**The Learning Process Model for Intercultural Partnerships**

*Warwick Occasional Papers in Applied Linguistics #4*

Συγγραφέας: Stuart Reid

Ημερομηνία Έκδοσης: February 2009

Εκδόθηκε από το The Centre for Applied Linguistics, University of Warwick

Σχεδιάστηκε και παραχώθηκε από τους Stuart @ Petrel & Porpoise Design

**© 2009 Τα πνευματικά δικαιώματα βρίσκονται στον συγγραφέα της παρούσας δημοσίευσης**

**2.1 Μάθηση σε όλους τους πολιτισμούς**

Οι συγκεκριμένες συμπεριφορικές ή γλωσσικές στρατηγικές δεν είναι γενικά αποκλειστικές σε κανένα πολιτισμό, αν και η συχνότητα και η στρατηγική τους χρήση μπορεί να ποικίλλει κατά τρόπο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «τυπική» μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Μπορεί να είναι πιθανό η διακύμανση της ατομικής συμπεριφοράς μέσα σε ένα πολιτισμό να είναι τουλάχιστον τόσο μεγάλη όσο η διακύμανση μεταξύ της «μέσης» συμπεριφοράς διαφορετικών πολιτισμών. Οι πολιτισμικές κατηγορίες που χρησιμοποιούνται συνήθως στη βιβλιογραφία για τις διαπολιτισμικές ικανότητες (π.χ. εθνικές, περιφερειακές ή εθνικές διαιρέσεις) είναι πολύ ευρείες προσεγγίσεις που δεν μπορούν να αντανακλούν με ακρίβεια την πολυπλοκότητα της ατομικής ταυτότητας και συμπεριφοράς. Ο πολιτισμός δεν είναι, τότε , σταθερός ή επιβαλλόμενος, αλλά δημιουργείται συνεχώς και επανακατασκευάζεται κατά την αλληλεπίδραση: είναι τόσο ένα προϊόν όσο ένα δεδομένο (Hunfeld 1997, Ylänne 2008).

Υπάρχει, συνεπώς, ο κίνδυνος για τη συγκεκριμενοποίηση αυτών των «μέσων» χαρακτηριστικών. Οι συμμετέχοντες στη διαπολιτισμική συνεργασία μπορούν να λειτουργούν με στερεότυπα μιας άλλης κουλτούρας που θα προκαθορίσει τη δική τους συμπεριφορά και μπορεί να εμποδίσει την ικανότητά τους να μάθουν από τη συνάντηση με ανοιχτό και ανταποκρινόμενο τρόπο. Πράγματι, η έρευνα του Francis (1991) δείχνει ότι συγκεκριμένη συμπεριφορά μοντελοποίησης βασισμένη σε πολιτισμικά στερεότυπα μπορεί να είναι αντιπαραγωγική στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Έτσι, αν και η διαδικασία της προσαρμογής είναι σημαντική στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, έχει τόσο τα όρια όσο και τους εγγενείς κινδύνους. Υπάρχει παραλληλισμός σε μελέτες εταιρικών σχέσεων μεταξύ οργανισμών με αντίθετες αξίες και συστήματα , όπου οι προηγούμενες προσδοκίες των συμμετεχόντων οδηγούν σε στερεότυπα ή «ταπέλλωμα» των ατόμων απέναντι τους. Σε μια μελέτη της εταιρικής σχέσης μεταξύ μιας ιδιωτικής εταιρείας και ενός μη κερδοσκοπικού οργανισμού (Laufer Green Isaac 2004) οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι κάθε πλευρά λειτουργούσε με ένα στερεότυπο του άλλου που δεν ήταν απλώς ανεφάρμοστο στη συνεργασία αλλά μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά την συμπεριφορά προς τον εταίρο. Η μελέτη του Stott σχετικά με μια ανεπιτυχή διεθνή σύμπραξη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αποτυχία αντιμετώπισης αυτής της ποικιλομορφίας και τα στερεότυπα που κάθε μέρος είχε για το άλλο συνέβαλαν στην αποτυχία του έργου (Stott 2007). Σε μια ανασκόπηση των θετικών στρατηγικών για την επιτυχία σε πολυεθνικές ομάδες, οι Gibson και Grubb (2005) προτείνουν ότι "Η αναστολή των εθνικών στερεοτυπικών στοιχείων προωθεί το αγκάλιασμα των διακρατικών διαφορετικών ιδεών ..." (Gibson and Grubb 2005: 85). Οι συγγραφείς αναφέρουν έρευνα που δείχνει ότι η ενθάρρυνση μιας τέτοιας αναστολής των στερεοτύπων μπορεί να επιτρέψει την ακριβέστερη αντίληψη των άλλων πολιτιστικών ομάδων.

