

Uniwersytet w Białymstoku
Instytut Socjologii

POGRANICZE

Studia Społeczne

Tom XXI

**Kompetencje do komunikacji
międzykulturowej**

Pod redakcją
Jerzego Nikitorowicza, Andrzeja Sadowskiego
i Mirosława Sobeckiego

Białystok 2013

Rada Redakcyjna:
Grzegorz Babiński, Andrzej Sakson, Marian Malikowski, Zbigniew Kurcz,
Leszek Gołdyka, Jacek Leoński, Jerzy Nikitorowicz, Andrzej Sadowski,
Włodzimierz Pawluczuk, Kazimierz Krzysztofek

Zespół Redakcyjny:
Andrzej Sadowski
Kazimierz Krzysztofek
Włodzimierz Pawluczuk
Małgorzata Bieńkowska
Katarzyna Sztop-Rutkowska

Katarzyna Niziołek, Małgorzata Skowrońska – sekretarze redakcji

Recenzent tomu XXI:
dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2013

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Wydziału Historyczno-Socjologicznego
Uniwersytetu w Białymstoku

ISSN 1230-2392

Projekt okładki: Maciej Kazuczyk

Redakcja: Janina Demianowicz
Redakcja i korekta streszczeń w języku angielskim: Ewa Wyszczelska-Oksień
Redakcja techniczna i skład: Bartosz Kozłowski
Korekta: Zespół

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14
tel. 85 745-70-59, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: QUICK-DRUK s.c., Łódź

SPIS TREŚCI

I. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej

Jerzy Nikitorowicz

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych 9

Mirosław Sobecki

Termin ikona w świadomości uczniów szkół średnich i studentów województwa podlaskiego. Kontekst komunikacji międzykulturowej 27

Dorota Misiejuk

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w świetle procesów samooceny w warunkach historycznego zróżnicowania regionu i procesów migracyjnych 37

Jolanta Muszyńska

Lokalna przestrzeń socjalizacyjna a kompetencje do komunikacji międzykulturowej 45

Tomasz Bajkowski

Uwarunkowania rodzinne kompetencji do komunikacji międzykulturowej współczesnej młodzieży 59

Wioleta Danilewicz

Kształtowanie kompetencji do komunikacji międzykulturowej w świetle regionalnych i rodzinnych wyjazdów migracyjnych 73

II. Międzykulturowe kompetencje w kontekście współczesnych wyzwań

<i>Andrzej Sadowski</i> Uwarunkowania dialogu międzykulturowego na pograniczach	89
<i>Agata Cudowska</i> Uczenie się od innego jako kompetencja w komunikacji międzykulturowej	107
<i>Sylwia Jaskuła</i> <i>Leszek Korporowicz</i> Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja	121
<i>Krystyna M. Błeszyńska</i> Komunikacja międzykulturowa jako negocjowanie znaczeń	139
<i>Alina Szczurek-Boruta</i> Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów	155
<i>Mirosława Czerniawska</i> Postawy wobec kultury i tradycji narodowej i ich osobowościowe uwarunkowania	171
<i>Ewa Dąbrowa,</i> <i>Urszula Markowska-Manista</i> Kompetencje międzykulturowe młodzieży akademickiej w kontekście ruchów migracyjnych	183
<i>Edmund Dmitrów</i> Obraz stosunków etnicznych w opracowaniach historii Białegostoku	197

TABLE OF CONTENTS

I. Competencies to intercultural communication

Jerzy Nikitorowicz

Intercultural communication competence in the aspect of traditional multiculturalism of the region and migration processes 9

Mirosław Sobecki

The notion of the icon perceived by high school and university students of Podlasie Province. The context of intercultural communication 27

Dorota Misiejuk

Competency for intercultural communications in the light of selfevaluation in context of multiculturalism of the region and migration processes – empirical results 37

Jolanta Muszyńska

Local socialization space and competence to intercultural communication 45

Tomasz Bajkowski

Family determinants of intercultural communication competence for today's youth 59

Wioleta Danilewicz

The development of competencies for intercultural Communications in the light of regional and family migrations 73

II. Intercultural competencies in the context of contemporary challenges

Andrzej Sadowski

Determinants of intercultural dialogue in the borderlands 89

Agata Cudowska

Learning from Another as a competence in intercultural communication 107

Sylwia Jaskuła

Leszek Korporowicz

Intercultural communicative competence as transgression 121

Krystyna M. Błeszyńska

Intercultural communication as negotiation of reality 139

Alina Szczurek-Boruta

Teachers and shaping learners' intercultural competence 155

Mirosława Czerniawska

Attitudes towards national culture and tradition and their
personality conditions 171

Ewa Dąbrowa,

Urszula Markowska-Manista

Cross-cultural competencies of students in the migration context 183

Edmund Dmitrów

The image of ethnic relations in the studies of Białystok history 197

I. KOMPETENCJE DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

JERZY NIKITOROWICZ

KATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
UNIwersytetu w Białymstoku

KOMPETENCJE DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W ASPEKcie TRADYCYJNEJ WIELOKULTUROWOŚCI REGIONU I PROCESÓW MIGRACYJNYCH

Uwagi wstępne

Pracownicy Katedry Edukacji Międzykulturowej i Zakładu Pedagogiki Społecznej od 2010 roku pracując nad projektem „Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych” przedstawiają w kolejnych tekstach wyniki badań własnych. Interesowały nas kompetencje młodzieży na obszarze zamieszkiwania przez autochtoniczne grupy odmienne wyznaniowo i etnicznie, jak też czynniki związane ze zmiennością kompetencji w wielokulturowym regionie Polski Wschodniej, w regionie nasilonych migracji w przeszłości i obecnie. Przyjęliśmy, że wielokulturowość jest faktem, a społeczeństwa wielokulturowe celem. Za szczególnie ważne zadanie edukacyjne wobec ożywienia i wzrostu nacjonalizmów, megalomanii, ujawniającej się dyskryminacji i terroryzmu, uznaliśmy dokonanie diagnozy kompetencji indywidualnych, społecznych i kulturowych.

Przedstawiamy diagnozę stanu kompetencji do komunikacji międzykulturowej w regionie specyficznym; autochtoniczne grupy odmienne etnicznie i wyznaniowo, obszar styku i przejścia kulturowego, pogranicza terytorialnego i świadomościowego. Stąd podjęta problematyka kompetencji międzykulturowych wydaje się szczególnie istotna w kontekście praktycznych aplikacji w zakresie edukacji międzykulturowej. Zrealizowane badania są kontynuacją badań prowadzonych w latach wcześniejszych¹.

Kontakty ludności zamieszkującej ten region mają swoją wielowiekową historię i stąd powstał pomysł projektu dotyczący diagnozy stanu kompetencji do komunikacji międzykulturowej ze zidentyfikowaniem i wskazaniem licznych

¹ Między innymi [Nikitorowicz 1992, 2000; Sobecki 1997, 2007; Danilewicz 2006, 2010].

uwarunkowań w tym zakresie. Obszar ten był i pozostaje ciągle obszarem niedojrzałym w porównaniu z innymi regionami naszego kraju, co powodowało ustawicznie migrację ekonomiczną do USA, a obecnie do krajów Europy Zachodniej. Założyliśmy więc, że doświadczenia migracyjne kilku pokoleń mogą kształtować określone postawy wobec odmienności kulturowej, które mogą być przenoszona na środowiska lokalne. W prowadzonych badaniach diagnostycznych podjęliśmy próbę odpowiedzi między innymi na następujące problemy:

- jaki jest związek między kompetencjami do komunikacji międzykulturowej a rodzajem środowiska lokalnego oraz poczuciem więzi lokalnej?
- jaki jest związek między kompetencjami do komunikacji międzykulturowej a osobistymi doświadczeniami migracyjnymi badanej młodzieży i ich rodzin?
- jaki jest związek między kompetencjami do komunikacji międzykulturowej a poczuciem tożsamości kulturowej badanej młodzieży?

Kierując niniejszym projektem próbowałem umieścić podjęte problemy w ideach i zadaniach edukacji międzykulturowej, jak też dotychczasowych analizach i badaniach z tego zakresu prowadzonych we współpracy z ośrodkami w Cieszynie, Opolu, Lublinie, Toruniu, Gdańsku, jak też w Grodnie, Brześciu, Lwowie czy Kijowie. Miałem także na uwadze fakt, że zachodzące procesy integracji europejskiej powodują konieczność dokonywania ustawicznych analiz i refleksji nad zagadnieniami komunikacji międzykulturowej. Stąd przyjąłem, że do rozwoju dialogu międzykulturowego niezbędne są kompetencje międzykulturowe; zawarte w nich kompetencje językowe, społeczne, obywatelskie, świadomość własnego dziedzictwa kulturowego i otwartość na inne kultury i interakcje międzykulturowe. W literaturze z nauk społecznych są dokonywane odniesienia teoretyczne, jak też wskazywane niekiedy badania dotyczące nabywania kompetencji międzykulturowych w kontekście interakcji naukowych, edukacyjnych, gospodarczych, współpracy transgranicznej oraz zwiększających się możliwości na europejskim rynku pracy, procesów globalizacji, migracji zarobkowych czy kształtującego się społeczeństwa informacyjnego².

W pierwszej kolejności przedstawię skrótowo historię wielokulturowego terytorium położonego na pograniczu stykowo-przełściowym wschodniego i zachodniego chrześcijaństwa oraz grup narodowych: polskiej, białoruskiej, litewskiej i ukraińskiej, następnie zwrócę uwagę na perspektywy diagnozowa-

² Między innymi [Kapciak, Korporowicz Tyszka 1996; Szerląg 2007; Boltem 2006; Mackiewicz 2010; Lewicki, Białek, Gackowska 2006; Mikułowski Pomorski 1999; Królikowska 2009; Sobieraj 2012; Kre-
mień, Lewowicki, Nikitorowicz, Sysojewa 2012; Śliz, Szczepański 2011; Cybal-Michalska 2006; Goty-
cka, Marina 2004; *Edukacja...* 1999].

nia wielokulturowości w kontekście nabywania kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Wielokulturowość tradycyjna wschodniego regionu Polski

Wschodnie pogranicze Polski najczęściej wiąże się z regionem określanym Podlasiem, jednak region ten stanowi tylko część rozległej krainy historyczno-kulturowej, której część południowa znajduje się w granicach województwa mazowieckiego i lubelskiego, a część północna w granicach województwa warmińsko-mazurskiego. Nie wnikając w proces kształtowania się tych ziem, wielokrotnie zmieniających się granic, zmian przynależności państwowej i administracyjnej, zamierzam zwrócić uwagę na zróżnicowanie etniczno- narodowościowe, religijne, wyznaniowe i językowe w kontekście tradycyjnej wielokulturowości regionu, zauważyć wielokulturowość w przeszłości i wskazać na zachodzące procesy kreujące kompetencje do komunikacji międzykulturowej.

Specyfiką wschodniego pogranicza Polski i zachodniego pogranicza Białorusi jest wielowiekowy styk i nakładanie się wzajemne kultur tych narodów wraz z kulturami narodów sąsiednich (z północy Litwy, z południa Ukrainy). Tworzące się w IX - X wieku państwa ponadplemienne stworzyły podwaliny dla ukształtowania się tych narodów, ale o zróżnicowanym stopniu świadomości narodowej pod względem przestrzennym i społecznym, co zauważalne jest do dnia dzisiejszego. Z pewnością wpływ na to miały procesy dezintegracji państw, częste zrywanie łączności z pewnymi obszarami i zamieszkałą tam ludnością, procesy integracji i ukształtowania się wielonarodowościowej monarchii jagiellońskiej, ekspansja kultury polskiej na Litwie i Rusi, wchłonięcie wielu składników świeckiej i religijnej kultury ruskiej, procesy reformacji i kontrreformacji, a po nich dezintegracja Rzeczypospolitej szlacheckiej, rozbiory i powstania narodowe, jak też ustawiczne przeplatanie się wzajemnej akceptacji i tolerancji z megalomanią, nacjonalizmem i ksenofobią.

Jerzy Wiśniewski, badacz historii osadnictwa, twierdzi, że ziemie nad Bugiem do ujścia rzeki Nurzec, w połowie XI wieku opanowali książęta ruscy podążający w swej ekspansji w kierunku Niemna i na Jaćwież. Rusini wołyńscy zajmowali stopniowo ziemie nad Muchawcem i środkowym Bugiem. Na tych terenach wznosili swoje grody, między innymi w Mielniku, Drohiczynie i Surazżu. Jak podkreślił Wiśniewski, obie narodowości, zwarte etnicznie od strony swych centrów (mazowiecka od zachodu, ruska od południowego wschodu) zachodziły na siebie szeroko wzdłuż całego styku. Najazdy jaćwieskie i litew-

skie z północnego wschodu w XIII i XIV wieku zahamowały osadnictwo i spowodowały brak stabilizacji w zakresie przynależności państwowej ziem nadbużańskich i nadnarwiańskich, nawet po Unii w Krewie w 1385 roku. Poza tym, podział tych terenów między wołyńską diecezję łucką a litewską diecezję wileńską przyczynił się do zróżnicowania wyznaniowego obu części dzisiejszej Białostoczczyzny³.

Od wschodu osadnictwo ruskie gęstsze było bliżej Bugu i w ciągu XV stulecia posunęło się ku północy w kierunku Narwi wąskim klinem między wsie mazowieckie. Ziemie województwa podlaskiego utworzonego w 1520 roku od wieków stanowiły więc styk etniczno-wyznaniowy (mazowiecko-litewsko-ruski). Utworzone województwo podlaskie było sztucznym tworem administracyjnym, nieuwzględniającym wcześniejszych podziałów etniczno-wyznaniowych. Charakterystyczne jest, że moment, w którym na Podlasiu spotkały się dwa wyznania chrześcijańskie (Mazowszanie byli rzymskimi katolikami, Rusini ortodoksyjni) odpowiada czasowi wzajemnego rzucenia klątwy przez głowy Kościołów, czyli schizmie 1054 roku. Z tym podziałem chrześcijaństwo funkcjonowało wiele stuleci, pogłębiając lub osłabiając ten podział, kreując nieufność i często wzajemną wrogość. Dopiero w 1965 roku zniesiono ekskomuniki, jednak wiele wieków niechęci spowodowało, że wyznanie zaczęło utożsamiać z narodowością: Polak – katolik, Ruski – prawosławny. Na to nałożyło się wiele uwarunkowań narodowych, politycznych, kulturowych, językowych, mentalnościowych. Czy obecnie funkcjonujące kościoły siostrzane, dwa płuca – wschodnie i zachodnie chrześcijaństwa – jak to określił Jan Paweł II, potrafią niwelować narosłe stereotypy i uprzedzenia, wzajemne niechęci i urazy?

W kontekście powyższego **istotnym problemem staje się znajomość i korzystanie z odziedziczonej tożsamości w historycznej przestrzeni kulturowej**, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jakie treści wydobyć ze wspólnego dziedzictwa kulturowego i jak zapisywać swój wkład w kulturę europejską?

Sądzę, że swoją dumę winniśmy opierać na wspólnej historii, nawiązania do Słowian i mitologii słowiańskiej, w której możemy znaleźć potwierdzenie naszej wyjątkowości. Maria Janion w pracy *Niesamowita Słowiańszczyzna*, poszukując przyczyn naszych problemów z tożsamością, zwraca uwagę, że Polska nie stała się nigdy integralną częścią Zachodu oraz nie mogła i nie potrafiła odciąć się od Wschodu. Stąd powszechnemu odczuciu niższości wobec Zachodu przeciwstawiana jest mesjanistyczna duma związana z naszymi cierpieniami, naszą wielkością nad niemoralnym Zachodem i naszą misją na Wschodzie. Zastanawia się, czy stan ten nie jest wynikiem złego chrztu plemion słowiańskich,

³ Szerzej na ten temat [Wiśniewski 1977: 7-14; 1980].

które zostały siłą oderwane od swojej dawnej kultury [Janion 2006]. Zwracał na ten problem Juliusz Słowacki w powieści *Król Ladawy* ukazując element łańciński jako obcy na jego rodzinnych ziemiach, a w pamiętniku, jako reprezentant łańcińskiej kultury zapisał, że element łańciński zgubił nas, stąd trzeba koniecznie grecki świat traktować jako podstawę. Ukazywał relacje między skonfliktowanymi przez wieki narodami – Polakami i Ukraińcami, a w historii rodzimego Wołynia, Podola oraz Ukrainy naddnieprzańskiej widział wspólne dzieje Kozaków i Polaków, związanych bliskością języka i wspólną, swojską kulturą ludową.

Juliusz Słowacki, pochodzący ze wschodnich ziem Rzeczypospolitej, już jako Europejczyk, wojażer, stale powracał do ukraińskich i litewskich tematów. Na przykład w dramatach *Sen srebrny Salomei* czy *Ksiądz Marek*. Trudno w naszej kulturze o człowieka, który łączyłby doświadczenia bycia człowiekiem Wschodu, Wielkiego Księstwa Litewskiego i Ukrainy z doświadczeniem bycia Europejczykiem. To reprezentant nowoczesnego polskiego patriotyzmu, który nie wyklucza aspiracji innych narodów zamieszkujących ziemie Rzeczypospolitej: Białorusinów. Ukraińców, Litwinów, Żydów, którym poświęcił cały dramat pod tytułem „Ksiądz Marek”, gdzie równorzędnym wobec tytułowego księdza bohaterem jest Żydówka Judyta. Patriotyzm rozumiał jako niezależność od..., dystans od bieżącej polityki, od ograniczeń wolności osobistej i twórczej, od przymusu bycia za wszelką cenę. Istotą była możliwość nieskrępowanego tworzenia. Można wskazać na wiele autorytetów, których tożsamość kształtowała się w obrębie dwu lub większej liczby kultur (na przykład Cz. Miłosz, W. Gombrowicz, T. Parnicki, J. B. Singer). Czesław Miłosz w swoich zwierzeniach na temat poszukiwania ojczyzny podkreślił:... „ja bardzo chętnie uważam się za obywatela Wielkiego Księstwa, aczkolwiek zdaję sobie sprawę, że nie da się go wskrzesić... Z mojej strony więc jest to tylko podkreślenie tradycji Wielkiego Księstwa, próba przywołania świadomości, która jest inna niż świadomość tak zwanych czystych Polaków, czy też czystych Litwinów. Mój profesor, Wiktor Sukiennicki, uważał siebie za Litwina o kulturze polskiej, ale takich „zwierząt” już nie ma. Ja wielokrotnie mówiłem o tym, że żaden ze mnie Litwin, skoro po polsku piszę. Natomiast gdybym chciał badać swoje korzenie, to jest jasne, że muzyka litewska na przykład jest dla mnie dziesięciokrotnie bliższa niż polska, ponieważ jest to muzyka, myśle o pieśni ludowej, którą słyszałem w dzieciństwie” [Rozmowa..., 1993: 14].

Miłosz, którego stuletnie urodziny obchodzono 30 czerwca 2011 roku, urodził się jako poddany carskiej Rosji, gdy Polski i Litwy nie było na mapie Europy. Zawsze przyznawał się do dziedzictwa Wielkiego Księstwa Litewskiego, w którym żyli ludzie różnych narodowości i wyznań. Był w konflikcie z endecką konserwatywną Polską za jej stosunek do mniejszości i agresywny kle-

rykalizm. Przeciwwstawiał się naszej narodowej megalomanii, zmagał się z narodowo-konserwatywnym nurtem Kościoła. Podkreślał, że jego ojczyzną jest język – język polski. Można powiedzieć, że Miłosz to obywatel świata; na Litwie są środowiska, które uważają go za poetę litewskiego piszącego po polsku, a w USA jest uważany za jednego z najwybitniejszych poetów amerykańskich. W Krasnogrudzie, gdzie mieszkała rodzina matki Miłosza, odbudowywany został XIX-wieczny dwór niegdyś należący do ciotek Miłosza. W setną rocznicę urodzin Miłosza 30 czerwca 2011 roku otwarto tam **Międzynarodowe Centrum Dialogu**. Będzie ono służyć działalności międzykulturowej, idei budowania mostów, niwelowaniu dogmatów, stereotypów, otwieraniu umysłów.

Tożsamość miejsca coraz częściej powraca na pogranicze wschodniej Polski, następuje jego rewaloryzacja i rewitalizacja. Szczególnie rodzi się na Ukrainie, jak wskazuje Roman Szporluk, dyrektor Instytutu Badań Ukraińskich Uniwersytetu Harvarda, absolwent UMCS, Oxfordu i Stanford, prawnik i historyk. Podkreśla, że Ukrainie jest potrzebne obywatelskie definiowanie narodowości poprzez terytorium, a nie poprzez język ukraiński. Najbardziej niebezpieczna dla Ukrainy byłaby identyfikacja ukraińskości z językiem ukraińskim. Głoszenie, że prawdziwi Ukraińcy mówią po ukraińsku jest propagowaniem samobójstwa dla Ukrainy. Podobny dylemat od dawna ma miejsce na Białorusi. Białorusin, Franciszek Skaryna, doktor Uniwersytetu w Padwie, przetłumaczył i wydał po białorusku Biblię z 1517 roku, a obecnie w tym kraju język białoruski jest językiem dodatkowym.

Powracamy więc do najniższego poziomu tożsamości narodowej, **świadomości terytorialnej**, przekonania, że się mieszka na Ukrainie czy na Białorusi od wieków. Identyfikacji z terytorium nie doceniano, a okazała się bardzo istotna, co jest optymistyczne, gdyż z tym wiąże się postrzeganie siebie samych jako równoprawnych obywateli państwa, nie koniecznie tego samego języka czy wyznania. Na pograniczu wschodnim można także obserwować **dwujęzyczność dwukierunkową**, to znaczy, że większość ludzi zupełnie swobodnie przechodzi z jednego języka na drugi. Z badań nad tożsamością młodzieży prowadzonych przeze mnie na pograniczu Białorusi, Polski i Ukrainy wynika, że młodzież deklarując poczucie tożsamości narodowej w największej liczbie wskazywała na pochodzenie i miejsce zamieszkania. Wskazywano między innymi na urodzenie, wychowanie w duchu danego narodu, narodowość rodziców i przodków, znajomość własnych korzeni, zamieszkiwanie i przywiązanie do swojego miejsca [Nikitorowicz 2000: 68-70].

W kontekście powyższego chciałbym zwrócić uwagę, że w **historii funkcjonowała koncepcja narodu obejmująca wszystkich mieszkańców kraju (państwa, ojczyzny), niekoniecznie polskiego języka i tradycji**. Stąd na po-

czątku XX wieku wielu żydowskich intelektualistów z własnej woli wybierało polskość wzbogacając naszą kulturę, a *Słownik języka polskiego* ułożył Samuel Bogumił Linde, syn Szweda i Niemki z Torunia. Istotne bowiem było to, czy kultura danego narodu była atrakcyjna, czym fascynowała i przyciągała, czy jej członkowie mieli poczucie wartości i wierzyli w jej przyciąganie naturalne, nie uciekając się do przyciągania środkami administracyjno - politycznymi. Bauman [1994: 27] podkreśla, że „posłuszeństwo wzorom niezbędnym dla utrzymania ładu osiąga się przy pomocy pokus, a nie przemocy; za pomocą zniewolenia miękkiego, maskującego się jako wolność wyboru”. Może dlatego w XVI wieku tysiące Litwinów, po zjednoczeniu Litwy z Polską, chciało mówić i ubierać się po polsku (podobnie jak później stał się atrakcyjny język francuski oraz moda na francuszczyznę). Jeżeli dominowała polskość to była to polskość wielu barw. Przez okres przedrozbiorowy polska świadomość narodowa miała charakter otwarty (Korona i Litwa jako wspólna Ojczyzna Polaków, Białorusinów, Litwinów, Ukraińców, Żydów, Niemców, Łotyszów). Naród był wieloetniczny, a w jego obrębie spotykało się ludzi różnej mowy i wyznania. To swobody ludzkie i obywatelskie, tolerancja religijna i atrakcyjność kultury polskiej sprawiały, że postępowała polonizacja językowa, kulturowa i świadomościowa szlachty niepolskiego pochodzenia. Nie obawiano się obcych wpływów, o czym świadczy między innymi fakt, że polski strój narodowy noszony przez szlachtę - „kontusz” został przyswojony przez Polaków z kultury tureckiej, krzywa szabla - „karabela” z kultury perskiej. Można powiedzieć, że czerpano ze wszystkich stron, przerabiano i dopasowywano do swojej obyczajowości i tradycji. Jeszcze w 1863 roku, podczas powstania styczniowego, godłem tajnego rządu narodowego był trójdzielny herb z wizerunkiem Orła Białego (Polska), Pogoni (Litwa), Archaniola (Ruś). Terytorium Wielkiego Księstwa Litewskiego stanowiło, aż po XX stulecie, swoistą ekumenę kilku narodowości, stąd J. Piłsudski, po wkroczeniu z wojskiem polskim do Wilna w kwietniu 1919 roku, wydał w dwóch językach odezwę *Do mieszkańców byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego*.

Obecnie gmina Puńsk, korzystając z ustawy o mniejszościach narodowych, wprowadziła nazwy dwujęzyczne [Ustawa, 2005]. Nawet w miejscowościach, gdzie mieszka większość Polaków głosowano na tak, argumentując jednak głównie tak: „Niech to będzie dla turystów”. Możliwości podjęcia takich uchwał były w 12 gminach województwa podlaskiego, jednak żadna z gmin, którą zamieszkuje mniejszość białoruska i ukraińska, nie podjęła uchwały o wprowadzeniu dwujęzycznych nazw. Nie wiem, czy jest to wynik współczesnego rozumienia idei społeczeństwa obywatelskiego, czy lęk przed egzotyką, czy tak jak wskazuje poseł Eugeniusz Czykwin, strach przed reakcją polskiej większości, obawy, że będą wytykani. Najczęściej wskazywano „Tu mieszkam, tu żyli moi

przodkowie, jaki ze mnie Białorusin”, „Jestem wyznania prawosławnego, ale czuję się Polakiem”, „Po co taka manifestacja, my tutejsi rozmawiamy po swojemu”, „Po co taka egzotyka aby na drogowskazach pisać po białorusku”, „Jesteśmy obywatelami Polski, mamy silne poczucie przynależności białoruskiej czy ukraińskiej, ale deklarować na zewnątrz tego nie musimy”.

Prowadząc badania na wschodnim pograniczu kulturowym Polski, zachodnim Białorusi i Ukrainy zauważyłem, że mimo rozszerzenia się zakresu tożsamości społecznej, zdecydowanego i wyraźnego wyjścia badanej młodzieży poza regionalne obszary, widzenia siebie jednocześnie obywatelem kraju, Europejczykiem i obywatelem świata, rozszerzenia zakresu uczestniczenia w świecie globalnym, nie osłabła identyfikacja rodzinna i lokalna, a nawet wzmocniła się deklaracja zakorzenienia w Ojczyźnie prywatnej [Nikitorowicz 2000]. Jednocześnie zauważyłem, że procesy globalizacji wzmagają i rozszerzają procesy etnocentryzmu, niekiedy prowadząc do radykalnego nacjonalizmu, szowinizmu, fanatyzmu, niekiedy zaś powodując uniwersalizm wielu lojalności⁴.

Czy rzeczywiście globalizując porządek społeczny jednocześnie wyzwalamy aspiracje etnocentryczne kultur lokalnych, czy dla ponowoczesnego społeczeństwa wielokulturowego pożądany jest uniwersalizm wielu lojalności?

Z moich doświadczeń i kontaktów na Białorusi i Litwie (między innymi kształcenie Polaków na Białorusi, Wydział zamiejscowy Uniwersytetu w Białymstoku w Wilnie) wynika, że powinniśmy być bardzo ostrożni i czuli z polskością na eksport. W czasach ZSRR Litwini, Ukraińcy, Białorusini, Polacy, a także Czesi i Słowacy wspólnie myśleli o przyszłości swoich krajów, o tym kiedy wyzwolą się z sytemu. Kiedy to nastąpiło dla mniejszych narodów polskość stała się problemem i zaczęła odzywać w niektórych środowiskach nacjonalistyczna niechęć do Polski, która była niejednokrotnie mentorem, liderem, inspiratorem przemian. Powstały więc i powstają lęki, jakby miało dojść powtórnie do Rzeczypospolitej wielu narodów. Jestem przekonany, że młode nacjonalizmy się wyciszą, jednak trudno jest nam Polakom pogodzić z sytuacją Związku Polaków na Białorusi, sytuacją szkolnictwa polskiego na Białorusi, Litwie, odmową przez Litwinów urzędowego dopuszczenia polskiej pisowni nazwisk Polaków.

W kształtującej się obecnie demokracji społeczeństw wielokulturowych wydaje się istotnego znaczenia nabierać **problem godzenia wielu Ojczyzn**, problem konstruktywnego budowania tożsamości osobowej i etniczno-kulturowej bez potrzeby rezygnacji z własnej indywidualności, wręcz odwrotnie, z koniecznością zachowania jako fundamentu i wartości rdzennych. W związku z powyższym coraz częściej podejmujemy działania w zakresie poznawania,

⁴ Szerzej na ten temat [Donati 1999: 39-64].

zabezpieczania, wspierania i umacniania wartości Ojczyzny prywatnej, domowo – lokalnej. Na jej bazie możemy dalej kreować tożsamość i wejść równolegle na ścieżkę poznawania innych kultur, jednak można też zamknąć się w getcie wyłącznie ze swoimi, z zakodowanymi w umysłach dogmatami. Między innymi dlatego w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku podjęliśmy problematykę transmisji dziedzictwa kulturowego, kreowania tożsamości na jego bazie jako twórczego wysiłku umożliwiającego podmiotowi podjęcie i kontynuowanie dialogu międzykulturowego*.

Jestem przekonany, że kultura polska wiele zawdzięcza pograniczu wschodniemu, gdzie przez wieki czerpano ze spuścizny łacińskiej i bizantyjskiej w otoczeniu i współpracy z żydami i muzułmanami, którzy obok budowali swoje świątynie i modlili się w nich. Przez wieki Polacy modlili się po łacinie do ruskiej ikony, a system wartości, sposób bycia i wojowania sprawiły, że od końca wieku XVI elity w Moskwie zaczęły ubierać się i mówić po polsku. Zamieszkiwanie w Rzeczypospolitej wielu narodów przyczyniło się do ukształtowania naturalnej tolerancji. Rozbiory Polski dodały do polskiej spuścizny kulturowej nowe elementy wschodnie, a na terenach między Polską a Rosją kształtowała się w XIX wieku świadomość narodowa Litwinów, Białorusinów, Ukraińców i nowoczesnego narodu żydowskiego z literackim językiem jidisz. W Polsce międzywojennej, w granicach II Rzeczypospolitej wiedza o Litwinach, Białorusinach, Ukraińcach, którzy zamieszkiwali niemal połowę terytorium państwa polskiego była znikoma i trudno było o poprawne stosunki z tymi narodami. Obecnie narosłe problemy uprzedzeń, stereotypów możemy podejmować na innej płaszczyźnie, wolnej od nacisków i nakazów silnych sąsiadów. Istnieje możliwość dokonania rzetelnej analizy **wspólnego dziedzictwa kulturowego**, dokonania bilansu mocnych i słabych stron naszej sytuacji w zakresie znajomości kultury sąsiadów, ich planów i aspiracji. Istnieje szansa przedstawiania wzajemnych ofert w różnych dziedzinach życia, korzystania i przekazywania takich wartości, które będą sprzyjać kształtowaniu postaw otwartości, porozumienia i współpracy z zachowaniem własnej tożsamości. Głównym problemem wydaje się być interpretacja dążeń narodów z odrzuceniem nacjonalistycznej optyki i z uwzględnieniem kwestii różnych kompleksów, fobii, megalomanii.

W kontekście powyższego wielokulturowość wschodniego pogranicza traktuję jako „dar rozwojowy” umożliwiający tworzenie symbolicznej agory w Sejnach i Białymstoku. Szczególne położenie oraz częste kontakty z inną kulturą sprawiają, że to pogranicze staje się miejscem tworzenia nowego człowieka o specyficznej

* Zadanie badawcze w ramach projektu „Polskie dziedzictwo kulturowe w nowej Europie” – KBN – 085/H01/2002 - „Kultura polska na wschodnich pograniczach: transmisja dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych” pod nr PBZ KBN 085/H01/2002-9.

świadomości społecznej, który często aktywnie uczestniczy w życiu kulturowym i tradycjach dwóch lub więcej stykających się społeczności. Stąd Andrzej Sadowski podkreśla nieuchronność przenikania wzorców kulturowych i kształtowanie się specyficznego typu człowieka. Człowiek pogranicza jest więc niepewny swojej tożsamości i podatny na wpływy, często musi wybierać między wykluczającymi się grupami [Sadowski 1995: 39-42, 46-47]. Człowiek pogranicza jest „inny” „człowiek pogranicza nie ma i nie może mieć jednoznacznej tożsamości. Zawsze będzie «nie taki», zawsze «pomiędzy»” [Kowalska 2004: 41].

Perspektywy diagnozowania wielokulturowości w kontekście nabywania kompetencji do komunikacji międzykulturowej

Z fenomenem **wielokulturowości** spotykamy się od początków historii ludzkości. Człowiek i jego kultura najlepiej egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotykania z innymi, gdyż tylko takie warunki są motywujące do poznawania i twórczości. Z pewnością interakcje między kulturami pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca i obowiązku wobec niej. Wychodząc z perspektywy pluralistycznej w interpretowaniu rzeczywistości przyjmuję, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe. „Wielokulturowość oznacza nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej (lub samorządowej) regulującej stosunki międzykulturowe”⁵. Leszek Gęsia napisał, że obecnie pojęcie wielokulturowości odnoszone jest przede wszystkim do problematyki różnic kulturowych w obrębie społeczeństw poszczególnych państw, których część stanowią mniejszości kulturowe, etniczne, religijne, które domagają się określonych praw [Gęsiak 2007: 19-20].

Uważam, że **obecnie można mówić o szerokim wachlarzu przestrzeni wielokulturowej, zróżnicowania kulturowego, jako zjawisku powszechnym, co jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalnej ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp.** Na te procesy i zjawiska nałożył się problem z przeszłości; tradycyjnego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, styku, pogranicza, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego).

⁵ Szerzej na ten temat: [Sadowski 1999: 33].

W takiej przestrzeni otwiera się wiele płaszczyzn widzenia siebie, swojej grupy i innych, opisywania siebie i innych, istnieje możliwość i powstaje potrzeba ustawicznej reakcji i interakcji, wewnętrznej i zewnętrznej negocjacji w nowym kontekście. Występujące i ujawniane różnice motywują do wzajemnego poznawania się, ustawicznego negocjowania, dają szansę przechodzenia od reakcji na odmienność, gdzie często występuje brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach, do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu rozumianego jako imperatyw rozwoju i zachowania pokoju. W tym kontekście pojawia się problem postaw do własnej kultury i do innych kultur, między innymi takich dylematów w postawach, jak: nacjonalizm - patriotyzm, separacja - otwartość, fanatyzm - tolerancja. Szczególnie obecnie należy zdawać sobie sprawę ze złożoności postaw, jej komponentów (uczucia - emocje, zachowania - działania, wiedza - orientacja poznawcza, jej źródła i jakość). Coraz wyraźniej zauważa się kwestię zakodowanych w umysłach dogmatów i mitów, zamykania się w swojej kulturze, zamknięcia umysłu i uczuć w swoich wyobrażeniach, urojeniach i lękach. Stąd w procesie kształtowania postaw realizujących powyższą ideę istotną rolę odgrywa edukacja i polityka społeczna wprowadzając zasady, wyzwalając motywację i ucząc zachowań i działań. To właśnie ich działania mają prowadzić do nabycia świadomości o wartości różnych kultur, o możliwości ich pokojowej współegzystencji, o rozwoju ludzkości poprzez poszanowanie różnic kulturowych.

Kierując się powyższą ideą uznaliśmy za istotne w pracach Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku podjęcie diagnozowania problemów kompetencji do komunikacji międzykulturowej i wyprowadzania z nich wskazań-zadań dla edukacji międzykulturowej. Uznaliśmy, że obecnie szczególnie ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej, wobec ożywienia i wzrostu nacjonalizmu, fanatyzmu, dogmatyzmu, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji, terroryzmu, jest działalność w sferze kształtowania pełnych postaw ludzkich oraz w sferze kształtowania świadomości prawnej, szacunku do ustanawianych norm i zasad współżycia społecznego. Edukacja nie narzuca, ale pomaga rozpoznać siebie i pomóc w rozpoznaniu innych poprzez doświadczenie, utrwalanie, przeżywanie, uwrażliwianie⁶. Istnieniu odmiennych kultur na określonej przestrzeni geograficznej może towarzyszyć silny dystans poznawczy, wyrażający się zamykaniem w obawie przed asymilacją, egzystowaniem w izolacji społecznej i całkowitym brakiem zainteresowania odmiennymi kulturami aż do budowania jedności kulturowej

⁶ Szerzej na ten temat między innymi [Nikitorowicz 2007].

poprzez zawłaszczanie i w efekcie kreowanie zunifikowanego społeczeństwa. W tym niekończącym się procesie powstawały i powstają problemy zrozumienia i współżycia w związku z ujawnianą na zewnątrz treścią kultury, jak też z zachowaniami wskazującymi na kulturową odrębność, liczbą i jakością kontaktów, ich płaszczyznami i formami, dobrowolnością i wymuszaniem komunikacji społecznej, zapożyczeniami bądź jednostronnością przyjmowania określonych wartości, otwartością na przyjmowanie nowych ofert i ich wchłanianiem do własnego systemu czy skupianiu się wyłącznie na kultywowaniu własnych tradycji itp. Z tego głównie powodu powstają zasady polityki w tym zakresie, akty legislacyjne, co pozwala zauważyć w takich krajach jak Kanada czy Australia **wielokulturowość oficjalną** (zinstytucjonalizowaną) państwa. Oznacza ona prowadzenie polityki przestrzegającej zasad pełnego równouprawnienia obywateli niezależnie od pochodzenia, rasy, płci, religii itp. Brak określonej polityki w tym zakresie może powodować aktywność w kierunku przewyższania wzajemnych uprzedzeń warunkowanych kulturą, rasą, językiem czy religią, działania upominające się różnymi formami o uznanie i prawa, jak też pasywność, ambiwalencję i bunt – **wielokulturowość nieoficjalna** (żywiolowa). W tym przypadku istotne postulaty, wypracowane zasady i działania w zakresie tolerancji, zrozumienia Innego, uświadomienia współzależności, zapożyczeń, przenikania kultur, nie zawsze znajdują miejsce w rzeczywistości.

Powstaje więc podstawowe pytanie: **czy wielokulturowość tworzy przestrzeń, w której różne wspólnoty i kultury wchodzą wzajemnie w interakcje, wzbogacają się tym procesie, co w efekcie można określić kształtowaniem społeczeństwa wielokulturowego z określonymi wizjami rozwoju, zasadami i normami funkcjonowania, wspólnymi wartościami i szacunkiem do jednoczącego dane społeczeństwo prawa?**

Istotą wydaje się być poszukiwanie perspektyw kreujących określoną wspólnotę przy jednoczesnym zauważaniu różnorodności wizji, tworzeniu społecznej jedności z uwzględnieniem wielości poglądów i specyfiki grup. Wielokulturowość wydaje się bowiem tworzyć publiczną przestrzeń, umożliwiając różnym grupom interakcje, tym samym proponować różne formy pluralizmu, który może być rozumiany tylko jako występowanie obok siebie różnych kultur aż do powstania uporządkowanych struktur społecznych, jak wskazuje Babiński [1997]. Dylematem jest jak **zauważamy Innych, czy i jak ich rozumiemy, co uznajemy i cenimy w nich, jakie cechy inne niż własne**. Z wielu badań wynika, że mamy kłopoty z **analizą wartości innych kultur, zauważania jej, wartościowania, interpretowania, porównywania**. Bardziej myślimy intuicyjnie, **dominują uprzedzenia i stereotypy, „myślenie ekonomiczne” niż analityczne**. **Mamy problemy z umiejętnością segregowania, wybierania, weryfikowania**

informacji. Stąd za potrzebną uznaliśmy diagnozę wiedzy o innych kulturach w kontekście otwartości informacyjnej, otwarcia tożsamościowego, dialogu negocjacyjnego i symbiozy kulturowej.

Hanna Mamzer analizując problematykę wielokulturowości zwróciła uwagę na dwie perspektywy analizy tego fenomenu: opis istniejącego –postrzeganego stanu społeczności, w ramach którego przyjmuje się zachodzenie kontaktów pomiędzy przedstawicielami różnych kultur oraz normatywny program o charakterze postulatycznym, w którym to promuje się wielokulturowość i jej pozytywne cechy. Generalnie w tej drugiej perspektywie kontakt z odmiennością traktowany jest jako źródło pozytywnych i wartościowych interakcji, pomijając najczęściej negatywne konsekwencje kontaktów [Mamzer 2008: 61-78].

W kontekście powyższego chciałbym zwrócić uwagę na **potrzebę analizowania wielokulturowości w kilku wymiarach i rozpatrywać jako proces**:

- 1) wymiar **empiryczny**, czyli występowanie w danym regionie zróżnicowania kulturowego w różnym zakresie;
- 2) wymiar **świadomościowy**, czyli samodefiniowanie przynależności do określonej kultury, uznawanie jej norm, wartości i sankcji;
- 3) wymiar **ideologiczny**, czyli podejmowanie zobowiązań etyczno-moralnych wobec innych kulturowo, wspieranie środowisk opiniotwórczych, organizacji, stowarzyszeń, fundacji, w celu ich zrozumienia, porozumienia, współpracy, wychowania dla pokoju, dylematy kształtowania i realizowania idei poprawności politycznej, relatywizmu kulturowego, dialogu i tolerancji;
- 4) wymiar **edukacyjny**, czyli kreowanie systemu edukacyjnego, działanie na rzecz dialogu międzykulturowego poprzez realizację projektów i programów kształtujących postawy otwartości i porozumienia z innymi kulturami, doświadczanie inności kulturowej i uwrażliwianie na nią.

Wyodrębnienie powyższych wymiarów, nadanie im znaczenia w procesie kształtowania społeczeństwa wielokulturowego, szczególnie wymiaru edukacyjnego, może przyczynić się do wykształcenia **faktu międzykulturowego i tożsamości wielowymiarowej**. W tym kontekście uznaliśmy za istotne w pracach badawczych Katedry Edukacji Międzykulturowej diagnozowanie kompetencji do komunikacji międzykulturowej i określenie czynników związanych z ich zmiennością w wielokulturowym regionie. Jestem przekonany, a wynika to z innych badań prowadzonych przeze mnie na tym pograniczu, co starałem się wskazać wyżej, o istotnym znaczeniu zróżnicowania kulturowego o charakterze historycznym, zamieszkiwanie terytorium objętego badaniami przez autochtoniczne grupy etniczne i wyznaniowe.

Przedstawiamy diagnozę stanu kompetencji indywidualnych, społecznych i kulturowych w regionie specyficznym, wielokulturowości tradycyjnej i ustawicznych procesów migracji zarobkowych, na obszarze styku i przejścia, pogranicza treściowego i świadomościowego, na obszarze peryferyjnym, ubogim, jednocześnie otwartym na Innych, co wskazuje napływ osób z innych regionów, innych kultur, uchodźców. Pojęcie kompetencji rozbudowaliśmy, rezygnując z wąskiego pojmowania tolerancji, wskazując, że nie chodzi nam tylko o znoszenie inności, cierpliwość, jej wytrzymywanie. Nie chodzi także o takie rozumienie jak dopuszczanie niedoskonałości czy obojętność, brak zainteresowania innymi. Tolerancja to nie tylko idea, ale norma – zasada współżycia wynikająca ze świadomości funkcjonowania w warunkach wielokulturowości, to świadomy wysiłek wychodzenia naprzeciw trudnościom zrozumienia i porozumienia z innymi, chęć ich zauważania, poznania, współpracy. Tolerancja to przede wszystkim pełna, zintegrowana postawa z jej trzema komponentami: emocjonalno-oceniającym, poznawczym, i behawioralnym-działaniowym. W tym kontekście wyróżniliśmy poziomy kompetencji:

- otwartość na informacje o Innych, na dialog informacyjny, w efekcie otwarcie tożsamościowe,
- dialog negocjacyjny, zdolność i umiejętność prowadzenia dialogu jako imperatywu wzajemnego rozwoju, zachowania i kształtowania pokoju,
- efektywne porozumiewanie się z partnerem interakcji, symbioza kulturowa, umiejętność współżycia, rozwiązywanie problemów-konfliktów, wzajemne wzmacnianie kulturowe.

