

2. Koncepcje uczenia się międzykulturowego



Uczenie się
Międzykulturowe

2.1. Wprowadzenie

Pisanie o koncepcjach uczenia się międzykulturowego jest samo w sobie doświadczeniem międzykulturowym. Różne idee kryjące się za tym jednym pojęciem wiele mówią o historii osób, które je opracowały.

Z kolei wybór określonych koncepcji, spośród różnych możliwych, i komentarz do wybranych koncepcji, mówią chyba więcej o historii i preferencjach autora/autorów niż o samym uczeniu się międzykulturowym.

Z tych względów w niniejszym rozdziale nie zamierzamy odkryć jakiejś „prawdy” o uczeniu się międzykulturowym, staramy się natomiast dokonać – w sposób nieuchronnie stronniczy – przeglądu kilku różnych teorii i koncepcji, które są związane z uczeniem się międzykulturowym.

Podobnie, jak w wielu innych omawianych tu teoriach, używa się pewnych specjalistycznych terminów i wyrażań. Teorie, w których używa się takich sformułowań, zostały zaprezentowane celowo – nie po to, by Was przerazić, lecz by wyposażać Was w odpowiednią terminologię.

Ludzie używają ich często, gdy mówią o uczeniu się międzykulturowym. Przedstawione teorie stanowią podstawę tego, czym Wy zajmujecie się pewnie w praktyce już od dłuższego czasu.

Termin „uczenie się międzykulturowe” można definiować na różnych poziomach. Na bardziej dosłownym poziomie uczenie się międzykulturowe odnosi się do indywidualnego procesu zdobywania wiedzy, kształtowania postaw zachowań, które są związane ze wzajemnym oddziaływaniem różnych kultur.

Jednak bardzo często uczenie się międzykulturowe postrzegane jest w szerszym kontekście, a wtedy to pojęcie odnosi się zarówno do sposobu, w jaki ludzie z różnych środowisk mogą żyć obok siebie w pokoju, jak i do procesu, który jest niezbędny, aby zbudować takie społeczeństwo.

W tym kontekście „uczenie się” odnosi się w mniejszym stopniu do czysto indywidualnego poziomu, nacisk kładzie się na otwartość tego zmierzającego do stworzenia „międzykulturowego” społeczeństwa procesu.

Termin „uczenie się międzykulturowe” zostanie tu przeanalizowany pod kątem jego różnych komponentów i interpretacji.

2.2. Uczenie się

Czym jest „uczenie się”?

Uczenie się zdefiniowano w angielskim słowniku Oxford Advanced Learner's of Current English Dictionary jako „zdobywanie wiedzy lub umiejętności poprzez naukę, praktykę lub w procesie nauczania”. Przyjmując tę bardzo ogólną definicję za punkt wyjścia, uczenie się można omawiać w różnych ujęciach.

Uczenie się na różnych poziomach

Uczenie się przebiega na trzech różnych, lecz wzajemnie powiązanych poziomach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

Uczenie się poznawcze oznacza zdobywanie wiedzy lub przyswajanie przekonań: wiemy, na przykład, że 3 plus 3 równa się 6, że Ziemia ma kształt piłki albo że do Rady Europy należy obecnie 41 państw członkowskich.

Uczenie się emocjonalne jest pojęciem nieco trudniejszym do zrozumienia. Spróbujcie spojrzeć wstecz i przypomnieć sobie, jak uczuliście się wyrażać swoje uczucia i jak te uczucia zmieniły się z upływem czasu. To, czego obawialiście się dwadzieścia lat temu, może już dziś nie wzbudzać w Was lęku; osoby, których najbardziej nie lubiliście, mogą dziś być Waszymi najlepszymi przyjaciółmi itd.

Uczenie się zachowań odnosi się do tych aspektów uczenia się, które widzimy: umiejętności wbić prosto gwoźdź w deskę, pisania długopisem, jedzenia pałeczkami czy powitania kogoś we „właściwy” sposób.

Prawdziwy proces uczenia się obejmuje te trzy poziomy – poziom poznawczy, poziom emocjonalny i poziom zachowań. Jeśli chcecie nauczyć się jeść pałeczkami, musicie nauczyć się je trzymać i wykonywać nimi odpowiednie ruchy. Ale ta nauka nie przyniesie trwałych efektów, jeśli nie „nauczycie się lubić” jedzenia pałeczkami – a przynajmniej nie dostrzeżecie zalet tej techniki jedzenia.

Uczenie się jako proces (nie)ustrukturywany

Uczyć się można przypadkowo lub w wyniku zaplanowanego procesu. Jeśli spojrzymy wstecz, uświadomimy sobie, że wielu rzeczy





nauczyliśmy się z doświadczeń, w które angażowaliśmy się nie po to, by nauczyć się czegoś. Niemniej, uczenie się oznacza przeważnie pewien ustrukturuwany, a przynajmniej celowy proces. Nie nauczymy się niczego z przypadkowego doświadczenia, jeżeli nie zechcemy go przemyśleć.

Ustrukturuwane procesy wykorzystuje się w celu ułatwienia nauki, zarówno w systemach kształcenia nieformalnego, jak i systemach kształcenia formalnego. W momencie, gdy sięgnęliście po ten pakiet szkoleniowy, aby zastanowić się nad tym, jak najlepiej podejść do uczenia się międzykulturowego w pewnej grupie, zaangażowaliście się zapewne w proces uczenia się, który ma charakter ustrukturuwany, a nie czysto przypadkowy. Przykładami ustrukturuowanych procesów uczenia się międzykulturowego są doświadczenia związane z uczeniem się podczas kursów szkoleniowych, seminariów, spotkań grupowych, warsztatów, wymian itp.

Role w uczeniu się

Uczenie się wiąże się także z rolami. Nauka w szkole jest dla większości dzieci jednym z pierwszych doświadczeń zakładających uczenie się w sposób ustrukturuwany, a odbywa się ona w układzie ról nauczyciel-uczeń. Natomiast dla większości osób, które uczestniczą w kształceniu nieformalnym, oczywiste jest, że nauka może w sposób bardzo efektywny odbywać się na zasadzie procesu dwutorowego, w którym jedni uczą się od drugich w procesie interakcji. W rzeczywistości uczymy się stale, ale wielu ludzi nie myśli o sobie jako uczniach i – czasem nieświadomie – woli rolę nauczyciela. Jednym z wyzwań, jakie stają przed każdą osobą zajmującą się kształceniem nieformalnym w momencie rozpoczynania pracy z nową grupą, jest stworzenie atmosfery otwartości na uczenie się od siebie nawzajem – i, jeśli wolno wtrącić osobistą uwagę, czasem chciałbym, aby to wyzwanie podejmowali w klasie również ci, którzy prowadzą kształcenie formalne.

Metody uczenia się

Jeśli myślimy o uczeniu się jako ustrukturuwanym procesie, warto przyjrzeć się metodom uczenia się w trakcie jego trwania. Naukowcy dowiedli wielokrotnie, że ludzie uczą się najlepiej na skutek swoich doświadczeń – w sytuacjach wymagających zaangażowania procesów: poznania, emocji i działania. Jeśli chcemy stworzyć warunki do uczenia się, powinniśmy zaproponować metody, które umożliwią doświadczanie i refleksję na wszystkich tych trzech poziomach. W dalszych częściach niniejszego pakietu szkoleniowego proponujemy metody i metodologię uczenia się międzykulturowego.

2.3. Czym jest kultura? I co w związku z tym oznacza termin „międzykulturowy”?

Drugim składnikiem wyrażenia „uczenie się międzykulturowe” jest kultura. Wszystkie koncepcje dotyczące uczenia się międzykulturowego opierają się bezpośrednio lub pośrednio na koncepcji i pojęciu kultury. Wspólnym elementem tych wszystkich koncepcji jest to, że kultura postrzegana jest w nich jako coś, co zostało stworzone przez człowieka. Kulturę określa się jako „oprogramowanie”, którego ludzie używają w codziennym życiu. Powszechnie przyjmuje się, że kultura odnosi się do przyjętych przez ludzi podstawowych aksjomatów, wartości i norm. Koncepcje kultury są przedmiotem wielu teoretycznych oraz praktycznych sporów i dyskusji.

Czy kultura musi być związana z grupą ludzi, czy też istnieje „kultura indywidualna”?

Jakie są elementy kultury?

Czy można narysować „kulturową mapę” świata?

Czy kultury zmieniają się? Dlaczego i jak?

Jak silny jest związek kultury z faktycznymi zachowaniami jednostek i grup?

