

GRY W INNOŚĆ.

ZASTOSOWANIE GIER INTERAKCYJNYCH W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ NA OBSZARZE KONFLIKTU SPOŁECZNEGO (NA PRZYKŁADZIE KOSOWA)

Poniższy artykuł jest formą ewaluacji zajęć z uczenia międzykulturowego przy zastosowaniu gier interakcyjnych, które prowadzono wśród dzieci i młodzieży żyjących w przestrzeni skonfliktowanej na poziomie etniczno-religijnym. Poniższe wnioski płyną z obserwacji uczestniczącej, bowiem autor niniejszego artykułu pełnił funkcję animatora i moderatora zajęć z uczenia międzykulturowego. Dodać należy, że obserwacja była pogłębiona, gdyż przebiegała również poza czasem zajęć w sytuacjach towarzyszących codziennym czynnościom. Autor niniejszego artykułu przebywał w Kosowie ponad dwa miesiące, pracując wśród albańskich i serbskich dzieci w wieku od 5 do 15 lat.

Uczenie przebiega na trzech zasadniczych poziomach, lecz są one wzajemnie powiązane. Są to poziomy: poznawczy, emocjonalny i behawioralny¹. Komponent poznawczy odwołuje się do wiedzy merytorycznej, komponent emocjonalny do uczuć (np. zaufania lub lęku), wreszcie komponent behawioralny do zachowań i umiejętności.

Na wartości, które służą promowaniu i rozwijaniu edukacji międzykulturowej, wskazywał Fernand Ouellet². Są to:

- pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach,
- większa zdolność komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur,
- elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie,

¹ A. Gillert, *Koncepcja uczenia się międzykulturowego*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa 2002, s. 17.

² F. Ouellet, *L'Education interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maitres*, Paris 1991.

- zdolności uczestnictwa w interakcjach społecznych oraz uznawania wspólnego dziedzictwa.

Milton J. Bennett stworzył model rozwoju wrażliwości międzykulturowej, wyznaczając etapy etnocentryczne i etnorelatywistyczne³. W etapie etnocentrycznym różnice kulturowe postrzega się jako zagrożenie, dlatego przybiera się w stosunku do nich postawę obronną lub minimalizuje się ich znaczenie. W skrajnym przypadku zaprzecza się ich istnieniu. W etapie etnorelatywistycznym różnice stają się wezwaniem, przez co następuje ich akceptacja, a następnie adaptacja i integracja. Na model M. J. Bennetta można też spojrzeć nie jako na następujące po sobie etapy, ale jak na skalę określającą stopień radzenia sobie z różnicami kulturowymi⁴. Te uzależnione są nie tylko od zdolności indywidualnych, ale również od środowiska społecznego i okoliczności, w jakich się ono znajduje.

Przeprowadzona poniżej ewaluacja wynika z podjęcia wyzwania, jakie niesie uczenie międzykulturowe. Szczególną uwagę zwrócono na te elementy, które są najistotniejsze z punktu widzenia zmiany postawy z etnocentrycznej na etnorelatywistyczną.

Cele zajęć

Gry interakcyjne stosowane jako treningi psychologiczne powinny kształtować świadomość, wiedzę i umiejętności⁵. Kształtowanie świadomości oznacza tworzenie postawy otwartej względem przekazywanych w grze informacji. Wiedza służy podstawowym wartościom i normom przekazywanym w kulturze. Nabyte umiejętności uczą swobody reakcji na odmienne zachowania i swobody działania w odmiennej kulturze. Wszystko to prowadzi do przełamania stereotypów, które są największą barierą komunikacji członków odmiennych kultur.

Uczenie wszystkich trzech elementów musi być wyważone i proporcjonalne, nie należy zasypywać uczestników wiedzą ani wyuczać mechanicznych zachowań z pominięciem tej wiedzy, ale uczyć akceptacji i zrozumienia dla tych zachowań. Podstawowymi metodami, do jakich odwołuje się uczenie międzykulturowe, są gry interakcyjne. To przy ich pomocy podajemy w wątpliwość funkcjonujące w społeczeństwach stereotypy.