Przewidywaliśmy zmienność i dynamikę kompetencji, zdając sobie sprawę, że są to właściwości człowieka, szczególne predyspozycje, nabywane ustawicznie w wyniku interakcji, złożone umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych. Maria Czerepaniak-Walczak (1994, s. 134) wskazuje, że kompetencje są kompozycją wiedzy, sprawności postępowania, roli społecznej, jej rozumienia i pragnienia. Maria Dudzikowa (1993, s. 27) traktuje kompetencje jako „strukturę poznawczą, złożoną z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowaną na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami”. W kontekście powyższego uznaliśmy za konieczne uwzględnienie wielu czynników determinujących kompetencje, stąd takie zmienne warunkujące jak: tożsamość społeczno-kulturowa badanych (profil identyfikacyjny), poziom homogeniczności kulturowej miejsca zamieszkania, rodzina (homogeniczność etniczna i wyznaniowa), doświadczenia migracyjne rodziców lub rodzeństwa, czynniki

związane ze szkołą. Kwestionariusz Kompetencji do Komunikacji Międzykulturowej wcześniej był testowany już w innych badaniach w Katedrze Edukacji Międzykulturowej. Badaniami planowaliśmy objąć 400 uczniów szkół średnich i 400 studentów (dobór celowo-losowy), w efekcie badaniami objęto 909 osób.

Należałoby, moim zdaniem, mając na uwadze wyniki zrealizowanej diagnozy, podjąć trud diagnozowania istotnego w tym kontekście problemu; w jakim zakresie i stopniu główne dokumenty oraz przedsięwzięcia edukacyjne Rady Europy i Unii Europejskiej sprzyjają rozwojowi kompetencji międzykulturowych? Należałoby dokonać badań, analiz i wyciągnąć wnioski dla praktyki edukacyjnej, między innymi z Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, Deklaracji Wiedeńskiej, Europejskiej Kampanii Młodzieży Przeciwko Rasizmowi, Ksenofobii, Antysemityzmowi i Nietolerancji, Konwencji Ramowej o ochronie mniejszości narodowych, Deklaracji Krakowskiej europejskich ministrów edukacji „Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej: wyzwania i strategie dla Europy”, Akcji „Europa to więcej niż myślisz”, Deklaracji Ateńskiej „Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji”.

Bibliografia

- Babiński G. (1997), *Pogranicze polsko - ukraińskie. Etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*, Kraków
- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa, Instytut Kultury
- Biernacka M., Krzysztofek K., Sadowski A. (2012), (red.), *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Białystok
- Boltem J. (2006), *Interkulturowa kompetencja*, tłum. B. Andrzejewski, Poznań
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin
- Danilewicz W. (2006), *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok
- Danilewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok
- Donati P. (1999), *Wyzwanie uniwersalizmu w wielokulturowym społeczeństwie ponowoczesnym: podejście relacyjne*, [w:] *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*, Lublin
- Dudzikowa M. (1993), Kompetencje autoreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” nr 4 (44).
- Gęsiak L. (2007), *Wielokulturowość. Rola religii w dynamice zjawiska*, Kraków
- Gotycka A., Marina K. (2004), *Symbole Europy. Integracja jako proces psychologiczny i kulturowy*, Warszawa

- Janion M. (2006), *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Kraków
- Kapciak A., Korporowicz L., Tysza A. (red.), (1996), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Warszawa
- Kowalska M. (2004), *Ni pies, ni wydra: człowiek pogranicza*, [w:] E. Matuszczyk i M. Krzywosz (red.), *W kręgu sacrum i pogranicza*, Białystok
- Kremień W., Lewowicki T., Nikitorowicz J., Sysojewa S. (red.), (2012), *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, Warszawa
- Królikowska J. (red.), (2009), *Integralnokulturowe badanie kontaktu kulturowego. Wybrane problemy społeczne i prawne*, Warszawa
- Lewicki R., Białek M., Gackowska A. (red.), (2006), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław
- Mackiewicz M. (red.), (2010), *Kompetencja interkulturowa w teorii i w praktyce edukacyjnej*, Poznań
- Mamzer H. (red.), (2008), *Inny uprzedmiotowiony? Jak mówić o wielokulturowości*, [w:] *Czy klęska wielokulturowości?* Poznań
- Mikułowski Pomorski J. (1999), *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków
- Motycka A., Maurin K. (2004), (red.), *Symbole Europy. Integracja jako proces psychologiczny i kulturowy*, Warszawa
- Nikitorowicz J. (1992), *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostockizny*, Białystok
- Nikitorowicz J. (2000), *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok
- Nikitorowicz J. (2007), *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk
- Rozmowa Krzysztofa Czyżewskiego z Czesławem Miłoszem – *Poszukiwanie Ojczyzny*, (1993) „Krasnogruda” nr 1
- Sadowski A. (1995), *Pogranicze polsko- białoruskie*, Białystok
- Sadowski A. (1999), *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok
- Sobecki M. (1997), *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok
- Sobecki M. (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok
- Sobieraj I. (red.), (2012), *Kompetencje informacyjno-komunikacyjne i międzykulturowe w gospodarce. Od adaptacji do innowacji*, Warszawa
- Śliz A., Szczepański M.S. (2011), (red.), *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?* Warszawa
- Szerląg A. (red.), (2007), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym. Dz.U. nr 17 poz. 141
- Wiśniewski J. (1997), *Osadnictwo wschodniej Białostockizny. Geneza, rozwój oraz zróżnicowanie i przemiany etniczne*, „Acta Baltico-Slavica” t. XI.
- Wiśniewski J. (1980), *Zarys dziejów osadnictwa na Białostockiznie*, [w:] S. Glinka, A. Obrębska-Jabłońska, J. Siatkowski (red.), *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostockizny*, t. 1, Wrocław
- Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, (1999), I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa

SUMMARY**Intercultural communication competence in the aspect of traditional multiculturalism of the region and migration processes**

The assumptions and problems of the Project are presented in this text. The history of multicultural territory, which is located on the borderland of jointed and transitional Eastern and Western Christianity and national groups: Polish, Belarusian, Lithuanian and Ukrainian, were presented by the author. Then the attention was drawn to the perspectives of diagnoses of multiculturalism in the context of the acquisition of competence for intercultural communication. The need for the analyses of the multiculturalism in several dimensions was emphasized and considered as a process. In this context, the need to diagnose multicultural and intercultural regions population was identified and justified. The result highlights the need to continue this type of the research.

Keywords:

multiculturalism, intercultural competence, intercultural communication, multidimensional identity, multicultural region, cultural heritage of the borderland

MIROSŁAW SOBECKI

UNIwersytet w Białymstoku

Zakład Pedagogiki Społecznej

TERMIN IKONA W ŚWIADOMOŚCI UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH I STUDENTÓW WOJEWÓDZTWA PODLASKIEGO. KONTEKST KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

W latach 2009-2012 w ramach projektu „Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w kontekście migracji oraz tradycyjnej wielokulturowości regionu” poddano badaniom wylosowaną próbę uczniów szkół średnich oraz studentów województwa podlaskiego. Badaniami objęto losowo dobranych 909 młodych osób zamieszkujących województwo podlaskie. W założeniach sformułowanych w fazie koncepcyjnej projektu przyjęto, że diagnoza dotyczyć będzie ludzi młodych, którzy w perspektywie kilkunastu lat będą kształtować społeczne oblicze północno-wschodniej części Polski. Stąd też postanowiono zbadać kompetencje do komunikacji międzykulturowej uczniów szkół średnich i studentów.

W prezentowanym tekście zostanie przedstawiony jedynie niewielki wycinek przeprowadzonych badań. W przyjętej przez zespół badawczy koncepcji na kompetencje składały się: wiedza o odmienności kulturowej, zobiektywizowane postawy wobec odmienności kulturowej, samoocena tychże postaw oraz otwartość na odmienność mierzona pozycją badanego na kontinuum etnocentryzm – etnorelatywizm. W diagnozowaniu poziomu wiedzy o odmienności kulturowej wykorzystano metodę asocjacyjną. Zadaniem badanych było wygenerowanie skojarzeń związanych z eksponowanymi w badaniu terminami stanowiącymi relewantne elementy tożsamości kulturowej odmiennych kulturowo grup mniejszościowych zamieszkujących północno-wschodnią część Polski. Do takich grup zalicza się między innymi znaczną część społeczności chrześcijańskiej wyznającą prawosławie.

Prawosławie od początków chrystianizacji naszej części Europy stanowi integralną część mieszkającej na Podlasiu ludności. Pierwsze świątynie w ryście bizantyjskim na obszarze między współczesnym Białymstokiem a Wilnem

pojawiały się już na początku II tysiąclecia naszej ery za przyczyną kolejnych władców Rusi, których interesowały ziemie na północny-zachód od Kijowa i Halicza. Miało to miejsce w tym samym czasie, kiedy dochodziło do formalnego „pęknięcia” między Rzymem a Konstantynopolem w postaci schizmy 1054 roku.

Od tego czasu Prawosławie stanowi ważną część burzliwej historii Podlasia. Mimo, iż dotyczyły go bezpośrednio i boleśnie konsekwencje politycznych sporów między Polakami i Rosjanami w drugiej połowie XX tysiąclecia, przetrwało ono na ziemi podlaskiej do dnia dzisiejszego, a nowo wznoszone cerkwie świadczą o ogromnym przywiązaniu ludności regionu do swego wyznania. Dziś – według szacunków - co czwarty mieszkaniec województwa podlaskiego wyznaje prawosławie. W skali całego kraju w 2011 roku ludność prawosławna stanowiła 1,3% ogółu społeczeństwa [Mały... 2012: 134, 135].

Wśród wykorzystanych w badaniu terminów związanych z prawosławiem najwyższą wartość indykacyjną uzyskiwała ikona. Wartość indykacyjna oznacza współczynnik korelacji między ogólną wartością opisującą kompetencje badanej osoby a poziomem rozpoznawania przez nią określonego symbolu, w tym przypadku ikony.

Ikona jest jednym z podstawowych atrybutów chrześcijaństwa wschodniego. Jej nazwa pochodzi od greckiego *eikōn* ‘wizerunek’, ‘obraz’. W chrześcijańskich Kościołach wschodu jest to malowany zwykle na drewnie obraz, przedstawiający pojedyncze postacie świętych, sceny biblijne lub kwestie liturgiczno-symboliczne. Jak zauważa Siergiej Bułgakow „artystyczną ojczyzną ikony jest starożytny Egipt, (...) zaś Bizancjum, dziedzic i kontynuator Hellady, jest ojczyzną chrześcijańskiej sztuki ikony” [Bułgakow 1992: 160].

Ikona charakteryzuje się kanoniczną kompozycją [Ware, Misijuk 2002] Stąd każda nowa ikona powinna stanowić powielenie ustalonych tradycją kanonów ikonograficznych, które są rozpowszechniane we wzornikach zwanych podlinnikami. W prawosławiu silnie podkreśla się duchowy charakter procesu powstawania ikony. Ikona zatem ma nie tylko znaczenie przedstawiające, ale stanowi objawienie Boga. Stąd ikonografowie nie mają pełnej swobody twórczej i muszą uwzględniać przede wszystkim aspekty religijne swojego dzieła. W szczególności ważne jest, aby ikonograf był religijny, a sam akt twórczy winien być poprzedzony pełnym uczestnictwem w eucharystii. Ikony są ważną częścią tradycji w prawosławiu na równi z Biblią, soborami, ojcami Kościoła, liturgią i kanonami. Przedstawiają one Objawienie Boże za pomocą środków wizualnych, podobnie jak w Pismo Święte za pomocą słowa. Kościół prawosławny uznaje, że wszystkie ikony pochodzą od Ducha Świętego.

Podstawy kultu ikony zostały opracowane przez Ojców Kościoła Bazyla Wielkiego i Jana Damasceńskiego i ostatecznie przyjęte przez 7 Sobór Powszechny w Nicei w 787 roku. Rolę ikony w odniesieniu do wiernych oddaje termin *proskyneza*. Jak podkreślają znawcy tematu *proskyneza*, czyli „duchowy i cielesny hołd oddawany przed ikoną dotyczy nie jej samej (byłaby to wówczas adoracja - *latreia*, należna wyłącznie Bogu), ale postaci, którą wizerunek reprezentuje” [Borowska-Mostafa 2007: 334].

Podstawą diagnozy wiedzy o odmienności była metoda asocjacyjna polegająca – w największym skrócie – na przywoływaniu krótkich w formie skojarzeń z eksponowanym symbolem. Jakże zatem były skojarzenia badanych z ikoną? Z analiz wyłączono badanych, którzy na pytanie, w jakim stopniu czujesz się prawosławnym wybrali odpowiedzi *raczej tak*, lub *zdecydowanie tak*. Uczyniono tak, ponieważ skojarzenia związane z prawosławiem nie były dla tych osób obszarem odmienności kulturowej, stanowiły natomiast ważną część ich kulturowej tożsamości.

Wszystkie skojarzenia wstępnie podzielono na trzy grupy. Pierwszą stanowią asocjacje o charakterze religijnym, nawiązujące do podstawowego kontekstu, w którym termin ikona pojawił się w podjętych badaniach – są to skojarzenia trafne kontekstowo. Wśród tych skojarzeń ważne były takie, w których dało się wyodrębnić aspekt międzykulturowy. Druga grupa skojarzeń obejmuje te, w których nie nawiązuje się do religii, ale skojarzenia te są poprawne – skojarzenia trafne logicznie, ale nietrafne kontekstowo. Wreszcie trzecia grupa skojarzeń to skojarzenia bezwzględnie błędne.

Skojarzenia trafne kontekstowo

Pierwszą i najliczniejszą grupę stanowią skojarzenia o charakterze religijnym. Pojawiają się wśród nich asocjacje o różnym poziomie ogólności. Część badanych generuje skojarzenia trafne kontekstowo, czyli skojarzenia związane z religią, ale są one bardzo ogólne. Na przykład uczniowie technikum z Hajnówki piszą, że ikona kojarzy im się z *wiarą* (124, 133)¹. Często jako elementarne skojarzenie pojawia się słowo *religia*. (87, 104, 132, 198 – uczniowie szkół średnich z Sokółki i Hajnówki) Na podobnym poziomie ogólności znajduje się skojarzenie studenta Uniwersytetu Medycznego, w świadomości którego ikona jawi się jako *święty symbol* (517). Badani wskazują także na określone wyzna-

¹ Liczby w nawiasach w przypadku pojedynczych skojarzeń oznaczają liczbę porządkową badanej osoby.

nie, chociaż asocjacje są wciąż na bardzo dużym poziomie ogólności. Uczennica LO w Sokółce z ikoną wiąże skojarzenie *wiara prawosławna* (88). Znajdujemy tu – często stosowane w języku potocznym – słowo *wiara*, lub szerszy zakresowo termin *religia* – zastępujące właściwy termin wyznanie.

Dla części badanych ikona kojarzy się ogólnie z *symbolem religijnym* (13, 48), a w przypadku 18-letnich licealistek z Siemiatycz stanowi ona *symbol wiary prawosławnej* (347) albo *symbol religii prawosławnej* (335), lub – z naciskiem na określoną konfesję – *prawosławny symbol religijny* (187). Charakterystyczna jest reakcja 20-letniej uczennicy technikum z Białegostoku. Według niej ikona to *symbol mający takie same znaczenie dla prawosławnych jak dla Polaków krzyż* (250). Poza uznawaniem ikony za relewantny symbol badana używa tu – tradycyjnego dla wschodniej części II Rzeczypospolitej – wiązania wyznania z narodowością. Takie postawy w części przetrwały do dziś i są obecne zwłaszcza na przestrzeni pogranicza terytorialnego polsko-białoruskiego po obu stronach granicy [zob. Sobecki 2007]. Poza wiązaniem krzyża z kategorią etniczną, a nie *stricto* religijną, badana ustawia go w swoistej opozycji do ikony. Jednak można tu dostrzec pewien rodzaj wielokulturowej wrażliwości, który pozwala na sprawne posługiwanie się relewantnymi symbolami.

W materiale badawczym pojawiają się także skojarzenia na podobnym poziomie ogólności, ale całkowicie poprawne językowo i merytorycznie, takie jak; *wyznanie prawosławne* (227, 370) lub wskazujące na grupę – *prawosławni* (6 badanych – 0,7%). Najczęściej jednak – aż u 8,6% badanych (78 osób) – występuje najbardziej elementarne wskazanie na wyznanie poprzez użycie terminu *prawosławie*.

Kolejnym poziomem uszczegółowienia skojarzenia jest wskazanie na podstawowy desygnat terminu ikona, czyli *obraz* często z dookreśleniem w postaci wskazania na jego religijny charakter, szczególną rolę (święty obraz) albo w postaci skonkretyzowania wyznania. Dosyć lakoniczne skojarzenie – *obraz* – podało 61 badanych osób (6,7%). Warto zwrócić uwagę, w kontekście duchowej specyfiki ikony, że odnoszenie się do niej wyłącznie jako do obrazu (traktowanego jako dzieło sztuki) zasadniczo wychodzi poza ramy trafności kontekstowej.

Stosunkowo liczna grupa uczniów szkół średnich i studentów w skojarzeniu wiąże obraz z konkretnym wyznaniem i pisze, że jest to *obraz prawosławny* (50 badanych, 5,5%) oraz *prawosławny obraz* (18 badanych, 2,0%), *religijny obraz w wyznaniu prawosławnym* (4 osoby – 0,4%) lub *obraz w prawosławiu* (4 osoby – 0,4%, między innymi 672), bądź *obraz w religii prawosławnej* (5 osób – 0,5%). Czasami podobne treściowo skojarzenie odwołuje się do świątyni i badani piszą – *obraz cerkiewny* (9 badanych osób); *sztuka cerkiewna* (564), *cer-*

kiew (26 badanych) bądź *święty obraz w świątyni* (1). Ostatni z przywołanych badanych poprzez użycie przymiotnika *święty* wskazuje na szczególną rolę ikony w prawosławiu. Dosyć ogólne sformułowanie *święty obraz* pojawiło się jako skojarzenie u 17 badanych (1,9%). Dwukrotnie częściej, u 32 uczniów i studentów (3,5%) zapisano sformułowanie – *święty obraz w prawosławiu*, a u 4 (0,4%) – *święty obraz prawosławnych*. Kolejnych pięciu badanych stwierdza, że jest to: *święty obraz dla wyznawców prawosławia*, a jeden pisze o ikonie jako o – *świętym obrazie w religii prawosławnej* (211). Dwoje badanych (studentka pedagogiki z Białegostoku oraz uczeń liceum ogólnokształcącego z Siemiatycz) pisząc o ikonie używają słów: *święty obraz w cerkwi* (45, 352), a student niepaństwowej szkoły wyższej w Białymstoku nie stosując słowo *obraz* dodaje – *często występuje w cerkwi* (197). Do takiego sposobu postrzegania ikony zbliżają się też sformułowania – *święty obraz w kulturze prawosławnej*, czy też *obraz charakterystyczny w kulturze prawosławnych* (479).

Skojarzenia ikony z cerkwią należą do najczęstszych. Chociaż ikony w prawosławiu bardzo często występują poza świątynią, czego świadectwem są dawne ikony podróżne oraz tak zwany *święty kąt* w domach [Sulima 2007: 81] to jednak stosunkowo wielu badanych (55 – 6,1%) wprost kojarzy ikonę z *obrazem w cerkwi*. Pełniejsze skojarzenie związane z obecnością ikony w cerkwi pojawia się u studenta filologii angielskiej pochodzącego z Siemiatycz, który napisał, że ikona to: *wizerunek świętych w cerkwi prawosławnej* (850). Na uwagę zasługuje także skojarzenie licealisty z Sokółki mieszkającego w małej wsi Jałówka stwierdzającego, że ikona to: *wizerunek świętych umieszczony w kościele i cerkwi* (49). W ten sposób znajdujemy ślad świadomości funkcjonowania religijnego ikony w czasach jeszcze przed wielką schizmą w połowie XI wieku. Wszak wiele obrazów będących ikonami funkcjonuje do dziś, stanowiąc ważne atrybuty chrześcijaństwa zachodniego². Mamy tu także do czynienia z istotnym dla całego przedsięwzięcia badawczego podejściem międzykulturowym, ponieważ w swojej krótkiej wypowiedzi badany wskazuje na obecność ikony zarówno we wschodnim, jak i zachodnim chrześcijaństwie. Wykazuje się międzykulturową wrażliwością, nie zamykając obecności ikony jedynie do kultury *Innego*.

Pięciu badanym osobom ikona kojarzy się z Supraślem. W tym miasteczku na obrzeżach Białegostoku w murach prawosławnego monasteru, spadkobiercy sławnej Ławry Suprańskiej, mieści się od niedawna Muzeum Ikon. Główną część zbiorów placówki stanowią ikony przechwycone na granicy podczas kontroli celnej. Muzeum pełni bardzo ważną funkcję edukacyjną. W ostatnich latach, poza turystami spoza regionu, zwiedziło je wiele wycieczek szkolnych z Pod-

² Warto wymienić tu choćby trzy przykłady: Rzymska Madonna del Perpetuo Soccorso, Matka Boża Częstochowska oraz Matka Boża Ostrobramska

lasia, nie dziwi więc kojarzenie ikony właśnie z tą placówką muzealną, chociaż jest to skojarzenie na granicy trafności kontekstowej.

Część badanych zwraca uwagę na wyjątkowość ikony poprzez użycie czasownika pisać w miejsce malować. Co prawda słowo pisać jest kalką z języka rosyjskiego,³ ale w zamierzeniu ma podkreślać duchowość procesu powstawania ikony lub też komplementarność ikony jako przekazu wizualnego w stosunku do słowa zawartego w Piśmie Świętym. Taka interpretacja jest obecna przy każdej prezentacji sztuki tworzenia ikon. Stąd charakterystyczne skojarzenia 22-letnich studentek Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku. Według pierwszej ikona to: *święty obraz pisany* (594). Druga jeszcze bardziej dookreśla swoją intencję pisząc, że ikona kojarzy jej się ze: *specjalną techniką przedstawiania świętych, prawosławiem, pisaniem* (509). Trzecia z kolei podkreśla sposób wykonania ikony pisząc, że jest to *obraz wykonany ręcznie (pisany)*, (528). Z kolei studentka pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku dookreśla treść „pisanych obrazów” poprzez uzupełnienie sekwencji skojarzeń o Ewangelię. Termin ikona przywołuje w niej następujące skojarzenia - *prawosławie, obrazy „pisane”, przedstawiające ewangelię* (35). Podobnie reaguje licealistka z Sokółki, dla której ikona to *pisany obraz, zawierający oblicze świętego* (79).

Forma językowa części skojarzeń pozwala przypuszczać, że część autorów w bardzo swoisty sposób traktują ikonę. W ich asocjacjach występują charakterystyczne zdrobienia wskazujące na brak zrozumienia roli ikony w prawosławiu. Dla pięciu badanych ikona to *święty obrazek*. (146, 148, 327, 328, 375); dla trzech kolejnych *święty obrazek prawosławnych* (6, 777, 806). Jedna z badanych nieco rozwija skojarzenie, w kontekście poprzednich: *święty obrazek głównie w cerkwiach; prawosławni bardziej przywiązują do nich uwagę* (183). Co ciekawe, te wszystkie osoby zamieszkują miejscowości z dużym udziałem ludności prawosławnej – Hajnówkę, Siemiatycze oraz Białystok. Na przykład uczeń technikum z Hajnówki używa sformułowania – *święty obrazek dawnego męczennika lub Jezusa*. Uczeń technikum, 18-latek z Białegostoku, używa w odniesieniu do ikony słowa *rysunek*. Jego zdaniem ikony to: *prawosławne rysunki przedstawiające świętych*. (261)

Czasem skojarzenie akcentuje kulturowy aspekt funkcjonowania symbolu. Tak jest w przypadku studentki jednej z białostockich niepublicznych uczelni, która proszona o podanie skojarzenia z terminem ikona napisała: *obraz kultury prawosławnej (obecny np. w cerkwiach)*, (172). Część badanych wskazuje na rolę ikony jako obrazu - *obraz czczony przez wiernych* (17).

³ W języku rosyjskim czasownik *писать* jest stosowany do czynności związanych z tworzeniem każdego obrazu jako dzieła sztuki. Stąd też każdy artysta *пишет картину*.

Część badanych wskazuje w skojarzeniach na zawartość ikony. Według niektórych jest to *prawosławny obraz przedstawiający świętych* (500). Niekiedy wskazuje się na treść, łącząc ją metaforycznie z funkcją. Przykładem jest krótka wypowiedź o następującej treści: (ikona to) *przedstawienie świętych, okno wprowadzające do świętości, (do) nieba* (194).

Jednak w sporej części skojarzeń niesłusznie zawęża się treść ikony twierdząc, że jest to *prawosławny obraz przedstawiający Matkę Bożą* (100, 363, 728, 915, 916, 917), *prawosławny obraz przedstawiający kogoś z Trójcy Świętej* (683); *święty obraz prawosławnych przedstawiający Jezusa lub Maryję* (430) lub – ogólnie – *stanowiący wizerunek osoby świętej* (522).

W niektórych skojarzeniach badani wskazują na materiał, z którego wykonana jest ikona. Interesujące jest, że w większości są to uczniowie i studenci pochodzący z obszarów, na których ludność prawosławna w zwartych skupiskach nie występuje. Identyfikuje się tu skojarzenia o następującej treści: *obraz w drewnie* (876) – studentka Uniwersytetu w Białymstoku pochodząca z Kolna, *obraz na desce* (778) – licealista z Białegostoku, *obraz malowany na desce* (661) – licealistka z Suwałk, *obraz na desce w kościele prawosławnym* – licealistka z Siemiatycz (351), *święty obraz na drewnie* – licealistka z Łomży (757).

Skojarzenia trafne pozakontekstowo

W skojarzeniach części badanych pochodzących spoza obszarów zamieszkiwanych przez zwarte grupy ludności prawosławnej pojawiają się skojarzenia niedotykające kontekstu religijnego. Ikona jest tu kojarzona jedynie jako dzieło sztuki. Licealiści z Łomży i Moniek jako skojarzenie wymieniają słowo – *malowidło* (506, 735, 843). Studenci Uniwersytetu Medycznego oraz Politechniki Białostockiej używając także słowa malowidło dodają określenia *malowidło w cerkwi* (611) lub *malowidło sakralne prawosławia* (587). Jedna z badanych licealistek, mieszkająca w Siemiatyczach, używa określenia *malowidło kościelne* (343), które znajduje się na granicy skojarzenia kontekstowego i pozakontekstowego. Użycie słowa malowidło samo w sobie osłabia sakralną konotację symbolu, mimo użycia dookreśleń.

Uczennice liceów w Grajewie i Mońkach tylko nawiązują do sfery sztuki, bez kontekstu sakralnego, reagują one na ikonę słowami – *malarstwo* (323) lub *dzieło* (427). Czasami badani dodają przymiotniki wprost wskazujące na lokowanie ikony w sferze sztuki. Licealista z Łomży wiąże ikonę z *dziełem sztuki* (323), a jego kolega z Sokółki wiąże ikonę z *dziełem artystycznym* (80). Po-

dobnie reaguje student medycyny pochodzący ze Śląska, według którego ikona to - *dzieło malarskie* (569). Licealistce z Moniek ikona kojarzy się z *lekcją plastyki* (386), a studentce niepaństwowej szkoły wyższej w Łomży, mieszkającej w podłomżyńskiej wsi, ogólnie z *kulturą* (424).

Studentka Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, pochodząca z Wołomina w województwie mazowieckim, kojarzy ikonę z *Grecją* (596). Można się jedynie domyślać, że za tym skojarzeniem „idzie” powiązanie z wschodnią grecką częścią prawosławia. Podobne „geograficzne” skojarzenia występują w postaci słowa *Rosja* u trzech badanych osób pochodzących z Suwałk, Sokółki i Białegostoku (66, 205, 620). Jeden z uczniów suwalskich liceów wiąże termin ikona z *historią* (675).

Dla trójki licealistów z Moniek i Suwałk ikona to po prostu *rzecz* (388, 389, 618). Monieccy uczniowie dopisują, że jest to *rzecz przedstawiająca coś* (388) lub *rzecz, symbol przedstawiający lub oznaczający coś* (389).

U trojga studentów (dwóch z łomżyńskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości oraz jednego z Politechniki Białostockiej) jako skojarzenie z terminem ikona pojawia się słowo *styl* (380, 436, 716). Student Politechniki dookreśla nawet, że chodzi mu o *ikonę stylu* (716). Mamy tu do czynienia z całkowicie odsakralizowanym użyciem pojęcia. Traci ono tu moc symbolu nawiązującego do określonej sfery kultury Innego, a staje się elementem języka używanym w zupełnie innym kontekście. W podobnym duchu nawiązuje do terminu ikona 20-latek uczeń Technikum Gastronomicznego w Białymstoku (252), który reaguje nań słowami – *obraz/postać sławna w mediach*. Dla dwójga innych uczniów tej samej szkoły ikona to *wzór do naśladowania*.

Swoistym *signum temporis* jest odnoszenie terminu ikona tylko do sfery informatyki. Dwoje uczniów liceów w Grajewie i Siemiatyczach na ekspozycję terminu ikona reagują skojarzeniem *znak na pulpicie komputera* (319, 346). Podobnie czyni jeden z badanych uczniów technikum w Hajnówce (156). Co ciekawe, jest to uczeń, którego babcia i dziadek ze strony ojca byli prawosławni.

Wybrany do analizy termin należał do tych, które były najczęściej kojarzone. Ogromną większość skojarzeń stanowią skojarzenia trafne. Wśród nich z kolei większość stanowiły skojarzenia trafne kontekstowo, nawiązujące do sfery religijnej, chrześcijaństwa wschodniego. Niewielka część skojarzeń była poprawna, ale nie dotyczyła poruszanej tu perspektywy. Jedynie nieliczne były zupełnie niepoprawne, stanowiły egzemplifikacje albo skrajnej ignorancji, albo wręcz uprzedzeń. Do takich należało skojarzenie ikony z Żydami, które stwierdzono u dwu licealistek z Suwałk (649, 650), notabene uczęszczających do klasy o profilu humanistycznym.

Dla czwórki badanych ikona to *wzór*, czy też konkretniej *wzór do naśladowania*. Dwoje z nich to uczniowie Technikum Gastronomicznego w Białymstoku (256, 260), a pozostałe dwie osoby to studenci Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości w Łomży (429, 864).

Recepcja terminu tak elementarnego dla pogranicza chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego stanowi ważny element w kompetencjach do komunikacji międzykulturowej. Po analizie skojarzeń odnoszących się do tego terminu można skonstatować, że asocjacje rzadko wybiegają poza elementarną konotację. Potencjał międzykulturowy tkwiący w tym podstawowym dla wschodniego chrześcijaństwa symbolu bardzo rzadko jest wykorzystywany. Może to wynikać z powierzchownego nawiązywania do tego relewantnego symbolu zarówno w formalnej edukacji jak i kulturalizacji rodzinnej.

Bardzo znaczącym, choć – póki co – marginalnym zjawiskiem jest kojarzenie ikony jedynie ze sferą informatyki (*ikona na pulpicie*), bądź celebrytami (*ikona mody, ikona stylu*). Dotyczy to jednak przede wszystkim miejscowości, których nie zamieszkuje ludność prawosławna. Mimo wszystko stanowi znak czasu, stanowiący ważny sygnał alarmowy dla wszystkich osób zaangażowanych w szerzenie idei edukacji i komunikacji międzykulturowej.

Bibliografia

- Borowska-Mostafa R. (red.), (2007), *Chrześcijaństwo. Encyklopedia PWN*, Warszawa
Bułgakow S. (1992), *Prawosławie*, tłum. ks. H. Paprocki, Białystok
Mały rocznik statystyczny Polski (2012), Warszawa
Sobecki M. (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości społeczno-kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok
Sulima M. (2007), *Symboliczne przestrzenie domu*, Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej „Architektura” nr 20, Białystok
Ware K., Misijuk W. (2002), *Kościół prawosławny. Bractwo Młodzieży Prawosławnej w Polsce*, Białystok

SUMMARY

The notion of the icon perceived by high school and university students of Podlasie Province. The context of intercultural communication

The article is the effect of the research in which young people from north-east Poland participated.

The text concerns the association with the notion of the icon present in the consciousness of the participants. This is the important part of cultural identity of the confessors of Orthodox Church.

In the research a sociolinguistic associative method was used.

Keywords:

icon, association method, cultural identity, intercultural communication

DOROTA MISIEJUK

KATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIwersYTETU W BIAŁYMSTOKU

**KOMPETENCJE DO KOMUNIKACJI
MIĘDZYKULTUROWEJ W ŚWIETLE PROCESÓW
SAMOOCENY W WARUNKACH HISTORYCZNEGO
ZRÓŻNICOWANIA REGIONU I PROCESÓW
MIGRACYJNYCH – KOMUNIKAT Z BADAŃ**

Kompetencja do komunikacji międzykulturowej to zespół przekonań, nawyków oraz umiejętności, które pozwalają jednostkom na efektywne funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym. Ułatwia ona zrozumienie osób pochodzących z odmiennych niż nasza kultur, komunikowanie się warunkowane szacunkiem i podmiotowym traktowaniem się nawzajem oraz budowanie trwałych, satysfakcjonujących relacji w obrębie wspólnoty, jaką tworzą przedstawiciele różnych kultur w określonym kontekście społecznym. Zakres kompetencji do komunikacji międzykulturowej, rozumianej jako potencjał osoby do działań, pozwala na wyznaczenie obszarów, które ów potencjał budują oraz badanie osiągnięć jednostek. Jeden z nich to poziom ogólnej wiedzy i swoistej orientacji w zagadnieniach dotyczących odmienności kultur, uniwersalnych i specyficznych aspektów kulturowych wpływających na ludzkie poglądy, decyzje i zachowania, a także na ludzkie wartościowanie zachowań innych, ich poglądów i decyzji. Specyficzne aspekty kulturowe w tym układzie odnoszą się do generalnej orientacji w treściach kultur konkretnie wyróżnionych czy analizowanych. Bardzo istotna jest też orientacja w treściach kultury naszej i świadomość, że nasze preferencje, sposoby zachowań, wyznawane wartości i normy, którymi się kierujemy, są tak samo jak u innych funkcją kulturowego kodowania. Drugi obszar jest związany z emocjonalnym radzeniem sobie w kontaktach międzykulturowych. Chodzi tutaj o świadomość naszych stanów emocjonalnych, jakie pojawiają się w kontakcie z odmiennością. Są one definiowane jako afektywna reakcja na obiekt postawy [zob. Macrae, Sangor, Hewstone 1999] i tym samym nierozzerwalnie są związane z emocjami. Trzeci obszar warunkujący kompetencje to umiejętności. Umiejętność, w tym układzie, należy rozumieć, jako

funkcję poprzednich poziomów i adekwatne działanie jednostki, przejawiające się w efektywnym działaniu w warunkach międzykulturowego kontaktu. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej tym samym są analizowane w odniesieniu do szerszej pojęciowo kategorii – kompetencji kulturowej. Kompetencja kulturowa zdefiniowana przez A. Matuchniak-Krasuską to: „koncepcja teoretyczna ujmująca sprawności człowieka i jego zachowania w dziedzinie kultury symbolicznej, a także kultury szeroko rozumianej w antropologicznym sensie” [1988: 191]. Taka definicja umożliwia badania interdyscyplinarne nad zagadnieniem, a dla tego studium najbardziej interesująca jest perspektywa społecznych odśłon kompetencji kulturowej, w sytuacji tradycji komunikowania się wielokulturowego regionu pogranicza. Z kolei J. Kmita określa kompetencje kulturowe, jako „wszystkie reguły interpretacji kulturowej stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub ich interpretacji” [1981: 37-39], przy czym za *czynność kulturową* uznaje: „działanie racjonalne, nastawione na interpretację, dla którego istnieje system reguł interpretacji kulturowej” [ibidem: 39]. Poddając analizie zagadnienie kompetencji kulturowych należy zauważyć, że jest to z jednej strony własność psychologiczna jednostki, z drugiej natomiast, efektywność owej własności psychologicznej jest uzależniona od warunków społeczno – kulturowych, do której ma być odniesiona. Zarówno treści kultury, jak i interpretacje jej artefaktów, oraz społeczne aplikacje są efektem procesu zbiorowego. Budując swoje kompetencje kulturowe jednostka, powtarzając za Kmitą, uczy się jak efektywnie działać w obrębie ustalonych już reguł i interpretacji artefaktów kultury. Opierając się na założeniach rozważań o kompetencjach kulturowych, tradycyjnie rozumianych za Chomskym, Decampem, Hymesem, Leszek Korporowicz w definicję kompetencji kulturowych proponuje wpisać „koncepcję zdolności generatywnych”. Zgodnie z nią, istniejące w społeczeństwie reguły i konwencje kulturowe stanowią „rodzaj ‘materiału’, ‘surowca’, w którym realizuje się dopiero, dzięki zdolnościom specyficznego typu, generująca działalność umysłu ludzkiego postrzegającego i wytwarzającego zarówno według istniejących już reguł, jak i na podstawie różnorodnych ich kombinacji” [1983: 37] „Istotą zdolności generatywnych – pisze dalej Korporowicz – jest nie tyle możliwość postrzegania i wyuczenia się ujawnionej już struktury, co możliwość ustawicznego odkrywania nowych struktur w ciągle zmieniającej się nowej rzeczywistości” [ibidem: 37] Koncepcja zdolności generatywnych pozwala mieć nadzieję, że jednostki będą w stanie świadomie odkrywać i aprobować społecznie nowe standardy w kulturowej wymianie. Przeniesie to rozumienie kompetencji kulturowych z umiejętności dostosowania się do reguł na kreatywne rozumienie reguł kulturowych różnych grup, ponieważ, jak pisze Korporowicz: „Istotną cechą kompetencji

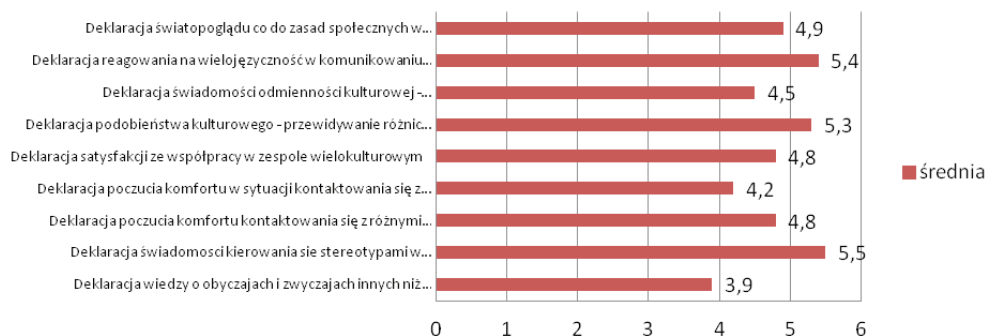
jest także nie tylko znajomość poszczególnych, odrębnie ujętych wzorów, zarówno o ogólnym jak i szczegółowym charakterze, jak również znajomość relacji istniejących między wzorami” [ibidem: 43].

Analizy dotyczące kompetencji do komunikacji międzykulturowej są potrzebne w kontekście współczesnych warunków społeczno – kulturowych, z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, przy tak postępującej globalizacji mamy kontakt z członkami innych niż nasza kultur praktycznie, na co dzień: mamy zagranicznych przyjaciół i partnerów; pracujemy w zagranicznych korporacjach; współpracujemy w wirtualnych zespołach z ludźmi rozsianymi po całym świecie czy, wyjeżdżamy na zagraniczne wakacje, jesteśmy aktywnymi członkami globalnych portali społecznościowych. Po drugie, coraz częściej mówi się, że efektem migracji są przestrzenie transkulturowe oraz, co jest wiodącą motywacją podejmowanych analiz, zmienia się standard społecznej komunikacji w warunkach historycznego pogranicza.

Analizy samooceny badanych przedstawione w niniejszym artykule są analizą szerszych badań dotyczących kompetencji do komunikacji międzykulturowej prowadzonych przez zespół badawczy w ramach projektu badawczego KBN-u. Badaniami objęta była młodzież Podlasia – uczniowie szkół średnich oraz studenci. Przedstawione poniżej analizy pokazują obraz samooceny badanych w zakresie kompetencji do komunikacji międzykulturowej i w odniesieniu do teorii konceptu ukazują zarówno stan psychologicznej gotowości do kontaktu z odmiennością kulturową, jak i przewidywanie standardu kontaktów między grupami kulturowymi. Samoocenę badanych analizowano poprzez deklaracje wiedzy o obyczajach i zwyczajach innych niż badanej grup kulturowych zamieszkujących Podlasie, a także proszono o ocenę znaczenia różnicy zwyczajów i obyczajów grup społeczno-kulturowych Podlasia. Badano także świadomość przewidywania różnicy w zakresie poglądów i wartościowania, wynikających z różnicy kultur. Badani byli także proszeni o zadeklarowanie, w jakim stopniu kierują się stereotypami w kontaktach z członkami różnych grup kulturowych na Podlasiu. Proszono ich o deklaracje w zakresie poczucia komfortu w sytuacji kontaktowania się z różnymi grupami kulturowymi zamieszkującymi Podlasie oraz deklaracje dotyczące komfortu kontaktowania się z odmiennymi kulturowo (niż badany) ludźmi. Analizowano deklaracje dotyczące satysfakcji ze współpracy w zespołach wielokulturowych. Analizie poddano także rzeczywistość wielojęzyczności regionu i w tym celu poproszono badanych o deklaracje reakcji na tę rzeczywistość. Wreszcie badani składali deklaracje światopoglądu, dotyczące zasad społecznych, jakie powinny być ustalone w warunkach wielokulturowości.

Rysunek 1

Samooocena postawy wobec odmienności kulturowej u badanych – wartości średnie



Źródło: badania w ramach projektu KBN-u.

Najwyższe średnie badani osiągnęli w trzech aspektach kontaktu międzykulturowego (rysunek 1). Po pierwsze, to świadomość, że w kontakcie z osobami odmiennymi kulturowo od badanych kierują się oni stereotypami. W skali siedmiostopniowej średnia wynosi 5,5. Rozkład deklaracji badanych w tym zakresie pokazuje, że największa liczba osób spośród badanych deklaruje bardzo wysoką świadomość nieuchronności kierowania się stereotypami w kontakcie z odmiennością kulturową. Ci, którzy zadeklarowali swoje odpowiedzi w przedziale 5-7 w siedmiostopniowej skali stanowią 72% wszystkich badanych. Dla deklaracji, że normalna jest sytuacja, gdy ludzie publicznie komunikują się ze sobą w gwarze lub języku mniejszości narodowej średnia wysokość 5,4. Podobnie jak w poprzednim przypadku, największa liczba osób, co stanowi 73, 8% badanych lokujących swoje deklaracje w przedziale 5-7 w siedmiostopniowej skali, wyraża akceptację publicznej obecności gwary lub języka mniejszości. Należy zauważyć, że wyraźnie zaznacza się liczba osób, które deklaruje swoją pozycję w przedziale 1-2, co stanowi 5, 5% badanych. Zadeklarowały one, że reagują irytacją, kiedy język odmienny niż polski jest używany publicznie. Trzecia deklaracja z najwyższą średnią (5, 3) to przekonanie, że każdy człowiek jest unikalny, ma inne wartości i poglądy. Liczba osób deklarujących raczej przekonanie o braku indywidualnego różnicowania, niezależnie od stopnia akceptacji podanego im pod osąd stwierdzenia, pozostaje równa. W odwzorowującym to stanowisko przedziale 1-3, to 14, 6% spośród badanych. Wzrasta natomiast skokowo liczba tych, którzy raczej rozważali stwierdzenie

dzenie: „wydaje mi się, że każdy człowiek jest unikalny, ma inne wartości i poglądy”. Przedział 4-5, to: 18, 2%; przedział 5-6, to: 23, 1%, oraz przedział 6-7, to: 30, 7% badanych.

Badani mają świadomość nieuniknionych stereotypów, nie razi ich odmienność językowa i wierzą w indywidualne różnice jednostek.

W perspektywie przekonań o możliwości współpracy badani już nie prezentują tak wysokiej samooceny. W kategorii wspólnoty badani określali swoje stanowisko na kontinuum od prawa do ustalania zasad współżycia społecznego, które jest przywilejem grupy większościowej, do negocjacji wszystkich grup kulturowych regionu ustalających swoisty standard wspólnotowy. Uzyskana średnia samooceny badanych to 4,9. Większość badanych – 60, 9% wskazań w przedziale 5-7 – rozpatrywała w perspektywie tego kontinuum stwierdzenie, że „myślę, że każda grupa kulturowa na Podlasiu ma prawo negocjować wspólne zasady społeczne” Prezentowane wyniki badań pozwalają nam przypuszczać, że stopień zgody nie ewaluuje, a jest stały – uzgodniony w określonych grupach ludzi. Wydaje się też znaczące, że co piąty badany nie jest w stanie określić swojego stanowiska, co do sposobu konstruowania wspólnoty wielokulturowego środowiska.