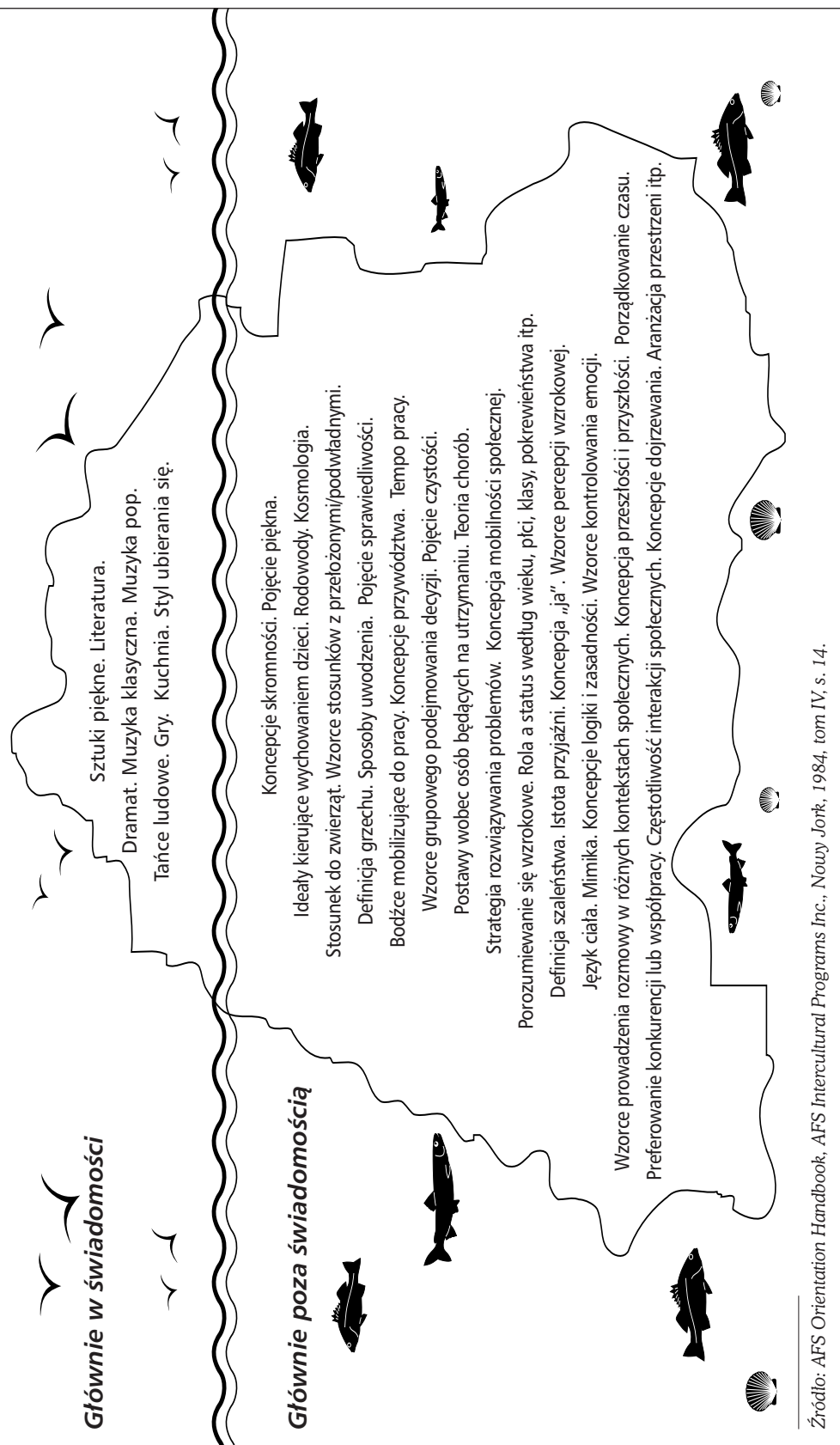
Czy jedna osoba może mieć kilka środowisk kulturowych – i co z tego wynika?

Jak elastyczna jest kultura, w jakim stopniu jest otwarta na indywidualne interpretacje?

Bardzo często analizowanie kultury implikuje analizę wzajemnego oddziaływania kultur. Wielu autorów twierdzi, że gdyby nie istniało wiele kultur, a tylko jedna, w ogóle nie myślelibyśmy o kulturze. Fakt istnienia kultury uświadamiamy sobie dzięki temu, że dostrzegamy różnice w sposobie myślenia, odczuwania i działania ludzi. Jeśli zatem myślimy o kulturze, nie możemy myśleć o jednej „kulturze”, lecz o „kulturach”. W związku z tym warto w niniejszym rozdziale przejść od koncepcji, które koncentrują się głównie na samej kulturze, do koncepcji, których autorzy interesują się bardziej wzajemnym oddziaływaniem kultur i doświadczeniami międzykulturowymi.

Termin „międzykulturowy” zastępuje się czasem terminami „interkulturowy” czy „ponad-kulturowy” bądź „wielokulturowy”. Dla niektórych autorów te terminy mają identyczny zakres, inni natomiast przypisują im zupełnie odmienne znaczenia. Te różnice omówiono w dalszych częściach niniejszego rozdziału.

Rys. 1: Koncepcja kultury jako góry lodowej





2.4. Poglądy na kulturę

2.4.1. Model kultury jako góry lodowej

Jednym z najbardziej znanych modeli kultury jest model góry lodowej. Koncentruje się on na elementach, które tworzą kulturę oraz na tym, że część z tych elementów jest wyraźnie widoczna, natomiast inne trudno jest odkryć.

W koncepcji leżącej u podstaw tego modelu zakłada się, że kulturę można przedstawić obrazowo jako górę lodową: powyżej poziomu wody można zobaczyć jedynie bardzo niewielką część tej góry. Czubek ów wspiera się na znacznie większej, ale niewidocznej części znajdującej się poniżej poziomu wody. Niemniej, ta dolna część góry lodowej stanowi potężny fundament, tego co znajduje się powyżej.

W kulturze istnieją pewne widoczne elementy, np. architektura, sztuka, kuchnia, muzyka czy język. Trudniej natomiast dostrzec potężne fundamenty tej kultury: historię grupy ludzi, którzy należą do danej kultury, ich normy, wartości, podstawowe założenia dotyczące przestrzeni, przyrody, czasu itp.

Z modelu góry lodowej wynika, że widoczne elementy kultury są jedynie odzwierciedleniem tych niewidocznych. Model ten pokazuje nam również, jak trudno jest czasem zrozumieć ludzi z innych środowisk kulturowych, a dzieje się tak dlatego, że możemy dostrzec jedynie widoczne elementy „ich góry lodowej”, natomiast nie jesteśmy w stanie zobaczyć od razu fundamentów, na których opierają się postrzegane przez nas zjawiska.

Z drugiej strony, model góry lodowej pozostawia szereg postawionych wyżej pytań bez odpowiedzi. Przeważnie jest on punktem wyjścia do bardziej dogłębnej analizy kultury. Jest podstawą pierwszej koncepcji, która przedstawia obrazowo przyczyny powodujące trudności ze zrozumieniem i „zaobserwowaniem” zjawisk kultury.

Możliwość wykorzystania „Modelu góry lodowej” w pracy z młodzieżą

Model góry lodowej koncentruje naszą uwagę na ukrytych aspektach kultury. Przypomina nam o tym, że w zbliżeniach międzykulturowych podobieństwa, które dostrzegamy na pierwszy rzut oka, mogą opierać się na zupełnie innych założeniach dotyczących rzeczywistości. Wśród ludzi młodych różnice kulturowe są czasem mniej oczy-

wiste: na całym świecie młodzież nosi dżinsy, słucha muzyki pop i musi mieć dostęp do poczty elektronicznej. Uczenie się międzykulturowe oznacza zatem, że musimy najpierw uświadomić sobie, co kryje dolna część naszej własnej góry lodowej, żebyśmy potem potrafili rozmawiać o tym z innymi, a dzięki temu lepiej rozumieli się wzajemnie i znaleźli wspólną płaszczyznę porozumienia.

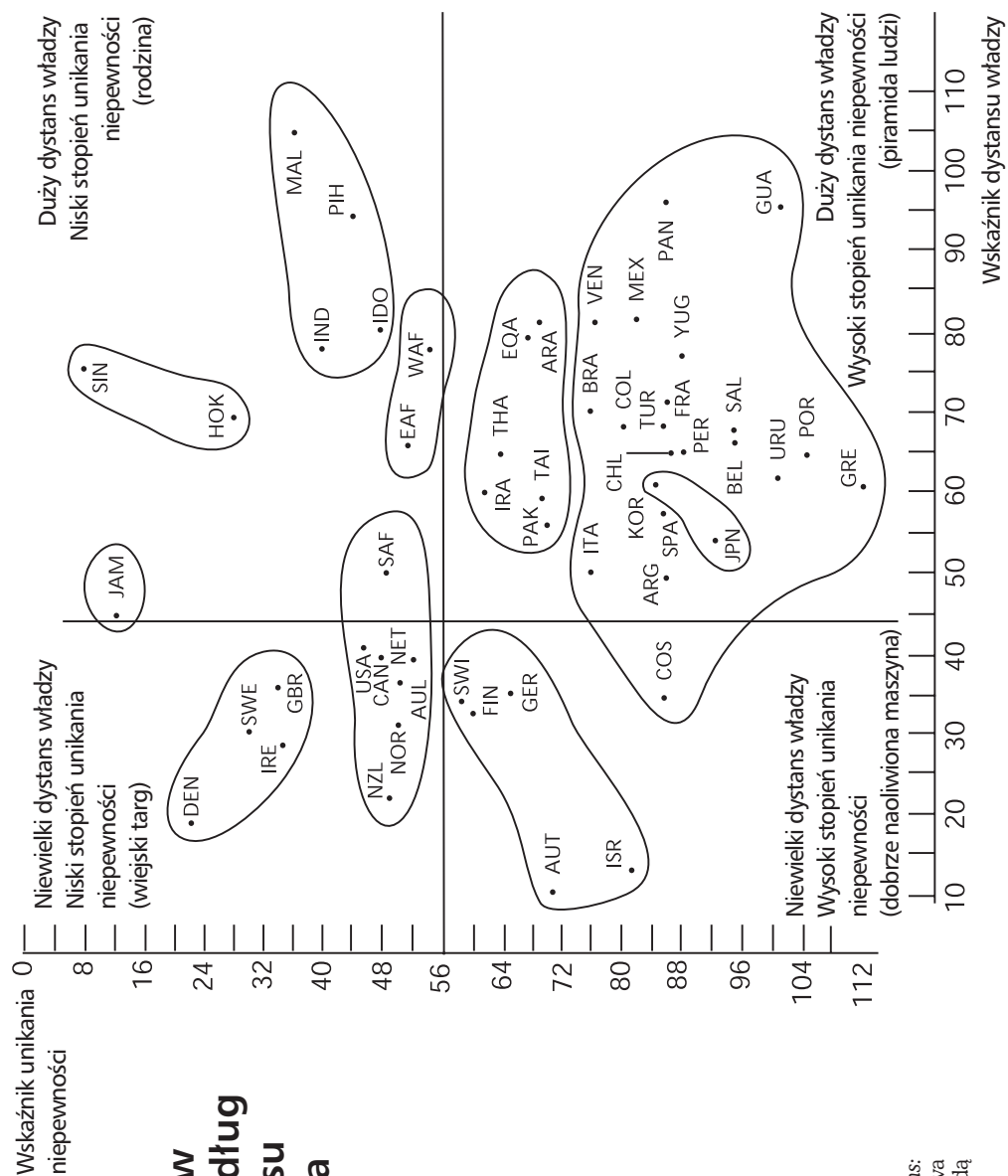
2.4.2. Model wymiarów kultury Geerta Hofstede'a

Koncepcja kultury Geerta Hofstede'a opiera się na najszerszych empirycznych badaniach dotyczących różnic kulturowych, jakie kiedykolwiek przeprowadzono. W latach 70. firma IBM (już wówczas działająca w bardzo wielu krajach) zwróciła się do Hofstede'a po poradę w związku z tym, że pomimo wielu podjętych przez IBM prób wprowadzenia wspólnych procedur i norm w zakładach na całym świecie, nadal istniały ogromne różnice w sposobie funkcjonowania fabryk np. w Brazylii i Japonii.