Odbiorcy

Uczenie międzykulturowe powinno być skierowane na ludzi młodych. Ci przeżywają bowiem swoje doświadczenia w większym stopniu w sposób emocjonalny, niekiedy bardzo zintensyfikowany, w mniejszym zaś stopniu poprzez

³ M.J. Bennett, *Towards ethnocentrism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: R. M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Maine 1993.

⁴ A. Gillert, op. cit, s. 32.

⁵ R. Brislin, T. Yoshida, *Intercultural Communication Training: An Introduction*, Oaks 1994.

intelektualnie wyrobione poglądy. Podstawowa cecha tych ostatnich wynika z wychowania, jakie młodzi wnoszą z rodzinnego domu. To tam kształtują się w nich postawy etnocentryczne lub etnorelatywistyczne, ale młodzi ludzie są też grupą najbardziej otwartą, bo najbardziej elastyczną w budowaniu indywidualnej tożsamości.

Ponieważ różnice wśród młodzieży Kosowa były znaczące, na początku konieczna była wstępna selekcja osób, które chciały wziąć udział w planowanych zajęciach z uczenia międzykulturowego. Relacje pomiędzy moderatorem a uczestnikami były już na ówczesnym etapie zaawansowane, gdyż wszyscy spotykali się przez miesiąc na zajęciach mających charakter półkolonii. Przy wstępnej ocenie grupy trzeba było mieć na uwadze podziały według struktur lubienia, płci i wieku uczestników. Współpracy sprzyjały takie relacje wewnątrz grupy, które wskazywały na równość uczestników okazywaną wzajemnym szacunkiem i nie odznaczały się wyraźnym przywództwem jednej z osób. Poczucie solidarności wśród dzieci wzrastało, gdy chłopcy i dziewczynki przebywali na osobnych zajęciach. Nastoletni uczniowie wykazywali bowiem, jak większość ich rówieśników, buntowniczy stosunek do płci przeciwnej.

Zajęcia z młodzieżą albańską odbywały się w miejskiej szkole w Vushtrri, z młodzieżą serbską we wsi Suvo Grlo. Wśród dzieci albańskich stworzone zostały dwie grupy dziewcząt i chłopców w wieku od 11 do 15 lat. Grupa dziewcząt liczyła 12, grupa chłopców 6 uczestników. Wśród dzieci serbskich powstała jedna grupa 8-osobowa – 6 dziewcząt i 2 chłopców⁶. Cały program nazwany został „Tęcza” (po albańsku „Ylberi”, po serbsku „Duga”).

Środowisko społeczne

Badania psychologów kulturowych wskazały jednoznacznie, że programy edukacyjne mające na celu przezwyciężenie barier percepcyjnych muszą być kierowane do konkretnych grup narodowych, nie zaś do ogółu⁷. Gdyby rozpocząć uczenie międzykulturowe w grupie, która objęta jest konfliktem społecznym, można się spodziewać podziału grupy i polaryzacji wewnątrz wszystkich powstałych podgrup, skupionych wokół przywódców. Poczucie tożsamości swój – obcy zdominowałoby zajęcia i przyćmiło ich sens. Próby zorganizowania wspólnych zajęć powinny mieć zatem miejsce, ale wyłącznie po uprzednim przeprowadzeniu ich wśród grup narodowych i wyłonieniu tych jednostek, które wykazują się aktywnością na zaawansowanym poziomie uczestnictwa oraz które wyrażają taką

⁶ Nauczanie międzykulturowe cieszyło się mniejszym zainteresowaniem ze strony chłopców, którzy woleli najczęściej spędzić ten czas grając w piłkę nożną.

