

Kreisau-Initiative e.V.

Perspektywa: Inkluzja

Język i komunikacja w międzynarodowej inkluzyjnej pracy edukacyjnej



Kreisau-Initiative

Perspektywa: Inkluzja

Język i komunikacja w międzynarodowej inkluzyjnej pracy edukacyjnej
Metody, wskazówki, impulsy

Perspektywa: Inkluzja

Język i komunikacja w międzynarodowej inkluzyjnej pracy edukacyjnej
Metody, wskazówki, impulsy

Zespół projektu (alfabetycznie):

Agnieszka Ćwieląg – Kulturanima

Paulina Fidala – Zespół Szkół Specjalnych Oława – www.zssolawa.szkolnastrona.pl

Elżbieta Kosek – Kreisau-Initiative e.V. – www.kreisau.de

Dominik Mosaiczuk – Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego – www.krzyzowa.org.pl

Christian Papadopoulos i Aristoula Papadopolou – designbar Consulting – www.designbar-consulting.com

Magdalena Sankowska – Brücke I Most Stiftung – www.bmst.eu

Koordinacja projektu: Elżbieta Kosek – Kreisau-Initiative e.V.

Tłumaczenie (alfabetycznie):

polski/ angielski – niemiecki: Jonas Grygier, Elżbieta Kosek, Dorothea Traupe

niemiecki/ angielski – polski: Agnieszka Ćwieląg, Iwona Domachowska, Monika Korzycka,

Dominik Mosaiczuk, Magdalena Sankowska

niemiecki/ polski – angielski: Joanna Hardukiewicz-Chojnowska, Ian Maloy, Dominik Mosaiczuk,

Mirosław Rusek, Laura Wiethaup

Redakcja (alfabetycznie)

niemiecki: Elżbieta Kosek, Lisann Nolte, Magdalena Sankowska, Carolin Wenzel

polski: Agnieszka Ćwieląg, Dominik Mosaiczuk, Magdalena Sankowska

angielski: Iva Bubalo, Agnieszka Ćwieląg, Ben Morton, Dominik Mosaiczuk

Ilustracje: László Roland Kiss

Layout: www.michalzak.net

Wydawca:

Kreisau-Initiative e.V.

www.kreisau.de

Pytania oraz feedback dot. publikacji:

Elżbieta Kosek – kosek@kreisau.de

Publikacja wyraża jedynie stanowiska jej autorów, które nie muszą odzwierciedlać poglądów Wydawcy.

Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności za zawartość merytoryczną publikacji.

Powielanie oraz wykorzystywanie całości bądź fragmentów publikacji dozwolone jest do celów niekomercyjnych i wymaga każdorazowego wskazania źródła: Kreisau-Initiative e.V. (www.kreisau.de)

Publikacja powstała w ramach dwuletniego Partnerstwa Strategicznego „Perspektywa: Inkluzja” dofinansowanego przez program Unii Europejskiej Erasmus+ oraz ze środków Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży. Berlin 2017



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union



Deutsch-Polnisches Jugendwerk
Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży

Partnerzy projektu

Kreisau-Initiative e.V. | Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego | Fundacja Brücke/Most
designbar Consulting | Zespół Szkół Specjalnych w Oławie | Kulturanima



Kreisau-Initiative



krzyżowa
kreisau



Brücke|Most-Stiftung
Nadace Brücke|Most



designbar
Consulting

Spis treści

| | |
|---|----|
| Przedmowa | 6 |
| <i>Nina Lüders – Dyrektorka zarządzająca Kreisau-Initiative e.V.</i> | |
| Słowo wstępne | 7 |
| <i>Mateusz Jeżowski - Polska Narodowa Agencja Programu Erasmus+</i> | |
| O projekcie „Perspektywa: Inkluzja“ | 9 |
| <i>Elżbieta Kosek – Koordynatorka działu „Inkluzja” w Kreisau-Initiative e.V.</i> | |
| Wyjaśnienia dotyczące języka oraz terminologii stosowanej w publikacji | 11 |
| Komunikacja bez barier warunkiem edukacji dla wszystkich | 12 |
| <i>Aristoula Papadopoulou, Christian Papadopoulos</i> | |
| Mosty zamiast murów | 17 |
| <i>Agniszka Ćwieląg, Dominik Mosaiczuk. Magdalena Sankowska</i> | |
| LEKSYKON | |
| <i>Agniszka Ćwieląg, Paulina Fidała, Elżbieta Kosek, Dominik Mosaiczuk. Magdalena Sankowska</i> | |
| Wprowadzenie do leksykonu | 22 |
| Spis metod | 24 |
| Różnorodność i równoprawność form komunikacji | 27 |
| Komunikacja międzykulturowa | 31 |
| Komunikacja alternatywna i wspomagająca | 36 |
| Mowa ciała | 40 |
| Dźwięk | 49 |
| Wizualizacja | 52 |
| Aranżacja przestrzeni | 55 |
| Moderacja | 57 |
| Pośrednictwo językowe | 62 |
| Poznanawanie się | 65 |
| Rytuał | 71 |
| Animacja językowa | 74 |
| Ewaluacja | 78 |
| Przestrzenie komunikacji – przykłady dobrych praktyk | 84 |
| <i>Wprowadzenie</i> | |
| O podziwie i współczuciu | 85 |
| <i>Leidmedien.de – Judyta Smykowski</i> | |

| | |
|--|-----|
| Informacje łatwe do czytania i zrozumienia | 88 |
| <i>Biuro „Leichte Sprache” AWO Berlin - Nadine Rüstow</i> | |
| Opracowywanie i wprowadzanie strategii AAC | 92 |
| <i>dr Magdalena Grycman</i> | |
| Porozumienie bez przemocy | 94 |
| <i>Hilal Demir</i> | |
| Wizualizacja - „Lepiej raz zobaczyć niż dziesięć razy usłyszeć” | 100 |
| <i>László Roland Kiss</i> | |
| Teatr Uciśnionych - próby lepszej przyszłości | 103 |
| <i>Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn</i> | |
| Projekt teatralny „Moment mał, bitte!” [„Chwileczkę!”] | 110 |
| <i>Urszula Grzela</i> | |
| Okrzyk radości | 112 |
| <i>Grupa teatralna Jubilo - Diego Pileggi</i> | |
| Teatr obrazów i obiektów | 115 |
| <i>Meike Kluge</i> | |
| Każde ciało ma głos | 121 |
| <i>Ensemble BewegGrund Trier – Anne Chérel, Maja Hehlen und Tonja Rausch</i> | |
| Taniec i ruch jako ponadczasowy język | 124 |
| <i>Marta Grabowska</i> | |
| Pedagogika cyrku w pracy z grupą | 128 |
| <i>Mirosław Urban</i> | |
| Efekt z defektu | 132 |
| <i>Grupa muzyczna „Na Górze” - Wojciech Retz</i> | |
| Fotografia: autoekspresja i percepcja zewnętrzna | 135 |
| <i>SocialVisions e.V. – Anja Pietsch</i> | |
| O autorach | 138 |
| Polecana literatura | 143 |

Przedmowa

Publikacja „Perspektywa: Inkluzja”, efekt dwuletniego polsko-niemieckiego Partnerstwa Strategicznego, poświęcona jest istotnym aspektom języka i komunikacji w inkluzyjnej (włączającej), międzynarodowej edukacji pozaformalnej.

Partnerstwo tworzyło sześć organizacji z obu krajów: stowarzyszenie Kreisau-Initiative (jako koordynator), Fundacja „Brücke/Most” i designbar Consulting ze strony niemieckiej oraz Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, Zespół Szkół Specjalnych w Oławie i Kulturanima – z polskiej.

W powstanie publikacji zaangażowanych było wiele osób, w szczególności: Elżbieta Kosek, koordynatorka projektu z ramienia Kreisau-Initiative, a także przedstawiciele organizacji partnerskich: Agnieszka Ćwieląg, Dominik Mosaiczuk, Magdalena Sankowska, Paulina Fidała, Christian Papadopoulos oraz Aristoula Papadopoulou.

Analizując kluczowe aspekty merytoryczne i przebieg spotkań międzynarodowych, autorzy, na konkretnych przykładach, prezentują wskazówki i metody edukacji pozaformalnej wspierające proces komunikacji w pracy z grupami inkluzyjnymi. Druga część publikacji przedstawia natomiast wybrane koncepcje pedagogiczne i dobre praktyki, które dzięki swojej innowacyjności ułatwiają wzajemny kontakt oraz porozumiewanie się w takich grupach.

Publikacja skierowana jest do specjalistów związanych z pozaformalną edukacją młodzieży, nauczycieli, pedagogów specjalnych oraz wszystkich zainteresowanych refleksją nad rolą języka w kształtowaniu rzeczywistości społecznej, a także wspieraniem w swojej praktyce komunikacji bez barier.

Całemu zespołowi projektu składam serdeczne podziękowania za ogrom włożonej pracy oraz gratuluję uzyskanych efektów. Dziękuję także zaproszonym autorom, którzy zgodzili się podzielić własnym doświadczeniem i dobrymi praktykami z inkluzyjnych działań w różnych przestrzeniach komunikacji, tłumaczom, jak również wszystkim, którzy mieli swój udział w korekcie i redakcji tekstów, w tym – przede wszystkim – zespołowi Kreisau-Initiative. Dziękuję sponsorom, bez wsparcia których stworzenie tej wartościowej publikacji nie byłoby możliwe. Z programu Unii Europejskiej Erasmus+ dofinansowano dwuletnie Partnerstwo i wydanie niniejszej publikacji, którą swoją dotacją wsparła również Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży.

Wierzę, że metody, wskazówki i impulsy zebrane w publikacji „Perspektywa: Inkluzja” zintensyfikują oraz wzbogacą działania w ramach międzynarodowej edukacji włączającej.

Nina Lüders

Dyrektorka zarządzająca
Kreisau-Initiative e.V.

Słowo wstępne

Włączanie (inkluzja) osób defaworyzowanych z powodów ekonomicznych, zdrowotnych czy społecznych w realizację różnego rodzaju działań i aktywności edukacyjnych oraz kulturalnych jest jednym z podstawowych priorytetów europejskich programów skierowanych do młodzieży, począwszy od programu *Młodzież* (2000-2006), poprzez „*Młodzież w działaniu*” (2007-2013), na programie *Erasmus+ Młodzież* (2014-2020) kończąc.

Idea włączania (inkluzji) postuluje równoprawny udział wszystkich w każdej sferze życia, a jej celem jest uznanie indywidualnej odmienności, której źródła należy jednak upatrywać w określonej sytuacji, a nie w człowieku. Inkluzja wymaga zmiany nastawienia skutkującej dostrzeżeniem oraz docenieniem różnorodności i odmienności ludzi, nie zaś dążeniem do ich niwelowania. Dla edukacji formalnej i pozaformalnej oznacza to konieczność zniesienia barier w dostępie do niej.

Priorytet ten znajduje swe odzwierciedlenie także w opracowanej przez Komisję Europejską *Strategii na rzecz włączenia społecznego i różnorodności* w sektorze młodzieży na lata 2014-2020.¹ Dokument wskazuje konkretne mechanizmy programu Erasmus+ ułatwiające młodym ludziom, którzy z różnych przyczyn mają ograniczone szanse zdobywania wiedzy i umiejętności, dostęp do pozaformalnych możliwości edukacyjnych. Wraz z ogłoszeniem tej strategii w 2015 roku, Komisja Europejska określiła jako kluczową zasadę działań, po raz pierwszy obok inkluzji, także różnorodność. To uzupełnienie uzasadniono w następujący sposób: *Poprzednia strategia na rzecz włączenia społecznego koncentrowała się na włączeniu młodych osób o mniejszych szansach do projektów programu „Młodzież w działaniu” i ogólnie do społeczeństwa. (...) O ile włączenie społeczne każdej osoby zapewnia możliwość udziału wszystkim osobom młodym, ukierunkowanie na różnorodność zapewni wszystkim możliwość udziału na własnych warunkach, z uznaniem wartości różnic w zakresie norm, przekonań, postaw i doświadczeń życiowych. Projekty młodzieżowe Erasmus+ to idealne narzędzia do promowania włączenia społecznego i jednocześnie szkolenia młodych osób (i osób pracujących z młodzieżą /liderów) w zakresie radzenia sobie z różnorodnością w sposób pozytywny i pełen szacunku.*

W swoich założeniach program uwzględnia zatem otwartość i wsparcie różnorodności przy jednoczesnym włączaniu osób z mniejszymi szansami, np. z powodu niepełnosprawności, zamieszkiwania w rejonach słabo skomunikowanych z ośrodkami miejskimi, przynależności do mniejszości narodowych.

Strategia opisuje możliwości i narzędzia programu Erasmus+ w kontekście wspierania takich projektów, zawiera szereg pomocnych wskazówek dotyczących ich jakości, inspiruje również przykładami dobrych praktyk.

Rosnąca liczba projektów w unijnych programach angażujących młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem społecznym świadczy o wadze idei włączania oraz wspierania różnorodności. W Polsce, w programie „*Młodzież w działaniu*” i *Erasmus+ Młodzież*, średnio co czwarty zrealizowany projekt angażował osoby z mniejszymi szansami. Eksperti oceniający wnioski priorytetowo traktują projekty przygotowane bądź realizowane przez młodzież niepełnosprawną, wiejską, bezrobotną, ubogą czy w inny sposób zagrożoną wykluczeniem społecznym. W praktyce oznacza to pierwszeństwo takich projektów w procesie selekcji, a także możliwość dodatkowego profesjonalnego wsparcia merytorycznego ze strony pracowników Narodowej Agencji.

¹ Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/youth-inclusion-diversity-strategy_pl.pdf (dostęp, 19.02.2017 r.).

Z każdym rokiem realizacji europejskich programów młodzieżowych efekty wdrażania idei inkluzji, szczególnie w projektach Wymian Młodzieży czy Wolontariatu Europejskiego, są coraz bardziej wyraźne. Udział w tych programach to dla wielu osób często pierwsza w życiu szansa wyjazdu zagranicznego, poznania osób z innych kultur i krajów, które, jak się okazuje, bez względu na miejsce zamieszkania, mają podobne zainteresowania, dążenia, a jednocześnie nierzadko borykają się z podobnymi problemami i ograniczeniami. Wzrasta liczba młodych osób niepełnosprawnych, mieszkańców wsi i małych miasteczek, młodzieży zagrożonej bezrobociem bądź różnymi uzależnieniami, która szuka dla siebie nowych perspektyw w programie Erasmus+. Dzięki temu zwiększa się oddziaływanie projektów, a tym samym rosną szanse takich osób na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym.

Partnerstwo strategiczne zawarte przez berlińskie stowarzyszenie Kreisau-Initiative oraz polskich i niemieckich partnerów pod hasłem „Perspektywa: Inkluzja” wspiera wieloletnie działania tych organizacji i instytucji w obszarze edukacji włączającej. Podjęte w ramach partnerstwa i niniejszej publikacji zagadnienia języka i komunikacji są kluczowymi elementami międzynarodowych spotkań. Poruszone tu praktyczne i merytoryczne aspekty takich programów otwierają i wspierają przestrzenie uczenia się oraz wspólnego doświadczania dla wszystkich osób – pełno- i niepełnosprawnych, z różnym pochodzeniem społecznym i doświadczeniem edukacyjnym. Mamy nadzieję, że publikacja stanowić będzie cenną inspirację i pomoc dla organizacji planujących podążać tym, niezwykle ciekawym i wzbogacającym dla wszystkich, szlakiem działań inkluzyjnych.

Mateusz Jeżowski

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Polska Narodowa Agencja Programu Erasmus+

O projekcie „Perspektywa: Inkluzja”

 *Elżbieta Kosek – Koordynatorka działu „Inkluzja” stowarzyszenia Kreisau-Initiative*

Język oraz komunikacja mają kluczowe znaczenie w międzynarodowej edukacji pozaformalnej i znacząco wpływają na sukces lub niepowodzenie realizowanych w jej ramach spotkań. Planując międzynarodowe programy edukacyjne często stawiamy sobie pytanie, w jakim języku powinniśmy je prowadzić. Jedną z opcji jest oczywiście wykorzystanie wspólnego języka – w większości przypadków angielskiego, którym posługuje się wiele osób, ale jednak nie wszyscy. Pozostali narażeni są w takich przypadkach na wykluczenie z danej oferty. Alternatywą jest skorzystanie ze wsparcia pośredników językowych, co pomaga wszystkim osobom uczestniczącym w zrozumieniu poruszanych treści. Pośrednicy są jednocześnie „głosem”, wyrazicielem uczestników, ułatwiając im swobodne wyrażanie się i wzięcie aktywnego udziału w programie.

To, który ze wspomnianych wariantów jest bardziej stosowny zależy w dużym stopniu od celu danego wydarzenia. W pracy inkluzyjnej preferowane jest angażowanie pośredników, co jednak w przypadku tłumaczenia na trzy lub nawet większą liczbę języków może być dla odbiorców męczące i wymagać ich dużej cierpliwości. Szczególnie w ramach międzynarodowych programów specjalistycznych, w sytuacji korzystania z pośrednictwa językowego, dochodzi do intensywnych i bardzo interesujących dyskusji odnośnie języka i komunikacji. Jedną z takich dyskusji stała się właśnie pobudką dla stworzenia Partnerstwa Strategicznego „Perspektywa: Inkluzja”.

Nabycie kompetencji językowych jest ważnym celem spotkań międzynarodowych. Poznawanie języka partnera wymiany wspiera proces zbliżenia, rozwój wrażliwości międzykulturowej i wzajemnej ciekawości. Do podjęcia wzajemnego kontaktu i poznania się potrzebna jest komunikacja. Międzynarodowa edukacja pozaformalna rozwinęła w celu wsparcia nauki języka oraz komunikacji bogatą paletę metod, na czele z animacją językową. Jednak w większości przypadków kładzie się w owych metodach nacisk na aktywne używanie mowy oraz języka pisanego.

Co jednak w przypadku, gdy nie wszyscy uczestnicy mają ten sam poziom kompetencji językowych i komunikacyjnych, albo też w ogóle nie mówią lub porozumiewają się w inny sposób? Dokładnie to pytanie stanowiło punkt wyjścia dla projektu „Perspektywa: Inkluzja”.

Edukacja włączająca jest wciąż w początkowej fazie rozwoju. Niewiele jest pomocy i zbiorów metod, szczególnie w aspekcie roli języka i komunikacji, które mogłyby stanowić wsparcie dla specjalistów podejmujących inkluzyjne działania edukacyjne. W Polsce podejście inkluzyjne w pedagogice, mające także istotne znaczenie społeczne, jest nadal rzadko stosowane. Jednocześnie inkluzja i różnorodność stanowią ważne punkty ciężkości coraz większej liczby grantodawców, ale także wielu organizatorów interesuje się inicjowaniem programów włączających. Ta ważna tendencja sprawia, że istniejące bariery w dostępie do oferty spotkań międzynarodowych będą stopniowo redukowane, co umożliwi jej otwarcie dla nowych grup docelowych. Szczególnie edukacja pozaformalna jest nad wyraz stosownym polem doświadczalnym, na którym, w bezpiecznych warunkach, można podejmować eksperymenty z inkluzyjnymi koncepcjami zarówno w kształceniu, jak też w wymiarze społecznym. Tu również wszyscy zaangażowani mogą wspólnie gromadzić istotne doświadczenia i wiedzę. Aby jednak skutecznie pracować z grupami inkluzyjnymi, a zatem charakteryzującymi się językową, kulturową i społeczną różnorodnością, potrzebne są odpowiednie metody, wskazówki i wiele inspiracji – a zatem impulsy, które, w intencji autorów, ma zapewnić niniejsza dwuczęściowa publikacja.

Mamy przy tym świadomość, że nie jesteśmy w stanie wyczerpać tematu. Publikacja stanowi zatem próbę znalezienia odpowiedzi na pytania, jak można ułatwić kontakt i komunikację w grupach inkluzyjnych, w których znajomość wspólnego języka (obcego) nie jest i nie powinna stanowić warunku.

Pierwsza część publikacji to leksykon opisujący 13 kluczowych, naszym zdaniem, aspektów międzynarodowych spotkań, które mają szczególny wpływ na proces komunikacji. Każdy z nich poruszony został z perspektywy inkluzji. Uwzględniamy przy tym doświadczenia i wiedzę wyływające z naszej wieloletniej pracy w ramach międzynarodowych projektów włączających. Ważną pomocą w modyfikacji proponowanych metod były dla nas zasady komunikacji alternatywnej i wspomagającej (ang. Augmentative and Alternative Communication AAC), która zajmuje istotne miejsce w obu częściach publikacji. Za tym pojęciem kryją się różnorodne formy komunikacji, obejmujące m.in. język migowy, alfabet Braille’a czy komunikację z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych. Komunikacja alternatywna była dla nas źródłem wartościowych inspiracji, co znalazło swoje odbicie w metodach i wskazówkach opisywanych w publikacji.

Druga część publikacji to zbiór dobrych praktyk. W ramach działalności naszych organizacji mieliśmy okazję poznać wiele interesujących osób, które mogą poszczycić się wspaniałymi dokonaniem, a dzięki swojemu innowacyjnemu podejściu w pedagogice w wieloraki sposób wspierają inkluzję, różnorodność czy też komunikację. Niektóre z tych osób zaprosiliśmy do współpracy i wspólnej refleksji nad ich doświadczeniem, a tym sposobem, do zainspirowania specjalistów edukacji w ich własnej działalności. Za różnymi zamieszczonymi w tej części artykułami kryje się wspólna praca – proces, który przeszliśmy wraz z autorami tekstów. Wobec tak wielu ciekawych i ważnych aspektów prezentowanych koncepcji, niejednokrotnie dużym wyzwaniem było skoncentrowanie uwagi na roli języka i komunikacji. Razem udało nam się jednak zachować taki akcent, dzięki czemu zagadnienia te naświetliliśmy z różnych punktów widzenia, przede wszystkim jednak z perspektywy inkluzyjnej.

Mamy nadzieję, że zebrane w niniejszej publikacji impulsy wzbogacą Państwa pracę, stanowiąc wartościowy wkład w dalszy rozwój innowacyjnych koncepcji w edukacji, a także przyczynią się do zwiększonego udziału w ofercie edukacji pozaformalnej grup reprezentowanych dotychczas w niedostatecznym stopniu.

Po dwóch latach pracy wokół tematyki języka i inkluzji pragniemy podkreślić, że język kształtuje rzeczywistość! W zależności od tego jak rozmawiamy ze sobą i o sobie, jak wiele przestrzeni sobie damy, jak dobrze wzajemnie się słuchamy, możemy przyczynić się do zmiany perspektyw i większego porozumienia – co w kontekście bieżących wydarzeń na świecie jest nam niezwykle potrzebne.

Dziękujemy za zainteresowanie naszą publikacją.

Cały zespół projektu pragnie życzyć Państwu wiele satysfakcji przy testowaniu i dalszym rozwijaniu metod. Z góry dziękujemy za wszelką informację zwrotną.

Wyjaśnienia dotyczące języka i terminologii stosowanej w publikacji

Inkluzja

Stosując pojęcie inkluzji przyjmujemy za podstawę jego szerokie rozumienie: każdy człowiek, niezależnie od swoich szczególnych cech, może mieć wkład w rzeczywistość, bez konieczności specjalnego dopasowania się do niej. Inkluzja w tym rozumieniu zakłada udział wszystkich ludzi w życiu społecznym. W centrum tego założenia znajduje się uznanie różnorodności jako „normy” i akceptacja istniejących różnic. Tym samym perspektywa nie zawęży się jedynie do osób z niepełnosprawnością.

Zagadnienie niepełnosprawności stanowi jednak w publikacji naczelną punkt odniesienia, bowiem związane z nim potrzeby i możliwości osób z niepełnosprawnością są istotnymi aspektami w procesie rozwoju i modyfikacji metod.

Osoba/ -y z niepełnosprawnością intelektualną

Określenie „osoba/ -y z niepełnosprawnością intelektualną” zastępuje wciąż pojawiający się w języku polskim pejoratywny termin „upośledzony/ niepełnosprawny umysłowo”. Szerzej nt. etykiety językowej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością zob. także tekst „O podziwie i współczuciu”.

Język wrażliwy genderowo

Język równoprawny genderowo był niezwykle istotny w procesie tworzenia niniejszej publikacji. W miarę możliwości stosowaliśmy zarówno żeńskie jak i męskie formy, jednak dla ułatwienia czytelności przekazu, tam, gdzie było to konieczne, korzystaliśmy z męskoosobowego rodzaju liczby mnogiej (np. „uczestnicy”) mając na myśli wszystkie osoby lub też z formy typu „osoby uczestniczące”, obejmującej obie płcie, a także wszystkie osoby, definiujące siebie poza tymi kategoriami.

W drugiej części publikacji, aby uniknąć zbyt dużej ingerencji stylistycznej, zapis kategorii genderowych pozostał w formie zaproponowanej przez autorów. Z tego względu możliwe są tutaj ewentualne różnice w poszczególnych tekstach.

Edukacja pozaformalna

Mimo, iż nie zawsze odwołujemy się wprost do konkretnych formatów edukacyjnych czy spotkań, pragnąc zachować uniwersalny charakter metod, w głównej mierze prezentowana publikacja odnosi się do realiów edukacji pozaformalnej. W związku z tym zastosowanie mają jej fundamentalne zasady: dobrowolność, podejście holistyczne, zorientowane na proces, w idealnym wariacie – dostępność oferty dla każdej zainteresowanej osoby, a także zapewnienie zorganizowanego procesu obejmującego cele edukacyjne. Ponadto, w tym rozumieniu, edukacja pozaformalna powinna opierać się na doświadczeniu i działaniu, stawiać w centrum potrzeby uczących się, kształcić w nich umiejętności życiowe, przygotowywać osoby uczestniczące do roli aktywnych obywateli, a wreszcie obejmować zarówno naukę indywidualną, jak i grupową.

Wymiar międzykulturowy

Nasze korzenie, a zatem i kompetencje zawodowe wywodzą się z obszaru międzynarodowej edukacji pozaformalnej. Z tego względu opisane w niniejszej publikacji wskazówki i metody prezentowane są zawsze także z tej perspektywy. Cieszymy się, że publikacja ukazała się w trzech wersjach językowych (polskiej, angielskiej i niemieckiej), co pomoże wzmocnić międzynarodową współpracę w obszarze edukacji włączającej, upowszechnić przykłady dobrych praktyk wśród specjalistów w Europie i popularyzować inkluzyjne koncepcje w kształceniu.

Komunikacja bez barier warunkiem edukacji dla wszystkich



Aristoula Papadopoulou und Christian Papadopoulos

WPROWADZENIE

Niwelowanie barier ma zasadnicze znaczenie, aby doświadczenia zdobywane w procesie edukacji stały się udziałem wszystkich. Bariery mogą się pojawiać w mobilności, dostępności, komunikacji czy w dostępie do informacji. Także uprzedzenia i negatywne nastawienie wobec innych często tworzą bariery, utrudniające równoprawną partycypację.¹

Organizatorzy i prowadzący (międzynarodowe) programy edukacyjne powinni redukować bariery w komunikacji. Nie chodzi tutaj o to, aby realizować ten zamiar jedynie z dobrej woli i w wyniku osobistej motywacji zachowania otwartości na ludzi z różnych grup. Ważniejsze jest, aby wcielać w życie wynikające z praw człowieka zasady inkluzji, partycypacji i braku barier także wobec osób niepełnosprawnych i w inny sposób defaworyzowanych. Chodzi o praktyczne wdrażanie polityki antydyskryminacyjnej.

Antydyskryminacja w edukacji

„Celem polityki antydyskryminacyjnej jest niwelowanie istniejących form dyskryminacji różnych grup społecznych na szczeblu strukturalnym, co ma prowadzić do równoprawnego (...) uczestnictwa wszystkich (...) grup”.² Świadoma różnorodności (międzynarodowa) praca z młodzieżą kieruje się postawą antydyskryminacyjną, której celem jest udział wszystkich grup w ofertach do nich kierowanych, tudzież ich dostęp do innych zasobów społecznych. Priorytetem jest umożliwienie i wspieranie aktywnego współuczestnictwa osób dotychczas dyskryminowanych bądź takich, których reprezentacja w społeczeństwie jest niepełna.³

Idea niedyskryminacji pojawia się także w koncepcji inkluzji. Inkluzja w (międzynarodowej) edukacji młodzieży może odnosić się np. do komunikacji bez barier, a jej celem jest atrakcyjność i faktyczna dostępność oferty dla wszystkich. Chodzi przy tym o konsekwentne i wszechstronne – z uwagi na potrzeby uczestników – kształtowanie i planowanie programów spotkań młodzieży, aby mogły z nich skorzystać np. osoby poruszające się na wózkach, takie, które nie ukończyły szkoły, osoby bez znajomości języków obcych czy o określonych potrzebach religijnych. W ramach takich programów „powierzchowne deficyty można zestawzić z powiązаныmi z nimi umiejętnościami i uwidocznic je jako mocne strony. Z bycia obok siebie można przejść do poziomu bycia ze sobą, zaś „odmienność” – przestrzegać jako normę.”⁴

Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych

Międzynarodową podstawę prawną w zakresie niwelowania barier i partycypacji stanowi np. Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Nakazuje ona usunięcie wszelkich barier, które dyskryminują osoby niepełnosprawne, uniemożliwiając inkluzję oraz równoprawną partycypację. Decydującymi barierami w myśl Konwencji są istniejące uprzedzenia, negatywne postawy, a także

1 IJAB Fachstelle für internationale Jugendarbeit der BR Deutschland [Biuro ds. Międzynarodowej Pracy z Młodzieżą RFN], *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion und Empowerment in der Internationalen Jugendarbeit – Arbeitshilfen für die FachkräfteQualifizierung*, Bonn 2013.

2 Drücker A., *Antidiskriminierung/Positive Maßnahmen* [w:] Drücker A., Sinoplu A., Totter E., Reindlmeier K. (wyd.), *Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung*, Köln 2014, str. 12. Publikacja dostępna online pod adresem: www2.transfer-ev.de/uploads/handreichnung_dive.pdf (dostęp 19.02.2017).

3 Ibidem

4 Totter E., *Inklusion*, [w:] Drücker A., Sinoplu A., Totter E., Reindlmeier K. (wyd.), op.cit., str. 18.

brak świadomości różnych form dyskryminacji, z którymi osoby niepełnosprawne konfrontowane są na co dzień. Ponadto Konwencja podkreśla znaczenie barier w środowisku fizycznym, w zakresie mobilności, komunikacji i dostępu do informacji.

Podstawy Konwencji nie stanowi już medycznie ukształtowany obraz niepełnosprawności. Model medyczny podkreśla bowiem indywidualne deficyty osób niepełnosprawnych i nie dostrzega w niepełnosprawności przejawu ludzkiej różnorodności, lecz traktuje ją jako odstępstwo od „normalnej” egzystencji ludzkiej⁵, które powinno zostać wyeliminowane lub co najmniej złagodzone przy pomocy środków medycznych bądź terapeutycznych⁶. Konwencja natomiast skupia się na społecznym tudzież wynikającym z praw człowieka rozumieniu niepełnosprawności⁷. Definiuje ona niepełnosprawność jako wzajemną relację między ograniczeniami ciała a barierami istniejącymi w środowisku, które uniemożliwiają równoprawne uczestnictwo.

Takie postrzeganie niepełnosprawności jest ważne także w kontekście realizacji idei inkluzji i partycypacji w międzynarodowej edukacji młodzieży. To nie osoby niepełnosprawne – co można przełożyć także na inne grupy dyskryminowane – powinny się dostosować do ofert edukacyjnych i ich wymogów, lecz programy należy opracowywać tak, aby były otwarte, dostępne i atrakcyjne dla wszystkich. Ponadto inkluzyjne programy edukacyjne nie powinny być rozumiane jako programy terapeutyczne dla uczestników defaworyzowanych, lecz powinny wszystkim obecnym umożliwić doświadczenie wspólnego uczenia się.

INKLUZJA (WŁĄCZANIE) I PARTYCYPACJA OSÓB DEFAWORYZOWANYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH W RAMACH MIĘDZYNARODOWYCH PROGRAMÓW EDUKACYJNYCH

Celem, jaki stawia sobie międzynarodowa praca edukacyjna, jest stworzenie wszystkim możliwości uczenia się poprzez doświadczenie. Osoby niepełnosprawne, ale także grupy defaworyzowane na skutek czynników społecznych, edukacyjnych, ekonomicznych, geograficznych, kulturowych itp., są nadal zbyt rzadko uwzględniane w ramach tego typu ofert. Programy przygotowane są często w taki sposób, że nie każdy może bądź chce wziąć w nich udział. Jest to sprzeczne nie tylko ze wspomnianymi własnymi celami tej sfery edukacji, lecz także ogranicza prawa do partycypacji wynikające z praw człowieka. Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych zobowiązuje do kształtowania ofert edukacyjnych, finansowanych ze środków publicznych, w sposób niwelujący bariery i realizujący ideę inkluzji. Zasadniczą kwestią jest tu realizacja prawa do edukacji dla wszystkich.⁸

Prawo do edukacji

Inkluzyjne koncepcje edukacyjne oferują każdej osobie możliwość realizacji własnych aspiracji, a także uwzględniają prawo do uczestnictwa. Wcielają w życie prawo do edukacji, które odnosi się zarówno do aspektów strukturalnych, form oraz treści nauczania, jak i do dydaktyki. Chodzi tutaj o wolny od dyskryminacji dostęp do ofert edukacyjnych np. dla dziewcząt i kobiet, migrantów i osób z rodzin imigranckich czy też osób niepełnosprawnych. W przypadku form i treści nauczania chodzi o to, aby były one ogólnie akceptowalne.⁹

5 Degener T., *Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung*, [w:] Diehl E., Degener T. (wyd.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, Bonn 2015, str. 55-74.

6 Sierck U., Mürner C., *Der lange Weg zur Selbstbestimmung. Ein historischer Abriss*, [w:] Diehl E., Degener T. (wyd.), op.cit., str. 25-37.

7 Degener T., op. cit.

8 UNESCO, *Final Report of the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca 1994, <http://unesdoc.unesco.org/image-s/0011/001107/110753eo.pdf> (dostęp 19.02.2017)/ Platte A., *Inklusive Bildung: Leitidee von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule*, [w:] Diehl E., Degener T. (wyd.), op. cit., str. 55-74.

9 Por. obszerne opracowanie na ten temat: Tomaševski K., *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Right to Education Primers No. 3., 2011. Publikacja dostępna online pod adresem: www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf (dostęp 19.02.2017).

Indeks inkluzji

Najbardziej znaną inkluzyjną koncepcją edukacyjną jest z pewnością Indeks Inkluzji Mela Ainscowa i Tony'ego Bootha.¹⁰ Autorzy postulują, aby nauczanie specjalne, stanowiące element edukacji szkolnej, przekształcić w edukację włączającą, adresowaną nie tylko do niepełnosprawnych dzieci i młodzieży, lecz uwzględniającą wszystkie osoby w ich indywidualności.

Celem indeksu jest stworzenie sprawiedliwego i wolnego od dyskryminacji społeczeństwa. Indeks odnosi się do wartości takich jak równość, partycypacja, wspólnota, poszanowanie różnorodności, zrównoważony rozwój oraz brak przemocy. Jego podstawę stanowi bardzo szeroko rozumiane pojęcie sprawiedliwości i niedyskryminacji. Indeks oferuje wskazówki metodyczne, w jaki sposób kształtować procesy inkluzyjne. Istotą indeksu są wskaźniki, które zostały sformułowane w postaci katalogów pytań, dzięki czemu można je zastosować w praktyce. Jednocześnie autorzy podkreślają, że nie wszystkie wskaźniki nadają się do każdej instytucji i nie zalecają realizacji wszystkiego na raz.

Nawet jeśli indeks odnosi się do edukacji szkolnej, wspomniane w nim wartości nawiązują do celów, jakie stawia sobie np. międzynarodowa edukacja młodzieży czy też inne otwarte dla wszystkich oferty edukacyjne.¹¹ W indeksie znajduje się wiele punktów odniesienia – zwłaszcza w zakresie rozwoju organizacji i kształtowania partycypacji – istotnych dla praktyki pracy edukacyjnej.

KOMUNIKACJA BEZ BARIER DROGĄ DO RÓWNOPRAWNEJ PARTYCYPACJI

Komunikacja umożliwia nawiązanie kontaktu i interakcję między ludźmi. Jednak w przypadku osób z różnych krajów i o różnych możliwościach komunikacyjnych, mogą pojawić się bariery zarówno językowe, jak i niewerbalne. W celu umożliwienia partycypacji różnych grup docelowych, ważne jest usuwanie owych barier oraz rozwijanie i wykorzystywanie komunikacji pozbawionej jakichkolwiek ograniczeń.

Komunikacja bez barier odnosi się do wszystkich form porozumiewania się, uwzględnia również wszystkie języki. Należą do nich także języki migowe, które różnią się w zależności od kraju i regionu, podobnie, jak języki mówione. Zakłada wykorzystanie alfabetu Braille'a i innych wariantów prezentacji tekstu, notacji na żywo dla osób niesłyszących, czytania na głos, stosowania informacji łatwych do czytania i zrozumienia oraz innych alternatywnych form komunikacji. Zgodnie z Konwencją o Prawach Osób Niepełnosprawnych należy je wykorzystywać we wszystkich obszarach i, tym samym, umożliwiać każdemu równoprawną partycypację.

Uwzględnienie komunikacji bez barier ma zasadnicze znaczenie w realizacji inkluzyjnych (międzynarodowych) programów edukacyjnych o różnych formatach. Bez niej nie można osiągnąć jednego z najważniejszych celów spotkań międzynarodowych – a mianowicie umożliwienia kontaktu między ludźmi, a także uwrażliwienia ich na siebie nawzajem. Dzięki wprowadzeniu komunikacji bez barier, międzynarodowe programy edukacyjne staną się dostępne dla osób, które dotychczas były z nich wykluczone. W ten sposób łatwiej stworzyć warunki do wzajemnego zrozumienia i do skutecznych interakcji. Zaangażowanie osób dotychczas wykluczonych już na etapie planowania, umożliwi uwzględnienie ograniczeń lub innych uwarunkowań uczestników.¹² Konkretnie ustalenia, zależą od indywidualnych potrzeb każdej osoby.

10 Ainscow, M., Booth, T., *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol 2011.
Zob. polskie wydanie: www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjaawlaczajaca.pdf (dostęp 19.02.2017).

11 Zob. na ten temat: Drücker A., Sinoplu A., Totter E., Reindlmeier K. (wyd.), op.cit., / Thimmel A., *Internationale Jugendarbeit*, [w:] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2011, str. 1–23. / Hackert S., Tefel M., Wunderer D., *Jugendbegegnungen sind für alle da. Das „Kreisauer Konzept“ zur Integration benachteiligter junger Menschen in den internationalen Jugendaustausch*, [w:] IJAB Fachstelle für internationale Jugendarbeit der BR Deutschland (wyd.), *Forum Jugendarbeit International 2008 – 2010*, Bonn 2010, str. 13–19. / Asbrand, B., *Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen*, [w:] *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (3), 2002, str. 13–19.

12 IJAB, op. cit.

Komunikacja bez barier służy jednak nie tylko uczestnikom i prowadzącym, którzy z uwagi na niepełnosprawność są przyzwyczajeni do innych form komunikacji, lecz wszystkim członkom grupy. Porozumiewanie się między sobą można ułatwić pomimo obecnych barier językowych, o ile uda się zachęcić każdego do wykorzystywania informacji łatwych do czytania i zrozumienia lub innych alternatywnych form komunikacji (np. określonych gestów, piktogramów i komunikatów tekstowych).¹³

Nie zawsze komunikacja bez barier w wystarczającym stopniu sprostą wszelkim koniecznym wymogom inkluzji i partycypacji każdej osoby. Niekiedy niezbędne będą indywidualne modyfikacje. To, jak będzie się kształtowało wsparcie jednostki w komunikacji, zależy od możliwości modyfikacji zastanych warunków oraz od tego, kto udziela wsparcia. Rolę asystenta komunikacji¹⁴ mogą przejąć zarówno członkowie grupy – np. koleżanki/ koledzy, którzy sami są uczestnikami danego programu – jak również osoby oddelegowane do pomocy grupie czy konkretnemu uczestnikowi. Zasadnicze wyzwanie polega na tym, aby osoba wymagająca wsparcia asystenta częściowo lub całkowicie nie znalazła się poza kontekstem komunikacyjnym, w którym porusza się grupa.¹⁵

Wprowadzenie komunikacji bez barier, przy uwzględnieniu ewentualnych jednostkowych modyfikacji, tworzy ważne podstawy do równoprawnej partycypacji wszystkich ludzi. Partycypacja bez barier wymaga prowadzenia komunikacji w sposób, który nie wyklucza nikogo np. z uwagi na pochodzenie, stopień wykształcenia, możliwości finansowe, płeć czy niepełnosprawność, nikogo też nie powstrzymuje od współdecydowania.¹⁶ W partycypacji bez barier uwzględnia się ponadto, że ludzie mogą być ofiarami dyskryminacji wielokrotnej¹⁷, próbując w związku z tym niwelować powstałe przez to bariery. Nie można odmawiać prawa do partycypacji osobom, które np., poza niepełnosprawnością, przynależą do odmiennej grupy religijnej lub etnicznej bądź też są dyskryminowane na skutek innej cechy różnicującej.¹⁸

PODSUMOWANIE

W praktyce, wdrażanie komunikacji bez barier początkowo niejednokrotnie napotyka na trudności. Pierwsze próby jej wprowadzenia pokazują, że wymaga ona zwiększonego wysiłku organizacyjnego i dydaktycznego, ale także konieczności wnikliwego skonfrontowania się z własnymi uprzedzeniami i obawami. Owe zwiększone nakłady, obawy i uprzedzenia będą zanikać wraz z rosnącym doświadczeniem. Międzynarodowe programy edukacyjne muszą stawić czoła tym wyzwaniom, jeśli chcą otworzyć się na wszystkich w ich różnorodności. Dopiero komunikacja i dydaktyka bez barier umożliwi stworzenie podstawy dla inkluzji jako procesu zmiany.

Na gruncie praktyki edukacji międzynarodowej, np. dla młodzieży, powstały pierwsze koncepcje realizacji idei inkluzji i partycypacji bez barier, które można zastosować w edukacji pozaformalnej. Dla przykładu, zarówno w założeniach, jak w i praktyce międzynarodowej edukacji młodzieży istnieją liczne punkty odniesienia do inkluzyjnych koncepcji edukacyjnych, które zawsze zakładają perspektywę indywidualną i interseksjonalną. To ostatnie podejście odwołuje się do wielu aspektów uwzględniających perspektywę różnorodności. Dzięki temu można uwidocznic podobieństwa, uwzględnić sprzeczności i związane z nimi układy sił. Jednocześnie uwrażliwia to na podział „My” i „Oni”, a także

¹³ Ibidem.

¹⁴ Asystenci komunikacji mają doświadczenie w używaniu języka migowego, notacji na żywo, informacji łatwych do czytania i zrozumienia, a także w stosowaniu innych alternatywnych form komunikacji. W komunikacji bez barier przejmują oni porównywalne zadania do pośredników językowych.

¹⁵ IJAB, *op. cit.*

¹⁶ Düber M., Rohrmann A., Windisch M. (wyd.), *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung*. Weinheim, Basel 2015.

¹⁷ Nakładanie się na siebie różnych wymiarów dyskryminacji opisuje pojęcie Interseksjonalności (por. Walgenbach K., *Interseksjonalität - Eine Einführung*, 2012. Tekst dostępny online: www.portal-interseksjonalitaet.de/theoriebildung/schlusseltexte, dostęp 19.02.2017).

¹⁸ Hirschberg M., *Die überaus fähige Lehrkraft. Zur Wirkungsweise von Ableism in der Subjektivierung von Lehrkräften*, [w:] *Zeitschrift für Inklusion* (2), 2015. Tekst dostępny online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/274/257 (dostęp 19.02.2017).

wspiera w przyglądaniu się istniejącym różnicom i najróżniejszym sferom przynależności. „Jest to szczególnie ważne w kontekście np. międzynarodowej edukacji młodzieży, która definiowana jest poprzez określony zespół różnic”.¹⁹

Zadaniem publicznych instytucji pomocowych będących adresatami Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, która najdobitniej kieruje się ideami partycypacji i inkluzji, pozostaje stworzenie odpowiednich wytycznych i warunków ramowych, dających możliwości zastosowania adekwatnych środków zaradczych oraz pozbawionej barier organizacji, komunikacji i dydaktyki oferty edukacyjnej.

¹⁹ Reindlmeier K., *Intersektionalität*, [w:] Drücker A., Sinoplu A., Totter E., Reindlmeier K. (wyd.), *op.cit.*, str. 13.

Mosty zamiast murów¹

 Agnieszka Ćwieląg, Dominik Mosaiczuk, Magdalena Sankowska

Komunikacja interpersonalna

Komunikacja międzyludzka/interpersonalna jest dziedziną, którą zajmują się od kilkadziesiąt lat nie tylko językoznawcy, ale także filozofowie, socjologowie, psychologowie, etnologowie czy pedagodzy. W związku z tym funkcjonuje wiele definicji tego pojęcia, formułowanych z różnych perspektyw i odnoszących się do rozmaitych zjawisk. Sam termin komunikacja wywodzi się od łacińskich słów *communico*, co oznacza „uczynić wspólnym, połączyć, a także udzielić komuś wiadomości i narażać się” oraz *communio* oznaczającego „wspólność, poczucie łączności”². Etymologia tego pojęcia nosi zatem w sobie znaczenie odwołujące się między innymi do poczucia wspólnoty i bliskości z drugim człowiekiem. W istocie, proces komunikacji realizowany jest zawsze w perspektywie spotkania i dialogu, które tworzą ważny kontekst dla procesów nadawania i odczytywania znaczeń powstających w naturalnych sytuacjach interakcji społecznych. Z jednej strony umożliwia to konstruowanie obrazu własnej osoby w relacjach z innymi, z drugiej kształtuje same relacje międzyludzkie w szerszym, społecznym i kulturowym kontekście.

Komunikacja w tej perspektywie, będąca obszarem działania i zainteresowań autorów niniejszej publikacji, dotyczy spotkań szczególnych – grup i osób pochodzących z rozmaitych kręgów kulturowych czy społecznych, o różnym stopniu sprawności i niepełnosprawności.

Podążając za myślą Paula Watzlavika stwierdzamy, że „Nie można nie komunikować, gdyż każda komunikacja (także ta nie posługująca się słowami) jest formą zachowania, a więc tak, jak nie można się nie zachowywać, tak nie można też nie komunikować.”³ (tłum. własne). Oznacza to, że cały czas wysyłamy wiadomości (w sposób mniej lub bardziej świadomy) różnymi kanałami: poprzez mowę zwerybalizowaną, mowę ciała (gestykulację, mimikę, postawę itd.), ale także dźwięki nie będące słowami, rysunki itp. W tym sensie komunikacja jest formą wyrazu samego siebie – wiadomości, które przekazujemy innym, by opisać swoje emocje/uczucia, myśli, potrzeby, obserwacje czy spostrzeżenia. Komunikacja jest zatem ekspresyjna – to sposób wydobywania na zewnątrz tego, co jest wewnątrz⁴. Kodujemy przekazywane informacje, bazując na naszych doświadczeniach wynikających z socjalizacji, osobistych potrzeb czy kontekstu, w którym funkcjonujemy na co dzień. Zakładamy przy tym, że przekazana przez nas wiadomość zostanie poprawnie odebrana/ zinterpretowana przez adresata bądź adresatów. W taki sposób ów proces opisuje *model komunikacji jako transferu informacji*⁵ - ludzie komunikują się, aby w jasny sposób dotrzeć do swoich rozmówców. Komunikacja w tym rozumieniu pełni funkcję instrumentalną – realizuje jakiś cel.

Ponieważ komunikacja jest formą międzyludzkiej interakcji, oczekujemy na reakcję, tzw. sprzężenie zwrotne ze strony odbiorcy, pozwalające stwierdzić czy nasza wiadomość została „poprawnie” zinterpretowana. Jest to możliwe wtedy, gdy adresat może odebrać formę sygnału jaka została wybrana przez nadawcę i/lub zinterpretować dany sygnał w odpowiednim kontekście sytuacyjnym, kulturowym, społecznym. W tej sytuacji komunikacja zachodzi w dwóch kierunkach, a jej celem jest wzajemne zrozumienie (*interakcyjny model komunikacji*). Jak twierdzi John Stewart⁶ komunikacja jest jednak

1 Tytuł zaczerpnięty z *Podręcznika komunikacji interpersonalnej Johna Stewarta*, Warszawa 2007.

2 Dobek-Ostrowska, za: Rzeźnicka-Krupa J., *Komunikacja, Edukacja, Społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.

3 Watzlawick P., *Die Axiome von Paul Watzlawick*, www.paulwatzlawick.de/axiome.html (dostęp: 12.02.2017 r.).

4 Stewart J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2007.

5 Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007.

6 *op. cit.*

Jeszcze czymś więcej – wpływa na to, kim jesteśmy – „buduje osobę” poprzez nieustanną zmianę (negocjację) tożsamości. Istnieje zatem związek pomiędzy tym, jak dana osoba mówi i słucha, a tym, kim jest. W taki sposób komunikację opisuje *model transakcyjny* – istotą jest tutaj kontakt pomiędzy uczestnikami interakcji i to, jak w trakcie komunikowania się ich tożsamości są definiowane i zmieniają się. Uczestnicy są tutaj równoczesnymi nadawcami i odbiorcami komunikatów. Zatem, nawet słuchając uważnie drugiej osoby i odbierając jej wiadomość, wysyłane są komunikaty niewerbalne za pomocą wzroku, odgłosów, gestykulacji i potakiwania. Model transakcyjny odwołuje się do obszarów znaczeń: wartości, postaw, przekonań i myśli, które człowiek rozwinął w trakcie życia. Oznacza to, że wkraczamy w komunikację z różnymi obszarami osobistego znaczenia, które mogą, ale nie muszą się pokrywać. W sytuacjach, gdy między ludźmi nie istnieje wspólne znaczenie, komunikacja może je tworzyć, dzięki czemu wzajemne porozumienie staje się możliwe. Można założyć, że jest to cel niemal każdej interakcji między ludźmi, w stopniu szczególnym właśnie podczas spotkania międzynarodowych grup inkluzyjnych, gdzie postawy, przekonania, wartości, ale i możliwości poszczególnych osób są bardzo zróżnicowane. Użyteczny staje się tutaj także *model komunikacji jako tworzenia społeczności*, niejako nadrzędny w stosunku do opisanych powyżej. Komunikacja w tym ujęciu ma koordynować działania pomiędzy członkami grupy, tak, aby możliwe było wspólne osiągnięcie celów⁷. Ważne w tym kontekście stają się zatem pytania, jak można tworzyć bądź zwiększać obszar wspólnego znaczenia w pracy ze wspomnianymi grupami, a także czy sposób, w jaki komunikują się uczestnicy pomiędzy sobą, pozwala im na osiągnięcie pożądaných celów. Kwestie te podejmują w swoich rozważaniach autorzy niniejszej publikacji.

Język i komunikacja werbalna

Na początku XX wieku jeden z twórców lingwistyki, postawił tezę, że *język jest jak kartka papieru, której jedną stroną stanowią dźwięki, a drugą pojęcia i myśli. Nie można chwytając jednej strony kartki nie chwycić drugiej, nie można odciąć jednej, nie tnąc drugiej*⁸. Najlepiej zatem myśleć o nich łącznie. W procesie komunikacji interpersonalnej nie sposób zatem oddzielić strony werbalnej i niewerbalnej.

Język opisywano w literaturze jako system symboli, zorganizowanych według określonych reguł; w innym podejściu jako aktywność – akty mowy, które powstają poprzez używanie słów. Stewart odwołuje się także do podejścia traktującego język jako zupę, w której ludzie pływają, *jak kawałki marchewki czy ziemniaka*⁹. Oznacza to, że człowiek rodzi się w świecie języka, który otacza go przez całe życie. W tym sensie język jest częścią tego, kim jesteśmy i jak postrzegamy naszą rzeczywistość. Obecne jest tu działanie obustronne: to, co ludzie zauważają czy czują pozostaje pod wpływem języka, jak i równocześnie na sam język wpływa¹⁰. W tym kontekście ważne jest zwrócenie uwagi na tworzenie i utrzymywanie stereotypów, np. związanych z daną kulturą czy niepełnosprawnością, a także jak stereotypy z kolei wpływają na kształtowanie języka i komunikację z/lub w stosunku do przedstawicieli grup, których one dotyczą.

Język odgrywa zatem aktywną rolę w tworzeniu naszego świata społecznego. Jest sprawcą, twórcą i wytwórcą: tworzy, kształtuje i konstruuje nasze życie społeczne.

⁷ Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *op.cit.*, str. 42.

⁸ Ferdinand de Saussure, [za:] Stewart J., *op.cit.*, str. 76.

⁹ Ibidem, str. 82.

¹⁰ Por. Koncepcja konstrukttywizmu społecznego, [w:] Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *op.cit.*, str. 147.

Język spełnia cztery kluczowe funkcje:

- ukierunkowuje naszą uwagę na określone aspekty wydarzenia czy sytuacji, dostarcza informacji pomagających w ich zrozumieniu;
- tworzy możliwości i ograniczenia – język, jakiego używamy, może zobowiązywać do określonych działań, a uniemożliwiać inne;
- określa tożsamość tworząc przekonania na temat tego, kim jesteśmy i jak powinniśmy działać, co z kolei wpływa na to, jak się komunikujemy. To połączenie jest szczególnie widoczne w kontekście języka niewykluczającego, w komunikacji wrażliwej na płęć, komunikacji z osobami niepełnosprawnymi, a – negatywnie – także we wszelkich przejawach mowy nienawiści;

ułatwia współdziałanie. Sposób używania języka sprzyja lub utrudnia możliwości funkcjonowania w grupie i współdziałania.

Przyjmując, że język tworzy poczucie tożsamości, warto wziąć pod uwagę, że słowa, których używamy mogą sprzyjać krzywdzącym stereotypom i poniżającym postawom wobec pewnych grup. Istotne staje się zatem redukcja uprzedzeń w języku¹¹, wspieranie zarówno myślenia niewykluczającego, jak i niewykluczającego, pełnego szacunku języka. Stanowi to istotne cele międzynarodowych spotkań inkluzyjnych.

Komunikacja niewerbalna

Dotyczy wszystkich ludzkich zachowań, postaw i obiektów innych niż słowa, które komunikują wiadomości i posiadają wspólne społeczne znaczenie. Obejmuje wygląd fizyczny, ruchy ciała, gesty, wyraz twarzy, oczy, dotyk, sposób wykorzystywania czasu i miejsca w komunikowaniu się. Nie dotyczy jednak gestów oznaczających słowa takich, jak w języku migowym, ani słów napisanych lub przekazywanych elektronicznie.

Komunikacja niewerbalna zwykle towarzyszy komunikacji werbalnej, ale nie jest językiem. Jest ciągła, podczas gdy język jest nieciągły (nie mówimy cały czas), nawet gdy słuchamy, wysyłamy wiadomości niewerbalne, często wieloma kanałami równocześnie: przez ubranie, wyraz twarzy, oczy, ruchy ciała, gesty. Wiadomości niewerbalne są często bardziej wieloznaczne niż werbalne. Wpływa na to liczba kanałów, którymi mogą być przesyłane i związana z tym różnorodność możliwych interpretacji komunikatu. Ponadto ich znaczenie zmienia się w zależności od kontekstu kulturowego. Komunikaty niewerbalne często wysyłane są na niższym poziomie świadomości niż przekaz werbalny, zwykle też używane są do przekazywania emocji i wiadomości ważnych dla budowy i rozwoju relacji międzyludzkich. Słowa przekazują myśli, natomiast chcąc wyrazić uczucia – dotykamy się, uśmiechamy się, przybliżamy do siebie. Kompetentna komunikacja polega zatem w dużym stopniu na tym, aby zdawać sobie sprawę, iż wiadomości niewerbalne wysyłane i odbierane są często nieświadomie. Możliwie precyzyjne wyjaśnianie wymowy sygnałów niewerbalnych jest kluczowe dla radzenia sobie z wieloznacznością w komunikacji.