Hofstede zbadał różnice funkcjonowania zakładów IBM. Podczas kilku etapów badań, włącznie z pogłębionymi wywiadami i ankietami wysłanymi do wszystkich pracowników IBM na świecie, starał się dokładnie określić różnice występujące w wytypowanych miejscach. W związku z tym, że pracownicy IBM we wszystkich zakładach mieli mniej więcej takie samo wykształcenie i takie same były struktury organizacji, zasady i procedury, Hofstede doszedł do wniosku, że wszelkie różnice pomiędzy poszczególnymi zakładami musiały mieć źródło w kulturze pracowników zatrudnionych w określonym zakładzie, a tym samym decydowała o nich, w dużej mierze, kultura danego kraju. Hofstede określa kulturę jako „kolektywne programowanie umysłu, w wyniku którego odróżnia się członków jednej grupy ludzkiej od członków innych grup”.

Po kilku etapach badań Hofstede zredukował różnice kulturowe do czterech podstawowych wymiarów. Stwierdził też, że wszystkie pozostałe różnice można zaklasyfikować do jednego lub kilku z tych czterech podstawowych wymiarów. Wyodrębnione wymiary określił jako: dystans władzy, indywidualizm/kolektywizm, męskość/kobiecość i unikanie niepewności. Po przeprowadzeniu dodatkowych badań dodał wymiar, nazwany przez niego „orientacją czasową”.

Dystans władzy wyznacza stopień akceptacji przez społeczeństwo faktu że władza w instytucjach i organizacjach rozdzielana jest między jednostkami nierówno. Dystans władzy odnosi się do



Rys. 2: Pozycja 50 krajów i 3 regionów według wymiaru dystansu władzy i unikania niepewności

Źródło: Geert (1991) *Cultures and organisations: software of the mind*, Londyn, 1991, s. 141, Prawa autorskie (c) Geert Hofstede, przedruk za zgodą autora.



hierarchii oraz do tego co uważa się za normalny proces podejmowania decyzji w organizacji młodzieżowej. Czy wszyscy powinni mieć coś do powiedzenia podczas podejmowania decyzji?

Unikanie niepewności wynika ze stopnia zagrożenia społecznego, niejasnymi sytuacjami i w związku z tym prowadzi do ich unikania tworzy się nowe zasady lub wprowadza inne środki bezpieczeństwa. Unikanie niepewności odnosi się, na przykład do tego, jak chętnie ludzie podejmują ryzyko lub jak szczegółowo członkowie zespołu przygotowawczego chcą zaplanować kurs szkoleniowy. Ile miejsca pozostawia się przypadkowi i improwizacji, w jakim stopniu pozwala się na to, by sprawy biegły swoim torem (być może niewłaściwym)?

Indywidualizm/kolektywizm ten wymiar jest związany z określeniem stopnia, w jakim społeczeństwo tworzy „luźno tkaną” strukturę społeczną, w której ludzie mają dbać jedynie o siebie samych i swą najbliższą rodzinę, a nie „ciasno splecioną” strukturę społeczną, w której ludzie wyodrębniają grupy własne i grupy obce oraz oczekują, że grupa własna będzie się nimi opiekować. Na przykład w kulturach kolektywistycznych, ludzie czują się silnie związani ze sobą, mają poczucie odpowiedzialności za swoje rodziny i najchętniej traktują siebie jako członków różnych grup.

Męskość/kobiecość określa, w jakim stopniu płeć decyduje o rolach odgrywanych w społeczeństwie przez kobiety i mężczyzn. Czy istnieje, na przykład, niemal „naturalny” podział zadań między kobietami i mężczyznami uczestniczącymi w seminarium, który wymaga tego, by każdy wziął na siebie pewne „gospodarskie” obowiązki?

Orientacja czasowa określa, w jakim stopniu społeczeństwo opiera swe decyzje na tradycji i zdarzeniach z przeszłości bądź na krótkoterminowych, teraźniejszych korzyściach, bądź też na tym, co postrzega się jako pożądane zyski w przyszłości. Jak istotna jest, na przykład, historia Waszego regionu dla dnia dzisiejszego i dla przyszłości? Gdy ludzie chcą pochwalić się, skąd pochodzą: mówią o przeszłości, teraźniejszości czy przyszłości?

Hofstede przedstawia kilka siatek krzyżujących się linii, w których umieszcza różne społeczeństwa (narody), przypisując im określone wartości zgodnie z wyżej opisanymi wymiarami. Te wartości opierają się na ewaluacji ankiet i badaniach przeprowadzonych kilkakrotnie na podstawie zapro-

ponowanego przez niego modelu. Model Hofstede’a chwalono za jego podstawy empiryczne – trudno znaleźć inne badania czy teorię kultury, które opierałyby się na równie bogatym ilościowo materiale dowodowym. Natomiast model ten nie wyjaśnia, dlaczego właściwie ma być tylko pięć wymiarów i dlaczego tylko te wymiary stanowią podstawowe komponenty kultury. Ponadto, w tym modelu jest zawarta sugestia, że kultura ma charakter statyczny a nie dynamiczny. Na jego podstawie tego modelu nie można wyjaśnić, dlaczego lub w jaki sposób kultura ma szansę na rozwój. Hofstede’a krytkowano również za to, że koncentruje się wyłącznie na kulturze charakterystycznej dla danego narodu, a nie uwzględnia rozwoju indywidualnego kulturowej ani różnorodności, która dominuje w większości współczesnych społeczeństw, subkultur, mieszanych kultur. Opis proponowanych pięciu wymiarów może też czasem powodować niebezpieczeństwo pośredniego oceniania pewnych kultur jako „lepszonych” od innych. Jednak wielu czytelnikom intuicyjnie wydaje się, że pięć wymiarów modelu bardzo trafnie charakteryzuje poszczególne społeczeństwa.

Możliwość wykorzystania tez Hofstede’a w pracy z młodzieżą

Niektórzy mogą nie zgadzać się z tezą Hofstede’a, że kulturę tworzy jedynie pięć wymiarów. Te wymiary okazują się jednak bardzo często zasadniczymi przyczynami różnic kulturowych, a tym samym pomagają zrozumieć konflikt między jednostkami czy grupami z różnych środowisk kulturowych. Uczestnicy szkoleń starają się natychmiast porównywać różne narodowe „kultury” na wykresach Hofstede’a: Czy mam rzeczywiście bardziej hierarchiczne podejście? Czy rzeczywiście bardziej potrzebuję bezpieczeństwa, niż inni? Tak więc, wprawdzie z jednej strony wymiary Hofstede’a tworzą ramy, w obrębie których można interpretować kulturowe nieporozumienia i od których można zacząć analizę tych różnic podczas zajęć z uczestnikami (np.: Jak postrzegasz władzę i przywództwo?), z drugiej strony natychmiast skłaniają nas do zastanowienia się nad sobą oraz nad tym, czy one mają zastosowanie do wszystkich ludzi mieszkających w kraju. Wymiary Hofstede’a są przydatne również dlatego, że stanowią dla nas pewne punkty odniesienia, gdy próbujemy analizować różne konteksty, w których żyjemy (naszą „kulturę” studencką, „kulturę” naszej rodziny i przyjaciół, „kulturę” obszarów wiejskich i miejskich itp.). Warto zadać sobie pytanie, w jakim stopniu pozwala to nam



głębiej wejrzyć w te zagadnienia, a w jakim stopniu jedynie tworzymy kolejne stereotypy?

Ponadto, te pięć wymiarów, a także nasze preferencje w obrębie tych wymiarów, skłaniają do pytań o relatywizm kulturowy: Czy rzeczywistość nie ma „lepszyc” i „gorszych”? Czy struktury hierarchiczne są rzeczywiście równie dobre, jak struktury oparte na równości? Czy sztywne i zamknięte role przypisane płciom są równie dobre, jak otwarte? Jak daleko to sięga? A jeśli chcemy pełnić rolę mediatorów w konflikcie kulturowym – czy powinniśmy i czy możemy zająć neutralne stanowisko?

2.4.3. *Behavioralne komponenty kultury Edwarda T. i Mildred Reed Hallów*

Ta para autorów opracowała swój model kultury, przyjmując bardzo praktyczny punkt widzenia: Hallowie chcieli przedstawić rzetelne wskazówki biznesmenom ze Stanów Zjednoczonych, którzy mieli wyjechać za granicę i tam pracować. W swoich badaniach, obejmujących wiele poglębionych wywiadów swobodnych z ludźmi wywodzącymi się z różnych kultur, z którymi amerykańscy biznesmeni mieli współpracować, skoncentrowali się na tych – niekiedy subtelnych – różnicach, które zwykle wyjaśniały konflikty w komunikacji międzykulturowej.

Na podstawie przeprowadzonych badań opracowali kilka wymiarów różnic międzykulturowych. Wszystkie te wymiary były związane z wzorcami komunikacji, z przestrzenią lub czasem:

Szybkie i wolne przekazy odnoszą się do „szybkości, z jaką można rozszyfrować określony przekaz i działać na jego podstawie.” Przykładami szybkich przekazów są nagłówki, ogłoszenia/reklamy i telewizja. Łatwe nawiązywanie kontaktów jest również typowe dla ludzi, którzy skłaniają się bardziej ku szybkim przekazom. Chociaż dogłębne poznanie ludzi z zasady wymaga czasu (są oni „wolnymi przekazami”), to w niektórych kulturach ludzie zaprzyjaźniają się szybciej niż w innych, łatwe nawiązywanie zażyłych stosunków jest więc przykładem szybkiego przekazu. Wolnymi przekazami są np. sztuka, telewizyjny film dokumentalny, głębokie związki między ludźmi itp.