Η μείωση της εμπιστοσύνης στα πολιτιστικά «χαρακτηριστικά» ως οδηγός για τη διαπολιτισμική συμπεριφορά πρέπει να αντισταθμιστεί από την αυξημένη προσοχή στη διαδικασία αλληλεπίδρασης και την προθυμία να σχηματιστούν εντυπώσεις συνεργατών με βάση την ατομική συμπεριφορά και όχι γενικεύσεις (Hunfeld 1997 · Ylänne 2008 · Gibson και Grubb 2005 · Spencer-Oatey και Franklin, επικείμενη χρονιά 2009). Αυτό υποστηρίζεται από την έμφαση που δίνει η βιβλιογραφία στη διαπολιτισμική ικανότητα, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, στη ευελιξίας και μια ανοικτή και ευαίσθητης στάσης στην αλληλεπίδραση (Reid et al., 2009). Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι μερικές φορές ομαδοποιημένα μαζί κάτω από τον τίτλο "γνώση", τόσο την γνώση του εαυτού όσο και των άλλων. Η γνώση είναι σημαντική για να αντισταθούμε στην αναπόφευκτη τάση να βλέπουμε τον κόσμο μέσα από ένα φακό που χρωματίζεται από την υπόθεση ότι η δική μας κουλτούρα έχει «είναι ορθή » και ότι οι κανόνες, οι συμπεριφορές και οι αξίες της ισχύουν παγκοσμίως (Rehbein 2001). Κάθε άτομο πρέπει να αναγνωρίσει ότι οι γλωσσικές επιλογές, οι προσδοκίες και οι ερμηνείες ενημερώνονται από τον πολιτισμό (Meier, 2005). Κατά συνέπεια, ένας καλός βαθμός γνώσης των πολιτισμικών επιρροών του ατόμου καθώς και των ιδιοσυγκρασιακών τάσεων του ατόμου είναι απαραίτητη για την αντικειμενική αυτοαξιολόγηση (Barham 1991, Fantini 2000, Bennett 1993, Chen & Starosta 2005). Ο υψηλός βαθμός γνώσης των πολιτισμικών διαφορών και της παγκόσμιας ποικιλομορφίας των κανόνων και των αξιών είναι εξίσου σημαντικός για τη δημιουργία μιας καλή δημιουργημένης βάση για την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Fantini 2000).

Η ανάπτυξη αυτής της γνώσης απαιτεί την υιοθέτηση μιας συνειδητής πρακτικής προβληματισμού σχετικά με την εμπειρία. Η έννοια του προβληματισμού βρίσκεται στο επίκεντρο των σύγχρονων θεωριών μάθησης (Αργύρης και Schon 1974, Schon 1983, Kolb 1984, Mezirow 1991, Wallace 1991, Greenwood 1998) και έχει γίνει ένα βασικό στοιχείο στις σύγχρονες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όπως την μάθηση μέσα από δράση (Revans 1998) και την μάθηση με βάση τα προβλήματα (Boud and Feletti 1997, Savin-Baden και Major 2004). Ο Ratiu (1983) συνδέει ρητά αυτές τις ιδιότητες στην έρευνά του με την ικανότητα μάθησης των νέων στελεχών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές που επέδειξαν ένα πιο ευέλικτο στυλ μάθησης θα μπορούσαν περισσότερο να τροποποιήσουν τα πολιτιστικά τους στερεότυπα υπό το πρίσμα της εμπειρίας και έτσι πιθανόν να είναι περισσότερο διαπολιτισμικά αποτελεσματικοί .