Komunikacja w grupach inkluzyjnych

Biorąc pod uwagę wspomniane wyżej aspekty komunikacji, tj. fakt, że język tworzy rzeczywistość społeczną, a istotnym celem każdego spotkania jest dążenie do porozumienia (które możliwe jest jedynie dzięki skutecznej komunikacji), jasnym staje się, jak ważne jest wspieranie tego procesu podczas pracy z grupami, w tym szczególnie tak zróżnicowanymi, jak grupy międzynarodowe i inkluzyjne. Wspólne rozwijanie systemu wzajemnego porozumiewania się, które pozwoli uniknąć frustracji wynikającej

¹¹ Ibidem, str. 154.

z bycia niezrozumianym lub nierozumiejącym, czy też nieotrzymania szansy na zrozumienie bądź ekspresję siebie, pozwoli uniknąć powstawania, a następnie powielania we własnym otoczeniu, uprzedzeń i lęków. Zwiększy natomiast ciekawość i motywację do spotkania się z kontekstem odmiennym od codzienności oraz eksploracji tego, co nowe i nieznane.

Rolą osób prowadzących międzynarodowe spotkania inkluzyjne jest zatem dążenie do komunikacji, która otwiera nowe drogi myślenia o sobie samych i o innych, a także wskazywanie i wzmocnienie różnorodnych form autoekspresji oraz ich równoprawności, co z kolei ułatwić może współpracę, osiągnięcie wspólnych celów i satysfakcjonujące funkcjonowanie w danej, także nowo tworzącej się społeczności. Nadrzędnym celem jest tutaj zatem wspieranie i rozwój kompetencji komunikacyjnych uczestników poprzez pracę w trzech obszarach: **motywacji** do poznania innych i efektywnej z nimi komunikacji, ciekawości i pogłębiania **wiedzy** na temat grupy oraz sytuacji spotkania a także **umiejętności** wyrażania siebie, przekazywania i odczytywania otrzymywanych komunikatów.

LEKSYKON

Leksykon

Wprowadzenie


Leksykon zawiera 13 haseł związanych z różnymi etapami bądź kluczowymi aspektami typowych (międzynarodowych) spotkań inkluzyjnych. Wspólnym mianownikiem dla poruszanych zagadnień jest ich wpływ na proces komunikacji z oraz pomiędzy uczestnikami takich spotkań. Dobór haseł bazuje na wieloletnim doświadczeniu autorów w zakresie działań inkluzyjnych i podyktowany jest chęcią przedstawienia charakterystycznych dla wymian młodzieżowych zjawisk nieraz z całkiem nowej perspektywy. Poszczególne hasła opisane są z punktu widzenia wspierania różnorodności form komunikacji oraz potrzeby redukcji barier w jej przebiegu.

Autorzy prezentują subiektywne opinie i wskazówki, zdając sobie sprawę, iż ramy publikacji nie pozwalają na wyczerpanie tematu. Główną intencją jest zainspirowanie czytelników do dalszej refleksji i kreatywności we własnych działaniach w obszarze pozaformalnej edukacji włączającej.

Opis każdego hasła ma analogiczną strukturę i składa się z trzech części: wstępu przedstawiającego dane zagadnienie w kontekście spotkania inkluzyjnego, wskazówek odnośnie szczególnych warunków proponowanych działań oraz ich modyfikacji pod kątem potrzeb różnych osób, a także przykładów metod i narzędzi stymulujących komunikację bez barier. Wspomniane metody należą w dużej części do powszechnie znanego repertuaru, ale autorzy zwrócili szczególną uwagę na zdemontowanie ich alternatywnych form, co może umożliwić aktywny udział wszystkim uczestnikom, niezależnie np. od stopnia ich sprawności.

W leksykonie zebrano wiele interesujących i inspirujących metod, a większość z nich można znaleźć w przejrzystym spisie, który znajduje się na kolejnych kartach.

Hasła uporządkowano według ich merytorycznej zbieżności, nie zaś alfabetycznie. Wzajemne powiązanie poruszanych w leksykonie zagadnień sprawiło, iż w poszczególnych opisach zawarte są odesłania do innych haseł, które pogłębiają bądź uzupełniają dany wątek. W elektronicznej wersji publikacji wykorzystano w tym celu hiperłącza, natomiast dodatkową wskazówką są umieszczone na marginesach nazwy powiązanych ze sobą haseł.

W niektórych przypadkach zagadnienia prezentowane w leksykonie wiążą się ściśle z tematami podjętymi w drugiej części publikacji, zawierającej przykłady dobrych praktyk. Odpowiednie odesłanie w hasle oznaczone jest wówczas na marginesie symbolem  oraz tytułem danego artykułu.

Niezależnie od wskazówek zawartych w hasłach, realizując proponowane działania i metody, warto zawsze stosować następujące ogólne zasady:

- należy pamiętać, że podstawą partycypacji jest komunikacja bez barier, rozumiana jako faktyczny dostęp do informacji i możliwość wyrażenia przez uczestników własnych potrzeb czy opinii. Działania inkluzyjne powinny być więc prowadzone z szacunkiem i wsparciem dla różnorodności i równoprawności form komunikacji;
- powinno się dobrze poznać możliwości i potrzeby grupy oraz poszczególnych uczestników, a następnie zweryfikować i dostosować planowany program, jak również metody do ich wieku, zakresu sprawności i umiejętności, osobowości, identyfikacji kulturowej itp.;

- ważne, aby przygotowując i realizując działania oraz metody pamiętać, że ograniczenia motoryczne, zmysł wzroku, możliwości percepcji akustycznej itd. mogą mieć wpływ na ich przebieg. Podobnie, stosunek uczestników do bliskości i dystansu, jak również kontaktu fizycznego może mieć znaczenie i powinno się go uwzględnić. W razie wątpliwości należy zapytać, czy uczestnicy czują się komfortowo z daną formą kontaktu i ewentualnie zrezygnować z danej metody, nie konfrontując uczestników ze zbyt wielkim wyzwaniem;
- przeprowadzając metody, należy zwrócić uwagę na odpowiednią przestrzeń, zapewniając wystarczającą ilość miejsca do ruchu, szczególnie, jeśli w grupie są osoby poruszające się na wózku. Także oświetlenie, dobra widoczność materiałów wizualnych bądź tłumaczenia języka migowego, jak i właściwa akustyka są ważnymi czynnikami, które należy uwzględnić. Przykładowo, osoby korzystające z aparatów słuchowych narażone są na dyskomfort w przypadku zbyt silnego echa lub głośnych dźwięków w otoczeniu. Dobra akustyka jest także podstawą skutecznego pośrednictwa językowego;
- uczestnicy odkrywają i wykorzystują w czasie spotkania zróżnicowane środki komunikacji (np. obrazy, gesty, język migowy, translatory internetowe itp.). Prowadzący powinni zważać na pojawianie się takich naturalnych strategii i sięgać po nie w ramach animacji językowej lub innych punktów programu. W ten sposób często stosowane formy i środki komunikacji mogą stać się elementem wprowadzenia do zadań. Uwidocznienie takich pozytywnych przykładów wspiera zarówno kreatywność, jak i własną inicjatywę uczestników oraz poszerza ich kompetencje do działania;
- warto aktywnie poszukiwać kreatywnych rozwiązań w przypadku ewentualnych trudności i nie obawiać się realizacji nowych pomysłów. Podstawą nauki i rozwoju osobistego jest zdobywane doświadczenie.

Życzymy inspirującej lektury!

Agnieszka Ćwieląg, Paulina Fidała, Elżbieta Kosek, Dominik Mosiczuk, Magdalena Sankowska

Spis metod

Niniejsze zestawienie stanowi przegląd metod proponowanych w poszczególnych hasłach leksykonu. Krótka charakterystyka obejmuje słowa-kлючe wskazujące na kontekst/ cel, w jakim można wykorzystać daną metodę. Wiele sugestii i inspiracji dotyczących różnych aspektów spotkania (np. podziału grupy, ewaluacji) znajduje się bezpośrednio w opisach haseł i nie zostały tu one osobno wyszczególnione. Wskazówki metodyczne i przykłady ćwiczeń można także znaleźć w artykułach zebranych w drugiej części publikacji. Ich także nie obejmuje poniższy spis.

Różnorodność i równoprawność form komunikacji

- **Kontrakt grupowy**
Słowa-kłucze: uzgadnianie reguł komunikacji, poprawianie komunikacji
- **Słownik komunikacji**
Słowa-kłucze: wsparcie komunikacji, przygotowanie pomocy komunikacyjnych
- **Lekcja języka**
Słowa-kłucze: partycypacja, interakcja, pobudzanie wzajemnej ciekawości

Komunikacja międzykulturowa

- **Międzynarodowa kawiarnia**
Słowa-kłucze: interakcja, różnorodne formy komunikacji, icebreaker
- **Podróż po świecie gestów**
Słowa-kłucze: różnorodność form komunikacji, mowa ciała
- **Baranga – międzykulturowa gra w kości**
Słowa-kłucze: postępowanie z odmiennością i niepewnością

Komunikacja alternatywna i wspomagająca

- **Wywiady w parach**
Słowa-kłucze: alternatywne formy porozumienia, poznawanie się, interakcja

Mowa ciała

- **Krąg emocji**
Słowa-kłucze: mimika, emocje
- **„Widzę Cię“**
Słowa-kłucze: kontakt wzrokowy, komunikacja niewerbalna, ruch
- **Podrywacz**
Słowa-kłucze: kontakt wzrokowy, komunikacja niewerbalna, ruch
- **Imię i gest**
Słowa-kłucze: poznawanie imion, komunikacja przy pomocy gestów
- **Obrazy słów**
Słowa-kłucze: praca ze skojarzeniami, przedstawianie/ komunikacja z wykorzystaniem mowy ciała
- **Uzupełnij obraz**
Słowa-kłucze: praca z ciałem, praca ze skojarzeniami, improwizacja
- **Żywe Memory**
Słowa-kłucze: przedstawianie przy pomocy ciała i gestów, interakcja, rozpoznawanie mowy ciała
- **Ruch w przestrzeni**
Słowa-kłucze: możliwości ciała, ekspresja ciała, ruch, interakcja
- **Lustro**
Słowa-kłucze: ruch, ekspresja ciała, naśladowanie, interakcja

- **Las dźwięków**
Słowa-klucze: komunikacja poprzez dźwięk, słuchanie, zaufanie
- **Prowadzenie i podążanie**
Słowa-klucze: zaufanie, kontakt fizyczny, komunikacja niewerbalna
- **Masaż**
Słowa-klucze: kontakt fizyczny, interakcja, relaks

Dźwięk

- **Sygnalizowanie punktów programu**
Słowa-klucze: dźwięki jako sygnały, orientacja na podstawie dźwięków
- **Podział uczestników na grupy**
Słowa-klucze: odgłosy zwierząt, icebreaker, energizer, interakcja
- **Ewaluacja**
Słowa-klucze: ocena, ekspresja

Wizualizacja

- **Facylitacja wizualna: rozwinięcie**
Słowa-klucze: wizualizacja własnych pomysłów, partycypacja w procesie grupowym
- **Wywiad z partnerem**
Słowa-klucze: komunikacja niewerbalna, poszukiwanie form komunikacji, kreatywność
- **T-shirty komunikacyjne**
Słowa-klucze: kreatywność, pomoce komunikacyjne

Aranżacja przestrzeni

- **Plakat „Parking“**
Słowa-klucze: graficzne uchwycenie treści/ pytań, wyrażanie potrzeb
- **Punkt pocztowy**
Słowa-klucze: wsparcie komunikacji, komunikacja anonimowa

Moderacja

- **Milcząca dyskusja**
Słowa-klucze: pierwsze/ niewerbalne zapoznanie, wizualna autoprezentacja

Poznanie się

- **Autoportret**
Słowa-klucze: poznanie się, wizualna autoprezentacja, interakcja
- **Molekuły tożsamości**
Słowa-klucze: przynależność (grupowa), podobieństwa, tożsamość
- **Dzienniczki**
Słowa-klucze: proces uczenia się, trwałość, ewaluacja
- **Poszukiwany, poszukiwana**
Słowa-klucze: pogłębione poznanie się, interakcja, autoprezentacja
- **Mandala różnorodności**
Słowa-klucze: różnorodność, tożsamość, przynależność do grupy
- **Żywa mandala**
Słowa-klucze: różnorodność, tożsamość, przynależność do grupy
- **Bingo**
Słowa-klucze: poznanie się, poczucie przynależności, interakcja, icebreaker
- **Cztery kąty**
Słowa-klucze: poznanie się, wizualne przyporządkowywanie, różnice i podobieństwa

- **Wszyscy, którzy...**
Słowa-klucze: poznawanie się, różnorodność, przynależność, ruch
- **Wizytówki grup**
Słowa-klucze: autoprezentacja, kreatywność

Rytuał

- **Imię i gest**
Słowa-klucze: poznawanie się, zapamiętywanie imion, komunikacja przy pomocy gestów

Animacja językowa

- **Słownik komunikacji**
Słowa-klucze: pomoce komunikacyjne, kreatywność
- **Jak się masz?**
Słowa-klucze: poznawanie prostych słów, interakcja, ruch, energizer
- **Memogra**
Słowa-klucze: poznawanie prostych słów, interakcja, zabawa

Ewaluacja

- **Ocena programu dnia**
Słowa-klucze: dawanie oceny, anonimowa informacja zwrotna, partycypacja
- **Termometr**
Słowa-klucze: sprawdzanie samopoczucia/ atmosfery, anonimowa informacja zwrotna, partycypacja
- **Tort**
Słowa-klucze: sprawdzanie samopoczucia/ atmosfery, anonimowa informacja zwrotna, partycypacja
- **Walizka, pralka, kosz na śmieci**
Słowa-klucze: anonimowa informacja zwrotna, ocena w kategoriach dobry/przeciętny/zły
- **Ankiety pisemne**
Słowa-klucze: wyczerpująca informacja zwrotna, szczegółowa ocena, porównywalność
- **Dokończenie zdania**
Słowa-klucze: werbalna informacja zwrotna, proces grupowy

Różnorodność i równoprawność form komunikacji



Teoria

Charakterystyczną cechą spotkań międzynarodowych jest różnorodność używanych w nich języków. Podczas spotkań inkluzyjnych z udziałem osób z niepełnosprawnościami, mogą ponadto pojawić się dodatkowe formy komunikacji, np. język migowy czy inne systemy **AAC**.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca

Ważnym zadaniem zespołu prowadzącego (międzynarodowe) spotkanie inkluzyjne jest uświadamianie grupie różnorodności istniejących form komunikacji, rozbudzanie ciekawości i otwartości do ich odkrywania, a także stwarzanie warunków ich praktykowania (poprzez stosowanie konkretnych ćwiczeń). W rezultacie, poszerza to możliwości interakcji i porozumiewania się uczestników, a tym samym wzajemnego **poznawania się**, co czyni z komunikacji istotny aspekt spotkania. Doświadczenie sukcesu w stosowaniu nowych i zróżnicowanych form komunikacji, a przez to zwiększenie szans zrozumienia innej osoby, wzmacnia poczucie pewności siebie oraz wzajemnej akceptacji. Jest ponadto istotnym elementem rozwoju, nie tylko na poziomie interpersonalnym, ale i poznawczym.

Poznawanie się

W grupach wielojęzycznych często zdarza się, że języki, którymi posługuje się zespół prowadzący spotkanie, stają się językami dominującymi. Stanowią one punkt wyjścia w moderacji czy animacji językowej. Do zachwiania równoprawności form komunikacji prowadzi może również dominacja słowa mówionego w grupie, w której używane są także np. metody AAC. W przypadku wielojęzycznych spotkań, do nierównowagi dochodzi wreszcie w sytuacji, gdy jedna z grup zna język partnera spotkania, który automatycznie może stać się wiodącym językiem programu. Zadaniem prowadzących spotkanie jest ograniczanie tego typu sytuacji oraz dbałość o to, aby żadne z języków czy form komunikacji nie były faworyzowane.

Uwrażliwienie na istnienie i równoprawność alternatywnych form komunikacji, szczególnie w świecie zdominowanym przez komunikację werbalną, może stanowić przełom w świadomości i rozwoju osób, które z takimi formami nie miały wcześniej do czynienia. Pozwala też dowartościować i wzmocnić użytkowników AAC, którzy w takiej atmosferze mogą poczuć, że są istotnie pełnoprawnymi członkami społeczeństwa.




Wskazówki

- W moderacji należy używać komplementarnych form komunikacji. Język mówiony może zostać **zwizualizowany** gestami, obrazami, symbolami czy zdjęciami bądź uzupełniony tekstem pisany

Wizualizacja

- Kolejność języków w moderacji oraz **pośrednictwie językowym** powinna się w miarę możliwości zmieniać, aby nie faworyzować żadnej z grup obecnych na spotkaniu. Grupa, która otrzymuje informacje jako pierwsza, ma bowiem więcej czasu na przygotowanie się do zadania, a nawet – może reagować zniecierpliwieniem, dekoncentracją czy znużeniem w oczekiwaniu na przekazanie tych informacji w pozostałych językach. Zmiany w kolejności powinny być jednak zapowiedziane i wyjaśnione (w razie potrzeby – także zwizualizowane), a przez to – czytelne dla odbiorców. Jest to szczególnie istotne w przypadku grup lub pojedynczych osób, dla których odpowiednia struktura i przewidywalność mają ogromny wpływ na ich poczucie komfortu, stopień zaangażowania i możliwości poznawcze. Prowadzący powinni zawsze uważnie obserwować grupę, aby wybrać właściwą w danym momencie strategię.
- Stosowanie równolegle wielu form komunikacji wymaga nie tylko czasu i cierpliwości wszystkich zaangażowanych stron, ale także wiedzy i taktu, aby przekaz formułować w sposób, który nikogo nie wyklucza i nie potęguje krzywdzących opinii odnośnie sprawności komunikacyjnej poszczególnych osób, lecz – przeciwnie – ukazuje wielość form jako przejaw różnorodności społecznej. W tym sensie warto uwzględnić i stosować wskazówki z zakresu **etykiety językowej**.

Pośrednictwo językowe

 „O podziwie i współczuciu”


Przykłady

Metody rozwijające świadomość różnorodności form komunikacji i wspierające ich równoprawność

Kontrakt grupowy

W nowej grupie częstą praktyką jest wypracowanie wspólnego kontraktu regulującego zasady współpracy jej uczestników. W czasie spotkania inkluzyjnego można wykorzystać jego formułę do zebrania propozycji grupy odnośnie wzajemnego porozumiewania się. Stworzenie takiego kontraktu podniesie rangę komunikacji. Uzgodnione reguły pomogą uwidocznic jej znaczenie, rozwiną świadomość różnorodności jej form, ale też podkreślą równość uczestników bez względu na to, którymi z tych form się posługują. Zasady te mogą dotyczyć zarówno dbałości o to, aby każdy z obecnych miał szansę wypowiedzieć się, jak i gotowości do poznania prostych zwrotów w innej, nowej dla siebie formie komunikacji.

Jak w przypadku każdego kontraktu, należy pamiętać, aby reguły nie były narzucone, lecz faktycznie wypracowane i zaakceptowane przez członków danej grupy. Tylko wówczas kontrakt będzie respektowany w sytuacjach trudnych (konfliktowych), stanowiąc punkt odniesienia i wprowadzając ład.

Ze względu na złożoność tego procesu, najlepiej podzielić go na dwa etapy: najpierw zebrać propozycje zasad w małych grupach (np. tych, w jakich uczestnicy przyjechali na spotkanie), a dopiero potem omówić i uzgodnić je na forum.

Praca w małej grupie da uczestnikom więcej komfortu i poczucia bezpieczeństwa. W optymalnej sytuacji, w takim gronie wszyscy się znają, mają do siebie zaufanie, potrafią stylizować wzajemne zaangażowanie, reprezentują zbliżony kontekst kulturowy, społeczny czy instytucjonalny. Jednak nawet jeśli uczestnicy wcześniej się nie znali, mała grupa zwykle sprzyja większemu skupieniu, zaangażowaniu i otwartości, a przez to ułatwia wyrażenie opinii wszystkim osobom. Taka forma pracy pomoże



w uzgodnieniu wspólnych potrzeb i wartości, a następnie przedstawieniu ich w drugim etapie pozostałym uczestnikom z innych grup. Prowadzącym spotkanie ten dwuetapowy proces pozwoli natomiast lepiej uchwycić różnorodność potrzeb zebranych osób oraz ich postulatów.

Słownik komunikacji

W spotkaniach inkluzywnych warto sięgać po sprawdzone pomoce, stosowane na przykład przez osoby niemówiące. Porozumiewanie się ułatwiają im hasła (symbole bądź obrazki opatrzone podpisami) gromadzone w indywidualnych książkach lub na tablicach. Na bazie takich narzędzi można przygotować dla wszystkich uczestników proste słowniki, które będą uwzględniały różne występujące w danej grupie formy i metody komunikacji. Na przykład hasło „Jak się masz?” można wyrazić obrazkiem, podpisem w kilku językach, a nawet alfabetem Braille’a – poprzez odpowiednie nakłucie pinezką kartki papieru (papier musi być grubszy, aby nakłucia były wyczuwalne).

Słowniki mogą mieć postać segregatorów, które uczestnicy będą uzupełniać i nosić ze sobą, bądź planszy rozwieszanej w dostępnym miejscu we wspólnej sali. Hasła i opisy należy dobrać tak, aby były faktycznie znane i jednoznaczne dla wszystkich użytkowników.

Lekcja języka

Każdy dzień (w przypadku dłuższego lub cyklicznego spotkania) bądź pojedynczy blok tematyczny można poświęcić zaprezentowaniu i nauce prostych zwrotów z wybranej formy czy metody komunikacji, której użytkownicy obecni są w danej grupie. Istotne jest stworzenie takich warunków i sytuacji, aby osoby te mogły wejść w rolę ekspertów i „nauczycieli”. Wystarczy, jeśli każdorazowo jedna osoba (np. niesłysząca, niewidoma, użytkownik innego systemu AAC czy osoba posługująca się jakimś językiem mówionym) krótko wyjaśni i zademonstruje na przykład, jak się zwyczajowo wita, a pozostali uczestnicy to powtórzą i przyswoją. Wzbudzi to wzajemną ciekawość nie tylko względem tego, kim jest druga osoba, ale także jak komunikuje się ze światem.

Jako ćwiczenie, uczestnicy mogą też tworzyć w parach słowniki (p. wyżej), pokazywać sobie pikto-gramy, nagrywać i odsłuchiwać wypowiedane słowa itd. Pożądane są wszelkie działania, które będą sprzyjać realnej i bezpośredniej interakcji, a także pozwolą zrównać w prawach różne formy komunikacji oraz docenić ich użytkowników – eliminując częste postrzeganie np. języka migowego czy innych systemów komunikacji alternatywnej, jako niepełnowartościowych.

Skuteczną inspirację do poznawania i osvajania się z innymi językami oraz formami komunikacji oferują również liczne gry i zabawy z zakresu **animacji językowej**.

Animacja językowa

Istotnym aspektem wszystkich powyższych metod jest postawienie uczestników w centrum wydarzeń: bezpośrednio (tak, jak potrafią) mogą komunikować o sobie, a także o preferowanych formach porozumiewania się. Ta odmienność form jest wartością samą w sobie. Istotne jest zatem, aby stała się obszarem eksploracji, poznawania, doświadczania oraz by inspirowała do poszerzania własnych możliwości komunikacji. W ten sposób każdy, bez względu na preferowane przez siebie formy komunikacji, rozwija nie tylko świadomość ich różnorodności (bardziej intencjonalnie z nich korzystając, np. poprzez określone **gesty**, **ruchy ciała**, czy wydawany **dźwięk**), ale także potrafi lepiej odczytywać komunikaty nadawane przez innych.

Mowa ciała / Dźwięk

Komunikacja międzykulturowa



Teoria

Komunikacja jest procesem zachodzącym między nadawcą a odbiorcą. Aby wymienić się informacjami, posługują się oni komunikatami w różnej formie: słowami mówionymi czy pisanymi, gestami, ruchami, obrazami, symbolami itp. W przypadku komunikacji międzykulturowej mamy do czynienia z procesem „(...) pomiędzy osobami, które pochodzą z innych krajów, grup etnicznych czy narodowych, reprezentują inne normy i wartości kulturowe, ale też zachowują się w sposób charakterystyczny dla swoich kręgów kulturowych.”¹Różnice międzykulturowe, będące pochodną owych odmiennych systemów wartości i norm, obecne są zatem nie tylko w sposobach zachowania, ale także w stylach komunikacji uznawanych przez daną grupę kulturową za właściwe. Osoby organizujące i prowadzące międzynarodowe spotkania powinny pamiętać o czynnikach mogących utrudniać komunikację międzykulturową.

Można do nich zaliczyć między innymi:

- bagatelizowanie czy nawet negowanie różnic międzykulturowych i interpersonalnych oraz zakładanie, że każdy może komunikować się z każdym bez potrzeby refleksji nad tym procesem czy konieczności dopasowania się do danej sytuacji;
- różnice językowe, nie tylko w kontekście języków obcych, ale także dialektów w ramach jednego języka, interpretacji i przypisanego znaczenia poszczególnych słów/zwrotów;
- różnice w kontekście komunikacji niewerbalnej, a zatem odmienne interpretowanie komunikatów niewerbalnych typowych dla poszczególnych kręgów kulturowych, nie mających wydźwięku uniwersalnego (np. kręcenie głową, patrzeć w oczy);
- różne schematy rozmowy mówiące o tym, jak ma przebiegać komunikacja, kto ma prawo w niej uczestniczyć, czy ma mieć charakter partnerski czy hierarchiczny;
- stereotypy i uprzedzenia narzucające gotowe wzorce interpretacyjne, często błędnie postrzegane jako ułatwiający interpretację, w rzeczywistości jednak uniemożliwiający obiektywne spojrzenie na innych, wysyłane przez nich komunikaty oraz ich intencje (np. stawianie znaku równości pomiędzy niepełnosprawnością a byciem skazanym na pomoc, czy też ocenianie kogoś jako mniej wartościowego, zanim jeszcze stwierdzi się, jakie kompetencje posiada dana osoba);
- różnice w systemie wartości oraz związane z nimi sądy wartościujące mogące prowadzić do błędnych interpretacji oraz negatywnej postawy wyjściowej w komunikacji;
- emocje (często lęk) budujące czy też wywołujące bariery komunikacyjne oraz wprowadzające stereotypy jako błędnie rozumiane koło ratunkowe w procesie.

¹ Cieślukowska D., *Komunikacja międzykulturowa*, [w:] Fundacja Równość.info, *Słownik*. Wersja online: www.rownosc.info/dictionary/komunikacja-miedzykulturowa (dostęp: 19.02.2017).



Wskazówki

- Warto uwzględnić metody edukacji międzykulturowej oraz **animacji językowej** w planowaniu spotkania międzynarodowego, zwłaszcza kiedy przewiduje się uczestnictwo osób z różnych grup etnicznych czy kręgów kulturowych. Celem takich metod jest budzenie wrażliwości i uważności uczestników, zwrócenie uwagi na ewentualne różnice oraz ich „oswajanie”. Istotne jest tutaj także uświadomienie sobie przez poszczególne osoby własnych schematów i nawyków komunikacyjnych. Pozwoli to stopniowo usuwać niepewność i obawy uczestników w kontekście nie tylko komunikacji, ale także nawiązywania kontaktu, budowania relacji, wspólnej pracy oraz interakcji w czasie wolnym. Niepewność i lęk są bowiem uczuciami, które prawie zawsze towarzyszą pierwszej fazie komunikacji międzykulturowej, utrudniając właściwy odbiór i interpretację przekazywanych treści.
- Wprowadzając metody wspierające komunikację, należy dopasować je do potrzeb i cech indywidualnych osób uczestniczących w (planowanym) procesie komunikacyjnym.

Animacja językowa



Przykłady

Międzynarodowa kawiarnia

Uczestnicy dobierają się w pary, w których następnie ustalają, kto jest osobą witającą, a kto witaną. Role te zmieniają się po każdej odegranej scenie. Osoba prowadząca prosi o powitanie konkretnej osoby w sposób pasujący do sytuacji, np.: znajomi w autobusie, matka – dziecko, ojciec – dziecko, pracownik – pracodawca, osoba duchowna – laik, nauczyciel – uczeń, policjant – kierowca, zakochani w parku, nieznajomi na ulicy, dwójka hiszpańskich przyjaciół z Barcelony, biznesmen z Japonii – biznesmen z Turcji.

Po zakończeniu gry prowadzący rozmawiają z uczestnikami o tym kto, kogo i w jaki sposób powitał. Uczestnicy mogą opowiedzieć jak czuli się w tym ćwiczeniu. Warto zapytać podczas ewaluacji, czy uczestnicy zawsze wiedzieli, jak mają się nawzajem powitać odgrywając poszczególne role oraz skąd czerpali tę wiedzę.

Zespół prowadzący powinien wybierać przykłady w sposób świadomy, dopasowując je do grupy z którą pracuje. Na zakończenie można porozmawiać o zwyczajach związanych z powitaniem w kręgach kulturowych reprezentowanych przez uczestników.

Podróż po świecie gestów

Uczestnicy dzielą się na małe, międzynarodowe grupy. Ich zadanie polega na zebraniu jak największej liczby gestów, które wprawdzie wyglądają tak samo, są jednak w różnych kręgach kulturowych odmiennie interpretowane (np. uniesiony kciuk – w ten sposób w Polsce, Francji czy USA łapie się autostop i sygnalizuje, że coś jest w porządku, natomiast w Grecji i Iranie gest ten ma wulgarną wymowę; kręcenie głową - w większości krajów świata oznacza „nie”, podczas gdy kiwa się na „tak”. Jednak w Bułgarii, Turcji, Iranie i części Indii jest odwrotnie²).

Po upływie wyznaczonego czasu, grupy prezentują sobie wzajemnie zebrane przykłady. Jeżeli gra ma charakter rywalizacyjny, dla grupy, która zebrała ich najwięcej można przygotować nagrodę.

² <http://www.focus.pl/czlowiek/gesty-wiata-sprawd-znaczenie-mowy-ciaa-przed-wakacjami-11468> (dostęp 19.02.2017).

Wskazówka: Metodę należy modyfikować, dostosowując ją do możliwości grupy, np. wprowadzając do ćwiczenia, podać konkretny przykład lub pracować od początku z całą grupą. W tym wypadku zespół prowadzący powinien przygotować kilka przykładów, zaprezentować je grupie a następnie porozmawiać z nią o ich interpretacji. Warto również udostępnić materiały wspierające tę metodę czy też umożliwić dostęp do internetu, aby uczestnicy mogli samodzielnie poszukać informacji potrzebnych do interpretacji poszczególnych gestów.



Baranga³ - międzykulturowa gra w kości

W dużym pomieszczeniu, w odpowiednich od siebie odstępach, rozstawiane są stoły do gry w kości. Uczestnicy zostają podzieleni na małe, 4-5-osobowe grupy. Następnie zajmują miejsce przy wyznaczonych stołach. Od tego momentu uczestnicy nie mogą rozmawiać ze sobą – jest to najważniejszą regułą!

Każdy stół otrzymuje numer, egzemplarz **reguł gry**, kostkę do gry, kartkę papieru oraz pisak do zapisywania punktów.

Reguły Baranga

Uczestnicy nie wiedzą i nie powinni wiedzieć, że reguły gry przy poszczególnych stołach różnią się nieznacznie od siebie.

Grupy zapoznają się z otrzymanymi regułami, a następnie oddają swój egzemplarz reguł prowadzącym. W momencie gdy zasady gry są zrozumiałe dla wszystkich (prowadzący powinni wspierać ten proces), rozpoczyna się próbna runda gry. Jeśli wszystko jest jasne, przy każdym ze stołów rozpoczyna się turniej gry w kości. Każda grupa rozgrywa pięć rund. Punkty dla poszczególnych graczy zostają zsumowane. Wygrywa osoba z największą ilością punktów.

Po każdym turnieju, składającym się 5 rund w małych grupach, osoba z największą ilością punktów przechodzi do stołu z kolejnym wyższym numerem (np. od stołu nr 1 do stołu nr 2). Osoba z najmniejszą ilością punktów przechodzi do stołu o numerze niższym (np. od stołu nr 4 do stołu nr 3).

Taki przebieg można powtórzyć od trzech do czterech razy. Ważne jest, aby zwracać uwagę na to, by przez cały czas (także podczas zmiany stołu) uczestnicy ze sobą nie rozmawiali. Dopiero podczas ostatniej rundy można na to pozwolić.

Podczas ewaluacji pomocne mogą być następujące pytania:

Jakie było dla was to ćwiczenie? Co się wydarzyło? Co was zaskoczyło?

Jakie to było dla was kiedy dosiedliście się do nowego stołu? Jak się przy tym czuliście? Jak się zachowywaliście? Czego życzylibyście sobie w tym momencie?

Jak było kiedy zostaliście przy stole? Jak się przy tym czuliście? Jak sobie radziliście kiedy nowe osoby dosiadały się do waszego stołu?

Jakie reguły stosowaliście? Jak je wprowadzaliście do gry? W jaki sposób podejmowane były decyzje o stosowaniu reguł, jeśli nie można było rozmawiać? Co się zmieniało kiedy możliwe były rozmowy?

³ Winkelmann A.-S., *More than culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit*, Bonn 2014, str. 57.
Wersja online: http://www.vervielfaeltigungen.de/resources/more_than_culture.pdf (dostęp 19.02.2017).

To ćwiczenie może być formą wprowadzenia do tematyki komunikacji międzykulturowej. Pomoc stanowią odpowiedzi na następujące pytania:

- Które ze zdobytych przez was doświadczeń mogą pojawić się podczas pierwszego spotkania osób pochodzących z różnych kultur?
- Jakie strategie wspierają zarówno spotkania jak i porozumienie podczas takich spotkań?

Wskazówka: W zależności od grupy docelowej, przy każdym ze stołów może znajdować się osoba obserwująca, która nie uczestniczy w grze, ale w razie potrzeby wspiera grupę.

Baranga

międkulturowa gra w kości, przykładowe reguły

Można dodawać kolejne zasady, wg potrzeb.

1

Podczas gry nie możecie ze sobą rozmawiać. Przeczytajcie zasady gry. Kiedy będą już dla was zrozumiałe, oddajcie je. Tu gra się rozpoczyna!

Jako pierwsza rzut kostką wykonuje osoba, która ma najciemniejszy kolor włosów.

Po pięciu rundach gra się kończy. Kolejka przesuwa się zgodnie z ruchem wskazówek zegara.

Po każdym rzucie zapisywane są punkty poszczególnych graczy. Na zakończenie każda osoba podsumowuje liczbę zdobytych przez siebie punktów.

Zasady:

Przy wyrzuceniu 6, masz prawo do kolejnego rzutu i możesz zanotować punkty z obu kolejek!

Przy wyrzuceniu 5 kolejna osoba opuszcza jedną kolejkę!

Przy wyrzuceniu 3 możesz dopisać sobie 10 punktów!

2

Podczas gry nie możecie ze sobą rozmawiać. Przeczytajcie zasady gry. Kiedy będą już dla was zrozumiałe, oddajcie je. Tu gra się rozpoczyna!

Jako pierwsza rzut kostką wykonuje osoba, która ma najjaśniejszy kolor włosów.

Po pięciu rundach gra się kończy. Kolejka przesuwa się zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Po każdym rzucie zapisywane są punkty poszczególnych graczy. Na zakończenie każda osoba podsumowuje liczbę zdobytych przez siebie punktów.

Zasady:

Przy wyrzuceniu 3, masz prawo do kolejnego rzutu i możesz zanotować punkty z obu kolejek!

Przy wyrzuceniu 4 kolejna osoba opuszcza jedną kolejkę!

Przy wyrzuceniu 2 możesz dopisać sobie 10 punktów!

3

Podczas gry nie możecie ze sobą rozmawiać. Przeczytajcie zasady gry. Kiedy będą już dla was zrozumiałe, oddajcie je. Tu gra się rozpoczyna!

Jako pierwsza rzut kostką wykonuje osoba, która ma najkrótsze włosy.

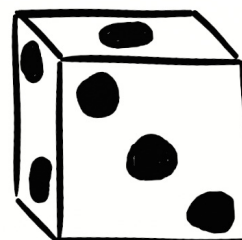
Po pięciu rundach gra się kończy. Kolejka przesuwa się zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Po każdym rzucie zapisywane są punkty poszczególnych graczy. Na zakończenie każda osoba podsumowuje liczbę zdobytych przez siebie punktów.

Zasady:

Przy wyrzuceniu 5, masz prawo do kolejnego rzutu i możesz zanotować punkty z obu kolejek!

Przy wyrzuceniu 1 kolejna osoba opuszcza jedną kolejkę!

Przy wyrzuceniu 6 możesz dopisać sobie 10 punktów!



Komunikacja alternatywna i wspomagająca



Teoria

Komunikacja alternatywna i wspomagająca (AAC – *ang. Augmentative and Alternative Communication*) jest zbiorem sposobów porozumiewania się, za pomocą których osoby z różnego typu zaburzeniami mowy mogą komunikować się ze światem zewnętrznym. Nazwa obejmuje dwa terminy: wspomagająca i alternatywna. Stephen von Tetzchner i Harald Martinsen jako komunikację wspomagającą określili „komunikację uzupełniającą lub wspierającą. Słowo „wspomagająca” podkreśla fakt, że interwencja z wykorzystaniem alternatywnych środków komunikacji ma dwójaki cel: wzmocnić i uzupełnić mowę oraz gwarantować zastępczy sposób porozumiewania się, gdy osoba nie zaczyna mówić”.¹

Jest ona skierowana do osób, u których mowa nie spełnia swoich funkcji językowych i musi być wspomagana innymi formami komunikacji. Można tu zaliczyć osoby, u których mowa rozwija się zbyt wolno, jest uboga lub bardzo niewyraźna.

Komunikację alternatywną stosujemy natomiast w momencie, gdy u danej osoby występuje znaczny lub całkowity brak mowy. Nazywane jest to: „procesem przyswajania zastępczych sposobów dla zapewnienia substytutu braku mowy dźwiękowej”².

Komunikacja alternatywna i wspomagająca może wspierać proces porozumiewania się także w międzynarodowych grupach inkluzyjnych. Do elementów wspierających komunikację pomiędzy uczestnikami spotkań inkluzyjnych oraz w ich kontakcie z otoczeniem zewnętrznym można zaliczyć: zdjęcia, obrazki, piktogramy, gesty.

Charakteryzują się one następującymi cechami:

- **symboliczność** - oznacza zastąpienie złożonej rzeczywistości jednym umownym znakiem, który jest jednocześnie jej elementem np. piktogram łyżki może oznaczać w tym przypadku porę posiłku;
- **ikoniczność** - oznacza dosłowne przełożenie rzeczywistości na piktogram, czyli tworzenie znaków dokładnie odzwierciedlających rzeczywistość np. piktogram łyżki w tym przypadku oznacza, że dana osoba chce łyżkę, obrazek samochodu natomiast będzie oznaczał, że osoba ta przyjechała w dane miejsce samochodem;
- **systemowość** - oznacza, że wprowadzane elementy uporządkowane są według określonych reguł i logicznych norm tworzenia nowych znaków (pory dnia, tygodnia, ja - ty, zimny - ciepły).



¹ Tetzchner S., Martinsen H., *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*, Warszawa 2002, str. 7.

² Loebel W., *Szkielet rozwoju wspomagającej i alternatywnej komunikacji w Polsce* [w:] Bleszyński J. (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków 2006, str. 21.

Przykładami korzystania z elementów AAC może być między innymi etykietowanie otoczenia, w którym odbywa się spotkanie (tj. oznaczanie konkretnych przedmiotów/ miejsc za pomocą obrazka /podpisu) lub też przedstawianie **planu dnia** za pomocą obrazków/ symboli wizualnych. Wprowadzane symbole powinny być aktywnie użytkowane zarówno przez prowadzących jak i uczestników spotkania. Dodatkowo, w miejsce komunikatów werbalnych, można również wprowadzać wspólnie ustalone **gesty**.

Wizualizacja

Ritual



Wskazówki

Wskazówki dotyczące stosowania komunikacji alternatywnej i wspomagającej w pracy z grupami inkluzyjnymi:

Należy konsekwentnie używać wcześniej ustalonych elementów AAC (zdjęć, gestów, obrazków, piktogramów). Warto upewnić się, że każdy wprowadzony element komunikacji alternatywnej i wspomagającej jest tak samo rozumiany przez wszystkich uczestników spotkania oraz w pełni przez nich akceptowany. W tym względzie ważną rolę odgrywa tutaj osoba prowadząca spotkanie inkluzyjne.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca ma swoje ograniczenia. Wyzwanie stanowić może grupa uczestników różnorodna pod względem rodzaju i stopnia niepełnosprawności, np. w jednej grupie znaleźć się mogą uczestnicy z niepełnosprawnością ruchową w stopniu znacznym oraz osoby niewidzące (co jest oczywiście ideą inkluzji). Wówczas porozumiewanie się wyłącznie za pomocą piktogramów czy zdjęć będzie niemożliwe i koniecznym stanie się dostosowanie zakresu AAC do potrzeb osób niewidzących, np. poprzez wprowadzenie pomocy komunikacyjnej w postaci znaków przestrzenno-dotykowych. W przypadku osób z niepełnosprawnością kończyn górnych należy pamiętać, aby stosowane gesty nie przekraczały linii środka ciała, gdyż uniemożliwi to korzystanie takiej osobie z wprowadzonego sposobu komunikacji.

W spotkaniach inkluzyjnych często mamy do czynienia z grupami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych, tak więc wprowadzane znaki i symbole dla różnych uczestników mogą mieć różne znaczenie. Dlatego tak ważne jest, aby przy wprowadzaniu AAC upewnić się, że dane symbole czy obrazki są tak samo rozumiane przez wszystkich uczestników spotkania inkluzyjnego.

Ważna jest elastyczność w przekształcaniu i dostosowaniu wybranych metod do potrzeb grupy, a także kreatywność oraz wyobraźnia osób prowadzących.



Przykłady

Wywiady w parach

Prowadzący przygotowują różne pytania, dzięki którym uczestnicy mogą się więcej dowiedzieć o sobie nawzajem. Przykładowe pytania to:

- Czy lubisz zwierzęta? Które zwierzęta lubisz?
- Wolisz morze czy góry?
- Masz rodzeństwo?
- Co najbardziej lubisz robić?

W sali, gdzie odbywa się spotkanie, należy wywiesić lub rozłożyć wydrukowane lub odręcznie przygotowane arkusze komunikacyjne zawierające różne warianty odpowiedzi na stawiane pytania. Gra rozpoczyna się od swobodnego przemieszczania się uczestników po sali, którzy, na umówiony wcześniej sygnał dobierają się w pary. W każdej rundzie czytane jest na głos jedno pytanie, a pary otrzymują 2 minuty na wymianę informacji i wzajemne poznanie się. Uczestnicy mogą udzielić odpowiedzi słownie, mogą ją narysować, pokazać przy pomocy rąk czy nóg i/lub wykorzystać w tym celu wspomniane arkusze. W zależności od możliwości grupy, można różnicować czas trwania rozmowy, a także stawiać prostsze bądź bardziej złożone pytania (np. powiązane z tematem spotkania). Upływ czasu na rozmowę ponownie sygnalizowany jest ustalonym sygnałem. W kolejnej rundzie uczestnicy dobierają się w nowe pary i udzielają odpowiedzi na następne pytanie. Liczba rund zależy od ustaleń prowadzących.

Arkusze komunikacyjne przydatne w czasie wywiadów, można przygotować wspólnie z uczestnikami w ramach warsztatów kreatywnych, zbierając skojarzenia z tematami, które z kolei wiążą się z pytaniami, jakie zaplanowali prowadzący. Obrazki, które trafią do arkuszy można wycinać z gazet, namalować lub odrysować od szablonu.



Tabela komunikacyjna: To lubię / nie lubię

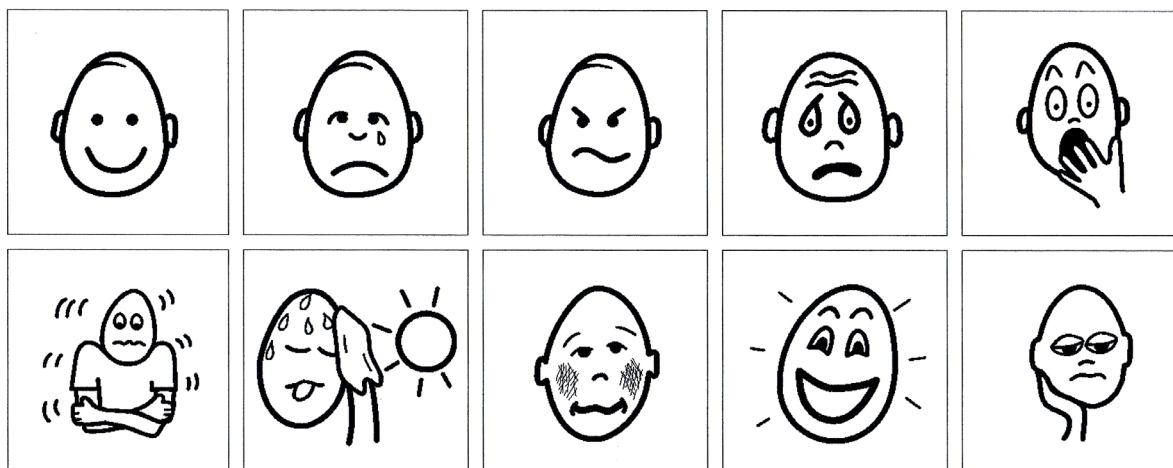


Tabela komunikacyjna: emocje

Mowa ciała



Teoria

Jest pojęciem węższym niż komunikacja niewerbalna, choć często używanym jako jej synonim.

Mową ciała nazywa się wszystkie działania motoryczne, sensomotoryczne czy psychomotoryczne¹. Może ona podkreślać i wzmacniać informację przekazywaną werbalnie, zmieniać lub unieważniać jej znaczenie bądź też funkcjonować niezależnie od przekazu werbalnego, gdy osoba świadomie posługuje się mimiką i gestami. Może również stanowić zamierzone działanie lub ruch abstrahujący mimiczne gesty, jak to się dzieje w **tańcu**.

Taniec i ruch jako ponadczasowy język

Nie można nie komunikować. Nawet jeśli nie wypowiadamy słów, to ujawniamy uczucia i nastawienie.

Komunikacja ciałem, zwana kinetyką, jest w dużej mierze wyuczona. Gesty przekazywane są z pokolenia na pokolenie, bez specjalnego treningu. Niektóre gesty funkcjonują jedynie w pewnych grupach rówieśniczych, inne typowe są dla regionów czy kultur, jeszcze inne są uniwersalne. Poszczególne kultury łączy raczej podobieństwo mowy ciała niż języka werbalnego. Dlatego też jeżeli w języku ciała istnieją jakieś różnice, może prowadzić to do nieporozumień².

W pracy z grupami inkluzywnymi i międzynarodowymi, które nie posiadają wspólnego sposobu komunikacji, mowa ciała może stać się jedną z ważniejszych form wspierających porozumienie, uzupełniając, podkreślając bądź – w razie potrzeby – częściowo lub zupełnie zastępując komunikację werbalną.

W tym przypadku szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi na różnice kulturowe obecne w grupie. Jak potwierdzają bowiem badania, przekaz niewerbalny nie ma charakteru ponadkulturowego. Jedynie przekazywanie i odczytywanie podstawowych emocji, takich jak radość, strach, zdziwienie, złość, odraza i smutek ma wymiar uniwersalny.

Jeżeli różnice kulturowe w grupie są duże, warto wspólnie ustalić system gestów i ruchów, nadając im określone znaczenie zrozumiałe dla wszystkich.

Znaczenie mowy ciała wzrasta również w przypadku osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, które porozumiewają się najczęściej poza sferą werbalną. Z drugiej strony niepełnosprawność fizyczna czy intelektualna może także wiązać się z ograniczeniami w możliwości autoekspresji poprzez ciało np. w wykonywaniu określonych ruchów czy gestów, mimice i wyrazie twarzy itp. W sytuacji pierwszego kontaktu w grupie pomiędzy osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami oraz osobami pełnosprawnymi, bardzo ważna jest świadomość, wyczucie i delikatność osoby prowadzącej. Istotne jest stworzenie warunków, które niwelują ewentualny lęk przed kontaktem, nie naruszają granic sfery osobistej czy też regulują kwestię bliskości i dotyku.

¹ Rebel G., *Naturalna mowa ciała*, Wrocław 1998.

² Fanning P., Davis, M., McKay M., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2002.

W zależności od rodzaju niepełnosprawności różne aspekty komunikacji niewerbalnej, w tym mowy ciała będą nabierały znaczenia. W przypadku osób niewidomych dużo większą rolę pełni dźwięk oraz dotyk. Osobom z autyzmem trudności sprawia nawiązanie i utrzymanie kontaktu wzrokowego, jak i odczytywanie tego rodzaju komunikatu, co z kolei uniemożliwia trafne rozpoznawanie stanów emocjonalnych innych osób. Również własna ekspresja emocjonalna poprzez mimikę jest u osób z autyzmem znacznie zubożona. Z kolei osoby z zespołem Downa bardzo łatwo nawiązują kontakt z drugim człowiekiem poprzez dotyk i bliskość.

Dla osób prowadzących spotkania inkluzyjne istotna jest zatem świadomość własnej mowy ciała oraz korzystanie z niej w sposób wspierający przekaz werbalny tak, aby był on zrozumiały dla wszystkich (uwzględniając potrzeby poszczególnych osób). Z drugiej strony, w pracy z takimi grupami, należy świadomie wprowadzać elementy komunikacji niewerbalnej, które pomogą uczestnikom we wzajemnym porozumiewaniu się, a jednocześnie odkryją przed nimi i zachęcą ich do korzystania z alternatywnych sposobów komunikowania się, dotąd im nieznanymi.

Jako mowę ciała określa się następujące formy komunikacji niewerbalnej:

Wyraz twarzy

Twarz jest najbardziej ekspresyjną częścią ciała. Najważniejszą funkcją ludzkiej twarzy i wyrazu mimicznego, jak podają Knapp i Hall³, jest komunikowanie emocji. Twarz ponadto odzwierciedla zmieniające się reakcje na wypowiedzi lub działania innych. Może też komunikować stosunek lub postawę, jaką reprezentuje dana osoba bądź stanowić komentarz lub wzmocnienie przekazywanego komunikatu. Dla osób z ograniczeniami motorycznymi, w tym w stopniu znacznym kończyn górnych i dolnych, twarz może stać się głównym kanałem komunikowania potrzeb, emocji, a także informacji.

Ruch oczu

Spoglądanie, wymiana spojrzeń, a także utrzymanie kontaktu wzrokowego, jego jakość i długość, mają istotne znaczenie zarówno na poziomie przekazu informacyjnego, jak i na poziomie nawiązania i podtrzymania relacji z rozmówcą (nawiązanie kontaktu, zerwanie kontaktu, zmiana jakości kontaktu, zwrócenie na siebie uwagi rozmówcy itd.).

Gesty i ruchy ciała

Ruchy rąk i dłoni, które obecne są podczas rozmowy, pomagają w komunikacji na wiele sposobów: zastępują sygnały werbalne, pomagają regulować tok rozmowy, utrzymują uwagę odbiorcy, nadają wypowiedzi ekspresję, a także utrwalają przekazywane informacje. Komunikaty mogą być przekazywane nie tylko za pomocą rąk i gestów, ale także nóg i głowy.

W przypadku międzynarodowych spotkań inkluzyjnych warto skorzystać z gestów, którymi posługują się uczestnicy obecni w grupie, np. wykorzystując gesty ze znanego im systemu komunikacji, a następnie ucząc ich pozostałe osoby w grupie (zob. hasło „**Komunikacja alternatywna**” oraz „**Różnorodność form komunikacji**”). Istotne jest tutaj odróżnienie gestów wyuczonych, stosowanych świadomie, mających konkretne znaczenie kontekstualne i kulturowe, gestów używanych przez osoby korzystające z alternatywnych systemów komunikacji od gestów naturalnych towarzyszących i regulujących komunikację werbalną.

Komunikacja alternatywna
Różnorodność i równo-
prawność form komuni-
kacji

³ Knapp M.L., Hall J.A., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 2000.

Paul Ekman i Wallace Friesen⁴ sklasyfikowali gesty według 5 kategorii, zaliczając do nich:

- **Emblematy:** używane do zastępowania i powtarzania słów, mają silne konotacje kulturowe (np. znak „ok” – kciuk w górę, przyłożenie palca wskazującego do ust oznaczające prośbę o zachowanie ciszy). Wykorzystywane są najczęściej w sytuacjach, w których, z powodu różnych barier (np. duża odległość, hałas), utrudniona jest komunikacja werbalna. Za pomocą takich komunikatów wydawane są także polecenia oraz rozkazy;
- **Ilustratory:** lustrują, uzupełniają, akcentują i wzmacniają słowa, nie mają jednak zwykle swojego odpowiednika werbalnego (ruch lub gest podkreślający znaczenie wypowiedzianego słowa, np. „ta-aaki długi”). Wzbogacanie komunikatu poprzez taki gest pozwala zapewnić przejrzystość przekazywanych treści. Stają się one szczególnie przydatne w sytuacji, w której występują zakłócenia (np. szumy, hałas) oraz wtedy, kiedy komunikat werbalny jest złożony;
- **Regulatory:** to często nieświadome zachowania niewerbalne wyrażające stosunek do rozmowy, monitorujące lub kontrolujące wypowiedź drugiej osoby. Wpływają na przebieg procesu komunikacji, regulują interakcję, np. jej czas trwania (nawiązanie kontaktu wzrokowego przy rozpoczęciu rozmowy, podniesienie ręki w chwili zabrania głosu, potakiwanie głową w trakcie rozmowy);
- **Adaptory:** są sygnałami niewerbalnymi zdradzającymi poziom lęku, pewności siebie czy prawdomówność. Pomagają „zaadaptować się” do sytuacji, zwykle trudnej. Obejmują one ruchy ciała odzwierciedlające poziom komfortu/dyskomfortu, gesty autystyczne, odnoszące się do siebie (stukanie, przebieranie palcami, obgryzanie paznokci, pocieranie czoła przy zdenerwowaniu) i manipulujące, odnoszące się do przedmiotów (bawienie się przedmiotami, np. długopisem czy markerem podczas zajęć)⁵;
- **Wskaźniki emocji:** wysyłane przez ciało, często nieintencjonalnie. Wskazują na rodzaj i siłę przeżywanych emocji i stanów psychicznych, zastępują słowa w wyrażaniu uczuć i emocji. Obejmują one ekspresję mimiczną (np. wstręt), zmianę koloru skóry (np. czerwienienie się informujące o zdenerwowaniu), zachowania wzrokowe (unikanie kontaktu wzrokowego mogące sugerować nieśmiałość, natarczywe wpatrywanie się jako oznaka złości), postawę ciała (np. niezdecydowanie), tempo ruchów ciała (informujące o sile przeżywanych emocji).

Postawa i ekspresja ciała

Sposób siedzenia, stania czy chodzenia, otwarta vs. zamknięta pozycja ciała, przygarbione vs. wyprostowane plecy, ciało rozluźnione vs. napięte. Postawa może komunikować status (prowadzący – uczestnik), stopień pewności siebie, ale także stan emocjonalny, np. przygarbione plecy będą raczej świadczyć o smutku danej osoby. Wyprostowana sylwetka jest utożsamiana z dobrym nastrojem, większą pewnością siebie i większą otwartością niż postawa skulona. Podczas rozmowy pochylenie się do przodu sugeruje otwartość i zainteresowanie, odchylenie zaś defensywność i brak zainteresowania.

