocześnie czynnik ograniczający, ponieważ jest często źródłem nieporozumień. Języka nie możemy więc używać jako środka służący dominacji, zwłaszcza ze względu na różny poziom kompetencji językowych, może on natomiast być jednym z narzędzi komunikacji. Wszystkie inne znaki – np. język ciała – należy traktować jako równoprawne. W związku z tym, że w tego rodzaju uczenie się głęboko się angażujemy, powinniśmy pozwolić sobie całkowicie „zanurzyć się” w tym procesie.

Możliwość konfliktu

Jeśli widzimy, jak różnie postrzega się w różnych kulturach czas, przestrzeń, stosunki społeczne i więzi osobiste ... oczywiście wydaje się, że niezwykle istotnym elementem w uczeniu się międzykulturowym jest konflikt; konflikt musi więc być przedmiotem analizy i znaleźć swój wyraz. Równocześnie te modele skłaniają nas do dyskusji o różnicach bez przyklepania etykiet. W związku z tym możemy starać się znaleźć konstruktywne elementy konfliktu oraz wskazać szanse, jakie on stwarza. Musimy rozwijać umiejętności zarządzania konfliktami, uwzględniając ich złożoność, gdy mamy do czynienia z pojęciem kultury. Zarówno różne formy wyrażania tożsamości, jak i próby wartościowania różnic stanowią dla nas wyzwanie. Uczenie się międzykulturowe oznacza poszukiwania, ale i nowe źródła niepewności, co stwarza w naturalny sposób możliwość konfliktu. Można to być cenne (jako ważna część procesu). Różnorodność możemy odbierać jako coś pomocnego i wzbogacającego, co pozwala nam zmierzać ku nowym formom i nowym rozwiązaniom. Duży zasób różnych kompetencji jest pozytywnym i niezbędnym wkładem w całość. Nie każdy konflikt musi mieć rozwiązanie, ale z pewnością musi być wyrażony (ujawniony).

Pod powierzchnią

Uczenie się międzykulturowe jest ukierunkowane na bardzo głębokie procesy oraz zmiany postaw i zachowań. Mamy tu w dużej mierze do czynienia z niewidzialnymi siłami i elementami naszej kultury, naszym wewnętrznym „ja” (zob.: model góry lodowej); wiele elementów znajdujących się „pod powierzchnią wody” pozostaje poza naszą świadomością i nie możemy ich jasno wyrazić. Takie odkrycia pociągają za sobą pewne ryzyko dla samej jednostki, a w kontaktach z innymi ludźmi, powodują powstawanie napięć, z którymi musimy sobie



poradzić. Towarzystwo ludziom w tym procesie nie jest oczywiście łatwym zadaniem. Z jednej strony musimy mieć odwagę, by iść naprzód, zaglądać w siebie i przyglądać się innym. Z drugiej strony, musimy być bardzo ostrożni, szanować potrzeby innych i mieć świadomość ograniczeń tych procesów. Nie zawsze łatwo pamiętać o tych dwóch warunkach.

Złożona kwestia w złożonym świecie

Już same modele teoretyczne wskazują na to, jak złożone jest uczenie się międzykulturowe i jak trudno jest je usystematyzować. Jeśli umieścimy ten proces w złożonych realiach dzisiejszego społeczeństwa, stanie się jasne, że potrzebujemy wielu bardzo ostrożnych i szerokich ujęć tego zagadnienia, umożliwiających maksymalną wnikliwość. Kultury wykraczają poza granice państw, mają wiele form i nakładają się na siebie. Trzeba uwzględnić wiele punktów widzenia i napięć: trzeba spojrzeć w przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, porównując sprzeczne niekiedy potrzeby jednostek i społeczeństwa. Trzeba połączyć w całość fragmentaryczne doświadczenia. Gdy opracowujemy metody edukacyjne, niezwykle trudnym zadaniem jest to, by nie zubożać, poprzez uproszczenia, różnorodnych przyczyn i skutków, eksponowanych wartości, realiów i minionych dziejów. W teoretycznych ujęciach uczenia się międzykulturowego należy uszanować też różnorodne doświadczenia, odmienne interpretacje i różny zakres wiedzy, a w związku z tym rozważyć je pod kątem używanego języka i terminologii oraz wyboru różnych metodologii.

3.2. Wybór, opracowywanie i adaptacja metod

Każda sytuacja jest inna. Niektórzy z Was przygotowują kurs szkoleniowy, wymianę młodzieży, ochotniczy obóz pracy lub zwykły warsztat. Zapoznajcie się z metodami przedstawionymi w niniejszej publikacji pod tym kątem, wybierzcie odpowiednie metody i dostosujcie je do określonych potrzeb swojej grupy. Starajcie się stworzyć coś nowego. Przedstawione tu metody nie zostały zapisane na kamiennych tablicach, nie są też dziełami stworzonymi przez geniuszy. Są one propozycją, zbiorem przydatnych doświadczeń. Używając tych metod, nie musicie przestrzegać żadnych z podanych w nich zasad,

powinniście natomiast wziąć pod uwagę sytuację, w jakiej WY prowadzicie zajęcia dotyczące uczenia się międzykulturowego, poziom zaangażowania uczestników, rzeczywistość, w której żyją i wymagania, jakie Wam stawiają. Poniższe pytania – jeśli rozważycie je starannie – mogą Wam ułatwić opracowanie określonego elementu programu. Lista pytań nie jest zamknięta, równie dobrze możecie znaleźć inne, bardziej istotne pytania.

a. Założenia i cele

Co właściwe chcemy osiągnąć za pomocą tej metody, na określonym etapie realizacji programu? Czy jasno zdefiniowaliśmy nasze cele i czy ta metoda jest odpowiednia? Czy ta metoda jest dostosowana do całościowych celów naszego działania? Czy ta metoda pomoże nam skutecznie posuwać się naprzód? Czy ta metoda jest zgodna z zasadami określonej przez nas metodologii? Czy ta metoda jest odpowiednia przy aktualnym rozwoju sytuacji, w której przebiega uczenie się międzykulturowe? Czy wszystkie warunki, jakich wymaga stosowanie tej metody (np. atmosfera w grupie, atmosfera nauki, stosunki między ludźmi, wiedza, informacje, doświadczenia...), zostały stworzone w ramach poprzednich działań? O jakiej konkretnie tematyce mówimy? Jakie różne aspekty (i konflikty) mogą wyłonić się podczas stosowania tej metody i jak możemy dać sobie z nimi radę? Czy ta metoda pozwala nam uwzględnić złożoność i powiązania różnych aspektów danego zagadnienia? W jaki sposób ta metoda może przyczynić się do odkrycia nowych punktów widzenia i stać się źródłem nowych spostrzeżeń?

b. Grupa odbiorców

Dla kogo i z kim opracowujemy i będziemy stosować tę metodę? Jakie warunki wstępne musi spełniać grupa i poszczególne osoby w grupie? Jaki wpływ może mieć ta metoda na ich interakcje, wzajemne postrzeganie i stosunki? Czy ta metoda spełnia oczekiwania grupy (jej poszczególnych członków)? Jak możemy wzbudzić ich zainteresowanie? Czego będą potrzebować (indywidualnie i jako grupa) i co mogą wnieść na danym momencie procesu uczenia się? Czy zostało to odpowiednio uwzględnione w tej metodzie? Czy metoda przyczynia się do poszerzenia ich możliwości? Czy ta metoda umożliwia w wystarczającym stopniu indywidualną ekspresję? Czy pozwala zdiagnozować podobieństwa i różnice w grupie? Czy grupa ma jakieś szczególne potrzeby, na które powinniśmy zwrócić uwagę (wiek, płeć, umiejętności językowe, zdol-



ności, niepełnosprawność...) i w jaki sposób można je pozytywnie wykorzystać za pomocą tej metody? Czy tematyka (np. mniejszości, płci, religii...) wzbudzi sprzeciw w grupie lub u niektórych osób w grupie, dotyka drażliwych dla uczestników kwestii bądź powoduje szczególnie trudności (związane z doświadczeniem, wiekiem... uczestników), które mogą mieć wpływ na dynamikę procesów grupowych? Dokąd zmierza grupa w sensie procesu uczenia się międzykulturowego? Czy metoda jest odpowiednia dla grupy tej wielkości?

c. Środowisko, przestrzeń i czas

W jakim środowisku (kulturowym, społecznym, politycznym, indywidualnym...) stosujemy tę metodę? Jaki wpływ ma nasza metoda na to środowisko, a środowisko na tę metodę? Jakie elementy (doświadczenia) wnoszą w związku z tym poszczególni członkowie grupy? Jakie środowisko (elementy, wzorce) dominuje w grupie i dlaczego? Czy atmosfera w grupie i poziom komunikacji są odpowiednie dla tej metody? Czy kontekst sytuacji, w jakiej przebiega uczenie się międzykulturowe, wyraźnie sprzyja wprowadzaniu pewnych elementów bądź utrudnia ich wprowadzenie? Jak grupa w całości (i poszczególne osoby) postrzegają przestrzeń, czy „wspólne terytorium” grupy jest dostatecznie duże, by stosować tę metodę? Czy metoda przyczynia się do tworzenia pozytywnego środowiska (pozwala zwiększyć komfort każdego uczestnika)? Ile miejsca zajmuje ta metoda w całym działaniu (zastanówcie się, co poprzedza tę metodę i co następuje po niej)? Czy przeznaczaliśmy na tę metodę dostatecznie dużo czasu i czy przewidzieliśmy odpowiedni sposób ewaluacji? Czy te ustalenia są zgodne z harmonogramem programu? W jaki sposób uwzględniono w metodzie (różne) sposoby postrzegania czasu przez uczestników?

d. Zasoby / Ramy

Czy metoda jest dostosowana do zasobów, jakimi dysponujemy (czas, miejsce, osoby, materiały, media...)? Czy metoda pozwala je efektywnie wykorzystać? Jakie aspekty organizacyjne musimy wziąć pod uwagę? Czy musimy uprościć metodę? Jak możemy podzielić się obowiązkami związanymi z wdrażaniem metody? W jakim stopniu nasze umiejętności pozwalają nam sprostać sytuacji, z którą będziemy mieli do czynienia? W jakich ramach (instytucjonalnych, organizacyjnych...) ta metoda będzie stosowana? Jakie skutki musimy rozważyć lub przewidzieć (np. kultura organizacji lub preferencje, cele instytucji...)? Jakie organizacje lub osoby z zewnątrz mogą ingerować i jakie są ich interesy/zainteresowania (np. partnerzy instytucjonalni, inne osoby w budynku...)?

e. Poprzednia ocena

Czy stosowaliśmy tę (lub podobną) metodę wcześniej? Jakie mieliśmy spostrzeżenia bądź czego nauczyło nas to doświadczenie? Czy mamy jakieś inne doświadczenia, które pozwoliły nam dowiedzieć się czegoś o stosowaniu różnych metod? O czym świadczą te doświadczenia? Czy metoda i jej efekty mają być oceniane i jak można zmierzyć stopień realizacji naszych celów? Jak możemy utrwalić efekty tej metody pod kątem kolejnych działań (raport...) Jakie elementy uwzględniliśmy dotychczas w naszej metodzie pod kątem oceny?

f. Zastosowanie w innych sytuacjach

W jakim stopniu nasza metoda opiera się na doświadczeniach (w tym doświadczeniach związanych z procesem uczenia się) wszystkich uczestników lub odwołuje się do nich? Czy ta metoda jest użyteczna z punktu widzenia rzeczywistości, w jakiej żyją uczestnicy, ewentualnie, które jej aspekty mogą wymagać dostosowania? Czy metoda pozwala przeniesienie/włączenie jej do codziennego życia uczestników? W jaki sposób umożliwimy uczestnikom włączenie tego, czego się nauczyli, do rzeczywistości, w jakiej żyją? Czy takie przeniesienie do własnego życia może ułatwić dyskusja bądź inny rodzaj aktywności uczestników przy wykorzystaniu tej metody? Jakie elementy mogą ułatwić uczestnikom kontynuowanie tego doświadczenia? W jaki sposób pewne elementy czy wątki można ponownie podjąć na późniejszym etapie procesu?

g. Rola moderatorów* i szkoleniowców

Moderator to osoba, która pomaga grupie dyskutować nad określonymi zagadnieniami w maksymalnie zadowalający i produktywny sposób. Oznacza to, że powinienna ona próbować znaleźć odpowiedzi na postawione wyżej pytania i zastanowić się nad tym, jak zamierza zorganizować różne sprawy. Jaka powinna być, jak sądzimy, nasza rola w danej grupie, w przypadku stosowania wybranej metody? Czy próbowaliśmy „odtworzyć w wyobraźni film” o tym, jak wszystko powinno przebiegać? Czy zastanowiliśmy się nad naszymi predyspozycjami oraz nad tym, jaki mogą one mieć wpływ na realizację tej metody? Jak jesteśmy przygotowani do reagowania na efekty czy skutki, które nie są zgodne z naszymi przewidywaniami?

4. Metody



4.1. Rozgrzewki

4.1.1. Wprowadzenie

Zależnie od grupy odbiorców rozgrzewka pozwoli Wam:

- stworzyć odpowiedni nastrój lub atmosferę,
- „ożywić” ludzi przed zajęciami lub podczas zajęć,
- przedstawić tematykę w lekki czy żartobliwy sposób.

Sposobów na rozgrzewkę jest wiele. Często uczestnicy stają w kółku, śpiewają piosenkę, wy-

konują określone ruchy bądź ścigają się w różny sposób.

Wybraliśmy kilka takich zajęć rozgrzewających, związanych z uczeniem się międzykulturowym, ale Wy możecie mieć inne poglądy na temat celowości ich stosowania.

Uwaga !

Niektórzy ludzie uwielbiają rozgrzewki (uważają, że są niezbędne, aby stworzyć odpowiednią atmosferę w grupie), inni natomiast ich nie znoszą (ponieważ uważają, że są po prostu „głupie”).





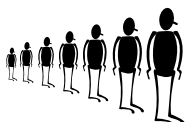
4.1.2. „Czy widzisz to, co ja? Czy ja widzę to, co Ty?”

Każdy widzi świat inaczej, warto więc rozejrzeć się po sali, w której odbywają się spotkania. Uczestnicy wybierają określony „widok”, który im się podoba i pokazują go pozostałym. Oprócz pobudzenia empatii ta rozgrzewka pomaga zespołowi i uczestnikom stworzyć odpowiednią atmosferę realizacji zajęć.



Potrzebne środki i warunki

Sala, w której uczestnicy mogą poruszać się dość swobodnie.
Papier formatu A4 oraz długopis lub ołówek dla każdego uczestnika.
Taśma klejąca (mniej więcej jedna na sześć osób).
Potrzebny jest tylko 1 moderator.



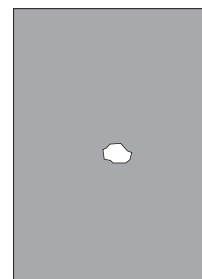
Wielkość grupy

Dowolna.



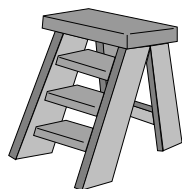
Czas

Minimum 15 do 20 minut.



Kolejność działań

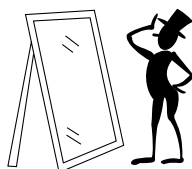
- 1 Każdy uczestnik otrzymuje kartkę papieru A4 i długopis/ołówek.
- 2 Moderator wyjaśnia uczestnikom, że każdy ma napisać na kartce swoje imię/nazwisko, a następnie zrobić otwór w swojej kartce w taki sposób, by wyglądała jak rama obrazu (nieważny jest kształt otworu, chodzi tylko o to, by można było przez nią patrzeć).
- 3 Następnie każdy wybiera sobie jakiś widok lub przedmiot, do którego można przyłożyć ramę. Uczestnicy powinni popuścić wodze fantazji – nic nie jest zakazane !
- 4 Później uczestnicy zapraszają się wzajemnie do spojrzenia przez ramki i opisują, co widzą.
- 5 Rozgrzewka kończy się w momencie, gdy moderator uzna, że uczestnicy spojrzeli już przez większość ramek.



Refleksja i ocena

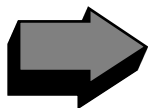
Ta rozgrzewka nie wymaga podsumowania, ale dyskusja może być pożyteczna.

- Jak czuliście się, gdy mogliście wybrać coś, co Was interesuje, bez żadnych ograniczeń?
- Jak pomagaliście innym zobaczyć dokładnie to, co sami widzieliście?
- Co Was zaskoczyło?
- Jak udało się Wam zobaczyć to, co inni widzieli w swoich ramkach?



Wnioski wynikające ze stosowania tej metody

Nie bądźcie zaskoczeni, gdy zobaczycie, jak wiele pozycji mogą przyjmować uczestnicy, umieszczając swoje ramki na wybranych przedmiotach lub w pobliżu tych przedmiotów. Niektórzy umieszczali już ramki na trzymetrowych lampach i pod kaloryferami. Ta rozgrzewka może ułatwić rozpoczęcie dyskusji o empatii czy konstruktywizmie.



Źródło: Andi Krauss, *Network Rope*



4.1.3. „GRRR – PHUT – BUM”

Podśpiewywanie czegoś, co wydaje się nie mieć znaczenia, może być samo w sobie całkiem interesujące, a warto również zastanowić się, co to może znaczyć...



Potrzebne środki i warunki

Tablica lub inna powierzchnia, na której można pisać.
Dość miejsca, by uczestnicy mogli poruszać się swobodnie.
Jeden moderator.



Wielkość grupy

Dowolna.



Czas

Okolo 5 minut.

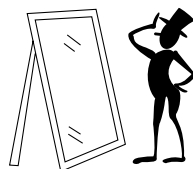
Kolejność działań

1 Moderator zapisuje na tablicy następujące „słowa” tak, by uczestnicy mogli je odczytać:



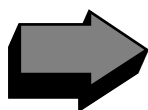
**ANA
NA
GRRRR
PHUT
BOOM!**

- 2 Moderator powoli odczytuje słowa i prosi uczestników, by czytali razem z nim.
- 3 Następnie moderator zwiększa natężenie – „wyśpiewuje” słowa głośniej i ciszej, szybciej i wolniej (podczas tego śpiewania można nawet trochę potańczyć).
- 4 Rozgrzewka kończy się wielkim „BUM”!



Refleksja i ocena

Co się właściwie zdarzyło? Uczestnicy poznali drobny fragment nowego języka z jego zmiennym rytmem i odcieniami. Kiedy już wszyscy złapią oddech, można podyskutować o tym, jakie elementy składają się na język!



Wnioski wynikające ze stosowania tej metody

Rozgrzewka nie może być zbyt intensywna! Śpiew może być głośny i zabawny, ale niektórzy uczestnicy mogą jednak czuć się skrępowani, zwłaszcza gdy nie znają się zbyt dobrze.

Źródło: Mark Taylor, „Simple ideas to overcome language barriers”,
w: *Language and Intercultural Learning Training Course Report*,
European Youth Centre, Strasburg, 1998.



4.1.4. „60 sekund = 1 minuta czy też nie?”

Wszyscy wiemy, że czas to pojęcie względne – ale co to właściwie znaczy? Uczestnicy „doświadczają” tej minuty i porównują wyniki.



Potrzebne środki i warunki

Zegarek dla moderatora.
Krzesło dla każdego uczestnika.
Jeśli w sali jest zegar, trzeba go przykryć, a jeśli zegar tyka, trzeba go wynieść.



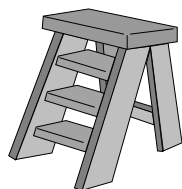
Wielkość grupy

Dowolna.



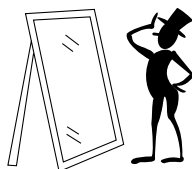
Czas

Nie dłuższy niż 2 minuty i 30 sekund!



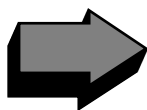
Kolejność działań

- 1 Moderator prosi uczestników o schowanie zegarków.
- 2 Następnie każdy „ćwiczy” siedzenie na krześle w milczeniu z zamkniętymi oczami.
- 3 Następnie moderator prosi wszystkich o wstanie z krzeseł i zamknięcie oczu. Na komendę „Start” każda osoba liczy do 60 sekund i siada, gdy skończy. Trzeba podkreślić, że to ćwiczenie może się udać jedynie wtedy, gdy wszyscy zachowują milczenie przez cały czas. Uczestnicy mogą otworzyć oczy dopiero, gdy usiądą.



Refleksja i ocena

Ta rozgrzewka skłania oczywiście do zastanowienia się nad pojęciem czasu oraz tym, jaki każdy ma niego stosunek. Następnie można podyskutować o tym, czy czas postrzega się inaczej w różnych kulturach.



Wnioski wynikające ze stosowania tej metody

Nawet w kulturowo homogenicznych grupach, ta rozgrzewka może przynieść dość widowiskowe wyniki. Pamiętajcie, że nie możecie śmiać się z tych, którzy byli ostatni. Może akurat bardzo „powoli” upływa im ten dzień.

Źródło: Swatch, Timex, itp.



4.1.5. „Cebula różnorodności”

Niezależnie od tego, kto znalazł się w naszej grupie, mamy ze sobą wiele wspólnego i wiele nas różni, dzięki czemu uzupełniamy się wzajemnie. Odkryjmy te podobieństwa i różnice w atmosferze dobrej zabawy!



Potrzebne środki i warunki

Dużo wolnej przestrzeni w sali.



Wielkość grupy

Od 10 do 40 osób, wymagana parzysta liczba uczestników!

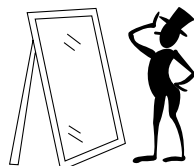
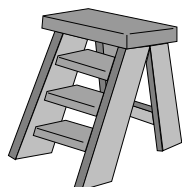


Czas

Do 30 minut.

Kolejność działań

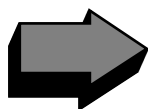
- 1 Uczestnicy tworzą kółko wewnętrzne i zewnętrzne (jak warstwy cebuli), stając twarzą do siebie w parach (jedna osoba z kółka wewnętrznego, a druga z zewnętrznego).
- 2 Każda para uczestników musi znaleźć (bardzo szybko) coś (nawyk, aspekt, środowisko, pogląd), co ich łączy, i sposób wyrażenia tego (można pozostawić uczestnikom całkowitą swobodę lub za każdym razem proponować inną formę, np.: śpiewanie piosenki, krótką pantomimę, przygotowanie dwulinijkowego wierszyka, zastosowanie dźwięków, symboli...).
- 3 Po tych występach zewnętrzna „łupina cebuli” przesuwa się na prawo, a każda kolejna para znajduje i przedstawia podobieństwo. Można również wskazać uczestnikom określony rodzaj podobieństwa (ulubiona potrawa, czego nie lubiłem w szkole, rodzina, muzyka, nawyki, pogląd, deklaracja polityczna ...), za każdym razem wchodząc „głębiej” w cebulę.
- 4 Pary mogą zmieniać się kilkakrotnie do końca kółka (zależnie od wielkości grupy). Trudniejszym wariantem jest wyszukiwanie różnic między uczestnikami w parach i przedstawianie aspektów, które uzupełniają się wzajemnie (czy znajdowanie form wyrazu / sytuacji łączących te dwa elementy).



Refleksja i ocena

Po tym ćwiczeniu można poprowadzić dyskusję wokół następujących pytań: Jakie podobieństwa/różnice odkryliśmy ze zdumieniem? Z czego one wynikają? W jakim stopniu różnice między nami wzajemnie się uzupełniają?

Wnioski wynikające ze stosowania tej metody



To ćwiczenie jest niezwykle skuteczne w „przełamywaniu lodów”, ale można je także przeprowadzić na zakończenie danej części programu (na pożegnanie) bądź po to, by opracować elementy tożsamości bądź też ... (wszystko zależy od pytań, jakie zadacie!). Uwaga: w sali może być głośno i zapanować chaos!

Źródło: Claudia Schachinger



Autor:
Claudia
Schachinger

4.2. Ćwiczenia indywidualne

4.2.1 Wstęp

Ćwiczenia indywidualne, jak wskazuje sama nazwa, należy wykonywać indywidualnie (ale w duchu zespołowym). W tym miejscu możecie zapytać: „Czy w uczeniu się międzykulturowym nie chodzi o zbliżenie z innymi ludźmi?” Tak, ale

nie będziemy mogli maksymalnie wykorzystać takich spotkań z innymi, jeśli nie zrobimy kroku wstecz i nie przyjrzymy się temu, co dzieje się w nas w trakcie tych wszystkich procesów. Z tego względu poniższe ćwiczenia zamieszczono tu po to, by zachęcić uczestników do krytycznego i wnikliwego wejrzenia w siebie, do dialogu między „sercem a umysłem”.

4.2.2. „Moja droga do drugiego człowieka”

Na nasz stosunek do drugiego człowieka (a to przecież zasadnicza sprawa w uczeniu się międzykulturowym, prawda?) ma wpływ całe nasze życie, począwszy od dzieciństwa, poprzez różne czynniki, edukację ... Ta „podróż” prowadzi nas fizycznie, emocjonalnie i psychicznie poprzez różne etapy i kształtujące nas siły, które pozwalają rozwinąć mniej lub bardziej konstruktywny stosunek do spotkań z innymi ludźmi. Wyprawa w głąb siebie – poznanie szans i przeszkód, poglądów i stereotypów.

