

Barbara Żakowska

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-0720-8184

Edukacja międzykulturowa w praktyce. Doświadczenie Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży

Summary

INTERCULTURAL EDUCATION IN PRACTICE.

THE EXPERIENCE OF THE POLISH-GERMAN YOUTH COOPERATION

The aim of this article is to analyse a trilateral youth exchange project held in Kyrgyzstan between August 28 and September 10, 2023, funded by the Polish-German Youth Cooperation (PNWM). The study focuses on highlighting the significance of short-term intercultural exchanges for the development of participants' intercultural competences as well as their integrative potential. The methodological approach was based on two primary sources of data: PNWM archival materials from 1993–2022 (including reports, statements, and documentation of selected projects), which provided a broader institutional context, and empirical data collected during the exchange in Kyrgyzstan through participant observation, workshop notes, and participants' responses to evaluation exercises. The findings indicate that short-term youth exchanges play a crucial role in fostering cultural sensitivity and intercultural competences, while at the same time contributing to the promotion of dialogue and international cooperation.

Keywords: intercultural education, youth exchange programs, short-term mobility, Polish-German Youth Cooperation (PNWM), intercultural competencies

Wprowadzenie

Współczesny świat zaskakuje nas wieloma nakładającymi się na siebie kryzysami. Nasilające się zmiany klimatyczne, nierówności społeczne oraz ekonomiczne, wszechogarniająca technologizacja życia, to tylko niektóre przełomowe punkty zwrotne, które obserwujemy w szybko zmieniającej się rzeczywistości (Bauman, 2000; Beck, 1992; Harari, 2017). Wśród wielu egzystencjonalnych dylematów oraz

obaw pojawia się obraz szczególnych niepokojów. Na granicach wielu państw obserwujemy kryzysy migracyjne, jesteśmy świadkami wojen, które dzieją się obok nas. Doświadczamy krzywd związanych z militarnymi działaniami, które osobiście dotyczą nas lub naszych najbliższych (Bauman, 2006; Chromiec, 2004; Linka, 2019).

W tej sytuacji zadajemy sobie pytanie o przyszłość naszych dzieci oraz kolejnych pokoleń, co, jak podkreśla Hannah Arendt, stanowi istotę odpowiedzialności edukacji za kształt świata, który im pozostawiamy (Arendt, 1994). Paradoksalnie, przestrzeń i czas, w którym się obecnie znajdujemy może być naszym atutem. Żyjemy w świecie, w którym mamy nieograniczony dostęp do wiedzy i narzędzi umożliwiających nam współpracę. Potencjał zaangażowania ludzkości we wspólne tworzenie przyszłości nigdy nie był większy. Edukacja zawsze była kluczem do osobistego rozwoju jednostki i jednocześnie przyszłością całych społeczeństw. Odgrywa rolę katalizatora zmian, odblokowuje możliwości i zmniejsza nierówności. Jest podstawą świadomych, tolerancyjnych społeczeństw i głównym motorem zrównoważonego rozwoju (Gosepath, 2023; Lupinacci, 2020; Novelli i in., 2017; Verger i in., 2012).

Pomimo że powszechnie postulowane jest zwiększenie świadomości kulturowej, sposoby realizacji tego celu są szeroko omawiane. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu temat znaczenia edukacji w rozpoznawaniu i docenianiu różnic oraz wielorakich tożsamości, rozwijaniu i stosowaniu umiejętności krytycznego myślenia, czy chociażby uczestnictwa we współczesnych problemach na poziomie lokalnym, krajowym i globalnym jest postrzegany jako bieżące wyzwanie (Banks, 2014; Gollnick, Chinn, 2013; Schulz, 2018). Jeśli chodzi zaś o formy realizacji edukacji wzmacniającej kompetencje międzykulturowe to są one zróżnicowane, począwszy od warsztatów, szkoleń czy kursów akademickich z zakresu rozwoju umiejętności międzykulturowych, takich jak komunikacja, empatia i rozwiązywanie konfliktów po programy wymiany studenckiej i projekty międzykulturowe, które pozwalają studentom na bezpośrednie doświadczenie innych kultur poprzez naukę i życie w obcym kraju (Błęszyńska, 2017; Dobrowolska, 2015).

W prowadzonych analizach dość często podejmowana jest tematyka związana z rolą mobilności młodzieży i wpływu uczestnictwa w programach wymiany młodzieży na rozwój kompetencji i wrażliwości międzykulturowej (Council of Europe, 2014; Fantini, 2019; Schauer, 2023; Vande Berg, Paige, 2009). Cechą znamioną badań jest odwoływanie się do programów wymiany młodzieży, które trwają dłużej niż trzy tygodnie i często związane są z programem studiowania. Niemniej jednak, eksploracja tego obszaru tematycznego pokazuje, że przedmiotem refleksji badawczej są także – aczkolwiek jeszcze na małą skalę – analizy związane z krótkimi programami wymiany kulturowej młodzieży.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie działalności Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (PNWM), która wspiera realizację krótkoterminowych

projektów wymiany młodzieżowej, oraz próba ukazania cech szczególnych i swoistych jakie pełni organizacja PNWM w realizowaniu przedsięwzięć o charakterze międzykulturowym. Szczególna uwaga została poświęcona jednemu z przykładów współpracy trójstronnej, stanowiącemu ilustrację praktycznego modelu edukacji międzykulturowej. Wspomniana wymiana młodzieży odbyła się 28.08–10.09.2023 r. w Kirgistanie. Mój osobisty udział w omawianym projekcie umożliwił bezpośrednio prowadzenie warsztatów z młodzieżą, skoncentrowanych na zagadnieniach integracji międzykulturowej oraz podejmowania i postrzegania ryzyka przez młodych ludzi. Każdy z warsztatów zakończony został ewaluacją w formie ankiety, której wyniki obecnie oczekują na publikację. Jednak niezwykle cenne z perspektywy badawczej okazało się samo doświadczenie uczestnictwa w dwutygodniowym spotkaniu z młodzieżą pochodzącą z różnych krajów i kultur. Możliwość obserwacji ich aktywności warsztatowej, udziału w rozmowach, które często były wymagające, bo dotyczyły światopoglądu, religii czy tradycji, ale również wspólne nieformalne chwile, takie jak rozmowy przy ognisku czy integracja poprzez taniec, pozwoliły na głębsze zrozumienie mechanizmów budowania relacji międzykulturowych i przełamania barier komunikacyjnych.

Programy wymiany kulturowej w świetle edukacji międzykulturowej

Programy wymiany kulturowej stanowią jeden z najbardziej wyrazistych przykładów realizacji założeń edukacji międzykulturowej. Aby jednak uchwycić ich znaczenie, konieczne jest wcześniejsze zrozumienie, czym jest edukacja w szerszym wymiarze oraz jakie cele i wartości przypisuje się jej w kontekście rozwoju jednostki i społeczeństwa. Trudno jest określić jeden nadrzędny cel edukacji, gdyż jest ona wielowymiarowa i zależna od czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Wpływają na nią siły społeczne, kulturowe, polityczne oraz historyczne (Marshall, 2019). W odniesieniu do jednostki cele edukacji będą podyktowane jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi. Zgodnie z koncepcjami konstruktywistycznymi, edukacja może być postrzegana jako przestrzeń laboratoryjna, w której zachodzą procesy relacyjne. Relacje między nauczycielami, uczniami, rodzicami w przestrzeni edukacyjnej są osadzone w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. W tym ujęciu siłą edukacji są jej zdolności do łączenia człowieka ze światem i innymi ludźmi, przekraczania znanych granic oraz otwierania się na nowe możliwości (MacBlain, 2014; Kohler, 2008). Wydaje się, że w tak bardzo różnorodnym pod wieloma względami społeczeństwie, nieuniknione jest edukowanie przyszłych pokoleń do życia w międzykulturowym kontekście, rozwijania umiejętności

patrzenia na świat z różnych perspektyw, a co za tym idzie uwrażliwiania na potrzeby drugiego człowieka przy równoczesnym zachowaniu świadomości własnej tożsamości, historii i korzeni.