Postawa przekazuje zatem cenną informację o stanie emocjonalnym i samopoczuciu uczestników. Prowadzący natomiast mogą świadomie wykorzystywać różne jej formy do wyrażenia konkretnych komunikatów. Warto zwrócić uwagę na fakt, że postawa nie tylko ujawnia konkretny przekaz, ale jej utrzymanie bądź zmiana wpływa na nastrój i samopoczucie.

⁴ Ekman P., Friesen W.V., Ellsworth P., *Emotion in the human face*, New York 1972.

⁵ Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa 2007.

Dźwięk i głos⁶

Sposób, w jaki dane słowa oraz dźwięki są przekazywane (nawet jeśli osoba do której są skierowane nie rozumie przesłania werbalnego) mogą stanowić cenne źródło informacji. Głos nadaje słowom właściwe zabarwienie emocjonalne. Do elementów dźwięku, które mają istotne znaczenie należą m.in. intonacja, akcentowanie, barwa głosu, rytm i płynność mówienia, wysokość i siła głosu (zob. Hasło „**Dźwięk**”).

Dźwięk

Poza zróżnicowaniem wokalnym, wiadomości niewerbalne komunikują też brak głosu, cisza lub krótkie pauzy (mogą podkreślić ważność jakiejś uwagi, dać czas do namysłu, pozwalają unikać przerywników typu: hm, no wiesz itp.).⁷

Dotyk

Pomaga wnioskować o charakterze relacji. Najistotniejszą rolę w dotyku odgrywają dłonie, np. poprzez wywieranie nacisku na własne ciało lub ciało innej osoby. Dotyk najczęściej pojawia się w sytuacji powitania (zob. hasło „**Rytuał**”), pożegnania, okazywania wsparcia itd. Wprowadzając dotyk jako formę komunikacji podczas międzynarodowych i międzykulturowych spotkań, istotne jest wcześniejsze zwrócenie uwagi na zwyczaje i kody kulturowe oraz uwrażliwienie w tym zakresie grupy.

Rytuał

Komunikacja za pomocą dotyku będzie szczególnie istotna w przypadku pracy z osobami niewidomymi. Dotyk odgrywa także istotną rolę w komunikacji poprzez ruch i taniec.

Przestrzeń interpersonalna i dystans

Określa to, jak ludzie przemieszczają się i jak wykorzystują przestrzeń w komunikowaniu się. Sposób używania przestrzeni interpersonalnej zależy od czynników kulturowych, stopnia znajomości, bliskości czy zażyłości członków grupy. Im zwiększa się bliskość, tym przestrzeń może się zmniejszać. Hall⁸ wyróżnia sferę osobistą, społeczną i publiczną. Im bardziej osobiste i bliskie relacje, tym bardziej zmniejsza się dystans w kontakcie. Świadoma praca z przestrzenią i dystansem związana jest w dużym stopniu ze sposobem aranżacji przestrzeni i powinna być dostosowana do celu, jaki przyświeca spotkaniu lub pracy grupowej (zob. hasło „**aranżacja przestrzeni**”). W tym kontekście, zadaniem osób prowadzących jest także pomoc w uświadomieniu sobie przez uczestników ich osobistej przestrzeni oraz jej granic. Jest to bardzo ważny element rozwoju samoświadomości, a w konsekwencji umiejętności komunikowania własnych potrzeb i ochrony przestrzeni osobistej. Zarówno praca z przestrzenią, jak i eksperymentowanie z dystansem w relacjach interpersonalnych są ważnymi elementami tańca i ruchu. W takiej formie, niepozbawionej kreatywności, ale także wzmacniającej osobistą ekspresję, mogą stać się interesującymi tematami pracy w grupach międzynarodowych i inkluzyjnych.

Aranżacja przestrzeni



Wskazówki

Osoby prowadzące grupę, zwłaszcza, gdy są to grupy inkluzyjne i międzykulturowe, poprzez świadome korzystanie ze swojej mowy ciała, mogą nie tylko wzmocnić siłę i czytelność komunikatu werbalnego, ale także wpłynąć na jakość kontaktu z grupą, atmosferę i energię towarzyszącą spotkaniu.

⁶ Dźwięk, dotyk oraz przestrzeń zaliczane są do niewerbalnych elementów komunikacji w jej szerszym rozumieniu (wykraczają poza mowę ciała), jednak ze względu na ich znaczenie w komunikacji z grupami, uwzględniono je w opisie tego hasła.

⁷ Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007.

⁸ Hall E.T., *Proxemics*, *Current Anthropology*, 9, s. 83, [za:] Leathers D.G., op.cit., Warszawa 2007, s. 117-121.

Warto zwrócić uwagę na następujące elementy:

- Mimika twarzy i ruch oczu: ważne jest stałe utrzymywanie kontaktu wzrokowego z grupą – pozwala to na nawiązanie z nią relacji, a jednocześnie umożliwia osobie prowadzącej monitorowanie samopoczucia i stopnia zainteresowania tematem, a także zrozumiałość przekazu wśród uczestników. Uśmiech automatycznie wprowadza pozytywną atmosferę sugerując przyjazne nastawienie prowadzącego do grupy.
- Gesty i ruchy ciała: w grupach inkluzyjnych ważne jest wprowadzenie czytelnych gestów na początku i stosowane ich przez cały czas spotkania, dbając o to, aby były zrozumiałe, a także możliwe do wykonania dla każdej osoby. Należy dążyć do stosowania tych samych gestów/ ruchów tym samym kontekście, co prowadzić może do stworzenia swego rodzaju rytuałów. Na przykład gesty: „ok” (kciuk uniesiony w górę), „jako tako” (ruch na prawo i lewo całą dłonią) oraz „źle” (kciuk opuszczony w dół) mogą zarówno wspierać przekaz i zrozumiałość gry „**jak się masz?**”, jak i służyć do szybkiego sprawdzenia samopoczucia uczestników bez konieczności komunikacji werbalnej. Istotne jest jednak znalezienie alternatyw w przypadku ograniczeń motorycznych uczestników.
- Postawa i ekspresja ciała: osoba prowadząca powinna być świadoma, że postawa wskazuje na jej samopoczucie i zaangażowanie, na przykład wyprostowana sylwetka kojarzona będzie z dobrym nastrojem. Pozytywne postawy wobec innych podczas rozmowy wyrażane są przez pochylenie się w kierunku rozmówcy (ważne jest jednak, żeby komunikat był spójny, a więc powiązany z uśmiechem, utrzymywaniem kontaktu wzrokowego itp.).
- Głos i dźwięk: odpowiednie operowanie i modulacja głosem pozwala na przekazanie nie tylko stosunku emocjonalnego do wypowiedzianych treści, ale także na utrzymanie odpowiedniej dynamiki przekazu, a tym samym uwagi uczestników. Nawet jeśli grupa nie rozumie przekazu werbalnego, dzięki odpowiedniej intonacji stosowanej przez osobę prowadzącą, potrafi odczytać czy przekaz jest zaproszeniem, poleceniem czy też naganą. Warto zachęcać uczestników do wykorzystania głosu i dźwięku w celu przekazania emocji i nastroju, zwłaszcza w przypadku grup międzynarodowych, bądź wśród osób mających trudności w komunikacji werbalnej. W pracy z grupą ważne jest także ustalenie i wprowadzenie dźwięków zastępujących określone komunikaty na przykład: prośba o uwagę, zakończenie i rozpoczęcie ćwiczenia.
- Ćwiczenia wymagające bliskiego kontaktu fizycznego nie powinny być wprowadzane na początku spotkania, ale gdy pierwsze lody zostaną przełamane, a grupa jest już w procesie integracji. W momencie, kiedy taki kontakt się pojawia, ważne jest aby uczestnicy mogli określić w jaki sposób chcą być dotykani, a jak i w jakich miejscach sobie tego nie życzą. Gdy kontakt cielesny czy dotyk sprawiają uczestnikom trudność, można wprowadzić przedmioty będące swego rodzaju pośrednikiem, na przykład do masażu wykorzystać piłeczkę, kontakt osób tańczących może odbywać się poprzez kijki bambusowe itp.
- Ćwiczenia dotyczące dotyku czy też potrzeby określania granicy własnej przestrzeni (sfery osobistej) mogą stać się tematami pracy podczas zajęć ruchowych, teatralnych czy tanecznych.

Animacja językowa



Przykładowe metody

Twarz

Krąg emocji

Ćwiczenie inspirowane metodami teatru improwizacji. Uczestnicy stoją w kręgu. Osoba prowadząca rozpoczyna grę, przekazując do osoby stojącej po jej prawej lub lewej stronie wybraną emocję, np. smutek, jedynie poprzez ekspresję mimiczną/wyraz twarzy. Przyjmująca/ -y daną emocję intensyfikuje ją, wyrażając w swój własny sposób, a następnie przekształcając w inną emocję, którą przekazuje kolejnej osobie. W ćwiczeniu można również, poza ekspresją mimiczną, używać dźwięków. W dalszych etapach możliwe jest angażowanie do przekazu także innych części ciała.

Ruch oczu

Widzę cię. Wymiana miejsc

Grupa stoi w kręgu tak, aby wszyscy uczestnicy widzieli siebie nawzajem. W momencie, gdy dwie osoby nawiążą ze sobą kontakt wzrokowy, zamieniają się miejscami. W innym wariacie jedna osoba pozostaje w środku kręgu i próbuje znaleźć dla siebie miejsce, podczas gdy pary wymieniają się pomiędzy sobą. Osoba, która nie zdąży, pozostaje w środku i kontynuuje grę. Zamiany miejsc pomiędzy różnymi parami odbywają się równolegle, w tym samym czasie, co zwiększa dynamikę gry.

Podrywacz

Uczestnicy dobierają się w pary i ustawiają w kręgu, tak, aby osoby będące w parach stały jedna za drugą. Jedna osoba z kręgu pozostaje bez pary. Jest ona „podrywaczem”, próbuje zatem poderwać kogoś poprzez puszczenie „oczka” do wybranej osoby. Poderwana osoba powinna przemieścić się do podrywacza, stając przed nim/nią, natomiast partner/-ka poderwanej osoby próbuje temu zapobiec zatrzymując ją poprzez chwycenie jej za ramiona (do tego momentu osoba ta trzyma dłonie splecione za plecami). W ćwiczeniu ważne jest nawiązanie kontaktu wzrokowego oraz szybkość reakcji.

Gesty i ruchy ciała

Imię i gest

Uczestnicy przedstawiają się, mówiąc głośno swoje imię oraz wykonując gest, który wyraża to, jakie jest ich samopoczucie w danym momencie, cechę charakteru bądź to, co dana osoba lubi robić. Grupa powtarza zarówno imię, jak i ruch/ gest. Ćwiczenie dobrze sprawdza się na początku spotkania, a regularnie powtarzane może stać się rytuałem (zob. hasło Rytuał).

Obrazy słów i rzeźby

Ćwiczenie pochodzące z teatru żywych obrazów **Augusto Boala**. Może być wprowadzeniem do pracy teatralnej z konkretnym tematem np. dyskryminacji. Można wykorzystać je jako formę kreatywnej burzy mózgów, w której uczestnicy poprzez ciało poszukują asocjacji do danego tematu, np. in-



„Teatr uciśnionych”

kluzji. Ćwiczenie aktywizuje ciało uczestników i umiejętność ekspresji poprzez nie konkretne treści, ale także rozwija zdolność odczytywania komunikatów niewerbalnych i mowy ciała u innych osób. Uczestnicy ustawiają się w kręgu, z twarzami zwróconymi na zewnątrz, i zamykają oczy. Prowadzący wywołuje temat, a uczestnicy przedstawiają go za pomocą nieruchomego obrazu, stworzonego z własnych ciał. Na sygnał wszyscy równocześnie się odwracają i pokazują swoje obrazy reszcie grupy. Prowadzący prosi innych uczestników o interpretację żywych obrazów (por. opis ćwiczenia w tekście „Teatr uciśnionych”).

Uzupełnij obraz

Dwie osoby stoją naprzeciwko siebie podając sobie dłoń i zastygając w tej pozycji. Prowadzący prosi pozostałych uczestników o interpretację obrazu, który widzą. Następnie jedna osoba z pary odchodzi pozostawiając niekompletny obraz. Osoba, która pozostała, utrzymuje swoją pozycję, natomiast kolejna osoba z grupy uzupełnia obraz, dołączając z inną pozycją, tworząc tym samym inny obraz i nową opowieść. Pracę można przeprowadzić w parach, następnie trójkach bądź połączyć pary w czteroosobowe lub większe grupy. Ćwiczenie może być wprowadzeniem do pracy z konkretnymi tematami, a stworzony obraz, poprzez zastosowanie technik dynamizacji, może stać się punktem wyjścia do rozwoju scenki teatralnej.

Żywe memory

Uczestnicy dobierają się w pary, poza jedną osobą, która pozostaje sama i zagra w „memory”. Pary ustalają wspólnie figurę, którą każda z osób może wykonać indywidualnie, używając do tego tylko swojego ciała (ważne, aby figury były identyczne). Następnie partnerzy rozdzielają się i ustawiają w różnych miejscach w przestrzeni. Zadaniem gracza jest zidentyfikowanie jak największej liczby tych samych figur (par). Wskazuje on/ ona wybraną osobę, ta prezentuje swoją figurę, a „poszukiwacz” stara się odnaleźć formę brakującą do pary. Aby wprowadzić element rywalizacji, w „żywe memory” mogą grać równocześnie dwie lub więcej osób. Wygrywa ta osoba, której uda się odnaleźć większą liczbę par.

Postawa i ekspresja ciała

Ruch w przestrzeni

Uczestnicy poruszają się, we własnym tempie, w różnych kierunkach, wypełniając całą przestrzeń. Nawiązują kontakt wzrokowy z mijanymi osobami, witają je w sposób wskazany przez osobę prowadzącą. W ramach rozgrzewki grupa może poruszać się w różnym tempie, od 1 do 5 (gdzie 3 to naturalne tempo, 1 bardzo wolne, a 5 bardzo szybkie). Po pewnym czasie prowadzący może poprosić grupę, aby obserwowała sposób poruszania się wybranej osoby oraz dostosowała się do danego stylu chodzenia, postawy, tempa, rytmu. Ćwiczenie można powtarzać imitując kilka kolejnych osób. W następnym etapie, prowadzący może prosić uczestników o przyjęcie postawy i poruszanie się w sposób wyrażający różnego rodzaju emocje bądź nastroje, np. radość, przygnębienie, smutek, dumę, złość.

Ćwiczenie może także dotyczyć tematu wysokiego vs. niskiego statusu, władzy i relacji z nimi związanych. (np. wysoki status: sylwetka wyprostowana, dumna, ramiona szerokie itp). Ważne jest, aby uczestnicy poczuli to w całym ciele: ramionach, stopach, sposobie patrzenia na mijane osoby. Podobny jest przebieg w przypadku przyjęcia postawy osoby o niskim statusie. Tutaj również uczestnicy zwracają uwagę na postawę ciała oraz odczucia, jakie się pojawiają. W następnym etapie uczestnicy dobierają się w pary osób o różnym statusie. Wspólnie przemieszczają się, wchodząc

w swoje role, odczuwając je w swoim ciele oraz nawiązując między sobą interakcje. Ważna jest tutaj obserwacja jakości powstałych relacji (dystans, tempo, miejsce w przestrzeni). Ćwiczenie to wymaga refleksji, ewaluacji i omówienia z osobą prowadzącą.

Lustro

Uczestnicy dobierają się w pary. Jedna z osób porusza się w dowolny sposób do muzyki wykonując ruchy całym ciałem, druga osoba jest jej odbiciem lustrzanym i naśladuje ruchy partnera/ -ki. Aby ułatwić wykonanie ćwiczenia można wykorzystać do tego wybrany przedmiot, na przykład pędzel. Jedna osoba – w tym przypadku „artysta” - maluje pędzlem w przestrzeni dowolny obraz, natomiast partner/-ka imituje ruchy za pomocą swojego pędzla i całego ciała. W kolejnym etapie, uczestnicy mogą wspólnie malować dowolny obraz bądź też zgodne z tematami sugerowanymi przez osobę prowadzącą np. las, dom, swoje imię itp.

Dźwięk i głos

Las dźwięków

Uczestnicy dobierają się w pary i wspólnie ustalają dźwięk, który będzie służył im do wzajemnej komunikacji. Następnie jedna osoba z pary zamyka oczy, natomiast druga prowadzi ją w przestrzeni za pomocą wybranego dźwięku, sygnalizując także momenty zatrzymania, wycofania, zmiany kierunku.

W innej wersji tego ćwiczenia, uczestnicy ustawiają się w kręgu. Każda osoba indywidualnie poszukuje dla siebie dźwięku, który potem nieustannie wydaje. Kiedy wszyscy uczestnicy wybiorą już dla siebie dźwięk, zamykają oczy i przez chwilę wsłuchują się w dźwięki wydawane przez swoich sąsiadów starając się je zapamiętać. W kolejnym kroku, prowadzący przemieszczają każdą z osób do innego miejsca w przestrzeni (uczestnicy pozostają z zamkniętymi oczyma, cały czas wydając swój dźwięk). Zadaniem grupy jest powrót do swojego miejsca oraz odtworzenie początkowego kręgu, to znaczy odnalezienie swoich sąsiadów, jedynie poprzez wsłuchiwanie się w wydawany przez nich dźwięk.

Dotyk

Prowadzenie i podążanie

Uczestnicy dobierają się w pary i utrzymują tylko jeden punkt kontaktu – poprzez dotyk palców wskazujących. Jedna osoba z pary zamyka oczy, druga prowadzi ją w przestrzeni przekazując informacje tylko poprzez ten punkt. Początkowo mogą to być tylko delikatne i powolne ruchy, gdy jednak partner/ -ka czuje się już bezpiecznie, można zwiększać stopień trudności, np. zmieniać poziomy, tempo, kierunki. W kolejnym etapie następuje zamiana ról. Na zakończenie pary mogą w ten sposób poruszać się (lub tańczyć) bez umawiania się, kto jest osobą prowadzącą, a kto prowadzoną. W innym wariantcie prowadzić można także poprzez dotyk całej dłoni na plecach partnera i w ten sposób komunikować oraz sygnalizować zmiany. Możliwe są także zamiany osób prowadzących w parach tak, aby uczestnicy mogli doświadczyć różnic w podążaniu za różnymi przewodnikami. Ważne jest, aby osoby prowadzone pozostawały cały czas z zamkniętymi oczami, bez świadomości, kto je w danym momencie prowadzi.

Masaż

Warto wykorzystać różnorodne formy masażu w pracy z grupami, co pozwala, z jednej strony na relaksację i rozluźnienie bądź też aktywizację i pobudzenie (w zależności od potrzeby w danym momencie). Z drugiej strony, w bezpieczny sposób pomaga oswoić się z różnymi formami dotyku. Jeżeli jest to początkowo trudne dla uczestników, można wykorzystać do tego przedmioty ułatwiające kontakt np. piłeczkę.

Przestrzeń interpersonalna

Praca z przestrzenią osobistą i interpersonalną jest ważnym elementem pedagogiki tańca. Można rozpocząć od ćwiczenia, w którym uczestnicy wyobrażają sobie, że znajdują się w środku bańki mydlanej lub nadmuchanego balonu. Ściany balonika wyznaczają osobistą przestrzeń każdego uczestnika/-czki. Prowadzący zaprasza następnie do poruszania się (lub tańca) w przestrzeni z tym wyobrażeniem, pamiętając o tym, że balon zajmuje określoną przestrzeń, co jest istotne np. przy mijaniu z innymi osobami.

Ćwiczenie można kontynuować w parach, w których uczestnicy wykonują wspólny taniec. Na sygnał osoby prowadzącej zmienia się dystans pomiędzy partnerami. Może on być na wyciągnięcie ręki (średni), bardzo duży (partnerzy są na przeciwległych krańcach sali). Po pewnym czasie, prowadzący może zasygnalizować zmianę na bardzo mały dystans – z kontaktem fizycznym w ruchu (balonik bądź bańka mydlana pękają). Ważne jest, aby partnerzy cały czas utrzymywali ze sobą kontakt wzrokowy, bez względu na odległość. Prowadzący może wspomóc proces sugerując różnego rodzaju spotkania i zachęcając do obserwacji, jak zmieni się odległość pomiędzy „balonami”, jeżeli dojdzie do spotkania np. matki i dziecka, najbliższych przyjaciół, przypadkowych przechodniów na ulicy, osób stojących blisko siebie w zatłoczonym autobusie itp.

Ćwiczenie może stanowić wstęp do rozmowy o osobistej przestrzeni uczestników, o tym, jak czują się kiedy ta przestrzeń jest naruszana, a także w jaki sposób mogą komunikować innym swoje granice.

Dźwięk



Teoria

Według najprostszej definicji dźwięk to wszelkie wrażenia słuchowe. Obejmuje zarówno głos ludzki, brzmienie instrumentów, odgłosy towarzyszące różnym czynnościom, jak i odgłosy wydawane przez zwierzęta czy sprzęty. Ubocznym elementem dźwięku są stymulacje wibracyjne wyczuwalne także przez osoby niesłyszące.

Dźwięki mogą usprawniać komunikację lub uzupełniać jej formy. W związku z tym warto świadomie wykorzystywać je w prowadzeniu spotkań inkluzyjnych.

Zmiana długości, głośności lub barwy dźwięku wpływa na ekspresję komunikatu. Dzięki temu dźwięki mogą mieć określony ładunek emocjonalny. Pozwalają tym samym lepiej wyrazić nastrój, doznania czy oczekiwania. Elementy dźwięku (i muzyki) takie jak rytm, natężenie oraz tempo umożliwiają jego percepcję także przez osoby niesłyszące, mówimy wówczas o tzw. słuchu dynamicznym i rytmicznym.

Badania potwierdzają oddziaływanie muzyki na somatyczny układ nerwowy, co objawia się gęsią skórą, przyspieszonym pulsem, czy nawet łzami. Podstawą tych objawów jest przewodnictwo dźwięków drogą kostną, co potwierdza zasadność pracy z dźwiękami i muzyką w przypadku osób niesłyszących¹.

Dźwięk daje szansę uzupełnienia form komunikacji. Dotyczy to szczególnie spotkań, w których dodatkowe wyzwanie stanowią zróżnicowanie językowe uczestników lub trudności w kontakcie werbalnym. Komunikat słowny można wtedy dodatkowo wzmocnić poprzez jednoczesne użycie innego rodzaju dźwięku, jak odgłos bądź instrument, który oznaczać będzie na przykład pozdrowienie czy podziękowanie lub zastąpi proste słowa typu „tak”/ „nie”.

Dźwięki mogą też wspierać orientację w czasie i przestrzeni, będąc w ten sposób nośnikami prostych informacji (np. sygnały komunikujące o przerwach czy posiłkach, lub też wyznaczające granice pola gry). Dzięki świadomemu wprowadzeniu dźwięków do pracy w grupie, uwrażliwia się jej uczestników na **alternatywne formy komunikacji**.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca

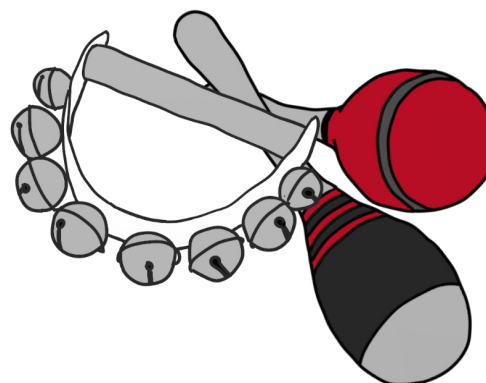


Wskazówki

- Dźwięk można wykorzystać w różnych sytuacjach spotkania, takich jak: powitanie, integracja, podział uczestników na grupy, ewaluacja itp.
- Należy konsekwentnie stosować te same dźwięki na oznaczenie tych samych komunikatów.
- Dźwięki, zwłaszcza jeśli chodzi o ich wysokość, głośność czy czas trwania, powinny być dopasowane do indywidualnych możliwości uczestników.

¹ Wierszyłowski J., *Psychologia Muzyki*, Warszawa 1981.

- W przypadku osób, które mają trudności z wydobywaniem dźwięków ze względu na niesprawność układu głosowego, bądź z jego wytwarzaniem z uwagi na ograniczenia motoryczne, warto mieć przygotowaną możliwie szeroką gamę instrumentów i przedmiotów, które umożliwią uzyskanie pożądanego brzmienia. Jeśli jakaś osoba nie może na przykład uderzać w bębenek, rozwiązaniem będzie zaoferowanie jej gwizdka lub założenie wokół kostki opaski z dzwoneczkami, które wydadzą dźwięk przy drobnym poruszeniu stopą. Ważna jest kreatywność w poszukiwaniu alternatywnych sposobów uzyskania dźwięku: wykorzystanie do tego różnych części ciała czy nawet wózka.



Przykłady

Przykłady wykorzystania dźwięków w spotkaniach inkluzyjnych.

Sygnalizowanie punktów programu

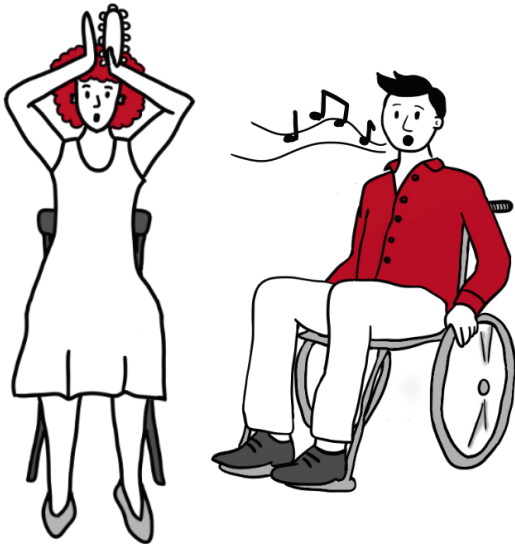
np. klaśnięcie w dłonie może oznaczać prośbę o ciszę, dźwięk dzwonka – sygnał początku i końca przerwy, uderzenie w tamburyn – czas na zabawę, włączenie określonej melodii – spotkanie w kręgu itd.

Podział uczestników na grupy poprzez naśladowanie odgłosów zwierząt

Prowadzący powinni wcześniej wybrać zwierzęta, jakie przypisane będą poszczególnym grupom. Liczba gatunków zwierząt zależna jest od liczby potrzebnych grup. W spotkaniach międzynarodowych należy dobrać takie zwierzęta, których odgłosy brzmią podobnie w każdym języku (np. „miau” dla kota, „muuu” dla krowy, „sssssss” dla węża itp.). Prowadzący przygotowują zdjęcia lub obrazki zwierząt w liczbie odpowiedniej do liczby uczestników. Każda osoba wybiera bądź losuje jeden obrazek i na sygnał zaczyna wydawać odgłosy zwierzęcia, które otrzymała. Uczestnicy poruszają się w przestrzeni naśladowując dane zwierzę, odnajdują inne osoby, które wydają podobne odgłosy i w efekcie tworzą się grupy.

- Ten sposób wykorzystania dźwięku nie tylko pomaga dokonać podziału na grupy, ale także może być momentem wesołej zabawy dla uczestników (np. rozgrzewka / energizer).
- Jeśli wśród uczestników są osoby niewidzące, można przygotować kartki z nazwą zwierzęcia zapisaną za pomocą alfabetu Braille’a (zob. hasło „**Różnorodność i równość form komunikacji**”).
- Nie każda osoba ma łatwość wypowiedzenia czy usłyszenia danego dźwięku, dlatego poza wydawaniem odgłosu zwierzęcia, uczestnicy mogą dodatkowo naśladować jego ruchy bądź pokazywać otrzymane zdjęcie/ obrazek.

Różnorodność i równość form komunikacji



Ewaluacja

Dźwięk pomaga uczestnikom w wyrażeniu emocji i opinii. W ten sposób prowadzący mogą zbierać podstawowe informacje zwrotne. Jeśli na przykład chcą dowiedzieć się czy grupa jest zadowolona z przebiegu programu lub jego poszczególnych punktów, mogą wybrać dwa instrumenty, z których jeden (np. trójkąt) będzie oznaczał aprobatę, a inny (np. bębenek) – niezadowolone (zob. hasło „**ewaluacja**”)

Ewaluacja

Wizualizacja



Teoria

Służy przedstawieniu abstrakcyjnych, złożonych kontekstów w prostej formie graficznej. Teksty, ale także komunikaty werbalne powiązane z symbolami i rysunkami stają się łatwiej zrozumiałe. Badania z zakresu biologii procesów uczenia się wykazały, że zdolność zapamiętania informacji zwiększa się, jeśli eksponowane są one różnymi kanałami, a następnie – świadomie bądź nieświadomie – odbierane i przyswajane z zaangażowaniem różnych zmysłów. Ważna jest w tym kontekście także teoria dotycząca stylów uczenia się. Dla słuchowca istotne jest słuchanie i mówienie, podczas gdy wzrokowiec potrzebuje treści przekazywanych wizualnie. Mimo, że obie teorie mają swoich krytyków, nie pozostawiają one wątpliwości, iż wizualna percepcja może pozytywnie wspierać uczenie się i rozumienie. Kiedy zatem komunikat nadawany jest jednocześnie różnymi kanałami, wzrasta prawdopodobieństwo, że uczestnicy łatwiej przyswoją sobie przekazywane treści, co z kolei pozytywnie wpłynie na ich zaangażowanie.

Istnieją różne rodzaje wizualizacji. Te najprostsze, jak: graficzne przedstawienie programu dnia czy zestaw symboli potrzebnych do wspólnej gry, można przygotować jeszcze przed spotkaniem. Inne, stosowane są już w czasie samych działań. Dokumentacja graficzna (graphic recording¹) pozwala zapisywać, „rejestrować” (ang. recording) treści przekazywane ustnie za pomocą obrazów, symboli i pojedynczych słów. W ten sposób powstaje graficzny protokół dyskusji czy procesu. Osoba odpowiedzialna za wizualizację (ang. graphic recorder) ma za zadanie uchwycić meritum, ale nie angażuje się bezpośrednio w przebieg wydarzeń. Odminną techniką jest moderacja/ facylitacja wizualna (visual facilitation²), która w formie graficznej towarzyszy procesom grupowym, wizualizując w czasie rzeczywistym pojawiające się argumenty i kluczowe wypowiedzi. O ile dokumentacja graficzna często odbywa się raczej w tle, poza widokiem uczestników, moderacja wizualna łączy w sobie elementy **facylitacji** i graphic recording. Jej efekty pozostają stale widoczne, a uczestnicy mogą się do nich bezpośrednio odwoływać. W ten sposób ma miejsce dialog pomiędzy werbalną i wizualną treścią spotkania.

Moderacja

Ważnym argumentem przemawiającym za stosowaniem tego typu technik jest możliwość utrwalenia dzięki nim efektów wspólnej pracy. Ich późniejsze dobre wyeksponowanie w **przestrzeni** sprawia, że uczestnicy mają je stale w zasięgu wzroku i tym samym łatwiej przyswajają prezentowane treści.

Aranżacja przestrzeni

Zastosowanie wizualizacji w pracy z międzynarodowymi grupami inkluzywnymi przynosi zatem wiele korzyści. Treści przekazywane pisemnie, i to w wielu językach na raz, tracą na znaczeniu lub, ze względu na niski poziom przyswajalności, stają się w ogóle zbędne. Informacje odnośnie programu dnia, zadań itd. można przedstawić za pomocą obrazów, symboli czy kolorów, czyniąc je zrozumiałymi i czytelnymi dla wszystkich uczestników, bez konieczności obszernych wyjaśnień i korzystania z podpisów we wszystkich językach spotkania. W przedstawianiu programu takie klarowne obrazy i symbole mogą zastąpić większość opisów – i tak np. ilustracja ukazująca kucharza może oznaczać posiłki, a maska – warsztaty teatralne. Także kolory mogą służyć lepszej orientacji uczest-

1 Gadsby T., *What is graphic recording?* (2012). Nagranie dostępne online (w języku angielskim): www.youtube.com/watch?v=Kilgcoc7Wqg (dostęp: 19.02.2017).

2 Haussmann M., *What is visual facilitating?* (2011). Nagranie dostępne online (w języku niemieckim): www.youtube.com/watch?v=otop614EEJA (dostęp: 19.02.2017).

ników. Poszczególne punkty programu w wersji wizualnej warto przedstawiać na odpowiednim tle (np. posiłki – na białym, warsztaty – na pomarańczowym, a zajęcia fakultatywne – na zielonym).

Wizualizacji można dokonać z wykorzystaniem różnych materiałów i sprzętów, m.in.: flipchartów, plakatów, tablic korkowych, kart moderacyjnych, ale także tablic magnetycznych, po których można dodatkowo pisać markerami, czy też projektorów multimedialnych. Ważne jednak, aby w danym momencie skoncentrować się na jednym sposobie, bo jednoczesne stosowanie kilku środków może powodować zagubienie i irytację uczestników.



Wskazówki

- Mniej oznacza więcej! Szczególnie w pracy z grupami inkluzywnymi nie chodzi o perfekcyjne, złożone ilustracje, lecz o proste, czytelne formy i schematy. W razie możliwości warto wykorzystać obrazy i piktogramy stosowane w danej grupie przez użytkowników AAC i wspomagająca. Wprowadzając element graficzny należy wyjaśnić jego znaczenie, tak, aby był dla wszystkich zrozumiały;
- Wizualizacja służy uchwyceniu myśli przewodniej i nie powinna być przeładowana detalami, lecz obejmować najważniejsze aspekty, kluczowe punkty i dane. Istotne jest przy tym także zachowanie przejrzystej struktury, np. poprzez użycie linii podziału i linii łączących, kolorów oraz ramek. Jeśli w grupie obecne są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, wówczas elementy wizualizacji powinny mieć jak najmniej zbędnych szczegółów;
- Wizualizowane treści powinny być dla wszystkich dobrze widoczne i łatwe do rozpoznania z odległości. Z tego względu należy zadbać o odpowiednią wielkość obrazów, symboli i napisów. Widoczności nie powinny ponadto zasłaniać żadne przedmioty, ani sama osoba dokonująca wizualizacji;
- Stosując kolory, należy pamiętać o ich oddziaływaniu. Czerwony jest zwykle barwą ostrzegawczą i może wskazywać na reguły i punkty, które wymagają szczególnej uwagi. Pomarańczowy, jako kolor aktywizujący, może oznaczać warsztaty, zaś zielony, jako symbol wyciszenia – program wieczorny. Także i w tym przypadku obowiązuje zasada „im mniej, tym więcej“: kolory wykorzystywane przy tworzeniu elementów graficznych należy ograniczyć do dwóch-trzech;
- Jeśli pracujemy z osobami niedowidzącymi, dobrze jest wykorzystać obrazy/rysunki biało-czarne. Ułatwi im to ich odczytywanie i poprawną interpretację;

Komunikacja alternatywna i wspomagająca

- Wprowadzając zadanie samodzielnego tworzenia obrazów przez uczestników, należy pamiętać o ich możliwościach motorycznych, tak aby nikt nie został wykluczony z pacy. W razie potrzeby należy zapewnić odpowiednie wsparcie osób towarzyszących lub zaoferować dodatkowe materiały (np. szablony, gazety do zebrania wycinków itp.).



Przykłady

Facylitacja wizualna: rozwinięcie

Jak już wspomniano, facylitacja wizualna to graficzna forma towarzysząca procesom grupowym i rozmowom. Swoją wkład przy wykorzystywaniu tej techniki mogą mieć także sami uczestnicy. Zamiast powierzać całe zadanie moderatorowi, członkowie grupy, na kartach moderacyjnych bądź w czasie specjalnej akcji malarskiej, sami mogą przełożyć na formę graficzną własne pomysły, odczucia czy argumenty. Zależnie od grupy, warto w takim ćwiczeniu udostępnić szablony, zdjęcia, wydrukowane symbole i obrazy. W ten sposób powstanie wizualne odzwierciedlenie procesu grupowego (jako swojego rodzaju puzzle) lub też wspólny schemat, w stworzenie którego wkład mieli wszyscy uczestnicy.

Wywiad z partnerem

Komunikację poprzez wizualizację można ćwiczyć zapraszając uczestników do rozmowy (lub przeprowadzenia wywiadu) z partnerem/-ką. Osoba prowadząca podaje temat „rozmowy”, zadaniem uczestników jest przekazanie odpowiednich informacji bez używania słów (nawet jeśli komunikacja werbalna jest możliwa), wyłącznie za pomocą symboli, rysunku, kolorów bądź też przygotowanych wcześniej zdjęć czy obrazków. Osoba prowadząca proponuje kilka różnych tematów, które mogą zostać „omówione” z tym samym partnerem, bądź każdorazowo z inną osobą. Jest to metoda, która dobrze sprawdza się w grupach międzynarodowych nie mających wspólnego języka komunikacji, a uczestników często zaskakuje to, jak wiele można w ten sposób przekazać.

T-shirty komunikacyjne

Ten pomysł zrodził się w branży turystycznej³. Jako, że komunikacja jest niekiedy sporym wyzwaniem w czasie zagranicznych podróży, stworzono specjalny wzór koszulek, na których wydrukowano piktogramy symbolizujące kluczowe sformułowania przydatne turystom w komunikacji. Jeśli zatem nie zna się w danym języku słowa oznaczającego autobus, wystarczy wskazać symbol autobusu wydrukowany na koszulce.

Pomysł ten można wykorzystać również w pracy z międzynarodowymi grupami inkluzywnymi. Na początku należy wspólnie zebrać sformułowania ważne z punktu widzenia całego spotkania bądź danej aktywności. Do owych wyrażen (np. jedzenie, sen, przyroda, spacer) trzeba następnie dobrać adekwatne piktogramy. W następnym kroku przygotowywane są nadruki na koszulkach (np. podczas warsztatów plastycznych). Aby zapewnić ich jednolity, spójny wygląd, najlepiej wykorzystać szablony, z pomocą których każdy piktogram zostanie przeniesiony na materiał. Prosty rozwiązaniem jest także zastosowanie stempli ziemniaczanych bądź innych, podobnych technik. Samodzielnie przygotowane koszulki nie tylko sprawią frajdę w czasie komunikacji, ale będą także stanowić pamiątkę dla każdego uczestnika spotkania.

³ Przykład T-shirtu komunikacyjnego: www.national-geographic.pl/galeria/te-koszulki-pozwalaja-porozumiec-sie-w-kazdym-miejscu-na-swiecie/b-788653 (dostęp 19.02.2017).

Aranżacja przestrzeni



Teoria

Sposób aranżacji przestrzeni może w znacznym stopniu wpływać na proces uczenia się, nastrój, motywację i dobre samopoczucie grupy. Wpływ, jaki wywierają „pomieszczenia do nauki zaaranżowane tak, by inspirować i budzić ciekawość (...)”¹ opisywano w wielu koncepcjach pedagogiki reformy. Zarówno w podejściu Marii Montessori jak i Reggio Emilia przestrzeń postrzegana jest w kategoriach „wychowawcy”, który może wspierać lub utrudniać procesy rozwojowe. Dlatego pomieszczenia i całe otoczenie procesów edukacyjnych, powinny być tak zaaranżowane, by umożliwić „naukę samodzielną, sterowaną przez samego uczącego się oraz aktywne i samodzielne zdobywanie kompetencji”²

Uczestnicy spotkań międzynarodowych na początku często nie wiedzą, czego mogą się spodziewać. Odpowiednie przygotowanie pomieszczenia na seminarium – np. poprzez umieszczenie przyjaznych plakatów powitalnych – pozwala zmniejszyć niepewność i wykreować pozytywną atmosferę. Z takiego wpływu aranżacji przestrzeni można korzystać podczas całego spotkania.

Na przykład ustawienie krzeseł stanowi informację dla grupy, jak będzie wyglądała praca – w formie nauczania frontalnego, przy stolikach tematycznych czy w kręgu. Na atmosferę pomieszczenia może wpływać także zmiana rozmieszczenia krzeseł i wprowadzenie dekoracji. Siedzenia ustawione w rzędach i zaimprovizowane stoisko z popcornem przy wejściu stworzą klimat sali kinowej, a kolorowe tkaniny i rekwizyty mogą wprowadzić w odpowiedni nastrój uczestników warsztatów cyrkowych. W pracy warsztatowej najczęściej wykorzystuje się jednak ustawienie krzeseł w kręgu. Taka forma ich rozmieszczenia tworzy



wolną przestrzeń i minimalizuje dystans pomiędzy uczestnikami a zespołem prowadzącym. Wszystkie osoby uczestniczące w spotkaniu, również tłumacze, opiekunowie i prowadzący, stają się równoprawnymi członkami grupy. Pozycja wyjściowa jest dzięki temu taka sama dla każdego, a poczucie przynależności do grupy znacznie wzrasta. Jednocześnie wszyscy mogą się nawzajem dobrze widzieć, co zapewnia lepsze warunki do komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Ma to szczególne znaczenie w przypadku posługiwania się językiem migowym lub inną formą komunikacji alternatywnej i wspomagającej.

Aby uczestnicy czuli się pewniej, łatwiej przychodziło im poznanie nowego otoczenia i dobrze się w nim orientowali, najważniejsze miejsca powinny być oznakowane w sposób zrozumiały dla wszystkich. Ważne jest przy tym dostosowanie oznakowania do potrzeb konkretnej grupy, np. należy posługiwać się nie tylko napisami, ale również obrazami i zdjęciami, a w razie potrzeby także alfabetem Braille’a. Można umieszczać oznakowanie w różnych kolorach oraz stosować barwne linie (strzałki), których celem będzie doprowadzenie do konkretnych pomieszczeń. Należy zadbać o to, by oznaczenia były dobrze widoczne dla wszystkich uczestników.

1 Klein-Landeck M., *Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen*, Berlin 2009, str. 213.

2 Hammerer R., *Lernen als räumliche Erfahrung*, [w:] „Montessori Österreich”, nr 23, Zeszyt 1. Wersja online: http://daten.schule.at/dl/Hammerer,_Franz__Renner,_Clara_Lernen_als_raeumliche_Erfah_.pdf (dostęp 19.02.2017).



Wskazówki

- W celu wspierania komunikacji pomiędzy uczestnikami ważne jest, aby np. plakaty opracowane podczas **animacji językowej** lub będące wynikiem pracy innymi metodami, pozostawały widoczne przez cały czas spotkania. Można je umieścić w miejscach, w których będą szczególnie pomocne i dostępne dla wszystkich.
- W stołówce wskazane byłoby więc powieszenie plakatu z opisami produktów spożywczych, a informacji z nazwami przedmiotów ważnych dla przebiegu warsztatów – w odpowiednich pomieszczeniach przeznaczonych do zajęć.
- Jeżeli np. dostępne są zdjęcia uczestników lub narysowane przez nich (auto)portrety, można stworzyć swoistą (foto)galerię i – umieszczając ją w miejscu dostępnym dla wszystkich – wspomóc orientację członków grupy w gronie nowo spotkanych osób, a tym samym ułatwić proces wzajemnego **poznawania się**.
- Eksponowanie plakatów powstałych podczas pracy w grupach oraz obrazów i zdjęć uczestników tworzy atmosferę zaufania, co z kolei ma pozytywny wpływ na procesy zachodzące w grupie.

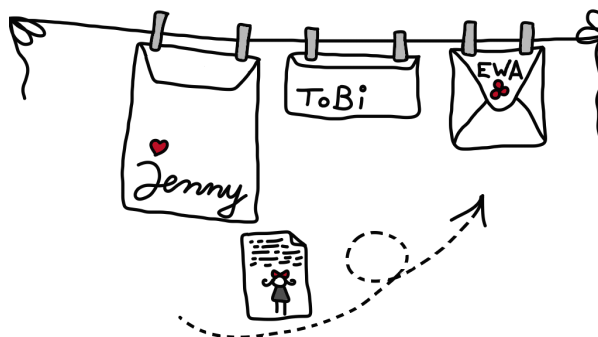
Animacja językowa

Poznawanie się

Przy aranżacji pomieszczeń można też uwzględnić inne elementy wspierające komunikację pomiędzy samymi uczestnikami oraz pomiędzy uczestnikami i prowadzącymi. Wykorzystanie np. plakatu „parking” stanie się zaproszeniem dla uczestników do „parkowania” (zapisywania) w tym miejscu tematów i pytań, które mają dla nich istotne znaczenie.

Można też zorganizować swoistego rodzaju „punkt pocztowy”, oferując w ten sposób pomoc w komunikacji interpersonalnej. W odniesieniu do aranżacji pomieszczenia, oznacza to umieszczenie w dobrze widocznym i dostępnym miejscu „skrzynek pocztowych”, np. w formie kopert. Najlepiej, jeśli przygotowują je sami uczestnicy, co w efekcie ujawni więcej informacji o ich właścicielach. Skrzynki mogą być sprawdzane codziennie lub dopiero ostatniego dnia spotkania. Podobną funkcję, chociaż nie zapewniającą już takiej anonimowości, spełni tablica, na której można zostawić wiadomości do innej osoby.

Takie metody wspomagające komunikację należy koniecznie objaśnić w momencie wprowadzenia ich do pracy. Dobrze byłoby też, aby prowadzący od czasu do czasu o nich przypominali lub sami pozostawiali jakąś wiadomość, zachęcając w ten sposób pozostałych uczestników do podobnej aktywności.



Moderacja



Teoria

To sposób prowadzenia pracy w grupie, który wspiera zaangażowanie jej członków i osiągnięcie wspólnego celu. Uwzględnia jednocześnie zróżnicowanie uczestników, zapewniając wszystkim równy dostęp do informacji oraz możliwość wywierania wpływu na przebieg wydarzeń i podejmowane decyzje. Wspiera ponadto kreatywność uczestników, stwarzając przestrzeń do wyrażania siebie i własnych zainteresowań.

Charakterystyczną cechą każdej grupy jest jej dynamika. Pojęcie to określa proces rozwoju danej, zwykle małej, zbiorowości, obserwowany w całym okresie jej wspólnego działania. Wiązą się z nim m.in. takie zjawiska jak: przyjmowanie ról grupowych, powstawanie hierarchii i konfliktów czy zmieniające się interakcje między uczestnikami (jako pierwszy opisał je amerykański badacz Bruce Tuckman).

Można przyjąć, że wspomniane zjawiska z większą intensywnością przebiegają w grupach inkluzyjnych, które z natury są bardziej heterogeniczne. W takich grupach wzrasta znaczenie moderatora, który, będąc świadomy przywołanych mechanizmów grupowych, powinien zadbać o stworzenie atmosfery wzajemnego zaufania oraz wspierać zachodzące procesy, aby w rezultacie osiągnąć wraz z uczestnikami poczucie wspólnoty i efekt synergii. W tym sensie rola moderatora wykracza poza zadania prezentera (który ma jedynie przekazać określone treści i nie uwzględnia dynamiki grupowej) czy facylitatora (on także wspiera efektywność pracy grupy, ale zachowuje dystans wobec merytorycznego kontekstu spotkania¹). Umiejętna moderacja jest zatem elementem i warunkiem skutecznej komunikacji w grupie.

Kluczowe funkcje moderacji:

- wspieranie procesu grupowego, a jednocześnie trafne wykorzystanie jego pozytywnych aspektów, np. możliwości zaprezentowania się i zdefiniowania własnej pozycji w grupie przez każdego uczestnika, a w dalszej fazie – wyrażania pozytywnych i negatywnych odczuć,
- zapewnienie faktycznej partycypacji uczestników – w szczególności stymulowanie ich udziału w dyskusjach i współtworzeniu programu, w opozycji do przyjmowania roli jedynie pasywnych odbiorców treści przygotowanych i przekazywanych przez zespół prowadzący (w spotkaniach młodzieży to uczestnicy powinni być najważniejsi, a ich głos – najbardziej słyszalny),
- odzwierciedlenie w dyskusjach i pracy grupowej różnorodności uczestników – ich doświadczeń i opinii – z poszanowaniem każdej osoby, bez względu na jej pochodzenie kulturowe i społeczne, poziom wykształcenia, stopień sprawności itp. (np. dzięki dopasowywaniu zadań czy instrukcji oraz dbałość o **różnorodność i równoprawność form komunikacji**),
- angażowanie do pracy mniej aktywnych, nieśmiałych uczestników (np. poprzez życzliwe zachęty i odpowiednie formułowanie pytań, zaproponowanie alternatywnych zadań),

Różnorodność i równoprawność form komunikacji

¹ Por. Profil kluczowych kompetencji facylitatora oprac. przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Facylitatorów (IAF), www.iaf-world.org/site/sites/default/files/TheCoreFacilitatorCompetenciesFramework_Polish.pdf (dostęp 19.02.2017).

- przełamywanie barier w komunikacji (kulturowych, percepcyjnych, wynikających ze stereotypów, stanu emocjonalnego czy samopoczucia stron, mających swe źródło w otoczeniu itp.),
- wspieranie konstruktywnego przebiegu spotkania, w tym ewentualnych konfliktów w grupie (poprzez eliminowanie wypowiedzi agresywnych, wzmacnianie dialogu i odwoływanie się do wspólnych zasad, które podsumowuje np. **kontrakt grupowy**). W tym kontekście warto przywołać pierwotne znaczenie słowa „moderować” – łagodzić, powściągać.

Różnorodność i równoprawność form komunikacji/ Metoda Kontrakt grupowy



Wskazówki

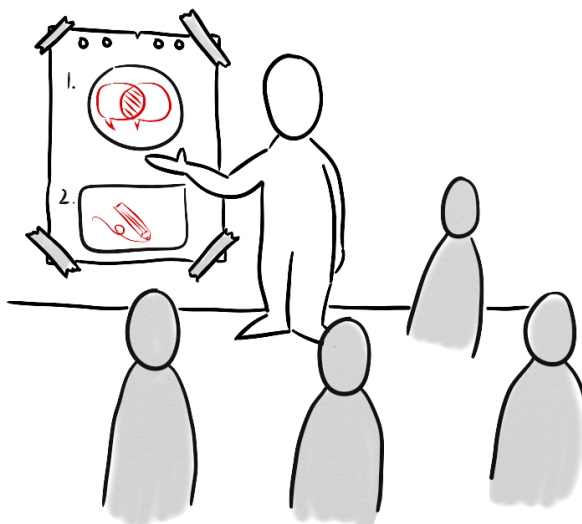
W czasie moderacji (międzynarodowych) spotkań inkluzyjnych należy:

- stosować techniki prezentacji (np. **wizualizację**), prowadzenia dyskusji i pracy grupowej, dopasowane do specyfiki odbiorców, dostępnego czasu i określonego punktu programu. Należy także zachować w tej mierze odpowiednią dozę elastyczności,
- wykorzystywać komplementarne sposoby przekazywania czy zbierania informacji: uzupełniając wypowiedzi o stosowne gesty, dźwięki i elementy graficzne. Istotą jest przy tym zachowanie niezbędnego umiaru i komunikacja efektywna, a nie efektowna,
- używać języka, który nikogo nie wyklucza. Język kształtuje rzeczywistość, a zatem moderatorzy powinni dbać o poziom komunikacji oraz kulturę wypowiedzi, dobierając słowa i wyrażenia zgodne z etykietą językową, w tym – **w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością**,
- używać języka zrozumiałego dla odbiorców (uwzględniającego ich wiek, wykształcenie, doświadczenia, możliwości kognitywne itp.), unikając żargonu, wyjaśniając trudne słowa, a najlepiej przekazując informacje **w sposób łatwy do czytania i zrozumienia**,
- stosować proste i wyraźne komunikaty, podkreślać (np. tonem głosu, tempem mówienia czy też w sposób wizualny) lub powtarzać kluczowe informacje, a każdy wątek kończyć pytaniem: „Czy wszystko jest jasne?”. Dotyczy to szczególnie udzielania instrukcji dotyczących przebiegu zadań czy gier. Przed ich rozpoczęciem moderator powinien się upewnić, że wszyscy w pełni i tak samo zrozumieli zasady,
- zadbać o przejrzystą strukturę wypowiedzi, unikając długich fraz i przekazywania na raz nadmiernej ilości informacji,
- świadomie korzystać z własnej **mowy ciała**, tak, aby potwierdzała ona i wzmacniała komunikat werbalny,
- stosować odpowiednią intonację, która wzmacnia przejrzystość komunikatu (np. pomaga odróżnić zdanie pytające od stwierdzenia) oraz wyraża jego ładunek emocjonalny,

Wizualizacja

„O podziwie i współczuciu”

„Informacje łatwe do czytania i zrozumienia”



Mowa ciała

- być wiarygodnym w okazywaniu własnych emocji: zaproszenie do wspólnej gry wyrażone bez faktycznego odczuwania i okazania entuzjazmu nie będzie dla uczestników przekonujące, tak samo jak prośba o większą aktywność bez szczerego zaangażowania ze strony samego moderatora, nie sprawi, że grupa z ochotą włączy się do pracy,
- mówić w odpowiednim tempie, dbając o komfort słuchających, w tym ewentualnych **pośredników językowych**, których zadaniem jest przełożenie tej wypowiedzi, a jednocześnie zwracać uwagę grupie, aby cierpliwie czekała na przekazanie danej treści w każdym z używanych w czasie spotkania języków,
- wypowiadać się we własnym imieniu (**stosować komunikat „ja”**), unikając uogólniających opinii. W przypadku przekładania czyichś opinii na inny język, należy jednak dostosować wypowiedź do kognitywnych możliwości uczestników. Niektóre osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą mieć problemy w zrozumieniu, że pośrednik nie wyraża własnego poglądu, tylko przywołuje słowa osoby, którą tłumaczy. W tym celu wskazane jest, aby pośrednicy językowi, inaczej niż ma to miejsce przy klasycznym tłumaczeniu konsekwentnym, unikali mówienia w 1-os. (wchodząc w rolę autora wypowiedzi i pozostając niejako „niewidzialnymi”), lecz używali mowy zależnej, wymieniając np. imię osoby, która faktycznie wyraziła daną opinię (np. „Piotr powiedział, że jego zdaniem najsmaczniejsza jest pizza z pepperoni”). Jest to szczególnie istotne w przypadku, gdy moderator pełni jednocześnie rolę pośrednika językowego,
- w przypadku pracy w grupach wielojęzycznych, pamiętać o tym, aby, moderując spotkanie, kierować wzrok do ogółu zebranych, niezależnie od tego czy dane osoby znają język moderatora. To oznaka szacunku wobec wszystkich uczestników, pomaga utrzymać ich koncentrację i buduje relację z całą grupą,
- zadbać o to, aby być dobrze widocznym i słyszonym przez odbiorców. Nie powinno się np. mówić i jednocześnie robić notatek na flipcharcie, stojąc tyłem do grupy,
- świadomie stawiać pytania, które wzmacniają zaangażowanie uczestników i są adekwatne do pożądanego charakteru odpowiedzi (zob. przykłady w opisie metod),
- zadbać o równe prawo do głosu dla każdego uczestnika i eliminować negatywne zjawiska takie, jak np. zawłaszczanie dyskusji przez jedną osobę czy grupę lub okazywanie zniecierpliwienia bądź braku szacunku wobec osób, które mają trudności w komunikacji. Pomocne może być stworzenie na początku spotkania wspólnego kontraktu dotyczącego reguł porozumiewania się,
- aktywnie słuchać uczestników, okazując im faktyczne zainteresowanie (np. poprzez potakiwanie, zadawanie pytań wyjaśniających, parafrazowanie),
- uważnie obserwować grupę, aby na bieżąco reagować na sygnały wysyłane (często niewerbalnie) przez uczestników, szczególnie takie, które wyrażają negatywne emocje (znużenie, zmęczenie, zniecierpliwienie, zagubienie itp.)