Potrzebne środki i warunki



Budynek z co najmniej pięcioma salami, które podzieli się na różne „cele”; materiały do przygotowania sal (papier i długopisy, nożyczki i klej, zabawki, pojedyncze narzędzia zależnie od tematyki, taśmy z nagraniami lub płyty kompaktowe, fotografie, farby, serwetki, czerwona wełna, poduszki, kawa...) oraz meble i materiały, żeby podzielić sale (krzesła, zasłony, liny...). Moderatorzy potrzebują czasu na przygotowanie sal bez uczestników. Dla każdego uczestnika papier i długopis (bądź coś w rodzaju „dziennika”). Nie zapomnijcie poinformować o tym ćwiczeniu inne osoby w budynku, żeby nie zaskoczyły ich „dekoracje”.

Wielkość grupy



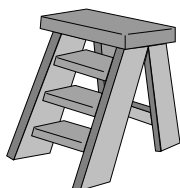
Od dwóch do dużej liczby uczestników zależnie od powierzchni (warto mieć przynajmniej kilku, by później wymienić doświadczenia; zbyt wielu może sobie przeszkadzać, jeśli w salach jest niewiele miejsca).



Czas

Przygotowanie sal (jeśli zostanie dobrze zorganizowane) trwa 30 minut. Samo ćwiczenie: od 45 do 90 minut na indywidualne podróże, 30 minut na wymianę).

Kolejność działań



1 Każdy pokój dzieli się na małe „cele”, które oznaczają określone czynniki naszego rozwoju (dzieciństwo – rodzina – szkoła – społeczeństwo...) i odpowiadają „etapom” naszej podróży przez życie. „Drogę do drugiego człowieka” może symbolizować czerwona lina (lub wełna), prowadząca od jednej celi do drugiej. W każdej celi materiały, pytania i elementy skłaniające do refleksji mają zachęcić uczestników do głębokich i kompleksowych przemyśleń oraz pobudzić ich pamięć.



2 Przed rozpoczęciem indywidualnych ćwiczeń wszyscy uczestnicy wspólnie wysłuchują wprowadzenia, wyjaśnia się im cele i rozdaje „plan” podróży (rozkład sal, ich tematyka, kolejne etapy, przewidziany czas i proces...), w razie potrzeby wraz z objaśnieniami. Należy podkreślić, że ćwiczenie ma charakter dobrowolny (każdy posuwa się tak daleko, jak chce!).

3 Uczestnicy przechodzą kolejno przez pokoje, nie przeszkadzając sobie nawzajem, znajdują miejsce, gdzie można wygodnie usiąść i pomyśleć, spędzają tam tyle czasu, ile chcą. W trakcie „podróży” powinni prowadzić „dziennik” lub robić notatki, które można później wykorzystać w różnych formach wymiany, zależnie od sytuacji w grupie (lub poszczególnych uczestników!). Poniższe opisy sal mogą Wam posłużyć jako źródło inspiracji i możecie je dowolnie modyfikować.

- **Sala 1: dzieciństwo** (moje korzenie, miejsce „pod kloszem”, pierwsze zdarzenia...)

Ta sala powinna zachęcać do odświeżenia wspomnień i odczuć z dzieciństwa, pierwszego i najgłębszego doświadczania „kultury”.

- Cela 1 i ewentualnie 2: Pytania dotyczące rodziny

Pierwsze doświadczenia związane ze spotkaniami i zbliżeniami z innymi ludźmi, stosunki z innymi, zaufanie... (odświeżeniu tego rodzaju wspomnień sprzyjają fotografie z okresu dzieciństwa, przytulne wnętrza, cicha muzyka, przyjemne „domowe” zapachy, możliwość malowania, plastycznej ekspresji, dźwięk, zapach...).

- Cela 3: Percepcja i różnice, własne miejsca i rozwój... (w tej celi powinny znaleźć się zabawki i różne narzędzia, rzeczy, które uczestnicy mogą „poczuć”, którymi mogą się bawić, których mogą dotykać, np. kwiaty i ziemia, materiały budowlane, lalki, obrusy/serwetki, garnki, nożyczki, papier i długopisy, gwizdek, książeczki dla dzieci, telefon...).

- Cela 4: Kultura, wartości, postawy i ich źródło (obrazki i symbole, książki, TV, gry... pozwolą uczestnikom wyobrazić sobie różne wartości i ich „źródła”, ich korzenie.).

- **Sala 2: pierwsze kroki...** (trudności i odkrycia)

W tej sali powinny znaleźć się przedmioty symbolizujące napięcia, jakich doświadczamy w różnych dziedzinach: z jednej strony odkrywanie możliwości i szans, a z drugiej strony trudności, ograniczenia i rozczarowania. Aby to osiągnąć, można podzielić cele na dwie części z różnymi kolorami, w każdej części znalazłyby się zdania i stwierdzenia, jakie mogliśmy usłyszeć od różnych „przedstawicieli społeczeństwa”. W środku celi można zamieścić jedno kluczowe pytanie lub stwierdzenie, które uczestnicy mieliby dokończyć. Pytania i wypowiedzi mogą dotyczyć takich kwestii jak gradacja, rywalizacja, postawy i przekazywane wartości, poznawanie stosunków międzyludzkich i współpracy, uprzedzenia, religia, wspieranie indywidualnych uzdolnień, kontakt z kulturami innych krajów...

- Cela 1: Szkoła

- Cela 2: Rodzina i najbliższe otoczenie

- Cela 3: Społeczeństwo

- **Sala 3: „wyspy”** (miejsca refleksji i wypoczynku)

Wyspy powinny być miejscami, w których jest „ciepło” i wygodnie, z materacem i poduszkami, kawą itp. Symbolizują one miejsca wypoczynku i refleksji, gdzie uczestnicy wyciszą się wewnątrz, by pomyśleć o określonych sytuacjach, dyskusjach, zajęciach, osobach... które ułatwiły i umożliwiły im zbliżenie z innymi ludźmi i akceptację różnic.

- Cela 1: Przyjaciele

- Cela 2: Moja organizacja

- Cela 3: Inne miejsca, w których można snuć refleksje



- *Sala 4: jestem w drodze...* (etapy świadomości)

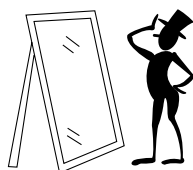
Na trasie wędrówki znajdują się symbole, obrazy, pytania... przypominające uczestnikom o różnych sprawach i ich aspektach, które mogą być istotne w procesie uświadamiania sobie różnic oraz tego, w jaki sposób były one wspieranie lub blokowane. Pytania mogą dotyczyć ciekawości i empatii, postaw i zachowań, konfrontacji, przeszkód i barier oddzielających nas od innych, rzeczywistości i „wizji”, postrzeganych potrzeb, doświadczeń związanych ze zmianami, nowych odkryć...

- *Sala 5: perspektywy/punkty widzenia* (moja odwaga, moje cele...)

Okna powinny symbolizować nasze perspektywy. W każdym rogu znajduje się miejsce na refleksję o takich kluczowych sprawach, jak „spotkania/zbliżenia”, „tworzenie możliwości”, „kluczowe doświadczenia...”, „pozytywne przykłady”, „zachęta”...

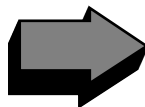
Refleksja i ocena

Bardzo istotne jest to, by uczestnicy mieli czas i miejsce na „wyrażanie” swych różnych doświadczeń i odkryć. Ponadto, nie można zmuszać ich do dzielenia się tym, czym nie chcą (lub nie mogą) podzielić się z innymi; należy bardzo wyraźnie podkreślić, że w tym miejscu szanuje się ich prywatność. Moderatorzy muszą być przygotowani na to, by „towarzyszyć” uczestnikom, którzy tego potrzebują. Musi istnieć, sprzyjająca wymianie doświadczeń, atmosfera bezpieczeństwa, przy czym taka wymiana może być również symboliczna, jeśli to jest właściwe w danej sytuacji. Po takim ćwiczeniu nie powinno się organizować spotkania plenarnego. Aby zachęcić do uczestników wymiany zdań w małych grupach, wystarczą proste pytania (Co odkryłem?). Zależnie od grupy można, na zakończenie tego ćwiczenia, „zbudować” ścianę z pustymi plakatami (lub „ścianę odkryć”) bądź stosować inne metody, które zapewnią anonimowość w wymianie refleksji z grupą. Warto poruszyć takie tematy jak: w jaki sposób uczymy się, postrzeganie/opinie i stereotypy. Trzeba przez cały czas eksponować konstruktywną wartość doświadczeń, wartość różnych historii życia, poszanowanie indywidualnych sposobów postrzegania oraz podkreślać, że nie jesteśmy „niewolnikami” tego, co przeżyliśmy, lecz nasze życie może nas czegoś nauczyć...



Wnioski wynikające ze stosowania tej metody

Tę metodę zastosowano po raz pierwszy podczas sesji EYC w Budapeszcie z udziałem 30 osób (refleksje dotyczyły wtedy innej tematyki). Windę zablokowano czerwonym sznurkiem, personel był zdumiony. Budynek był wypełniony ludźmi, którzy robili notatki w swoich „dziennikach”, pisząc w różnych pozycjach. Niesamowite odkrycia i głębokie refleksje zostały wykorzystane w prowadzeniu zajęć, a następnie zabrane do domu. Po ćwiczeniu nastąpiła wspaniała wymiana doświadczeń.



Sposób sformułowania i treść pytań należy dostosować do grupy odbiorców i poprzednich doświadczeń grupy. Niezbędne są staranne przygotowania. Uwzględnijcie doświadczenia uczestników, ale uważajcie, by nie sprawić komuś przykrości i nikogo nie sprowokować. Nie każda grupa (czy osoba) jest już gotowa do spędzenia godziny na snuciu intymnych refleksji. Uszanujcie różne tempa. Pamiętajcie, że wynurzające się z pamięci doświadczenia i „ukryte” wspomnienia mogą mieć na uczestników większy wpływ niż zakładacie. Przez cały czas uczestnicy muszą mieć łatwy kontakt z moderatorami. Uszanujcie prawo każdego uczestnika do sięgania tak głęboko, jak chce.

(Źródło: adaptacja JECI-MIEC Study Session 1997, EYC Budapeszt)



4.2.3. „Moje własne lustro”

Ćwiczenie rozwijające zdolność samoobserwacji i pogłębiania samowiedzy, zachęcające uczestników do obserwowania siebie, swoich zachowań i reakcji związanych z określoną tematyką. Każdego z nas zadziwi to, co możemy odkryć, gdy spojrzymy na siebie innym okiem...



Potrzebne środki i warunki

Uczestnicy, którzy są gotowi i chętnie wezmą udział w tego rodzaju ćwiczeniu; wcześniej warto może wprowadzić uczestników głębiej w pewne zagadnienia (język ciała, percepcja, stereotypy, teoria kultury i uczenie się międzykulturowe...).
Notes dla każdego uczestnika.



Wielkość grupy

Dowolna.

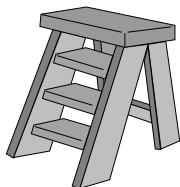


Czas

Takie zajęcia można zorganizować podczas jednego odrębnego ćwiczenia, elementu programu, a nawet całego dnia (tygodnia...).

Kolejność działań

- 1 Na początku przedstawia się uczestnikom pojęcie samoobserwacji. Zachęca się ich do tego, by przez cały dzień bardzo uważnie „obserwowali” siebie, swoje zachowania, reakcje na inne osoby (co słyszą, widzą i czują...), język ciała, preferencje, uczucia...
- 2 Uczestnicy prowadzą poufny „dziennik badań”, zapisując w nim wszelkie spostrzeżenia, które uważają za istotne, i opisując okoliczności, sytuacje, zaangażowane osoby, prawdopodobne przyczyny...
- 3 Uczestnicy otrzymują zestaw pytań naprowadzających, zależnie od tego, na czym mają skupić uwagę. Spostrzeżenia można, na przykład, wykorzystać w dyskusji o stereotypach (Jak postrzegam i reaguję na innych, na jakie aspekty, w jaki sposób...?) lub o elementach kultury (Co mi przeszkadza, w innych a co mnie przyciąga do innych ludzi? Jakie reakcje czy zachowania lubię, a jakich nie lubię? Jak reaguję na to, co jest inne niż ja? Jaki dystans zachowuję? W jaki sposób wpływa to na moje interakcje? Jako podstawę pytań można także wykorzystać teorie Hallów o przestrzeni i czasie.
- 4 Ramy obserwacji (początek i zakończenie) muszą być bardzo jasno określone; warto może wprowadzić pewne proste zasady (wzajemny szacunek, poufny charakter dzienników...). Ważne jest, by ćwiczenie trwało przez cały czas, również podczas przerw i w czasie wolnym... Aby wprowadzić na początku odpowiedni nastrój, uczestników można poprosić o „wyjście z siebie” i przyjrzenie się sobie w lustrze (krótkie ćwiczenie). Następnie można kontynuować „normalny” program. Ćwiczenie będzie łatwiejsze, jeśli po każdym punkcie programu robi się krótką przerwę, aby uczestnicy zapisali swoje spostrzeżenia w dziennikach.
- 5 Na zakończenie uczestnicy muszą „wrócić do siebie”. Następnie każdy ma czas na przeanalizowanie dnia i zapisów w dzienniku, ponowne ich przeczytanie, zastanowienie się nad przyczynami... (może to mieć formę wywiadu z samym sobą).

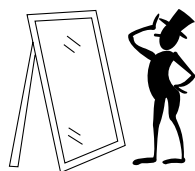




6 Jako ostatni krok można zainicjować wymianę spostrzeżeń w formie wywiadu między dwiema osobami lub w bardzo małych grupach. Jeżeli grupa jest bardzo otwarta i panuje w niej atmosfera zaufania, uczestników można później poprosić, by przedyskutowali nieformalnie z innymi, jak reagowali w pewnych sytuacjach, wymienili swoje spostrzeżenia i wspólnie opracowali nowe strategie postępowania w takich sytuacjach.

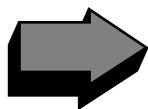
7 Końcowa runda na sesji plenarnej pozwoli uczestnikom wymienić uwagi o tym, jak „przeżyli” ćwiczenie, co było interesujące, co trudne...

Refleksja i ocena



- Indywidualna: Jak czułem się obserwując siebie? Czy było to trudne? Co odkryłem? Jak to interpretuję? Dlaczego zareagowałem właśnie tak? Co to o mnie mówi? Czy mogę w swoich zachowaniach znaleźć pewne podobieństwa czy wzorce? Z czego wynikają pewne reakcje? Czy mogę powiązać swoje wnioski z teoriami kultury? Czy reagowałbym inaczej, gdybym był bardziej (lub mniej) świadomy tego, że wykonuję ćwiczenie? Czy mogę znaleźć analogie do swoich reakcji/zachowań w życiu codziennym i kontaktach z innymi ludźmi?
- Pod kątem wymiany w grupie: Trzeba podkreślić, że uczestnicy mówią sobie tylko to, co chcą powiedzieć i traktują to ćwiczenie jako punkt wyjścia do dalszych refleksji i pytań, jakie mogą sobie postawić.

Wnioski wynikające ze stosowania tej metody



Zawsze wiele zależy od tego, jaka jest atmosfera w grupie, czy chcemy spojrzeć z dystansu na swoje zachowanie, czy można stworzyć pozytywne napięcie... To ćwiczenie pozwala dokładniej zbadać nasze kulturowe powiązania. W zbliżeniach międzykulturowych możemy zwracać większą uwagę na mechanizmy, jakie rozwijamy, gdy uświadamiamy sobie te powiązania. Pytania należy specjalnie dostosować do celu ćwiczenia (im bardziej precyzyjne pytania, tym lepiej) oraz procesu, przez jaki grupa przeszła dotychczas. Uwaga: nie każdy z taką samą łatwością obserwuje siebie tak jak innych – trzeba więc podkreślić, że w tym ćwiczeniu zadajemy pytania sobie, a nie innym. Niełatwo też zachować w tym ćwiczeniu naturalność.



4.2.4. „Twarzą w twarz z tożsamością”

Nie zawsze my sami widzimy siebie tak, jak widzą nas inni – ćwiczenie o (różnych) obliczach tożsamości...



Potrzebne środki i warunki

Uczestnicy, którzy mają już podstawową wiedzę o koncepcjach tożsamości.
Duży arkusz papieru i długopis dla każdej osoby.
Różnokolorowe flamastry i/lub ołówki.



Wielkość grupy

Różna.

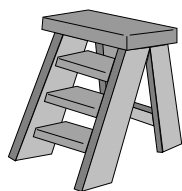


Czas

Około 45 minut na ćwiczenie indywidualne, 45 minut na wymianę.

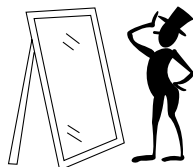
Kolejność działań

- 1 Każdy uczestnik otrzymuje papier i długopis. Rysuje swój profil na kartce (samodzielnie lub przy pomocy innych).
- 2 Uczestnicy zastanawiają się indywidualnie nad różnymi aspektami swej tożsamości (elementy, które trzeba będzie wpisać w narysowaną twarz) oraz nad tym, jak inni mogą je widzieć (elementy, które trzeba będzie umieścić poza narysowaną twarzą). Uczestnicy muszą mieć na to dość dużo czasu, ponieważ będą rozważali różne elementy składające się na tożsamość (rodzina, narodowość, wykształcenie, płeć, religia, role, przynależność do grup...). Trzeba ich zachęcić do tego, by myśleli zarówno o aspektach i poglądach, które im się w sobie podobają, jak i tych, które im się nie podobają.
- 3 Krok drugi – uczestnicy zastanawiają się nad:
 - związkiem między tym, co widzą oni sami, a tym, co inni mogą widzieć oraz zależnością między różnymi aspektami (można to przedstawić za pomocą łączących linii i „migoczących światełek”;
 - rozwojem różnych aspektów własnej tożsamości/poglądów wyznawanych na poszczególnych etapach życia oraz czynnikami istotnymi dla ich rozwoju (można je przedstawić za pomocą kolorów oznaczających różne momenty w życiu albo punktów na „skali czasu”, którą uczestnicy rysują obok twarzy, albo też różnych baniek...).
- 4 Uczestnicy tworzą małe grupy (maksimum pięć osób) i wymieniają refleksje w bardzo intymnej atmosferze, ale otwierając się tylko w takim stopniu, w jakim chcą: Jak widzimy siebie? Jak inni widzą nas? Co wywiera na mnie wpływ? Co stanowiło dla mnie punkt odniesienia? Jak opinie i postawy zmieniają się z czasem i dlaczego? Jaką dynamikę zmian mogę dostrzec i w jaki sposób te zmiany są ze sobą powiązane? Jak radzę sobie z tymi cechami siebie, których nie lubię i skąd one się biorą? Jaki dostrzegam związek między różnymi swoimi cechami?





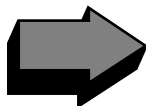
Refleksja i ocena



Najlepiej, żeby wymiana odbywała się wyłącznie w małych grupach, ale pewne ogólne uwagi można następnie przedstawić na sesji plenarnej. Uczestnicy mogą też powiedzieć, czego nauczyło ich to ćwiczenie, rysując jedną wielką twarz na sesji plenarnej (z symbolami lub uwagami).

Następnie można zadać następujące pytania: Jak pracujemy nad własnym wizerunkiem siebie i wizerunkiem naszej osoby, jaki mają inni? W jakim stopniu tożsamość jest „pojęciem dynamicznym” i jakie istotne czynniki wpływają na zmiany? Co w tej grupie wywiera na mnie wpływ? Jakie czynniki w społeczeństwie mają wpływ na moją tożsamość i jak są one powiązane? (dyskusja o narodowości, mniejszościach, punktach odniesienia...). Na zakończenie można omówić takie zagadnienia jak: „percepcja i stereotypy”, „tożsamość i zbliżenia z innymi”, pogłębione badania elementów kultury”.

Wnioski wynikające ze stosowania tej metody



„Tożsamość” jest zasadniczym lecz trudnym aspektem uczenia się międzykulturowego. Trzeba uszanować odrębność i ograniczenia poszczególnych uczestników, a swoje opinie formułować wyjątkowo ostrożnie. Lepiej jest, jeśli to możliwe, opowiadać swoją historię niż interpretować to, co inni opowiadają o sobie. Należy przeznaczyć dużo czasu (uwzględniając różne tempo uczestników) na pracę indywidualną i zadbać o stworzenie atmosfery otwartości. Elementy odkrywane przez uczestników trzeba traktować z największym szacunkiem, nie kierując uwag do poszczególnych osób; odkryte elementy mogą jednak stanowić istotne wskazówki zachęcające uczestników do dalszych odkryć bądź wskazać tematy do dalszej analizy w grupie.

Źródło: Adaptacja „EYC Course on Intercultural Learning, czerwiec 1998”



4.3. Dyskusja, argumentacja, konfrontacja

4.3.1. „Moje stanowisko”

Ćwiczenie, które poprzez dyskusję zachęca uczestników do przemyślenia różnych zagadnień.



Potrzebne środki i warunki

- Dość duża powierzchnia, by grupa mogła podzielić się na mniejsze zespoły, maksymalnie 10 uczestników w każdym zespole.
- Tablica z kartkami, na których napisane są różne stwierdzenia; po jednym stwierdzeniu na kartce.
- Dwa znaki „Tak” i „Nie” zawieszane na przeciwległych ścianach

Wielkość grupy



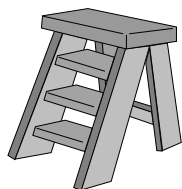
Co najmniej 5, a maksymalnie 10 uczestników w jednej grupie. Nie ma ograniczeń co do maksymalnej liczby małych grup o tej wielkości, ponieważ po tym ćwiczeniu nie trzeba w sposób ustrukturyowany prezentować wyników pracy małych grup na sesji plenarnej. Jedynym ograniczeniem jest liczba moderatorów i powierzchnia sal.



Czas

Łącznie od 30 do 60 minut zależnie od liczby stwierdzeń, o których dyskutują grupy. W związku z tym, że na ogół nie podsumowuje się dyskusji w grupach, czas przeznaczony na dyskusję o jednym stwierdzeniu można ograniczyć do 5-10 minut, a dyskusję można przerwać po upływie wyznaczonego czasu.

Kolejność działań



Przygotowujecie szereg stwierdzeń (około 5-10) dotyczących różnych aspektów zagadnienia, które uczestnicy mieliby przemyśleć. Dobre stwierdzenie:

- zawiera słowa, które są zrozumiałe dla wszystkich uczestników;
- jest sformułowane w taki sposób, by nie trzeba było długo dyskutować o tym, co ono właściwie znaczy;
- jest jasne („Nie istnieje coś takiego jak kultura narodowa”, a nie: „Mogłoby istnieć coś takiego jak kultura narodowa, ale wygląda na to, że nie istnieje”;
- nie jest zupełnie oczywiste dla uczestników („Ziemia ma kształt piłki” nie jest dobrym stwierdzeniem dla tych celów);
- zachęca ludzi do dyskusji, podkreślając jeden (a nie trzy) kluczowy aspekt zagadnienia, które ma być przedmiotem dyskusji („Nie istnieje coś takiego jak kultura narodowa”, a nie: „Kultura narodowa nie istnieje, każde pokolenie ma swą własną kulturę”; to ostatnie stwierdzenie lepiej podzielić na dwa).

Konstruując stwierdzenia, dobrze jest najpierw zastanowić się w zespole, który przygotowuje ćwiczenie, nad tym, jakie kwestie uważacie za istotne, np. kulturę. Kiedy już opracujecie listę zagadnień, które warto przedyskutować,





zastanówcie się nad tym, jakie (dwa przeciwne) skrajne stanowiska można zająć w dyskusji o każdym z nich. Na zakończenie formułujecie po jednym stwierdzeniu dotyczącym każdego zagadnienia, w którym wyraża się dość skrajny pogląd. Starajcie się odpowiednio wyważyć takie stwierdzenie – nie powinno ono w sposób zbyt oczywisty skłaniać uczestników do wyrażenia zgody lub sprzeciwu (nie powinno być zbyt skrajne), a równocześnie nie powinno być tak względne, by wszyscy mogli się z nim zgodzić (unikajcie takich słów, które nadają stwierdzeniom relatywny charakter i „rozmywiają” ich znaczenie, jak np. „raczej”, „być może” itp.).

Dla każdej małej grupy przygotowujecie zestaw kartek ze stwierdzeniami, po jednym na kartce, żeby w danym momencie uczestnicy widzieli tylko jedno stwierdzenie.

Dla każdej małej grupy przygotowujecie salę, umieszczając w niej tablicę i zawieszając znaki „Tak” i „Nie” na przeciwległych ścianach. Pamiętajcie, że w każdej grupie może być od 5 do 10 członków.

