



**Networking the
Educational World:
Across Boundaries for
Community-building**



Interkulturalni PL

Urszula Majcher-Legawiec

Śladami słów i kultur - spacerownik miejski

portfolio językowo-kulturowe

Przewodnik metodyczny



NEW ABC WP4 Pilot's testing - Pilot: Together We Learn Our Worlds
Śladami słów i kultur - spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe.
Przewodnik metodyczny

Deliverable 4.3 Pilot action materials.

Type of document – tools for co-creation and creativity work

Responsible local partner – Interkulturalni PL Association

Authors: Urszula Majcher-Legawiec

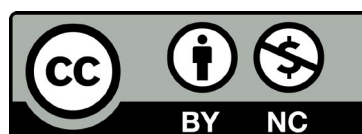
Other Credits: Typo.wicz

Editor: Interkulturalni PL Association

Project: New ABC - Networking the Educational World: Across Boundaries
for Community-building

Grant implemented under the European Union's Horizon 2020
research and innovation programme. Grant Agreement No. 101004640

The views and opinion expressed in this presentation are the sole
responsibility of the author and do not necessarily reflect the views of
the European Commission



NEW ABC has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 101004640.

The views and opinions expressed in this document are the sole responsibility of the author and do not necessarily reflect the views of the European Commission.

Urszula Majcher-Legawiec

„Śladami słów i kultur - spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe”.

Przewodnik metodyczny.

Wstęp

Publikacja „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe” powstała w ramach projektu “New ABC – Networking the Educational World: Accross the Boundaries for Community Building” realizowanego w 9 krajach Unii Europejskiej przez 14 partnerów. Podmiotem realizującym projekt w Polsce jest Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL zarejestrowane w Krakowie. Tytuł polskiego projektu pilotażowego brzmi „Together we Learn Our Worlds”¹.

Decydując się na realizację projektu chcieliśmy między innymi:

- stworzyć propozycję modelu integracji rówieśniczej w szkołach polskich,
- rozwijać tutoring rówieśniczy, ponieważ może to być czynnik wspierający proces inkluzji,
- włączyć asystentów międzykulturowych (AM) i wzmocnić ich pozycję zawodową oraz rozpoznawalność w środowisku edukacyjnym,
- budować kompetencje nauczycieli i AM w zakresie procesu integracji,
- wykorzystać potencjał miasta (miejsca) jako terenu edukacji międzykulturowej, w tym oznaczyć „miejsca wspólne” dla różnych kultur i osób,
- budować tożsamość lokalną (regionalną) i wzmocnić poczucie przynależności do społeczności lokalnej jako „miejsca własnego”,
- stworzyć sytuacje dydaktyczne do działań zespołowych, w tym wzmocnić rolę edukacji, pozaformalnej w procesie integracji.

¹ Więcej o projekcie: <https://newabc.eu/> oraz <https://interkulturalni.pl/projekty/realizowane/>

Konteksty koncepcji spacerownika

U podstaw koncepcji spacerownika z jednej strony wskazać można wieloletnie doświadczenie Autorki w jednorodnym językowo i kulturowo środowisku edukacyjnym - jako nauczycielki w polskiej szkole oraz wieloletnie doświadczenie w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku edukacyjnym – jako lektorki/nauczycielki języka polskiego jako obcego/drugiego w Polsce i za granicą. Z drugiej strony – konkretne raporty, standardy i opracowania teoretyczne tworzące kontekst dla edukacji w środowisku zróżnicowanym językowo i kulturowo. Najważniejsze z nich zostaną krótko omówione w tym rozdziale.

1. Raport NIK

W czerwcu 2020 roku ukazał się raport Najwyższej Izby Kontroli zatytułowany „Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców”. Kontrolę przeprowadzono w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz w 24 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w okresie od 1 października 2019 r. do 31 stycznia 2020 r. Lata szkolne objęte kontrolą to: 2017/2018–2019/2020. Wnioski z kontroli przedstawione w raporcie pokazują nieprzygotowanie polskiego systemu edukacji do przyjęcia do szkoły uczniów z doświadczeniem migracji, w tym brak działań w zakresie integracji. W większości z kontrolowanych szkół „nie podjęto działań związanych z integracją, w tym międzykulturową, uczniów cudzoziemców”. Ten problem dotyczy wielu szkół w Polsce, podobnie jak i to, że zadania związane z integracją nie są ujmowane w planach wychowawczych oraz to, że mają charakter incydentalny i niezorganizowany.

Te i pozostałe wnioski raportu miały charakter alarmujący: polski system edukacji nie jest przygotowany do przyjęcia uczniów z doświadczeniem migracji. Potwierdzała ten fakt frustracja nauczycieli, z jaką Autorka publikacja spotykała się często prowadząc szkolenia i warsztaty dla rad pedagogicznych w szkołach w całym kraju. Pracownicy systemu oświaty często wskazywali między innymi takie trudności, jak:

- brak przygotowania metodycznego do pracy w wielojęzycznej klasie,
- trudności w ocenianiu i przygotowaniu uczniów z doświadczeniem migracji do egzaminów,
- komunikacja z uczniem i jego rodziną,
- realizacja procesu integracji.

Spacerownik jest odpowiedzią na ostatni ze zgłaszanych problemów. Stanowi zestaw materiałów, dzięki którym integracja może zaistnieć w klasie/szkole jako proces, a nie działanie incydentalne. Jest podpowiedzią dla tych nauczycieli, którzy poszukują inspiracji i jednocześnie zachętą do tworzenia własnych koncepcji i kart pracy, w tym w formule współpracy z uczniami.

Dla zainteresowanych

Link do raportu NIK: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf>

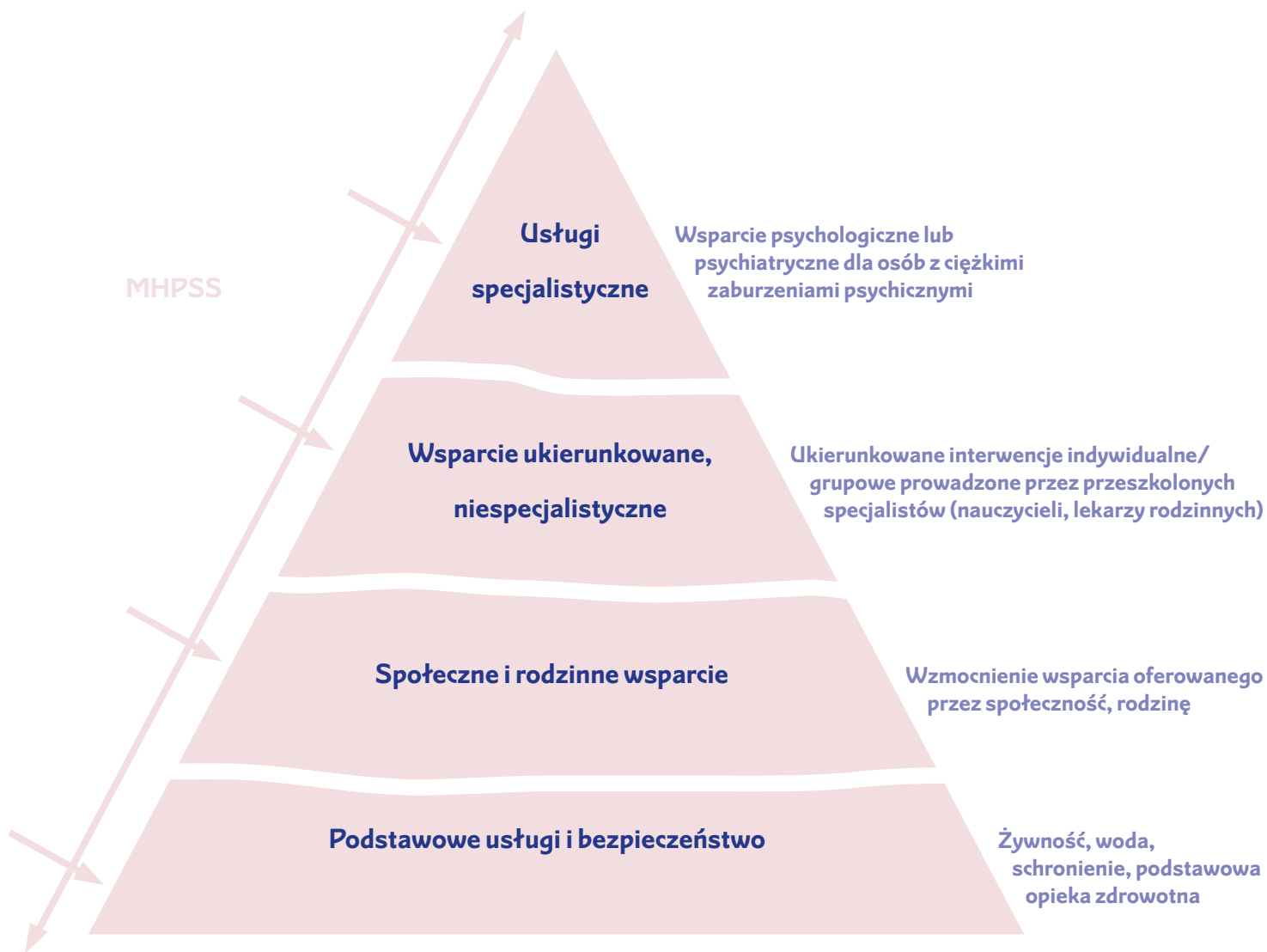
Strefa refleksji

1. Czy twoja szkoła jest przygotowana na przyjęcie uczniów cudzoziemskich?
2. Czy w twojej szkole wypracowana została koncepcja integracji? Jeśli tak, to kto brał udział w tworzeniu tej koncepcji/tego opracowania?
3. Czy wydarzenia o charakterze integracyjnym mają charakter procesowy czy incydentalny?
4. Czy jak nauczyciel/nauczycielka czujesz się przygotowany/przygotowana do facylitacji procesu integracji w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku edukacyjnym?

