



Autobiografia spotkań międzykulturowych

Kontekst, koncepcje, teorie

 OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



Wydział Polityki Językowej

Autobiografia spotkań międzykulturowych

Autobiografia spotkań międzykulturowych
Kontekst, koncepcje, teorie



Autorzy

Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Ipgrave
Robert Jackson, Maria del Carmen Méndez Garcia

Współpraca

Eithne Buchanan-Barrow, Leah Davcheva
Peter Krapf, Jean-Michel Leclercq

Projekt graficzny wydania angielskiego

Anne Habermacher

Przekład z języka angielskiego

Maciej Kositorny

Opracowanie graficzne wydania polskiego

Paweł Jaros

Redakcja merytoryczna wydania polskiego

Katarzyna Koszewska

Redakcja

Marta Höffner

Konsultacja

Ewa Bobińska, Olena Styslavska

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI
Warszawa 2011



Autobiografia spotkań międzykulturowych to odpowiedź na zalecenia Rady Europy zawarte w Białej Księdze Dialogu Międzykulturowego *Żyjemy razem równi w godności* (<http://www.coe.int/dialogue>). W rozdziale 5.3 zatytułowanym *Uczenie się i nauczanie kompetencji międzykulturowych*, w paragrafie 152 czytamy:

„Należy stworzyć dodatkowe materiały metodyczne, które pomogą uczniom kształtować umiejętności bazujące na samodzielności, w tym umiejętności dotyczące krytycznej refleksji nad własnymi reakcjami i postawami wobec swoich doświadczeń z innymi kulturami”.

Rada Europy to międzyrządowa organizacja polityczna, powołana do życia w 1949 roku, jej stałą siedzibą jest Strasburg (Francja). Celem Rady jest zagwarantowanie demokracji, poszanowania praw człowieka oraz sprawiedliwości w Europie. Obecnie jej misja obejmuje 800 milionów ludzi w 47 państwach. Rada Europy pragnie ukształtować Europę, w której będzie podzielany wspólny system wartości, obejmujący także tolerancję, akceptację i szacunek dla różnicowania etnicznego i językowego.

Pakiet edukacyjny *Autobiografia spotkań międzykulturowych* został opracowany na zlecenie Wydziału Polityki Językowej Rady Europy.

Poglądy wyrażane w tej publikacji i załączonych do niej dokumentach przedstawiane są na odpowiedzialność autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Rady Europy.

Wszystkie prawa do tej publikacji należą do Rady Europy.

Niniejsze tłumaczenie zostało opublikowane na mocy umowy z Radą Europy.

Wydanie w języku angielskim:
Autobiography of Intercultural Encounters
© Council of Europe, March 2009

Wydanie w języku polskim:
Autobiografia spotkań międzykulturowych
© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011

Materiały zawarte w publikacji można reprodukować w celach niekomercyjnych, pod warunkiem poprawnego podania ich źródła.

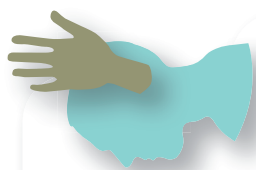
Żadna część niniejszej publikacji nie może być reprodukowana i rozpowszechniana w celach komercyjnych w jakiegokolwiek formie elektronicznej (CD-ROM, Internet itp.) lub mechanicznej (fotokopia, nagranie, wszelkie systemy przechowywania danych itp.) bez pisemnej zgody Wydziału Informacji Publicznej i Publikacji (publishing@coe.int) Dyrektoriatu ds. Komunikacji Rady Europy.

ISBN 978-83-62360-96-3



Spis treści

1	Kontekst polityczny	
	Autobiografii spotkań międzykulturowych	5
2	Koncepcje i teorie stojące u podstaw Autobiografii spotkań międzykulturowych.	8
	2.1 Kultura.	8
	2.2 Dyskursy kulturowe	10
	2.3 Społeczeństwa wielokulturowe.	11
	2.4 Różnorodność (pluralizm)	11
	2.5 Różnokulturowość.	12
	2.6 Międzykulturowość	12
	2.7 Tolerancja, szacunek i dialog międzykulturowy	13
	2.8 Ważność wizerunku „innego” w historii	13
	2.9 Poglądy dzieci i nastolatków na temat ludzi z innych kultur	14
	2.10 Czynniki wpływające na postawy przyjmowane wobec ludzi z innych kultur	15
	2.11 Tożsamości wielorakie i oddziaływanie spotkań międzykulturowych.	16
	2.12 Narodowość i obywatelstwo	16
	2.13 Różnojęzyczność.	18
	2.14 Język a inkluzja społeczna, polityczna i ekonomiczna	19
	2.15 Obywatelstwo międzykulturowe.	20
	2.16 Aktywne obywatelstwo i edukacja na rzecz obywatelstwa międzykulturowego.	21
3	Barierę kulturowe podczas spotkań międzykulturowych	22
	3.1 Grupy etniczne	22
	3.2 Grupy religijne.	22
	3.3 Grupy językowe	23
	3.4 Grupy rasowe	24
	3.5 Grupy narodowe i państwowe.	24
	3.6 Grupy lokalne i regionalne	25
	3.7 Grupy ponadnarodowe	25
4	Kompetencje niezbędne dla międzykulturowości	26
5	Wnioski	31



Autobiografia spotkań międzykulturowych

Kontekst, koncepcje, teorie

1

Kontekst polityczny Autobiografii spotkań międzykulturowych

Stwierdzenie, że polityka edukacyjna stanowi integralną część polityki społecznej jest dzisiaj czymś niemal oczywistym. Polityka edukacyjna zyskała ten status w ciągu ostatnich kilku dekad i stało się tak z kilku różnych powodów – jednym z nich był wkład w upowszechnienie procesu inkluzji społecznej (a w Polsce procesu wtórnej socjalizacji po 1989 roku). Nie podlega również dyskusji to, że polityka edukacyjna ma wielkie znaczenie dla polityki gospodarczej, a wynika ono z wartości, jaką w społeczeństwach postindustrialnych (społeczeństwach, których głównym źródłem utrzymania nie jest produkcja przemysłowa, polegająca na wytwarzaniu przedmiotów, lecz wytwarzanie i przetwarzanie informacji) przypisuje się kapitałowi ludzkiemu oraz coraz silniejszym oczekiwaniom wobec systemu edukacji, który powinien sprzyjać rozwojowi tego kapitału, zwiększając zarazem konkurencyjność społeczeństw.

Poglądy te zyskały uznanie w wielu państwach na całym świecie. Znajdują one swój wyraz również na poziomie ponadnarodowym – w Unii Europejskiej oraz Radzie Europy. Jednakże ta druga instytucja z racji swojego charakteru kładzie większy nacisk na politykę społeczną niż gospodarczą, czego przykładem jest między innymi opracowana przez nią Biała Księga Dialogu Międzykulturowego (2008)¹.

W tym dokumencie szczególną uwagę poświęcono zagadnieniu pogłębiania spójności społecznej poprzez promowanie międzykulturowości. Spójność społeczna została zdefiniowana następująco:

„W rozumieniu Rady Europy spójność społeczna to zdolność społeczeństwa do zapewnienia pomysłności wszystkim swym członkom, przy jednoczesnym zminimalizowaniu nierówności i unikaniu polaryzacji. Spójne społeczeństwo jest wspólnotą

¹ www.coe.int/dialogue

ludzi wolnych, którzy pomagają sobie nawzajem i osiągają wspólne cele za pomocą demokratycznych środków”. (Rozdział 1.4, par. 24)

Dialog międzykulturowy odgrywa zasadniczą rolę w budowaniu i podtrzymywaniu spójności społecznej, kompetencje międzykulturowe stanowią zaś jego praktyczną podstawę:

„Uczenie się oraz nauczanie kompetencji międzykulturowych mają kluczowe znaczenie dla kultury demokratycznej i spójności społecznej”. (Rozdział 5.3, par. 151)

Potrzebę promowania spójności społecznej dostrzeżono już jakiś czas temu i to ona była jednym z powodów wprowadzenia obowiązkowej edukacji. Niemniej jednak nasilenie zjawisk migracji i mobilności ludzkiej – zjawisk nieodwracalnie odróżniających społeczeństwa industrialne i postindustrialne od społeczeństw tradycyjnych – doprowadziło do powstania nowych grup mniejszościowych w obrębie już istniejących społeczeństw, które do tej pory uznawały się za homogeniczne (aczkolwiek było to przekonanie zasadne tylko w pewnym ograniczonym stopniu). Grupy mniejszościowe często są podatne na różnego rodzaju zagrożenia, gdyż nie zyskały jeszcze ustalonego statusu społecznego. Dlatego też Rada Europy kładzie szczególny nacisk na zapewnienie inkluzji społecznej wszystkim grupom, którym grozi wykluczenie społeczne, przede wszystkim grupom migrującym lub imigranckim.

Dynamika zglobalizowanych gospodarek wolnorynkowych zapewniła społeczeństwom podlegającym procesom modernizacji nieustanny wzrost wydajności i poziomu produkcji, konkurencja rodzi jednak zwycięzców i przegranych. Wyższy poziom bogactwa przeważnie wiąże się z pogłębiającą się nierównością w dystrybucji dóbr i w dostępie do możliwości cywilizacyjnych. Tego rodzaju dysproporcje negatywnie wpływają na przestrzeganie praw człowieka. Jeśli owe dysproporcje nie zostaną zlikwidowane, mogą doprowadzić do powstania sił zdolnych do zakłócenia prawidłowego funkcjonowania wspólnoty. Sam wolny rynek nie jest w stanie wprowadzić niezbędnych korekt i dlatego powinny one stać się przedmiotem nieustannych działań o naturze ściśle politycznej. Utrata spójności społecznej byłaby zbyt wysoką ceną wzrastających nierówności w podziale wypracowanych dóbr, w tym również dóbr niematerialnych.

Spójność społeczna może przybierać różnorodne formy, które znajdują swój wyraz w prawach, obowiązkach i aktywności społecznej. Biała Księga wymienia pięć strategii promowania dialogu międzykulturowego. Jedną z nich jest zdobywanie kompetencji międzykulturowych dzięki zaplanowanym i ustrukturyzowanym

działaniami edukacyjnym. Najważniejsze kompetencje z tego zakresu obejmują takie dziedziny jak demokratyczne obywatelstwo, język i historia. Zajęcia poświęcone zróżnicowaniu religijnemu i światopoglądowemu rozpatrywanemu w kontekście międzykulturowym to ważne składniki edukacji na rzecz demokratycznego obywatelstwa (edukacji obywatelskiej), lecz forma i usytuowanie tego rodzaju zajęć w ramach programu nauczania może się zmieniać w zależności od kraju. Kolejnym istotnym wymiarem dialogu międzykulturowego jest dialog prowadzony pomiędzy religiami. W ostatnich latach Rada Europy zrealizowała liczne projekty, które dotyczyły poprawy jakości edukacji z zakresu demokratycznego obywatelstwa, języka i historii, a także edukacji o religii.

Opracowania poświęcone edukacji obywatelskiej dostarczają opisu kompetencji, których potrzebuje obywatel, aby być aktywnym członkiem demokratycznego społeczeństwa. Wspólnota Europejska jest jednak wspólnotą wielu języków i wielu kultur, dlatego też kompetencje obywatelskie należy uzupełnić kompetencjami językowymi i międzykulturowymi. Ten nowy wymiar życia obywatelskiego został określony specjalnym terminem: „obywatelstwo międzykulturowe”.

Krótko mówiąc, obywatel międzykulturowy to osoba, która dysponuje dwoma zespołami kompetencji. Po pierwsze posiada on kompetencje aktywnego obywatela potrzebne do życia w społeczności (lokalnej, regionalnej lub narodowej) używającej wspólnego języka o wspólnie podzielanych znaczeniach, a po drugie wykazuje się postawami, wiedzą i umiejętnościami wchodzącymi w skład kompetencji międzykulturowych, które umożliwiają funkcjonowanie w społecznościach wielojęzycznych i wielokulturowych. Takie społeczności zamieszkują różne państwa, a ich liczebność stale rośnie ze względu na nasilające się zjawiska mobilności i migracji. Z inną ich postacią mamy do czynienia wówczas, kiedy obywatele różnych państw razem uczestniczą w jakiegokolwiek formie wspólnej aktywności.

Biała Księga Dialogu Międzykulturowego była poprzedzona Deklaracją Warszawską Rady Europy z 2005 roku, w której sformułowano podstawowe zadania Rady Europy na najbliższe lata, takie jak: promowanie wspólnych wartości podstawowych, praw człowieka, rządów prawa i demokracji, poprawę bezpieczeństwa obywateli europejskich, rozwój współpracy z innymi organizacjami i instytucjami europejskimi oraz budowanie Europy bliższej ludzi, Europy włączenia społecznego². W tym dokumencie zawarto przykładową listę wspólnych działań, które mogą promować spójność społeczną; te działania to między innymi:

- promowanie współpracy i kontaktów w dziedzinie edukacji oraz wymiany uczniów i studentów na wszystkich poziomach nauczania;

² www.coe.int/Summit

- promowanie projektów międzykulturowych i programów wymiany uczniów szkół ponadgimnazjalnych, zarówno na poziomie ogólnoeuropejskim jak i pomiędzy sąsiadującymi krajami;
- stworzenie (pod patronatem Rady Europy) sieci szkół politologicznych, które w przyszłości będą promować fundamentalne wartości europejskie wśród kolejnych pokoleń Europejczyków;
- zwiększanie możliwości czynnego uczestnictwa młodych ludzi w życiu demokratycznym, tak aby mogli propagować wyżej wspomniane wartości.

Autobiografia spotkań międzykulturowych może być wykorzystana w ramach każdej z takich inicjatyw, ponieważ pomaga ich uczestnikom w analizie i przemyśleniu swojego udziału we wszelkiego rodzaju formach wymiany międzykulturowej.

Biała Księga z kolei „zachęca do przyjmowania podejścia interdyscyplinarnego i równoczesnego łączenia go z nabywaniem lub kształtowaniem wiedzy, umiejętności i postaw – w szczególności zdolności do refleksji i samokrytycyzmu niezbędnych dla życia w kulturowo zróżnicowanych społeczeństwach”. (Rozdział 4.3.1, par. 94)

Kluczowym aspektem *Autobiografii spotkań międzykulturowych* jest uwzględnienie wymiaru refleksji nad rozwojem osobistym opartym na doświadczeniu oraz nad wartościami, poglądami i zachowaniami wszystkich stron uczestniczących w tego typu spotkaniach. Ten właśnie element, w powiązaniu z zachętą do bycia aktywnymi obywatelami, którzy żyją w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie, czyni z *Autobiografii* wartościowe narzędzie pomagające w praktycznym wdrażaniu koncepcji zawartych w Białej Księdze oraz w kształtowaniu kompetencji i tożsamości cechujących obywateli międzykulturowych.



2. Koncepcje i teorie stojące u podstaw Autobiografii spotkań międzykulturowych

„Autobiografia spotkań międzykulturowych” z założenia jest zatem materiałem metodycznym służącym rozwojowi kompetencji międzykulturowych i upowszechnianiu obywatelstwa międzykulturowego. Rozdział ten poświęcono omówieniu najważniejszych koncepcji związanych z wymienionymi pojęciami.

2.1 Kultura

Podstawowe w niniejszym kontekście pojęcie „kultury” jest złożone, wieloznaczne i obarczone różnymi interpretacjami teoretycznymi. Przyjęcie perspektywy historycznej stanowi dobry punkt wyjścia refleksji nad tym pojęciem.

Historia i kultura

Między kulturą a historią istnieją głębokie wewnętrzne związki, kultura bowiem zarówno w teorii, jak i w praktyce – i to niezależnie od społeczeństwa – bezpośrednio odnosi się do przeszłości.

Spółeczeństwa są wytworem nieustannego procesu historycznego i jako takie noszą ślady bliższych i dalszych czasowo zdarzeń. Zadaniem badań historycznych jest odtworzenie tej przeszłości, tak aby poszerzyć dostępną w tym zakresie wiedzę i wyciągnąć z niej wnioski, które mogą mieć pewne znaczenie dla teraźniejszości. Jednak podejście metodologiczne przyjmowane w tej sytuacji może zaspokajać różne potrzeby i służyć rozmaitym celom wpływającym na generowany przekaz.

Przez długi czas nauczyciele historii i naukowcy prowadzący badania historyczne przyjmowali perspektywę pozytywistyczną i rościli sobie prawo do głoszenia niepodważalnych „prawd historycznych”. Większość z nich przyznaje dzisiaj, że owe „prawdy” były najwyżej interpretacjami, które z dużym prawdopodobieństwem można podważyć w świetle dogłębniejszych badań materiałów źródłowych już wcześniej dostępnych lub nowo odkrytych źródeł historycznych. Dzisiaj mówimy więc o wiedzy historycznej jako wiedzy nabywanej

dzięki jasno zdefiniowanej metodologii i opartej na weryfikowalnej podstawie, co jednak nie wyklucza możliwości różnorodnego postrzegania sytuacji historycznej. To zaś wymaga przyjęcia w badaniach historycznych postawy uwzględniającej wielość perspektyw, czyli umiejętności i gotowości spojrzenia na wydarzenia, postaci historyczne i kultury nie tylko z własnego, ale także z cudzego punktu widzenia.