W tym kontekście warto jest zaznaczyć, że w zglobalizowanym świecie rośnie znaczenie nabywania kompetencji transformacyjnych, które zostały określone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). OECD definiuje te kompetencje jako zestaw wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, które są niezbędne, by uczniowie mogli aktywnie kształtować społeczeństwo i tworzyć lepszą przyszłość. Zostały one zidentyfikowane w trzech kategoriach: tworzenie nowych wartości, godzenie napięć i dylematów oraz branie odpowiedzialności (OECD, 2019). Kluczowe znaczenie ma tu zdolność jednostki do funkcjonowania w różnorodnych sytuacjach, radzenia sobie z niepewnością, rozwijania postaw i wartości oraz skutecznego działania, nawet w obliczu zmieniających się celów (Laukonnen, Biddel, Gallagher, 2018).

Zasługuje na fakt, że kompetencje transformacyjne, szczególnie umiejętność godzenia napięć i dylematów, stają się szczególnie istotne w społeczeństwach, które w miarę rozwoju stają się coraz bardziej zróżnicowane i współzależne. Niezbędna okazuje się tutaj zdolność przyjmowania innej perspektywy, która umożliwia zrozumieć wielość spojrzeń, ale również uczy, że różnice mogą prowadzić do napięć, wymagających świadomego rozwiązywania. W związku z tym w tak różnorodnych pod względem kulturowym, religijnym i tożsamościowym społeczeństwie dostrzega się również potrzebę rozwijania empatii i szacunku wobec innych, którzy mają odmienne poglądy od ich własnych.

Odpowiedzią na wyzwania wynikające ze zróżnicowania kulturowego społeczeństw jest rozwój pedagogiki międzykulturowej oraz ściśle powiązanej z nią edukacji międzykulturowej. Pedagogika międzykulturowa stanowi subdyscyplinę pedagogiki, której przedmiotem badań są problemy edukacyjne pojawiające się w kontekście społeczeństw wielokulturowych. W centrum jej zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące m.in. tożsamości etnicznej, kulturowej i międzykulturowej, funkcjonowania stereotypów i postaw wobec odmienności, sytuacji imigrantów i ich dzieci, a także relacji między nimi a społeczeństwem przyjmującym. Pedagogika ta podejmuje również refleksję nad organizacją systemów edukacyjnych w warunkach rosnącej różnorodności kulturowej (Grzybowski, 2011). Natomiast edukacja międzykulturowa stanowi praktyczny wymiar tych teoretycznych rozważań i założeń, realizując je w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i społecznych. W edukacji międzykulturowej upatruje się szansy w budowaniu mostów porozumienia między zróżnicowanymi kulturowo społecznościami. Autorzy zajmujący się tematyką podkreślają, że edukacja międzykulturowa sprzyja rozumieniu i akceptacji różnorodnych kultur oraz ludzi, którzy je tworzą (Lewowicki,

2000). Jej skutkiem jest dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, przy jednoczesnym poszanowaniu odrębności i autonomicznych wizji rozwoju (Nikitorowicz, 2009). W jej założeniach odrzuca się sztywne hierarchie kulturowe i społeczne, promując dialog i relacje oparte na równości (Grant, Portera, 2010).

W odniesieniu do wspomnianych wcześniej kompetencji transformacyjnych wydaje się, że właśnie w edukacji międzykulturowej znajduje się przestrzeń na rozwijanie istotnej umiejętności rozwiązywania napięć i dylematów. Konfrontacja z odmiennymi perspektywami sprzyja budowaniu odporności, tolerancji dla złożoności i niejednoznaczności a jednocześnie budzi się poczucie odpowiedzialności za innych. Zatem można uznać, że edukacja międzykulturowa utkana jest z wrażliwości międzykulturowej i komunikacji, fundamentów współczesnego i otwartego społeczeństwa.

Dla celów niniejszego opracowania zasadne jest bliższe przyjrzenie się komponentom edukacji międzykulturowej oraz możliwościom ich kształtowania. Jednym z kluczowych pojęć w tym zakresie jest wrażliwość międzykulturowa. Chen i Starosta (1997) określają ją jako zdolność do uznania i respektowania różnic kulturowych, przejawiająca się jako pozytywna reakcja emocjonalna przed, w trakcie i po doświadczeniu międzykulturowych interakcji. Dodają, że tak rozumiana wrażliwość składa się z poczucia własnej wartości, samokontroli, otwartości, empatii, zaangażowania i braku osądzania. W tym kontekście istotny jest model wrażliwości międzykulturowej zaproponowany przez Bennetta (1986), który wyjaśnia w jaki sposób ludzie doświadczają i angażują się w różnice kulturowe. Autor podkreśla, że w założeniach modelu podstawą jest doświadczana różnica kulturowa. W oparciu o to doświadczenie, można przewidywać skuteczność komunikacji międzykulturowej i dostosować edukacyjne działania, które pozwolą na rozwój kompetencji (Bennett, 2004, 2013, 2017). Z kolei Marshal (2019) podkreśla, że kluczową rolę w tym procesie odgrywa umiejętność komunikowania się i współpracy niezależnie od różnic kulturowych. Otwarty i szczerzy dialog oparty na wrażliwości międzykulturowej, może prowadzić do rozwoju kompetencji międzykulturowej, uznawanej za nadrzędny cel edukacji międzykulturowej. W tym kontekście Olsen i Kroger (2001) zwracają uwagę na osobiste zaangażowanie się uczestników tej relacji i wskazują, że kompetencja międzykulturowa obejmuje wrażliwość na sposób postrzegania świata przez innych oraz otwartość na odmiennność. Byram (1997) dodaje, że sukces interakcji międzykulturowych może być oceniany nie tylko w kategoriach skutecznej wymiany informacji, ale także pod względem nawiązywania i utrzymywania relacji międzyludzkich.

Szczególnie istotny w definiowaniu kompetencji międzykulturowej staje się model zaproponowany przez Deardorff (2006), która proponuje analizowanie

międzykulturowości poprzez pięć wymiarów, w których pierwsze trzy postrzegane są z perspektywy indywidualnej, czyli postawa, wiedza i zrozumienie oraz umiejętności. Pozostałe dwa wymiary związane są z budowaniem interakcji i są swego rodzaju efektem doświadczenia interkulturowego, w tym zakresie można mówić o pożądanym osobistym efekcie wewnętrznym (*desired personal internal outcome*) czyli zdolność adaptacji, elastyczność, etnorelatywny pogląd. To, co domyka proponowany model to wymiar związany ze skuteczną i odpowiednią komunikacją oraz zachowaniem się w sytuacji międzykulturowej, tzw. pożądanym wynikiem zewnętrznym (*desired external outcome*) (Deardorff, 2009). Tak rozumiana kompetencja międzykulturowa nie jest cechą statyczną, lecz dynamicznym procesem rozwijającym się poprzez realne społeczne kontakty.

W tym miejscu rozważań teoretycznych stosowne jest również przytoczyć założenia psychologów rozwojowych. Z tej perspektywy uznaje się, że jednostki stale konstruują swój światopogląd, wchodząc w interakcje z innymi. Jest to możliwe dzięki połączeniu autorefleksji z doświadczeniem społecznym i może prowadzić do powstania tzw. trzeciej przestrzeni (*third space*). To pojęcie odnosi się do metaforycznej przestrzeni, w której tożsamości kulturowe wchodzą ze sobą w interakcję, zderzają się i łączą, prowadząc do powstawania nowych, hybrydowych form tożsamości oraz znaczeń. Teoria trzeciej przestrzeni, rozwijana przez autorów takich jak Bhabha (1994), Oldenburg (2001) czy Bauman (2000), może być stosowana w wielu obszarach, również w środowisku edukacyjnym, gdzie może być wykorzystywana do projektowania programów kształcenia, odzwierciedlających różnorodne perspektywy kulturowe i promujących krytyczne myślenie o tożsamości i kulturze, sprzyjających dialogowi międzykulturowemu i inkluzyjności.

