

## Warsztaty badawcze w edukacji międzykulturowej. Perspektywa autoedukacyjna

The research workshops of intercultural education.  
An auto-education perspective

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, kultura, dynamika grupy, komunikacja, uczenie się.

**Streszczenie.** W ostatnich czasach edukacja międzykulturowa stała się odpowiedzią na wyzwania społeczne związane z procesami globalizacji i migracji. Jesteśmy świadkami niezwykłych przemian, które niosą ze sobą inne kultury, języki, religie czy myśli, wyobrażenia. Niniejszy artykuł przedstawia zarys dynamiki rozwoju grupy międzynarodowej, osób dorosłych na przykładzie warsztatów naukowo-badawczych. Osiągnięty przez grupę „dobrobyt” wiązał się z umiejętnością regulowania wymiany, swoistego rodzaju transferu przy tworzeniu nowych kontaktów i relacji, rozwijaniem wiedzy interkulturowej sprzyjającej konstituowaniu się nowej grupy opartej na dobrej komunikacji, edukacji i wrażliwości.

**Key words:** intercultural education, culture, group dynamics, communication, learning.

**Abstract.** In recent times, intercultural education has become a response to the social challenges associated with the processes of globalization and migration. We witness extraordinary transformations that carry other cultures, languages, religions or thoughts, ideas. This article provides an outline of the dynamics of the development of an international group of adults on the example of research and development workshops. The „wealth” achieved by the group was associated with the ability to regulate exchanges, a kind of transfer to create new contacts and relationships, develop intercultural knowledge conducive to the creation of a new group based on good communication, education and sensitivity.

**Wprowadzenie.** Życie codzienne niezmiennie potwierdza „ciągłą potrzebę otwierania się na inne społeczności i ich kultury i tym samym potrzebę realizacji rzetelnej edukacji międzykulturowej”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> E. Ogrodzka-Mazur, *Wprowadzenie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 11.

Niezależnie od tego, czy mówi się o pedagogice szkolnej, o pracy w różnych, trudnych środowiskach, o międzynarodowej pracy z młodzieżą, czy o przygotowaniach do wymiany uczniowskiej lub wykwalifikowaniu specjalistów do pracy w krajach rozwijających się – wszędzie tam wymagana jest edukacja międzykulturowa, która to staje się odpowiedzią na wyzwania społeczne związane z procesami globalizacji i migracji.

Jednym z najważniejszych celów edukacji międzykulturowej wysuwanych przez znawców tematu<sup>2</sup> jest proces nauczania osób należących do przynajmniej dwóch kultur.

Edukację międzykulturową rozumie się zatem jako „edukację przybliżającą wiedzę o Innych i ich kulturach, służącą zbliżeniu ludzi różnych narodowości, ras, grup etnicznych, wyznań czy religii, różnych kultur. Co więcej, edukacja ta sprzyjać ma upowszechnianiu wartości uniwersalnych i wzajemnemu wzbogacaniu kultur, oferowaniu dorobku własnej kultury i czerpaniu z dorobku innych kultur”<sup>3</sup>.

Kształcenie międzykulturowe traktowane jest zatem jako proces kształtujący osobowość uczących się, a więc „proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w zakresie wiedzy, postaw oraz emocji”<sup>4</sup>. W niniejszej pracy odwołuję się do modelu cyklicznego, zakładającego, iż nauczanie i uczenie się jest procesem ciągłego zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw oraz świadomości. W tym sensie nabywanie kompetencji międzykulturowej będzie ujmowane jako proces stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji. Przykładem cyklicznego modelu kształcenia międzykulturowego jest model kulturowego doświadczenia (*The Cultural Experience*) Patricia R. Morana<sup>5</sup>, który zakłada, iż nabywanie kompetencji międzykulturowej polega na kulturowym doświadczeniu odbywającym się na czterech poziomach: *Knowing About; Knowing How; Knowing Why; Knowing Oneself*<sup>6</sup>. Zatem kształcenie międzykulturowe jest wieloetapowym procesem<sup>7</sup> obejmującym nie tylko wiedzę o obcej kulturze, ale przede wszystkim umiejętność odpowiedniego jej zastosowania w danej sytuacji, postawę otwartości wobec ludzi reprezentujących odmienny krąg kulturowy oraz wysoki poziom motywacji uczących się, niezbędny do konfrontacji z odmiennością oraz warunkujący rozwój uczenia się międzykulturowego.

Celów i treści tego procesu nauczania nie można opisać bez uwzględnienia ich pedagogicznego zastosowania. Panuje jednak daleko idąca zgodność co do tego,

<sup>2</sup> Zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Wyd. Impuls, Kraków 2007; T. Lewowicki, J. Suchodolska, *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej* (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych), Wyd. Impuls Kraków 2011; P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

<sup>3</sup> T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 28.

<sup>4</sup> M. Białek, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2009, s. 121.

<sup>5</sup> P.R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Boston 2001.

<sup>6</sup> Szerzej na ten temat: tamże, s. 15–19.

<sup>7</sup> M. Białek, dz. cyt., s. 116–155.

iż edukacja międzykulturowa jako proces wspólnego uczenia się od siebie i o sobie ma na celu wykształcenie zdolności do działania w kontekstach międzynarodowych. Przedmiotem tej nauki jest kultura własna i obca, a także działania własne i obce, uwarunkowane kulturowo<sup>8</sup>.