Oprócz badań naukowych dysponujemy również innymi świadectwami wydarzeń historycznych. Odnoszą się one, z pewnymi zastrzeżeniami, do zdarzeń lub czasów, które są nam w różnym stopniu bliskie i znane. Jest to tak zwana literatura historyczna, która obejmuje między innymi biografie (czasem dość dobrze udokumentowane) osób bardziej lub mniej znanych, a także eseje poświęcone ważnym postaciom lub okresom historycznym. Rozkwit środków komunikacji masowej dał szerokiej rzeszy czytelników dostęp do tego rodzaju dzieł. Należy przyznać, że kreują one takie poczucie bliskości z przeszłością, jakiego nigdy wcześniej nie odczuwano, ale ich lektura przynosi również niepożądane konsekwencje. Przedstawiona w nich wizja przeszłości często jest tylko arbitralną rekonstrukcją niewartą głębszego zaangażowania czytelnika – na pierwszy plan wysuwają się spektakularne wątki, podczas gdy mniej atrakcyjne, choć często bardziej istotne szczegóły, są pomijane.

Rozwój mediów masowych przyczynił się także do nasilenia przekazu innego rodzaju, a mianowicie informacji rozpowszechnianych przez osoby odgrywające w społeczeństwie role obarczone pewną odpowiedzialnością, na przykład przedstawicieli władzy, przywódców partii politycznych czy rzeczników interesów specyficznych kręgów społeczno-gospodarczych, intelektualnych lub artystycznych. W większości wypadków celem odniesień do historii jest uzgodnienie stanowiska w kwestii zmian, jakie należy przeprowadzić lub do jakich nie należy dopuścić, przy czym podejmowane decyzje wprost odwołują się do dawnych tradycji, którym należy zachować wierność. Takie podejście często opiera się na zafałszowywaniu historii, wywołuje iluzje lub podsycza uprzedzenia, a dobrą ich ilustracją jest nacjonalizm w rozlicznych jego

postaciach. Tego typu retoryka może przynosić skutki o różnym natężeniu emocji w zależności od tego, czy bazuje ona na stosunkowo odległej przeszłości, czy też odwołuje się do czasów społeczeństwa informatycznego. W pierwszym wypadku zazwyczaj nie bywa szerzej upowszechniana i pozostaje domeną archiwów czekających na swoich badaczy. W drugim jednak – nowoczesne środki komunikacji otwierają do niej dostęp niezliczonej rzeszy konsumentów informacji, którzy swobodnie włączają ją w swoją wizję historii, ze wszystkimi związanymi z takim podejściem wypaczeniami.

Kultura jako dziedzictwo i pamięć

Kulturę można postrzegać w kategoriach zachowywania dziedzictwa przekazanego przez poprzednie pokolenia. Poszczególne tradycje czerpią swoją siłę z przeszłości, do której odwołują się w sposób jawny lub ukryty, zwłaszcza gdy przyjmują one postać szczególnie sztywną, niepodlegającą zmianom. To samo dotyczy folkloru obecnego w różnych formach zarówno w społeczeństwach tradycyjnych, jak i nowoczesnych. Teoretycy i miłośnicy folkloru widzą w nim przejaw pamięci o pradawnych źródłach kultury i to właśnie owa zamierzchnia kultura nadaje mu walor oryginalności i autentyczności.

Kryzysy i przesilenia również pokazują wpływ historii na kulturę, która w takich okolicznościach może funkcjonować w całkowicie odmienny sposób. Może zachowywać te aspekty przeszłości, które w powszechnym mniemaniu uważa się za zagrożone zniknięciem albo podlegające, istotnym zmianom wywołanym przez rozmaite wydarzenia. Rzadko kiedy rewolucja w rodzaju rewolucji francuskiej z 1789 roku lub rosyjskiej z 1917 roku doprowadza do zastąpienia uprzednio ukształtowanej kultury jakąś jej absolutnie nową postacią. Ślady przeszłości zazwyczaj trwają w przyzwyczajeniach, stylu życia, sposobie myślenia i tym samym dają świadectwo ciągłości historycznej. Radykalne zmiany spowodowane przez zachodzące wydarzenia są natomiast oczywistym dowodem istnienia niesłabnącego związku między kulturą a historią, który przejawia się jako odnowa kultury lub jej zanik w dotychczasowej formie.

Kultura jako wytwór i cenne osiągnięcie historii

Rozwój centrów władzy, które zyskały wielką siłę polityczną oraz dysponowały znaczącymi zasobami, doprowadził do powstania szeregu kultur uznawanych za symbol i wartościowe osiągnięcie historii. Pomniki, dzieła sztuki, literatury i muzyki uświetniają ważne wydarzenia i okresy historyczne w poszczególnych częściach globu lub świecie ujmowanym jako całość. Temu celowi służyły już główne centra kultury greckiej, rzymskiej, egipskiej lub mezopotamskiej. To samo można powiedzieć o gotyckich katedrach wznoszonych w krajach chrześcijańskich, meczetach w pań-

stwach islamskich lub świątyniach buddyjskich w Azji, czy o śmiałych przedsięwzięciach doby renesansu lub oświecenia.

Kultury dominujące i zdominowane

Brak równowagi w dystrybucji władzy i zasobów wydaje się rzeczą nieuniknioną i znajduje swoje odbicie w nierównomiernym stopniu rozpowszechnienia poszczególnych kultur, zakresie ich wpływów oraz skali postrzeganego prestiżu. Uderzającym przykładem jest tu oddziaływanie języka obowiązującego w obrębie danej kultury. Jeśli język ten jest powszechnie używany, to kultura zyskuje szerszą popularność i prestiż niż w wypadku języków rzadziej stosowanych. Wymowną ilustracją tej tezy stanowi świat współczesny i cechująca go rozbieżność między dobrą znajomością kultur anglojęzycznych a ograniczoną wiedzą na temat kultur posługujących się innymi językami. Wydaje się zatem, że występowanie kultur dominujących i zdominowanych tkwi w samej istocie procesu historycznego – owe kultury dominujące przesłaniają kultury i dzieje innych społeczeństw. Nierówności te prowadzą do występowania trwałych konfliktów między kulturami roszczącymi sobie prawo do uniwersalności a tymi o zasięgu lokalnym, jak również między kulturami uznawanymi za zdolne do odpowiedzi na główne wyzwania stojące przed ludzkością a tymi skoncentrowanymi na własnych sprawach.

Zderzenie kultur pojmowanych jako ucieleśnienia dziedzictwa historycznego

Każda kultura wystawiona jest zatem na pokusę zamianowania siebie jako wcielenia pewnego dziedzictwa. Konflikty wynikające z rozbieżnych interesów politycznych lub ekonomicznych nasilają się z powodu napięć wywoływanych przez rywalizację między poszczególnymi kulturami. Podczas I wojny światowej każde z walczących państw utrzymywało, że broni swej kultury lub cywilizacji przed barbarzyńskim wrogiem. Również II wojna światowa poddaje się interpretacji w podobnych kategoriach, choć w większym stopniu była ona konfliktem między demokracją a totalitaryzmem, czy też obroną praw człowieka a ich negowaniem. Kultura ciesząca się pozycją absolutnie dominującą, która może uznać, iż nie ma wrogów, szuka niemniej samopotwierzenia i pragnie zabezpieczyć się przed hipotetycznymi zagrożeniami. Nawet w tak sprzyjających warunkach pojawia się w niej zazdrość o dziedzictwo, które należy chronić – choćby niszcząc innych, jeśli zachodzi taka potrzeba.

Jak się zdaje, jedyne wyjście polega na chronieniu kultur przed zawłaszczaniem przez partykularyzmy grupowe i potraktowanie ich jako wkładu, który poszczególne grupy wnoszą w ogólnoludzkie wysiłki, podejmowane, by sprostać najważniejszym stojącym przed nami wyzwaniom. Tego typu proces wszczęto ostatnio w dzie-

dzinie ochrony przyrody, wciąż jednak jest jeszcze wiele innych sfer, które potrzebują podobnych inicjatyw.

Ewolucja historyczna pojęcia kultury

Warto zauważyć, że znaczenie pojęcia kultury zmieniało się w czasie. Do XV wieku odnosiło się ono do uprawy roślin i hodowli zwierząt. W kolejnych dwóch stuleciach używano go – przez analogię – w odniesieniu do kształtowania duchowego wymiaru ludzkiego życia. W XVIII wieku kulturę wiązano z nauką i sztuką (czyniono tak w filozofii lub historii), przy czym zakres reprezentacji tego terminu ograniczał się tylko do zamożniejszych warstw społecznych. Mniej więcej w tym samym czasie pod wpływem prac niemieckiego filozofa Herdera pojawiło się stanowisko alternatywne, które upowszechniło się w dobie romantyzmu. Była to koncepcja sztywno określonych i odrębnych kultur. Kultura – rozumiana ogólnie lub istotowo – stanowiła kolektywne dziedzictwo narodowe i była utożsamiana z konkretną grupą etniczną.

Taka zamknięta wizja kultury występuje także we wczesnych teoriach z zakresu antropologii społecznej, gdzie kultury porównywano do różnego typu całkowicie od siebie odmiennych organizmów żywych. Kultury bądź to przeżywały, bądź też obumierały pozbawione możliwości uformowania poprzez interakcję kulturową nowego typu ekspresji kulturowych. Koncepcja zuniformizowanych, choć jednocześnie zupełnie od siebie różnych kultur, wciąż znajduje swoich zwolenników – jej przejawy można dostrzec w języku stosowanym przez skrajną prawicę lub w prasie popularnej, publikowanej w niektórych krajach europejskich

Na przeciwnym biegunie sytuują się postmodernistyczne dekonstrukcje pojęcia kultury, gdzie wszelkim poglądom głoszącym ciągłość tradycji nadaje się status metanarracji, czyli zniekształconego świadectwa wymyślonego przez grupy dysponujące władzą, które tworzą metanarracje, aby chronić własne interesy. Zgodnie z tym ujęciem, przyjmowany przez nas sposób życia, pozostaje kwestią naszych osobistych i jednostkowych decyzji.

Pomiędzy tymi skrajnościami znajdują się stanowiska pośrednie, które podkreślają, że kultura zmienia się w czasie i że można poddawać ją w wątpliwość. Jedno z takich stanowisk głosi, że kultury są wewnętrznie zróżnicowane, ale ciągłość kulturowa jest zachowywana dzięki odziedziczonym ideom, swój wyraz natomiast znajduje w warstwie symbolicznej. Inne stanowisko kładzie nacisk na wewnętrzne (czasami międzypokoleniowe) konflikty i negocjacje, które w miarę upływu czasu doprowadzają do zmian kulturowych. W tej ostatniej koncepcji zwraca się również uwagę na rolę, jaką w konstruowaniu kultur odgrywa *obserwator* (antropolog, historyk, dziennikarz czy student). Zgodnie z tym poglądem ostateczny i autorytatywny opis danej kultury nie jest możliwy, podobnie zresztą jak w wypadku biografii.

Kolejna grupa osób postrzega kulturę nie jako obiekt, ale jako toczący się proces, w którym są generowane znaczenia i zmiany. W miejsce wyraźnej i ustalonej tożsamości kulturowej jednostki oraz grupy utożsamiają się z poszczególnymi elementami kultury albo tworzą nową kulturę, zestawiając ze sobą elementy pochodzące z różnych źródeł. Nacisk kładzie się tutaj na osoby *angażujące się* w kulturę poprzez korzystanie z różnego rodzaju zasobów kulturowych. Co do kwestii formowania tożsamości to mniejszą wagę przykładano tu do pochodzenia i spuścizny, a większą do szeregu utożsamień (identyfikacji) dokonywanych za pośrednictwem dialogu i komunikacji z innymi ludźmi.

2.2 Dyskursy kulturowe

Badania podejmowane przez przedstawicieli nauk społecznych pokazały, że w codziennym dyskursie o kulturze można wyróżnić zarówno elastyczne, jak i nieelastyczne podejścia do kwestii etnicznych, religijnych i narodowych. Przykładowo, w pewnych sytuacjach mamy do czynienia z osobami, w których interesie jest prezentowanie sztywnych poglądów na temat kultury (lub kultur) z jednoczesnym opowiadaniem się za zreifikowanym (obiektywnym, konkretnym) lub abstrakcyjnym stanowiskiem odnośnie do zagadnień etniczności, religii i narodowości. Tożsamość narodowa bywa zatem opisywana tak, jakby była tożsamością trwałą lub bytem niezmiennym, który posiada własną kulturę i jest związany z niezmiennymi poglądami na temat zagadnień etnicznych i religijnych. Takie nie naruszalne stanowiska zapewniają uproszczone kryteria kwalifikowania kogoś jako „prawdziwego” Polaka, Francuza, Greka czy przedstawiciela innej nacji. W podobnych sytuacjach zarówno osoby z zewnątrz, jak i z wewnątrz danej grupy, mogą stosować określenia w rodzaju „wspólnota muzułmańska” lub „kultura azjatycka” wtedy, gdy odpowiada to ich interesom. Tego typu skłonność do reifikowania – traktowania abstrakcyjnych idei tak, jakby były czymś realnie istniejącym – bywa nazywana dominującym dyskursem. Dyskurs dominujący jest często stosowany przez grupy ekstremistyczne, polityków, media, jak również przez same wspólnoty kulturowe.

Dyskursowi dominującemu można przeciwstawić dyskurs demotyczny (potoczny), czyli język tworzenia kultury, często jest używany wtedy, gdy ludzie z różnych środowisk wchodzi w interakcję, omawiając kwestie pozostające w polu wzajemnego zainteresowania lub angażując się w projekty służące realizacji wspólnych interesów. W dyskursie demotycznym kulturę postrzega się jako wielopłaszczyznową i zróżnicowaną pod względem wyróżniających się w niej wartości, poglądów, praktyk oraz tradycji. Dlatego też podlega ona negocjacom i osobistym wyborom. Co więcej, w myśl tego ujęcia jest to także dynamiczny proces, w którym

zarówno znaczenia, jak i granice poszczególnych grup lub społeczności są renegocjowane i redefiniowane, zgodnie z aktualnie występującym zapotrzebowaniem.

Z punktu widzenia dyskursu kulturowego można zatem równocześnie mówić o kulturze jako o czymś, co należy do konkretnej wspólnoty narodowej, etnicznej lub religijnej, jak i o dynamicznym procesie uzależnionym od osobistych wyborów uczestniczących w niej jednostek.

2.3 Społeczeństwa wielokulturowe

Na użytek niniejszego opracowania przyjmuje się, że termin „społeczeństwo wielokulturowe” oznacza społeczeństwo, które stało się zróżnicowane kulturowo na skutek napływu osób urodzonych lub wychowanych w innych kulturach. Osoby te wniosły do swojego nowego środowiska życiowego elementy własnego dziedzictwa kulturowego. Tak zdefiniowane znaczenie tego słowa należy zatem odróżnić od wielokulturowości odnoszącej się do polityki formalnie uznającej i politycznie sytuującej – na równych zasadach – wspólnoty mniejszościowej obok większościowej grupy społecznej.

Niektóre koncepcje dotyczące społeczeństw wielokulturowych są formułowane wyłącznie w języku dyskursu dominującego. Ukazują one kulturę jako odrębną tradycję, gdzie kultury mniejszościowe funkcjonują we właściwych sobie przestrzeniach prywatnych, a ich dalsze trwanie zależy od wartości obowiązujących w obrębie kultury dominującej. Jednak wyniki badań pokazują, że tego rodzaju wizja ma niewiele wspólnego z doświadczeniami życia codziennego. Trudno przecież wyznaczyć wyraźne granice pomiędzy poszczególnymi grupami. Ponadto, mniejszościowe kultury, religie i tożsamości etniczne same cechują się wewnętrznym pluralizmem, a symbole i wartości przyjmowane przez liczne, tworzące je wspólnoty są przedmiotem negocjacji, kontestacji i zmian. Co więcej, możemy identyfikować się z wartościami pochodzącymi z przeróżnych źródeł, w tym także obcych własnemu środowisku. Możemy jednak budować tożsamość kulturową o wyraźniej zarysowanych granicach. W efekcie społeczeństwo wielokulturowe nie jest zlepkiem kilku ustalonych tożsamości kulturowych, ale siatką przecinających się i nakładających na siebie tożsamości, które funkcjonują w konkretnych sytuacjach, są kontestowane, mają dynamiczną i płynną naturę, a także silnie zależą od kontekstu. A zatem wyniki badań są bardziej zgodne z pospolitym, a nie z dominującym dyskursem na temat kultury.

Podstawowym czynnikiem rozwoju społeczeństw wielokulturowych jest opracowanie strategii edukacyjnych, które podniosłyby społeczną świadomość toczonych na ten temat debat oraz pobudziłyby dialog i komunikację międzykulturową. Strategie te powinny z jednej

strony ustalać, które z poglądów i wartości są wspólne, z drugiej zaś – wskazywać i odnosić się do istniejących różnic. Oparta na refleksji analiza spotkań międzykulturowych i wymiany międzykulturowej jest jedną z takich strategii promowania dialogu i zrozumienia międzykulturowego.

2.4 Różnorodność (pluralizm)

Wszystkie społeczeństwa europejskie cechuje pewien stopień pluralizmu w zakresie kultury, religii i wartości. Owa różnorodność odpowiada obserwowanemu w wielu społeczeństwach zachodnich zróżnicowaniu kulturowemu, które zazwyczaj jest wynikiem migracji ludzi pochodzących z odmiennych środowisk kulturowych lub – w niektórych wypadkach – obecności na terenie danego państwa wielu autochtonicznych grup narodowych bądź etnicznych. Taka forma różnorodności, która odwołuje się do istnienia różnych grup w obrębie danego społeczeństwa, nazwana jest pluralizmem tradycyjnym.