W świetle dotychczasowych rozważań nad komponentami edukacji międzykulturowej istotne są również sposoby jej praktycznej realizacji. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że wśród sposobów realizacji edukacji międzykulturowej wymienia się mobilność uczniów oraz krótkie programy wymiany zagranicznej (*short-term study abroad programs*). Badania wskazują, że studia za granicą, niezależnie od ich długości, przyczyniają się do poprawy wyników akademickich, rozwijania umiejętności językowych, wiedzy geograficznej oraz historycznej. Znacząco również wpływają na lepsze zrozumienie kontekstu kulturowego, doceniania różnorodności kulturowej oraz zdobycia praktycznych umiejętności związanych z podróżowaniem (Anderson, 2006; Blankvoort i in., 2019; Gaia, 2015). Heinzmann (2015) stwierdził, że czynniki takie jak interakcja z kulturą kraju goszczącego i używanie języka docelowego znacząco wpłynęły na kompetencje międzykulturowe. Podobnie Gaia (2015) i Nguyen (2017) stwierdzili, że uczestnicy programów krótkoterminowych wykazali się lepszym zrozumieniem i świadomością innych kultur, a także zwiększoną samooceną kompetencji międzykulturowych.

Na uwagę zasługuje tendencja europejska oraz światowa, w której uczestnictwo w programach krótkoterminowych trwających mniej niż osiem tygodni zwiększa się, podczas gdy liczba studentów aplikujących na wymiany semestralne spada. Może być to spowodowane różnymi czynnikami. Krótkie programy wymiany studenckiej zaspokoją potrzeby związane z wyjazdem, doświadczeniem innej kultury, nawiązaniem nowych relacji, poznaniem lepiej siebie oraz wykorzystaniem języka obcego w praktyce. Jednocześnie krótkie programy tworzą szanse na bezpieczną ekspozycję na odmienną kulturę i dla studentów niezdecydowanych, będących w lęku przed długą rozłąką z najbliższymi, jest to dobra alternatywa (Lokkesmoe i in., 2016). Na tym etapie nieodzowne staje się jednak rozróżnienie między krótkoterminowymi programami studiów za granicą a programami wymiany kulturowej. Choć oba typy mobilności oferują możliwość kontaktu z inną kulturą i funkcjonowania w środowisku międzynarodowym, różnią się one zarówno strukturą, jak i celami. Programy studiów za granicą mają przede wszystkim charakter akademicki – ich celem jest zdobywanie wiedzy i rozwój umiejętności w ramach określonego programu edukacyjnego. Kontakt z inną kulturą stanowi tu wartość dodaną, a nie cel nadrzędny (Iskhakova, Bradley, 2022). Z kolei programy wymiany kulturowej koncentrują się na zanurzeniu w odmiennym kontekście społecznym, co sprzyja rozwojowi osobistemu i międzykulturowemu poprzez bezpośrednią interakcję z lokalną społecznością (Gaia, 2015). W świetle powyższych ustaleń, prezentowany artykuł koncentruje się na analizie działalności Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży i ukazaniu, w jaki sposób założenia teoretyczne edukacji międzykulturowej mogą znaleźć praktyczne odzwierciedlenie w realnych działaniach edukacyjnych.

Założenia metodologiczne

W celu ukazania unikalności i złożoności analizowanego zagadnienia badania przeprowadzono w oparciu o strategię studium przypadku. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto definicję zaproponowaną przez Simons (2009), która akcentuje poznawczy charakter tego podejścia badawczego. Studium przypadku umożliwia pogłębione zrozumienie określonego problemu, programu, polityki, instytucji bądź systemu, a zarazem sytuuje się w obszarze badań stosowanych. Jego nadrzędnym celem jest dostarczanie wiedzy służącej doskonaleniu polityki publicznej, praktyki zawodowej oraz działań podejmowanych na rzecz dobra wspólnego.

Analizowany przypadek przyjmuje formę złożonego studium przypadku, gdyż obejmuje wielowymiarową analizę trójstronnego projektu wymiany młodzieży w Kirgistanie, który został zrealizowany w dniach 28.08–10.09.2023 r. i finansowany

przez Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży [PNWM]. Badanie uwzględnia zarówno kontekst instytucjonalny i organizacyjny PNWM, dokumentację archiwalną z lat 1993–2022, jak i bezpośrednie doświadczenia uczestników wybranego projektu.

Taki charakter badania pozwala na pogłębioną analizę specyfiki projektu w jego konkretnym kontekście społecznym, kulturowym i edukacyjnym, a także umożliwia uchwycenie wieloaspektowych interakcji i procesów zachodzących w jego ramach. Przyjęte w badaniu założenia ontologiczne i epistemologiczne określają sposób definiowania przypadku oraz dobór technik badawczych. Ontologicznie przypadek rozumiany jest jako dynamiczny układ praktyk i interakcji, istniejący w określonym kontekście społecznym, instytucjonalnym i czasowym (Stake, 1995).

Epistemologicznie badanie zakorzenione jest w paradygmacie interpretatywnym, zgodnie z którym wiedza o przypadku powstaje poprzez interpretację doświadczeń uczestników i dokumentów instytucjonalnych, a rola badacza ma charakter uczestniczący (Guba, Lincoln, 1994; Schwandt, 2000). Taka perspektywa uzasadnia zastosowanie różnorodnych źródeł danych. W toku badań wykorzystano dwa zasadnicze źródła danych: (1) analizę materiałów archiwalnych PNWM z lat 1993–2022, obejmującą m.in. oświadczenia, raporty oraz dokumentację wybranych projektów, oraz (2) dane empiryczne zgromadzone podczas bezpośredniego uczestnictwa w wymianie w Kirgistanie, obejmujące obserwację uczestniczącą, notatki z warsztatów oraz odpowiedzi uczestników udzielone w ramach ćwiczeń ewaluacyjnych. Uzyskane dane jakościowe poddano analizie opisowej i tematycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kategorii odnoszących się do percepcji różnorodności, wrażliwości kulturowej oraz procesów integracyjnych.

Wyniki badań

Działalność Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży

Na tle powyższych rozważań na temat znaczenia edukacji międzykulturowej i jej praktycznych implikacji, szczególnego znaczenia nabiera działalność Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, która jest uważana za jedną z najważniejszych instytucji promujących współpracę polsko-niemiecką w dziedzinie edukacji młodzieży i wymiany młodzieżowej. W niniejszej części zostanie podjęta próba ukazania cech szczególnych i swoistych jakie pełni organizacja PNWM w realizowaniu przedsięwzięć o charakterze międzykulturowym.

Biorąc pod uwagę doświadczenia historii, głęboko zakorzenione stereotypy, różnice kulturowe oraz dynamiczne tempo zmian w obu krajach, budowanie wzajemnych relacji polsko-niemieckich było niełatwym procesem, wymagającym wielowymiarowych działań mających na celu normalizację stosunków (Lechevalier,

Wielgoths, 2013; Musekamp, 2010). Nadziei upatrywano m.in. w najmłodszym pokoleniu. W związku z tym, w dniu 10 listopada 1989 r. Rząd Polski Rzeczypospolitej Ludowej wraz z Rządem Republiki Federalnej Niemiec podpisali umowę o wymianie młodzieży, która otwierała nowe możliwości spotkań i wspólnych przedsięwzięć dla wszystkich młodych ludzi i ich organizacji w obu krajach, niezależnie od ich politycznej orientacji bądź przekonań religijnych (PNWM, 2022). Zmiany ustrojowe w Polsce i tym samym otwarcie się na różne formy współpracy i obranie nowego kierunku polityki międzynarodowej doprowadziło 17 czerwca 1991 r. do zawarcia Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy między Polską i Niemcami (Fischer, 2019). Traktat stał się podstawą do podpisania, tego samego dnia Umowy o polsko-niemieckiej współpracy młodzieży, na mocy której została powołana organizacja Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży. PNWM jest organizacją dwunarodową, której działalność finansowana jest przez oba rządy. Wzorem dla powstania PNWM była funkcjonująca już od 1963 r. Francusko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (Ulatowski, 2019).