W edukacji międzykulturowej zależności kulturowe rozumieć można w ujęciu przyjętym za Michałem Bachtinem<sup>9</sup> jako zróżnicowanie narodowościowe, rasowe, etniczne, religijne czy też zróżnicowanie kulturowe ludzi należących do tych samych społeczności czy innych grup środowiskowych. Dlatego też tak rozumiana edukacja międzykulturowa występując wszędzie dotyka rozmaitych sfer życia a przy tym „kształtuje otwartość na Innych i inne kultury, na dialog oraz wymianę elementów kultur. Ważne przy tym jest poszukiwanie tych wartości, które są wspólne i akceptowane, pożyteczne ze społecznego punktu widzenia”<sup>10</sup>.

Jednym z takich poszukiwawczych działań, które stało się przedmiotem owej pracy, było moje uczestnictwo w międzynarodowych warsztatach badawczych<sup>11</sup> dotyczących *Uczenia się demokracji w pozaszkolnej edukacji* w Trebnitz (Niemcy), w ramach współpracy Katedry Pedagogiki Szkolnej UMK w Toruniu ze Stowarzyszeniem Zamek Trebnitz Centrum Edukacji i Spotkań oraz z pracownikami naukowymi i studentami z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jak i Uniwersytetu w Hamburgu. Poniższe rozważania mają na celu przybliżenie etapów pracy z tworzącą się grupą międzynarodową osób dorosłych w perspektywie autoedukacyjnej, a nie na koncentracji tematu spotkania.

**Integracja.** Temat i cel spotkania jednoczy zespół ludzi obcych sobie kulturowo. Tworzy się wówczas „grupa zadaniowa”<sup>12</sup>, która wyróżnia się poszukiwaniem sposobów realizacji inicjatyw grupowych i uczeniu się bardziej złożonych umiejętności potrzebnych do realizacji zadań. Praca z grupą zadaniową odbywa się etapami i przypomina swego rodzaju fazy rozwoju człowieka, które opisał w swoich pracach Erik H. Erikson. W tym miejscu warto wskazać na podstawową fazę rozwoju człowieka, społeczeństwa, grupy wszystkiego, co posiada pewną tożsamość – na kategorię – zaufania<sup>13</sup>. Piotr Sztompka zjawisko zaufania dokładnie opisuje „rozbijając na czynniki pierwsze” w książce *Zaufanie*. Badacz ten podkreśla wagę zaufania jako filaru, fundamentu społeczeństwa, jednej z najważniejszych kategorii budowania: tożsamości jednostki, grupy,

<sup>8</sup> M. Kern, M. Kimmig, *Edukacja międzykulturowa – zbliżenie*, [w:] Lemmermeier D., Womela P. (red.), *A co robimy dzisiaj? Aspekty polsko-niemieckiego spotkania młodzieży*, Warszawa – Poczdam 2015, s. 25.

<sup>9</sup> Zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1991.

<sup>10</sup> T. Lewowicki, dz. cyt., s. 28.

<sup>11</sup> Warsztaty edukacyjno-badawcze odbyły się 15–22.11.2015 r.

<sup>12</sup> Określenie zaczerpnięte z materiałów szkoleniowych Błażeja Smykowskiego, *Projektowanie długofalowe. Grupa zadaniowa – arkusze pomocnicze i robocze*. Na podstawie P. Wiliński, *Kształcenie liderów społeczności wiejskiej*, Fundusz Współpracy, Poznań 1996.

<sup>13</sup> Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. Przemysław Hejmej, Rebis, Poznań 2000.

dobrych relacji z innymi, kultury czy kapitału społecznego. Autor często podkreśla, że bez zdobycia zaufania nie możemy zrobić kroku naprzód, pójść dalej. Zaufanie jest podstawą wszystkiego, co chcemy osiągnąć.

Z tego wynika, że najlepszym zadaniem byłoby wzajemne poznanie się, stworzenie więzi, czyli wytworzenie poczucia przynależności, wyzwolenie w grupie wysokiego poziomu chęci do współdziałania, zachęcenie do podejmowania wysiłku, podejmowania i rozwiązywania problemów.

Jak zauważyła Barbara Misztal „Postępujący proces pogłębiania się globalnej współzależności jeszcze bardziej zwiększył zapotrzebowanie na zaufanie jako niezbędny warunek współpracy”<sup>14</sup>, bowiem współpraca z grupą uświadamia, że rozwijanie twórczych potrzeb poznawczych i poszukiwanie oryginalnych rozwiązań staje się bardziej efektywna w interakcji z innymi i że rywalizacja nie jest najskuteczniejszą drogą do rozwijania indywidualności. Przykładem mogą być wszystkie zajęcia integracyjne, które z założenia mają łączyć, a nie wprowadzać elementy rywalizacji. W ramach zajęć integracyjnych uczestnikom projektu zaproponowano interakcję w formie gry terenowej, tzw. „Trebnitz game”, czyli podchody na terenie zamku. Zadanie to pomogło lepiej poznać miejsce szkoleń, spowodowało, że przestrzeń zamku stała się bliższa, uczestnicy poznali swoje mocne i słabe strony, atmosfera w Trebnitz stała się przyjazna i twórcza.