2. Piramida interwencji MHPSS

MHPSS (zdrowie psychiczne i wsparcie psychospołeczne) to termin używany w Wytycznych Stałego Komitetu Międzyagencyjnego (IASC) dotyczących zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych. Określa on i kategoryzuje lokalne lub zewnętrzne interwencje w zakresie zdrowia psychicznego i psychospołecznego, w tym wsparcie ludzi mające na celu ochronę i promowanie dobrego samopoczucia (dobrostanu psychospołecznego), zapobieganie chorobom psychicznym i ich leczenie. Koncepcję MHPSS przedstawia poniższa piramida interwencji.

Rys. 1. Piramida interwencji MHPSS



Źródło: Kluczowe koncepcje i najlepsze praktyki w zakresie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS) -

<https://data.unhcr.org/en/documents/details/92937>

Opracowana przez IASC koncepcja wsparcia zdrowia psychicznego dotyczy w pierwszej kolejności sytuacji kryzysowych, jednak z powodzeniem można korzystać z tej koncepcji także w warunkach nie- lub przed- kryzysowych, zwłaszcza jeśli pracujemy w środowisku osób/dzieci z doświadczeniem migracji. Doświadczenie migracji wymieniane jest często jako kontekst ryzyka, a migranci, uchodźcy i ludzie w drodze wskazywani są jako grupa zagrożona marginalizacją².

Działania obejmujące wsparcie zdrowia psychicznego ciągle wydają się niewystarczające. Konsekwencje braku wsparcia mogą być szczególnie dotkliwe w przypadku dzieci i młodzieży, ponieważ zaburzają rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny oraz mogą mieć niekorzystny wpływ na ich przyszłość, w tym na biografię edukacyjną. Dotyczy to w równym stopniu tzw. środowiska przyjmującego, a więc uczniów polskich w polskiej szkole, jak i uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Szkoła jest podmiotem, który skutecznie może podejmować działania wspierające zgodnie z podejściem socjokulturowym, społecznym i edukacyjnym. Jest do tego wsparcia zobowiązana przepisami prawa oświatowego³ i powinna to wsparcie różnicować i prowadzić procesowo (nie incydentalnie).

Z uwagi na zadania realizowane w systemie edukacji, działania szkoły (nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, asystentów międzykulturowych oraz komitetów rodzicielskich) powinny skupiać się na drugim i ewentualnie trzecim poziomie interwencji – na społecznym i rodzinnym wsparciu oraz wsparciu ukierunkowanym, niespecjalistycznym realizowanym przez przeszkolonych nauczycieli. Wsparcie w tych obszarach sprzyjać będzie budowaniu rezyliencji dzieci i młodzieży, a więc umiejętności pozytywnej adaptacji, budowania więzi społecznych oraz skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami i ze stresem o dużym nasileniu⁴.

² Zdrowie psychiczne i wsparcie psychospołeczne MINIMALNY PAKIET USŁUG (MSP), wrzesień 2021, <https://mhpssmsp.org/sites/default/files/2022-06/MHPSS%20MSP%20Field%20Test%20Version%2015.06.22%20-%20POL.pdf>, s. 12.

³ Takie zobowiązanie wprowadza m. in. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280 oraz z 2022 r. poz. 1594).

⁴ łac. *resilire* – odbić z powrotem, sprężyste odbić się

Rezyliencja jest umiejętnością, która daje jednostce ochronę – wspiera funkcjonowanie i dobrostan. Jednocześnie stwarza szansę rozwoju, zwłaszcza przy wsparciu społecznym - pomimo zewnętrznych trudności.

Uważne i przemyślane działania w zakresie wsparcia psychospołecznego i integracji mogą prowadzić do powstania relacji opartych na zaufaniu. Kluczową rolę przypisujemy w tej koncepcji osobom dorosłym, które muszą zbudować swoją wiarygodność w oczach uczestników: asystentom międzykulturowym, a więc osobom, które znają język i kulturę kraju pochodzenia dziecka oraz język i kulturę kraju pobytu/edukacji oraz nauczycielom. Poczucie bezpieczeństwa, zaufanie i wiarygodność mogą sprzyjać procesowi pogłębionej diagnozy potrzeb dziecka. Zajęcia grupowe, realizowane wspólnie w środowisku zróżnicowanym językowo i kulturowo mogą poprawić samo-poczucie każdego uczestnika dzięki zaangażowaniu w realizację zadań dostosowanych stopniem trudności do możliwości intelektualnych i psychofizycznych. Poczucie włączenia i przynależności pomoże uczestnikom odbudować poczucie sprawstwa, wzmocni więzi społeczne i zapewni poczucie zbiorowej tożsamości. Zadania zaplanowane w spacerowniku stwarzają okazję do rekreacji i zabawy, kreatywnego i aktywnego włączania się każdego uczestnika, rozwoju umiejętności społecznych, komunikacyjnych i emocjonalnych, tworzenia relacji w bezpiecznym i przewidywalnym otoczeniu nie generującym (dużej) presji (np. presji oceny szkolnej).

Dla zainteresowanych

Link do standardów, materiałów i narzędzi <https://mhpssmsp.org/en/activity/relevant-guidelines-standard-s-and-tools-support-implementation-10#page-1>

Strefa refleksji

1. Czy w twojej szkole zatrudniony jest asystent międzykulturowy?
2. Czy realizowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna także wobec uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodzin? Kto ją realizuje i w jakim języku?
3. Czy środowisko przyjmujące (nauczyciel i inni pracownicy szkoły, polscy uczniowie i ich rodzice) zostali przygotowani/są przygotowywani na przyjęcie uczniów z doświadczeniem migracji?
4. Czy jako nauczyciel/nauczycielka czujesz się przygotowany/przygotowana do pracy w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku szkolnym?

5. Przeczytaj informację poniżej i zastanów się:
- jaką wartość dla procesu integracji mają zajęcia grupowe?
 - z jakiego powodu spacerownik zachęca do... spacerów?
 - dlaczego proponujemy, aby w procesie integracji brało udział jednocześnie dwóch moderatorów: nauczyciel i asystent międzykulturowy?

Standard 15 w Minimalnych Standardach Bezpieczeństwa Dzieci w trakcie działań humanitarnych (CPMS) z 2019 r. brzmi „Group activities for child well-being” i wynika z przekonania, że:

„Zabawa i pozytywne interakcje społeczne mają kluczowe znaczenie dla społecznego, emocjonalnego, fizycznego i poznawczego rozwoju dziecka. Sytuacje kryzysowe w znacznym stopniu zakłócają możliwość zdobycia takich doświadczeń i przerywają rutynowe czynności, które dają poczucie bezpieczeństwa, normalności i przewidywalności. Prowadzenie regularnych, zorganizowanych zajęć grupowych w bezpiecznym otoczeniu może zapewnić dzieciom rutynę i stabilność, a także stwarzać okazje do zabawy, rozwijania umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz tworzenia wspierających więzi społecznych. (...) choć zajęcia czasami odbywają się w stałych przestrzeniach, to zajęcia grupowe mogą mieć także charakter mobilny i odbywać się w różnych, udostępnianych rotacyjnie miejscach.

W przeglądach dowodów naukowych dotyczących przestrzeni przyjaznych dzieciom zauważono, że samo stworzenie bezpiecznej przestrzeni może wywierać ograniczony wpływ, a kluczowe znaczenie z punktu widzenia określenia jej skuteczności wydaje się mieć charakter i intensywność zadań realizowanych przez prowadzących zajęcia oraz relacje nawiązywane między moderatorami a dziećmi”⁵.

3. Kotwice i kotwiczenie (się)

Kotwica i kotwiczenie (się) jest metaforą procesu definiowania siebie i swojej tożsamości w społeczeństwie i kulturze. W przypadku osób z doświadczeniem migracji jest to proces dopasowania do i integracji z nowym otoczeniem społecznym i środowiskiem językowo-kulturowym, w którym ważne będą zasoby osobiste (np. genetyczne, emocjonalne, rodzinne, kulturowe), rezyliencja i wsparcie społeczne, w tym także wsparcie instytucjonalne (np. w szkole). Autorka koncepcji, Aleksandra Grzymała-Kazłowska, definiuje zakotwiczenie społeczne jako

⁵ Zdrowie psychiczne i wsparcie psychospołeczne MINIMALNY PAKIET USŁUG (MSP), wrzesień 2021, <https://mhpsmsp.org/sites/default/files/2022-06/MHPSS%20MSP%20Field%20Test%20Version%2015.06.22%20-%20POL.pdf> s. 49.