⁷ H. Grzymała-Moszczyńska, *Jak można się uczyć innej kultury*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, op. cit., s. 180. Owi badacze to m. in. J. L. Schram, P. J. Lauver. Wyniki swej pracy opublikowali w *Alienation in international students*, „Journal of College Students Development”, nr 29/1988.

chęć. Spotkanie takie wymaga bowiem relatywnie wysokiego poziomu zaufania wśród jego uczestników.

Próby spotkania młodzieży albańskiej z serbską zostały podjęte dwukrotnie. Za pierwszym razem w ogóle nie doszło do spotkania, gdyż sztab KFOR⁸ najpierw nie udzielił zgody na spotkanie bez ochrony, później zaś z obietnicy ochrony się wycofał. Za drugim razem doszło do spotkania młodego Albańczyka (15 lat) z jego rówieśnikiem Serbem i kilkorgiem dzieci serbskich w wieku 5-8 lat, podczas zajęć z rysowania. Początkowe napięcie wynikające z ogólnej sytuacji społecznej panującej w Kosowie udało się w miarę szybko zredukować poprzez zwrócenie ich uwagi na cel spotkania – wymianę doświadczeń artystycznych⁹. Napięcie wywołane było tym, że obaj chłopcy próbowali sobie nawzajem wmówić, która nazwa wsi jest prawidłowa: albańska czy serbska. Gdy odmienność kulturowa przejawia się poprzez odmienne zachowanie w stosunku do określonych wartości drugiej grupy, staje się ono źródłem negatywnych ocen, gdyż postrzegane jest jako zachowanie niepożądane. We wzajemnej komunikacji pomógł jednak fakt, że młody Serb znał język albański, co na obszarze Kosowa jest kulturowym ewenementem¹⁰.

Uczenie międzykulturowe opiera się na zaangażowaniu uczestników i pluralizmie we wzajemnych relacjach, dlatego procesy uczenia powinny być mocno osadzone w rzeczywistości społecznej, w której ci uczestnicy funkcjonują.

Zasoby i ramy

Konflikty mogą pojawić się bez uprzedzenia, wynikają one z aktualnych realiów środowiska, w którym przebywamy i uczymy, dlatego tak ważne jest, by wyeliminować z grupy osoby, które są ze sobą skonfliktowane na płaszczyźnie prywatnej. Dla poczucia bezpieczeństwa wewnątrz grupy dobrze jest też zaznaczyć, zaraz na pierwszych zajęciach, że wszelkie opinie wyrażone w czasie nauki i zabawy nie wyjdą poza mury sali, w której te zajęcia się odbywają.

Moderator powinien zadbać o to, by podczas zajęć nikt z zewnątrz nie przysłuchiwał się uczestnikom, zwłaszcza gdyby była to osoby dorosła. Jeśli bowiem dochodzi do takiej sytuacji, młodzież nie tylko peszy się, ale przede wszystkim koncentruje swoją uwagę na jaźni odzwierciedlonej, czyli na tym, jak jest postrzegana, nie zaś na meritum zajęć.

Rolą moderatora jest naprowadzać uczestników zajęć na analizę gier pod kątem kulturowym, dbać o to, by każdy zabrał głos, by wypowiedź każdego z uczestników była w ich przekonaniu istotna. Najważniejsze jest bowiem wspieranie poczucia podmiotowości uczestników oraz ich jedności jako grupy.

⁸ Z ang. *Kosovo Force* - siły międzynarodowe pod auspicjami NATO [przypr. red.].

⁹ Obydwaj chłopcy wykazywali nieprzeciętne zdolności artystyczne.

¹⁰ Gdy istniała Jugosławia, Albańczycy obowiązkowo uczyli się serbskiego jako języka państwowego, Serbowie takiego obowiązku w stosunku do języka albańskiego nie mieli.