Za pomocą szerokiej gamy proponowanych gier zapoznawczych każdy uczestnik może wykonać pierwszy krok w stronę przełamywania barier komunikacyjnych. Doskonale w ten kanon wpisuje się popularna gra „Mafia”<sup>15</sup>. Dzięki niej i innym zabawom integracyjnym w grupie międzynarodowej odczuwa się owe przenikanie kultur, bowiem tak jak dla Johana Huizinga „zabawa jest wielkością daną kulturze, egzystującą przed samą kulturą, towarzyszącą jej i przenikającą ją od samego początku, jaką badacz sam przeżywa”<sup>16</sup>. Pomimo różnic kulturowych uczestnicy stają się bliscy sobie, wzajemnie się od siebie ucząc.

Doświadczenia te można wyrazić słowami Lecha Witkowskiego „zarówno poczucie ufności, jak i „nadzieja” są tu kategoriami oddającymi obecny potencjał czy skłonność wyrażające się w zakresie i jakości „włączania się do świata”<sup>17</sup>.

**Dylematy.** W czasie każdych warsztatów pojawiają się problemy, refleksje, toczą się rozmowy. Z perspektywy opisywanych warsztatów pojawiające się dylematy oscylowały wokół pojęcia *kultura*. Czym jest kultura? Jakie są jej wzory w danym narodzie? Czy różnią się one od siebie? W jaki sposób zmieniło się rozumienie kultury na potrzeby spotkania badawczego?

<sup>14</sup> Podaję za P. Sztompka, *Zaufanie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 46. Zob. Barbara Misztal, *Trust in Modern Societies*, Polity Press, Cambridge 1996, s. 269.

<sup>15</sup> Gra charakteryzująca się elastycznością zasad, wymagała i rozwijała umiejętność obserwacji i analizy zachowań, wyciągania wniosków, przekonywania, a także kontroli mowy ciała.

<sup>16</sup> J. Huizinga, „*Homo ludens*”. *Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, Czytelnik, Warszawa 1998, s. 15.

<sup>17</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 116.

W doświadczanych warsztatach przyjęta klasyczna definicja antropologiczna kultury według Edwarda Tylora<sup>18</sup> podkreśla jej złożoność, bowiem obejmuje nie tylko wiedzę, wierzenia – przez co się manifestuje, ale także moralność, prawo czy inne zdolności i nawyki nabyte przez ludzi jako członków społeczeństwa. Kultura to również „siła łącząca i dzieląca społeczeństwa” – szczególnie jeśli chodzi o sposoby myślenia, wartości i normy – wszystko w kierunku zjawisk materialnych – na co zwracał uwagę Samuel Phillips Huntington<sup>19</sup>.

Podczas spotkań międzykulturowych mówi się również o fenomenie kolektywnym jako jednym z wymiarów kulturowych, o którym pisze Geert Hofstede<sup>20</sup>. Według niego kultury kolektywistyczne to takie, w których ludzie przynależą do grup, dbają o siebie w zamian za lojalność względem grupy<sup>21</sup>.

Próba syntezy różnych spojrzeń na kulturę stała się koncepcja kultury według Floriana Znanieckiego. Zgodnie z tą koncepcją kultura to wieloaspektowa całość. To przedmioty ludzkich zainteresowań, które podzielić można na trzy kategorie. Po pierwsze – przedmioty stworzone przez ludzi, ale także zjawiska naturalne stanowiące obiekt ludzkich działań. Po drugie kultura to kontakt z innymi ludźmi wpływający na wzajemne oddziaływania. Po trzecie to wartości symboliczne rodzące się w świadomości ludzi, ale mające zewnętrzny wyraz w postaci zjawisk i przedmiotów będących nośnikami symbolicznych znaczeń<sup>22</sup>.

W opisywanych warsztatach mówi się również o modelu kultury jako góry lodowej<sup>23</sup>, który wykorzystany został do przedstawienia koncepcji poznawania danej społeczności. Jest to jeden z najbardziej powszechnych modeli kultury koncentrujący się na elementach tworzących kulturę oraz na tym, że część z tych elementów jest wyraźnie widoczna, natomiast inne trudno odkryć. Wyobraźmy sobie, że powyżej poziomu wody widzimy tylko niewielką część, która wspiera się na znacznie większej, ale niewidocznej części znajdującej się poniżej. Obrazuje to fakt, że w kulturze istnieją widoczne elementy (np. literatura, muzyka, tańce, styl ubierania się, kuchnia), które są odzwierciedleniem niewidocznych aspektów kultury stanowiących potężne fundamenty, jak historia, tradycje i obyczaje. Model ten pokazuje, jak trudno jest czasami zrozumieć innych, nie wiedząc, co kryje się głównie poza świadomością a dostrzegamy jedynie elementy wierzchołka ich „góry lodowej”. Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że „Jednostka

<sup>18</sup> Zob. E.B. Tylor, *Antropologia: wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, przeł. A. Bąkowska z przedm. L. Krzywickiego, Pro Filia, Cieszyn 1997.

<sup>19</sup> Zob. L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie: jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, przeł. Sławomir Dymczyk. Zyski i S-ka, Poznań 2003.

<sup>20</sup> Zob. G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Mankiv, *Kultury i organizacje*, tłum. Małgorzata Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.

<sup>21</sup> Jest to charakterystyczne dla krajów południowej Europy.

<sup>22</sup> Zob. F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1992.