Prezentujecie ćwiczenie uczestnikom. Przedstawiacie stwierdzenie, a uczestnicy zajęć mają zdecydować, czy się z nim zgadzają, czy nie i przejść na odpowiednią stronę sali (ci, którzy zgadzają się z tym stwierdzeniem, przechodzą na stronę ze znakiem „Tak”; ci, którzy nie zgadzają się, przechodzą na stronę ze znakiem „Nie”). Każdy musi zająć jakieś stanowisko, nie można pozostać „w środku”. Kiedy już wszyscy przejdą na odpowiednią stronę, uczestnicy mają wyjaśnić, dlaczego (nie) zgadzają się z przedstawionym stwierdzeniem. Każdy może zmienić stronę podczas dyskusji, jeśli przekonało go to, co usłyszał.

Zwróćcie również uwagę uczestników na to, że ćwiczenie ma zachęcić ich do przemyślenia wybranego zagadnienia, dać im możliwość zebrania różnych argumentów i konfrontacji z różnymi opiniami. Każdy powinien starać się być przekonujący, nikt nie powinien też czuć się zawstydzony, gdy przekonają go argumenty przedstawione przez kogoś innego bądź kilkakrotnie zmieni zdanie w trakcie dyskusji.

Rozpoczynacie ćwiczenie od pokazania pierwszego stwierdzenia. Dajecie uczestnikom czas na przeczytanie i zrozumienie tego stwierdzenia. Często uczestnicy proszą o dodatkowe wyjaśnienia. Jeśli takie pytania wynikają rzeczywiście z niezrozumienia istoty stwierdzenia, możecie na nie odpowiedzieć, ale starajcie się unikać odpowiedzi na pytania wtedy, gdy Wasza odpowiedź miałaby już stanowić argument „za” lub „przeciw” stwierdzeniu.

Uczestnicy mają przejść na wybraną stronę, a kiedy wszyscy podejmą już decyzję, zachęćcie ich do wyjaśnienia swojego stanowiska. W razie potrzeby dyskusję można pobudzać poprzez zadawanie uczestnikom bezpośrednich pytań, ale zwykle dyskusja rozpoczyna się sama. Moderator powinien jedynie zadbać o to, by wszyscy mogli uczestniczyć w dyskusji oraz by nie zdominowało jej kilka osób.

Na tym etapie celem ćwiczenia nie jest osiągnięcie konsensusu. Sami zdecydujecie, kiedy trzeba zakończyć dyskusję i przejść do następnego stwierdzenia. Dyskusję można również dobrze zakończyć wtedy, gdy wszyscy są w nią nadal aktywnie zaangażowani – sama gra może jedynie rozpocząć dłuższy proces przemyśleń.

„Przećwiczenie” wszystkie stwierdzenia w ten sam sposób. Na zakończenie można zapytać uczestników, co sądzą o dyskusji, i zając się wszelkimi nieroz-



strzygniętymi kwestiami. Jeżeli którekolwiek stwierdzenie jest tak kontrowersyjne, że uczestnicy nie są nawet w stanie uzgodnić, że mają odmienne opinie, zanotujcie to zagadnienie i zajmijcie się nim w pozostałej części programu bądź przejdźcie do fakultatywnego etapu 2:

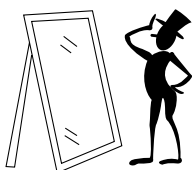
Krok 2 (fakultatywny)

Po przedyskutowaniu przez uczestników wszystkich stwierdzeń wracacie kolejno do każdego z nich. Tym razem uczestnicy mają tak przeformułować stwierdzenie, by wszyscy mogli się z nim zgodzić, nie zmieniając przy tym zagadnienia, którego stwierdzenie dotyczy. Dajecie uczestnikom czas na ponowne przemyślenie przedstawionych stwierdzeń i upewniacie się, że nie wyrażają sprzeciwu automatycznie.

Refleksja i ocena

Choć często to ćwiczenie nie wymaga dogłębnej oceny, to jednak warto omówić z grupą kilka spraw:

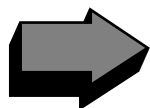
- Dlaczego tak trudno było zgodzić się z niektórymi stwierdzeniami? Dlaczego z innymi poszło łatwiej?
- Czy uczestnicy mają w pewnych sprawach bardziej zdecydowane poglądy niż w innych? Dlaczego?
- Czy są jakieś zagadnienia, o których uczestnicy chcieliby podyskutować dłużej?



Jeżeli pracujecie w grupie wielojęzycznej, to ćwiczenie może pobudzić uczestników do dyskusji o roli i sile języka, a w szczególności o tym, jak trudno jest naprawdę uzgodnić jakiś tekst w takiej grupie.

Wnioski wynikające ze stosowania tej metody

Tę metodę wykorzystywano w dyskusjach o bardzo różnych zagadnieniach. Uzyskiwano też bardzo różne wyniki. Jeśli grupa dyskutowała o zagadnieniach, które były jej już znane od pewnego czasu, ćwiczenie rozpoczynało jedynie nie kończącą się debatę w trakcie całego seminarium. To właśnie zdarzyło się podczas seminarium poświęconego uczeniu się międzykulturowemu z udziałem osób, które zajmowały się tą problematyką przez dłuższy czas przed kursem. W tej sytuacji większość uczestników miała bardzo zdecydowane poglądy o omawianych sprawach i trudno było pełnić rolę facylitatora w małych grupach w taki sposób, by ludzie słuchali się wzajemnie i mieli odwagę kwestionować własne poglądy.



Podczas innego kursu stwierdzenia dotyczyły kwestii wartości w szkoleniu. Wielu uczestników nie omawiało wcześniej tych zagadnień w sposób dogłębny, tak więc ćwiczenie skłoniło ich do przemyślenia poruszanych kwestii. Rola moderatora polegała w tej sytuacji raczej na przedstawieniu stwierdzeń w taki sposób, by pozwoliły one uczestnikom dostrzec i zrozumieć ich konsekwencje, a nie stanowiły jedynie teoretycznych idei.

Więcej przykładowych stwierdzeń znajdziecie w czasopiśmie „Kojot” („Coyote”), w którym publikuje się je regularnie.



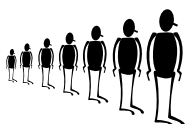
4.3.2. „Czy można handlować wartościami?”

Ćwiczenie o wymianie i negocjowaniu wartości.



Potrzebne środki i warunki

Sala, w której uczestnicy mogą spacerować
Tekstury karteoniki, z których każdy przedstawia jedną wartość/pogląd (np. „Większość ludzi nie zasługuje na zaufanie”, „Ludzie powinni żyć w całkowitej harmonii z przyrodą” itp.). Karteoników musi być tyle, by każdy uczestnik miał ich osiem. Niektóre stwierdzenia mogą się powielać, ale musi być co najmniej 20 karteoników z różnymi wartościami/poglądami.



Wielkość grupy

Co najmniej 8, a maksymalnie 35 uczestników

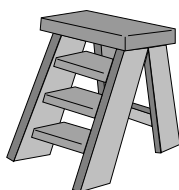


Czas

Różnie, ale mniej więcej od 1 godziny do 2 godzin (około 10 minut na wyjaśnienie ćwiczenia, 20 minut na „wymianę handlową”, od 20 do 60 minut na zawarcie kompromisu i 30 minut na podsumowanie). Można wprowadzać inne warianty, które wymagają więcej czasu (np. przewidzieć więcej czasu i miejsca na część negocjacyjną).

Kolejność działań

Przygotowujecie karteoniki ze stwierdzeniami wartościującymi. Pamiętajcie, że te stwierdzenia muszą przedstawiać wartości czy poglądy, głęboko zakorzenione przekonania o tym, co dobre i złe. Starajcie się również wybrać takie wartości, które aktywnie poprze co najmniej jeden z uczestników. Po wyjaśnieniu ćwiczenia rozdajecie uczestnikom losowo karteoniki z wartościami i sprawdzacie, czy każdy ma 8 karteoników. Następnie uczestnicy starają się poprzez wymianę handlową „zastąpić lepszą wersją” otrzymane karteoniki – wymieniają wartości, które mają na swych karteonikach, na te, które są im bliższe. Wymiana nie musi odbywać się na zasadzie 1:1, jedyną zasadą jest to, że na zakończenie wymiany każdy powinien mieć co najmniej 2 karteoniki.



Po zakończeniu wymiany uczestnicy mają połączyć się w grupy złożone z osób, które trzymają karteoniki przedstawiające zbliżone wartości, i dyskutować o tym, co ich ze sobą łączy. Można również poprosić ich o skoncentrowanie się na tym, z czego wynikają te wartości/poglądy i dlaczego wyznają podobne wartości/poglądy.

Następnie uczestnicy znajdują osobę, która wyznaje wartości bardzo odmienne. Na podstawie stwierdzeń ze swoich karteoników te pary powinny sformułować poglądy, z którymi zgadzają się obydwie strony. Uczestnicy starają się czasem osiągnąć kompromis w ten sposób, że szukają coraz bardziej abstrakcyjnych bądź bardzo ogólnikowych i niemal nic nie znaczących stwierdzeń, spróbujcie skłonić ich do tego, by trzymali się konkretów.

Ćwiczenie kończycie w momencie, gdy uznacie, że większość par przygotowała już dwa lub trzy kompromisowe stwierdzenia.

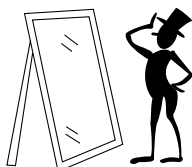
Następnie oceniacie ćwiczenie z całą grupą.



Refleksja i ocena

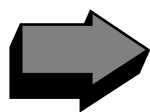
W ramach oceny warto zadać następujące pytania:

- Co uczestnicy sądzą o ćwiczeniu? Czy łatwo było handlować wartościami? Co sprawiło, że ta wymiana handlowa była łatwa/trudna?
- Czy dowiedzieli się czegoś o swoich wartościach/poglądach – i jakie jest ich źródło?
- Czy łatwo było zawrzeć kompromis w sprawie wartości/poglądów? Co sprawiło szczególną trudność? Jak można osiągać kompromis w sprawie wartości/ poglądów?



Tę dyskusję można połączyć z refleksją nad rolą, jaką odgrywają wartości w uczeniu się międzykulturowym. Wartości uważa się często za fundament „kultury” i są one tak głęboko zakorzenione, że większości ludzi trudno jest je „negocjować”. Jak więc możemy naprawdę żyć razem w środowisku międzykulturowym? Czy istnieją pewne wspólne wartości, które mogą być zaakceptowane przez wszystkich? Jak możemy żyć obok siebie, jeśli nie przyjmujemy pewnych wspólnych wartości? Jakiego rodzaju „robocze rozwiązania” można wprowadzić?

Wnioski wynikające z zastosowania tej metody



Tę metodę stosowano w różnych grupach. Okazała się ona szczególnie skuteczna w grupach, które nie miały dotychczas wielu doświadczeń z uczeniem się międzykulturowym i dla których takie ćwiczenie stało się dobrym punktem wyjścia do refleksji o wartościach. Bardzo ważny jest sposób sformułowania wartości/poglądów na kartonikach – część stwierdzeń, które wykorzystaliśmy, okazała się zbyt ogólna (każdy mógł się z nimi zgodzić), inne były zbyt szczegółowe. Proponowane wartości/poglądy najlepiej jest przedyskutować w swoim zespole szkoleniowym i sprawdzić w ten sposób, czy możecie znaleźć dostatecznie wiele różnych opinii na ich temat.



4.3.3 „Abigale”

Dyskusja o smutnej historii miłosnej: kto jest najgorszy, a kto jest najlepszy?

Potrzebne środki i warunki

Jeden egzemplarz następującej historii dla każdego uczestnika:



Abigale kocha Toma, który mieszka po drugiej stronie rzeki. Powódź zniszczyła wszystkie mosty na rzece i została tylko jedna łódka. Abigale prosi Sindbada, właściciela łódki, żeby przewiózł ją na drugą stronę. Sindbad zgadza się, ale nalega, by w zamian za to Abigale poszła z nim do łóżka.

Abigale nie wie, co robić, biegnie do matki i pyta, co ma uczynić. Matka mówi, że nie chce wtrącać się w jej sprawę.

W rozpaczy Abigale idzie do łóżka z Sindbadem, który później przewozi ją na drugą stronę rzeki. Dziewczyna biegnie do Toma, by rzucić mu się na szyję i opowiedzieć o wszystkim, co się stało. Tom odpycha ją i Abigale ucieka.

W pobliżu domu Toma Abigale spotyka Johna, najlepszego przyjaciela Toma i mu opowiada o wszystkim. John uderza Toma za to, co zrobił Abigale, i odchodzi z dziewczyną.

- Sala/sale o powierzchni pozwalającej na pracę indywidualną, pracę w małych 4-5 osobowych grupach i zorganizowanie sesji plenarnej



Wielkość grupy

Co najmniej 5 uczestników, a najwyżej 30 (większe grupy można podzielić i również oddzielnie dokonać oceny).

Czas

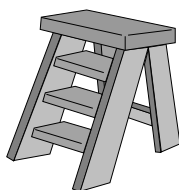
Łącznie od 1 godziny 15 minut do 2 godzin 15 minut

- 5 minut na wprowadzenie
- 10 minut dla uczestników na samodzielne przeczytanie i ocenę
- 30-45 minut na pracę w małych grupach
- (fakultatywnie) 30 minut w większej grupie
- 30-45 minut na ocenę na sesji plenarnej



Kolejność działań

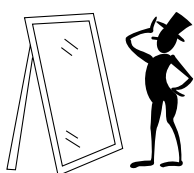
Przedstawiając ćwiczenie uczestnikom, zwracacie uwagę, że chodzi w nim o to, by ujawniły się różne wartości/poglądy. Następnie uczestnicy sami czytają historię i oceniają każdą postać (Abigale, Toma, Sindbada, matkę Abigale i Johna) na podstawie jej postępowania: Kto postąpił najgorzej? Kto jest drugi w tym rankingu? itd. Kiedy już wszyscy przygotowują swój ranking, tworzą się małe grupy (od 3 do 6 osób) i uczestnicy dyskutują o tym, jak postrzegają postępowanie postaci. Małe grupy mają za zadanie przygotować wspólną listę, którą mogą zaakceptować wszyscy członkowie małej grupy. Uczestnikom trzeba wyjaśnić, że nie powinni stosować arytmetycznych metod przy opracowywaniu listy, lecz raczej tworzyć tę listę na podstawie wspólnej interpretacji tego, co dobre i złe.





Po przedstawieniu list przez małe grupy można (fakultatywnie) powtórzyć tę fazę, łącząc po dwie małe grupy w średniej wielkości zespoły (jeśli planujecie ten etap, pierwotne małe grupy nie powinny mieć więcej niż 4 członków). Oceniać ćwiczenie na sesji plenarnej, najpierw podsumowując wyniki, a następnie omawiając podobieństwa i różnice między nimi. Powoli przechodząc do pytania o to, co stanowiło podstawę rankingu uczestników. Jak zdecydowali, co jest właściwym, a co niewłaściwym postępowaniem?

Refleksja i ocena

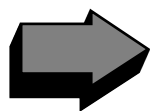


Ocena koncentruje się m.in. na znaczeniu wartości w sytuacji, gdy określamy, co jest naszym zdaniem dobre lub złe. Po przeanalizowaniu tej kwestii trzeba zastanowić się nad tym, jak łatwo lub trudno prowadzi się negocjacje dotyczące wartości w sytuacji, gdy grupa ma przygotować wspólną listę. Można zapytać uczestników, jak udało się im przygotować wspólną listę – jakie argumenty ich przekonały i dlaczego, w jakich granicach potrafimy zrozumieć innych i zgodzić się z nimi.

Następnie można zastanowić się nad tym, gdzie nauczyliśmy się oceniać, co jest dobre, a co złe – jak to świadczy o podobieństwach i różnicach między nami.

Wnioski ze stosowania tej metody

Ćwiczenie „Abigale” wykorzystywano bardzo często w celu przygotowania uczestników wymiany międzykulturowej do doświadczeń związanych z przebywaniem w innym środowisku kulturowym. Jest ono bardzo przydatne, gdyż przedstawia się grupie – w innym przypadku bardzo abstrakcyjne – pojęcie wartości. Podczas tego ćwiczenia uczestnicy muszą uwzględnić wartości, by przygotować ranking.



W innym wariantcie ćwiczenie można wykonać tak, jak opisano wyżej, a następnie powtórzyć je, zmieniając historię w ten sposób, że wszystkie kobiety wcielają się w role mężczyzn i odwrotnie. Czy ranking będzie taki sam? Dlaczego zmieniła się ocena postaci?

Można też wprowadzić jeszcze inne warianty: w tekście podaje się wiek bohaterów; w historyjce występują wyłącznie postaci tej samej płci; bohaterowie pochodzą z określonych grup etnicznych czy narodowych. Następnie sprawdza się, w jaki sposób zmiany wprowadzone do opowiadania wpłynęły na zmianę rankingów zaproponowanych przez uczestników i dlaczego.

Ćwiczenie daje najlepsze wyniki, jeśli stworzy się atmosferę otwartości, w której każdy ranking jest równie dobry, i jeśli nie krytykuje się uczestników za argumenty, które innym mogą wydawać się dziwne lub niewłaściwe.



4.4. Gry symulacyjne

4.4.1. Kilka uwag praktycznych

O czym mówimy?

Według Shubika (1975), gry symulacyjne to gry, w których odtwarza się lub uczy wzorców i procesów zachowań i w których człowiek odgrywa określoną, prawdziwą lub symulowaną, rolę. Gra symulacyjna przedstawia model pewnej rzeczywistości, w której uczestnicy mogą sprawdzić własne ograniczenia i odkryć nieznaną im dotąd aspekty swego „ja”. Im lepiej skonstruowana jest gra, tym łatwiej jest uczestnikom powiązać symulowane działania i decyzje z doświadczeniami ze swego codziennego życia, a dzięki temu zdobyć wiedzę stanowiącą podstawy umiejętności kształtowania zachowań. Gry symulacyjne stwarzają również możliwość przećwiczenia nowych zachowań i postaw w sytuacji, która nie powoduje zagrożeń i nie prowadzi do sądów wartościujących. Symulacje są niezwykle skutecznym środkiem w pracy z młodzieżą, zwłaszcza w perspektywie międzykulturowej, gdy chcemy skłonić uczestników do konfrontacji i zmierzenia się z uprzedzeniami i stereotypami dotyczącymi innych kultur.

Dlaczego wykorzystujemy ćwiczenia symulacyjne w uczeniu się międzykulturowym?

Gry symulacyjne mają ułatwić rozwój grupy i zrozumienie różnic. Z punktu widzenia pracy z młodzieżą gry symulacyjne stwarzają atmosferę współpracy, w której młodzi ludzie nie obawiają się w sposób maksymalny wykorzystywać własne możliwości i kreatywność – a taka sytuacja nie zawsze ma miejsce w tradycyjnej klasie.

Stosowanie gier symulacyjnych w celu ułatwienia uczenia się międzykulturowego ma kilka zalet. Po pierwsze, uczestnicy rozwijają w sobie umiejętność krytycznego myślenia, dzięki czemu są lepiej przygotowani do racjonalnego planowania strategii na przyszłość, jak również potrafią natychmiast uświadomić sobie konsekwencje swoich decyzji. Po drugie, uczestnicy uczą się stosowania w życiu teorii i modeli, które przeanalizowali w symulowanej sytuacji. Gra symulacyjna stwarza też uczestnikom okazję do przećwiczenia stosowanych później w życiu zachowań związanych z rywalizacją,

empatia i komunikacją w symulowanej rzeczywistości. Po trzecie, jedną z najcenniejszych chyba zalet jest to, że symulowana rzeczywistość stanowi dla wielu ludzi bezpieczniejszą arenę konfrontacji z różnicami kulturowymi. Zwłaszcza w sytuacji, gdy chodzi o pewne potencjalnie kontrowersyjne zagadnienia kulturowe, gry symulacyjne stwarzają bezpieczne warunki do analizy takich „niebezpiecznych” kwestii jak przekonania religijne, rola płci czy równość płci, w bardziej konkretnej formie. Po czwarte, gry symulacyjne mogą stanowić, szczególnie w układzie nieformalnym, alternatywną metodę, która pozwala przekazać młodzieży wiedzę drogą nauki poprzez doświadczenie. Po piąte, jeśli gry wykorzystuje się w sposób konstruktywny, mogą one skutecznie motywować młodych ludzi, rozbudzać w nich wiarę we własne możliwości i zachęcać ich do działania.

Co należy uwzględnić, gdy używa się gier symulacyjnych jako metody?

Symulacja jako metoda uczenia się może być bardziej skuteczna, jeśli (a) towarzyszy jej maksymalne zaangażowanie emocjonalne, (b) odbywa się w środowisku dającym poczucie bezpieczeństwa i (c) przewidzi się odpowiednio dużo czasu na przetworzenie zdobytej wiedzy oraz na jasne podsumowanie, które stanowić będzie dla uczestników „mapę poznawczą”, umożliwiającą zrozumienie doświadczenia. Innymi słowy, powinno to być „uczenie się integracyjne”, holistyczny proces uczenia się, w którym uczymy się przede wszystkim śledząc różnice w treści, punktach widzenia i stylach uczenia się, a wszystko to w atmosferze otwartego kształcenia. Szczególnie istotne są tu trzy warunki:

- 1) Rozpowszechnianie nowych idei, zasad lub koncepcji (definiowanych jako „treści”);
- 2) Stworzenie możliwości zastosowania treści w ramach nauki poprzez doświadczenie (definiowanych jako „doświadczenie”);
- 3) Podsumowanie wyniku podjętych działań oraz związku pomiędzy efektami działania na poszczególnych etapach symulacji. Na czym polegało to doświadczenie, czego uczestnicy się nauczyli i co można poprawić w codziennym życiu.



Przygotowanie struktury gier symulacyjnych

Gry symulacyjne można konstruować w rozmaity sposób i przynoszą one bardzo różne wyniki. W pracy z młodzieżą najpowszechniej stosowane i najbardziej popularne są następujące elementy:

Otoczenie: Chodzi tu o atmosferę otoczenia, motywację grupy oraz o to, jak dobrze znają się członkowie grupy. Warto w tym miejscu zauważyć, że o środowisku, w jakim odbywa się gra, decyduje wybór treści.

Treści i cel: Każda gra ma jakiś cel i zawiera pewne treści. Moderator musi zadbać o to, by cel i treści były jasne i zrozumiałe dla uczestników. W większości przypadków treści i cel odzwierciedlają codzienną rzeczywistość.

Zasady: Zwykle określa się je jako „podstawowe zasady”; są one szczególnie istotne dlatego, że ukierunkowują komunikację i pozwalają zdefiniować role, a ponadto stanowią „przewodnik” dla facylitatora.

Ramy czasowe: O tym, czy gra symulacyjna będzie udana, decyduje czas przewidziany na całość ćwiczenia – od przygotowania do podsumowania. Należy przewidzieć odpowiednio dużo czasu na to, by rozbudzić w uczestnikach chęć włączenia się do gry oraz by mogli oni faktycznie zaangażować się w grę. Niektóre gry symulacyjne trwają kilka dni, inne godzinę lub nieco dłużej. O ramach czasowych gry decydują jej treści i cel. Należy także dać uczestnikom dostatecznie dużo czasu na „wyjście” ze swej roli przed rozpoczęciem podsumowania.

4.4.2. Limit 20

Limit 20 to znakomita gra symulacyjna, która ułatwia uczestnikom zbadanie kwestii dyskryminacji i wykluczenia. Dotyczy takich zagadnień jak: nierówność, stosunek mniejszość-większość oraz władza. W trakcie symulacji uczestnicy doświadczają na sobie różnych form niesprawiedliwości, które powszechnie występują w naszych społeczeństwach, a podsumowanie pozwala im zastanowić się nad tym zagadnieniem i powiązać je z własnymi doświadczeniami.





4.4.3. „Pytajmy, okazując zrozumienie i szacunek”

Jest to niezwykle cenna metoda, która uczy, jak kultywować różnice i doceniać wartość kultur. Pozwala na ponownie powiązanie ze sobą wartości i znaczenia różnych grup kulturowych w społeczeństwie, zwłaszcza gdy poszczególne grupy funkcjonujące w danym społeczeństwie odnoszą się do siebie nieufnie. Nie jest to gra symulacyjna w ścisłym tego słowa znaczeniu, ale tę metodę stosowali doświadczeni moderatorzy jako ćwiczenie symulacyjne, by ułatwić uczestnikom włączenie się do dialogu o, np o bardzo głębokich i drażliwych problemach związanych ze stosunkami międzykulturowymi jak wartościach kulturowych. Tę metodę możecie dostosować do swoich warunków i grupy odbiorców, z którą pracujecie.



Potrzebne środki i warunki

Długopisy, kartoniki do przypinania na tablicy, markery i taśma.



Wielkość grupy

Minimum 4 uczestników.

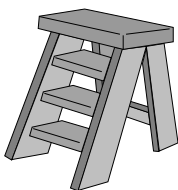


Czas

1-2 godziny zależnie od wielkości grupy.