„poszukiwanie przez jednostkę istotnych dla niej punktów odniesienia i oparcia, które pozwalają jej osiągnąć relatywną psychospołeczną stabilność w otaczającej ją rzeczywistości”⁶ i wyróżnia kilka typów kotwic:

- prawno-instytucjonalne (np. obywatelstwo),
- ekonomiczne (np. zasoby materialne),
- związane z określonymi miejscami (np. miejscem urodzenia),
- osobiste (jak cechy fizyczne, praktyki cielesne, indywidualne cechy i wartości),
- kulturowe (np. język),
- społeczne, o których mówi że są kluczowe (tkwiące np. w relacjach rodzinnych i przyjacielskich)⁷.

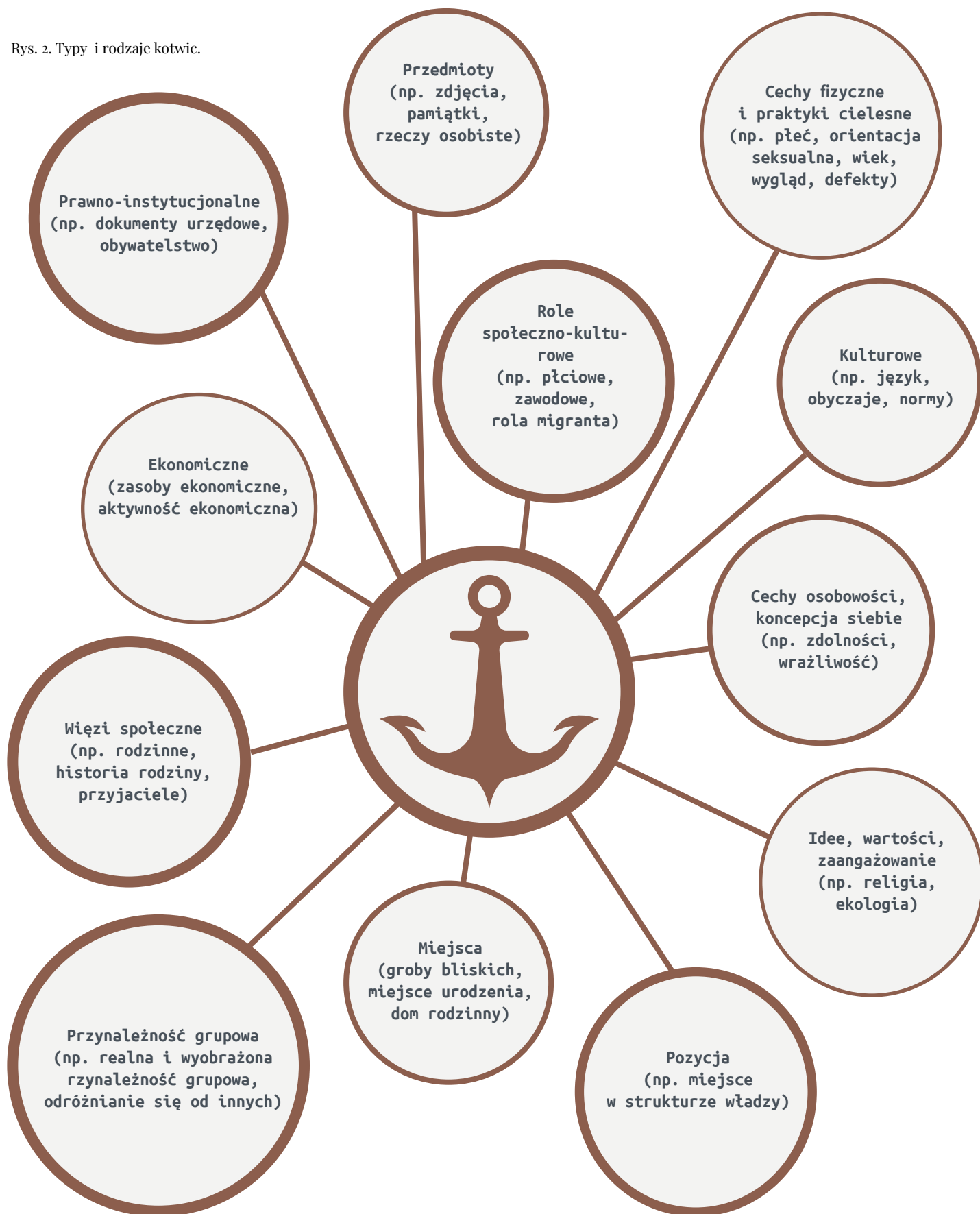
To, że wykorzystujemy znane nam kotwice, pozwala nam odnaleźć swoje „miejsce w świecie”, a „poszukiwanie zakotwiczenia jest szczególnie widoczne w sytuacji zmian i kryzysów oraz w obliczu doświadczeń granicznych, takich jak migracja międzynarodowa czy zagrażająca życiu choroba. Zakłada się, że w takich właśnie wypadkach u ludzi najbardziej uwidacznia się potrzeba osiągnięcia stabilności i dążenie do poszukiwania punktów oparcia życiowego”⁸.

⁶ Aleksandra Grzymała-Kazłowska, Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej [w:] „CMR Working Papers”, nr 64/122, maj 2013, publikacja dostępna online: https://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/10/WP_64122_2.pdf, s. 1.

⁷ Tamże, s. 1.

⁸ Tamże, s. 11.

Rys. 2. Typy i rodzaje kotwic.



Zakotwiczenie jest procesem wielowymiarowym: realizuje się w obszarze tożsamości, kulturowym, psychologicznym, emocjonalnym a nawet wyborów estetycznych. Proces przystosowania się do zmian wymaga działania, poszukiwania stabilizacji, budowania więzi społecznych. W tych działaniach osoby opierają się na zasobach osobistych, rodzinnych oraz istniejących i dostępnych im strukturach społecznych i instytucjonalnych. Takim zasobem, w pewnym okresie życia człowieka, w naturalny sposób jest szkoła. Jeśli realizuje świadomie i konsekwentnie działania integracyjne może odegrać ogromną rolę w procesie włączania dzieci i młodzieży w sieć powiązań, która buduje wspólnotę szkolną, lokalną i – w szerszej perspektywie – społeczeństwo.

Dla zainteresowanych

Link do artykułu A. Grzymały-Kazłowskiej na temat kotwic i kotwiczenia:

https://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/10/WP_64122_2.pdf

Link do artykułu Urszuli Majcher-Legawiec na temat identyfikacji społeczno-kulturowej:

<https://journals.akademicka.pl/politeja/article/view/1284>

Link do opracowania, w którym znajdziesz wyjaśnienie czym jest tożsamość lokalna i regionalna (na przykładzie województwa śląskiego):

<https://edus.ibrbs.pl/pojecie-tozsamosci-lokalnej-i-regionalnej-w-wojewodztwie-slaskim/>

Strefa refleksji

1. Przeczytaj wiersz Tadeusza Różewicza „Oblicze ojczyzny”. Poddaj refleksji jego treść w kontekście teorii kotwic/kotwiczenia. Zastanów się, jak możesz wykorzystać ten tekst (a także inne teksty literackie) w swoich działaniach na rzecz integracji.

Ojczyzna to kraj dzieciństwa
Miejsce urodzenia
To jest ta mała najbliższa
Ojczyzna
Miasto miasteczko wieś
Ulica dom podwórko
Pierwsza miłość
Las na horyzoncie
Groby

W dzieciństwie poznaje się
Kwiaty zioła zboża
Zwierzęta
Pola łąki
Słowa owoce
Ojczyzna się śmieje
Na początku ojczyzna
Jest blisko
Na wyciągnięcie ręki
Dopiero później rośnie
Krwawi
Boli

2. Przeczytaj fragment poniżej i zastanów się, w jaki sposób możesz wspierać – jako nauczyciel - tożsamość lokalną dzieci i młodzieży.

„Wśród uwarunkowań komunikacji interkulturowej wskazać należy także tożsamość społeczno-kulturową jednostki oraz stopień (nie)świadomości tej tożsamości, będący pochodną refleksyjnego bądź też bezrefleksyjnego istnienia. Mirosław Sobecki podkreśla, że uświadamianie sobie przez jednostkę wewnętrznej heterogeniczności kulturowej rozumianej jako przynależność do wielu kulturowych zbiorowości stanowi ważny czynnik ułatwiający międzykulturowe interakcje”. (...) Warto zauważyć, że poczucie identyfikacji z miejscem zamieszkania (Kraków, także region - Małopolska) jest wyższe niż poczucie bycia Polakiem i niższe niż poczucie bycia Europejczykiem czy obywatelem świata”⁹.

3. Przygotuj się do pracy w grupie zróżnicowanej językowo i kulturowo i poddaj refleksji znaczenie terminu „dziedzictwo”. Skorzystaj z mapy terminów zamieszczonej poniżej.