Od momentu powstania w 1991 r. PNWM opracowało szereg programów i inicjatyw mających na celu zbliżenie młodzieży z Niemiec i Polski oraz promowanie dialogu międzykulturowego. Pośród możliwych aktywności PNWM dofinansowuje projekty polsko-niemieckie, a także trójstronne, w których uczestniczy młodzież w wieku od 12 do 26 roku życia. Ponadto PNWM wspiera i organizuje konferencje, seminaria i warsztaty dla edukatorów, które mają na celu rozwinięcie umiejętności realizowania projektów międzykulturowej wymiany młodzieży (PNWM, strona internetowa). Dbając o jakość polsko-niemieckich spotkań młodzieży organizacja zleciła przeprowadzenie badania, które miało na celu zbadanie: jaki wpływ na młodzież z obu krajów mają doświadczenia płynące z udziału w programach wymiany, jak młodzi ludzie oceniają przebieg tych spotkań oraz co sądzą o sąsiednim kraju i jego społeczeństwie. W konkluzjach do przeprowadzonego badania zauważono wyraźne skutki udziału w programach wymiany, dotyczą one zmiany nastawienia w stosunku do kraju sąsiadującego i ludzi innej narodowości, wyzbycie się stereotypów i większa otwartość na kontynuowanie znajomości z partnerami projektu (Łada, 2014). W kolejnym badaniu, które zostało zrealizowane w konsorcjum Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży oraz Francusko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży w konsultacjach z Federalnym Stowarzyszeniem ds. Kulturowego Kształcenia Dzieci i Młodzieży (BKJ) spotykamy się z wypracowaną metodą ewaluacyjną dla projektów wymiany młodzieży (Ilg, Dubiski, 2011). Na uwagę zasługuje fakt, że organizacja PNWM w 2024 r. została laureatem Międzynarodowej Nagrody Pokoju Westfalskiego za wkład w budowanie europejskiej przyjaźni między Polską i Niemcami oraz za działalność na rzecz młodych ludzi i rodzin z Ukrainy, zwłaszcza od czasu pełnoskalowego ataku Rosji na Ukrainę w 2022 r. (PNWM, strona internetowa).

W związku z powyższym zasadne jest przyjrzenie się liczbom, które świadczyć mogą o skali podejmowanych projektów wymiany młodzieży, aby w dalszej kolejności poznać konkretny trójstronny projekt. Mazik-Gorzelańczyk (2011) ukazuje dane projektów wymiany młodzieży w latach 1993–2008. Z analiz wynika, że na przestrzeni 15 lat działalności PNWM powstało pięćdziesiąt tysięcy programów, w których uczestniczyło prawie dwa miliony uczestników. Dane liczbowe w kolejnych latach są bardzo podobne do pierwszych dwóch dziesięcioleci do momentu 2020 r., kiedy cały świat zaczął mierzyć się z pandemią Covid-19. Spadek liczby projektów polsko-niemieckiej wymiany młodzieży, a co za tym idzie, uczestników projektów szkolnych i pozaszkolnych jest diametralny. W stosunku do roku poprzedzającego zostało przeprowadzonych tylko 327 projektów, co stanowi 15% projektów zrealizowanych w 2019 r. (tabela 1).

Tabela 1. Wymiany młodzieży w latach 2009–2022

Rok	Liczba projektów		Uczestnicy		Razem
	w Polsce	W Niemczech	polscy	niemieccy	
2009	1 407	1 401	51 850	52 170	104 020
2010	1 505	1 531	54 658	55 718	110 376
2011	1 613	1 530	55 308	54 063	109 371
2012	1 573	1 495	52 209	52 570	104 779
2013	1 592	1 441	52 260	53 559	105 819
2014	1 608	1 427	54 729	56 092	110 821
2015	1 554	1 395	52 961	55 229	108 190
2016	1 283	1 157	46 177	44 842	91 019
2017	1 336	1 256	49 417	47 239	96 656
2018	1 154	1 127	44 065	42 484	86 549
2019	1 130	1 052	40 069	38 880	78 949
2020	147	143	4 755	4 403	9 158
2021	186	187	6 698	6 256	12 954
2022	525	540	18 789	17 511	36 300
Razem	16 613	15 682	583 945	581 016	1 164 961

Źródło: Dane i fakty. PNWM w liczbach i wykresach, sprawozdania z lat 2009–2022, Warszawa; Poczdam.

Na podstawie analizy danych przedstawionych w tabeli 1 istotne jest, aby wspomnieć o kilku istotnych kwestiach. W latach 2009–2022 zostało zrealizowanych ponad trzydzieści dwa tysiące projektów wymiany młodzieży, w której wzięło udział ponad milion sto tysięcy polskiej i niemieckiej młodzieży. Zważywszy, że jeden projekt trwa przeciętnie siedem dni, to w analizowanym okresie, w ciągu jednego dnia odbywały się średnio 44 spotkania młodzieży. Nieznaczna większość projektów miała miejsce w Polsce, a liczba uczestników plasuje się prawie po równo, z niewielką przewagą polskich uczestników. W tabeli nie ujęto projektów w formie online lub hybrydowej. Takie miały miejsce począwszy od 2020 r. i w kolejnych latach było ich odpowiednio 37, 78, 41.

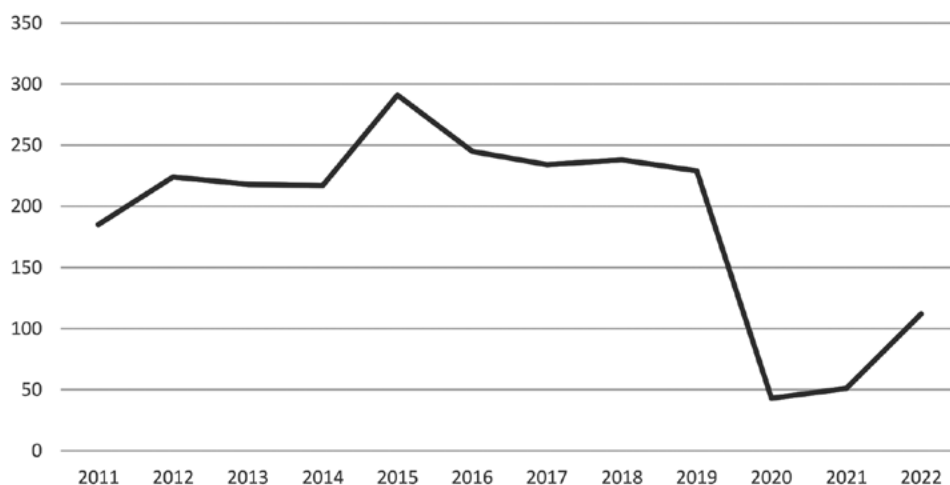
Tabela 2. Projekty trójstronne wymiany młodzieży w latach, 2000, 2005 oraz 2010

Kraje	2000	2005	2010
Czechy	85	80	55
Ukraina	40	59	55
Białoruś	18	22	22
Francja	39	44	27
Rosja	9	26	14
Łotwa	3	10	6
Węgry	18	9	8
Holandia	9	7	10
Litwa	16	26	6
Izrael	8	10	6
Słowacja	3	3	3
Hiszpania	2	10	2
Austria	0	3	2
Włochy	4	10	2
USA	2	6	1
Dania	11	0	0
Inne	35	20	18
Razem	302	345	237

Źródło: Dane i fakty. PNWM w liczbach i wykresach, sprawozdania z lat 1993–2010.

W udostępnionych sprawozdaniach PNWM ujęte są również projekty trójstronne. Od utworzenia PNWM do roku 2005 przyrost liczby projektów trójstronnych był znaczący, nieraz większy od przyrostu liczby wszystkich projektów (tabela 2). Główną przyczyną tego zjawiska było stale rosnące – od końca lat 90. aż do wstąpienia Polski do UE – wspólne zainteresowanie młodych Polaków i Niemców wschodnimi sąsiadami Polski (PNWM, *Daty i fakty*, 2010).