Średnia samooceny 4, 8 została osiągnięta w deklaracji o poczuciu komfortu ze współpracy w zespołach wielokulturowych. W kategorii deklarowania wielokulturowości, jako standardu dla kontaktów społecznych, badani ocenili siebie także powyżej przekonania, które można by określić, jako nieposiadanie zdania lub wahanie. Co czwarty badany nie ustosunkował się zdecydowanie do stwierdzenia: „wydaje mi się, że bardziej satysfakcjonująca jest praca w zespole jednolitym kulturowo” albo „wydaje mi się, że bardziej satysfakcjonująca jest praca w zespole wielokulturowym”. Liczebność tych, którzy zadeklarowali przekonanie o satysfakcji z pracy w wielokulturowym zespole to 515 osób, co stanowi 56, 7% badanych.

Porównanie zestawień odpowiedzi badanych dotyczących samooceny w zakresie poczucia komfortu komunikowania się z różnymi grupami kulturowymi mieszkającymi na Podlasiu i samooceny satysfakcji ze współpracy w zespole wielokulturowym pokazuje obraz samooceny badanych w zakresie gotowości do kontaktów międzykulturowych. W przypadku deklaracji satysfakcji z pracy w zespołach wielokulturowych najwięcej wskazań oscylowało w obrębie stanowiska, które można by określić „trudno powiedzieć”, a samoocena badanych, sformułowana, jako „poczucie komfortu kontaktowania się z różnymi grupami kulturowymi mieszkającymi na Podlasiu” jest zorganizowana odmiennie. Liczna jest grupa tych, którzy nie potrafili zadeklarować swojego stanowiska ani w obrębie stwierdzenia „z jednymi grupami kulturowymi,

mieszkającymi na Podlasiu czuję się lepiej niż z innymi” ani ze stwierdzeniem: „z każdą grupą kulturową na Podlasiu czuje się dobrze”. Liczna jest także grupa osób, które zdecydowanie przychylają się do stanowiska drugiego. Jest to 21,3% badanych, którzy złożyli deklaracje w przedziale 3-4, w stosunku do 21,8% tych, którzy złożyli deklaracje w przedziale 6-7.

Badani deklarują dość wyraźnie, że wielokulturowe kontakty nie są im obce i potrafią dostrzec w tym zaletę. Najniżej badani oceniają swoją wiedzę o kulturze, zwyczajach i obyczajach obowiązujących w odmiennych od badanego grupach kulturowych. Jest to samoocena, która uzyskała najniższą średnią – 3,9. Badani zostali postawieni przed wyborem i mieli określić swoje stanowisko pomiędzy stwierdzeniami „nie mam wiedzy na temat obyczajów zwyczajów innych grup kulturowych zamieszkujących Podlasie”; czy: „mam wiedzę o zwyczajach i obyczajach innych grup kulturowych zamieszkujących Podlasie”. Grupa niezdecydowanych, co do swojego stanowiska stanowi 30,5%. Rozkład deklaracji badanych w tym przypadku przedstawia się ewolucyjnie. W przedziale 0-1, to: 4, 4%; w przedziale 1-2, to: 13, 4%, a w przedziale 2-3, to: 18,7%. Deklarację w przedziale 4- 5 złożyło 20, 5%, w przedziale 5-6: 9, 2% a w przedziale 6-7, tylko 3, 0% badanych. Inaczej przedstawia się rozkład deklaracji dotyczących przewidywania odmienności zachowań ludzkich sterowanych różnicą kulturową.

Badani deklarują pewne zdumienie odnośnie potencjalnych odmienności zachowań jednostek pochodzących z odmiennych od badanego grup kulturowych. Stosunkowo duża liczba wskazań na kategorię niezdecydowania, co w powyższym badaniu jest związana z deklarowanym przedziałem 3-4 w skali siedmiostopniowej, pokazuje, że badanym trudno zrozumieć, że różnica kulturowa przekłada się na odmienne zachowania i decyzje jednostek. Takie deklaracje złożyło 27% spośród badanych. Nie wierzy w różnicę zachowań jednostek, sterowanych różnicą kulturową 23, 6% badanych w stosunku, do 29, 4%, którzy zadeklarowali taką wiarę. Średnia dla całej badanej grupy wynosi 4, 5 w siedmiostopniowej skali. Jeszcze niżej (4, 2) badani dokonują samooceny w kategorii odczuwanego komfortu z kontaktu z ludźmi pochodzącymi z odmiennych niż badany grup kulturowych. Badani zdecydowanie nie potrafią zdecydować, czy interpersonalne kontakty międzykulturowe są źródłem satysfakcji czy przeszkodą w komunikowaniu się i źródłem nieporozumień.

Samoocena badanych w zakresie kompetencji do komunikowania się międzykulturowego może być spostrzegana poprzez trzy perspektywy. Pierwsza, to społeczny standard wielokulturowości, w której badani deklarują akceptację stanu pluralizmu kulturowego i zgodę na różnorodność. Druga, która badanym stwarza w ich ocenie pewne trudności, może być nazwana budowaniem współ-

notowości w wielokulturowej perspektywie. Badani w tej perspektywie przewidują pewne trudności, związane z możliwością współpracy i współdziałania w pracy. Trzecia, która wyraźnie sprawia kłopot badanym, to sfera umiejętności. Badani deklarują niskie kompetencje w zakresie umiejętności potrzebnych w kontakcie z odmiennością kulturową. Dotyczy to wiedzy o odmienności i przełożeń na rozumienie zachowań i decyzji osób odmiennych kulturowo od badanego.

W perspektywie postaw wobec odmienności badanych, analizowanych w świetle teorii kompetencji do komunikacji międzykulturowej, uzyskane wyniki empiryczne pokazują, że młodzież rozumie wielokulturowość nie tylko jako ideę czy ideologię, ale jako fakt społeczny. Różnorodność kulturowa jest akceptowana jako część rzeczywistości i element krajobrazu społecznego regionu. Większe problemy pojawiają się wraz z przełożeniem obrazu zróżnicowania kulturowego na interakcje personalne. Jest to problem emocjonalnej akceptacji interpersonalnych odmienności. Wydaje się, że badani nie radzą sobie z sytuacją, a odmienne poglądy czy stanowiska osób będących ze sobą w interakcji są efektem kulturowego zróżnicowania. Ten emocjonalny niepokój w kontaktach międzykulturowych osób, w świetle badań, jest funkcją uświadamianego braku wiedzy o inności kulturowej w perspektywie osobowej (nie grupy), treningu w rozumieniu zachowań innego kulturowo.

Bibliografia

- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa
- Kmita J. (1981), *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa
- Korporowicz L. (1983), Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1
- Macrae C.N., Sangor Ch., Hewstone M. (1999), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk
- Matuchniak-Krasuska A. (1988), *Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1
- Kmita J. (1981), *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa
- Korporowicz L. (1983), *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1

SUMMARY**Competency for intercultural communication in the light of self-evaluation in the context of multiculturalism of the region and migration processes – empirical results**

The article discusses the processes of self-evaluation about intercultural communication competency of the individual. On the basis of gathered quantitative data, the author discusses a psychological level of understanding cultural difference and contextual influences in this regard. Three main perspectives were established when discussing intercultural communication competency of the individual. First, it is a social standard of multiculturalism. That perspective shows openness of individuals toward cultural plurality in the public life. Second is constructing community in the perspective of cultural plurality, and third is a sphere of skills needed for effective communication between individuals and groups when cultural difference is engaged.

Keywords:

intercultural communication, competence, self-evaluation

JOLANTA MUSZYŃSKA

KATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

UNIwersytet w Białymstoku

LOKALNA PRZESTRZEŃ SOCJALIZACYJNA A KOMPETENCJE DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Społeczność pogranicza jest swoistą zbiorowością terytorialną, które właśnie ze względu na różnorodność kulturową implikuje określone potrzeby poszczególnych członków tej zbiorowości. Podstawę zbiorowości terytorialnej pogranicza tworzą zbiorowości rodowe i etniczne. To zaś implikuje dwie zasadnicze cechy pogranicza: płynność granic pomiędzy zbiorowością etniczną i terytorialną oraz homogeniczność i heterogeniczność, która odnosi się zarówno to kwestii różnic kulturowych, jak również sposobu, stylu życia. W obrębie zbiorowości terytorialnej pogranicza funkcjonują zbiorowości lokalne, które stanowią przestrzeń codziennych kontaktów, są miejscem stałej komunikacji, a poprzez nieustanne negocjacje i mediacje wypracowują swój własny niepowtarzalny „klimat społeczny”, oparty na zrozumiałych dla członków tejże społeczności zasadach i praktykach społecznych. Lokalność jest często kwestią umowną, wynikającą z tylko samego faktu istnienia określonej zbiorowości, zamieszkującej wspólną przestrzeń terytorialną. Założenie, że lokalna przestrzeń doświadczeń socjalizacyjnych warunkuje poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej stało się jednym z aspektów realizowanych badań w ramach grantu KBN*. W artykule przedstawiono wybrane fragmenty badań dotyczących lokalnych uwarunkowań kompetencji do komunikacji międzykulturowej¹.

* „Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości i procesów migracyjnych” – zespół badawczy: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski.

¹ Założono przebadanie 400 uczniów szkół średnich i 400 studentów mieszkających obecnie w województwie podlaskim – zakładając, że ogólna liczba badanych wyniesie 800 osób. W rzeczywistości udało nam się przebadać 909 osób. Grupy uczniów wyłoniono na podstawie skategoryzowanych miejscowości - z każdej kategorii po 100 uczniów. Biorąc jednak pod uwagę, iż liczba uczniów w poszczególnych klasach różnych szkół jest inna, jednocześnie też mając na uwadze, że część ankiet może być wypełniona pociętnie, rzeczywista liczba badanych uczniów (476 osób) w poszczególnych miej-

Życie społeczne jest rzeczywistością subiektywnie uporządkowaną, podporządkowaną stałym schematom. Życie w określonym miejscu w sensie topograficznym interpretowane jest współcześnie jako miejsce praktykowane, gdzie odniesieniem staje się jego kulturowa konstrukcja [zob. Kempny 2004: 552]. Przynależność do określonych struktur społecznych przede wszystkim tych bliskich, jest możliwe tylko w ramach codziennych interakcji z osobami przynależącymi do bliskich nam grup. Relacje bezpośrednie, ich sens i treść decydują o wspólnym nadawaniu znaczeń i wspólnych przekonaniach o otaczającej nas rzeczywistości. Najbliższą naszą rzeczywistością społeczną jest oczywiście rodzina, ale to, jaka ona jest, w jaki świat wartości nas wprowadza, jakie postawy w nas kształtuje zależy w dużej mierze od społeczności lokalnej w obrębie, której funkcjonuje. „Świat lokalny, wytworzony w ramach grupowej komunikacji składa się z obiektów społecznych – obiektów znaczących. (...) Obiektom tym przypisano określoną treść i związane z nią określone konsekwencje dla świata grupy” [Trutkowski 2002: 332].

Charakterystyka środowiska lokalnego badanych

Miejsce przeprowadzenia badań² nie zawsze było miejscem zamieszkania badanych. Badania przeprowadzone były w miejscowościach, w których funkcjonują szkoły średnie i wyższe a w większości przypadków zwłaszcza uczniów szkół średnich są to miejscowości, do których dojeżdżają do szkoły lub czasowo mieszkają (dotyczy to przede wszystkim części studentów). Ze względu na interesujący nas wpływ środowiska lokalnego na kompetencje do komunikacji

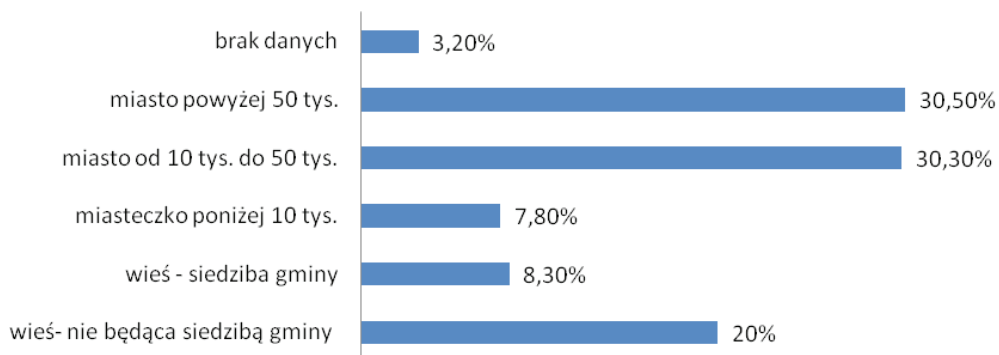
scowościach nie była zgodna z przyjętym założeniem. Grupę studentów wyodrębniono w nieco inny sposób. Był to dobór celowy, uwzględniający proporcję ludności. Założono przebadanie 300 studentów z uczelni białostockich oraz 100 z innych uczelni działających poza głównym miastem Podlasia, w rzeczywistości przebadano ogółem 433 studentów. W badaniach wzięli udział uczniowie dwóch techników (Technikum Gastronomiczne w Białymstoku i Technikum Drzewno-Mechaniczne w Hajnówce) oraz siedmiu liceów ogólnokształcących. Wszystkie szkoły średnie, w których były prowadzone badania mają status szkół publicznych. Inaczej było w przypadku studentów. W Białymstoku przebadano studentów trzech publicznych uczelni wyższych – największych w mieście. Byli to studenci Uniwersytetu w Białymstoku, Politechniki Białostockiej i Uniwersytetu Medycznego. W badaniach wzięli również udział studenci dwóch niepublicznych białostockich uczelni: Wyższej Szkoły Administracji Publicznej i Wyższej Szkoły Zarządzania i Finansów oraz Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego w Łomży.

² Badania przeprowadzono w Białymstoku, Łomży, Suwałkach, Grajewie, Mońkach, Hajnówce, Siemiatyczach.

międzykulturowej uznaliśmy, że ważne jest właśnie miejsce zamieszkania badanych, a nie tylko miejsce ich nauki.

Wykres 1

Wielkość miejsca zamieszkania badanych



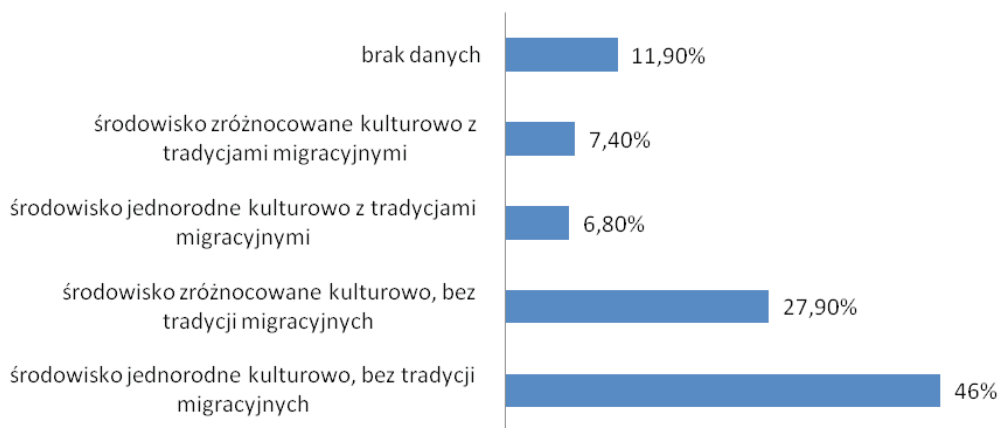
Większość przebadanych przez nas respondentów pochodziła z miast powyżej 50 tys. mieszkańców i miast od 10 do 50 tys. mieszkańców. Drugą znaczącą grupą byli mieszkańcy wsi niebędących siedzibą gminy (wykres 1).

Sam fakt podania przez badanych wielkości miejscowości, z której pochodzą nie jest wystarczającym kryterium do określenia wpływów środowiskowych na kompetencje do komunikacji międzykulturowej. Ważnym kryterium w przyjętych założeniach badawczych były: występowanie zróżnicowania etniczno-religijnego w środowisku lokalnym i występowanie silnych tradycji migracyjnych. Uznaliśmy, że właśnie te zmienne będą wyraźnie różnicować kompetencje. Poprosiliśmy respondentów, by prócz wskazania miejscowości, z której pochodzą (nazwy) podali również jej kod pocztowy – co pozwoliło nam precyzyjnie zlokalizować miejscowość i jednocześnie zakwalifikować do jednej z czterech kategorii wynikających z wcześniej przyjętych kryteriów środowiskowych. W efekcie uzyskaliśmy cztery kategorie środowisk lokalnych:

- 1) środowisko jednorodne kulturowo bez tradycji migracyjnych;
- 2) środowisko zróżnicowane kulturowo bez tradycji migracyjnych;
- 3) środowisko jednorodne kulturowo z tradycjami migracyjnymi;
- 4) środowisko zróżnicowane kulturowo z tradycjami migracyjnymi (wykres 2).

Wykres 2

Typ środowiska zamieszkania badanych



Prawie połowa naszych respondentów (46%) pochodziła ze środowisk lokalnych, jednorodnych kulturowo, bez tradycji migracyjnych. Kolejną grupę stanowili respondenci pochodzący z miejscowości zróżnicowanych kulturowo, ale bez tradycji migracyjnych (27,9%). Podobny odsetek badanych pochodził ze środowisk jednorodnych kulturowo, z tradycjami migracyjnymi (6,8%) i zróżnicowanych, również z tradycjami migracyjnymi (7,4%).

Deklaracja miejsca zamieszkania nie jest w naszym rozumieniu bezpośrednim przełożeniem na poczucie przynależności, bycie członkiem określonej społeczności lokalnej. Nawet jeżeli uznamy, że wybór miejsca zamieszkania jest wyborem świadomym ze względu na subiektywne potrzeby jednostki, to już w przypadku niektórych osób dorosłych niekoniecznie przekłada się to na pełną identyfikację z tym miejscem. W sytuacji badanej przez nas młodzieży wydaje się to być jeszcze bardziej skomplikowane ze względu na fakt, że ten wybór nie był ich wyborem, a „dziedzicznym” miejscem. Zatem teoretycznie można uznać, że w przynajmniej w części przypadków jest to sytuacja przypisania, nadania identyfikacji lokalnej niż subiektywny wybór jednostki.

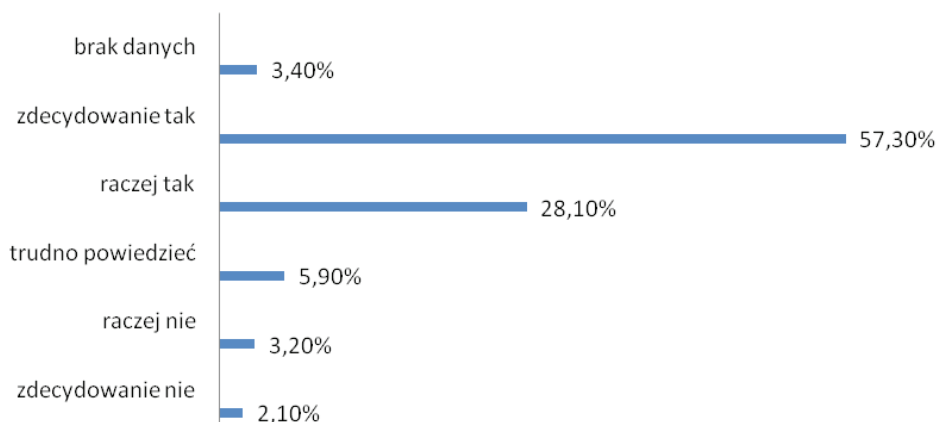
Identyfikacja lokalna badanych

Deklaracja subiektywnego poczucie związku ze swoim środowiskiem lokalnym potraktowana została jako jeden z istotnych wymiarów tożsamości jed-

nostkowej badanych. To zaś uzasadnia kolejny kontekst badań, który w odniesieniu do głównego problemu badawczego został przez nas uwzględniony. Zapytaliśmy badanych o to: Czy tu gdzie mieszkają czują się u siebie? Respondenci mogli wyrazić swoją opinię na 4 stopniowej skali, gdzie 0 oznaczało odpowiedź „zdecydowanie nie”, 1- „raczej nie”, 2- „trudno powiedzieć”, 3- „raczej tak” i 4- „zdecydowanie tak”.

Wykres 3

Poczucie bycia u siebie w opinii badanych respondentów

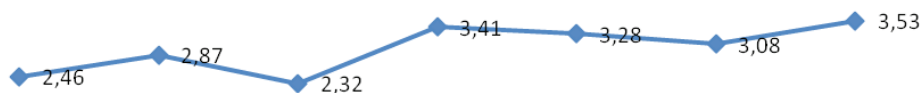


Zdecydowana większość naszych respondentów (57,3% odpowiedziało „zdecydowanie tak” i 28,10% „raczej tak”) stwierdziła, że ich miejsce zamieszkania to jest ta przestrzeń społeczna, która daje im poczucie bycia u siebie. Wśród badanych tylko 5,30% (3,20%- „raczej nie” i 2,10% „zdecydowanie nie”) jest przeciwnego zdania (wykres 3).

Poprosiliśmy również o wskazanie czynników, które w ich opinii decydują o tym, że ludzie czują się u siebie. Stosując tą samą skalę odpowiedzi poprosiliśmy o ustosunkowanie się do każdej z kategorii.

Wykres 4

Co i w jakim stopniu Twoim zdaniem decyduje o tym, że ludzie czują się u siebie?



to, że tu są ich świątynie	to, że tu są pochowani ich bliscy	to, że znajdują się tu pomniki historii grupy, z którą czują się związani	to, że wszystko jest im znane odjak tu dzieciństwa	to, że wiedzą o wszystkim jak tu funkcjonuje	to, że się tu uczą, studiują bądź pracują	to, że mieszkają - ich rodzina i przyjaciele
-------------------------------	---	---	--	--	---	--

Najwyższą średnią odpowiedzi uzyskała kategoria „rodzina i przyjaciele” – 3,53 (wykres 4). Natomiast najmniej istotne z punktu widzenia respondentów są „pomniki historii grupy, z którą czują się związani” – średnia 2,32. Analizując rozkład średnich da się zauważyć, iż wszystkie czynniki, które odnoszą się do wspólnoty emocjonalnej, rodzinnej i teraźniejszości funkcjonowania społecznego mają wyższą wartość średnich niż te, które wiążą się z przeszłością czy też identyfikacją narodową (pomniki historii grupy). Okazuje się również, że miejsce modlitwy, jakim jest świątynia, jest tylko w niewielkim stopniu tym, co pozwala poczuć się u siebie.

Dopełnieniem obrazu identyfikacji społecznych badanych było wskazanie przez nich z przedstawionej listy grup społecznych tych, które konstruują ich tożsamość społeczną. W tym pytaniu zastosowano 5 stopniową skalę odpowiedzi, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie”, 2- „raczej nie”, 3- „trudno powiedzieć”, 4- „raczej tak” i 5- „zdecydowanie tak”.

Wykres 5

Kiedy myślisz „MY” – w jakim stopniu dotyczy to:



Analiza rozkładu średnich jednoznacznie wskazuje, iż najważniejszą grupą odniesienia dla respondentów jest rodzina (4,44), następnie zaś znajomi i przyjaciele (4,04). Zdecydowanie mniejsze znaczenie w opinii respondentów ma grupa narodowa (osoby mojej narodowości – średnia 3,04), jak również mieszkańcy miejscowości (2,89). Najmniej znaczące grupy odniesienia to dla badanych sąsiedzi (2,58) i mieszkańcy regionu (2,67), (wykres 5).

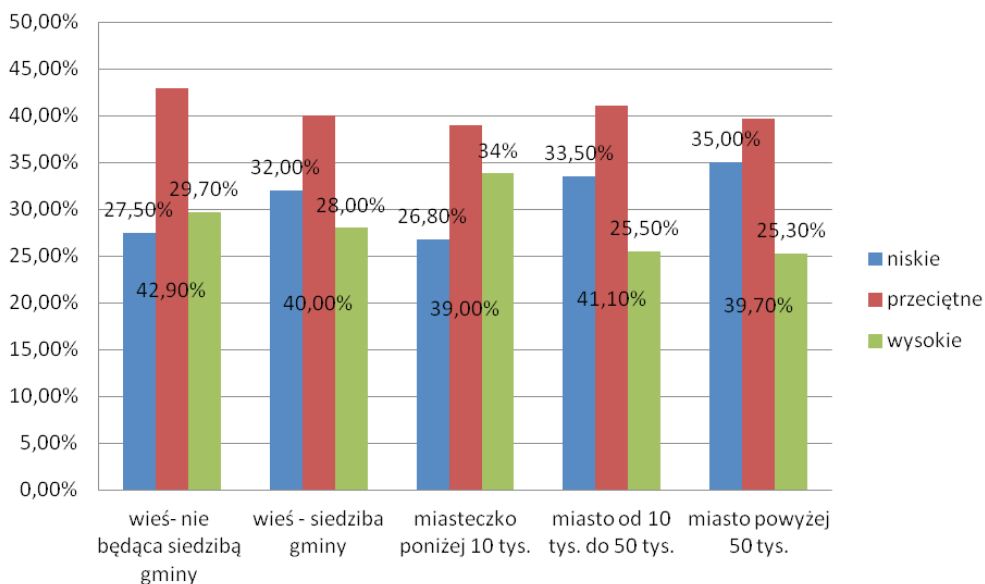
Wspólnoty emocjonalne (rodzina, przyjaciele- co potwierdzają przedstawione powyżej analizy) są główną kanwą identyfikacyjną badanej młodzieży. Zdaniem M. Maffesoliego [2008] istnieje jakaś naturalna siła popychająca ludzi ku sobie, którą w jego koncepcji stanowią wspólne odczucia, namiętności i emocje. To one stają się podstawą uspołecznienia, czyli tego, co łączy ludzi, a nie dzieli. „Ja” emocjonalnie zakorzenione w określonej grupie jest siłą jedności, ale też siłą grupy, mimo jej ograniczeń i ciągłych zmian, ciągłego ruchu w jej obrębie i dookoła niej.

Lokalna przestrzeń socjalizacyjna a kompetencje do komunikacji międzykulturowej

Zróżnicowanie kulturowe lub jednorodności kulturowa społeczności lokalnych, w których na co dzień funkcjonuje jednostka, jest istotnym kontekstem uspołecznienia. Funkcjonowanie jednostki w warunkach zróżnicowania kulturowego wymaga specyficznych kompetencji społecznych, kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Wydaje się zatem, że im bardziej zróżnicowana przestrzeń lokalnych doświadczeń socjalizacyjnych, tym większe kompetencje jednostki do komunikacji międzykulturowej. Jednocześnie też „wielkość” przestrzeni doświadczeń socjalizacyjnych wydaje się mieć istotne znaczenie. Im mniejsze środowisko, tym częściej, tym więcej relacji bezpośrednich, które są wyjątkowo znaczące w konstruowaniu postaw „otwartych” lub „zamkniętych”.

Wykres 6

Wielkość miejsca zamieszkania badanych a poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej

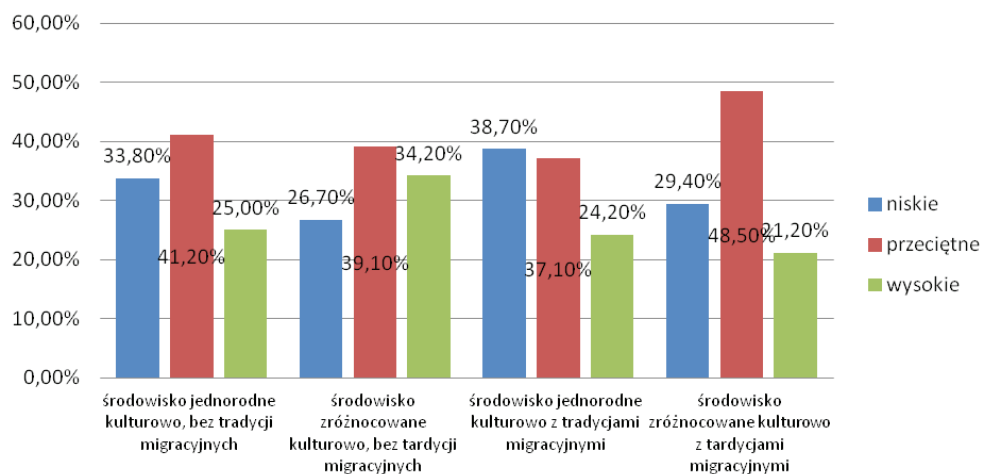


Im mniejsza miejscowość, z której pochodzą respondenci, tym wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej (wykres 6); 29,7 % badanych mieszkańców wsi niebędących siedzibą gminy prezentowało wysoki poziom kompetencji. W przypadku dużych miast (powyżej 50 tys. mieszkań-

ców) wysoki poziom prezentowało 25,3% badanych, podobnie było w przypadku mieszkańców miast od 10 do 50 tys. (25,5%). Jeszcze bardziej wyraźnie widać to w odniesieniu do niskiego poziomu kompetencji. Taki poziom prezentuje 27,5% badanych mieszkańców małych wsi, a przypadku dużych miast dotyczy to 35% badanych respondentów. Istotą kompetencji do komunikacji międzykulturowej jest „wiedza”, „poznanie”. To zaś wymaga częstych i w miarę systematycznych kontaktów bezpośrednich z osobami odmiennymi kulturowo, zatem im mniejsze środowisko, tym częstsze kontakty, tym większe „poznanie”, tym mniejszy lęk, tym większa otwartość. Założenie, że im bardziej zróżnicowane środowisko lokalne, tym wyższy poziom otwartości jego mieszkańców wydaje się być bardzo prawdopodobne. Czy tak rzeczywiście jest?

Wykres 7

Typ środowiska zamieszkania badanych a poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej

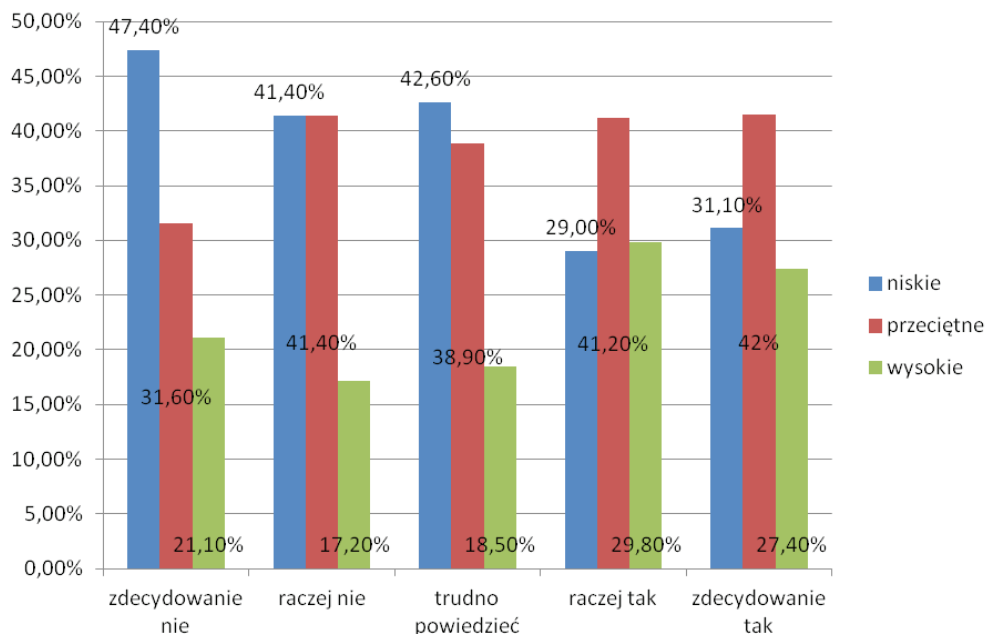


W środowiskach lokalnych jednorodnych kulturowo i bez tradycji migracyjnych dominującym poziomem kompetencji jest poziom niski (33,8% respondentów), a w środowiskach zróżnicowanych również bez tradycji migracyjnych dominującym poziomem kompetencji do komunikacji międzykulturowej jest poziom wysoki (34,2% badanych). Respondenci pochodzący ze środowisk jednorodnych z tradycjami migracyjnymi prezentują w większym stopniu niski poziom kompetencji zaś ze środowisk zróżnicowanych z tradycjami migracyjnymi przeciętny poziom (wykres 7). Pozostając na tym etapie analizy danych moglibyśmy odpowiedzieć twierdząco na postawione wcześniej założenie, że

im bardziej tradycyjnie zróżnicowane środowisko lokalne, tym wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej mieszkańców.

Wykres 8

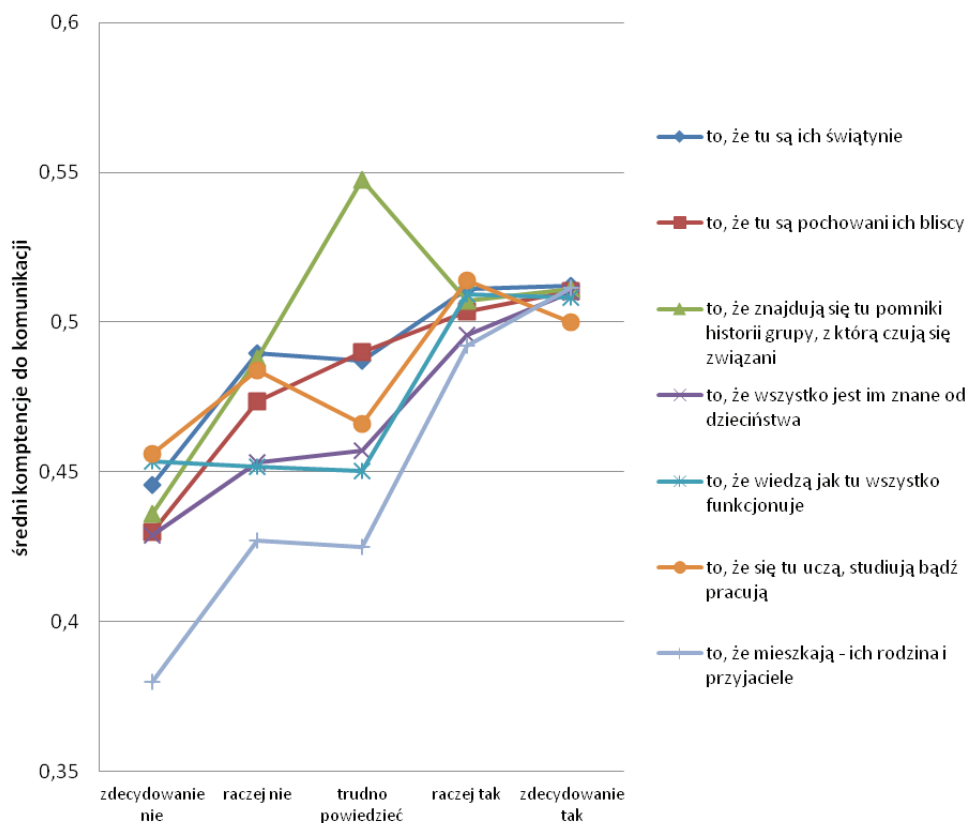
Poczucie „bycia u siebie” a poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej



Respondenci, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie „Czy tu gdzie mieszkasz czujesz się u siebie?” (wykres 8) prezentują wysoki poziom kompetencji (29,8% i 27,4%) . Im bardziej negatywna odpowiedź, tym niższy poziom kompetencji do komunikacji (47,4% i 41,4%). Sama deklaracja nie stanowi podstawy do wnioskowania o zależności między subiektywnym poczuciem bycia u siebie a poziomem kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Przeanalizujemy zatem zależność pomiędzy tym, co w opinii respondentów decyduje o poczuciu bycia u siebie a poziomem kompetencji. W tym przypadku analizie zostały poddane średnia dla kompetencji do komunikacji międzykulturowej oraz odpowiedzi z poszczególnych kategorii.

Wykres 9

Średnie kompetencje do komunikacji międzykulturowej a czynniki warunkujące poczucie „bycia u siebie”



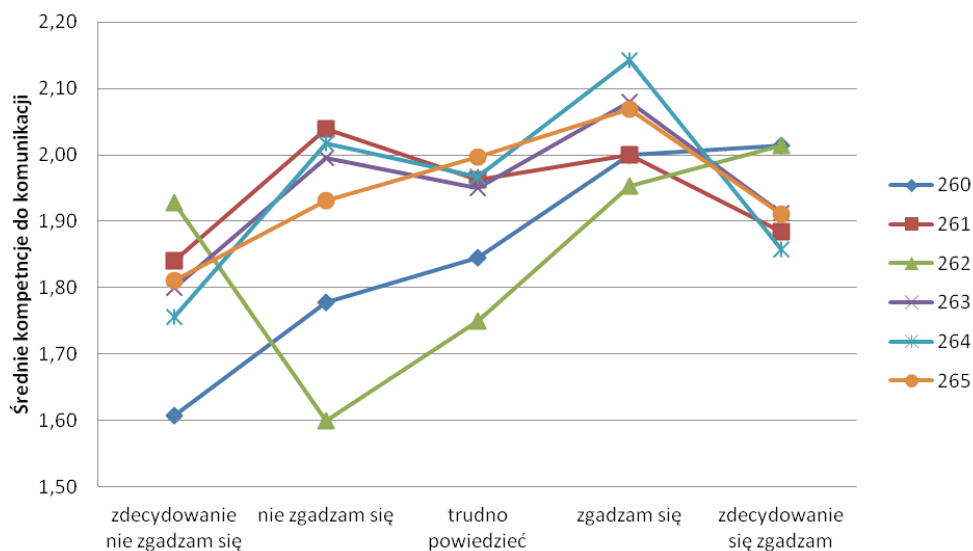
Analizując wykres 9, można zauważyć przede wszystkim wyraźne znaczenie czynnika „rodzina i przyjaciele” warunkującego poczucie bycia u siebie przy jednoczesnym wzroście kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Podobny trend dostrzeżemy przy czynnikach takich, jak „wszystko znane od dzieciństwa”, „pochowani bliscy”, „świątynie”, gdzie wyraźnie widoczny jest wzrost średniej kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Jedynie w przypadku kategorii „uczą się, studiują lub pracują” i „pomniki historii grupy” widzimy sytuację odmienną, w obu przypadkach średnia kompetencji ma tendencję malejącą.

Należy podkreślić, iż im większe znaczenie określonej kategorii, określonego czynnika dla poczucia „bycia u siebie”, tym wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Poczucie przynależności lokalnej to jeden z aspektów społecznego funkcjonowania jednostki. Kolejnym równie ważnym jest określenie siebie poprzez identyfikację z grupą. Istotna zatem wydaje się z punktu widzenia przyjętych założeń analiza zależności pomiędzy kompetencjami do komunikacji międzykulturowej a identyfikacją z określoną grupą.

Wykres 10

Średnie kompetencje do komunikacji międzykulturowej a osoby warunkujące poczucie „MY”



- 260 – znajomi i przyjaciele; 261 – sąsiedzi; 262 – rodzina; 263 – mieszkańcy miejscowości; 264 – mieszkańcy regionu; 265 – osoby tej samej narodowości.

Analiza średnich kompetencji do komunikacji międzykulturowej w odniesieniu do poszczególnych pytań o osoby warunkujące poczucie „My”, czyli przynależność do grupy, wskazuje, że w przypadku rodziny, znajomych jako grupy odniesienia mamy wyraźny wzrost kompetencji do komunikacji międzykulturowej. W przypadku pozostałych grup osób ta tendencja jest odwrotna, im bardziej zdecydowana deklaracja znaczenia, tym wyraźniejszy spadek średniej kompetencji (wykres 10).

Zamiast wniosków

Przedstawione powyżej analizy nie są wystarczające do wyciągania ogólnych wniosków czy też podsumowań przede wszystkim ze względu na wybiórczy charakter poddanego analizie materiału empirycznego. Zamysłem była prezentacja tylko niektórych czynników związanych ze środowiskiem lokalnym badanych i ich identyfikacją lokalną w celu zaznaczenia lub też podkreślenia jego roli jako istotnej przestrzeni oddziaływań socjalizacyjnych, zwłaszcza w sferze komunikacji społecznej, która w sytuacji pogranicza wymaga posiadania określonego potencjału do komunikacji międzykulturowej. Społeczność lokalna to grupa ludzi żyjących blisko siebie, a ich relacje są przede wszystkim relacjami bezpośrednimi. Sytuacja zmian polityczno- gospodarczych i kulturowych widoczna zarówno w Polsce jak i pozostałych krajach Europy i świata (otwartość granic, migracje ludności, konflikty) w konsekwencji przynosi również inny obraz społeczności lokalnych. „Otwartość” współczesnych społeczeństw lokalnych na nowych członków czasami bardzo odmiennych kulturowo nie jest już tylko pewną ideą lecz faktem społecznym. Funkcjonowanie w takiej rzeczywistości społecznej zmusza do większego zaangażowania w podnoszenie świadomości znaczenia kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Bibliografia

- Berger P. L., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa
- Bokszański Z. (1989), *Tożsamość – integracja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*, Łódź
- Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2002), *Rozwój lokalny i regionalny w perspektywie socjologicznej*, Tychy
- Kurczewska J. (2006), *Lokalne społeczeństwo obywatelskie*, [w:] B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Społeczności lokalne. Teraźniejszość i przeszłość*, Warszawa
- Maffesoli M. (2000), *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, Warszawa
- Putnam R. D. (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa
- Sosnowski A. (2002), *Wyznaczniki zmiany społecznej. Młodzież – lokalność – transformacja*, Szczecin
- Sowa K. Z., Dutkiewicz P. (red.), (1989), *Społeczności lokalne. Teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa
- Trutkowski C. (2002), *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania*, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego*, Warszawa

SUMMARY

Local socialization space and competence to intercultural communication

The following article is a presentation of selected parts of researches about local specificities of competence to intercultural communication carried out within the framework of the grant KBN "Competence to intercultural communication in the context of traditional multiculturalism and migratory processes". The article presents the analysis concerning the description of local communities in the tested youth group. Competence of intercultural communication was studied in the context of local community types, local identity and factor, which decides about local interdependence.

Keywords:

competencies for intercultural communication, local community, local identification

TOMASZ BAJKOWSKI

KATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

UNIwersytet w Białymstoku

UWARUNKOWANIA RODZINNE KOMPETENCJI DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

W świecie współczesnym posiadanie kompetencji do komunikacji międzykulturowej wydaje się ważnym aspektem funkcjonowania społecznego. Zwiększona mobilność terytorialna, procesy migracyjne oraz globalizacja przekazu z jednej strony wybudza postawy otwartości, zwiększa kapitał społeczny i kulturowy [Sadowski 2006], z drugiej zaś powoduje zagrożenia szerzenia się ksenofobii i nacjonalizmu. Rodzi się zatem potrzeba dialogu międzykulturowego, który potencjalnie mógłby wyzwolić ludzi z uprzedzeń i stereotypów. Pewną odpowiedzią na te procesy jest imperatyw pedagogiczny kształtowania kompetencji komunikacyjnych zwiększających szansę łagodzenia napięć międzygrupowych czy międzykulturowych. Wraz z grupą badaczy Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku podjęliśmy badania dotyczące poszukiwania uwarunkowań kształtowania się kompetencji do komunikacji międzykulturowej młodzieży regionu północno-wschodniej Polski*. Kompetencje te stanowią wypadkową czterech wymiarów: wiedzy o odmienności kulturowej, reakcji na sytuacje związane z obecnością odmienności kulturowej, pozycji na kontinuum etnocentryzm-relatywizm oraz samooceny postaw wobec odmienności kulturowej. Badaniami została objęta grupa 909 osób, reprezentujących młodzież szkół średnich oraz studentów. Wybór młodzieży, jako grupy badanej, wynikał z faktu, iż jest to grupa społeczna, która z definicji przeżywa kontestacyjny charakter procesu budowania własnej tożsamości. Mówiąc o młodzieży, myślimy o okresie w życiu człowieka zawieszonym pomiędzy byciem dzieckiem a byciem dorosłym [Zamojska 2000]. Ważnym zadaniem wydaje się zatem wnikliwe przyjrzenie się procesom socjalizacji (szczególnie w wymiarze rodzinnym) w kontekście kształtowania się omawianych kompetencji.

* W ramach Grantu KBN: „Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych”.