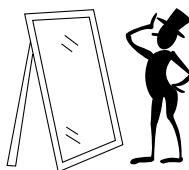
Kolejność działań

- 1 Grupę dzielicie na pary, w których jedna osoba reprezentuje mniejszość, a druga większość.
- 2 Rozdajecie ankiety i instrukcje. We wprowadzeniu wyjaśnacie treści i cel ćwiczenia. Każda osoba w parze ma 15 minut na zadawanie pytań (30 minut łącznie).
- 3 Osoby przeprowadzające wywiad opisują indywidualnie wartości, o których dowiedziały się podczas wywiadu, ustawiając w hierarchii ważności wartości najpowszechniej występujące w ich kulturze, a następnie zapisują je na kartonikach (10 minut).
- 4 Grupa przygotowuje listę wspólnych wartości oraz listę różnych wartości, które zebrano podczas wywiadów; uczestnicy powinni mieć na to dość dużo czasu (15 minut).
- 5 Podsumowanie (40 minut).



Refleksja i ocena

Podsumowanie



Pytacie uczestników, jak czuli się w roli odpowiadających na pytania i zadających pytania. Kiedy byli po raz ostatni oceniani przez większość lub mniejszość? Pytacie, jak mogą powiązać to doświadczenie ze stosunkami między większością i mniejszością. Czy występują wspólne wartości? Czy istnieją znaczące różnice w wartościach występujących wśród mniejszości i większości? Jakie wartości głosi się zwykle, wcale ich jednak nie przestrzegając?

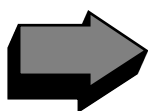


Wnioski ze stosowania tej metody

Ta metoda zyskuje obecnie ogromną popularność wśród europejskich moderatorów; jej największą zaletą jest ilość materiału do indywidualnych przemysłań, jaki otrzymują uczestnicy.

Pytania dla większości

- A) Opiszcie swoje najbardziej pozytywne doświadczenie z mniejszością w swoim kraju, moment, gdy czuliście się rzeczywiście ożywieni, dumni, kreatywni lub efektywni. W jakich okolicznościach miała miejsce ta sytuacja? Co czuliście? Co było, Waszym zdaniem, najbardziej pozytywne w tych ludziach?
- B) Czego potrzebujecie, aby w przyszłości przeżyć więcej takich doświadczeń?



Pytania dla mniejszości

- A) Opiszcie swoje najbardziej pozytywne doświadczenie w kontaktach z większością. Przypomnijcie sobie sytuację, w której czuliście się rzeczywiście ożywieni, dumni, kreatywni lub efektywni. W jakich okolicznościach miała miejsce ta sytuacja? Co czuliście? Co było Waszym zdaniem najbardziej pozytywne w tych stosunkach?
- B) Czego potrzebujecie Wy i inni młodzi ludzie z grup mniejszościowych, aby w przyszłości przeżyć więcej takich doświadczeń?

Wskazówki dotyczące przeprowadzania wywiadów

Zadawajcie pytania zgodnie ze scenariuszem, tj. tak jak są zapisane i nie próbujcie wpływać na odpowiedzi.

Pozwólcie osobom, z którymi przeprowadzacie wywiad, opowiedzieć swoją historię. Nie opowiadajcie nic o sobie i nie przedstawiajcie swojej opinii o doświadczeniach rozmówców.

Słuchajcie uważnie i starajcie się dostrzec wartości leżące u podłoża danego doświadczenia.

Sondując dalej, zadawajcie następujące pytania:

Czy możesz powiedzieć coś więcej? Dlaczego tak to odebrałeś? Dlaczego było to dla Ciebie istotne? Jaki to miało na Ciebie wpływ? Czy to doświadczenie może zmienić Twój sposób postrzegania mniejszości/większości?

Niektórzy ludzie dłużej zastanawiają się nad odpowiedziami, pozwólcie im przemyśleć je w ciszy. Jeśli ktoś nie chce lub nie potrafi odpowiedzieć na niektóre pytania podczas wywiadu – nie ma problemu!

*Adaptacja tekstu Brhama Kumaris,
World Spiritual University, Londyn, Wielka Brytania*



4.4.4. „Derdianie”

„Derdianie” to gra symulująca spotkanie dwóch kultur. Znajdźcie klucz do zachowań w obcej kulturze, przeanalizujcie efekty spotkania z obcą kulturą. Zespół inżynierów wyjeżdża do innego kraju, aby nauczyć tamtejszych ludzi, jak zbudować most.



Potrzebne środki i warunki

Mocny papier (tektura), klej, nożyczki, linijka, ołówek, opis gry dla Derdian i inżynierów. Dwie sale.



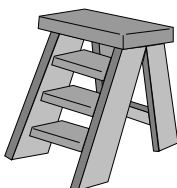
Wielkość grupy

Minimum 12 osób, które dzieli się na dwie grupy.



Czas

1,5 godziny do 2 godzin, włącznie z podsumowaniem.



Kolejność działań

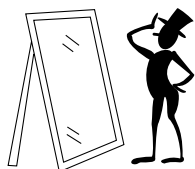
- 1 Zależnie od wielkości grupy, 4-8 osób odgrywa rolę zespołu inżynierów, którzy mają nauczyć Derdian, jak zbudować most. Ten zespół otrzymuje instrukcje dla inżynierów i wychodzi do drugiej sali.
- 2 Pozostali są Derdianami. Otrzymują instrukcje przygotowane dla Derdian. Jeśli osób jest zbyt dużo, można również stworzyć zespół obserwatorów, którzy tylko przyglądają się i sporządzają notatki. Tych obserwatorów nie wprowadza się wcześniej w kulturę Derdian, tak więc na początku pozostają w drugiej sali wraz z inżynierami.

Refleksja i ocena

Podsumowanie

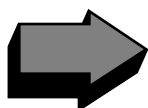
Po zakończeniu gry dwie grupy uczestników biorą tekturowe kartoniki i zapisują na nich swoje uwagi dotyczące trzech poniższych punktów:

- 1) Fakty
- 2) Odczucia
- 3) Interpretacje



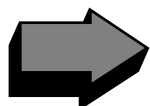
Podczas sesji plenarnej należy przedyskutować następujące kwestie:

- Najczęściej myślimy, że inni myślą tak jak my.
- Często interpretujemy różne sytuacje od razu, nie mając świadomości różnic w zachowaniach wynikających z kultury.
- Jak podzielone były role/Jaką rolę odgrywałem ja? Co mówi ona o mojej tożsamości? Czy dobrze czułem się w swojej roli?
- Czy mój własny wizerunek siebie jest zgodny z tym, co widzą inni?
- Jaki wpływ ma moje środowisko kulturowe na odgrywaną przeze mnie rolę?



Kartoniki:

Zob.: kolejne strony.



Instrukcje dla Derdian

Sytuacja

Mieszkacie w kraju zwanym Dardia. Od najbliższego miasta, w którym jest targ, odgradza Waszą wioskę głęboka dolina. Aby dotrzeć do targu, musicie wędrować przez dwa dni. Jeśli nad doliną byłby most, moglibyście dostać się tam w ciągu 5 godzin.

Rząd Dardii zawarł umowę z firmą zagraniczną, która ma wysłać do Was fachowców, by nauczyli Was, jak zbudować most. Ludzie z Waszej wioski będą później pierwszymi inżynierami w Dardii. Po zbudowaniu tego pierwszego mostu z zagranicznymi fachowcami, będziecie w stanie wybudować mosty w całej Dardii, aby ułatwić życie innym jej mieszkańcom.

Most zostanie zbudowany z papieru, a do tego celu użyjecie ołówków, linijek, nożyczek i kleju. Znacie te materiały i narzędzia, ale nie znacie technik budowy.

Zachowania społeczne

Derdianie mają zwyczaj dotykać swych rozmówców. Ich system komunikowania się nie działałby bez dotykania. Brak takiego kontaktu podczas rozmowy uważa się za bardzo niegrzeczne zachowanie. Nie musi to jednak być bezpośredni kontakt z wszystkimi – jeśli Derdianin chce dołączyć do grupy, po prostu trzyma się jednej, osoby a grupa natychmiast włącza go do rozmowy.

Bardzo ważne jest również odpowiednie powitanie, jeśli nawet jedynie mija się drugą osobę.

Powitania

Tradycyjnym powitaniem jest pocałunek w ramię. Osoba, która rozpoczyna powitanie, całuje drugą osobę w prawe ramię, a następnie druga osoba całuje pierwszą w lewe ramię. Wszelkie inne formy powitania uważa się za zniewagę! Największą możliwą zniewagą w Dardii jest powitalny uścisk dłoni. Jeżeli Derdianin czuje się znieważony, ponieważ rozmówca nie powitał go w odpowiedni sposób bądź go nie dotknął, okazuje to głośnym krzykiem.

Tak/Nie

Derdianie nie używają słowa „Nie”. Zawsze mówią „Tak”, choć gdy mają na myśli „Nie”, słowo „Tak” towarzyszą energicznie skinięcia głową (co powinniście dobrze przećwiczyć).

Zachowania w pracy

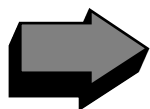
Dotyk jest dla Derdian równie ważny w pracy. Narzędzia są przypisane do płci: nożyczki są dla mężczyzn, a ołówek i linijka dla kobiet. Mężczyźni nigdy nie dotykają ołówka czy linijki. To samo dotyczy kobiet i nożyczek (ma to jakiś związek z tradycją lub religią).



Cudzoziemcy

Derdianie lubią towarzystwo, a więc lubią także cudzoziemców. Są jednak również bardzo dumni ze swego narodu i swej kultury. Wiedzą, że nigdy nie będą w stanie sami wybudować mostu. Nie uważają jednak obcej kultury i edukacji za coś lepszego. Po prostu nie znają się akurat na budowie mostów. Oczekują, że cudzoziemcy przyjmą ich kulturę. Jednak w związku z tym, że ich zachowania są dla nich czymś zupełnie naturalnym, nie potrafią wyjaśnić ich fachowcom (ta sprawa jest BARDZO istotna).

Derdianin nigdy nie nawiąże kontaktu z innym mężczyzną, jeśli nie zostanie mu przedstawiony przez kobietę, przy czym nie ma znaczenia, czy ta kobieta jest Derdianką czy nie.



Instrukcje dla inżynierów

Sytuacja

Jesteście grupą inżynierów z różnych krajów, którzy pracują dla międzynarodowej firmy budowlanej. Wasza firma właśnie podpisała z rządem Dardii bardzo ważny kontrakt, w którym zobowiązała się do tego, że nauczy Dardian, jak zbudować most. Zgodnie z podpisanym kontraktem bardzo ważne jest przestrzeganie uzgodnionych terminów, inaczej bowiem kontrakt zostanie unieważniony, a Wy zostaniecie bez pracy.

Rząd Dardii jest bardzo zainteresowany tym projektem, który jest finansowany przez Unię Europejską. Dardia to kraj bardzo górzysty; jest tam wiele kanionów i głębokich dolin, ale nie ma w ogóle mostów. Dlatego Dardianie muszą wędrować ze swych wiosek wiele dni, by dotrzeć na targ w głównym mieście. Szacuje się, że gdyby istniał most, Dardianie mogliby pokonywać tę trasę jedynie w ciągu 5 godzin.

W związku z tym, że w Dardii jest wiele kanionów i rzek, nie możecie po prostu postawić mostu i wyjechać. Będziecie musieli przygotować Dardian tak, by w przyszłości potrafili sami budować mosty.

Symulacja

Najpierw musicie dokładnie przeczytać te instrukcje i wspólnie ustalić, jak zamierzacie budować most. Po upływie określonego czasu dwóch członków Waszego zespołu będzie mogło pójść na 3 minuty do wioski Dardian, w której ma być budowany most (m.in. po to, by sprawdzić warunki naturalne i materiałne, nawiązać kontakt z Dardianami itp.). Następnie będziecie mieli 10 minut na przeanalizowanie ich sprawozdania i dokończenie przygotowań.

Po tych przygotowaniach cały zespół inżynierów wyjeżdża do Dardii, by nauczyć Dardian, jak zbudować most.

Most

Ten most będzie symbolizowany przez most papierowy, łączący dwa krzesła lub stoły odległe od siebie o około 80 cm. Konstrukcja musi być stabilna. Po zakończeniu prac most musi utrzymać ciężar nożyczek i kleju, których użyto do jego budowy.

Poszczególnych elementów mostu nie można po prostu wyciąć, a następnie złożyć w Dardii, ponieważ wówczas Dardianie nie wiedzieliby, jak mają zrobić to sami. Muszą poznać wszystkie etapy budowy.

Każdy element należy narysować za pomocą ołówka i linijki, a następnie wyciąć nożyczkami.

Materiały

Most zostanie wykonany z papieru/tektury.
Do planowania i budowy możecie użyć papieru, kleju, nożyczek, linijki, ołówków.

Czas

Na planowanie i przygotowania przed wyjazdem do Dardii – 40 minut
Na szkolenie Dardian – 25 minut



4.5. Odgrywanie ról

4.5.1. Odgrywanie ról jako metoda

Odgrywanie ról jest metodą aktywnego uczenia się, opartą na wykorzystywaniu doświadczeń uczestników, polegającą na przedstawieniu im scenariusza, w którym każda osoba ma do odegrania określoną rolę. Głównym elementem tej metody jest dyskusja oraz uczenie się na podstawie doświadczeń własnych i doświadczeń innych osób.

Kilka uwag ogólnych

Odgrywanie ról jest bardzo **skutecznym narzędziem** pozwalającym przedstawić i przedyskutować doświadczenia uczestników, zwłaszcza gdy używa się go podczas sesji uczenia się międzykulturowego. Dla osiągnięcia celów takiej sesji istotne znaczenie ma jednak spełnienie kilku niezbędnych, podanych poniżej warunków.

- Ustalenie **jasnych założeń i celów** sesji.
- **Uwzględnienie potrzeb i specyfiki samej grupy.** Do tych potrzeb i specyfiki należy dostosować scenariusz. Nikt nie powinien czuć się osobiście dotknięty treścią scenariusza ani sposobem odgrywania danej roli przez uczestnika. Dogodnym rozwiązaniem może być przypisanie uczestnikom pewnych ról, których nigdy nie odgrywaliby w życiu.
- Warto poświęcić nieco uwagi aranżacji **środowiska**. Trzeba upewnić się, że nic nie zakłóci odgrywania scenariusza.
- Należy przewidzieć odpowiednio dużo **czasu** na opracowanie ćwiczenia, aby później dys-

ponować wystarczającą liczbą zagadnień do omówienia. Trzeba również uwzględnić czas na to, by uczestnicy poznali i wczuli się w swoje role. Warto także zaplanować przerwę, np. przerwę na kawę, po odegraniu scenariusza – dzięki temu uczestnicy zdążą „wyjść” ze swych ról przed rozpoczęciem dyskusji.

- **Obserwatorzy** (uczestnicy, którzy nie biorą udziału w odgrywaniu scenariusza) powinni otrzymać odpowiednie instrukcje i wiedzieć, że mają aktywnie uczestniczyć w dyskusji, ponieważ często przedstawiają oni wiele przydatnych spostrzeżeń i uwag.
- **Doświadczony szkoleniowiec/doświadczeni szkoleniowcy** – jeśli chodzi o określanie celów, prowadzenie ćwiczeń polegających na odgrywaniu ról, a zwłaszcza podsumowanie i prowadzenie dyskusji na zakończenie – ich umiejętności mają kluczowe znaczenie dla osiągnięcia wyników. W grupie mogą znaleźć się uczestnicy, których krępuje odgrywanie ról. Dobrze jest więc poprosić ochotników o zgłaszanie się do gry, ale równocześnie warto zachować możliwość przydzielenia pewnych ról określonym uczestnikom.

Odgrywanie ról jest bardzo dobrą metodą służącą ocenie doświadczeń, a jeśli korzystamy z niej podczas sesji uczenia się międzykulturowego, jej celem powinna być analiza uprzedzeń, promowanie tolerancji w grupie i wobec różnych kultur, analizowanie stosunków mniejszość-większość, granic tolerancji itp.

4.5.2. „Zgadnij, kto przyjdzie na kolację”

To ćwiczenie, pozwala przeanalizować granice tolerancji, zwłaszcza gdy przeprowadza się je jako działanie na szczeblu krajowym. Lepsze wyniki osiąga się w grupie, która poznała już takie zagadnienia jak stereotypy i uprzedzenia, wartości itp. Role powinny być dostosowane do celów sesji. Zob.: „Pakiet Edukacyjny” („Education Pack”), str. 87.



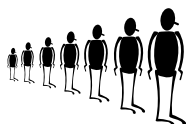
4.5.3. „Stosunki między organizacjami mniejszościowymi”

Obecnie bardzo często oczekujemy tolerancji od innych. Ale czy pytamy siebie, jak tolerancyjni jesteśmy my sami, gdzie są granice naszej tolerancji i z czego to wynika? Jakie jest podłoże naszych zachowań wobec innych ludzi? Metoda umożliwia analizowanie aktualnych doświadczeń, dyskusowanie o granicach tolerancji, stosunkach między różnymi mniejszościami, dyskryminacji, wspieraniu solidarności.



Potrzebne środki i warunki

Opisy sytuacji i ról dla aktorów.



Wielkość grupy

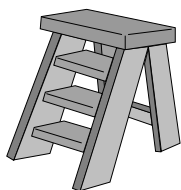
10-15 osób

To ćwiczenie można także przeprowadzić na sesji plenarnej, ale wtedy mniejsza liczba uczestników będzie miała możliwość wystąpienia w roli innych osób. Można je też przeprowadzić w grupie liczącej minimum 5 uczestników. W tym przypadku można nagrać ćwiczenie na kasecie wideo i odtworzyć je uczestnikom przed rozpoczęciem dyskusji.



Czas

45-50 minut na ćwiczenie. Trzeba przewidzieć dodatkowy czas na przerwę na kawę. Przerwa na kawę powinna być przewidziana po odegraniu scenariusza, aby dać uczestnikom czas na „wyjście” ze swej roli przed rozpoczęciem dyskusji.



Kolejność działań

Sytuacja

Młody homoseksualista z Waszego miasta został zaatakowany na ulicy przez grupę agresywnych nastolatków, gdy po północy wychodził z klubu gejów. Odnosił poważne obrażenia i przebywa teraz w szpitalu. Po tym incydencie stowarzyszenie homoseksualistów z Waszego miasta kieruje pismo do różnych organizacji zrzeszających mniejszości, proponując spotkanie, aby ustalić plan wspólnych działań społecznych zapobiegających takim wypadkom w Waszym mieście. Policja nie podejmuje żadnych działań w celu znalezienia napastników.

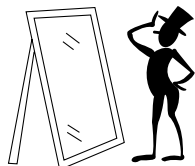
Role

- 2 przedstawicieli organizacji homoseksualistów
- 1 przedstawiciel lokalnej organizacji Romów
- 1 przedstawiciel stowarzyszenia imigrantów afrykańskich
- 1 przedstawiciel lokalnego kościoła katolickiego

Role można zmieniać zależnie od celu sesji. Niektórzy przygotowują wcześniej wskazówki przedstawiające, jak powinno się odgrywać te role.



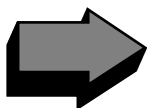
Refleksja i ocena



- Czy było to trudne ćwiczenie?
- Jak czuli się aktorzy?
- Jakie były spostrzeżenia innych?
- W jakim stopniu ćwiczenie odzwierciedlało rzeczywistość, w której żyjemy?
- Jakie konkretne problemy ujawniły się w ćwiczeniu?
- W jaki sposób my sami lub organizacje, które reprezentujemy, mogą przyczynić się rozwiązania tych problemów?

Wskazówki wynikające ze stosowania metody

Ćwiczenie zostało przygotowane przez Alexandrę Rakową i Antje Rothemund na sesję uczenia się międzykulturowego w ramach Kursu Długoterminowego Szkolenia dotyczącego „Uczestnictwa i postawy obywatelskiej” (Long Term Training Course on „Participation and Citizenship”) w 1998 r. Od tego czasu wykorzystano je podczas warsztatu poświęconego stosunkom większość-mniejszość, w którym wzięło udział tylko 5 uczestników, i w związku z tym nie było obserwatorów. W tej sytuacji wykorzystano kamerę wideo, co wydłużyło sesję, ponieważ uczestnicy muszą obejrzeć film przed rozpoczęciem dyskusji. W grupie znaleźli się: imigrant afrykański, Kurd z Danii, Rom ze Szwecji, Turek z Belgii i młoda kobieta z Finlandii.



Role odegrano w następującej obsadzie:

Kurd i Rom – przedstawiciele organizacji homoseksualistów

Imigrant afrykański – przedstawiciel organizacji Romów

Kobieta z Finlandii – imigrant afrykański

Turek homoseksualista – przedstawiciel kościoła katolickiego

Przedyskutowano następujące zagadnienia: homofobia, dyskryminacja, rasizm, granice tolerancji, stosunki między większością i mniejszościami oraz między różnymi grupami mniejszościowymi.

Wykorzystajcie to ćwiczenie do pobudzenia swej kreatywności i zaproponujcie inny pomysł lub scenariusz.



4.6. Rozwiązywanie problemów

4.6.1. „Problem dziewięciu kropek”

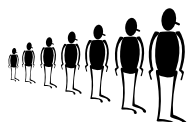
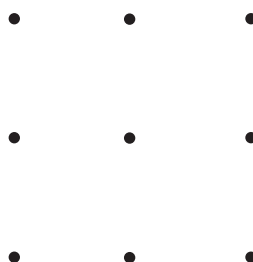


Proste i szybkie ćwiczenie wskazujące na granice naszego myślenia.



Potrzebne środki i warunki

Dla każdego uczestnika kartka papieru z następującym rysunkiem:



Wielkość grupy

Dowolna



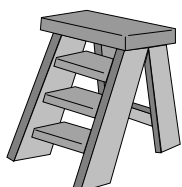
Czas

Okolo 15 minut

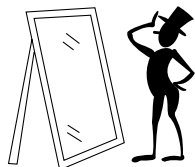
Kolejne kroki

Rozdajecie rysunek uczestnikom, po jednym rysunku dla każdej osoby. Proście uczestników, żeby pracowali indywidualnie i połączyli dziewięć kropek czterema liniami prostymi, nie odrywając przy tym ołówka od papieru. (Ołówek mogą oderwać od papieru dopiero wtedy, gdy skończą rysować cztery – połączone – linie proste.)

Po chwili pytacie uczestników, czy ktoś już wie, jak to zrobić, i sprawdzacie, jak im idzie. Kroki można połączyć tylko w taki sposób, że przedłuża się dwie linie poza wyobrażony kwadrat z dziewięciu kropek:

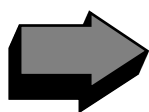


Linia zaczyna się, na przykład, w lewym górnym rogu i przechodzi po przekątnej w dół do prawego rogu. Od kropki w prawym dolnym rogu zaczynamy drugą linię, która biegnie poziomo do lewego rogu, a następnie poza kropkę w lewym dolnym rogu. Trzecią linię zaczynamy rysować poza kwadratem, łączymy drugi punkt w pierwszej kolumnie i drugi punkt w pierwszym rzędzie, a następnie wychodzimy znów poza kwadrat. Czwarta linia zaczyna się poza kwadratem, przechodzi prosto powyżej prawego górnego rogu i prosto w dół.



Refleksja i ocena

Analizujecie z uczestnikami, dlaczego trudno było znaleźć rozwiązanie tej zagadki. Zwróćcie uwagę na to, że ludzie mają często ograniczoną perspektywę, że czasem musimy wyjść poza granice naszego myślenia (utrwalone schematy poznawcze), zwłaszcza w uczeniu się międzykulturowym. Nasza własna, ukształtowana przez kulturę standardowa perspektywa może poważnie ograniczać możliwość znalezienia rozwiązań w otoczeniu międzykulturowym – musimy widzieć szerszy obraz.



Wnioski wynikające ze stosowania metody

Metoda sprawdziła się jako jeden ze sposobów stosowanych w procesie uczenia się międzykulturowego, w którym łączy się krótkie ćwiczenia z pewną dawką teorii, przy czym ćwiczenia wspierają to, co wyklada się w części teoretycznej. Ćwiczenie może wydawać się uczestnikom zbyt proste – i rzeczywiście jest ono bardzo proste – nie powinno się więc nadawać mu zbyt wielkiej wagi.



4.6.2. „Ćwiczenie z jajkiem”

Dlaczego łapanie jajka może być ćwiczeniem międzykulturowym?



Potrzebne środki i warunki

Jedno surowe jajko na 4-5 uczestników. Sznurek, którym przymocuje się jajka do sufitu, dużo papieru, nożyczki, stare czasopisma, tektura, klej, Powierzchnia o wymiarach co najmniej 4 x 4 metry dla każdej małej grupy składającej się z 4-5 uczestników.



Wielkość grupy

Co najmniej 5, a maksymalnie 35 uczestników. Jeśli uczestników jest więcej, można ich podzielić na kilka większych grup, które wykonają całe ćwiczenie (włącznie z podsumowaniem i oceną) oddzielnie.