Jeśli chodzi o liczbę projektów wymiany z innymi krajami, to są one zależne w dużej mierze od zaangażowania pojedynczych osób, podmiotów i szczególnych wydarzeń. Trzy najczęstsze kraje trzecie, będące partnerami spotkań dofinansowywanych przez PNWM, nie zmieniały się przez lata. Były to geograficznie centralnie położone Czechy oraz duże kraje ościennie na wschodzie i zachodzie: Ukraina i Francja. Jednak w 2011 r. wystąpił zauważalny spadek liczby projektów trójstronnych z udziałem partnerów z Europy Wschodniej, na przykład z Ukrainy (11 projektów mniej niż w 2010 r.), Rosji (5 projektów mniej) i Białorusi (14 projektów mniej). Można to wyjaśnić wydarzeniami politycznymi i gospodarczymi. Podczas gdy na Białorusi represje polityczne w coraz większym stopniu utrudniały udział w międzynarodowych spotkaniach młodzieży, na Ukrainie stale pogarszająca się sytuacja gospodarcza sprawiła, że grup ukraińskich – zwłaszcza z centralnej i wschodniej części tego kraju – nie stać jest na podróż do Niemiec, a nawet do Polski (PNWM, 2011).



Wykres 1. Projekty trójstronne w latach 2011–2022.

Źródło: Dane i fakty. PNWM w liczbach i wykresach, sprawozdania z lat 2011–2022.

Jak wskazują dane umieszczone na wykresie 1, liczba projektów trójstronnych wymiany szkolnej i pozaszkolnej jest zmienna. Oczywiście 2020 r. jest szczególnie

ze względu na pandemię Covid-19. Wtedy większość projektów została odwołana, a te które się odbyły, miały formę online. Niewątpliwie to, co wpływa na decyzję o podjęciu projektu wymiany młodzieży to jest nastawienie nauczycieli, edukatorów, liderów wymiany młodzieży. W udostępnionych sprawozdaniach zauważa się, że spadek liczby wymian szkolnych w konstelacji trzech krajów jest zdecydowanie mniejszy w porównaniu z projektami trójstronnymi wymiany pozaszkolnej. Nauczyciele z Polski i Niemiec tłumaczą taki stan rzeczy tym, że przygotowanie spotkania trójstronnego jest znacznie bardziej pracochłonne, niż organizacja tradycyjnej wymiany między dwoma szkołami. Projekty trójstronne wymagają o wiele więcej uzgodnień między partnerami, a w kalendarzach szkolnych poszczególnych krajów często brakuje wspólnych możliwych terminów na realizację projektu (PNWM, 2015).

Trójstronny projekt młodzieżowy w Kirgistanie

Z całą pewnością pełen obraz korzyści, wyzwań oraz trudności związanych z realizacją projektów wymiany międzykulturowej ujawnia się dopiero w trakcie ich organizacji i uczestnictwa w wydarzeniu. Na potrzeby niniejszego artykułu przeanalizowałam trójstronną wymianę młodzieżową, w której osobiście brałam udział. Spotkanie młodzieży oraz liderów projektów wymiany kulturowej z Polski, Niemiec, Kirgistanu i Izraela odbyło się w dniach 28.08–10.09.2023 r. w Kirgistanie, a uczestniczyło w nim łącznie 88 osób. Wydarzenie było możliwe dzięki współpracy Stowarzyszenia Gmin Polskich Euroregionu Pomerania, Bawarskiego Koła Młodzieży oraz Stowarzyszenia I Love Kirgistan. Zadaniem partnerów było zbudowanie sieci współpracy poprzez zaangażowanie instytucji kulturalnych i edukacyjnych w projekt. Zanim jednak młodzież stała się uczestnikami projektu, w kwietniu 2023 r. odbyło się spotkanie przygotowawcze dla edukatorów i liderów wymian młodzieżowych. Zespół kadry kierowniczej z Polski, Niemiec i Kirgistanu spotkał się w Kirgistanie, aby omówić program wydarzenia oraz warunki uczestnictwa. Kluczowym elementem przygotowań było poznanie miejsca, w którym miały być realizowane warsztaty, a także osobiste doświadczenie sytuacji, z jakimi mogła się zetknąć młodzież (Archiwum PNWM, Numer wniosku D-95006a-23).

Finalnie, pod koniec sierpnia, w jednym miejscu i czasie odbyły się trzy projekty wymiany kulturowej. Dokładną lokalizacją spotkania był obóz Jetigen, położony nad Issyk-Kul, nad największym jeziorem w Kirgistanie i drugim co do wielkości jeziorem górskim na świecie. Młodzież uczestnicząca w projektach była niezwykle zróżnicowana. Heterogeniczność grupy dotyczyła etniczności, religii, pochodzenia społecznego, zasobów finansowych, poziomu znajomości języka angielskiego (który stanowił język komunikacji w projekcie), a także poziomu wykształcenia i doświadczenia życiowego.

Pierwszy projekt, zatytułowany „*Clima Camp 3.0*”, skierowany był do młodzieży w wieku 15–19 lat. Wnioskodawcą projektu był Łobeski Dom Kultury, a partnerem po stronie niemieckiej był Heiner Janik Haus – Jugendbegegnungsstätte am Tower z Oberschleißheim. W projekcie uczestniczyło 14 osób z Niemiec, 12 z Polski oraz 12 uczestników innych narodowości, w tym młodzież z Kirgistanu i Izraela. Celem projektu było podjęcie tematyki ochrony środowiska, zmian klimatycznych oraz bieżących wyzwań ekologicznych. Nadrzędnym założeniem było zwiększenie świadomości młodych ludzi na temat globalnych problemów, w którymi mierzy się współczesny świat. Równie ważny był aspekt międzykulturowy realizowany poprzez spotkania przedstawicieli różnych kultur i religii, dzieleniem się językiem, historią, wartościami i oczekiwaniami. W ramach projektu zaplanowano liczne warsztaty i wycieczki, m.in. umożliwiające poznanie tradycyjnego, koczowniczego stylu życia Kirgizów (Archiwum PNWM, Numer wniosku D-0025-23a).

Drugi projekt, wymiana młodzieżowa pod nazwą *JuKA*, koncentrował się na zjawisku różnorodności. Partnerami w projekcie było Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Constantina Brancusi w Szczecinie oraz ponownie Heiner Janik Haus – Jugendbegegnungsstätte am Tower z Oberschleißheim. W projekcie wzięło udział 13 uczestników z Niemiec, 12 z Polski oraz 13 osób innych narodowości (Izrael, Kirgistan). Uczestnicy w wieku 15–22 lat brali udział w warsztatach plastycznych i rękodzielniczych. Program obejmował również zajęcia i wykłady z zakresu feminizmu, postkolonializmu oraz współczesnej historii Kirgistanu (Archiwum PNWM, Numer wniosku D-95009-23). Ostatni projekt skierowany był do specjalistów zajmujących się organizacją wymian młodzieżowych. Wzięło w nim udział 12 osób. Spotkanie stanowiło okazję do nawiązania i rozwinięcia współpracy na różnych płaszczyznach. Dzięki udziałowi uczestników z Polski, Niemiec, Izraela i Kirgistanu, reprezentujących instytucje edukacyjne, kulturalne oraz uczelnie wyższe, powstała sieć partnerska, która stworzyła solidną podstawę do realizacji kolejnych projektów międzynarodowej wymiany młodzieży (Archiwum PNWM, Numer wniosku D-95006-23).