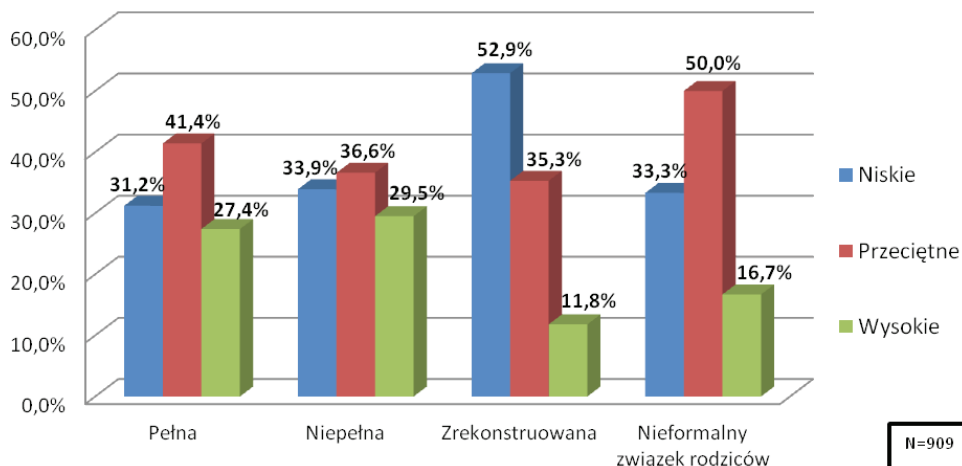
Rodzina w ujęciu pedagogicznym traktowana jest jako grupa mała i pierwotna, środowisko i system edukacyjny, instytucja socjalizacyjno-wychowawcza oraz wspólnota emocjonalno - kulturowa [Lalak, Pilch 1999: 237-241]. Te różne ujęcia rodziny nie są ze sobą sprzeczne, nie wykluczają się wzajemnie i można powiedzieć, iż wzajemnie się uzupełniają, uwypuklając różne aspekty życia rodziny i jej wielofunkcyjność. Poddając analizie uwarunkowania rodzinne braliśmy pod uwagę to, że zachodzi tam proces socjalizacji pierwotnej, wychowania naturalnego o charakterze intencjonalnym (refleksyjnym), jak i nieintencjonalnym (bezrefleksyjnym). Rodzina pełni też funkcję buforu osłaniającego jej członków od ingerencji świata zewnętrznego. Rozpatrując rodzinę jako system psychospołeczny [Barbaro 1999] należy uwzględniać jej cyrkularną konstrukcję, naturalne możliwości przystosowania się do wewnętrznych i zewnętrznych zmian, zachodzące mechanizmy sprzężeń zwrotnych oraz zasadę ekwipotentcjności i ekwiwalentności. Takie spojrzenie akcentuje hierarchiczną organizację i podział na podsystemy oraz fakt, iż całość systemu ma większą wartość niż suma poszczególnych jej elementów. Naturalna dążność do homeostazy, równowaga między stałością i zmianą pozwalają na zachowanie wartości i spójności systemu rodzinnego.

W badaniach analizie zostały poddane różne aspekty funkcjonowania rodzinnego, czyli typ rodziny pochodzenia, wykształcenie rodziców oraz ich aktywność zawodowa, fakt posiadania rodzeństwa, jakość relacji w rodzinie pochodzenia w odbiorze osób badanych, deklaracje dotyczące stylu funkcjonowania rodziny, sposób podejmowania decyzji oraz podatność badanych na sugestie płynące ze strony członków rodziny. Dodatkowo zbadano, które środowisko oraz osoby z otoczenia badanych są pomocne w kształtowaniu ich postaw życiowych.

Jedną z uwzględnionych zmiennych dotyczyła typu rodziny pochodzenia. Ankietowani zostali poproszeni o deklarację spośród podanej kafeterii: rodzina pełna, niepełna, zrekonstruowana, nieformalny związek rodziców. Wśród badanych zdecydowana większość 81% pochodzi z rodziny pełnej, 12% z rodziny niepełnej, 2% z rodziny zrekonstruowanej. Niepełna 1% badanych deklarowała, że ich rodzice funkcjonują w nieformalnym związku. Około 4% badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Zaprezentowany odsetek rodzin pełnych nie do końca oddaje ogólnie obserwowany trend rozpadu związków i rosnącego wskaźnika rozwodów w Polsce. Wskaźnik ten bowiem dotyczy raczej małżeństw o niższym stażu współżycia niż ma to miejsce w pokoleniu rodziców osób przez nas badanych. Rozkład poziomu kompetencji do komunikacji międzykulturowej z podziałem na typ rodziny pochodzenia badanych osób zaprezentowano na wykresie 1.

Wykres 1.

Typ rodziny pochodzenia a kompetencje do komunikacji międzykulturowej



Źródło: badania własne

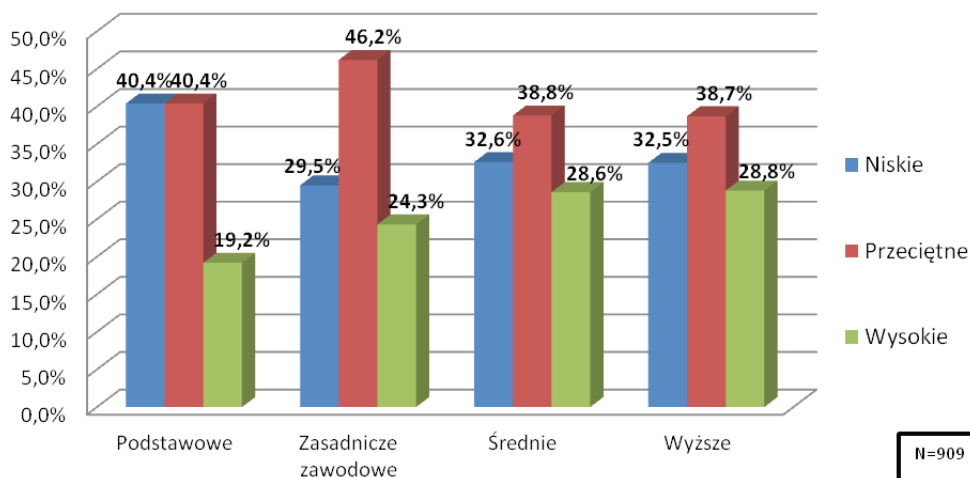
Uzyskane wyniki badań pokazują, iż osoby pochodzące z rodzin pełnych i niepełnych uzyskują podobny wynik w zakresie poziomu posiadanych kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Poziom wysoki wykazało ponad 27% badanych z rodzin pełnych i ponad 29% osób z rodzin niepełnych. Niskie kompetencje w tym względzie prezentuje prawie 34% badanych z rodzin niepełnych i ponad 31% pochodzących z rodzin pełnych. Dużo niższe kompetencje wykazują natomiast osoby pochodzące z rodzin zrekonstruowanych oraz takich, w których rodzice budują nieformalny związek. W przypadku tych pierwszych wysokie kompetencje wykazało niespełna 12% badanych, a niskie prawie 53%. W przypadku tych drugich rozkład wyników kształtował się następująco: niespełna 17% do ponad 33% na rzecz niskich kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Na prezentowany obraz rozkładu wyników badań decydujący wpływ może mieć fakt małej reprezentacji dwóch ostatnich typów rodzin pochodzenia. Łącznie stanowiły one zaledwie 3% całej grupy badanej. W takim przypadku próba interpretacji mogłaby mieć znamiona nadinterpretacji. Biorąc powyższe pod uwagę oraz uwzględniając przede wszystkim wyniki uzyskane w grupach osób pochodzących z rodzin pełnych i niepełnych można powiedzieć, że typ rodziny pochodzenia nie różnicuje wyników badań w zakresie kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Świadczyć to może o tym, iż nieobecność jednego z rodziców nie wpływa znacząco na obniżenie

się kompetencji ich dzieci w tym względzie. Może to jednocześnie świadczyć o występowaniu silnego zjawiska kompensacji prezentowanego przez rodzica, pod którego opieką znajduje się dziecko lub też pozytywnym wpływie na rozwój powyższych kompetencji drugiego z rodziców.

Kolejne pytania dotyczyły wykształcenia rodziców osób badanych. Kafeteria została zawężona do czterech kategorii odpowiedzi: podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie i wyższe. Największe różnice w zakresie wykształcenia rodziców zostały zarysowane w kategorii wykształcenia zasadniczego zawodowego, 23% matek i 34% ojców oraz wyższego 30% matek i 20% ojców. Wykształcenie podstawowe posiada 6% matek i 8% ojców, a wykształcenie średnie 35% matek i 32% ojców. Zaprezentowane wyniki potwierdzają ogólną tendencję wyższego wykształcenia osiąganego przez kobiety w polskim społeczeństwie. Próbę konfrontacji tych zmiennych z poziomem kompetencji badanych zaprezentowano na wykresach 2 i 3.

Wykres 2.

Wykształcenie matki a kompetencje do komunikacji międzykulturowej



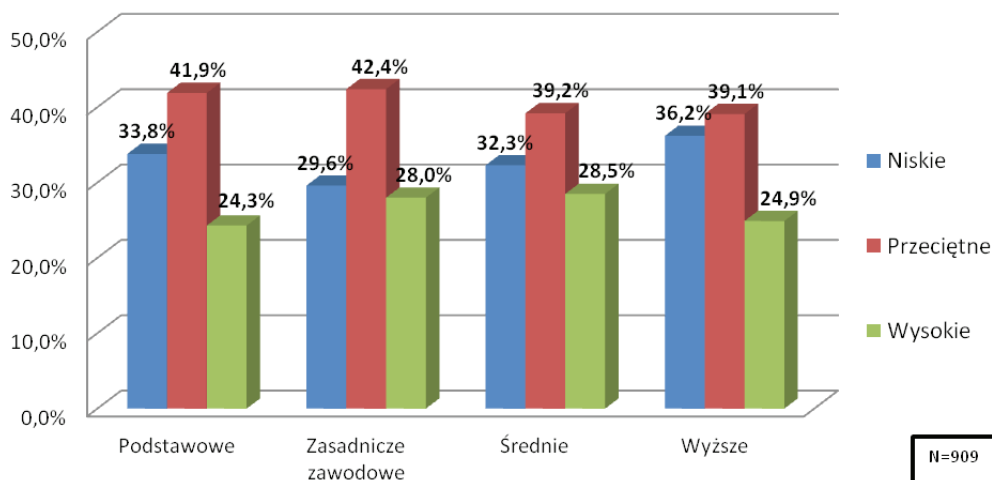
Źródło: badania własne.

W przypadku poziomu wykształcenia matki można zaobserwować pewną prawidłowość. Im wyższe wykształcenie, tym wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej dzieci. W przypadku podstawowego wykształcenia matki wysoki poziom kompetencji wykazało niespełna 20% badanych, przy wykształceniu zasadniczym zawodowym ponad 24%, przy wykształceniu średnim nieco ponad 28%, a przy wykształceniu wyższym prawie

29%. Może to świadczyć o tym, iż poziom wykształcenia matki jest elementem stymulującym kształtowanie się wyższych kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Wykres 3.

Wykształcenie ojca a kompetencje do komunikacji międzykulturowej



Źródło: badania własne.

W przypadku poziomu wykształcenia ojców nie obserwujemy już takich prawidłowości, jak w przypadku wykształcenia matki. Najwyższy bowiem poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej wykazywali badani, których ojcowie posiadali wykształcenie średnie (28,5%) oraz zasadnicze zawodowe (28%). Mniejszy odsetek badanych posiadających wysokie kompetencje wykazywały grupy osób, u których ojciec miał wykształcenie wyższe (niepełna 25%) i podstawowe (24,3%). Te ostatnie dwie grupy wykazywały jednocześnie najliczniejszą reprezentację osób posiadających niskie kompetencje. Wykształcenie ojców w większym stopniu nie różnicuje wyników badań w zakresie osiągniętych przez ich dzieci poziomu kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Zaprezentowane wyniki badań dotyczące zestawienia poziomu wykształcenia rodziców z osiąganym poziomem kompetencji ukazują większe zróżnicowanie i klarowniejsze tendencje w przypadku rozkładu wyników ze względu na wykształcenie matki niż ma to miejsce w przypadku wykształcenia ojca. Może to wynikać z ważniejszej pozycji matki, stanowiącej stabilniejszy punkt odnie-

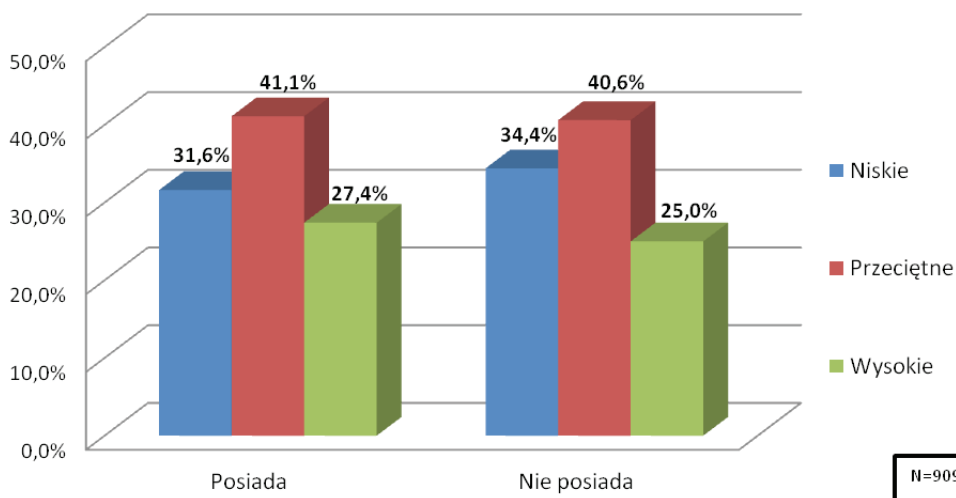
sienia dla badanej przez nas młodzieży (co można zaobserwować w wynikach badań dotyczących jakości relacji badanych z członkami ich rodzin).

Ważną rolę w procesie socjalizacji, a więc również kształtowania się kompetencji do komunikacji międzykulturowej, może odgrywać fakt posiadania rodzeństwa. Posiadanie rodzeństwa zadeklarowało około 90%, przy 7% nieposiadających rodzeństwa. W 4% ankiet nie było deklaracji w tym względzie. Najliczniejszą grupę wśród tych, którzy deklarowali posiadanie rodzeństwa stanowiły osoby posiadające jednego brata lub siostrę lub dwoje albo troje rodzeństwa (obie deklaracje po około 30% całej grupy badanej). Świadczyć to mogłaby, że model rodziny z jednym dzieckiem w pokoleniu rodziców osób badanych nie jest tak powszechny jak w społecznym odbiorze. Rodzeństwo w przestrzeni funkcjonowania rodziny wydaje się znaczącym elementem stymulacji kompetencji, w tym kompetencji komunikacyjnych. Stąd zasadna wydaje się próba skonfrontowania faktu posiadania rodzeństwa z uzyskiwanym poziomem kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Wyniki badań dotyczących poziomu kompetencji w grupie osób posiadających i nieposiadających rodzeństwa zaprezentowano na wykresie 4.

Wykres 4.

Posiadanie rodzeństwa a kompetencje do komunikacji międzykulturowej



Źródło: badania własne.

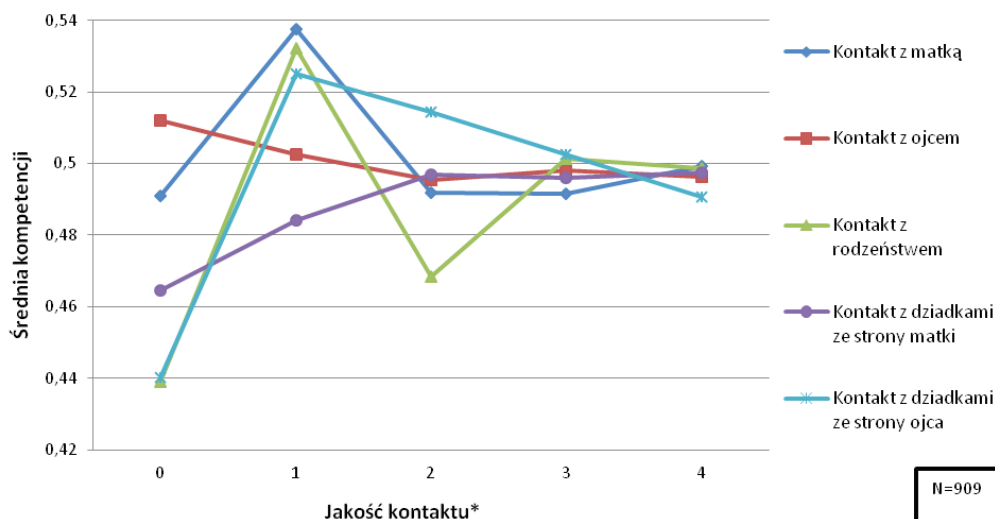
Zaprezentowane wyniki badań pokazują pewne prawidłowości polegające na tym, że w grupie osób posiadających rodzeństwo wysoki poziom kompeten-

cji uzyskał większy odsetek badanych (27,4%) niż ma to miejsce w przypadku osób deklarujących brak rodzeństwa (25%). Dokładnie odwrotną tendencję można zauważyć w zakresie osiągniętych niskich kompetencji, gdzie w grupie osób posiadających rodzeństwo odsetek wyniósł 31,6%, przy 34,4% w grupie osób nieposiadających rodzeństwa. Może to świadczyć o tym, iż fakt posiadania rodzeństwa jest czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu wyższych kompetencji do komunikacji międzykulturowej badanej młodzieży.

Kolejne pytanie ankietowe kierowane do grupy badanej dotyczyło rodzaju kontaktów z członkami ich rodzin zarówno kontaktów z rodzicami, rodzeństwem i pokoleniem dziadków. Do określenia jakości kontaktu badani byli poproszeni o zaznaczenie na skali od 0 do 4 własnych deklaracji, przy czym: 0 oznaczało zdecydowanie negatywny, 1 raczej negatywny, 2 trudno powiedzieć, 3 raczej pozytywny, 4 zdecydowanie pozytywny. W wyniku obliczeń statystycznych powstał obraz jakości relacji osób badanych z członkami ich rodzin zaprezentowany za pomocą średnich dla poszczególnych kategorii osób. Ogólnie obraz, który wyłania się z wyników badań jest dość budujący. Kontakty badanych z poszczególnymi osobami z rodziny w skali od 0 do 4 przekraczają średnią 3. Widać natomiast pewne różnice pomiędzy członkami ich rodzin. Zdecydowanie najlepszy kontakt badani deklarują z osobą matki, następnie kolejno z rodzeństwem, dziadkami ze strony matki, ojcem oraz dziadkami z jego strony. Dość zastanawiający jest pewien dystans ze strony badanych do ojca i jego rodziców. Można by to tłumaczyć odmienną rolą rodziców w kontekście procesu wychowania dziecka, polegającym na bardziej emocjonalnym zorientowaniu matki i konkretyzującym (a więc bardziej wymagającym) zorientowaniu ojca. Innym wytłumaczeniem jest też duża skala emocjonalnej (a czasem też fizycznej) nieobecności ojca w rodzinie. Można by powiedzieć, że te wyniki badań w jakimś stopniu potwierdzają kryzys ojcostwa i problemy mężczyzn w odnalezieniu się w roli rodzicielskiej. Jak wynika z badań, przekłada się to również na jakość relacji z dziadkami z jego strony. Jakość kontaktów z poszczególnymi członkami rodziny jest z natury rzeczy czynnikiem warunkującym samopoczucie jednostki, wpływa zarówno na samoocenę, jak i ocenę różnych bodźców napływających z zewnątrz (również spoza systemu rodzinnego) kreując przy tym rodzaj postaw i przekonań. Zasadne wydaje się zatem uchwycenie zależności pomiędzy deklaracjami badanych w tym względzie z poziomem ich kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Wykres 5.

Jakość kontaktów z członkami rodziny a kompetencje do komunikacji międzykulturowej



* 0 – zdecydowanie negatywny; 1 – raczej negatywny; 2 – trudno określić; 3 – raczej pozytywny; 4 – zdecydowanie pozytywny

Źródło: badania własne.

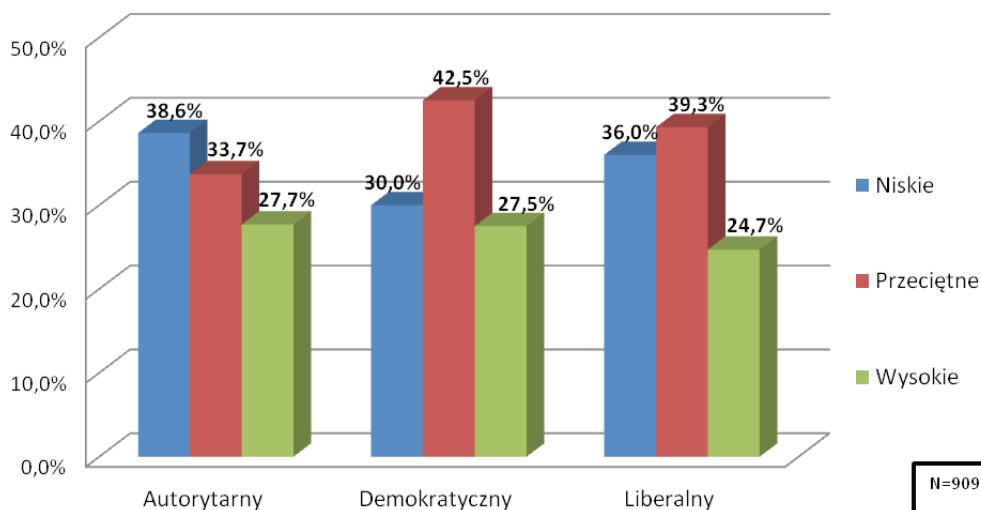
Zaprezentowane na wykresie 5 wyniki badań ukazują pewne zaskakujące tendencje. W trzech przypadkach deklaracji, czyli jakości kontaktu z matką, rodzeństwem oraz dziadkami ze strony ojca, najwyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej prezentują osoby, które określiły swój kontakt jako raczej negatywny. Przy czym, najniższy poziom kompetencji w tych trzech grupach obserwujemy jednocześnie przy deklaracji, że ich kontakt jest zdecydowanie negatywny. W przypadku jakości kontaktu z dziadkami ze strony matki widać natomiast pewną prawidłowość, polegającą na tym, iż czym deklaratywny lepszy kontakt, tym wyższy poziom kompetencji. Dokładnie odwrotną prawidłowość możemy zaobserwować w przypadku jakości kontaktu z ojcem (czyli deklaratywnie bardziej negatywny kontakt, tym wyższy poziom kompetencji). Zaskakujące wydaje się również dość duże spłaszczenie wyników badań dotyczących poziomu kompetencji po stronie deklaracji pozytywnych kontaktów z wszystkimi członkami rodziny. Mogłoby to świadczyć o tym, iż jakość relacji wewnątrzrodzinnych nie wpływa na rozwój wyższych kompetencji do komunikacji międzykulturowej w takim stopniu, jak się to pierwotnie wydawało.

Kolejnym potencjalnym czynnikiem rodzinnym była próba określenia stylu funkcjonowania rodzin pochodzenia osób badanych. Zostali oni poproszeni o deklaracje przynależności do określonego typu rodziny. Przedstawiono im trzy opisy sposobu funkcjonowania rodziny. Pierwszy, w którym jeden z rodziców podejmuje decyzje, nie uwzględniając zdania pozostałych członków rodziny reprezentował styl autorytarny. Drugi, w którym decyzje podejmowane są przez rodziców w toku wspólnych dyskusji uwzględniających zdanie dzieci reprezentował styl demokratyczny. Trzeci, gdzie rodzina funkcjonuje uwzględniając bardziej potrzeby dzieci niż rodziców i decyzje podejmowane są spontanicznie reprezentował styl liberalny. Po przeliczeniu wyników badań rozkład poszczególnych stylów funkcjonowania wewnątrzrodzinnego prezentował się następująco. Przeważająca większość (73%) badanych zadeklarowała, że najbliższy sposobowi funkcjonowania ich rodzin pochodzenia jest styl demokratyczny. Drugi w kolejności deklaracji był styl autorytarny (11%) a trzeci liberalny (10%). Około 6% badanych nie zadeklarowało stylu funkcjonowania, co może wynikać z tego, że w ich przypadku żaden z podanych sposobów funkcjonowania nie oddawał specyfiki ich rodzin pochodzenia. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że styl demokratyczny jest najwłaściwszy i przynosi największą satysfakcję wszystkim członkom rodziny, więc takie wyniki badań można odebrać jako optymistyczne (przynajmniej na poziomie deklaracji).

Została też dokonana próba konfrontacji kompetencji do komunikacji międzykulturowej ze stylem funkcjonowania rodzinnego. Cechują się one odmienną strategią w kontekście decyzyjnym, ale również prezentacją ocen zachowań poszczególnych jej członków przez pozostałych. Wpływać to może zarówno na poziom swobody jak i wzbudzania otwartości, ufności lub braku zaufania do siebie oraz innych. Rozkład procentowy poziomu uzyskanych kompetencji dla poszczególnych typów deklarowanych relacji wewnątrzrodzinnych został zaprezentowany na wykresie 6.

Wykres 6.

Styl funkcjonowania rodziny a kompetencje do komunikacji międzykulturowej



Źródło: badania własne.

W każdym z wymienionych stylów funkcjonowania wewnątrzrodzinnego odsetek badanych uzyskujących niski poziom kompetencji międzykulturowej był większy niż odsetek badanych o wysokim poziomie kompetencji. Widać natomiast pewne różnice w proporcji. Najmniejsze spolaryzowanie wyników badań dotyczących poziomu kompetencji prezentowały osoby deklarujące demokratyczny styl funkcjonowania ich rodzin pochodzenia (2,5% różnicy na rzecz niskiego poziomu kompetencji). Zdecydowanie większą dysproporcję, sięgającą 11%, wykazała grupa badanych deklarujących styl autorytarny i liberalny. Takie wyniki mogą świadczyć o nieco korzystniejszym działaniu stylu demokratycznego na kształtowanie się kompetencji do komunikacji międzykulturowej w badanej grupie młodzieży w stosunku do stylu autorytarnego i liberalnego. Może to być wynikiem stabilniejszego punktu odniesienia i przestrzeni poczucia bezpieczeństwa w przypadku rozwoju w takim układzie rodzinnym. Styl autorytarny silnie narzuca poglądy, nie daje przestrzeni na doświadczanie własne, poprzez ciągłą krytykę inicjatyw własnych i wybudza poczucie zagrożenia. Natomiast styl liberalny przenosi środek ciężkości odpowiedzialności na podsystem dzieci, który może dawać poczucie zagubienia i przeciążenia, nie sprzyja uświadomieniu sobie granic pomiędzy pozycją dziecka a rodzica (dorosłego), co również wzbudza brak bezpieczeństwa.

* * *

Deklaratywnie duży wpływ przestrzeni rodzinnej na postawy życiowe badanych nie przekłada się na kształtowanie wysokich kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Funkcjonowanie w rodzinie niepełnej nie jest elementem utrudniającym nabywanie kompetencji, co świadczy o zachodzącym procesie kompensacji. Fakt posiadania rodzeństwa przekłada się na uzyskiwanie przez badanych wyższego poziomu kompetencji, co świadczy o jego wadze w procesie socjalizacji. Większe znaczenie w kontekście stymulacji kompetencji ma osoba matki i jej rodziców niż osoba ojca i jego rodziców, co wynika z odmiennej specyfiki ról rodzicielskich. Wyższe wykształcenie matki jest elementem sprzyjającym osiągnięciu wyższych kompetencji do komunikacji, co potwierdza większe znaczenie jej osoby na stymulację poznawczą badanej młodzieży. Demokratyczny styl funkcjonowania wydaje się najbardziej korzystny w kontekście nabywania przez dzieci i młodzież wyższego poziomu kompetencji, wynika to z kreowania przez ten układ najwyższego poziomu bezpieczeństwa dla wszystkich jej członków. Partnerski sposób funkcjonowania rodziców oraz stymulacja do samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji jest czynnikiem sprzyjającym nabywaniu wyższych kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Rodzina jest ważnym ogniwem kształtowania systemu wartości, postaw życiowych oraz stymulacji poznawczej i emocjonalnej młodych ludzi. Rodzi się tylko pytanie, na ile pokolenie rodziców dostosowuje model wychowawczy do zmian w otaczającym nas świecie społecznym. Czy sposób oraz zawartość przekazu jest dla młodzieży atrakcyjna? Badania, które podjęliśmy mogą w perspektywie być przydatne w tworzeniu strategii pomocy rodzinie w efektywnym kształtowaniu postaw otwartości, dialogu, ale też aklimatyzacji do nowych sytuacji społecznych.

Bibliografia

- Adamski F. (2004), *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa
Bajkowski T., Sawicki K. (2012), *Młodzież-Kultura-Tożsamość*, Białystok
Bajkowski T. (2010), *Aktualna potrzeba systemowej diagnozy rodziny*, [w:] M. Bargel (red.), *Socjalni pedagoga ve strefni Evrope – inovace a nove trendy*, Brno
Barbaro B. (1999), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków
Bokszański Z. (1989), *Tożsamość – interakcja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*, Łódź

- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre M. (1992), *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa
- Erikson E. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań
- Griese H. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Kraków
- Jarosław E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka – analiza psychologiczna*, Warszawa
- Lalak D., Pilch T. (red.), (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa
- Mead M. (1984), *Kultura i tożsamość*, Warszawa
- Nikitorowicz J. (2000), *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk
- Nikitorowicz J., Sawicki K., Bajkowski T. (red.), (2003), *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, Olecko
- Pilch T. (red.), (2006), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), (1995), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa
- Sadowski A. (2006), *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Białystok
- Tillmann K. J. (1996), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa
- Witkowski L. (2000), *Rozwój tożsamości w cyklu życia*, Toruń
- Zamojska E. (2000), *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą szkół średnich*, Poznań – Toruń

SUMMARY**Family determinants of intercultural communication competence for today's youth**

Current processes of globalization and increased mobility of people have caused that the competencies for intercultural communication become a condition for proper functioning of society. Together with a group of researchers from the Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Białystok, we undertook a research on conditions of intercultural communication competence of young people in the Northeastern Poland. These competencies result from four dimensions: knowledge of cultural differences, reaction to situations involving cultural differences, position on the continuum of ethnocentrism - relativism and attitudes toward cultural diversity. In the text, I present the analysis of selected factors that influence the family which result in the development of communicative competence in the studied group. The main idea is that family, in spite of social changes, is still the most important socializing group which creates life attitudes of young people.

Keywords:

communicative competence, intercultural education, youth, identity, family system, socialization

WIOLETA DANILEWICZ

UNIwersytet w Białymstoku

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W ŚWIELE REGIONALNYCH I RODZINNYCH WYJAZDÓW MIGRACYJNYCH

Masowe przemieszczenia zagraniczne są udziałem Polaków od XIX wieku, ale tradycje migracyjne były kształtowane znacznie dłużej. Spowodowały one, wraz z czynnikami powodującymi wyjazdy Polaków za granicę po akcesji do Unii Europejskiej, że Polska należy do krajów o wysokim wskaźniku migracyjnym.

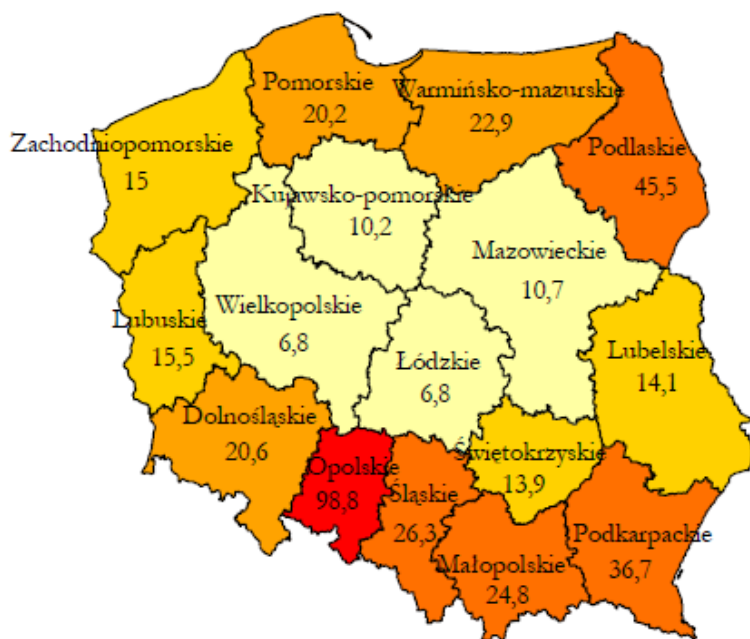
Prezentowane badania prowadzone były w województwie podlaskim, czyli na obszarze Polski, w którym w przeszłości przemieszczenia zagraniczne stanowiły charakterystyczny element tej społeczności. Kształtowanie się tradycji migracyjnych tego regionu, zwłaszcza Podlasia, wynika z powiązanych ze sobą czynników historycznych, gospodarczych, społecznych. Już w średniowieczu można było zaobserwować pogłębiające się różnice między Podlasiem a innymi regionami kraju, głównie po lewej stronie Wisły, gdzie rozwój procesów urbanizacyjnych oraz gospodarczych był zdecydowanie bardziej zaawansowany. Na Podlasiu dominowało rolnictwo oparte na małych, często rodzinnych gospodarstwach, słabo rozwijała się gospodarka oparta na rzemiośle i handlu [Hirszfeld, Kaczmarczyk 2000: 5]. Tereny Podlasia ominęła również rewolucja przemysłowa, głównie ze względu na brak surowców naturalnych, a także z powodu zacofanej infrastruktury kolejowej i peryferyjności w stosunku do regionów lepiej rozwiniętych. Okres zaborów nie wpłynął na rozwój regionu, ponieważ Podlasie, znajdujące się w zaborze rosyjskim, w bezpośredniej bliskości Prus, właśnie z racji swej zaściankowości miało znaczenie marginalne i w interesie zaborcy nie leżała zmiana tego stanu [ibidem].

Po odzyskaniu niepodległości Polska była w na tyle złej kondycji ekonomicznej, że nie mogła sobie pozwolić na wsparcie terenów zacofanych. Dwudziestolecie międzywojenne na Podlasiu cechowała więc stagnacja gospodarcza i rosnące bezrobocie. Czasy PRL-u nie zmieniły wizerunku Podlasia oraz poziomu jego uprzemysłowienia i urbanizacji. Nawet transformacja ustrojowa

w 1989 roku nie wpłynęła na rozwój regionu, który w dalszym ciągu jest nazywany Polską „B”. Obecnie województwo podlaskie, powstałe w 1999 roku z połączenia województw łomżyńskiego, suwalskiego i białostockiego, jest jednym ze słabiej uprzemysłowionych regionów Polski.

Wielu mieszkańców Podlasia (i szerzej – obecnego województwa podlaskiego) decydowało się na wyjazd poza granice regionu, w tym z powodu braku perspektyw rozwojowych. O intensywności wyjazdów z tego regionu świadczą dane zawarte na mapie 1.

Mapa 1. Liczba emigrantów na 1000 mieszkańców w 2002 roku w województwach w Polsce



Źródło: Narodowy Spis Powszechny 2002, za: [Grabowska-Lusińska, Okólski 2008].

Egzemplifikacją wpływu migracji na losy regionu i jego mieszkańców są Mońki, które w drugiej połowie XX wieku stały się jednym z najbardziej charakterystycznych miast pod względem tradycji migracyjnych w Polsce¹. Halina

¹ W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych migracje zagraniczne z tego rejonu podjęło 40% ogółu migrantów z Polski, za: [Jaźwińska 2001: 107].

Gnatowska, na podstawie badań przeprowadzonych w Mońkach w 1988 roku, zauważyła, że wyjazdy tamtejszej społeczności wywierają „znaczny wpływ na obyczaje, sposób życia, system wartości, stosunek do kraju i własnej miejscowości” [Cieślińska 1994: 120]. W regionie tym ukształtowała się „kultura migracji”, która oznacza zmiany w systemie wartości i zmiany kulturowe w społecznościach z długą historią migracji i dużym odpływem ludności².

Nieobecni migranci są zawsze obecni (*absent migrants are always present*) stwierdzili Douglas Massey i William Kandel³, badając wpływ migracji na społeczeństwo meksykańskie. Taki wniosek można odnieść także do społeczeństwa polskiego [cyt. za: Iglicka 2013], zwłaszcza w obliczu wielowiekowej historii migracyjnej. Kulturę migracji można traktować jako:

- „przekaz informacji, dóbr, technologii, innowacji, wartości i symboli pomiędzy krajem wysyłającym a krajem przyjmującym w wyniku czego na szczeblu społeczności lokalnych regionów wysyłających powstaje konglomerat kulturowy różny od kultury kraju wysyłającego i różny od kultury kraju przyjmującego” [Erik 2008: 1504];
- zespół norm, wartości i poglądów dotyczących zjawiska mobilności i nie mobilności istniejący w danej społeczności; ma on wpływ na status społeczny migrantów i nie migrantów oraz na percepcję migracji;
- dostosowywanie życia w kraju wysyłającym do „nieobecnych”; dotyczy to rodziny, gospodarstwa domowego, różnego rodzaju lokalnych stowarzyszeń, a w rezultacie - społeczności lokalnej regionu wysyłającego.

Te wzajemne relacje opierają się między innymi na transferach społecznych, czyli przekazach idei, praktyk, sposobie identyfikacji, które przepływają z kraju przyjmującego do kraju pochodzenia migrantów. Taki przekaz może oddziaływać na relacje rodzinne, wpływać na zmianę ról społecznych według płci (*gender roles*), identyfikację klasową oraz religijną. Może mieć również fundamentalny wpływ na udział społeczeństwa w życiu publicznym zarówno w sferze politycznej, jak i ekonomicznej i społecznej i religijnej [Iglicka 2013]. Przekaz społeczny (*social remittance*) pełni istotną rolę w kształtowaniu się tradycji migracyjnej danego regionu oraz w zrozumieniu wpływu migracji na życie tych, którzy na emigrację się nie zdecydowali⁴.

Dotychczasowe tradycje migracyjne stały się jednym z kryterium celowego doboru miejscowości, w których prowadzono prezentowane badania. Założono, że za granicą zostały utworzone sieci zróżnicowanych powiązań rodzin-

² Szerzej: [Romaniszyn 1999].

³ http://essays.ssrc.org/remittances_anthology/wp-content/uploads/2009/08/Topic_8_Durand_etal.pdf [5.02.2013].

⁴ www.diis.dk/sw15862.asp [5.02.2013].

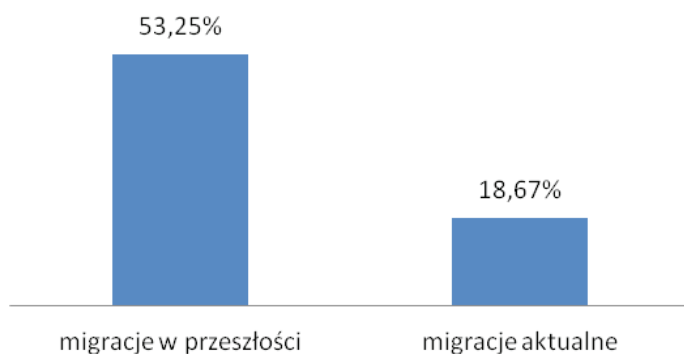
nych, koleżeńskich, sąsiedzkich, które pozwalały migrantom funkcjonować w nowych warunkach oraz utrzymywać kontakt z miejscem pochodzenia. Sieci składające się z osób, które mają doświadczenia migracyjne – były lub przebywają w kraju docelowym poprzez przekaz społeczny przenoszą na grunt domowy opinie, postawy, sądy dotyczące świata poza granicami Polski. „Nie-migranci” poznają ten świat w sposób pośredni.

Migracje zagraniczne w biografii rodzin podlaskich

W badanej, prawie tysięcznej grupie, występują dwa typy rodzin ze względu na ich doświadczenia migracyjne. Pierwsza, zdecydowanie większa grupa (514) obejmuje te osoby, w których historii rodzinnej miała miejsce migracja zagraniczna. Takich doświadczeń nie wskazało 395 osób. W związku z bogatą tradycją migracyjną regionu, informacje te nie są zaskakujące. Potwierdzają je dane zawarte na wykresie 1, wyraźnie ukazujące także różnice w mobilności mieszkańców regionu w przeszłości oraz obecnie.

Wykres 1

Migracje członków rodzin w okresie przedakcesyjnym i poakcesyjnym [%]



W przeszłości ponad połowę badanych rodzin stanowiły te z doświadczeniami migracyjnymi. Obecnie niespełna 19% doświadcza rozłąki (wykres 1). Takie wyniki badań bardzo wyraźnie ukazują cechę charakteryzującą migracje poakcesyjne, na którą zwracają uwagę między innymi Izabela Grabowska-Lusińska i Marek Okólski [2008: 88] pisząc: „Jest znamienne, że szczególnie silny spadek udziału w migracjach w okresie poakcesyjnym odnotowały cztery

z sześciu czołowych przed akcesją województw: małopolskie, lubelskie, podlaskie i opolskie, łącznie z 40% do 24%. Województwa te są znane z bogatych sieci migracyjnych, ukształtowanych na ogół kilkadziesiąt lat przed akcesją. Natomiast bardzo znaczny wzrost udziału wystąpił w przypadku regionów, które wcześniej były najpoważniej niedoreprezentowane – w kujawsko-pomorskim, mazowieckim, śląskim, łódzkim i wielkopolskim (łącznie z 19% do 33%). Poza Śląskiem, nie należą one do zasobnych w sieci migracyjne. Można by zatem sformułować tezę, że z wejściem Polski do UE był związany spadek znaczenia sieci w generowaniu odpływu ludności za granicę. Do głosu doszły czynniki innej natury, prawdopodobnie w dużym stopniu popytowe”.

Region województwa podlaskiego należał w przeszłości do jednego z najsilniejszych obszarów wysyłających. Bardzo wyraźna różnica dotycząca migracji z tego rejonu w przeszłości i obecnie wskazuje, że wyjazdy są znacznie rzadsze niż w latach przedakcesyjnych. Wskazuje też, że mieszkańcy tego regionu nadal migrują, choć w stopniu podobnym do innych regionów Polski.

Analiza danych dotycząca specyfiki migracji z badanego regionu w przeszłości i obecnie wskazuje także na wyraźne różnice dotyczące wyjeżdżających osób. W przeszłości migrowały starsze pokolenia, czyli głównie dziadkowie i pradiadkowie badanej młodzieży oraz – rzadziej – ich rodzice i krewni. Obecnie najczęściej wyjeżdża rodzeństwo oraz krewni. Dane te świadczą o zmianie pokoleniowej migrantów i potwierdzają kolejną ogólnopolską cechę migracji z Polski. Paweł Kaczmarczyk [2008: 35], opierając się na danych BAEL, wskazuje, że najnowsze wyjazdy zagraniczne z Polski to przede wszystkim domena ludzi młodych, często bardzo młodych, dopiero wchodzących na polski rynek pracy.

Dominują wyjazdy osób młodych w kierunku „nowych krajów migracyjnych”, przy utrzymującej się migracji w „starych krajach migracyjnych”, głównie do Niemiec. Ci, którzy wyjechali przed akcesją Polski do Unii Europejskiej bądź do krajów pozaeuropejskich, zwykle pozostają w dotychczasowym miejscu migracji, która ma charakter ekonomiczny. Młodszy, lepiej wykształceni wyjeżdżają w celach zarobkowych, ale – coraz częściej – edukacyjnych, co zapewne wyjaśnia aktualną dominację wyjeżdżających ludzi młodych.

Zważywszy na zdecydowanie małą grupę rodzin obecnie rozłączonych (19% z ogółu badanych) w porównaniu z ponad 50% grupą rodzin rozłączonych w przeszłości, wskaźnik kontynuowania migracji w rodzinach jest bardzo wysoki – na 172 rodziny z aktualnymi migracjami – 149 je kontynuuje. W rodzinach tych ukształtowała się więc specyficzna strategia migracyjna opierająca się na traktowaniu migracji jako trwałego elementu ich życia. W niektórych

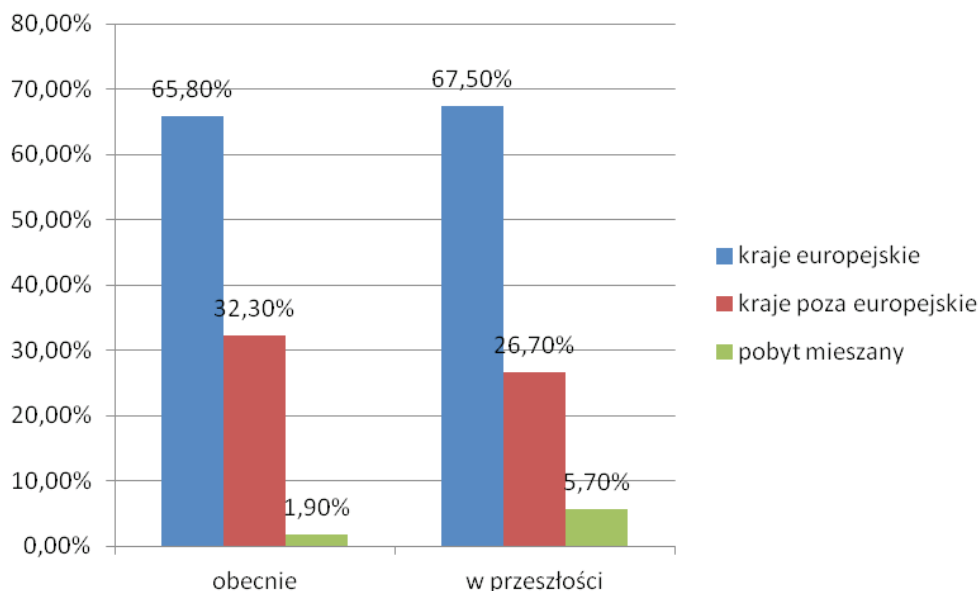
z nich wyjeżdżają reprezentanci kilku pokoleń migrantów, na przykład pradiadek, dziadek, tata, kuzyn, ciocia, siostra, brat cioteczny.