1. Pedagogika przygody

Pedagogika przygody, pedagogika outdoorowa, pedagogika przeżyć czy uczenie przez doświadczenie to określenia, które można traktować jako synonimy metody mającej swój początek w latach trzydziestych XX wieku. Za ojca tej metody uważany jest niemiecki pedagog Kurt Hahn (1886-1974). Koncepcję łączenia edukacji z wychowaniem Kurt Hahn oparł na obserwacji pokolenia lat dwudziestych XX wieku, które pozbawione było – zdaniem tego pedagoga – czterech cech: współodczuwania i zainteresowania sobą nawzajem, potrzeby pełnienia służby i przydatności dla innych, inicjatywy i spontaniczności oraz wzajemnej troskliwości.

⁹ Urszula Majcher-Legawiec, Identyfikacja społeczno-kulturowa oraz samoocena kompetencji ogólnych do komunikacji międzykulturowej wśród studentów obcokrajowców [w:] „Politeja” Nr 4(61), 2019, s. 207-227 <https://doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.61.12>, s. 212 i 215.

Odpowiedzią na te deficyty była koncepcja wdrażana w założonej przez K. Hahna w Salem, w Niemczech, szkole z internatem. W 1930 roku Hahn ułożył dekalog szkoły w Salem, w którym znalazły się między innymi takie zasady:

- 1. Dajcie młodym ludziom okazję do odkrycia samych siebie.**
- 2. Dbajcie o to, aby młodzi ludzie przeżyli porażkę i sukces.**
- 3. Stwarzajcie/dawajcie czas do milczenia i miejsce do zebrania.**
- 4. Ćwiczcie siłę wyobraźni, zdolności przewidywania i planowania¹⁰.**

Na pytanie jak to zrobić, K. Hahn wskazuje odpowiednie metody, w tym między innymi gry, zabawy i eksperymenty, poprzez które rozwija się kompetencje osobiste i społeczne jednostki, takie jak komunikacja, współpraca, przyjmowanie ról w grupie, analiza i dopasowanie strategii działania do zamierzonego celu. Rozwój osobisty następuje w grupie i dzięki grupie, dlatego tak ważne jest, aby zajęcia te projektowane były jako zajęcia zespołowe i poza murami szkoły. Pedagogika przygody, edukacja outdoorowa uczy nieformalnie, w sposób przemyślany i zaplanowany co do kierunku, ale nie sposobu realizacji zadania. Kształtują postawy życiowe, sprzyjają budowaniu relacji i otwartości, zapewniają możliwość uczenia się kompetencji społeczno-emocjonalnych. Wśród najważniejszych celów można wskazać:

- SKONFRONTOWANIE Z PROBLEMEM,
KONFLIKTEM,
- POMOC W ZROZUMIENIU SIEBIE I SYTUACJI,
- NABYCIE INICJATYWY I ODPOWIEDZIALNOŚCI,
POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI, GODNOŚCI,
UREALNIENIE WŁASNEJ SAMOOCENY,

¹⁰ R. Ryszka, Erlebnispädagogik – pedagogika przeżycia: doświadczenia niemieckie. Perspektywa niemiecka [w:] Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Wydawnictwo Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2012, s. 165–166.

- **NABYCIE ŚWIADOMOŚCI WŁASNEGO CIAŁA I FIZYCZNYCH MOŻLIWOŚCI,**
- **PRACA NAD WARTOŚCIAMI,**
- **UŚWIADOMIENIE SOBIE SWOJEJ ROLI I ZNACZENIA W GRUPIE,**
- **ROZWÓJ OSOBOWOŚCIOWY, NABYWANIE DOJRZAŁOŚCI¹¹.**

Elementem pedagogiki przygody jest „szansa na sukces”, nawet jeśli po drodze trzeba przeżyć porażkę. Sukces definiowany jest i przeżywany indywidualnie i w znacznym stopniu zależy od tzw. przepływu. Teoria przepływu (ang. flow) sformułowana została przez węgierskiego psychologa Mihaly’ a Csikszentmihalyi, zajmującego się badaniami nad szczęściem i kreatywnością. Uzyskanie odpowiedniego przepływu, czyli doznanie uniesienia, uskrzydlenia, “wciągnięcia” w sytuację oznacza stan uczestnika między frustracją i znudzeniem, a więc osiągnięcie odpowiedniego dla niego poziomu motywacji. Wprowadzenie uczestnika sytuacji dydaktycznej w stan przepływu jest podczas edukacji pożądane i możliwe przy zachowaniu następujących warunków:

uczestnik dostanie jasny zestaw celów i wytycznych, jasne instrukcje,

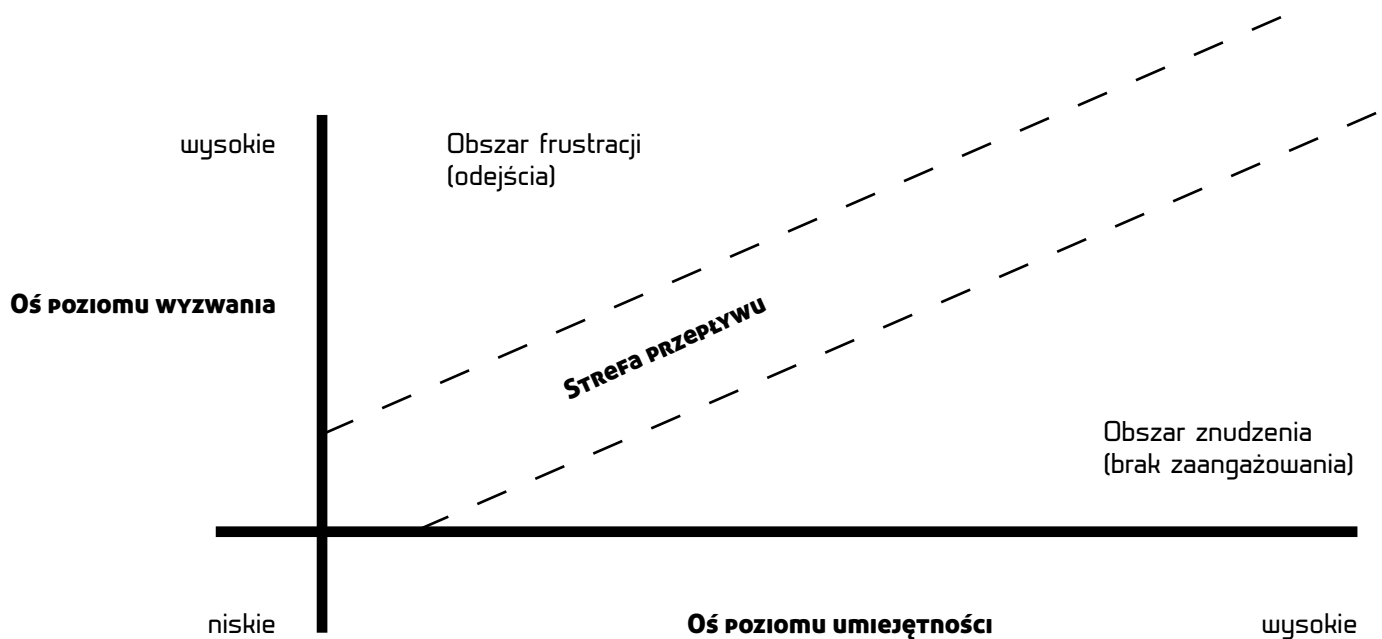
uczestnik ma pewność, że zadanie jest wykonalne (poziom trudności zadania nie przerasta jego umiejętności),

¹¹ Tamże, s. 166.

zadanie zapewnia uczestnikowi natychmiastową informację zwrotną (wykonanie zadania może być nagrodą samą w sobie)¹².

Stan przepływu - flow - pojawia się, gdy uczestnik znajdzie się między stanem frustracji i znużenia w określonym przedziale czasu.

Rys. 3. Stan przepływu (flow) w sytuacji dydaktycznej.



Źródło: Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). Flow: the psychology of optimal experience, New York: Harper Collins. S. 74.

¹² P. Tkaczyk, Grywalizacja, Gliwice 2012 s. 52-54.

Dla zainteresowanych

Link do artykułu Urszuli Majcher-Legawiec na temat gry miejskiej „Gra miejska, czyli innowacja pedagogiczna na lekcjach języka polskiego jako obcego i drugiego”

https://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2018/02/www_gazeta_2017.pdf

Link do artykułu Ewy Palamer-Kabacińskiej „Pedagogika przygody – uczenie się bycia razem, uczenie się wspólnego działania”

<https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/127/kie12705.pdf>

Strefa refleksji

1. Czy umiesz zaplanować zadanie/kartę pracy dla zróżnicowanej językowo i kulturowo grupy uczniów tak, aby zapewnić flow?
2. Czy posługując się językiem polskim w grupie uczniów o niepełnych kompetencjach językowych formułujesz komunikaty w sposób dostępny?
3. Czy znasz takie formy edukacji outdoorowej, jak gra miejska, spacer edukacyjny, lekcja muzealna?
4. Czy po realizacji zadań w terenie znajdujesz czas na ich ewaluację, podsumowanie i refleksję?
5. Czy dopuszczasz uczestników sytuacji dydaktycznej do jej aktywnego współtworzenia, nawet wtedy, kiedy „wywracają” twój plan?
6. Przeczytaj poniższy tekst i zastanów się, jaka jest twoja rola w działaniach grupy inspirowanych spacerownikiem.