Pośrednictwo językowe

„Porozumienie bez przemocy”



Przykłady

Przykłady metod wspierających moderację:

Pytania do uczestników

Świadomy dobór pytań może wpływać na skuteczność moderacji, a w efekcie komunikacji. Pytania mogą pełnić różną funkcję:

Pytania otwarte

(Kto? Co? Gdzie? Jak? itp.) – Stymulują proces myślowy, pozwalają rozwinąć odpowiedź i uzyskać różne jej warianty.

Pytania hipotetyczne

(Co by było, gdyby? itp.) – Zapraszają do refleksji, uruchamiają kreatywność, pozwalają na spojrzenie na daną kwestię z innej perspektywy. Takie pytania mogą być jednak trudniejsze dla osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Pytania zamknięte

Ograniczają możliwość odpowiedzi (tak/nie, tak albo tak), mogą przyspieszyć proces decyzyjny.

Pytania, które oddają inicjatywę osobie pytanej

(np. „Co Ty o tym myślisz?”, „Jak proponujesz to zrobić?”)

Wzmacniają partycypację, dowartościowują uczestników, ich pomysły, potrzeby i opinie.

Moderacja wizualna

Skuteczność moderacji werbalnej zwiększyć można poprzez uzupełnienie i wzbogacenie jej o elementy wizualne oraz niewerbalne, a także odpowiednie wykorzystanie pomocy (typu: flipchart, tablica korkowa, karty moderacyjne), **przestrzeni** lub technik (np. graphic recording). Badania naukowe potwierdzają, że odbiorcy lepiej rozumieją i zapamiętują to, co słyszą i jednocześnie widzą. To ważna prawidłowość, szczególnie przypadku grup inkluzyjnych. Moderacja wizualna ułatwia też orientację w przebiegu programu/procesu i pozwala go utrwalić.

Aranżacja przestrzeni

Plan moderacji

Każda moderacja powinna być starannie przemyślana i zaplanowana. Ułatwieniem dla moderatora mogą być przygotowane uprzednio karty niewielkiego formatu (tzw. karty moderacyjne), na których spisane będą różne informacje merytoryczne oraz organizacyjne, jak np.: kolejne punkty programu, czas przewidziany na ich przeprowadzenie czy lista materiałów potrzebnych do poszczególnych zabaw i ćwiczeń.

Milcząca dyskusja

To zmodyfikowana wersja metody znanej pod nazwą „metaplan” bądź „cicha dyskusja”. Pozwala ona oddać inicjatywę w ręce uczestników i zrealizować jednocześnie istotne funkcje moderacji, takie jak m.in.: wspieranie autentycznej partycypacji, odzwierciedlenie różnorodności grupy, stworzenie ram do wyrażania przez uczestników własnych potrzeb, oczekiwań i opinii, udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej czy angażowanie do pracy mniej aktywnych uczestników. Metoda ta idealnie

nadaje się na początek spotkania, ale jej elementy mogą być wykorzystywane w dalszym jego przebiegu, jako forma **ewaluacji**.

Ewaluacja

W osobnej sali lub w wydzielonej przestrzeni należy przygotować stanowiska, przy których uczestnicy będą zachęceni do różnych interakcji. Na przykład:

Kim jestem? – w krótszym wariantcie można poprzestać na wykonaniu każdemu uczestnikowi fotoportretu (zdjęcia z aparatów natychmiastowych lub do druku), opisaniu go (np. imieniem i miastem lub krajem pochodzenia), a następnie wywieszeniu na ścianie bądź sznurku, co w efekcie stworzy symboliczną galerię. W dłuższej wersji, uczestnicy mogą samodzielnie tworzyć indywidualne bądź grupowe plakaty z podstawowymi informacjami na swój temat (teksty mogą uzupełniać lub wręcz zastąpić np. kolaże).

Moje oczekiwania (nadzieje) i obawy – na ścianie lub tablicy (na wysokości dostępnej dla każdej osoby) należy wyznaczyć taśmą malarską cztery pola. Uczestnicy otrzymują karteczki samoprzylepne w dwóch kolorach, z których zielony symbolizuje „oczekiwania”, a czerwony – „obawy”. Następnie każda osoba – krótkimi hasłami lub prostymi symbolami – określa własne nadzieje i obawy względem spotkania (po jednej na kartce odpowiedniego koloru). Uczestnicy mogą wykorzystać dowolną liczbę kartek. Następnie wszystkie kartki przyklepane są na dolnych polach – oczekiwania w lewym polu, obawy – w prawym. W toku programu uczestnicy powinni być zachęceni do wskazania, które z ich oczekiwań/obaw się spełniły, a odpowiednie karteczki należy wówczas przekleić na górne pola (odpowiednio – lewe i prawe).

Czym mogę się podzielić? – przy kolejnym stanowisku uczestnicy proszeni są o wypisanie/symboliczne przedstawienie na kartkach własnych pasji, cech i talentów. To docenienie różnorodności grupy i faktu, że każdy może mieć wartościowy wkład w spotkanie.

Jakie mam doświadczenia i umiejętności? – w zależności od kontekstu/ tematu spotkania, należy narysować/ wykleić taśmą malarską jedną bądź kilka poziomych osi, a następnie oznaczyć ich końce: początek każdej skali symbolizuje wartość „wcale/ bardzo mało/ słabo”, a koniec – „bardzo dużo / bardzo dobrze”. Każda oś powinna mieć przypisaną kategorię (np. „doświadczenie udziału w spotkaniach z młodzieżą z innych krajów”, „wcześniej brałem/-am już udział w projektach teatralnych /muzycznych, cyrkowych etc.”, „potrafię się porozumieć w obcym języku” itp.). Uczestnicy zachęceni są do zaznaczenia na każdej osi (np. inicjałami, kolorowym punktem) skali własnego doświadczenia/ umiejętności w danej kategorii. W toku spotkania warto sprawdzić czy uczestnicy rozwinęli te doświadczenia i umiejętności.

Co jeszcze chcę powiedzieć? – ostatnie stanowisko to plakat zatytułowany „parking”, na którym uczestnicy mogą zostawić („zaparkować”) własne komentarze oraz pomysły na to, co jeszcze powinno się wydarzyć poza przewidzianym już programem. Plakat może być używany przez cały czas spotkania, a pojawiające się na nim pytania czy ważne tematy będą wówczas wskazówką dla moderatorów, jakie potrzeby uczestników powinni uwzględnić.

Ta metoda bywa czasochłonna, ale stwarza różnorodne i atrakcyjne możliwości podzielenia się cennymi informacjami, bez konieczności wypowiedziania słów (stąd: „milcząca dyskusja”), a przede wszystkim aktywizuje uczestników. Warto zachęcać też wszystkich do zapoznania się z tym, co napisali inni, tak, aby każdy miał okazję dowiedzieć się czegoś więcej o grupie.

Pośrednictwo językowe



Teoria

„Pośrednictwo językowe jest (...) przekazywaniem treści wypowiedzi pisemnych i mówionych z jednego języka do innego, dostosowanych do odbiorcy, sensu i kontekstu sytuacyjnego.”¹ To pojęcie „szersze a zarazem nadrzędne w stosunku do dwóch pojęć: ‘translacja’ i ‘adaptacja’”.²

W spotkaniach międzynarodowych pośrednictwo językowe odgrywa szczególną rolę: umożliwia komunikację pomiędzy uczestnikami podczas formalnej i nieformalnej części programu. Stosowane jest zarówno do przekazywania treści pisemnych, ustnych, jak i języków migowych. Dzięki pośrednictwu nikt z uczestników nie będzie wykluczony z procesu komunikacji bez względu na jego/ jej ewentualne trudności w tym zakresie bądź nieznaną języka obcego. Tym samym, wszyscy mogą uczestniczyć w dyskusjach, zadaniach czy ćwiczeniach, bez konieczności wycofania czy ograniczania się z uwagi na własne bariery językowe.

Pośrednicy językowi pełnią ważną rolę w procesach komunikacyjnych grupy. Mają moc wywierania na nie wpływu i sterowania nimi. Z tego względu sama znajomość języka jest w tym wypadku niewystarczająca. Konieczna jest natomiast silna wrażliwość językowa i (między)kulturowa. Tylko dzięki niej przekazywane informacje mogą zostać osadzone w adekwatnym społecznie i kulturowo kontekście, co pozwala uniknąć nieporozumień.

Sztuka pośrednictwa językowego polega na przekazaniu istoty wypowiedzi bez zmiany intencji nadawcy. Należy ją jednak dostosować do grupy docelowej. Dotyczy to zarówno doboru słownictwa (np. przekazując informacje w sposób **łatwy do czytania i zrozumienia**), jak i środków (np. wykorzystując **obrazy, gesty**), które upraszczają i wspierają komunikację bądź też w ogóle ją umożliwiają.

Pośrednicy językowi powinni stanowić integralną część grupy. W ten sposób tworzą z uczestnikami wspólną przestrzeń zaufania, pomagając im zredukować bariery w komunikacji i kontaktach międzyludzkich. To odróżnia ich od (także profesjonalnych) tłumaczy, którzy z definicji powinni być zdystansowani i naturalni, wiernie przekazując komunikat wyjściowy, nieraz kosztem jego przystępności dla odbiorcy. Grupy inkluzyjne charakteryzują się różnorodnością w wielu wymiarach, nie tylko na poziomie językowym. Korzystają ponadto ze zróżnicowanych form komunikacji, co sprawia, że pośrednicy językowi muszą elastycznie reagować na potrzeby i umiejętności uczestników. Stąd też czasami konieczna/ pomocna jest wizualizacja złożonych kontekstów wypowiedzi obrazami z życia codziennego uczestników bądź wsparcie informacji odpowiednimi gestami. Szczególnie istotne jest tutaj, aby pośrednicy byli dla wszystkich dobrze widoczni, co ułatwi grupie orientację w przebiegu wydarzeń.

Pośrednik jest „głosem”, wyrazicielem grupy, może jednak również tworzyć pomost pomiędzy zespołem prowadzących i uczestnikami. Dzięki swojej roli intensywniej odczuwa atmosferę bądź też szybciej dowiadyuje się o potrzebach i problemach, które niekoniecznie zostałyby poruszone na forum.

🔍 Informacje łatwe do czytania i zrozumienia

🗣️ Komunikacja alternatywna i wspomagająca

¹ Rössler A., *Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht*, [w:] *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2,1. Berlin 2008, str. 53-77.

² Kielar B.Z., *Zarys translatoryki*, [w:] S. Grucza (red.), *Studia Naukowe* 6, Warszawa 2013, str. 23. Wersja online: www.portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/Barbara+Z.+Kielar++Zarys+translatoryki.pdf (dostęp 19.02.2017).

Pośrednicy językowi są równocześnie częścią zespołu prowadzącego, poprzez swoją aktywną rolę, mają więc duży wkład w cały proces. Ich zadania są jednak odmienne od tych, które należą do osób prowadzących program. Aby współpraca przebiegała pomyślnie, warto omówić zakres odpowiedzialności każdej ze stron jeszcze przed rozpoczęciem spotkania. Głównym zadaniem pośredników jest odpowiedzialność za komunikację, a nie kwestie merytoryczne.

Z uwagi na tę podwójną rolę (jako członek grupy uczestników, ale i zespołu prowadzącego) pośrednik językowy w realiach (inkluzyjnych) spotkań młodzieżowych powinien być niezwykle uważny, aktywny i elastyczny. W tym sensie, nawet biegłość w dwóch lub kilku językach nie predestynuje automatycznie danej osoby do dobrego wypełniania takiej funkcji. Dlatego też nie każdy, nawet zawodowy, tłumacz może być skutecznym pośrednikiem językowym.



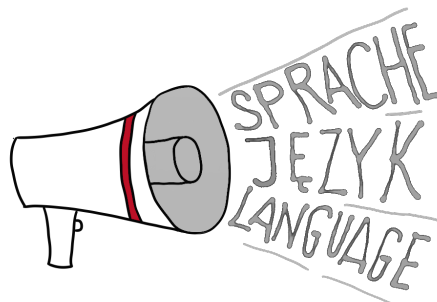
Wskazówki

- Zdarza się, że rolę pośrednika przejmuje osoba prowadząca program, co może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Przekazywane wówczas informacje będą z pewnością odpowiadać intencjom zespołu prowadzącego. Jednocześnie taka podwójna rola wymaga dużego stopnia koncentracji. Równoczesna odpowiedzialność za moderację, jak i tłumaczenie, może być bardzo obciążająca. Zatem jeśli pozwalają na to środki finansowe, role te powinny pełnić różne osoby.
- Obecność pośredników językowych może sprawić, że uczestnicy nie będą zadawać sobie wystarczająco dużo trudu, aby samodzielnie rozwinąć własne strategie komunikacji i nawiązać rozmowę, gdyż w pełni zdadzą się na wsparcie pośredników. Zaleca się więc ciągłe motywowanie grupy do poszukiwania własnych sposobów porozumiewania się. Aby stymulować takie procesy, można wspólnie opracować słowniki, zebrać ważne słownictwo na plakatach bądź przekazać je w ramach zajęć z **animacji językowej**. Warto przygotować ponadto materiały wspierające komunikację, takie jak obrazy, zdjęcia, przybory do pisania itp. Jednocześnie ważne jest jednak, aby dać uczestnikom przestrzeń do odkrywania własnych form komunikacji, unikając natychmiastowej ingerencji pośredników, a w momentach, w których jest to możliwe, wspierając ich samodzielne próby.
- Pośrednictwo językowe, jako formę komunikacji, powinno wprowadzać się i objaśniać zawsze na początku międzynarodowego, inkluzyjnego spotkania. Umożliwia to grupie szybszą orientację. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na to, aby wykonywanie zadań rozpoczynać dopiero po wyjaśnieniu ich w każdym języku. Daje to wszystkim uczestniczącym równe szanse. Często zdarza się bowiem, że osoby, którym zadanie zostało już przekazane, natychmiast zaczynają jego realizację. Może to wprowadzać chaos oraz równocześnie sprawić, że przedstawiciele innych grup językowych poczują się pokrzywdzeni.
- W międzynarodowych projektach inkluzyjnych zwykle stosuje się pośrednictwo na wszystkie reprezentowane języki. Jeśli jest ich więcej niż cztery, może się to stać męczące (zarówno dla pośredników, jak i grupy). Jednakże w wielonarodowych spotkaniach język jest często kluczowym elementem tożsamości i przynależności – szczególnie na początku. Aby nie doprowadzić do nierównowagi poprzez **dominację** jednego z nich, świadoma i konsekwentna wielojęzyczność jest ważnym aspektem takich spotkań. Jest też wartością samą w sobie, bowiem wspiera szacunek dla różnorodności.

Animacja językowa

Różnorodność form komunikacji

Zaleca się jednak przekaz podawany w krótkich frazach, aby utrzymać koncentrację wszystkich uczestników oraz unikać zbyt długiego oczekiwania pozostałych grup na komunikat. Warto, aby język moderacji i/ lub kolejność tłumaczeń (w przypadku większej liczby języków) zmieniały się. Jednak w przypadku grup inkluzyjnych, które mają dużą potrzebę struktury, zaleca się zachowanie stałej kolejności, aby nie utrudniać pracy merytorycznej.



Poznanie się



Teoria

O autentycznym spotkaniu można mówić wtedy, gdy dochodzi do poznania się uczestniczących w nim osób – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i interpersonalnym. Elementy stymulujące (samo)poznanie to nowe sytuacje, doświadczenia, wyzwania, wchodzenie w nowe relacje, zdobywanie wiedzy i kompetencji. Zwłaszcza, jeśli ma to miejsce w niecodziennych okolicznościach – takich, jakie tworzą (międzynarodowe) spotkania inkluzyjne.

W ten właśnie sposób możemy mówić o poznaniu się w dwóch wymiarach – indywidualnym (np. uświadomieniu sobie własnych kompetencji i odwagi do nawiązania kontaktu z kimś nieznanym) oraz interpersonalnym (poznaniu innych osób i elementów rzeczywistości, które z pozoru wydawały się niedostępne czy niezrozumiałe). Powodzenie procesu (samo)poznania jest uwarunkowane znalezieniem skutecznych form komunikacji. W kontekście spotkań inkluzyjnych, szczególnie wielonarodowych, są to często nieoczywiste formy, z którymi uczestnicy stykają się po raz pierwszy (język migowy, zapis alfabetem Braille'a, inne przykłady AAC, komunikacja werbalna – niejednokrotnie – w kilku różnych językach).

W procesie (samo)poznania bardzo istotna jest pierwsza faza spotkania – integracyjna – która w dużym stopniu decyduje o jego powodzeniu. Ważne jest tutaj stworzenie sprzyjających warunków oraz dobór odpowiednich metod ułatwiających nawiązanie kontaktu, integrację, a w rezultacie (samo)poznanie uczestników.



Wskazówki

- Proces wzajemnego poznawania się jest inicjowany już przy pierwszym kontakcie uczestników ze sobą, powinien być jednak świadomie prowadzony oraz wzmacniany w całym okresie, w którym dochodzi do spotkań grupy. Jednocześnie proponowane metody – w tym poziom ich złożoności oraz zakres aspektów, których dotyczą – należy dostosować do danej fazy rozwoju grupy, ale też celu spotkania i czasu, jaki mamy do dyspozycji.
- Skala intymności i głębi tematów poruszanych w procesie poznawania się zależy od liczebności, składu oraz stopnia zażyłości grupy. W małych grupach, przy odpowiednio zaaranżowanej **prze-**

Aranżacja przestrzeni

- Uważnie prowadzony proces (samo)poznawania polega na czerpaniu z sukcesywnie zdobywanych informacji i doświadczeń, łączeniu ich ze sobą, budowaniu na nich następnych działań, a przez to pogłębianiu tego procesu w kolejnych jego etapach. Długofalowo może to sprawić, że uczestnicy sami odkryją w sobie nowy potencjał i dadzą się poznać otoczeniu (rodzicom, opiekunom, rówieśnikom) z innej strony.
- Istotnym elementem wspierającym proces (samo)poznawania się jest (auto)refleksja. W grupie inkluzyjnej może to być szczególnie trudne wyzwanie, jednak warto je podjąć, niezależnie od tego, jakie emocje taka refleksja wywoła. Nie należy obawiać się sytuacji, w której uczestnicy zdadzą sobie sprawę z trudności przeżywanych w kontaktach międzyludzkich, z ograniczonej akceptacji ze strony innych, odczuwanych przez siebie potrzeb, czy też z granic własnej tolerancji. Inkluzja nierozzerwalnie wiąże się z różnorodnością, a więc z uświadomieniem sobie złożoności świata i jej akceptacją. Rolą zespołu prowadzącego jest stworzenie warunków do prowadzenia takiej (auto)refleksji.
- Warto docenić znaczenie czasu wolnego. Jeśli uczestnicy zostaną wcześniej zachęcani do interakcji i poznają kilka prostych metod (np. **językowych**), które ją ułatwią, lepiej taki czas wykorzystają i z większą śmiałością będą nawiązywać kontakty między sobą. Istotną część procesu poznawania się zachodzi w czasie nieformalnym.
- Przy poznawaniu **różnych form komunikacji** kluczowe jest włączenie w roli ekspertów osób posługujących się daną formą na co dzień – na przykład osoby mówiąca i niesłysząca mogą przedstawić sobie wzajemnie typowe w ich językach sposoby powitania.

Animacja językowa

Różnorodność form komunikacji

Metody wspierające samopoznanie (wymiar indywidualny)

Autoportret

Celem ćwiczenia jest stworzenie przez uczestników autoportretów, w których przekażą innym jak najwięcej informacji o sobie. Każdy otrzymuje arkusz papieru wielkości odpowiedniej do swojego wzrostu. W pierwszym kroku należy stworzyć na arkuszu zarys sylwetki. Można to zrobić na kilka sposobów:

- uczestnicy dobierają się w pary. Jedna osoba kładzie się na arkuszu, a partner/-ka obrysowuje jej ciało. Potem następuje zamiana ról;
- arkusz należy powiesić na ścianie i oświetlić w taki sposób, aby dobrze widoczny był cień osoby stojącej przed nim. Prowadzący lub ktoś z grupy obrysowują po kolei zarys sylwetki każdego uczestnika. Ten wariant jest bardziej dostępny dla osób poruszających się na wózkach;
- każdy uczestnik samodzielnie rysuje kształt swojej sylwetki, według własnego uznania określając wielkość i proporcje. Warto zwrócić uwagę jakie elementy pojawiają się na rysunku, a jakie nie. Może się na przykład okazać, że osoba poruszająca się za pomocą wózka, nie uwzględni go w swoim rysunku. W zależności od sytuacji, dostępnego czasu, potrzeb itd., wyniki takiej obserwacji mogą się stać tematem późniejszej refleksji i dyskusji w grupie;

W kolejnym kroku uczestnik/-czka wypełnia swoją sylwetkę, umieszczając w poszczególnych częściach ciała różne informacje o sobie (np. w głowie – wypisując marzenia, myśli i wiedzę; w sercu – uczucia i emocje oraz to, co lubi; w brzuchu – ulubione potrawy; w dłoniach – zdolności manualne), a wokół sylwetki – informacje o otoczeniu, w jakim żyje: o rodzinie, szkole, domu itp.

Dla ułatwienia prowadzący mogą przygotować wzór z konkretnymi przykładami oraz dodatkowe materiały do wykorzystania przez uczestników (symbole, szablony, gazety). Należy zwrócić uwagę na to, żeby wzór był dla wszystkich zrozumiały, a jednocześnie nie ograniczał kreatywności grupy. Istnieje ryzyko, że informacje ze wzoru będą powielane przez uczestników.

Ukończone autoportrety, po podpisaniu imieniem autora/ -ki, umieszczane są na ścianach w miejscu widocznym dla wszystkich. Uzupełnieniem ćwiczenia może być krótka prezentacja powstałych obrazów w parach bądź małych grupach. Pracę nad autoportretami można kontynuować podczas całego spotkania.

Wówczas uczestnicy codziennie je uzupełniają np. podczas rundy porannej. Prowadzący przypominają program dnia poprzedniego, prosząc osoby uczestniczące o zastanowienie się nad tym, czego się nauczyły, jaką nową wiedzę i umiejętności zdobyły, jakie cechy odkryły.

Można dodać informacje także do portretów pozostałych członków grupy, np. gdy uczestnicy odkryją coś pozytywnego u innej osoby.

Zaproszenie do uzupełniania obrazów kierowane jest także do prowadzących, jeśli zauważą silne strony bądź nowe umiejętności u poszczególnych członków grupy. Pozytywne impulsy z zewnątrz mogą wzmacniać w uczestnikach poczucie własnej wartości.

Molekuły tożsamości

Celem ćwiczenia jest uświadomienie sobie przez uczestników kim są i z jakimi grupami społecznymi się utożsamiają, a w efekcie zrozumienie, że każdy człowiek może mieć wiele tożsamości. Ich znaczenie zależy od różnych czynników. Zmienia się między innymi w zależności od kontekstu, grupy i roli, w jakiej ktoś znajduje się w danym momencie. Na przykład pochodzenie etniczne czy kulturowe staje się ważniejszą kategorią identyfikacji w sytuacji udziału w spotkaniu międzynarodowym, niż w przypadku przebywania w grupie homogenicznej.

Uczestnicy dostają chwilę na zastanowienie się i odpowiedź na pytanie „kim jestem?”, „z jakimi grupami społecznymi się utożsamiam?”, a następnie nazwę każdej grupy zapisują na osobnej kartce. Aby ułatwić pracę można podać i/ lub pokazać na flipcharcie przykładowe kategorie (np. sportowiec, kobieta, muzyk, jedynak, osoba z niepełnosprawnością itd.) lub przygotować zdjęcia (obrazki) symbolizujące różne grupy. Ten drugi wariant pomoże ograniczyć ewentualne trudności językowe (w tym brak umiejętności czytania bądź pisania).

Następnie kartki rozkładane są na środku, uczestnicy gromadzą się wokół i grupują kartki według ich podobieństwa.

Prowadzący odczytują wybrane kategorie, każdorazowo prosząc osoby, które identyfikują się z daną grupą o zgłoszenie się. Warto również podać przykłady innych grup, które nie pojawiły się w odpowiedziach uczestników, a mogą być w danym kontekście istotne.

Podsumowując, prowadzący mogą zadać następujące pytania:

- Czy któraś z wymienionych kategorii/ grup była dla Was zaskakująca?
- Czy były grupy, z którymi identyfikowali się wszyscy bądź nie identyfikował się nikt? Dlaczego?
- Jak czuliście się, zgłaszając się jako jedyni, a jak – kiedy zgłaszało się więcej osób?
- Czy zgłoszenie się którejs z osób w danej kategorii było dla Was zaskakujące?

Dzienniczki

W procesie samopoznania pomocne może być dla uczestników prowadzenie indywidualnych dzienników (w formie pisemnej bądź obrazkowej – np. kolażu), w których rejestrowany będzie program spotkania oraz to, czego uczestnicy nauczyli się czy doświadczyli. Na uzupełnianie dzienników warto zaplanować stałą porę w ciągu dnia i zaczynać je od spotkania w małych grupach (najlepiej takich, w jakich uczestnicy przyjechali). W rozmowie prowadzonej w znanym, zaufanym gronie, łatwiej będzie każdej osobie przeanalizować swoje wrażenia i wykorzystać je potem w notatce. Taka forma autorefleksji jest też doskonałym sposobem włączenia uczestników w **ewaluację**, a przez to wzmocnienie ich faktycznej partycypacji. Spostrzeżenia zawarte w dziennikach (oczywiście w stopniu, w jakim zgodzą się je udostępnić autorzy, z poszanowaniem prawa do ich prywatności) mogą stanowić dla opiekunów i prowadzących cenną informację zwrotną.

Ewaluacja

Metody wspierające wzajemne poznawanie się (wymiar interpersonalny)

Poszukiwany, Poszukiwana

Osoby uczestniczące dobierają się w pary z kimś, kogo jeszcze nie znają (w przypadku spotkań międzynarodowych, najlepiej z osobą z innego kraju). Zadanie polega na stworzeniu profilu z informacjami o partnerze/partnerce na otrzymanym wzorze z listą pytań (dotyczących różnych kategorii). Prowadzący przygotowują wcześniej materiały wizualne (obrazki / zdjęcia) symbolizujące różne zainteresowania i cechy wyglądu bądź charakteru (każdy obrazek w kilku egzemplarzach). Materiały rozkładane są na stołach lub podłodze. Pary dobierają odpowiednie obrazki do kategorii podanych we wzorze (ulubiony sport, ulubione danie itp.). Każdy wybiera takie zdjęcia, które najlepiej opisują odpowiedzi partnera/ partnerki. Uczestnicy mogą również narysować lub zapisać cechy i zainteresowania, których nie ma na udostępnionych materiałach. Dodatkowo oprócz obrazków (zdjęć) można także rozłożyć wielojęzyczne karty opisujące różnorodne cechy.

W przypadku grup, które są w stanie samodzielnie uzupełnić profile (np. pisemnie), wszelkie wspomniane materiały wciąż mogą być przydatne jako inspiracja, a sami uczestnicy decydują o ich wykorzystaniu. Na zakończenie uczestnicy prezentują profil partnera/partnerki na forum całej grupy.

Podczas trwania spotkania można uzupełniać profile, np. wieszając obok nich zdjęcia odpowiednich osób.

Mandala różnorodności

Zadanie polega na stworzeniu przez wszystkich uczestników obrazu prezentującego całą grupę – wspólnej mandali różnorodności.

Prowadzący objaśniają czym jest mandala oraz jakie jest znaczenie różnych, przygotowanych wcześniej symboli, określających poszczególne pola mandali, np.:

- Symbol jedzenia – co najbardziej lubisz jeść?
- Symbol krajobrazów – gdzie najchętniej spędzasz czas na łonie natury?
- Symbol roweru – jaki jest twój ulubiony sport?
- Symbol oczu – jaki jest kolor twoich oczu?
- Symbol zwierząt – jakie jest twoje ulubione zwierzę?
- Symbol palety kolorów – jaki jest twój ulubiony kolor?

- Symbol dzieci – ile masz rodzeństwa?
- Symbol „smiley” – co chętnie robisz? Jakie jest twoje hobby?

Można powiększyć listę i/lub zmienić kategorie, aby dostosować je do grupy i jej potrzeb.

Następnie uczestnicy indywidualnie uzupełniają każdą kategorię. W tym celu tworzą (lub wybierają z przygotowanych wcześniej materiałów) odpowiednie obrazki do każdego pola mandali. Obrazki można namalować, wyciąć itp. Można także posłużyć się jedynie kolorami (np. zielona kartka papieru na oznaczenie zielonych oczu).

Uczestnicy przyklejają swój obrazek/symbol na danym polu mandali, a obok wpisują własne imię. W ten sposób powstaje mandala, która ukazuje reprezentowaną przez grupę różnorodność.

Na zakończenie uczestnicy proszeni są o dokładne przyjrzenie się mandali, zwracając uwagę na cechy, które łączą ich z poszczególnymi członkami grupy. Mandale wieszamy w widocznym miejscu w sali seminaryjnej, gdzie może pozostać podczas całego spotkania.

Żywa mandala

Grupa stoi w kręgu. Prowadzący/-ce nazywają poszczególne kategorie, zaczynając od słów „Witam...”, np. „Witam wszystkie osoby o zielonych oczach”.

Osoby, których dotyczy dane wezwanie, wchodzą razem do środka kręgu i witają się.

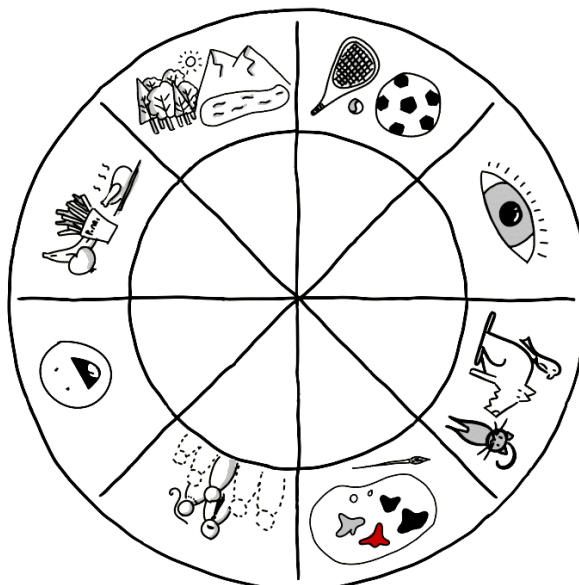
Można to powtórzyć dowolną liczbę razy, wykorzystując różne cechy i kategorie.

Bingo

Ćwiczenie ma na celu nawiązanie kontaktu z poszczególnymi osobami w grupie oraz zdobycie nowych informacji. Uczestnicy otrzymują przygotowane wcześniej arkusze/ tabelki – z np. 9 (3x3) lub 12 (3x4) polami. Każde pole zawiera opis jednej sytuacji lub cechy (typu: „obchodzę urodziny w listopadzie” lub „jestem optymistą”). Stwierdzenia na arkuszu powinny być zapisane w każdym z języków występujących w czasie spotkania. Dla uczestników mających trudności z czytaniem, opisy powinny mieć zrozumiałą postać wizualną, np. piktogramów. Zadanie polega na znalezieniu osób, do których pasują konkretne opisy lub które posiadają określone cechy. Jeżeli taka osoba zostanie odnaleziona, wpisuje swoje imię w odpowiednim miejscu (osoba ta może też złożyć odcisk palca zanurzonego wcześniej np. w zmywalnym tuszu). Ważne jest, żeby do każdego opisu znaleźć inną osobę. Uczestnicy, którzy zdobędą podpisy/ odciski palców do każdej kategorii wypowiadają głośno „BINGO!”.

Na zakończenie można kolejno odczytać wszystkie opisy z arkusza bingo lub tylko najciekawsze z nich. Osoby, których dotyczy dane stwierdzenie, podnoszą rękę lub wstają. Jest to jednocześnie sposób na odkrycie wspólnych zainteresowań lub stworzenie grup (np. grupa miłośników nart).

Stwierdzenia w arkuszu bingo powinny być dostosowane do tematu spotkania i profilu uczestników.



Cztery kąty

Prowadzący/-ca przygotowuje zbiory kategorii (każda powinna składać się z czterech elementów), które mogą być interesujące (adekwatne) dla grupy, np. dyscypliny sportu, gatunki muzyki, kolory itd. Prowadzący/-ca po kolei wypisuje/ wypowiada bądź pokazuje elementy każdego zbioru (w przypadku kolorów, np.: czerwony – niebieski – żółty – czarny) oraz przyporządkowuje im poszczególne „kąty” pomieszczenia. Uczestnicy gromadzą się w wybranym „kącie” – takim, który najlepiej do nich pasuje. Powstałe w ten sposób grupy mogą dostać kilka minut na sprawdzenie, kto się w niej znalazł, a także - jeśli temat jest odpowiedni – także na chwilę rozmowy związanej z daną kategorią. W ten sposób uczestnicy mogą w szybki sposób dowiedzieć się, co łączy ich z innymi osobami w grupie, a tym samym otworzyć się na możliwość dalszego kontaktu i wykorzystania wspólnych zainteresowań oraz umiejętności w czasie wolnym.

Wszyscy, którzy...

Ćwiczenie to, podobnie jak „Cztery kąty”, pomaga uczestnikom poznać w grupie osoby, z którymi łączą ich podobne zainteresowania lub doświadczenia. Uczestnicy siadają w kręgu. Brak w nim jednak miejsca dla jednej osoby, która staje w środku kręgu i wypowiada zdanie „Wszyscy, którzy...” (np. lubią hip-hop, grają w piłkę nożną itd.). Osoby, których dotyczy dana wypowiedź, zamieniają się miejscami. W tym czasie osoba stojąca w środku powinna znaleźć dla siebie miejsce siedzące. Kolejna, pozostająca w środku osoba, powtarza: „Wszyscy, którzy...”, wymyślając nowe hasło. Ważne jest, aby podana cecha dotyczyła również samej osoby wypowiadającej powyższe zdanie.

Jeśli zmiana miejsc jest trudna ze względu na ograniczenia motoryczne danej osoby, może ona wstać, pozostając na miejscu lub zgłosić się, np. przez podniesienie ręki czy sygnał dźwiękowy. W przypadku udziału w grze osób poruszających się na wózkach, zaleca się rezygnację z krzesel, oznaczenie poszczególnych miejsc na podłodze np. taśmą malarską i grę pozostałych na stojąco.

Plakaty („wizytówki”) prezentujące poszczególne grupy

Metodą wspierającą wzajemne poznawanie się, a przez to – komunikację – jest tworzenie przez grupy, jakie zebrały się na danym spotkaniu, własnych plakatów-wizytówek. Wykorzystując wycinki z gazet, fotografie, fragmenty map, rysunki, różne symbole i napisy można zaprezentować na przykład swój kraj, miejscowość czy szkołę, albo typowy dzień. Plakaty warto następnie krótko omówić na forum, a na koniec – wzbogacone o imiona, a także zdjęcia członków danej grupy (np. wydrukowane bądź wykonane aparatem do fotografii natychmiastowej) – rozwiesić w wybranym miejscu sali, tak, aby towarzyszyły uczestnikom w trakcie całego spotkania. Takie plakaty ułatwiają potem nawiązanie kontaktu i sprawdzenie jak nazywał się nowo poznany kolega/ koleżanka bądź też skąd przyjechał/-a.

Rytuał



Teoria

To ustalony sposób postępowania, zespół czynności, których regularne powtarzanie tworzy zwyczaj danej grupy. Rytuał wspiera więzi, poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa oraz stanowi punkt orientacji. Rytuał może spełniać rolę komunikacyjną i informacyjną.

W tym sensie pomocne jest wykorzystywanie rytuałów w międzynarodowych spotkaniach inkluzyjnych.

Pierwsze momenty takiego spotkania często wywołują u uczestników poczucie zagubienia, niepewności, stresu. Wynika to z konieczności wyjścia z własnej strefy komfortu i odnalezienia się w nowej sytuacji, orientacji w zwykle nieznanym przestrzeni, jak i funkcjonowania w niecodziennej konstelacji grupowej (językowo, kulturowo, wśród osób z różnym poziomem sprawności i niepełnosprawności). Tego typu procesy zachodzą na poziomie emocjonalnym, poznawczym oraz interpersonalnym.

Wykształcenie przez uczestników wspólnego rytuału (rytuałów) sprzyja integracji – przyspiesza proces identyfikacji z grupą, odnajdywania w niej własnej roli oraz wspiera współpracę w zespole.

Jest jednocześnie formą celebracji „bycia razem”, które powinno stanowić istotę każdego spotkania – bez względu na jego cel czy charakter.

Rytuały to przewidywalne i stałe interakcje, dzięki którym uczestnicy wiedzą jak mają się zachować. Korzystając z gotowych wzorców zyskują poczucie ładu i bezpieczeństwa. Sprzyja to przyjmowaniu przez uczestników aktywnej roli oraz może się pozytywnie przekładać na ich ogólne funkcjonowanie w ramach całego spotkania.

Rytuał pełni zatem wielorakie funkcje, które w przypadku spotkań inkluzyjnych wspierają osiągnięcie nadrzędnego celu: ułatwiają uczestnikom nawiązanie kontaktu, komunikowanie podstawowych informacji oraz porozumiewanie.



Wskazówki

- Rytuał może mieć formę werbalną i niewerbalną. Daje zatem swobodę wykorzystywania ruchu, słów, gestów, dźwięków czy rekwizytów. Warto różnicować rytuały ze względu na możliwości i preferencje uczestników.
- Rytuał może mieć prostą lub rozbudowaną formę. Nawet zwyczajowe witanie się, przy odpowiedniej aranżacji, może stać się rytuałem. Wzbogacanie lub modyfikacja takiej podstawowej formy o inne elementy wzmacnia jego oddziaływanie (np. walor poznawczy lub edukacyjny).
- Tylko powtarzany zespół czynności może stać się zwyczajem danej grupy, dlatego ważne jest zapewnienie czasu na przeprowadzenie rytuału choćby w prostej (podstawowej) formie, ale konsekwentnie.

- Udział w rytuale powinien być oparty na zasadzie dobrowolności. Jeśli obserwujemy w grupie opór wobec danej propozycji, należy ją zmodyfikować stosownie do potrzeb i możliwości uczestników.
- W tworzeniu rytuału warto uwzględnić **kontekst kulturowy**. Różnorodność stanowi dodatkowy impuls w procesie doświadczania, uczenia się i integracji grupy. Z drugiej strony może rodzić pewne wyzwania, np. w sytuacji naruszania sfery osobistej w kontaktach interpersonalnych, w reakcji na dotyk czy formy powitania przyjęte w danej kulturze.

Komunikacja
międzykulturowa

Przykłady

Imię i gest

Najprostszy rytuał powitalny można stworzyć wykorzystując imię i – jako rozwinięcie – gest, ruch czy dźwięk. Każda osoba kolejno przedstawia się, wypowiadając na głos swoje imię i dodając dogodną dla siebie formę rozwinięcia, która w jakiś sposób ją opisuje (np. jej osobowość, cechę lub to, co lubi). Następnie grupa powtarza imię i wybrany gest/ruch/dźwięk. W ten sposób witani są wszyscy. Aby takie powitanie stało się rytuałem, należy nim rozpoczynać każdy dzień czy spotkanie. Ważne jest także, aby uczestnicy nie zmieniali wybranych pierwotnie form przedstawiania się.

Praktykowanie tego typu rytuału sprawia, że każdy z uczestników ma szansę być zauważonym, a jednocześnie pozwala dostrzegać poszczególne osoby w ich różnorodności i odrębności. W ten sposób wzmacniane jest poczucie własnej wartości oraz akceptacji innych.

Rytuał powitalny może składać się z dodatkowych elementów. Podstawą jest wariant opisany powyżej, a w rozbudowanej postaci mógłby wyglądać następująco:



- grupa siedzi w kręgu, a rytuał przebiega w takt prostej, najlepiej znanej powszechnie melodii (np. kanonu „Panie Janie” czy piosenki „We will rock you”) lub w rytmie, który uczestnicy wyklaskują, wytupują bądź wybijają, uderzając dłońmi o kolana. Każda osoba wypowiada na głos swoje imię, a grupa powtarza je, pozostając w rytmie. Kolejno witani są wszyscy.
- Poza imieniem można dodać pozdrowienie w języku danej osoby (np. „witaj”, „hallo”, „ahoj”...). Ważne jest jednak, aby dopasować słowa do rytmu/melodii.
- Powitaniu może towarzyszyć także wcześniej wybrany gest, ruch lub **dźwięk** (zob. wyżej). W przypadku rezygnacji z gestu (np. wobec znacznych ograniczeń motorycznych uczestników), warto, szczególnie w dużych grupach, przekazywać sobie jakiś rekwizyt (np. piłkę). To ułatwi uczestnikom śledzenie kolejności i skupienie ich uwagi na witanej osobie.

Dźwięk

Dobrze jest sięgać po różne warianty dopasowane do możliwości grupy, pamiętając jednak, aby nie wprowadzać zbyt wielu elementów jednocześnie.

W innej wersji opisywanego rytuału, prowadzący zaprasza uczestników do swobodnego przemieszczania się po sali. Ważne, aby nie poruszać się po okręgu, ale w różnych kierunkach, wypełniając całą dostępną przestrzeń. Jednocześnie uczestnicy zachęceni są do zauważania mijanych osób i nawiązywania z nimi kontaktu wzrokowego. W następnych etapach prowadzący może proponować kolejne formy interakcji i powitania, takie, jak: uścisk dłoni z podaniem imienia; poklepanie po ramieniu; powitanie z wyrażaniem różnych emocji (np. radości, zaskoczenia); pozdrowienie charakterystyczne dla innych kultur (np. Japonii, Hiszpanii).

Animacja językowa



Teoria

Animacja językowa w swojej zasadniczej formie wspierać ma naukę pojedynczych słów oraz całych zdań w języku obcym. Uczestnicy spotkań międzynarodowych mogą zyskać dzięki niej pierwsze wrażenia odnośnie języka partnerów, a następnie wykorzystać zdobyte umiejętności w trakcie programu. Rozwijają to komunikację i pomagają w budowaniu wzajemnych relacji.

Uczestnicy spotkań międzynarodowych często mają obawy, jak będą wyglądały ich interakcje i możliwości porozumienia się z osobami z innych krajów. Wprowadzenie animacji językowej zmniejsza tę niepewność. Zaczynając od pojedynczego słowa „Cześć!” można stopniowo zwiększać i rozbudowywać możliwości komunikacyjne do całych zdań, np.: „Cześć, jak się masz?”. Powtarzanie nowopoznawanych słówek i fraz prowadzi do powstawania **rytuałów** oraz utrwalenia zdobytej wiedzy, a przy okazji rozbudza ciekawość i chęć do dalszej nauki. Metody animacji językowej stosowane w przemyślany sposób spełniają dodatkowe funkcje. Wiele z nich można wykorzystać jako tzw. energizery lub jako zabawy integracyjne, wspierające procesy dynamiki grupowej.

Rytuał

Klasyczne metody animacji językowej koncentrują się przede wszystkim na komunikacji werbalnej – a więc na języku mówionym i pisanim. Międzynarodowe spotkania o charakterze inkluzyjnym wymagają modyfikacji tych metod. W zależności od kompetencji uczestników, znacznie większego znaczenia nabiera niekiedy komunikacja niewerbalna oraz alternatywne formy komunikowania się. W takim przypadku słowa i wypowiedzi można uzupełniać, a czasem nawet całkowicie zastępować, dźwiękami, językiem migowym, gestami, obrazami, czy też korzystać z innych metod komunikacji alternatywnej i **wspomagającej**.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca



Wskazówki

- Przy planowaniu i stosowaniu metod z zakresu animacji językowej warto wykorzystywać różne formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej (np. **elementy dźwiękowe, mimikę, gestykulację i wrażenia dotykowe**), zapewniając w ten sposób zróżnicowane formy dostępu do informacji i umożliwiając uczestnictwo wszystkim członkom grupy. Trzeba przy tym pamiętać, aby nie przytłoczyć uczestników nadmierną liczbą bodźców.
- Ćwiczenia animacji językowej warto wspierać także poprzez **wizualizację**. Można się nią posłużyć już podczas wyjaśniania metody albo wykorzystać jako graficzną dokumentację przeciwiczonych słów i wyrażeń po zakończeniu zadania. Takie wizualizacje – często w formie plakatów lub obrazów – warto wyeksponować w widocznym miejscu w sali seminaryjnej (zob. wskazówki dot. **aranżacji przestrzeni**). Będzie to sprzyjać utrwalaniu nowo zdobytej wiedzy i zachęci do używania poznanych słów.

Dźwięk

Mowa ciała

Wizualizacja

Aranżacja Przestrzeni

- Metody animacji językowej wspierają stopniową naukę języków. W zależności od dostępnego czasu oraz intensywności zajęć językowych w trakcie spotkania, metody animacyjne można rozbudowywać w oparciu o to, czego nauczono się wcześniej, wprowadzając kolejno nowe słowa i zwiększając w ten sposób możliwości komunikacyjne. Stopniowe rozbudowywanie metod animacji językowej warto stosować zwłaszcza w grupach inkluzywnych, na przykład wykorzystując najpierw tylko obrazy, potem gesty i wreszcie słowa lub od razu łącząc ze sobą wszystkie te elementy.



Przykłady

Słowniki/ książki komunikacyjne

Jeszcze przed rozpoczęciem spotkania bądź w jego trakcie można opracować małe słowniki/książki komunikacyjne zawierające wyrażenia ważne i przydatne dla uczestników oraz przebiegu samego programu. Mogą to być poręczne, samodzielnie tworzone notatniki lub duże plakaty, umieszczone w sali seminaryjnej, w miejscu dobrze widocznym dla wszystkich.

Korzystanie z takich słowników na międzynarodowych spotkaniach inkluzywnych, których uczestnicy mówią wieloma językami i/lub mają różne kompetencje komunikacyjne, pomaga odnaleźć się w grupie i nowej sytuacji, a przede wszystkim wspiera komunikację.

W zależności od tego, jakimi kompetencjami komunikacyjnymi dysponują członkowie grupy, można pomyśleć o przekształceniu słowników w książki komunikacyjne, uzupełniając je o piktogramy, zdjęcia i inne elementy graficzne. Osoby, które nie porozumiewają się werbalnie, używają niekiedy własnych pomocy. W takim przypadku wskazane byłoby uwzględnienie stosowanych już w nich obrazów i symboli.

Książki komunikacyjne – czy to w formie użytkowanych indywidualnie notatników, czy też plakatów rozwieszonych w sali warsztatowej – mogą być stale rozbudowywane przez uczestników. Należy na to przewidzieć czas w programie spotkania.

Jeżeli korzystano z plakatów, warto je sfotografować i w formie wydruków przekazać uczestnikom na zakończenie projektu.

Wie geht's? - How are you? - Jak się masz?¹

Przed rozpoczęciem ćwiczenia warto przygotować, a następnie zaprezentować plakat w wybranych językach z następującymi pytaniami i odpowiedziami:

„Cześć! Jak się masz?”, „dobrze“/„jako tako“/„źle“.

Najlepiej wykorzystać języki, którymi posługują się członkowie grupy. Uczestnicy mogą pomóc w przygotowaniu do gry wypowiadając na głos potrzebne słowa w swoich językach lub zapisując je na plakatach. W klasycznym wariantcie tej metody uczestnicy (wszyscy poza jedną osobą) siedzą w kręgu. Jeżeli w grupie są osoby poruszające się na wózkach, lepiej jest oznaczyć na podłodze miejsca dla każdego uczestnika gry (np. taśmą malarską) i przeprowadzić grę na stojąco. W ten sposób krzesła nie będą przeszkodą w ćwiczeniu. Uwaga: w kręgu grających musi być o jedno miejsce mniej niż wynosi liczba uczestników.

¹ Opis oryginalnej metody po niemiecku, zob.: www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1&tx_fedijamethoden_pi1%5BshowUid%5D=53 (dostęp 19.02.2017).

Przebieg gry:

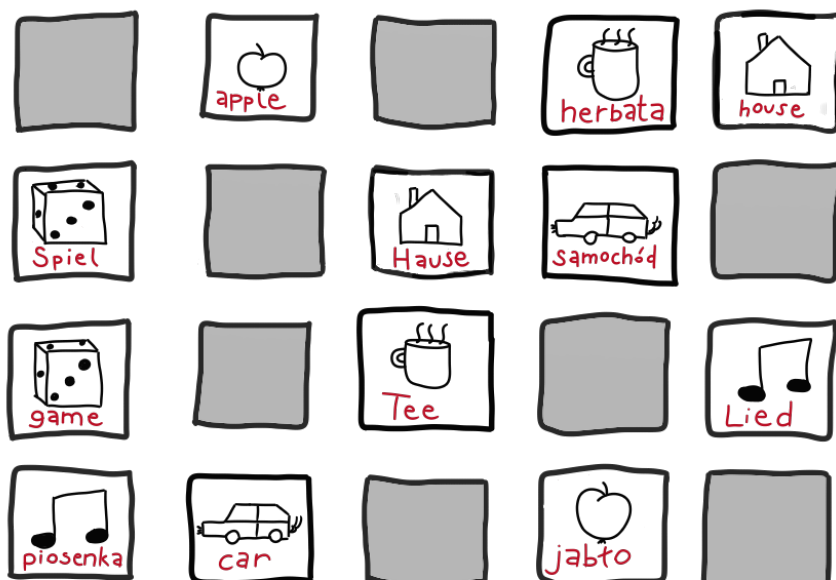
Jedna z osób uczestniczących stoi na środku. Jej celem jest zajęcie miejsca w kręgu. Żeby to osiągnąć, zadaje poszczególnym osobom siedzącym/stojącym w kręgu pytanie: „Jak się masz?”. Zapytany/ -a ma trzy możliwości odpowiedzi i, wybierając jedną z nich, decyduje o dalszym przebiegu gry.

Jeżeli odpowie „dobrze”, nie dzieje się nic. Uczestnik znajdujący się w środku kręgu musi zapytać kolejną osobę.

Jeżeli padnie odpowiedź „jako tako”, dochodzi do zmian. W takim przypadku sąsiedzi z lewej i prawej strony osoby odpowiadającej zamieniają się miejscami. Przy odpowiedzi „źle” wszyscy uczestnicy muszą zmienić miejsca. Osoba znajdująca się w środku kręgu zarówno przy odpowiedzi „jako tako”, jak i odpowiedzi „źle” próbuje zdobyć jedno ze zwolnionych miejsc. Uczestnik, który nie znajdzie miejsca, pozostaje w środku kręgu i kontynuuje ćwiczenie.

Wskazówki dotyczące metody:

- Przed rozpoczęciem gry należy przećwiczyć z grupą potrzebne słowa i powtarzać je tak długo, aż wszyscy poczują się pewnie.
- Początkowo można prowadzić grę z wykorzystaniem tylko jednego języka i dopiero później dodawać kolejne, które mają znaczenie dla grupy.
- Aby lepiej zapamiętać zwroty w obcym języku, każdy z graczy powinien zadawać pytania i udzielać odpowiedzi w innych językach, niż ojczysty. Ten wariant gry można wprowadzić w grupach, w których takie zadanie nie będzie przekraczało możliwości uczestników.
- Poszczególne warianty odpowiedzi powinny być zawsze uzupełniane gestami (np. kciuk w górę, poziomo lub w dół) albo znakami języka migowego. Dzięki temu wszyscy mogą szybko zorientować się, jaka padła odpowiedź, nawet w przypadku złej akustyki w sali. W grze uczestniczyć mogą wtedy także osoby niedosłyszące/niesłyszące albo osoby mające trudności w komunikacji werbalnej. Pomocne mogą być tutaj obrazki przedstawiające np. wyraz twarzy (kąciuki ust skierowane do góry, ułożone prosto lub w dół). Zamiast zadawać pytanie „Jak się masz?” grający mogą nawiązywać kontakt wzrokowy lub wyznaczać osobę pytaną poprzez skinięcie głowy w jej kierunku.



Memogra²

W Memogrze chodzi o znalezienie dwóch takich samych kart albo kart tworzących parę. Na początku gry wszystkie karty rozkładane są na stole, rewersem do góry. Gracze, po kolei, odkrywają po dwie karty na raz. Jeżeli komuś uda się znaleźć karty tworzące parę, uzyskuje prawo do odwrócenia dwóch kolejnych kart. Gracze zachowują odnalezione pary, a za każdą z nich otrzymują jeden punkt. W przypadku, gdy dwie odwrócone karty nie pasują do siebie, należy je ponownie zakryć, a do gry przystępuje kolejny gracz. Zabawa trwa tak długo, aż wszystkie karty zostaną połączone w pary. Najlepiej grać w małych, mieszanych językowo grupach, składających się z 4 do 8 osób.

Uczestnicy mogą skorzystać z gotowych kart lub samodzielnie wykonać je w małych zespołach. Motywy na kartach Memogry można dostosować do tematyki spotkania lub poszczególnych punktów programu, przygotowując np. karty związane z gotowaniem lub sportem. Każda z grup opracowujących karty zastanawia się nad skojarzeniami i pojęciami, które chce wprowadzić do gry.

Poszczególne zespoły otrzymują zestawy kwadratowych kart (z kartonu lub grubego papieru) oraz pozostałe materiały potrzebne do przygotowania gry.

Karty mogą tworzyć pary według różnego klucza. Stopień trudności powinien być dostosowany do możliwości grupy:

- Karta nr 1: obrazek – karta nr 2: nazwa przedmiotu z obrazka na karcie nr 1 (w różnych językach)
- Karta nr 1: obrazek i opisujące go słowo w różnych językach – karta nr 2: samo słowo powiązane z obrazkiem (w różnych językach)
- Karta nr 1: obrazek – karta nr 2: obrazek (w tym wariacie w grze mogą pomagać pośrednicy językowi, którzy będą podawać nazwy motywów umieszczonych na obrazkach w różnych językach)
- Możliwe są także inne kombinacje, np. przeciwieństwa (morze-góry), pojęcia, które się wzajemnie uzupełniają (talerz-jedzenie) itp.
- Kolejną możliwość stanowi „Żywa Memogra”. Więcej na temat w opisie metody pod hasłem „Mowa ciała”.

Przed rozpoczęciem gry grupa przygląda się wszystkim parom kart. Następnie odwraca je, miesza i zaczyna zabawę. Grupy mogą wymieniać się swoimi zestawami kart i grać kartami przygotowanymi przez inny zespół.

Wskazówki dotyczące metody:

- Karty powinny być na tyle duże, aby dało się je wygodnie uchwycić, a prezentowane na nich obrazki czy napisy były dobrze widoczne. Do ich przygotowania poleca się użycie grubego kartonu w rozmiarze co najmniej 8 cm x 8 cm.
- Jeżeli grupa używała już wcześniej jakichś obrazów lub dysponuje piktogramami i symbolami, które uczestnicy wykorzystują do komunikacji, warto je udostępnić do przygotowania kart Memogry.
- W przypadku, gdy uczestnicy spotkania mówią kilkoma różnymi językami, przy podziale na grupy należy zwrócić uwagę, aby liczba języków w danym zespole nie przekroczyła trzech. W przeciwnym razie na kartach do gry znajdzie się tekst w zbyt wielu językach, co może stanowić dla graczy utrudnienie.
- Wszystkie karty powinny mieć jednakowe rewery. Dla uproszczenia gry można też wybrać jeden kolor dla rewersów kart z nr 1 i drugi kolor dla kart z nr 2.
- Jeżeli przygotowanie kart będzie zbyt trudne dla grupy, mogą się tym zająć prowadzący.

2 Memogra jest polsko-niemiecką grą karcianą opracowaną wg zasady gry Memory. Na kartach znajdują się obrazki i określające je słowa w języku polskim oraz niemieckim. Grę można zamówić na stronie PNWM: www.pnwm.org/publikacje/jezyk/pc/Publication/pa/show/publication/memogra (dostęp 19.02.2017).