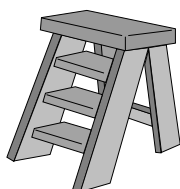


Czas

Okolo 1 godziny i 15 minut:
10 minut na wprowadzenie,
30 minut na rozwiązanie problemu,
30 minut na ocenę.

Kolejność działań

- 1 Przygotowujecie sale, w których mają pracować małe grupy uczestników (4-5 osób). Dla każdej małej grupy – zawiązujecie sznurek wokół jajka i zawieszacie jajko na suficie, na wysokości około 1,75 – 2 m od ziemi. Nie ściskajcie jajka sznurkiem zbyt mocno – chodzi o to, by jajko mogło się stłuc, jeśli spadnie na ziemię... Dla każdej małej grupy kładziecie stos starych czasopism/papieru, nożyczki i klej.
- 2 Dużą grupę dzielicie na małe grupy złożone z 4-5 uczestników. Przedstawiacie ćwiczenie grupie: Dokładnie 30 minut po rozpoczęciu ćwiczenia moderator przyjdzie do sali i przetnie sznurek z jajkiem. Zadaniem każdego zespołu jest zbudowanie takiej konstrukcji, która zapobiegnie stłuczeniu się jajka. Obowiązują następujące zasady:
 - * Ani sami uczestnicy, ani materiały, których używają, nie mogą dotykać jajka ani podtrzymującego je sznurka.
 - * Uczestnicy mogą używać jedynie przygotowanych dla nich materiałów (nie można wykorzystać krzeseł ani stołów, które znajdują się w sali!).
- 3 Obserwujecie grupy (możecie potrzebować jednego moderatora do 2 małych grup) i pilnujecie, żeby przestrzegali zasad.
- 4 Dokładnie po 30 minutach przerywacie prace grup. Przechodzicie od grupy do grupy, przycinacie sznurek i sprawdzacie, czy zespołom udało się zapobiec stłuczeniu się jajka.
- 5 Podsumowanie może odbyć się w dwóch etapach: najpierw w małych grupach (fakultatywnie), a następnie w dużej grupie.





Dodatkowe warianty:

W kształcie opisanym wyżej ćwiczenie dotyczy pracy zespołowej. Można je jednak wykonać w kilku innych wariantach, dostosowując je do specyficznych potrzeb grupy.

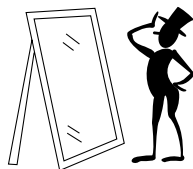
Jeśli chcecie uzupełnić to ćwiczenie o wyraźny aspekt międzykulturowy, możecie włączyć je do gry symulacyjnej, w której członkowie jednego zespołu odgrywają różne („kulturowe”) role. W podsumowaniu skoncentrujecie się wówczas na możliwościach i ograniczeniach współpracy międzykulturowej. Co sprawiało największą trudność we współpracy? Jak członkowie zespołu osiągnęli kompromis?

Międzykulturowy „smaczek” można też nadać temu ćwiczeniu w prostszy sposób, wprowadzając pewne ograniczenia dla każdej małej grupy (lub poszczególnych członków w tych małych grupach):

- nie wolno rozmawiać,
- praca zespołu jest podporządkowana liderowi bądź odwrotnie – członkowie nie akceptują żadnego lidera,
- istotne znaczenie ma kwestia czasu bądź też upływ czasu nie ma żadnego znaczenia,
- ...

Refleksja i ocena

W każdym przypadku podsumowanie może koncentrować się na tym, jak członkowie zespołu współpracowali ze sobą, żeby zbudować odpowiednią konstrukcję. Co zauważyli uczestnicy? Czy były jakieś trudności w komunikacji? W jaki sposób różne style rozwiązywania problemów wpływają na charakter pracy zespołowej?

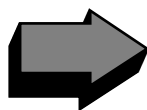


Jeżeli dodaliście komponent międzykulturowy, powinniście zapytać o ten konkretny komponent: W jaki sposób określona „zasada” czy „ograniczenie” wpłynęło na pracę zespołową? W jaki sposób mogliście przezwyciężyć powstałe trudności?

Ważne jest, by podczas takiej sesji poszczególnych członków grupy nie krytykowano za określone zachowania w trakcie ćwiczenia. Starajcie się raczej powiązać tę sytuację – różne style pracy, zachowania, preferencje itp. w zespole – z sytuacjami w życiu, a zwłaszcza w zespołach międzykulturowych. Przeważnie podczas takiej wspólnej pracy ujawniają się pewne różnice. Jak można radzić sobie z tymi różnicami w sposób konstruktywny? Gdzie istnieje możliwość kompromisu?

Wnioski wynikające ze stosowania tej metody

Zaletą ćwiczenia z jajkiem jest elastyczność – prosty układ i możliwość poruszenia wielu różnych zagadnień, np. kwestii budowania zespołu, sposobów rozwiązywania problemów, sposobów współpracy międzykulturowej. Ta zaleta może jednak okazać się również wadą: właśnie ze względu na tę elastyczność istnieje niebezpieczeństwo, że to ćwiczenie nie będzie do niczego prowadzić, jeśli nie zostanie wykorzystane w odpowiedni sposób. W 1999 r. podczas kursu szkoleniowego EYC „Organizowanie międzynarodowych działań młodzieżowych – wprowadzenie” („Introduction to organising international youth activities”) prezentowane ćwiczenie umieszczono w programie w zupełnie przypadkowym miejscu specjalnie po to, by wskazać na takie niebezpieczeństwo – ćwiczenie, które nie jest wpisane w całościowy kontekst kursu szkoleniowego, może być przyjemną zabawą, ale nie służy żadnym celom kursu.





4.6.3. „Kto ma baterie?”

Ćwiczenie dotyczące negocjacji i wzajemnych zależności



Potrzebne środki i warunki

Dla każdej małej grupy uczestników (4-5 członków) latarka, którą można rozłożyć na co najmniej pięć różnych części i która działa na parę baterii, a nie tylko jedną.

Pojemniki na poszczególne części

Jedna duża sala, w której każda z małych grup może w pewnym odosobnieniu prowadzić dyskusję.



Wielkość grupy

Co najmniej 12 a najwyżej 30 uczestników (jeżeli latarka ma 6 różnych części).



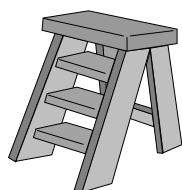
Czas

Okolo 90 minut:

10 minut na przedstawienie ćwiczenia,

40 minut na wykonanie zadania,

40 minut na podsumowanie.



Kolejność działań

Rozkładacie latarki na części i wkładacie te same elementy do jednego pojemnika (np. wszystkie żarówki do jednego pojemnika, wszystkie baterie do drugiego itd.).

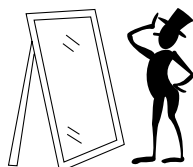
Dzielicie grupę na mniejsze zespoły i każdej grupie dajecie jeden z pojemników. Wyjaśniamy ćwiczenie grupie: ich zadaniem jest „złożenie całego systemu, tak, żeby działał”. Grupy mają pracować razem jako zespół, podejmując zespołowo decyzje o strategiach i taktyce przed rozpoczęciem jakichkolwiek działań.

Niektórzy szybko zorientują się, że jeśli chcą wykonać zadanie, muszą handlować i targować się z innymi grupami. Część może próbować podkraść potrzebne części. Nie wszystkim, a niektórym nie w tak krótkim czasie, uda się zmontować „cały system”, który działa, ponieważ trzeba oddać dwie baterie w zamian za inne pojedyncze części. Czasem grupa mająca baterie decyduje się sprzedać tylko jedną baterię. Ten etap kończy się w momencie, gdy każda grupa ma już działającą latarkę bądź gdy jasne jest, że uczestnicy znaleźli się w impasie.

Ćwiczenie ocenia się z całą grupą.

Refleksja i ocena

Przemyślenia wymaga kilka aspektów. Dobrym punktem wyjścia jest przyjrzenie się różnym procesom – zarówno pod kątem pracy zespołowej w małych

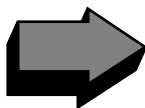


grupach, jak i negocjowania między różnymi grupami. Jak ułożyliście sobie współpracę? Co funkcjonowało dobrze, a co Wam nie wyszło? Co zgodnie z ustaleniami przyjętymi pośrednio lub bezpośrednio w grupie zamierzaliście osiągnąć w ramach tego ćwiczenia? Czy Wasze strategie były z tym zgodne i czy sprawdziły się w praktyce?

Najistotniejszą kwestią w odniesieniu do uczenia się międzykulturowego w tym ćwiczeniu jest niewątpliwie współpraca i wzajemna zależność. Aby złożyć jak najwięcej latarek, które działają, grupy muszą współpracować ze sobą, a nie występować przeciw sobie. Jednak grupa z bateriami może uważać, że dysponuje większymi zasobami (bądź też tak mogą uważać inni), co z kolei może być odbierane jako nierówny podział władzy. Jak poradziście sobie z tą sytuacją? W jakim stopniu ta sytuacja odzwierciedla różnice między bogatszymi i uboższymi grupami lub krajami? Jak czuli się uczestnicy mający większą (lub mniejszą) władzę? Czy ta różnica w zakresie władzy wynika z subiektywnego odbioru, czy też istnieje naprawdę? Jakie warunki muszą być spełnione, aby można było zacząć przezwycięzać te bariery i wspólnie pracować dla dobra wszystkich?

Wnioski wypływające ze stosowania metody

Choć na początku nie wydaje się to tak oczywiste, ta metoda służyła często jako znakomity punkt wyjścia do rozmowy o stosunkach między większością i mniejszością. Grupy większościowe i mniejszościowe muszą współpracować ze sobą, jeśli mają żyć razem w społeczeństwie i stworzyć wszystkim jak najlepsze warunki. Występują tu jednak pewne inne czynniki – ze względu na to, że te grupy nie dysponują, w swoim przekonaniu, taką samą władzą i takimi samymi zasobami, negocjacje okazują się trudne, pojawiają się stereotypy, a na nasze zachowanie wpływają uprzedzenia.



Podczas podsumowania uczestnicy chcą często szybko porozmawiać o tym aspekcie ćwiczenia. Ta ocena daje najlepsze wyniki, jeśli odbywa się w atmosferze stwarzającej poczucie bezpieczeństwa, gdy moderator unika wartościujących sądów o tym, co zrobili uczestnicy.

Dla niektórych osób związek między tym ćwiczeniem a uczeniem się międzykulturowym może nie być zbyt oczywisty. W związku z tym bardzo często podczas podsumowania trzeba było poświęcić dużo czasu na wskazanie tego związku a potem przeanalizować wpływ uczenia się międzykulturowego na przełamywanie barier między grupami. Jeśli chcecie położyć większy nacisk na uczenie się międzykulturowe, to ćwiczenie można również włączyć do gry symulacyjnej (tak jak w przypadku „ćwiczenia z jajkiem”). Warto jednak zastanowić się nad tym, czy w tej bardziej złożonej wersji ćwiczenie nadal służy Waszym celom.



4.7. Badania i prezentacje

Wykorzystanie wszystkiego, co jest wokół nas: doświadczeń ludzi, ich spostrzeżeń, odczuć, przedmiotów, mediów i struktur. Badanie, jaki

wpływ mają wszystkie wspomniane koncepcje i podejścia do kultury na nasze życie. O tym właśnie jest niniejszy rozdział.



4.7.1. „Laboratorium kulturowe”

Podczas kursu szkoleniowego, obozu, wymiany czy seminarium „uczenie się międzykulturowe” może być przedmiotem refleksji – ale równie dobrze możemy uczyć się poprzez analizę zachowań samych uczestników i ich interakcji.



Potrzebne środki i warunki

Papier, długopisy, tekturowe kartoniki.

Zegarki.

Inny sprzęt zależnie od kreatywności prowadzących ćwiczenie.

Co najmniej jeden moderator.

Wszystkie te przybory i sprzęt trzeba maksymalnie wykorzystać; metodę stosuje się dopiero wtedy, gdy uczestnicy spędzili już ze sobą kilka dni i przeanalizowali pewne koncepcje „kultury”.



Wielkość grupy

Zaleca się minimum 6 osób; większa liczba uczestników sprzyja omawianiu większej liczby tematów.



Czas

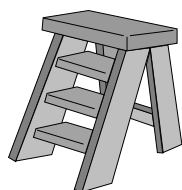
Zaleca się minimum 2 godziny, ale ćwiczenie może też trwać przez co najmniej jeden pełny dzień.

Kolejność działań

1 Moderator przedstawia metodę, wyjaśniając, że każda osoba na sali jest kulturoznawcą lub antropologiem, a ich zadanie polega na badaniu kulturowych zachowań wszystkich uczestników.

2 Następnie dyskutuje się z grupą o tematach, jakie uczestnicy chcieliby rozważyć. Proponujemy następującą listę tematów:

- Przestrzeń – Na jakich zasadach wspólnie korzystamy z tego budynku/zajmujemy ten obóz? Czy mamy jakąś przestrzeń prywatną?
- Czas – Jak dzielimy czas między pracę i czas wolny od zajęć? (Czy przerwa na kawę jest faktycznie przerwą, czy też „czasem pracy przy filiżance kawy”?) Co dla każdego oznacza punktualność?





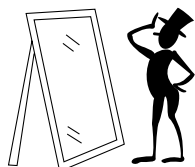
- Stosunki między ludźmi – Jak zwracamy/zbliżamy się do siebie? Jakiego rodzaju przyjaźnie zostały nawiązane i dlaczego? (Czy interesuje nas sprawa stosunków między płciami?)
- [Te pytania można rozważyć wraz z poprzednim] Subkultury – Jakiego rodzaju grupy powstały w obrębie większej grupy? Czy są to izolowane mniejszości?
- Wspólne znaczenia i założenia – Jakiego rodzaju dowcipy śmieszą nas wszystkich? Co przywiodło nas wszystkich w to miejsce?
- Podejścia do rozwiązywania problemów – W jaki sposób znajdujemy rozwiązania problemów, przed którymi stajemy, gdy jesteśmy tu razem?
- Wspólnota i indywidualizm – „Wszyscy za jednego i jeden za wszystkich” czy też „ja, ja, ja”?
- Komunikacja i informacja – W jakich różnych formach komunikujemy się ze sobą? Jak przekazywane są informacje? Kto wyszukuje informacje? Kto czeka, by ktoś inny mu je przekazał?
- Kobiety i mężczyźni – Jakie są podobieństwa i różnice? Co wolno kobietom, a co wolno mężczyznom?

3 Uczestników dzieli się na grupy od 4 do 6 osób, przy czym każda grupa otrzymuje do zbadania inne tematy.

4 Grupy same decydują, jak chcą pracować (np. metodą obserwacji bądź na podstawie ankiet) ORAZ jak chcą zaprezentować wyniki swej pracy. Trzeba ustalić limit czasu na prezentację.

5 Zależnie od tego, ile jest czasu, 50% czasu przeznaczają na badania, 25% na prezentację wyników i 25% na ocenę.

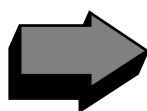
Refleksja i ocena



W trakcie dyskusji można poruszyć następujące (i inne) sprawy:

- Jak czuliście się w roli kulturoznawców?
- Jakie trudności/wyzwania pojawiły się w Waszej grupie badawczej?
- Czego się nauczyliście?
- Jak oddzielamy osobowość od kultury?
- Jaki sens ma dyskusja o kulturze, jeśli znamy się dopiero kilka dni? [Jeśli stosujecie tę metodę w pracy z grupą, której członkowie znają się już od dłuższego czasu, to pytanie należy oczywiście sformułować inaczej.]
- Jeśli mielibyśmy przedłużyć okres badań, czemu chcielibyśmy przyjrzeć się teraz?

Wnioski wynikające ze stosowania metody



Gdy Claudia Schachinger i Lucija Popovska przedstawiały tę metodę po raz pierwszy, zaczęły bardzo teatralnie: występując w białych fartuchach i zwracając się do siebie „pani doktor” i „pani profesor”, powitały wszystkich uczestników jako „wybitnych naukowców” z różnych uczelni. Gavan Titley wykorzystał tę metodę jako podstawę swego warsztatu w ramach kursu szkoleniowego. Te różne rozwiązania świadczą o tym, jak wiele zastosowań ma ta metoda. Chętnie dowiedzielibyśmy się, jak Wy wykorzystaliście ją podczas swoich zajęć.

*Źródła: Claudia Schachinger i Lucija Popovska,
Intercultural Learning and Conflict Management Training Course,
European Youth Centre, maj 1999.*



4.8. Ocena

4.8.1. Uwagi ogólne

Proste słowo: „Ocena”...

... Co ono oznacza?

... Czemu służy?

... Kiedy? W jakich okolicznościach jest stosowane?

... Kto dokonuje oceny?

... Jak to się robi?

Ocena oznacza zbieranie informacji o wynikach działania i porównywanie ich z określonymi wcześniej kryteriami, aby ustalić wartość tych wyników. Ocena pozwala Wam zachować w niezmienionej postaci wytyczony plan, zmienić taki plan bądź zawiesić go z uzasadnionych przyczyn. W ten sposób można kontrolować jakość oraz decydować, co należy zachować, a co odrzucić.

W naszej pracy za ocenę odpowiada zespół, który przygotował program, ale w ocenie powinni brać udział zarówno członkowie tego zespołu, jak i uczestnicy programu. Wkład wszystkich osób jest istotny dla podejmowania decyzji w chwili obecnej i w przyszłości – zarówno z punktu widzenia zespołu przygotowującego program, jak i jego uczestników.

Istnieje szereg metod i technik, które można stosować w ocenie zależnie od sytuacji. Istotne jest to, by metodę dostosować w sposób spójny, dopasowując ją do okoliczności. Ważne jest również, by sami szkoleniowcy przemyśleli i ocenili swą pracę pod kątem wprowadzenia korekt i poprawek. Poniżej przedstawiamy kilka kluczowych pytań, które warto uwzględnić w takich rozważaniach i projektowanej ocenie (zaczerpniętych z publikacji Kyriacou, 1995, i odpowiednio zmodyfikowanych):

- Czy regularnie analizuję stosowane przeze mnie aktualnie działania pod kątem znalezienia ich gorszych stron, które można by ulepszyć?
- Czy odpowiednio wykorzystuję ocenę swej pracy przy planowaniu zajęć na przyszłość?
- Czy systematycznie wykorzystuję metody zbierania danych o obecnie stosowanych przeze mnie działaniach, które mogłyby być pomocne w realizacji celów?
- Czy staram się poznawać na bieżąco najnowsze rozwiązania w dziedzinie uczenia się/kształcenia międzykulturowego, które mają związek z moją pracą?
- Czy staram się w różny sposób rozwijać określone umiejętności potrzebne w mojej pracy (np. uczestnicząc w warsztatach, korzystając z podręczników szkoleniowych, współpracując z kolegami)?
- Czy optymalnie wykorzystuję swój udział w programie oceny pracowników młodzieżowych w celu przemyślenia swoich potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego?
- W jakim stopniu pomagam kolegom ocenić i udoskonalic ich metody pracy?
- Czy regularnie zastanawiam się nad tym, jak mogę lepiej zorganizować swój czas i pracę?
- Czy wykorzystuję szereg przydatnych strategii i technik, by skutecznie walczyć ze źródłami stresu?
- Czy pomagam stworzyć w swojej pracy atmosferę wzajemnego wsparcia, aby ułatwić swoim kolegom analizę i rozwiązanie problemów?

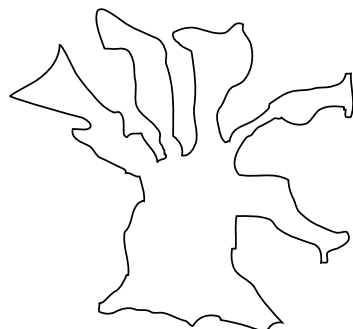




4.8.2. „Drzewo komunikacji”

Metoda, którą łączy się z innymi podczas oceny końcowej. Można ją też stosować w ocenie ciągłej.

„Drzewo komunikacji”



Skala liści

1 _____ 3 _____ 5
(Minimum) (Maksimum)

- 1 – żółty
- 2 – zielony
- 3 – niebieski
- 4 – czerwony
- 5 – brązowy

Cele ćwiczenia

Ćwiczenie:

- pozwala pokazać w sposób szybki i jasny, w jakich sprawach istnieje w grupie konsensus, a w jakich opinie są odmienne;
- umożliwia dyskusję koncentrującą się na podobieństwach i różnicach;
- ułatwia przezwyciężanie barier językowych między uczestnikami.

Potrzebne środki i warunki



1 duży arkusz papieru. Na papierze rysuje się drzewo z gałęziami, ale bez liści – tyle gałęzi, ile jest zajęć/ćwiczeń do oceny – a na gałęziach wypisuje się elementy, które mają być oceniane.

Co najmniej 5 flamastrów (liczba zależy od wielkości grupy, ale flamastrów w danym kolorze powinno być tyle samo): 1 żółty, 1 zielony, 1 niebieski, 1 czerwony i 1 brązowy. Jeśli to możliwe, należy zachować te kolory.

1 arkusz papieru ze skalą liści od 1 (minimum) do 5 (maksimum) w różnych kolorach: 1 – żółty, 2 – zielony, 3 – niebieski, 4 – czerwony, 5 – brązowy.

2 moderatorów: jeden na każdą salę.

Pinezki lub taśma klejąca.



Wielkość grupy

Minimum 4, maksimum 20.

Czas



Zależy od wielkości grupy.

Przykład dla 20 uczestników – 60/70 minut:

Na wstępne wyjaśnienie: 5 minut,

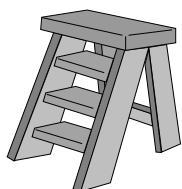
Na dokończenie rysunku drzewa komunikacji – 30 minut,

Dla wszystkich uczestników na obserwację i indywidualną analizę (w ciszy) „Drzewa komunikacji” – 10 minut,

Na dyskusję o dokonanych ocenach – 15/25 minut.



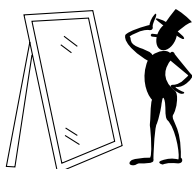
Kolejność działań



Facylitator 1 umieszcza dwa duże arkusze papieru (jeden z rysunkiem drzewa i drugi ze skalą) oraz flamastry w jednej sali (sala 2) bądź w miejscu, gdzie uczestnicy mogą dokończyć rysunek drzewa w pewnym odosobnieniu. Drugi moderator 2) w drugiej sali (sala 1) wyjaśnia cele gry wszystkim uczestnikom.

Moderator 2 wyjaśnia zasady gry: uczestnicy wychodzą kolejno do sali 2, gdzie każdy z nich dorysowuje, zgodnie ze skalą, jeden liść na każdej gałęzi drzewa, który ilustruje ich stopień zadowolenia lub niezadowolenia ze wszystkich zajęć/ćwiczeń. Następnie wracają do sali 1 i czekają na zakończenie ćwiczenia. Trzeba sprawdzić, czy wszyscy wiedzą, co mają zrobić, a następnie – czy wszyscy uczestnicy wykonali zadanie.

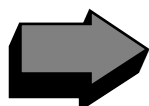
Refleksja i ocena



Przynosicie obydwie arkusze do sali 1 i umieszczacie je tak, by wszyscy mogli je widzieć. Drzewo jest już kompletne i wszyscy uczestnicy mogą zobaczyć, w jakich sprawach zgadzają się ze sobą, a w jakich mają odmienne zdania.

Uczestnicy mają kilka minut na obejrzenie i przeanalizowanie „Drzewa komunikacji” w ciszy. Trzeba upewnić się, czy wszyscy oglądają i analizują drzewo. Następnie rozpoczyna się dyskusja o ocenach dokonanych przez uczestników.

Wnioski wynikające ze stosowania metody Propozycje



Jeżeli grupa liczy więcej niż 20 osób, uczestników można podzielić na dwa lub więcej zespołów, zależnie od potrzeb. Każdy zespół wykonuje to ćwiczenie w taki sposób, jak przedstawiono wyżej, z jedną różnicą: każdy arkusz, wypełniony ocenami każdego zespołu, pokazuje się całej grupie. Następnie można przeanalizować wyniki ćwiczenia ze wszystkimi uczestnikami. Pamiętajcie, że w takim wypadku trzeba dostosować odpowiednio materiał, liczbę moderatorów, sale i czas potrzebny na wykonanie ćwiczenia.

Tę metodę można łączyć z innymi podczas oceny końcowej, najlepiej z zadaniem pisemnym (np. ankietą).

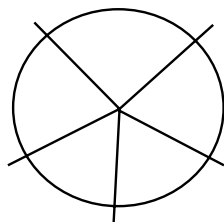


4.8.3. „Ekspresowy skok”

Metoda stosowana w ocenie końcowej. Można ją też stosować w ocenie ciągłej.

„Ekspresowy skok”

Skala flag



1 _____ 3 _____ 5
(Minimum) (Maksimum)

- 1 – pomarańczowy
- 2 – fioletowy
- 3 – niebieski
- 4 – różowy
- 5 – zielony

Cele ćwiczenia

Ćwiczenie:

- ma pogłębić dyskusję i umożliwić wyciągnięcie wniosków;
- gwarantuje, że wszyscy uczestnicy wyrażą swoje opinie;
- skłania do skonfrontowania i przemyślenia opinii wszystkich uczestników.

