

Aleksandra Sander

Edukacja ponad różnicami, czyli szkic o międzykulturowość w nauczaniu studentów

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 137-148

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Aleksandra Sander

Uniwersytet Szczeciński

Edukacja ponad różnicami, czyli szkic o międzykulturowość w nauczaniu studentów

Wprowadzenie

Socjologowie wspominają o dwóch istotnych tendencjach społecznych. Jedną z nich jest zmiana, gdyż, jak pisze Piotr Sztompka, „społeczeństwo nie tyle istnieje, co dzieje się, staje się, przekształca”¹. Te zmiany mogą być codzienne², czyli zachodzące permanentnie i dotyczące grupy społecznej, określonej społeczności czy też społeczeństwa globalnego. W związku z tym, że mają one miejsce w obrębie danej grupy, społeczności, społeczeństwa globalnego, to zapewniają swoistą reprodukcję oraz trwanie społeczeństwa. Są też zmiany o innej perspektywie czasowej oraz innej dynamice, czyli zmiany historyczne³. Dzięki nim dokonuje się rozwój (wzrost) społeczeństwa, gdyż ewolucji podlegają struktury społeczne, kultura, procesy reprodukcji społecznej oraz składniki społeczeństwa.

Drugą tendencją opisującą rzeczywistość społeczną jest globalizacja. Roland Robertson definiuje ją jako „zbiór procesów, które czynią świat społecznie jednym”⁴. Zdaniem tego autora, jej cechy to⁵:

- a) rozwój współczesnych technologii telekomunikacyjnych (internet) oraz logistyki, które skracają dystans w kontaktach inter-

¹ P. Sztompka *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2005, s. 390.

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, s. 582.

⁵ Ibidem, s. 582–584.

- personalnych oraz umożliwiają ludziom (prawie) bezgraniczne przemieszczania się po świecie;
- b) społeczności lokalne zbliżają się do siebie dzięki unifikacji kultury, rozbudowywaniu powiązań ekonomicznych, politycznych, strategicznych, co wyraża się zarówno w aktywnych działaniach krajów na arenie międzynarodowej, jak i w ujednoceniu stylów życia ludzi z różnych krajów i kręgów kulturowych;
 - c) globalizowanie się form zbiorowości i krystalizowanie się organizacji ekonomicznych, kulturalnych, politycznych, ruchów społecznych o ponadnarodowym charakterze;
 - d) wyłaniają się grupy społeczne, które charakteryzuje transglobalna więź przestrzenna, czyli jej rozumienie wykracza poza ramy zsynchronizowanego przebywania w konkretnym miejscu i w określonym czasie.

Jako efekt procesu globalizacji można zaobserwować postępującą unifikację świata, co powoduje zmianę interpretowania kategorii „my”, która nie dotyczy społeczności lokalnej w jej klasycznym rozumieniu, czyli ograniczonej przestrzennie i charakteryzującej się podobnymi stylami życia. Pojawia się ekonomia, polityka czy też kultura globalna. A więc, odwołując się do Tönniesowskiego rozumienia woli, wola refleksyjna (zorganizowane społeczności) dominuje nad wolą organiczną (wspólnoty), co przejawia się w postępującej homogenizacji i kategorii społeczeństwa globalnego.

Tożsamość ponadregionalna *contra* mentalność plemienna

O tożsamości ponadregionalnej jako efekcie procesu globalizacji mówimy, gdy kategoria „my” zaczyna przekraczać rozumienie wspólnoty lokalnej czy państwa nordowego⁶. Jest to egzemplifikacja współczesnej interpretacji woli refleksyjnej i nowej organizacji społeczności. Jako odpowiedź na kryzysy globalnej sfery finansowej oraz gospodarczej pojawia się inny rodzaj myślenia o życiu społecznym, który można byłoby odnieść do kategorii swoistej woli organicznej. Francuski socjolog Michael Maffesoli stworzył wizję nowych relacji społecznych, czyli mentalności plemiennych⁷.

⁶ Ibidem, s. 585.

⁷ Ibidem.