Wysoki i niski kontekst dotyczy informacji, które są powiązane z danym zdarzeniem. Jeżeli w wiadomości, przekazanej w danym momencie, podaje się niewiele informacji i większość tych informacji jest już znana osobom, które komunikują się ze sobą – jest to sytuacja wysokiego kontekstu. Przykładem sytuacji bardzo wyso-

kiego kontekstu jest komunikacja, podczas której podanych jest bardzo niewiele informacji. Przekaz może być bardzo krótki, ale jest on rozszyfrowywany za pomocą informacji, jakie obydwie osoby zdobyły o sobie wcześniej, np. podczas lat wspólnego życia.

Typowymi kulturami wysokiego kontekstu są, według Hallów (1990), kultury: japońska, arabska i śródziemnomorska, w których istnieją szerokie sieci informacji, a jednostki mają z wieloma osobami bliskie stosunki. W związku z tym, w codziennym życiu, nie trzeba przekazywać wielu informacji i nie oczekuje się wielu danych wyjaśniających tło wypowiedzi. Człowiek używa informacji o wszystkim, mając do czynienia z osobami, które są dla niego ważne.

Typowymi kulturami niskiego kontekstu są kultury: północno-amerykańska (Stany Zjednoczone), niemiecka, szwajcarska i skandynawska. W osobistych kontaktach mogą wystąpić zakłócenia ze względu na występujące różnice doświadczeń, zazwyczaj większa jest też potrzeba uzyskiwania informacji wyjaśniających tło wypowiedzi.

Nieporozumienia mogą powstawać wtedy, gdy nie uwzględniamy różnic w stylach komunikacji związanych z wysokim i niskim kontekstem. Na przykład, osoba z kultury wysokiego kontekstu może uważać, że osoba komunikująca się w stylu niskiego kontekstu mówi zbyt dużo, jest zbyt precyzyjna i przekazuje niepotrzebne informacje. I odwrotnie – osoba z kultury niskiego kontekstu może uważać, że osoba komunikująca się w stylu wysokiego kontekstu nie jest całkiem szczerą (ponieważ informacje są „ukryte”) i nie jest pomocna. Osoby niskiego kontekstu potrzebują dość dużej ilości informacji określających tło aby podjąć decyzję. Natomiast osoby wysokiego kontekstu opierają raczej swe decyzje na mniejszej ilości takich informacji w danym momencie, ponieważ przez cały czas śledziły to, co się dzieje. Paradoksalna sytuacja powstaje jednak wtedy, gdy osoby z kultury wysokiego kontekstu prosi się o ocenę nowego przedsięwzięcia, a one chcą wiedzieć wszystko, ponieważ nie były „częścią” kontekstu tej nowej koncepcji.

Terytorialność odnosi się do organizacji przestrzeni fizycznej, np. w biurze. Czy gabinet prezesa znajduje się na najwyższym piętrze, czy też gdzieś w środku? Jeśli, na przykład, ktoś uważa długopisy leżące na jego biurku za część swojego prywatnego terytorium, nie jest zachwycony, gdy inne osoby pożyczają je bez pytania.



Terytorialność dotyczy stosunku do przestrzeni i otaczających nas rzeczy materialnych, jaki ludzie wykształcili w sobie, a ponadto jest oznaką władzy.

Przestrzeń prywatna to dystans w stosunku do innych ludzi, jakiego potrzebuje człowiek, aby czuć się komfortowo. Hallowie określają przestrzeń prywatną jako „bańkę”, którą każdy człowiek nosi przez cały czas. „Bańka” zmienia wielkość zależnie od sytuacji i osób, z którymi styka się człowiek (osoby, które są naszymi bliskimi przyjaciółmi dopuszcza się bliżej niż innych). „Bańka” wskazuje na to, co stanowi odpowiednią odległość od drugiej osoby. Jeśli ktoś stoi dalej, uważamy, że zachowuje wobec nas dystans, a jeśli ktoś próbuje podejść bliżej niż na odpowiadającą nam odległość, może wydawać się nam, że chce nas obrazić czy zastraszyć, bądź że jest po prostu niegrzeczny. Jeżeli w pewnej kulturze normalny dystans podczas rozmowy jest tak niewielki, że pokrywa się z dystansem, który uważa się za intymny w innej kulturze, problem w komunikacji może powstać wyłącznie na skutek różnych interpretacji tego, co oznacza wybrany dystans fizyczny do drugiej osoby.

Czas monochroniczny i polichroniczny odnosi się do strukturyzacji czasu. Podejście monochroniczne oznacza wykonywanie w danym momencie tylko jednej czynności. To praca zgodna z harmonogramami, w których jedna rzecz następuje po drugiej, w której poszczególnym zadaniom przyporządkowuje się określony czas. Czas w kulturach monochronicznych jest bardzo konkretny – można go niemal dotknąć i mówi się o nim jako zasobie: spędzanie/wydatkowanie*, mamowanie i oszczędzanie czasu. Czas jest linearny, rozciąga się jak linia od przeszłości poprzez teraźniejszość w przyszłość. Czasu używa się jako narzędzie porządkujące dzień i określające „poziomy” ważności – np. nie „mamy czasu” na spotkanie z jakąś osobą. Przeciwnie, w podejściu polichronicznym: wiele zadań wykonuje się w tym samym czasie, wiele uwagi poświęca się innym ludziom, co oznacza, że większy nacisk kładzie się na stosunki z innymi niż na trzymanie się harmonogramu. Czasu polichronicznego nie traktuje się tak wyraźnie, jak zasobu i można go raczej porównać do punktu na linii czasu.

Hallowie uważają, że część z opisanych wyżej wymiarów jest wzajemnie powiązana. Czas monochroniczny w ich badaniach jest ściśle powiązany z niskim kontekstem i projektowaniem przestrzeni w sposób, który umożliwia podział życia na „przedziały” (struktura, w któ-

rej różne obszary uczestnictwa są od siebie oddzielone bądź umieszczone w różnych „przedziałach”). Oprócz wymienionych wyżej wymiarów Hallowie wprowadzili szereg innych koncepcji, na które warto zwrócić uwagę, np. sposób opracowywania harmonogramów w danej kulturze, z jakim wyprzedzeniem należy planować spotkania, co uważa się za właściwe, jeśli chodzi o punktualność oraz jak szybko informacje przepływają w systemie – czy przepływ jest związany z systemem hierarchicznym (w górę/w dół), czy też informacje przepływają tak, jak w dużej sieci – we wszystkich kierunkach? Swojej grupie odbiorców (amerykańskim biznesmenom) Hallowie radzą, by mając do czynienia z obcymi kulturami, diagnozowali różnice kulturowe i, jeśli to możliwe, dostosowywali się do różnych zachowań przyjętych w kulturze, w której pracują.

Kluczowe pojęcia Hallów, opisujące różne kultury, wskazują na istnienie pewnych znaczących różnic ujawniających się w zbliżeniach międzykulturowych i dzięki temu łatwo rozpoznawalnych dla wielu czytelników. Koncepcje Hallów są jednak również przedmiotem krytyki – Hallowie zaprojektowali swoje wymiary przede wszystkim jako niezależne od siebie, ale na ich podstawie opracowali model kultury, który jest w swym ostatecznym kształcie tylko jednowymiarowy. W tym modelu kultury tworzą pewne kontinuum – po jednej stronie znajdują się kultury monochroniczne, niskokontekstowe, natomiast po drugiej stronie kultury polichroniczne, wysoko-kontekstowe – a wszystkie pozostałe kategorie są powiązane z tym kontinuum. Powstaje pytanie, czy ten bardzo prosty sposób kategoryzowania kultur faktycznie odzwierciedla rzeczywistość.

Ponadto Hallowie niewiele mówią o tym, dlaczego wybrali akurat te cechy kulturowe, nie odpowiadają też na pytania: jak kultury rozwijają się (czy są statyczne, czy też dynamiczne), jak jednostki radzą sobie ze swym „bagażem” kulturowym w sytuacjach międzykulturowych.

Podejście Hallów jest niewątpliwie przydatne ze względu na bardzo praktyczne zastosowania. Przyjęte przez nich wymiary – bardzo zbliżone do wymiarów Hofstede’a – tworzą ramy, w których możemy rozpoznawać i interpretować różnice kulturowe.

Możliwość wykorzystania tych sugestii w pracy z młodzieżą

W grupach zróżnicowanych kulturowo wymiary wprowadzone przez Hallów mogą posłużyć jako



pierwsze „teoretyczne” podejście do różnic kulturowych. Na ich podstawie można opracować bardzo dobre ćwiczenia, np.: uczestnicy rozmawiają ze sobą i podczas rozmowy zmieniają dzielący ich dystans. Czy obydwaj uczestnicy uważają ten sam dystans za odpowiedni? Jak zachowywaliby się wobec osoby, która potrzebuje mniej/więcej przestrzeni?

Wymiary Hallów przekłada się zwykle łatwo na różnice, które są postrzegane przez uczestników grupy zróżnicowanej kulturowo. Może to zachęcić grupę do podyskutowania o tych różnicach w taki sposób, by nie wartościowano kultur, dzieląc je na „lepsze” i „gorsze”.

Ponadto, stosowanie tych wymiarów ułatwia pracownikom młodzieżowym rozpoznawanie różnic międzykulturowych w grupie (np. jaki jest stosunek poszczególnych osób do punktualności; czy lubią, gdy się ich dotyka; czy uważają, że mówicie zbyt dużo lub zbyt mało itp.) i wyposaża ich w słowniczek wyrażen służących opisywaniu tych różnic. Trzeba jednak pamiętać, że po przedstawieniu wymiarów Hallów uczestnicy będą wykorzystywać je jako gotowe wymówki w każdej sytuacji: „Przepraszam, wcale nie spóźniłem się o godzinę, po prostu jestem polichroniczny!”...