W poszukiwaniu przyczyn utrzymującej się w niektórych rodzinach, środowiskach lokalnych bądź regionach sieci migracyjnej należy zwrócić uwagę na fakt, że istnienie kolejnych fal migracji wynika bezpośrednio z istnienia poprzednich. Wyjaśnia to Teoria Skumulowanej Przyczynowości, w świetle której każda kolejna migracja wynika z istnienia zależności sieci społecznych, a nie indywidualnych. Jedna migracja staje się przyczyną następnej, gdyż fale migracji zmieniają obszary, z których wypływają. Przyczynowość jest skumulowana w takim sensie, że każdy akt migracji zmienia kontekst społeczny, w którym podejmowane są kolejne decyzje o migracji, czyniąc dodatkowy ruch bardziej prawdopodobnym. Prawdopodobieństwo to ma także związek z posiadaniem sieci społecznych – migracyjnych sieci powiązań. Definiuje się je jako „ustrukturyzowany zbiór relacji społecznych między jednostkami [Gurak, Cases 1992: 152]. Sieci społeczne w odniesieniu do migrantów stanowią sieci migracyjne (*migration networks*). Jest to zbiór takich powiązań, które łączą między sobą migrantów, byłych migrantów i niemigrantów zarówno w kraju pochodzenia, jak i w kraju przeznaczenia poprzez więzy pokrewieństwa, przyjaźni, wspólną ojczyznę. Koncepcja sieci migracyjnej i łańcucha migracyjnego wyjaśnia powody wyjazdów do konkretnego kraju. Wyjaśnia też drogę powstawania wzoru migracji w obrębie jednego gospodarstwa domowego oraz jego utrwalania poprzez kolejne migracje (z czasem rozszerzany również na inne gospodarstwa). Wskazuje, że w przypadku osób objętych siecią, migracja staje się bardziej normą niż wyjątkiem [Hooghe i in. 2008: 476-505]; sposobem na życie, zwłaszcza jeśli nie potrafią odnaleźć się w realiach kraju wysyłającego⁵.

⁵ Określenie „sieci powiązań migracyjnych” (*migration network*) pojawiło się jako wynik badań Douglasa Massey’a wraz z zespołem, choć ich rolę doceniano znacznie wcześniej (na przykład w pracy W. Thomasa i F. Znanieckiego). Definiuje się je jako „zbiór powiązań interpersonalnych, które łączą migrantów, byłych migrantów, nie migrantów w kraju pochodzenia i w krajach docelowych za pomocą więzi społecznych”.

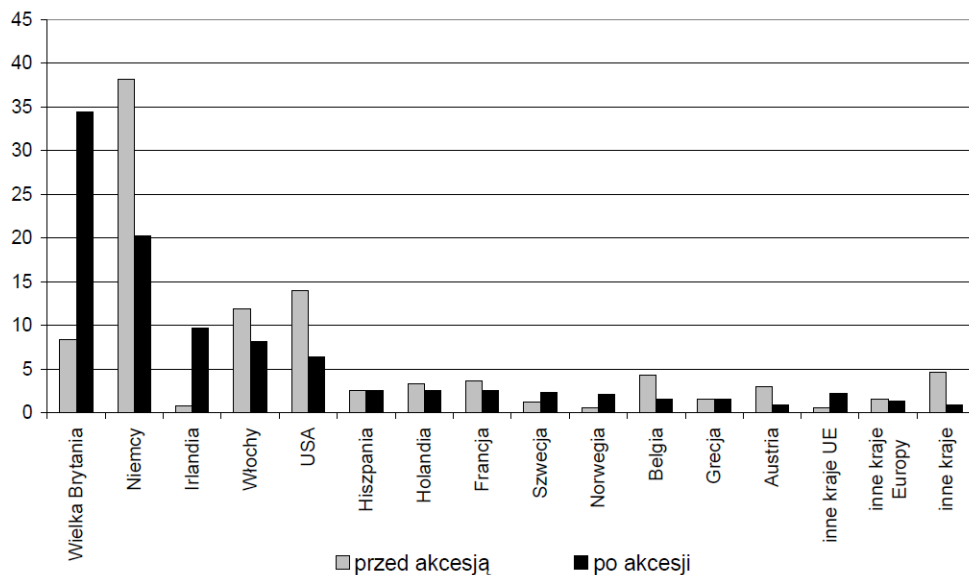
Wykres 2

Miejsce pobytu migrantów w przeszłości i obecnie [%]



Analizując dane zawarte na wykresie 2, pewne zdziwienie może budzić podobny wskaźnik wyjeżdżających do krajów kontynentalnych i pozakontynentalnych w przeszłości i obecnie. Tym bardziej, że obecnie liczba wyjeżdżających z Polski do Stanów Zjednoczonych (głównego kierunku wyjazdów poza Europę) jest zdecydowanie niższa niż do krajów europejskich. Jednak jakościowa analiza danych wskazuje, że podobny i utrzymujący się wskaźnik wyjazdów w przeszłości i obecnie wynika między innymi z utrzymywania się tradycji migracyjnej w rodzinach. Ponieważ z terenu objętego badaniami w przeszłości wyjeżdżano głównie do USA, wiele rodzin kontynuuje obrany kierunek migracji. Jedna trzecia aktualnych migrantów przebywających na tym kontynencie jest dowodem utrzymującej się tradycji migracyjnej, która przejawia się w migracyjnych wyjazdach poszczególnych osób z rodziny na przestrzeni długiego czasu (na przykład kilku pokoleń). Być może przyczyna tkwi także w długotrwałym czasie migracji, charakteryzującym migrację do USA.

Wykres 3
Główne kraje docelowe migracji z Polski



Źródło: [Grabowska-Lusińska, Okólski 2008].

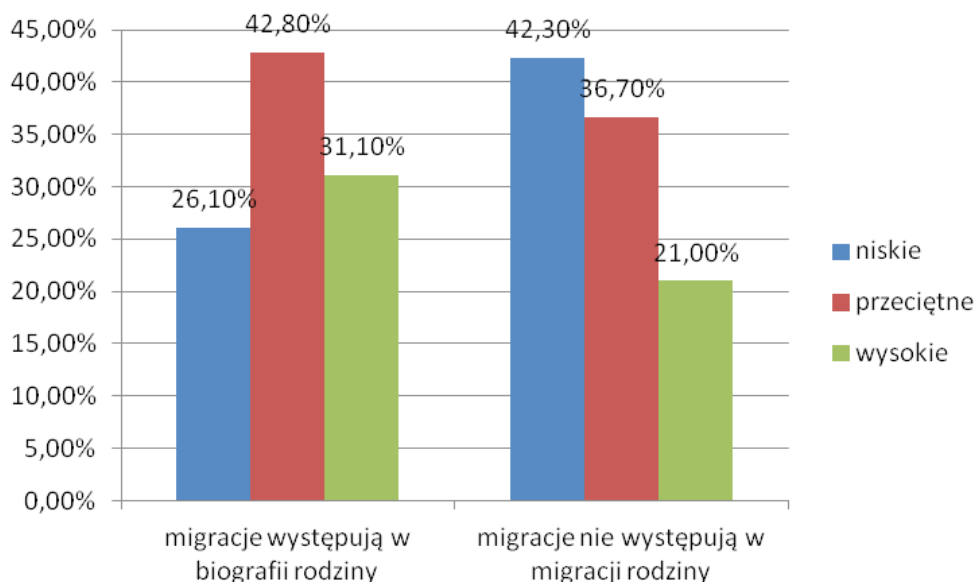
Główne kraje migracji docelowej w okresie przed akcesją i po akcesji przedstawiono na wykresie 3.

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej a migracje zagraniczne

W badaniach założono, że na kształtowanie się kompetencji do komunikacji międzykulturowej może wywierać wpływ czas historyczny migracji i wynikający z niego jej charakter – przedakcesyjny (długotrwały) i poakcesyjny (w dużym stopniu okresowy, cyrkulacyjny).

Wykres 4

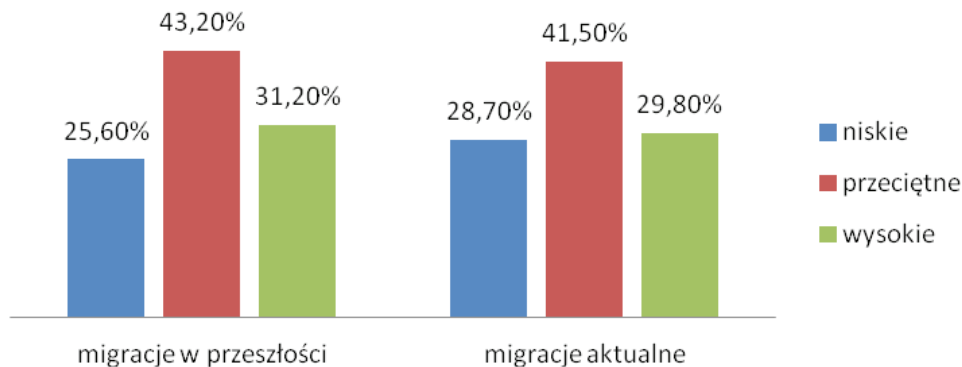
Kompetencje do komunikacji międzykulturowej a występowanie migracji zagranicznych w rodzinie [%]



Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że jeśli migracje zagraniczne występowały bądź występują w historii rodziny, poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej jest wyższy (31,1%) niż w rodzinach, w których przemieszczenia nigdy nie występowały (21%). Jeszcze większe różnice dostrzega się w przypadku niskich kompetencji. Jeśli migracje nie występowały w rodzinie, poziom niskich kompetencji do komunikacji międzykulturowej jest prawie dwukrotnie wyższy (42,3%) niż w przypadku rodzinnych doświadczeń migracyjnych (26,1%), (wykres 4). Zakładam, że różnice te wynikają między innymi z rodzinnego przekazu społecznego, który spowodował większe otwarcie młodych ludzi na „zewnątrzny” świat.

Wykres 5

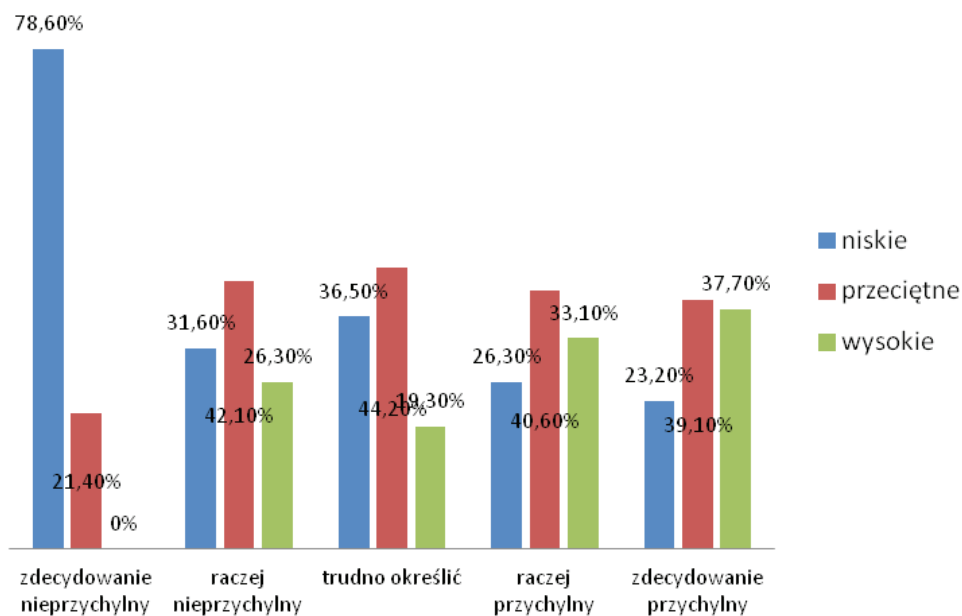
Poziom kompetencji do edukacji międzykulturowej a występowanie migracji w rodzinach badanej młodzieży [%]



Zaprezentowane dane (wykres 5) nie ukazują wyraźnych różnic pomiędzy poziomem kompetencji do komunikacji międzykulturowej a czasem występowania migracji w rodzinach. Uwagę jednak zwraca fakt, że niskie kompetencje rzadziej występują w rodzinach, w których za granice wyjeżdżano w przeszłości. W tych rodzinach wysokie kompetencje są nieznacznie wyższe. Być może przyczyny takiego związku należy dostrzec w grupie osób wyjeżdżających w przeszłości oraz w specyfice poprzednich migracji. Częściej wyjeżdżali najbliżsi członkowie rodziny oraz byli oni dłużej nieobecni. Zakładam, że długotrwały przekaz osób znaczących w życiu młodych ludzi mógł spowodować wyższy poziom kompetencji w omawianej sferze relacji międzyludzkich. Być może fakt otrzymywanych informacji w dzieciństwie badanej młodzieży, także ma znaczenie. Brak możliwości filtrowania przez inne niż rodzinne przekazy przyczynił się do większej otwartości na innych. Świadczy o tym zestawienie danych dotyczących postrzegania cudzoziemców przez migrantów z rodziny.

Wykres 6

Stosunek migrantów z rodziny wobec cudzoziemców a poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej [%]

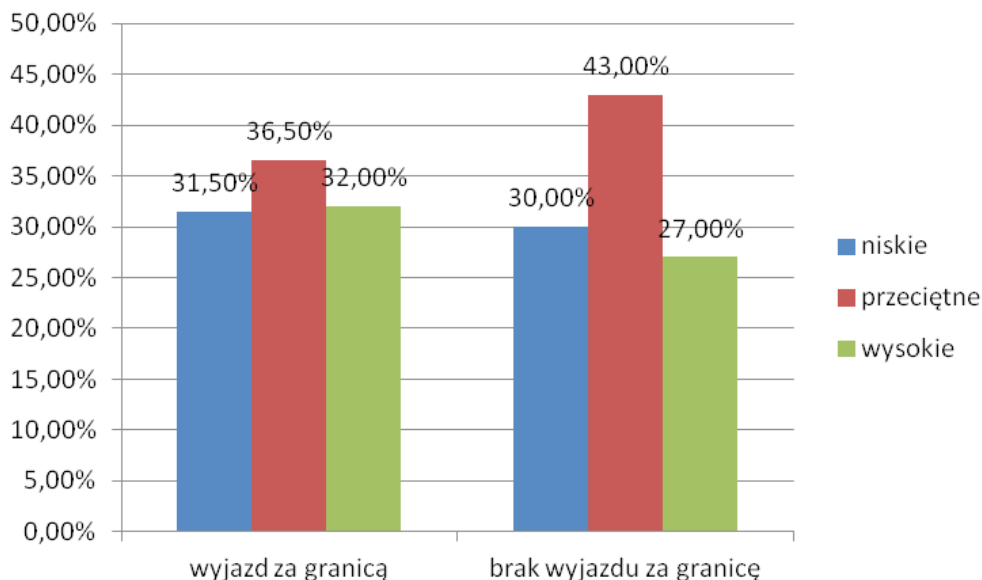


Występuje wyraźny związek pomiędzy stosunkiem migrantów wywodzących się z rodzin badanej młodzieży a poziomem jej kompetencji do komunikacji międzykulturowej (wykres 6). Jeśli stosunek migrantów wobec cudzoziemców jest przychylny, niski poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej jest najniższy. W tej grupie wysoki poziom kompetencji wynosi prawie 38% i jest najwyższy w porównaniu z innymi przedziałami. Jeśli stosunek migrantów wobec cudzoziemców jest zdecydowanie nieprzychylny, wysoki poziom kompetencji w ogóle nie występuje, a przeciętny jest na najniższym poziomie w porównaniu z innymi przedziałami. Tak więc, im bardziej przychylny stosunek wobec cudzoziemców przejawiają osoby z bliskiego kręgu znajomych, tym wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Interesujące, i jednak trochę zaskakujące, są dane dotyczące wyjazdów za granicę badanej młodzieży i ich poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej

Wykres 7

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej a indywidualne migracje młodzieży [%]



Dane wskazują na małą różnicę (około pięciu punktów procentowych) pomiędzy poziomem kompetencji do komunikacji międzykulturowej a pobytem za granicą (wykres 7). Przypuszczam, że przyczyna tkwi w dostępności zróżnicowanych źródeł do kształtowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej niż własne doświadczenia migracyjne. Tym bardziej, że dla większości wyjeżdżających młodych ludzi wyjazdy miały charakter okazjonalny, krótkotrwały.

* * *

Zaprezentowane, częściowe wyniki badań dotyczące kompetencji do komunikacji międzykulturowej zrealizowane zostały północno-wschodniej w Polsce, głównie na Podlasiu. Region ten celowo został wybrany, gdyż założono, że bogate, wielowiekowe tradycje migracyjne mieszkańców mogą być czynnikiem budującym kompetencje do komunikacji międzykulturowej. Założenie to zostało częściowo potwierdzone. Jeśli migracje występują w biografii rodziny, poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej młodych ludzi jest wyższy niż w sytuacji braku doświadczeń migracyjnych. Ponadto, jeśli migracje występowały w rodzinie w przeszłości, kompetencje do komunikacji międzykulturowej są wyższe.

dzykulturowej są większe niż u młodzieży pochodzącej z rodzin „niemigracyjnych”. Przekaz osób znaczących, bo one w przeszłości najczęściej wyjeżdżały, ma większe znaczenie niż aktualne wyjazdy migracyjne – rodzeństwa lub kuzynów. Wysoka jest więc rola „pamięci rodziny”. Jest ona silniejsza niż bezpośredni kontakt badanej młodzieży z zagranicą. Jeśli badane osoby wyjeżdżały za granicę, kompetencje do komunikacji międzykulturowej są nieznacznie wyższe w porównaniu z kompetencjami osób niewyjeżdżających. Prawdopodobnie więc kompetencje do komunikacji kształtują inne czynniki, w tym wymienione doświadczenia migracyjne rodzin, zwłaszcza w przeszłości.

Bibliografia

- Cieślińska B. (1994), *Składniki prestiżu w małym mieście*, [w:] T. Popławski (red.), *Miasta na uboczu. Przyczynek do socjologii peryferii*, Białystok
- Erik, T. (2008), *The Influence of Migration on Origin Communities: Insights from Polish Migrations to the West*, „Europe-Asia Studies” t. 60, nr 9
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M. *Migracja z Polski po 1 maja 2004 r. i jej intensywność i kierunki geograficzne oraz alokacja migrantów na rynkach pracy krajów Unii Europejskiej*, CMR Working Papers, nr 33/(91). Warszawa 2008
- Gurak D.T., Cases, F. (1992), *Migration networks and the shaping of migratory systems*, [w:] M. Kritz, L. Lim, H. Zlotnik (red.). *International Migration Systems*
- Hirszfeld Z., Kaczmarczyk P. (2000), *Współczesne migracje zagraniczne ludności Podlasia*, Warszawa
- Hooghe M. i in, (2008), *Migration to European Countries: A Structural Explanation of Patterns, 1980-2004(1)*, „The International Migration Review” nr 42(2)
- Iglicka K. (red.), *Poakcesyjne migracje powrotne Polaków: geneza, przyczyny i konsekwencje*, Warszawa 2010
- Jaźwińska E. Okólski M. (red.), (2001), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa 2001
- Kaczmarczyk P. (red.), (2008), *Współczesne migracje zagraniczne Polaków. Aspekty lokalne i regionalne*, Warszawa
- Romaniszyn K. (1999), *Kulturowe implikacje współczesnych migracji międzynarodowych. Zarys problematyki na przykładzie Polski*, „Studia Polonijne” nr 20

Strony internetowe:

- http://essays.ssrc.org/remittances_anthology/wp-content/uploads/2009/08/Topic_8_Durand_etal.pdf [5.02.13]
- <http://www.rpo.gov.pl/pliki/12900036790.pdf> [12.01.2013]
- www.diis.dk/sw15862.asp [5.02.2013]

SUMMARY**The development of competencies for intercultural communication
in the light of regional and family migrations**

Partial results of the research on intercultural communication competence were achieved in the North-East Poland, mainly in Podlasie region. The region was chosen deliberately because it was assumed that the rich, centuries-old migration traditions of its population may be the factor that builds competence to intercultural communication. The assumption was partly confirmed: if migration occurs in the biography of the family, the level of intercultural communication competence of young people is higher than in the situation when there is no migration experience in the family. Furthermore, if migration occurred in the family in the past, intercultural communication competence of young people is higher than in the case of young people from “nonmigration” families. Oral tradition passed by significant members of the family who were usually migrating in the past is more important than the actual migration trips of siblings or cousins. Therefore the role of “family memory” is high and much stronger than direct contact of young people with foreign countries.

Keywords:

migration, migration tradition family, intercultural communication competence

II. MIĘDZYKULTUROWE KOMPETENCJE W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ

ANDRZEJ SADOWSKI

INSTYTUT SOCJOLOGII

WYDZIAŁ HISTORYCZNO-SOCJOLOGICZNY

UNIwersytet w Białymstoku

UWARUNKOWANIA DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO NA POGRANICZACH

Kulturalizacja, pogranicze

Przyjmuję oczywiste założenie, że społeczeństwo Rzeczypospolitej Polskiej jest zróżnicowane kulturowo. Jednocześnie jest to takie społeczeństwo, w którym wyczerpały się możliwości dalszego żywiołowego kształtowania (się) stosunków międzykulturowych. Dalsze ich kształtowanie wymaga podjęcia świadomego i wielkiego wyzwania publicznego w postaci strategii, a następnie mierze także programów wspierania przeobrażeń z zakresu międzykulturowego współżycia w kierunku tworzenia (się) nowego ładu międzykulturowego, ładu pluralistycznego. Odwrotnie, dalszy brak zainteresowania w praktyce życia zbiorowego sprawami współżycia międzykulturowego sprzyjać będzie raczej utrzymaniu się wzajemnej izolacji, stratyfikacji, a nawet dyskryminacji kulturowej, spełnianiu się nieakceptowanych procesów asymilacyjnych i innym. Konstruowany nowy ład trzeba wspierać poprzez zróżnicowane działania prawno-polityczne, działania edukacyjne, poprzez stymulowanie procesów zbliżenia i wzajemnego poznania między przedstawicielami poszczególnych kultur, a więc tworzenie odpowiednich warunków do wzajemnego zbliżenia i współdziałania. Jednym z działań znaczących jest stymulowanie, a nawet organizowanie dialogu międzykulturowego.

W artykule zamierzam wskazać na wagę i znaczenie kontekstu wewnętrznego (w obrębie partnerów i między partnerami dialogu), zewnętrznego (otoczenie) oraz na warunki, jakie powinny zostać spełnione, aby oczekiwany dialog międzykulturowy był skuteczny. Podkreślę także specyfikę warunków wyznaczających dialog międzykulturowy na pograniczach. Empirycznym odniesieniem artykułu są przejawy dialogu międzykulturowego na wschodnim pograniczu Rzeczypospolitej umiejscowione w województwie podlaskim.

W tekście występują przynajmniej trzy słowa kluczowe: kulturalizacja (pojęcie nowe), pogranicze oraz dialog międzykulturowy.

Artykuł został przygotowany w nawiązaniu do tworzącej się teorii wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego, w perspektywie kulturalizacji jako nowego pojęcia i -mam nadzieję - nowej perspektywie teoretycznej w socjologii. W moim przekonaniu pojęcie kulturalizacja (lub podobne inne – A. S.) powinno stawać się kluczowe nie tylko w moim artykule, ale w tak zwanych dzisiejszych nowych czasach XXI wieku, wieku globalizacji.

Moim zdaniem, Antonina Kłoskowska była pierwszą socjolożką w Polsce, która wprowadziła do obiegu naukowego samo pojęcie kulturalizacja [por. Kłoskowska 1996: 109]¹, które początkowo określiła jako „proces kształtowania się narodowego uczestnictwa” [por. Kłoskowska 1985]. Następnie poszerzyła znaczenie pojęcia określając, że „kulturalizacja stanowi wprowadzenie i wchodzenie w uniwersum kultury symbolicznej w ogóle, w tym kultury narodowej” [Kłoskowska 1996: 109]. Zdaniem autorki, w czasach współczesnych procesy przyswajania kultury symbolicznej bardzo wykraczają poza wartości kultur narodowych. Badaczka stwierdziła, że „przyswojenie drogą kulturalizacji określonej kultury narodowej, a więc na przykład: polskości, nie wyczerpuje możliwości kształtowania przez kulturalizację poczucia wyobrażonej wspólnoty. Wspólnota symboliczna... będzie wspólnotą szerszą, europejską, może globalną, i jeszcze bardziej różnorodną...” [ibidem: 110]. W świetle stanowiska A. Kłoskowskiej można co najwyżej postawić pytanie, czy owa szersza wspólnota symboliczna będzie wyznaczać także szerszą wspólnotę, zbiorowość, czy też, mimo przyswojenia szeregu wartości innych kultur, pozostanie w świadomości społecznej podział na kulturę „własnej wspólnoty” i kultury „obcych zbiorowości” [ibidem].

W nawiązaniu do stanowiska A. Kłoskowskiej, Leszek Korporowicz proponuje wprowadzenie pojęcia socjologia kulturowa [2011: 8-11]. „Socjologia kulturowa – zdaniem L. Korporowicza – nie jest przy tym czymś zamiennym w stosunku do socjologii kultury, a jedynie tworzonym w jej ramach profilem badawczego i interpretacyjnego ukierunkowania, powstałym dla syntetycznego określenia wyłożonych założeń o zintegrowanym i wyrazistym charakterze” [ibidem: 10]. Autor nie ogranicza zakresu pojęciowego socjologii kulturowej, a raczej traktuje ją jako próbę „szerszego uwzględnienia perspektywy rozwojowej, szczególnie w dobie uwikłania człowieka w wyzwania cywilizacji medialnej i nowej przestrzeni kultury” [ibidem: 11].

¹ A. Kłoskowska [1985] po raz pierwszy użyła tego terminu w artykule *Kulturologiczna analiza biograficzna*.

Moim zdaniem, kategoria kulturalizacji wymaga jeszcze szerszego rozumienia, szczególnie w kontekście procesów modernizacyjnych. Byłoby to pojęcie związane jednocześnie z kontynuacją, ale i zasadniczą zmianą rozumienia pojęcia modernizacji. Przypomnę, że dotychczasowe teorie modernizacji zakładały najogólniej, że świat społeczny nieuchronnie ewoluuje od społeczeństwa tradycyjnego do nowoczesnego. Teoria (-e) modernizacji miała być zestawem twierdzeń, które porządkowały złożony proces przeobrażeń od tradycji ku nowoczesności, od społeczeństw tradycyjnych do nowoczesnych, obejmujących zarówno przemiany w sferze ekonomicznej, społecznej, jak i kulturowej [por. *Modernizacja* 1999]. Nie negując jej ogromnego dorobku teoretycznego i praktycznego między innymi w postaci wielości programów modernizacyjnych realizowanych w wielu państwach świata, to jednak wiele z jej tez i zasad nie sprawdziło się, a wiele wymaga nowych przemyśleń i weryfikacji w praktyce. Szczególnie wątpliwe lub czasami po prostu nieprawdziwe okazały się zasady przeobrażeń w sferze kulturowej. Między innymi teoria modernizacji zakładała, że w następstwie wzrostu gospodarczego i społecznego nastąpią procesy swojej racjonalizacji w sferze kulturowej, czego dobitnym przejawem będą między innymi procesy sekularyzacji. Tymczasem przynajmniej od drugiej połowy XX wieku mamy do czynienia z procesami „odnowienia religii”, „powrotu do religii” [por. Michel 2000: 17], narastania różnych postaci fundamentalizmów religijnych, narodowych, wciąż nowych postaci nacjonalizmów, ksenofobii, nietolerancji kulturowej, które łącznie przemawiają za tym, aby procesom przemian w sferze kulturowej wydzielić autonomiczne miejsce w refleksji naukowej, rozpatrywane nie tylko w kontekstach przemian ekonomicznych i cywilizacyjnych (traktowanych jako wytwory kultury materialnej).

W koncepcjach modernizacyjnych, przynajmniej w sposób pośredni, nieuchronnie wartościowano kultury na lepsze, bardziej ludzkie, przydatne, racjonalne oraz na gorsze, mniej przydatne, irracjonalne i inne, co doprowadziło nie tylko do wybiórczych przykładów adekwatności kulturowej względem rozwoju ekonomicznego, społecznego, politycznego, ale i do ogromnych strat kulturowych ludzkości, między innymi w postaci upadku, zniszczenia, wyparcia wielu kultur z publicznego obiegu, oderwania ekonomiczno-społecznych przeobrażeń od kulturowego podłoża, od wypracowanych przez tysiąclecia poszczególnych kultur, do załamania, hybrydowości wielu tożsamości społecznych, do swobodnego chaosu w sferze kulturowej. Innymi słowy, sfera kulturowa nie dała się ani w pełni zrationalizować w postaci jej przystosowania do rozwoju ekonomicznego, ani tym bardziej ujednolicić. Pozostaje nadal sferą bardzo złożoną, trudną do badań i niezwykle wrażliwą na wszelkie manipulacje, szczególnie pochodzące z zewnątrz danych wspólnot kulturowych.

Naturalnie, kulturę nie sposób odrywać od jej nosicieli, chociaż zjawisko relacji pomiędzy grupami społecznymi i ich kulturą staje się coraz bardziej złożone, de facto w sposób widoczny słabnie adekwatność pomiędzy grupami społecznymi oraz całościami kulturowymi. Dlatego też proponuję, aby rozwijać nie tylko teorię kultury, ale także teorię kulturalizacji jako teorię przeobrażeń od świata dominacji kulturowych do świata wielokulturowego. Pojęcie kulturalizacja oznaczałoby najogólniej złożone procesy tworzenia się i konstruowania ładu kulturowego w warunkach społeczeństw demokratycznych, czyli kształtowania demokratycznych stosunków międzyludzkich w sferze kulturowej.

Proponowaną koncepcję przeobrażeń da się zoperacjonalizować przynajmniej w postaci kilku kategorii bardziej szczegółowych, o których wypowiadałem się w kilku poprzednich moich publikacjach. Mam na myśli szczególnie kategorie dominacji kulturowej, zróżnicowania kulturowego, pluralizmu kulturowego i wielokulturowości [por. Sadowski 2011: 48-73]. Zjawiska dominacji i subordynacji kulturowej występują szczególnie na pograniczach. Dlatego też uwzględnianie w badaniach oraz w życiu publicznym znaczenia kultury i przeobrażeń kulturowych miałyby swoje zasadnicze odzwierciedlenia na pograniczach będących obszarami kontaktów międzykulturowych.

Teoria kulturalizacji byłaby przedłużeniem, rozwinieniem, uzupełnieniem dotychczas funkcjonującej teorii modernizacji, która, jak dotąd, nie wypracowała adekwatnej do realnych przeobrażeń koncepcji przemian kulturowych w warunkach demokratycznych.

Kategoria dominacji kulturowej odzwierciedla dominację ekonomiczną, społeczno-polityczną, różne postaci i formy stratyfikacji społecznej, co powinno być badane łącznie, a nie oddzielnie. Z perspektywy socjologicznej dominacja kulturowa występuje w ścisłym związku ze stratyfikacją społeczną. Przykładowo, jeżeli badamy stratyfikację etniczną, to w samej rzeczy badamy stratyfikację społeczną oraz stratyfikację kulturową (dominację i podporządkowania). Zwykle bowiem zajmowanie określonej pozycji w strukturze społecznej znajduje swoje uzasadnienie w sferze kulturowej, a szczególnie w sferze wartości i swoistych kodów kulturowych w postaci wzorów zachowań. Wobec tego na ogół stratyfikacja społeczna występuje łącznie (nakłada się) ze stratyfikacją kulturową, ale w warunkach znacznych społecznych przeobrażeń zjawiska określone tymi pojęciami mogą się znacznie różnicować w praktyce. Przykładowo może utrzymywać się wysoki status określonej zbiorowości lub kategorii społecznej mierzony wskaźnikami z zakresu kultury, ale niski w wymiarze stratyfikacji społecznej mierzonej wskaźnikami ekonomicznymi, społecznymi lub politycznymi. Przejawem tego typu rozbieżności może być status polskiej inteligencji, wśród której jeszcze utrzymuje się przekonanie o swojej

wyższości, a nawet misji w stosunku do „mniej oświeconych” innych kategorii społecznych, ale na ogół nie ma to potwierdzenia w jej pozycji ekonomicznej, społecznej i politycznej. Bardzo często pielęgnowanie swojego wysokiego miejsca w stratyfikacji kulturowej, jest faktycznie pielęgnowaniem mitu (-ów) służącego różnym interesom tej grupy.

Nie zakładam konieczności jakiegoś powrotu do kultur czasów minionych, ale konieczność badań naukowych nad tworzącym się nowym łańcem kulturowym, który coraz mniej odpowiada dotychczas ustanowionym realiom i stworzonych do ich badań pojęć z zakresu kultury. Poprawnie tworzona teoria kulturalizacji może służyć do przywracania adekwatności pomiędzy sferami ekonomiczną, społeczną, kulturową i polityczną, która we współczesnym świecie została zasadniczo naruszona poprzez migracje, zderzenia kultur, przez procesy globalizacyjne i inne.

Przykładowo, obserwujemy nadużywanie kategorii narodu do wyjaśniania wielu zjawisk współczesnego świata, mniej zastanawiając się, czy w ogóle występuje, a jeżeli tak, to w jakiej postaci. Powoduje to pomijanie innych zasadniczych dla zrozumienia współczesnego świata zjawisk i procesów z zakresu kultury. Przykładowo według Piotra Ibrahima Kalwasa, polskiego muzułmаниna urodzonego w Warszawie i aktualnie mieszkającego w Aleksandrii „w Egipcie obowiązuje kastowość... kastowość odbija się we wszystkim, począwszy od zwracania się do siebie... Każdy (mieszkaniec – dop. A. S.) ma swoją „nazwę” uwarunkowaną pochodzeniem, wykształceniem, stanem majątkowym, wyglądem... Inaczej należy zwracać się do robotnika, inaczej do sprzedawcy, a jeszcze inaczej do lekarza... To jest bardzo precyzyjny zestaw słów... To jest przekleństwo całego – zachodnie określenie – Trzeciego Świata, że ludzie nie mogą się wyrwać z kast” (...) „To odwieczny brak jakichkolwiek form demokracji” [Puszczenie..., 2012]. Tutaj stratyfikacja kulturowa w zasadzie nie ma charakteru narodowego, a stanowy, czy wręcz kastowy. Rozpatrywana w kategoriach narodowych może stracić formę opisu realnego świata społecznego na rzecz tworzenia mitów. Innym przykładem może być, w nawiązaniu do publikacji A. Michnika, wizja polskich kresów tworzona przez część historyków.. Zdaniem Daniela Beauvoisa [2012: 33] „Liczne Instytuty Europy Środkowo-Wschodniej przywracają do życia mity „sarmackiej wspólnoty, harmonijnego współżycia, świata egalitarnego, ponadetnicznego, tolerancyjnego”, pomijając co drażliwsze odpowiedzi na pytania, w rodzaju, czy dawne społeczeństwo Rzeczypospolitej było obywatelskie, jaka była rola Unii Brzeskiej, jak traktowano chłopów kresowych.

Kolejną kategorią anonowaną w tytule pracy jest pogranicze. Pomijając bliższe interpretacje, kategorię pogranicze można sprowadzić do obszaru za-

mieszkiwanego przez społeczności (społeczeństwo) podzielone wielością granic historycznych, społecznych, kulturowych, które w różnym stopniu dzielą mieszkańców, a także w różnym zakresie są przekraczane, w efekcie tworząc tam złożoną strukturę społeczno-kulturową popularnie określaną jako mozaika kulturowa lub, bardziej naukowo, jako różnorodność kulturowa lub tradycyjna wielokulturowość i inne.

Określenie uwarunkowań dialogu na pograniczach bezpośrednio wiąże się z poznaniem granic szczególnie społeczno-kulturowych mających odzwierciedlenie w świadomości mieszkańców pograniczy oraz pomiaru dystansu kulturowego pomiędzy nimi. Zdaniem J. Hryniewicza [2012: 13], dystans kulturowy to „odmienność wzorów zachowań, systemów wartości i systemów symbolicznych decydujących o sposobach postrzegania i wartościowania świata zewnętrznego oraz kształtowania zachowań przez przedstawicieli różnych kultur”. Według tego autora dystanse kulturowe są jedną z ważnych przyczyn niechęci pomiędzy zbiorowościami. W warunkach, kiedy dystans kulturowy jest duży, nie działa prawo uczenia się poprzez naśladownictwo.

Dialog międzykulturowy jako dialog społeczny

Przygotowanie warunków oraz prowadzenie dialogu międzykulturowego jest ważnym zadaniem grupy dominującej działającej poprzez państwo oraz poprzez wiele innych instytucji i organizacji pozarządowych, a także grup subordynowanych, które również uzyskują coraz większe możliwości inicjowania lub przynajmniej uczestniczenia w dialogu, szczególnie w następstwie procesów instytucjonalizacji grup mniejszościowych. Dialog międzykulturowy jest traktowany jako ważne remedium na utrzymujące się zjawiska, między innymi stereotypizacji, rasizmu, ksenofobii, nietolerancji, dyskryminacji, a nawet przemocy względem przedstawicieli innych grup kulturowych, jako instrument osiągnięcia wymaganej spójności społecznej w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo.

O dialogu międzykulturowym w wymiarze zbiorowym decydują przynajmniej cztery kategorie aktorów: państwo i jego instytucje polityczne, zorganizowane i zinstytucjonalizowane społeczeństwo dominujące, upodmiotowione mniejszości kulturowe (narodowe, etniczne, religijne, językowe, regionalne...), ojczyzny zagraniczne mniejszości i struktury (organizacje) międzynarodowe. Jak sobie one radzą z dialogiem międzykulturowym?

Właśnie określone kierunki zaradności wyróżnionych podmiotów będą powodowały, że ukształtowane dotychczas w sposób żywiołowy formy międzykulturowego współżycia będą ulegać zmianom, będą powodować narastającą nieadekwatność obecnego ładu w stosunku do nowych wymogów międzykulturowego współżycia [por. Sadowski 2009: 41-56].

Procesy powstawania i konstruowania społeczeństwa pluralistycznego będą następowały poprzez realizację polityki pluralizmu kulturowego, w tym szczególnie poprzez sukcesywne rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych, inspirowanie i organizację dialogu międzykulturowego oraz poprzez edukację międzykulturową. Ze względu na specyficzne warunki realizacji tej idei, ma to szczególny wymiar i znaczenie na pograniczach. Brak strategicznych działań w kierunku konstruowania społeczeństwa pluralistycznego na pograniczach będzie sprzyjać lub nawet powodować nie tylko utrzymanie, ale i narastanie napięć, a nawet konfliktów społecznych.

Dialog międzykulturowy jest specyficznym rodzajem dialogu społecznego. Specyfika dotyczy szczególnie treści tego dialogu, iż dotyczy on „rozmowy” prowadzonej pomiędzy przedstawicielami dwóch lub więcej kultur na tyle wydzielonych, że istnieje szeroko podzielana świadomość ich wzajemnej odrębności. W ramach przygotowań przez Radę Europy stworzenia *Białej Księgi Dialogu Międzykulturowego* zaproponowano następującą roboczą definicję dialogu międzykulturowego: „Dialog międzykulturowy jest otwartą i pełną szacunku wymianą poglądów między jednostkami i grupami należącymi do różnych kultur, która prowadzi do głębszego zrozumienia pojmowania świata przez innych” [*Feminoteka...*].

Uważam, że dialog międzykulturowy jako przejaw dialogu społecznego dotyczy takich relacji między poszczególnymi grupami (zbiorowościami) kulturowymi, kiedy przez strony są określone cele i funkcje dialogu oraz warunki (konieczne wymogi) jego prowadzenia w praktyce. Dialog międzykulturowy jest czymś więcej niż spotkaniem kulturowym [por. Mikułowski Pomorski 2006: 356-359] lub kontaktem kulturowym. Kształtuje się w dłuższym procesie kontaktów kulturowych oraz w następstwie wytworzonych potrzeb w zakresie dialogu międzykulturowego wśród, czy też pomiędzy przedstawicielami poszczególnych kultur.

Cechą charakterystyczną dialogu międzykulturowego jest fakt, że relacje odbywają się szczególnie pomiędzy grupami kulturowymi, a mniej między jednostkami. Na ogół jednostki traktowane są jako reprezentanci grupy kulturowej, a sam dialog prowadzony jest przez swoich reprezentantów politycznych, ekonomicznych, kulturowych skupionych w poszczególnych instytucjach opartych na o wzajemnie akceptowanych normach prawnych, religijnych, mo-

ralnych, obyczajowych. Stosunki między grupami kulturowymi na ogół odbywają się w ramach danego państwa i jego systemu normatywnego. Dialog międzykulturowy może mieć charakter bezpośredni lub pośredni, między poszczególnymi jednostkami, jednostkami i zbiorowościami lub między instytucjami reprezentującymi poszczególne kultury.

Specyfika dialogu międzykulturowego na pograniczach

Na pograniczach dialog międzykulturowy najczęściej ma charakter cząstkowy, niepełny, ponieważ strony dialogu najczęściej nie tworzą pełnych systemów społeczno-kulturowych. Inaczej przebiega dialog przedstawicieli dwóch lub więcej wydzielonych zbiorowości wyposażonych w autonomiczną kulturę, a inaczej zbiorowości o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym.

Przykładowo, dialog międzywyznaniowy wyznaczany jest przez wielość uwarunkowań, w tym pozycją danych wyznań w strukturze prestiżowej, liczebnością wyznawców i innymi.

Ostatnio obserwowaliśmy przebieg, zapewne historycznej, wizyty w Polsce Patriarchy Moskwy i całej Rusi Cyryla I, zakończonej podpisaniem wspólnego dokumentu o pojednaniu pomiędzy Kościołem rzymskokatolickim w Polsce oraz Cerkwią prawosławną w Rosji [por. Sulima 2012: 20-22]. Cerkiew prawosławna w Polsce, będąc współinicjatorem i współorganizatorem wizyty Patriarchy w Polsce, niewątpliwie poprawiła swoją pozycję prestiżową w kontaktach międzywyznaniowych w Polsce.

Wbrew powierzchownym sądom z dialogiem międzykulturowym mamy do czynienia nie tylko między narodami, ale także wewnątrz poszczególnych narodów. Przykładowo, naród polski składa się z Polaków wyznania rzymskokatolickiego, prawosławnego, protestanckiego, judaistycznego i innych. W dialogu międzywyznaniowym Polacy niemal nieuchronnie podzielą się na Polaków wyznania rzymskokatolickiego, prawosławnego, protestanckiego, judaistycznego, muzułmańskiego i innego. W formie hipotez przybliżmy sobie sytuację Polaków prawosławnych w dialogu międzykulturowym wewnątrz narodu polskiego. W dialogu w wymiarze narodowym sytuacja Polaków prawosławnych będzie bardziej złożona. Zapewne odrzucą definicję polskości poprzez przynależność do wyznania rzymskokatolickiego, a będą sprzyjać definicji polskości jako wspólnoty wielowyznaniowej lub odrzucą bliskie relacje pomiędzy przynależnością narodową i wyznaniowo-religijną, będą raczej opowiadać się za poszukiwaniem autonomicznych względem religijnych polskich wartości na-

rodowych, będą raczej opowiadać się za Polakami jako wspólnotą polityczną, a nie etniczną, będą przeciwko nacjonalistycznemu rozumieniu narodu jako fenomenu jednolitego kulturowo, składającego się z wiecznie niezmiennych cech narodowych, będą raczej przeciwko nacjonalistycznie rozumianemu narodowemu państwu i łączeniu postaw niechęci względem Rosji z polską przynależnością narodową... Czy z takimi oczekiwaniami do wewnątrzpolskiego dialogu zostaną zaakceptowani jako Polacy?

Do prowadzenia dialogu międzykulturowego niezbędny jest przynajmniej elementarny pakiet wspólnie podzielanych wartości, konieczne jest wzajemne zainteresowanie, gruntowna wiedza o mniejszościach i o większościach kulturowych, o ich historii, dziedzictwie kulturowym, wiedza przynajmniej na temat dotychczasowych podstawowych form relacji między nimi, kompetencje kulturowe do realizacji dialogu w praktyce i inne.