To, co szczególnie istotne w kontekście analizowanego projektu, ale również dla realizacji edukacji międzykulturowej w praktyce, to fakt, że młodzież, jak i pozostali uczestnicy, musieli głęboko „zanurzyć się” w zupełnie odmiennej kulturze. Kirgistan, kraj położony w Azji Środkowej, zamieszkiwany przez ponad 6,5 miliona ludzi, stanowił dla wielu z nich przestrzeń nieznaną i egzotyczną. Państwo to graniczy z Kazachstanem od północy, z Chinami od wschodu, z Tadżykistanem od południa oraz z Uzbekistanem od zachodu. Struktura społeczna Kirgistanu jest silnie zróżnicowana etnicznie. Dominującą grupą są Kirgizi, stanowiący ponad 71% ludności. Wśród mniejszości narodowych znajdują się m.in. Uzbeki, Rosjanie i Dunganie. Dodatkowo Kirgistan zaskakuje swoją burzliwą historią. Wystarczy

wspomnieć odzyskanie niepodległości w wyniku rozpadu Związku Radzieckiego 31 sierpnia 1991 r., tzw. tulipanową rewolucję, czy kluczową rolę premier Rozy Otunbajewej w procesie transformacji ustrojowej. Wszystko to tworzy kontekst społeczno-historyczny o dużym znaczeniu dla zrozumienia współczesnej tożsamości tego kraju. Szczególnym elementem Kirgistanu jest także jego przyroda. Około 90% powierzchni kraju zajmują tereny górskie, a najwyższe szczyty w paśmie Tien-szan sięgają 7439 m n.p.m. U podnóża gór rozciągają się doliny i zielone stopy. Są to obszary zamieszkiwane przez koczownicze plemiona, dziko żyjące konie oraz orły, które są ważnym symbolem kultury nomadów. To wszystko sprawia, że jest to miejsce pełne kontrastów, zupełnie inne od świata, z którego przyjechała większość uczestników projektu wymiany (Dudashvili, 1998; Dudashvili, 2000; Kotras, Turdubajewa, 2022).

Początkowo mogło się wydawać, że tak odmienne warunki kulturowe i środowiskowe będą stanowić istotne wyzwanie, a nawet barierę dla uczestników projektu. W rzeczywistości jednak okazały się one dobrą przestrzenią do głębokiego poznania innej kultury, budowania relacji oraz lepszego zrozumienia zarówno drugiego człowieka, jak i samego siebie. Jak wspomniano wcześniej, kompetencje międzykulturowe są wynikiem doświadczeń społecznych oraz interakcji zachodzących pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Idąc tym tropem, należy pamiętać, że krótkoterminowe programy wymiany kulturowej mogą realizować swój nadrzędny cel jakim jest m.in. rozwijanie kompetencji międzykulturowych, jedynie wtedy, gdy oferują uczestnikom autentyczne, angażujące i głębokie doświadczenia. Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście stworzenie warunków sprzyjających pełnemu przeniknięciu do społeczności przyjmującej, jak również umożliwienie realnego kontaktu z przedstawicielami innych kultur uczestniczących w projekcie. W związku z tym, szczególnie interesowało mnie, w jaki sposób młodzi uczestnicy odbierają swój pobyt w Kirgistanie, jak oceniają samych siebie i otaczającą ich rzeczywistość, czy dostrzegają jakąkolwiek zmianę w postrzeganiu siebie oraz innych, często reprezentujących zupełnie odmienną kulturę, system wartości czy sposób życia. W ramach jednego z warsztatów poświęconych zagadnieniu postrzegania i rozumienia ryzyka przez młodzież, zaprosiłam uczestników do autorefleksji. Celem ćwiczenia było uchwycenie emocji i przemyśleń towarzyszących im przed rozpoczęciem projektu oraz po jego zakończeniu. Zadanie polegało na dokończeniu dwóch zdań. Pierwsze odnosiło się do ich wcześniejszych przekonań i wyobrażeń związanych z przyjazdem do Kirgistanu („I used to think...”), drugie stanowiło refleksję po doświadczeniu wymiany i interakcji międzykulturowych („And now I think...”). Poniższa tabela prezentuje wybrane odpowiedzi uczestników, obrazujące zmianę postrzegania oraz wpływ doświadczenia wymiany na sposób myślenia młodzieży.

Tabela 3. Odczucia uczestników projektów przed i po uczestnictwie w krótkim programie wymiany kulturowej w Kirgistanie w ramach Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży

Kiedyś myślałem/am...	A teraz myślę...
Myślałam, że nie będę pasować do tego miejsca	Kirgistan to bardzo gościnny kraj i czułam się tam bardzo dobrze
Miałem nadzieję, że przeprowadzenie tak dużego projektu jest możliwe mimo wszystkich przewidywanych przeszkód i problemów	Rzeczywiste przeszkody i problemy były zupełnie inne niż te, których się spodziewaliśmy, ale taki duży projekt jest możliwy
Zastanawiałem się, jacy będą uczestnicy, czy znajdziemy wspólny język? Czy polubią nasze jedzenie i przyrodę? Bardzo martwiłem się językiem komunikacji	A teraz myślę, że wszystkie moje oczekiwania zostały spełnione w 100%. Poznałem świetnych ludzi i zaprzyjaźniłem się z nimi Program był bardzo bogaty, przyjechali bardzo ciekawi prelegenci i poprowadzili wartościowe warsztaty. Nauczyłem się wielu przydatnych rzeczy. Już od pierwszego dnia bardzo się zintegrowaliśmy, a ostatniego dnia płakaliśmy przy ognisku
Byłam bardzo otwarta na różne kultury, ludzi i opinie	Teraz bardziej doceniam swoją własną kulturę i poglądy, i wiem, że mogę się wiele nauczyć o innych kulturach
Bałam się, że ludzie będą bardzo zamknięci	To doświadczenie było niesamowite i pokochałam ludzi, których tam poznałam
Myślałem, że Kirgistan to funkcjonująca demokracja, że krajobrazy są płaskie, a jedzenie inne	A teraz wiem, że Kirgistan to kraj o skomplikowanej scenie politycznej, z wieloma problemami i zaangażowanymi aktorami. Kraj jest niesamowicie piękny, a jedzenie różnorodne i smaczne
Myślałem, że nawiązywanie kontaktów z ludźmi z różnych krajów i kultur będzie trudne	A teraz wiem, że wyjście ze strefy komfortu to była najlepsza decyzja w moim życiu
Myślałam, że osoby starsze od naszej grupy nie będą chciały się integrować	To była jedna z najlepszych integracji, w jakich uczestniczyłam
Myślałam, że to będzie nowe doświadczenie, trochę przytłaczające, ale warte poświęcenia. Miałam nadzieję sprawdzić swoje umiejętności językowe i społeczne, poznać nowych ludzi i nową kulturę	Jestem bardzo zadowolony/a, że wzięłam udział w tym projekcie – przerósł on moje oczekiwania. Program był pełen wycieczek, wykładów, dzięki którym lepiej poznaliśmy Kirgistan i lokalną kulturę. Poznałam niezwykle otwartą grupę młodych ludzi, która zmotywowała mnie do dalszego udziału w podobnych projektach
Tradycja Kałym jest staromodna	Tradycje są ogromnie ważne dla Kirgistanu

Kiedyś myślałem/am...	A teraz myślę...
Myślałam, że muszę zamykać wszystkie swoje rzeczy w bezpiecznym miejscu w pokoju, bo inaczej ktoś je ukradnie. Byłam sceptyczna wobec kultury i nawyków innych uczestników. Miałam złe przeczucia co do mieszkania z nieznanymi	A teraz wiem, że wszyscy ludzie tutaj byli niesamowici, będę tęsknić za każdym z nich. Jeśli ludzie mają podobny sposób myślenia, są wykształceni i dobrze wychowani, to nie ma powodu się obawiać żadnej z tych sytuacji. To był cudowny czas i przykro mi, że muszę wracać
Myślałem że będziemy mieć mnóstwo nieistotnych warsztatów i zajęć	Organizacja może być naprawdę elastyczna i dostosowująca się
Byłem ciekawy udziału w projekcie, chciałem odwiedzić nowy kraj, poznać nowych ludzi i wzbogacić swoje doświadczenie kulturowe	To było wspaniałe doświadczenie i większość moich oczekiwań została spełniona
Byłam bardzo podekscytowana, by dowiedzieć się więcej o kraju i o projekcie	To cudowny pomysł, który koniecznie musi być kontynuowany
Myślałem, że wszyscy Kirgizi są mili i uprzejmi, ludzie będą nieśmiali podczas seminariów, a Kirgistan nie jest taki biedny	A teraz wiem, że ludzie są różni, ale jeśli uczestnicy wymiany są ciekawi świata i interesujący, to zawsze będą mieli pytania i tak właśnie było, to było wspaniałe. Kirgistan wydaje się jakby trochę zatrzymał się w czasie, co bardzo mnie zaskoczyło
Myślałem, że organizacja może być trochę chaotyczna, ponieważ nie każde moje pytanie przed przyjazdem zostało dokładnie wyjaśnione. Ale i tak byłem bardzo podekscytowany i pełen/na zaufania do samego program	A teraz wiem, że niemiecka organizacja zdecydowanie nie była problemem – może bardziej strona kirgiska. I że to jeden z najpiękniejszych krajów, jakie kiedykolwiek widziałem

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego ćwiczenia ewaluacyjnego z uczestnikami projektu.