Ewaluacja



Teoria

W kontekście międzynarodowych spotkań (inkluzyjnych) ewaluacja służy zwykle ocenie ich jakości oraz wartości dla uczestników, opiekunów i organizatorów, a także refleksji – w jakim stopniu zrealizowano zakładane cele, co się udało, a co nie (i dlaczego). Ewaluacja może mieć różne formy, w zależności od tego, w jakiej sytuacji, w odniesieniu do kogo, w jakim celu i przez kogo jest stosowana. Informacje zwrotne uzyskiwane w tym procesie są kluczowe dla lepszego zrozumienia, usprawnienia oraz rozwoju podejmowanych działań.

Ze względu na bariery komunikacyjne mogące pojawić się w tego typu spotkaniach (np. różnicowanie językowe czy zaburzenia mowy u niektórych osób) ewaluacja bywa często lekceważona lub wręcz pomijana. Tymczasem możliwość wyrażenia przez wszystkich własnej opinii jest istotą inkluzji i partycypacji, a także stanowi przejaw prawa każdego człowieka do informacji (jej posiadania i udzielania).

Aby ewaluacja mogła przynieść oczekiwane rezultaty należy prowadzić ją systematycznie. Staje się wówczas ważnym elementem komunikacji pomiędzy osobami prowadzącymi i grupą, a także pomiędzy samymi uczestnikami. W związku z tym ewaluacja powinna być stałym elementem spotkań inkluzyjnych – od momentu ich planowania (ocena prospektywna), poprzez realizację (ewaluacja formatywna – bieżąca, kształtująca), aż po ocenę końcową (ewaluacja konkluzyjna – sumująca).

Ewaluacja formatywna, prowadzona w trakcie spotkania, pozwala na korektę i dostosowanie działań do zmieniających się okoliczności i oczekiwań uczestników. Jest niezwykle istotna w pracy z grupą inkluzyjną, gdzie nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkich okoliczności, możliwości i mogących się pojawić trudności uczestników.

Ewaluacja konkluzyjna polega natomiast na sprawdzaniu efektywności prowadzonych działań po ich zakończeniu. Określa, czy udało się osiągnąć zakładane cele oraz to, jakie efekty i zmiany przyniosły prowadzone działania.

Przedstawione niżej wskazówki i proponowane metody można modyfikować stosowanie do profilu grupy, czasu i miejsca prowadzenia ewaluacji.



Wskazówki

- Wybierając formę oraz metody ewaluacji należy kierować się potrzebami uczestniczących w spotkaniu osób. Ważne jest, aby każdy miał możliwość przekazania, ale także odbioru informacji zwrotnej w dogodny dla siebie sposób.
- Nie każda osoba uczestnicząca w spotkaniu inkluzyjnym jest w stanie samodzielnie podsumować cały program, w którym brała udział. Czasami potrzebne jest wsparcie ze strony osób prowadzą-

cych, np. poprzez przypomnienie poszczególnych wydarzeń (można tu wykorzystać **wizualizację** Wizualizacja programu wiszącego w sali warsztatowej), pokaz zdjęć, prezentację wykonanych plakatów itd.

- Proces ewaluacji można również wspomóc innymi materiałami wizualnymi: pocztówkami, zdjęciami i obrazkami ilustrującymi różne stany emocjonalne człowieka lub też emotikonami, wyrażającymi emocje bądź postawy (typu: osoba uśmiechnięta, smutna, dezorientowana, niezdecydowana). Najprostszą formą pokazania emocji czy opinii jest wykorzystanie kolorowych kartek, gdzie zieleń oznacza akceptację (pozytywne odczucia), a czerwień – niezgodę (negatywne odczucia).
- Do uzyskania informacji zwrotnej można wykorzystać także dwa instrumenty, z których dźwięk jednego (np. trójkąta) będzie oznaczał aprobatę, a innego (np. bębenka) – niezadowolenie. Również sposób wydawania dźwięku może dać informację zwrotną, np. bardzo głośny, szybki dźwięk vs. cichy dźwięk w bardzo wolnym tempie będą przekazywały inną opinię. Możliwy jest również wariant, w którym uczestnicy odgrywają krótką frazę muzyczną wyrażającą ich stosunek/ stopień zadowolenia/ ocenę danego punktu programu.
- Podczas ewaluacji można wykorzystać jakiś przedmiot (piłkę, maskotkę), który, przekazywany osobie wyrażającej swoją opinię, pozwala zwrócić na nią uwagę innych uczestników oraz dać jasny sygnał, kto w tym momencie ma głos w grupie. Przedmiot ten może być przekazywany kolejno każdej osobie z okręgu bądź też rzucony do wybranej osoby bez zachowania kolejności. W innym wariantcie (gdy w grupie nie ma osób z ograniczeniami motorycznymi), przedmiot może leżeć na podłodze w środku kręgu. Osoby chcące zabrać głos muszą po niego sięgnąć lub może on zostać im podany.
- Jeśli prowadzący zdecydują się na ewaluację formatywną (regularną, podczas całego czasu trwania spotkania), powinna ona każdorazowo odbywać się w analogicznym momencie programu, np. podczas porannego kręgu, po zajęciach (warsztatach) lub na zakończenie dnia. Stanie się wówczas **rytuałem**, ułatwiającym uczestnikom mentalne przygotowanie się na ten punkt programu. Rytuał
- Ewaluację należy prowadzić na zasadzie dobrowolności (w przypadku pisemnej ewaluacji, także anonimowo), szanując fakt, jeśli ktoś z uczestników/ uczestniczek nie chce dzielić się na forum grupy własnymi przemyśleniami czy odczuciami. Warto zaproponować wówczas alternatywną formę, np. w mniejszym gronie, z wykorzystaniem przygotowanych wcześniej materiałów wizualnych czy dźwiękowych bądź też indywidualnie, w nieformalnych ramach, tak aby proces komunikacji nie został zaburzony. Brak alternatyw może prowadzić do zamknięcia się w sobie uczestników, frustracji czy poczucia niezrozumienia.
- W czasie programu bardzo pomocne są regularne spotkania ewaluacyjne zespołu prowadzącego z udziałem opiekunów grup (jeśli są oni częścią danego wydarzenia) i innymi osobami zaangażowanymi w proces. Pozwala to na bieżąco wymieniać się spostrzeżeniami, nie tylko merytorycznymi, ale także związanymi z dynamiką grupy, panującą atmosferą czy sytuacją poszczególnych uczestników, prowadzących i opiekunów. Ci ostatni, zwykle lepiej znający własnych podopiecznych, mogą wspierać swoimi uwagami pracę zespołu prowadzącego. Usprawnia to wewnętrzną komunikację, dzięki czemu łatwiej jest unikać nieporozumień, niedomówień oraz reprezentować wspólne stanowisko na forum grupy.



Przykłady

Przykłady metod wspierających ewaluację w spotkaniach inkluzyjnych:

Ocena programu dnia

Uczestnicy mogą wyrazić stopień zadowolenia z konkretnych zajęć poprzez wklejenie czy zaznaczenie na programie dnia (powinien to być odpowiednio duży, czytelny wizualnie plakat) stosownych emotikonów, kolorowych kartek (kolor zielony – dobrze, pomarańczowy – jako tako, czerwony – źle) lub cyfr (np. od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „bardzo mi się nie podobało”, a 5 – „bardzo mi się podobało”). Dla lepszej orientacji w przebiegu programu, ważne jest, aby był on prezentowany (wraz z wizualizacją) na początku każdego dnia. W ten sposób tworzy się klarowna struktura zajęć. Plakat z wizualizacją programu może stać się wówczas punktem odniesienia podczas ewaluacji – powinien być wyeksponowany w miejscu dostępnym dla wszystkich i na odpowiedniej wysokości (np. dla osób poruszających się na wózkach).

Podczas ewaluacji bieżącej/ dziennej (zwłaszcza, gdy opiera się wyłącznie na elementach wizualnych) warto stworzyć przestrzeń na ewentualne podzielenie się refleksjami na forum grupy dla osób, które czują taką potrzebę. Jest to szczególnie istotne w wypadku pojawienia się negatywnych ocen (smutne emotikony, pomarańczowe bądź czerwone karteczki). Jeśli ktoś chce zachować anonimowość, można zaoferować indywidualną rozmowę z osobami prowadzącymi.

Termometr

Metoda pozwalająca ocenić nastrój panujący w grupie. Na plakacie czy tablicy należy narysować termometr(y). Następnie każdy uczestnik wpisuje na skali swoje inicjały lub, zachowując zasadę anonimowości, zaznacza kreskę bądź punkt w takim miejscu, które najlepiej ilustruje jej/ jego odczucia dotyczące określonego tematu czy części programu, dnia lub też całego spotkania. Wartości dodatnie wyrażają (rosnąco) satysfakcję, ujemne – niezadowolenie.

Ważne, aby umieścić plakat na wysokości umożliwiającej każdej osobie swobodne dokonanie oceny. W razie potrzeby można również stworzyć pary, w których uczestnicy będą sobie nawzajem pomagać.

Tort (metoda znana również jako pizza)

Potrzebny jest duży arkusz papieru z narysowanym okręgiem bądź okręgami przypominającymi tort podzielony na kawałki. Każdemu kawałkowi przypisany jest inny punkt programu bądź kategoria (np. wycieczka, warsztaty plastyczne, atmosfera w grupie, wyżywienie, ilość czasu wolnego). Każdy uczestnik po odbyciu danych zajęć lub też na koniec całego spotkania zaznacza swoją ocenę w poszczególnych częściach „tortu”. Dobrze nadają się do tego kolorowe naklejki w kształcie kropek lub markery. Im bliżej środka znajdują się punkty – tym wyższa jest ocena uczestników. Kiedy cała grupa wyrazi swoją opinię, ochotnicy mogą skomentować swoją ocenę.

Walizka, kosz i pralka

Metoda, którą można wprowadzić już na samym początku spotkania. Każdy uczestnik/ uczestniczka rysuje na kartce, plakacie lub w swoich osobistych dzienniczkach (zob. hasło: **Poznanie się**) symboliczną walizkę (można również przygotować jeden, odpowiednio duży plakat dla całej grupy). Każdego dnia lub po określonych punktach programu, uczestnicy indywidualnie wypełniają ją rzeczami

Poznanie się

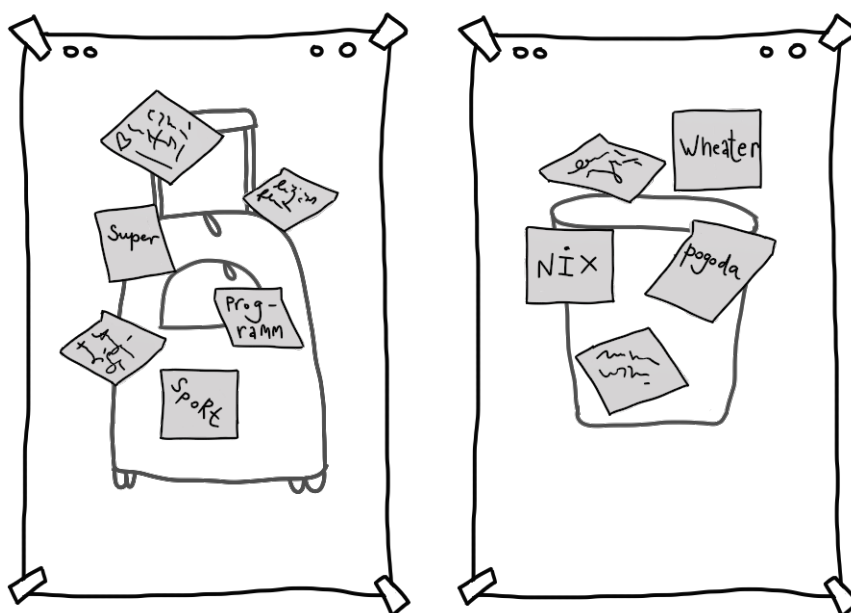
(narysowanymi, wyklejonymi czy też opisanymi), które dana osoba „chce zabrać” ze sobą do domu: wrażeniami, udanymi warsztatami, nowymi zwrotami w języku obcym czy też nowo poznanymi symbolami z komunikatorów innych uczestników (korzystających na co dzień z alternatywnych form **komunikacji**). Podczas ewaluacji końcowej wypełniona walizka pomaga uczestnikom przypomnieć sobie przebieg spotkania oraz skonkretyzować własne wrażenia.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca

Do zebrania tego, co ocenione jest negatywnie, można wykorzystać plakat z koszem na śmieci, który także będzie regularnie uzupełniany. W tym przypadku korzystniej jest stworzyć grupowy „kosz”, gdyż zawiera on rzeczy, które uczestnicy chcieliby „wyrzucić”.

Trzecim elementem może być „pralka”, do której grupa „wrzuca” (wpisując własne opinie, wklejając bądź rysując symbole) wszystko to, co warto „wyprać” – zmienić i poprawić. Tutaj również bardziej funkcjonalny będzie plakat grupowy.

Ta forma ewaluacji wymaga dobrze zaplanowanego czasu oraz moderacji zespołu prowadzącego. Plakaty, grupowy oraz indywidualne, warto umieścić w widocznym miejscu w sali seminaryjnej, tak aby uczestnicy mogli śledzić proces ewaluacyjny. Jeśli praca prowadzona jest anonimowo, np. w dzienniczkach, w sali wywieszane są tylko plakaty pralki i kosza.



Ankiety pisemne

Tradycyjna metoda ewaluacji, stosowana zwykle na zakończenie spotkania (ewaluacja konkluzyjna). Jej plusem jest anonimowość osób udzielających odpowiedzi oraz potencjalnie duży i pogłębiony zakres informacji zwrotnej, jaki można uzyskać.

Minusy to zniechęcająca niektórych forma (przypominająca metody szkolne) oraz oparcie jej o tekst pisanym, który może być barierą np. dla osób niewidomych, niepiszących czy mających problemy z czytaniem.

Pomocne może być przygotowanie ankiety w postaci **tekstu łatwego do czytania** oraz wykorzystanie jako odpowiedzi symboli (np. emotikonów wyrażających narastająco stopień satysfakcji z programu – od bardzo niezadowolonego wyrazu twarzy, poprzez niezadowolony, niezdecydowany, zadowolony do bardzo zadowolonego).

„Informacje łatwe do czytania i zrozumienia”

Zamiast formy pisemnej można zaoferować odpowiedzi w formie wielokrotnego wyboru wspierając się znanymi w grupie symbolami.

Ankiety można w całości przygotować w formie graficznej, gdzie oceny poszczególnych punktów programu zaznaczane są na termometrach bądź za pomocą emotikonów. Warto przygotować i zaprezentować podczas wyjaśniania zadania duży plakat, który klarownie przedstawi dany sposób ewaluacji. Do oznaczenia punktów programu należy wykorzystać symbole stosowane w codziennej prezentacji przebiegu dnia.

Dokończenie zdania

uczestnicy mogą być proszeni o dokończenie zdań typu:

- „Podczas warsztatów najtrudniejsze dla mnie było...”
- „Najbardziej podobało mi się...”
- „Uważam, że warsztaty były...”
- „Po powrocie do domu opowiem znajomym o...” itp.

Osobom komunikującym się niewerbalnie należy zapewnić różnorodne rekwizyty, symbole czy obrazki, z których mogą skorzystać, udzielając odpowiedzi. Metodę tę można połączyć z zabawą. Potrzebna jest do tego duża kostka do gry. Każdy z uczestników rzuca kostką. Pytania są przypisane poszczególnej liczbie oczek. W ten sposób pojawiają się losowo różne pytania bez ingerencji prowadzących.

PRZESTRZENIE KOMUNIKACJI

– PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK

Przestrzenie komunikacji

– przykłady dobrych praktyk

Niniejsza część publikacji „Perspektywa: Inkluzja” stanowi zbiór wybranych innowacyjnych założeń i praktyk w kształceniu pozaformalnym, inspirujących przykładów metod sprawdzonych w działaniu, które stanowią istotny wkład w realizację idei edukacji włączającej. Przy wyborze i zestawieniu tekstów kierowaliśmy się własnym doświadczeniem w tym obszarze, uwzględniając takie koncepcje i aspekty, co do których przekonaliśmy się, iż mają one istotny wpływ na przebieg komunikacji w grupach inkluzyjnych, wspierają kontakt pomiędzy uczestnikami oraz w sposób ukierowany służą wzmocnieniu partycypacji.

Praktycy, którzy podzielili się swoją wiedzą i doświadczeniami w tej części publikacji, w większości przypadków związani są z siecią naszych organizacji. Z wieloma współpracowaliśmy, m.in. w ramach spotkań inkluzyjnych, obserwując efekty ich pracy. Teksty zaprezentowane na kolejnych kartach są rezultatem wspólnej refleksji zespołu projektowego i grupy praktyków, w której ważnym merytorycznym wyzwaniem było zogniskowanie uwagi na kwestiach języka i komunikacji, bez odbiegania od tematu i poruszania wielu innych aspektów danej metodyki.

Pierwszych pięć tekstów poświęconych jest bezpośrednio zagadnieniu języka, a ich wspólnym celem jest motywowanie do korzystania z niego z pełną wrażliwością i świadomością oraz prezentacja metod ułatwiających porozumienie.

Kolejne artykuły prezentują różne koncepcje pedagogiczne wspierające komunikację, które sprawdziły się w ramach edukacji pozaformalnej, w szczególności – włączającej. Praktycy omawiają własne sposoby działania oraz doświadczenia, pragnąc zainspirować czytelników do samodzielnego wypróbowania wybranych metod.

Również ta część publikacji nie stawia sobie za cel wyczerpania tematu – istnieje jeszcze wiele wątków, które moglibyśmy poruszyć, jednak przekroczyłyby one ramy niniejszej publikacji.

Dziękujemy wszystkim współautorom za wsparcie niniejszej publikacji, mając nadzieję, iż w ten sposób uda się stworzyć nowe inspirujące przestrzenie komunikacji, a tym samym – przyczynić do zwiększenia jakości pracy w obszarze edukacji włączającej.

O podziwieniu i współczuciu

Obraz osób z niepełnosprawnością w mediach i społeczeństwie

 Judyta Smykowski – Leidmedien.de

Prawdziwie przeżywana inkluzja ma miejsce w czasie projektów wymian międzykulturowych osób różnych narodowości, zarówno pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnościami. Takie spotkania prowadzą do zmniejszenia poziomu lęku przed wzajemnym kontaktem lub sprawiają, że ów lęk w ogóle się nie wykształca. Są jednocześnie ważnym krokiem w procesie zakwestionowania rozpowszechnionego sposobu mówienia o niepełnosprawności oraz obrazów z nią związanych funkcjonujących w języku. Niepełnosprawność wciąż ma bowiem w wielu językach negatywne konotacje.

Ludzie chętnie posługują się w komunikacji uogólnieniami bez zadawania sobie trudu ich weryfikacji. Portal Leidmedien.de prowadzony przez berlińskie stowarzyszenie „Sozialhelden” uczynił swoją misją demaskowanie stereotypowego sposobu mówienia o innych oraz zaoferowanie alternatywnych sformułowań w odniesieniu do osób narażonych na dyskryminację przez język.

W języku polskim często pojawia się na przykład wyrażenie, że ktoś jest „przykuty do wózka”, co insynuuje, że osoba ta jest bezradną ofiarą. Jednak wielu osobom z niepełnosprawnością wózek daje możliwość swobodnego przemieszczania się. A zatem należałoby powiedzieć, że „poruszają się na wózku” bądź „korzystają z wózka”. Różnicę w postrzeganiu tych grup stanowi także sposób ich nazywania. Używanie słowa „niepełnosprawny” zamiast „osoba niepełnosprawna” lub „osoba z niepełnosprawnością” wpływa na sposób jej odbioru. Słowa „niepełnosprawny” czy też „wymagający opieki” redukuje daną osobę do tego jednego aspektu jej indywidualności, spychając w cień jej tożsamość oraz inne cechy, którą ją konstytuują.

„Ofiara” oznacza kogoś bezbronny wobec czyjejś władzy. To prawda, że nie mamy zwykle wpływu na fizyczne ograniczenia naszego ciała. Faktem jest również to, że takie ograniczenia mogą oznaczać cierpienie, ból i zależność. Jednak życie z niepełnosprawnością ma także wiele innych aspektów.

To kwestia perspektywy: większość osób niepełnosprawnych nie postrzega siebie jako ofiary niepełnosprawności, lecz w pełni aktywnych ludzi. W wielu tekstach „katastrofa niepełnosprawności” jest jednak stroniczo podkreślana.

„Cierpieć” z niepełnosprawności

Być może jest to efektem bezrefleksyjności, gdy autor artykułu pisze, że jakaś osoba cierpi z powodu choroby czy niepełnosprawności. Takie sformułowanie tworzy negatywny językowy obraz rzeczywistości, w którym niepełnosprawność skojarzona zostaje z cierpieniem. Podobne obrazy powstają przy użyciu słowa „pomimo”, które zestawia czynność podejmowaną przez człowieka w bezpośredniej relacji do jego niepełnosprawności. W prasie pojawiają się wówczas nagłówki typu „Radość życia pomimo niepełnosprawności”, „Marzenie dziecka pomimo upośledzenia” lub nawet: „Piękne, pomimo niepełnosprawności”.

Taka słowna redukcja do wymiaru niepełnosprawności, cierpienia, może skutkować trudnościami w kontaktach interpersonalnych, zamiast owe trudności niwelować. Tego rodzaju obawy da się usunąć poprzez przyswojenie sobie nowych sposobów postępowania, przede wszystkim dbając o otwartość w komunikacji po obu stronach.

Osoby niepełnosprawne są również podziwiane za całkiem zwyczajne rzeczy, jak chodzenie do pracy czy posiadanie przyjaciół. Często uznaje się je przy tym za szczególnie odważne bądź witalne. To

„Jest przykuty do wózka inwalidzkiego“

(przeczytane w jednym z tygodników)



 Andi Weiland, Leidmedien

także kreuje obraz tych osób, jako ofiar, co można poznać po okazywanym im współczuciu. Do tego czyta lub słyszy się zdania w rodzaju: „Cierpi na wrodzoną faliwość kości”, „Jest uwięziona w swoim niepełnosprawnym ciele”. Media mają tendencję do nadawania informacjom przesadnego ładunku emocjonalnego, co tworzy dystans pomiędzy osobami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi.

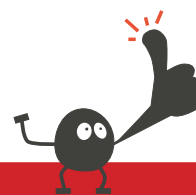
Otwartość sposobem na zmniejszenie lęku przed wzajemnymi kontaktami

Dla urzeczywistnienia idei inkluzji i wyeliminowania strachu przed wzajemnym kontaktem ważne są spotkania osób pełnosprawnych z osobami niepełnosprawnymi. W razie niepewności co do sposobu postępowania w sytuacji zetknięcia się z określonym rodzajem niepełnosprawności, należy przestrzegać następujących zasad:

- w kontakcie z osobami niesłyszącymi należy zwracać się wprost do nich, a nie do tłumacza języka migowego, nawet jeśli rozmowa przebiega za jego pośrednictwem. Analogicznie należy postępować w odniesieniu do osób, które korzystają ze wsparcia asystenta.
- dla polepszenia komunikacji z osobami niedosłyszącymi lub osobami ze spastycznością wskazane jest, w przypadku głośnego otoczenia, znalezienie innego, zaciszniejszego miejsca.
- dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną zasadniczo nie chcą, żeby bez ich zgody zwracać się do nich „per Ty”, co niestety często się zdarza. Jak w każdym przypadku, należy zachować się zgodnie z powszechnie obowiązującymi zasadami dobrego wychowania i zwracać do tych osób, jak do innych w analogicznej sytuacji.
- w rozmowie z osobami niewidomymi należy mówić, kierując się w ich stronę. Jeśli osoba niewidoma/ niedowidząca porusza się np. po schodach, nie należy bez uprzedzenia i jej zgody chwytać jej za ramię z intencją pomocy. Może się ona bowiem wówczas przestraszyć i potknąć. Należy najpierw zapytać czy dana osoba życzy sobie pomocy oraz upewnić się, w jaki sposób można pomóc.

Obserwatorzy postronni nie powinni wychodzić z założenia, że osoby z niepełnosprawnością stale potrzebują pomocy – są one przyzwyczajone to swojego stanu i wypracowały w codziennym życiu efektywne rozwiązania. Chęć pomocy nie jest naturalnie niczym złym, ale trzeba umieć zaakceptować odmowę.

Język kreuje świadomość, tworzy również uprzedzenia. Podjęcie kwestii języka i tego, jaki może być jego wpływ stanowi istotny wkład w proces inkluzji defaworyzowanych osób. Jak podkreślono, z języka rodzi się też rzeczywistość. Dlatego właśnie w komunikacji należy zwracać uwagę na oddziaływanie naszych słów. W języku, jakim posługuje się młodzież, np. na boisku szkolnym, często słyszy się obraźliwe wyrażenia typu: „down” czy „paralitik”, co nie powinno być pozostawione bez komentarza lecz za każdym razem poddane refleksji. Dorośli powinni stanowić w tym przypadku wzór dla młodzieży. Nie należy przy tym akceptować wyjaśnień w rodzaju: „nie miałem tego na myśli” lub „tak tylko powiedziałem”. Jedynie poprzez uważny dobór słów możemy wzajemnie uwrażliwiać się na ich siłę i traktować z szacunkiem.



| Proszę unikać: | Lepiej użyć następującego sformułowania: |
|---|--|
| Przykuty (-a) do wózka inwalidzkiego | Osoba XY siedzi na wózku, korzysta z albo porusza się na wózku / porusza się za pomocą wózka, jest zdana na wózek |
| Osoba XY cierpi na... | Osoba XY z niepełnosprawnością ABC,...żyje z chorobą ABC |
| Niepełnosprawna/ niepełnosprawny, niepełnosprawni | Osoba z niepełnosprawnością albo osoba niepełnosprawna |
| Ułomność (upośledzenie), ułomny (-a) (upośledzony/a) | Niepełnosprawność, osoba niepełnosprawna / osoba z niepełnosprawnością / osoba z ograniczoną sprawnością |
| Inwalida, ciężko poszkodowany | Osoba z niepełnosprawnością |
| Zdrowy albo normalny vs. chory | Osoba pełnosprawna vs. osoba niepełnosprawna |
| „Radzić sobie” z życiem albo niepełnosprawnością | Żyć z niepełnosprawnością |
| Mimo swojej niepełnosprawności | z jego/jej niepełnosprawnością |
| Ślepy | Niewidomy (-a) / niedowidzący (-a) |
| Głuchoniemy | Osoba niesłysząca, osoba niedosłysząca |
| Tłumacz migowy | Tłumacz języka migowego |
| Dziecko specjalnej troski, podopieczny/a, „Ty” zamiast „Pan / Pani” | Należy traktować daną osobę z szacunkiem |
| Upośledzenie umysłowe / upośledzony (-a) umysłowo | Osoba z niepełnosprawnością intelektualną / osoba z trudnościami w uczeniu się / osoba z ograniczonymi możliwościami poznawczymi |
| Mongolizm, mongołowaty, down | Osoba z trisomią 21 / z syndromem Downa |
| Osoba wymagająca opieki | Osoba wymagająca wsparcia asystenta |
| Krasnal, liliputek | Osoba niskiego wzrostu |
| Osoba z autyzmem | Autysta (-tka) |
| Psychicznie chory (-a), zaburzony (-a) psychicznie, umysłowo chory (-a) | Osoba z zaburzeniami psychicznymi, osoba z doświadczeniem psychiatrycznym |

Unikajmy opisów, w których ktoś jest „ofiara” czegoś albo dzielnie „znosi swój los”, kierujmy uwagę nie tylko na to, co „inne” w danej osobie bądź też na to, czego ta osoba nie potrafi. Stanowi to bowiem przejaw postrzegania skupionego na deficytach. Z tego samego powodu, w odniesieniu do funkcjonowania osób niepełnosprawnych w codziennym życiu, unikajmy również zaświadczenia o ich szczególnej „radości życia” czy wyjątkowej „witalności”.

Informacje łatwe do czytania i zrozumienia

jako przyczynek do komunikacji bez barier w międzynarodowej pracy edukacyjnej

 Nadine Rüstow

Wprowadzenie

Stosowanie informacji łatwych do czytania i zrozumienia¹ stwarza w międzynarodowej pracy edukacyjnej znakomitą możliwość do komunikacji bez barier. I to nawet jeżeli tak formułowane informacje nie dają gwarancji, że wszystkie osoby z trudnościami w nauce będą je jednakowo dobrze rozumieć. Umiejętności czytania i rozumienia są bowiem u ludzi zróżnicowane.

Dzięki Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych również organizacje tworzące międzynarodową ofertę edukacyjną zaczęły analizować, czy ich praca ma charakter inkluzyjny. Istotne znaczenie ma przy tym to, aby nikogo nie tracić z oczu i dzięki stosowaniu informacji łatwych do czytania i zrozumienia umożliwić uczestnictwo w oferowanych przedsięwzięciach także osobom z trudnościami w nauce. W obszarze zainteresowania tych organizacji, obok klasycznych barier o charakterze architektonicznym, znalazły się więc np. pytania o to, gdzie i jak prowadzi się nabór uczestników, albo czy wszyscy zrozumieli ogłoszenia, zaproszenia i przekazywane informacje?

Osiągnięcie osób z trudnościami w nauce, jakim było prawne umocowanie kwestii informacji łatwych do czytania i zrozumienia [w ww. Konwencji – przyp. tłum.], jest wyrazem ich rosnącej pewności siebie oraz zdolności do reprezentowania własnych interesów. Dostosowanie standardów takich informacji do potrzeb większej liczby ludzi, może przynieść korzyści całemu społeczeństwu.

Ale co to właściwie znaczy: stosować informacje łatwe do czytania i zrozumienia? Nie chodzi tu po prostu o język łatwiejszy lub dziecinny, lecz o taki sposób formułowania przekazów, który pomaga osobom z trudnościami w nauce w równoprawnej komunikacji z innymi we wszystkich obszarach życia, w porozumiewaniu się z nimi i zdobywaniu informacji. To przede wszystkim standardy dotyczące języka pisanego, który, w celu zwiększenia przystępności tekstu, obok słów, posiłkuje się także obrazami i piktogramami. Taka informacja składa się z krótkich zdań. Jeżeli uniknięcie zdań podrzędnie złożonych jest w danym przypadku niemożliwe, są one optycznie oddzielane, a wyrazy obce i pojęcia fachowe, których użycie jest konieczne – wyjaśniane. Słowo „internacjonalizm” byłoby wytłumaczone w następujący sposób:

Internacjonalizm to trudne słowo.

Oznacza wyraz. Taki wyraz w różnych językach wygląda i brzmi podobnie.

Ma w tych językach podobne znaczenie. Na przykład „pizza” albo „radio”.

Wyrazy złożone należy pisać z użyciem myślnika. Na przykład słowo „współpraca” jako „współ-praca”. Jednak standardy dotyczące formułowania informacji prostych do czytania i zrozumienia obejmują tak-

¹ Komentarz wydawcy: pojęcie „Informacje łatwe do czytania i zrozumienia” jest parafrazą angielskojęzycznego terminu „Easy-to-Read” (ETR), który także spotyka się w polskiej literaturze fachowej. Takie poszerzenie sformułowania „(tekst) łatwy do czytania” wydaje się jednak niezbędne i słuszne, bowiem standardy dotyczące tworzenia dostępnej informacji nie dotyczą wyłącznie przekazów pisemnych. Europejskie normy w tym zakresie opracowała organizacja Inclusion Europe, a w Polsce upowszechnia je m.in. Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (PSONI). Dotyczą one m.in. doboru słów, budowy zdań, rodzaju i wielkości czcionki czy wykorzystania zdjęć bądź symboli. Zob.: www.easy-to-read.eu/pl/ oraz www.psoni.org.pl/nasze-publicacje (dostęp 16.02.2017). W języku niemieckim pojęcie to znane jest jako „Leichte Sprache”.

Podobną koncepcją, choć nie mającą tak rozbudowanych i rygorystycznych norm, a jednocześnie bliżej związaną z językiem standardowym, jest „prosty język”, który w Polsce propaguje np.

Pracownia Prostej Polszczyzny Instytutu Filologii Polskiej UWr (www.ifp.uni.wroc.pl/pracownia/pracownia-prostej-polszczyzny, dostęp 16.02.2017 r.). Obu pojęć nie należy jednak mylić – nie są to terminy synonimiczne. Odpowiednie rozróżnienie występuje także w innych językach, np. niemieckim („Leichte Sprache” vs. „Einfache Sprache”) czy angielskim („Easy-to-Read” vs. „plain language”).

że zalecenia dotyczące języka mówionego. Również i w tym przypadku chodzi o stosowanie krótkich zdań i unikanie – w miarę możliwości – zdań podrzędnie złożonych. Trudne słowa powinny być wyjaśniane, a tempo mówienia wolniejsze, choć płynne. W pracy z grupami pomocne mogą być czerwone kartki z napisem „Stop! Proszę prościej”². W ten sposób można sygnalizować, że się czegoś nie zrozumiało.

W następnych rozdziałach przedstawione zostanie uzasadnienie celowości posługiwania się informacjami łatwymi do czytania i zrozumienia oraz wskazane będą obszary ich zastosowania. Na pierwszym planie znajdzie się wykorzystanie takich przekazów w życiu codziennym.

Informacje o ofertach edukacyjnych przygotowane w sposób łatwy do czytania i zrozumienia jako niezbędny warunek komunikacji bez barier i interakcji

Rozumienie jest warunkiem efektywnej komunikacji, daje pewność siebie i redukuje obawy. Wiele osób z trudnościami w nauce trafiało w przeszłości na bariery komunikacyjne. Niektórzy eksperci w dziedzinie informacji łatwych do czytania i zrozumienia, którzy sami mieli trudności w nauce, opowiadają, jak nauczyli się czytać w szkole posługującej się „językiem trudnym”. Wielu nauczycieli mówiło takim językiem. Można sobie więc wyobrazić, na jakie przeszkody musiały tam trafiać osoby z trudnościami w nauce i jak długo trwały ich doświadczenia z wykluczeniem. Możliwość chodzenia do szkoły oznaczała bowiem jednocześnie korzystanie z książek i materiałów edukacyjnych napisanych wyłącznie „trudnym” językiem. Ograniczało to w znacznym stopniu motywację do czytania i radość z nauki języka pisanego. Realna oferta edukacyjna przez długi czas dotyczyła tylko takich dziedzin jak muzyka, praca kreatywna i motoryka. Ta ograniczona dostępność wymuszała dostosowanie się do otoczenia i jego oferty. Jednak wykluczenie społeczne nie odnosi się wyłącznie do języka pisanego, lecz także mówionego. Komunikacja w codziennym życiu, w ruchu ulicznym, w instytucjach publicznych, polityce i mediach lub w prostych relacjach z innymi jest przez to ograniczona. Wielu ludzi ze względu na zbyt wysoki poziom językowy nie nadąża za tokiem dyskusji społecznych, którym się przysłuchuje, lub nie jest w stanie uczestniczyć w dyskusjach prowadzonych w grupach mieszanych. Osoby z niepełnosprawnością chcą jednak prowadzić życie zgodnie z zasadami samostanowienia, chcą możliwości równoprawnego włączania się w to życie oraz uczestniczenia w dyskusjach i działaniach. Dlatego osoby z trudnościami w nauce żądają stosowania informacji łatwych do czytania i zrozumienia.

Włączenie ludzi z trudnościami w nauce jako osób uczących się i jako nauczycieli w realizację koncepcji stosowania informacji łatwych do czytania i zrozumienia jest ważnym elementem równoprawnej komunikacji i interakcji. Zaangażowanie takich osób jako nauczycieli i egzaminatorów oznacza nowe spojrzenie na społeczny przydział ról. Dotychczas osoby z trudnościami w nauce były tymi, którymi się opiekowano, odbiorcami świadczeń socjalnych, osobami wymagającymi pomocy albo pracownikami zakładów pracy chronionej. Rzadko były postrzegane jako osoby podejmujące aktywne działania lub odgrywające równorzędne role.

Dzięki zaakceptowaniu ich jako ludzi aktywnie włączających się w podejmowane działania, zmianie ulega ich postrzeganie przez osoby, z którymi razem się uczą i pracują, a także ich percepcja samych siebie, ewoluując w kierunku uznawania się za równoprawnych partnerów.

Wyzwania przy dostosowaniu do potrzeb różnych grup

Oczekiwania związane ze standardami dotyczącymi przekazów łatwych do czytania i zrozumienia

² Zamiast napisu, który należałoby wówczas przetłumaczyć na każdy, reprezentowany w danej grupie język, warto zamieścić na kartce uniwersalny i czytelny europejski logotyp ruchu „ETR”, który można bezpłatnie pobrać ze strony organizacji Inclusion Europe: www.easy-to-read.eu/pl/european-logo (dostęp 16.02.2017).

są duże. Ich stosowanie powinno wielu ludziom ułatwić rozumienie tekstów i umożliwić ominięcie barier w dostępie do informacji czy ofercie czytelniczej, a także pozwolić na aktywne uczestnictwo w procesach zachodzących w międzynarodowych grupach. Praca w takich grupach może zyskać dzięki temu nowe impulsy. Jednocześnie formułowanie informacji w taki sposób oznacza wprowadzanie w życie wytycznych Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, pomaga w realizacji własnych dążeń do większej otwartości na wszystkich ludzi i służy wspieraniu edukacji w zakresie praw człowieka. Można przy tym sięgać do doświadczeń z dziedziny kultury i edukacji.

I tak, Niemieckie Muzeum Historyczne w Berlinie (DHM) już po raz drugi przygotowało wystawę, obejmującą materiały opracowane w zgodzie ze standardami tworzenia przekazów łatwych do czytania i zrozumienia. Teksty, które napisali historycy zostały skonsultowane pod kątem ich przystępności przez osoby z trudnościami w nauce. Proces weryfikacji i korekt ponawiany był kilkakrotnie, aż wyeliminowano wszystkie potencjalnie niezrozumiałe fragmenty. Zaangażowanie osób z trudnościami w nauce w taką pracę wpłynęło na wzrost ich motywacji i zainteresowania ofertą muzealną. Były one jednocześnie postrzegane jako eksperci, którzy podobnie jak inni ludzie, mogą zabrać głos w sprawach merytorycznych czy językowych.

Także polskie instytucje kulturalno-oświatowe coraz częściej przygotowują materiały informacyjne pozbawione barier. Brama Poznania, prezentująca historię tamtejszego Ostrowa Tumskiego, opracowała dla swoich gości przewodnik w tekście łatwym do czytania³, a Centrum Nauki Kopernik w Warszawie stworzyło informator dla osób ze spektrum autyzmu⁴.

Wykorzystanie informacji łatwych do czytania i zrozumienia w ramach międzynarodowej oferty edukacyjnej

Wszyscy ludzie muszą mieć w równym stopniu możliwość korzystania z edukacji na wysokim poziomie, by móc rozwijać swój potencjał i to niezależnie od szczególnych potrzeb dotyczących sposobu uczenia się, płci oraz uwarunkowań społecznych i ekonomicznych. Doprowadzenie do tego stanu wymaga zmian treści, podejścia, struktur i strategii w systemie kształcenia. To samo dotyczy oferty edukacji pozaformalnej. Zmiany te powinny być podporządkowane jednolitej wizji obejmującej wszystkich ludzi. Bo czyż regularne systemy kształcenia nie ponoszą odpowiedzialności za umożliwienie odpowiedniego korzystania ze swojej oferty wszystkim uczącym się? Standardy dotyczące formułowania informacji łatwych do czytania i zrozumienia mogą w istotny sposób przyczynić się do zapewnienia udziału osób z trudnościami w nauce w (międzynarodowej) ofercie edukacyjnej. Powinny one objąć starania o bardziej czytelną i zrozumiałą formę materiałów dydaktycznych wykorzystywanych przez szkoły oraz o włączenie w dyskusje, działania oraz podejmowanie decyzji osób, które dotychczas ze względu na bariery językowe były z takiego równoprawnego uczestnictwa wykluczone. Chodzi więc o to, by poprzez posługiwanie się takimi standardami zwiększyć szanse partycypacji wszystkich ludzi, niezależnie od tego czy są uczestnikami takiego spotkania, czy członkami prowadzącego je zespołu. To dopiero umożliwi wspólną naukę i uczenie się od siebie nawzajem.

To wspólne uczenie się i uczenie od siebie nawzajem można wykorzystać pozytywnie poprzez włączenie osób z trudnościami w nauce do



3 Zob. www.bramapoznania.pl/wp-content/uploads/2017/01/Przewodnik-w-teke%CC%87cie-latwym-do-czytania.pdf (dostęp 16.02.2017).

4 Zob. www.kopernik.org.pl/fileadmin/user_upload/PDF/Przewodnik_dla_osob_ze_spektrum_autyzmu2.pdf (dostęp 16.02.2017).

planowania oferty edukacyjnej. Mogą one uczulać zespół przygotowujący tę ofertę na potrzebę formułowania informacji w sposób łatwy do czytania i zrozumienia, proponować ćwiczenia praktyczne i kontrolować materiały dydaktyczne pod kątem ich przystępności. Wspólne zajmowanie się przygotowaniem konkretnych interakcji i form komunikacji, np. poprzez czytanie tekstów, tak by były one wolne od barier, wspiera przy tym wzajemną wymianę wiedzy. Osoby z trudnościami w nauce są dowartościowywane, biorąc aktywny udział w odpowiednim przygotowaniu treści i języka⁵. Dzięki ich aktywnemu włączeniu w fazę planowania, można przygotować wolne od barier materiały dydaktyczne i umożliwić równoprawne uczestnictwo w interakcjach i działaniach podejmowanych w mieszanych grupach.

Jeżeli taka forma przygotowania byłaby niemożliwa ze względów finansowych i organizacyjnych, to na początku danego spotkania należałoby ustalić ze wszystkimi uczestnikami, jak powinna wyglądać komunikacja bez barier, oparta na standardach formułowania przekazów prostych do czytania i zrozumienia. Będzie to tym bardziej skuteczne, jeżeli także w zespole prowadzącym znajdują się osoby z trudnościami w nauce, pracujące w nim na równych zasadach, co będzie stanowiło autentyczny wzór dla wszystkich uczestników.


Osiągnięcie osób z trudnościami w nauce, jakim było zwiększenie akceptacji dla standardów formułowania informacji w postaci łatwej do czytania i zrozumienia, a także prawne umocowanie takich norm w życiu publicznym, jest wyrazem rosnącej pewności siebie tej grupy oraz jej zdolności do reprezentowania własnych interesów. Dostosowanie tych standardów także do potrzeb uczestników programów edukacji międzynarodowej, może przynieść korzyści w rozwoju społeczeństwa inkluzyjnego. A jednocześnie przyczynić się do zbliżenia ludzi, którzy wcześniej, z powodu barier językowych, nie mieli takiej możliwości oraz pozwolić im na wspólne przeżywanie i uczenie się w duchu wzajemnego szacunku.

⁵ C. Völz, A. Dworski, *Kritik ohne Expert(inn)en. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden von der Debatte Leichte Sprache ausgeschlossen*, [w:] *Teilhabe* 3/2016, str. 129.


Opracowywanie i wprowadzanie strategii AAC w celu poprawy skuteczności porozumiewania się osób ze złożonymi trudnościami w komunikacji

 dr Magdalena Grycman


Wykorzystywanie strategii wspomagających porozumiewanie się pozwala na kształtowanie i rozwój tożsamości osobom, u których mowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia w sposób konwencjonalny komunikację oraz pełnienie funkcji życiowych i społecznych. Opracowywanie strategii wspomagających porozumiewanie na potrzeby postępowania terapeutycznego – edukacyjnego ma na celu poprawę jego skuteczności.

 **Strategia AAC**, to proces lub planowanie określonego działania w celu wykorzystania go dla poprawy skuteczności porozumiewania się osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi, np. przed rozpoczęciem rozmowy ustalenie jej tematu oraz dostarczenie partnerom komunikacyjnym, którzy nie znają użytkownika AAC, tablic indeksowych z pojęciami związanymi z rozmową.

Komunikacja wspomagająca jest sposobem, który potrzebuje ciągłego wspierania i rozwoju. Dlatego strategia, która ją wdraża jest tak ważna i wymaga zaangażowania specjalistów. Ćwiczone zachowania umożliwiają zbudowanie kodu komunikacyjnego, który służy przekazywaniu i odbieraniu informacji, a także łączeniu wielu wykorzystywanych elementów w jednolity i usystematyzowany zbiór strategii AAC. Podczas porozumiewania się użytkownika AAC są one wykorzystywane w różnych sytuacjach życia codziennego.

 **Użytkownik AAC** (AAC user), osoba ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi, która korzysta ze wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się. Pojęcie wywodzi się z terminologii stosowanej w informatyce (user – ang. użytkownik), dziedzinie, która w dużym stopniu wpłynęła na kształtowanie się obszaru AAC.

Osoby ze złożonymi trudnościami w porozumiewaniu się wymagają pozytywnych doświadczeń, by rozwijać motywację własną do osiągnięcia komunikacyjnej kompetencji. Nowe umiejętności umożliwiają poszerzenie przestrzeni wpływu na własne życie. Uporządkowane środowisko oraz uporządkowane zachowanie partnera, uczy użytkownika AAC przewidywania następujących po sobie interakcji.

 **Partner komunikacyjny** (communication partner), każda osoba zaangażowana w interakcję komunikacyjną, która aktywnie współpracuje z rozmówcą, pomagając mu przekazać bądź zrozumieć komunikat. W AAC, aby wymiana komunikacyjna była skuteczniejsza, partner komunikacyjny powinien znać system i sposób porozumiewania się użytkownika AAC.

Środowisko komunikacyjne użytkownika AAC nasycone jest informacjami wizualnymi, które są trwałe i mają wydłużony czas ekspozycji. Generalizacja znaków graficznych jest rozszerzana poprzez wprowadzanie nowych, które użytkownik rozpoznaje w coraz to innym kontekście. Dzięki umożliwieniu przetwarzanego dostępu do symboli i modelowaniu zachowań użytkownicy AAC uczą się korzystania ze znaków osadzonych w znaczącym i interaktywnym środowisku. Tekst językowy zawarty jest w różnego rodzaju pomocach AAC.



Pomoc komunikacyjna AAC (AAC communication aid), każdy fizyczny obiekt technologii prostej (np. obrazki, książka komunikacyjna) lub technologii zaawansowanej (np. VOCA, głosowa pomoc komunikacyjna, komunikator), który uzupełnia lub zastępuje naturalną mowę i/lub pismo oraz wspomaga rozumienie, stosowany w celu umożliwienia komunikacji lub poprawienia umiejętności porozumiewania się osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi.



Tablica komunikacyjna (communication board), osobista pomoc komunikacyjna użytkownika AAC, która obejmuje istotne dla niego słownictwo w postaci symboli AAC, umożliwiając mu porozumiewanie się z innymi osobami. Symbole umieszczone są na jednej płaszczyźnie (w przeciwieństwie do książki komunikacyjnej), tj. na jednej, dwóch, trzech lub czterech stronach złożonych w harmonijkę lub w inny kształt, który użytkownik jest w stanie fizycznie bezpośrednio (wybór bezpośredni) lub pośrednio (wybór pośredni) kontrolować i do których może mieć dostęp. Tablice mogą być stosowane pojedynczo lub złożone w formę książki komunikacyjnej. Hasła skonfigurowane są najczęściej w siatkach pól (pola), w wierszach i kolumnach rozmieszczonych na płaszczyźnie zgodnie z konkretną strategią organizacyjną (organizacja fizyczna systemu słownikowego), tematyczną lub lingwistyczną (organizacja lingwistyczna systemu słownikowego). Liczba symboli na stronie (od jednego do wielu) i ich rodzaj (przedmioty / miniatury, fotografie, rysunki, symbole obrazkowe, litery) zależą od wieku, umiejętności poznawczych i fizycznych użytkownika. Zakres słownictwa zmienia się wraz z rozwojem (wiek, zdolności) właściciela tablicy oraz jego potrzebami i zainteresowaniami. Tablica może być wykonana w różnoraki sposób i z różnych tworzyw, z symbolami przymocowanymi na stałe lub ruchomymi (na rzepy lub magnesy).

W trakcie realizowania strategii komunikacyjnych treść znaku odkrywana jest stopniowo. Znaczenie znaków staje się coraz bardziej zrozumiałe. W ten sposób użytkownik uczy się pierwotnego doświadczenia działania z językiem: słowem, gestem i znakiem manualnym, którego początkowo nie rozumie i nie docenia. Gromadzenie funkcjonalnego zasobu słów podczas takich sytuacji, ułatwia użytkownikom AAC dostrzeganie możliwości łączenia znaków w zestawienia i pierwsze zdania. Podejście zorientowane na znaną i lubianą dziedzinę sprzyja rozwojowi umiejętności konwersacyjnych, stwarzając możliwość rozmowy w sposób bardziej zaawansowany. Strategia jest początkowo mocno ustrukturyzowana, a reguły interakcji są powtarzane, tak jak powtarzane są znaki i symbole w innych kontekstach, by polepszyć orientację użytkownika AAC w środowisku.

Początkowo użytkownik AAC uczy się porozumiewać z najbliższymi, by w efekcie nauczyć się rozmawiać z nieznanymi. Wyjściowo stosuje jedną strategię, by później wykorzystywać ich zbiory. Na początku porozumiewa się w znanym i lubianym kontekście sytuacyjnym, by następnie komunikować się w wielu różnych codziennych sytuacjach życiowych.

Metoda nauki przez doświadczenie i porozumienie bez przemocy

 Hilal Demir

Nieagresja (bezprzemocowość) stanowi podstawę bardzo skutecznej filozofii i strategii społecznej przemiany, których twórcy odrzucają wszelkie formy przemocy. Jest to uniwersalne podejście do walki, które pozwala wyłamać się z cyklu przemocy i kontragresji, otwierając możliwość zmiany i przemiany wewnętrznej. Podejście oparte na nieagresji ma zwykle efekt konstruktywny, a nie destruktywny. Jest metodą rozwiązywania konfliktów, które zakłada dojście do prawdy określonej sytuacji. Nie tylko jest to podejście moralnie „właściwe”, ale można je również postrzegać jako sposób życia.

Przemoc jest wszędzie. Dorastamy w brutalnej kulturze, w której jest ona traktowana jako najskuteczniejszy sposób rozwiązywania konfliktów. Wskutek tego, świadomie czy też nie, podtrzymujemy cykl przemocy.

Walka o lepszy świat bez użycia przemocy jest bardziej logiczna i spójna, jeśli prowadzona jest w duchu nieagresji. I choć urodziliśmy się w brutalnej kulturze, musimy nauczyć się działania bez przemocy. Jedną z dróg, aby to osiągnąć jest uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach dotyczących nieagresji, podczas których można nauczyć się zasad nieagresji i przeciwyczyć ich zastosowanie.

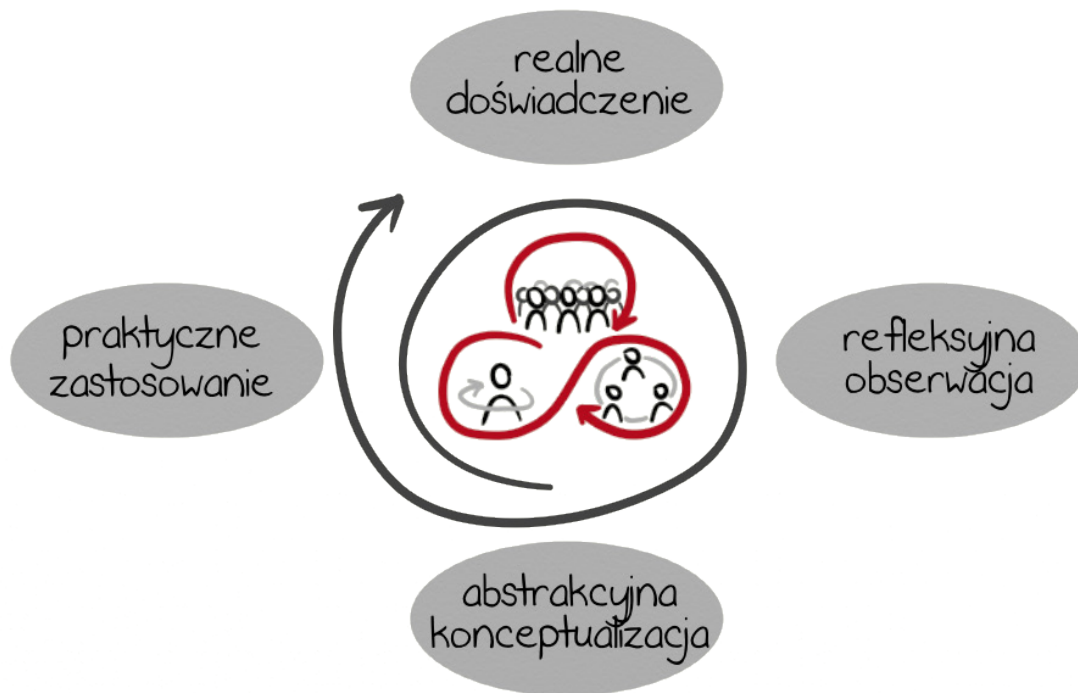
Historia warsztatów nieagresji sięga czasów ruchu praw obywatelskich w USA [przypisek tłumacza – lata 50. i 60. XX wieku] oraz działalności Gandhiego w Indiach. W owych czasach skupiano się przede wszystkim na przygotowaniu uczestników do działania bez przemocy, zarówno w aspekcie fizycznym, jak i emocjonalnym. Podążając za tym, wiele innych ruchów, w tym antynuklearne, feministyczne itd. adaptowało odpowiednio własne programy szkoleniowe. W ich przypadku równowaga płci, inkluzyjne podejście do nowych, niedoświadczonych działaczy, a także sprzeciwiania się przejawom dyskryminacji przed przeprowadzeniem akcji/działania bez przemocy i w jej trakcie uznawane były za równie istotne co sama akcja/działanie. Filozofia nieagresji zakłada, że środki do osiągnięcia przyjętych celów powinny z nimi harmonizować. Proces tworzenia sprawiedliwego świata, w którym zapana je pokój, musi być w równej mierze sprawiedliwy i pokojowy. W przygotowaniu do działania, zasady współpracy powinny być zgodne ze wspólną wizją i wartościami. Podstawowym środkiem, który może zapewnić działaniom opartym na nieagresji popularne poparcie jest apel do ludzkich sumień.

Programy warsztatów na temat nieagresji bazują na teorii nauki przez doświadczenie sformułowanej przez Kolba. W 1984 roku David A. Kolb opublikował ważną książkę pt. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Uczenie się przez doświadczenie: doświadczenie jako źródło nauki i rozwoju)¹, eksponując regułę, która mówi, że ludzie uczą się przez doświadczenie. W nazwie teorii pojawia się zwrot „przez doświadczenie”, ponieważ jej geneza sięga prac Lewina, Piageta, Deweya, Freire’a i Jamesa, zawierających wyjątkowe spojrzenie na naukę i rozwój.

Teorie nauki przez doświadczenie (ELT) zawierają holistyczny model procesu nauki i wieloliniowy model rozwoju osoby dorosłej, zgodne ze stanem naszej wiedzy o nauce i rozwoju. Termin „nauka przez doświadczenie” podkreśla kluczową rolę, jaką w procesie nauki odgrywa doświadczenie. Zwrot „przez doświadczenie” pozwala odróżnić ELT zarówno od kognitywnych teorii nauki, które podkreślają znaczenie poznania ponad efektem nauki, jak i teorii behawioralnych, które negują rolę subiektywnego doświadczenia w procesie nauki².

1 Kolb, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1984.

2 Sternberg R. J., Zhang L. (red.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, Nowy Jork 2010, s. 227.



Podczas warsztatów wykorzystywane są ćwiczenia fizyczne i emocjonalne, gry i psychodrama (zaczepnięte z teatru uciśnionych Augusto Boala), których celem jest doświadczenie procesu nauki przez eksperymentowanie, konceptualizację i działanie. W zależności od potrzeb grupy, warsztaty nieagresji mogą dotyczyć takich tematów, jak podejmowanie decyzji w drodze konsensu, dyskryminacja, rozwiązywanie konfliktów, porozumienie bez przemocy, władza, bezprzemocowe strategie budowania ruchów społecznych i wiele innych.