Wydaje się, że w Rzeczypospolitej Polskiej takie wartości, jak: poszanowanie godności ludzkiej, prawa człowieka, wolność, równość, państwo prawa, demokracja, brak zgody na dyskryminację są na ogół podzielane przez większość społeczeństwa. W każdym razie są to wartości, wokół których na ogół utrzymuje się konsensus w całym społeczeństwie. Stanowią zatem pozytywną bazę do prowadzenia dialogu międzykulturowego.

Oprócz wielu podzielanych wspólnie, istnieją inne ogólne wartości dodatkowe, także - moim zdaniem - niezbędne do prowadzenia dialogu międzykulturowego w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo, ale wokół których, jak dotąd, raczej brak jest konsensusu społecznego, a raczej przeciwnie, utrzymują się zróżnicowane stanowiska, kontrowersje. Moim zdaniem, należą do nich między innymi: partnerstwo kultur, odpowiednio interpretowana relatywność kulturowa (relatywizm kulturowy), sprzeciw wobec ksenofobii, nacjonalizmu, rezygnacja z dyskursu grupowej dominacji między innymi w przygotowaniu historii społeczeństwa, a konstruowanie wspólnej historii, respektowanie interesów mniejszości kulturowych, wolność wyboru poszczególnych kultur, pluralizm kulturowy w społeczeństwie.

Występują także wartości specyficzne, oczekiwane przez poszczególne mniejszości religijne, narodowe i etniczne, spełnienie których stworzy szerokie płaszczyzny do dialogu międzykulturowego. Według moich obserwacji, coraz bardziej są widoczne oczekiwania usunięcia z języka publicznego takich pojęć, jak: mniejszość religijna (wyznaniowa), narodowa, etniczna oraz zastąpienie ich pojęciami bardziej neutralnymi statusowo, takimi jak: wspólnota religijna (wyznaniowa), naród kulturowy, odłam narodu i inne. Wartościami specyficznymi, uznanie których jest szczególnie oczekiwane przez mniejszości narodowe w Polsce, w tym także w województwie podlaskim, są między innymi:

szersze możliwości przyswajania języka ojczystego, szerszy dostęp do kultury mniejszości, szersze możliwości kontaktów z narodami macierzystymi, podjęcie skutecznych działań zmierzających do ograniczenia procesu depopulacji wschodniej części województwa podlaskiego, ograniczenie różnych form stygmatyzacji społecznej, a poszerzenie stopnia inkluzyjności całego społeczeństwa polskiego.

Dialog międzykulturowy jest możliwy wówczas, kiedy strony cechują się znajomością i akceptują wspólny kod kulturowy do prowadzenia dialogu międzykulturowego. Naturalnie jest nim przede wszystkim język bliski i zrozumiały dla wszystkich partnerów dialogu. W Polsce jest nim niewątpliwie język polski. Aby przybliżyć znaczenie języka jako instrumentu dialogu międzykulturowego, należałoby przynajmniej skrótowo określić relacje występujące między językiem a narodem, między językiem a jednostką, co tutaj pomijam.

W Polsce mamy do czynienia na ogół z klarowną sytuacją językową zarówno w rozumieniu potocznym, jak i urzędowym. Obywatele wykształceni, o ukształtowanej świadomości narodowej, czyli podstawowa część społeczeństwa polskiego, używa w miarę jednolitego języka polskiego literackiego, zwanego też ogólnonarodowym. Natomiast pozostali, przeważnie zamieszkujący mniejsze miejscowości, wsie, o niskim wykształceniu, posługują się różnego rodzaju dialektami i gwarami polskimi. Istnieją także inne języki i gwary językowe, którymi posługują się mniejszości narodowe i etniczne. Hipotetycznie struktura językowa mieszkańców kraju nie ma charakteru partnerskiego, ale raczej hierarchiczny, co wymaga jednak potwierdzenia w odrębnych badaniach.

Przykładowo, język polski jest językiem znormalizowanym, urzędowym, językiem większości i językiem silnym kulturowo. Język białoruski oraz ukraiński w Polsce są językami znormalizowanymi, nieurzędowymi, językami mniejszości oraz relatywnie słabymi kulturowo. Natomiast używane w życiu codziennym przez mieszkańców odmiany języka białoruskiego oraz ukraińskiego nie są znormalizowane, nieurzędowe, lokalne i słabe kulturowo.

Już samo wyliczenie cech strukturalnych odmian językowych używanych na badanym obszarze wskazuje, że przedstawiciele mniejszości narodowych (przynajmniej w subiektywnym przekonaniu – A. S.) są językowo upośledzeni. Nadal używają różnych odmian lokalnych dialektów, aby móc w pełni komunikować się między sobą, muszą znać i znać język polski, aby móc spełniać rolę obywatela państwa polskiego, a nawet członka społeczności gminnej, w obrębie której językiem urzędowym jest najczęściej język polski. Jednocześnie pragnąc być aktywnym członkiem narodu białoruskiego (ukraińskiego), powinni uczyć się i znać język literacki swoich narodów macierzystych.

Zdecydowana większość mieszkańców posługujących się dialektami białoruskimi i ukraińskimi jest wyznania prawosławnego, wyznania, w obrębie którego liturgia odbywa się w języku cerkiewnosłowiańskim, a kazania przeważnie w języku rosyjskim. Pragnąc więc być aktywnym uczestnikiem życia religijnego, niezbędna jest dodatkowa znajomość przynajmniej języka rosyjskiego, a wskazana także znajomość języka cerkiewno-słowiańskiego. Łącznie przedstawiciele białoruskiej i ukraińskiej mniejszości narodowych we wschodniej i południowej części województwa podlaskiego powinni lub w różnym zakresie zostają zobligowani do znajomości trzech lub nawet więcej języków jako narzędzi tożsamości i komunikacji społecznej.

Jaką w tych warunkach należałoby prowadzić elementarną politykę językową, aby stworzyć warunki do dialogu międzykulturowego? Czy opierając się na koncepcji ukształtowanego w XIX i XX wieku nowoczesnego państwa narodowego dążyć do zasadniczej redukcji różnorodności językowej poprzez ujednolicenie mowy i pisma, poprzez naukę języka narodowej większości? Czy w imię zasady uzyskania wysokich kompetencji kulturowych uczyć się języka narodowej większości oraz wybranego języka międzynarodowej komunikacji społecznej (przykładowo angielskiego)? Czy wbrew szczególnie postawom utylitarnym, „nowoczesnym”, uczyć się języka literackiego swojej wspólnoty etnicznej (narodowej)? Czy dodatkowo troszczyć się o aktywny charakter języków (dialektów, gwar) traktowanych jako swoje?

We współczesnych warunkach szerokiej dostępności narzędzi do uczenia się języków ojczystych i obcych, w ostatniej instancji to poszczególne jednostki dokonują specyficznego indywidualnego wyboru. Aby jednak wybory były dokonywane w następstwie głębszego namysłu, konieczna jest edukacja międzykulturowa. Podkreślę, że warunkiem sprzyjającym realizacji dialogu międzykulturowego byłoby zachowanie i pielęgnowanie różnorodności kulturowej, a więc także różnorodności językowej danego społeczeństwa oraz wypracowanie takich technik komunikacji międzykulturowej, które nie wymagałyby rezygnacji jednostek i zbiorowości ze swojej odrębności językowej. We współczesnym świecie istnieje wiele praktycznych rozwiązań w tym zakresie. Od uznania kilku języków jako urzędowych na poziomie ogólnokrajowym, poprzez uznanie ich na poziomie regionalnym, na poziomie gminnym, lokalnym i inne.

Wobec tego, co zrobić, aby wspólnoty zróżnicowane kulturowo nie tylko mogły żyć obok siebie, współuczestniczyć w sformalizowanych formach życia zbiorowego, ale także utrzymywać między sobą bliskie więzi typu wspólnotowego, rozmawiać, tworzyć wielość zbiorowości i kręgów o charakterze nieformalnym, osobowym.

Uwarunkowania dialogu międzykulturowego

Moim zdaniem, warunkiem pierwszym jest zaistnienie ustroju demokratycznego, który wprowadza takie rozwiązania polityczno-ideologiczne, społeczne i ekonomiczno-organizacyjne, które stwarzają realne warunki do uzewnętrzniania się, dotąd w różnym zakresie ukrytych lub nierozwiniętych, zróżnicowań ekonomicznych, społecznych i kulturowych, politycznych, ideologicznych w społeczeństwie. Ustrój demokratyczny wyzwala, powoduje, że każde społeczeństwo staje się różnorodne pod wieloma względami. Wybitny intelektualista egipski, dr Milad, stwierdził, że „demokracja stwarza nowe możliwości konsolidowania i rozwijania różnorodności kulturowej i skutecznie powstrzymuje kulturową większość przed narzucaniem siłą całemu społeczeństwu swojej orientacji kulturowej. Odróżnia to pozytywnie sytuację mniejszości od krajów nie-demokratycznych, gdzie na porządku dziennym są wszelkiego rodzaju zakazy i ograniczenia w sferze manifestowania kulturowej odmienności...W krajach demokracji zachodniej istnieje społeczna świadomość tego, że każda mniejszość etniczna, religijna posiada kulturową odrębność, która przejawia się poprzez język, wiarę i aspiracje grupowe” [Milad 2004: 75-76].

Warunkiem kolejnym jest ustalenie, swoista inwentaryzacja badawcza (w połączeniu z doprowadzeniem jej do społecznej świadomości) przynajmniej podstawowych wymiarów zróżnicowania ekonomicznego, władzy i prestiżu, a szczególnie zróżnicowania społecznego i kulturowego mieszkańców. Ustalenie podstawowych wymiarów szeroko rozumianego zróżnicowania społecznego w społeczeństwie danego kraju, regionu, miasta, społeczności lokalnej itp., pozwala najogólniej wskazać podstawowe płaszczyzny (ekonomiczna, polityczna, samorządowa, kulturowa, światopoglądowa, religijna) oraz podstawowych potencjalnych lub realnych uczestników (aktorów) społecznego dialogu.

Ważnym warunkiem prowadzenia dialogu międzykulturowego jest uzyskanie społecznej akceptacji kulturowej różnorodności społeczeństwa (zbiorowości dominującej i podporządkowanych) oraz kompetencji do realizacji dialogu międzykulturowego. Aby realnie zmierzać do uzyskania społecznej akceptacji kulturowej różnorodności, należałoby zainicjować wiele działań inicjujących międzykulturowe współżycie. Jednym z nich jest inicjowanie dialogu międzykulturowego, wprost dialogu kultur.

Z kolei do efektywnej realizacji dialogu międzykulturowego konieczne są kompetencje kulturowe [por. Korporowicz 2011: 37-50]. Podkreślę jedynie, że nie sposób kompetencji do dialogu międzykulturowego sprowadzać do po-

znania języka i elementów kultury partnerów dialogu. Kultura, obok podstawowego kodu, jakim jest język, zawiera przynajmniej jeszcze dwa składniki, z którymi powinna zapoznać się osoba kompetentna do prowadzenia dialogu międzykulturowego. Powinna zostać zapoznana z systemem wartości oraz z podstawowymi wzorami zachowań w różnych sytuacjach życiowych, a także przyswoić umiejętności zastosowania ich do oceny różnych sytuacji empirycznych, w jakich znajdują się lub znaleźć się mogą partnerzy dialogu.

Warunkiem do zaistnienia dialogu społecznego jest upodmiotowienie społeczeństwa, które powoduje, że społeczeństwo pragnie ową różnorodność zachować, pielęgnować w warunkach zróżnicowanych społeczeństw. Dotyczy to szczególnie dążeń grup mniejszościowych do zachowania dotychczasowych zasobów, a także do uczestnictwa w rozwoju własnych kultur, co jest korzystne samej grupie etnicznej, a także służy do dzielenia się z innymi [por. Smolicz 1990: 133]. Podstawowym zaś kierunkiem zachowania różnorodności społeczeństwa jest jego instytucjonalizacja, czyli utrwalenia zróżnicowania w postaci instytucji i organizacji, które mają troszczyć się o zachowanie i rozwój uzyskanej różnorodności. Ważne jest powołanie szczególnie takich instytucji socjalizacji i wychowania, które promują, doprowadzają różnorodność wartości, wzorów zachowań do społecznej i indywidualnej świadomości. Inaczej mogą kształtować się tożsamości, które A. Appadurai określa jako „tożsamości drapieżcze”². Istnieje potwierdzona empirycznie zależność, im bardziej zaawansowany jest stopień tożsamości kultur, tym łatwiej prowadzić dialog międzykulturowy. Wynika to między innymi z faktu, że zbiorowości społeczne o wysokim stopniu tożsamości kulturowej nie odczuwają zagrożenia przed innymi, a przeciwnie, stają się bardziej otwarte na innych.

Warunkiem kolejnym jest osiągnięcie przez potencjalne strony dialogu społecznego psychospołecznej i kulturowej gotowości do jego prowadzenia. Pragnę zwrócić uwagę jedynie, że jest to warunek bardzo ważny i niezmiernie trudny do osiągnięcia, ponieważ zakłada niezbędność podjęcia zestawu koniecznych działań wśród wszystkich uczestników potencjalnego dialogu. Zwykle gotowość do dialogu pojawia się w następstwie braku możliwości samodzielnego, bez udziału innych, osiągania społecznie ważnych celów lub zadań. Gotowość do prowadzenia dialogu pojawia się także w następstwie zainteresowania innymi grupami społecznymi, ich kulturami, a szczególnie w następstwie uświadczenia sobie szeroko rozumianej atrakcyjności, korzystności wynikającej z poznania innych grup społecznych i ich kultur. Zainteresowanie innymi grupami

² „Drapieżcze” tożsamości to takie, „których społecznej tworzenie i mobilizacja wymagają zagłady innych zbliżonych kategorii społecznych, zdefiniowanych jako zagrożenia dla samego istnienia grupy określonej jako my” [Appadurai 2009: 57].

społecznymi (kulturowymi) ulega akceleracji w wyniku otwierania się tych grup na inne, w wyniku działań pobudzających zainteresowanie swoimi zasobami, w następstwie rozwijania marketingu kulturowego grupy. Wzbudzenie zainteresowania przedstawicieli innych najczęściej następuje w wyniku dążeń przedstawicieli danej grupy społecznej do posiadania takich wartości, zasobów ekonomicznych, społecznych i kulturowych, które stają się atrakcyjne dla innych. Dysponowanie wartościami atrakcyjnymi dla innych jest konieczne także dlatego, aby utrzymywać niezbędną zwartość grupy własnej do prowadzenia dialogu.

Kolejnym warunkiem realizacji dialogu społecznego jest istnienie oraz świadomość spraw, wartości, interesów, które łączą. Brak uświadamianych wartości, interesów, które mogą łączyć, zasadniczo obniża prowadzenie dialogu społecznego oraz uzyskanie pozytywnych rezultatów. Ciągłe jest stosunkowo mało wiarygodnych badań nad kapitałem społecznym społeczeństw zróżnicowanych etnicznie i kulturowo. Dominują przekonania o charakterze stereotypowym i dychotomicznym, iż zróżnicowanie kulturowe jest autentycznym bogactwem danego społeczeństwa lub przeciwnie – formą kapitału ujemnego, stanowiącego brzemię, ciężar powodujący określone koszty społeczne. Robert D. Putnam, na podstawie swoich kilkuletnich badań prowadzonych właśnie nad kapitałem społecznym, stwierdził, że zróżnicowanie etniczne wpływa niekorzystnie na solidarność społeczną, zaufanie i poczucie szczęścia [Bunting 2007, por. Putnam 2000, 2003]. Im dana społeczność jest bardziej zróżnicowana etnicznie, tym niższy poziom zaufania, uczestnictwa w życiu społecznym, poczucia szczęścia grup etnicznych składających się na tę społeczność, w interakcjach między grupami, jak i wewnątrz nich” [Bunting 2007].

W nawiązaniu do stanowiska R. D. Putnama można stwierdzić, że wprowadzenie uzyskanie kapitału społecznego w społeczeństwie zróżnicowanym etnicznie i kulturowo jest trudniejsze w porównaniu do społeczeństwa homogenicznego kulturowo, ale wypracowanie w tym społeczeństwie swoistych „połączeń”, między innymi poprzez dialog społeczny (szczególnie międzykulturowy) może sprzyjać uzyskaniu nowych, bogatszych form kapitału tworzonego z kontaktów międzykulturowych. Robert D. Putnam [1995] wyróżnia formy wiążące oraz pomostowe formy kapitału społecznego. Moim zdaniem, dialog społeczny jest także drogą do konstruowania kapitału pomostowego w społeczeństwie heterogenicznym kulturowo, drogą pokonywania barier, podziałów społecznych i kulturowych, przede wszystkim poprzez poszukiwanie lub nawet konstruowanie wartości wspólnych.

Przed przystąpieniem do dialogu społecznego istnieje więc konieczność uświadomienia, co łączy strony oraz czy są to wartości dostatecznie ważne dla

stron dialogu społecznego. W warunkach braku świadomości celów wspólnych, można je skonstruować na gruncie innych traktowanych jako drugorzędne lub na gruncie przekonania, że na ogół wszyscy mamy ze sobą coś wspólnego (przykładowo dążenie do ustalenia prawdy, konieczność przeżycia i inne). Każdy w wyróżnionych warunków wymaga odrębnego i wnikliwego uszczegółowienia w konkretnych sytuacjach kulturowych pograniczy.

Gotowość do dialogu jest również związana z uświadomieniem sobie prawdopodobieństwa zmian (utruty lub pozyskania) dotychczasowych, wartościowanych jako pozytywne lub swoich, przekonań, celów, zasobów. Przykładowo, nie sposób przystąpić do dialogu ze świadomością absolutnej wyższości swoich wartości, postaw lub z założeniem nieakceptacji jakichkolwiek ustępstw na rzecz partnera dialogu. Zdaniem J. J. Smolicza interakcja w społeczeństwie pluralistycznym zależy między innymi od „aktywnej dążności anglo-Australijczyków do zmiany swoich wzorców życia przez włączenie do nich elementów kultur etnicznych” [Smolicz 1900: 132]. Gotowość do dialogu wiąże się z przyswojeniem przynajmniej kilku wartości traktowanych jako bardzo ważne przez strony dialogu. Należą do nich między innymi: zaufanie, wola poznania stanowiska partnera dialogu, tolerancja w postaci uszanowania innych stanowisk, poglądów, psychologiczna gotowość do współpracy, gotowość do negocjowania znaczeń.

Dialog społeczny najczęściej wiąże się z gotowością do dzielenia się zasobami, czyli tym wszystkim, co ma jakieś znaczenie z punktu widzenia możliwej wymiany między stronami dialogu. Uwzględniając kategorię „zasoby” i „kapitał” [por. Sadowski 2006: 16-38], dialog społeczny można zdefiniować alternatywnie jako przyjęte i realizowane na zasadzie wspólnie ustalonych reguł, takie złożone formy kontaktów społecznych, które służą do wyrażania społecznej i instytucjonalizowanej gotowości do uzewnętrzniania zasobów własnych, gotowości do ich wymiany (zamiany w kapitał) lub do realnego dzielenia się zasobami, które sprzyjają realizacji zamierzonych celów. Wprowadzając do definicji dialogu społecznego oczekiwanie wspólnie ustalonych lub przynajmniej przyjętych reguł, mam na myśli przede wszystkim zaufanie, partnerstwo (równość) oraz wzajemność. Są to normy społeczno-kulturowe, więc ich bliższe wyjaśnienie wiąże się z poznaniem podejmujących dialog grup społecznych i ich kultur.

Podjęcie dialogu społecznego jest wyrazem gotowości do przyjęcia postawy, którą można określić jako transparentną, postawy życzliwego otwierania się na innych obdarzonych zaufaniem, w której oferujemy zasoby własne i oczekujemy wzajemności w postaci podobnej postawy partnera dialogu. Postawy transparentne oznaczają brak ukrytych oczekiwań, interesów związanych z dialogiem międzykulturowym. Przykładem tego typu mogą być polskie problemy

z realizacją dialogu międzykulturowego z Litwinami, Białorusinami i Ukraincami. Oto z jednej strony deklarujemy gotowość do dialogu, a z drugiej strony promujemy ideologię Kresów Wschodnich, która, obok naturalnej troski o pamięć społeczną, o pielęgnowanie zabytków, o historię i kulturę mieszkańców ziem w różnych okresach historycznych należących do Polski, nawiązuje do wyższości cywilizacyjnej i kulturowej Polaków w stosunku do zamieszkujących tam zbiorowości Litwinów, Białorusinów, Ukraińców, Żydów i innych zbiorowości będących na różnych etapach etniczno-narodowego rozwoju, nawiązuje do misji polonizacji mieszkańców dawnych kresów wschodnich.

W zakończeniu pragnę wyrazić przekonanie, że inicjowanie i realizacja dialogu międzykulturowego na pograniczach Rzeczypospolitej byłyby bardzo pożądanym i korzystnym procesem społeczno-kulturowym, tak z punktu widzenia dominującej politycznie i kulturowo zbiorowości Polaków, jak i zamieszkujących w Polsce od lat zbiorowości mniejszościowych, podporządkowanych.

Z punktu widzenia narodowej większości, która w relatywnie większym zakresie odpowiada za konstruowanie dialogu międzykulturowego, byłoby to przede wszystkim dalsze wspieranie kulturowego odrodzenia i aktywnej działalności kulturalnej poszczególnych mniejszości narodowych, religijnych i innych, co pluralizuje i wzbogaca kulturę społeczeństwa. Z punktu widzenia mniejszości dialog stwarza szanse podmiotowego rozwoju kultur własnych, przywraca lub konstruuje tożsamości indywidualne i zbiorowe, szanse konstruowania kapitału społecznego i kulturowego grupy oraz bliższego poznania specyfiki kultury grupy dominującej.

Generalnie więc dialog międzykulturowy wyzwala nowe zasoby społeczno-kulturowe mieszkańców pograniczy konieczne zwłaszcza do realizacji endogennego rozwoju. Realizacja na wielu płaszczyznach dialogu międzykulturowego to także umacnianie społeczeństwa polskiego jako zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

- Appadurai A. (2009), *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*, Warszawa
- Beauvois D. (2012), *Kres kresomanii*, „Gazeta Wyborcza” 8-9 września
- Bunting M., „The Guardian”; cyt. za: *Musi być coś, co nas łączy?* (2007) „Forum” 28 grudnia
- Hryniewicz J. (2012), *Polityka wielokulturowości. Zjawiska towarzyszące i przesłanki niepowodzenia*, [w:] M. Bieńkowska, A. Sadowski (red.), *Polityka wielokulturowości a migracje*, Białystok
- Kłoskowska A. (1985) *Kulturologiczna analiza biograficzna*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2

- Kłoskowska A. (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa
- Korporowicz L. (2011), *Socjologia kulturowa. Kontynuacje i poszukiwania*, Kraków
- Michel P. (2000), *Polityka i religia. Wielka przemiana*, Kraków
- Mikułowski Pomorski J. (2006), *Jak narody porozumiewają się między sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków
- Milad H. (2004), *O dialogu cywilizacji czyli o potrzebie akceptowania innych*, Warszawa
- Modernizacja (1999), [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa
- Puszczenie intelektualnych zwieraczy. Rozmowa Katarzyny Bielas z Piotrem Ibrahimem Kalwase (2012), „Wysokie Obcasy” 8 września
- Putnam R. D. (1995), *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, tłum. J. Szacki, Kraków-Warszawa
- Putnam R. D. (2000), *Bowling Alone: The collapse and revival of American Community*, New York
- Putnam R. D. (2003), *Lewis Feldstein, Better Together: Restoring the American Community*, New York
- Sadowski A. (2006), *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Białystok
- Sadowski A. (2009), *Specificity of processes and tasks aiming at constructing pluralistic society in borderland areas*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Borderland Sociopatology and Education*, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Sadowski A. (2011), *Spółeczeństwo polskie – od zróżnicowanego kulturowo do wielokulturowego*, [w:] A. Śliz, M. S. Szczepański (red.), *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?* Warszawa
- Smolicz J. J. (1990), *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa
- Sulima T. (2012), *Pojednanie ponad głowami*, „Czasopis” nr 9

Strony internetowe:

Feminoteka. Kobiety i dialog międzykulturowy, <http://www.feminoteka.pl/news.php?read-more=1613>

SUMMARY**Determinants of intercultural dialogue in the borderlands**

In this article the author tries to answer the question what are the internal and external conditions for intercultural dialogue are, with particular emphasis on the fringes of the Podlaskie region. As part of the introduction the author introduces and defines a new concept, cultularisation. Then, on the basis of the concept of intercultural dialogue as social dialogue, the author sets out the basic conditions of illustrating examples of the Podlaskie region.

Keywords:

cultularisation, borderland, intercultural dialogue

AGATA CUDOWSKA
UNIwersytet w Białymstoku

UCZENIE SIĘ OD INNEGO JAKO KOMPETENCJA W KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Uczenie się od Innego jest procesem złożonym, wielowymiarowym. Wymaga odpowiednich kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych. Niezbędna jest w nim motywacja do poznawania Innego, jego perspektywy widzenia świata i rozumienia zachowań. Konieczna jest wiedza dotycząca kontekstu kulturowego Innego, a także umiejętności w zakresie odbierania i przekazywania wiadomości na temat Innego. Uczenie się od Innego służy uzgadnianiu znaczeń, urzeczywistnianiu własnego potencjału rozwojowego i kreowaniu świata życia. Kompetencja komunikacyjna dotyczy stopnia, w jakim pożądanee cele osiągnane są przez komunikację adekwatną do sytuacji, określa więc, czy dana osoba komunikuje się skutecznie i stosownie do kontekstu.

Wokół kompetencji komunikacyjnej

Kompetencja jako właściwość osobowa odnosi się do klarowności, stosowności i skuteczności. Klarowność dotyczy precyzji przekazywania wiadomości i zrozumienia ich przez Innych. Stosowność zachodzi wówczas, gdy komunikacja jest adekwatna do kontekstu, czyli jest zgodna z regułami danej kultury, grupy czy społeczeństwa oraz obowiązującymi wzorami zachowań, czyli normami. Natomiast przez skuteczność rozumiemy stopień, w jakim komunikacja doprowadza do osiągnięcia zamierzonego celu. Cele zaś są preferowanymi wynikami, które komunikacja może lub nie skutecznie osiągnąć [Morreale, Spitzberg, Barge 2007]. Uczenie się od Innego zachodzi w procesie komunikacji, którego celem jest lepsze poznanie i rozumienie siebie i świata, jego twórcze przekształcanie na rzecz wspólnego dobra, a także nabywanie nowych umiejętności i wzbogacanie własnej osobowości.

Model kompetencji komunikacyjnej zakłada istnienie współpracy komunikujących się osób, wykorzystujących swoją motywację, wiedzę i umiejętno-

ści w danym kontekście, by wywołać wrażenie ich stosowności i efektywności, aby zainicjować relację dialogiczną. Kontekst determinuje postrzeganie określonych zachowań komunikacyjnych. Pewne zachowanie komunikacyjne może być uznane za kompetentne w jednym kontekście, a w innym nie. Typy kontekstu określa oczywiście kultura, czas, w jakim dokonuje się relacja, związki zachodzące między uczestnikami komunikacji, a także między nimi i kulturą, oraz miejsce komunikacji i funkcja, jaką ma ona pełnić. Kompetencja komunikacyjna jednostki zależy więc od wartości i norm danej kultury, od umiejętności wykorzystywania czasu w zachowaniach, od przestrzeni fizycznej związku, oraz od celu, jakiemu ma ono służyć.

Kompetencja komunikacyjna zależy od oceny własnej, na przykład dotyczącej skuteczności, czyli osiągnięcia zamierzonego celu oraz od opinii innych osób, które oceniają stosowność danego zachowania komunikacyjnego [ibidem]. Im bardziej zmotywowana jest osoba w procesie komunikacji, im większą wiedzę posiada, tym bardziej jest prawdopodobne, że będzie potrafiła zastosować specyficzne i stosowne, czyli adekwatne do kontekstu, zachowania werbalne, niewerbalne i określone umiejętności. Kompetencja komunikacyjna służy do wyboru właściwego w danej sytuacji sposobu komunikacji. Na tę kompetencję składa się motywacja do komunikowania, wiedza o sytuacji komunikacyjnej i o tym, jaki typ informacji jest w niej właściwy, oraz umiejętności w przekazywaniu informacji stosownych w danej sytuacji.

Komunikacja wypełnia przestrzeń życia codziennego, dzięki niej tworzymy związki z innymi ludźmi, a także uczymy się. Jest ona bowiem procesem organizowania wiadomości w celu przekazywania informacji, uzgadniania znaczeń, interakcji z Innymi, czyli tworzenia społeczności. Służy zrozumieniu Innego, siebie i świata życia codziennego. Jest procesem, który tworzy nasz świat społeczny, a sposób, w jaki się komunikujemy bezpośrednio wpływa na jakość naszego życia. Najkorzystniejszym sposobem komunikacji jest dialog, ponieważ dopuszcza otwartość na perspektywę Innego, umożliwia kreowanie świata społecznego, tworzenia wspólnoty, otwiera nowe drogi myślenia i działania.

Dialog jako najdoskonalsza forma komunikacji

Dialog stanowi naturalną formę kontaktowania się człowieka ze światem, jest *conditio sine qua non* wszelkiej ludzkiej aktywności. Człowiek nieustannie znajduje się w sytuacji dialogowej. W toku dziejów myśli ludzkiej dialog przechodził różne koleje losu, był różnie interpretowany, aż do czasów współ-

czesnych, w których powstała „dialogika”, głosząca prymat logiki dialogicznej nad logiką podmiotowo-przedmiotową. Przyjmuje ona założenie o pierwotności doświadczenia przez człowieka relacji podmiotowej Ja-Ty, w której człowiek określa siebie poprzez odniesienie do Innego, który się różni [Dębski i in. 1996]. Świat, który dociera do człowieka spowity jest w cudze słowa [Bachtin 1983]. W koncepcji „polifonicznego” dialogu Michaił Bachtin akcentuje możliwość spoistości, swoistego zestrojenia wielu autonomicznych głosów. Wielogłosowość jest nie tylko uprawniona, ale wymaga też twórczego zrozumienia, otwierającego na przeżywanie świata. To rozumienie nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina, ale wymaga także zdystansowania, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Tylko wtedy może świadomie uczestniczyć w dialogu międzykulturowym.

Greckie *dialogos* oznacza bowiem rozmawianie [Słownik... 1977], a więc także ścieranie się przeciwstawnych poglądów oraz ujawnianie nowych sensów i prawd przez rozumne pytania i odpowiedzi. Zrozumienie nie może więc zakończyć się na empatycznym wczuwaniu się w sytuację Innego i przyjęcie Jego perspektywy w oglądzie świata. W procesie dialogicznym zmieniają się wszyscy jego uczestnicy, reinterpretują własne założenia światopoglądowe, zdobywają samowiedzę, a „polifoniczność” przestrzeni pogranicza zabezpiecza przed jednością w rozumieniu. Jedność potwierdza jedynie znane już znaczenia, a identyfikacja z partnerem dialogu nie stwarza szansy jego zrozumienia, jeżeli nie przeobrazi się w procesie dialogicznym w postawę „niewspółobecności”. Porzucenie w dialogu własnej perspektywy poznawczej nie wzbogaca w żaden sposób życia o nowe sensy, a zachowanie jej daje możliwość dostrzeżenia tych obszarów, które dla partnera dialogu są niedostępne z jego punktu widzenia. Gdy ktoś identyfikuje się ze mną zobaczy tylko to, co ja już widzę, nie wzbogaci więc w ten sposób mojej interpretacji świata. Dopiero zaangażowana „niewspółobecność” wobec podmiotu relacji dialogicznej pozwala na transgresyjne doświadczenie odmienności, umożliwia jej zrozumienie, uczenie się od Innego, a także lepsze poznanie siebie.

Otwarcie na Innego

Wpisanie koncepcji postawy etycznej „niewspółobecności” w dyskurs edukacyjny, a nawet szerzej w dyskurs współczesnej humanistyki, wydaje się mieć szczególny walor. Zawiera się on w dużej mierze w fenomenie otwarcia na In-

nego, który w swej odmienności umożliwia mi bycie człowiekiem, bycie sobą. Człowiek jest tu traktowany jako podmiot „mówiący” i „słuchający”, ale też „odpowiadający”, a słowo staje się podstawowym atrybutem jego twórczości. O ile jednak w relacji dialogicznej akcentowaliśmy postawę „niewspółobecności”, o tyle w mowie podnosi się postawę „współodpowiadającą” słuchającego. Zajmuje on bowiem w tym procesie (mowy) aktywną pozycję, zgadza się lub nie zgadza, uzupełnia, przekształca „cudze” słowa. Fakt ten jest istotny dla procesu słuchania i rozumienia w relacji dialogicznej. Twórcze rozumienie zawsze nasycone jest odpowiedzią, niekoniecznie bezpośrednią. „Dialogowe pogłosy”, jak nazywa je Bachtin [1986], obecne są w każdej wypowiedzi niezależnie od jej formy. W dialogu, toczącym się w „polifonicznej” przestrzeni pogranicza, dokonuje się nieustanny proces przyswajania „cudzych słów”, które kształtują nasze poglądy naukowe, artystyczne, filozoficzne, a każda wypowiedź staje się ogniwem w łańcuchu językowego porozumienia, zachodzi więc proces uczenia się od Innego.

Człowiek niemal od początku swego istnienia intuicyjnego¹ i świadomego kontaktuje się z Innymi, głównie poprzez język, za sprawą którego postrzega, poznaje, interpretuje i rozumie rzeczywistość [Whorf 1982], nawiązuje dialog z Innymi, dialog z dziełami i wytworami. Zdaniem Benjamina Lee Whorfa [ibidem] język jest tworem społecznym, wychowujemy się w nim i myślimy od dzieciństwa, kształtuje więc nasz sposób postrzegania świata, dokonujemy segmentacji natury zgodnie z zasadami rodzimego języka. Ludzie myślący w różnych językach odmiennie postrzegają świat. Rzeczywistość jawi nam się jako kalejdoskopowy strumień wrażeń, któremu strukturę nadają systemy językowe tkwiące w naszych umysłach. Porządkujemy świat za pomocą pojęć, przypisujemy mu określone znaczenie w myśl umowy obowiązującej w całej naszej społeczności językowej. Myślenie w tym ujęciu jest zawsze myśleniem w jakimś języku, a język jest obszernym systemem stereotypów, które nieświadomie przez człowieka kontrolują sposób jego myślenia i zachowania. Język jest przejawem porządku kulturowego. Dopiero zrozumienie kodów znaków utworzonych według modelu lingwistycznego porozumiewania się umożliwia, w tym ujęciu, wyjaśnienie oraz interpretację rzeczywistości. Nabywanie świadomości działania tych mechanizmów jest więc istotnym elementem rozumienia rzeczywistości i rozumienia Innego. Szczególnie ważne jest w tym kontekście przekonanie, które wyraził Zygmunt Bauman „Każdemu z nas (...) brak dostępu do znakomitej większości europejskich języków. Wszyscy jesteśmy z tego powodu upośledzeni i zubożeni. Tyle się przecież w doświadczeniach

¹ Badania psychologii prenatalnej dowodzą, że płód reaguje na dotyk, dźwięk, zapach, stan emocjonalny matki, nawiązuje z nią dialog [por. Fijałkowski 1996].

spisanych w niezrozumiałych dla nas narzeczach kryje równie przez to nam niedostępnej ludzkiej mądrości, (...) ileż to wszyscy zyskalibyśmy mądrości, a nasze współżycie uroku, na przeznaczeniu części unijnych funduszy na finansowanie przekładów członkowskiego pisarstwa, (...) byłaby to najlepsza bodaj inwestycja w przyszłość Europy i powodzenie jej misji” [Bauman 2011: 105].

Punkt widzenia Innego, tak samo jak nasz, jest ważny, równoprawny i poszerza nasze rozumienie świata. „Wczuwanie się”, „wżywanie” w inną kulturę, jak mawia M. Bachtin [1986], nie jest więc wystarczające i może być co najwyżej pierwszym krokiem na drodze rozumienia, by ewoluować dalej w kierunku otwartości na odmienność, której swoistą konsekwencją jest postawa etycznej „niewspółobecności”. Rozumienie Innego pozwala wówczas wykraczać poza zastaną sytuację, z jednoczesnym zachowaniem własnej pozycji kulturowej, głęboko osobistej perspektywy w oglądzie świata, ale wzbogaconej przez uczenie się od Innego. Chociaż teorii „relatywizmu językowego” przeciwstawia się teorię „uniwersalizmu językowego”, prezentowaną przez szkołę gramatyki generatywnej Noama Chomsky`ego, mówiącej o wrodzonej człowiekowi uniwersalnej gramatyce, nie zmienia to faktu, że filozoficzno-lingwistyczny punkt widzenia na rzeczywistość wielokulturową przynosi ważne inspiracje dla podjętej problematyki. Eksponuje bowiem w dialogu międzykulturowym akceptację i twórcze rozumienie odmienności osiąmane poprzez zachowanie etycznej postawy „niewspółobecności” [por. Cudowska 2003]².

Dialektyka czerpała inspiracje już od Zenona i Parmenidesa, którzy głosili, powszechne w świecie antycznym, przekonanie, że *viva vox docet*, czyli „żywe słowo uczy”³. Uczenie się od Innego wymaga więc nawiązania z nim relacji dialogicznej, w której zaistnieje greckie *dialogomai* oznaczające rozmawianie. Sokrates uważał je za archetyp, którego słowo pisane jest tylko kopią [Platon 2013a, 2013b]. Urszula Ostrowska [2000] określa współczesnego człowieka mianem *homo dialogicus* i wydaje się to trafnie oddawać specyfikę naszych czasów, ery dialogu. Podstawowym wymiarem tej epoki jest fenomen spotkania. Jest to spotkanie z Innym, ale także z dziełami człowieka, z przedmiotami, z przyrodą, z fenomenami, ze światem i wszechświatem, wreszcie z samym sobą. Martin Buber [1974: 296] twierdzi, że „wszelkie prawdziwe życie jest spotkaniem”. Spotkanie jest czymś więcej niż tylko zobaczeniem, usłyszeniem

² Także rozważania o etyce mowy [Cudowska 2005: 12].

³ Za prekursora dialogu uważa się Sokratesa, który drogą elenktyczną oraz majeutyczną doprowadzał rozmówcę do prawdziwej wiedzy. Metoda elenktyczna polega na obalaniu fałszywych argumentów rozmówcy przez sprowadzanie ich za pomocą pytań i odpowiedzi do absurdu, a metoda majeutyczna polega na doprowadzaniu rozmówcy do prawdziwej wiedzy przy pomocy pytań i przez ukazanie istoty rzeczy. Wyniósł on dialog do potęgi i uczynił z niego metodę dochodzenia do prawdy, do sensu rzeczy, przez rozumne pytania i odpowiedzi [por. Ostrowska 2000].

Innego i podaniem mu ręki. Zdaniem Józefa Tischnera „Spotkać to osiągnąć bezpośrednią naoczność tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego” [Tischner 1982].

Porządek etyczny w dialogu z Innym

Odpowiedzialne wejście w relację z Innym, branie za nią odpowiedzialności jest warunkiem *sine qua non* uczenia się od Innego. Przeszkodą na tej drodze jest, zdaniem Emanuela Lévinasa, dogmatyczna wiedza, aprioryczny przesąd. Niezbędne jest tu jej zawieszenie, poddanie w wątpliwość, fenomenologiczna *epoche*, wzięcie w nawias. Samo poznanie filozof ten określa przez zrozumienie i wiąże ze sprawiedliwością, czyli z porządkiem moralnym. W tym ujęciu nie jest możliwa wiedza całościowa, każda ma bowiem siłą rzeczy charakter redukcyjny. Byty są od siebie odseparowane i nie dają się sprowadzić do jednej płaszczyzny, dlatego Inność nigdy się nie prezentuje. Jeśli się objawia, to jedynie jako pochodna, ślad pod postacią Twarzy, mowy, relacji, a nie jako esencja [Włodarczyk 2009: 109]. Wiedza tak jak mowa ma swój relacyjny charakter, dlatego potrzebna jest taka wiedza, w której perspektywa Ja nie może przeważać. Relacją, która łączy Ja z Innym nie jest bowiem w tym ujęciu rozum, czy interes, ale źródłowa odpowiedzialność, którą Ja odkrywa, jako sferę wolności. „Między mną a Innym ziele różnica, której nie może pokonać żadna jedność percepcji. Moja odpowiedzialność za Innego jest właśnie nie-obojętnością tej różnicy: bliskością Innego” [Lévinas 1994: 134].

Emanuel Lévinas wskazuje więc na odpowiedzialność jako zasadniczą więź z Innym. Pierwotnym stanem między Ja i Innym jest separacja, nie ma bowiem wspólnoty świadomości. Konieczna jest więc odpowiedzialność nie tylko za własną wolność, ale także za wolność Innego. Jednocześnie jednak, przekonanie jakie żywi Ja o słuszności postępowania, nie powstrzyma poczucia krzywdy, jakie może żywić Inny. Świadomości wytworzone na gruncie różnych kultur posługują się różnymi metafizykami uzasadnień, co nie gwarantuje nawet wspólnej płaszczyzny dyskursu. Kultura, która czyni nas członkami określonej społeczności, jest bowiem nieodłącznym składnikiem podmiotowości i tworzy kontekst, w którym może zachodzić uczenie się od Innego [Włodarczyk 2009: 210-211].

Zdaniem Lévinasa niepowtarzalność Ja tkwi w odpowiedzialności za drugiego człowieka. Odpowiedzialność ta jest możliwa dzięki wolności. Wolność jednostki jest warunkiem respektowania prawa Innego do wolności. Wolność

jest tu rozumiana, jako możliwość podejmowania decyzji i związanych z tym wyborów, jest uprawnieniem do mówienia i działania. Jest też czymś innym, niż spontaniczność związana z koniecznością zabezpieczenia swoich podstawowych potrzeb. „Wolność nie może urzeczywistniać się poza instytucjami społecznymi i politycznymi (...)”, [Lévinas 2002: 291]. Nie może więc urzeczywistniać się poza edukacją, której instytucje, a przede wszystkim szkoła, współtworzą i legitymizują porządek prawno-polityczny. Wolność, także polityczna, wywodzi się z porządku etycznego.

Znamienne dla tego ujęcia jest stawianie porządku etycznego przed porządkiem poznania, dlatego umiejętność zachowania w komunikacji określonych standardów etycznych jest niezwykle istotną kompetencją warunkującą dialogiczną relację i uczenie się od Innego. Na problem ten wskazywano już od czasów Platona i Arystotelesa, a National Communication Association (NCA) stworzyło kredo etyki komunikacji, które eksponuje takie wartości w komunikacji, jak: wolność ekspresji, otwartość dostępu, wierność treści, różnorodność reprezentacji, szacunek dla osób i poglądów [Morreale, Spitzberg, Barge 2007: 73-74].

Trzeba wejść w relacje z Innym, nawiązać z nim dialog, aby budować wolność. Ja jest bowiem wolne tylko wtedy, gdy Inny pozwala na to. Bez szacunku wobec Innego nie ma wolności. Szacunek ten i uznanie prawa Innego do godności jest podstawą moralności rozumianej jako dobro wspólne. Przy czym dobrostan i wolność Innego jest warunkiem mojego dobra i mojej wolności. Emanuela Lévinasa rozumienie edukacji, w zgodzie z Jego filozofią, uprzywilejowuje wrażliwość moralną i stawia ją przed wiedzą. Wiedzę jednak uznaje za niezbędną do zdobywania świadomości i nabywania kompetencji w relacjach dialogicznych. Edukacja powinna dawać podstawy do samodzielnego wchodzenia w relacje z Innym, przygotowywać do całościowego uczenia się, także a może przede wszystkim do uczenia się od Innego. Powinna rozwijać naturalną dla człowieka postawę ciekawości ludzi i świata, postawę otwartości na odmienność. Podkreśla wielką wagę instytucjonalnej edukacji, w toku której powinna zostać wykształcona władza sądenia, umiejętność przewidywania skutków własnych i cudzych działań w sytuacjach niejednoznacznych. W tej orientacji wrażliwość moralna musi być wsparta rzetelną wiedzą. Dopiero połączenie obu tych cnót warunkuje bycie sprawiedliwym, odpowiedzialnym i wolnym podmiotem. Edukacja międzykulturowa w takim ujęciu jest ufundowana na dialogu i gościnności. Dialog jednak nie może być przymusem, a gościnność musi być świadomym i wolnym wyborem. Wolność oraz określająca ją i poprzedzająca odpowiedzialność stanowią filary dialogicznej relacji człowieka ze światem.