Analiza powyższych stwierdzeń uczestników projektu pozwala wyróżnić kilka istotnych aspektów. Po pierwsze uczestnicy przed przyjazdem odczuwali lęk przed kontaktem z nową kulturą i nieznanymi sobie ludźmi. Rodziły się obawy przed sprawami organizacyjnymi oraz niepewność związana z socjalizacją. Z drugiej strony ujawniło się też podekscytowanie związane z wyjazdem i nowym doświadczeniem. Część osób jechała już z konkretnymi oczekiwaniami i wcześniej usystematyzowaną wiedzą na temat kraju goszczącego. Po dwóch tygodniach pobytu w Kirgistanie, wśród ludzi wielu narodowości, pochodzących z różnych stron świata, gdzie dni wypełnione były warsztatami, dyskusjami, wykładami, wycieczkami i czasem wolnym uczestnicy projektu mogli zweryfikować swoje odczucia i myśli, które konstytuowali na początku projektu. Wyraźnie widać, że osobiste uczestnictwo w projekcie, doświadczenie interakcji społecznej i dzielenie się

swoimi przeżyciami w połączeniu z codziennością życia czasami diametralnie zmienia postrzeganie czegoś lub kogoś. Czasami pojawiło się zaskoczenie. W niektórych przypadkach niepewności i pytania przerodziły się w pozytywne doświadczenia, które zostaną zapamiętane do końca życia. Z kolei, przez pryzmat doświadczenia innej kultury, uczestnicy docenili również swoją tożsamość i odnaleźli lub docenili swoje miejsce na ziemi.

W modelu kompetencji międzykulturowej prezentowany przez Deardorff (2009) szczególnie istotny jest wymiar określony jako *desired personal internal outcome*, w którym jednostka wykazuje się zdolnością adaptacji, elastyczności w połączeniu z krytyczną refleksją. Opierając się o wyniki przeprowadzonego ćwiczenia ewaluacyjnego wśród uczestników krótkiego programu wymiany kulturowej można wnioskować, że tego typu doświadczenie wymaga od uczestników szybkiej adaptacji do nowych warunków i kultur. Dzięki temu młodzi ludzie stają się bardziej elastyczni i lepiej radzą sobie w nowych, nieznanach sytuacjach, co jest kluczową kompetencją w globalizującym się świecie. Ponadto uczestnictwo w programach wymiany kulturowej stymuluje krytyczną refleksję nad własną kulturą i sposobami myślenia. Młodzi ludzie zaczynają bardziej świadomie analizować swoje przekonania, uprzedzenia i stereotypy, co sprzyja ich osobistemu rozwojowi i lepszej integracji międzykulturowej.

Podsumowanie

Krótkie programy wymiany kulturowej młodzieży odgrywają kluczową rolę w budowaniu międzynarodowych relacji, rozwijaniu umiejętności interpersonalnych oraz poszerzaniu horyzontów młodych ludzi. Tego typu inicjatywy pozwalają uczestnikom na bezpośrednie doświadczenie życia w innej kulturze, co sprzyja lepszemu zrozumieniu różnic i podobieństw między narodami oraz kształtowaniu postaw tolerancji i otwartości, a co za tym idzie rozwijania kompetencji międzykulturowych. Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży jest przykładem organizacji, która odgrywa ważną rolę w realizacji takich projektów. Dzięki jej wsparciu finansowemu i merytorycznemu tysiące młodych Polaków, Niemców oraz młodzieży z innych krajów Europy i świata mają okazję uczestniczyć w wymianach, warsztatach i innych inicjatywach edukacyjnych. PNWM nie tylko promuje wzajemne zrozumienie i dialog, ale także przyczynia się do budowania trwałych więzi i przyjaźni między narodami.

Kwerenda źródeł i analiza udostępnionych materiałów z Centralnego Biura PNWM w Warszawie pozwoliła ustalić, że organizacja ma długoletnią historię, a jej zakres działań jest wielotorowy. Wśród celów jest realizacja szkolnych i poza szkol-

nych krótkich programów wymiany kulturowej młodzieży, które należą do priorytetów organizacji. W ramach ponad 30-letniej działalności PNWM zostało zrealizowanych ponad 82 tysiące projektów, w których uczestniczyło ponad 3 miliony młodzieży z Polski i Niemiec. Szczególnie istotne, a zarazem interesujące w kontekście budowania spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju są trójstronne programy wymiany kulturowej młodzieży. Do roku 2022 trzecim parterem projektów były często kraje przy wschodniej granicy z Polską, tj. Ukraina, Białoruś, Rosja. Ponadto istotne jest podkreślenie, że PNWM oferuje uczestnikom i organizatorom tych programów wsparcie finansowe, organizacyjne i merytoryczne, co ułatwia realizację wymian nawet mniejszym instytucjom i grupom młodzieżowym. Dofinansowanie pokrywające koszty podróży, zakwaterowania i żywienia jest jednym z kluczowych aspektów, które umożliwiają szeroki dostęp do tych programów.

Prezentowane opracowanie wskazuje na interesujący aspekt działalności Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży, która od wielu lat wspiera realizację projektów międzykulturowych i tym samym pozwala realizować założenia edukacji międzykulturowej w praktyce. Natomiast analiza przypadku projektu realizowanego w Kirgistanie ukazuje, że tego typu inicjatywy są efektywnym narzędziem w zwiększaniu świadomości kulturowej, rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych oraz budowaniu empatii i otwartości. Oprócz tego wnioski z badania mogą stanowić podstawę do dalszej eksploracji przedmiotu badań oraz debaty nad krótkimi programami wymiany kulturowej młodzieży oraz działalności organizacji takiego typu jak Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży.

Przeprowadzone projekty potencjalnie służyć mogą jako przykład innowacyjnych rozwiązań wdrażania edukacji międzykulturowej, kreowania edukacji skoncentrowanej na różnorodności i propagowania wychowania dla pokoju w przestrzeni edukacyjnej. W związku z tym można nakreślić obszary badań i dodatkowo wykroczyć poza akademickie grono odbiorców i ukazać społeczne znaczenie tego typu analiz. Wyniki badań sugerują potrzebę zwiększenia liczby krótkoterminowych programów wymiany młodzieży, gdyż nawet krótkotrwałe doświadczenia mogą istotnie wpływać na rozwój kompetencji międzykulturowych. Dodatkowo, decydenci polityczni powinni uwzględniać krótkoterminowe programy wymiany kulturowej w strategiach edukacyjnych oraz politykach młodzieżowych. Szkoły i uczelnie wyższe mogą włączać tego rodzaju programy do swojego programu nauczania, traktując je jako wartościowe uzupełnienie tradycyjnych form edukacji. Inicjatywy te sprzyjają rozwijaniu kompetencji międzykulturowych oraz promowaniu postaw globalnego obywatelstwa i wzajemnego zrozumienia między kulturami. W kontekście dalszych badań naukowych jawi się dalsza potrzeba badań nad rolą krótkich programów wymiany kulturowej w rozwoju kompetencji międzykulturowych. W przyszłości warto przeprowadzać badania z większymi grupami uczestników i w różnych kon-

tekstach kulturowych, aby uzyskać bardziej kompleksowe wyniki. Podsumowując, krótkoterminowe programy wymiany kulturowej pełnią znaczącą funkcję w edukacji międzykulturowej, wspierając rozwój kompetencji niezbędnych przyszłym liderom globalnym oraz sprzyjając budowaniu wzajemnego zrozumienia między narodami. Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży charakteryzuje się unikatowym profilem działalności i inicjuje przedsięwzięcia o wyjątkowym znaczeniu w zakresie międzynarodowej wymiany młodzieży. Analiza trójstronnego projektu realizowanego w Kirgistanie pozwala przypuszczać, że tego rodzaju inicjatywy mogą istotnie przyczynić się do kształtowania postaw sprzyjających międzykulturowej współpracy oraz głębszemu zrozumieniu odmiennych kontekstów kulturowych.