Inne rozumienie pojęcia pluralizmu jest odzwierciedleniem faktu, że we współczesnych społeczeństwach zachodnich często można wybierać spośród wartości i idei pochodzących z różnorodnych źródeł. Jedni mogą odrzucać religie i płynące z nich przekonania, opierając przyjmowaną przez siebie postawę na filozofii laickiej, na przykład na świeckim humanizmie. Inni mogą łączyć wartości i poglądy zaczerpnięte zarówno z tradycji religijnej, jak i z humanistycznej. Jeszcze inni mogą mówić o sobie, że pochodzą ze środowisk religijnych, ale sami stracili wiarę w prawdy głoszone przez ortodoksyjnych wyznawców. Nierzadko też spotyka się jednostki przykładające dużą wagę do duchowego wymiaru ludzkiej egzystencji, które odrzucają zarazem tradycyjne wierzenia religijne. Osoby te dokonują własnej syntezy idei pochodzących z różnych systemów religijnych i duchowych bądź sięgają do bogatego zbioru idei i praktyk kulturowych. Ten rodzaj różnorodności jest czasami nazywany pluralizmem nowoczesnym lub ponowoczesnym (postmodernistycznym).

Należy tu zwrócić szczególną uwagę na skomplikowaną naturę związków między pluralizmem tradycyjnym a nowoczesnym i ponowoczesnym. Zmiany i rozwój tradycji kulturowej – np. zmiany w poglądach i praktykach akceptowanych przez poszczególne pokolenia – należy postrzegać nie tylko pod kątem tradycyjnie rozumianego zróżnicowania. W ich analizie trzeba uwzględnić także perspektywę pluralizmu nowoczesnego i ponowoczesnego. W badaniach empirycznych przyjmuje się, że jedną z cech kultury jest fakt, że obejmuje ona pewien zakres zróżnicowanych wewnętrznie poglądów, praktyk i ekspresji. Akcent położony na pluralizm nowoczesny i ponowoczesny jeszcze silniej podkreśla owo wewnętrzne zróżnicowanie poszczególnych kultur, za-

mazując przy tym ich granice. W badaniach nad kulturą należy uwzględnić to zróżnicowanie, aby uniknąć stereotypizacji.

2.5 Różnokulturowość

Termin „różnokulturowość” zastosowany w odniesieniu do jakiejś osoby oznacza, że posiada ona kompetencje wymagane do funkcjonowania jako aktor społeczny w obrębie dwóch lub więcej kultur. Różnokulturowość jest zatem przeciwstawiana monokulturowości i pociąga za sobą, po pierwsze – identyfikowanie się przynajmniej z częścią wartości, przekonań i/lub praktyk obowiązujących w dwóch lub więcej kulturach, a po drugie – uprzednie nabywanie językowych i behawioralnych kompetencji niezbędnych do czynnego uczestnictwa w tych kulturach. Wielu ludzi żyjących w społeczeństwach monokulturowych jest różnokulturowa, choć przeważnie takie osoby także pochodzą z mniejszości etnicznych. Wiąże się to z tym, że zwykle muszą one negocjować nie tylko poszczególne aspekty własnej kultury etnicznej, ale także składniki dominującej kultury narodowej, w której żyją. W odmiennej sytuacji są członkowie grupy większościowej, którzy zwykle nie muszą przyjmować wartości, przekonań i praktyk funkcjonujących w obrębie innej grupy, zwłaszcza jeśli żyją na terytorium etnicznie homogenicznym, z niewielką ilością mniejszości.

Badania nad osobami różnokulturowymi pokazują, że zdolność do czynnego funkcjonowania w obrębie wielu kultur może przynosić pewnego rodzaju korzyści. Zauważono na przykład, że osobom, które pochodzą z mniejszości i zarazem przyjęły perspektywę różnokulturową, z większą łatwością przychodzi adaptacja – psychologiczna i socjokulturowa – niż osobom pochodzącym z mniejszości, zorientowanym jednak wyłącznie na jedną kulturę (czy to ich własną kulturę etniczną, czy też kulturę narodową większości). Z porównania tych grup wynika także, że jednostki z tej pierwszej grupy mają wyższą samoocenę, odczuwają silniejszą satysfakcję z życia, rzadziej cierpią na problemy psychologiczne i zaburzenia zachowania, a w wieku dojrzewania lepiej dostosowują się do warunków szkolnych.

Różnokulturowość może manifestować się na wiele różnych sposobów. Niektórzy okazują swoją przynależność do różnych kultur niezależnie od kontekstu, np. dzieci urodzone w związkach mieszanych często pozostają jednocześnie lojalne wobec odmiennych dziedziców kulturowych obojga rodziców. Inni często wykazują się czymś, co nazwano „przemiennością” lub „przełączaniem kodów”. Przykładowo, dziecko pochodzące z grupy mniejszościowej, której kultura etniczna znacząco różni się od przeważającej wśród rówieśników kultury narodowej, w domu często przyjmuje wartości i praktyki kultury etnicznej rodziców, ale poza domem – w szkole lub wśród kolegów – „przełącza się”

na dominującą kulturę narodową. Dzieci takie przeważnie wykazują się wielką biegłością radzenia sobie w odmiennych kulturach i w ich negocjowaniu w różnych kontekstach i dziedzinach życia. Trzecim sposobem manifestowania się różnokulturowości jest hybrydyzm, czyli eklektyczne wykorzystanie zasobów i elementów pochodzących z różnych kultur w celu stworzenia oryginalnej syntezy kulturowej. Za przykład może tu posłużyć scena *bhangra* i *bollywood* – dwie hybrydowe subkultury mieszające elementy muzyki popularnej z Zachodu i Azji Południowej. Obie subkultury zostały stworzone w ramach procesu syntezy kulturowej przez młodzież pochodzenia południowoazjatyckiego mieszkającą w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej

2.6 Międzykulturowość

Pojęcie „różnokulturowości” należy zatem odróżniać od pojęcia „międzykulturowości” w znaczeniu stosowanym w tym opracowaniu. Różnokulturowość dotyczy zdolności do utożsamiania się i uczestniczenia w wielu kulturach, podczas gdy międzykulturowość polega na umiejętności doświadczenia inności kulturowej i wykorzystywania tych doświadczeń do namysłu nad tym, co we własnej kulturze lub środowisku jest uznawane za oczywistość. Międzykulturowość wymaga otwartości na ludzi z innych kultur, zainteresowania nimi, ciekawości i empatii wobec nich. Dzięki temu zyskujemy pełniejszą świadomość inności. Możemy następnie wykorzystać tę świadomość do oceny własnych schematów spostrzeżeniowych, myślowych, emocjonalnych i behawioralnych, aby uzyskać pełniejszą samowiedzę i lepsze zrozumienie samego siebie. Międzykulturowość umożliwia podejmowanie działań mediacyjnych pomiędzy ludźmi z różnych kultur, jak też objaśnianie i interpretowanie odmiennych perspektyw. Daje też szansę na skuteczne funkcjonowanie i osiąganie celów o charakterze transakcyjnym i interakcyjnym w sytuacjach, w których mamy do czynienia z innością kulturową i różnicami kulturowymi. Warto pamiętać, że w myśl przyjętej tu definicji międzykulturowość nie wymaga identyfikowania się z inną grupą kulturową ani przyjmowania praktyk kulturowych innej grupy.

Międzykulturowość wiąże się z pewnymi podstawowymi kompetencjami poznawczymi, emocjonalnymi i behawioralnymi, do których zaliczyć można wiedzę (np. o innych grupach kulturowych, ich wytworach i praktykach czy o interakcjach, w jakie wchodzić ludzie z różnych grup kulturowych), postawy (np. ciekawość, otwartość, szacunek dla innych oraz empatia), umiejętność interpretowania i wiązania ze sobą faktów lub informacji (np. interpretowanie praktyk pochodzących z innej kultury i odnoszenie ich do własnych praktyk kulturowych), odkrywczość (np. umiejętność poszukiwania i zdobywania nowej wiedzy na temat danej kultury, jej praktyk

i wytworów) czy krytyczna świadomość kulturowa (czyli zdolność do krytycznej oceny praktyk i wytworów kultury własnej i innych). Kompetencje te zostaną szerzej omówione w rozdziale 4.

2.7 Tolerancja, szacunek i dialog międzykulturowy

Nieodłącznym aspektem analiz spotkań międzykulturowych jest refleksja nad powiązaniem świeżo nabytej wiedzy z rozumieniem samego siebie i z wyznaczanymi wartościami. To prawda, że kiedy próbujemy zrozumieć inne style życia, znaczącą rolę odgrywa wrażliwość. Jednak w procesie refleksji jest istotne, by odnieść nowo nabytą wiedzę do własnych poglądów i wartości. Dlatego też właściwym posunięciem będzie wyjaśnienie znaczenia pojęć „tolerancji”, „szacunku” i „dialogu międzykulturowego”.

Terminu „tolerancja” często używa się w dosłownym sensie etymologicznym. Oznacza on wówczas „wytrzymywanie” lub „znoszenie” (łac. *tolerare*) czegoś, w tym także tego, z czym się nie zgadzamy lub czego nie cenimy. W tym znaczeniu tolerancja sugeruje występowanie potrzeby, by ludzie posiadający odmienne zaplecze kulturowe kształtowali w sobie umiejętność przynajmniej znoszenia faktu, że inni członkowie danego społeczeństwa (lub ludzkości w ogóle) mają inne przekonania i przyjmują inny styl życia, nawet jeśli razem z nami dzielą pewien zestaw wartości podstawowych. Tolerancja to nie tylko postawa przyjmowana przez jednostki, to także zasada rządząca polityką państwa rozpatrywaną pod kątem jego stosunku do różnicowania kulturowego – na jej mocy dany kraj akceptuje istnienie u siebie różnicowania tradycji i kultur. Można zatem widzieć w tolerancji (rozumianej w obu znaczeniach) najbardziej podstawowy standard lub wstępny warunek pokojowego współistnienia w ramach społeczeństw wielokulturowych.

Termin „szacunek” odnosi się do bardziej pozytywnego nastawienia, w którym nie tylko po prostu tolerujemy odmienność, ale także przypisujemy jej pewną wartość pozytywną. Zanim zaczniemy szanować jakąś osobę lub jakiś sposób życia, powinniśmy je wcześniej w miarę dobrze poznać i zrozumieć. Szacunek – zgodnie z definicją przedstawioną w tym tekście – można łączyć z tolerancją, gdyż nie wymaga zgadzania się z tym, co szanujemy. Można też w nim widzieć pewną formę doceniania innych i cechujących ich różnic, co sprawia, że jednocześnie maleje zapotrzebowanie na tolerancję (w przedstawionym powyżej znaczeniu jako znoszenie).

Okazywanie tolerancji i szacunku innym stylom życia oraz osobom je praktykującym są dobrymi krokami w kierunku międzykulturowości. To warunki konieczne do nawiązania skutecznego dialogu międzykulturowego. Samo pojęcie „dialog międzykulturowy” odnosi się

do otwartej i nacechowanej wzajemnym poszanowaniem wymiany poglądów, która zachodzi między jednostkami a grupami społecznymi mającymi odmienne pochodzenie i dziedzictwo etniczne, kulturowe, religijne i językowe. Tego rodzaju dialog wymaga wzajemnego zrozumienia, otwartości oraz rzeczywistego szacunku i uznania dla różnicowania ludzkości, dla jednakowej godności wszystkich ludzi, a także dla praw człowieka przysługujących wszystkim w tym samym stopniu. Aby móc kultywować ten dialog, musimy wykształcić pozytywne nastawienie wobec różnic, dostrzegać w spotkaniach z ludźmi o odmiennych poglądach i praktykach kulturowych wartości, która wzbogaca nas wszystkich, oraz zrozumieć, że tożsamość jednostki kształtowana jest dzięki spotkaniom z innością i odmiennością. Dialog międzykulturowy pomaga społeczeństwom wielokulturowym budować spójność społeczną oraz rozbudzać świadomość o charakterze włączającym, która zapobiega marginalizowaniu jednostek i grup społecznych lub spychaniu ich na pozycje outsiderów.

Tolerancja, szacunek i dialog międzykulturowy nie polegają na traktowaniu wszystkich kultur, praktyk i poglądów jako równie prawdziwych lub wartościowych. Rzecz raczej w tym, że w swych kontaktach z innymi ludźmi, grupami i praktykami odwołujemy się do własnej tożsamości i własnego światopoglądu, choć te z kolei mogą się zmieniać i ewoluować pod wpływem spotkań z ludźmi, pochodzącymi z innych środowisk. Tolerancja, szacunek i dialog międzykulturowy nie oznaczają obojętności, relatywizmu (czyli stanowiska, że przeciwne poglądy przyjmowane przez ludzi o innym bagażu kulturowym lub religijnym są równie prawdziwe co własne zdanie) czy synkretyzmu (połączenia różnorodnych poglądów). Niemniej jednak efektywny dialog międzykulturowy wymaga nabycia kompetencji międzykulturowych, w tym umiejętności patrzenia na siebie, sytuacje i wydarzenia z wielu perspektyw, obejmujących także perspektywy osób kulturowo odmiennych.

2.8 Ważność wizerunku „innego” w historii

W spotkaniach różnych kultur bardzo ważną rolę może odgrywać wizerunek „innego”, ponieważ ułatwia lub utrudnia kontakty w zależności od tego, czy sugeruje przystępność, czy zdystansowanie innej osoby, jak też jej ewentualne przywiązanie do tradycji nam bliskiej bądź przeciwnie – obcej. Co więcej, „inny” jest w zasadzie postrzegany nie jako odosobniona jednostka, ale jako członek pewnej społeczności, z którą współdzieli swoje cechy charakterystyczne.

Ważność wizerunku „innego” w relacjach pomiędzy różnymi kulturami stanowi kolejny dowód na siłę powiązań łączących historię i kulturę, gdyż to historia w znacznym stopniu kształtuje w nas ów wizerunek, nawet jeszcze zanim dojdzie do naszego pierwszego spotkania z kimś odmiennym kulturowo. Odpowiadają za to formowane

na gruncie historii przekazy, które stanowią podstawy zarówno spostrzeżeń wiernie odzwierciedlających rzeczywistość, jak i mylnych wrażeń

Kluczową rolę odgrywa tutaj historia narodowa, szczególnie w tej postaci, w jakiej przez lata była nauczana w szkołach. Opracowania historyczne często są obciążone balastem przekonań popularnych w kraju pochodzenia autorów, nawet jeśli są oni zawodowymi historykami. Przedstawiają one takie interpretacje dziejów, które albo kładą nacisk na odczuwane w kraju poczucie satysfakcji lub niezadowolenia z rozwoju wydarzeń, albo obarczają wrogie siły winą za wszystkie niepowodzenia. Tego typu relacje historyczne próbują narzucić każdemu narodowi europejskiemu wizję szczególnego przeznaczenia przypadającemu mu w udziale, a wszystkich podejrzewanych o to, że chcą przeszkodzić jego pomyślnej realizacji, skazują na zagładę. Takie ujęcie – zawarte w podręcznikach historii wprowadzonych do zachodnioeuropejskich szkół tuż po II wojnie światowej (część z nich wciąż jest gdzieś stosowana) – stało się fundamentem mitów i legend narodowych. Twierdzono, że są one potrzebne, ponieważ dostarczają młodym ludziom wzorców niezbędnych do ukształtowania świadomości narodowej i wpojenia postaw patriotycznych. W rezultacie historia narodowa na długi czas stała się historią bitewną, z naciskiem położonym na wygrane i przegrane wojny, co w znacznym stopniu przyczyniło się do upowszechnienia negatywnego i opartego na lęku wizerunku „innego”, z którym nie da się nawiązać dialogu lub przyjaznych stosunków. Historia w formie bardziej zorientowanej na realia kulturowe miała mimo to na przestrzeni wieków licznych orędowników, których prace literackie i artystyczne dawały Europejczykom szansę zyskania odmiennej wiedzy na temat innych narodów. Jednak i w tym wypadku kolonizacja często prowadziła do narzucenia takiego wizerunku, który przypominał ten znany z narodowej narracji historycznej i przedstawiał reakcję „innych” na cywilizacyjną misję kultury zachodniej w dwojaki sposób – albo w kategoriach akceptacji i ulegania jej wpływom, co zapewniało „innym” status przyjaciół, albo jako przejaw oporu sytuującego ich w obozie wrogów.

2.9 Poglądy dzieci i nastolatków na temat ludzi z innych kultur

Początkowe badania psychologów nad sposobem kształtowania u dzieci poglądów i wyobrażeń na temat ludzi z innych kultur sugerowały, że dokonuje się to według jednego uniwersalnego wzorca, który nie zależy od pochodzenia kulturowego dzieci ani od ich dotychczasowych doświadczeń z zakresu spotkań międzykulturowych. Na podstawie teorii sformułowanej przez Piageta utrzymywano, że postawy wobec innych ludzi zależą od bazowych kognitywnych przedstawień świata społecznego, które są kształtowane w sposób powszechnie jednakowy. Przyjmowano, że do większych zmian w sposobie

myślenia o świecie i w poglądach na temat ludzi z innych kultur dochodzi w dwóch momentach rozwoju dziecka: w wieku 6-7 lat i 11-12 lat. U dzieci poniżej 7. lub 6. roku życia egocentryzm poznawczy miał prowadzić do przyjmowania pozytywnej oceny własnego środowiska kulturowego i negatywnej wizji innych grup kulturowych. Zakładano również, że po ukończeniu 6-7 lat, gdy poziom egocentryzmu stopniowo maleje, a rozumienie innych kultur wzrasta, postawy wobec „swoich” powinny stawać się mniej pozytywne, a wobec „innych” mniej negatywne. U dzieci w wieku 11-12 lat poziom tolerancji wobec innych grup kulturowych miał się nadal zmieniać, a owe przekształcenia byłyby efektem nabycia umiejętności bardziej abstrakcyjnego myślenia i rozwoju zdolności formułowania sądów logicznych.