<sup>23</sup> Model kultury organizacyjnej E. Scheina. Por. *The iceberg model of another way of thinking of identity*, [w:] G. Dowden, *Id booklet ideas for inclusion and diversity*, Belgium, United Kingdom 2008; *Koncepcja kultury jako góry lodowej*, [w:] *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, nr 4, Strasburg 2000, Wyd. Rada Europy, s. 18.

winna nabywać tożsamości kulturowej (swoistego sposobu myślenia, wartościowania, działania) w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, dialogu i negocjacji, doświadczając edukacyjnych równości poprzez:

- uczenie się o swojej własnej kulturze i kulturach innych, co pozwala na nadanie wartości swojej własnej kulturze i jednocześnie rezygnację z kolonizowania świadomości innych i narzucania im swojej kultury,
- wzajemne wzbogacanie się w procesie komunikacji i wymianę wartości (...)
- doświadczanie tolerancji, poszanowanie tradycji, języka, religii i odmiennych stylów życia, wzajemne wzbogacanie kulturowe,
- (...) rozwijanie dumy kulturowej<sup>24</sup>.

Dlatego też warto proponować takie rodzaje aktywności, przez pryzmat których uczestnicy odkrywać będą swoją własną tożsamość, zdając sobie sprawę z własnych fundamentów, odkrywania ich i zrozumienia. Stanie się to przyczynkiem do znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia.

Najważniejszym punktem koncepcji międzykulturowego uczenia się jest **zdefiniowanie i umocnienie tego, co wspólne, poprzez uznanie tego, co odmierne**. Podczas spotkań kulturowych wprowadzenie powyższych elementów edukacyjnych jest niezwykle ważne z tego względu, iż ukazuje specyfikę i bogactwo regionalnej kultury, pozwala doświadczać więzi społecznej z krajem, a co za tym idzie poczuciem wspólnoty regionalnej i rodzącej się miłości do Ojczyzny. Bowiern mówiąc o własnym Kraju określamy swoją tożsamość, wskazujemy na panujący system wartości, zachowując ciągłość kultury, ukazujemy przywiązanie i naszą postawę wobec dziedzictwa kulturowego.

**Inicjatywa.** Z każdym dniem rozwój grupy zmienia swoją dynamikę. E. Erikson zwraca uwagę, że w pewnym momencie życia do głosu dochodzi „ekspansja języka i ruchu” – podejmowanie inicjatywy, rywalizacji. Na tym etapie wzmacnia się poczucie sprawstwa i kontroli nad otaczającym światem. Sukcesem jest odkrycie celowości własnych działań. Młoda grupa ma ogromny potencjał, stawia sobie wysokie wymagania, zachęca członków do podejmowania wyzwań wzajemnie siebie motywując. W rezultacie nabywa kompetencje w zakresie samodzielnego prowadzenia zajęć z młodzieżą dwujęzyczną. Nabywa umiejętności doboru odpowiednich gier i zabaw uwzględniających: temat, cel i długości spotkania, rodzaj grupy, problemów językowo-komunikacyjnych, miejsca i czasu spotkania. Wie o zasadach, których należy przestrzegać, by każdy uczestnik szkoleń czuł się komfortowo.

Atmosfera ciekawości i eksperymentowania z elementami języka obcego w czasie spotkań międzykulturowych przyczynia się do przejścia cyklu kolejnych zajęć związanych z pedagogiką przeżyć, której założenia są dość popularne w Niemczech. Werner Michl w swojej książce *Pedagogika przeżyć* przybliży czytelnikowi, jak pielęgnować wiedzę, wykorzystując różnego rodzaju działania. Metoda ta skoncentrowana jest na działaniach (pracy) w parach i wyrażaniu osobistych wrażeń każdego człowieka. Na

<sup>24</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 121.



przykład poprzez dobieranie się w pary i wykonywanie zadań można uczyć się doświadczać siebie<sup>25</sup>.

W tej fazie warsztatów uczestnicy wchodzą w dość wyraźne relacje (bliższe) jak i (dalsze) nacechowane antypatią. Studenci starają się określić swoje miejsce w strukturze grupy, jedni zaczynają dominować, inni stają się mniej widoczni. Członkowie grupy sprawdzają, jak dalece mogą zbliżyć się do innych i zaangażować się w cele grupowe. Zauważalnym staje się fakt, że człowiek chętniej podejmuje się zadań w sytuacji bycia pewnym poprawności swojej wypowiedzi oraz w momencie zrozumienia, czy też godzenia się z celowością realizowanych zadań.

**Zaangażowanie.** Według studium E. Eriksona kolejna faza życia (tutaj – rozwoju grupy) wiąże się z pracowitością, co jest znaczące pod względem zadaniowym. Grupa musi sprostać coraz trudniejszym wymaganiom stawianym przez prowadzących, a sukces w rozwiązaniu danego zadania prowadzi do zwiększonego poczucia własnych kompetencji. Jest to czas eksperymentowania i podejmowania ryzyka. Cele skoncentrowane wokół danej tematyki są osiągalne, choć gotowość do uczenia się, dzielenia się własnymi umiejętnościami czy wiedzą – słabnie. Niektórzy skłonni są podporządkować się innym, wchodząc w związki zależnościowe z prowadzącymi lub innymi „silnymi” członkami grupy. Innymi słowy podtrzymywanie „pozytywnej identyfikacji z tymi, którzy są kompetentni”<sup>26</sup>. Uczenie się przez obserwowanie, naśladowanie, wychodzenie poza krąg własnych doświadczeń, eksperymentowanie, poszerzanie społecznych interakcji zdaniem Eriksona „jest warunkiem stymulowania dalszego rozwoju psychospołecznego jednostki”<sup>27</sup> czy grupy.