Jest ona pewnego rodzaju reakcją obronną wywołaną traconymi w procesie globalizacji odrębnością kulturową, własnymi zwyczajami i obyczajami oraz typowymi dla danej grupy etnicznej, religijnej, lokalnej, sposobami życia. M. Maffesoli twierdzi, że obecnie jednostka straciła na znaczeniu i zastąpiło ją plemię (nowa plemiennosc)⁸. Wagi nabrały relacje oparte na emocjach, czyli racjonalne „my” zostało wyparte przez afektywne „my”. Zamiast *homo economicus* pojawia się *homo eroticus*, który zaczął kształtować życie społeczne i organizacje społeczne na mocy stanowienia nie rozumu, lecz afektów, emocji. Społeczność przyjmie formę mozaiki różnorodnych plemiennych wspólnot. Mocy nabiera tożsamość związana z określonym regionem. Nowoczesne plemiona organizują się wokół zasobów i sposobów działania umożliwiających zaspokojenie różnorodnych potrzeb, na przykład materialnych czy emocjonalnych. Czyli życie razem z innymi toczy się w postaci praktyk związanych z byciem tu i teraz. Dla *homo eroticus* istotne będzie szczęście i dobre samopoczucie, radość bycia razem z innymi, gdzie pierwszoplanową rolę odgrywać będą emocje, otwartość na innych i naturę. Według M. Maffesoliego idea rozwoju i pozytywnej zmiany przyjmie postać spirali, czyli rozwój powinien łączyć elementy archaiczne z rozwojem technologicznym. A więc mamy, z jednej strony, powrót do swoistej plemiennosci, z drugiej – postęp naukowy, pomiędzy którymi ma zachodzić synergia. Spiralny rozwój nie jest pozbawiony racjonalności. Jednak jest ona traktowana jako rozum czujący, skonsolidowany z cielesnością i z duchowym wymiarem rzeczywistości, nie zaś jako wąsko pojęta racjonalność działań. M. Maffesoli, zamiast globalizacji, afirmuje idee całości złożonej z różnorodności.

Mamy zatem dwie odmienne tendencje⁹. Jedna, napędzana ideą procesu globalizacji, charakteryzuje się rozszerzeniem horyzontu spojrzenia, swoistym uniwersalizmem wykraczającym poza ramy danej społeczności lokalnej (społeczeństwo globalne). Druga, związana z ideą jedności złożonej z wielości, czyli tworzeniem się plemion i uczestnictwem w wymianie idei oraz afektów, która dokonuje się niezależnie, poza oficjalnymi strukturami (społeczeństwo alternatywne).

⁸ Wywiad z M. Maffesoli, *Homo eroticus. Socjolog Michael Maffesoli o kryzysie cywilizacji i o tym, co będzie po nim*, rozmowę prowadził E. Bendyk, „Polityka” 2013, nr 5 (2903), s. 62–64.

⁹ P. Sztompka, op.cit., s. 585.

Edukacja ponad granicami

Na tle powyższych rozważań rodzi się pytanie, jak wobec tych zmian, zarówno codziennych, jak i historycznych, oraz alternatywnych tendencji społecznych, jakimi są rozwój społeczeństwa uniwersalnego bądź rozwój społeczeństwa alternatywnego, można byłoby sytuować edukację realizowaną na poziomie akademickim? Z pewnością należałoby oczekiwać tego, aby kształcenie w szkołach wyższych przygotowywało do życia w świecie, w którym następować będzie świadomy kontakt z odmiennością, czyli będą możliwe doświadczenia umożliwiające odniesienie do Innych – do osób należących do innych grup. Przy czym należy dodać, że Inny to „osoba odmienna, lecz znana i mimo różnic rozumiana, w związku z czym przewidywalna”¹⁰. Zaś Obcy to

osoba odmienna, zaliczana zawsze do kręgu Oni, wykraczająca poza kategorię Innego, bowiem nieznaną lub znaną w tak niewielkim stopniu, że uniemożliwia to jej zrozumienie, co w związku z nieprzewidywalnością wiedzie do nieufności, niepewności, poczucia zagrożenia¹¹.

To, co jest uważane za swoje lub za inne, może mieć charakter¹²:

- emocjonalny: uczuciowe nastawienia wobec obcych, uczucia własne i przypisywane innym, przekonania na temat innych,
- intelektualny: wiedza o obcych, chęć poszerzania własnej wiedzy o obcej zbiorowości.

Kategorię międzykulturowości można rozpatrywać w perspektywie¹³:

1. Subiektywnej. Gdy spoglądamy na relacje interpersonalne między jednostkami, to należałoby zwrócić uwagę na ich subiektywność przyswojenia przez nie cech kulturowych. Uczestnicy spotkania (zindywidualizowane podmioty) wyposażeni są we własne, oryginalne systemy aksjonormatywne, które indywidualizują spotkanie z Innym/Obcym.