Potrzebne środki i warunki

2 moderatorzy.

1 duży palik.

5 dużych masztów na flagi.

100 metrów liny.

5 dużych kawałków materiału w kształcie trójkątów do zrobienia flag: 1 pomarańczowy, 1 fioletowy, 1 niebieski, 1 różowy i 1 zielony. Jeśli to możliwe, należy zachować te kolory.

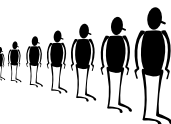
1 arkusz papieru ze skalą flag od 1 (minimum) do 5 (maksimum) w różnych kolorach: 1 – pomarańczowy, 2 – fioletowy, 3 – niebieski, 4 – różowy, 5 – zielony.

1 duży arkusz papieru. Na tym arkuszu rysuje się koło podzielone na części, które oznaczają zajęcia/ćwiczenia do oceny; w te części wpisuje się elementy, które mają być oceniane.

Flamastry: 1 pomarańczowy, 1 fioletowy, 1 niebieski, 1 różowy i 1 zielony. Jeśli to możliwe, należy zachować te kolory.

Pinezki lub taśma klejąca.

Jeden egzemplarz „przewodnika” dla każdej osoby, przygotowanego przez facilitatorów – w „przewodniku” zamieszcza się stwierdzenia dotyczące elementów, które mają być oceniane; minimum 3 stwierdzenia o każdym elemencie.



Wielkość grupy

Minimum 4, maksimum 20 uczestników.

Czas

Zależy od wielkości grupy.

Przykład dla 20 uczestników – 90 minut:

Na wstępne wyjaśnienie: 5 minut.

Na wykonanie ćwiczenia – 45 minut.

Dla wszystkich uczestników na obserwację i analizę „Ekspresowego skoku” - 10 minut.

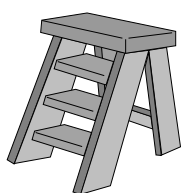
Na dyskusję o dokonanych ocenach – 30 minut.



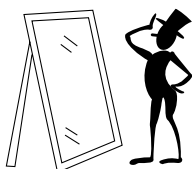


Kolejność działań

- 1 Przed rozpoczęciem ćwiczenia dwóch moderatorów powinno przygotować salę lub miejsce, w którym będzie wykonywane ćwiczenie:
 - zawieszają dwa duże arkusze (jeden z rysunkiem koła, drugi ze skalą) na ścianie;
 - tworzą koło z pięcioma równymi częściami, a na końcu każdej części stawiają duży maszt z flagą; w środku koła umieszczają duży palik i przyczepiają go liną do każdego masztu pół metra nad ziemią.
- 2 Pierwszy moderator wyjaśnia cele gry wszystkim uczestnikom.
- 3 Drugi moderator wyjaśnia zasady gry wszystkim uczestnikom.
- 4 Pierwszy moderator staje poza kołem i odczytuje głośno stwierdzenia dotyczące elementów, które mają być oceniane. Na początku uczestnicy pozostają poza kołem, ale po wysłuchaniu pierwszego stwierdzenia wskazują do koła, blisko liny przy tym maszcie z flagą, który odpowiada ich ocenie. Każda osoba, która wybiera zieloną flagę (najwyższa ocena) przeskakuje wysoko ponad liną i uzasadnia swój wybór. Po wygłoszeniu przez wszystkich swych opinii uczestnicy biorą się za ręce i wyskakują poza koło, w symbolicznym geście oznaczającym jedność wszystkich.
- 5 W tym samym miejscu i w tym samym czasie drugi moderator zapisuje wyniki na rysunku, używając odpowiednich kolorów.
- 6 To samo powtarza się z pozostałymi stwierdzeniami aż do końca listy.
- 7 Moderatorzy powinni dopilnować, by w ćwiczeniu wzięli udział wszyscy uczestnicy.



Refleksja i ocena

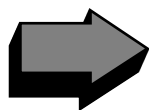


- Moderator prosi wszystkich uczestników, by przyjrzyli się kołu z wyrysowanymi flagami i przeanalizowali je w ciszy. Każdy uczestnik otrzymuje kartkę ze stwierdzeniami, które były oceniane. Na przemyślenia mają kilka minut.
- Następnie rozpoczyna się ogólna dyskusja o dokonanych ocenach. Wszystkich członków grupy należy poprosić o przedstawienie swej opinii.
- Uczestnicy muszą dobrze znać język, w którym prowadzi się spotkanie, aby mogli płynnie wyrażać swe poglądy.

Wnioski wynikające ze stosowania metody

Propozycje

- Jeżeli grupa liczy więcej niż 20 osób, uczestników można podzielić na dwa lub więcej zespołów, zależnie od potrzeb. Każdy zespół wykonuje to ćwiczenie w taki sposób, jak przedstawiono wyżej, z jedną różnicą: każdy arkusz, wypełniony ocenami każdego zespołu, pokazuje się całej grupie. Następnie można przeanalizować ćwiczenie ze wszystkimi uczestnikami. Pamiętajcie, że w takim wypadku trzeba dostosować odpowiednio materiał, liczbę moderatorów, salę i czas potrzebny na wykonanie ćwiczenia.
- Jeżeli grupa liczy więcej niż 20 osób, a uczestnicy zostali podzieleni na wiele zespołów, ćwiczenie można zmodyfikować w taki sposób, by pogłębić różne podtematy zagadnienia, które stanowi przedmiot oceny, przy czym każdemu zespołowi przydziela się wtedy jeden podtemat. Każdy zespół wykonuje to samo ćwiczenie, zajmując się innym podtematem. Następnie wszystkie wnioski przedstawia się łącznie na oddzielnym dużym arkuszu z ocenami każdego zespołu. Wszyscy uczestnicy grupy oceniają arkusze z ocenami poszczególnych zespołów. Na zakończenie omawia się wszystkie podtematy i próbuje sformułować wnioski – w tym wypadku





potrzeba więcej czasu, ponieważ uczestnicy mają do przedyskutowania nowe pod-tematy. Nie zapomnijcie, że dla każdego podtematu należy przygotować inny „przewodnik” ze stwierdzeniami. Te różne przewodniki trzeba powielić dla wszystkich uczestników, a nie tylko dla zespołów, które zajmują się określonymi podtematami, natomiast rozdaje się je pozostałym uczestnikom dopiero po zakończeniu ćwiczenia. Pamiętajcie również, że w takim wypadku trzeba odpowiednio dostosować materiał, liczbę moderatorów, sale i czas potrzebny na wykonanie ćwiczenia do wielkości grupy.

*Źródło: C. Kyriacou (1992).
Essential Teaching Skills, Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education*



4.9. Inne rozmaite ćwiczenia

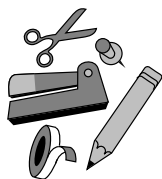
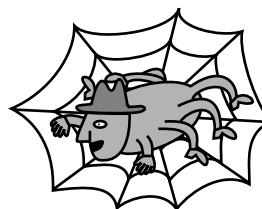
4.9.1. Wprowadzenie

W tym rozdziale znajdziecie metody, których nie mogliśmy przedstawić w poprzednich rozdziałach. W ramach uczenia się międzykulturowego można stosować różne metody, zajmować się różnymi aspektami i poruszać różne zagadnienia. W związku z tym mamy nadzieję, że ten

pakiet szkoleniowy zainspiruje Was do sprawdzania i opracowywania nowych metod zależnie od warunków, w jakich prowadzicie swoje zajęcia szkoleniowe. W tym rozdziale proponujemy kilka różnych ujęć, mając nadzieję, że pobudzą Wasz umysł i kreatywność...

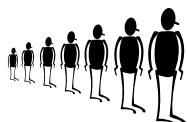
4.9.2. „Światowa sieć WWW”

Sieć WWW łączy świat w różny sposób. Ćwiczenie „WWW – Sieć Wykluczenia”, przewidziane na sesję plenarną, pozwala przedstawić różne przyczyny wykluczenia oraz wskazać wzajemne zależności i powiązania tych przyczyn na podstawie konkretnych przykładów. Innymi słowy, daje szerszy obraz efektów uczenia się międzykulturowego!



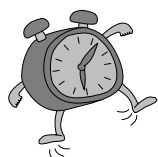
Potrzebne środki i warunki

Dużo wolnej przestrzeni w sali.
Trzy długie sznurki (można również namalować linie na podłodze).
Gruba i długa lina, która będzie tworzyć sieć, dwóch facylitatorów na grupę, papier i długopis



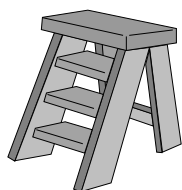
Wielkość grupy

Od 10 do 30 osób (im większa grupa, tym dłużej czekają uczestnicy na włączenie się do gry i tym większy „chaos”, ale tym więcej punktów widzenia)



Czas

Do 30 minut na jeden przykład; jeśli później przewidziana jest dyskusja – plus 45 minut.



Kolejność działań

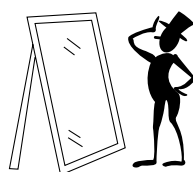
- 1) Na podłodze w sali układacie linę tak aby tworzyła trzy równoległe linie, pozostawiając między nimi dość dużo miejsca; te linie oznaczacie jako trzy poziomy: jednostka – grupa – społeczeństwo. Uczestnicy tworzą wokół tych linii duże kółko.
- 2) Wyjaśnacie, że celem ćwiczenia jest wskazanie różnych skutków, jakie pociąga za sobą zjawisko wykluczenia. Proście grupę o wybranie jednego przykładu osoby „wykluczonej z głównego nurtu” (np. „imigranta” lub kogoś reprezentującego „mniejszość”...).
- 3) Ćwiczenie rozpoczyna jedna osoba, trzymająca w ręku linę i stojąca na linii oznaczającej jednostkę, która odgrywa rolę wybranej wcześniej jako przykład osoby i wypowiada się w jej imieniu: „Jestem imigrantem i czuje się bardzo samotny (musałem wyjechać ze swego kraju, czekam na dokumenty...)”. Moderator pyta: „Dlaczego?” Osoba stojąca na linii musi teraz odpowiedzieć na to pytanie, podając powód: „Ponieważ nie jestem tu mile widziany (w moim kraju była wojna, urzędnik imigracyjny patrzy na mnie z niechęcią...)” „Dlaczego?”





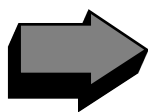
- 4) W tym momencie do gry włącza się kolejna osoba, odpowiadając na pytanie i kontynuując tę historię: („Jestem urzędnikiem imigracyjnym i działam pod presją. Jestem prezydentem kraju, w którym toczy się wojna, a moi ludzie nie mają co jeść. Jestem obywatelem tego kraju i nie lubię cudzoziemców, ponieważ zabierają nam pracę...”). Ta druga osoba musi teraz wybrać miejsce na jednej z trzech linii zależnie od tego, jakiego poziomu dotyczy podany przez nią powód niechęci (np. bieda – poziom strukturalny, lęk – poziom indywidualny, presja związana z miejscem pracy – poziom grupy). Następnie chwytą następną część liny. Uczestnicy mogą dyskutować o tym, którego poziomu dotyczy podany powód, jeśli nie jest to jasne, ale miejsce dla siebie wybiera osoba, która włączyła się do gry.
- 5) Następnie włącza się kolejna osoba, podaje inny powód, przedstawia jedną z konsekwencji podanego przez poprzednią osobę powodu, wybiera dla siebie miejsce na jednej z linii i chwytą linę, pamiętając, że musi zastanowić się nad tym, czy podany przez nią powód dotyczy poziomu indywidualnego (odczucia, uprzedzenia, opinie...), poziomu grupy (rodzina, szkoła, przyjaciele, miejsce pracy...), czy też poziomu społeczeństwa (przyczyny strukturalne, systemy polityczne, instytucje, kraje...).
- 6) Historię opowiada się tak długo, dopóki kolejne osoby włączają się do gry i chwytają linę. Po zajęciu swego miejsca uczestnicy pozostają tam, gdzie stanęli. W ten sposób grupa opowiada wspólnie historię wykluczonej ze społeczeństwa osoby, ale równocześnie tworzy sieć WWW, którą symbolizuje łącząca wszystkich lina, a różne poziomy tej historii wywołują w uczestnikach określone odczucia. Rola moderatora polega wyłącznie na podtrzymywaniu dynamiki ćwiczenia bądź zaprowadzaniu porządku. Gdy zapanuje chaos, warto wyznaczyć inną osobę, która zapisywałaby podawane powody oraz uwagi dotyczące uczestniczących aktorów i wskazywanych przez nich poziomów, a następnie przedstawiła te wyniki do dalszej dyskusji.
- 7) Jeżeli grupa jest mała, uczestnicy mogą włączać się do gry po raz drugi. Kiedy zakończy się jedna historia (nie ma już argumentów), ćwiczenie można rozpoznać od nowa, przedstawiając inną historię i inny aspekt wykluczenia.

Refleksja i ocena



Ćwiczenie można zakończyć dyskusją (bądź też ćwiczenie można wykonać w grupie roboczej, a następnie wspólnie je omówić. Może ono być okazją do podsumowania w sposób systematyczny wcześniejszej pracy nad wybranym zagadnieniem bądź też stanowić punkt wyjścia do dyskusji nad wybranym zagadnieniem, podczas której uczestnicy wymieniają poglądy i doświadczenia. Podczas dyskusji należy dokładniej omówić różne podejścia i doświadczenia (jak również ich przyczyny) oraz wyraźniej wskazać powiązania – szczególnie istotny jest związek między indywidualnymi doświadczeniami ludzi a ramami, jakie wyznaczają im (lokalne i globalne) współzależności i powiązania. Trzeba znaleźć miejsce na przeanalizowanie złożoności zagadnienia oraz wspólne poszukiwanie przyczyn. Taka dyskusja stanowi dobre wprowadzenie do pytania „W jaki sposób możemy interweniować i zmieniać stan rzeczy?”

Wnioski wynikające ze stosowania metody



To ćwiczenie wykorzystywano w celu usystematyzowania przyczyn wykluczenia, stosowano je w pracy z uczestnikami, którzy osobiście spotkali wykluczone ze społeczeństwa osoby oraz przemyśleli te problemy i poznali ich strukturalny wymiar. Ćwiczenie przebiegało w związku z tym bardzo dynamicznie i pomogło połączyć w całość różne elementy. Interesujące było to, że uczestnicy znajdowali więcej przyczyn wykluczenia na poziomie strukturalnym (gdzie, ich zdaniem, nie mieli możliwości zmiany stanu rzeczy) niż na poziomie indywidualnym.

Źródło: *Colloquium JECl-MIEC i ATD Quart Monde, Belgia, 1998*



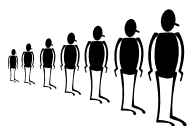
4.9.3. „Zeznania międzykulturowe”

Tak łatwo być międzykulturowym – i tak trudno. Zdumiewające, czego możemy dowiedzieć się o sobie, gdy słuchamy o doświadczeniach innych ludzi. W tym ćwiczeniu uczymy się „ukierunkowanej refleksji”.



Potrzebne środki i warunki

Kilku świadków gotowych opowiedzieć innym o swoich doświadczeniach, uczestnicy o szerokich horyzontach, którzy są przygotowani do konfrontacji z doświadczeniami innych ludzi, plus cicha sala z dobrą atmosferą.



Wielkość grupy

12 osób (ćwiczenie można wykonywać w kilku grupach równocześnie).

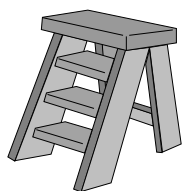


Czas

1,5 godziny zależnie od dynamiki dyskusji.

Kolejność działań

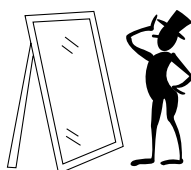
- 1) Zapraszamy „świadków” (osoby z grupy lub z zewnątrz), by opowiedzieli nam o konkretnym doświadczeniu i swoim udziale w sytuacji związanej z uczeniem się międzykulturowym (np. współistnienie różnych grup etnicznych, doświadczenie związane z pochodzeniem z grupy mniejszościowej, praca związana z integracją cudzoziemców lub rozwiązywaniem konfliktów...). To ćwiczenie staje się czymś w rodzaju „ukierunkowanej refleksji” nad określonymi aspektami uczenia się międzykulturowego. Jest to interaktywne doświadczenie, w ramach którego każdy uczestnik ma możliwość spojrzenia na swoją rzeczywistość i swoje życie pod wpływem historii opowiedzianej przez świadka.
- 2) Ćwiczenie można wykonywać w mniejszych grupach (kółkach); potrzebna jest atmosfera sprzyjająca zwierzeniom. Świadkowie mogą koncentrować się na różnych podtematach (np. konfliktach, stereotypach, wykluczeniu...). Należy ich poprosić, by opowiedzieli swoje historie pod kątem przebiegających procesów, w sposób otwarty i jasny, wskazując na kolejne etapy, przez które przeszli, omawiając aspekty osobiste, polityczne i wychowawcze/edukacyjne, kluczowe momenty w tych procesach, wątpliwości i nadzieje, czynniki komplikujące i ułatwiające ich sytuację, odkrycia, postępy i porażki.... Jeden moderator przedstawia i ukierunkowuje świadka. Historia musi być opowiedziana w taki sposób, by prowadziła uczestników przez różne etapy i skłaniała ich do refleksji nad rzeczywistością, w której sami żyją, do stawiania pytań...
- 3) Uczestnicy mogą przerywać świadkowi, zadawać pytania i opowiadać o swoich doświadczeniach. Jeśli grupa będzie chciała przyjąć takie rozwiązanie, świadek może opowiadać historię w krótkich odcinkach, a po każdym odcinku uczestnicy będą po kolei przedstawiać swoje doświadczenia lub refleksje. Można również zbierać lub zapisywać pytania i najważniejsze uwagi, a przedyskutować je później.
- 4) Uczestnicy powinni słuchać opowieści pod kątem autoanalizy. Historia świadka ma skłonić ich do zadania sobie natępujących pytań: „Jak reagu-





ję i jak daję sobie z tym radę w swoim życiu?”, „Jakie myśli i odczucia wywołuje to we mnie i jakie pytania wtedy sobie stawiam?”, „Jakie ja mam wspomnienia?”

- 5) Podczas końcowej dyskusji można spróbować podsumować różne elementy. Opowieść świadka mogą kontynuować inni uczestnicy, którzy połączą ją ze swymi doświadczeniami. Formy interakcji będą w dużej mierze zależać od tego, w jaki sposób świadek i moderator ułożą sesję.



Refleksja i ocena

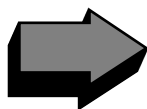
Te dwa elementy należy włączyć do ćwiczenia tak, jak to opisano wyżej.

Wnioski wynikające ze stosowania metody

Tę metodę stosowano z różnym skutkiem – od „niezwykle głębokich i szerokich efektów” do „kontrowersyjnych” i „porażki”. Świadkowie muszą zostać dobrze przygotowani przez zespół moderatorów i znać konkretne cele sesji. Powinny to być osoby, z którymi uczestnicy będą łatwo się utożsamiać, a równocześnie osoby dostatecznie silne, by poradzić sobie z grupą. Mogą prowokować uczestników do dyskusji i tworzyć ramy tej dyskusji. (Uwaga: jeśli do odegrania roli świadków zaprosicie uczestników, muszą to być osoby stanowcze i asertywne, ponieważ słuchacze mogą skupić się na ocenie ich doświadczeń zamiast na autoanalizie.

Niezwykle ważna jest dobra i otwarta atmosfera; moderator musi odpowiednio pokierować świadkiem, zwracając przy tym uwagę na potrzeby grupy.

Źródło: Colloquium JECI-MIEC i ATD Quart Monde, Belgia, 1998





4.9.4. „Wielka gra o władzę”

Gra pochodzi z publikacji Augusto Boala (1985) pt. „Theatre of the oppressed” („Teatr uciskanych”). Jest to gra bez słów, która pozwala przeanalizować wpływ władzy na społeczeństwo, a zwłaszcza na stosunki między kulturami czy społecznościami.



Potrzebne środki i warunki

Stół, sześć krzeseł i butelka, duża sala.



Wielkość grupy

Od 7 do 35 osób (uczestników można podzielić na mniejsze siedmioosobowe grupy).

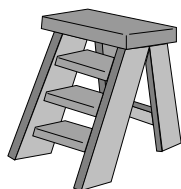


Czas

Od 1 do 2 godzin.

Kolejność działań

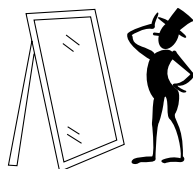
- 1) Grupa siada w kółku na podłodze, a przedmioty ułożone są przypadkowo w środku.
- 2) Opowiadacie grupie, o czym jest ta gra i jaki ma cel. Wyjaśniamy grupie, na czym polega jej zadanie. Zadaniem grupy jest ułożenie przedmiotów w taki sposób, by jedno krzesło stało się „najpotężniejszym” przedmiotem w stosunku do stołu, butelki i pozostałych krzeseł. Uczestnicy powinni kolejno występować ze swymi pomysłami, wykorzystując i korygując rozwiązania zaproponowane przez innych. Dopilnujcie, by ta część ćwiczenia przebiegała w sposób ciągły. Generalnie każdy układ przedmiotów jest możliwy, nie można natomiast wyносить przedmiotów poza kółko.
- 3) Kiedy grupa zaprojektuje już układ dający „największą władzę”, jeden z uczestników musi zająć pozycję dającą mu władzę, nie ruszając przy tym żadnego przedmiotu. Pozostali mają zająć miejsca, które dają jeszcze większą władzę, odbierając tym samym władzę pierwszej osobie.



Refleksja i ocena

Podsumowanie

Najpierw pozwalacie uczestnikom opowiedzieć, jak czuli się, tworząc pozycję dającą władzę lub reagując na sprawowanie przez kogoś innego władzy. Do tych odczuć wróćcie w dalszej części dyskusji. Przypominacie, że celem tej symulacji było zbadanie stosunków związanych z władzą między kulturami w różnych społecznościach. Przypominacie tworzone kolejno różne układy przedmiotów i wskazujecie na ich związek z sytuacjami w naszym codziennym życiu. Wyrażajcie się jasno i konkretnie; podajcie konkretny przykład z własnego doświadczenia. Aby ułatwić dalszą dyskusję, zadajcie następujące pytania: W jaki sposób władza wpływa na nasze prywatne stosunki z innymi ludźmi – w domu, w pracy i w lokalnej społeczności? Jak utrzymuje się władzę i jaki to ma związek z hierarchią kulturową? Kto ma władzę w Waszej społeczności i jak się ją podważa? itp.



Źródło: adaptacja tekstu Augusto Boala



4.9.5. „Euro-Kolej a la carte”

„Euro-Kolej a la carte” to ćwiczenie dotyczące naszych stereotypów i uprzedzeń. Wyobraźcie sobie, że zamierzacie wybrać się w podróż pociągiem i dostajecie charakterystyki osób, z którymi będziecie podróżować. Musicie wybrać, z kim najbardziej chcielibyście podróżować, a z kim podróżowalibyście najmniej chętnie...

To ćwiczenie dostarcza wiele materiału do dyskusji o naszych uprzedzeniach w życiu. Istnieje wiele podobnych ćwiczeń, np. mieszkacie w domu z różnymi sąsiadami, utknęliście na wyspie bądź musicie wziąć do samochodu auto-stopowicza. Dzięki tej elastyczności ćwiczenie można z łatwością dostosować do różnych sytuacji, w jakich prowadzicie zajęcia z określoną grupą odbiorców oraz doświadczeń członków

grupy (narodowość, omawiane konflikty, kwestie sporne w grupie...).

Podziękowania

W dziale poświęconym metodom zebraliśmy przykłady ćwiczeń, które wykorzystywaliśmy podczas naszych szkoleń. Jeśli było to możliwe, podawaliśmy źródła tych ćwiczeń, ale w kilku przypadkach nie mogliśmy sobie przypomnieć, gdzie i kiedy po raz pierwszy o nich usłyszeliśmy, a być może nigdy nie znaliśmy ich źródła. Chcielibyśmy więc przeprosić wszystkie te osoby i organizacje, które zasługują na wzmiankę, a których nazwiska bądź nazwy nie zostały tu podane. Bylibyśmy wdzięczni za przekazanie nam wszelkich informacji o źródłach ćwiczeń, anonimowych dla nas autorów, abyśmy mogli zamieścić podziękowania w kolejnej edycji oraz internetowej wersji niniejszej publikacji.

5. Warsztaty



Uczenie się
Międzykulturowe

5.1. Przygotowania do wymiany

Wprowadzenie

Bardzo często międzynarodowe projekty młodzieżowe obejmują pewnego rodzaju wymianę międzykulturową. W ramach takiej wymiany jedna grupa młodzieży spotyka się z drugą grupą i wspólnie spędzają tydzień bądź organizuje się seminarium, w którym biorą udział uczestnicy z bardzo różnych środowisk, bądź też pojedyncze osoby wyjeżdżają za granicę na kilka miesięcy, a nawet lat.