**W poszukiwaniu tożsamości.** Następnym etapem rozwoju grupy wiąże się z pojęciem *dorastania*. To moment eksploracji własnej niezależności z rozwijającą się tożsamością osobową i świadomością siebie. Przechodząc przez tę fazę, grupa potrzebuje wsparcia i zachęty do odkrywania siebie. Uczestnicy, którzy przetrwają zamęt „tworzenia się”, doświadczają poczucia stabilizacji i wiary we własne siły. Podczas pracy w grupie zauważalny jest spadek motywacji do działania, do uzyskania pełnej tożsamości i możliwości efektywnego działania. Na tym etapie widoczne są wciąż ciągle samookreślenia i sprawdzanie, czy taką ta grupa może być – akceptowaną przez wszystkich jej uczestników. W związku z tymi poszukiwaniami pojawiają się liczne konflikty w grupie, choć niezbędne są do wytworzenia stabilnych podstaw, to utrudniają jednak realizację zadań. Członkowie grupy zaczynają zadawać sobie pytania o to, czym są jako grupa i o co im chodzi? Sprawdzają, jak dalece można zaufać grupie i jej uczestnikom, jak stabilne są

<sup>25</sup> Jedna osoba z pary miała zawiązane oczy przepaską i była prowadzona przez drugą. Ćwiczenie miało na celu zbudowanie wzajemnego zaufania, poznanie nowych słów w języku obcym, poznanie i zrozumienie „pedagogiki przeżyć”, uwzględniając jej cele, wady i zalety.

<sup>26</sup> Podaję za L. Witkowskiego, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 120.

<sup>27</sup> L. Witkowski, dz. cyt., s. 124.

podstawy ich związków? Poddanie siebie i grupy licznym próbom ma na celu sprawdzenie do czego są już gotowi i czy użytecznymi są posiadane przez nich umiejętności.

W czasie międzynarodowego spotkania edukacyjnego odwołanie się do historii przybliży uczestnikom poczucie własnej tożsamości narodowej. W Trebnitz wykorzystano m.in. wystawę stałą: rzeźby niemieckiego artysty Gustava Seitza<sup>28</sup> prezentujące sławne polskie i niemieckie osobistości oraz wystawę czasową<sup>29</sup>. Zadanie to uświadomiło, iż **czerpanie nauki z przeszłości przyczynia się do kształtowania przyszłości.**

Ważnym zjawiskiem zauważalnym w grupie jest pojawiający się lęk powodowany poczuciem możliwości zmiany i niepewnością jej konsekwencji, lęk powodowany poczuciem tracenia indywidualności i brakiem pewności osobistych zysków możliwych do osiągnięcia dzięki grupie. Coraz częściej uczestnicy podejmują się ryzykownych działań, rezygnując z poczucia bezpieczeństwa, otwierając się, są chętni do pracy, choć nie bez granic, pojawia się dość często zatrzymanie „w pół kroku” uniemożliwiające dalsze działanie – wiąże się to z dokonaniem przełomu przekroczenia własnych możliwości. Grupa na tym etapie jest bardzo restryktywna w przestrzeganiu zasad regulujących zachowania w grupie, określająca i broniąca swoich granic. W uczestnikach grupy pojawia się gotowość do dokonywania a nie unikania trudnych wyborów. Niektórzy członkowie grupy podejmują starania zmierzające do określenia swojego miejsca w strukturze grupy – mamy wówczas do czynienia z zhierarchizowaniem grupy.

**Więź emocjonalna.** Na tym etapie większość uczestników podejmuje decyzję o przynależności do grupy, bowiem tworząca się więź a wraz z nią – zaufanie w grupie – staje się dość wyraźne, co przekłada się na gotowość do większej troski o innych, jak i zdolność do wzajemnych wzmocnień. Stabilizacji ulegają wówczas związki emocjonalne między uczestnikami grupy. Seminarzyści są zdolni do zmiany doboru współpracowników ze względu na ich kompetencje, rezygnują w imię realizacji celów grupowych z doborów emocjonalnych. Pojawia się stała tendencja ujawniania i wzbudzania konfliktów oraz skuteczne sposoby ich rozwiązywania. Prowadzący jest mniej widoczny, mniej angażowany przez członków grupy do ich własnych działań. Na tym etapie organizatorzy wielu szkoleń proponują wyjście poza, aby uczestnicy mogli samodzielnie sprostać wyzwaniom dnia codziennego.

**Rozumienie innych.** Warto zaznaczyć, że praca w grupach dość często jest niejednorodna. Niektóre zespoły mają jasno określoną wizję i tworzą stały pakiet celów i norm do realizacji, inne wytworzą strukturę powiązań między członkami grupy, dysponując funkcjonalnymi sposobami działania. Odczuwają potrzebę stworzenia czegoś, co przetrwa i stanie się użyteczne dla innych. Wchodzą zatem w okres konstruktywnej pracy dający jej uczestnikom najlepsze podstawy do podejmowania i realizowania rozmaitych działań. Na przykładzie omawianych warsztatów prezentowano różne

<sup>28</sup> Niemiecki rzeźbiarz i rysownik, ur. 11.09.1906 roku w Mannheim, zmarł 26.10.1969 roku w Hamburgu.