2.4.4. Jacques Demorgon i Markus Molz o kulturze

Jacques Demorgon i Markus Molz (1996) wyraźnie zaprzeczają, jakoby wprowadzili kolejny model kultury. Twierdzą, że ze względu na samą istotę kultury każdą definicję kultury „wykrzywia” zasadniczo środowisko (kulturowe) osoby definiującej, człowiek nie może bowiem być „akulturowy”. W związku z tym Demorgon i Molz traktują swój artykuł jako wkład w dyskusję o kulturze oraz o tym, czego kultura może człowieka nauczyć.

Szczególnie kontrowersyjne elementy tej dyskusji o kulturze prowadzą, ich zdaniem, do trzech głównych sprzeczności:

- Jak rozwiązać problem „napięcia” między stabilnością kultury i trwałymi strukturami kulturowymi z jednej, a procesami zmian kulturowych i innowacji z drugiej strony?
- Jak rozwiązać problem zależności między „kulturą” a „inter-kulturą”: czy „kultura” pojawiła się pierwsza, a następnie stała się „wkładem” w zbliżenia międzykulturowe? Czy też kultura istnieje jedynie w stałej interakcji z innymi kulturami?
- Czy powinno się kłaść nacisk na uniwersalne cechy wszystkich istot ludzkich (to, co wspólne wszystkim) postrzegać ludzi jako jednostki, co

oznacza, że kultura staje się jedynie cechą jednostki, bądź że istnieje tylko jedna globalna kultura (podejście uniwersalistyczne)? Czy też powinniśmy kłaść nacisk na rolę kultury, rozpoznawać istniejącą w świecie różnorodność i postrzegać ludzi jako należących do grupy kulturowej, co zakłada, że wszystkie kultury są zasadniczo równie dobre (podejście relatywistyczne)?

Te kwestie mogą wydawać się dość akademickie i bezużyteczne z praktycznego punktu widzenia. Mają one jednak konsekwencje polityczne: czy zmianę postrzega się jako zagrożenie? (pytanie 1) Czy różnorodność w danym kraju jest postrzegana jako wstępny warunek kultury, czy też jest ona zagrożeniem dla czegoś, co określa się jako „pierwotną” kulturę? (pytanie 2) Czy mieszkańcy danego kraju są postrzegani jako jednostki, które należy traktować jako równe (francuski model praw jednostki), czy też jako członków grupy, którzy mają prawa jako grupa (holenderski model społeczeństwa składającego się z różnych grup, w którym one wszystkie mają swe instytucje)? (pytanie 3).

Próbując przezwyciężyć te sprzeczności, Demorgon i Molz wprowadzają coś, co nazwałbym modelem kultury. Kulturę można zrozumieć, twierdzą, jedynie wtedy, gdy połączy się ją z koncepcją adaptacji. Ludzie muszą stale próbować powiązać w sposób trwały świat wewnętrzny (potrzeby, idee itp.) ze światem zewnętrznym (środowiskiem, innymi ludźmi itp.). Dokonują tego w konkretnych sytuacjach, które powinny stanowić podstawę analizy. We wszystkich tych sytuacjach jednostki kształtują swe środowisko (każda osoba może wpływać na to, dzieje się wokół niej) i są sami kształtowani przez własne środowisko (każda osoba może zmienić się zgodnie z tym, co dzieje się wokół niej). Obydwa te aspekty – kształtowanie środowiska przez człowieka i kształtowanie człowieka przez środowisko – są dwiema stronami monety zwanej „adaptacją” (przystosowaniem).

W ujęciu bardziej naukowym Demorgon i Molz definiują jedną stronę tej monety jako „asymilację” (przyswojenie). Rozumieją przez to proces, w którym istoty ludzkie dostosowują świat zewnętrzny do swej rzeczywistości. To, co postrzegamy na zewnątrz, umieszcza się w istniejących już „szufladkach” i strukturach w mózgu. Skrajnym przykładem asymilacji mogą być bawiące się dzieci. W każdej górze piasku (rzeczywistość świata zewnętrznego) potrafią one widzieć Mount Everest (wewnętrzna wyobraźnia). W momencie wspinania się po tej górze ich wyobraźnia przyswoiła już sobie tę rzeczywistość i ta interpretacja



rzeczywistości stworzyła ramy dla ich działania; nie wspinają się po górze piasku, lecz po Mount Everest. Asymilacja nie jest jednak procesem właściwym jedynie dzieciom: gdy widzimy kogoś po raz pierwszy, jego wygląd sprawia na nas określone wrażenie. Na podstawie tych ograniczonych informacji interpretujemy, kim on jest, a w tym celu używamy informacji istniejących w naszym mózgu, często stereotypów, aby „dowiedzieć się” więcej o tej osobie i zdecydować, jak najbardziej odpowiednio możemy się zachować.

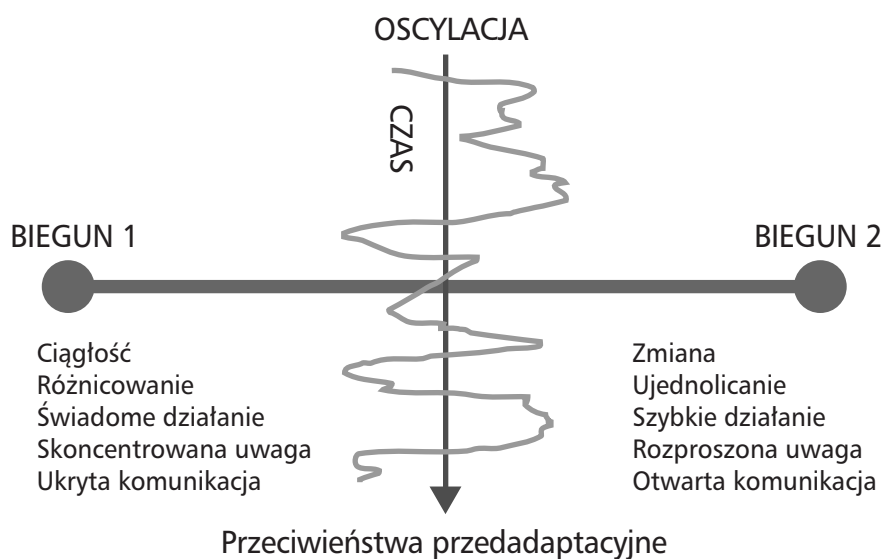
Drugą stronę monety Demorgon i Molz nazywają „akomodacją” (dostosowaniem). Rozumieją przez to proces, w którym struktury mózgu (określane przez nich jako „struktury poznawcze” czy „schematy”) zmieniają się zależnie od informacji otrzymywanych ze świata zewnętrznego. Spotykamy jakąś osobę i na początku interpretujemy jej zachowanie zgodnie z naszymi stereotypami. Po chwili orientujemy się jednak, że rzeczywistość jest inna, że nasze stereotypy, nasze schematy w mózgu nie są zgodne z rzeczywistością – a wtedy je zmieniamy.

Ani ekstremalna akomodacja ani ekstremalna asymilacja nie są pomocne. W przypadku ekstremalnej akomodacji czulibyśmy się przytłoczeni wszystkimi zewnętrznymi informacjami, z którymi

musimy mieć do czynienia, na które musimy spojrzeć „świeżym okiem” i którym pozwalamy zmieniać nasz sposób myślenia. W przypadku ekstremalnej asymilacji negowalibyśmy rzeczywistość i w końcu nie byłibyśmy w stanie jej zaakceptować.

W porównaniu ze zwierzętami ludzie są w mniejszym stopniu ukształtowani genetycznie, w mniejszym stopniu biologicznie „zaprogramowani”. Istnieje zatem wiele sytuacji, w których nie reagujemy instynktownie, czy w sposób biologicznie zdeterminowany. Mamy potrzebę opracowania systemu, który zapewni nam orientację w tych wszystkich sytuacjach i pozwala nam z powodzeniem przystosować się do nich (adaptacja). Ten system Demorgon i Molz nazywają kulturą. Funkcja adaptacji polega zatem na utrzymywaniu lub zwiększaniu możliwości właściwego działania we wszelkich sytuacjach, jakie mogą nam się przytrafić. Kultura jest zatem strukturą, która zapewnia orientację w tych sytuacjach (należy ją rozumieć jako struktury w mózgu, które stanowią podstawę procesów asymilacji i akomodacji); jest „przedłużeniem” natury biologicznej. Kultura istnieje dlatego, że musimy znaleźć punkty orientacyjne, gdy nie są one biologicznie zdeterminowane.

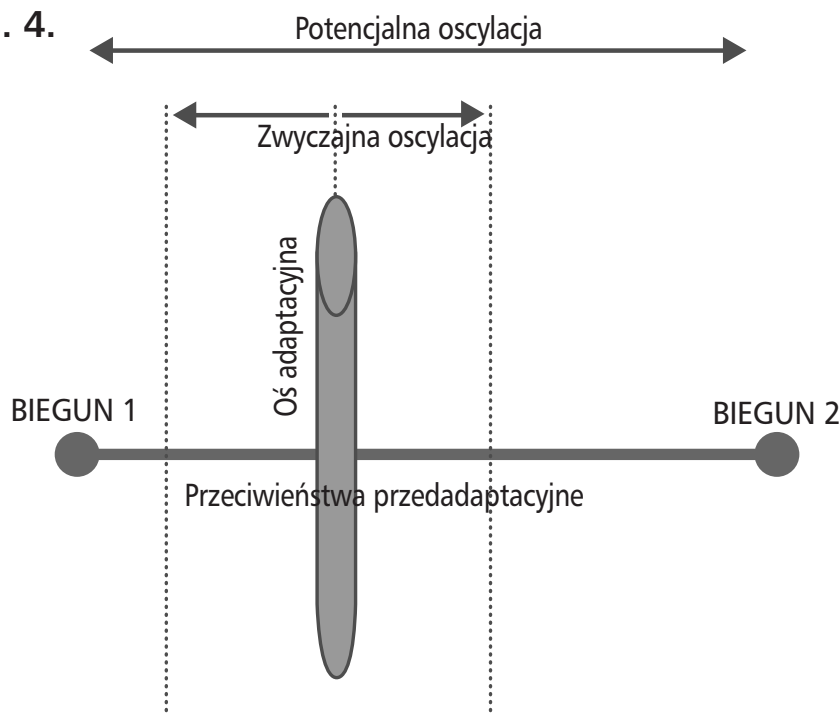
Rys. 3: Wybrane przeciwieństwa przedadaptacyjne i oscylacja



Źródło: Alexander Thomas (red.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Hogrefe, Göttingen, 1996. Adaptacja rysunku z rozdziału napisanego przez J. Demorgena i M. Molza: „Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen”, s. 54.