Niezależnie od tego, jakiego rodzaju wymianę przewidziano, warto przygotować uczestników do takiego doświadczenia, aby mogli pełniej wykorzystać to spotkanie.

W kontekście tych wstępnych uwag przygotowania służą dwóm głównym celom. Po pierwsze, chodzi o to, by ułatwić uczestnikom poznanie samych siebie, swoich korzeni; powinni oni dostrzec w sobie istoty „kulturowe”. Po drugie, w ramach takich przygotowań uczestnikom trzeba uświadomić, że istnieją różnice kulturowe, i wyposażyć ich w umiejętności pozwalające stwierdzić, kiedy różnice kulturowe są ważne dla danej sytuacji.

W poniższym przykładzie warsztatu przygotowawczego przyjęto szereg następujących założeń, aby nadać mu bardziej konkretny kształt:

- warsztat trwa jeden weekend;
- bierze w nim udział 12 uczestników i 2-3 szkoleniowców;
- wszyscy znają wspólny język;
- uczestników przygotowuje się do indywidualnej wymiany długoterminowej.

Program

Piątek wieczór:

- Rozgrzewka (20 min.): „Czy widzisz to, co ja widzę?”. Starajcie się skoncentrować dyskusję na tym, co oznacza przyjęcie innego punktu widzenia i dlaczego „normalnie” trzymamy się swojego punktu widzenia. Czy potraficie uszanować i docenić inny punkt widzenia?
- Ćwiczenie służące budowaniu grupy (90 minut): chodzi tu o zbudowanie zaufania w grupie dla skutecznej realizacji pozostałej części warsztatu. Możecie wykorzystać, na przykład, „ćwiczenie z jajkiem”, ale pamiętajcie, że musi wykonać je wspólnie cała grupa. To ćwiczenie przynosi dobre wyniki w grupie, w której uczestnicy szybko nawiązują ze sobą bliższe stosunki. Alternatywnie możecie wykorzystać jakiegokolwiek inne ćwiczenie służące przełamywaniu lodów – pod warunkiem jednak, że pozwoli ono uczestnikom poznać się lepiej oraz że dostaną zadanie, które mogą wykonać jedynie razem (budowanie zaufania). Jeśli uznacie, że cel został już osiągnięty, na zakończenie możecie zaprosić ich na „przechadzkę z niewidomym” – uczestnicy łączą się w pary, jedna osoba zamyka oczy, a druga ją prowadzi. Pamiętajcie, że po pewnym czasie, np. po 20 minutach, osoby w parach powinny zamienić się rolami.
- Wieczór możecie zakończyć sesją poświęconą wyjaśnieniu wszystkich praktycznych kwestii, jakie pozostały do rozstrzygnięcia w związku z wymianą. Warto zrobić to na początku programu, ponieważ i tak trzeba zająć się tymi sprawami, a w innym razie mogą one zdominować cały program.

Sobota rano

- Ćwiczenia indywidualne (cały ranek): „Moja droga do drugiego człowieka”. Pamiętajcie, że powinniście przygotować pomieszczenia – „cele”, które dotyczą dzieciństwa/rodziny, szkoły, przyjaciół, „innych ważnych osób” w Waszym życiu oraz celę, w której uczestnicy mogą pomyśleć o społeczeństwie/regionie/narodzie, z którego pochodzą. Pamiętajcie również o tym, by w celach umieścić przedmioty, które skłaniają do myślenia i zachęcają ludzi do refleksji, a nie przedmioty, które nadają im myślowo określony kierunek. Zwłaszcza w celi poświęconej środowisku społecznemu możecie zakładać, że „wiecie”, jak obrazowo przedstawić wpływ tego środowiska, ponieważ to środowisko nie wpływa na nas w sposób bardzo zindywidualizowany. Chodzi jednak o to, byście pozwolili uczestnikom samodzielnie dojść do tego, co oznacza dla





nich fakt, że dorastali w określonym miejscu (bądź w kilku miejscach), z ludźmi mówiącymi określonym językiem itp. Trzeba również przewidzieć dostatecznie dużo czasu (co najmniej godzinę) przed przerwą na obiad na to, by uczestnicy opowiedzieli o swoich odkryciach. Taka wymiana może mieć miejsce, na przykład, w mniejszych cztero- lub pięciosobowych grupach. W ramach podsumowania na sesji plenarnej można podyskutować o tym, jaką rolę odegrają te korzenie w sytuacjach, gdy uczestnicy spotkają ludzi mających zupełnie inne korzenie.

Sobota po południu

- Popołudnie zaczynacie od ćwiczenia „Abigale” (90 minut). Podczas podsumowania uczestnicy mają powiązać swe opinie o tym, kto jest „lepszy” lub „gorszy”, ze swym środowiskiem czy korzeniami, o których opowiadali rano. Czy na sposób ich myślenia ma wpływ rodzina, społeczeństwo, przyjaciele itp.
- Przez pozostałą część popołudnia realizujecie projekt badawczy. Uczestnicy mogą, na przykład, przyjechać do miasta, w którym odbywa się spotkanie, i występować w roli antropologów badających kulturę tego miejsca. Czego możecie się dowiedzieć? Czy możecie dowiedzieć się, jak ludzie zareagowaliby w ćwiczeniu „Abigale” – czy też są to wyłącznie spekulacje oparte na stereotypach i uprzedzeniach? Co oznacza dla Was wyjazd za granicę na pewien czas?

Niedziela rano

- Krótsza gra symulacyjna, w ramach której uczestnicy przećwiczą sytuację zetknięcia się z „różnicami”. W ciągu jednego poranka nie można przeprowadzić rozciągniętej w czasie symulacji, można natomiast symulować krótkie spotkanie z „różnicami”, które będzie „przystawką” zaostrażającą apetyt na uczenie się międzykulturowe. Chodzi tu o to, by grupa (część grupy) odegrała scenkę konfrontacji z innymi osobami, które postępują inaczej, których zachowania niełatwo jest rozszyfrować. W podsumowaniu skoncentrujecie się na odczuciach uczestników w sytuacji, gdy nie potrafią rozszyfrować swoich doświadczeń, gdy zachowania innych są dla nich „obce”. Kiedy uczestnicy uświadomią już sobie, że doświadczają uczucia niepewności i czują się zagubieni jak dzieci, możecie przejść do strategii, jakie człowiek wypracowuje sobie, aby radzić sobie z takimi sytuacjami. Jak możecie zachować się w sytuacji, gdy nie rozumiecie zachowań innych osób?
- Weekend kończy ocena i dyskusja o zbliżającej się wymianie oraz o tym, co będzie działo się w dniach lub tygodniach poprzedzających wyjazd uczestników.



5.2. Mniejszość i większość

Ten warsztat poświęcony stosunkom mniejszość-większość ma zachęcić uczestników do wskazania i przedyskutowania problemów, jakie występują w stosunkach między większością i mniejszościami w naszych społecznościach oraz do znalezienia ewentualnych rozwiązań tych problemów. Taki warsztat można zorganizować dla wszystkich grup odbiorców, również wtedy gdy wśród uczestników nie ma przedstawicieli mniejszości i większości. Może on stanowić odrębną całość lub część szerszego programu zajęć.

Warsztat powinien dotyczyć następujących problemów:

- Rasizm
- Ksenofobia
- Antysemityzm
- Fobie związane z mniejszością romską
- Religia
- Etnocentryzm
- Stereotypy i uprzedzenia

Co trzeba uwzględnić przy prowadzeniu takiego warsztatu:

Warsztat poświęcony stosunkom mniejszość-większość jest zawsze niepowtarzalnym doświadczeniem dla uczestników. Moderatorzy powinni mieć świadomość tego, że o wynikach warsztatu decyduje gotowość uczestników do swobodnego dyskusowania o poruszanych kwestiach oraz doświadczenie moderatora w roli lidera grupy. Pomocne mogą być poniższe uwagi.

- **Dobra atmosfera:** bardzo ważne jest zarówno nastawienie emocjonalne, jak i nastrój w samej sali. Taki warsztat trzeba prowadzić w dużej sali i – jeśli to możliwe – krzesła należy ustawić w kółku, aby stworzyć atmosferę otwartą i zachęcającą do udziału w warsztatach. Moderator powinien wiedzieć, że niektóre osoby na początku mogą nie czuć się swobodnie. Przydatne są więc ćwiczenia „przełamujące lody”.
- **Czas:** należy przewidzieć odpowiednio dużo czasu i zadbać o to, by uczestnicy maksymalnie wykorzystali przewidziany czas. Pamiętajcie, że jeśli warsztat będzie niedokończony, ucierpią na tym uczestnicy.
- **Wybór metod:** trzeba przede wszystkim dobrać takie metody, które pozwolą ujawnić doświadczenia uczestników oraz zebrać dostatecznie dużo materiału do analizy i pogłębienia tych doświadczeń w życiu.

Proponowana struktura warsztatu:

- 1 Rozgrzewka: jeśli uczestnicy nie znają się ćwiczenie z podaniem imion/nazwisk, a jeśli znają się krótka wersja ćwiczenia (10 min.), w którym każdy mówi coś od siebie.
- 2 Wprowadzenie: Dlaczego tu jestem? Chodzi o zorientowanie się, jakie oczekiwania mają uczestnicy. Można to zrobić w grupach dwu- lub trzysobowych zależnie od wielkości całej grupy. Następnie grupy przedstawiają wyniki. Podsumowuje się poszczególne oczekiwania i prosi uczestników o uwagi, jeśli cokolwiek wydaje się im dziwne, istotne lub nieistotne oraz wyjaśnienie, dlaczego tak uważają.
- 3 Przedstawienie koncepcji: wstęp teoretyczny plus czas na pytania i wyjaśnienia.
- 4 Ćwiczenie symulacyjne konkretyzujące kwestie, które mają być poruszane.
- 5 Problemy i rozwiązania: przedstawienie wstępnych propozycji (uczenie się międzykulturowe) lub otwarta dyskusja o możliwych rozwiązaniach.
- 6 Odniesienia do realiów życia uczestników warsztatów: Jakie są dalsze kroki? Taką dyskusję prowadzi się w małych grupach, a następnie wyniki są przedstawiane całej grupie.
- 7 Ocena: Kreatywne ćwiczenie, które umożliwia uczestnikom refleksję, a równocześnie mobilizuje do dalszej pracy nad poruszonymi zagadnieniami.





5.3. Rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych

Konflikty międzykulturowe dotyczą na ogół dwóch lub kilku przeciwstawiających się sobie grup. Coraz bardziej angażujemy się w konflikty z powodu różnic, jakie istnieją między naszym środowiskiem, a nami samymi. Większość konfliktów międzykulturowych wynika z braku tolerancji i ignorowania różnic. Generalnie konflikt może być produktywnym czynnikiem w rozwoju człowieka, ponieważ jednostki próbują zidentyfikować i zdefiniować przestrzeń dla własnego rozwoju. Jednak, w większości wypadków konflikt okazywał się czynnikiem destruktywnym i nieproduktywnym, zwłaszcza gdy jedna strona dominuje i gdy nie ma spójnego i/lub pozbawionego agresji dialogu.

Dlaczego organizuje się warsztaty o rozwiązywaniu konfliktów międzykulturowych?

Z tym pytaniem spotykają się szczególnie moderatorzy i liderzy młodzieżowi podczas zajęć szkoleniowych. Niestety, nie ma prostej odpowiedzi. Po pierwsze, konflikty mają zazwyczaj zróżnicowane źródła; po drugie, sposoby rozwiązywania konfliktów – czy to na sesji plenarnej, czy też w sąsiedztwie – są względne i zależą od charakteru konfliktu. Niemniej, konflikty, zwłaszcza podczas spotkań międzykulturowych mogą pojawić się bez uprzedzenia. Wynika to z aktualnych realiów naszych środowisk. Wspomniane realia często determinują, w pewnym stopniu, nasze zachowania w kontaktach międzykulturowych.

Co kształtuje te realia?

Kategoryzacja i etnocentryzm w naszych społeczeństwach:

Ludzie mają zawsze skłonność do „szufladkowania” innych. Dzięki temu możemy często kształtować otaczający nas świat i czuć się swobodnie w tym świecie. Takimi kategoriami są, na przykład, płeć, rasa, status społeczny itp. Potrzeba kształtowania świata w taki sposób, by lepiej się nam w nim żyło, zawsze skłania nas do szeregowania różnych grup w pewnej hierarchii ważności zależnie od tego, jak je postrzegamy. Tworząc taki ranking, dla siebie wybieramy siedzenie kierowcy, dla innych przeznaczamy natomiast siedzenia z tyłu, ponieważ mają oni dla nas mniejszą wartość. Efektem takiego podejścia jest zwykle tworzenie stereotypów, brak szacunku dla innych kultur, dyskryminacja i rasizm. W takich sytuacjach konflikty są często nieuniknione, ponieważ grupy, które cenimy mniej, są narażone na różne ciosy i nie mają poczucia bezpieczeństwa.

Z jakiego rodzaju konfliktami spotykamy się najczęściej?

Konflikty występują zwykle na różnych poziomach: od poziomu naszego prywatnego życia do poziomu organizacji i kraju/narodu. Te poziomy można podsumować w następujący sposób:

Poziom konfliktów wewnętrznych jednostki: jako jednostki jesteśmy często w konflikcie ze sobą, a te wewnętrzne konflikty dotyczą naszych wartości, wyborów i zobowiązań, jakie podejmujemy w życiu.

Poziom konfliktów między jednostkami: różnica zdań między dwiema osobami na płaszczyźnie czysto prywatnej.

Poziom konfliktów międzygrupowych lub między organizacjami: konflikty występujące między grupami wokół wartości, władzy i relatywnej nierówności, np. organizacja i rząd.

Poziom konfliktów międzykulturowych lub między społecznościami: chodzi tu o konflikty, które występują między grupami walczącymi o terytorium, wyższość swojej religii, wartości i normy kulturowe; np.: między Żydami i Arabami, muzułmanami i chrześcijanami itp.

Poziom konfliktów międzynarodowych: konflikty między narodami...

Konflikty międzykulturowe: czy są częścią codziennych konfliktów?

Podstawą wszystkich konfliktów są różnice, a konflikty występują wtedy, gdy nie zajmujemy się różnicami w sposób odpowiedni lub konstruktywny, tak by obydwie strony mogły czuć się ze sobą bez-



piecznie. Ujawniają się one na skutek działania wielu różnych czynników. Poniżej przedstawiono czynniki najczęściej występujące w konfliktach międzykulturowych.

Fakty – Co „wiedzą” o sobie poszczególne grupy i jak te fakty są postrzegane i rozumiane. Zasadnicze znaczenie ma tu błędne mniemanie czy niewłaściwa interpretacja.

Potrzeby – Ludzie muszą mieć poczucie bezpieczeństwa zwłaszcza w sytuacji, gdy mniejszość żyje obok większości. Tego rodzaju poczucie obejmują potrzebę przynależności do pewnej społeczności, traktowane na równi z innym, bez ucisku.

Wartości – Chodzi tu m.in. o poszanowanie przekonań i praktyk przyjętych w każdej kulturze. Większość konfliktów międzykulturowych powstaje wtedy, gdy przyjmuje się pewne wartości wyznawane przez innych lub gdy wartości te są zagrożone; przykładem są konflikty dotyczące takich kwestii, jak równość płci, wolność wyznania itp. Zwykle gdy przyjmuje się pewne wartości, jedna strona zdaje się dominować, natomiast druga czuje się zagrożona.

Przykładowe wskaźniki rozwoju konfliktów międzykulturowych

W odróżnieniu od innych rodzajów konfliktów konflikty międzykulturowe są na ogół trudne do zrozumienia, zwłaszcza dla człowieka z zewnątrz. W praktyce wynika to z długości „okresu wylęgania” (czy czasu, po upływie którego ujawnia się konflikt).

- Grupy będące ze sobą w konflikcie wystąpiły z konkretnymi założeniami i bezkompromisowymi celami.
- Stereotypy nabierają wyraźniejszego kształtu.
- Komunikacja między stronami staje się trudna.
- Grupy stają się bardziej spójne wewnętrznie, ale równocześnie mają skrajnie negatywny stosunek do pozostałych.
- W grupach wylonili się silni i bezkompromisowi przywódcy.

Zasady rozwiązywania konfliktów międzykulturowych

Katharsis: Ten zabieg jest niezbędny dla wszystkich grup starających się rozwiązać konflikt, ponieważ muszą one mieć miejsce na wyrażenie uczuć, jakie żywią w stosunku do siebie nawzajem. W koncepcji katharsis eksponuje się potrzebę „wylania z siebie” negatywnych uczuć, do czego każdy człowiek powinien mieć pełne prawo. Takie oczyszczenie pozwala także stworzyć atmosferę zaufania, która zapewnia pomyślny przebieg procesów grupowych.

Odślonięcie własnych pozycji: Stworzenie grupom możliwości ujawnienia swych motywów i osobistych odczuć, jakie wzajemnie w sobie wzbudzają.

Wspólne obawy i nadzieje: Grupom należy ułatwić zrozumienie tego, że mają podobne obawy oraz że dyskusja o tych obawach może pomóc przezwyciężyć bariery i prowadzić do pojawienia się wspólnych nadziei i porozumienia.

Metody uczenia się międzykulturowego w rozwiązywaniu konfliktów

Istnieje kilka metod uczenia się międzykulturowego, które można wykorzystać przy rozwiązywaniu konfliktów. Odpowiednie metody można zaproponować wtedy, gdy przestrzega się poniższych zasad.

Bezpieczna przestrzeń: Trzeba zorganizować warsztat, który umożliwi stronom będącym w konflikcie spotkanie się na płaszczyźnie indywidualnej i grupowej.

Równy status podczas spotkania: Wymiana musi odbywać się na podstawie obustronnej akceptacji, na równoprawnych warunkach.

Podstawowe zasady dyskusji: decyzję o tym, jak będzie prowadzony warsztat, podejmuje grupa w drodze konsensusu. Zasady powinny obejmować wzajemne słuchanie i szacunek dla drugiej strony.

Zajęcia, które rozbudzają wzajemne zainteresowanie: Bardzo ważne jest wzbudzenie wzajemnego zainteresowania w grupie.



Opracowywanie struktury warsztatu – co powinien wiedzieć moderator

Często moderatorzy zadają sobie następujące pytania:

- Kiedy mam prowadzić warsztat dotyczący rozwiązywania konfliktów międzykulturowych?
- Co mam robić jako facylitator?
- Jak mogę sprawdzić, czy młodzi ludzie maksymalnie korzystają z tego warsztatu?

Są to praktyczne pytania, które powinny być refleksyjne i oczywiste. W niniejszej części pakietu szkoleniowego nie zamierzamy na nie odpowiadać, chcemy jedynie przedstawić wskazówki dotyczące organizacji dobrego warsztatu. Przed opracowaniem struktury warsztatu postawcie sobie następujące pytania:

- Dla kogo przeznaczony jest ten warsztat?
- Jakie ma znaczenie dla tej grupy odbiorców?
- Jak uczestnicy mogą z niego skorzystać?
- W jakim stopniu jestem przygotowany do tego, by włączyć moją grupę odbiorców w ten proces?

Jest wiele więcej pytań, które powinniście sobie postawić i sformułujcie je sami ale najczęściej stawia się te, które podaliśmy wyżej. Jeśli wiecie już, jak na nie odpowiedzieć, czas na przygotowanie struktury warsztatu. Ponownie trzeba podkreślić, że nie ma jednej struktury ani jednego sposobu prowadzenia warsztatu. Struktura warsztatu zależy zwykle od grupy odbiorców i ich oczekiwań. Jeśli chodzi o dobór metod, pewne przydatne wskazówki, które warto przemyśleć, zamieszczono w Rozdziale 4. Poniżej przedstawiamy typową strukturę warsztatu.

- 1 **Rozpoczęcie i stworzenie odpowiedniej atmosfery:** zależnie od poruszanej kwestii możecie zacząć od ćwiczenia „przełamującego lody”, np. nowej gry, aby uczestnicy poczuli się swobodnie w swoim towarzystwie.
- 2 **Zainteresowanie uczestników tematyką i jej związkiem z sytuacjami w ich życiu** (własnymi doświadczeniami): w tym miejscu proponujemy zająć się doświadczeniami uczestników, poznać ich oczekiwania, zastanowić się nad tym, co może im dać ta sesja.
- 3 **Przedstawienie tematyki: wkład teoretyczny** (stereotypy, uprzedzenia itp.), podstawowe informacje i ich związek z aktualnymi realiami.
- 4 **Ćwiczenie symulacyjne:** dalsza analiza tematyki i powiązanie jej z sytuacją uczestników... i tu znów istotne są ich własne doświadczenia.
- 5 **Wnioski i kontynuacja:** moderatorzy powinni przede wszystkim przedstawić różne sposoby rozwiązywania konfliktów i zapobiegania konfliktom. Warto krótko wspomnieć o umiejętnościach, jakich wymaga zajmowanie się konfliktami i umożliwić uczestnikom powiązanie tego ze swą pracą. W praktyce istnieje dwaście umiejętności, które należy przedstawić:
Podejście „zwycięzca/zwycięzca”

Kreatywna odpowiedź

- Empatia
- Asertywność
- Kontrolowanie emocji
- Chęć rozwiązania konfliktu
- Opracowywanie strategicznej mapy konfliktu
- Konstruowanie i uzgadnianie wariantów rozwiązań
- Negocjowanie
- Mediacja
- Rozszerzanie horyzontów.



5.4. Jak zainteresować ludzi uczeniem się międzykulturowym

Wprowadzenie

W problematykę uczenia się międzykulturowego można wprowadzać w tak różny sposób, że ta różnorodność może niemal przerażać. Najważniejsze pytanie brzmi: od czego zaczynamy? Poniżej przedstawiamy propozycję jednodniowego warsztatu, podczas którego próbuje się znaleźć odpowiedź na to pytanie. Przewidziano tu m.in. analizę kilku kluczowych pojęć i koncepcji, które są niezbędne, aby zrozumieć, czym jest uczenie się międzykulturowe:

- kultura
- stereotypy i uprzedzenia
- uczenie się międzykulturowe jako proces
- przeniesienie do realiów codziennego życia
- propozycje kontynuacji lub dalszych kroków

Taki warsztat można prowadzić jako odrębną całość lub jako część szerszego programu działań. Zalecane drugie rozwiązanie jest to, że uczestnicy znają się już (choć trochę) oraz że istnieje więcej możliwości kontynuacji pracy po zakończeniu warsztatu.

W tym miejscu warto przypomnieć sobie wszystkie uwagi i pytania z Rozdziału 4 poświęconego metodom i metodologii. Szczególnie istotne są wszystkie pytania dotyczące grupy odbiorców – Co będzie ich interesować? Jak możecie rozbudzić w nich zainteresowanie? Jak pomożecie im powiązać warsztat z rzeczywistością, w której żyją?

1 Tworzenie środowiska do uczenia się międzykulturowego

Pamiętajcie, że miejsce, w którym macie pracować z grupą, powinno zachęcać do maksymalnego udziału w zajęciach; uczestnicy mogą siedzieć w kółku lub – jeśli grupa jest większa – w grupach przy stolikach.

Jeżeli uczestnicy nie poznali się jeszcze, trzeba zadbać o to, by poczuli się swobodnie – uczenie się międzykulturowe angażuje emocje, a ludzie nie będą otwarci, jeśli nie będą czuli się swobodnie. Po grze z imionami dobrze jest podzielić uczestników na małe grupy, które rozmawiają w swoim gronie o tym, jakie mają oczekiwania, i przedstawiają je później całej grupie. Następnie możecie przedstawić strukturę warsztatu, uwzględniając lub (jeśli to konieczne) nie uwzględniając oczekiwań uczestników.

2 Rozgrzewka 1: Czy widzisz to, co ja widzę? Czy widzę to, co Ty widzisz?

Zob.: 4.1.2.

3 „Kultura” – prezentacja i dyskusja

Zob.: 2.4. – omówienie koncepcji „kultury”.

4 Stereotypy i uprzedzenia – ćwiczenia

Zob.: przykład 4.3.3., 4.3.4., 4.5.2., 4.9.5.

5 Ćwiczenie symulacyjne

Zob.: 4.4.

Uwaga: Zależnie od celów i czasu, jakim dysponujecie, trzeba niekiedy wybrać punkt 4 lub 5.





6 Rozgrzewka 3: 60 sekund = 1 minuta czy nie?

Zob.: 4.4.4.

7 Uczenie się międzykulturowe – prezentacja i dyskusja

- Co to jest? [zob.: Rys. 1: „Góra lodowa” – obrazowe przedstawienie uczenia się międzykulturowego]
- Kiedy ludzie mogą uczyć się w sposób międzykulturowy?

8 Przeniesienie w realia codziennego życia uczestników

Jak możemy zastosować w codziennym życiu cokolwiek z tego, czego nauczyliśmy się?
Międzynarodowe działania młodzieży?

9 Propozycje dalszych działań

Przygotujcie bibliografię, którą rozdacie uczestnikom.

10 Ocena

Zob.: 4.8.