<sup>29</sup> Projekt stworzony został przez grupę polsko-niemiecko-czeskiej młodzieży dotyczący sytuacji mieszkańców regionów przygranicznych po drugiej wojnie światowej.



metody badawcze, w których studenci aktywnie uczestniczyli, m.in. analizę fotografii, analizę dokumentów na przykładzie dzienników, reportażu czy ankiety. W szerokim zakresie przedstawione zostały wyniki badań, które stały się przyczynkiem do dyskusji. Konfrontacja ta zmierzała ku refleksji dotyczącej własnego sposobu myślenia, odpowiedzialności, a poczynione obserwacje potwierdziły domniemania, że im aktywnej, intensywniej, emocjonalnie podchodzi się do tematu, tym silniejsza jest integracja z własnym sposobem myślenia, postępowania.

Stworzenie stabilnej grupy pozwala uczestnikom – bez lęków – z zaufaniem podejmować nowe i trudne wyzwania. Okres ten cechuje wspólne zaangażowanie uczestników w realizację celów grupowych i skupienie uwagi na jakości atmosfery panującej w grupie. Grupa pracująca efektywnie dba o własną sprawność i dobrą kondycję. Uczestnicy kierują się wówczas własnymi motywami, są skłonni inicjować pracę. Skutecznie wykorzystują czas w celu realizacji zadań oraz przejawiają dużą gotowość do uczenia się od innych.

**Integralność.** Kategoria *integralności* u E. Eriksona „(...) wyraża (...) poczucie spójności i pełni”<sup>30</sup>. Akcentuje swoją obecność dość wyraźnie w momencie schyłku życia, kiedy dochodzi do „rozliczenia siebie, własnych dokonań i aktualnej więzi ze światem pod kątem pytania o spełnienie”<sup>31</sup>. W ostatnim stadium praca grupy wymaga zestawienia własnych osiągnięć – każdy z uczestników odczuwa potrzebę podsumowania i szczególnej refleksji nad pobytem i wykonanymi zadaniami. U niektórych pojawia się poczucie zadowolenia czy spełnienia a u innych świadomość odniesionej porażki. Stabilność stanowi jednocześnie cenne osiągnięcie fazy dojrzałości, jak i z drugiej strony zagrożenie dla grupy. Grupa, która nie nauczyła się konstruktywnie korzystać z tego osiągnięcia przyjęła je jako szczyt możliwości rozwojowych, uruchamiając z czasem system obrony swojego stanu obecnego.

Przejście do ostatniego modułu pracy w grupie stało się widoczne. Niewielu jednak z członków grupy potrafi dostrzegać owe symptomy. Uczestnicy w pewnym momencie z zaskoczeniem odkrywają, że w grupie wyraźne są typowe objawy tzw. wypalenia. To znaczy cele i zadania, które jednoczyły grupę do działania zdezaktualizowały się a w miejsce atrakcyjności pojawiły się przyzwyczajenie i rutyna.

Coraz trudniej utrzymać jest dotychczasowy poziom energii w grupie. Przyzwyczajenie do sposobu dystrybucji i charakteru nagród sprawiło, że straciło ono swój motywujący charakter, stopniowo przybywało coraz mniej sojuszników, dotychczasowi tracili zainteresowanie pracą w zespole.

Można stwierdzić, że ucząca się grupa zmierzająca ku końcowi szkolenia, równocześnie doświadcza: smutku z rozstania, zadumy nad tym, co przeżyli, lęku przed oceną (własną i innych), zmiany, która stała się ich udziałem, radości z tego, co zostało osiągnięte i co się przed nimi otwiera. Spada zaangażowanie w pracę (regres spowodowany poczuciem bezsensu pracy razem, skoro grupa i tak już wkrótce przestanie istnieć). Ale

<sup>30</sup> L. Witkowski, dz. cyt., s. 133.

<sup>31</sup> Tamże.

pojawiają się również liczne zachowania wynikające z chęci utrzymania grupy razem, np. tzw. „sztuczne problemy”, wymyślane zadania itd., plany, wizje, projekty dotyczące tego, co się stanie po rozwiązaniu grupy i tego, czym można wypełnić pustkę po „uwolnieniu się” od niej.