¹⁰ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Impuls, Kraków 2011, s. 12.

¹¹ Ibidem, s. 13.

¹² Ibidem, s. 9–10.

¹³ Ibidem, s. 32–33.

Przy spotkaniu dokonuje się oryginalny, niepowtarzalny akt odkrywania wymiaru kultury uczestnika interakcji, co skutkuje otwarciem się i dialogiem z innym. Perspektywa subiektywna umożliwia również uświadomienie sobie istnienia własnej kultury, która może stanowić przeszkodę w kontaktach.

2. Interakcyjnej. W sytuacji międzykulturowej mamy co najmniej dwóch uczestników. Stąd odniesienie do Innego/Obcego wymaga wzięcia pod uwagę Ja, jak i uświadomienia sobie własnego obrazu postrzeganego przez Innego/Obcego.
3. Sytuacyjnej. Międzykulturowość powiązana jest nie tylko z różnicami w sferze norm i wartości, które uwidoczniają się w trakcie interakcji z odmiennym kulturowo partnerem. Zakłada ona również różnicę ich pozycji – jedna z kultur będzie sytuowana wyżej, jako dominująca, druga – niżej.

Binajonalne warsztaty jako doświadczenie inności¹⁴

Można zatem założyć, że przyszłe społeczeństwo będzie społeczeństwem wielokulturowym ze wszystkimi konsekwencjami¹⁵. Do współegzystencji, dialogu, aktywnego uczestnictwa w zróżnicowanym społeczeństwie może przygotować edukacja międzykulturowa. Powinna ona być powiązana ze wszystkimi szczeblami systemu oświatowego, gdyż, jak pisze Jerzy Nikitorowicz: „odrzuca rasizm i inne formy dyskryminacji w szkołach i w społeczeństwie, akcentuje zaś i popiera pluralizm reprezentowany przez uczniów, ich społeczność i nauczycieli”¹⁶. Edukacja międzykulturowa¹⁷ stanowi taki model działalności społecznej, kulturalnej, oświatowej, który nastawiony jest na poznanie, rozumienie oraz wzboga-

¹⁴ Wyniki badań diagnostycznych zostały wykorzystane również w artykule: A. Sander, *Interkulturelles Lernen in einem „Workshop“ aus der Sicht von Studenten*, w: *Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung*, red. F.W. Busch, W. Hörner, M.S. Szymański, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2007, s. 149–156. Retrospektywność danych empirycznych jest podyktowana faktem zaniechania, ze względów organizacyjno-finansowych, prowadzenia warsztatów.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001, s. 119.

¹⁶ *Ibidem*, s. 120.

¹⁷ P.P. Grzybowski, *op.cit.*, s. 60.

ciania kultur, jak i podmiotów, które tworzą te kultury. Zakłada istnienie nieredukowalnej różnicy, będącej cechą konstytutywną ludzi. Ta edukacja ma przygotować do życia w zmieniającym się społeczeństwie poprzez uświadomienie sobie i innym istnienia, wartości oraz istoty różnic.

Aby uzyskać odpowiedź na pytanie, czy workshop stworzył przestrzeń do doświadczania inności i do realizacji założeń edukacji międzykulturowej, przeprowadzono ankietę wśród studentów kierunków pedagogicznych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, będących uczestnikami workshopu w Baitz (12–16 grudnia 2005 roku; patrz: supplement). Udział w ankiecie miał dobrowolny oraz anonimowy charakter. Grupa uczestników workshopu nie była homogeniczna. Członków grupy różnicował wiek – 8 osób studiowało na piątym roku, 2 na czwartym, 1 na trzecim i 2 na drugim, jak i kierunek podjętych studiów. Z grupy liczącej 13 uczestników w badaniach wzięło udział 12 osób.

W trakcie poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy warsztaty stwarzają możliwości do realizacji założeń edukacji międzykulturowej, nasuwa się kilka pytań szczegółowych, a mianowicie: Kiedy przyszli nauczyciele zetknęli się z edukacją międzykulturową, w jakiej formie? Jakim instrumentarium, zdaniem respondentów, posługuje się edukacja międzykulturowa? Poza tym ważnym indykatorem oceny realizacji założeń edukacji międzykulturowej są osobiste odczucia studiujących, a więc to, czy uczestnicy czują się przygotowani do funkcjonowania w środowisku społecznym zróżnicowanym kulturowo, czy też jakie dostrzegają niebezpieczeństwa grożące edukacji międzykulturowej. Poniżej zaprezentowano opinie uczestników warsztatów.