Ważnym aspektem warsztatów bezprzemocowych jest stworzenie optymalnego środowiska dla uczestników, którego elementami są: odpowiednia dynamika grupy, aranżacja przestrzeni, uwzględnianie potrzeb uczestników i tworzenie bezpiecznej, wzbudzającej zaufanie przestrzeni, w której można się swobodnie, bez obaw wypowiadać, wyrażać siebie i dzielić się z innymi. W przypadku pracy z grupami międzynarodowymi, większe znaczenie odgrywa to, z jakiej kultury pochodzą uczestnicy i związane z tym potrzeby.

Na początku sesji trener nadaje jej „ton”. To, jak będzie wyglądał dzień zależy od tego, jak się zacznie. W przypadku pracy z grupami międzynarodowymi pierwsze godziny odgrywają bardzo ważną rolę. Uczestnicy znajdują się w nietypowym środowisku, pochodzą z różnych kultur i mają różne nawyki uczenia się. Trenerzy powinni wziąć to wszystko pod uwagę przy tworzeniu „komfortowej” atmosfery, w której uczestnicy mogą wyrażać swoje myśli i uczucia oraz być w pełni obecni. Aby wykreować taką bezpieczną przestrzeń, należy podjąć podane poniżej działania:

- nadanie „tonu”: naszym głównym komunikatem pod adresem uczestników jest „każdy jest ważny i nie jest istotne, jakie kto ma doświadczenie”;
- stworzenie umowy grupowej (kontraktu);
- poznanie oczekiwań innych osób i tego kim są, skąd pochodzą itd.;
- wykorzystanie ćwiczeń mających na celu budowę zespołu.

Nie zamierzam omawiać wszystkich wymienionych etapów, ale chciałabym bardziej szczegółowo przeanalizować dwa z nich: kontrakt grupowy oraz inkluzję i porozumienie bez przemocy.

Kontrakt grupowy

Korzystam z tego narzędzia, aby pomóc uczestnikom zrozumieć potrzeby pozostałych członków grupy. Jest to pierwszy krok na drodze do umożliwienia uczestnikowi wyrażania własnych potrzeb i wysłuchania, jakie są potrzeby innych. Jeśli ludzie nie czują się bezpiecznie, lista zapisów kontraktu nieustannie się wydłuża. Uczestnicy starają się zabezpieczyć spełnienie potrzeb każdego członka grupy. Jednak wadą długiej listy może być to, że będzie się kojarzyć z „regułami” lub ograniczeniami. Jak wynika z mojego doświadczenia, najlepszym sposobem, żeby stworzyć taką umowę jest dać każdemu wystarczająco dużo przestrzeni, żeby wyrazić swoje potrzeby w odniesieniu do pracy w grupie, pamiętając przy tym, że nie każda potrzeba musi być koniecznie umieszczona na liście. Proces tworzenia kontraktu jest przestrzenią, w której uczestnicy mogą się nawzajem wysłuchać i zaczynają nawiązywać kontakt.

W pewnych okolicznościach sporządzenie kontraktu grupowego może okazać się bardzo proste. Jednak, jak mówi moje doświadczenie, w przypadku poważnego naruszenia zapisów kontraktu, przestrzeganie go czy też interwencja, może być wyzwaniem. Niejednokrotnie bywa tak, że jeśli takie naruszenie ma miejsce, wówczas do uczestników dociera znaczenie kontraktu grupowego czemu dają wyraz poddając go refleksji i opracowując ponownie całą listę. Jeśli trenerowi udało się sformować grupę, takie kryzysy mogą przyczynić się do jej wzmocnienia. Uczestnicy, którzy się wzajemnie akceptują, szanują i lubią przebywać ze sobą zwykle lepiej funkcjonują jako grupa.

Poniżej podaję przykład szczegółowego kontraktu grupowego (oryginalnie w języku tureckim):

Przykład kontraktu:

- Respektujemy ustalenia czasowe
- Zwracamy uwagę na regułę „czasu/ osoby”
- Zgoda na fotografowanie
- Korzystamy z komunikatu „ja”
- Unikamy wrzasków
- Umożliwiamy wypowiedzi bez przerywania
- Słuchamy aktywnie: „słuchać, żeby zrozumieć, a nie zaspokajać własną ciekawość”
- Nie diagnozujemy i nie proponujemy możliwości leczenia
- Telefony są wyciszone
- Unikamy równoległych dyskusji
- Bądźmy konstruktywni, a nie destruktywni
- Szanujemy przestrzeń, czas, traumę, dynamikę
- Nie obrażamy się, ale poszukujemy rozwiązań na miejscu
- Zmieniamy się od czasu do czasu miejscami
- Podnieśmy rękę jako sygnał do zabrania głosu na forum grupy
- Nie dzielimy się osobistymi/ prywatnymi historiami na zewnątrz, wszystko pozostaje wewnątrz grupy.

Grupa, która zawarła powyższy kontrakt, składała się z bardzo doświadczonych aktywistów i pracowników organizacji pozarządowych, którzy starali się uwzględnić wszystkie istotne kwestie, aby uniknąć kryzysu. Gdy wszystkie życzenia spotkają się w jednym dokumencie, może się on wydać przyciężki, jak to ma miejsce w tym przypadku. Jedna z uczestniczek skarżyła się, że nie czuje się komfortowo mówiąc i działając z obawy przed naruszeniem kontraktu lub zranieniem czyichś uczuć. Jako trenerzy wykorzystaliśmy ten konflikt jako okazję stworzenia lepszej dynamiki grupy i zbudowania zaufania wobec inkluzji. Stwierdziliśmy, że jesteśmy świadomi tego, że wiele innych osób odczuwa to samo, po czym uczestnicy zaczęli dzielić się swoimi przemyśleniami na temat kontraktu. W trakcie tej sesji wszyscy usłyszeli i wyrazili autentyczne osobiste potrzeby i emocje, co znacznie ułatwiło przebieg etapu poszukiwania rozwiązań.

Porozumienie bez przemocy

Bardzo efektywnym i istotnym sposobem transformacji konfliktów bez przemocy jest porozumienie bez przemocy (*non-violent communication, NVC*). W myśl teorii Marshalla Rosenberga, porozumienie bez przemocy to nie tylko sposób komunikacji, ale też sposób życia (bez przemocy). Definicja NVC, podana na stronie internetowej *Center for Nonviolent Communication*³/*Centrum Porozumienia bez przemocy* (www.cnvc.org), mówi:



„Porozumienie bez przemocy (NVC) zasadza się na umiejętnościach językowych i komunikacyjnych, które wzmacniają nasze człowieczeństwo nawet jeśli warunki ku temu są nie-sprzyjające. NVC nie zawiera nic nowego; wszystkie jego elementy są znane od wieków. Intencją porozumienia bez przemocy jest przypomnienie nam o tym, co już wiemy, czyli jak my, ludzie, powinniśmy się do siebie nawzajem odnosić. Ma nam też pomóc żyć w taki sposób, który będzie ucieleśnieniem tej wiedzy”.

NVC jest naszym przewodnikiem, wskazując, jak powinniśmy zmienić sposób, w jaki wyrażamy siebie i słuchamy innych. Nasze słowa przestają być wyrazem zwykłych, automatycznych odruchów, a stają się świadomymi reakcjami, zakotwiczonymi w naszej percepcji, uczuciach i pragnieniach. Porozumienie bez przemocy uczy nas mówić w sposób uczciwy i klarowny, przyjmując postawę uwagi, szacunku i empatii. Podczas każdego kontaktu wsłuchujemy się w głos głębszych potrzeb nas samych i innych osób. NVC uczy nas umiejętności uważnej obserwacji oraz określania zachowań i warunków, które na nas wpływają. Uczymy się rozpoznawać i wyraźnie artykułować to, czego chcemy w każdej sytuacji. Pomimo swojej prostoty NVC niesie potężny potencjał przemiany.”

Ważnym obszarem zainteresowania teorii porozumienia bez przemocy jest język, którego używamy do wyrażania naszych myśli, uczuć i potrzeb. Ucząc się patrzeć na innych bez formułowania ocen, dostrzegamy, jakie uczucia kryją się za konkretnymi zachowaniami. Jeśli zrozumiemy zachowania, dostrzeżemy potrzeby kryjące się za tymi emocjami. Wykorzystując te emocje, możemy odkryć konstruktywny sposób radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami i konfliktami.

Pracując nad porozumieniem bez przemocy w grupach, często prowadzę ćwiczenie treningu empatii, w którym na początku skupiamy się na naszych uczuciach i potrzebach, a potem na uczuciach i potrzebach innych osób. Opracowałam to ćwiczenie na podstawie materiału z publikacji *Mediation and Mediator Self-Care: A Nonviolent Communication Approach*⁴ (Mediacja i samo-opieka mediatora: metoda porozumienia bez przemocy).

³ www.cnvc.org (dostęp: 12.02.2017).

⁴ Lasater I., Kinyon J., Stiles J., *Mediation and Mediator Self-Care: A Nonviolent Communication Approach*, 2010. Wersja online: www.wordsthatwork.us/site/wp-content/uploads/2010/11/lasater.i.pdf (dostęp 12.02.2017).

Ćwiczenie to opiera się na naszych obrazach (wyobrażeniach) wroga, gdy jesteśmy z kimś skonfliktowani. Na początku ćwiczenia uczestnicy proszeni są o zamknięcie oczu i skupienie się na sobie, swoim oddechu, ciele i otoczeniu.

Tzw. „proces obrazu wroga” składa się z trzech części: empatii dla siebie, empatii dla innych i próśb. Krok po kroku trener zabiera uczestników w podróż do ich wnętrza..

Pomyśl o jakimś konflikcie w Twoim życiu, teraz lub w przeszłości ...

- *Skoncentruj się na swojej ocenie własnej osoby w kontekście konfliktu.*
- *Spróbuj nazwać uczucia, które wiążą się z tą oceną.*
- *Jakie potrzeby mogą się kryć za tymi uczuciami? Spróbuj je określić...*

Następnie kierujemy naszą uwagę na drugą stronę konfliktu.

- *Jaka była reakcja tej osoby na ocenę? Do jakiego zachowania to doprowadziło?*
- *Jak się czuł/czuła?*
- *Jakie potrzeby mogą się kryć za tymi uczuciami? Spróbuj je określić...*

Teraz zastanów się, co można zrobić, aby rozwiązać ten konflikt. Jakie pytania powinienś/ -naś zadać? Spróbuj sformułować Twoją prośbę...

Następnie uczestnicy otwierają oczy i relaksują się. Jeśli chcą, mogą podzielić się swoimi przemyśleniami z innymi. Zaprezentowane ćwiczenie zmienia spojrzenie uczestników na konflikt i wywołane przez niego uczucia, wspierając konstruktywne myślenie. Nierzadko łatwiej jest wczuć się w sytuację drugiej strony konfliktu, niż być w konflikcie, gdyż same konflikty bywają uciążliwe psychicznie i męczące.

Gdy wyrobimy sobie nawyk postępowania w opisany sposób w odniesieniu do wszystkich naszych relacji, nauczymy się skupiać się na sytuacjach, a nie konkretnych osobach i w ten sposób konstruktywnie rozwiązywać nasze konflikty, wzmacniając zaufanie i krzewiąc miłość. Konflikty to naturalny element naszego życia. Jeśli przyjmimy odpowiednie podejście, mogą stać się źródłem cennego doświadczenia i wiedzy o świecie oraz katalizatorem zmiany.

Do ćwiczenia porozumienia bez przemocy wykorzystuję też pracę ze scenkami i rolami zainspirowanymi autentycznymi sytuacjami z życia. Odgrywając scenki możemy obserwować, że nasze typowe zachowania i reakcje są ze sobą sprzeczne. Pozwala nam to przyjrzeć się sobie i zacząć zauważać te zachowania, które blokują naszą zdolność efektywnego porozumiewania się.

Język „ja” i porozumienie bez przemocy

Przyglądanie się innym i sobie bez oceniania zaczyna się od neutralnego języka. W kontekście nieagresji pojęcie „język ja” oznacza język, który pomaga nam wyrazić nasze myśli i spostrzeżenia. Ponieważ każdy z nas ma własny „filtr”, który wpływa na to, jak rozumiemy otaczający nas świat, nie ma w owych spostrzeżeniach miejsca na „dobre” i „złe”. Z tej przyczyny oceny, które narzucają nasz sposób widzenia rzeczywistości innym osobom, zwykle prowadzą do konfliktu lub przemocy.

Określenie „język ja” odnosi się do formułowania myśli na potrzeby nas samych, a nie innych osób: jeśli wypowiadam się tylko we własnym imieniu, nie mogę oceniać innych. Takie podejście nie blokuje komunikacji, ale tworzy zdrową podstawę, ułatwiającą dojście do konsensusu w kontekście od-

miennych potrzeb. Jeśli wszyscy uczestnicy pracy rozumieją znaczenie języka „ja”, istnieje mniejsze ryzyko wystąpienia konfliktu i mniejszy lęk przed wypowiedaniem się i wyrażaniem uczuć podczas działań w grupie.

Pracując w międzynarodowych grupach czasem trudno odróżnić język „ja” od języka „ty”. Aby uczestnicy mogli zrozumieć pojęcie języka „ja” i go używać, trener może zaproponować kilka krótkich ćwiczeń na etapie tworzenia kontraktu grupowego lub, jeśli to możliwe, w ramach osobnego modułu.

Wykorzystując porozumienie bez przemocy w pracy z międzynarodowymi grupami w kontekście inkluzji, warto zastosować się do poniższych wskazówek.

- Potrzeby uczestników powinny być jak najbardziej „widoczne”, co można osiągnąć, tworząc kontrakty grupowe lub proponując inne ćwiczenia.
- Stwórz przestrzeń przeżywania emocji, dzielenia się nimi i mówienia o nich.
- Na początku pracy należy osiągnąć dużą dynamikę grupy oraz pomagać uczestnikom radzić sobie z kryzysami.
- Zapewnij bezpieczną atmosferę dla każdego uczestnika. Jeśli jest to konieczne należy zaaranżować „bezpieczny kącik”.
- Ucz języka „ja”, który umożliwia wypowiedanie się bez oceniania i wzajemne zrozumienie.
- Obserwuj emocje i zachowanie uczestników podczas ćwiczeń i staraj się rozpoznać ich potrzeby. Jeśli członkowie grupy mają silne niezaspokojone potrzeby, spróbuj je naświetlić i pomóż uczestnikom je spełnić.

Wizualizacja

„Lepiej raz zobaczyć niż dziesięć razy usłyszeć” - Przysłowie niemieckie



László Roland Kiss

W zespole odbywała się narada dotycząca organizacji opieki nad młodzieżą z Polski podczas wyjazdu na Węgry. Trzeba było uwzględnić różne aspekty. Pojawiły się kwestie bezpieczeństwa, kosztów, czasu, organizacji opiekunów itd. Gdy dyskusja utknęła w martwym punkcie, jeden z dyskutujących wziął kartkę papieru i ołówek, i narysował dwa okręgi symbolizujące Polskę oraz Węgry, prostokąt oznaczający autobus i grupę młodych ludzi. I to był dokładnie ten moment, w którym dyskusja znacząco posunęła się do przodu. Uczestnicy zaczęli się nawzajem lepiej rozumieć. Narysowany obrazek, czy może raczej prosty szkic, posłużył wszystkim jako wspólny punkt odniesienia. Związki pomiędzy poszczególnymi elementami były przedstawione graficznie, nie było więc potrzeby wyjaśniania wszystkiego za pomocą słów.

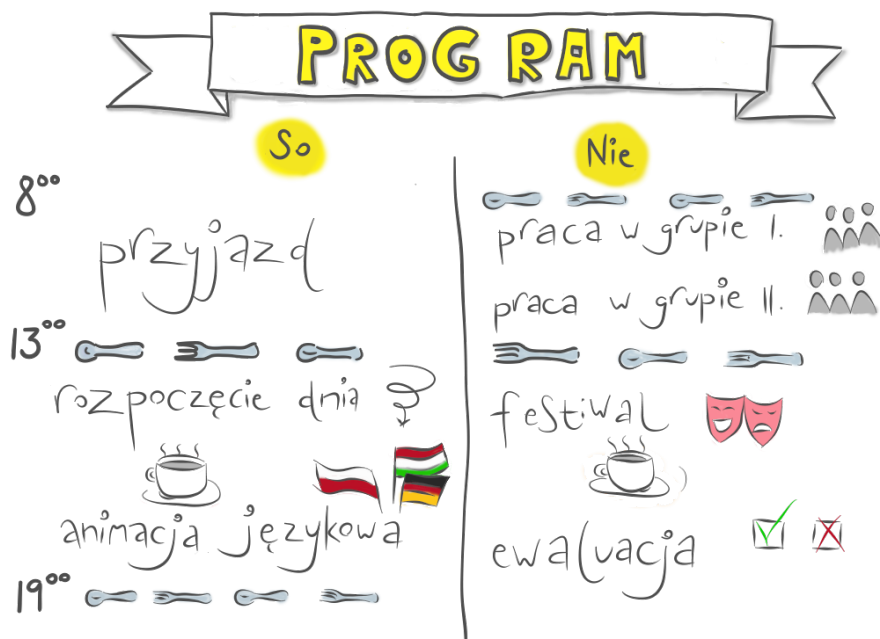
Ta historia pokazuje dość wyraźnie, jak wizualizacja może wspomagać procesy zachodzące w grupie, np. podczas codziennych spotkań zespołu. Nieprzypadkowo pedagogzy socjalni, osoby pracujące z młodzieżą i wszelkiego rodzaju specjaliści od edukacji uczą się, że wizualizacja powinna wspierać choćby prezentację programu na poszczególne dni spotkania czy procesy ewaluacji. Wizualizacja ma duży potencjał w odniesieniu do różnych aspektów pracy i jest ważnym elementem spotkań w grupach inkluzywnych. Odniosę się do tego w dalszej części tekstu.

Ale zacznijmy od postawienia pytania, czym właściwie jest wizualizacja. Z całą pewnością nie jest sztuką. W przypadku wizualizacji nie chodzi o urodę czy walory estetyczne stworzonych rysunków. Znacznie większe znaczenie ma to, czy narysowane symbole są użyteczne, praktyczne, ułatwiają komunikację, a przede wszystkim, czy mają sens.

Mówiąc prościej wizualizacja nie jest niczym innym, jak tylko uwidocznieniem procesów i struktur – a więc procesów takich jak ewaluacja, przebieg pracy w trakcie dnia spotkania, a także dłuższych, wieloetapowych gier, procesów podejmowania decyzji, planowania i budowania struktur potrzebnych przy podziale pokoi, ustalaniu składu zespołów, opracowywaniu modeli i schematów organizacyjnych etc. – można tu stworzyć długą listę aspektów i sytuacji, które są doskonale znane wszystkim osobom pracującym z młodzieżą.

Wizualizacja funkcjonuje podobnie jak język. Do zapewnienia wzajemnej komunikacji i zrozumienia nie trzeba się perfekcyjnie posługiwać językiem obcym. Należy tylko mieć pewien zasób słów i znać reguły ich stosowania. Tak samo jest w przypadku wizualizacji. Tu potrzebne jest słownictwo wizualne, czyli zbiór piktogramów i symboli, które można narysować w krótkim czasie, i oczywiście znajomość typowych, często powtarzających się struktur i procesów. Można je zaczerpnąć z szerokiej oferty literatury (zob. bibliografia).

Ale w jaki sposób wizualizacja wspomaga proces wspólnego myślenia? Otóż ludzie myślą poprzez skojarzenia. Idee i myśli można wyobrazić sobie jako strukturę złożoną ze słów, obrazów i emocji. Sięgamy do schematów i skryptów, które odnoszą się do określonych sytuacji, są aktywowane przez konkretne bodźce i mają bezpośredni wpływ na nasze zachowanie. Werbalizacja umożliwia nam natomiast mówienie o pojęciach abstrakcyjnych i fizycznie nieuchwytnych, takich jak wolność czy inkluzja. Ale te abstrakcyjne konstrukcje i pojęcia pozwalają na szeroki zakres interpretacyjny. Jeżeli np. będziemy o czymś tylko słyszeć, bo zostanie nam to przedstawione wyłącznie w sposób werbalny,



to zawsze będzie istniała możliwość, że obrazy, które powstaną w głowach uczestników komunikacji, będą różne. Zawsze więc pozostanie ryzyko, że dojdzie do nieporozumienia. Jeżeli jednak coś słyszymy i równocześnie widzimy, to znacznie wzrasta szansa na to, że informacja docierająca do odbiorców jest taka sama, jak ta, która została do nich wysłana.

Kolejny argument uzasadniający wykorzystanie wizualizacji opiera się na teorii inteligencji wielorakiej Gardnera¹. Ludzie są bowiem istotami, które nie tylko mówią lub myślą, ale także widzą, czują, śpiewają, tańczą i integrują się ze sobą. Rozwijają więc nie jedną, ale różne formy inteligencji. Im więcej zakresów ludzkiej inteligencji będzie zaangażowanych w daną sytuację, tym głębszy będzie charakter nauki i doświadczenia.

Porozumienie werbalne zakłada, że znamy ten sam język i posługujemy się nim na tym samym lub co najmniej podobnym poziomie. Nie zawsze można to jednak zagwarantować, np. na międzynarodowych spotkaniach inkluzywnych. Są na nich uczestnicy, którzy nie mówią w roboczym języku spotkania tak dobrze, jak pozostali lub osoby niepełnosprawne, które tylko w ograniczony sposób potrafią komunikować się werbalnie. Ale jeżeli ważne procesy i struktury zostaną zwizualizowane, to dla wszystkich uczestników otworzy się poszerzona, inkluzyjna przestrzeń myślenia i wszyscy będą mogli wziąć w niej udział.

Jeśli chcemy osiągnąć dobre wyniki – to jak zawsze w życiu – wszystko będzie ostatecznie zależęć od właściwej realizacji. Dlatego w dalszej części odniosę się do kilku aspektów, o których nie wolno zapominać.

Po pierwsze są osoby, które tylko w ograniczonym stopniu mogą korzystać z informacji prezentowanych w formie wizualnej, np. osoby niedowidzące lub niewidome. Ponadto należy pamiętać, że także osoby z trudnościami w nauce mogą mieć problemy z rozumieniem i interpretacją symboli czy piktogramów. Dlatego graficzne wizualizacje powinny mieć prostą formę – nie mogą być zbyt abstrakcyjne ani zawierać za dużo detali. Rozpiętość skojarzeń pomiędzy pojęciami, a obrazami także nie powinna być zbyt wielka. Jeśli np. chcemy przedstawić symbol przerwy na kawę, możemy użyć symbolicznego wizerunku wyspy z ustawionym na niej leżakiem, bo wiele osób będzie potrafiło to skojarzyć z przerwą w pracy. W takim przypadku trzeba jednak uwzględnić, że wymagane tu skojarzenie nie jest bezpośrednie, lecz działa na zasadzie łańcucha asocjacji: wyspa → spokój → wypoczynek → kawa → przerwa na kawę.

1 Gardner H., Hatch T., *Multiple Intelligence Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligence*, [w:] *Educational Researcher* V18, 1989, str. 4-9, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X018008004> (dostęp 16.02.2017).

Tak więc, by przekazać tę informację w sposób prostszy i bardziej zrozumiały, można zamiast wspomnianych wcześniej symboli narysować zwyczajną filiżankę do kawy, która pozwoli na znacznie mniej skomplikowaną drogę interpretacji: filiżanka do kawy → przerwa na kawę.

Wizualizacja powinna być zatem dobrze przemyślana, służyć konkretnemu celowi i/lub pełnić jakąś funkcję w pracy grupy. Często zdarza się, szczególnie przy pierwszym zauroczeniu tą metodą, że chcemy wszystko „przewizualizować”. Osoby za to odpowiedzialne powinny więc stale pamiętać, że proces wizualizacji – zwłaszcza gdy przebiega równoległe z moderacją – może być tak samo męczący i wyczerpujący dla uczestników, jak przydługa i nudna prezentacja.

Nie wolno też zapominać o kontekście kulturowym, który także pełni istotną rolę w wizualizacji. Rozumienie i interpretacja obrazów, symboli i piktogramów zawsze zależy od kręgu kulturowego. Filiżanka z dymiącym płynem jest w Europie zwykle kojarzona z kawą. Natomiast mieszkańcy południowej Azji, gdzie pije się mało kawy, ale za to spożywa zupę na śniadanie, mogą zinterpretować ten symbol jako zaproszenie do zjedzenia zupy. Zanim więc przedstawimy coś w formie zwizualizowanej, powinniśmy poznać tło kulturowe uczestników i związane z nim ważne symbole.

Celem procesu wizualizacji jest tworzenie prototypów, a nie stereotypów. Stereotypy to podzielane przez większość społeczeństwa, nie zawsze prawdziwe uproszczenia mentalne odnoszące się do złożonych cech i wzorców zachowań różnych grup osób, czyli np. takie stwierdzenia jak: „Wszyscy weganie jeżdżą na rowerach” czy „Wszyscy mężczyźni są silni”. Z kolei prototypy to raczej przykłady, pierwowzory lub podstawowe formy², reprezentujące najbardziej istotne cechy rzeczywistości.

Dzięki wykorzystaniu prototypów do wizualizacji możemy aktywować ważne powiązania w sieci neurologicznej naszego mózgu. Oparte na skojarzeniach myślenie człowieka pozwala sięgnąć do odpowiedniej wiedzy, emocji oraz doświadczeń i umieścić je w logicznym kontekście. Dzięki temu możemy łatwiej i szybciej myśleć, rozumieć i uczyć się. Prototypowe obrazy, symbole lub rysunki determinują jednak również to, co i w jaki sposób postrzegamy. Aby więc uniknąć wywierania zbyt wielkiego wpływu na uczestników, powinniśmy dążyć do nadawania rysunkom możliwie najbardziej neutralnej formy.

Na spotkaniach inkluzyjnych w pracy z grupami międzynarodowymi, które są heterogeniczne pod względem kulturowym, można sięgnąć po prototypy symbolu przerwy na kawę lub ewaluacji. Przedstawienia ludzi powinny jednak we wszystkich aspektach – m.in. w odniesieniu do kultury, wieku, płci, pochodzenia, religii, niepełnosprawności – odzwierciedlać różnorodność grupy i w ten sposób uwzględniać wszystkich uczestników.

Jak można nauczyć się wizualizacji? Jak już wspomniano, wizualizacja graficzna nie jest sztuką i każdy może nauczyć się jej stosowania. Można tu skorzystać z odpowiednich szkoleń. Jako dodatkowe źródło inspiracji i motywacji, które rozbudzi chęć na korzystanie z wizualizacji, może też posłużyć literatura polecana w niniejszej publikacji. Ja radzę po prostu wypróbować tę metodę – od czasu do czasu stosować rysunki, szkice i mindmapping, albo umieszczać symbole w prezentacji programu dnia. Wpływ takich zabiegów na uczestników będzie z pewnością widoczny.

I tak jak powiedziano wcześniej, wizualizacja funkcjonuje podobnie jak język. Nie można się jej nauczyć teoretycznie, trzeba ćwiczyć, zbierać doświadczenia i przechodząc ten proces odnaleźć swój własny styl. Dobrej zabawy!

² <http://sjp.pwn.pl/sjp/prototyp;2572803> (dostęp 16.02.2017).

Teatr uciśnionych – próby lepszej przyszłości

 Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn

 „Wszyscy jesteśmy aktorami: bycie obywatelem to nie życie w społeczeństwie, to zmienianie go!” (Augusto Boal)

Teatr uciśnionych¹ to koncepcja brazylijskiego wizjonera teatru Augusto Boala (1931–2009), powstała w latach 70. XX wieku w okresie dyktatur wojskowych w Ameryce Łacińskiej, a następnie rozwijana na emigracji w Europie. W zamyśle Boala, teatr uciśnionych ma być teatrem popularnym, uwalniającym od opresji i antyelitarnym, tworzonym dla, przez i z udziałem uciśnionych. U jego podstaw legła teoria i praktyka wielkiego brazylijskiego pedagoga Paulo Freirego, a jej rdzeń stanowi sześć technik, opartych na partycypacji, interakcji i dialogu², wyrastających z humanistycznej etyki, która zakłada bezwarunkową solidarność z „wyklętymi tej ziemi” (Frantz Fanon).

Teatr uciśnionych jest partycypacyjnym *teatrem z udziałem społeczności*, co stawia go w opozycji do tradycyjnego, sterowanego odgórnie *teatru dla społeczności*. Nie jest to teatr edukacyjny, który niesie określone przesłanie i ma na celu podniesienie świadomości na temat określonych problemów, ale teatr pedagogiczny, analizujący ważne problemy społeczne i nastawiony na ich rozwiązywanie z perspektywy osób bezpośrednio w nie zaangażowanych. Innymi słowy, widzowie nie są traktowani jako zwykli odbiorcy wiedzy, ale stają się nosicielami kompetencji intelektualnych, dzięki którym mogą uczestniczyć w poszukiwaniu rozwiązań problemów, z którymi mierzą się w codziennym życiu.

Teatr forum

Najszerzej stosowaną techniką teatru uciśnionych jest teatr forum. Technika ta polega na prezentacji krótkiego spektaklu przedstawiającego sytuację ucisku przed widownią złożoną z osób, którym dany problem jest znany. Podczas pierwszej prezentacji spektaklu widzowie (tzw. widzo-aktorzy/ spekt-aktorzy) zapoznają się z jego treścią, a podczas drugiej zachęceni są, żeby włączyć się do akcji, zajmując miejsca głównego bohatera (który wchodzi w konfrontację z uciskiem) i podejmując próbę zmiany scenicznych rozwiązań na lepsze, a następnie zastosowania we własnym życiu tego, czego nauczyli się w trakcie forum. Są to tzw. interwencje, werbalne lub niewerbalne (także z użyciem języka migowego lub - w przypadku grup międzynarodowych - z tłumaczeniem). W przypadku gdy widzo-aktor nie może wejść na scenę ze względu na ograniczenia ruchowe, interwencja przychodzi do niego, tzn. wykonawcy schodzą ze sceny na widownię. Najważniejszym elementem teatru forum jest zatem dialog z publicznością, który to, wraz z testowaniem pomysłów, staje się próbą przyszłych działań.

Teatr forum stanowi więc wyjątkową okazję, by rozpoznać, zbadać i przetestować różne strategie zmiany w bezpiecznej przestrzeni teatru, bez obawy, że zostanie się poddany ocenie, krytyce czy ukaranym. Nie jest to teatr jako widowisko, ale teatr jako środek wyrazu i narzędzie poszukiwań,

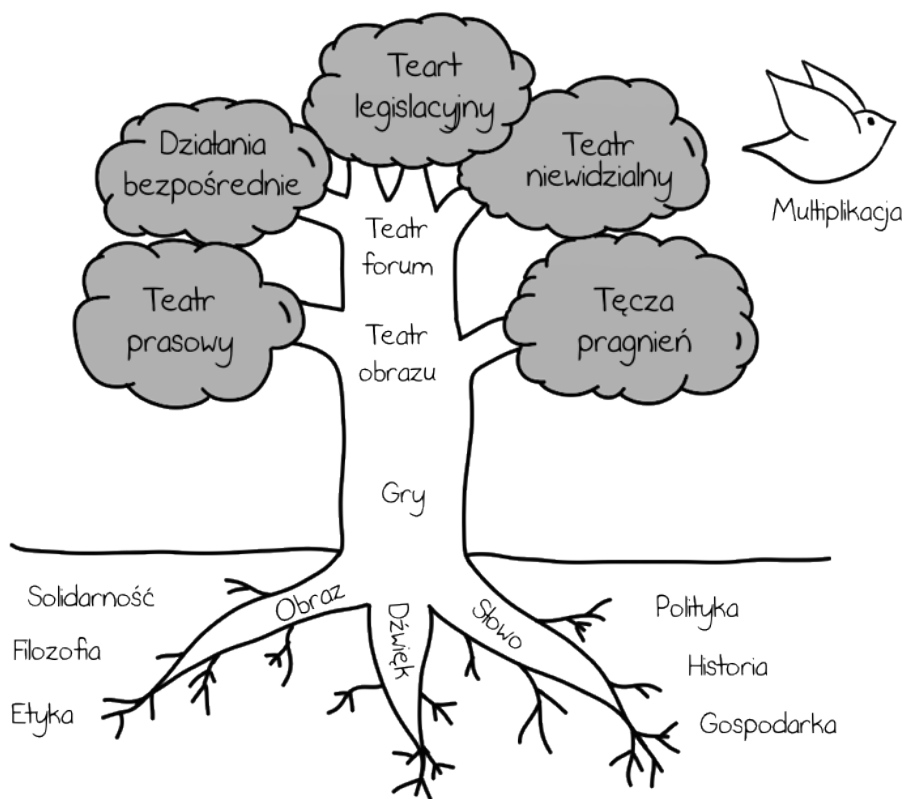
1 Według Boala pojęcie ucisku, w najbardziej podstawowym znaczeniu, rozumiane jest jako proces, za pomocą którego niektóre grupy społeczne, z przyczyn kulturalnych, społecznych, politycznych, rasowych i/lub seksualnych, zostają pozbawione prawa do dialogu lub możliwości korzystania z tego prawa. Szerszą definicję ucisku przedstawia dr Leticia Nieto, która definiuje „systematyczny ucisk” jako historyczne, instytucjonalne i powszechne społecznie pozbawienie praw jednej grupy społecznej przez drugą. Opiera się on na władzy społecznej (w przeciwieństwie do osobistej), przywilejach oraz dostępie do zasobów, edukacji, możliwości zatrudnienia itd.

2 Patrz tzw. drzewo teatru uciśnionych poniżej.

dający wszystkim możliwość i prawo do bycia wysłuchanym oraz do wymiany poglądów w działaniu. Jest to teatr zakładający nieustanne dążenie do autentycznego dialogu, w którym, według Augusto Boala, ludzie analizują swoją przeszłość w kontekście teraźniejszości, aby rozpoznać strategie, które pomogą zbudować bardziej sprawiedliwą i demokratyczną przyszłość.

Teatr forum można z łatwością dostosować do lokalnych potrzeb i okoliczności, co odbywa się na ogół przy udziale eksperta zwanego dzokerem/ dzokerką (joker), pracującego na poziomie warsztatów z grupą ludzi, którzy doświadczyli tej samej sytuacji ucisku, by następnie przedstawić rezultaty działań przed szerszą publicznością. Działania te, będąc autentycznym projektem wspólnotowym, mogą być realizowane w dowolnym miejscu i nie muszą (choć mogą) obejmować takich tradycyjnych elementów teatru, jak scena, oświetlenie, rekwizyty i kostiumy. Wszystko, co potrzebne dla podjęcia

DRZEWO TEATRU UCISNIONYCH



ESTETYKA UCISNIONYCH

działań teatralnych, można znaleźć w najbliższym otoczeniu, co sprawia, że teatr forum jest metodą wymagającą bardzo niewielkich nakładów finansowych. Projekty teatru forum mogą trwać od kilku godzin do wielu miesięcy, a nawet lat. Najlepiej jeśli są realizowane jako integralna i komplementarna część szerszych procesów zmiany.

Zapiski terenowe

Teatr legislacyjny, jedna z sześciu technik teatru ucisnionych, polega na wykorzystaniu teatru forum do działań mających na celu „demokratyzację demokracji”, angażując społeczności marginalizowane do tworzenia i wprowadzania w życie aktów prawnych oraz kształtowania polityki publicznej. W latach 2010–2012 Afgańska Organizacja na rzecz Praw Człowieka i Demokracji³ zrealizowała pierwszy

³ Więcej informacji na temat działalności Afgańskiej Organizacji na rzecz Praw Człowieka i Demokracji można znaleźć na stronie www.ahrdo.org

w Afganistanie projekt teatru legislacyjnego, mający na celu ochronę i upowszechnianie praw kobiet. Jednym z elementów inicjatywy był rozwój potencjału kobiet w prowadzeniu projektów teatru forum („dzokerek”), z których wszystkie padły wcześniej ofiarą systematycznego molestowania fizycznego, emocjonalnego lub psychicznego oraz naruszeń najbardziej podstawowych praw człowieka. W pięciu prowincjach kraju odbyło się 10 warsztatów teatru legislacyjnego i niemal 50 prezentacji spektakli, w których udział wzięło ponad 5000 kobiet z różnych środowisk, wiele z nich zamieszkałych na wsi i nieposiadających formalnego wykształcenia, ale z wieloma doświadczeniami ucisku płciowego. Jedną z uczestniczek warsztatów, podczas których 20 kobiet przez sześć dni przygotowywało spektakl teatru forum/ teatru legislacyjnego na temat tego rodzaju ucisku, przez cały czas pracy była bardzo wycofana. Niemal nie uczestniczyła w działaniach i ani razu nie zabrała głosu w dyskusji. Ostatniego dnia warsztatów odbyła się wewnętrzna prezentacja spektaklu. Uczestników, którzy w nim nie występowali, zaproszono do zajęcia miejsca bohaterki i podjęcia próby zmiany odgrywanej na scenie sytuacji ucisku. Ku zaskoczeniu wszystkich obecnych, kobieta, która przez cały tydzień milczała, krzyknęła „Stop!”, weszła na scenę i wcieliła się w rolę maltretowanej przez męża bohaterki. Następnie stała mu czoła, zarówno werbalnie, jak i fizycznie, rzucając w niego swój fartuch i oznajmiając jasno i wyraźnie, że już nigdy więcej nie powoli, by ją źle traktował. Jej interwencja zakończyła warsztaty. Podczas ostatniej dyskusji w kręgu, kobieta mówiła przez ponad 30 minut, opowiadając o trwającej wiele lat sytuacji opresji i o tym, jak uczestnictwo w warsztatach teatru uciśnionych pozwoliło jej w końcu przerwać milczenie.

Później, podczas publicznych prezentacji, ponad 400 kobiet wchodziło na scenę i interweniowało w spektaklach, wypróbując swoje pomysły na zmiany. Propozycje te były notowane przez siedzącego na widowni prawnika, który następnie dokonał ich syntezy, formułując konkretne propozycje legislacyjne. Zanotowane propozycje omówiono i poddano pod głosowanie w ramach pięciu referendów legislacyjnych, w których wzięli udział uczestnicy warsztatów i spektakli, a także przedstawiciele społeczeństwa obywatelskiego, władz politycznych i religijnych. Wspólnie przyjęte sugestie ujęto w kompleksowym raporcie prawnym, który przedstawiono w afgańskim Zgromadzeniu Narodowym, a następnie przekazano do Komitetu ds. Kobiet, w celu wykorzystania przy tworzeniu nowych aktów prawnych, regulujących ochronę i upowszechnianie praw kobiet w Afganistanie.

Wsparcie komunikacji

Teatr uciśnionych w ogóle, a teatr forum w szczególności, ułatwiają komunikację między osobami z różnych środowisk i o różnych życiowych doświadczeniach w szeregu wymienionych niżej obszarów.

Dialog zewnętrzny

Teatr uciśnionych zwalcza kultury monologu i milczenia, które nadal niestety panują w wielu społeczeństwach. Jego naczelną zasadą jest działanie na rzecz przywrócenia dialogu między ludźmi oraz propagowanie i respektowanie głosów wszystkich członków społeczeństwa. Odbywa się to dzięki ciągłemu zaangażowaniu wszystkich uczestników na każdym etapie pracy. Celem teatru uciśnionych jest promowanie dialogu między ludźmi – czy to przez udział w teatralnych grach i ćwiczeniach, czy przez przygotowanie spektaklu teatru forum, opartego na własnych doświadczeniach, czy to podczas publicznej prezentacji spektaklu, w którym aktorzy i widzowie biorą udział w rozmowie na temat możliwych alternatywnych działań.

Dialog wewnętrzny

Oprócz ułatwiania rozmów między ludźmi, teatr uciśnionych stwarza też dogodne warunki do dialogu wewnętrznego. Pomocne okazują się tu takie techniki, jak tęcza pragnień. Artyści i widzo-aktorzy zachęceni są, by obserwować siebie w działaniu i analizować tzw. zinternalizowany ucisk, czyli myśli i uczucia (lęki i pragnienia), które kształtują nasze życie, a czasem stają na przeszkodzie w osiągnięciu szczęścia.

Forum dla osób wykluczonych

Wszystkie techniki teatru uciśnionych kreują forum wypowiedzi dla osób, które zwykle są w sferze publicznej nieobecne. Nikogo się nie wyklucza, ale głównym celem inicjatyw jest działanie na rzecz uciśnionych w oparciu o przekonanie, że ludzie są silni i jeśli da im się okazję, żeby swoją siłę okazali, zrobią to.

Różnorodne formy ekspresji.

Teatr uciśnionych zrywa z estetycznym analfabetyzmem, a zarazem pomaga osobom i grupom odkrywać i rozwijać preferowane przez nich sposoby komunikacji. Proponowane działania, szczególnie na poziomie warsztatów, dają uczestnikom możliwość korzystania z różnych form artystycznego wyrazu, m.in. w obszarach słowa, dźwięku i obrazu. Wykorzystując poezję, malarstwo czy muzykę, teatr uciśnionych stymuluje estetyczne neurony i promuje nowe formy komunikacji opartej na organicznej syntezie myślenia i odczuwania.

Komunikacja ponad podziałami.

Uczestników zachęca się do brania udziału w działaniach w taki sposób, jaki im odpowiada. Nikt nie jest wykluczony, a tzw. błędy są afirmowane jako szansa na zdobycie wiedzy lub umiejętności. Metoda teatru uciśnionych jest otwarta na różnorodność języków, kultur, religii oraz możliwości fizycznych i intelektualnych, co sprzyja rozwojowi relacji międzyludzkich, które pozwalają przekroczyć istniejące bariery i spojrzeć na świat z wielu różnych perspektyw.

Zadawanie pytań i stymulowanie wyobraźni.

Znajdowanie odpowiedzi na aktualne pytania i rozwiązywanie codziennych problemów jest oczywiście potrzebne, ale teatr uciśnionych opiera się na przekonaniu, że nie należy lekceważyć wagi umiejętności stawiania właściwych pytań i wyobrażania sobie innego świata, które są często istotniejsze niż poszukiwanie konkretnych rozwiązań.

Wnikliwe słuchanie.

Podstawą wszystkich technik teatru uciśnionych jest słuchanie. Stworzenie forum, na którym ludzie pozbawieni prawa głosu mogą opowiedzieć swoje historie, przedstawić swój punkt widzenia i przetestować pomysły na zmiany jest samo w sobie formą przemiany i upodmiotowienia.

Współpraca i uczenie horyzontalne.

Wszystkie działania teatru uciśnionych bazują na współpracy, a nie rywalizacji. Uczestników zachęca się do wspólnej pracy, zabawy i twórczości w grupach wolnych od hierarchii. Wszyscy mogą się od wszystkich uczyć. Rozwijana jest inteligencja wieloraka. Wspólny proces tworzenia spektaklu teatru forum jest równie ważny jak prezentowany przed publicznością produkt końcowy. Teatr uciśnionych jest metodą pierwszej osoby liczby mnogiej – „my”.

Przykładowe gry i ćwiczenia

Po zakończeniu większości gier i ćwiczeń teatralnych dżoker prowadzi krótką interakcję, zadając pytania o symbolikę gry w kontekście tematu warsztatów. Ułatwia to grupie wypowiedzenie się na dany temat, a jednocześnie stopniowe rozpoznanie kluczowych elementów, które w przyszłości mogą zostać włączone do spektaklu lub sceny teatru forum. Dżoker może również zadawać pytania takie jak:

- Co myślałeś/-aś i czułeś/-aś podczas ćwiczenia?
- Jakie są twoje spostrzeżenia po wzięciu udziału w grze?
- Jak sądzisz, czego dotyczyło ćwiczenie?
- Jaki związek ma gra z... (tematem warsztatów)?

Opisane poniżej przykładowe gry i ćwiczenia wykorzystano w wielu kontekstach kulturowych i z udziałem ludzi z różnych środowisk, m.in. osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Należy podkreślić, że możliwe jest dostosowywanie prezentowanych ćwiczeń i gier do potrzeb różnych grup. W przypadku grup międzynarodowych i takich, w których skład wchodzi osoby komunikujące się tylko niewerbalnie, wymagana może być obecność tłumacza.

Przekaż kłaśnięcie (czas trwania ok. 15–20 min.)

Uczestnicy ustawiają się w kręgu. Dżoker, zwrócony twarzą w prawo, przekazuje kłaśnięcie następnej osobie, która stara się klasnąć równocześnie z dżokerem, by potem przekazać kłaśnięcie kolejnej osobie, i tak dalej, wielokrotnie, coraz szybciej. Po zakończeniu gry członkowie grupy przez kilka minut omawiają jej przebieg.

Zaufaj prowadzącemu (czas trwania ok. 15–20 min.)

Ćwiczenie odbywa się w milczeniu. Uczestnicy łączą się w pary. Osoba A jest przewodnikiem i prowadzi osobę B, która ma zamknięte oczy, po całym pomieszczeniu. Osoba A prowadzi tak, by osoba B od czasu do czasu dotykała znajdujące się w pomieszczeniu przedmioty. B bez pośpiechu bada przedmioty dotykiem. Po pewnym czasie partnerzy zamieniają się rolami. Następnie dżoker prosi uczestników o opisanie swoich wrażeń.

Wprowadzenie do teatru żywych obrazów: obrazy słów i rzeźby (czas trwania ok. 15–45 min.)

Teatr żywych obrazów jest jedną z podstawowych technik teatru uciśnionych. Uczestnik warsztatów wykorzystuje własne ciało i ciała innych osób do stworzenia obrazu-żywej fotografii, przedstawiającej moment konfrontacji w życiu uczestnika. Żywe obrazy mogą być też tworzone przez pracujące wspólnie grupy. Milczący żywy obraz ma znaczenie symboliczne i można go interpretować na różne sposoby.⁴

Obrazy słów

Uczestnicy ustawiają się w kręgu, z twarzami zwróconymi na zewnątrz, i zamykają oczy. Dżoker wywołuje temat (np. dyskryminacja, inkluzja, mężczyzna, kobieta itd.), a uczestnicy indywidualnie zastanawiają się, jak mogą go przedstawić za pomocą nieruchomego żywego obrazu, stworzonego z własnych ciał. Na sygnał dżokera wszyscy aktorzy równocześnie się odwracają i pokazują swoje obrazy reszcie grupy. Następnie dżoker prosi uczestników, aby połączyli obrazy w „rodziny”, dołączając do osób, których obrazy są podobne do ich własnych. W kolejnym kroku dżoker przystępuje

4 Diamond, David. *Theatre for Living: The Art and Science of Community-based Dialogue*, Trafford Publishing 2007.

do dynamizacji obrazów, rodzina po rodzinie. Na początku, osoby z innych grup zaproszone są do interpretacji żywych obrazów. Następnie, na sygnał dżokera, rodziny wydają dźwięki i wykonują ruchy powiązane z danym obrazem. Dżoker ponownie prosi uczestników o komentarze.

Rzeźby

Dżoker prosi uczestników, żeby połączyli się w pary rzeźbiarz–głina. Następnie każda para decyduje, kto będzie rzeźbiarzem, a kto gliną. Dżoker zadaje grupie temat (np. prawa człowieka, rasizm, ubóstwo, itp.), a rzeźbiarze proszeni są o stworzenie obrazu, dotykając „gliny” i przesuwając ją w przestrzeni lub pokazując pozycję, jaką ma przyjąć. Rzeźbiarze powinni dopracować najdrobniejsze szczegóły – każdy z nich odpowiada za pozycję wszystkich kończyn i mimikę. Dotykając gliny, rzeźbiarz powinien być delikatny i taktowny. Obrazy mogą być realistyczne, abstrakcyjne, konkretne lub symboliczne. Dżoker może zgromadzić obrazy w „muzeum”, prosząc uczestników o ich interpretację. Może też je dynamizować, sugerując uczestnikom, aby wykonywali odpowiednie ruchy, wydawali dźwięki lub wypowiadali słowa. Dżoker powinien poprosić uczestników, żeby podczas tworzenia obrazów zachowali absolutną ciszę.

Obraz czynności wykonywanych o określonej godzinie (czas trwania ok. 15–45 min.)

Ćwiczenie zachęcające do refleksji na temat codziennego życia u osób uczestniczących. Etap 1: Dżoker prosi uczestników, aby przechadzali się po pomieszczeniu. Po chwili wywołuje godzinę, nazwę święta lub ważną datę (piątek, godz. 7 rano; Sylwester; dzień podpisania porozumień pokojowych). Etap 2: Dżoker wypowiada słowo „obraz”, a aktorzy przybierają pozycje, naśladując czynności, które zwykle wykonują w danym czasie. Gdy uczestnicy znieruchomią, dżoker prosi ich, żeby zadali sobie pytanie, czy są zadowoleni z tego, co robią w tym czasie i czy woleliby robić coś innego. Dżoker może też zaproponować uczestnikom, aby, nie zmieniając własnych obrazów, przyjrzeni się obrazom innych osób. Etap 3: Gdy dżoker powie: „Akcja!”, aktorzy ożywiają swoje obrazy, wykonując ruchy, wydając dźwięki i wypowiadając słowa właściwe dla wywołanej pory dnia. Etap 4: Ćwiczenie kończy się refleksją na temat rozkładu dnia poszczególnych osób i tego, co chciałyby one w swoim życiu zmienić.

Forum „zbyt późno” (czas trwania ok. 30–60 min.)

Ćwiczenie będące doskonałym wprowadzeniem do teatru forum. Trzy osoby siedzą na krzesłach za stołami, czwarta odgrywa rolę głównego bohatera spektaklu/sceny teatru forum, reszta jest publicznością. Główny bohater/-ka musi pilnie rozwiązać (nieokreślony konkretnie) problem, z użyciem lub bez użycia słów. Podchodzi kolejno do trzech siedzących osób i usiłuje je przekonać, żeby mu / jej pomogły. Niestety wszystkie trzy odmawiają i protagonista/-ka ponosi porażkę. Spektakl się kończy. Następnie prowadzący warsztaty (dżoker) pyta widzów, co bohater/-ka mógł/-a zrobić inaczej, żeby uzyskać to, co chciał/-a, i zaprasza różnych widzów, aby wypróbowali swoje pomysły, wcielając się w rolę głównej postaci. Po każdej interwencji dżoker omawia za i przeciw każdego pomysłu.

Literatura i linki

Metoda teatru uciśnionych i inne interaktywne metody teatralne zyskują uznanie i popularność na wszystkich kontynentach, stąd też powstało wiele materiałów na ich temat: książek, materiałów audio-wizualnych i zasobów internetowych. Sam Augusto Boal napisał szereg fundamentalnych książek, stanowiących lekturę obowiązkową dla wszystkich dżokerów i przyszłych dżokerów, pragnących pogłębić swoją wiedzę. Ważne teksty na temat teorii i praktyki teatru uciśnionych opublikowało

również wielu innych praktyków. Lista zamieszczona w bibliografii zawiera tylko pozycje w języku angielskim, niemieckim i polskim, ale książki Boala dostępne są również w językach francuskim, hiszpańskim, portugalskim i wielu innych.

Uwaga: Choć wszyscy zainteresowani tą metodą pracy powinni czytać teksty i oglądać filmy o teatrze uciśnionych, należy również podkreślić potrzebę regularnego szkolenia i, jeśli to możliwe, mentorowania w zakresie poszczególnych technik. Warsztaty odbywają się regularnie na wszystkich kontynentach.

Projekt teatralny „Moment mal, bitte!” („Chwileczkę!”)

Na obrzeżach myślenia, czyli lekkie przesunięcie rzeczywistości

 Urszula Grzela

Jestem aktorką. Od wypadku samochodowego poruszam się na wózku inwalidzkim.

Od wielu lat mieszkam w Niemczech, w Bawarii. Początkowo nie znałam języka.

W tej sytuacji schody, na przykład, jawiły się niczym niebosiężna góra, bariera nie do przekroczenia. Konieczność proszenia przechodniów o pomoc, jak i niezbędny przy tym instruktaż i koordynacja współdziałania kilku osób, musiały obywać się bez słów. Jedyną formą porozumiewania się pozostawały spojrzenia, dotknięcia, gesty. Akcji zazwyczaj towarzyszyła niepewność. Pomagał mi oddech. W rezultacie, to ekstremalne doświadczenie okazało się możliwością spotkania Innego, wielką życiową przygodą pozawerbalnej komunikacji. W nowym dla mnie wymiarze rzeczywistości.

W tym kontekście zrodziła się idea stworzenia teatralnej społeczności, której współdziałanie opierałoby się na wzajemnym szacunku, a wspólnym językiem byłby bezpośredni kontakt. Uważność. Zabawa w „lepszy świat”. Za tą koncepcją kryło się – i wciąż kryje - pragnienie, aby taka teatralna społeczność stała się modelem funkcjonowania całego społeczeństwa. Najlepszą formą działań teatralnych do realizacji tego celu okazał się performance. Ta dziedzina sztuki umożliwia bowiem poruszanie się poza tradycyjnym obszarem teatru, pozwalając jednocześnie korzystać z jego materii.

Projekt teatralny „Moment mal, bitte!” stworzyły - i nadal tworzą - trzy grupy ludzi: mieszkańcy domu dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w Zamku Malseneck w miejscowości Kraiburg am Inn, osoby z chorobą psychiczną odwiedzające centrum dzienne w Waldkraiburgu, jak również aktorzy i muzycy profesjonalni, pedagodzy oraz inne osoby zafascynowane ideą przyjaznego społeczeństwa.


Na początku spotykałam się z wybranymi grupami oddzielnie, chcąc rozpoznać ich specyfikę i możliwości porozumienia się. Mieszkańcy domu dla osób z niepełnosprawnością intelektualną ołsnili mnie swoim spowolnionym sposobem bycia. Niektórzy nie mówili wcale, inni porozumiewali się dialektem. Zachwyliła mnie ich bezpośredniość i niezliczone pytania w nie do końca zrozumiałej mi mowie. Najchętniej siedzieli. Ich ociężałość zmusiła mnie do myślenia o lekkości. Byli niezwykle życzliwi w nieustannej próbie nawiązywania kontaktu. Nic nie wskazywało na jakiegokolwiek udawanie. Ja mogłam być jedynie obecna. Natomiast osoby z chorobą psychiczną, odwiedzające centrum dzienne, wykazywały się szybkością w działaniu, błyskotliwością i przenikliwą inteligencją. Niepokojąca była ich nieobliczalność pomysłów, a jednocześnie ich zwyczajność. Z kolei osoby z zewnątrz, ze świata „normalności”, przejawiały tendencje do kamuflażu, ale wniosły ze sobą zaciekawienie, które okazało się istotnym impulsem do wspólnego działania. Zaistniało swoiste laboratorium komunikacji. Wszyscy byliśmy ciekawi siebie wzajem. Niepewność zwielokrotniona.

Szczegółowość naszej wspólnoty teatralnej polega na jej różnorodności. W trakcie wspólnego działania znika podział na zdrowych, chorych, niepełnosprawnych, upośledzonych. Wszyscy stajemy się performerami i towarzyszymy jeden drugiemu tak, aby nie było widoczne, kto, kogo w danym momencie wspiera. Czasem wystarczy lekkie dotknięcie dłoni, by przypomnieć partnerowi o obecności. Albo szept wkomponowany w działanie. Tworzymy pary, by się wzajemnie nie pogubić. Zwyczaj-

ność współistnienia. Kontynuacja pracy przez lata stworzyła świadomy, jednorodny zespół teatralny.