**Podsumowanie.** W czasie warsztatów edukacyjno-badawczych uczestnikom towarzyszyło przeświadczenie, że podejmowanie wspólnych międzynarodowych działań jest niezwykle znaczące, bowiem spotykają się nie tylko różne osobowości z bogatym zapleczem kulturowym, ale i mające własną dynamikę rozwoju. Zatem założenia edukacji międzykulturowej, zgodne z celami, o których mówi Jerzy Nikitorowicz, m.in. o kształtowaniu „potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja, wymiana wartości, tolerancja”<sup>32</sup> – zostały zrealizowane. Odnosi się to również do zrealizowanego modelu edukacji międzykulturowej, modelu kulturowego doświadczania (*The Cultural Experience*) Patricka R. Morana, gdzie *Knowing About* – polegał na gromadzeniu informacji oraz wiedzy odnośnie do kultury i tradycji. Seminarzyści dokonywali wymiany tekstów o codziennym życiu i zwyczajach, podawali przykłady różnic pomiędzy polską kulturą z terenu kujawsko-pomorskiego a kulturą wielkopolską oraz kulturą niemiecką. Dzieleno się własnymi przeżyciami czy historią z tym związaną. *Knowing How* – to nabywanie umiejętności właściwego zachowania się językowego i pozajęzykowego w konkretnej sytuacji, np. stwarzano sytuacje, w których studenci starali się stawić czoła różnym trudnościom, czyli wcielić się w role innych osób. *Knowing Why* to odkrywanie i rozumienie systemu wartości, sposobów postępowania i postrzegania zasad specyficznych dla danej kultury. Rozmawiano, analizowano i porównywano tradycje i zwyczaje danej grupy studenckiej. A także wskazywano na różnice między językiem polskim a niemieckim, poszukiwano podobieństw, zastanawiano się jak owe podobieństwa i różnice wpływają na odbiór komunikatu językowego itp. *Knowing Oneself*, czyli refleksja nad systemem wartości własnej kultury, która determinuje ludzkie zachowanie oraz refleksja nad zdobywaniem wiedzy o własnym „Ja”. W czasie warsztatów podkreślano, że każdy pomysł jest dobry, że każdy ma prawo do własnego zdania i otwartego wyrażania swoich poglądów. Zwracano uwagę na fakt, iż każdy z nas jest ważny, wyjątkowy i niepowtarzalny. Zwracano uwagę na potrzebę szacunku, tolerancji i zrozumienia wobec innych i siebie.

Natomiast ukazana perspektywa autoedukacyjna odgrywająca decydującą rolę w rozwoju osobowości człowieka dała się poznać w dziewięciu obszarach uczenia się, o których pisał zespół badawczy P. Lengrand<sup>33</sup>:

Pierwszy dotyczył komunikowania, które wiązało się z wyrażaniem siebie poprzez różnorodne środki, to także zdolność słuchania, rozumienia i... umiejętność milczenia, również z innymi.

<sup>32</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 124.

<sup>33</sup> Zob. P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubina, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.

Drugi to kształcenie człowieka cielesnego<sup>34</sup>. Ten obszar obejmuje edukację motoryczną. Człowiek musi zdobywać doświadczenie i informacje o świecie w sposób aktywny i intencjonalny.

Trzeci – czas<sup>35</sup>. Uczenie się czasu to uczenie się wykorzystywania posiadanego czasu dla samorozwoju. Związek między czasem i edukacją permanentną wyraża się także w myśleniu w sposób historyczny. Oznacza to obejmowanie umysłem zarówno terażniejszości, przeszłości, jak i przyszłości, a więc obejmowanie wydarzeń czy doświadczeń w aspekcie ich rozwoju.

Czwarty – przestrzeń<sup>36</sup>. Uczenie się przestrzeni to uczenie się jak przystosować się do przestrzeni, w której żyjemy oraz jak twórczo ją przeobrazić i jakich narzędzi użyć do zmiany jej wizerunku.

Piąte – sztuka<sup>37</sup>. Kształcenie estetyczne łączy dwa elementy: edukację do sztuki i edukację przez sztukę. Zarówno jeden, jak i drugi element odgrywa ważną rolę w kształtowaniu harmonii człowieka z samym sobą i ze światem zewnętrznym.

Szósty – obszar moralności – jak zauważa H. Kitagawa, „moralność winna być nauczana (...) w postaci ćwiczeń umysłowych i moralnej refleksji, jakkolwiek nabywanie cnoty dokonuje się poza dziedziną intencjonalnego kształcenia i pozostaje zadaniem dla edukacji permanentnej podejmowanej przez każdą jednostkę”<sup>38</sup>, przy czym uczenie się moralności łączy się z wszelkim wysiłkiem edukacyjnym; jest ona obecna we wszystkich obszarach uczenia się.

Kształcenie obywatelskie<sup>39</sup> jako siódme to uczenie się polityki, to uczenie się, jak człowiek działa w społeczeństwie, jak wyraża idee, jak wywiera wpływ na innych ludzi i na wydarzenia. Można tutaj wyróżnić trzy bardzo ważne obszary uczenia się: – uczenie się historii po to, aby lepiej rozumieć aktualne wydarzenia i ich przyczyny oraz następstwa; – ćwiczenie krytycznej postawy wobec źródeł informacji, odróżniania faktów od opinii, odróżniania tego, co pewne od tego, co hipotetyczne; – uczenie się przez działalność w organizacjach różnego typu: w partiach politycznych, w spółdzielniach, w stowarzyszeniach, w pracy.

Ósme to technika. Według P. NoVaesa celem edukacji technicznej powinno być rozwijanie twórczej myśli i działania, a nie tylko nabywanie aktualnej wiedzy. „Fundamentalnym zadaniem edukacji jest otwieranie umysłów na rozmaite możliwości postępu, na alternatywy, które prowadzą do innych sposobów życia. Edukacja powinna pomagać ludziom pomagać w przewyciężaniu takich aspiracji i dążeń, które wiążą się z techniką szkodliwą dla cywilizacji i dla samego życia”<sup>40</sup>.

<sup>34</sup> J.M. Cagigal, *Kształcenie człowieka cielesnego*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

<sup>35</sup> Cr. Pineau, *Czas i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

<sup>36</sup> G. Saez, *Uczenie się przestrzeni i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

<sup>37</sup> I. Wojnar, *Rola i znaczenie sztuki*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

<sup>38</sup> H. Kitagawa, *Obszar moralności*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt., s. 180.