Na pytanie o pierwszy kontakt z edukacją międzykulturową 5 uczestników odpowiedziało przecząco (nie spotkało się wcześniej z edukacją międzykulturową), 7 uczestników – twierdząco. 3 respondentów należących do grupy, która potwierdziła uprzedni kontakt z edukacją międzykulturową, wskazało na niższe stopnie kształcenia jako na miejsce tego kontaktu (1 osoba – szkoła podstawowa, 2 osoby – szkoła średnia). 4 respondentów wskazało na studia wyższe jako na ten czas, w którym po raz pierwszy spotkali się z edukacją międzykulturową. Wśród osób, których pierwszym kontaktem z edukacją międzykulturową miał miejsce w trakcie studiów wyższych (4 osoby), 1 osoba zadeklarowała, iż posiada przygotowanie teoretyczne, które przeprowadzono w trakcie nauki, a 1 stwierdzi-

ła, że ma przygotowanie teoretyczne i osobiście uczestniczyła w wymianie; 2 osoby zadeklarowały kontakt jedynie poprzez uczestnictwo w wymianie. Zatem tylko 2 osoby deklarują znajomość teoretycznych założeń edukacji międzykulturowej.

Tabela 1. Miejsce pierwszego kontaktu z edukacją międzykulturową w opinii respondentów; dane podane w liczbach wymiernych (N = 7)

Miejsce kontaktu z edukacją międzykulturową	Liczba deklaracji dotyczących pierwszego kontaktu z edukacją międzykulturową
szkoła podstawowa	1
szkoła średnia	2
szkoła wyższa	4

Źródło: badania własne.

Jak wskazują powyższe dane, główną formą edukacji międzykulturowej jest udział w wymianie lub kontakt z osobami, które w tejże wymianie brały udział. Zasadniczo, o edukacji międzykulturowej uczestnicy workshopu dowiedzieli się na studiach, z czego 2 osoby deklarowały kontakt z teorią edukacji międzykulturowej. Wydaje się, że należałoby rozszerzyć zakres przygotowania teoretycznego studentów, gdyż to oni będą bezpośrednimi realizatorami jej założeń w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą (pewien niepokój budzi mały odsetek osób, które spotkały się z edukacją międzykulturową w szkole podstawowej). Wypowiedzi uczestników warsztatów wskazują również na pewne otwarte pola działania dla edukacji międzykulturowej: jej założenia studenci poznali głównie na studiach, zaś na niższych stopniach polskiego systemu kształcenia nie zajmowano się zbyt intensywnie tą edukacją.

Studenci właściwie określili umiejętności, które uznawane są za istotne w realizacji założeń edukacji międzykulturowej i wchodzące do kanonu jej narzędzi. Wskazywali zatem na kluczowe znaczenie tolerancji (8 wyborów), umiejętności komunikacyjnych (7 wyborów), otwartości (7 wyborów), empatii (6 wyborów) czy też gotowości do działania (5 wyborów). Zdaniem uczestników ważna jest również znajomość zarówno własnej kultury (3 wybory), jak i innych kultur (3 wybory), dostrzeganie podobieństw i różnic (3 wybory) czy też refleksja (3 wybory).

Tabela 2. Opinie respondentów na temat umiejętności niezbędnych przy realizacji założeń edukacji międzykulturowej (ankietowani mieli możliwość dokonanie wielokrotnych wyborów; dane podane w liczbach wymiernych)

Lista umiejętności potrzebnych do realizacji założeń edukacji międzykulturowej	Liczba deklaracji dotyczących określonych umiejętności
tolerancja	8
umiejętności komunikacyjne	7
otwartość	7
empatia	6
gotowość do współdziałania	5
refleksja	3
dostrzeganie podobieństw i różnic	3

Źródło: badania własne.

Na podstawie wypowiedzi uczestników warsztatów można stwierdzić, że 7 osób uważało się za przygotowane do funkcjonowania w międzykulturowym środowisku społecznym. 5 respondentów deklarowało brak takiego przygotowania. Dominującą formą tego przygotowania był udział w wymianie, kolejną – nauka języka obcego, następnie bezpośrednie kontakty z przedstawicielami innych kultur.