Współtworzenie jest formą partycypacji. Istotą współtworzenia jest zaangażowanie ludzi w podejmowanie decyzji w związku z realizowanymi działaniami. To podróż między znanym a nieznanym. Dlaczego warto współtworzyć? Oto niektóre korzyści:

- **włączenie grup i osób, które są pomijane w dialogu społecznym (nie mają głosu),**
- **dzielenie się odpowiedzialnością za poszczególne fazy procesu i w rezultacie zwiększenie motywacji i zaangażowania każdego, kto bierze udział,**
- **dotarcie do wielu perspektyw i punktów widzenia,**
- **sieciowanie i dzielenie się informacjami,**
- **uzyskanie wpływu, co zapewnia między innymi większą satysfakcję z udziału w działaniu.**

Kluczowym graczem w procesie współtworzenia jest facylitator. Ma istotne zadania podczas całego procesu, musi wybrać uczestników projektu, zagwarantować zbudowanie drużyny, wspierać dyskusje, być informowanym o wszystkich działaniach i wynikach, kierować konfliktami, jeżeli jest to konieczne, oraz codziennymi działaniami procesu. Ponadto, musi być przygotowany do zarządzania zespołem i powinien rozumieć oraz praktykować pewne postawy. Jest także odpowiedzialny za tworzenie dobrych relacji. W budowaniu relacji:

- **pamiętaj o podstawowych kwestiach: bądź kulturalny, uśmiechnięty, zrelaksowany,**
- **zwracaj się do uczestników po imieniu (zapamiętaj ich imiona!), bądź otwarty, uważnie słuchaj innych,**
- **określ wspólny grunt, aby pomóc w stworzeniu relacji, zastosuj rozmowę towarzyską, żeby dowiedzieć się czy macie coś wspólnego (większość lubi rozmawiać na swój temat, a im większe i bardziej szczerze zainteresowanie okazujesz, tym bardziej prawdopodobne, że osoba się otworzy),**
- **stosuj pytania otwarte, postaraj się odkryć drugą osobę (nawet wspólna frustracja podczas stania w korku może zbliżyć cię do kogoś),**
- **stwórz nowe, wspólne doświadczenia - okazją może być wspólna praca nad określeniem problemów, potem ich rozwiązywaniem (i rozwiązaniem) może pomóc w budowaniu więzi,**
- **bądź empatyczny, staraj się zrozumieć innych i spróbuj popatrzeć na sprawy z ich perspektywy oraz rozpoznać ich emocje,**
- **staraj się rozpoznać wyjątkowość każdej osoby: każdy uczestnik ma znaczenie, docenienie uczestnika ma wpływ na jego zaangażowanie w działania,**
- **nie wymuszaj zaangażowania - ważne jest, żeby pozwolić ludziom być czasami mniej zaangażowanymi, ponieważ są różne typy osobowości i nie wszyscy mają zdolność do równego uczestnictwa przez cały czas (facylitator musi pozwolić uczestnikom odpocząć),**
- **pamiętaj, że droga jest często ważniejsza niż cel i że “sharing is caring”.**

5. Szkoła inkluzyjna, szkoła otwarta

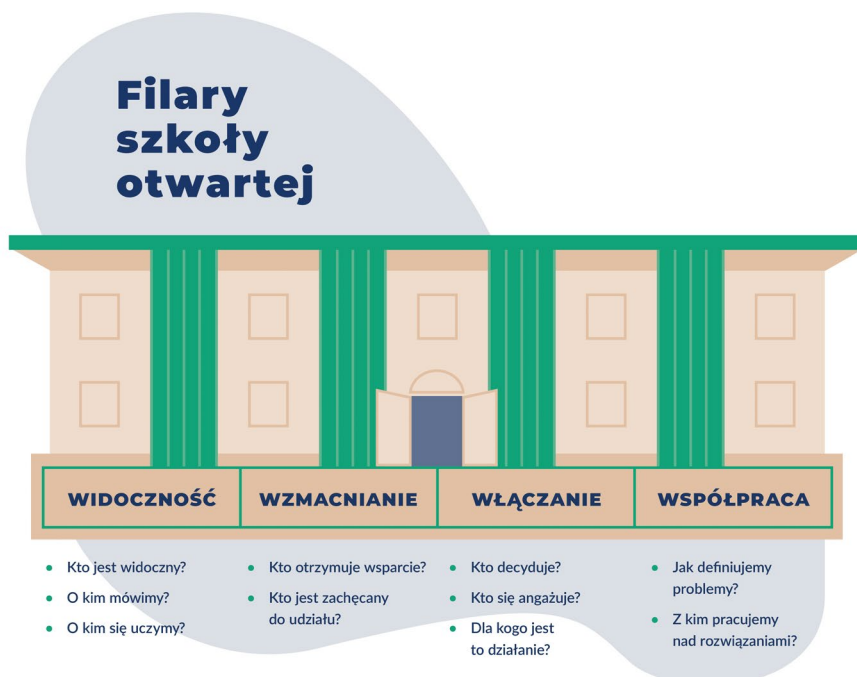
Pojęcie inkluzja rozumiemy tutaj szerzej niż integracja. Słowo będące spolszczeniem angielskiego terminu inclusion, może zostać zastąpione dużo czytelniejszym odpowiednikiem "włączanie". Zarówno integracja, jak i inkluzja w zróżnicowanym językowo i kulturowo środowisku edukacyjnym, rozpatrywane na gruncie społecznym, będą mieć kierunek przeciwny do procesów marginalizacji, której skutkiem jest wykluczenie społeczne. Te dwa przeciwstawne wektory (włączenie vs. wykluczenie) decydują o specyfice pracy w szkole niejednorodnej kulturowo i wielojęzycznej oraz wyznaczają jej nową perspektywę. Jest to z jednej strony perspektywa dostosowania, z drugiej - rozwoju. Ignorowanie tej specyfiki jest zagrożeniem nie tylko dla celów każdej szkoły i indywidualnych karier edukacyjnych. Mechanizmy inkluzji przeciwdziałają zjawisku marginalizacji i są zdecydowanie czymś więcej niż działaniem obejmującym dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym. Są koniecznością wynikającą z interesów społeczności lokalnych i ponadlokalnych, krajów czy wreszcie świata.

Inkluzja jest procesem oddolnym. O tym, czy tworzymy wspólnotę, społeczność inkluzyjną decyduje każdy jej członek prezentując postawę otwartą, zauważając różnorodność i jej potencjał, tworząc autentyczne relacje w atmosferze akceptacji różnic i różnorodności. Inkluzja może być wspierana instytucjonalnie – wtedy mówimy, że realizowany jest proces integracji.

Centrum Edukacji Obywatelskiej tak mówi o inkluzji w szkole: „edukacja włączająca to taka, która **zauważa różnorodność**, czyli różnice i podobieństwa pomiędzy grupami i jednostkami, a także **aktywnie z nimi pracuje**”¹³. Swoją koncepcję szkoły otwartej opiera na czterech filarach.

Rys. 4. Cztery filary szkoły otwartej.

Źródło: <https://uczotwartosci.ceo.org.pl/tematy/edukacja-wlaczajaca>



¹³ <https://uczotwartosci.ceo.org.pl/tematy/edukacja-wlaczajaca/>

Dla zainteresowanych

Więcej informacji na temat każdego filaru w koncepcji szkoły otwartej CEO oraz materiały wspierające działania dla nauczycieli i dyrektorów znajdziesz tutaj:

<https://uczotwartosci.ceo.org.pl/tematy/edukacja-wlaczajaca/>

Strefa refleksji

1. Czy twoja szkoła zapewnia widoczność wszystkim grupom/osobom i podkreśla obecność danej grupy w środowisku szkolnym?
2. Czy twoja szkoła docenia różnorodność oraz stwarza bezpieczne warunki do prezentowania każdej kultury, używania każdego języka, praktykowania każdej religii i zaznaczania ważnych aspektów tożsamości każdego ucznia?
3. Czy twoja szkoła wzmacnia kompetencje i daje szansę poczucia skuteczności oraz swojej wartości każdemu uczniowi bez względu np. na pochodzenie?
4. Czy w rytuałach szkolnych i codziennych praktykach bierzecie w szkole pod uwagę perspektywę różnych grup?
5. Czy stosujecie podejście „pracujemy z grupą nad włączaniem” a nie podejście „działamy, aby włączyć grupy mniejszościowe”?
6. Przeczytaj uwagi na temat przestrzeni i zastanów się, co możesz wykorzystać w swojej pracy w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku edukacyjnym.

PROJEKTOWANIE OTOCZENIA

Pierwszym krokiem procesu jest wybór właściwego otoczenia, w którym grupa będzie pracowała razem. Jeśli jest to przestrzeń fizyczna w szkole, to powinna być świadomie zaaranżowana. Tego rodzaju wpływu nie mamy, jeśli realizujemy zajęcia w przestrzeni miejskiej. Zawsze elementem wspierającym jest dobra atmosfera – przestrzeń mentalna, psychologiczna. Bezpieczna przestrzeń i dobra atmosfera wspierają kreatywność. Dodatkowo niektóre zajęcia grupowe (tzw. rytuały) mogą być wprowadzone tak, aby ukształtować symboliczną przestrzeń, rozwijać autentyczne rozmowy i bezpieczne otoczenie do dyskusji czy generować pomysły.