Jednak nowsze badania pokazały, że mechanizmy te są znacznie bardziej skomplikowane. Po pierwsze, należy pojęciowo rozróżnić z jednej strony „stereotypy”, a z drugiej – „uprzedzenia”. Stereotyp to uproszczone i nadmierne uogólnienie dotyczące cech ludzi należących do danej grupy. Stereotypy na temat grup kulturowych mają charakter wartościujący i mogą być pozytywne, negatywne lub neutralne. Z kolei uprzedzenia to ustrukturyzowana predyspozycja do reagowania na jednostki na podstawie ich przynależności grupowej, a nie cech osobistych. Można mieć albo pozytywne, albo negatywne uprzedzenia wobec pewnej grupy ludzi, jednak w potocznym języku słowo „uprzedzenie” ma konotacje wyłącznie negatywne. Uprzedzenia negatywne często są oparte na negatywnych stereotypach odnośnie danych grup społecznych. Trzecim pojęciem stosowanym w tym kontekście jest „dyskryminacja”, oznaczająca nierówne traktowanie ludzi należących do konkretnych grup, przy czym powodem dyskryminacji jest sama przynależność do tych grup. Dyskryminacja odnosi się zatem bardziej do zachowań niż do postaw. Z kolei czwarte, bardziej ogólne pojęcie „postawa” oznacza w tym kontekście całościową strukturę złożoną z pojęciowo-opisowej treści stereotypu, pozytywnej lub negatywnej oceny zawartej w tym stereotypie, silnej reakcji emocjonalnej (afektu) bądź uczucia z nim skojarzonego oraz reakcji, zachowania człowieka powiązanego z tymi wszystkimi czynnikami.

Postpiagetowskie badania nad kształtowaniem się stereotypów i uprzedzeń u dzieci pokazały, że – wbrew ujęciu samego Piageta – ich profile rozwojowe są bardziej zróżnicowane. Czasami żywione przez dzieci stereotypy i uczucia wobec ludzi z innych grup etnicznych lub narodowościowych stają się z wiekiem coraz bardziej negatywne, a nie pozytywne. Bywa, że stereotypy i postawy z początku zmierzają w kierunku pozytywnym, ale później stają się negatywne; występują również odwrotne tendencje. Odnotowano też przypadki dzieci i nastolatków, które dorastając, nie zmieniały swych ocen i odczuć związanych z osobami z innych kultur. Podobnie zróżnicowane wzorce charakteryzują dziecięce stereotypy i odczucia łączące się z przedstawi-

cielami ich własnych grup etnicznych lub narodowych. Co ciekawe, żywione przez dzieci stereotypy i oceny grup kulturowych nie zawsze jawnie łączą się z nawiązanymi już przez nie przyjaźniami z innymi dziećmi.

Wprawdzie dzieci i nastolatki często przejawiają coś, co określono mianem „faworyzacja wewnątrzgrupowa” (tzn. przyjmowanie bardziej pozytywnych postaw wobec własnej grupy w porównaniu z wszelkimi innymi grupami), zjawisko to jednak nie ma charakteru powszechnego. W pewnych wypadkach ich poglądy na temat innych grup kulturowych bywają bardziej pozytywne niż dokonywana przez nie ocena własnej grupy – z przeprowadzonych badań wynika, że wiele dzieci na całym świecie ma bardzo pozytywne stereotypy na temat amerykańskiej kultury i samych Amerykanów, jednocześnie zdarza się, że owe stereotypy są znacznie bardziej pozytywne od tych dotyczących ich własnych grup kulturowych i narodowych. Niemniej dzieci i młodzież zazwyczaj okazują faworyzację wewnątrzgrupową, gdy pyta się je, co czują wobec różnych grup kulturowych, w tym ich własnej, i w jakim stopniu je lubią.

2.10 Czynniki wpływające na postawy przyjmowane wobec ludzi z innych kultur

Za zróżnicowanie wzorców rozwoju postaw wobec ludzi z innych kultur odpowiada szereg czynników, w tym konkretna struktura społeczna, w jakiej żyje dana jednostka oraz względny status społeczny zdobyty w ramach struktury grupy, do której należy ta jednostka. Jeśli należymy do grupy o relatywnie niskim statusie społecznym, to nasze nastawienie wobec grup o wyższym statusie może być bardziej pozytywne niż to przyjmowane wobec własnego środowiska. Z formowaniem postaw dzieci wobec innych grup wiążą się również praktyki i dyskurs rodzinny, dotyczące innych grup kulturowych lub mówienie kilkoma językami w domu rodzinnym. Także treść realizowanego w szkole programu nauczania, zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów, w ramach których są poruszane kwestie rasizmu i dyskryminacji, wywiera tu pewien wpływ. Dlatego też opracowano szereg programów edukacyjnych, dzięki którym dzieci mogą uczyć się o innych grupach kulturowych i w ten sposób próbuje się osłabić funkcjonujące wśród nich stereotypy i uprzedzenia. Kolejnym czynnikiem oddziaływającym na postawy międzykulturowe jest sposób przedstawiania grup kulturowych w mediach, przede wszystkim w telewizji i kinematografii – np. dzieci oglądające reportaże pokazujące inne kraje prezentują bardziej obiektywne opinie o ludziach tam żyjących i rzadziej opowiadają się za poglądami o wyższości własnej ojczyzny.

Bardzo ważnym czynnikiem, który może znacząco wpływać na kształtowanie się postaw wobec ludzi z innych kultur, są kontakty osobiste z ich przedstawicielami.

Z licznych badań wynika, że jeśli osoby pochodzące z różnych środowisk kulturowych spotykają i komunikują się ze sobą, to ich postawy wobec odmiennej grupy są bardziej pozytywne – prawidłowość ta nie ogranicza się do konkretnych napotkanych jednostek, ale do całych grup, do których te osoby przynależą. Pojawiają się jednak także dowody przemawiające za tezą, że niesprzyjające okoliczności towarzyszące tego rodzaju kontaktom mogą prowadzić do ukształtowania postaw bardziej negatywnych niż dotychczasowe. Wśród warunków, które sprzyjają maksymalizacji korzystnych efektów, można wymienić:

- status osób spotykających się i wchodzących ze sobą w interakcję jest mniej więcej taki sam (np. uczniowie w tym samym wieku);
- fakt, że spotykające się osoby przynależą do różnych środowisk kulturowych ma w danej sytuacji pewne znaczenie (tzn. przynależność ta jest podkreślana i stawiana w centrum uwagi, a nie przemilczana i marginalizowana);
- spotykające się osoby podejmują razem pewne wspólne działania (np. nauka oparta na współpracy, kiedy uczące się osoby są od siebie zależne w pomysłnym ukończeniu zadania);
- osoby wchodzące w interakcję dowiadują się w jej trakcie czegoś o sobie nawzajem (np. o praktykach kulturowych drugiej osoby);
- stereotypy dotyczące grupy, z której pochodzi druga osoba, zostają obalone w trakcie spotkania (tzn. osoba z drugiej grupy nie jest typowym jej reprezentantem);
- zasada równości ma zewnętrzne wsparcie instytucjonalne (np. szkoła ustanawia jasne i jawne zasady dotyczące braku akceptacji wobec wszelkiego rodzaju przejawów prześladowania, dyskryminacji i rasizmu);
- poziom agresji u osób biorących udział w spotkaniu międzykulturowym jest niski.

Innymi słowy, ostatnie badania podkreślają rolę czynników socjalizacyjnych (rodziny, szkoły, mediów, kontaktów międzykulturowych itp.) – a nie kognitywnych – w kształtowaniu i rozwoju postaw międzykulturowych. Nie oznacza to jednak, że umiejętności i kompetencje kognitywne są tu bez znaczenia. Przeciwnie, dysponujemy mocnymi dowodami na to, że u dzieci poznawcza umiejętność odnoszenia się do poszczególnych różnic występujących w obrębie grup kulturowych oraz znajdowania głębszych podobieństw między grupami pozornie od siebie bardzo odmiennymi również wiąże się z postawami międzykulturowymi. Dzieci wykazujące się biegłością w obu tych sferach są mniej uprzedzone wobec innych grup niż dzieci, u których te umiejętności są słabiej rozwinięte.

Autobiografia spotkań międzykulturowych ma zachęcać do rozwoju tych kompetencji kognitywnych, które są potrzebne do nawiązania kontaktów z przedstawicie-

lami innych kultur oraz docenienia wartości i korzyści płynących z życia w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach, a także wspierać ten rozwój. Owe kompetencje to między innymi umiejętność interpretowania, wyjaśniania i wiązania ze sobą informacji kulturowych oraz zdolność do krytycznej oceny punktów widzenia, praktyk i wytworów innych grupy kulturowych.

2.11 Tożsamości wielorakie i oddziaływanie spotkań międzykulturowych

Należy jednocześnie do wielu różnych grup społecznych (narodowościowych, rasowych, religijnych, związanych z płcią kulturową itp.). Gdy przynależność do konkretnej grupy społecznej staje się istotnym elementem naszej koncepcji siebie, a przy tym widzimy w tym członkostwie pewną wartość oraz nadajemy mu znaczenie emocjonalne, to można wówczas powiedzieć, że zbudowaliśmy w sobie subiektywną identyfikację z tą grupą. Zazwyczaj utożsamiamy się subiektywnie z kilkoma grupami społecznymi, ponadto często wykorzystujemy swoje cechy osobowościowe (np. skłonność do zabawy, sumienność, konserwatyzm, tolerancyjność), relacje interpersonalne i role społeczne (np. bycie matką, synem, przyjacielem, pracownicą) jako kolejne elementy składające się na naszą koncepcję „ja”.

Te wielorakie identyfikacje z różnymi grupami, cechami, relacjami i rolami społecznymi pomagają nam się orientować i definiować oraz określać swoją pozycję w świecie społecznym wypełnionym odniesieniami do innych ludzi. Termin „identyfikacja” (utożsamienie się) jest stosowany, aby ułatwić zrozumienie toczącego się procesu psychologicznego w nas samych.

Badacze zajmujący się tożsamością podkreślają, że różne przyjmowane przez nas identyfikacje podlegają interakcjom, warunkując dobór wartości, postaw, poglądów i zachowań. Podkreślają też, że znaczenia, oceny i treści symboliczne, jakie wiążemy z przynależnością do poszczególnych grup społecznych (np. z przynależnością do grupy narodowej, etnicznej, rasowej lub religijnej), są spersonalizowane i dostosowywane zgodnie z naszymi doświadczeniami i historią. Tym samym biały chrześcijanin z klasy średniej mieszkający w centrum Paryża będzie wiązał zdecydowanie inne znaczenia z byciem Francuzem niż pochodząca z Algierii muzułmanka, która pracuje w fabryce i mieszka w ubogiej dzielnicy na przedmieściach stolicy Francji. Wynika to z tego, że wszyscy mamy tożsamości wielorakie, które wchodzą ze sobą w interakcje, a ponieważ znaczenia, oceny i treści symboliczne związane z tymi identyfikacjami mają charakter osobisty, nie sposób znaleźć dwóch ludzi wykazujących takie same identyfikacje, które niosłyby identyczne konotacje subiektywne. Dlatego właśnie grupy kulturowe są tak zróżnicowane wewnątrz.

Badacze podkreślają jeszcze inny aspekt tożsamości wielorakich. Otóż nigdy nie są one uruchamiane wszystkie jednocześnie. Subiektywne uwydatnianie dowolnej z nich waha się i zmienia dynamicznie wraz z przechodzeniem jednostki od jednego kontekstu do drugiego, zgodnie ze specyficznymi dla danej sytuacji kontrastami oraz osobistymi oczekiwaniami, motywacjami i potrzebami. Innymi słowy, nasze identyfikacje narodowościowe, etniczne, rasowe i religijne są dla nas ważne w zależności od kontekstu. Mogą one jednak okazać się dla nas bardzo istotne w konfrontacji z różnego rodzaju innością (np. podczas podróży zagranicznej, oglądania międzynarodowych rozgrywek sportowych, spotkania z kimś z innej grupy etnicznej lub religijnej). Dlatego spotkania międzykulturowe stanowią idealną okazję do refleksji nad identyfikacjami i ich krytycznej oceny.

Jednym z głównych celów *Autobiografii spotkań międzykulturowych* jest zachęcenie do jak najlepszego wykorzystania już przeżytych spotkań międzykulturowych w ocenie własnej identyfikacji, a także zapewnienie pomocy i wsparcia w tym działaniu. Autorzy zakładają między innymi, że jeśli ktoś spotyka przedstawiciela innej grupy kulturowej i krytycznie zastanowi się nad tym doświadczeniem, to zdarzenie takie może uruchomić proces autorefleksji i samooceny. W rezultacie tego rodzaju spotkania mogą doprowadzić do zmian nie tylko w postawach wobec grupy kulturowej spotkanej osoby, ale także w postawach wobec własnego środowiska kulturowego. Taka krytyczna ocena własnej grupy może nawet doprowadzić do zmian we wzorcach identyfikacji. Spotkania międzykulturowe stwarzają możliwość konstruowania nowych znaczeń, wartości i treści symbolicznych, stanowią tym samym świetną okazję do ponownej oceny, rewizji, dostosowania i nadania cech osobistych identyfikacjom dokonywanym przez ich uczestników.

2.12 Narodowość i obywatelstwo

Tożsamość narodowa i narodowość bywają nieraz mylone z obywatelstwem. Rzeczywiście, pojęcia „narodowość” i „obywatelstwo” są często używane synonimicznie w odniesieniu do przysługującego nam statusu prawnego. Mamy tu do czynienia z błędnym założeniem, że naród i państwo są tym samym, podczas gdy zazwyczaj tak nie jest. Należy zatem przeprowadzić kilka rozróżnień terminologicznych.

Narody, państwa oraz państwa narodowe

Naród to posiadająca własną nazwę wspólnota ludzka, która żyje na historycznie odziedziczonych ziemiach, posiada wspólną, skodyfikowaną i zestandaryzowaną historię, hołduje mitom o swojej przeszłości, ma wspólne symbole, tradycje, praktyki (m.in. wspólny język) i samoświadomość narodową, a także stosuje środki polityczne do potwierdzania swego statusu jako narodu.

Państwo natomiast to suwerenny byt polityczny, w którym rząd wykorzystuje zestaw instytucji do sprawowania monopolu administracyjnego na terytorium o ściśle określonych granicach, gdzie władza tego rządu jest usankcjonowana prawnie i wzmocniona groźbą zastosowania przemocy lub siły. Państwa charakteryzują się zatem precyzyjnie wyznaczonymi granicami, w których obrębie rządy sprawują suwerenną władzę.

Ponieważ narody nie są tożsame z państwami, na świecie istnieje wiele narodów pozbawionych państwa. Z tego samego powodu wyróżniamy liczne państwa wielonarodowe, czyli takie, w granicach których żyje więcej niż jeden naród. Członkowie autochtonicznych mniejszościowych grup narodowych żyjących w państwie wielonarodowym mogą mieć takie samo obywatelstwo jak przedstawiciele większościowej grupy narodowej, ale różnią się narodowością. Mogą również aspirować do uzyskania dla swego narodu niezależności politycznej i pewnego zakresu samorządności, choć tego typu aspiracje nie są regułą, zwłaszcza gdy dla mniejszości przynależność do państwa wielonarodowego wiąże się z korzyściami socjalnymi, politycznymi i/lub ekonomicznymi. W większości państw można też znaleźć mniejszościowe grupy etniczne, których członkowie zazwyczaj odczuwają emocjonalny lub symboliczny związek ze swoją odległą ojczyzną, z której oni sami lub ich przodkowie niegdyś wyemigrowali. Osoby takie również mogą posiadać takie samo obywatelstwo jak przedstawiciele grup mniejszościowych i większościowych, lecz jednocześnie różnią się od nich tożsamością etniczną. Wprawdzie termin „państwo narodowe” jest czasem używany jako synonim zarazem państwa, jak i narodu, to obecnie istnieje bardzo mało prawdziwych państw narodowych, czyli takich, w granicach których żyje tylko jeden naród. Mimo to koncepcja państwa narodowego wciąż jest mitem na tyle żywotnym, by w wielu państwach stanowić pożywkę dla cieszących się pewną popularnością ruchów nacjonalistycznych.

Jeśli uwzględnimy powyższe rozróżnienia pojęciowe, to wydaje się, że bardziej trafne jest ograniczenie zastosowania terminów „narodowość” i „tożsamość narodowa” do poczucia przynależności do jakiegoś narodu, a terminu „obywatelstwo” do prawnego statusu przysługującego obywatelom danego państwa.

Obywatelstwo, prawa i obowiązki

Obywatelstwo – jako status prawny określający formalny związek zachodzący między jednostką a państwem – pociąga za sobą posiadanie pewnych praw i obowiązków realizowanych w ramach danego państwa. Prawa te często dzieli się na trzy kategorie: 1) prawa obywatelskie, czyli gwarantowaną ustawodawstwem wolność jednostki, wolność słowa i zgromadzeń oraz tolerancję religijną i brak cenzury; 2) prawa polityczne, czyli prawo do uczestnictwa w życiu politycznym; 3) prawa socjalne, czyli prawo do korzystania ze świadczeń społecznych, edukacji i opieki społecznej, oraz prawo do

bezpieczeństwa ekonomicznego. Obowiązki obejmują poszanowanie prawa, poszanowanie praw innych ludzi oraz rozliczanie z działania osób, którym powierzono sprawowanie władzy. Jeśli zaś patrzymy na te kwestie z perspektywy międzykulturowej, to obowiązki obywatelskie oznaczają również otwartość intelektualną, gotowość do podejmowania dialogu, umożliwianie innym prezentowania własnego stanowiska, rozwiązywanie konfliktów metodami pokojowymi, a także zwalczanie stereotypów, uprzedzeń i wszelkich form dyskryminacji.