Załącznik 1: Proponowany glosariusz terminów



Uczenie się
Międzykulturowe

Słowo ostrzeżenia! Definiowanie terminów dotyczących uczenia się międzykulturowego nie zawsze jest przyjemnym zajęciem, a to przede wszystkim z dwóch powodów. Po pierwsze, pomimo, że literatura na temat kultury nie jest zjawiskiem nowym, samo to pojęcie nadal nie jest jasne i nie uzgodniono jeszcze jego definicji, w związku z czym wiele terminów (zwłaszcza w uczeniu się międzykulturowym) jest podatnych na wpływ wielu różnych czynników, a czasem nawet „nadużycia”. Po drugie, korzystanie wyłącznie z definicji jednego autora i zakładanie, że to wystarczy, może nie spełniać oczekiwań czytelników i być szkodliwe. Tych pojęć używa wielu specjalistów, wychodzących z różnych założeń. Na przykład, w niniejszym pakiecie szkoleniowym często odwołujemy się do młodych ludzi, w innych publikacjach autorzy zajmują się biznesmenami zamierzającymi prowadzić interesy w innych kulturach, a jeszcze inne założenia przyjmują antropolodzy. Jeśli czytamy lektury, w których występują często używane terminy, ważne jest, by czytać wiele różnych pozycji i definiować terminy zgodnie z tym, jak my je rozumiemy oraz zależnie od kontekstu, w którym zamierzamy ich używać. Podane niżej definicje opracowano z jednego tylko punktu widzenia (pracy z młodzieżą z grup mniejszościowych) i na podstawie interpretacji jednej osoby. Niektórzy czytelnicy zechcą zestawić je z definicjami w innych książkach i sprawdzić, na czym polegają różnice. W tym miejscu warto również zauważyć, że nie są to wszystkie terminy dotyczące uczenia się międzykulturowego. Jednak te, które tu zdefiniowano, zostały starannie dobrane w taki sposób, by zachęcić czytelnika do dalszych studiów i poszukiwania pokrewnych terminów. Na przykład, zdefiniowaliśmy termin „mniejszość”, a nie „większość”, ale dzięki samodzielnym studiom czytelnik może dowiedzieć się, dlaczego istnieje ten termin i jak układają się stosunki większość-mniejszość.

Uczenie się międzykulturowe: To pojęcie oznacza uczenie się o tym, jak postrzegamy innych ludzi, którzy bardzo różnią się od nas. Dotyczy nas. Dotyczy naszych znajomych i przyjaciół oraz tego, jak działamy razem, aby zbudować społeczność, w której panuje sprawiedliwość. Dotyczy więzi, jakie mogą stworzyć między sobą społeczności, aby promować równość, solidarność i szanse dla wszystkich. Poglębia szacunek i promuje godność w stosunkach między kulturami, zwłaszcza gdy część z nich należy do mniejszości, a pozostałe stanowią większość.

Kultura: Kultura mówi o tym, jak żyjemy i jak postępujemy. Jest to ciągle programowanie umysłu, które rozpoczyna się w momencie narodzin. Obejmuje normy, wartości, zwyczaje i języki. Kultura stale ewoluuje i wzbogaca się w miarę, jak młody człowiek zyskuje lepszą orientację w swym środowisku.

Tożsamość: Tożsamość czy budowanie tożsamości to proces psychologiczny. Chodzi tu o jednostkę, o to, jak postrzegamy siebie na tle swego otoczenia. Jest to świadomość własnego istnienia jako osoby w stosunku do innych, np. rodziny i grupy, z którą jednostka tworzy sieć społeczną. Tożsamość mniejszości kształtuje się również pod wpływem tego, jak są one postrzegane przez większość. Tożsamość ma charakter funkcjonalny, dzięki czemu zapewnia ciągłość i podlega rozwojowi.

Mniejszość: Grupa osób, które mają wspólną niepowtarzalną tożsamość i kulturę, odróżniająca ich od reszty społeczeństwa, co bywa powodem ich społecznej i prawnej marginalizacji przez większość. Przykładem są imigranci, mniejszości etniczne i narodowe, osoby o innych orientacjach seksualnych, osoby niepełnosprawne. Z punktu widzenia uczenia się międzykulturowego mniejszość stanowią ci, którzy są mniej widoczni i mają mniejsze szanse w społeczeństwie.

Etnocentryzm: Postrzeganie swej kultury jako lepszej i poniżanie innych kultur. Taka postawa jest bardzo typowa w stosunkach mniejszość-większość oraz wobec młodzieży z grup mniejszościowych; może być źródłem konfliktów między jednostkami.

Władza: Zdolność do kontrolowania i ograniczania uczestnictwa i innych bądź pozbawiania innych możliwości uczestnictwa w życiu społecznym. W wypadku młodzieży z grup mniejszościowych oznacza często marginalizację społeczną, która pozbawia ich całkowicie możliwości działania.

Kategoryzacja: Uogólnianie doświadczeń innych kultur, pozwalające nam „szufladkować” innych ludzi. Większość radzi sobie dzięki temu lepiej z otaczającym światem, natomiast mniejszości reagują lękiem i nieufnością.

Wartościowanie według stereotypów: „Szufladkowanie” w skrajnej postaci. Stereotypy to





osądy o innych ludziach dokonywane na podstawie niewystarczającej wiedzy bądź niewłaściwego rozumowania.

Upředzenia: Opierają się na niepełnych faktach dotyczących innych ludzi. Często oceniamy innych przedwcześnie po prostu dlatego, że nie znamy ich lub nie staramy się ich poznać. Upředzenia mają swe źródło w doświadczeniach innych ludzi bądź w tym, co czytamy w dzisiejszych gazetach.

Tolerancja: Tolerancja to szacunek, uznanie i akceptacja różnorodności w sensie globalnym. Tolerancja oznacza, że w naszym życiu i w tym, co robimy, akceptujemy inne kultury, nie osądzając ich wartościująco i zachowując otwartość. Tolerancja w kontekście uczenia się międzykulturowego rozumiana jest inaczej niż w tradycyjnym znaczeniu tego słowa. Bycie tolerancyjnym nie oznacza tolerancji międzykulturowej – chodzi tu o podtrzymywanie i realizowanie wartości wynikających z praw człowieka i wolności innych ludzi.

Nietolerancja: Nietolerancja oznacza brak poszanowania dla różnic, działań lub przekonań

innych ludzi. Jeżeli nietolerancja osiąga wysoki poziom, ludzie reprezentujący kultury mniejszościowe nie są traktowani na równi z większością ze względu na przekonania religijne, preferencje seksualne, pochodzenie etniczne bądź subkulturę. Na tym podłożu rodzi się rasizm, ksenofobia, nietolerancja i dyskryminacja.

Spoleczeństwa wielokulturowe: Spoleczeństwo, w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistnieją obok siebie, nie nawiązując jednak ze sobą konstruktywnych i prawdziwych kontaktów. W takich społeczeństwach różnorodność postrzega się jako zagrożenie, a na tym tle rodzą się upředzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji.

Spoleczeństwa międzykulturowe: Spoleczeństwo, w którym różnorodność traktuje się jako jeden z pozytywnych „aktywów” służących rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu. Spoleczeństwo, które cechuje wysoki poziom interakcji społecznej i wzajemne poszanowanie wartości, tradycji i norm.



Ocena pakietu szkoleniowego „Uczenie się międzykulturowe”

Mamy nadzieję, że ta pierwsza wersja pakietu szkoleniowego „Uczenie się międzykulturowe” okazała się pomocna i przydatna. Taką publikację opracowano w ramach Porozumienia Partnerskiego po raz pierwszy i chętnie wykorzystalibyśmy Wasze opinie i sugestie w kolejnych edycjach. Wasze odpowiedzi posłużą również do oceny oddziaływania tej publikacji. Dziękujemy za wypełnienie poniższej ankiety – Wasze uwagi przeczytamy bardzo uważnie.

W jakim stopniu ten pakiet spełnia Twoje oczekiwania jako narzędzie pozwalające sprostać zadaniom związanym z uczeniem się międzykulturowym, a równocześnie pomaga stworzyć „przestrzeń” dla uczenia się międzykulturowego?

Od 0% do 100%

Jesteś...

(można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

szkoleniowcem/ trenerem na szczeblu:

lokalnym

krajowym

międzynarodowym

Czy wykorzystałeś/łaś ten pakiet podczas jakichkolwiek zajęć szkoleniowych ?

Tak

Nie

Jeśli tak ...

W jakim kontekście lub w jakiej sytuacji ?

.....

Z jaką grupą wiekową (jakimi grupami wiekowymi)?

.....

Które pomysły wykorzystałeś/łaś lub zaadaptowałeś/łaś?

.....

.....

.....

Które pomysły uważasz za najmniej przydatne?

.....

.....

.....

Jesteś aktywnym członkiem organizacji młodzieżowej na szczeblu:

lokalnym

krajowym

międzynarodowym

członkiem zarządu

pracownikiem

działasz w innym charakterze

(proszę podać, w jakim)

Nazwa organizacji



Nie należysz do żadnej z powyższych kategorii – proszę podać, czym się zajmujesz

Co sądzisz o strukturze całego pakietu?

Co sądzisz o układzie treści?

Gdzie otrzymałeś/łaś egzemplarz pakietu „Uczenie się międzykulturowe”?

Jakie masz wskazówki czy sugestie dotyczące kolejnych edycji?

Imię i nazwisko:

Tytuł/stanowisko:

Organizacja/placówka (jeśli dotyczy to Ciebie):

Twój adres:

Numer telefonu:

E-mail:

Proszę odesłać tę ankietę zwykłą pocztą lub pocztą elektroniczną na adres:

Uczenie międzykulturowe

Dyrektoriat Młodzieży i Sportu – Rada Europy – F-67075 Strasburg Cedex

E-mail: info@training-youth.net



Bibliografia

- M. Abdallah-Preteceille,
„Du pluralisme a la pédagogie interculturelle” w: ANPASE (Association nationale des personnels de l'action sociale en faveur de l'enfance et de la famille), *Enfances et cultures*, Privat, Tuluza, 1986.
- M. Abdallah-Preteceille,
Vers une pédagogie interculturelle, wyd. II, Publications de la Sorbonne, Paryż, 1990
- J. Milton Bennet,
„Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity”, w: R. Michael Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1993.
- Augusto Boal,
Theatre of the oppressed, Theatre Communications Group, Nowy Jork, 1985.
- Jacques Demorgon i Markus Molz,
„Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen”, w: Alexander Tomas (red.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Verlag für Psychologie, Hogrefe, Getynga, 1996.
- European Youth Centre,
Intercultural learning: basic texts (Training courses resource file, no.3), Rada Europy, Strasburg, 1991.
- Mari Fitzduff,
Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland, Community Conflict Skills Project, Cookstown, 1988.
- Sandra M. Fowler i Monica G. Mumford (red.),
Intercultural sourcebook: cross cultural training methods, Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1995.
- M.J. Cascao Guedes,
A relacao pedagógica na educacao intercultural, Universidade Católica Portuguesa, Lizbona, 1995.
- M.J. Cascao Guedes,
A árvore de comunicação: jogos apresentados no workshop „Intercultura na Escola”, Intercultura Portugal, Santa Cruz, 1999.
- I.C. Guerra,
A educação intercultural: contextos e problemáticos, Conferencia apresentada na abertura da Formação dos Professores Partecipantes no Projecto de Educação Intercultural, Entreculturas, Lizbona, 1993
- Edward T. Hall, Mildred Reed Hall,
Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France and the United States, Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1990.
- Miles Hewstone i Rupert Brown,
Contact and conflict in intergroup encounters, Basil Blackwell, Oxford, 1986.
- Geert Hofstede,
Cultures and organizations: software of the mind, McGraw-Hill, Londyn, 1991.
- Chris Kyriacou,
Essential teaching skills, Simon & Schuster Education, Hemel Hempstead, 1992.
- J. Ladmiral i E. Lipiansky,
La communication interculturelle, Armand Colin, Paryż, 1989.
- John Lampen,
Building the peace: good practice in community relations work in Northern Ireland, Community Relations Council, Belfast, 1995.
- Duncan Morrow i Derick Wilson,
Ways out of conflict: resources for community relations work, Corrymeela Press, Ballycastle, 1996.
- Yael Ohana,
Participation and citizenship: training for minority youth projects in Europe, Rada Europy, Strasburg, 1998
- F. Ouellet,
L'Education interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maitres, Editions L'Harmattan, Paryż, 1991.
- Rada Europy, Rada Współpracy Kulturalnej, Departament Oświaty,
Pistes pour activites pedagogiques interculturelles (Experiences d'education interculturelle), Rada Europy, Strasburg, 1989.



Uczenie się
Międzykulturowe

Rada Europy,
Activities and Achievements, Rada Europy,
Strasbourg, 1999.

Marc Howard Ross,
The management of conflict: interpretations
and interests in comparative perspective,
Yale University Press, New Haven, 1993.

Martin Shubik,
The uses and methods of gaming, Elsevier,
Nowy Jork, 1975.

Źródła internetowe

Rada Europy – Council of Europe –
<http://www.coe.int>

Unia Europejska – European Union –
<http://www.europa.eu.int>

OBWE – OSCE – <http://www.osce.org>



Dalsze kroki

Jedno jest pewne – materiałów związanych z uczeniem się międzykulturowym jest mnóstwo! W trakcie ostatnich poszukiwań pod hasłem „uczenie się międzykulturowe” w Internecie znaleziono aż 8432 strony, a jeszcze więcej źródeł pojawia się wtedy, gdy uwzględnimy takie terminy jak „anty-rasizm”, „komunikacja międzykulturowa” czy „edukacja międzykulturowa”. Wiele placówek kształcenia policealnego i podyplomowego wprowadziło już kursy poświęcone tej tematyce bądź wprowadza je obecnie. Stale pojawiają się też czasopisma dotyczące zagadnień kulturowych.

Poniżej podajemy krótką listę lektur z uwagami i kilka źródeł internetowych. Dłuższą listę lektur możecie otrzymać z biblioteki European Youth Centre (gdzie dostępnych jest również wiele raportów z kursów szkoleniowych oraz innych odpowiednich, niepublikowanych materiałów) bądź znaleźć w internetowej wersji niniejszego pakietu szkoleniowego.

European Youth Centre (1995) *Education pack: ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. Rada Europy, Strasburg 1995.

W tej książce znajdziecie dwa najważniejsze działy – w pierwszym przedstawiono kluczowe pojęcia z zakresu edukacji międzykulturowej, a w drugim zaproponowano zajęcia, metody i pomoce dydaktyczne. Materiały można wykorzystać zarówno jako narzędzie do samodzielnej nauki, jak i jako pomoce przy prowadzeniu zajęć. Pakiet napisano w sposób wysoce interaktywny – czytelnik znajdzie w nim wiele uwag i pytań, które zachęcają do dynamicznego dialogu. Publikacja jest dostępna w języku angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim.

Brislin, Richard and Yoshida, Tomoko *Improving intercultural interactions: modules for cross-cultural training programs*. Sage Publications, Londyn, 1994.

Moduły w tej publikacji stymulują produktywne i efektywne interakcje międzykulturowe w środowisku biznesu, edukacji, sektorze społecznym i służbie zdrowia. Każdy moduł, stanowiący zbiór materiałów przeznaczonych do

programów szkolenia ponad-kulturowego, ma podobną strukturę. We wszystkich modułach ćwiczenia wspomagające uczenie się poprzez doświadczenie, instrumenty do samooceny oraz tradycyjne „teksty” opisujące różne pojęcia i koncepcje połączono z metodami badawczymi, które są niezbędne do stosowania danego modułu oraz analizą konkretnych przypadków i/lub tzw. zdarzeniami krytycznymi.

Centrum Informatieve Spelen *Intercultural games, Jeux interculturels, Juegos interculturels*. CIS, Leuven, 1998.

Zestaw ćwiczeń międzykulturowych i wskazówek dotyczących ich przeprowadzania, opublikowany w jednej książce w języku angielskim, hiszpańskim i francuskim. Książka ta, pierwotnie wydana w języku holenderskim, powstała jako efekt projektu współpracy między JINT i NIZW Jeugd voor Europa (flamandzkiej i holenderskiej agencji Programu Młodzież dla Europy) – jak twierdzą autorzy, jest sama w sobie doświadczeniem międzykulturowym. Bardzo przydatna, gdyż wprowadza się problematykę uczenia się międzykulturowego w ramach wymian i kursów.

Helmut Fennes i Karen Hapgood *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell, Londyn, 1997.

Ta książka jest przeznaczona do nauki w szkołach, czytelnik znajdzie w niej jednak przegląd źródeł materiałów międzykulturowych oraz przydatne ćwiczenia, które można dostosować do potrzeb pracy w ramach kształcenia nieformalnego.

Sandra M. Fowler i Monica G. Mumford (red.), *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*. Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1995.

W tej książce wprowadzono i przeanalizowano szereg różnych koncepcji i metod stosowanych w szkoleniach międzykulturowych. Omówiono m.in. takie metody jak: odgrywanie ról, kultura kontrastu, gry symulacyjne, zdarzenia krytyczne, przyswajanie kultury i analiza przypadków.



Robert L. Kohls i John M. Knight,
Developing intercultural awareness: a cross-cultural training handbook. Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1994.

Bardzo praktyczny opis jednodniowego i dwudniowego warsztatu pogłębiającego świadomość międzykulturową. Książka została napisana dla czytelników mieszkających w Stanach Zjednoczonych, ale wiele ćwiczeń można wykorzystać w każdym środowisku.

Hendrik Otten i Werner Treuheit (red.),
Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Leske + Budrich, Opladen, 1994.

Niezbędny podręcznik (w języku niemieckim), w którym podsumowano najważniejsze pozycje literatury przedmiotu oraz przedstawiono praktyczne przykłady uczenia się międzykulturowego. Jak stwierdzono we wprowadzeniu, uczenie się międzykulturowe rozpoczyna się na progu naszego domu, i w związku z tym w książce zamieszczono raporty nie tylko z projektów lokalnych ale i międzynarodowych działań młodzieżowych.

Michael R. Paige (red.),
Education for the intercultural experience. Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1993.

Zbiór artykułów znanych teoretyków i praktyków z tej dziedziny. Artykuły dotyczą m.in. takich zagadnień jak adaptacja międzykulturowa i rola szkolenia, problematyka tożsamości w szkoleniu międzykulturowym, radzenie sobie ze stresem związanym z przystosowywaniem się, kompetencje szkoleniowca oraz własna efektywność i niezamierzone efekty szkolenia ponadkulturowego. Te kwestie pojawiają się często w pracy z grupami w ramach uczenia się międzykulturowego.

Graham Pike i David Selby,
Global teacher, global learner. Hodder & Stoughton, Londyn, 1988.

Przewodnik dla tych, którzy interesują się problematyką globalnej edukacji. Wychodząc od koncepcji globalności i praktycznych przykładów ilustrujących potrzebę globalnej edukacji, autorzy przedstawiają następnie różne metody, które można stosować na różnych etapach programu szkole-

nia. Bardzo dobry materiał stanowiący źródło inspiracji dla tych, którzy poszukują odpowiedniej metody!

Alexander Thomas (red.),
Psychologie interkulturellen Handelns. Hogrefe, Verlag fur Psychologie, Getynga, 1996.

(W języku niemieckim) Zbiór teoretycznych artykułów na temat „psychologii działania międzykulturowego”. Zamieszczono w nim m.in. omówiony w niniejszym pakiecie szkoleniowym artykuł Demorgona i Molza, szereg artykułów, w których normy kulturowe przedstawia się jako drogę do zrozumienia innych kultur, oraz eseje poświęcone takim bardzo szczegółowym zagadnieniom jak zwyczaje językowe w Chinach czy psychologiczne aspekty szkoleń orientacyjnych dla menedżerów wyjeżdżających za granicę. Interesujący podręcznik dla prawdziwych koneserów.

Źródła internetowe

Europejska Komisja przeciw Rasizmowi i Nietolerancji przy Radzie Europy

<http://www.ecri.coe.int>

Publikacje i pomoce edukacyjne dotyczące nieformalnej edukacji interkulturowej, np. „Education Pack” i podręcznik „Domino”.

Europublic

<http://www.understanding-europe.com>

Organizacja zajmująca się komunikacją międzykulturową i stosunkami międzykulturowymi, założona w celu przedstawiania informacji o różnicach między Europejczykami oraz o tym, jak wpływają one na codzienne życie zarówno na płaszczyźnie prywatnej, jak i zawodowej.

International Association for Intercultural Education:

<http://www.lix.oxbacksskolan.se/~iaie/index.shtml>

The Web of Culture (TWOC)

<http://www.webofculture.com/>

„Ma kształcić i bawić tematyką komunikacji ponadkulturowej”. Zajrzyjcie do ich księgarni poświęconej kulturze i połączeń z innymi witrynami.

The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations

<http://kumo.swcp.com/biz/theedge/>

Kwartalnik on-line o tematyce międzykulturowej (Interculture). Zajrzyjcie do ich centrum pomocy dydaktycznych.



Autorzy pakietu szkoleniowego „Uczenie się międzykulturowe”:

Arne Gillert (autor tekstu) jest szkoleniowcem i konsultantem z Amsterdamu; specjalizuje się w pracy w zespołach międzykulturowych, zarządzaniu projektami międzykulturowymi, facylitacji i pokrewnych zagadnieniach.
E-mail: arne.gillert@usa.net

Mohamed Haji-Kella (autor tekstu) jest szkoleniowcem i koordynatorem imprez dla mniejszości w Europie. Pracował na zasadzie wolnego strzelca jako szkoleniowiec dla Rady Europy i różnych organizacji, zajmując się uczeniem międzykulturowym, wspieraniem młodzieży z grup mniejszościowych i opracowywaniem projektów. Urodzony w Sierra Leone, z wykształcenia pedagog społeczny, mieszka i pracuje w Wielkiej Brytanii. E-mail: mhkella@usa.net

Maria de Jesus Cascão Guedes (autorka tekstu) nauczycielka i naukowiec z Lizbony, specjalizuje się w edukacji międzykulturowej, ocenie kształcenia, edukacji w zakresie etyki i religii, edukacji indywidualnej i społecznej, kształceniu/doskonaleniu nauczycieli i edukacji globalnej.
E-mail: jucascaoguedes@teleweb.pt

Alexandra Raykova (autorka tekstu) młoda Romka z Bułgarii. Dyrektor Fundacji Promocji Młodzieży Romskiej (Foundation for Promotion of the Roma Youth) w Sofii, Bułgaria, i członek Europejskiego Biura Forum Europejskiej Młodzieży Romskiej (European Bureau of the Forum of European Roma Young People). Od 1997 r. jest szkoleniowcem uczestniczącym w działaniach Rady Europy, która zajmuje się problematyką mniejszości, uczeniem się międzykulturowym, zarządzaniem projektami, prawami człowieka itp.
E-mail: alexandra@sf.icn.bg lub alexandra.raykova@usa.net

Claudia Schachinger (autorka tekstu) z Austrii, w latach 1996-1999 była Europejskim Sekretarzem Międzynarodowego Stowarzyszenia Studenckiej Młodzieży Katolickiej (International Young Catholic Students, JECI-MIEC) w Brukseli; obecnie pracuje jako specjalista ds. kontaktów z różnymi organizacjami i instytucjami w międzynarodowej organizacji SOS Children's Villages International w Wiedniu. W wolnych chwilach zajmuje się szkoleniem międzykulturowym i pisaniem jako wolny strzelec.
E-mail: clauschach@yahoo.de

Mark Taylor (redakcja, korekta, napisanie tekstu) pracuje na zasadzie wolnego strzelca jako szkoleniowiec i konsultant w Strasburgu; specjalizuje się w edukacji dotyczącej praw człowieka, uczeniu się międzykulturowym i pracy w zespołach międzynarodowych. E-mail: brazav@yahoo.com





Opublikowane pakiety szkoleniowe „T-Kit”

T-kit 1:

Organisational Management (Zarządzanie organizacją)
(dostępny w języku angielskim, francuskim i polskim)

T-kit 2:

Methodology in Language Learning (Metodyka uczenia się języków)
(dostępny w języku angielskim i francuskim)

T-kit 3:

Intercultural Learning (Uczenie się międzykulturowe)
(dostępny w języku angielskim, francuskim i polskim)

T-kit 4:

Project Management (Zarządzanie projektem)
(dostępny w języku angielskim, francuskim i polskim)

T-kit 5:

International Voluntary Service
(dostępny w języku angielskim)

PLANOWANE NA ROK 2003:

T-kit 6:

Voluntary Service (Wolontariat)

T-kit 7:

European Citizenship

T-kit 8:

Social Inclusion

T-kit 9:

Funding & Financial management

PLANOWANE NA ROK 2004:

T-kit 10:

Evaluation

WSZYSTKIE OPUBLIKOWANE PAKIETY SZKOLENIOWE SĄ
BEZPŁATNIE UDOSTĘPNIONE NA STRONACH INTERNETOWYCH
PROGRAMU PARTNERSTWO W FORMIE PLIKÓW DO ŚCIĄGNIĘCIA

www.training-youth.net