<sup>39</sup> A. Melo, *Obywatel*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

<sup>40</sup> P. NoVaes, *Technika i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt., s. 185.

Ostatni obszar to nauka. Myślenie naukowe jest potrzebne nie tylko w pracy naukowej, ale także w życiu codziennym. Myśleć w sposób naukowy, to rozumieć związki między pozorami a rzeczywistością, obserwować zjawiska i poznawać ich przyczyny, stosować prawa i poznawać prawa dotąd ukryte. Odbywa się to przez formułowanie hipotez i ich sprawdzanie przez pomiary, eksperymenty<sup>41</sup>.

U podstaw edukacji międzykulturowej leży konfrontacja z *Innym*. Uczenie się przez czynne i zaangażowane uczestnictwo jest w tym kontekście niezwykle ważnym doświadczeniem, rozwijającym wrażliwość interkulturową, a co za tym idzie samookreślenie, podtrzymanie swojej przynależności kulturowej i skonfrontowanie jej z kulturą innych.

Poprzez kumulatywną naukę: liczne zajęcia kooperatywne, wspólne zabawy, pracę w grupach oraz wykłady prowadzone przez uczestników warsztatów – edukacja międzykulturowa stała się uczestnikom „bliższa”, wzbogacili oni bowiem własne kompetencje interkulturowe. Zniesione zostały bariery komunikacyjne, co pozwoliło na doświadczanie pracy różnorodnymi metodami dydaktycznymi wykorzystywanymi w spotkaniach międzynarodowych. Przyjazna atmosfera a także pozytywne nastawienie uczestników sprzyjało współpracy oraz nawiązywaniu znajomości. Wymierne efekty uczestnictwa w warsztatach w Trebnitz znakomicie oddaje wypowiedź jednej z uczestniczek<sup>42</sup>, która wizytę studyjną podsumowała w sposób następujący:

„Wyjazd ten był niezapomnianym przeżyciem. Podczas seminarium zdobyłam nie tylko wiedzę na omawiane tematy, ale również poznałam ciekawych ludzi, miałam możliwość rozmowy po niemiecku oraz spędziłam bardzo miło czas. Muszę przyznać, iż na początku trochę się bałam, nie tylko ze względu na różnicę wiekową pomiędzy mną a resztą uczestników. Jednak już podczas pierwszego dnia szkoleń rozwiały się wszystkie moje wątpliwości. Dzięki niesamowicie przyjaznej atmosferze byliśmy w stanie szybko omówić wszystkie zagadnienia oraz stworzyć niezwykle ciekawe projekty. Mimo iż wszyscy wróciliśmy bardzo zmęczeni, nikt nie narzekał na nadmiar ciężkiej pracy. Uważam, że taki wyjazd to niesamowite doświadczenie – na całe życie”.

## Bibliografia

1. Białek M., *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2009.
2. Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Rebis, Poznań 2000.
3. Grzybowski P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

<sup>41</sup> J.M. Gago, *Zmysł naukowy*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary ...*, dz. cyt.

<sup>42</sup> Joanna Pufal – uczennica II klasy Liceum Zespołu Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu w latach 2015–2016, najmłodsza uczestniczka wyjazdu studyjnego.

4. Harrison L.E., Huntington S.P. (red.), *Kultura ma znaczenie: jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, przeł. Sławomir Dymczyk. Zyski i S-ka, Poznań 2003.
5. Hofstede G., Hofstede G.J., Mankiv M., *Kultury i organizacje*, tłum. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
6. Huizinga J., „*Homo ludens*”. *Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, Czytelnik, Warszawa 1998.
7. Kern M., Kimmig M., *Edukacja międzykulturowa – zbliżenie*, [w:] Lemmermeier D., Womela P. (red.), *A co robimy dzisiaj? Aspekty polsko-niemieckiego spotkania młodzieży*, Warszawa – Poczdam 2015.
8. *Koncepcja kultury jako góry lodowej*, [w:] *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, nr 4, Strasburg 2000, Wyd. Rada Europy.
9. Lengrand P. (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubina, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.
10. Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2014, nr 3.
11. Lewowicki T., Suchodolska J., *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej* (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych), Wyd. Impuls, Kraków 2011.
12. March J.G., Simon H. A., *Teoria organizacji*, tłum. S. Łypacewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
13. Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Wyd. Impuls, Kraków 2007.
14. Moran P.R., *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Boston 2001.
15. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
16. Ogrodzka-Mazur E., *Wprowadzenie*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2014, nr 3.
17. Sztompka P., *Zaufanie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
18. Tylor E.B., *Antropologia: wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, przeł. A. Bąkowska z przedm. L. Krzywickiego, Pro Filia, Cieszyn 1997.
19. Werner M., *Pedagogika przeżyć*, tłum. D. Kozieł, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
20. Wiliński P., *Kształcenie liderów społeczności wiejskiej*, Fundusz Współpracy, Poznań 1996.
21. Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009.
22. Wojnar I., *Rola i znaczenie sztuki*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubina, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.
23. Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1992.

**dr Izabela SYMONOWICZ-JABŁOŃSKA** – Wydział Nauk Pedagogicznych, UMK w Toruniu