Osobowość moderatora

Badacze problemu akulturacji wskazują, iż efektywność trenera zależy również od poziomu jego kompetencji kulturowych¹¹. Wskazane jest zatem, by trener dobrze orientował się w wartościach i wzorach kulturowych społeczeństw, do których należą grupy poddawane treningowi. Każdego dnia powinna odbywać się ewaluacja. Dobrze jest zatem, gdy moderatorów jest więcej. Sprzyja to burzliwej, ale zdrowej dyskusji, która w konsekwencji służy poprawie jakości zajęć.

Po odbytych zajęciach trener powinien podtrzymywać rolę opiekuna-autorytetu i wspierać integrację grupy poprzez wspólną zabawę (np. grę w piłkę z chłopcami czy w skakankę z dziewczynami) bądź zwykłą rozmowę. Dla młodzieży posiadanie wzorów i autorytetów jest przecież bardzo istotnym elementem jej zmieniającej się tożsamości.

Praktyka zajęć

1. Jak już zauważyliśmy, podstawą zajęć jest pozytywna atmosfera, która pozwoli nam słuchać siebie nawzajem. W związku z tym musimy stworzyć każdemu możliwości ekspresji oraz zbudować poczucie zaufania¹². Uczenie się międzykulturowe wywołuje rozmaite reakcje; na początku często powoduje rozdźwięk emocjonalny między tym, co już wiemy, a tym, czego się dowiadujemy. Ważną rolę w poczuciu bezpieczeństwa odgrywa przestrzeń, w której odbywają się zajęcia. Aby zapewnić przyjazną atmosferę, moderator powinien zasiąść z uczniami w kole. Jeśli określone gry interakcyjne wymagają innych warunków, to po ich zakończeniu powinno się powrócić do pozycji koła. Dla wzajemnego zapoznania dobra jest gra „Ty do mnie, ja o tobie”. Stojąc w kole, przerzucamy piłkę, przedstawiając się i powtarzając imiona tych, którzy przedstawili się uprzednio.

2. Drugim etapem jest próba powiązania uczenia międzykulturowego ze statusem uczestników. Jest to etap najtrudniejszy, gdyż wymaga wcześniejszego zapoznania się z ogólną sytuacją życiową uczestników oraz sytuacją społeczną panującą w przestrzeni, w której na co dzień funkcjonują (rodzina, specyfika kulturowa, charakter konfliktu społecznego). Na tym etapie moderator bierze pełną odpowiedzialność za grupę w relacjach wewnętrznych, jak również za spodziewane i nieprzewidziane ingerencje z zewnątrz. Aby zbudować u uczestników poczucie bezpieczeństwa stosuje się tzw. gry na rozgrzewkę – krótkie i dość jasne w przekazie, a przy tym dostarczające pozytywnych uczuć. Skutecznymi rozgrzewkami są „oko” i „sześćdziesięcioszekundówka”.

W pierwszej grze uczestnicy składają papier na pół i wydzierają ze środka półokrąg, tak by powstała okrągła dziura. Przez to „nowe oko na świat” próbują

¹¹ C. Schachinger i M. Taylor, *Ramy edukacyjne uczenia się międzykulturowego*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, op. cit., s. 35.

¹² P. Pedersen, *A handbook of developing multicultural awareness*, Alexandria 1988.

z odległości dwóch metrów narysować moderatora, tę część ciała, która jest dla nich najbardziej inspirująca, i dokładnie tyle, ile widzą przez „oko”. Następnie moderator prezentuje rysunki, tłumacząc uczestnikom, jak bardzo różnie widzimy świat i jak kultura ogranicza pole naszego widzenia. Wymieniając „oczy”, zmieniamy perspektywę, uczymy się patrzeć na świat w inny sposób. Im więcej zmian, tym więcej doświadczeń i większa wiedza o sobie samym jako o człowieku.