W odpowiedzi na pytanie o niebezpieczeństwa grożące edukacji międzykulturowej, uczestnicy workshopu wskazali na brak tolerancji wobec inności (4 wybory), zamykanie się poprzez pielęgnowanie homogeniczności kultury (4 wybory). Za duże niebezpieczeństwo respondenci uznali również brak kompetencji komunikacyjnej (3 wybory), czy wzmacnianie stereotypów (3 wybory).

Tabela 3. Opinie respondentów na temat niebezpieczeństw grożących kontaktowi kultur (ankietowani mieli możliwość dokonanie wielokrotnych wyborów); dane podane w liczbach wymiernych

Niebezpieczeństwa grożące kontaktowi kultur	Liczba deklaracji dotyczących określonych niebezpieczeństw
brak tolerancji wobec inności	4
pielęgnowanie wyłącznie własnej narodowej kultury	4
brak kompetencji komunikacyjnych	3
wzmacnianie stereotypów	3

Źródło: badania własne.

Na podstawie wypowiedzi uczestników warsztatów można wnioskować, iż właściwie interpretują oni założenia edukacji międzykulturowej. Można byłoby jednak oczekiwać lepszego przygotowania teoretycznego, które podnosiłoby ich kompetencję jako przyszłych organizatorów wymiany i porozumienia w myśl założeń edukacji międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa dąży do kształtowania potrzeby wychodzenia poza zasięg własnej kultury, wzbudzenia potrzeb poznawczych, pozytywnego emocjonalnego nastawienia. Poprzez ukształtowanie powyższych potrzeb można oczekiwać przejawiania postaw otwartości wobec innych kultur oraz gotowości do porozumienia z nimi. Jak wskazują wypowiedzi uczestników workshopu, poza pozytywną oceną strony formalno-merytorycznej zajęć (ciekawa forma zajęć, nowa tematyka) warsztaty stanowiły dla nich odpowiednie narzędzie do realizacji założeń edukacji międzykulturowej.

Na podstawie pozyskanych opinii można zatem domniemywać retrospektywnie, że zaistniał proces międzykulturowego uczenia się, który jest procesem indywidualnego rozwoju, gdyż zdaniem studentów workshop:

- dostarczył im nowych informacji o innej kulturze, przez co motywował do jej poznania,
- kształtował ich umiejętności komunikacyjne,
- otworzył im możliwość kontaktu z Innymi,
- wzbogacił osobowość uczestników poprzez stworzenie możliwości osobistego doświadczenia procesu integracji oraz uświadomienie cech/odrębności własnej kultury.

Międzykulturowe uczenie się¹⁸ polega na coraz lepszym rozumieniu siebie oraz innych i świadomym dostrzeżeniu zróżnicowania i relatywności kulturowego.

Zamiast zakończenia – nowa perspektywa edukacji międzykulturowej

Warsztaty można wiązać z realizacją procesu edukacji międzykulturowej. To stwierdzenie wynika z faktu, że tematyka warsztatów związana była z chęcią poznania Innego (patrz: suplement), a one same stwarzały możliwość doświadczenia międzykulturowości w sferach subiektywnej, interakcyjnej i sytuacyjnej (patrz: opinie studentów).

¹⁸ Ibidem, s. 38.

Wspomnianą powyżej nową perspektywę stanowi projekt „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania”¹⁹, który *implicite* przyczynia się do przyjmowania postawy międzykulturowej i, tym samym, oddaje istotę edukacji międzykulturowej²⁰, gdyż nie dotyczy on zagadnień związanych z nauczaniem o innych kulturach, lecz nadaje wymiar kulturowy realizowanemu w jego ramach procesowi nauczania-uczenia się studentów (zagadnienia z zakresu profilaktyki społecznej). Studenci zarówno w ramach zajęć teoretycznych, jak i praktycznych mają możliwość wchodzenia w relacje z przedstawicielami innej kultury. Dzieje się to formalnie, gdyż uczestnikami szkoleń są zarówno polscy, jak i niemieccy studenci. Nie bez znaczenia są relacje nieformalne z Innym, gdy spotkanie z koleżankami i kolegami z Niemiec przesuwają się na płaszczyznę czasu wolnego. Stąd uczestnictwo zarówno w relacjach formalnych (binacjonalna grupa uczestników szkoleń), jak i nieformalnych (kształtowanie czasu wolnego w binacjonalnych grupach koleżeńskich) daje uczestnikom projektu „Pomerania” możliwość „potwierdzania własnej kultury w jej relacjach z przedstawicielami innych kultur”²¹, czyli do przyjmowania postawy międzykulturowej. Można zatem domniemywać, że to właśnie przyjmowanie postawy międzykulturowej będzie stanowiło immanentny warunek kreatywnego bycia z Innym, niezależnie od przyjętej tendencji rozwoju społecznego (tożsamości ponadregionalnej lub mentalności plemiennej).