Rys. 4.



Źródło: Thomas, Alexander (red) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Hogrefe Göttingen 1996: Adaptacja rysunku z rozdziału napisanego przez: J. Demorgena and M. Molza 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen', s. 55.

Jeśli więc adaptacja dotyczy znajdowania punktów orientacyjnych, jest ona wynikiem ścierania się asymilacji i akomodacji. Z jednej strony mamy potrzebę rozwijania stabilnych struktur, zestawów zachowań, które możemy uogólniać i wykorzystywać we wszelkiego rodzaju sytuacjach, ponieważ nie możemy zawsze zaczynać od początku (czy z „pustym mózgiem”). W tym trybie asymilacji kultura jest oprogramowaniem umysłu, jak określił to Hofstede, oprogramowaniem, którego używa się do przetwarzania wszystkich informacji dostępnych w zewnętrznym świecie.

Jeśli jednak, jak wskazują Demorgon i Molz, kultura byłaby jedynie oprogramowaniem umysłu, wpisywanym w człowieka, gdy jest on młody, nie potrafilibyśmy przystosowywać się do nowych warunków i stosownie do nich zmieniać swej orientacji. Aby przeżyć, ludzie muszą mieć zdolność do akomodacji, do zmiany swej orientacji i punktów odniesienia.

Zachowanie w danej sytuacji jest zatem niemal zawsze pewnego rodzaju mieszanką – powtarzamy wyuczone, sprawdzone, kulturowo zoriento-

wane zestawy działań/czynności, a równocześnie starannie dostosowujemy się do konkretnej sytuacji.

W takiej sytuacji od początku mamy wiele wariantów zachowania znajdujących się między przeciwieństwami: możemy działać szybko, ale bez dokładnych informacji bądź uzyskać informacje i działać w wolniejszym tempie; możemy koncentrować się na jednym aspekcie sytuacji bądź rozproszyć swą uwagę na wszystko, co dzieje się wokół nas; możemy komunikować się w sposób bezpośredni (dogłębne wyjaśnianie) bądź w sposób pośredni (używanie wielu symboli). Jeżeli uważamy, że dana sytuacja oferuje nam setki możliwości na osi między dwiema przeciwieństwami, musimy ciągle decydować, którą z nich wybrać (zob.: przykłady na Rys. 3). Te przeciwieństwa można wyobrazić sobie jako dwa bieguny na linii (zob.: Rys. 4), która w całości przedstawia wiele możliwych zachowań. Orientacja kulturowa, twierdzą Demorgon i Molz, dotyczy ograniczania liczby możliwych wariantów na tej linii. Wyobraźmy sobie punkty na tej linii od 0 do 10 (0 oznaczające jedną skrajność, a 10 drugą). Orientacja kulturowa wyzna-



cza odpowiednie zachowanie w pewnym punkcie, np. 3. Jako istoty kulturowe przyjmujemy to miejsce za punkt wyjścia i wybieramy najbardziej odpowiednie zachowanie zależnie od sytuacji „otaczającej” ten punkt. W tym przykładzie zwykle wybieramy rozwiązania pomiędzy punktami 2 a 4.

Rozważmy kwestię komunikacji. Pochodzicie, na przykład, z miejsca, w którym ludzie komunikują się w bardzo pośredni sposób (tj. unikają długich wyjaśnień, ale w znacznym stopniu nawiązują pośrednio do kontekstu, do tego, o czym „każdy wie”). Powszecznie przyjmuje się, że odpowiednią, „normalną” komunikacją jest komunikowanie się w sposób pośredni. Wybierajcie ten punkt wyjścia i wykształcajcie w sobie różne zwyczaje koncentrujących się wokół tego punktu wyjścia. Oznacza to, że możecie komunikować się w sposób nieco bardziej lub mniej pośredni zależnie od sytuacji, ale nigdy nie porozumiewacie się w sposób bardzo bezpośredni. Jedynie dzięki uczeniu się, poprzez doświadczanie sytuacji, w których Wasze zachowania nie zdały egzaminu, możecie rozszerzyć swój repertuar zachowań i mieć możliwość komunikowania się w sposób bezpośredni – choć może nadal wydawać się to Wam dziwne czy obce.

Kultura dotyczy definiowania odpowiednich decyzji, które wybiera się spośród wariantów znajdujących się między dwiema skrajnościami adaptacji. Orientacja kulturowa „mówi” w sposób abstrakcyjny, jakie zachowania sprawdziły się w danej grupie ludzi w przeszłości.

Repertuar zachowań wokół tej orientacji, wokół tego, co jest postrzegane jako odpowiednie, sprzyja tolerancji pewnych odstępstw od typowych zachowań i uznaniu ich za normalne przejawy adaptacji do różnych sytuacji. Zachowania wykraczające poza ten repertuar postrzegane są jako niepokojące, niewłaściwe, odbiegające od normy.

W poszczególnych kulturach mogą następować zmiany: gdy repertuar zachowań wokół pewnej orientacji jest rozciągnięty w jednym kierunku, gdy zachowanie ludzi tworzących tę kulturę ciągle skłania się w jedną stronę, pierwotna orientacja może również stopniowo zmierzać w tę stronę.

W omawianej koncepcji kultura nie jest powiązana z narodem. Kultura oznacza zasadniczo orientację grup ludzi. Orientację zapewniają na przykład: rodzina; przyjaciele; język; miejsce, w którym człowiek mieszka; osoby, z którymi człowiek mieszka lub pracuje itp. Grupy można identyfikować na podstawie wspólnych orientacji, pewnej wspólnej kultury. Zależnie od kontekstu, jednostki mogą mieć

różne normy i różne repertuary zachowań związane z tymi samymi normami. Na przykład, w pracy można komunikować się w sposób mniej lub bardziej bezpośredni, natomiast w domu, w sposób mniej lub bardziej pośredni. Jeśli jednak istnieje pewna wspólna płaszczyzna dla pracy i rodziny, obydwa wachlarze mogą być bardzo zbliżone i w dużej mierze zachodzić na siebie.

W procesie uczenia się międzykulturowego, w wyniku konfrontacji z inną normą, ludzie uświadamiają sobie, gdzie znajdują się ich punkty orientacyjne. Jeśli muszą żyć z obydwoma orientacjami, rozszerzają swój repertuar możliwych zachowań, rozszerzając zasób swoich zwyczajów, by objąć nimi obydwie orientacje kulturowe. Zależnie od sytuacji, będą zatem mieli więcej wariantów do wyboru. Im większy zasób, tym zasadniczo więcej jest możliwości akomodacji, dostosowania własnych zachowań do świata zewnętrznego. Jednak im szerszy repertuar możliwych zachowań, tym większe poczucie niepewności: istnienie większej liczby wariantów stwarza mniej stabilne sytuacje. Mediatorami międzykulturowymi mogą być osoby, które powiększyły swój zasób zachowań obejmujących normy kulturowe obydwu stron, co stwarza możliwości ustalenia wspólnego „punktu styczności” dla tych zachowań, które postrzegane są jako właściwe przez obie strony.

Koncepcje kulturowe Demorgona i Molza zwróciły uwagę wielu ludzi, ponieważ łączą w sobie wiele wątków różnych teorii i modeli kultury. Z drugiej strony model ten jest czysto teoretyczny, ale poddaje się jedynie bardzo ograniczonym weryfikacjom empirycznym. Czy można zatem sprawdzić, czy ich model odpowiada rzeczywistości? Przydatność modelu najlepiej sprawdzi się wtedy, gdy ułatwi zrozumienie i interpretację zbieżności międzykulturowych.

Możliwość wykorzystania proponowanego modelu w pracy z młodzieżą

Koncepcje kulturowe Demorgona i Molza pozwalają dogłębniej zrozumieć potrzebę istnienia i funkcję kultury. Ponadto wiążą one kulturę z grupami działającymi na wszystkich poziomach, a nie tylko z samymi narodami.

Przy całej swej złożoności, prezentowany model może lepiej uwzględniać złożone problemy pojawiające się w pracy z młodzieżą oraz tworzyć nowe możliwości głębokiej refleksji.

W kategoriach praktycznych, model umożliwia zrozumienie, na czym polega uczenie się międzykulturowe: na poznawaniu siebie i rozszerzaniu własnych możliwości działania (własnego repertuaru zachowań) pozwalających na



Rys. 5: Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej

Etapy etnocentryczne

1. Zaprzeczenie

Izolacja
Separacja

2. Obrona

Oczernianie
Wyższość
Odwrócenie

3. Minimalizacja

Fizyczny uniwersalizm
Transcendentalny uniwersalizm

Etapy etnorelatywistyczne

4. Akceptacja

Respektowanie różnic
w zachowaniu
Respektowanie różnic
w wartościach

5. Adaptacja

Empatia
Pluralizm

6. Integracja

Ocena kontekstowa
Konstruktywna marginalność

Źródło: cytowane za: Michael R. Page (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, 1993, s. 29. Rozdział napisany przez Miltona J. Bennetta: „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity”.



radzenie sobie z różnymi sytuacjami. Wskazuje, że uczenie się stanowi wyzwanie, ponieważ jest połączone z bardzo podstawową potrzebą ludzkiej egzystencji: potrzebą orientacji.