Druga gra oparta jest na obserwacji i porównaniu. Moderator dzieli grupę na dwie podgrupy, z których jedna staje w szeregu, zamyka oczy i podnosi jedną rękę do góry. Gra polega na tym, by opuścić rękę po upływie sześćdziesięciu sekund, ale każdy odmierza ten czas indywidualnie – w myślach. Druga grupa obserwuje, patrząc jednocześnie na zegarek. By sprawiedliwości stało się zadość, po zakończeniu gry należy ją powtórzyć, zmieniając role podgrup. W ten prosty sposób moderator prezentuje młodym ludziom, jak względne jest poczucie czasu, jak różnie odczuwamy otaczającą nas rzeczywistość.

3. Po zakończonych rozgrzewkach nastąpić powinien krótki wykład teoretyczny. W Kosowie, kraju skonfliktowanym na poziomie etniczno-religijnym, wspomnieć trzeba było w kilku prostych zdaniach o najważniejszych elementach drugiej kultury, odwołując się do perspektywy kultury rodzimej. Dzieciom albańskim moderator przedstawił św. Sawę, odwołując się do Skanderbega. Dzieciom serbskim na odwrót.

Św. Sawa jest patronem Serbów. Krzyż św. Sawy z czterema cyryliczkimi literami „S” był nadużywany przez nacjonalistów serbskich podczas wszystkich wojen w byłej Jugosławii. Miał on oznaczać „świętą serbską ziemię”. Skanderbeg był bohaterem albańskim, katolikiem, który walczył przeciwko panowaniu tureckiemu na Bałkanach. Albańczycy, tak jak Bośniacy, postrzegani są przez Serbów jako naród, który sprzyjał „tureckiemu jarzmu” na Półwyspie Bałkańskim.

Z młodzieżą albańską moderatorowi udało się przeprowadzić dodatkowe zajęcia w plenerze, odwiedzając dawną dzielnicę cygańską oraz cerkiew w Vushtrii, które zostały spalone przez Albańczyków. Jedyne przesłanie towarzyszące tym zajęciom brzmiało, „Czy chciałbym, by taki los spotkał mój dom, nasz meczet?”. Z młodzieżą serbską takie doświadczenie nie było możliwe, z przyczyn podobnych do tych, z powodu których nie mogła się ona spotkać z albańskimi rówieśnikami – KFOR nie zagwarantował bezpieczeństwa i nie zezwolił na opuszczenie enklawy. Zgody nie wyrazili też rodzice.

4. Po takim doświadczeniu konieczny był dzień na refleksję. Następnego dnia teoria jeszcze raz musiała zostać poparta ćwiczeniami. W przypadku albańskich uczniów zastosowana została gra interakcyjna „Moje wartości”. Na małych karteczkach zostały zapisane różne wartości, takie jak miłość, przyjaźń, szacunek, wiara, rodzina, samochód, mieszkanie, zabawka, pieniądze i inne – tyle razy, ilu było uczestników. Każdy z uczniów mógł wybrać trzy karteczki z wartościami, które są dla niego najważniejsze. Po zakończeniu „wyborów”,

każdy z uczestników tłumaczył, dlaczego wybrał te, a nie inne karteczki. Ponieważ większość dokonywała wyboru „wartości wyższych”, moderator mógł wskazać na uniwersalność pewnych wartości, mimo że dzień wcześniej uczestnicy przekonali się, jak bardzo są różni w postrzeganiu świata. Skoro zaś dla większości ważna była miłość, przyjaźń, rodzina i szacunek, trzeba było dać do zrozumienia, że wartości te wymagają szacunku w stosunku do innych ludzi, także tych, których nie znamy bądź nie do końca rozumiemy.