Uczenie się od Innego w przestrzeni spotkania

W filozofii dialogicznej spotkanie ma sens metaforyczny, pozwala wyjść indywiduum poza granice samego siebie, ku czemuś nieznanemu, ale i uniwersalnemu, aby powrócić do siebie już odmienionym. Człowiek nieustannie staje się w dialogu, który urzeczywistnia się w spotkaniu. Taki proces ze swej istoty jest twórczy, „funkcja kreatywna dialogu nie polega jedynie na tym, że tworzone jest Ty i ja, czyli równocześnie indywidualne i ogólne, subiektywne i absolutne” napisał Martin Buber [Buczyńska-Garewicz 1980: 882]. W relacji dialogicznej, w komunikacji między Ja i Ty powstaje nowa jakość, zachodzi proces uczenia się od Innego, który nie jest mną. Dialog kulturowy wymaga wielu kompetencji: intelektualnych, instrumentalnych, interpretacyjnych, moralnych [Ostrowska 2000], ale także chęci, motywacji, gotowości otwarcia na odmienność, na długo przed nabyciem określonych umiejętności. Istnieje więc potrzeba budowania szczególnego klimatu wzrastania człowieka, w którym taka motywacja do uczenia się od Innego może się pojawić. Swoistość tej metaforycznej przestrzeni społecznej polega w znacznej mierze na akceptacji odmienności kulturowej, próbach jej zrozumienia i otaczania szacunkiem, w której Inny nie będzie znaczyło gorszy, a głos Innego i mój głos będą wzajemnie słyszalne. Zdaniem Corneliusa Castoriadis „prawo do artykulacji uznaniowych roszczeń i społecznej do nich uwagi jest niezbędnym, a pewnie i kluczowym warunkiem autonomii, czyli zdolności samokonstruowania się (a więc potencjalnie <samodoskonalenia się>) społeczeństwa, w którym żyjemy” [Castoriadis 1997, cyt. za: Bauman 2011: 111]. Nie respektuje on różnicy Innych po prostu jako różnicy „bez względu na to, kim oni są i co robią” [ibidem: 111]. Prawo do zdobycia uznania nie oznacza apriorycznego przyzwolenia na formę życia, której uznanie miałoby być przedmiotem roszczeń. Uznanie takiego prawa jest tylko, albo aż, zaproszeniem do dialogu, „w trakcie którego będzie można przedyskutować zalety i wady omawianej różnicy oraz (jeśli się poszczęści) osiągnąć zgodę zgromadzonych na jej uznanie” [ibidem: 111:112]. Postawa proponowana przez C. Castoriadis, jak zaznacza w swoim komentarzu Z. Bauman, jest odmienna od uniwersalistycznego fundamentalizmu, przyznającego prawo bytu jednej tylko formie życia, jak i polityki „multikulturalizmu”, zakładającej esencjalistyczny charakter różnic, czyli negującej sens negocjacji między różnymi stylami życia.

W tej przestrzeni pomiędzy skrajnymi projektami rzeczywistości ponowoczesnej można zapewne poszukiwać możliwości uczenia się od Innego. Możliwości, która ma coraz większe znaczenie społeczne wobec dynamiki międzyna-

rodowej współpracy, migracji i mieszania się kultur. Nie może ono ograniczać się do zmieniania własnych zachowań poprzez przejmowanie cudzych doświadczeń. Powinno być raczej poszukiwaniem mądrości Innego, dążeniem do twórczego rozumienia jego odmienności i poszukiwaniem inspiracji dla własnej aktywności, dla tworzenia nowych jakości w swoim życiu. Uczenie się od Innego wymaga zaistnienia podmiotu mówiącego i słuchającego, odpowiadanie bowiem, jak twierdzi Bernhard Waldenfels, zakłada wsłuchiwanie się w głos Innego, co nie oznacza ulegania mu. Odpowiedzi, które dajemy, musimy wynaleźć sami, a do tego potrzebna jest motywacja, wiedza i umiejętności, tworzące wraz z kontekstem i procesami percepcyjnymi odpowiednią kompetencję komunikacyjną.

Fenomenologia obcego Bernharda Waldenfelsa zakłada, że obcy wobec mnie jest nosicielem roszczeń i relacja ta nie jest symetryczna. Podobnie jak u Emmanuela Lévinasa, także tutaj Inny ma zawsze pierwszeństwo. To co obce stanowi wyzwanie o charakterze pozytywnym, zmusza mnie do innowacji w obszarze moich przekonań i zachowań. Proces uczenia się zachodzi wtedy, gdy spotkamy się na poziomie dialogu. W tym ujęciu Inny jako Obcy nie jest jedynie kimś „nadzwyczajnym”, istniejącym poza porządkiem, poza moim obrazem świata, Inny jest także mną, a ja jestem innym, gdyż wszelka podmiotowość konstytuuje się w przestrzeni emocjonalnych napięć i wymiany komunikatów między jej społecznym otoczeniem. Dwa założenia fenomenologii responsywnej Waldenfelsa są szczególnie istotne dla tytułowej tezy artykułu. Pierwsze postuluje pozostawienie obcości w stanie epistemologicznego „nieoswojenia”, drugie natomiast zaleca, by dostrzegać w niej wyzwanie, które wzbogaca nas samo w sobie jako takie.

W toku uczenia się od Innego zmienia się miejsce Innego w doświadczeniu i odpowiednio również nasze nastawienie do Innego. Przyswojenie zaczyna się od tego, że Inny, który mówi coś do nas „niepostrzeżenie staje się tym, co można omawiać, najpierw za pomocą form czarodziejskich zaklęć (...), później za pomocą form językowych, czy w końcu formuł matematycznych” [Waldenfels 2002: 50]. Z przyswojenia możemy wydobyć się tylko wtedy, gdy „zaczniemy w inny sposób i w innym miejscu – nie od nas samych” [ibidem: 50], ale od zaniepokojenia na obce, na które odpowiadamy. „Mówić o czymś obcym, to mówić o czymś innym i o czymś więcej niż sugerują to nasze znajome koncepcje i projekty” [ibidem: 50]. Jest to wyzwanie, prowokacja, stymulacja jako roszczenie Innego. „Obce nie jest czymś, ku czemu zmierzają nasze słowa i czyny, lecz czymś od czego one wychodzą. Obce należy do tego, co nas nachodzi. To co się nam przytrafia i sprzeciwia, dopiero *ex post* da się uchwycić w skutkach” [ibidem: 51]. Zarówno w tym, co własne odnajdujemy obce, jak i w tym,

co obce odnajdujemy własne. Obcego/Innego nie możemy całkowicie zgłębić, a wyzwanie, jaki stanowi Obcy ma charakter ostateczny, tak jak na przykład narodziny. Podobnie jak narodziny Obcy jest dla mnie wydarzeniem, które obliguje mnie do odpowiedzi, chociaż nie mam i nie mogę mieć żadnej miary, która pozwalałaby osądzić, czy jest to odpowiedź właściwa.

W myśl tej fenomenologii, gdy mamy do czynienia z Innym dochodzi do głosu pewna postać responsywności, w formie osobliwej logiki odpowiedzi, która pozostawia Obcemu jego oddalenie. Wyzwanie przez Innego nie dokonuje się według jakichś reguł, raczej burzy te już istniejące, nie da się sprowadzić obcego do własnego, po prostu przyswoić. Obce staje się tym czym jest w wydarzeniu odpowiadania, Innego nigdy nie da się całkowicie, jednoznacznie określić. „To, na co odpowiadamy, zawsze przekracza to, co dajemy jako odpowiedź” [ibidem: 52]. W odpowiadaniu nie jest tylko oddawany, przekazywany lub uzupełniany istniejący już sens, lecz przeciwnie „sens powstaje w samym odpowiadaniu” [ibidem: 53]. Zachodzi więc uczenie się, coś co Waldenfels nazywa „paradoksem twórczej odpowiedzi, w której dajemy to, czego nie mamy. (...) Tam, gdzie rodzą się nowego rodzaju myśli, nie należą one ani do mnie, ani do innego. Rodzą się one pomiędzy nami. Bez tego <pomiędzy> nie byłoby inter-subiektywności i inter-kulturowości zasługujących na swe miano. Pozostawałoby tylko poszerzanie i zwielokrotnienie tego, co własne; obce zawsze już byłoby zmuszone do milczenia” [ibidem: 53]. Mamy tu więc podobny pogląd jak w koncepcji „niewspółobecności” Bachtina, gdy twórcze rozumienie Innego jest możliwe dopiero poza empatycznym wczuwaniem się w jego sytuację i samo umożliwia uczenie się od Innego. Bez tego fenomenologicznego „pomiędzy” Waldenfelsa nie mógłby zaistnieć dialog, nie mogłoby wydarzyć się spotkanie, nie byłoby możliwe uczenie się od Innego.

Uczenie się od Innego zachodzi w przestrzeni spotkania, ale samo też buduje spotkanie w toku relacji komunikacyjnej. Kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym zakłada postrzeganie edukacji jako procesu interakcji społecznej, który umożliwia podjęcie dialogu, także międzykulturowego, przez dwa równoprawne podmioty. W równym stopniu kreują one rzeczywistość edukacyjną i społeczną zarazem. Z jakościowych, ejdetycznych badań dotyczących istoty doświadczenia spotkania Andrzeja Ryka [2006: 72-73] wynika, że konieczne jest dowartościowanie spotkania w procesie wychowawczym, jako wydarzenia o szczególnym znaczeniu dla rozwoju osobowości podmiotów edukacji. Wychowawca jest bowiem w sposób szczególny zobligowany do dzielenia się z wychowankami swoim światem przeżywanym, aby oni chcieli i potrafili dzielić się z Innymi. Ta „wewnętrzna, duchowa dyspozycyjność” pedagoga, wychowawcy, nauczyciela jest warunkiem spotkania z wychowankiem, spot-

kania, które przewycięzałoby poczucie osamotnienia, pustki, lęku i alienacji. Spotkanie uświadamia nam wzajemną zależność i wzywa do wzięcia odpowiedzialności za siebie i za Drugiego, umożliwia transcendencję, przekraczanie własnych ograniczeń materialnych, zmysłowych, czasoprzestrzennych, przywraca poczucie wspólnoty, bycia, doświadczania i przeżywania rzeczywistości oraz siebie nawzajem.

Myślenie humanistyczne opiera się na interpretacji, czyli rozumieniu ludzkich wytworów i zachowań. „Ponawia się zatem stale konieczność nauczania rozumienia i wyboru, czyli humanistycznej interpretacji dzieł człowieka i wyboru wartości uznanych za najważniejsze” [Janion 1982: 110], a także konieczność uczenia się od Innego w dialogu, procesie wymiany informacji, uzgadniania znaczeń i tworzenia społeczności poprzez wydarzanie się spotkania, w którym urzeczywistniają się wartości, takie jak wolność, sprawiedliwość, solidarność i poza egoistyczne dobro.

Bibliografia

- Bachtin M. (1983), *Dialog – język – literatura*, E. Czaplejewicz i E. Kasperski (red.), Warszawa
- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, przekł. D. Ulicka, Warszawa
- Bauman Z. (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa
- Buber M. (1974), *Słowa-zasady*, tłum. K. Bukowski, „Znak” nr (3) 237
- Buczyńska-Garewicz H. (1980), *Martin Buber i dylematy subiektywności*, „Znak” nr 7
- Cudowska A. (2003), *Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok
- Cudowska A. (2005), *Język dialogu w akademickim dyskursie*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej, nr 12
- Dębski J. i in. (1996), *Mała encyklopedia filozofii*, Bydgoszcz
- Fijałkowski W. (1996), *Rodzenie i stawanie się*, [w:] *Człowiek-wartości-sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooterapia*, K. Popielski (red.), Lublin
- Janion M. (1982), *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa
- Lévinas E. (1994), *Bóg i filozofia*, [w:] E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Kraków
- Lévinas E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Warszawa
- Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K. (2007), *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków
- Platon (1993a), *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, Warszawa
- Platon (1993b), *Fajdros*, tłum. L. Regner, Warszawa
- Ryk A. (2006), *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Kraków

Słownik wyrazów obcych (1977), Warszawa

Tischner J. (1982), *Myślenie według wartości*, Kraków

Waldenfels B. (2002), *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Warszawa

Whorf B. L. (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa

Włodarczyk R. (2009), *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa

SUMMARY

Learning from Another as a competence in intercultural communication

Communication is a process that creates our world, and how we communicate directly affects the quality of our life. The best way of communication is a dialogue because it allows the openness to the world of the social perspective of Another, allows creating community, and opens new routes of thinking and action. Learning from Another occurs in dialogue, in the area of the meeting where the voice of Another and my voice are mutually heard. Learning from Another has social importance to the dynamics of international cooperation, migration and mixing of cultures. It may not be limited to changing one's own behaviour by seizing other people's experiences. It should rather be the search for His wisdom, the creative understanding of His difference and the search for inspiration for your own activity for the creation of new quality in your life. Learning from Another requires motivation, knowledge and skills, forming, together with the context and perceptual processes, the appropriate communicative competence.

Keywords:

communication skills, model of communication skills, dialogue, openness to Another, ethical obligation in dialogue with Another, meeting, learning from Another

SYLWIA JASKUŁA

PEDAGOGIUM WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH W WARSZAWIE

LESZEK KORPOROWICZ

UNIwersytet Jagielloński

MIEDZYKULTUROWA KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA JAKO TRANSGRESJA

Wstęp

Nie tylko kryzys zbyt statycznie i przystosowawczo zorientowanych teorii kompetencji międzykulturowych, ale nade wszystko wyzwania coraz bardziej współzależnych, powiązanych i przenikających się procesów i rzeczywistości społecznych stały się przyczyną koniecznego zwrotu w rozumieniu istoty problemu. Nakładanie się na siebie odmiennych wzorów kultury, systemów wartości i wzrastająca mobilność kultur w wielokulturowym świecie wymusza rozwój nowych kompetencji, które wykraczają poza umiejętność uczenia się standardów kolejnej, spotykanej przez nas kultury w celu głębszego jej rozumienia, przystosowania się i unikania konfliktów. Stąd też przejście, jakie odnotowujemy w koncepcji i praktyce pedagogicznej wielu instytucji edukacji i kultury od koncepcji wielokulturowości do perspektywy międzykulturowej nie jest ani lekceważeniem każdej z zaangażowanych kultur, ani też teorią destrukcyjnej pustki, jaka charakteryzować ma hybrydalny obszar „między” konwencjonalnymi i ustabilizowanymi systemami wartości, treści i identyfikacji. Krytycy koncepcji międzykulturowych ignorują to, co ukazuje procesy, ale i umiejętności wymiany, uczenia się, twórczego projektowania siebie, co pozwala poszerzać wyobraźnię i wrażliwość przedstawicieli różnych kultur o wartości odkryte właśnie w procesach interakcji. „Inter” oznacza wzajemność, otwartość i właśnie wymianę, a termin „akcji” odnosi do podmiotowości, sprawczości i rozwoju z pełnym rozpoznaniem treści będących przedmiotem wymiany. Nie oznacza ona wymieszania, rozmycia, a w skrajnych formach oskarżenia, zdrady wartości kulturowych, które można uznać za „rdzenne”. Procesy takie, które niewątpliwie także mają miejsce, nie są rezultatem inten-

cjonalnej i świadomej wymiany, ale zagubienia i braku rozumiejącego rozpoznawania oraz podmiotowego traktowania kultur. Są to zupełnie odmienne procesy i jakości obecne w relacjach i dynamice społecznych przeobrażeń. Brak jasnego odróżnienia tych procesów powoduje intelektualny i terminologiczny zamęt, który nie wspiera i nie objaśnia potencjału rozwojowego, jaki jest zawarty w spotkaniach międzykulturowych nie odróżniając ich od wspomnianych zjawisk hybrydyzacji, czy homogenizacji kultury o jakościowo innych cechach, dynamice przebiegu, zaangażowanych typach postaw, a w końcu także rezultatach.

Przyczyny wzrostu znaczenia międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych w globalnej przestrzeni kulturowej

Powstanie nowej przestrzeni dialogu, w której odnajdują się państwa i kultury niezależnie od swojej terytorialnej lokalizacji staje się konsekwencją procesów nieznanymi w historii ludzkiej cywilizacji. Przestrzeń ta staje się coraz bardziej bezgraniczna, stanowi efekt nałożenia się wielu bardzo różnych przestrzeni etnicznych, staje się coraz bardziej zróżnicowana. Naturalnym efektem tego nałożenia staje się wzrost interakcji kulturowych, wzajemnych oddziaływań, przenikania, ale także konfliktów i napięć. We wszystkich tych sytuacjach kluczem do rozwiązania narastających wyzwań stają się wspomniane już umiejętności komunikacyjne, ale nie każda komunikacja ma specyficzne cechy dialogu. Aby zrozumieć z czego one wynikają, wymienić musimy procesy, które stanowią o cywilizacyjnym i społecznym kontekście procesów komunikacyjnych.

Mobilność kultur

Cywilizacja techniczna przyniosła światu, oprócz nowych technologii produkcji, instrumentalizacji wartości i przemodelowania porządku społecznego, zupełnie nowe sposoby przemieszczania towarów, ludzi i informacji, a więc niespotykaną skalę mobilności fragmentów konkretnych przestrzeni kulturowych osadzonych w ramach równie konkretnego terytorium. Konfiguracje tych fragmentów, które tworzą właściwe im przestrzenie, są w stanie ustawicznego ruchu.

Mobilność kultur powoduje wyraźne przekroczenie ich geograficznych, administracyjnych lub etnicznych granic, szczególnie w wymiarze wytworów kultury symbolicznej. Konwencjonalny związek miejsca, ludzi i ich wytworów zostaje uwolniony i może być skonfigurowany w innych miejscach, ale nade wszystko przemieszczony i zmieniany. Ruch nie tylko w przestrzeni ale całych przestrzeni powoduje, iż zmieniają się sposoby ich definiowania. Uwolnione zostają nie tylko od swego konwencjonalnego miejsca jako swoistej kotwicy i zakorzeniania, ale także od konwencjonalnych związków z pozostałymi komponentami, oraz ich znaczeniami. Przestrzeń i kultura definiowana więc zostaje nie tyle ze względu na owo miejsce, ale względem konfiguracji owych znaczeń, szczególnie jeśli stają się one przedmiotem realnych doświadczeń ludzkich. W ten sposób przemieszczana być może tradycja szkół artystycznych, która podąża za jej wykonawcami i odbiorcami, przestrzeń grup etnicznych, ale także rozproszona przestrzeń odbiorców każdych treści kultury, programów edukacyjnych i informacji.

Deterytorializacja przestrzeni

Deterytorializacja przestrzeni jest bezpośrednią konsekwencją mobilności kultur i polega na oderwaniu od wspomnianego już miejsca jej wytworzenia, zaistnienia i rozwoju w pierwotnym okresie jej funkcjonowania. Powoduje bezpośrednio nasilenie zróżnicowania przestrzeni kulturowych, ich wieloskładnikowość zarówno ze względu na ich treści, ale także ze względu na ich odmienny charakter. Przestrzeń symboliczna wyposażona we współczesne środki przenoszenia może być rekonstruowana w wielu konfiguracjach. Co istotne, wiele treści kultury zaistnieć może w przestrzeni wirtualnej. Z samej swojej natury ma ona charakter wysoce zdeterytorializowany, a dostęp do niej wynika z reguł dostępu do sieci. Przestrzeń taka przekracza wiele barier, co w istotny sposób wpływa na zasady tworzenia się tożsamości kulturowej, nastawionej znacznie bardziej na jej treści, niż ich terytorialną lokalizację. Można powiedzieć, iż „oś krystalizacji” tożsamości w dobie deterytorializacji kultur ma charakter coraz bardziej abstrakcyjny, coraz mniej „mechaniczny”, bezrefleksyjny, rutynowy. Nie istnieje bowiem gotowy „mechanizm” przypisywania i dawania tożsamości z racji stabilnego miejsca w hierarchii i strukturze społecznej.

Multiplikacja przestrzeni

Cywilizacja medialna i najnowsze środki gromadzenia, przetwarzania i przekazu informacji bezpośrednio powodują niespotykane w historii ludzkości możliwości powielania i reprodukcji treści kultury, które po oderwaniu się od swego miejsca powstania zdolne są do replikacji w wielu oddalonych od siebie geograficznie miejscach, w wielu odrębnych bazach cywilizacji „sieci”. Zjawisko to tworzy inny, równie istotny proces ustawicznego poszerzania, a nawet swoistej eksplozji przestrzeni, ponieważ nie istnieje problem zapewnienia i zagospodarowania tych nowych, przestrzennych zdobyczy. Skala multiplikacji jest tak ogromna, iż to ona właśnie wymusza nowe zdobycze poprzez niezwykle agresywne techniki aneksji, zaborczości i konkurencyjnej wręcz walki zwalczających się i ofensywnie działających przestrzeni.

Multiplikacja przestrzeni kulturowych przynosi wiele ubocznych, aczkolwiek logicznie nieuniknionych konsekwencji kulturowego przesycenia nakładającymi się i ustawicznie „gęstniejącymi” pod względem informacyjnym rodzajami przestrzeni. Tożsamość kulturowa znajduje się w stanie „zatopienia” poddana zmasowanemu atakowi procesów przemieszczania, wykorzeniania i multiplikacji. Na wielką próbę wystawione zostają jej zdolności selekcyjne, konstrukcyjne i projektujące. Paradoksalnie nadprodukcja treści prowadzi do zubożenia kulturowego. Polega ono na wspomnianym już „zatopieniu” i przeciążeniu umiejętności integracyjnych, zmuszonych do częstych rekonfiguracji i przewartościowania kanonów kultury. Tożsamość znajduje się w stanie technologicznego obłędzenia i wymaga zdecydowanego wsparcia poprzez obronę godności i wartości osoby ludzkiej, która nie jest biokomponentem cywilizacji technicznej. Z drugiej strony konieczne okazują się umiejętności łączenia, poruszania się i przepływu pomiędzy różnymi rodzajami przestrzeni o odmiennym statusie ontologicznym, społecznym i mentalnym. Sytuacja ta stwarza kolejną konieczność przededefiniowania pojęcia kompetencji międzykulturowych i otwieraj na potrzeby dialogu.

Konwergencje i interakcje

Nakładanie się na siebie intensywnie multiplikowanych przestrzeni musi prowadzić do ich intensywnych interakcji. Dzieje się to zarówno „w poziomie”, a więc przestrzeni o silnym korelacji fizycznym, które mają geograficzne

rodowody miejsca, ale i „w pionie”, a więc przestrzeni o różnym charakterze, a więc przestrzeni fizycznej, kulturowej, symbolicznej i wirtualnej, która istnieje w sposób quasi-fizyczny, ciągle trudny do opisania, pomiaru i badania. Interakcje przestrzeni stanowią względnie obiektywny czynnik charakteryzujący wyzwania dialogu międzykulturowego. Czerpie on z nich wszystkich, poszerza zakres swojego „budulca”, ale staje często w obliczu chaosu i zagubienia, sprzeczności i wykluczenia. Przenikanie się wszak tak odmiennych przestrzeni wymusza umiejętność równoległego uczestniczenia w światach, które zaledwie się stykają, w światach pomiędzy którymi trudno się poruszać, choć ta właśnie umiejętność stanowić będzie o kluczowych kompetencjach najbliższych nam, a prawdopodobnie jeszcze w większym stopniu, przyszłych czasów.

Konwergencje i interakcje różnego typu przestrzeni w jeszcze większym stopniu niż opisane powyżej mobilności, multiplikacje i deterytorializacje z jednej strony rozbijają, ale z drugiej, mobilizują dynamizmy i potrzebę dialogu międzykulturowego w wielości ogarniających nas światów. Różnicowanie wewnętrzne kultur nie oznacza wyłącznie ich hybrydyzacji, określa tylko wielość ich potencjałów. Mogą się one uzupełniać, nie muszą wykluczać.

Ku dialogowi międzykulturowemu skłaniają także tak zwane **logotwórcze dynamizmy kultury**, a więc procesy sensotwórcze, które stanowią o istocie każdego spotkania kultur w ich podstawowym antropologicznym wymiarze. Tworzenie i nadawanie ludzkim działaniom, przeżyciom i intencjom tej fundamentalnej orientacji „ku czemuś”, „ku celom” i „ku wartościom”, często poprzez projektowanie, modelowanie i wybieranie siebie, społeczności i działań, stanowi o twórczych możliwościach przestrzeni dialogu, jeszcze większe wyzwanie niż kiedykolwiek stało przed człowiekiem. Umiejętność stymulowania dialogu międzykulturowego to także nowy typ **kompetencji logotwórczych** w przestrzeniach globalnych kultury, a więc w przestrzeniach wieloskładnikowych, zróżnicowanych i konwergencywnych [Korporowicz 2011b: 15-36].

Metamorfozy przestrzeni

Klasyczna przestrzeń fizyczna zachowuje swoją względną jednorodność, choć także tylko wtedy, gdy myślimy o jej równie fizycznych granicach, a więc zakresie jej obecności wyznaczonym poprzez jeden z jej parametrów. Przestrzeń społeczna nie posiada już tak precyzyjnie wyznaczonych granic, jest bardziej rozciąglą, rozproszona, posiada swoje wewnętrzne obszary krystalizacji. To samo dotyczy przestrzeni symbolicznej, a jeszcze bardziej wirtual-

nej. Fenomenem doby świata współczesnego jest fakt przeistaczania się tych przestrzeni, zatapiania w sobie, przechodzenia jednej w drugą lub wielokrotnie już wspomniany fakt współistnienia równoległego. Mamy tu do czynienia ze swoistym dialogiem przestrzeni, w którym budowanie mostów jest szczególnie istotne. Z tej perspektywy bliższe są często do siebie grupy z różnych kultur, ale tych samych przestrzeni, niż z tych samych przestrzeni, ale odmiennych kultur. Dlatego same przestrzenie stanowią zaczynają nowy rodzaj kultury. Informatyk chiński i polski z pewnością lepiej będą się rozumieć w przestrzeni wirtualnej, niż na bazie swoich kultur etnicznych, co stanowi nowy rodzaj mostu nie tylko technologicznego. Przejścia z jednej przestrzeni w drugą nie będą však obojętne dla sposobu istnienia firmy, ale także dla kompetencji i tożsamości organizacyjnej jej pracowników, tworzonych przez nie zespołów, sieci kontaktów i więzi, w tym także osobowych, często mających charakter międzykulturowy. Powstające w tym czasie identyfikacje stanowią będą budulec dla tworzonych, zmienianych, a często rekonfigurowanych tożsamości i związanych z nimi sposobów komunikowania. Metamorfozy przestrzeni powodować będą zmienność odniesień kulturowych i osobowych, ale też i odwrotnie to właśnie tożsamość generować będzie rodzaj przestrzeni i możliwości komunikowania w realiach konkretnych organizacji.

Wirtualizacja i relatywizacja przestrzeni komunikacji i dialogu

Wtajemniczenie w tajniki uczestnictwa w przestrzeni wirtualnej oraz innych przestrzeniach konwergencji to umiejętność rozpoznawania obszarów odniesienia względem których ustalamy charakter realności rzeczy, działań i strategii dialogu. Ustalenie realności znaczeń ma zasadniczy wpływ na charakter i treść interakcji międzykulturowych w świecie poddanym wirtualizacji. Realność obiektów i wartości nowej przestrzeni nie jest jednak absolutna i ustala ją relacja względem jej nośnika. Zanurzony w wirtualnym świecie człowiek może doświadczyć traumatycznego doświadczenia gdy w nałożonych okularach, słuchawkach i pełnych neurologicznych czujników rękawicach zabraknie nagle elektryczności i system wyłączy się z sieci. Ontologiczne bezpieczeństwo kultury i faktyczne szanse dialogu stają się poważnym problemem i wymagają bezwzględnie odniesienia do osoby ludzkiej i rdzennych wartości konkretnej kultury.

Potrzeba nowego rozumienia międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych w kontekście nowych wyzwań współczesnej kultury informacyjnej

Informacja towarzyszy ludzkości od zarania dziejów, ale to współczesny rozwój społeczeństwa informacyjnego i związany z nim postęp technologiczny znacznie powiększył obszar i znaczenie kultury informacyjnej oraz jej rolę w kształtowaniu nowego typu kompetencji międzykulturowych jako jednej z kluczowych kompetencji w warunkach gwałtownego rozwoju cywilizacji technicznej. Wzrost roli i istotności informacji łączy się z powstaniem nowej rzeczywistości społecznej generowanej przez nową przestrzeń informacyjną i związaną z nią ściśle przestrzeń kulturową współczesnej cywilizacji medialnej. Jak nigdy dotąd w długiej i różnorodnej historii ludzkości, podlega ona obecnie wielu procesom transgresji, a więc wykraczaniu poza granice tego, co człowiek dotychczas osiągnął, zagospodarował czy też w inny sposób włączył w zakres swojej aktywności. Obszary te także ulegają istotnemu poszerzeniu. Dzieje się tak przede wszystkim na skutek wspomnianego już postępu technicznego i technologicznego, ale również w wyniku rozwoju symbolicznej wyobraźni i aktywności człowieka, wychodzącej poza „myśli uwięzione”, dotychczasowe wzory interakcji społecznych, komunikacji, kultury organizacyjnej, a także kultury przedsiębiorczości. Wiąże się to poza tym z zapotrzebowaniem na nowe umiejętności i typy „kompetencji”, szczególnie te, które łączą się ze zdolnością wykorzystania strategicznych zasobów nowych form cywilizacji, tj. informacyjnych, ale także niezbędnych do ich użytkowania, przetwarzania i przekazywania umiejętności komunikacyjnych [Dijk 2006; Hargie, Saunders, Dickson 1999; Chemers, Ayman 1993; Batorski, Marody, Nowak 2006]. Związek ten sprawił, że coraz częściej używa się łącznego określenia „kompetencje informacyjno-komunikacyjne”, ponieważ sama informacja stała się w dzisiejszych czasach bardziej mobilna, błyskawicznie wchodzi w systemy przekazu i interpretacji, staje się elementem niezwykle dynamicznego obiegu w coraz bardziej poszerzającej się przestrzeni.

Współczesny świat trudno już sobie wyobrazić bez owej mobilności, jaką stworzyła rzeczywistość wirtualna. Potrzeba, a nawet konieczność swobodnego przepływu danych czy informacji już nikogo nie dziwi. Przesyłanie ich na dowolną odległość, w dowolnym czasie, w dowolne miejsce stało się tak powszechne i oczywiste, że nikt fenomenowi tego nie uważa za coś zadziwiającego, choć jeszcze do niedawna proces ten wymagał wielkiego wysiłku, nowych conceptualizacji i organizacji pracy. Człowiek poruszający się obecnie w rzeczywistości łączącej

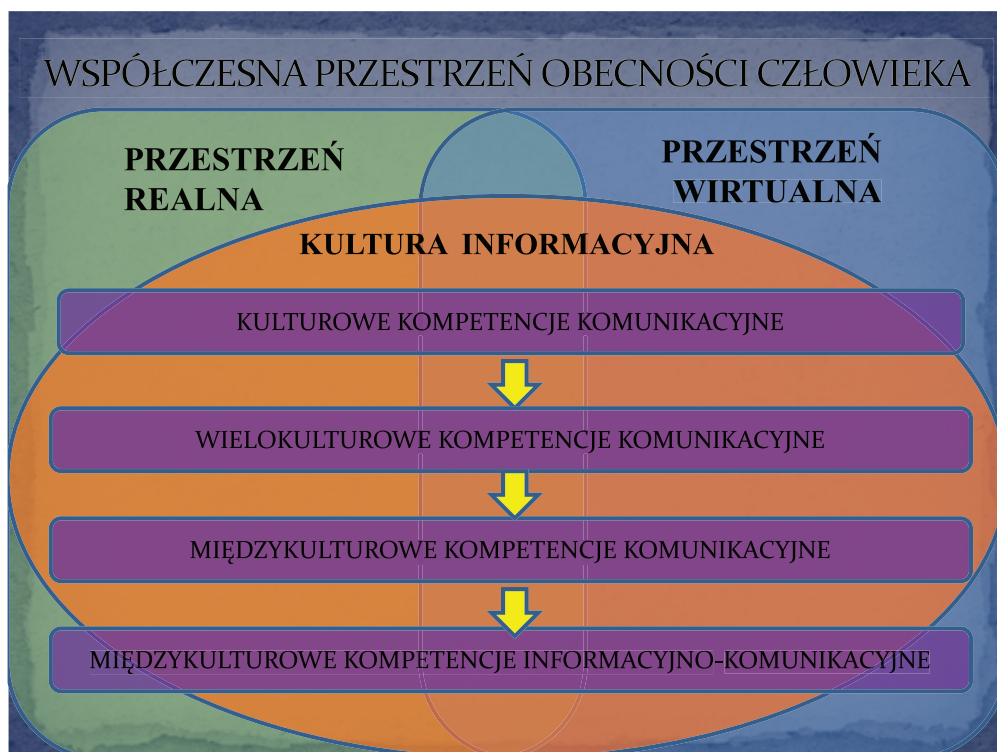
elementy realne i wirtualne, przebywa w przestrzeni, w której doświadcza ciągłych, niekończących się strumieni zmiennych zdarzeń, a zachodzące w niej procesy stają się istotą powstawania nowych form mobilności o niespotykanej dotąd strukturze, rolach i funkcjach. Przepływy te, lecz także, co może nawet ważniejsze, interakcje, stwarzają ludziom w XXI wieku nowe możliwości. Nie wystarczy już nam transmisja informacji wyłącznie w jednym, niezmiennym kierunku. Potrzeby rozwojowe powodują zainteresowanie wielostronną wymianą, dzieleniem się, wzajemnością w przekazie informacji, a więc właśnie możliwościami interaktywnego istnienia informacji w procesach uczenia się, wzajemnych akomodacji, synergii systemowych, kulturowych i mentalnych jako symptomu nowych kryteriów rozwoju. Bez wątpienia rodzą się w ten sposób także nieznane dotąd rodzaje ryzyka, często też zagrożenia, niepewności, a nawet zagubienia.

Nowy obszar aktywności ludzkiej wyznacza nowe formy przestrzeni, w tym współczesną przestrzeń informacyjną, dla których trudno znaleźć jednoznaczne definicje czy choćby określenia, wymykają się one bowiem opisowi w kategoriach parametrów fizycznych (odległości między jej nośnikami) Informacje przekazywane są ponad wieloma tradycyjnie pojmowanymi granicami, a sama informacja powstaje w interakcji i oddziaływaniu wielu podmiotów, stając się częścią dynamicznych, często wirtualnych i w istotny sposób „odcieleśnionych” procesów komunikacji. Połączenie elementów klasycznych i wirtualnych w przestrzeni informacyjnej generuje potrzebę ponownego określenia rozumienia i znaczenia **kultury informacyjnej**, a w związku z tym również bezpośrednio z nią związanych kompetencji informacyjno-komunikacyjnych, których ewolucja w znacznym stopniu przyczynia do nowego ujęcia pokrewnych im kompetencji międzykulturowych. Informacja nigdy bowiem nie istnieje poza światem kultury, jest pełna znaczeń, a te z natury rzeczy wykazują wielką zmienność, wchodzą w rozmaite konfiguracje o mniej lub bardziej uspołecznionym zasięgu, są przedmiotem wielu negocjacji i wspomnianych wcześniej interakcji. Poszerzenie przestrzeni informacyjnej siłą rzeczy musi doprowadzić do ich nakładania się, a więc zetknięcia, a czasami konfliktu w zakresie sposobu interpretacji, dekodowania i zastosowania (immanentna cecha systemów kulturowych), tym samym zaś do tworzenia międzykulturowych relacji. Zauważenie i analiza tego związku jest jednym z ważnych celów realizowanego badania. W praktyce oznacza to demitologizację czysto technokratycznego traktowania zasobów informacyjnych jako wymykających się transformacyjnemu wpływowi kultur i w swoisty sposób kulturowo „neutralnych”. Taki stosunek do informacji jest efektem bardzo ofensyw-

nej praktyki i często agresywnej promocji wiedzy informatycznej, która zawiera wiele kulturowych redukcji. Jakikolwiek jednak jej zastosowanie społeczne natychmiast ujawnia istnienie szerzej pojętej kultury informacyjnej. To ona sprawia, że informacje stają się czymś więcej niż bodźcami i sygnałami, i są nie tylko impulsem o fizycznej charakterystyce, lecz również nośnikiem znaczeń, komponentem obdarzonych sensem struktur i procesów, stają się elementem ludzkiego doświadczenia – zarówno indywidualnego, jak i społecznego – i nabierają właściwych wartości. Wcielone w praktykę działania społecznego zyskują nowe funkcje i potencjał. Wszystkie te procesy przenoszą się sferę relacji międzykulturowych modelując stosowne rodzaje kompetencji.

Rysunek 1.

Zmiana zakresu kompetencji komunikacyjnych



Źródło: opracowanie własne.

Dzisiejszego świata wirtualizacji i medializacji kultur nie można rozpatrywać w kategorii nieruchomego stanu; nie jest to sztywny *quasi*-obiekt, lecz

ciągły, niekończący się strumień zmiennych zdarzeń. Zachodzące w nim procesy o różnej intensywności i tempie stają się podstawą generowania nowych form mobilności o niespotykanym dotąd nasileniu, a także strukturze, rolach i funkcjach. Jest to świat narastających interakcji, które będą wchodziły w obszar bezpośrednich kompetencji wielu nieprzygotowanych do tego grup, instytucji i osób – choć poczynając od mobilnych tożsamości, tworzonych często w oderwaniu od własnego „ja” i wolnych od zazwyczaj ścisłej kontroli ego i superego, poprzez mobilne relacje (związki), a na mobilnych i wirtualnych formach istnienia (uczestnictwa) kończąc. To wszystko ma kluczowe znaczenia dla współczesnego rozumienia kompetencji informacyjno-komunikacyjnych i kompetencji międzykulturowych, w przestrzeni wirtualnej bowiem te pierwsze stają się podstawowym warunkiem umiejętnego korzystania z jej zasobów oraz do łączenia elementów wirtualnych z realnymi, te drugie zaś są niezbędne w sytuacji spotkań i interakcji kultur. Dochodzi do nich równie często jak w przestrzeni realnej, a może nawet częściej, choć istota różnic kulturowych jest tu często pomniejszana. Dodatkowo zmieniający się charakter procesów międzykulturowych, realizujący bez ograniczeń ludzkie aspiracje związane z potrzebami wychodzenia poza granice własnej kultury, wymaga jeszcze intensywniejszego, pogłębionego i refleksyjnego kształtowania umiejętności bycia i funkcjonowania na pograniczach kulturowych, intelektualnych, psychicznych, społecznych, politycznych.

W analizach kompetencji informacyjnych i międzykulturowych, szczególnie tych bardziej zaawansowanych, które trzeba będzie koniecznie podjąć w dalszych opracowaniach, należy rozróżnić kompetencje o charakterze powierzchniowym i głębokim, poprzez odwołanie się do takich właśnie form komunikowania. Tradycja ta zbudowana została w latach sześćdziesiątych przez pionierskie studia Noama Chomsky’ego w obszarze koncepcji gramatyk transformacyjno-generatywistycznych [Chomsky 1982; Piattelli-Palmarini 1979]. Skutecznie obaliły one behawioralne paradygmaty pojmowania procesów uczenia się i zbudowały podwaliny twórczego, transgresyjnego rozumienia kompetencji językowych, tak bardzo potrzebne dzisiaj do równie dynamicznego ujęcia tych o charakterze informacyjno-komunikacyjnych, choć już w formie poszerzonej przez twórców kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. Transformacyjny komponent kompetencji nabiera szczególnego znaczenia w jej funkcjach transgresyjnych, a więc wtedy, gdy odkrywanie, uczenie się i posługiwanie istniejącymi wzorami kultury, wymaga zasadniczego przebudowania i odnalezienia innej reguły postrzegania, selekcji i konfiguracji ich treści, sposobu ich interpretacji i wartościowania.

Kompetencje od ujęcia behawioralnego do transgresyjnego

Odmienne doświadczone są nie tylko elementy w przestrzeni wirtualnej. Redefinicji wymagają także zachodzące tu czynności, aby za ich pomocą móc analizować szybkie tempo zmian, które się dokonują w typie współczesnego uczestnictwa w kulturze. Konieczność przededefiniowania pojęć wymuszona jest również przez współczesną dynamikę przekształceń społecznych i kulturowych oraz sprzężonych z nimi technologii. W nawiązaniu do przedstawionej powyżej analizy pojęcia kultury informacyjnej przeanalizujemy konieczność modyfikacji rozumienia kompetencji informacyjnej, w kierunku sygnalizowanych potrzeb ujęcia transgresyjnego.

Ewolucja współczesnego społeczeństwa informacyjnego wymusza również przeobrażenia w kompetencjach informacyjnych, które zmieniają swój charakter, przechodząc od statyki do dynamiki, od zamkniętego do otwartego zespołu umiejętności, od budowania ich struktury do uczenia się procesu jej przekształceń, od koncentracji na treści do skupienia się na sposobach ich wykorzystania, wielorakiej przemiany i wdrożenia w zmieniające się realia rzeczywistości. Coraz rzadziej potrzebne jest dzisiaj ujęcie kompetencji informacyjnych jako stabilnych struktur, czyli stanu umiejętności wyszukiwania, ewaluacji i wykorzystywania informacji, które pozwalają jednostce na dostosowanie własnego działania do warunków wyznaczonych przez zmienne otoczenie. Owa przemiana zmierza w kierunku kompetencji rozumianych procesualnie, gdzie uznaje się transgresyjny potencjał podmiotu, przyjmując, iż generowane przez jednostkę typy działań związane z wyszukiwaniem, przechowywaniem, organizowaniem, przetwarzaniem i wdrażaniem informacji podatne są na twórczą modyfikację występującą jako konsekwencja dynamicznych zmian otoczenia oraz rozwoju osobowego człowieka.

Tabela 1**Zmiana charakteru kompetencji komunikacyjnych**

KOMPETENCJE STRUKTURALNE (STATYCZNE)	KOMPETENCJE TRANSGRESYJNE (DYNAMICZNE)
Uczenie się i praktykowanie istniejących wzorów komunikacji	Uczenie się zmiany istniejących oraz wygenerowanych wzorów komunikacji
Dostosowanie własnego działania do warunków wyznaczanych przez wymogi istniejącego otoczenia	Aktywizowanie transgresyjnego potencjału podmiotu, przyjmując, iż generowane przez jednostkę typy działań są efektem twórczej modyfikacji i synergii konkretnych wzorów jako konsekwencja dynamicznych zmian otoczenia

Źródło: opracowanie własne.

Klasyczne rozumienie kompetencji informacyjnej polegało na umiejętności dostosowania się do wzorów kultury, istniejących systemów wartości zachowań. Takie podejście zdawało jednak egzamin w sytuacji, w której istniały względnie stabilne wzory. W okresie dynamicznych zmian nie może ona już polegać na dostosowaniu się, lecz na umiejętności rekompozycji i poszukiwania nowych wzorów. Tym samym zmienia się rozumienie kompetencji: ze zdolności dostosowywania na zdolność eksploracji, i staje się ona czymś twórczym. W ten sposób przechodzimy od koncepcji kompetencji ujmowanej strukturalnie i statycznie do kompetencji pojmowanej dynamicznej. Zmiana ta generuje jednak sposób rozumienia ich rozwoju, co niesie wiele konsekwencji pedagogicznych i szkoleniowych.

Tabela 2**Implikacje w rozumieniu rozwoju kompetencji komunikacyjnych**

KOMPETENCJE STRUKTURALNE (STATYCZNE)	KOMPETENCJE TRANSGRESYJNE (DYNAMICZNE)
Rozwój jako wzrost ilościowy przyswojonych wzorów komunikacji Motywacja adaptacyjna	Rozwój jako konfigurowanie i strukturalna kombinacja wzorów i sposobów komunikowania Motywacja transgresyjna

Źródło: opracowanie własne.

Opisane powyżej zmiany wywołane przeobrażeniami współczesnego świata, odcinającego się od statycznego układu, bardzo wolno przekształcających się uwarunkowań i zbliżającego się do mobilnych, zmiennych struktur wytworzyły również nowy model działania i kompetencji człowieka. Dzisiejsza przestrzeń funkcjonowania generuje transgresyjny model ludzkiej aktywności charakteryzujący się zdolnością do systematycznego i świadomego przebudowywania kompetencji już zdobytych, odchodząc tym samym od modelu adaptacyjnego [Glinka, Jelonek 2010; Brown 1998; Paleczny 2007; Mikułowski Pomorski 2007]. Kompetencje informacyjne nie mogą być utożsamiane z raz wyuczonymi i opanowanymi umiejętnościami, których zakres i charakter jest stały.