Edukacja obywatelska to przygotowywanie obywateli do korzystania z przysługujących im praw i do wykonywania spoczywających na nich obowiązków. Jej celem jest zachęcenie do przyjmowania czynnej, a nie tylko biernej postawy obywatelskiej oraz wyposażanie w kompetencje niezbędne dla pełnego uczestnictwa w życiu państwa i społeczeństwa, czego przejawem jest realizacja swoich praw i obowiązków.

Aktywne postawy obywatelskie i czynne uczestnictwo

Badania nad aktywizacją obywatelską rozróżniają czasami partycypację polityczną i obywatelską. Partycypacja polityczna odnosi się do działań, których celem jest wywarcie wpływu na władze państwowe lub regionalne (a w przypadku Europy ponadnarodowe), czy to poprzez udział w wyborze ludzi sprawujących władzę, czy przez próby kształtowania treści polityki realizowanej przez rząd lub samorządy. Partycypacja polityczna obejmuje zatem zarówno konwencjonalne działania związane z procesem wyborczym (np. głosowanie, kampania wyborcza), jak i działania niekonwencjonalne wykraczające poza ten proces (np. podpisywanie petycji, pisanie listów do polityków, uczestnictwo w demonstracjach). Z kolei partycypacja obywatelska oznacza aktywność skoncentrowaną na rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnej, pomaganie innym lub działanie na rzecz dobra wspólnego – jej przykładem może być działalność charytatywna, przynależność do organizacji lokalnych, uczestnictwo w spotkaniach poświęconych miejscowym konfliktom, aktywność konsumencka (czyli bojkotowanie lub kupowanie konkretnych produktów).

O ile konwencjonalna partycypacja polityczna to w wielu państwach europejskich zjawisko zanikające, o tyle dysponujemy dowodami wskazującymi, że duże grupy młodych ludzi silniej niż poprzednie pokolenia angażują się dziś w działania podejmowane na wyższych poziomach niekonwencjonalnej partycypacji politycznej i w ramach partycypacji obywatelskiej. A zatem problemy, które niegdyś popychały młodzież do konwencjonalnej akcji politycznej, dzisiaj raczej doprowadzają ją do demonstrowania, pisania petycji, działania na rzecz społeczności lokalnej, akcji charytatywnych lub aktywności konsumenckiej. Zasięg niektórych z tych problemów wykracza poza terytorium jednego państwa (np. ochrona środowiska), a wobec tego i reakcje na nie mają mię-

dzynarodowy charakter. Skoro można angażować się w tego typu działania bez prawnego statusu obywatela danego państwa, ograniczenia w aktywnej, konwencjonalnej partycypacji politycznej nie stanowią przeszkody dla uczestnictwa w życiu społecznym w sposób niekonwencjonalny i obywatelski. Tym samym osoby bez obywatelstwa (np. imigranci) i tym samym wykluczone z konwencjonalnej partycypacji politycznej wciąż mogą być obywatelami, którzy aktywnie angażują się w tego rodzaju alternatywne sfery działalności.

Ewolucja pojęcia obywatelstwa

Szybkie spojrzenie na ewolucję pojęcia obywatelstwa pokazuje, jak szerokie konotacje zyskuje ono obecnie. W czasach antycznej Grecji i Rzymu, kiedy owa kategoria pojawiła się po raz pierwszy, oznaczała jedynie posiadanie statusu obywatela, zarezerwowanego dla mniejszości społeczeństwa. Sytuacja zmieniła się w pewnym stopniu w Europie końca XVIII wieku, kiedy wprawdzie dominowały monarchie i imperia obojętne wobec kwestii obywatelstwa, jednak samo istnienie stanów cieszących się pewnymi przywilejami dawało nielicznym status podobny do statusu obywateli w dobie antycznej. Nie wiązało się to jednak z żadnym prawem do kontrolowania decyzji podejmowanych przez suwerena.

Znaczące zmiany przyniosły rewolucje w Ameryce i Francji, kiedy w pewien sposób powrócono do starożytnej koncepcji obywatelstwa rozumianego jako uczestnictwo w demokracji i możliwość egzekwowania związanych z tym praw, aczkolwiek w tym wypadku dostęp do statusu obywatela rozciągnięto niemal na wszystkich mieszkańców tych krajów. Skuteczne wdrożenie w życie tej zasady wymagało jednak długotrwałej i pracochłonnej reinterpretacji znaczenia tego pojęcia. We Francji, w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych pojawiły się różne poglądy na temat zniesienia niewolnictwa, co później nie raz stało się podstawą do dalszych działań mających na celu równe uznanie pełni praw wszystkich obywateli. W rezultacie wyróżniono trzy podstawowe aspekty obywatelstwa: polityczny – dotyczący prawa do uczestnictwa w systemie politycznym; obywatelski – związany z zapewnieniem prawa do wolności przekonań i wypowiedzi; socjalny – odnoszący się do zapewnienia cywilizowanego poziomu życia. Z tej perspektywy widać, że początkowe silne odniesienie do państwa i polityczności zostało zastąpione przez nacisk na inne formy i aspekty życia społecznego. Dlatego też w niektórych państwach federacyjnych, na przykład w dawnym ZSRR, obywatelstwo było ściśle oddzielone od narodowości.

W miarę sukcesywnego powiększania się liczby krajów przyjmowanych do Unii Europejskiej, sytuacja w Europie zaczęła ulegać daleko idącym przemianom. Zmiany te obywatelom państw członkowskich przyniosły status prawny obywatela Unii Europejskiej, z którym wiążą się dodatkowe prawa i obowiązki. Co więcej, oczekuje się, że to nowe obywatelstwo stanie się podstawą kolejnej

tożsamości oraz elementem tworzącym poczucie europejskości. Procesowi temu ma sprzyjać nauka języków – już teraz obywatele UE uczą się dwóch innych języków europejskich oprócz swojego języka ojczystego. Rada Europy również wspiera rozwój tożsamości europejskiej i również uznaje, że jej ważnym aspektem jest wielojęzyczność. Z kolei podejmowane przez UNESCO działania promujące edukację międzynarodową i budujące międzynarodowe zrozumienie próbują upowszechnić niektóre elementy tego procesu na skalę globalną. Jedną z dróg prowadzących do tego celu jest dalsze oddzielanie obywatelstwa od wszelkich form uwikłania instytucjonalnego.

Obecnie wydaje się, że obywatelstwo jest silniej oparte na wartościach społecznych i kulturowych niż politycznych. Na ile zatem dzisiejsza koncepcja obywatelstwa jest zgodna z tą obowiązującą jeszcze do niedawna? Próby jej redefinicji mogą nas poprowadzić w nieznaną, są one jednak odpowiedzią na nowy kształt życia politycznego w świecie zglobalizowanym, gdzie prym wiodzie komunikacja. W takim kontekście kluczowe stają się standardy „idealnej sytuacji komunikacyjnej”. Warto zatem uświadomić sobie, że zakres obywatelstwa i konieczne dla jego realizacji ramy organizacyjne wymagają radykalnych zmian.

2.13 Różnojęzyczność

„Autobiografia spotkań międzykulturowych” ułatwia zgłębianie doświadczeń międzykulturowych z różnych perspektyw, w tym także z perspektywy językowej. Refleksja nad rolą języka w spotkaniach międzykulturowych i nad tym, jakim modyfikacjom on podlega, gdy ludzie mówiący różnymi językami adaptują je i dostosowują do zaistniałej sytuacji, to ważny aspekt takich kontaktów. Dzięki niemu uczestnicy spotkania uświadamiają sobie, że posiadają już pewne kompetencje w posługiwaniu się językiem obcym, bądź też – jeśli osoby te mówią tym samym językiem – zdobywają wiedzę o niuansach i wewnętrznym zróżnicowaniu języka, którym się posługują. To pierwszy krok do nabycia świadomości językowej, tak ważnej w spotkaniach międzykulturowych.

W Europie, gdzie zróżnicowanie kulturowe i językowe jest jedną z cech konstytutywnych, różnojęzyczności nadaje się ostatnimi czasy wielkie znaczenie. Wielojęzyczność – występowanie wielu języków – jest traktowana jako część europejskiego dziedzictwa kulturowego, choć zarazem widzi się w niej przeszkodę we wzajemnym rozumieniu się i komunikacji. Czasami uważa się ją również za czynnik, który przeszkadza w rozwoju europejskiej demokracji.

Różnojęzyczność – umiejętność posługiwania się więcej niż jednym językiem – to nie tylko praktyczny sposób przezwyciężenia problemów związanych z wielojęzycz-

nością, ale także sposób na poszerzenie dostępu do europejskiego dziedzictwa kulturowego oraz wyznacznik tożsamości europejskiej. Niektórzy widzą w niej ponadto jeden z czynników budujących poczucie bycia Europejczykiem. Co więcej, różnojęzyczność uznaje się za czynnik, który pomoże znaleźć równowagę między językowym i kulturowym zróżnicowaniem Europy a rozwojem wspólnej przestrzeni komunikacyjnej. Dlatego też nauczaniu języków oraz edukacji na rzecz różnojęzyczności i budowania świadomości różnojęzyczności przypisuje się dziś tak wielkie znaczenie.

Europejski system opisu kształcenia językowego definiuje różnojęzyczność jako:

„(...) umiejętność stosowania języków do celów komunikacji i udziału w interakcjach kulturowych, kiedy to jednostka – rozumiana jako czynnik społeczny – wykazuje się stopniowalną biegłością w posługiwaniu się kilkoma językami i poruszaniu się w wielu kulturach. Przez różnojęzyczność nie rozumiemy tutaj przenikania się lub zestawienia różnych kompetencji, ale złożoną czy wręcz wielowarstwową umiejętność, z której może korzystać osoba władająca kilkoma językami”. (Rada Europy, 2001, s. 168)

Różnojęzyczność zatem to nabywana przez jednostki umiejętność komunikowania się w dwu lub więcej językach (w języku ojczystym i obcymi lub odmianami obydwu). Osoba posiadająca tę kompetencję potrafi posługiwać się poszczególnymi językami na różnych poziomach i w różnych obszarach. Umiejętność ta może się zmieniać w miarę upływu czasu. Zależy ona również od tego, czy jakiś język nabiera praktycznego znaczenia, czy je traci – różnojęzyczność ma więc charakter dynamiczny i zmienny. Kompetencja w posługiwaniu się więcej niż jedną odmianą danego języka jest równie ważna jak umiejętność posługiwania się dwoma lub więcej różnymi językami; zresztą rozróżnienie pomiędzy poszczególnymi językami bywa czasami decyzją natury politycznej, a nie lingwistycznej.

Zróżnicowanie występujące w obrębie jednego języka lub jego odmiany odzwierciedla różnice w pochodzeniu, poziomie edukacji, statusie społecznym, poruszanych zagadnieniach, zakresie wykorzystywanych środków komunikacji i postawach wobec inności przyjmowanych przez osoby posługujące się danym językiem lub jego odmianą. Przystosowujemy język, którym mówimy, i korzystamy z repertuaru językowego pozostającego do naszej dyspozycji w taki sposób, by dopasować się do sytuacji i osób, z którymi wchodzimy w interakcję. Taka sytuacja staje się szczególnie złożona w kontekście międzykulturowym i różnojęzycznym, kiedy używanie różnych języków lub odmian jednego języka stanowi zjawisko powszechne.

W przypadku różnojęzyczności ważną rolę odgrywa wzajemne rozumienie (ang. *intercomprehension*), czyli używanie własnego języka i jednocześnie rozumienie języka, którym posługują się inni. Jest to możliwe dzięki

istnieniu tzw. rodzin językowych, czyli języków o wspólnych korzeniach, ale odmiennych ścieżkach ewolucyjnych. Takie języki są z pozoru wzajemnie niezrozumiałe dla osób nimi mówiących, jednak nabycie pewnych kompetencji pozwala osiągnąć na tym polu pewne zrozumienie. Włączenie tej problematyki do programu nauczania jest strategią bardzo pożyteczną, szczególnie jeśli uwzględnimy fakt, że wiele języków europejskich przynależy do jednej z trzech rodzin językowych: romańskiej, germańskiej i słowiańskiej.

Wzajemne rozumienie może zatem stać się jednym z kluczowych czynników ułatwiających dostęp do wewnętrznie zróżnicowanego europejskiego dziedzictwa kulturowego i lingwistycznego. Tym samym daje ono szansę na pewne znaczenie polityczne, społeczne i ekonomiczne. Edukacja w tym zakresie może także przyczynić się do wzmocnienia motywacji i autonomii osób uczących się, otwierając jednocześnie możliwości dla edukacji międzykulturowej.

2.14 Język a inkluzja społeczna, polityczna i ekonomiczna

Znaczenie różnojęzyczności zasada się na wzajemnie powiązanych koncepcjach inkluzji społecznej, politycznej i ekonomicznej.

Demokratyczne obywatelstwo, ujmowane jako aktywność oparta na uczestnictwie, w dużej mierze zależy od kompetencji językowych obywateli, ponieważ to one stanowią warunek wstępny obywatelstwa w środowiskach wielokulturowych. Z uwagi na zróżnicowanie językowe Europy skuteczne komunikowanie się jej mieszkańców uczestniczących w procesach i działaniach demokratycznych wymaga różnojęzyczności.

Ponadto, ludziom pozbawionym tej kompetencji trudno jest dziś poruszać się po Europie czy to w celach turystycznych, czy też zarobkowych, które otwierają przed jednostkami nowe możliwości ekonomiczne.

Znaczenie języka w procesach demokratycznych i ekonomicznych pokazuje, że różnojęzyczność wiąże się z prawami językowymi traktowanymi jako część praw człowieka. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim potrzebę wprowadzenia polityki edukacyjnej, która bierze pod uwagę wielość języków używanych w Europie, oraz uznanie praw językowych za kluczowy czynnik pozwalający rozwiązywać konflikty społeczne.

Rola odgrywana przez różnojęzyczność w kształtowaniu obywatelstwa europejskiego oraz tożsamości europejskiej wymaga ponownego przemyślenia kwestii już istniejących tożsamości. Języki są zazwyczaj kojarzone z tożsamościami narodowymi, które w dużej mierze są budowane na podstawie ogólnonarodowych programów nauczania, przyjmowanych przez państwo językach oficjalnych i całościowo rozumianych procesach

socjalizacyjnych, jakim jednostka podlega jako członek społeczeństwa. Uczenie się języków obcych prowadzi do porównywania ich z językiem ojczystym i do ponownego spojrzenia na kulturę ojczystą, przy czym proces ten wpływa na jednostkę nie tylko poznawczo, ale również emocjonalnie. Różnojęzyczność może stać się wyznacznikiem obywatelstwa ponadnarodowego lub europejskiego. Może również przyczynić się do poszerzenia horyzontów myślowych obywateli. Pojawia się tutaj jednak warunek – różnojęzyczność nie może stwarzać u obywateli poczucia zagrożenia ich tożsamości lokalnych lub regionalnych.

Celem promowania różnojęzyczności jest także przywrócenie równowagi pomiędzy poszczególnymi językami używanymi w Europie. Obecnie jesteśmy świadkami dominacji języka angielskiego, co powinno stać się przedmiotem głębszych przemyśleń.

W *Wytycznych dla rozwoju europejskich strategii nauczania języków* podkreślono potrzebę rewizji uprzywilejowanej pozycji języka angielskiego w Europie:

„Wyróżniona pozycja języka angielskiego jako globalnej *lingua franca* wymaga zastosowania innego podejścia do nauczania tego języka. Będąc *lingua franca*, najczęściej nie wzbogaca on kulturowo osób uczących się go, a umiejętność posługiwania się nim postrzegana jest w kategoriach wartości rynkowej, co wywołuje społeczne zapotrzebowanie na edukację w tym zakresie. Popyt ten należy zaspokoić, jednak bez szkody dla nauczania innych języków”. (2003, s. 20)

Współczesne technologie, nawiązywane przez nas kontakty międzynarodowe i globalizacja gospodarcza doprowadziły do bezprecedensowego zapotrzebowania na język globalny, którym jest i w najbliższej przyszłości pozostanie najpewniej język angielski. Można w nim jednak widzieć siłę hegemoniczną, narzucającą nowy styl myślenia ludziom, którzy uświadamiają sobie to zjawisko i traktują je jako rzecz całkowicie naturalną. Świadomość tego problemu pozwala dostrzec nierówność istniejącą między językami, a jeśli niektórym z nich zacznie grozić wymarcie, dysproporcje te staną się bardziej konfliktogenne.

Niezależnie od faktu, że dominacja języka angielskiego jako najpowszechniej nauczanego w Europie języka obcego jest czymś niezaprzeczalnym, Rada Europy promuje różnojęzyczność jako przeciwwagę dla homogenizacji językowej. Stosowane w tym zakresie środki obejmują m.in. wytyczne dla rozwoju właściwych strategii edukacyjnych i wskazówki dla opracowywania programów nauczania wspierających różnojęzyczność.

Korzyść z posiadania takiego wspólnego języka, jakim jest dzisiaj język angielski, polega na ułatwianiu przedstawicielom europejskich i pozaeuropejskich środowisk kulturowych i językowych przedstawiania swojego stanowiska oraz wchodzenia w interakcje bez pośrednic-

stwa mediatorów lub tłumaczy. Z tego powodu różnojęzyczność powinna oznaczać nabycie z jednej strony biegłej znajomości języka angielskiego, a z drugiej zaś – świadomości ograniczeń, jakie stosowanie jakiegokolwiek formy *lingua franca* narzuca oddawaniu subtelności danej kultury. Jeśli nie rozbudzimy w sobie tej świadomości, to wpłynie to negatywnie na partycypację demokratyczną, jak też na wartości związane ze zróżnicowaniem językowym.