¹⁹ Projekt: „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania” (w skrócie: projekt „Pomerania”) był realizowany w trzech fazach, które przypadły na lata 2002–2012. Stanowi on egzemplifikację współpracy o wymiarze transgranicznym, transnarodowym i międzyregionalnym, realizowanej w ramach odrębnego celu polityki spójności Unii Europejskiej – Cel: Europejska Współpraca Terytorialna (EWT). Jego immanentną część stanowią szkolenia dla studentów Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, które koncentrują się wokół problematyki profilaktyki społecznej.

²⁰ P.P. Grzybowski, *op.cit.*, s. 71.

²¹ *Ibidem*, s. 70.

Suplement

Główne informacje o workshopach:

- a) organizatorzy: prof. dr hab. Norbert Weber (Uniwersytet Techniczny w Berlinie), prof. dr hab. Helga Marbuger (Uniwersytet Techniczny w Berlinie), dr Aleksandra Sander (Uniwersytet Szczeciński);
- b) czas realizacji warsztatów: 1992–2005;
- c) tematyka: aktualne problemy dotyczące oświaty w Polsce i w Niemczech;
- d) charakterystyka: workshopy organizowane były cyklicznie przez oba uniwersytety. Coroczne spotkania grupy studentów kierunków pedagogicznych partnerskich uczelni wyższych odbywały się w Niemczech lub w Polsce. Początkowo (dwa pierwsze workshopy) uczestnikami warsztatów byli przedstawiciele z trzech krajów: Francji, Niemiec i Polski. Po 1993 roku wykrystalizowała się już binacjonalna struktura grupy organizatorów i uczestników warsztatów. Uczestnicy wymiany mieli możliwość wzięcia udziału w warsztatach, w trakcie których poruszana była problematyka dotycząca nie tylko oświaty, ale i aktualnych problemów życia społecznego oraz edukacji międzykulturowej.

1. **Workshop 1992:**

Lehrerausbildung in Europa: 1. Trinationaler Workshop mit polnischen und deutschen Studierenden sowie französischen LehrerInnen (Berlin).

2. **Workshop 1993:**

Lehrerausbildung in Europa: 2. Trinationaler Workshop mit polnischen und deutschen Studierenden sowie französischen LehrerInnen (Stettin/Szczecin).

3. **Workshop 1995:**

Das Polenbild im Unterricht an deutschen Schulen und das Deutschlandbild im Unterricht an polnischen Schulen (Berlin).

4. **Workshop 1996:**

Familie und schulische Sozialisation in Berlin und in Polen (Stettin/Szczecin).

- 5. Workshop 1997:**
Sozialisation in Deutschland: „Von der Kita bis zur Hochschule“ (Berlin).
- 6. Workshop 1998**
Polnische Lebenswelten und Integration in Berlin (Berlin).
- 7. Workshop 2000:**
Deutsches Leben in Szczecin/Stettin und Westpommern (Stettin/Szczecin).
- 8. Workshop 2001:**
Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt (Baitz/Brandenburg).
- 9. Workshop 2002:**
Bildungssysteme in Polen und in Deutschland (Pobierowo/Polen).
- 10. Workshop 2003:**
Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt (Berlin);
9–13.06.2003.
- 11. Workshop 2004:**
Interkulturelles Lernen in der Europäischen Union: Union der Kulturen oder Kulturen der Union? (Pobierowo/Polen); 1–4.06. 2004.
- 12. Workshop 2005:**
Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt (Baitz/ Brandenburg);
12–16.12.2005.

Słowa kluczowe: *warsztaty, kształcenie akademickie, doświadczenie Innego*

BINATIONAL WORKSHOPS IN HIGHER EDUCATION

Summary

In the article the issues referred to the role of the workshops in higher education are discussed. The author presents binational workshops organized by Technical University in Berlin and Szczecin University. The students of pedagogy were participants of the workshops. The author concentrates on one aspects of the workshops – the experience of the Other.

Keywords: *workshops, higher education, experience of the Other*

Translated by Anna Murawska