Ze względu na brak możliwości zastosowania teorii w praktyce przy pracy z młodzieżą serbską moderator zdecydował się zastosować jeszcze jedną grę – „Derdianie”¹³. W tej grze interakcyjnej grupa uczestników podzielona została na dwie podgrupy – na naród Serbów i fikcyjny naród Derdian. Każda z grup reprezentować więc miała inną kulturę. Derdianie mieli być sąsiadami Serbów zza rzeki, zachowując się w sposób niezrozumiały dla Serbów. Witali się z nimi poprzez pocałunek w ramię, a uścisk dłoni uważali za zniewagę. Gdy czuli się znieważeni, krzyczeli. Nigdy nie mówili „nie”, zawsze „tak”, ale gdy myśleli „nie”, okazywali to energicznym skinieniem głowy. Celem spotkania Serbów i Derdian miała być budowa mostu za pomocą tektury, nożyczek, ołówka i linijki. Dziewczynom nie wolno było używać nożyczek i dotykać papieru, narzędzia te były bowiem przypisane do ról męskich. Gra polegała na tym, by obie grupy doszły do porozumienia, zetknęły się z niezrozumiałą dla nich odmiennością, by tę odmienność potraktowały partnersko i by to partnerstwo służyło tolerancji i budowaniu pomostów kulturowych. Gra dostarczyła młodym Serbom wiele radości, zwłaszcza, że ciąć i dotykać papier mogło tylko dwóch chłopców – Serb i Derdian, co zmusiło uczestników do intensywnej współpracy.

5. Edukacja międzykulturowa jest niezwykle absorbującym zajęciem ze względu na środowisko, w którym jest realizowana, oraz osobowość uczniów i moderatora¹⁴. W sytuacji konfliktu społecznego towarzyszy jej nieustanny stres i napięcie, chęć, by zajęcia były zrozumiałe i pobudzały kreatywne myślenie. Z drugiej strony negatywne doświadczenia z niedalekiej przeszłości i wynikająca z nich bieda, to jest brak możliwości skorzystania z innych form wypoczynku w czasie wakacji, spowodowały duże zainteresowanie młodzieży półkoloniami i niemałe – zajęciami z nauczania międzykulturowego. Okazywana przez nich radość podczas gier oraz liczne wypowiedzi i pytania były tego najszczerzym dowodem. Wskazana byłaby perspektywa zorganizowania półkolonii dla uczestników „Tęczy” poza Kosowem, w warunkach sprzyjających wzajemnemu poznaniu i zawiązaniu stosunków koleżeńskich. Takim dobrym miejscem mogłyby być chorwackie plaże, które przecież kiedyś należały do wspólnego państwa rodziców tej młodzieży – Jugosławii. Być może zawiązałyby się trwałe przyjaźnie, które w przyszłości służyłyby odbudowie stosunków serbsko-albańskich. Byłoby to zadanie tyleż żmudne

¹³ Autorem gry jest Mohammed Haji Kella.

¹⁴ M.J. Cascao Guedes, *Edukacja międzykulturowa*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, op. cit., s. 33.

i pracowite, co realne i satysfakcjonujące. Za dowód niech posłuży fakt, że albańska młodzież wykonała dwa plakaty z przesłaniem dla pokoju w Kosowie, jako prezent dla młodzieży serbskiej. Nic innego niż satysfakcja nie jest lepszą zapłatą za pracę moderatora edukacji międzykulturowej.

Literatura

- Bennett M.J., 1993, *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Maine.
- Brislin R., Yoshida T., 1994, *Intercultural Communication Training: An Introduction*, Oaks.
- Cascao Guedes M.J., 2002, *Edukacja międzykulturowa*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Gilbert A., 2002, *Koncepcja uczenia się międzykulturowego*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H., 2002, *Jak można się uczyć innej kultury*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Ouellet F., 1991, *L'Education interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maitres*, Paris.
- Pedersen P., 1988, *A handbook of developing multicultural awareness*, Alexandria.
- Schachinger C., Taylor M., 2002, *Ramy edukacyjne uczenia się międzykulturowego*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Schram J.L., Lauer P.J., 1988, *Alienation in international students*, „Journal of College Students Development”, nr 29.