2.15 Obywatelstwo międzykulturowe

W miarę jak społeczeństwa wielokulturowe stały się normą w świecie współczesnym, niezbędne okazało się rozpatrzenie jeszcze jednego wymiaru przynależności, który w mniejszym stopniu opiera się na wykluczeniu. Myślimy tutaj o przywiązaniu nie tyle do pewnego rodzaju bytu politycznego, ile do społeczeństwa i kultury. Wprowadźcie pomiędzy kulturami funkcjonującymi w poszczególnych społeczeństwach istnieją napięcia, kultury te jednak w coraz mniejszym stopniu mogą się nawzajem ignorować. Historia społeczeństw wielokulturowych jest zatem opowieścią o antagonizmach, czasami bardzo bolesnych i trwałych, ale także o wysiłkach na rzecz aranżowania spotkań różnych społeczności oraz ich pojednania. Początkowo może wydawać się, że próby te są skazane na porażkę, jednak ostatecznie kończą się sukcesem, czego przykładem jest RPA i Irlandia Północna.

Dysponujemy dowodami uzasadniającymi przekonanie, że jesteśmy świadkami narodzin nowej postaci obywatelstwa, którą właściwie powinno się nazwać międzykulturową, a nie wielokulturową. Ten ostatni termin może w pierwszej chwili wydawać się trafniejszy, gdyż ta nowa forma obywatelstwa z natury jest związana z wielością i różnorodnością kultur. Mnogość odniesień, które należałoby tu uwzględnić, sugerowałaby jednak jakieś semantyczne zestawienie tych kultur, a nie inkorporowanie ich w pewną nową całość. Wydaje się zatem rozsądne, by mówić tutaj o obywatelstwie międzykulturowym, które dobrze odzwierciedla potrzebę wykroczenia poza zróżnicowanie oparte na podziałach oraz próbę znalezienia w nim jakiegoś punktu wspólnego. Na tym właśnie opiera się pojęcie obywatelstwa międzykulturowego, które koncentruje się nie na zamykaniu się kultur i na ich wzajemnych konfliktach, ale na tym, co pozwala im wykraczać poza własne granice, nawiązywać komunikację oraz odkładać na bok wrogość i skłonność do konfrontacji. Dzięki temu członkowie poszczególnych społeczności zostają zachęcani do przyjmowania postaw opartych na szacunku, tolerancji i wzajemnym zrozumieniu, a są to jedyne wartości, które mogą sprawić, by obywatelstwo międzykulturowe było ideałem nie tylko atrakcyjnym, ale także osiągalnym.

Pojawia się pytanie, czy taka reinterpretacja pojęcia obywatelstwa jest rzeczywiście możliwa. Początkowo

koncepcja ta odnosiła się wyłącznie do samego państwa i dlatego pojawiły się wątpliwości, czy uda się ją rozciągnąć na byty zgoła innej natury. Należy jednak pamiętać, że ta forma obywatelstwa, która ukształtowała się po rewolucji francuskiej i która służy tu za punkt odniesienia, zastąpiła lojalność i patriotyzm na szczeblu prowincjonalnym i lokalnym (wcześniej uznawany za oczywisty) przywiązaniem do republiki. A zatem i ona zakładała zmianę w skali odczuwanego przez jednostki poczucia przynależności i nie ma powodu, by także dzisiaj nie projektować tego rodzaju zmiany.

2.16 Aktywne obywatelstwo i edukacja na rzecz obywatelstwa międzykulturowego

Uczestnictwo w życiu społeczeństwa wielokulturowego – realizowanie praw i obowiązków oraz wchodzenie z innymi ludźmi w interakcje poprawiające jakość funkcjonowania tego społeczeństwa – wymaga od obywateli różnorodności i posiadania kompetencji międzykulturowych. Edukacja językowa stanowi zatem uzupełnienie edukacji na rzecz obywatelstwa i edukacji na rzecz aktywności politycznej.

Warto tutaj wyraźnie rozróżnić edukację językową (w zakresie języków obcych) od edukacji na rzecz obywatelstwa (na poziomie państwowym). Ta druga polega między innymi na zachęcaniu uczniów do angażowania się w działania na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym. Edukacja na rzecz obywatelstwa międzykulturowego zakłada, że jeśli uczniowie mają podejmować współpracę z innymi obywatelami czy to tego samego państwa, czy innych państw oraz działać na wielu poziomach, w tym lokalnym, regionalnym, krajowym i po-

nadnarodowym (wszystkie w pewien sposób dotyczą społeczności wielokulturowych), to tego typu zaangażowanie wymaga różnorodności oraz kompetencji międzykulturowych.

Rozwój kompetencji z zakresu różnorodności sprzyja zatem uczestnictwu w procesach demokratycznych, prowadzi do lepszego rozumienia różnorodnego repertuaru pozostającego w gestii innych ludzi oraz buduje szacunek dla praw językowych. Dzięki tym umiejętnościom dyskursy obywatelskie zostają dostrzeżone i trafiają na forum europejskie. Rozwój różnorodności powinien iść w parze z rozwojem kompetencji międzykulturowych, gdyż te upowszechniają wiedzę, rozumienie i postawy niezbędne dla podejmowania interakcji z ludźmi pochodzącymi z odmiennych grup społecznych i kulturowych. Wspólnie obie te kompetencje mają potencjał stworzenia transkulturowych społeczności komunikacyjnych funkcjonujących w lokalnej lub międzynarodowej przestrzeni wielokulturowej.

Edukacja budująca różnorodność, kompetencje międzykulturowe oraz czynne zaangażowanie się w życie społeczne to edukacja na rzecz obywatelstwa międzykulturowego. Jednym z zadań *Autobiografii spotkań międzykulturowych* jest budowanie zrozumienia międzykulturowego za pomocą analizy czynników językowych obecnych w spotkaniach międzykulturowych, co pomaga także w budowaniu świadomości językowej.

Barierę kulturowe podczas spotkań międzykulturowych

Ten rozdział poświęcono opisowi różnego rodzaju barier kulturowych, z którymi możemy się zetknąć podczas spotkania międzykulturowego. Naszym celem jest podkreślenie wielości i rozległości kontekstów, w których można stosować „Autobiografię spotkań międzykulturowych”, oraz wyjaśnienie natury niektórych z tych granic.

3.1 Grupy etniczne

Wielokrotnie i z różnym powodzeniem próbowano zdefiniować, czym jest grupa etniczna. Część badaczy twierdziła, że o istnieniu grupy etnicznej można mówić wtedy, gdy między członkami danej grupy a osobami, które do niej nie należą, występują pewne różnice kulturowe. Inni z kolei podkreślali, że grupy etniczne można zdefiniować na podstawie ich wewnętrznej charakterystyki (np. wspólnie przyjmowanych praktyk kulturowych, przywiązania do konkretnych symboli, poczucia posiadania wspólnych przodków lub też świadomości przynależenia do tej samej społeczności współdzielonej przez członków grupy).

Ostatnio część socjologów stosuje określenie „grupa etniczna”, aby mówić o wspólnotach ludzkich, które raczej mają pewne cechy charakterystyczne, a nie dystynktywne (innymi słowy, nie każda grupa etniczna musi wykazywać wszystkie te cechy). Do właściwości tych zalicza się m.in. posiadanie własnej nazwy identyfikującej daną grupę i odróżniającej ją od innych, przejawiane przez poszczególnych członków grupy subiektywne poczucie posiadania wspólnych przodków (co przynależy bardziej do sfery mitu niż prawdy historycznej), pamięć o wspólnej historii (w tym mity dotyczące pochodzenia grupy oraz relacje o istotnych zdarzeniach lub postaciach, które odegrały w tej historii znaczącą rolę), wspólne tradycje, zwyczaje i praktyki (mogą one obejmować religię i język).

Grupy etniczne mają także zazwyczaj symboliczne związki z odziedziczoną po przodkach ziemią ojczystą, której nie muszą jednak zamieszkiwać. Członków grupy etnicznej łączy poczucie solidarności i świadomość przynależności do tej samej zbiorowości.

Cechy te podkreślają rolę kulturowych i psychologicznych podstaw istnienia grup etnicznych. Sposób identyfikacji ich członków opiera się w tym ujęciu na wspólnych symbolach, praktykach kulturowych i tożsamości. Warto tu jednak ponownie zauważyć, że wszystkie grupy etniczne są bardzo zróżnicowane wewnątrz, a ich członkowie wybierają, adaptują i odrzucają poszczególne aspekty swej kultury etnicznej, wykorzystując jednocześnie zasoby innych kultur do kształtowania przyjmowanych przez siebie zwyczajów i praktyk.

Autobiografia spotkań międzykulturowych pomaga uczniom w refleksji nad nawiązanymi już kontaktami międzyetnicznymi i zachęca ich do przełamywania stereotypów etnicznych, zastanowienia się nad indywidualnością osób należących do innych grup etnicznych oraz do uznania wartości wewnętrznego zróżnicowania innych kultur etnicznych.

3.2 Grupy religijne

Odpowiedź na pytanie: „Czym są religie?” nie jest łatwa. Zjawisko to wymyka się prostym definicjom ze względu na odmienne pochodzenie i historie różnych wyznań. Wzajemne powiązania między religią a innymi aspektami tożsamości oraz kultury jeszcze bardziej komplikują sytuację. Niektóre wyznania (np. judaizm lub szintoizm) są ściśle powiązane z konkretną narracją historyczną, krainą geograficzną lub grupą narodową, inne (np. buddyzm, chrześcijaństwo, islam) mają charakter bardziej uniwersalny i globalny. Religie wywarły decydujący wpływ na kultury występujące na całym świecie, oddziałując na sztukę, ubiór, dietę, struktury społeczne i relacje pomiędzy przedstawicielami różnych płci. Nie należy jednak postrzegać ich wyłącznie w roli wyznaczańca tożsamości i fenomenu kulturowego.

Poszczególne religie łączy odniesienie do transcendencji, które może przybrać postać wiary w jednego boga albo wiele bóstw lub też przejawia się jako pewnego rodzaju duchowość wykraczająca poza codzienność (tak dzieje się w niektórych odmianach buddyzmu). Religie bywają też traktowane jako odrębne systemy światopoglądowe. To ujęcie współgra z koncepcją, która widzi

w nich objawienie prawd boskich i przypisuje im dążenie do określenia i rozpowszechniania kodeksu przekonań oraz postępów niezbędnych do osiągnięcia życia wiecznego lub bożej przychylności. Szczególnie wyraźnie widać to w chrześcijaństwie i islamie. Wprawdzie różnice doktrynalne pojawiające się w obrębie obu tych religii nieraz zapoczątkowywały debaty, a także i konflikty, ale niezależnie od takich sytuacji wciąż można mówić o podstawowych prawdach wiary, które wyróżniają te religie – w islamie jest to monoteistyczna wiara w Allacha, w chrześcijaństwie zaś – centralna rola Chrystusa. Rozpowszechnienie tych właśnie wyznań jest jedną z przyczyn, które stoją za zdominowaniem nowoczesnych zachodnich konceptualizacji innych tradycji religijnych przez model postrzegania religii oparty wyłącznie na systemie wierzeń. Często doprowadzało to do nakładania unifikujących ram pojęciowych na różnorodne i zasadniczo odmienne od tej wizji praktyki religijne napotymane w różnych częściach świata.

Takie interpretacje religii mogą prowadzić do przyjmowania uproszczonego założenia, że każda religia ma odrębny zestaw przekonań i praktyk, z którymi zgadzają się jej wyznawcy. Stanowisko to nie uwzględnia jednak istotnych różnic występujących w obrębie poszczególnych wyznań lub postaw osób, które budują swój światopogląd lub duchowość, bazując na różnorodnych źródłach. Jedną z korzyści płynących z kontaktów z ludźmi z innych środowisk wyznaniowych polega na odkryciu owej różnorodności praktyk, zwyczajów oraz przekonań. Należy jednak pamiętać, że podczas takich spotkań na uczniów czyha pokusa budowania na ich podstawie uogólnień dotyczących danej grupy wyznaniowej lub religii. Opinie o jednostkowych przypadkach powinny być w takiej sytuacji równoważone przez wzrastającą świadomość i wiedzę dotyczącą poszczególnych grup wyznaniowych oraz szerzej ujmowanych tradycji religijnych.

Przekonania religijne wyróżnia pewien istotny aspekt, który polega na tym, że ich potencjał ułatwiania lub też nawiązywania komunikacji międzykulturowej nie zależy wyłącznie od wiedzy oraz umiejętności osób komunikujących się. W wielu wyznaniach pojawiają się roszczenia do dysponowania prawdą absolutną, a tożsamość religijną cechuje zdolność do mutacji, dlatego też spotkania wyznawców różnych religii lub wyznań mogą wywoływać konflikty światopoglądowe lub stać się okazją do podejmowania prób nawracania. Obawy związane z tkwiącym w religiach potencjałem konfliktogennym są czasem wykorzystywane jako argument przeciwko nagłaśnianiu różnic religijnych. W historii Europy znaleźć można wiele przykładów sporów, które były podsycane przez różnice zdań na temat prawd religijnych, a jedna ze stron chciała narzucić swoją wiarę drugiej. Jednak kolektywne wysiłki w celu ustalenia zespołu wspólnie podzielanych prawd i przekonań doprowadziły do pozytywnego współdziałania różnych szkół myślowych (religijnych i filozoficznych) stanowiących część intelektualnego, kulturowego i religijnego dziedzictwa europejskiego. Misjonarski zapał do głoszenia swoich

poglądów religijnych w sporej mierze wzbudza zainteresowanie innymi ludźmi oraz rozwija międzykulturowe kompetencje i narzędzia komunikacyjne, a to z kolei pogłębia świadomość różnorodności językowej.

Religie mogą dostarczyć jednostkom i grupom społecznych ważnych argumentów przemawiających za nawiązywaniem komunikacji międzykulturowej (tak przykładowo działa obecny w judaizmie, chrześcijaństwie i islamie nakaz goszczenia obcych i miłowania bliźniego), a wierni często ogrywają czołową rolę w dialogu poświęconym różnicom. Troska o pokojowe współistnienie wyznawców różnych religii w niespokojnym współczesnym świecie sprawia, że tego rodzaju spotkania, organizowane na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym, zyskują dodatkową dynamikę.

3.3 Grupy językowe

Często jesteśmy identyfikowani i sami identyfikujemy się na podstawie języka, którym mówimy. W niektórych wypadkach ściśle odpowiada to naszej narodowości, a nawet obywatelstwu. Często bowiem język pokrywa się z przynależnością etniczną, stanowiąc tym samym jeden z najważniejszych wyznaczników i symboli przynależności do danej grupy etnicznej, szczególnie jeśli jest to grupa mniejszościowa. Niemniej jednak równie często mówienie danym językiem wcale nie jest wskaźnikiem członkostwa jakiejś konkretnej grupy. Sytuacja ta dotyczy zwłaszcza języków kojarzonych z krajami, które w przeszłości kolonizowały inne państwa. Osoby uważające angielski za swój język podstawowy stanowią najpopularniejszy przykład tej tezy – zaliczają się do nich Amerykanie z USA, Australijczycy, Brytyjczycy, (niektórzy) Kanadyjczycy, (niektórzy) Hindusi, (niektórzy) Południowoafrykańczycy itd. W Europie dobrym przykładem jest język niemiecki używany przez Niemców, Austriaków oraz (niektórych) Szwajcarów. We Francji z kolei podjęto próbę stworzenia nowego rozumienia poczucia przynależności, która ma się opierać właśnie na języku – to koncepcja la Francophonie, czyli jednej, rozległej, ogólnoswiatowej wspólnoty zrzeszającej wszystkich mówiących po francusku.

Pojęcie „grupa językowa” jest zatem bardzo niejasne w kontekście społecznym i politycznym. Jednak podczas interakcji z innymi ludźmi ujawnia się tkwiąca w nim wartość natury psychologicznej, gdyż interakcje z osobami mówiącymi innymi językami – nawet jeśli wiążą się z pewnym niezrozumieniem – odbierane są nieco inaczej niż interakcje z osobami mówiącymi tym samym językiem.

Podobnie osoby posługujące się tym samym językiem lub różnymi dialektami albo odmianami tego samego języka mogą identyfikować się jako grupa w konfrontacji z ludźmi mówiącymi innymi językami. Wprawdzie

mechanizmy formowania grup doprowadzają do zmian w obrębie grup językowych, ponieważ grupy naturalnie dążą do uproszczenia komunikacji oraz zagwarantowania poczucia bezpieczeństwa, ale są to zmiany krótkotrwałe. Dobrze znamy własne konwencje komunikacji – werbalnej lub też niewerbalnej – a zatem nie ma potrzeby podejmowania wysiłku adaptowania się do konwencji przyjmowanych przez innych.

Autobiografia spotkań międzykulturowych zawiera rozdział zachęcający użytkowników do namysłu nad pracą, jaką należy wykonać w ramach interakcji z ludźmi mówiącymi innymi językami, czyli nad wysiłkiem związanym z próbami nauczenia się języka obcego bądź działaniami dostosowującymi własny język do kompetencji językowych osób, z którymi wchodzimy we wzajemne relacje.

3.4 Grupy rasowe

Tożsamość etniczna bywa często mylona z rasą, chociaż są to dwa zupełnie odmienne konstrukty. Tożsamość etniczną próbuje się zdefiniować na podstawie praktyk kulturowych oraz symboliki i tożsamości symbolicznej danej grupy, podczas gdy określenie rasa odnosi się do systemu kategorii opartych na domniemanych różnicach biologicznych, zwłaszcza różnicach w pigmentacji skóry, rodzaju włosów i cechach fizjonomicznych. Biologowie już dawno dowiedli, że nie można klasyfikować ludzi pod względem tego typu cech fizycznych, gdyż ich zróżnicowanie w obrębie poszczególnych domniemanych ras jest większe niż różnice pomiędzy samymi rasami. Wielu tzw. czarnych ma skórę jaśniejszą niż wielu tzw. białych. Rodzaje włosów i cechy fizjonomiczne są także bardzo zróżnicowane. Współcześni genetycy potwierdzili te wnioski odkryciem, że rasy nie mogą być traktowane jako genetycznie ufundowane kategorie, gdyż zróżnicowanie genetyczne między osobnikami rzekomo jednej rasy jest takie samo jak to występujące między domniemanymi rasami.