2.5. Uczenie się międzykulturowe

Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta

Bennett (1993) definiuje wrażliwość międzykulturową w kontekście etapów indywidualnego rozwoju. Jego model rozwoju stanowi kontinuum pogłębiającej się świadomości i wzrastającego wyczucia w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z różnicami kulturowymi, przesuwania się od etnocentryzmu poprzez etapy pełniejszego diagnozowania i akceptacji różnic, które w koncepcji Bennetta jest określane jako „etnorelatywizm”. Podstawę modelu Bennetta stanowi pojęcie „dyferencjacja” (zróżnicowanie) oraz założenia dotyczące tego, w jaki sposób człowiek rozwija w sobie umiejętność rozpoznawania różnic i życia z tymi różnicami. „Dyferencjacja” odnosi się zatem do dwóch zjawisk: po pierwsze, ludzie postrzegają tę samą rzecz w różny sposób, a po drugie – „kultury różnią się tym, w jaki sposób podtrzymują wzorce dyferencjacji czy światopoglądy”. Ten drugi aspekt odnosi się do tego, że – zdaniem Bennetta – kultura wskazuje nam sposoby interpretowania rzeczywistości i postrzegania otaczającego nas świata. Owa interpretacja świata czy światopogląd odróżnia od siebie kultury. A zatem rozwijanie wrażliwości międzykulturowej oznacza w istocie uczenie się tego, jak rozpoznawać i radzić sobie z zasadniczymi różnicami między kulturami w postrzeganiu świata.

Etapy etnocentryczne

Według Bennetta etnocentryzm jest etapem, na którym jednostka zakłada, że jej światopogląd jest zasadniczo kluczowym elementem rzeczywistości. U podstaw światopoglądu etnocentrycznego leży **zaprzeczenie** – oznacza to, że jednostka przeczy istnieniu jakichkolwiek różnic, czyli temu, że istnieją inne wizje rzeczywistości. Tęgo rodzaju zaprzeczenie może opierać się na izolacji – ma to miejsce wtedy, gdy nie istnieją okazje bądź istnieją nieliczne okazje konfrontacji z odmiennością, tak więc nie można doświad-

czyć jej istnienia; bądź może ono opierać się na separacji – gdy różnice wyodrębnia się celowo, gdy jednostka lub grupa celowo wznosi bariery między ludźmi, którzy są „inni”, aby uniknąć konfrontacji z tym co odmienne. Separacja wymaga zatem, przyjemniej uświadomienia sobie różnic i oznacza postęp względem etapu izolacji. Przykładem tego etapu separacji jest segregacja rasowa, która nadal istnieje na świecie.

Ludzie z prześladowanych grup nie doświadczają na ogół etapu zaprzeczenia, ponieważ trudno zaprzeczyć istnieniu różnicy, jeśli zaprzecza się istnieniu ich odmienności czy odmiennego światopoglądu.

Drugim etapem u Bennetta jest **obrona**. Różnice kulturowe można postrzegać jako zagrożenie, ponieważ sugerują istnienie alternatywnych wizji rzeczywistości, a tym samym alternatywnych tożsamości. Na etapie obrony postrzega się zatem różnice, ale walczy się z nimi.

Najczęściej stosowaną w tej walce strategią jest oczernianie, tj. negatywne ocenianie odmiennego światopoglądu. Przykładem strategii oczerniania jest „szufladkowanie” (klasyfikowanie według stereotypów) i rasizm jako forma skrajna. Drugą stroną strategii oczerniania jest okazywanie wyższości, tj. podejście, w którym akcentuje się bardziej pozytywne cechy własnej kultury i nie poświęca uwagi (lub poświęca niewiele) innej kulturze, co pośrednio oznacza, że ceni się ją niżej. Czasem można także spotkać się z trzecią strategią radzenia sobie z różnicami, którą Bennett określa jako „odwrócenie”. Odwrócenie oznacza, że inną kulturę ocenia się jako lepszą, oczerniając własne środowisko kulturowe. Ta strategia może na pierwszy rzut oka wskazywać na większą wrażliwość, ale w praktyce oznacza jedynie zastąpienie jednego ośrodka etnocentryzmu (własnego środowiska kulturowego) innym.

Ostatni etap etnocentryzmu nazywa Bennett **minimalizacją**. Uznaje się istnienie różnicy, nie można już zwalczać jej za pomocą strategii oczerniania czy wywyższania się, ale próbuje się zminimalizować jej znaczenie. Wskazuje się na to, że podobieństwa znacznie przeważają nad różnicami kulturowymi, tym samym różnice trywializuje się. Wiele organizacji, jak wykazuje Bennett, zdaje się postrzegać minimalizację jako ostatni etap rozwoju międzykulturowego i dąży do stworzenia świata wspólnych wartości i wspólnej płaszczyzny. Tę wspólną płaszczyznę buduje się na podstawie fizycznego uniwersalizmu, tj. podstawowych biologicznych pod-



bieństw między ludźmi. Wszyscy musimy jeść, trawić i umierać. Jeśli kultura jest jedynie czymś w rodzaju przedłużenia biologii, jej znaczenie zostaje zminimalizowane.

Etapy etnorelatywistyczne

„Zasadniczym elementem etnorelatywizmu jest założenie, że kultury można rozumieć jedynie porównując je ze sobą oraz, że określone zachowanie można zrozumieć jedynie w kontekście kulturowym”. Na etapach etnorelatywizmu różnic nie postrzega się już jako zagrożenia, lecz jako wyzwania. Zamiast utrwalania istniejących kategorii próbuje się tworzyć nowe kategorie zrozumienia.

Etnorelatywizm zaczyna się od **akceptacji** różnic kulturowych. Z kolei ta akceptacja rozpoczyna się od przyjęcia stanowiska, że zachowania werbalne i niewerbalne są różne w różnych kulturach oraz, że tę odmiennność należy uszanować. Następnie akceptację rozciąga się na światopoglądy i wartości leżące u podstaw tych zachowań. Ten drugi etap zakłada znajomość własnych wartości i postrzeganie tych wartości jako wytwór kultury. Wartości rozumie się jako wynik procesu i narzędzie służące porządkowaniu rzeczywistości, a nie jako coś, co człowiek „posiada”. W tym ujęciu, nawet wartościom, które oznaczają oczernianie określonej grupy, można przypisać funkcję porządkowania świata, co nie wyklucza, że człowiek ma swoje zdanie na temat tych wartości.

Kolejnym etapem, opierającym się na akceptacji różnic kulturowych, jest **adaptacja**. Adaptację należy odróżnić od asymilacji, w której przejmuje się inne wartości, światopoglądy czy zachowania, rezygnując z własnej tożsamości. Adaptacja jest procesem „dodawania”. Człowiek uczy się nowych zachowań, które odpowiadają innemu światopoglądowi, i dodaje je do własnego repertuaru zachowań, przy czym na pierwsze miejsce wysuwają się tu nowe style komunikacji. Kulturę należy, zdaniem autora, traktować jako proces, coś, co rozwija się i „płyje”, a nie rzecz statyczną.

Zasadniczym elementem adaptacji jest empatia – zdolność do doświadczania sytuacji, która różni się od sytuacji przedstawianej przez własne środowisko kulturowe. Jest to próba zrozumienia drugiej osoby poprzez spojrzenie z jej punktu widzenia.

Na etapie pluralizmu „rozszerzamy” empatię, abyśmy mogli korzystać z kilku odrębnych układów odniesienia czy wieloelementowych struktur kulturowych. Tworzenie takich konstrukcji wymaga zwykle życia w innym kontekście kulturowym przez dłuższy czas. Różnice postrzega się wtedy

jako część naszego normalnego „ja”, ponieważ człowiek zintegrował je wewnętrznie w dwóch lub kilku różnych odniesieniach kulturowych.

Ostatni szereg etapów nazywa Bennett **integracją**. O ile na etapie adaptacji w umyśle człowieka może współistnieć obok siebie kilka układów odniesienia, to na etapie integracji podejmuje się próby połączenia ich w jeden układ, przy czym nie oznacza to, że człowiek powraca do jednej kultury ani też, że zadowala go po prostu bezkonfliktowe współistnienie różnych światopoglądów. Integracja wymaga ciągłego definiowania swojej tożsamości w relacji do przeżywanych doświadczeń. W rezultacie człowiek może nie przynależeć już do żadnej kultury, ale zawsze będzie „zintegrowanym outsiderem”.

Ocena kontekstowa, stanowiąca pierwszy etap integracji, dotyczy zdolności oceniania różnych sytuacji i światopoglądów z punktu widzenia jednego lub kilku środowisk kulturowych. Na wszystkich pozostałych etapach unika się oceny, aby przezwyciężyć skłonność do ocen etnocentrycznych. Na etapie oceny kontekstowej jednostka potrafi przesuwac się od jednego kontekstu kulturowego do drugiego, zależnie od okoliczności. Dokonywana ocena dotyczy tego, co jest relatywne dobre czy właściwe. Bennett podaje następujący przykład międzykulturowego wyboru: „Czy dobrze jest bezpośrednio wskazywać błąd, jaki popełniliśmy sami lub popełnił ktoś inny?” W większości kontekstów amerykańskich jest to właściwe. W większości kontekstów japońskich jest to niewłaściwe. Jednakże w niektórych wypadkach dobrze jest używać amerykańskiego stylu w Japonii i odwrotnie. Umiejętność wykorzystywania obydwu stylów jest częścią adaptacji. Częścią integracji jest rozważanie kontekstu dokonywanego wyboru pod kątem etycznym.”

Ostatnim etapem jest konstruktywna marginalność – Bennett określa ją jako pewnego rodzaju punkt, do którego przybywamy, ale nie jest to koniec nauki. Zakłada ona stan totalnej autorefleksji, nie przynależenia do żadnej kultury, bycia outsiderem. Jednak osiągnięcie tego etapu umożliwia prawdziwą medytację międzykulturową, oznacza zdolność do funkcjonowania w obrębie różnych światopoglądów.

Model Bennetta okazał się dobrym punktem wyjścia do projektowania szkoleń ukierunkowanych na rozwijanie wrażliwości międzykulturowej. Uwypukla on znaczenie różnic w uczeniu się międzykulturowym i wskazuje pewne (nieefektywne) strategie radzenia sobie z różnicami.