Ο προβληματισμός, είτε μεμονωμένα είτε σε ομαδική συζήτηση, μπορεί να επικεντρωθεί σε μια περίπτωση, ένα πρακτικό πρόβλημα ή ένα περιστατικό: πολύτιμη μάθηση μπορεί να παραχθεί από την εξέταση «αποτυχιών» ή λάθη που είναι τόσο χρήσιμη όσο και από προφανείς επιτυχίες (Hunfeld 1997). Ο Belz και ο Muller-Hartmann (2003) χρησιμοποιούν τον όρο "πλούσιοι σημεία" (που συντάχθηκε από τον γλωσσολογικό ανθρωπολόγο Agar) για να περιγράψουν "περιπτώσεις επικοινωνιακής συμπεριφοράς" όπου οι συμμετέχοντες από έναν πολιτισμό δεν καταλαβαίνουν ή παρερμηνεύουν τα μέλη μιας άλλης κουλτούρας. Κοιτάζοντας συνειδητά τις δικές τους επιδόσεις σε ένα συνεργατικό έργο, οι Belz και Muller-Hartmann αναγνώρισαν τα "πλούσια σημεία" στη δική τους αλληλεπίδραση από τα οποία μπόρεσαν κα έμαθαν. Η ανάλυση αυτών των «πλούσιων σημείων» έδειξε την αξία της μάθησης από την εμπειρία, σε αντίθεση με την αξιοποίηση της καθιερωμένης, προφανώς «πραγματικής» γνώσης που αποκτήθηκε πριν από τη συνεργασία (2003: 87).

Μια παρόμοια πρακτική χρησιμοποιείται στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στη δια-επαγγελματική μάθηση όπου οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να επιλέγουν «κρίσιμα περιστατικά» - στοιχεία πρακτικής εμπειρίας όπου η αντιληπτή επιτυχία ή αποτυχία μπορεί να αναλυθεί προκειμένου να εξαχθεί χρήσιμη μάθηση (Wallace 1991, Barr 2002; Reid 2007). Ομοίως, οι Poell κ.ά. (1997) περιγράφουν τη χρήση «μαθησιακών προγραμμάτων» στα οποία οι ομάδες εργαζομένων συνεργάζονται για να επικεντρωθούν σε ένα εργασιακό πρόβλημα προκειμένου να «αναπτύξουν τις ικανότητές τους και ταυτόχρονα να βελτιώσουν το έργο τους» (Poell κ.ά., 1997: 68) . Τέτοια προγράμματα προϋποθέτουν τόσο την γνώση σχετικά με τη διαδικασία μάθησης όσο και τη συνειδητή πρακτική του προβληματισμού, τόσο ατομικά όσο και, μέσω ανοικτής συζήτησης, μέσα στην επαγγελματική ομάδα. Μια σχετική πρακτική περιγράφεται από τους Ayas και Keniuk (2004) στον απολογισμό τους από δύο σημαντικές βιομηχανικές μελέτες περιπτώσεων. Δείχνουν τις δυνατότητες δραστηριοτήτων απασχόλησης που υποστήριζαν την ικανότητα των συμμετεχόντων να αναθεωρήσουν τη συνεργασία τους και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν για να βελτιώσουν την πρακτική τους.