Otoczenie fizyczne i psychologiczne wspiera kreatywność: przestrzeń, w jaką wchodzi ludzie, kształtuje ich doświadczenia, ma wpływ na ich czynności, poziom zaangażowania i zaufanie. Kreatywne i bezpieczne przestrzenie sprzyjają tworzeniu się więzi towarzyskich, zapewniają płynną komunikację i angażują uczestników. Podczas tworzenia bezpiecznego i kreatywnego otoczenia zwrócić należy uwagę na fizyczne i symboliczne elementy przestrzeni i stworzenie rytuałów zespołowych, żeby zapewnić odpowiednią atmosferę.

PROJEKTOWANIE PRZESTRZENI FIZYCZNEJ

Właściwie przygotowane pomieszczenia „zapraszają” i sprzyjają interakcjom społecznym. Są spokojne, jasne, przestrzenne, rozsądnie i funkcjonalnie umeblowane, nie rozprasza.

Przestrzeń powinna być świadomie aranżowana. Na przykład ustawienie krzesel w koło to schemat łatwy w zastosowaniu, który eliminuje hierarchię. Sprzyja zaangażowaniu i uczestnictwu, sprawia, że każdy jest widoczny, co pogłębia relacje. Kształt koła jest demokratyczny, daje ludziom jednakową szansę podjęcia tematu, jeżeli tylko się zdecydują.

Inne ważne czynniki kreatywnego otoczenia to: łatwość (re)aranżowana zgodnie z aktualnymi potrzebami uczestników spotkania, wyposażenie w multimedia, otwarte strefy współpracy, strefy relaksu. Te obszary dostarczają inspiracji do pracy, łączą pracę i zabawę.

Większą kreatywność zapewnią pomieszczenia umożliwiające zarówno interakcje społeczne, pracę w grupie, jak i miejsca do własnej pracy.

O komforcie użytkowników decydują też takie elementy, jak łatwy dostęp do toalet, kuchni, stref wypoczynku i innych miejsc zachęcających do spotykania się z ludźmi. To pozwala rozmawiać poza głównym nurtem działań i lepiej się poznać.

Sposobem na stworzenie przestrzeni kreatywnej jest np. rozwieszenie plakatów z cytatami sławnych ludzi. To sprzyja kreatywności, może pomóc przełamać lody i nasunąć tematy, o których uczestnicy chcieliby porozmawiać. O doborze cytatów może też zdecydować grupa.

W przestrzeni można też zaplanować miejsca (np. puste plansze, kartki papieru, półki, haczyki na ścianie), które treścią zapełnią uczestnicy: mogą to być cytaty, refleksje, fotografie, przedmioty o symbolicznym lub/i osobistym znaczeniu.

Elementem dającym poczucie bezpieczeństwa i komfortu oraz konkretyzującym przestrzeń symboliczną może być umowa społeczna – kontrakt stworzony przez uczestników i zaakceptowany przez wszystkich. Takie działanie pozwala uzgodnić reguły gry, np. zasady, standardy komunikacji itp.

W przestrzeni projektu społecznego dla uczestników z wielu kultur i religii należy zrezygnować z wyraźnych deklaracji religijnych/światopoglądowych (krzyż na ścianie, portret przywódcy duchowego itp.) oraz - w zależności od rozpoznanych potrzeb - zapewnić np. miejsce do modlitwy.

Doświadczenie każdego otoczenia jest także doświadczeniem kulturowym i psychologicznym. Wrażliwe międzykulturowo zaaranżowanie przestrzeni, w tym świadome użycie elementów mogących mieć znaczenie kulturowe, religijne czy symboliczne (symboli, obrazów, kolorów, aranżacji mebli) w otoczeniu pozwala na stworzenie atmosfery bezpieczeństwa.

Warto ustalić także język komunikacji i strategię postępowania w sytuacji, kiedy uczestnicy nie rozumieją procesu (np. sygnały informujące o kryzysie w komunikacji, osoby wspierające – pośredników językowo-kulturowych).

Elementem wspierającym dobrą komunikację mogą być materiały przygotowane wcześniej i rozdane uczestnikom przed kolejnym spotkaniem, dzięki czemu będą oni mieli możliwość zapoznania się np. z tematem, ważnym słownictwem itp.

Warto zaplanować rytuały grupowe: rytuał to sekwencja czynności przypisanych do grupy i miejsca, działania symboliczne. Rytuały są wartością grupy i mają duże znaczenie w procesie budowania zespołu. Pozwalają regulować zachowania, sprzyjają szybkiemu rozpoznaniu sytuacji, angażują i budują poczucie wspólnoty. Mogą dotyczyć przestrzeni fizycznej (np. dopasowanie przestrzeni do zadania), komfortu uczestników (np. sposób sygnalizowania zmęczenia, czas pracy – czas relaksu), budowania relacji (witanie się, upewnianie się czy wszystko jest w porządku, czy wszyscy akceptują aktywność, zachowanie itp.). Rytuały mają moc wspólnototwórczą, pomagają budować zespół.

„Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe”

1. Co znajdziesz w środku?

Spacerownik składa się z 43 kart pracy zaprojektowanych koncepcyjnie i graficznie oraz 15 kart pustych, które mogą zostać zaprojektowane przez uczestników procesu integracji w dowolny sposób. Do decyzji uczestników pozostawiono także stronę tytułową (treść i opracowanie graficzne).

2. Dlaczego strony nie są ponumerowane?

Karty nie są numerowane, ponieważ każdy uczestnik i każda grupa może pracować z kartami decydując samodzielnie, która z nich będzie pierwsza, która kolejna. W ten sposób powstanie unikalny, spersonalizowany zestaw kart – indywidualne lub grupowe portfolio językowo-kulturowe. Można do niego włączyć albo wszystkie, albo tylko wybrane karty. Można je wzbogacić o karty zaprojektowane według koncepcji uczestników. Karty stanowią własność uczestnika, dlatego można po nich pisać, rysować, malować itp.

3. Czym różni się spacerownik od szkolnych kart pracy albo zeszytu ćwiczeń?

W pracy ze spacerownikiem celem nie powinno być „wypełnienie wszystkich kart”, „zrobienie wszystkich poleceń” czy ściśle dostosowanie się do instrukcji. Każda karta może ulec kreatywnemu przetworzeniu, może zostać potraktowana jedynie jako inspiracja, może stanowić punkt wyjścia do innych działań z pola sztuki (z inspiracji kartami mogą powstać spektakle, piosenki, zdjęcia, wystawy, rysunki, filmy, rebusy, układy taneczne i statyczne, dekoracje w klasie) oraz akcje społeczne, działania w przestrzeni publicznej, happeningi i performance obywatelskie. Karta, która „nie pasuje” do grupy, do realizowanego procesu integracji, do dynamiki sytuacji i kierunku działania może... zostać wykluczona z puli kart :)

Karty składające się na publikację dają szansę na:

- **wyście poza mury szkoły (ale niekoniecznie i nie zawsze),**
- **działanie w przestrzeni miejskiej, nasyconej artefaktami kulturowymi, cywilizacyjnymi,**
- **znalezienie się w sytuacji, która wymaga działania,**
- **doświadczenie bodźców realnych i nieprzewidywalnych,**
- **uruchomienie wielu zmysłów,**
- **zakończenie pracy podsumowaniem i refleksją (np. po spacerze, już w sali szkolnej),**
- **współtworzenie i inicjatywę uczestników,**
- **wybór sposobu realizacji zadania,**
- **zaprojektowanie własnego zadania,**
- **budowanie relacji w grupie i podkreślenia znaczenia każdego uczestnika,**
- **komunikacji pozawerbalnej i ekspresji artystycznej, twórczej,**
- **budowanie i wzmacnianie autonomii (ucznia, nauczyciela asystenta międzykulturowego).**

Karty odwołują się do uniwersalnych wartości i miejsc wspólnych wielu kultur, aktywizują, stanowią inspirację, a nie zobowiązanie oraz określają kierunek działania, a nie sposób jego realizacji.

4. Jakiego rodzaju karty znajdują się w spacerowniku?

Każda karta jest kartą pracy. Kierunek działań został zasugerowany przez Autorkę, jednak nie narzuca ona żadnego protokołu metodycznego: użytkownik karty sam decyduje o sposobie jej wykorzystania, w tym także o tym, w jakim języku będzie robił notatki, czy będą to notatki zapisane, czy narysowane lub też czy na karcie zostanie coś np. naklejone. Każda karta zawiera miejsce do kreatywnego przetworzenia zgodnie z preferencjami, możliwościami i zdolnościami użytkownika.

Spacerownik zawiera karty, które realizują często kilka funkcji jednocześnie, a wśród nich jedną funkcję prymarną, jak na przykład:

zapewniają widoczność wszystkim grupom/osobom oraz podkreślają ich obecność w środowisku szkolnym – szczególnie zadbano o widoczność osób, dla których język polski nie jest pierwszym językiem ojczystym, a kultura polska nie jest pierwszą kulturą,

stwarzają możliwość każdemu uczestnikowi do zaprezentowania swoich działań w dowolnym języku, z uwzględnieniem ważnych dla niego elementów kultury, religii i tożsamości, także w sposób pozawerbalny,

wzmacniają kompetencje językowe/komunikacyjne i kulturowe oraz obywatelskie każdego uczestnika, bez względu na pochodzenie, pierwszy język i pierwszą kulturę,

pozwalają wziąć pod uwagę perspektywę wielu grup i wielu uczestników, poznać ich potrzeby i zmapować wędrówki (doświadczenia) uczestników (mają potencjał diagnostyczny),

wprowadzają elementy edukacji lokalnej i/lub regionalnej,

rozwijają kompetencje obywatelskie i wrażliwość społeczną,

oswajają tabu i trudne emocje oraz wspomnienia,

prezentują podejście „pracujemy z grupą i w grupie nad włączaniem”.