Bennett sugeruje, że uczenie się międzykulturowe jest procesem, który cechuje ciągły postęp



(z możliwością posuwania się naprzód i powrotu w tym procesie) oraz, że możliwe jest diagnozowanie etapu, jaki osiągnęła jednostka pod względem wrażliwości międzykulturowej. Można jednak zadać pytanie o to, czy proces uczenia się międzykulturowego będzie zawsze przebiegał w tej kolejności, i czy jeden krok musi być warunkiem wstępnym następnego. Warto natomiast zauważyć, że jeśli interpretujemy ten model nie tak ściśle pod kątem następujących po sobie etapów, a raczej pod kątem różnych strategii radzenia sobie z różnicami, które stosuje się zależnie od okoliczności i zdolności, wskazuje on nam zasadnicze przeszkody i pomocne rozwiązania w uczeniu się międzykulturowym.

Możliwość wykorzystania modelu w pracy z młodzieżą

Różne opisane przez Bennetta etapy uczenia się międzykulturowego tworzą użyteczne układy odniesienia pozwalające badać grupy oraz przedstawiają nam najbardziej odpowiednie treści kulturowe i metody szkolenia służącego rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej. Czy konieczne jest pogłębianie świadomości różnic, czy też powinno się raczej skoncentrować na akceptacji tych różnic? Koncepcja rozwoju wskazuje nam w sposób bardzo konkretny, nad czym trzeba popracować. Bennett sam sugeruje, jakie konsekwencje dla szkolenia w różnych jego fazach ma takie podejście.

Podczas międzynarodowych imprez młodzieżowych wiele opisanych przez Bennetta procesów występuje w formie bardzo skondensowanej. Jego model pozwala przyjrzeć się temu, co się dzieje, zrozumieć co się dzieje, i zdecydować, jak postąpić w takiej sytuacji.

I w końcu – ten model rozwoju wyraźnie wskazuje na to, co jest celem uczenia się międzykulturowego: chodzi mianowicie o to, by dojść do etapu, na którym różnice traktuje się jako normalne, stają się one zintegrowane z tożsamością człowieka i dzięki temu odwoływać się do kilku kulturowych układów odniesienia.

wego: chodzi mianowicie o to, by dojść do etapu, na którym różnice traktuje się jako normalne, stają się one zintegrowane z tożsamością człowieka i dzięki temu odwoływać się do kilku kulturowych układów odniesienia.

2.6. Podsumowanie

Po zapoznaniu się z różnymi koncepcjami uczenia się, kultury i doświadczeń międzykulturowych możemy już zrozumieć, że uczenie się międzykulturowe jest procesem. Ten proces wymaga dobrego poznania siebie oraz miejsca, z którego pochodzimy, zanim będziemy starać się rozumieć innych. Jest to proces stanowiący wyzwanie, ponieważ dotyczy bardzo głęboko zakorzenionych przekonań o tym, co jest dobre a co złe, sposobów porządkowania świata i naszego życia. W uczeniu się międzykulturowym kwestionuje się to, co przyjmujemy za pewnik i czego, naszym zdaniem, musimy się trzymać. Uczenie się międzykulturowe rzuca wyzwanie naszej tożsamości – ale może także, jak zauważył Bennett, stać się sposobem życia i drogą prowadzącą do wzbogacenia własnej tożsamości.

Bennett nadał również swojemu modelowi bardziej polityczny wymiar: uczenie się międzykulturowe jest procesem indywidualnym, chodzi o to, że człowiek uczy się, jak żyć z innymi, jak żyć w świecie pełnym różnorodności. Uczenie się międzykulturowe jest punktem wyjścia do pokojowego współistnienia.



2.7. Edukacja międzykulturowa

Wprawdzie w tym pakiecie szkoleniowym koncentrujemy się na uczeniu się międzykulturowym poza szkołą, niniejszy rozdział włączyliśmy do pakietu dlatego, że szkoła jest nadal jedną z najpotężniejszych sił, które mogą wspomóc rozwój międzykulturowych społeczeństw. Nie ulega wątpliwości, że wiele można nauczyć się z doświadczeń osób prowadzących kształcenie formalne.

Dawniej kształcenie prowadzono na zasadzie równoprawności wszystkich grup społecznych, szkoły dla wszystkich, gdzie promowało się sprawiedliwość, dążąc do zmniejszania różnic i wspomagania integracji społecznej. Obecnie nasze społeczeństwa muszą przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, jak radzić sobie z różnicami? Jak rozpoznawać i wartościować różnice kulturowe, równocześnie promując autentyczną integrację kulturową oraz wszechstronny rozwój naszych uczniów i studentów najpierw w szkole, a następnie w społeczeństwie?

Zasady międzykulturowe koncentrują się na otwartości na innych, aktywnym poszanowaniu różnic, wzajemnym zrozumieniu, aktywnej tolerancji, uznawaniu istniejących kultur, zapewnianiu równości szans, zwalczaniu dyskryminacji. Komunikacja między ludźmi o różnej tożsamości kulturowej może wydawać się paradoksalna, ponieważ wymaga uznania, że druga strona jest zarówno inna, jak i podobna. W tym kontekście, według Ouelleta (1991), edukacja międzykulturowa może służyć promowaniu i rozwijaniu:

- pełniejszego zrozumienia kultur we współczesnych społeczeństwach,
- większej zdolności komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur,
- bardziej elastycznego stosunku do kontekstu kulturowej różnorodności w społeczeństwie,
- większej zdolności do uczestnictwa w interakcjach społecznych oraz uznawania wspólnego dziedzictwa ludzkości.

Najważniejszym celem edukacji międzykulturowej jest promowanie oraz rozwijanie zdolności do interakcji i komunikacji między uczniami a otaczającym ich światem. W związku z tym, jak twierdzi Guerra (1993), powinniśmy zadbać o to, by:

- komponentem edukacji wszystkich uczniów (niezależnie od tego, czy należą do grup mniejszościowych czy też nie) stał się pluralizm,
- mniejszości nie były zmuszane do wyrzekania się swych podstaw kulturowych,
- każdą kulturę ceniono jednakowo,
- wprowadzone zostały mechanizmy wsparcia, które zagwarantują zbliżone wskaźniki powodzenia w nauce dzieci należących do mniejszości i większości.

Jednak podczas opracowywania metod edukacji międzykulturowej może istnieć niebezpieczeństwo mniejszego lub bardziej świadomego skłaniania się ku określonym poglądom. Chcąc ostrzec przed tym nauczycieli, Ladmirał i Lipiansky (1989) wskazują na dwie następujące „pułapki”, których musi unikać nauczyciel:

- 1) redukcji kulturowej rzeczywistości uczniów do prostych uogólnień,
 - 2) systematycznego interpretowania wszystkich konfliktów z kulturowego punktu widzenia, z pominięciem czynników psychologicznych i socjologicznych, które przyczyniły się do określonych zachowań.
- Abdallah-Preteceille dodaje trzecią: próby rozwiązywania problemów wyłącznie na podstawie racjonalnej wiedzy o innych ludziach.

Nauczyciele muszą pamiętać o tym, że edukacja jest niezwykle absorbującym zajęciem – nie tylko z punktu widzenia uczniów, ale także ze względu na środowisko, w którym jest realizowana, a nawet ze względu na osobowość nauczyciela. Nauczyciele powinni analizować swą kulturową tożsamość





i osobowość, aby odpowiednio ukierunkowywać swą działalność pedagogiczną. W związku z tym Hoopes (cytowany przez Ouelleta – 1991) radzi nauczycielom, by rozwijali w sobie zdolność do analizowania własnych modeli percepcji i stylów komunikacji oraz umiejętności słuchania (myślę, że bardziej realne będzie skoncentrowanie się na aktywnym słuchaniu). Ponadto, niezwykle istotne jest to, by nauczyciel był świadomy kultury, z którą jest związany, i potrafił diagnozować mechanizmy własnych uprzedzeń, przekonań, zasad moralnych i wartości.

W edukacji międzykulturowej centralne miejsce zajmuje inny człowiek. Edukacja międzykulturowa zachęca do ciągłego kwestionowania uprzedzeń i pewników, do otwarcia się na to, co nam nieznane, i na to, czego nie rozumiemy. W procesie interakcji i wzajemnego poznawania się, każdy człowiek ma możliwość samorealizacji – w wymiarze personalnym, społecznym i globalnym. Stosunki uczeń-nauczyciel są kształtowane w taki sposób, by przygotować uczniów do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W ramach swej podwójnej funkcji wychowywania i kształcenia szkoła musi zapewnić maksymalny rozwój wszystkich uczniów, dbając o to, by ich kultury były „przekazywane” w duchu otwartości na inne kultury. W kilku reformach systemów edukacji zaleca się stosowanie indukcyjnej metody nauczania, skoncentrowanej na zainteresowaniach ucznia. W edukacji międzykulturowej musimy wiedzieć, w jaki sposób bezpośrednie doświadczenie można wykorzystać dla zwiększenia szacunku dla różnic i pogłębienia wrażliwości międzykulturowej. Nauczyciel – jako główny „czynnik zmian” – powinien stwarzać takie sytuacje i możliwości nauki, które pozwalają promować i akceptować wszystkie kultury w duchu demokracji. Edukacja międzykulturowa powinna zatem być celem wszystkich szkół w dzisiejszym społeczeństwie! Jeżeli nie podążymy tą drogą, istnieje niebezpieczeństwo, że doprowadzimy do zubożonej uniformizacji, która opiera się na segregacji i elitaryzmie!

Jeśli nasza działalność edukacyjna pozwoli określić wszystkie różnice i podobieństwa kulturowe między ludźmi, wskazując równocześnie na prawo wszystkich kultur do rozwoju, ludzie będą bardziej aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym. Będziemy pracować w systemie edukacji, który jest przeciw podziałom, a „za” kształtowaniem nowej świadomości w celu budowania społeczeństwa otwartego na szacunek między narodami. Edukacja międzykulturowa musi przenikać szkoły i społeczeństwa zarówno „w poziomie”, jak i „w pionie”, jeśli mamy działać na rzecz samorealizacji każdego człowieka. I kto wie, może w przyszłości stworzymy edukację transkulturową!