*Οι αντανακλαστικές πρακτικές που βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης στα έργα περιλαμβάνουν τη χρήση διαφόρων οργανωτικών εργαλείων μάθησης ... Όλες αυτές οι πρακτικές επιτρέπουν στα μέλη του έργου να προβληματιστούν σχετικά με τις πτυχές της εργασίας και της πτυχές της ομάδας του έργου και να τους βοηθήσουν να καταλάβουν πώς επηρεάζει η συμπεριφορά τους, τους άλλους. Ο στόχος τέτοιων πρακτικών είναι η βελτίωση των επιδόσεων του έργου και η βελτίωση των δυνατοτήτων μάθησης των ατόμων.*
(Ayas και Keniuk 2004: 273)

Η ανάπτυξη της γνώσης μέσω της αντανακλαστικής πρακτικής μπορεί να μετακινήσει τον εκπαιδευόμενο πέρα από το επίπεδο κατανόησης που είναι διαθέσιμο μέσω της απόκτησης προκαθορισμένης, «εξωτερικής» γνώσης. Μπορεί να επιτρέψει στον εκπαιδευόμενο όχι μόνο να ξανασκεφτεί την προηγούμενη εμπειρία και να «γεγονότα» που θεωρεί δεδομένα, αλλά, ενδεχομένως, να αμφισβητήσει και να αναδιατυπώσει πιο βαθιά στάση και συμπεριφορά. Ο Mezirow (1990, 1991) αναφέρεται σε αυτή τη διαδικασία ως "μετασχηματιστική μάθηση", που επιτυγχάνεται μέσω μιας διαδικασίας κριτικής αντανάκλασης:

*Η αντανάκλαση μας επιτρέπει να διορθώνουμε τις παραμορφώσεις στις πεποιθήσεις μας και τα λάθη στην επίλυση του προβλήματός μας. Ο κριτικός προβληματισμός περιλαμβάνει μια κριτική των προϋποθέσεων στις οποίες έχουν χτιστεί οι πεποιθήσεις μας.*

 (Mezirow 1990: 1)

Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται από τον Easterby-Smith και τη Malina (1999) στην μελέτη μιας ερευνητικής συνεργασίας Kίνας -Βρεττανίας. Οι συγγραφείς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον τόπο του όρου «αντανακλαστικότητα» στη διαδικασία συνεργασίας. Χρησιμοποιούν τον όρο συνειδητά για να υποδηλώσουν όχι μόνο τον προβληματισμό σχετικά με την εμπειρία αλλά έναν προσανατολισμό προς τη δράση που βασίζεται σε αυτόν τον προβληματισμό:

Η αντανακλαστικότητα είναι κάτι περισσότερο από απλή αναφορά στο τι συνέβη: περιλαμβάνει ενεργά τη συνεκτίμηση των επιπτώσεων του τι έχει παρατηρηθεί για την πρακτική του παρατηρητή.

 (Easterby-Smith και Malina 1999: 77)

Υιοθετώντας ένα αναλυτικό μοντέλο συνεργατικής έρευνας που βασίζεται σε μοντέλο κύκλου ζωής του έργου, οι συγγραφείς επικυρώνουν τις προηγούμενες μελέτες της συνεργατικής έρευνας και προσδιορίζουν την αντανακλαστικότητα ως μια διαδικασία ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας. Υπογραμμίζουν τη χρήση του διαλόγου μεταξύ των βρετανικών και κινεζικών ομάδων και την προθυμία των ομάδων να μοιραστούν τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους, με αποτέλεσμα ένα υψηλότερο επίπεδο αυτογνωσίας, λιγότερες παρανοήσεις μέσω της εξάρτησης σε πολιτισμικά στερεότυπα και μεγαλύτερης γνώσης των εαυτών και των υπόλοιπων. Ωστόσο, οι Easterby-Smith και η Malina αναγνωρίζουν ότι μεγάλο μέρος αυτού του διαλόγου ήταν αναδρομικό και ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί μεγαλύτερη πρόοδος κατά τη διάρκεια του σχεδίου, εάν είχε αρχίσει συνειδητά μια διαδικασία αντανακλαστικού διαλόγου σε προγενέστερο στάδιο. Αυτό το συμπέρασμα υποστηρίζει το επιχείρημα που παρουσιάζεται αργότερα στο έγγραφο αυτό ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσα από μια συνειδητή διαδικασία ατομικής και συλλογικής αντανάκλασης και την ενσωμάτωση της βιωματικής μάθησης στις πρακτικές της ομάδας και σε ολόκληρο τον οργανισμό.