To, jakie funkcje zostaną zaktualizowane w konkretnym przypadku zależy od kreatywności uczestników zajęć i facylitatorów, a także od potencjału miejsca oraz doświadczeń i skojarzeń osób korzystających z karty.

Karty puste są zaproszeniem do realizacji własnego projektu – indywidualnego lub grupowego. W trakcie generowania pomysłów nacisk należy raczej położyć na ilość niż jakość pomysłów. Skupienie na ilości, a nie jakości, pobudza wolność i kreatywność, uczestnicy pozostają otwarci na

nowe pomysły. Podczas warsztatów nie są one poddawane ocenie – uczestnicy powinni czuć się swobodnie, żeby dzielić się swoimi pomysłami. Warsztaty mogą być idealną szansą na zbliżenie się uczestników.

Rys. 5. Wybrane karty i ich primarne funkcje.

Miejsce tabu – miejsce nie dla każdego

1. Dlaczego to jest miejsce nie dla każdego?
2. Czy to miejsce jest tajemnicze?
3. A może niebezpieczne?
4. Jakie emocje wiążą się z tym miejscem?
5. Opisz to miejsce albo je narysuj.
6. Czy lubisz to miejsce?
7. A może to miejsce budzi strach?

Ad 1.

Ad 2.

Ad 3.

Ad 4.

Ad 5.

Ad 6.

Ad 7.

Miejsce, którego nie lubisz/którego się boisz

Opisz to miejsce albo je narysuj.

CZY TO MIEJSCE JEST NIEBEZPIECZNE?

A MOŻE JEST BRZYDKIE?

JAKIE NEGATYWNE EMOCJE WIĄŻĄ SIĘ Z TYM MIEJSCEM?

Karty oswajające tabu i trudne emocje

Moja dzielnica z lotu ptaka (a może drona?)

Jak myślisz, kto mieszka w Twoim mieście, Twojej dzielnicy?

Jakimi językami posługują się te osoby?

Co lubią jeść, co robią w wolnym czasie, jakie obchodzą święta?

Czy znasz swoich sąsiadów?

Czy wiesz, skąd pochodzą?

Dlaczego mieszkają w Twojej dzielnicy/Twoim mieście?

Języki wokół nas

Zabierz spacer po okolicy i poszukaj napisów w innych językach niż polski. Zapiszcie spotkane słowa.

Karty zapewniające widoczność ludzi, kultur i języków

W swojej szkole i na swoim osiedlu zrób audyt miejsc dostępnych dla osób z niepełnosprawnością.

Zrób listę miejsc dostępnych i niedostępnych.

Co decyduje o tym, że jakieś miejsce jest dostępne, a inne nie? Jak można to zmienić? Zaplanuj z koleżankami i kolegami te zmiany.

Porozmawiaj z drugą osobą o jej życiu doświadczeniach, podróżach, wspomnieniach, kulturze i języku, o szkole...

Zrób notatki, a potem spróbuj na ich podstawie napisać wiersz.

To trudne zadanie – możesz poprosić o pomoc nauczycielkę albo asystentkę międzykulturową.

Karty rozwijające kompetencje obywatelskie i wrażliwość społeczną

JĘZYKI WOKÓŁ MNIE

Urodziłem się / urodziłam się w

w miejscowości / w mieście

Pierwszy język, który usłyszałam / usłyszałem jako dziecko to był język

Moja mama mówi do mnie po

Mój tata mówi do mnie po

W domu mówimy po

W szkole uczę się po

W grafie wpisz rzeczy, które są dla Ciebie ważne. Mogą one dotyczyć kultury kraju, z którego pochodzisz, języka, szkoły, czasu wolnego, zainteresowań, relacji z ludźmi...

miejsce na Twoje listę

Karty pozwalające poznać potrzeby uczestników, zmapować doświadczenia (diagnostyczne)

5. Czy da się „złe zrobić” kartę?

Nie ma takiej możliwości. Karty nie są narzędziem oceny wiedzy ani jakichkolwiek umiejętności uczestnika procesu. Udział nauczyciela i asystenta międzykulturowego w pracy ze spacerownikiem polega na tym, że osoby te facylitują proces, nie oceniają i nie decydują za uczestników o strategiach działania i sposobie realizacji pomysłów. Uczestnicy mają prawo przetwarzać treści karty i traktować je jako inspirację. Jedynym obowiązkiem pracujących z kartami jest okazać szacunek każdej osobie w grupie, stosować język włączający i wrażliwy oraz dbać o dobrą atmosferę i bezpieczeństwo własne i innych. Każda karta jest zaproszeniem do współtworzenia – spełni swoją rolę, jeśli pracujący z kartą poczuje się współautorem treści i nie ograniczy swoich działań do „wypełnienia” karty.

6. Jaka jest rola osób dorosłych w pracy ze spacerownikiem?

Osoby dorosłe dbają o bezpieczeństwo uczestników oraz inspirują do kreatywnego działania. Są facylitatorami, mentorami procesu. Nie mają patentu na rację i powinny szanować mądrość grupy, a także wspierać uczestników procesu w działaniu np. otwarcie i życzliwie analizując zgłaszane pomysły, pomagając w logistyce podejmowanych działań.

W ramach facylitacji powinny zaplanować podsumowanie działań i refleksję po każdej aktywności grupy. Szczególnym zadaniem asystenta międzykulturowego jest pełnienie roli mediatora języko-kulturowego. Zaznaczyć należy, że asystent międzykulturowy wspiera wszystkich uczestników w grupie, zarówno dzieci polskie, tworzące tzw. środowisko przyjmujące, jak i dzieci z doświadczeniem migracyjnym/uchodźczym.

Szczególnie ważne jest kształtowanie odpowiednich postaw, wrażliwości międzykulturowej i umiejętności komunikowania się w sytuacji niepełnej znajomości języka, w którym realizowane są działania. Osoby dorosłe mogą też inspirować uczestników do sięgania po inne – pozawerbalne – formy wyrazu.

Rolą osób dorosłych jest „zapalać” do działania. Dlatego w tym miejscu chcemy podkreślić, że osoba, która ma „zapalić” sama musi „płonąć”. Podkreślamy więc, jak ważne jest autentyczne zaangażowanie osób dorosłych w proces. Dotyczy to także komunikacji poza- albo nawet przedwerbalnej, którą można nazwać „zarażaniem”. „Wystraszony gąsior, który na widok niebezpieczeństwa krzykiem podrywa stado do lotu, nie tyle mu komunikuje, co zobaczył, ile raczej zaraża je swoim przestraszaniem”¹⁴. Rolą osób dorosłych jest więc „zarażanie” grupy pozytywną energią, chęcią do działania, optymizmem, wiarą w sprawczość jednostkową i zespołową oraz w sens działania.

7. Karta z mapą świata – inspiracja metodyczna

Jak już wielokrotnie podkreślano, karty zaplanowane zostały jako materiał inspirujący i nie przypisano im żadnego protokołu metodycznego. Sposób ich wykorzystania zależy od wielu czynników, w tym na przykład wieku ucznia, kreatywności użytkowników (uczniów, nauczycieli i asystentów międzykulturowych), ich kompetencji i umiejętności, także możliwości, doświadczeń i skojarzeń, znajomości języka polskiego i innych języków, poziomu zróżnicowania kulturowego i językowego grupy, dostępności innych materiałów (np. plastycznych), potencjału miejsca, kultury organizacyjnej szkoły itp. itd.

Poniżej zamieszczamy kartę, która łączy – podobnie jak wszystkie inne – kilka funkcji. Jest kartą, dzięki której można:

przeprowadzić elementy diagnozy grupy.

zapewnić widoczność wszystkim uczestnikom zajęć.

zmapować wędrówki (doświadczenia) uczestników zajęć.

określić miejsca wspólne grupy.

rozwijać wrażliwość społeczną.

określić np. miejsce urodzenia jako kotwicę.

zainspirować uczestników do mówienia o swoim kraju, wybranym miejscu, domu.

¹⁴ Lew Wygocki, „Wybrane prace psychologiczne” str. 159-488, PWN, Warszawa 1971, tekst dostępny na stronie <https://www.marxists.org/polski/wygocki/1934/myslenie-i-mowa/index.htm>

osobach, kulturze,
wprowadzić elementy edukacji lokalnej/regionalnej/globalnej.
zainspirować do mówienia o miejscach ważnych, do przygotowania prezentacji,
uzupełnić kartę (w wersji powiększonej i umieszczonej np. na ścianie w klasie) zdjęciami,
uzupełnić informacją o kompetencjach językowych uczestników zajęć,
zaplanować grupową podróż po krajach, w których grupa - dzięki jej poszczególnym członkom -
bez problemu będzie się porozumiewać,
zdigitalizować kartę np. tworząc warstwę na mapach google i dając dostęp do edycji wszystkim
uczestnikom, którzy będą mogli umieszczać tam znaczniki, wizytówki, zdjęcia itp. itd.,
osiągnąć jeszcze inne cele podążając za dynamiką grupy i jej kreatywnością oraz potrzebami.