References

- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Aletheia.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education*. Seattle: University of Washington.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (1992). *Spółczesność ryzyka*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. W: J. Wurzel (red.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (s. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Boston: Intercultural Press.
- Bennett, M. J., Hammer, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1(10), 179–186.
- Bhabha, H., K. (1994). *The Location of culture*. London: Routledge.
- Blankvoort, N., Kaelin, V. C., Poerbodipoero, S., Guidetti, S.G. (2019). Higher education students' experiences of a short-term international programme: Exploring cultural competency and professional development. *Educational Research*, 61(3), 356–370.
- Błęszyńska, K. M. (2017). *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, M., Starosta, J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1–16.

- Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Council of Europe. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deardorff, D. (2009). Implementing intercultural competence assessment. W: Darla K. Deardorff (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 477–491). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Dobrowolska, B. (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dubiski, J., Ilg, W. (2011). *Spotkanie otwiera perspektywy. Empiryczne spojrzenie na międzynarodowe wymiany młodzieży*. Poznań: GPYO.
- Dudashvili, S. (1998). *Kyrgyzstan. The land at the foot of the sun*. Kyrgyz Republic: Rarity.
- Dudashvili, S. (2000). *Kyrgyzstan. Between space and earth*. Kyrgyz Republic: Rarity.
- Fantini, A. E. (2019). *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*. London: Routledge.
- Fischer, J. M. (2019). The 1991 Polish-German treaty: Origin, aims, and implementation. Successes, failures, and prospects in the context of the migration crisis in Europe. W: K. P. Marczuk (red.), *Good neighbourhood treaties of Poland* (s. 43–60). Cham: Palgrave Macmillan.
- Gaia, C. (2015). Short-term faculty-led study abroad programs enhance cultural exchange and self-awareness. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(1), 21–31.
- Gollnick, D. M. Chinn, P. C. (2023). *Multicultural education in pluralistic society*. Boston: Pearson.
- Gosepath, S. (2023). Educational justice and democratic education. W: J. Culp, J. Drerup, D. Yacek (red.), *The Cambridge handbook of democratic education* (s. 263–280). Cambridge Handbooks in Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grant, C. A., Portera, A. (red.). (2010). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.
- Grzybowski, P. P. (2011). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: Krótka historia jutra*. Warszawa: PZWL.
- Heinzmann, S., Künzle, R., Schallhart, N., Müller, M. (2015). The effect of study abroad on intercultural competence: Results from a longitudinal Quasi-Experimental Study. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 26, 187–208.
- Iskhakova, M., Bradly, A. (2022). Short-term study abroad research: A systematic review 2000–2019. *Journal of Management Education*, 46(2), 383–427.
- Kim, Y. (2009). The identity factor in intercultural competence. W: Y. Kim (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 53–65). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Kohler, R. (2008). *Jean Piaget*. London: Bloomsbury Academic.
- Kotras, M., Turdubajewa, S. (2022). Konflikty etniczne w południowym Kirgistanie – w poszukiwaniu prawomocnych narracji na ich temat. *Władza Sądzenia*, (23), 50–66.

- Łada, A. (red.). (2014). *Poznaj swojego sąsiada! Wpływ polsko-niemieckich programów wymiany młodzieży na ich uczestników*. Warsaw: Institute of Public Affairs and Zentrum für zivilgesellschaftliche Entwicklung (zze) im Forschungs.
- Lechevalier, A., Wielgoń, J. (red.). (2013). *Borders and border regions in Europe: Changes, challenges and chances*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Lewowicki, T. (2000). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* (s. 21–36). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Linka, A. (2019). *Kompetencja międzykulturowa pracowników służb społecznych*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Lokkesmoe, K., Kuchinke, K. P., Ardichvili, A. (2016). Developing cross-cultural awareness through foreign immersion programs: Implications of university study abroad research for global competency development. *European Journal of Training and Development*, 40(3), 155–170.
- Lupinacci, J. (2020). Teacher education in a dangerous time: (Re)Imagining education for diversity, democracy and sustainability. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(2).
- MacBlain, S. (2014). *How children learn*. London: Sage.
- Marshall, J. (2019). *Introduction to comparative and international education*. London: SAGE Publications.
- Mazik-Gorzelańczyk, M. (2011). Dwadzieścia lat niemiecko-polskiej umowy o wymianie młodzieży. *Przegląd Zachodni*, 339(2), 220–241.
- Musekamp, J. (2010). *Od Szczecina do Szczecina (Polska): Metamorfoza miasta 1945–2005*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nguyen, A. (2017). Intercultural competence in short-term study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(2), 109–127.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Novelli, M., Lopes Cardozo, T. M. A., Smith, A. (2017). The 4R framework: Analysing education's contribution to sustainable peacebuilding with social justice in conflict-affected contexts. *Journal of Education in Emergencies*, 3, 14–43. Pobrane w czerwcu 2025 r. z: <https://ecdpeace.org/sites/default/files/files/4Rs-framework.pdf>.
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Oldenburg, R. (2001). *Celebrating the third place: Inspiring stories about the great good places at the heart of our communities*. New York: Marlowe & Co.
- Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży [PNWM] (2011). *Dane i fakty. PNWM w liczbach i wykresach, 1993-2010 raporty*. Poczdam; Warszawa: Deutsch-Polnisches Jugendwerk, DPJW.
- Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży [PNWM] (2022). *Wytyczne dotyczące wspierania współpracy młodzieży niemiecko-polskiej*. Poczdam; Warszawa: Deutsch-Polnisches Jugendwerk, DPJW.
- Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży [PNWM] (2023). *Dane i fakty. PNWM w liczbach i wykresach, 2011-2021*. Poczdam; Warszawa: Deutsch-Polnisches Jugendwerk, DPJW.
- Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży [PNWM] (2023). *Wytyczne dotyczące wspierania współpracy młodzieży niemiecko-polskiej*. Poczdam; Warszawa: Deutsch-Polnisches Jugendwerk, DPJW.
- Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży [PNWM] (2024). *O nas*. Pobrane w maju 2025 r. z: <https://pnwm.org/>.
- Schauer, G. A. (2023). *Intercultural competence and pragmatics*. Cham: Springer International Publishing AG.

- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 189–213). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Ltd.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Ulatowski, R. (2019). The role of the education sector in relations between Poland and Germany, 1991–2016. W: K. P. Marczuk (red.), *Good neighbourhood treaties of Poland* (s. 75–91). Cham: Palgrave Macmillan.
- Vande Berg, M., Paige, R. (2009). Applying theory and research: the evolution of intercultural competence in U.S. study abroad. W: M. Vande Berg, R. M. Paige (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 419–437). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Verger, A., Novelli, M., Kosar Altinyelken, H. (2012). Global education policy and international development: an introductory framework. W: A. Verger, M. Novelli, H. K. Kosar Altinyelken (red.), *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (s. 3–32). London: Bloomsbury.