W dniu naszego pierwszego publicznego wystąpienia zdarzyło się, iż jeden z performerów, opanowany nagłym lękiem, nie mógł wziąć udziału w akcji przygotowywanej od miesięcy. Ta nieprzewidziana sytuacja uświadomiła mi konieczność elastyczności w tworzeniu wariantów i kolaży działań – nieprzyzwyczajania się do obranych struktur teatralnych. A zamiast tego, otwarcie się na chwilę obecną. Zainicjowałam system pracy zmierzający do zdobycia umiejętności swobodnego i autentycznego wchodzenia w relacje z partnerem i otoczeniem. Z pełną ufnością. Cicho. Praktykujemy



 Nadine Loës

spotkania w przestrzeni otwartej, w parkach, na placach, ulicach miast i miasteczek. Stwarzamy sytuacje przestrzenne poprzez ciągłość działań ulotnych, bez słów.

Nieustanne przychodzenie i odchodzenie. Pojawienie się. Zatrzymanie. Patrzenie. Słuchanie. Oczekiwanie. Trwanie. Dostrzeżenie. Znikanie. Te działania, to kody naszego języka. Zjawiamy się niepostrzeżenie, by w oka mgnieniu zaistnieć i zniknąć. Cień na ścianie budynku. Uśmiech.

To, co w nas teatralne, to kostiumy. One czynią nas pięknymi i widzianymi. Obraz. Na ulicy miasta pojawiają się elegancko ubrane postacie, niczym podróżni z pierwszą ciekawością przyglądający się otoczeniu. Witając się, uchylają kapelusza lub pochylają uprzejmie głowy, uśmiechając się przy tym łagodnie. Panowie mają parasole. Panie trzymają torebki. Rozglądają się wokół siebie. Pojawia się ledwo zauważalny biały jeleń. Sen na jawie. Scenariusz ten rozwija się nieustannie od początku wspólnych działań teatralnych. Tu, w mieście, które powstało po ostatniej wojnie w lesie, na gruzach fabryki amunicji.

Już pierwsza nasza obecność w tym dziwnym mieście, ukazała nam możliwość działania na obrzeżach myślenia. W programie Dni Kultury Miasta chciano umieścić nasz teatr w kontekście niepełnosprawności. My jednakże pojawiliśmy się na uroczystości otwarcia, uniemożliwiając zaszufłakowanie naszego teatru w kategoriach przyjętych konwencji.

Zaproszona publiczność, równie elegancko ubrana jak my, niejako „natknęła się” na nas i zaciekawiona przystanęła. Część oficjalna przesunęła się w czasie. Na uroczystość zamknięcia festiwalu zostaliśmy zaproszeni już jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa.

„Moment mał, bitte!” znaczy: „Chwileczkę!”, co rozumiemy jako: „Tylko chwilę tu jestem”.

Tu powinien pojawić się uśmiech, ten, który pozostaje w pamięci, gdy znikamy w zaułkach...

Okrzyk radości

 *Diego Pileggi – Fundacja Jubilo*¹

Jubilo to międzynarodowa grupa teatralna, której rdzeń stanowi zespół aktorów i muzyków z Włoch i Polski, działająca od 2011 roku we Wrocławiu. Punktem wyjścia pracy grupy jest interwencja artystyczna na rzecz przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu. We wszystkich społecznościach i społeczeństwach istnieją osoby marginalizowane, których status graniczny, niekiedy wręcz „nie-widoczność”, wynika z ich socjoekonomicznego wykluczenia, przynależności do innej kultury, rasy, narodowości czy też niepełnosprawności. Ich marginalizacja prowadzi do rozpadu więzi międzyludzkich, konfliktów, wreszcie do powstawania murów między różnymi środowiskami. Jubilo pragnie rozbić te bariery, kreując spotkania artystyczne, w których platformą wymiany jest teatralny język ciała, głosu i muzyki.

Od początku Jubilo opiera swoją pracę na bezpośredniej i intuicyjnej komunikacji, której punktem wyjścia jest praca z ciałem i relacje z drugą osobą. Te podstawowe założenia, obecne we wszystkich naszych propozycjach pedagogicznych, są następnie dostosowywane do konkretnych grup i kontekstów.

Metodologia/Zespół

Praca Jubilo jest głęboko zakorzeniona w nurcie tak zwanego teatru poszukiwań (*research theatre*). Istotnymi narzędziami, za pomocą których artyści tworzą ramę pracy dla danej grupy czy kontekstu, są ruch, muzyka i pieśń. Zwykle, choć nie zawsze, muzyczny aspekt pracy wiąże się z muzyką tradycyjną/pieśniami tradycyjnymi, zebranymi przez samych artystów podczas spotkań z różnymi ludźmi i kulturami, przede wszystkim w Europie.

Co istotne, praca Jubilo jest zarazem horyzontalna, jak i uniwersalna. Ta cecha wywiera silny wpływ na język i procesy komunikacji, które otwierają się podczas pracy z poszczególnymi grupami. Jubilo, zachęcając do fizycznego i wokalnego dialogu w obrębie grupy, inicjuje efektywną intuicyjną komunikację zewnętrzną, zachęcając uczestników do pokonywania swoich lęków i problemów związanych z autoekspresją.

Praca teatralna Jubilo jest niezależna od czynników społecznych – jej zasady są niezmiennie i można je zastosować do dowolnej grupy (osób niepełnosprawnych, uchodźców, aktorów, więźniów itp.). Głównym celem pracy jest odrzucenie ról, które narzuca nam społeczeństwo oraz zainicjowanie sytuacji, w której uczestnicy wejdą ze sobą w kontakt w przestrzeni teatralnej jako zwykli ludzie, z których każdy ma swoje atuty i słabe strony.

Tożsamość i praca Jubilo bazują na koncepcji zespołu (*ensemble*). Działamy nie tylko jako grupa, ale również jako skoordynowany zespół, w którym każdy aktywnie wspiera innych i wszyscy mają ten sam zakres obowiązków. Jedno z głównych pytań, na które próbujemy odpowiedzieć, brzmi: jak zapoczątkować indywidualny proces u każdego uczestnika, inicjując zarazem relacje wewnątrz grupy. Kluczowe znaczenie ma to, by każda propozycja prowadzącego dotyczyła zarówno zespołu, jak i poszczególnych osób. W ten sposób możliwe jest zapoczątkowanie osobistych poszukiwań, jak i procesu uczenia się, które rozwijają i pogłębiają długofalowy potencjał każdego członka grupy i jego poczucie, że dokonuje osobistych odkryć. By w pełni omówić ten etap, który wiąże się bezpośrednio z tematem komunikacji, opiszę moment, w którym prowadzący musi zakomunikować uczestnikom stojące przed nimi zadanie.

¹ www.jubiloproject.com



 Stiftung Jubilo

Prowadzący rozpoczyna pracę od podstawowej wersji ćwiczenia. Następnie, krok po kroku, zależnie od potrzeb, dostosowuje je do możliwości poszczególnych uczestników. W ten sposób zainicjowany dialog bazuje na konkretnych interakcjach (słuchanie i rozumienie), dzięki którym możliwe jest prowadzenie każdej osoby w kierunku jej indywidualnych granic. Po dotarciu do takiej granicy, prowadzący – pozostając w bliskiej relacji z uczestnikiem – może zacząć ją przesuwając, kierując uczestnika w stronę otwartej, nieznannej przestrzeni, w której ciało odkrywa nowe doznania i możliwości. Kluczowym elementem tego procesu jest komunikacja. Rozwój uczestnika zależy od zdolności i możliwości budowania, wraz z prowadzącym, żywego, otwartego dialogu opartego na wzajemnym zaufaniu.

Powyższa zasada otwartego dialogu, stanowiąca fundament pracy Jubilo, stosowana jest do wszystkich rodzajów ćwiczeń – od miękkiej akrobatyki po pracę z głosem, podczas pracy w parach/grupach, a także w ramach procesu twórczego.

Ważny element pracy Jubilo stanowią ćwiczenia zaprojektowane z myślą o poszerzaniu możliwości uczestników i wspomaganie ich rozwoju, zwłaszcza w przypadku projektów angażujących osoby z niepełnosprawnością fizyczną lub intelektualną. W tego rodzaju projektach opisane powyżej zasady są rozwijane i wcielane na wiele różnych sposobów. Jednym z przykładów naszych licznych działań w tym obszarze jest współpraca z Dolnośląskim Stowarzyszeniem Pomocy Dzieciom i Młodzieży z MPDz „Ostoja”.

Stowarzyszenie Ostoja – dialog

Od 2015 roku Jubilo współpracuje z wrocławskim Stowarzyszeniem Ostoja nad projektem, którego ideą było stworzenie grupy teatralnej złożonej z ludzi z różnymi niepełnosprawnościami fizycznymi i intelektualnymi. Po kilku miesiącach regularnych zajęć warsztatowych powstała stabilna grupa robocza. Na początku pracy artyści Jubilo wprowadzili elementy partnerstwa i ćwiczenia fizyczne, stopniowo sondując potencjał fizyczny i możliwości grupy. Równocześnie grupa pracowała nad językiem działań fizycznych, który następnie służył jako punkt odniesienia dla uczestników, szczególnie

podczas montażu spektaklu i improwizacji. Ponieważ możliwości fizyczne i intelektualne uczestników były zróżnicowane, prowadzący musieli się w dużej mierze skupić na indywidualnej pracy z poszczególnymi osobami, nie zaniedbując przy tym dynamiki grupy. Podczas sesji wyjaśnienia słowne nigdy nie poprzedzały ćwiczeń i propozycji fizycznych. Wprowadzano je dopiero wówczas, gdy była taka konieczność.

Podczas pracy uświadomiliśmy sobie jak ważne jest wypracowanie spersonalizowanego dialogu z uczestnikami. Dialog ten, składający się z żartów, minigier i elementów osobistych, stał się platformą, która pomogła wzbogacić propozycję prowadzących, a równocześnie pozwoliła uczestnikom poczuć się swobodnie. Umożliwiło to stworzenie atmosfery osobistego zaufania i wolności, kreując przestrzeń, w której uczestnicy mogą wychodzić z dowolnymi propozycjami, podejmować decyzje bez obawy, że zostaną poddani ocenie, oraz wyrażać siebie w sposób otwarty i spontaniczny.

Wnioski

Współpraca ze Stowarzyszeniem Ostoja to tylko jeden z licznych przykładów działań Jubilo, które prowadzimy w wielu kontekstach i środowiskach. Nasze podejście jest zawsze dopasowywane do warunków i celów konkretnej grupy tak, by zapewnić pełne wsparcie procesów zarówno poszczególnych osób, jak i całej grupy. W zakreślonych powyżej ramach komunikacja stanowi ukryte narzędzie, które pozwala nam stworzyć grupową/indywidualną dynamikę i zainicjować pracę na głębszym poziomie.

Od lat rozwijamy naszą metodologię tak, aby umożliwiała spełnianie nadrzędnego dla nas celu, jakim jest budowanie konstruktywnego dialogu i tworzenie więzi w miejscach i z ludźmi, którzy, z różnych powodów, są izolowani, zapomniani, odrzuceni przez społeczeństwo. Mamy nadzieję, że każdy z naszych projektów pomaga nam budować horyzontalną platformę ekspresji, na której wszyscy, niezależnie od warunków, mają prawo, możliwość i siłę powiedzieć: „Oto jestem! To właśnie ja!”. Naszym celem jest stworzenie miejsca, w którym nikt nikogo nie ocenia, w którym możemy podzielić się z innymi własnymi historiami i światami. Przestrzeni, która jest jednocześnie wyobrażona i konkretna, która przekracza granice i przewyżcza różnice. Tak jak potrafi to robić tylko teatr.

Teatr obrazów i obiektów

Wsparcie komunikacji w spotkaniach inkluzyjnych dzięki metodom z zakresu pedagogiki teatru

 Meike Kluge

Mowa i komunikacja

Umiejętność mówienia i komunikowania się z innymi ma dla ludzi fundamentalne znaczenie. To pierwotna potrzeba człowieka powoduje, że dąży on do przekazywania wiadomości, wymiany informacji na temat podejmowanych działań, uczuć i myśli. Zdolność do posługiwania się mową oraz zdolność do komunikacji umożliwia wyrażanie własnej osobowości, życie i funkcjonowanie w grupie społecznej oraz wywieranie wpływu na jednostkowe i społeczne procesy rozwojowe. Komunikacja odbywa się jednak nie tylko na płaszczyźnie języka mówionego, lecz także poprzez inne formy wypowiedzi: mowę ciała, emocje, oddech i głos, spojrzenie i ruch oczu.



„Nie można się nie komunikować” (P. Watzlawick¹)

W zależności od stopnia niepełnosprawności i zaburzenia mowy można więc posługiwać się różnymi formatami: „komunikacją bazalną”², „komunikacją wspomagającą” bądź „metodą ułatwionej komunikacji” i/lub „przekazem łatwym do czytania i zrozumienia”.

Ponieważ pedagogika teatru jest dziedziną na wskroś przenikniętą komunikacją, w której kryje się wielka różnorodność form wyrazu, to natychmiast nasuwa się myśl, by wykorzystać ją we wszystkich obszarach inkluzji. Moje zainteresowania badawcze dotyczą w tym przypadku zabaw z wykorzystaniem przedmiotów, pełniących rolę pośrednika między światem wewnętrznym i zewnętrznym. Już przy początkowych zaburzeniach myślenia pojęciowego można, np. dzięki zabawie pacynkami, zwiększyć intensywność percepcji i stymulować interakcje. Jedna z moich koleżanek opowiadała o autystycznym chłopcu w wieku przedszkolnym, który nie potrafił nawiązać interaktywnego, bezpośredniego kontaktu z innymi ludźmi, a nawet rzeczami. Po dziewięciu miesiącach zrytualizowanej, regularnie odbywającej się zabawy pacynkami nagle nawiązał relację z lalkami i sam zaczął nimi poruszać. Na skutek naśladownictwa / mimesis otworzyła się przed nim nowa przestrzeń komunikacji. Zaakceptował lalki jako partnerów w zabawie i dzięki temu zrobił wielki postęp w rozumieniu świata.

Zasadą, na której opiera się pedagogika teatru, jest gra polegająca na poszukiwaniu. Stanowi ona także podstawę każdego rozwoju. Trzeba bowiem czasu i przestrzeni, by spokojnie budować zaufanie i wzajemne relacje.

Przedmioty można wykorzystywać w taki sposób, by zabawa z nimi nie była zbyt wymagająca i przez to, by zapewniały one przejściowe oparcie. Dla mnie jako pedagożki teatru celem jest rozpoznanie granic właściwych każdej jednostce i wsparcie jej przez takie wykorzystanie przedmiotów, które umożliwi komunikację i kreatywną grę.

Odpowiednikiem „komunikacji bazalnej” w pedagogice teatru jest praca z ciałem, którą można uzupełnić o uproszczone ćwiczenia z zakresu pedagogiki tańca i pantomimy. W komunikacji wspomagającej sięgam po obrazy, figury i obiekty, które mówią swoim własnym językiem. Wprowadzając do

1 Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication*, New York 1967, str. 51.

2 Komunikacja bazalna to koncepcja Winfrieda Malla, stanowiąca rozwinięcie koncepcji stymulacji bazalnej, opracowanej przez prof. Andreasa D. Fröhlicha (przyp. tłum.).

tęgo rodzaju pracy zawsze zastanawiam się, jak przekazać informacje w sposób łatwy do zrozumienia, a poprzez klarowność, jasność i prostotę wypowiedzi oraz jej powtórzenia zapewnić wsparcie dla kreatywnego procesu komunikacji.

Język teatru

Jako, że teatr „żyje” dzięki estetycznym formom wyrazu i ich percepcji, a będąc grą, wykorzystuje ciało, przestrzeń, głos-dźwięk, czas-rytm, emocje, znaczenia i wszystkie zmysły – jest jednocześnie również językiem! Komunikacją budowaną za pomocą kolorów, form, ciał, przedmiotów, ruchu i słów. Dzięki takiej różnorodnej stymulacji zmysłów i tworzeniu powiązań teatr jest sztuką komunikacji z samym sobą, z występującym zespołem i publicznością. Aktorzy, wykorzystując instrument /ciało, poprzez ruch, głos i język, a także przy pomocy obiektów, opowiadają widzowi o zdarzeniach, człowieku, o własnych i obcych światach. Człowiek jest dla teatru centralnym punktem odniesienia. Teatr natomiast otwiera przed nim i przed publicznością przestrzeń dialogu wykraczającego poza zwykłą codzienność, w której to człowiek może dokonać refleksji nad sobą samym i nad własnym oraz obcym światem. W teatrze ma miejsce komunikacja w szerokim znaczeniu tego słowa, może on bowiem prezentować najbardziej różnorodne formy podejścia do świata, zapewniając ich przystępność, naświetlić z różnych perspektyw i jednocześnie poddać refleksji. Prezentowane treści, dyskurs ze światem i proces twórczy prowadzą do powstania zmodyfikowanej i zindywidualizowanej wypowiedzi, którą z kolei widz przyswaja i ponownie indywidualizuje.³

Chóralny teatr ruchu z wykorzystaniem materiałów

Ekspresja poprzez ciało jest ogromną potrzebą wielu ludzi, zarówno tych, którzy mówią, jak i tych, którzy nie mówią i potrzebują szczególnych form wsparcia. Można wówczas – na przykład przy pomocy muzyki – poruszać się i bardziej swobodnie wyrażać samych siebie. Chóralny teatr ruchu daje możliwość nawiązania głębokiego kontaktu i spotkania w grupie. Podstawy zróżnicowanej gry teatralnej można rozwijać poprzez wywodzące się z pedagogiki tańca i pantomimy ćwiczenia w zakresie umiejętności rytmicznych i geometrycznych. Przy pomocy odpowiednich materiałów, takich jak chusty, kije albo papier możliwe jest przedstawienie stanów emocjonalnych, zjawisk przyrodniczych (taniec z chustami), bitwy (walka na kije) lub tworzenie ruchomych form architektonicznych (papier), których zadaniem jest kreowanie odpowiedniej atmosfery. Metodyka ta umożliwia wszystkim uczestnikom partycypację w procesach zachodzących w grupie i wzrost poczucia własnej wartości dzięki przynależności do grupy. Zastosowanie różnorodnych materiałów wyraźnie zmniejsza zahamowania – na przykład chusta pozwala zmienić ociążałość w lekkość, kij daje wrażenie oparcia osobie, która nie czuje się pewnie we własnym ciele, a papier oferuje znakomitą zasłonę osobom nieśmiałym i lęklwym. Wpływ czynników hamujących komunikację, takich, jak izolacja, bezruch i ociążałość jest w ten sposób ograniczany. W grupie łatwiej przezwyciężyć strach przed nieznanym. Dodatkowo wykorzystanie głosu i dźwięku, niezależnie od teatru mówionego/teatru słowa, przyczynia się do wykreowania odpowiedniej atmosfery. Poprzez akcenty dynamiczne, obejmujące mocniejsze ruchy i momenty zatrzymania, można włączyć do spektaklu elementy uspokojenia, milczenia i dźwięku, potęgując w ten sposób jego dramaturgię. Improwizacje ograniczone ramami wyznaczonego zadania stymulują zbiorową kreatywność i umożliwiają powstanie ekspresywnych scen grupowych. Takie powiązane tematycznie, wspólnie opracowane sceny stają się potem częścią przedstawienia. Bogactwo doświadczeń estetycznych, które można przekazać poprzez tak bezpośredni środek wyrazu, ma ogromną wartość dla wszystkich aspektów rozwoju tożsamości.

³ Taube G., *Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen*, [w:] Droste dan G. (wyd.), *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*, Bielefeld 2009, str. 39.

Teatr cieni z udziałem ludzi

Ta forma pracy jest sprawdzoną metodą pedagogiki teatru wykorzystywaną w pedagogice specjalnej [niem. Heilpädagogik – przyp. tłum.] i inkluzji.⁴

Teatr obrazkowy i teatr ruchu, podobnie jak teatr maski (patrz niżej), właśnie w pracy inkluzyjnej z osobami mówiącymi i nie mówiącymi pozwala na osiągnięcie dużego poziomu ekspresji. Widz ma przed sobą medium, poprzez które na równych zasadach mogą przemówić indywidualności. Dzięki nie wymagającej dużego wysiłku gestykulacji albo poruszaniu stojącą postacią powstaje wypowiedź o dużej sile wyrazu. Projekt w takiej formie, w zależności od tematu i wybranego gatunku (bajka, musical itd.) można w krótkim czasie przygotować i przedstawić, bazując przy tym na fragmentach gotowych tekstów (sztuk teatralnych) bądź własnym opracowaniu. W pracy pedagogicznej warto jednak przeznaczyć na to więcej czasu, aby poprzez wielokrotne powtórzenia, i wytworzenie nowych nawyków, umożliwić kreatywne zanurzenie się w procesie teatralnym.

Stawianie takich pytań jak: Kim jestem w mojej postaci? Gdzie się akurat znajduję, w której jestem scenie? W którym momencie trzymam coś w ręku, po co? Skąd przychodzę? Dokąd chcę dojść? Z kim gram teraz i w jaki sposób? wymaga konkretnych umiejętności poznawczych, których rozwinięcie jest trudne u osób wymagających szczególnego wsparcia. Należy też pamiętać o tym, by możliwie jak najwcześniej rozpocząć ćwiczenia na scenie z elementami, do których osoby takie były dotychczas nie przyzwyczajone, np. z nakryciami głowy, rekwizytami i innymi przedmiotami. Należy też pamiętać o tym, by możliwie jak najwcześniej rozpocząć ćwiczenia na scenie z elementami, do których osoby takie były dotychczas nie przyzwyczajone, np. z nakryciami głowy, rekwizytami i innymi przedmiotami.

Teatr maski

Teatr maski może posługiwać się bardzo różnymi formami masek (np. maskami na połowę lub całą twarz, maskami o dużych rozmiarach i zakrywającymi całą głowę). Ważne, by każda z grających osób sama wykonała swoją maskę.⁵ Przejście od pracy nad dziełem plastycznym do kreacji aktorskiej przy realizacji projektu inkluzyjnego w znacznym stopniu wspomaga komunikację. Nad materiałem plastycznym można na przykład pracować w „inkluzyjnym duecie”, co otwiera możliwości bezpośredniej interakcji. W grze aktorskiej chodzi natomiast o pracę ciałem, radość z ruchu, wytworzenie poczucia wspólnoty i eksperyment, a także o opowiadanie historii. Taka praca może zaspokoić „elementarną potrzebę własnej, samodzielnie wykreowanej wypowiedzi i potrzebę komunikacji w heterogenicznej grupie oraz zapewnić różnorodność bardzo osobistych przeżyć artystycznych”.⁶

Maska tworzy przestrzeń ochronną umożliwiającą otwarte wyjście na zewnątrz z nową tożsamością, a jednocześnie pozwala zniwelować różnicę pomiędzy uczniami szkoły powszechnej i szkoły specjalnej. W pracy tej podkreśla się równowagę indywidualności osiąganą dzięki masce, która poprzez swoją oryginalność niejako mówi własnym językiem. Przy tworzeniu maski nie można nic zepsuć, ponieważ nie ma potrzeby, by dokładnie odwzorowywała ona rzeczywistość. Jej przygotowanie to sztuka niedoskonałości. Można też wykorzystać przypadkowo powstałe niewerbalne scenki aktorskie czy przypadkowe spotkania i zestawić je w kolaż.

Teatr obiektów

W teatrze obiektów na pierwszym planie znajduje się zmysłowość i cielesność umożliwiająca bezpośrednio, a nie pojęciowe/intelektualne rozumienie i tworzenie. Tu po prostu podejmuje się kreatyw-

4 Kluge M., Anatevka. *Theaterpädagogischer Projektbericht*, Heidelberg 2011.

5 Hüttenhofer K., Schlünzen W., *Masken-Schatten-Projektionen*, Hamburg 2009, str. 40.

6 Braun E., [w:] *Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderung*, BuT Reader 26. Bundestagung Theaterpädagogik, Hamburg, str. 103.

ne działania, sięga po konkretne elementy i powtarza je. Na przykład trójkąt może być namalowany, zatańczony, wydarty lub złożony z papieru, a następnie wykorzystany jako kapelusz. Z tego zaś powstają kolejne sytuacje, które – poprzez proces skojarzeń – mogą się układać w kompozycje obrazów.

Praktycznym pomysłem jest pozwolenie, aby scenografia powstała jako opowieść rozdająca się w trakcie zabawy tańcem i kredkami.



 Meike Kluge

„Widz jest w ten sposób zapraszany do przyjęcia aktywnej roli poszukiwania powiązań znaczeniowych poza obszarem językowym. Dzięki jego wyobraźni, nawet z abstrakcyjnych form wyrazu powstają nowe znaczenia, a czasem także historie“.⁷ Poruszamy się tutaj w obszarze kolaży utworzonych poprzez skojarzenia pojedynczych fragmentów i ich nową kontekstualizację. Mogą więc powstać ruchome obrazy, instalacje albo artystyczne figury. Pedagogika teatralna szczerze korzysta tu z takich środków jak improwizacja i choreografia.

Obiekty poprzez swoją konkretną, dającą się uchwycić obecność są dla ludzi niepełnosprawnych wsparciem w komunikacji i bardziej swobodnym wyrażaniu siebie. Pomagają im w pokonywaniu własnych ograniczających schematów ruchowych i nawyków, a dzięki praktycznemu odniesieniu do obiektu skierować uwagę na obszary dotąd nieznanne. W ten sposób zabawa umożliwia rozwój ukierunkowany na aktywne działanie i naukę. Obiekty można wymyślać i samodzielnie wytwarzać z różnych materiałów. W trakcie ostatniego projektu odkryliśmy plastyczność folii aluminiowej, z której następnie powstały ptaki, księżycy i przedmioty użytkowe do teatru cieni. Z chusteczek higienicznych, tkanin i papieru pakowego można uformować różnorodne kształty. Niewerbalność przedmiotów w teatrze obiektów jest zawsze postrzegana jako impuls do nawiązania komunikacji.

Podsumowanie

Funkcja pośrednika jaką pełnić mogą obiekty w metodach pedagogiki teatralnej niesie ze sobą w kontekście inkluzji wiele korzyści. W przeciwieństwie do teatru opierającego się przede wszystkim na słowie mówionym, powstaje wówczas odmienna, oryginalna forma komunikacji i wyrażania siebie, wpływająca na otoczenie poprzez zwiększenie jego akceptacji. Taka forma sztuki stwarza możliwość przesunięcia na dalszy plan zdominowanego przez pojęciowość języka naszego społeczeństwa i tym samym otwiera przestrzeń na szacunek dla zupełnie innych zdolności osób niepełnosprawnych. Przedmioty i ludzie mogą wyrażać się swoim różnorodnym niewerbalnym językiem otwierając własne przestrzenie komunikacji.

Pomysł ćwiczenia na spotkanie inkluzyjne

Ponieważ obiekty można postrzegać przy pomocy różnych zmysłów, to zbliżenie do nich może być pierwszym elementem ćwiczenia w pedagogice teatru. Porozumienie następuje w takim przypadku w miarę możliwości poprzez sam obiekt.

⁷ Lengers B., *Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute*, [w:] Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V (wyd.), *Theaterpädagogik zwischen den Künsten*, Zeitschrift für Theaterpädagogik Korrespondenz, zeszyt 54, 25. rocznik, Uckerland 2009, str. 5.

Pierwszy krok – „**znajdowanie obiektów**” – można zrealizować wspólnie w bardzo różnych miejscach – na łonie natury, na złomowisku czy targu staroci, przedmioty można też po prostu przynieść z domu. W ten sposób uczestnicy po raz pierwszy nawiązują relację z obiektami, a dzięki różnorodności obiektów i radości z ich odkrywania mogą zyskać motywację do dalszej aktywności.

Drugi krok – „**wybór obiektów do przedstawienia**” można przeprowadzić przy pomocy opisanej w tym tekście „Loterii”. Zaczepnęłam ideę tego ćwiczenia od G. Molnara⁸ i połączyłam z innymi elementami. Ćwiczenie to prowadzi do trzeciego kroku – „**nawiązania relacji z naszymi obiektami i improwizacji**”.

„Loteria”

Jako miejsce ekspozycji zgromadzonych obiektów wyznacza się na podłodze kwadrat o rozmiarach ok. 3x3 metry – można go namalować lub wytyczyć przy pomocy linki. Układa się w nim obiekty bez zachowania szczególnego porządku. Ich liczba powinna być równa dwukrotnej liczbie uczestników plus jeden.

Wszyscy przyglądają się kwadratowi z obiektami. Uczestnicy wyszukują sobie obiekt i kolor, ale nie zdradzają swojej decyzji innym. Po kolei każdemu z nich zadaje się pytanie, czy widzi jakiś obiekt, wie jaki ma on kolor i może to zapamiętać. W razie potrzeby prowadzący mogą pomagać uczestnikom.

Następnie rzucamy piłkę do jednej z osób, a ta podejmuje grę z grupą, mówiąc: „Widzę coś, czego ty nie widzisz. Ten przedmiot jest ...” i w tym miejscu wymienia kolor wybranego obiektu. Pozostałe osoby muszą zgadywać, o który z obiektów może w tym przypadku chodzić. Po odgadnięciu obiekt zostaje wykluczony z gry. Jeżeli jeszcze inna osoba w grupie wybrała ten sam obiekt, to teraz musi zdecydować się na inny przedmiot. Zabawa trwa tak długo, aż w kwadracie będzie leżało tylko tyle obiektów, ilu jest graczy plus jeden. Będzie to znaczyło, że już wszyscy uczestnicy wzięli w niej udział.

Rozpoczyna się druga runda: wszyscy uczestnicy odwracają się i zamykają oczy. Prowadzący dają każdemu do ręki jeden z obiektów (bądź pozwalają wybrać go samodzielnie, jednak bez otwierania oczu) i proszą o zbadanie go dotykiem. Następnie umieszczają przedmiot z powrotem w kwadracie. Teraz uczestnicy – za pomocą gestów, ruchów lub dźwięków – opowiadają kolejno o obiekcie, którego dotykali. Pozostali zgadują, o który obiekt chodzi i znowu zidentyfikowane obiekty odpadają z gry. Przedmiot, który do końca pozostanie w kwadracie, wygrywa loterię i trafia na przygotowane wcześniej podium dla zwycięzców.

W kolejnym etapie wszystkie obiekty – poza tym umieszczonym na podium – wracają do kwadratu, a uczestnicy mogą znowu, wzrokiem, wyszukać sobie jeden z nich i narysować go na kartce papieru. Powinni to w miarę możliwości zrobić dyskretnie, tak, aby dopiero po stworzeniu wszystkich rysunków i wspólnej prezentacji, zebrani mogli odgadnąć, o jaki przedmiot chodzi. W efekcie, najczęściej wybierany obiekt trafia na podium jako drugi zwycięzca.

Teraz obydwie zwycięskie obiekty umieszcza się na środku. Uczestnik, który ma jakiś pomysł na interakcję pomiędzy nimi, może także wyjść na środek. Interakcją mogą być rozmowy prowadzone przez obiekty, np. przy pomocy dźwięków, wyimaginowanego języka lub zwyczajnych słów. Możliwy jest też wspólny taniec lub jakakolwiek inna forma wzajemnej relacji obiektów. Gracz stojący na środku prezentuje swój pomysł pozostałym. Kontynuacją gry może być wspólna zabawa dwóch uczestników.

⁸ Molnar G., *Objekttheater. Aufzeichnungen, Zitate, Übungen*, Berlin 2011, str. 36.

Na tym etapie zaczyna się już „kreatywny proces“, który opiera się na improwizacji, powtórzeniach, spowolnieniu czynności i zabawie polegającej na postrzeganiu rzeczywistości. Bieg myśli ulega spowolnieniu, a z obrazów może powstać scenariusz. Uczestnicy są proszeni o pójście własną drogą i pokazanie jej innym. W przypadku osób niepełnosprawnych istotnym czynnikiem w zdobywaniu i rozwijaniu języka własnej ekspresji jest czas. Potrzebny jest więc właśnie czas i „długi oddech“, by z cierpliwością uruchamiać procesy twórcze, a potem fachowo towarzyszyć ich rozwojowi⁹.

⁹ Pelen tekst (w jęz. niemieckim) pracy Meike Kluge, pt. „*Verzauberung-Entzauberung. Das Bilder- & Objekttheater. Ein kommunikationsunterstützender theaterpädagogischer Ansatz für die Inklusion von sprechenden & nicht sprechenden Menschen mit besonderem Förderbedarf!*?” jest dostępny na stronach internetowych *Theaterwerkstatt Heidelberg* pod adresem: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_BF10_1__Kluge-__M_Objekttheater.pdf (dostęp 16.02.2017).

Każde ciało ma głos

DanceAbility – sztuka bycia z innymi


 Anne Chérel, Maja Hehlen i Tonja Rausch

 „Kultury jako takie nie mogą ze sobą rozmawiać. Dlatego ludzie muszą się spotkać, aby rozpocząć rozmowę”. (Roman Herzog)

DanceAbility, stworzona w 1987 roku przez Alito Alessi Eugene z Oregonu w Stanach Zjednoczonych, jest metodyką badania ruchu i tańca skierowaną do wszystkich. Umożliwia osobom zebranych w dowolnej konfiguracji poznanie własnego języka ruchu i doświadczenie siebie nawzajem w relacji oraz względem grupy, niezależnie od uwarunkowań fizycznych czy kognitywnych, pochodzenia, wieku i płci. Tak powstaje taniec, w którym osoby o zróżnicowanym spektrum możliwości ruchowych odkrywają wspólną podstawę wyrazu artystycznego.

Ważnym aksjomatem teorii komunikacji Paula Watzlawicka, o którym większość z nas prawdopodobnie słyszała, jest twierdzenie, że „człowiek nie może się nie komunikować”. Do tego bezpośrednio nawiązuje metoda DanceAbility. Język i cielesność każdego tancerza stają się wartościami samymi w sobie, równymi i cennymi dla WSZYSTKICH, którzy spotykają się w takim kontekście. Bez oceniania tego, co słuszne, a co błędne, co dobre, a co złe.

Wizja DanceAbility polega na tym, aby poprzez taniec i ruch ludzie o zupełnie różnych uwarunkowaniach mogli doświadczyć poczucia wspólnoty. Być może doświadczeni tancerze spotkają się tutaj z osobami, które nie potrafią poruszać się samodzielnie, albo które pozornie nie posługują się żadnym językiem. Być może spotkają się tu ludzie, którzy z najróżniejszych powodów nie mogli dotąd komunikować się ze sobą. Może nie będą mówić tym samym językiem lub okaże się, że są niesłyszący; niektórzy w ogóle nie porozumiewają się werbalnie lub nawet nie rozumieją sygnałów niewerbalnych.

 „Jednym z praktycznych elementów spotkania z nową ideą jest pytanie o to, jaką perspektywę ona wnosi. Dla osób bez doświadczenia w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi, perspektywa DanceAbility jest radykalna. Skłania nas ona do „badania” ludzi niepełnosprawnych na nowo. To nie błahostka, gdyż bez doświadczenia jesteśmy jedynie masą uprzedzeń i ignorancji”. Steve Paxton, twórca tanecznej techniki „Improwizacja w kontaktakcie”¹

Powitanie. Pierwsza wymiana informacji. Bliskość. Czy wszyscy już są? Zgiełk i gwar w grupie formuje się ostatecznie w krąg, to jasny początek każdego kontekstu DanceAbility – na warsztatach, szkoleniu czy też w performansie. Pojawia się spokój, kluczowy moment ciszy, który pozwala odczytać otoczenie, złapać spojrzenia, uaktywnić percepcję i stworzyć przestrzeń do koncentracji. To pierwszy moment budowania poczucia wspólnoty i przekazywania treści. Każdy jest włączony, także ci, którzy nie potrafią porozumiewać się werbalnie lub preferują inny kontakt – np. korzystając z pomocy komunikacyjnych lub tłumaczenia. Ten moment ciszy może wynikać jedynie sam z siebie, nie da się go sztucznie wywołać. To symbolika, która jak wstęga przecina wszystkie warsztaty, szkolenia i performanse. Podstawą bycia razem jest akceptowanie w ten sam sposób każdej osoby taką, jaka jest.

W powitalnym kręgu każdy otrzymuje możliwość przedstawienia się i powiedzenia tego, co ważne, aby wspólny taniec był dla wszystkich przyjemny. Może tu chodzić o osobisty nastrój lub informacje techniczne związane ze sposobami poruszania się, pomocy czy komunikacji. Opisuje się salę, aby osoba niewidoma mogła się w niej odnaleźć. Na co należy zwrócić uwagę odnośnie mojego wózka inwalidzkiego? Czy można głaskać psa asystującego? Niesłysząca uczestniczka stale potrzebuje tłumacza w zasięgu wzroku, osoba na wózku inwalidzkim – asystenta w pobliżu, a zawodowy tancerz nie może obciążać prawego ramienia, dlatego nosi na nim bandaż...

Następuje rozgrzewka, kolejny ważny krok poprzedzony instrukcją. Umożliwia on wszystkim pobudzenie uwagi, uaktywnienie wzajemnej percepcji, powolne wejście w ruch w pozycji siedzącej lub leżącej. Najpierw dla siebie, potem stale w kontakcie z innymi, z bliska i daleka poprzez spojrzenie i uwagę. Zbadać przestrzeń, zaobserwować to, co ciekawe, wejść w relację ze sobą i z grupą. Wprowadzenie słowne, a następnie wsparcie muzyczne są w tym przypadku bardzo pomocne. Ważnym kluczem są obserwacja i autopercepcja. Pozwalają one na zebranie istotnych informacji, orientację na innych, inspirowanie się innymi, podążanie za własnymi potrzebami bez utraty uważności na grupę.



„(...) Taniec to dla mnie także komunikacja bez słów. Wchodzę z innymi w kontakt na płaszczyźnie, na której nie jestem defaworyzowana. Mogę moim wózkiem wykonywać ruchy, których osoba bez wózka nie wykona i vice versa. Nie ma miary, której muszę sprostać, gdyż każdy tańczy na swój osobisty sposób i nikt nie wykona tego lepiej niż on sam. Czasami odczuwam trochę dumy, że potrafię coś, co innym być może imponuje (...).” - Katharina J., performerka DanceAbility

Ćwiczenia improwizacyjne, które następują po rozgrzewce, przekazywane są każdemu z równą uwagą, a dla zwiększenia zrozumienia przez wszystkich – jasno demonstrowane. Na płaszczyźnie ruchu dotyczą one podstawowych tematów, takich jak akcja-reakcja, prowadzenie i podążanie, interpretacja ruchu, numerowanie podgrup, kontakt i oddawanie ciężaru. Przy tym nic nie jest narzucane; ruchy powstają z własnej potrzeby i decyzji. Cokolwiek nie znaczyłby ruch duży czy mały, okrągły czy kanciasty, zawsze jest on indywidualnym wyrazem możliwości jednostki, względny wobec tego, co każda osoba jest w stanie wykonać w swoim czasie. Poprzez różne ćwiczenia, poprzedzane odpowiednim wprowadzeniem, dochodzi do kontaktu i komunikacji we dwoje, w podgrupach, a następnie w całej grupie. Powstaje moment ruchu, w którym wszyscy uczestniczący – w duecie, trio, kwartecie – komunikują się na równi. Liczy się w tym każdy ruch, prowadzenie czy podążanie wzrokiem, głową czy lewą stopą, odpowiedź szpagatem na ruch. Centralną rolę odgrywa uwaga, percepcja i przyjemność z tańca. Niektóre osoby być może wtedy po raz pierwszy świadomie podejmują własną decyzję, działają autonomicznie, dotychczas bowiem, w zależności od kontekstu, to za nich podejmowano decyzje. Poprzez osobiste formy wyrazu testuje się granice w zabawie, bez presji i oceny. Wspólnie stworzony taniec daje poczucie przynależności wszystkim uczestniczącym w nim osobom.



„Tańczyć to dobrze bawić się wraz z innymi, ale dla mnie to także wyzwanie przekraczania własnych granic”. - Katharina J.

W myśl komunikacji symetrycznej, w pracy z DanceAbility używa się dostępnych zasobów, wykorzystując największy wspólny mianownik danej grupy. DanceAbility nie jest metodą pracy terapeutycznej. Stanowi natomiast dobrze ugruntowaną i opracowaną podstawę pracy artystycznej. Dzięki podejściu symetrycznemu wspiera akceptację wszystkich z jednoczesnym odrzuceniem deficytowych

postaw wobec Innego, Obcego, Nieznanego. To nie człowiek dostosowuje się do struktur, lecz struktury do człowieka. DanceAbility zaprasza wszystkich do partycypacji, do kształtowania wspólnej całości. Opowiada się przeciwko wykluczeniu i dyskryminacji. Jeśli ktoś sam dystansuje się wobec grupy, ktoś inny wesprze tę decyzję zachowując ciszę w poszanowaniu osobistej przestrzeni lub kierując do tej osoby indywidualne zaproszenie do tańca. DanceAbility jest nie tylko tańcem, to także postawa. Taniec jest jednak jej centralnym aspektem, dostrzegając ludzi tam, gdzie w danym momencie są.

Metoda DanceAbility zajmuje się problemem izolacji, którą stworzyliśmy w naszym społeczeństwie. DanceAbility nie akceptuje przemocy kierowanej przeciwko sobie lub innym. Korzysta z tego, co jest możliwe w danym czasie dla wszystkich w grupie. DanceAbility zawsze przekazuje wszystkim tę samą informację. Zasada brzmi następująco – każdy proces uczenia się jest procesem wzajemnym. Wszyscy uczestnicy uczą się i nauczają w tym samym stopniu od innych i dla innych. Każda osoba ma głos. DanceAbility daje możliwość, aby każdy z tych głosów był równowartościowy.



„Taniec jest dla mnie czymś osobistym. Przenosi moje uczucia na zewnątrz, bez mojej intencji. Gdy tańczę, zupełnie zapominam o mojej codzienności (...)” - Katharina J.



Ensemble BewegGrund Trier

Taniec i ruch jako ponadczasowy język

 *Marta Grabowska*

Taniec to język ponadczasowy, zrozumiały dla każdego, bez względu na wiek, pochodzenie, wyznanie, a jednocześnie bardzo indywidualny i niepowtarzalny. Połączenie tych dwóch jakości daje wyjątkową możliwość spotkania się różnych światów i osób we wspólnej przestrzeni komunikacji, zrozumienia, zabawy i kreacji.

Biorąc aktywny udział w zajęciach tanecznych, choreoterapeutycznych czy też pracy z ciałem, uczestnicy poznają możliwości własnego ciała jako narzędzia ekspresji uczuć, emocji, myśli – poprzez gesty, mimikę oraz ruchy. Ten pozawerbalny język jest zrozumiały dla każdego. Język ciała to ponad 50 procent komunikatu, który przekazujemy, wchodząc w interakcję z inną osobą. Ciało pokazuje, wyraża bez słów, drugie ciało może odpowiedzieć czy zareagować również niewerbalnie. Na przykład przytulanie – poza tym, że zwiększa poziom oksytocyny w naszym organizmie, przekazuje drugiej osobie informację emocjonalną o istniejącej bliskości i więzi.

Jeśli zatem język naszego ciała będzie klarowny, to komunikacja z innymi przebiegać będzie z mniejszą ilością zakłóceń, niedopowiedzeń czy niepewności. Komunikacja niewerbalna nie jest ani uboższa, ani mniej satysfakcjonująca niż ta za pomocą słów. Jest to po prostu inny kanał informacyjny. Dobrze, jeśli potrafimy korzystać ze wszystkich kanałów, niosą one bowiem ze sobą szeroką gamę dodatkowych doświadczeń.

Taniec jako celebrowanie różnorodności

W swojej wieloletniej praktyce choreoterapeutki – terapeutki tańcem i nauczycielki kontaktu improwizacji (forma tańca współczesnego) – często prowadziłam warsztaty dla grup wielopokoleniowych. Ta piękna i satysfakcjonująca praca otwiera szerokie spektrum działań w zakresie komunikacji. Zasoby, jakości oraz różnorodność możliwości osób w różnym wieku, pracujących razem, stają się wzajemną inspiracją. Oto przykłady:

- spontaniczność i beztraska dzieci w tańcu bardzo szybko udziela się innym osobom, łącznie z seniorami 60+. Wprowadza to dużo radości i lekkości do wspólnego bycia ze sobą, czego nieodzowną częścią jest komunikacja;
- ekspresyjność i odwaga młodzieży inspiruje seniorów do przekraczania własnych barier lub hamujących przekonań np.: „na starość tak nie wypada” czy „to nie jest możliwe w moim wieku”.
- młode osoby dostrzegają kreatywność seniorów i to, że mają oni coś ciekawego do powiedzenia. To daje impuls do zainteresowania się sobą nawzajem, a w konsekwencji do komunikacji między sobą.
- To, co łączy grupy wielopokoleniowe i międzykulturowe, których częścią są osoby z niepełnosprawnością, a więc grupy inkluzyjne, to różnorodność. Właśnie ten aspekt, odpowiednio wykorzystany i pokierowany przez osobę prowadzącą, wspiera tworzenie atmosfery ciekawości oraz chęci poznawania i doświadczania nowych rzeczy. To z kolei zwiększa otwartość na wzajemną komunikację, wzmacniając odwagę do wyrażania siebie.

Poprzez ruch, taniec i muzykę możemy pokazać innym swój świat, zapraszając ich do jego odwiedzenia. W sytuacji, gdy rozbudzona jest ciekawość w stosunku do innej osoby i tego, co chce ona powiedzieć, komunikacja przebiega z większą łatwością i płynnością.

Można pracować z tym tematem w formie ćwiczenia „Pokaż swój świat poprzez taniec”, w którym dana osoba wykorzystując muzykę ze swojego kraju, regionu czy na przykład lat młodości, przygotowuje bardzo krótką sekwencję ruchową (odzwierciedlającą jej emocje, wspomnienia lub specyficzny dla danego kraju taniec czy ruchy). Pozostałe osoby naśladują te ruchy, aż do momentu kiedy cała grupa w płynny sposób, wspólnie zatańczy daną sekwencję. Ćwiczenie zakończyć można krótką rozmową i refleksją o tym, jak grupa czuła się w tej sekwencji, jakie odczucia w ciele się pojawiały, co im dało to ćwiczenie, czy i ewentualnie co pomogło im lepiej zrozumieć daną osobę? Osoba, która prezentowała, a następnie uczyła innych swojego tańca, opowiedzieć może, jak się czuła pokazując innym siebie, co czuła obserwując innych, wchodzących w jej świat i wspólnie z nią tańczących, jak przebiegała jej komunikacja z grupą, co ją w niej wspierało, a co przeszkadzało?

Obawa przed różnorodnością i tym, co inne, często wynika z niewiedzy, błędnych przekonań i braku możliwości ich weryfikacji, a przede wszystkim z niewystarczających możliwości do doświadczania prawdziwej inkluzji.

Z moich doświadczeń wynika, że możliwa jest zmiana narracji na temat rzeczywistości poprzez taniec i pracę z ciałem, tak, aby w miejsce oceniania i porównywania pojawiła się ciekawość i otwartość. Każda „inność” jest sama w sobie wyjątkowa i niepowtarzalna. W tańcu i spontanicznym ruchu widać to bardzo konkretnie. Można podkreślać to w różny sposób, np. przypominając uczestnikom, aby przyglądali się z ciekawością ruchom innych osób. Być może odnajdą w ich ruchach inspirację dla siebie, coś im się spodoba i poczują, że chcieliby to zawrzeć w swoim tańcu, czy też zaeksperymentować z ruchem zaczerpniętym od kogoś innego. Takie poszukiwanie i doświadczanie cielesne wzmacniać może tworzenie się nowych przestrzeni i możliwości na poziomie poznawczym, intelektualnym i emocjonalnym. Być może pojawi się w związku z tym nowa myśl dotycząca siebie lub innych, zmieni stare przekonanie (np. z „boję się ludzi” na „spróbuję zatańczyć bliżej tych osób”) bądź pojawi się głęboko skrywana emocja (np. „jestem szczęśliwa wśród innych ludzi”).

Tanec jako przestrzeń uczenia się

Tanec w sposób naturalny sprzyja uczeniu się od siebie nawzajem poprzez naśladowanie, dawanie i branie czy inspirowanie się innymi. Wszystkie te procesy wspierają rozwój komunikacji. W tańcu i ruchu pojawiają się one bardzo szybko, bez napięcia i podziałów na uczeń – mistrz. Tutaj każdy jest mistrzem, zarówno dla samego siebie jak i dla drugiej osoby, wpływając na jej proces rozwojowy, wspierając ją poprzez swoje współuczestnictwo, obecność i uważność.

Ćwiczeniem, które często stosuję w tym kontekście jest „Zaczarowane lustro”. Uczestnicy dobierają się w pary, tak, aby w każdej parze były osoby w różnym wieku/różnej narodowości/z różnych grup. Osoba A tańczy do muzyki, osoba B, będąc jej lustrem ma zadanie ją naśladować. Ważny jest tu moment samego początku ćwiczenia – osoba B symbolicznie rysuje lustro w powietrzu i wchodzi do niego. Osoba A staje w odległości ok. pół metra od osoby B. Na sygnał, osoba tańcząca zaczyna poruszać się, stojąc naprzeciw „lustra”. Ważne, aby osoba A miała na uwadze, że jest naśladowana. Osoba B porusza się w miarę adekwatnie do ruchów partnera/ -ki (jednak bez spięcia i dążenia do idealnego odwzorowania). Można wykorzystać do tego ćwiczenia od dwóch do czterech różnych utworów muzycznych. Na końcu osoba B „wychodzi z lustra” i tańczy taniec dedykowany partnerowi / partnerce z wykorzystaniem ruchów, które zapamiętała. Po tym następuje zamiana ról. Na zakończenie partnerzy dzielą się tym, jak czuli się w obu rolach.

W grupach, w których obecne są również osoby niepełnosprawne, ważne jest, aby prezentacja siebie nie odbywała się na poziomie ograniczeń (związanych z ich niepełnosprawnością), ale podkreślenia wyjątkowości odbioru rzeczywistości przez takie osoby, np. osoby niewidzące, niedowidzące mają doskonale rozwinięty zmysł słuchu i są bardzo wrażliwe na wszelkie fizyczne bodźce płynące z zewnątrz. Wyjątkowość ta niesie ze sobą doznania, na które człowiek, bez tego typu ograniczeń, nie zwróciłby uwagi. Oto kilka ćwiczeń, które mogą wprowadzić uczestników w „inny świat”:

- taniec w ciszy, gdzie przewodnikiem w ruchu są np. doznania płynące z ciała (rytm falującego oddechu, rytm bijącego serca, poczucie pulsującej krwi itp.);
- taniec z zamkniętymi oczami w miejscu, taniec z wychodzeniem w przestrzeń samodzielnie, taniec z osobą, która dba o bezpieczeństwo, chroniąc przestrzeń osoby tańczącej;
- spontaniczny ruch i taniec, którego inspiracją są wibracje dźwiękowe pochodzące z różnych instrumentów takich jak np. bębny;
- ruch i taniec przy różnego typu dźwiękach pochodzących z natury czy odgłosach dnia codziennego, np. szum strumyka, fal, wiatru, hałas uliczny, dźwięk uderzanego szkła.

W zajęciach ruchowych ciężar przeniesiony jest na ciało – odczuwanie, doświadczanie – a nie analizę, myślenie, ocenianie czy porównywanie. Umysł wykorzystywany jest do wspierania stanu uważności, np. poprzez wizualizacje, obrazy mentalne, metafory, opowieści, bajki, baśnie. Początkowo dotyczy to budowania uważności wobec swojego ciała. Jednocześnie uczy to uważności wobec drugiego człowieka i otaczającego świata. Jest nią postrzeganie siebie, innych oraz otoczenia bez masek iluzji i zniekształceń. Otwiera to kanały autentycznej komunikacji. W ciele zapisywane są wszystkie nasze doświadczenia, także te nieświadome. Dzięki łączności z ciałem, świadomości swojego ciała oraz byciu w ciele otwieramy drogę dostępu do nich.

Prostym ćwiczeniem jest tu taniec emocji do odpowiednio dobranej muzyki. Można je wzbogacić o dodatkowy element rysowania emocji, jakie zostały wyrażone poprzez taniec – w parach: jedna osoba tańczy, a druga stara się narysować ów taniec. Rysunek nie ma być dokładnym odzwierciedleniem ruchów, ale raczej intuicyjną improwizacją.

Taniec jako zabawa

W choreoterapii – terapii tańcem – ważnym elementem procesu jest zabawa. W zabawie różnice dotyczące wieku, koloru skóry czy „sprawności” niejako znikają. Wprowadza ona lekkość i spontaniczność w wyrażaniu siebie, a przez to ułatwia wejście w relacje z innymi. Pozytywne emocje i zasada dobrowolności w uczestnictwie budują pomost zaufania, pozwalają na oddanie kontroli i pokazania siebie takim, jakim się jest, bez ograniczeń, wstydu i niepewności.

Ważnym elementem tej pracy jest wykorzystanie różnego rodzaju rekwizytów. Stają się one naturalną inspiracją, impulsem do zmiany czy wsparciem w odczuwaniu, przekazywaniu informacji i ekspresji siebie. Mogą także być ważnym elementem wzmacniającym integrację, spójność i poczucie łączności z grupą, np.:

- taniec pary z jedną chustą;
- bujanie przez grupę jednej osoby w kocu;
- masowanie pleców partnera poprzez rolowanie po plecach piłki do masażu;
- wspólny taniec grupy z szarfami.

Taniec, ruch oraz praca z ciałem potrafią zaczarować przestrzeń tak, że staje się ona platformą radosnego eksperymentowania, satysfakcjonującego odkrywania siebie samego, relacji z innymi i komunikacji ze światem, bez względu na to kim dana osoba jest. To przestrzeń nieograniczonych możliwości. Wystarczy tylko zaprosić swoje ciało do udziału w tej przygodzie. Zatem ZAPRASZAM i życzę dobrej zabawy!

Pedagogika cyrku w pracy z grupą.

Rozwijanie komunikacji, otwartości i współpracy

 *Mirosław Urban*

Jakie masz skojarzenia z cyrkiem? Mogę się założyć, że przyszedł Ci od razu na myśl kłown, żonglowanie, akrobaci, zwierzęta lub duży namiot. A czym zajmuje się pedagogika? Jedna z definicji mówi, że jest to zespół nauk o wychowaniu, istocie, celach, treściach, metodach, środkach i formach organizacji procesów wychowawczych. Nie ma raczej możliwości, żeby cyrk i pedagogika mogły współistnieć, nie mówiąc już o tworzeniu nowej wartości. A jednak! Jeśli tylko odważymy się połączyć je w odpowiedni i mądry sposób możemy stworzyć jedną z bardziej efektywnych metod rozwoju osobistego oraz pracy z grupą.

Pedagogika cyrku. O co chodzi?

Jeżeli metody i elementy cyrkowe wykorzystamy jako środek pedagogiczny w pracy z dziećmi, młodzieżą czy dorosłymi, można mówić o pedagogice cyrku. Tworzy ją połączenie rozwoju umiejętności artystycznych oraz cyrkowych aktywności ruchowych z pedagogicznymi treściami i celami. Warto podkreślić, że nie efekt (umiejętności cyrkowe takie jak np.: żonglowanie, jazda na monocyklu, akrobatyka, chodzenie na szrudłach, posługiwanie się poi, flowerstick, diabolo itp.) jest głównym celem, lecz doświadczenie przez uczących się tego, co dzieje się w trakcie pracy nad zdobywaniem owych umiejętności. Na taki proces składają się m.in.: przekonania (pozytywne lub negatywne) dotyczące własnych możliwości rozwoju nowych umiejętności, postawa względem podejmowania wyzwań, praca z pozytywnymi (zadowolenie, radość, satysfakcja) i negatywnymi (złość, frustracja, gniew) emocjami i uczuciami, nauka postrzegania błędów i porażek jako elementu naturalnego w procesie uczenia, poszukiwanie rozwiązań pojawiających się problemów, umiejętne wyznaczanie i konsekwentne realizowanie zamierzonych celów.