Krótko mówiąc, termin „rasa” oznacza pseudobiologiczny zestaw kategorii, który w istocie jest konstruktem społecznym. Szeroko rozpowszechniony pogląd, że rasy są rzeczywistymi kategoriami biologicznymi, wynika z takich czynników społecznych, jak uprzedzenia rasowe, przepisy zabraniające krzyżowania ras i normy społeczne dotyczące zawierania małżeństw. Wszystkie one zabraniały ludziom różnych ras wchodzenia w związki małżeńskie i posiadania dzieci. Innymi słowy, rasy istnieją, ponieważ ludzie żyjący w różnych epokach historycznych i w różnych kulturach wybrali pewne cechy – pigmentację skóry, rodzaj włosów i właściwości fizjonomiczne – i na ich podstawie podzielili rodzaj ludzki na kilka kategorii (zazwyczaj po to, by usprawiedliwić istnienie różnic w politycznym, społecznym i ekonomicznym traktowaniu innych ludzi oraz

by utrwalić obowiązujące wzorce dostępu do różnego rodzaju korzyści). Ponieważ rasa jest konstruktem społecznym, jej definicje zmieniały się znacząco w różnych epokach historycznych i kulturach, co czasami prowadziło do zaskakujących sytuacji. Na początku XX wieku mieszkańców wschodniej i południowej Europy nie zaliczano w pewnych stanach USA do kategorii „białych”. Zdarzyło się też, że pewna grupa imigranckich dzieci z Irlandii opuściła Nowy Jork jako „niebiały”, ale po przybyciu do Arizony uznano je za „białych”.

Mimo że dziś znacznie lepiej zdajemy sobie sprawę z arbitralności wszelkich metod kategoryzacji rasowej i braku ich biologicznego uzasadnienia, społeczne skutki podziałów rasowych – rasizm, dyskryminacja czy brak równouprawnienia – są obecne w życiu codziennym licznych grup ludzi. Dlatego wielu autorów zamiast terminu „rasa” używa zwrotu „grupa wyróżniona na podstawie rasy”, gdyż określenie „wyróżnienie na podstawie rasy” podkreśla, że rasy to społecznie konstruowane kategorie nakładane na świat społeczny za pomocą dyskursu i praktyk społecznych (a nie odnajdowane w świecie kategorie naturalne).

Zastosowanie *Autobiografii spotkań międzykulturowych* do analizy spotkań grup/jednostek wyróżnionych na podstawie rasy może – jeśli będzie tylko właściwie nadzorowane – przyczynić się do zbadania, jaki wpływ wywierają rasy na postrzeganie samych siebie i innych ludzi. Może się to okazać szczególnie użyteczne w wypadku „białych” uczniów, którzy nie mieli osobistych kontaktów z przejawami praktyk rasistowskich, nie podjęli zatem jeszcze namysłu nad naturą ich własnej „białości” i uznają własną kategorię rasową za pojęciowo bezproblemową. Tym samym *Autobiografia* może zostać wykorzystana do zainicjowania szerszej dyskusji poświęconej społecznemu charakterowi konstrukcji kategorii rasy i jej skutkach społecznych.

3.5 Grupy narodowe i państwowe

Kolejną sferą, w której można zastosować „Autobiografię spotkań międzykulturowych”, jest analiza kontaktów z jednostkami pochodzącymi z innych grup narodowych lub państwowych. Wspomniano już wcześniej, że należy odróżniać narody od państw. Narody to wspólnoty ludzkie, które mają własną nazwę, żyją w historycznych ojczyznach, posiadają wspólną historię i kulturę oraz wykazują się upolitycznioną samoświadomością narodową. Państwa natomiast to wydzielone granicami terytorium, gdzie suwerenna władza jest sprawowana przez rząd.

Natura państw podlegała na przestrzeni wieków znaczącej ewolucji. W czasach przednowoczesnych wiele z nich miało nieokreślone lub słabo określone granice, a rządy były sprawowane przez elity, które rzadko kiedy utrzymywały bezpośrednie kontakty z poddanymi. Jednak epoka nowoczesna przyniosła wiele zmian. Proce-

sy industrializacyjne, wojny światowe, międzynarodowe uzgodnienia powojenne, wprowadzenie mechanizmów zbierania i przechowywania informacji na temat całej populacji, zaangażowanie urzędników państwowych i samorządowych do zarządzania państwem oraz powołanie policji dbającej o przestrzeganie obowiązującego prawa – wszystko to spowodowało, że państwa stały się precyzyjnie zdefiniowanymi „obrzeżonymi granicami pojemnikami z władzą”.

Historia narodów stanowi przedmiot sporu uczonych. Badacze ze szkoły modernistycznej podkreślali, że narody w dzisiejszym znaczeniu tego słowa pojawiły się całkiem niedawno w dziejach świata, a mianowicie w czasach rewolucji francuskiej, i są zjawiskiem o charakterze zdecydowanie nowoczesnym, reprezentującym jakościowo nowy system polityczny, odmienną kulturę i wspólnotę. Za powstanie narodów odpowiada wiele czynników, w tym instytucja dostępnej dla mas oświaty publicznej, druk publikacji w jednym języku narodowym, a także działalność intelektualistów, którzy świadomie skodyfikowali tradycje narodowe, tak by stworzyć złudzenie ciągłości z przeszłością.

Za innym stanowiskiem opowiadają się przedstawiciele szkoły etnosymbolicznej, którzy zwracają uwagę na historyczną ciągłość między nowoczesnymi narodami a istniejącymi uprzednio wspólnotami etnicznymi. Twierdzą oni, że grupy narodowe – podobnie jak grupy etniczne – mają własne nazwy, mity dotyczące przodków, pamięć historyczną, wspólne tradycje, zwyczaje i praktyki, a wszystko to razem czerpią z historycznych wspólnot etnicznych. Etnosymboliści przyznają zarazem, że narody z czasem wypracowały cechy charakterystyczne, które odróżniają je od grup etnicznych. Po pierwsze, narody zazwyczaj zajmują i zasiedlają historycznie określone ziemie ojczyste, podczas gdy grupy etniczne są nierzadko tylko symbolicznie związane z ojczyzną znajdująca się w innej części świata. Po drugie, narody – w przeciwieństwie do grup etnicznych – posiadają ustandaryzowane i skodyfikowane historie narodowe, których naucza się w ramach narodowych systemów edukacji. Po trzecie, narody posiadają wspólną masową kulturę narodową, czego nie można powiedzieć o wielu grupach narodowych. I po czwarte, narody wykazują się upolitycznioną samoświadomością narodową.

Warto jeszcze raz podkreślić olbrzymie wewnętrzne zróżnicowanie narodów oraz państw. Badania pokazują, że jednostki mogą wchodzić w wiele różnego rodzaju relacji ze swoim narodem lub państwem i nie ma kluczowych lub wyróżnionych wartości, znaczeń i symboli, które wszyscy przedstawiciele danego narodu lub państwa przypisywaliby swojej grupie narodowej lub państwowej.

Autobiografię spotkań międzykulturowych można wykorzystać, aby zachęcić uczniów do podejmowania refleksji nad ich kontaktami z ludźmi z innych narodów i państw. Analiza takich spotkań może również zainicjować dyskusję na temat występujących na świecie różnych typów

narodów i państw, w tym państw narodowych, narodów bezpieczeństwa i państw wielonarodowych oraz wielości sposobów, którymi posługują się ludzie, kiedy identyfikują się i odnoszą do własnego państwa i narodu.

3.6 Grupy lokalne i regionalne

Poszczególne kraje charakteryzują się znaczącym zróżnicowaniem lokalnym i regionalnym, co znajduje swój wyraz w zwyczajach, praktykach i tradycjach, odmiennych w poszczególnych rejonach. Wydaje się, że najbardziej dramatyczną formą tych różnic są różnice występujące między obszarami miejskimi i wiejskimi. Jednak także poszczególne regiony wiejskie są nierzadko zróżnicowane pod względem obyczajów i tradycji. Podziały na północ i południe w takich krajach, jak Włochy, Niemcy czy Wielka Brytania, są tego wymownym przykładem. Co więcej, często nabywamy tożsamość lokalną lub regionalną, czujemy się z nią silnie powiązani i jednocześnie przypisujemy członkom naszej grupy lokalnej lub regionalnej cechy charakterystyczne wyróżniające ich spośród innych grup funkcjonujących w obrębie naszego kraju.

A zatem spotkanie z osobą pochodzącą z innej okolicy lub regionu także można przeanalizować z wykorzystaniem *Autobiografii spotkań międzykulturowych*. Analiza takich kontaktów może pomóc uczniowi w refleksji nad zróżnicowaniem, które niejako przecina w poprzek lokalne i regionalne podziały występujące w różnych krajach. Dzięki temu uczeń będzie miał okazję podważyć obowiązujące stereotypy narodowe. Należy jednak zadbać o to, aby przy takim zastosowaniu *Autobiografii* użytkownik nie tworzył nowych stereotypów lokalnych i regionalnych, które zastąpiłyby obalane stereotypy narodowe. Uczniowie powinni być zachęceni do refleksji nad różnorodnością, która zazwyczaj występuje w środowisku lokalnym lub regionalnym. Sprzyja temu namysł nad indywidualnością i specyficznymi cechami osoby uczestniczącej w analizowanym spotkaniu.

3.7 Grupy ponadnarodowe

W ostatnich latach przeprowadzono liczne badania sprawdzające, na ile mieszkańcy Europy mają poczucie odrębnej tożsamości europejskiej. Pokazały one, że część Europejczyków rzeczywiście identyfikuje się z Europą, ale intensywność tej identyfikacji wyraźnie waha się w zależności od kraju. Jeśli ujmijemy tę kwestię w kategoriach rozwoju osobowościowego, to siła tego utożsamienia wzrasta znacząco w dzieciństwie i w wieku dojrzewania. Jednak w niektórych państwach wciąż pozostaje ono relatywnie mało ważne w odniesieniu do jednostkowych koncepcji „ja”, zwłaszcza jeżeli porównamy je z innymi identyfikacjami (np. z narodem lub środowiskiem lokalnym), które pojawiają się w póź-

nej młodości i w jeszcze większym stopniu – w wieku dojrzałym. Dodatkowo, znaczenia przypisywane byciu Europejczykiem również są odmienne w różnych krajach. Na przykład, mieszkańcy części krajów dostrzegają fundamentalną niezgodność między własną tożsamością narodową a tożsamością europejską (im silniej więc identyfikują się z własną grupą narodową, tym słabiej utożsamiają się z europejskością), podczas gdy osoby żyjące w innych państwach nie odnotowują tego typu rozbieżności.

Chociaż nie poddano tego problemu równie wnikliwym badaniom, to wydaje się, że nierzadko myślimy także w kategoriach innych grup ponadnarodowych i klasyfikujemy ludzi na poziomie ponadnarodowym, używając takich określeń, jak Afrykanin, Latynos czy Azjata.

Autobiografia spotkań międzykulturowych znajduje swoje zastosowanie również wtedy, gdy uczniowie spotkali kogoś z innej grupy ponadnarodowej. W takim kontekście pomaga ona w rozważeniu podobieństw i różnic między ludźmi pochodzącymi z różnych kontynentów, a także w rewizji znaczeń, jakie kojarzone są z byciem Europejczykiem.



Kompetencje niezbędne dla międzykulturowości

Uczestnictwo w dialogu międzykulturowym wymaga wielu kompetencji międzykulturowych, których z pewnością nie nabywamy spontanicznie podczas naszego rozwoju. Wręcz przeciwnie, zgodnie z opracowaną przez Radę Europy Białą Księgą Dialogu Międzykulturowego, należy się ich uczyć i nauczać, a następnie praktykować i pielęgnować przez całe życie. „Autobiografia spotkań międzykulturowych” została zaprojektowana w taki sposób, by ułatwiać nabywanie i rozwój kompetencji niezbędnych w kontaktach z ludźmi pochodzącymi z innych środowisk etnicznych, kulturowych, religijnych czy językowych. Spełnia ona także inne zadanie, a mianowicie zachęca do podejmowania dalszych działań upowszechniających lepsze zrozumienie odmiennych praktyk kulturowych i systemów światopoglądowych. Niniejszy rozdział jest poświęcony tym właśnie zagadnieniom.

Fundamentem kompetencji międzykulturowych są postawy przyjmowane przez osoby wchodzące w interakcję z ludźmi z innych kultur. Oznacza to gotowość do zawieszenia własnych przekonań, wartości i wzorców zachowań, nieuznawanie ich za jedynie prawdziwe i oczywiste oraz umiejętność spojrzenia na nie z punktu widzenia osoby mającej odmienne przekonania, wartości i wzorce zachowań. Można to nazwać umiejętnością decentralizacji. Jeśli nie okazujemy zachowaniom i przekonaniom innych ludzi takiego rodzaju szacunku, to brakuje podstawy do pomyślnej komunikacji oraz szans na osiągnięcie wspólnych celów.

Szacunek dla odmienności przejawia się w ciekawości, otwartości oraz gotowości do zawieszenia przekonań dotyczących („naturalności”) własnej kultury i do docenienia („naturalności”) innych kultur.

Komunikacja często opiera się na budowaniu wspólnego rozumienia danego zagadnienia – pogody, rodzaju humoru tkwiącego w jakiejś opowieści czy działania, które należy podjąć w najbliższej przyszłości. Pomyślna komunikacja niekoniecznie oznacza zgodę albo kompromis. W tym wypadku sukces polega na doprowadzeniu do sytuacji, w której wszyscy rozumieją – na tyle,

na ile to tylko możliwe – co inni mieli zamiar powiedzieć. Możemy zatem się wzajemnie rozumieć, a zarazem nie zgadzać ze sobą, możemy też zgadzać się ze sobą bez świadomości tego, że się nawzajem nie rozumiemy.

Rozumienie kogoś mówiącego tym samym językiem i pochodzącego z tej samej kultury nie jest łatwe i być może nigdy nie jest pełne. Jeszcze trudniej jest, kiedy rozmawiamy z osobami z innych kultur, ponieważ takie osoby mają:

- odmienne systemy przekonań (co uważają za prawdę, np. w kwestii rzeczy jadalnych i niejadalnych, normy właściwych zachowań itp.);
- odmienne systemy wartości (co uznają za ważne w ich życiu, np. przedkładanie szczerości nad grzeczność, przyjmowanie opinii osób starszych za bardziej wartościowe od poglądów ludzi młodych itp.);
- odmienne systemy wzorców zachowań (rutynowe i często nieuświadomione sposoby działania, np. unikanie patrzenia osobom starszym prosto w oczy albo regularne posty w określonej porze roku – coś, co robią od zawsze, bez zastanawiania się).

Czynniki te przeszkadzają w osiągnięciu wspólnego zrozumienia, gdyż każda ze stron przyjmuje inny punkt wyjścia oparty na odmiennych założeniach. Sukces zależy od dwóch rzeczy:

- zdolności do „zdecentralizowania się” w stosunku do własnej kultury, czyli uświadomienia sobie tego, co zazwyczaj pozostaje nieuświadomione;
- zdolności do przyjęcia punktu widzenia drugiej strony i zaakceptowania tego, że może on być uważany za coś zupełnie naturalnego.

Aby to osiągnąć, należy w pewnym sensie oduczyć się tego, co według nas jest naturalne, to zaś wymaga przyjęcia postawy szacunku wobec inności i odmienności.

Pierwszym krokiem na drodze do zrozumienia innych i okazywania im empatii jest pełne uznanie ich tożsamości. Czasami spotykamy się ze skłonnością do spro-

wadzenia tożsamości innych ludzi do znanych już nam identyfikacji – np. przyjmujemy, że „bycie dziewczynką” wszędzie oznacza to samo, podczas gdy w rzeczywistości sposób rozumienia tej identyfikacji różni się w zależności od kraju, kultury lub grupy społecznej.

Uznawanie tożsamości to umiejętność całościowego postrzegania tożsamości innych osób i widzenia w nich tych, kim są w rzeczywistości.

Kiedy wchodzimy w interakcje z ludźmi z innych kultur, często chcemy osiągnąć pewne cele. W takim wypadku inność jest nie tylko czymś interesującym, ale także może się okazać potencjalną barierą. Jeśli potrafimy wykazać się tolerancją dla niejednoznaczności, to najpewniej jesteśmy w stanie sprostać wyzwaniom i zaakceptować je w trakcie poszukiwania właściwych rozwiązań oraz w samym doświadczaniu inności.

Ponieważ przedstawiciele innych kultur różnie się zachowują, przyjmują różne wzorce i mają różne poglądy, spotkania z nimi wiążą się z silnym poczuciem niepewności oraz nieprzewidywalności sytuacji. Kiedy nawiązujemy relacje międzykulturowe, często nie wiemy, jakie są oczekiwania wobec naszych zachowań i jak nasze zachowanie jest oceniane (np. planowanie podejmowanych działań lub podział pracy jest różny w różnych kulturach).