1 Na mapie świata narysuj **niebieską** kropkę w miejscu, gdzie się urodziłeś/urodziłaś.

Jaki to kraj? Jak nazywa się to miejsce?

2 Na **zielono** zaznacz miejsca, w których byłeś/byłaś. Duże miasta i małe miejscowości.

3 Narysuj **czerwone** serce w krajach, w których mieszkają ludzie, których kochasz.

4 Narysuj **żółtą** kropkę w miejscu, gdzie teraz mieszkasz.

Jaki to kraj? Jak nazywa się to miejsce?



Odkrywanie przez grupę kontekstów geograficzno-kulturowych znanych indywidualnym uczestnikom, z którymi realizujemy projekt, może pomóc w lepszym zrozumieniu ich potrzeb. Ważne jest, żeby w tej fazie zaangażować wszystkich uczestników, ponieważ ludzie są ekspertami swojego życia i posiadają unikalne doświadczenie. Karta odkrywająca wędrówkę uczestnika, jego doświadczenia kulturowe, pozwala dotrzeć uważnej osobie dorosłej do (ukrytych) potrzeb, marzeń a czasami i aspiracji uczestnika. Pozwala użytkownikom ukazać ich świat, ich drogę i zaprosić do refleksji na temat doświadczeń związanych z wędrówką, kontaktem z różnymi kulturami, językami. Może stanowić także pretekst do rozmowy o marzeniach na temat przyszłości.

Doświadczenia uczestnika można przedstawić także w postaci wędrówki na osi czasu. To jeden z podstawowych sposobów zrozumienia z jakimi czynnikami warunkującymi doświadczenie mógł mieć uczestnik. To też pewnego rodzaju pomoc metodyczna, pozwalająca oznaczyć doświadczenia i potrzeby wspólne dla uczestników projektu. Mogą one być połączone z wywiadami z uczestnikami lub przygotowanymi przez nich prezentacjami. Prezentowana karta to także dobry punkt wyjścia do pracy z innymi kartami, np. karty z działaniem uczącym uważnego słuchania i transformacji narracji w formę poetycką (to, oczywiście, tylko sugestia).

Rozważania na temat miejsca urodzenia jako miejsca wyjątkowego, kotwicy na całe życie, można uzupełnić lekturą fragmentów powieści Antoniego Libery „Madame” (wątek tęsknoty do miejsca urodzenia, miejsce urodzenia jako determinanta życia człowieka¹⁵), słuchaniem i analizą tekstu piosenki Andrzeja Sikorowskiego i Michała Hochmana „Wędrówka”

(dostępna tutaj: https://www.youtube.com/watch?v=qDWoGzBB4_s).

¹⁵ W wydaniu wydawnictwa ZNAK z 2008 roku np. s. 145 i fragment wiersza „Ren” Horderlina, do którego czytelnik znajdzie nawiązania w dalszej części powieści, tu. s. 185, s. 219, s. 387-378 i inne.

Moja Wędrownia

słowa Andrzej Sikorowski, muzyka: Adam Abramek

A może po prostu jest tak
Że moją ojczyznę jest świat
I wszędzie mój dom i obczyzna
I na tym polega ojczyzna

Urodziłem się – nad Irtyszem*
Na Syberii zaczęło się - wszystko
Pewnie biograf kiedyś gdzieś napisze
Że niemieckie nasze nazwisko

Przytuliła mnie - potem Polska
W jej języku my - ślę i śpiewam
Ale nagle przy - szło się rozstać
Gruchnął piorun z jasnego nieba

A może po prostu jest tak
Że moją ojczyznę jest świat
I wszędzie mój dom i obczyzna
I na tym polega ojczyzna

A może po prostu jest tak
Że moją ojczyznę jest świat
I żadnych nie trzeba paszportów
By nocą zwinąć do portu - pod wiatr

Na walizce se - tki nalepek
I adresów pę - katy notes
A przede mną już - tylko jesień
Za plecami - ileś tam wiosen

Lecz do losu nie - mam urazy
Słowa skargi za - nic nie powiem
W końcu umiem - kochać i marzyc
I czasami płakać jak człowiek

A może po prostu jest tak
Że moją ojczyznę jest świat
I wszędzie mój dom i obczyzna
I na tym polega ojczyzna

A może po prostu jest tak
Że moją ojczyznę jest świat
I żadnych nie trzeba paszportów
By nocą zwinąć do portu

A może to wszystko się śni
I wszędzie otwarte są drzwi
I zawsze przy stole ktoś czeka
I wciąż wypatruje z daleka - przez łąki

8. Ewaluacja, podsumowanie i refleksja jako element pracy ze spacerownikiem

Ewaluacja nie jest formą oceniania pracy grupy. Ewaluacja, jak każdy wcześniejszy etap, powinna także być współtworzona przez zespół. Spotkania ewaluacyjne służą dzieleniu się spostrzeżeniami i doświadczeniami. Tego rodzaju działania są ważne z punktu widzenia identyfikacji zespołu z działaniem, przyjęcia odpowiedzialności za jego rezultaty i przebieg/realizację. W perspektywie dłuższej pracy z zespołem – procesu integracji - ważne jest też zapisanie wniosków z takiego spotkania.

Karta „Strefa doświadczeń, refleksji i autonomii” została zaprojektowana jako karta do wykorzystania podczas ewaluacji. Można po nią sięgać wielokrotnie, np. po każdym spacerze/pracy z konkretną kartą lub sekwencyjnie, okresowo – w zależności od potrzeb.

Elementem ewaluacji mogą być też sprawozdania grupy/jednostek z działań (ustne lub pisemne). Celem sprawozdania jest dzielenie się doświadczeniami i ocenienie procesu rozwoju, określenie, co miało miejsce, co było dobre, a co powinno być ulepszone. Wnioski z takiego spotkania należy wykorzystać w przyszłych działaniach oraz stworzyć bazę dobrych praktyk, żeby nie powielać błędów (może to być zadanie uczestników lub facylitatorów).

Mapa współtworzenia ex post pozwoli zidentyfikować kluczowe wydarzenia i decyzje, które prowadziły zespół przez pracę ze spacerownikiem lub pojedynczą kartą. Pomaga to zespołowi zidentyfikować punkt kluczowy, w którym zespół doświadczył najważniejszych zmian. Takie zmiany mogą mieć miejsce na każdym etapie procesu w każdym działaniu. Mapa procesu pokazuje również, gdzie można było podjąć nieco inną decyzję.

Po spotkaniach ewaluacyjnych dotyczących współtworzenia oraz sprawozdaniach czas na podsumowanie. Celem podsumowania jest podzielenie się finalnymi spostrzeżeniami, pomysłami i omówienie ewentualnych niepowodzeń. Podczas spotkania, które służy podsumowaniu, można – obok swobodnej rozmowy/dyskusji – wykorzystać różne metody, np.:

Koła dialogowe (uczestnicy siedzą w kole, tylko uczestnik, który trzyma rekwizyt zabiera głos, uczestnicy ustalają własne reguły przed rozpoczęciem żeby zbudować zaufanie, facylitator może zadawać pytania rozpoczynające twórczą rozmowę).

Spaceru intuicyjne (indywidualne, w naturalnym otoczeniu, odrobina samotności i refleksji pozwala przetworzyć i zrozumieć czyjąś perspektywę - po spacerze uczestnicy muszą odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań zadanych przed spacerem; należy notować najbardziej interesujące odpowiedzi: ludzie, którzy spacerują, zazwyczaj wracają do pracy ze świeżymi i głębszymi refleksjami).

Metoda „lubię, życzę sobie” to metoda opinii zespołowej, w której członkowie zespołu dostarczają i otrzymują konstruktywną opinię na poziomie indywidualnym i zespołowym. Facylitator prosi zespół o opinię na temat roli każdego w projekcie i jak zbliżyli się do siebie razem jako zespół. Najpierw uczestnicy notują opinie indywidualnie, potem dzielą się opinią, na końcu zastanawiają się nad opinią zwrotną. Pozytywne opinie (lubię) odnoszą się do mocnych stron zaś konstruktywne opinie (chcę) odnoszą się do możliwości.

Zarówno ewaluacja, jak i podsumowanie i refleksja powinny być procesami zaplanowanymi w kontekście potencjału grupy z uwzględnieniem takich czynników, jak wielkość grupy, wiek uczestników, znajomość języka polskiego itp. Facylitatorzy mogą w tym procesie sięgać po inne – pozawerbalne – środki komunikacji. Nieocenioną rolę może odegrać asystent międzykulturowy, który w tym przypadku będzie czasami tłumaczem, a czasami mediatorem językowo-kulturowym. Ewaluacja, podsumowania i refleksja to procesy o dużym potencjale jeśli idzie o tworzenie zespołu, więzi i poczucia wspólnoty, dlatego nie należy z nich rezygnować.