Narzędzia pedagogiki cyrku

Narzędziami pedagogiki cyrku są rekwizyty cyrkowe (nie bierzemy w tym momencie pod uwagę np. akrobatyki), takie jak m. in.: chustki, piłki, obręcze, maczugi do żonglowania, talerze rozkręcane, diabolo, flowerstick, poi, szrudła, monocykl oraz wszystkie ćwiczenia, które wykonujemy, aby nauczyć się posługiwania danym rekwizytem. Dla potrzeb niniejszego opracowania metody pedagogiki cyrku omówię głównie na przykładzie nauki żonglowania (chustkami do żonglowania i piłkami).

Pedagogika cyrku jako forma pracy z grupą

Metody pedagogiki cyrku można wykorzystać:

- jako jedno z wielu narzędzi podczas warsztatów dotyczących różnych tematów (np.: integracja, komunikacja, budowanie zespołu, przyjmowanie ról grupowych, w tym lidera, wystąpienia na forum grupy);
- jako narzędzie główne danego spotkania, kiedy nauka żonglowania rozłożona jest na cały dzień i stanowi podstawowy środek do przekazania wiedzy, rozwijania nowych kompetencji, budowania nowej postawy czy nabywania innych schematów zachowań dotyczących danego tematu (np. wychodzenie ze strefy komfortu, motywacja, kreatywność, otwartość na uczenie się, informacja zwrotna);
- w różnych punktach danego spotkania (poznanie się, uczenie imion, jako icebreaker, energizer, wprowadzenie do określonego tematu, zakończenie spotkania) – wtedy zazwyczaj wykorzystywane są ćwiczenia z danym rekwizytem, a nie stricte nauka żonglowania.

Wpieranie komunikacji

Założmy, że chcesz wykorzystać narzędzia pedagogiki cyrku do wzajemnego poznania się i wzmocnienia komunikacji pomiędzy uczestnikami w trakcie spotkania. Co możesz zrobić? Poniżej przedstawię przykładowe ćwiczenia.

Przedstawianie się

„Jestem jak...”

Do tego ćwiczenia potrzebujemy dużej liczby piłek o różnej wielkości, ciężkości, kolorach i fakturach. Uczestnicy wybierają po jednej piłce, a następnie przedstawiają się imieniem, wyjaśniając wybór piłki, np. ktoś, kto bierze zieloną piłkę tenisową, mówi: „Mam na imię Piotrek. Wybrałem tę piłkę, bo jest zielona, co kojarzy mi się z ekologią. Staram się szanować otaczający nas świat i lubię przebywać na łonie natury” lub: „Ta piłka jest miękka, a to oznacza dla mnie, że można się do niej przytulić. Lubię się przytulać”. Jeżeli chcemy – oprócz formy werbalnej – możemy zaproponować dowolną „technikę” przedstawienia się: ruch, rysunek, rzeźba z innych uczestników itp.

Ile zdąży Ci powiedzieć? (chustki w liczbie odpowiadającej wielkości grupy)

Dwie osoby stają naprzeciwko siebie. Każda z nich ma w ręce po jednej chustce. Jedna osoba podrzuci chustkę do góry i opowiada o sobie do momentu, gdy chustka opadnie i zostanie złapana przez nią samą lub partnera/ -kę. Następnie to samo robi druga osoba. Każda z par ma od 3 do 5 rund, aby opowiedzieć jak najwięcej o sobie. Chustka opada wolno, co czyni ćwiczenie dostępnym dla osób z ograniczeniami w motoryce, należy je jednak dostosować do możliwości poszczególnych uczestników.

Zapamiętywanie imion

Bądź gotowy/-a! (chustka do żonglowania)

Uczestnicy stoją w kole. Osoba prowadząca stoi w środku, trzymając w ręku jedną chustkę. Podrzuci ją do góry, wypowiadając imię jednej osoby z grupy. Wywołana osoba ma za zadanie złapać chustkę, zanim opadnie ona na ziemię (prowadzący zajmuje jej miejsce w kręgu). Kiedy osoba złapie chustkę, podaje imię kogoś innego z grupy, podrzuci chustkę do góry, a wybrana osoba próbuje również złapać ją zanim chustka opadnie na ziemię. Ćwiczenie powtarzane jest pożądaną liczbą rund. W przypadku obecności w grupie osób z trudnościami w poruszaniu się należy odpowiednio zmodyfikować metodę.

Energizer, praca zespołowa

Grupowe żonglowanie (5-10 piłek)

Uczestnicy stają w kole i kładą swoją lewą (lub prawą) dłoń na głowie. Prowadzący rzuca piłkę do losowo wybranej osoby (najlepiej stojącej naprzeciwko). Osoba ta łapie piłkę, zdejmując rękę z głowy (co oznacza, że została już wybrana) i rzuca piłkę do kolejnej wybranej osoby (ta powtarza te czynności). Dla osób, które mogą mieć trudności z podniesieniem ręki należy zapropono-



 Mirosław Urban

wać alternatywy np. ręce splecione za plecami, kolorowa chustka zawiązana na nadgarstku itp. Gra toczy się do momentu, gdy osoba prowadząca ponownie, jako ostatnia, otrzymuje piłkę. Ważne jest, aby każda osoba otrzymała piłkę tylko raz oraz, żeby uczestnicy zapamiętali od kogo dostali piłkę i do kogo ją rzucają. Następnie rozpoczyna się kolejna runda, w której piłka rzuca jest w tej samej kolejności, do tych samych osób. Po pewnym czasie (2-3 rundy), kiedy grupa czuje się już swobodnie i pamięta ustaloną kolejność, osoba prowadząca dorzuca jeszcze jedną piłkę (kolejność rzucania do poszczególnych osób jest ta sama). W kolejnych rundach prowadzący dodaje następne piłki. Można przetrzucać od 5 do 10 piłek po tym samym torze. W innych wariantach, można dodać piłkę różniącą się kolorem, fakturą lub wielkością, która przetrzucana będzie w odwrotnej kolejności (od tyłu). Późniejsze możliwe kroki to podawanie sobie piłki kolejno do każdej osoby będącej w kręgu w jednym kierunku i/lub jakiegoś innego przedmiotu (np. filiżanki z wodą) w przeciwnym kierunku. W bardziej wymagającym wariantcie, piłki można przetrzucać, zachowując ustaloną wcześniej kolejność, ale jednocześnie poruszać się w całej dostępnej przestrzeni, przełamując tym samym ustawienie w kręgu.

Współpraca, wspólna praca

Żonglowanie we dwoje (*trzy chustki lub piłki dla każdej pary*)

Uczestnicy stają obok siebie w parach (stykają się ze sobą jednym ramieniem, dłoń chowając za plecami, w drugiej dłoni - znajdującej się po zewnętrznej stronie - trzymają rekwizyty). Zadanie polega na wyćwiczeniu żonglowania trzema chustkami (lub piłkami) w parach. Aby osiągnąć sukces, partnerzy muszą skoncentrować się na współpracy odnośnie odpowiednich momentów i kierunków wyrzutu rekwizytów. Jeden z uczestników trzyma dwa rekwizyty, drugi natomiast jeden. Osoba, która ma dwa przedmioty rozpoczyna żonglowanie. Następnie uczestnicy zamieniają się stronami lub zmieniają partnera, ćwicząc tę umiejętność z innymi osobami.

Do czego to służy? (*chusty, piłki lub inne rekwizyty*)

Uczestnicy dobierają się w grupy 3-4 osobowe. Każda z grup otrzymuje chustki do żonglowania, piłki lub inne rekwizyty. Zadaniem uczestników jest wypisanie 10 zastosowań wybranego rekwizytu. Np. zastosowanie chustek: obrus, chustka do nosa, chusta na głowę, szalik, kajdanki, bransoletka, spódniczka itp. W przypadku, gdy uczestnicy mają trudności w pisaniu lub komunikacji, pracę w grupach wspierać może pośrednik językowy lub osoba prowadząca. Alternatywnie prowadzący może przygotować obrazki do wyboru.

Następnie uczestnicy wypisują kolejne 10 zastosowań rekwizytów. Ćwiczenie powtarza się w rundach do czasu zebrania łącznie ok. 30-40 zastosowań.

Informacje zwrotne

Pogadajmy o tym (*chusty, piłki*)

Grupa dzieli się na pary. Uczestnicy ćwiczą żonglowanie piłkami lub chustkami w parach w taki sposób, że jedna z nich przygląda się treningowi partnera/-ki, obserwując jego/jej działania. Następnie obserwator stara się przekazać partnerowi/partnerce informacje zwrotne na ten temat. Może przy tym zwrócić uwagę na pozytywne aspekty żonglowania przez partnera/-kę, wychwytywać jego błędy i trudności, starać się wskazać możliwości poprawy. Następnie osoby wymieniają się rolami.

Podsumowanie spotkania/ warsztatów

Co zabieram ze sobą.

Uczestnicy siadają w kręgu. Osoba prowadząca rzuca piłkę do wybranej losowo osoby. Jej zadaniem jest podsumowanie spotkania: co jej się podobało, co było ważne, co zapamiętała? itp. Po udzieleniu odpowiedzi, uczestnik/-czka posiadająca piłkę, rzuca ją do kolejnej osoby, która ma to samo zadanie. Na zakończenie piłka wraca do osoby prowadzącej, która podsumowuje spotkanie.

Propozycja dla różnych grup

Z mojego wieloletniego doświadczenia jako praktyka wiem, że metody pedagogiki cyrku sprawdzają się w pracy z różnorodnymi tematami oraz różnymi grupami – miałem sposobność wykorzystania ich w działaniach z dziećmi w wieku przedszkolnym, uczniami szkół podstawowych i ponadpodstawowych, studentami, uczestnikami uniwersytetów III wieku, nauczycielami szkolnymi i akademickimi, z pracownikami firm, menedżerami, kierownikami czy dyrektorami. Metody te wykorzystywałem także w pracy z osobami wykluczonymi społecznie, mieszkającymi w domach dziecka, korzystających z pomocy ośrodków socjo-terapeutycznych, a także z osobami niepracującymi, niepełnosprawnymi (np. w szkołach czy klasach integracyjnych), przebywającymi w zakładach poprawczych lub więzieniach. Odbywało się to w pomieszczeniach, na zewnątrz, w pociągach, na statkach na morzu. Zawsze, przy umiejętnym doborze ćwiczeń i narzędzi, możliwa była skuteczna realizacja zakładanego celu z przekazaniem uczestnikom nowych wiadomości, umiejętności oraz wsparcia.

Wyzwania

Pedagogika cyrku kojarzy się z koordynacją wzrokowo-ruchową i umiejętnościami zapierającymi dech w piersi. Co z tymi, którzy nie potrafią rzucić, złapać, a ich ciała odmawiają im posłuszeństwa? W tym wypadku koncentrujemy się nie na nauce żonglowania, ale na najprostszych metodach zapoznania z różnymi rekwizytami, które swoją magię uwidaczniają w fakturach, kolorach, wydawanych dźwiękach itp. Ćwiczenia modyfikujemy tak, aby umożliwiały uczestnictwo wszystkich osób biorących udział w spotkaniu. Ponadto, osoby o większej sprawności, gdy zdobędą określone umiejętności, mogą dzielić się nimi. W jaki sposób? Podczas występów na zakończenie danego projektu mogą współtworzyć duety lub tria i wspólnie pokazywać triki. Przykład? W Szkole Podstawowej nr 32 w Lublinie prowadzono program wykorzystania przez nauczycieli pedagogiki cyrku w klasie integracyjnej. Kilkoro uczestników było osobami o dużej spastyczności, co nie pozwalało im praktycznie uczyć się rozkręcania talerzy cyrkowych. Jednak uczestnicy, którzy potrafili to zrobić, wrzucali talerze na kijki, które osoby spastyczne trzymały w rękach. Podczas innego projektu uczestnik korzystający z wózka, nauczył się balansować na jednym z kół!


Nie tylko umiejętności

Ćwiczenia i narzędzia pedagogiki cyrku pozwalają nie tylko na wspieranie pracy grupy oraz naukę różnorodnych umiejętności w trakcie spotkań, ale budują także pozytywne przekonania i postawy dotyczące podejmowania prób uczenia się nowych umiejętności, wzajemnego wsparcia, nieoceniającej komunikacji i pomocnej informacji zwrotnej. Uczestnicy uczą się na błędach, ćwiczą determinację i upór w dążeniu do celu. Z takimi przekonaniem i postawą życie jest o wiele bardziej ciekawe, efektywne i szczęśliwe.

Efekt z defektu

– czyli o grupie *Na Górze*

 Wojciech Retz

 Wychowałam się na muzyce klasycznej. Wobec tego rock jest dla mnie muzyką prymitywną. Ale dzięki tej redukcji, niepełnosprawni członkowie zespołu *Na Górze* mogą znaleźć się w jasnych regułach. Takie uproszczenie daje im swobodę twórczą, pozwala na naturalną ekspresję. I dlatego rock grany przez tę grupę jest niezwykle bogaty”. (Prof. PhDr. Jana Pilátová – Akademia Teatralna w Pradze)

Dlaczego gramy rocka, czy momentami punk rocka, a nie muzykę relaksacyjną, która jak się wielu instruktorom wydaje, jest najlepsza, a nawet przeznaczona dla osób z różnego rodzaju niepełnosprawnością? Bo te osoby niekoniecznie muszą być uspokajane. Chyba, że dla dobra instruktora, który woli mieć święty spokój zamiast działać. Moim zdaniem o wiele lepiej znaleźć im taką formę ekspresji, w której mogą pozytywnie, twórczo eksploatować swoje emocje i ewentualne napięcia. Najlepiej jeśli ta ekspresja wynika z indywidualnych zainteresowań konkretnej osoby, z którą chcemy współpracować.

W 2017 roku mijają 23 lata od powstania grupy *Na Górze*. Gdyby to, co wspólnie robimy, zostało przeze mnie narzucone lub było robione tylko po to, aby kogoś uspokoić, to nie wytrzymałybyśmy ze sobą tyle czasu. Poprzez wspólne granie muzyki, udaje nam się osiągnąć ogromną satysfakcję. Niepełnosprawność przestaje być istotna. Różnica pomiędzy pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi członkami zespołu zaciera się. Ludzie, którzy uczestniczyli w naszych koncertach, często mówili nam, że gdy gramy, widać prawdę, szczerość, naturalność, że nie oszukujemy siebie nawzajem ani też publiczności. Dzięki temu udaje nam się bardzo szybko nawiązać entuzjastyczny kontakt pomiędzy sceną a widownią. Pomaga w tym ekspresja muzyki, którą wykonujemy. Rock, punk, to przekaz żywiołowy i – właśnie taki, jak określiła to Jana Pilátová – prymitywny. Być może dzięki temu szybciej, gwałtowniej sięgający do emocji. Publiczność na naszych koncertach przeważnie tańczy. Nie raz jednak ktoś przyznawał, że rozplakał się podczas koncertu. Niepełnosprawność połączona z ogromną radością z życia, to paradoksalny zestaw. A przecież właśnie to połączenie tworzy jednoznaczny (!), silny przekaz płynący ze sceny. Niesamowite jest to, że udaje nam się tworzyć tak jasną, konkretną informację: można być pozytywnie nastawionym do rzeczywistości pomimo istniejących w niej trudności.

Po przyjeździe do miasta, w którym ma się odbyć koncert, po samodzielnym rozstawieniu instrumentów na scenie i po odbytej próbie z akustykiem, czyli po prostu, gdy wszystko jest już gotowe, członkowie zespołu, przeważnie z własnej inicjatywy, podchodzą do publiczności, witają się z ludźmi, próbują z nimi rozmawiać. Lubię się temu przyglądać, szczególnie próbom nawiązywania kontaktu przez naszego perkusistę, Roberta. Przeważnie widzę osoby spłoszone tym, że nie rozumieją co Robert próbuje im przekazać za pomocą niewyraźnych dźwięków i pokazywania czegoś rękami. Gdy nadchodzi czas koncertu, Robert wchodzi na scenę, siada ze perkusją i razem z innymi muzykami zaczyna grać. Gra świetnie. Jest precyzyjny. Gdy w utworze jest ustalony w toku wcześniejszych prób akcent, on go robi, gdy ma się zmienić rytm, zmienia go. Jest bardzo uważny. Ma świadomość, że to właśnie on daje rytmiczną podporę reszcie muzyków. Gdy źle zagra, rozsypie się cała kompozycja. Ale nie rozsypuje się, bo Robert jest bardzo dobrym muzykiem.

Po około godzinnym koncercie następują spontaniczne spotkania z publicznością. Ale teraz to publiczność podchodzi do nas. Ci sami ludzie, którzy nie potrafili zrozumieć Roberta przed występem, mówią, że gdy zaczął grać, otworzyły im się oczy i uszy. Ich początkowe splotenie, czy nawet dystans i sceptycyzm rozpuły się, bo Robert po prostu gra zajebiście (*Szanowni Czytelnicy, proszę wybaczyć, ale to jest rock'n'roll, więc publiczność komunikuje emocje dobitnie*).

W 1994 roku nikt z nas nie uwierzyłby, że Na Górze dojdzie do takiego poziomu, jaki ma dziś. Nigdy niczego nie planowaliśmy. Na każdym etapie byliśmy zadowoleni z tego, że udaje nam się robić wspólnie coś artystycznego. Mieliśmy oczywiście świadomość, że nieraz ktoś z nas się pomylił, że zagraliśmy nierówno. Ale dzięki naszej konsekwentnej pracy, z każdym kolejnym rokiem przychodziły coraz większe umiejętności muzyczne. Najważniejszy zawsze był entuzjazm, który potrafiliśmy wywołać w publiczności. Uwielbiamy gdy ludzie nas chwalą. Zawsze tyle, ile dajemy publiczności, dostajemy od niej z powrotem. Każdemu artyście jest to potrzebne. Jeśli twierdzi, że nie, to oszukuje.

Próby zawsze były trudniejsze od występów. Ile bowiem można w kółko grać tą samą piosenkę tylko po to, żeby uzyskać jak najlepszy poziom? Na początku istnienia grupy, gdy „jako tako” ograliśmy utwór, wypadaliśmy z nim na scenę i spontanicznie decydowaliśmy, czy śpiewamy 2 zwrotki, czy 3 (nasze teksty są krótkie, złożone często z jednego, powtarzanego zdania, więc mogliśmy łatwo przedłużać lub skracać utwory). Wynikało to z uważnego słuchania się nawzajem - czy tu i teraz dobrze nam się gra daną piosenkę, czy też kiepsko nam to wychodzi? Do tego dochodziła obserwacja reakcji publiczności – jeśli widzieliśmy, że odbiór jest dobry, wydłużaliśmy utwory (byliśmy równocześnie czujni, aby nie przesadzić i nie zacząć nudzić). Po pewnym czasie pojawiła się w nas naturalna chęć rozwoju i dopracowania utworów, więc próby zaczęliśmy robić częściej. Obecnie gramy mniej więcej co tydzień. Jednak próby nigdy nie zastąpią bezpośredniego, koncertowego kontaktu z innymi ludźmi, którzy przyszli na artystyczne spotkanie z nami.

W zespole dogadujemy się dość swobodnie, w tradycyjny, werbalny sposób. Nie przeszkadza w tym intelektualna niepełnosprawność części muzyków. Jedyna osoba, która nie jest w stanie swobodnie się wypowiadać, to wspomniany już Robert – perkusista. Równocześnie świetnie rozumie wszystko, co się do niego mówi. Brak możliwości prawidłowej artykulacji słów nadrabia wypracowaną przez siebie samego umiejętnością tłumaczenia tego, co chce przekazać za pomocą połączenia niewyraźnych słów i gestów. Jest (na szczęście!) uparty. Jeśli widzi, że ktoś go nie rozumie, próbuje przekazać temat stosując inne gesty. To takie nieustanne „kalambury”. Robert jest w tym świetny!

Nigdy nie mówiliśmy, że *Na Górze* to grupa terapeutyczna. U nas terapia wydarza się niejako sama, spontanicznie, przy okazji. Jest wynikiem koncentrowania się na pracy twórczej, na realizacji naszej wspólnej pasji. Dlatego zamiast słowa „terapia” wolę słowo „rozwój”.



 Marek Ciechowski


Ten rozwój był u nas powolny. To chyba dobrze. Na szczęście nikt od nas nie wymagał popisywania się perfekcją – rozwijaliśmy się tak, jak nam się chciało. Najważniejsze jest właśnie to, że nasz rozwój był wolny od zmuszania kogokolwiek do czegokolwiek. Piękny, bo zaskakujący nas samych.

Teraz będzie zakończenie 😊

Jeśli oczekujecie Państwo, że powiem Wam „jak to się robi”, to (oczywiście) mylicie się. Grupa *Na Górze* to spotkanie wyjątkowych osobowości, które pomimo swych defektów (różnych – nie tylko wynikających z niepełnosprawności, bo przecież tzw. „pełnosprawni” członkowie zespołu również je mają), wykorzystują swoje indywidualne zdolności artystyczne we wspólnej, twórczej pracy. W ten sposób z defektu robią efekt. Jeśli chcielibyście zrobić w innej grupie ludzi dosłownie to, co my – tylko dlatego, że są to osoby z niepełnosprawnościami – to lepiej idźcie z nimi na wyprawę w góry albo najlepiej łowić ryby! Wtedy mniej zmęczycie siebie i przede wszystkim ich.

Zawsze bowiem to, co robimy powinno być dostosowane do człowieka, a nie odwrotnie. Jeśli chcemy się porozumieć z drugą osobą – z tego względu, że jest z nią utrudniony kontakt, albo może lepiej dlatego, że to ktoś ciekawy – należy poszukać wspólnych zainteresowań. W różnorodnych dziedzinach. Wówczas kontakt zaczyna się otwierać ot tak – przy okazji realizacji odkrytej pasji. Wtedy, robiąc razem coś artystycznego, publiczność będzie klaskać za porządną robotę, a nie z litości.

Stworzyć sobie własny obraz: autoekspresja i percepcja zewnętrzna

 Anja Pietsch – SocialVisions e.V.

Człowiek od zawsze wykorzystywał obrazy, aby przybliżyć się do własnego otoczenia i ustrukturyzować świat wokół. Na długo przed stworzeniem pisma, ludzie uwieczniali wydarzenia oraz przeżycia w formie rysunków i w ten sposób komunikowali się z innymi. Poza prostym odzwierciedleniem rzeczywistości, dość wcześnie podejmowano próby przekładania, zarówno subiektywnych spostrzeżeń, jak również złożonych kontekstów znaczeniowych na różne formy wizualne, łatwe do rozszyfrowania i zrozumienia. To wszystko pozwala przypuszczać, że tworzenie obrazów wypływa z podstawowej potrzeby człowieka, aby z ich pomocą przyswajać sobie świat, być go świadomym, a jednocześnie nawiązywać kontakt z innymi ludźmi.

Filozof Vilém Flusser, w swojej pracy pt. „Gesty. Próba fenomenologiczna”¹ opisuje gest fotograficzny, a więc, służący za podstawę fotografowania akt, jako akt poznania, zarówno dla tego, kto fotografuje, jak i dla późniejszego odbiorcy fotografii. Koncepcja ta bazuje na założeniu, że wszystko, co wydaje się nam znajome, istnieje także w naszych wyobrażeniach i myśleniu. Flusser przedstawia gest fotograficzny jako kompleksowy system, jako jedność, w której osoba fotografująca, poprzez aparat widzi, poniekąd utrwała świat, ingeruje weń, oswaja go, jednocześnie postrzegając siebie jako jego część.

Pomimo całej swojej wielowarstwowości i wieloznaczności fotografia pozostaje bardzo dostępnym medium komunikacji i to zarówno dla kogoś, kto jest fotografowany, jak i dla osoby oglądającej zdjęcia. Nawet jeśli jej pojmowanie i postrzeganie zależne jest zawsze od tła kulturowego i kontekstu biograficznego danej osoby, fotografię można, mimo wszystko, uznać za uniwersalny, choć złożony język, który, będąc jednak rozumiany przez wszystkich, przewyższa bariery językowe oraz różnice kulturowe.

Współcześnie fotografia nie tylko awansowała do pozycji wszechobecnego i zawsze dostępnego środka wyrazu, ale stanowi bardziej niż kiedykolwiek ważne narzędzie kształcenia. Szczególnie w obszarze edukacji kulturalnej, metoda fotografii partycypacyjnej zyskuje na znaczeniu.

Metoda ta, praktykowana także przez SocialVisions e.V., oparta jest na podejściach charakterystycznych zarówno dla fotografii dziennikarskiej, jak i dla międzynarodowych działań rozwojowych. Za inicjowała ją brytyjska organizacja PhotoVoice. Celem metody jest wsparcie uczestników w rozwoju osobistym, wzmocnienie ich w podejmowaniu interakcji z innymi oraz w aktywnym włączaniu się w procesy decyzyjne. Zdjęcia, które powstają w czasie warsztatów dają uczestnikom możliwość podzielenia się z otoczeniem swoją osobistą sytuacją. Ta forma komunikacji sprawia, że z „ciała obcego” stają się częścią środowiska, a tym samym jego aktywnym członkiem. Uczestnicy warsztatu dokumentują swoje życie z własnej perspektywy. Uczą się postrzegać osobiste doświadczenia i problemy w ogólnospołecznym kontekście. Metodyka ta jest silnie zorientowana na proces oraz generowanie rozwiązań. Jej ważnym filarem jest przy tym partycypacja.

Zdjęcia są sugestywne, mają ponadto moc naświetlania zaniedbywanych tematów czy historii oraz przywracania ich do centrum zainteresowania. Samego fotografowania można się łatwo nauczyć,

¹Flusser V., Gesty. Próba fenomenologiczna, przeł. A. Lipszyc, [w:] „Widok. Teorie i praktyki kultury wizualnej” 2016, nr 12, <http://pismowidok.org/index.php/one/article/view/384/692>, (dostęp 19.02.2017).

sprawia ono przyjemność i jest dostępne dla wszystkich grup wiekowych i kulturowych. Wizualny język fotografii pokonuje bariery, które stawiać mogą języki, kultury i alfabetyzacja. Jednocześnie zdjęcia oferują wiele możliwości interpretacji. Dzięki temu są otwarte na różne poglądy i pozwalają na rozmaite sposoby odczytania.



„Specyfiką fotografii jest to, że zdjęcia są wieloznaczne, stwarzają przestrzeń dla wielorakiej interpretacji, umożliwiają – wręcz wymuszają – konfrontację z różnorodnymi poglądami, stanowiskami i perspektywami”.²

W rozmowach z uczestnikami naszych warsztatów zawsze powraca refleksja, że w fotografii najbardziej fascynująca jest dla nich jej otwartość. To, że może ona obejmować rozmaite formy wyrazu i dopuszcza swobodę w formułowaniu różnorodnych akcentów merytorycznych, a wszystkie wybory są uprawnione, bez określania, co jest „dobre”, a co „złe”. Jan Schmolling, Zastępca Kierownika Niemieckiego Centrum Filmowego Dzieci i Młodzieży (Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum) opisuje fotografię jako czystej formy środek kreujący świadomość, który ma potencjał inicjowania procesu refleksji, zarówno odnośnie otoczenia, jak i własnej osoby. Fakt uczynienia siebie samym przedmiotem obserwacji, wspiera możliwości autoekspresji, co z kolei bezpośrednio przyczynia się do budowy tożsamości i rozwoju osobistego.



„Wspierając autoekspresję i zapraszając innych do postrzegania nas [percepcja zewnętrzna – przyp. tłum.], fotografia obejmuje całe spektrum potencjału komunikacyjnego w ramach działalności edukacyjnej. Fotografując, podejmujemy nieskończenie wiele decyzji. O tym, jaki będzie kadr, co uchwycimy na zdjęciu, a co pozostawimy poza nim. Ta nieskończona liczba procesów decyzyjnych przyczynia się do rozwoju poczucia siebie samych oraz naszego otoczenia”.³

Fotografia całkiem konkretnie umożliwia zatem przyjęcie określonej postawy wobec społeczeństwa lub środowiska, obserwację oraz percepcję obiektów i, w taki sposób, bardzo osobiste postrzeganie oraz przedstawienie szczególnego tematu. Może być to przydatne właśnie w pracy z zagrożonymi grupami czy wrażliwymi tematami, takimi jak: wykorzenienie, samotność, izolacja, stygmatyzacja, dyskryminacja lub też problemy rodzinne – a zatem z tematami, które niechętnie się podejmuje. W takich przypadkach fotografia może pełnić funkcję odpowiedniego narzędzia komunikacji, ułatwiającego budowanie mostów, spojrzenie na daną kwestię z innej perspektywy, bez konieczności bezpośredniego jej poruszania, a nawet mówienia w określonym języku.

Warunkiem tego, aby uważać samych siebie za członków społeczeństwa i angażować się w procesy w nim zachodzące jest to, aby najpierw uznać to za część własnej tożsamości.

Szpeciallynie w przypadku stygmatyzowanych grup, już samym wyzwaniem jest uświadomienie sobie własnych umiejętności i możliwości dokonywania zmian. Stygmatyzacja i wykluczenie często powiązane są z całkowicie negatywnym postrzeganiem siebie przez osoby, których te zjawiska dotyczą. Rzeczywiste uczestnictwo osób narażonych na zranienie zawsze wymaga najpierw zbudowania pozytywnego (auto)wizerunku. Fotografia, poprzez procesy edukacyjne, wspierać może kształtowanie takiej pozytywnej tożsamości, oferując możliwość rozpoznania, jak widzi się samych siebie, jak jest

2 Schmolling J., *Fotografie in der Kulturellen Bildung*, [w:] Bockhorst H., Reinwand V.-I., Zacharias W., *Handbuch Kulturelle Bildung*, München 2012. Wersja online: www.kubionline.de/artikel/fotografie-kulturellen-bildung (dostęp 19.02.2017).

3 Ibidem.



 Social Visions

się odbierany przez innych, a jak chciałoby się być postrzeganym. W ten sposób, fotografia może stać się ważnym instrumentem wspierającym rozwój pozytywnego obrazu Ja oraz pomyslnych perspektyw na przyszłość.

Wykorzystanie fotografii w edukacji daje zatem jej odbiorcom różnorodne impulsy do własnego rozwoju oraz szansę wyrażenia osobistych poglądów i potrzeb. W ten sposób, indywidualny punkt widzenia może zostać skonfrontowany z perspektywą ogółu. Fotografowanie jest w tym sensie zawsze działaniem na własną rzecz.

O autorach

Zespół projektu (kolejność alfabetyczna):

Agnieszka Ćwieląg

Kulturanima

Absolwentka psychologii, studiowała również „Cinema Studies“ w Akademii Sztuk Performatywnych w Pradze (Czechy) oraz teatr fizyczny w LISPA – The London International School of Performing Arts w Berlinie. W latach 2005-2008 specjalistka ds. programowych w obszarze edukacji włączającej Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego. Od 2008 roku współpracuje ze stowarzyszeniem Kreisau Initiative e.V. w Berlinie regularnie prowadząc warsztaty z grupami inkluzywnymi, jak również treningi dla specjalistów w obszarze edukacji włączającej. Współautorka, redaktora i koordynatorka opublikowanego w 2013 r. podręcznika „Alle anders verschieden“ (Wydawnictwo BHP: www.bhpverlag.de/programm/2529). Od 2013 roku współpracuje ze Studio Matejka – laboratorium teatru fizycznego działające pod auspicjami Instytutu im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu. Instruktorka Improwizacji Tańca i Symboliki Ciała wg metody dr. Detlefa Kapperta, Instytut Tańca i Dynamiki Ruchu (Essen, Niemcy).

Paulina Fidała

Zespół Szkół Specjalnych w Oławie – www.zsolawa.szkolnastrona.pl

Absolwentka pedagogiki specjalnej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu o specjalności resocjalizacja oraz magister nauk pedagogicznych kierunku zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Pedagog specjalny z zakresu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uczestniczka licznych szkoleń dot. alternatywnych i wspomagających metod porozumiewania się (m.in. I, II i III stopień Makaton) oraz programów międzynarodowych.

Elzbieta Kosek

Kreisau-Initiative e.V. – www.kreisau.de

Od 2013 r. referentka ds. edukacji oraz koordynatorka działu Inkluzja w stowarzyszeniu Kreisau-Initiative. Wcześniej, od 2007 r., specjalistka ds. programowych w Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, od tego czasu aktywnie współtworzy ofertę działań inkluzywnych krzyżowskiej sieci. Poza międzynarodowymi inkluzywnymi spotkaniami młodzieży, regularnie prowadzi treningi i warsztaty dla specjalistów w obszarze edukacji włączającej. Autorka artykułów poświęconych tej tematyce, jak również współautorka opublikowanego w 2013 r. podręcznika „Alle anders verschieden“ (Wydawnictwo BHP: www.bhpverlag.de/programm/2529).

Dominik Mosaiczek

Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego – www.krzyzowa.org.pl

Niezależny trener, koordynator projektów i pośrednik językowy. W latach 2006-2009 specjalista ds. programowych (w obszarze edukacji włączającej) Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, a od 2009 do 2013 r. – stowarzyszenia Kreisau-Initiative e.V. Następnie współpracownik Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży oraz Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „e”. Dla Krzyżowej współtworzył i prowadził m.in. cykle „Budujemy mosty” oraz „Model Krzyżowa”.

Christian Papadopoulos

Designbar Consulting – www.designbar-consulting.com

Doradca ds. partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych oraz inkluzji, badacz w zakresie Disability Studies (Studia nad niepełnosprawnością) oraz aktywista praw osób niepełnosprawnych. Absolwent socjologii oraz politologii. W latach 2005 -2011 pracował jako doradca zawodowy oraz edukacyjny niepełnosprawnej młodzieży. Żyje i pracuje z niepełnosprawnością.

Aristoula Papadopoulou

Designbar Consulting - www.designbar-consulting.com

Doradczyni ds. partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych oraz inkluzji. Doradczyni i aktywistka w zakresie praw osób niepełnosprawnych. Pracuje z pacjentami kliniki rehabilitacyjnej w zakresie wsparcia ich w pokonywaniu choroby. Dyplomowana psycholożka. Żyje i pracuje z niepełnosprawnością.

Magdalena Sankowska

Fundacja Brücke I Most - www.bmst.eu

Referentka ds. edukacji międzykulturowej i animacji językowej, pośredniczka językowa. Jest absolwentką germanistyki na Uniwersytecie Wrocławskim. Od 2013 r. kieruje działem „Świat dzieci i młodzieży” Fundacji Brücke/Most w Dreźnie. Obszar jej pracy obejmuje tematy zrównoważonego rozwoju, inkluzji oraz edukacji obywatelskiej.

Pozostali autorzy (kolejność alfabetyczna):**Anne Chérel**

Wychowawczyni, nauczycielka DanceAbility.

W ramach festiwalu ImpulsTanz w Wiedniu (2010) ukończyła u Alito Alessiego (Joint Forces Dance Company, DanceAbility International) szkolenie dla nauczycieli DanceAbility. Od 2002 r. członkini zespołu BewegGrund w Trewirze pod dyktando Maji Hehlen – jako tancerka, trenerka, wspierająca zespół oraz choreografka. Od 2010 r. prowadzi warsztaty w kraju i za granicą. Od 2013 r. zasiada w zarządzie stowarzyszenia DanceAbility e.V.

Dalsze informacje: www.beweggrund.net / www.danceability.de

Hilal Demir

Aktywistka polityczna, trenerka porozumienia bez przemocy (NVC) i rzeźbiarka. Jako trenerka porozumienia bez przemocy pracuje od 1999 roku, prowadząc warsztaty zarówno w Turcji i za granicą. Od 2002 roku jest członkiem Międzynarodowej Rady Przeciwników Wojny, a od 2008 roku jej członkiem wykonawczym. Po przeprowadzce do Hiszpanii kontynuowała pracę w obszarze porozumienia bez przemocy w skali międzynarodowej oraz zarządzała pierwszym tureckim portalem promującym nieagresję. W 2014 roku wróciła do Turcji, gdzie stworzyła pierwsze centrum porozumienia bez przemocy w kraju, a obecnie pracuje jako dyrektor-założyciel Centrum Edukacji i Badań Nad Porozumieniem bez przemocy.

Organizuje warsztaty na tematy związane z nieagresją dla tureckich organizacji pozarządowych i aktywistów w Centrum Porozumienia Bez Przemocy, a ostatnio zainicjowała pierwszą sieć trenerów porozumienia bez przemocy w Turcji. Jest także członkiem sieci trenerów KURVE Wustrow i autorką pierwszego tureckiego podręcznika zawierającego narzędzia porozumienia bez przemocy.

Dalsze informacje: www.siddetsizlikmerkezi.org / hilal@siddetsizlikmerkezi.org

Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn

Niemiecko-boliwijski praktyk teatru i aktywista, który od 12 lat wykorzystuje w swojej pracy metody teatru uciśnionych. Prowadził działania w wielu krajach na pięciu kontynentach, m.in. w: Afganistanie, Kambodży, Republice Środkowoafrykańskiej, Kirgistanie, na Malediwach, w Mjanmie, Irlandii Północnej, Sudanie Południowym, Timorze Wschodnim, Ugandzie, na Ukrainie i w Jemenie. W 2013 roku Hjalmar opublikował w języku niemieckim książkę *Wenn die Burka plötzlich fliegt – Einblicke in die Arbeit mit dem Theater der Unterdrückten in Afghanistan*, w której opisuje swoje doświadczenia z życia i pracy teatralnej w Afganistanie.

Dalsze informacje: communitybasedtheatre@posteo.de

Marta Grabowska

certyfikowana choreoterapeutka – terapeutka tańcem w Polskim Stowarzyszeniu Choreoterapii przy Polskim Teatrze Tańca w Poznaniu; certyfikowana terapeutka metody BioDynamic Breath & Trauma Release (European Institute Of Body Oriented Healing Arts); psychoterapeutka w konwencji terapii systemowej (Wielkopolskie Towarzystwo Terapii Systemowej w Poznaniu); nauczycielka contact improvisation oraz współzałożycielka i Prezes Fundacji Sensus - Ośrodek Twórczego Rozwoju w ramach której współtworzy i współrealizuje projekty społeczno-artystyczne dla seniorów.

dr Magdalena Grycman

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, dyplomowany neurologopeda, specjalista do spraw komunikacji wspomagającej i alternatywnej. Jest założycielką i kierownikiem Samodzielnego Publicznego Ośrodka Terapii i Rehabilitacji dla Dzieci w Kwidzynie. Konsultantem wiodącym „Sieci instytucji pomagających dzieciom niepełnosprawnym – alternatywne i wspomagające metody porozumiewania” przy UNDP Umbrella Projekt, przewodniczącą Komitetu Krajów Rozwijających ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication). W 2008 roku po „34. Konkursie projektów badawczych własnych promotorskich” uzyskała grant ministerialny na realizację badań dotyczących porozumiewania się. Dalsze informacje: <http://bit.ly/2qKkCRp>

Urszula Grzela

Aktorka, praktyk teatru, magister sztuki. Absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie, Filia we Wrocławiu. Skupia się na intensywnym poszukiwaniu i pogłębianiu sztuki teatru poprzez praktyczne spotkania z ludźmi teatru. W Niemczech praktykuje teatr w kontekście społecznym, prowadzi autorski integracyjny projekt teatralny „Moment mal, bitte!”. W 2016 roku Urszuli Grzeli przyznany został medal za zasługi dla Górnej Bawarii (Bezirksmedallie für Verdienste um den Bezirk Oberbayern). Jako aktorka (poruszająca się na wózku) związana jest z Junges Landestheater Bayern. Dalsze informacje: www.theater-moment-mal-bitte.de

Maja Hehlen

Licencjonowana nauczycielka (*master teacher*) DanceAbility, absolwentka psychologii (licencjat) oraz pedagogiki specjalnej. W 1996 r. brała udział w pierwszym szkoleniu nauczycielskim DanceAbility u twórcy metody Alito Alessiego w Eugene w Oregonie i od tego czasu oferuje regularne kursy oraz warsztaty w tym zakresie. Zainicjowała wiele projektów DanceAbility w Niemczech i Szwajcarii, a w 2000 r. założyła w Trewirze bazujący na DanceAbility profesjonalny zespół BewegGrund.

Dalsze informacje: www.beweggrund.net / www.danceability.de

László Roland Kiss

Mieszka i pracuje w Budapeszcie. Studiował pedagogikę specjalną, a następnie ukończył zaocznie psychologię na uniwersytecie w Hagen (Niemcy). Od 2006 r. pracuje w obszarze edukacji obywatelskiej, zajmując się różnymi jej zagadnieniami: wsparciem wolontariuszy, debatą społeczną, animacją wspólnot lokalnych, nauczaniem wspomagającym oraz innowacjami społecznymi. Od 2014 pracuje jako graficzny facylitator grup, prowadzi również warsztaty na temat wizualizacji.

Meike Kluge

Urodziła się przed półwieczem w Monachium, zdobyła wykształcenie jako tancerka/eurytmistka (Alanus Hochschule). Bezpośrednio po tym wyruszyła w liczne tournée w Niemczech, Anglii i Szwajcarii. Od 16 lat pracuje jako terapeutka ruchem w obszarze pedagogiki specjalnej (w Szwajcarii i Wielkiej Brytanii) oraz w dziedzinie tańca/teatru. W roku 2014 ukończyła pedagogikę teatralną (BUT) w Heidelbergu (TWHHD). Od 2015 r. prowadzi zajęcia dla Praktyki Interwencyjnej i Specjalnej w Wyższej Szkole Alanus/Campus Mannheim.

Zob.: www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_BF10_1__Kluge__M__Objekttheater.pdf

Anja Pietsch

Współzałożycielka SocialVisions. Jako koordynatorka projektów i trenerka, od 2010 r. prowadzi warsztaty fotografii partycypacyjnej, które wspierają aktywność społeczną, sztukę w przestrzeni publicznej, wymianę kulturalną oraz budowę wspólnot lokalnych. Pracowała jako fotografka, dziennikarka i trenerka w rejonie Bliskiego Wschodu, m.in. dokumentując dla różnych mediów i organizacji humanitarnych kryzys uchodźczy.

Dalsze informacje: www.2016.socialvisions.net

Diego Pileggi

Aktor i reżyser włoskiego pochodzenia. W roku 2009 ukończył studia aktorskie MA Acting prowadzone przez Manchester Metropolitan University we współpracy z Teatrem Pieśń Kozła we Wrocławiu, a w 2007 wiedzę o komunikacji na Università degli Studi di Milano. Gra na klawierze. Ma bogaty wachlarz doświadczeń związanych z ruchem, teatrem tańca, ćwiczył też Kendo. Od 2011 r. współzałożyciel i lider artystyczny *Jubilo*, projektu teatralnego kierującego swą uwagę szczególnie do grup wykluczonych społecznie.

Dalsze informacje: www.jubiloproject.com

Tonja Rausch

Licencjonowana trenerka DanceAbility, dyplomowana pedagożka, psychoterapeutka Gestalt. Od czasu swojego szkolenia u Alito Alessiego w 2016 roku oferuje kursy i warsztaty związane z tą metodą pracy. Oprócz własnej pracy pedagogicznej, współpracuje z DanceAbility Deutschland oraz bazującym na DanceAbility zespole BewegGrund w Trewirze.

Dalsze informacje: www.beweggrund.net / www.danceability.de

Wojciech Retz

Pedagog; animator kultury w lokalnym środowisku; terapeuta pracujący metodami artystycznymi z młodzieżą, osobami dorosłymi i starszymi, w tym także z osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności, m.in. w dziedzinie teatru, muzyki, literatury, filmu animowanego i fotografii. Autor projektów i koordynator przedsięwzięć artystyczno-terapeutycznych w stowarzyszeniu *Na Górze*. Założyciel, autor muzyki i tekstów, a także jeden z muzyków grupy rockowej *Na Górze*, działającej od 1994r. Terapeuta w Domu Pomocy Społecznej w Rzadkowie. W 2004 r. nominowany do nagrody Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej za twórczość dla dzieci i młodzieży „Sztuka młodym”. W 2013 r. został laureatem Nagrody Fundacji Kultury Polskiej i Regionalnego Obserwatorium Kultury UAM za „budowanie społeczeństwa obywatelskiego w dziedzinie kultury”.

Dalsze informacje: www.nagorze.org

Nadine Rüstow

Od 2014 pracuje dla niemieckiej organizacji dobroczynnej Arbeiterwohlfahrt (AWO), koordynującej w Berlinie Büro Leichte Sprache – placówkę popularyzującą koncepcję ETR (informacje łatwe do czytania i zrozumienia), a także dokonującą tłumaczeń tekstów zgodnie z zasadami ETR. Tematyką tą zainteresowała się w 2008 roku podczas praktyki w organizacji rzeczniczej „Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.” w Kassel. Jako dyplomowana rehabilitantka i ergoterapeutka przez wiele lat pracowała w mieszkaniach chronionych dla osób niepełnosprawnych.

Dalsze informacje: www.leichtesprache.awo.org

Judyta Smykowski

Ukończyła studia z zakresu dziennikarstwa internetowego w Hochschule Darmstadt, magister dziennikarstwa o specjalności „Kultura”, Berlińskiego Uniwersytetu Sztuk (Universität der Künste Berlin). Redaktorka i referentka portalu Leidmedien.de, prowadzonego przez berlińskie stowarzyszenie „Sozialhleden”. Misją Leidmedien.de jest uwrażliwianie dziennikarzy na język pozbawiony stereotypów, jakim należy posługiwać się w relacjach dot. osób z niepełnosprawnością. Jako niezależna dziennikarka (m.in. dla portalu taz.de) zajmuje się tematyką społeczną, inkluzji i dotyczącą Polski.

Dalsze informacje: www.leidmedien.de

Mirosław Urban

Psycholog, trener rozwoju osobistego, pedagog cyrku, coach oraz pasjonat żonglowania i sztuki iluzji. Autor i współautor czterech książek dotyczących szkoleń, rozwoju osobistego i żonglowania. Twórca autorskiego programu rozwoju osobistego: *Juggling Inspiration*, polegającego na połączeniu praktycznej wiedzy psychologii rozwoju osobistego z nauką sztuki żonglowania. Nauczył żonglować ponad 3 tysiące pracowników firm oraz instytucji edukacyjnych w Polsce i za granicą.

Dalsze informacje: www.pedagogikacyrku.pl/pl/tag/miroslaw-urban

Polecana literatura

/dostęp do wymienionych poniżej źródeł internetowych sprawdzono 19.02.2017/

Inkluzja (ogólnie)

Ainscow M., Booth T., *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol 2011

Ainscow M., Booth T., *Przewodnik po edukacji włączającej* (www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjaawlaczajaca.pdf)

Diehl E., Degener T. (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, Bonn 2015

Düber M., Rohrmann A., Windisch M. (Hg.), *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung*, Weinheim, Basel 2015

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, [w:] *Dziennik Ustaw RP*, Warszawa 25.10.2012, poz. 1169

Leidmedien: www.leidenmedien.de

Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland: www.peoplefirst.org/germany

People First: www.peoplefirst.org

Salto Inclusion: www.salto-youth.net/rc/inclusion

Tomaševski K., *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Right to Education Primers No 3, 2011 (www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf)

UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html)

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung, [In:] *BGBL Bundesgesetzblatt* 2008 II, 1419-1457.

Praca z młodzieżą i spotkania młodzieżowe

Drücker A., Sinoplu A., Totter E., Reindlmeier K. (Hg.), *Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung*, Köln 2014 (www2.transfer-ev.de/uploads/handreichung_dive.pdf)

Hackert S., Tefel M., Wunderer D., *Jugendbegegnungen sind für alle da. Das „Kreisauer Konzept“ zur Integration benachteiligter junger Menschen in den internationalen Jugendaustausch*, [In:] *IJAB Fachstelle für internationale Jugendarbeit der BR Deutschland* (Hg.), *Forum Jugendarbeit International* 2008 – 2010, Bonn 2010, S. 13-19

IJAB Fachstelle für internationale Jugendarbeit der BR Deutschland (Hg.), *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion und Empowerment in der Internationalen Jugendarbeit-Arbeitshilfen für die Fachkräfte-Qualifizierung*, Bonn 2013

Kreisau-Initiative e.V. (Hg.), *Alle anders verschieden. Methoden zur Gestaltung inklusiver internationaler Jugendbegegnungen*, Berlin 2014 (www.bhpverlag.de/programm/2529)

Portmann R., *Die 50 besten Spiele zur Inklusion*, München 2013

Kommunikacja (ogólnie)

The Center for Nonviolent Communication: www.cnvc.org

Leu L., *Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide for Individual, Group, or Classroom Study*, Encinitas 2003

Rosenberg M. B., *Nonviolent Communication: A Language of Life*, Encinitas 2003

Rzeźnicka-Kurpa J., *Komunikacja edukacja społeczeństwo O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.

Stewart J., *Bridges Not Walls: A Book about Interpersonal Communication*, 11th edition, 2012

Stewart J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2007

Strangl W., *Kommunikation*, [in:] [werner stangl]s arbeitsblätter, Linz 2017 (<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/>)

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication*, New York 1967

Koncepcje i praktyki w pedagogice wspierające komunikację

Boal A., *Games for Actors and Non-Actors*

Boal A., *Gry dla aktorów i nieaktorów*

Boal A., *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler – Aktualisierte und erweiterte Ausgabe*, Frankfurt am Main 2013

Boal A., *Theatre of the Oppressed*

Boal A., *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*

Clausen J., Hahn H., Runge M. (Hg.), *Das Kieztheater: Forum und Kommunikation für den Stadtteil*

Teatr inkluzyjny wykorzystujący m.in. metodykę Teatru Uciśnionych: www.mind-the-gap.org.uk

International Theatre of the Oppressed: www.theatreoftheoppressed.org

Cicholska-Rochna M., *Warsztaty cyrkowe jako jedna z propozycji pedagogiki zabawy*, [w:]: Kędzior-Niczyporuk E. (red.), *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Lublin 2006, str. 239-242

Gelb M. J., *More Balls Than Hands: Juggling Your Way to Success by Learning to Love Your Mistakes*, New York 2003.

DanceAbility e.V.: www.danceability.de

DanceAbility International: www.danceability.com

Franklin E. N., *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, Warszawa 2007

Halprin A., *Taniec jako sztuka uzdrawiania. Do zdrowia przez ruch i twórczą pracę z uczuciami*, Warszawa 2010

Kappert D., *Tańcząc z dziećmi*, Warszawa 2005

Kappert D., *Tanz mit Kindern*, Leipzig 2003

Kappert D., *Archetypen, Innere Bilder und Körpersymbolik*, Leipzig 1997

Pędzich Z., *Psychoterapia tańcem i ruchem*, Gdańsk 2014

Kluge M., *Verzauberung-Entzauberung. Das Bilder- & Objekttheater. Ein kommunikationsunterstützender theaterpädagogischer Ansatz für die Inklusion von sprechenden und nicht sprechenden Menschen mit besonderem Förderbedarf!?*, Heidelberg 2014 (www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_BF10_1_Kluge__M_Objekttheater.pdf)

Molnar G., *Objekttheater. Aufzeichnungen, Zitate, Übungen*, Berlin 2011

Wang C., Burris M. A., *Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment*, 1997 (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109019819702400309>)

Informacje łatwe do czytania i zrozumienia

Büro für Leichte Sprache – AWO Berlin: <http://leichtesprache.awo.org/was-ist-leichte-sprache/>

Inclusion Europe: www.easy-to-read.eu

Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e. V., *Leichte Sprache. Die Bilder*, Bremen 2013

PSOUU, *Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*, Warszawa 2012 (www.psoni.org.pl/nasze-publicacje)

Rüstow, N., *Leichte Sprache – Wie geht das? Methodische Ansätze für Texte bei erwachsenenpädagogischen Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten*,

[In]: *Erwachsenenbildung und Behinderung* 22 (2011), Heft 2, S. 3-14.

Komunikacja niewerbalna

Leathers D. G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa 2007

Leathers D. G., *Successful nonverbal communication: Principles and applications (3rd ed.)*, Boston 1997

McKay M., Davis M., Fanning P., *Messages: The Communication Skills Book*, Oakland 2009

McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2002

Molcho S., *Alles über Körpersprache. Sich selbst und andere besser verstehen*, 2002

Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007

Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Human Communication: Motivation, Knowledge, Skills*, Boston 2000

Animacja językowa

Bojanowska J., *Sprachanimation – Animacja Językowa*, Warszawa 2008

Bailly F., Offermann B., *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen* (www.dfwjw.org/paedagogische-materialien)

Bund Deutscher PfanfinderInnen/Gwennili/Międzynarodowe Centrum Spotkań Młodzieży Klub Środowiskowy AZS (Hg.), *Sag was! Dis moi! Powiedz coś!*, Frankfurt, Quimper, Wrocław 2009 (www.dpjw.org/fileadmin/user_upload/publication/powiedz_cos_04_pop_02.pdf)

IJAB (Hg.), *Innovationsforum Jugend global: Sprachanimation – inklusiv gedacht*, Bonn 2015 (w tym obszerny spis literatury przedmiotu)

Film promujący projekt *Sprachanimation – inklusiv gedacht* (www.youtube.com/watch?v=_hIIZTYvOHM)

IJAB (ed.), *Language animation – the inclusive way*, Bonn 2015

([www.ijab.de/publikationen/detail/?tt_products\[backPID\]=705&tt_products\[product\]=178](http://www.ijab.de/publikationen/detail/?tt_products[backPID]=705&tt_products[product]=178))

Memogra (DE-PL): www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/memogra

Komunikacja alternatywna i wspomagająca

Bleszyński J.J., *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków 2008

Grycman, M., *Porozumiewanie się z dziećmi ze złożonymi zaburzeniami komunikacji*, Kwidzyn 2014

Tetzchner S., Martinsen H., *Einführung In Unterstützte Kommunikation*, Heidelberg 2000

Tetzchner S., Martinsen H., *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*, Warszawa 2002

Wizualizacja

Agerbeck B., *The Graphic Facilitator's Guide*, 2012 (www.loosetooth.com/gfg)

Agerbeck B., *The Idea Sharpeners. The Power of putting your thinking into your own hands*, 2016 (www.loosetooth.com/is/Idea_Shapers_Agerbeck_The_Objective_sample.pdf)

bikablo®, *słownik obrazkowy dla trenera* (<https://de.neuland.com/literatur/fachbuecher/>)

Hausmann M., UZMO. *Denken mit dem Stift: visuell präsentieren, dokumentieren und erkunden*, München 2014

Pillars W., *Visual Note-Taking for Educators. A teacher's guide to student creativity*, New York 2016

Publikacja „Perspektywa: Inkluzja” poświęcona jest zagadnieniu języka i komunikacji z perspektywy pozaformalnej edukacji włączającej.

W części pierwszej zaprezentowane zostały istotne elementy i procesy wspierające komunikację w ramach międzynarodowych programów kształceniowych, a także związane z nimi wskazówki i metody.

Część druga stanowi zbiór wybranych koncepcji pedagogicznych oraz przykłady dobrych praktyk, które z uwagi na swój innowacyjny charakter w sposób szczególnie wzmacniają komunikację i wzajemny kontakt w międzynarodowych grupach inkluzyjnych.

Publikacja „Perspektywa: Inkluzja” skierowana jest przede wszystkim do specjalistów pozaformalnej edukacji, w tym animatorów i edukatorów młodzieży, ale także do pedagogów specjalnych, nauczycieli oraz wszystkich zainteresowanych refleksją nad rolą języka w kształtowaniu rzeczywistości społecznej, jak również wspieraniem w swojej praktyce komunikacji bez barier.

Publikacja została wydana w trzech wersjach językowych (polskiej, niemieckiej oraz angielskiej).

Można ją bezpłatnie pobrać ze strony internetowej stowarzyszenia Kreisau-Initiative e.V.: www.kreisau.de/projekte/inklusion/publikation-perspektive-inklusion

www.kreisau.de



Kreisau-Initiative