Tolerancja dla niejednoznaczności oznacza umiejętność akceptowania tego rodzaju niepewności i niejasności, jak również znajdowania rozwiązań dla problemów, które mogą one rodzić. Osoby, które słabo tolerują niejednoznaczności, uznają niejasne i nieustrukturyzowane sytuacje za doświadczenia nieprzyjemne i groźne. Próbuje ich unikać albo wydostać się z nich jak najszybciej. Jeśli jednak nie mają takiej możliwości, to czują się wyraźnie niekomfortowo, błędnie interpretują okoliczności i upraszczają niejednoznaczności, a w swoich reakcjach często nie dostrzegają części problemów i dążą do zaakceptowania prostych rozwiązań. W zetknięciu ze sprzecznymi lub niejednoznacznymi poglądami szukają kompromisu oraz opowiadają się za bardzo jasnymi i sprecyzowanymi procedurami.

Tolerancja dla niejednoznaczności oznacza umiejętność akceptowania niejednoznaczności i niejasności oraz zdolność do radzenia sobie z nimi w sposób konstruktywny.

Wprawdzie szacunek dla inności i tolerancja dla niejednoznaczności są bardzo ważne dla nawiązania pomyślnej interakcji, to musi im ponadto towarzyszyć umiejętność przyjmowania różnych punktów widzenia oraz rozumienia poglądów, odczuć i intencji innych ludzi. Można bowiem akceptować i szanować przyjmowane przez innych poglądy, wartości oraz wzorce zachowań,

ale nie pojmować wpływu, jakie mogą one wywierać na podejmowane przez nich działania i sposób reagowania na nasze przekonania, wartości i zachowania.

Musimy też pamiętać o tym, że nasza sytuacja bywa różnie postrzegana i oceniana przez ludzi pochodzących z różnych kultur. Powinniśmy wówczas wykazać się empatią i odwołać do umiejętności zmiany perspektywy postrzegania danych okoliczności, wykazując przy tym autentyczne zainteresowanie tym, jak te osoby odbierają tę sytuację oraz jakie odczucia ona w nich budzi.

Empatia to umiejętność wczucia się w sytuację innej osoby, w jej poglądy, motywacje, emocje, sposoby myślenia i punkty widzenia. Osoby empatyczne potrafią odnieść się do uczuć, preferencji i sposobów myślenia innych ludzi oraz reagować na nie we właściwy sposób.

Osoby empatyczne posiadają umiejętności niezbędne do opisu tego, co w danej sytuacji czują inni ludzie. Obserwują ich uważnie, zwracają uwagę na subtelnie okazywane emocje i są w stanie ich zrozumieć. Co więcej, osoby empatyczne dostrzegają związki ze swoimi własnymi uczuciami i myślami, widzą różnice i podobieństwa między nimi oraz analizują to, jakie są skutki przyjmowania różnych punktów widzenia dla osiągnięcia wzajemnego zrozumienia ze swymi partnerami. W swych działaniach zaś uwzględniają stanowiska innych ludzi i nie doprowadzają do sytuacji, które mogłyby ich jakoś zranić.

Osoby o niskim poziomie empatii nie potrafią rozpoznawać i opisywać uczuć innych ludzi. Nie są zainteresowane tym, co inni myślą lub czują, a zatem nie są w stanie dostrzec, że ktoś może się w danej sytuacji czuć niepewnie. Cechuje je także brak zdolności rozpoznania, co inni myślą w danych okolicznościach i jak je postrzegają. Ponadto, takie osoby nie potrafią sobie wyobrazić, jak ich zachowanie wpływa na innych ludzi i dlatego od czasu do czasu ranią ich uczucia oraz ponoszą porażki na polu komunikacji międzykulturowej.

Problemy z komunikacją międzykulturową często wynikają z faktu, że jej uczestnicy przyjmują odmienne konwencje językowe. Ludzie z różnych kultur przypisują poszczególnym słowom odmienne znaczenia, wyrażają swoje intencje w odmiennych formach językowych, przestrzegają odmiennych konwencji kulturowych, które normatywnie określają treść i strukturę rozmowy. Znaczenie gestów, mimiki, siły głosu, akcentowania, pauz itp. również zmieniają się w zależności od kultury.

Sytuację pogarsza dodatkowo konieczność mówienia obcymi językami, kiedy pojawiają się kłopoty z właściwym dla danego kontekstu formułowaniem lub odczytywaniem wypowiedzi.

Tego typu problemy mogą pozostać niezauważone.

Jednak kiedy je dostrzeżemy, przyjmujemy wówczas pewne założenia psychologiczne i przypiszemy napotkane różnice cechom charakteru lub kulturowo uwarunkowanej mentalności. Cicho przemawiającego mówcę często określa się jako nieśmiałego, a przecież za jego sposobem mówienia może stać np. chęć grzecznego wobec innych zachowania lub nacisk na ważność przekazywanych przez siebie treści.

Świadomość komunikacyjna: umiejętność rozpoznawania różnych konwencji językowych, różnych konwencji komunikacji werbalnej i niewerbalnej – zwłaszcza w przypadku języków obcych – a także ich wpływu na procesy dyskursywne; ponadto zdolność do negocjowania zasad sprzyjających komunikacji międzykulturowej.

Innym czynnikiem o kluczowym znaczeniu jest wiedza, i to nie tyle wiedza o konkretnej kulturze, ile wiedza o tym, jak funkcjonują grupy oraz tożsamości społeczne – zarówno te własne, jak i odmienne. Jeśli możemy przewidzieć, z kim będziemy wchodzić w interakcję, to wiedza o świecie, w którym żyje ta osoba, jest bardzo użyteczna.

Wiedza składa się z dwóch najważniejszych elementów: znajomości procesów społecznych oraz znajomości przejawów oraz wytworów tych procesów. Ten drugi element obejmuje wiedzę o tym, jak inni ludzie postrzegają samych siebie oraz pewną wiedzę o samych ludziach.

Nie sposób dysponować pełnią wiedzy potrzebnej w danej sytuacji, nie da się również z góry przewidzieć jej zakresu. Istnieją jednak pewne umiejętności, które odgrywają rolę równie ważną co postawy i wiedza. Powinniśmy wiedzieć, jak rodzą się nieporozumienia i jak im przeciwdziałać, potrzebujemy więc umiejętności porównawczych oraz zdolności przyjmowania postawy zdecentralizowanej. Zestawiając ze sobą konkretne koncepcje, zdarzenia, czy dokumenty i przyglądając się temu, jak prezentują się z różnych perspektyw, możemy uświadomić sobie błędy w rozumieniu tego, co ktoś charakteryzujący się odmienną tożsamością kulturową powiedział, napisał lub zrobił. Umiejętność porównywania oraz interpretowania i wiązania ze sobą informacji lub faktów ma zatem ogromne znaczenie.

Umiejętności porównawcze i relacyjne: zdolność do interpretowania i objaśniania dokumentów lub zdarzeń z innego obszaru kulturowego oraz odnośzenia ich do dokumentów lub zdarzeń pochodzących z własnej kultury.

Co więcej, ponieważ nikt nie jest w stanie przewidzieć

całego zakresu potrzebnej nam wiedzy, równie istotne jest dysponowanie umiejętnością zdobywania nowych informacji i integrowania ich z już posiadaną wiedzą. Przede wszystkim musimy wiedzieć, jak pytać osoby z innych kultur o ich przekonania, wartości i zachowania. Osoby te często nie uświadamiają sobie swoich przekonań, wartości czy zachowań, mogą zatem mieć kłopoty z ich wyjaśnieniem. Dlatego też rozmówcy/mediatorzy międzykulturowi potrzebują umiejętności odkrywczych i interakcyjnych.

Umiejętności odkrywcze i interakcyjne umożliwiają zdobywanie nowej wiedzy na temat danej kultury i praktyk kulturowych oraz wykorzystywanie wiedzy, postaw i umiejętności w trakcie zachodzącej w komunikacji i interakcji.

Niezależnie jednak od naszej otwartości i tolerancji wobec poglądów, wartości i zachowań innych ludzi nasze własne przekonania, wartości oraz zachowania są zazwyczaj głęboko ugruntowane i mogą wywoływać różnego rodzaju reakcje, w tym także odrzucenie. Dobrze jest zatem uświadomić sobie, jakie wartości wyznajemy i jaki wpływ mogą one wywierać na nasze postrzeganie wartości przyjmowanych przez innych. Potrzebujemy krytycznej świadomości nas samych oraz świadomości wartości tak własnych, jak i wyznawanych przez inne osoby.

Krytyczna świadomość kulturowa to umiejętność krytycznego oceniania – na podstawie jasno określonych kryteriów – perspektyw, praktyk i wytworów funkcjonujących we własnej kulturze i we własnym kraju oraz w kulturze i krajach innych ludzi.

Zanim poddamy innych ocenie, sami musimy jasno zdać sobie sprawę z przyjmowanych przez siebie wartości i je ujawnić. Niemniej jednak w odniesieniu do wartości istnieje pewne fundamentalne stanowisko, którego nie można odrzucić – to poszanowanie dla ludzkiej godności i uznanie równości wszystkich ludzi, które wspólnie stanowią demokratyczną podstawę interakcji społecznych.

Edukacja obywatelska podkreśla znaczenie działalności edukacyjnej, która prowadzi nie tylko do analiz i refleksji, lecz także do konkretnych działań. Mogą one przyjmować chociażby następującą postać:

- zrozumienia i poważnego potraktowania opinii i argumentów zgłaszanych przez innych, poszanowania osób o odmiennych opiniach, stawiania siebie w sytuacji innych ludzi, akceptacji krytyki, słuchania innych;
- jasnego wyrażania własnego stanowiska (potrzeb, interesów, odczuć, wartości), stosowania spójnej

argumentacji, podawania konkretnych i autentycznych uzasadnień;

- organizowania pracy w grupach, współpracy przy podziale pracy, przyjmowania zadań do wykonania, okazywania solidności, wytrwałości, dbałości oraz sumienności;
- tolerancyjnej postawy wobec różnorodności, odmienności i inności, rozpoznawania sytuacji konfliktowych, budowania atmosfery zgody wszędzie tam, gdzie to możliwe, rozwiązywania problemów w społecznie akceptowany sposób, wyciągania wniosków z popełnionych błędów;
- znajdowania kompromisu, szukania konsensusu, akceptowania decyzji podejmowanych przez większość, tolerancyjnej postawy wobec mniejszości, zachęcania innych do działania, rozważania wszystkich praw i obowiązków, okazywania zaufania i wykazywania się odwagą;
- podkreślania odpowiedzialności spoczywającej na grupie, opracowania uczciwych zasad uwzględniających wspólny interes i wspólne potrzeby, promowania wspólnego podejścia do realizowania zadań.

Zorientowanie na działanie to gotowość do podejmowania po uprzednim namyśle samodzielnej lub grupowej aktywności na rzecz wspólnego dobra.

Wnioski

A graphic illustration featuring a white speech bubble with the word 'Wnioski' inside. To the right of the bubble is a red silhouette of a human head in profile. Below the bubble is a teal hand with fingers spread, appearing to hold or support the bubble.

Niniejsze opracowanie przedstawia kontekst, w którym przygotowano „Autobiografię spotkań międzykulturowych”, idee stanowiące jej podstawy oraz zaplecze teoretyczne tych koncepcji.

Jak wspomniano na początku, Rada Europy w przygotowanej przez siebie Białej Księdze Dialogu Międzykulturowego uznaje międzykulturowość za nowe podejście do zjawiska zróżnicowania kulturowego. Opiera się ono na wspólnie przyjmowanych wartościach, jak również na szacunku dla wspólnego dziedzictwa, bogactwa kulturowego oraz godności człowieka. Dialog międzykulturowy może odegrać kluczową rolę w zapobieganiu podziałom etnicznym, religijnym, językowym i kulturowym, a także w promowaniu spójności społecznej. Jednak – jak podkreśla się w Białej Księdze – kompetencje potrzebne do prowadzenia dialogu międzykulturowego nie są nabywane automatycznie: musimy się ich uczyć, a następnie praktykować i pielęgnować przez całe życie. *Autobiografia spotkań międzykulturowych* to poradnik edukacyjny, z założenia przeznaczony do kształtowania oraz rozwijania w młodszych i starszych uczniach tych właśnie kompetencji międzykulturowych.

Niniejsze opracowanie zawiera opis wielu kluczowych pojęć i koncepcji leżących u podstaw *Autobiografii*, w tym kultury, wieloperspektywiczności społeczeństwa wielokulturowego, zróżnicowania, różnokulturowości, międzykulturowości, różnojęzyczności oraz obywatelstwa międzykulturowego. Ponadto, przedstawiono w nim wyniki ostatnich badań poświęconych rozwojowi postaw wobec osób z innych grup kulturowych i sposobom odnoszenia się do własnych tożsamości wielorakich podczas spotkań z takimi ludźmi. Można tu także znaleźć omówienie natury różnego rodzaju barier (np. etnicznych, religijnych, językowych, rasowych, narodowych, lokalnych, regionalnych i ponadnarodowych), które przekracza się w trakcie spotkań międzykulturowych. W ostatniej części opisano kompetencje odnoszące się do szeregu wymiarów (np. osobowościowego, emocjonalnego, poznawczego, czy behawioralnego), które są niezbędne do skutecznego zaangażowania się

w dialog międzykulturowy. Cel *Autobiografii spotkań międzykulturowych* polega na kształtowaniu i pielęgnowaniu tych właśnie kompetencji.

W założeniu *Autobiografia* może być stosowana w wielu rozmaitych kontekstach – w edukacji formalnej na wszystkich szczeblach lub też w warunkach nauczania prowadzonego w domu. Mamy nadzieję, że dzięki tej wszechstronności zastosowań *Autobiografia* w znaczący sposób przyczyni się do rozbudzania, pielęgnowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych niezbędnych dla prowadzenia pomyślnego dialogu międzykulturowego.

Polecane publikacje

- Barrett, M. (2007).
Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups.
Hove: Psychology Press.
- Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (Eds.) (2005).
Children's Understanding of Society.
Hove: Psychology Press.
- Barth, F. (1981). Ethnic groups and boundaries.
In Process and Forms in Social Life: Selected Essays.
London: Routledge and Kegan Paul.
- Baumann, G. (1996).
Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumann, G. (1999).
The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities.
London: Routledge.
- Brown, R. & Hewstone, M. (2005).
An integrative theory of intergroup contact.
Advances in Experimental Social Psychology,
37, 255-343.
- Byram, M. (Ed.) (2003).
Intercultural Competence.
Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. & Zarate, G. (1995).
Young People Facing Difference.
Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (2008).
From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship.
Clevedon: Multilingual Matters.
- Citron, S. (1987).
Le Mythe National - L'Histoire de France en question.
Paris: Éditions Ouvrières.
- Coste, D., Moore, D. and Zarate, G. (1997).
Compétence Plurilingue et Pluriculturelle.
Strasbourg: Council of Europe Publishing.
[In English: *Plurilingual and Pluricultural Competence*.
Strasbourg: Council of Europe Publishing.]
- Council of Europe (2001).
Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2005).
Warsaw Declaration [CM(2005)80 final 17 May 2005].
Strasbourg: Committee of Ministers,
Council of Europe.
- Council of Europe (2007).
From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (Executive Version).
Strasbourg: Language Policy Division,
Council of Europe.
- Council of Europe (2008).
White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity" [CM(2008)30 final, 7 May 2008].
Strasbourg: Committee of Ministers,
Council of Europe.
- Delacroix, G., Dosse, F. & Garcia, P. (2007).
Les Courants Historiques en France - XIX^e et XX^e Siècles.
Paris: Folio Histoire.
- Detienne, M. (2003).
Comment être autochtone, du pur Athénien au Français raciné.
Paris: Le Seuil.
- Dovidio, J.F., Glick, P. & Rudman, L.A. (Eds.) (2005).
On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport.
Oxford: Blackwell Publishing.
- EUROCLIO Survey (1999).
National Identity and National Heritage: Key Concepts in History Education?
[<http://www.euroclio.eu/mambo/index.php>]
- European Committee for Social Cohesion (CDCS) (2004).
A New Strategy for Social Cohesion: Revised Strategy for Social Cohesion.
Strasbourg: Committee of Ministers,
Council of Europe.
- Forbrig, J. (Ed.) (2005).
Revisiting Youth Political Participation.
Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Giddens, A. (1985).
The Nation-State and Violence.
Cambridge: Polity Press.
- Guilherme, M. (2002).
Critical Citizens for an Intercultural World.
Clevedon: Multilingual Matters.

- Hu, A. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10 (2), S. 277-303.
- Jackson, R. (Ed.) (2003). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P. (Eds.) (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann.
- Keast, J. (Ed.) (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Knauth, T., Jozsa, D.-P., Bertram-Troost, G. & Ipgrave, J. (Eds) (2008). *Encountering Religious Pluralism in School and Society: A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. Münster: Waxmann.
- Leclercq, J.M. (1979). *La Nation et son Idéologie*. Paris: Éditions Anthropos.
- Leclercq, J.M. (2002). *Figures de l'Interculturel en Éducation*. Strasbourg: Éditions du Conseil de Europe.
- Leclercq, J.M. (2007). *La Dimension Européenne dans l'Enseignement de l'Histoire : Images Plurielles et Regards Multiples*. Rapport Conseil de l'Europe DGIV/EDU/HISTDIM(2007)3.
- Lipp, C. (1995). *Histoire Sociale et Alltagsgeschichte*. Paris : Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N°106-107.
- Lloyd, G. (1990). *Pour en Finir avec les Mentalités*. Paris: La Découverte.
- Pickering, M. (2001). *Stereotyping: The Politics of Representation*. Basingstoke: Palgrave.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Quintana, S.M. & McKown, C. (Eds.) (2008). *The Handbook of Race, Racism and the Developing Child*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sam, D.L. & Berry, J.W. (Eds.) (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, A.D. (1991). *National Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Smith, A.D. & Hutchinson, J. (Eds.) (1996). *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.
- Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