Częsty błąd w literaturze to opisany wcześniej brak zdolności odróżniania kompetencji informacyjnych od informatycznych, dotyczących znacznie węższego pola umiejętności. To nierzadko ma także wpływ na nierozumienie kompetencji informacyjnych w ich nowym, transgresyjnym znaczeniu, ze względu na zbyt technokratyczne podejście, a więc dalekie od interaktywnych, procesualnych i twórczych skojarzeń. Warto przy tym zaznaczyć, że nadrzędnym terminem, który łączy wszystkie te dywagacje, jest pojęcie **kultury informacyjnej**. Ono najlepiej wspomaga potrzebę redefinicji wielu zbyt statycznie, behawioralnie i adaptatywnie rozumianych określeń opisujących innowacyjne działania w warunkach systemowej zmiany ustroju gospodarczego, ale także mentalnych, kulturowych i edukacyjnych transformacji współczesnej polskiej rzeczywistości. Kultura informacyjna jest także zapleczem wielu innych kompetencji, w tym, rozważanych tu, międzykulturowych, istotnych nie tylko w relacjach czysto symbolicznych, lecz także w bardzo pragmatycznych stosunkach gospodarczych (*industrial relations*). Prawdopodobnie dopiero w nadchodzącej dekadzie nauki społeczne podejmą analizę tych wszystkich zależności i sformułują zarówno nowe pojęcia, jak i pragmatyczne instrukcje pod adresem działań szkoleniowych, edukacyjnych i badawczych o różnym zasięgu, które odpowiadać będą rodzajem się – nie tylko w Polsce – nowym potrzebom kooperacji międzynarodowej w epoce zaawansowanych technologii. Angażują one wiedzę instrumentalną i technokratyczną, ale także antropologiczną, kulturową, a nawet filozoficzną, szczególnie wtedy, gdy „borykamy” się z rozumieniem starych, jak i zupełnie nowych pojęć.

WNIOSKI

W uwarunkowaniach nieograniczonej mobilności kultur, świata który pokonuje nieprzekraczalne do tej pory granice, coraz silniej odczuwamy potrzebę

edukacji nie tyle wielokulturowej, co międzykulturowej, w więc takiej, w której dochodzi do intensywnych interakcji kultur, ich wzajemnego współistnienia, ale i konfliktów, współdziałania, ale i konkurencji. Wyzwaniem wielu nauk oraz systemów edukacji staje się pogłębianie charakteru tych kontaktów na konstruktywnie rozumiejący, z bezrefleksyjnego na krytyczny, z wrogiego na dialogiczny.

Dotychczasowe rozważania naukowców koncentrowały się na edukacji międzykulturowej zachodzącej w tradycyjnej, realnej przestrzeni. Współczesna giddensowska „epoka oszałamiającej zmiany” wprowadzając nowy wirtualny wymiar obecności człowieka, coraz częściej skłania do refleksji nad przebiegiem procesów oddziaływania kultur w wirtualnej przestrzeni, która wymusza także nowe typy kompetencji. Łatwość z jaką uczestnicy Internetu nawiązują kontakty międzykulturowe jest zadziwiająca i można byłoby postawić pytanie czy w ogóle jest tu potrzebna edukacja międzykulturowa, skoro uczestnictwo w różnych kulturach przebiega tu w sposób niewymuszony, a nawet zadziwiająco naturalny.

Współcześnie nie chodzi już tylko o poznanie zwyczajów innych ludzi, i nie tylko o uświadomienie odmienności różnych nacji ale o umiejętność pokonywania tych różnic, budowania komunikacyjnych mostów pozwalających na kreatywne poszukiwanie zdolności wzajemnego zrozumienia, a następnie porozumienia, a więc obszarów współpracy, empatii i efektywnego uczenia się. Edukacji międzykulturowej przypada w związku z tym duża rola w pogłębianiu szacunku do ‘innych’ i jednocześnie do siebie, wzajemne poznawanie, kreowanie porozumienia w interakcjach, umacnianie znaczenia różnorodności rozumianej nie tylko jako źródło dysfunkcji, ale i rozwoju, a tym samym kształtowania podstaw tolerancji i wzajemnego uznania, również w wymiarze wirtualnym. Pedagogika charakteryzując się złożonością i wielowymiarowością objaśniania świata, nie ogranicza się wyłącznie do poznania rzeczywistości, zawiera w sobie potencjał jej zmiany. Z tych powodów fundamentalnego wręcz znaczenia nabierają rozwojowe, transgresyjne aspekty kompetencji w co najmniej w trzech, dających się wyodrębnić obszarach, które implikują odmienne strategie edukacyjne.

Tabela 3

Edukacyjne implikacje odmiennego ujęcia międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych

KOMPETENCJE STRUKTURALNE (STATYCZNE)	KOMPETENCJE TRANSGRESYJNE (DYNAMICZNE)
PREFEROWANE CECHY OSOBOWOŚCI	
• konformizm poznawczy • odtwórczość • zachowawczość • asertywność • poszukiwanie stabilności	• otwartość poznawcza • kreatywność • prospektywność • empatia • odporność na stres
PREFEROWANA METODYKA KSZTAŁCENIA	
• kształcenie podające • edukacja odtwórcza • nauka przez przyswajanie wzorów • kształcenie „pogłębiające”	• kształcenie aktywizujące • edukacja przez projekty • nauka przez doświadczanie • samokształcenie
PREFEROWANE EFEKTY KSZTAŁCENIA	
• umiejętność komunikowania konwencjonalnego	• umiejętność komunikowania synergetycznego

Źródło: opracowanie własne.

Strategia przetrwania w warunkach ustawicznej zmiany wymaga więc czegoś więcej niż mogliśmy do tej pory przypuszczać. Nawet ona, nie mówiąc już o strategii rozwoju, musi coraz częściej odwoływać się do kompetencji oswajania filozofii zmiany, uczenia się szukania, a nie powielania, moderowania, a nie perswadowania, liderowania, a nie kontrolowania, odkrywania, a nie egzekwowania. Rodzi to oczywiście wiele nowych i niełatwych pytań o konieczne źródła tak niecodziennych umiejętności, ich zasoby oraz praktyczne sposoby wdrażania. Z pewnością nie można będzie na nie odpowiedzieć w ramach jednej, nawet najbardziej abstrakcyjnej nauki, co określa horyzonty rozwojowe współczesnej nauki oraz jej kluczowej misji.

Bibliografia

- Batorski D., Marody M., Nowak A. (red.), (2006), *Spółeczna przestrzeń Internetu*, Warszawa
- Brown A. (1998), *Organizational Culture*, London
- Castells M. (2003), *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań
- Chemers M.M., Ayman R. (red.), (1993), *Leadership Theory and Research. Perspectives and Directions*, London, New York
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, przekł. I. Jakubczak. Wrocław
- Curry A., Moore C. (2003), *Assessing information culture – an exploratory model*, „International Journal of Information Management” nr (23)
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa
- Furmanek W. (2002), *Kultura techniczna i kultura informacyjna. Eksplikacja pojęcia. Konsekwencje metodologiczne*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Techniki komputerowe w przekazywaniu edukacyjnym*. Kraków
- Glinka B., Jelonek A. (red.), (2010). *Zarządzanie międzykulturowe*, Kraków
- Hargie O., Saunders Ch., Dickson D. (1999), *Social Skills in Interpersonal Communication*, New York
- Jaskuła S. (2012a), *New Forms of Mobility in the Word of Virtualization and Medialization of Cultures*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Mobility of Cultures*, „Politeja”, The Journal of the Faculty of Political and International Studies of the Jagiellonian University, 20/1, Kraków
- Jaskuła S. (2012b), *Symbioza i odrębność dwóch światów*, [w:] S. Jaskuła, L. Korporowicz (red.), *Współczesna przestrzeń tożsamości*, „Politeja”, Pismo Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, nr 20/2, Kraków
- Jaskuła S. (2011a), *Wykluczenie w międzykulturowej przestrzeni informacyjnej*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.) *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn – Warszawa – Toruń
- Jaskuła S. (2011b), *Przestrzeń informacyjna jako przestrzeń edukacyjna*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Białystok
- Jaskuła S. (2011c), *Intercultural space. Contemporary challenges and perspectives*, [w:] S. Abudayeh, K. Bojko (red.) *Poland – Jordan – European Union: Future Aspects*, Amman, Jordan
- Jaskuła S., Korporowicz L. *O potrzebie redefinicji pojęcia kompetencji informacyjnych i międzykulturowych* (w druku)
- Jaskuła S., Korporowicz L. (2012), *Kultura informacyjna w zarządzaniu międzykulturowym. Ujęcie transgresyjne* [w:] I. Sobieraj (red.), *Kompetencje informacyjno-komunikacyjne i międzykulturowe w gospodarce. Od adaptacji do innowacji*, Warszawa
- Kłoskowska A. (2005), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa
- Korporowicz L. (2011a), *Tożsamość kulturowa w przestrzeni międzykulturowej*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Socjologia kulturowa*, Kraków
- Korporowicz L. (2011b), *Logotwórcze dynamizmy kultury*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Socjologia kulturowa*, Kraków
- Korporowicz L. (2011c), *Edukacja jako interakcja. Rozwojowe dylematy współczesnego społeczeństwa wiedzy*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Białystok

- Korporowicz L. (2010a), *Podmioty przestrzeni międzykulturowej*, [w:] J. Zdanowski, E. Reklajtis, R. Wiśniewski (red.), *Jedność i różnorodność. Kultura vs. kultury*, Warszawa
- Korporowicz L. (2010b), *Kultury w działaniu. O twórczym potencjale dziedzictwa i komunikacji*, [w:] S. Partycki (red.), *Partnerstwo i współpraca a kryzys gospodarczo – społeczny w Europie Środkowej i Wschodniej*, t. 1, Lublin
- Korporowicz L. (2009), *Komunikacja symboliczna w rozwoju tożsamości kulturowej*, [w:] L. Dy-czewski (red.), *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*, Lublin
- Krzysztofek K., Szczepański M. S. (2002), *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice
- Levinson P. (2006), *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, przekł. H. Jankowska, Warszawa
- Martin V.A., Lycett M., Macredie R. (2003), *Exploring the gap between business and IT: an information culture approach*. Referat wygłoszony na Konferencji ALOIS 2003, Linköping, Sweden, 12-13 March, <http://www.vits.org/konferenser/alois2003/html/6895.pdf> [1.10.2011]
- May Ch. (2002), *The Information Society. A Sceptical View*, Cambridge
- Mikułowski Pomorski J. (2007), *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków
- Paleczny T. (2007), *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Kraków
- Piattelli-Palmarini M. (red.), (1979), *Language and Learning. Debate between Jan Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Massachusets
- Piątek T. (2003). *Potrzeba badań kultury informacyjnej*, [w:] W. Furmanek, W. Walat (red.), *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej i informatycznej*, Rzeszów
- Ramirez E. (2003), *Reading, information literacy, and information culture*. Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Information Literacy Experts, Prague, http://www.infolit.org/International_Conference/papers/ramirez-fullpaper.pdf [1.10.2011].
- Van Dijk J. (2006), *The Network Society*, London
- Widén-Wulff G. (2000), *Business information culture: a qualitative study of the information culture in the Finnish insurance business*, Information Research, 5

SUMMARY

Intercultural communicative competence as transgression

The contemporary multicultural world, characterized by the overlapping of different cultural patterns, value systems and the increasing mobility of cultures, forces the development of new competencies. The innovation extends beyond the ability to learn the standards of another culture we encounter, to understand it more deeply, to adapt to it and avoid conflicts. Today's human space presence generates a transgressive model of human activity, characterized by the ability to rebuild a systematic and conscious competence, already acquired, thus moving away from the model of adaptive competence in the direction of competence understood processually, where transgressive potential of the subject is recognised.

Keywords:

intercultural communication competence, transgressive competency model, a structural model of competence, communication processes, information culture

KRYSTYNA M. BŁESZYŃSKA

SZKOŁA GŁÓWNA GOSPODARSTWA WIEJSKIEGO W WARSZAWIE

KOMUNIKACJA MIĘDZYKULTUROWA JAKO NEGOCJOWANIE ZNACZEŃ

Komunikacja jako proces uzgadniania rzeczywistości społecznej

W świetle koncepcji interakcjonistycznych komunikowanie się jest procesem konstruowania rzeczywistości społecznej, w której funkcjonują partnerzy relacji [Berger, Luckmann 1988]. Zachowania aktorów uwarunkowane są czynnikami sytuacyjnymi, a ich wyobrażenia dotyczące celów i uwarunkowań zaistniałej sytuacji, usytuowania i roli poszczególnych uczestników, jak również wzorców adekwatnego funkcjonowania kształtują się pod wpływem dostępnych w danej chwili odniesień społeczno-kulturowych. Wytworzony obraz jest kodowany i przedstawiany partnerom w postaci komunikatu o mniej lub bardziej symbolicznym charakterze. Dokonywany przekaz ma charakter nieodwracalny. Interaktywna i dynamiczna natura komunikacji międzyludzkiej sprawia jednak, iż jego znaczenie jest negocjowane i współtworzone przez strony kontaktu, podlegając systematycznej aktualizacji.

Zgodnie z teorią J. Bergera [Berger, Cohen, Zeiditch 1966], owa aktualizacja nie ma charakteru ciągłego, lecz jest odpowiedzią na epizodycznie pojawiające się stany oczekiwań (czyli zespoły przewidywań dotyczących zachowań podmiotu w relacji do innych osób) wymagające w danym momencie negocjowania obrazu rzeczywistości z partnerami interakcji. Uzgodnienie posiadanych wyobrażeń stabilizuje przy tym definicję sytuacji do czasu pojawienia się warunków pobudzających do podjęcia kolejnych negocjacji.

Stany oczekiwań poszczególnych uczestników interakcji mają uwarunkowania społeczno-kulturowe (kulturowe standardy postępowania, odzwierciedlone oceny znaczących innych, oceny, nagrody i kary odbierane w toku interakcji, percepcja usytuowania w hierarchii władzy i prestiżu siebie i partnerów, poczucie równości i sprawiedliwości w danej relacji). Ramując obraz sytuacji, umożliwiają one aktorom wybór zachowań uważanych za adekwatne, właściwe i korzystne. Do podstawowych elementów owego ramowania należy zaś zali-

czyć zdefiniowanie znaczenia i reguł interakcji, jak również relacji zachodzących pomiędzy jej uczestnikami.

Społecznie porządkujący charakter procesów komunikacyjnych podkreśla także P. Watzlawick wskazując, iż, oprócz treści, ważnym aspektem komunikacji jest konstruowanie relacji międzyludzkich (metakomunikacja) opisywanych w kategoriach dominacji, podporządkowania lub symetryczności [Watzlawick 1978]. Zarówno komunikacja, jak i metakomunikacja przebiegają przy tym na trzech poziomach. Pierwszym z nich jest poziom przekazu obejmujący treści komunikacji, reguły ich doboru, sposób kodowania i dekodowania, stopień dostępności i kanał przekazu. Drugim – poziom interakcji uwzględniający reakcje partnerów na przekaz i formę uczestnictwa w relacji. Poziom trzeci jest poziomem wspólnoty charakteryzowanym przez takie wymiary, jak wiedza, dialog i relacja społeczna. Podobieństwo partnerów zachodzące we wszystkich spośród wymienionych poziomów sprzyja przy tym łatwiejszemu porozumieniu. Uwarunkowana różnicami kulturowymi odmiennosc generuje natomiast nieporozumienia i będące ich konsekwencją konflikty.

W ujęciu psychologicznym różnice kulturowe oznaczają różnice sposobów spostrzegania świata, organizacji procesów poznawczych, preferencji estetycznych i kulinarnych, wyrażania emocji, kształtowania nawyków higienicznych, funkcjonowania w życiu codziennym czy wzorów konstruowania relacji społecznych. Każdy z uczestników interakcji spostrzega i interpretuje doświadczaną sytuację oraz jej poszczególne składowe (rodzaj i charakter sytuacji, cele i normy interakcji, role poszczególnych uczestników, symbole, skrypty i kody komunikacyjne) przyjmując jako punkt odniesienia przede wszystkim własną kulturę, oczekiwania i doświadczenia. Przyjmowane w trakcie interakcji cele, perspektywy i skrypty komunikacyjne poszczególnych partnerów mogą się przy tym różnić, zwiększając znaczenie podejmowanych uzgodnień i negocjacji.

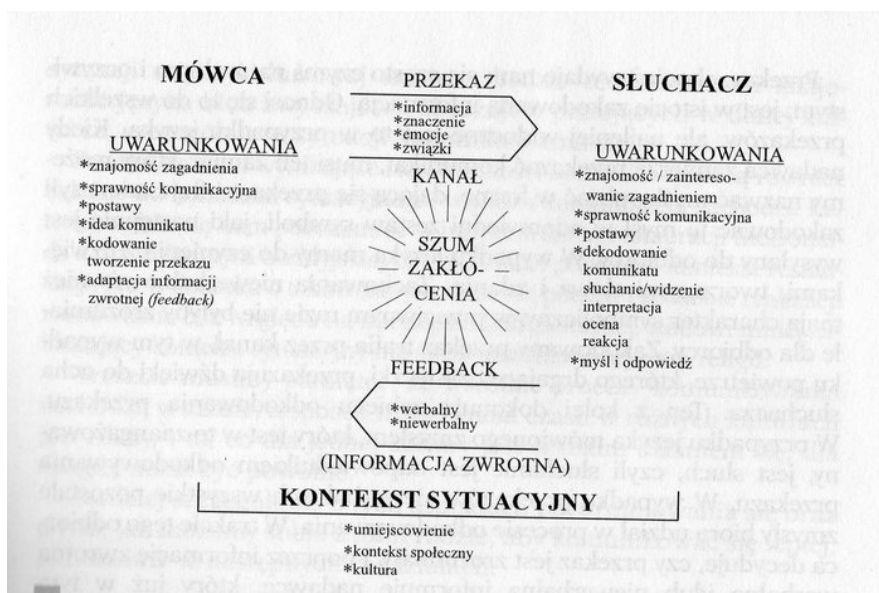
Podejmowanie uzgodnień w procesach komunikacji międzykulturowej na ogół spostrzegane jest jako zjawisko o charakterze korzystnym dla wszystkich uczestników interakcji. Negatywnym aspektem częstych nieporozumień i negocjacji bywa jednak poczucie niekompetencji, frustracji oraz będące ich konsekwencją uruchamianie mechanizmów służących ochronie pozytywnego obrazu JA w oczach własnych i otoczenia. Zgodnie z koncepcją „negocjowania twarzy” S. Ting-Toomey, aktorów uczestniczących w procesach komunikacyjnych cechuje uniwersalna potrzeba zachowania pozytywnego wizerunku własnej osoby [Ting-Toomey, Kurogi 1998: 187-225]. Sposób negocjowania owej „twarzy” jest jednak kulturowo zróżnicowany, a wyznaczające go skrypty mają w poszczególnych społeczeństwach dość odmienny charakter (za szczególnie różnicujące autorka przyjmuje takie wymiary kultury, jak indywi-

dualizm i kolektywizm oraz wysokokontekstowość i niskokontekstowość). Kulturowo determinowane strategie ochrony wizerunku aktywizowane są przede wszystkim w sytuacjach konfliktów i grupowego rozwiązywania problemów. Odmienność kulturowa uwidacznia się jednak także w rozbieżnościach postaw wobec procesów uzgadniania i kompromisu (sposobionych na przykład przez białych Amerykanów jako droga do wypracowania najlepszych rozwiązań, przez Azjatów natomiast – jako forma ustalania pokojowej koegzystencji w zespole).

Jak podkreśla M. Szopski [2005], analiza procesu komunikacji międzykulturowej winna przy tym uwzględniać nie tylko charakterystykę jego uczestników, lecz także rozpoznanie samego przekazu oraz jego warunków (rysunek 1).

Rysunek 1.

Model komunikacji „twarzą w twarz” M. Szopskiego



Źródło: [Szopski 2005: 23]

Kulturowe zróżnicowanie partnerów interakcji sprawia, iż każdy z nich, mimo posługiwania się wspólnym w danym momencie systemem językowym (na przykład angielskim, łaciną lub esperanto), może posługiwać się odmiennymi skryptami komunikacyjnymi, systemami odniesień, kodami interpretacyjnymi, formami ekspresji werbalnej i pozawerbalnej. Może też uruchamiać

odmienne stany oczekiwań kształtowane różnicami obrazów świata, reguł życia społecznego i doświadczeniem życiowym.

Wchodzących w interakcję cechuje przy tym nie tylko powiązanie z określonym kręgiem kulturowym, lecz także właściwości różnicujące w obrębie danego kręgu (jak płeć, wiek, wyznanie religijne, pochodzenie społeczne, wykształcenie, status społeczny, socjalizacja zawodowa, środowisko zamieszkania, cechy indywidualne, motywacja, zainteresowania). Sprawiają one, iż przedstawiciele tego samego kręgu kulturowego, pochodząc z różnych środowisk społecznych i dysponując odmiennym poziomem wykształcenia i doświadczenia, będą uruchamiali odmienne stany oczekiwań i skrypty komunikacyjne. Osoby o zbliżonym poziomie wykształcenia, pochodzeniu środowiskowym i doświadczeniu zawodowym, mimo wywodzenia się z odmiennych kręgów kulturowych, mogą natomiast szybko nawiązać dobre porozumienie.

Istotne znaczenie dla kształtowania się porozumienia (lub nieporozumienia) w komunikacji międzykulturowej mają także właściwości determinujące kompetencje społeczne interlokutorów, zwłaszcza zaś empatyczność, otwartość poznawcza, zdolność wglądu i kontrolowania własnego EGO i emocji, tolerancyjność, szacunek dla innych i uwrażliwienie kulturowe. Najogólniej, uważa się, iż wysoki poziom owych właściwości sprzyja lepszemu, skuteczniejszemu czy też bardziej satysfakcjonującemu kontaktowaniu się z osobami odmiennymi kulturowo. Należy jednak zauważyć, iż wysoki poziom uwrażliwienia czy też kompetencji międzykulturowych również może zakłócać procesy komunikowania i możliwość wzajemnego porozumienia. Dzieje się tak w sytuacjach specyficznej kategorii zakłóceń, jaką jest „odwrócenie ról kulturowych”, kiedy to każdy z aktorów, wykorzystując posiadaną wrażliwość i kompetencje, wychodzi naprzeciw swemu partnerowi, przyjmując dla potrzeb rozwijającej się interakcji konwencje spostrzegane jako charakterystyczne dla kultury partnera, co z punktu widzenia nieświadomego owego zabiegu interlokutora zwiększa nieczytelność zaistniałego układu. Dobrym przykładem problemów tego rodzaju byłaby interakcja Polaka i Chińczyka, w której „zchińszczony Polak” i „spolszczony Chińczyk” próbując osiągnąć lepsze porozumienie, miast niego konstruują barierę, jaką jest osobliwość stosowanych przez obie strony skryptów i kodów wprowadzająca obu partnerów w stan osłupienia, dysonansu i frustracji zniechęcających do kontynuowania owej relacji.

Ważnym czynnikiem kształtującym zarówno przebieg procesów komunikacyjnych, jak też wyznaczane tymi procesami relacje interpersonalne jest wreszcie kontekst sytuacyjny, w którym szczególną rolę zdaje się odgrywać umiejscowienie kontaktu międzykulturowego w przestrzeni wstępnie interakcję ową determinującej.

Społeczno-kulturowe przestrzenie komunikacji

Komunikacja międzykulturowa zawsze dokonuje się w pewnej przestrzeni wyznaczonej zarówno cechami partnerów interakcji, jak i miejsca, w którym relacja ta zachodzi. Właściwości owej przestrzeni zaliczają się do czynników określających podstawowe oczekiwania aktorów wobec możliwych scenariuszy interakcji. Biorąc pod uwagę kryterium jednorodności kulturowej oraz terytorialny charakter natury ludzkiej, możemy przy tym wyodrębnić dwa podstawowe wymiary jej opisu.

Pierwszym z nich jest wymiar wspólnoty terytorialnej oraz poczucia za-właszczania i kontroli przestrzeni fizycznej porządkujący relacje między aktorami społecznymi według osi „swój, należący do wspólnoty terytorialnej – obcy, przybywający z zewnątrz” [Hall 1978]. Konsekwencją powyższej dychotomii jest poczucie względnej nierówności partnerów, uprzywilejowanie przedstawicieli lokalnej wspólnoty oraz oczekiwanie, iż przybywający spoza owego układu dostosują się do norm i reguł układu, w który wkroczyli. Wymiar drugi odwołuje się do poczucia wspólnoty kulturowej nacechowanej względ-ną jednorodnością obrazów świata, reguł życia społecznego, systemów aksjo-normatywnych oraz kodów interpretacyjno-komunikacyjnych sprawiającej, że aktorzy wywodzący się z tego samego lub zbliżonych kręgów kulturowych łatwiej porozumiewają się, nawiązują współpracę i rozwiązują pojawiające się problemy. Uwzględniając wzmiankowane wymiary możemy przy tym pokusić się o wyodrębnienie co najmniej trzech rodzajów przestrzeni w komunikacji międzykulturowej:

Jednym z nich jest scena usytuowana w obszarze w miarę jednolitym kulturowo, gdzie kultura gospodarzy różni się od kultury przybyszy. W przestrzenie tego rodzaju wkraczamy podczas pobytów w tradycyjnych państwach narodowych bądź wspólnotach etnicznych, których członków cechuje w miarę jednolita tożsamość kulturowa oraz zbliżony sposób spostrzegania świata i funkcjonowania społecznego. Scenę drugą wyznacza układ, w którym aktor wkracza na teren w miarę homogenicznej kulturowo przestrzeni etnicznej usytuowanej w obrębie nadrzędnej wobec niej przestrzeni zewnętrznej o odmiennych cechach kulturowych. Przestrzenie tego rodzaju występują przede wszystkim w instytucjach społeczności transnarodowych, zetniczowanych przedsiębiorstwach kontrolowanych przez przedstawicieli jednej grupy etnicznej oraz enklawach etnicznych społeczeństw wielokulturowych. Przestrzeń trzeciego typu cechuje złożona kompozycja kulturowo-etniczna wszystkich lub większości aktorów występująca między innymi na terenie organizacji międzynarodowych

lub korporacji zatrudniających osoby pochodzące z różnych stron świata. Każdy z wyodrębnionych typów stwarza przy tym odmienne warunki dla procesów komunikacyjnych, sprzyjając kształtowaniu się odmiennych oczekiwań wobec partnerów interakcji.

Negocjowanie znaczeń w przestrzeni homogenicznej kulturowo

Istotną cechą przestrzeni homogenicznej kulturowo stanowi względna jednoznaczność kulturowej tożsamości aktorów sprzyjająca czytelności zachodzących interakcji. W trakcie rozwijającej się relacji uczestnicy aktywizują kody kulturowe, których spójność ułatwia dekodowanie komunikatów, nawiązywanie porozumienia oraz definiowanie doświadczanej sytuacji. W miarę uwrażliwieni kulturowo partnerzy stosunkowo łatwo rozpoznają swoje oczekiwania, posługując się posiadaną wiedzą o specyfice partnera. Kwestię podstawową stanowi przy tym uzgodnienie wspólnego kodu interpretacyjnego osiąganego w drodze jednostronnej adaptacji (podejmowanej zazwyczaj przez przybysza) lub negocjacji między aktorami społecznymi owej sceny.

Przykładem tego rodzaju negocjacji może służyć doświadczenie polskiej turystki, której skradziono pieniądze w egipskim kurorcie. Odkrycie i zgłoszenie zaistniałej szkody zarządzającym hotelem Egipcjanom uruchomiło złożone i wielowarstwowe procesy negocjacji mające na celu zarówno zdefiniowanie zaistniałej sytuacji, jak też wypracowanie rozwiązania stwierdzonego problemu. Obie strony odwoływały się w owych działaniach do pryncypialnych dla swoich kultur wartości, jakimi były *prawda* (perspektywa Polki zmierzająca do ustalenia, co się wydarzyło i kto za to odpowiada) i *honor* (perspektywa Egipcjan starających się ochronić dobre imię hotelu i jego pracowników). W początkowej fazie negocjacji strona egipska sugerowała Polce utratę pieniędzy poza terenem hotelu. Usztywnienie jej stanowiska włączyło w procesy negocjacji lokalną policję próbującą początkowo skłonić turystkę do zaakceptowania egipskiej definicji sytuacji, następnie zaś sporządzającą pisemny raport o kradzieży będący potwierdzeniem utraty honoru pracowników hotelu. Konsekwencją powyższego stało się przy tym zdefiniowanie sytuacji w sposób akceptowany przez Polkę (a jednak kradzież!), lecz niemożliwy do przyjęcia przez stronę egipską.

Uruchomione w następstwie powyższego mechanizmy odzyskiwania honoru sprawiły, iż utracona suma powróciła do torebki turystki przebywającej w tym czasie na plaży. W odpowiedzi na odczuwane niewerbalne oczekiwania Egipcjan, kobieta oddała zatem raport policyjny pracownikowi hotelu, zazna-

czając na marginesie, iż wycofuje skargę, gdyż pieniądze się odnalazły. Z punktu widzenia Egipcjan domknięcie sytuacji wymagało jednak także redefinicji zaistniałego wydarzenia. Czyniąc dalsze kroki pojednawcze, Polka zdecydowała się przypisać całą winę sobie, wyjaśniając zaistniałą sytuację problemami wzroku zmęczonego egipskim słońcem (pieniądze były, tylko ona ich nie zauważyła). Strona egipska nie przyjęła jednak definicji przyczyniającej uszczerbku na honorze partnera interakcji, proponując inne rozwiązanie. Odwoływało się ono do systemu wierzeń ludowych, zgodnie z którymi naruszenie ważnej normy obyczajowej (podróżowanie kobiety bez asysty mężczyzny) spowodowało duchy do „dania nauczki” osobie naruszającej, szacowność i wzorowość prowadzenia się ofiary skłoniła je jednak do złagodzenia wyroku i poprzestania na samym przestachu. Zaproponowana definicja była przy tym korzystna dla obu stron procesu komunikacyjnego, umożliwiając niekonfrontacyjną formę naprawy zaistniałych szkód.

Analiza przebiegu opisywanych negocjacji pozwala tu na poczynienie spostrzeżeń wydających się istotnymi z punktu widzenia komunikacji międzykulturowej. Wstępne warunki przywołanej interakcji cechuje mianowicie odmienność celów i kulturowych przesłanek kierujących poszczególnymi aktorami. Strona polska, reprezentując kulturę materializmu i racjonalności, nastawiona jest na wyjaśnienie zaistniałej sytuacji poprzez odwołanie się do zjawisk istniejących obiektywnie (kradzież, nieuwaga) oraz naprawienie szkody spostrzeganej w kategoriach utraty własności materialnej (odzyskanie pieniędzy). Strona egipska spostrzega cele podjętego działania w sposób odmienny. Reprezentując krąg kulturowy silnie akcentujący wartość honoru pojmowanego jako wizerunek społeczny, nastawia się nie tyle na identyfikację sprawcy i odzyskanie skradzionych pieniędzy, co na odzyskanie pozytywnego wizerunku hotelu i jego pracowników. Przyjmując wyjaśnienia odwołujące się do sfery irracjonalnej, negocjuje interpretację pozwalającą na ochronę owej wartości. Doceniając koncyliacyjne nastawienie polskiego partnera, nie dopuszcza jednak do przyjęcia korzystnego dla siebie i bardziej racjonalnego wyjaśnienia mogącego obciążyć wizerunek partnera (niedopatrzanie). Wynegocjowane rozwiązanie jest satysfakcjonujące dla obu partnerów, pozwalając każdemu z nich na osiągnięcie zmierzonego celu. Warunkiem a zarazem ceną owego konsensusu jest przy tym przemieszczenie wyjaśnień dotyczących całego wydarzenia w sferę irracjonalności uruchamiającej nowe, przydatne w danej sytuacji kody interpretacyjne.

Negocjowanie znaczeń w przestrzeni kulturowej enklawy

W odróżnieniu od przestrzeni w miarę jednorodnej kulturowo, zbiorowości heterogeniczne kulturowo cechuje wielość i niejednoznaczność współwystępujących kodów, stylów i konwencji komunikacyjnych. Kulturowa tożsamość ich przedstawicieli ma charakter złożony, a dokonujące się w kolejnych pokoleniach procesy hybrydyzacji kulturowej i asymilacji sprawiają, iż reprezentanci tej samej grupy etnicznej mogą posługiwać się zróżnicowanymi kodami i odwoływać do odmiennych systemów aksjonormatywnych i światopoglądowych. Próby zarządzania ową złożonością prowadzą do wyodrębnienia co najmniej dwóch obszarów funkcjonowania człowieka: wspólnej przestrzeni publicznej podporządkowanej kulturze dominującej i obowiązującemu łaadowi społeczno-prawnemu oraz sprywatyzowanej przestrzeni enklaw etnicznych pielęgnującej kulturę mniejszościowe i kierującej się właściwymi owym kulturom regułami. Narastająca w społeczeństwach ponowoczesnych różnorodność kulturowa generuje przy tym nie tylko rozrastanie się owych enklaw, lecz także etnicyzację środowiska pracy, które w przypadku prywatnych firm i korporacji bywa zdominowane przez grupę, z której wywodzą się właściciele danych przedsiębiorstw.

Zjawisko, o którym mowa, jest jednym z aspektów opisywanej przez R. Putnama [137-174] transformacji kapitału społecznego w społeczeństwie wielokulturowym. Jego konsekwencją jest załamywanie się solidarności i spójności społecznej ograniczanych do wąskich kategorii wspólnot prymordialnych oraz nasilanie się partykularyzmów etnicznych pociągające za sobą wzrastająca nieczytelność reguł funkcjonowania zapośredniczonych zarówno w zewnętrznej wobec danej korporacji kulturze szerszego społeczeństwa, jak i kulturach dominujących na terenie instytucji (kultura organizacyjna współgrająca z kulturą etniczną pracowników). Podejmowane w takiej przestrzeni interakcje zmierzają nie tylko do realizacji przyjętych przez daną instytucję zadań, lecz także - a może przede wszystkim - do ustalenia obowiązującego na jej terenie kodu kulturowego. Egzemplifikacją problemów pojawiających się w toku prowadzonych negocjacji służy przy tym niżej zarysowana sytuacja.

Sceną negocjacji jest wykupiona, zarządzana i zdominowana przez Hindusów korporacja świadcząca usługi internetowe między innymi na terenie USA. Biały Amerykanin umawia się z hinduską urzędniczką na terminowe spotkanie celem rozwiązania problemów technicznych wiążących się z usługami firmy. Amerykanin przybywa na czas, Hinduska odmawia jednak przyjęcia go, stwierdzając, iż nie ma dla niego czasu, w związku z czym ma on przyjść w innym terminie. Naruszenie przyjętej w społeczeństwie amerykańskim reguły

przestrzegania umów ustnych wywołuje protesty Amerykanina, argumentującego, iż skoro spotkanie było ustalone na ten właśnie dzień i godzinę, powinien zostać przyjęty i obsłużony. Urażona urzędniczka ponownie odmawia załatwienia sprawy i wzywa hinduskie służby ochrony, aby wyprowadziły kłopotliwego interesanta. Amerykaninowi towarzyszy jednak druga osoba, która, spodziewając się zachowań niezgodnych ze standardami szerszego społeczeństwa, przygotowuje aparat fotograficzny do udokumentowania całej sceny.

Hindusi, zorientowawszy się w sytuacji, dokonują zwrotu w stronę osoby towarzyszącej, zabraniając jej fotografowania na terenie instytucji. Ta odmawia podporządkowania się, wskazując na brak zakazów fotografowania na ścianach hallu. W odpowiedzi, ochroniarze oznajmniają, iż na tym terenie oni ustalają reguły i odbiorą jej aparat fotograficzny, jeśli go natychmiast nie schowa. W odpowiedzi uzyskują jednak pouczenie, iż na terenie USA prawa ustala parlament, nie zaś pracownicy firm. Wszelkie próby odebrania aparatu przy użyciu siły mogą zaś skutkować procesem sądowym. Po krótkiej dyskusji w języku hindu, ochroniarze oddalają się. Urzędniczka nadal jednak odmawia przyjęcia interesanta. Ostatecznie, zdenerwowany klient odchodzi z osobą towarzyszącą, czyniąc politycznie niepoprawne komentarze na temat imigracji i wielokulturowości.

Przedstawiona sytuacja jest przykładem niezbyt udanych negocjacji kodów kulturowych, gdzie przyjęte przez każdą ze stron konfliktu perspektywy cechuje odmiennosc obrazów świata, reguł i relacji społecznych owocująca próbą narzucenia partnerowi interakcji własnej wizji i zasad. Przedmiotem negocjacji jest przede wszystkim ustalenie kultury dominującej oraz narzucenie jej partnerowi interakcji. Strona amerykańska, wychodząc z założenia, iż firma jest zarejestrowana i działa na terenie USA, oczekuje podporządkowania się pracowników hinduskich obowiązującym na jego terytorium regułom społecznym (ustalenia słowne mają moc wiążącą, między interesantem a pracownikiem firmy istnieje natomiast relacja rynkowej wymiany, narzucająca równość i partnerstwo obu stron). Strona hinduska definiuje zaistniałą sytuację inaczej: stosunek między stronami jest nierównościowy. Interesant spostrzegany jest w kategoriach podporządkowanego, niżej stojącego w hierarchii statusów i prestiżu petenta, nie zaś równoprawnego klienta. Dominacja kapitału hinduskiego sprawia, iż firma traktowana jest jako obszar w pełni prywatny, którego dysponenti (tak właściciele, jak i pracownicy) mają prawo swobodnego ustalania obowiązujących na jej terenie reguł. Kolizyjność owych reguł wobec zasad obowiązujących na zewnątrz rozstrzygana jest na korzyść własnej tradycji kulturowej. Ostatecznym arbitrem w sporze okazuje się przy tym aparat przymusu państwowego powstrzymujący eskalację konfliktu do poziomu przemocy fizycznej.

W opisanej sytuacji i przy opisanych postawach żadna ze stron negocjacji nie jest w stanie zrealizować zakładanych celów interakcji. Amerykanie nie są władni narzucić zatrudnionym we wzmiankowanej firmie Hindusom reguły przestrzegania umów słownych. Hindusi nie są zdolni do narzucenia swoim amerykańskim interesantom reguły uległości wobec firmy i jej pracowników. Powstały i nierozwiązywalny ze względu na potrzebę „ochrony twarzy” pracowników firmy impas przyczynia się przy tym do frustracji obu stron oraz pogłębienia uprzedzeń etnicznych i napięć międzygrupowych.

Negocjowanie znaczeń w przestrzeni wielokulturowej

Odmienne warunki dla procesów komunikowania się stwarza przestrzeń heterogeniczna kulturowo, której różnorodność nie pozwala na jednoznaczne określenie kultury dominującej.

Do przestrzeni tego rodzaju zaliczamy przede wszystkim organizacje międzynarodowe, wielkie, ponadnarodowe korporacje oraz wyższe uczelnie biorące udział w programach wymiany międzynarodowej. Działając na obszarze określonego państwa, na ogół respektują one jego porządek prawny i społeczny. Konstruując kulturę organizacyjną niekoniecznie muszą jednak nawiązywać do wybranego porządku kulturowego. Możliwym, i z punktu widzenia korporacji niejednokrotnie wskazanym, okazuje się styl zarządzania sięgający do wartości przypisywanych kulturom reprezentowanym przez poszczególnych pracowników. Odwołania tego rodzaju mają na celu kulturowe uwrażliwienie członków zespołu, dowartościowanie ich kultur oraz budowę atmosfery sprzyjającej dobrej współpracy. Mogą one także pobudzać procesy synergii korzystne z punktu widzenia interesów firmy.

W powyższym kontekście jednym z ważnych przedmiotów podejmowanych negocjacji jest ustalenie podstawowych zasad współpracy (zasada akceptacji zróżnicowania zespołu oraz wzajemnego poszanowania jego członków) oraz reguł eksponowania specyfiki kulturowej w środowisku pracy. Warunkiem efektywności wzmiankowanych starań jest jednak zrozumienie intencji dokonywanego przekazu. Osiągnięcie takiego zrozumienia nie jest zaś zjawiskiem powszechnym i automatycznym, o czym świadczy opisany przypadek.

Funkcjonująca na terenie USA ponadnarodowa korporacja tworzy nowy zespół składający się z pracowników pochodzących z różnych krajów i kręgów kulturowych. Kierownikiem zespołu jest Niemiec, jednym z pracowników zaś Polak. Na pierwszym zebraniu, mającym charakter organizacyjny, kierownik

prosi pracowników, aby się przedstawili. Następnie zaś podkreśla wartość ich kulturowego zróżnicowania, eksponując pozytywne cechy każdej z reprezentowanych kultur. W odniesieniu do Polaków chwali przy tym ich kreatywność, zaradność i przedsiębiorczość używając m.in. określenia „Polak potrafi zreperować samolot przy pomocy gwoźdźcia i sznurka”. Sformułowanie to, niezbyt może fortunne, nie ma na celu poniżenia polskiego pracownika. Tak jednak zostaje przez niego odebrane. Miał prosić o wyjaśnienie intencji, Polak obraża się, interpretując zdarzenie jako przejaw historycznie ukształtowanych animozji polsko-niemieckich oraz lekceważenia. Jego urażone uczucia rzutują następnie na stosunki z całym zespołem, gdyż w poczuciu „utruty twarzy” rozwija dystans i postawę współzawodnictwa („pokażę im, że jestem lepszy i nie muszę korzystać z żadnych sznurków”) w relacjach z pozostałymi kolegami. Niemiecki kierownik zespołu musi się zaś liczyć z nieoczekiwanymi atakami i wyzwaniem ze strony polskiego podwładnego, nie mając szansy na wyjaśnienie zaistniałego nieporozumienia.

Podając analizę opisywanej sytuacji, trudno nie dostrzec iż jest ona spowodowana błędami popełnionymi przez obu aktorów. Jeden z nich – Niemiec – jest wprawdzie pełen dobrych intencji, wyraża je jednak poprzez niejednoznaczną metaforę, nie uwzględniając społeczno-historycznego kontekstu relacji z danym pracownikiem. Następnie zaś ignoruje pozawerbalne sygnały przesyłane przez urażonego Polaka. Ten z kolei, miał dążyć do wyjaśnienia wątpliwości, przyjmuje interpretację wynikającą raczej z jego kompleksów i stereotypowego spostrzegania szefa – Niemca, niż realnych przesłanek. Rozwija przy tym motywację nastawioną raczej na konkurowanie, niż współpracę z innymi, co niekoniecznie sprzyja zarówno atmosferze zespołu, jak i jego własnemu rozwojowi zawodowemu.

Odmiennego przykładu dostarcza wydarzenie mające miejsce na uniwersytecie w Amsterdamie. W trakcie zajęć prowadzonych w języku angielskim z kulturowo heterogeniczną grupą studentów programu ERASMUS wykładowca podejmuje problematykę społeczno-kulturowych uwarunkowań sytuacji osób niepełnosprawnych. Każdy ze studentów proszony jest o przeanalizowanie sytuacji tych osób we własnym kraju. Jeden z uczestników programu, Wietnamczyk, zapytany, nie udziela jednak odpowiedzi. Prowadzący zajęcia ponawia pytanie, mówiąc wolniej i wyraźniej. Student nadal milczy, a narastająca cisza wywiera deprimujący wpływ na wszystkich. Pragnąc przerwać ciszę, prowadzący zajęcia powtarza pytanie, adresując do siedzącej obok studenta, a pochodzącej z tego samego kraju, dziewczyny. Tym razem uzyskuje odpowiedź w płynnej angielszczyźnie. Po zakończeniu wypowiedzi oboje Wietnamczyków, ku konsternacji pozostałych uczestników zajęć, wybuchają głośnym śmiechem bez wyraźnej przy-

czyny. Do śmiejących się Wietnamczyków dołącza wykładowca, następnie zaś pozostali studenci. Po krótkiej chwili relaksu wszyscy wracają do omawianego tematu, nie czyniąc żadnych odniesień do przedmiotu owej radości. Podjęte przez wykładowcę w późniejszym czasie starania mające na celu wyjaśnienie tajemniczego incydentu ujawniają przy tym, iż student wietnamski nie był w stanie odpowiedzieć na zadane mu pytanie, gdyż nie znał języka angielskiego.

Próba zrozumienia opisywanej sytuacji wymaga wnikięcia co najmniej w dwa zagadnienia. Jednym z nich jest ważny nie tylko dla Azjatów problem ochrony wizerunku i przyjmowanych w tym celu strategii. Drugim – kwestie wrażliwości kulturowej niekoniecznie powiązanej z pogłębioną wiedzą o specyfice poszczególnych kręgów kulturowych. Ujawniona przez studenta nieznamość języka angielskiego zagrażała mianowicie utratą twarzy w oczach kolegów i wykładowców. Koniecznym zatem stało się ratowanie wizerunku poprzez strategię równoważącą, którą w tym przypadku okazało się obrócenie kłopotliwej sytuacji w żart, w którym to działaniu wzięła udział także świadoma pojawiającego się problemu rodaczka. Wysunięta w pozawerbalny sposób propozycja redefinicji sytuacji (przejście od kategorii „niekompetencja” do kategorii „żart, zabawa”), mimo, iż niekoniecznie czytelna, spotkała się z pozytywną reakcją ze strony wykładowcy ufającego, iż niezrozumiałe zachowanie dwójki studentów ma istotne przyczyny i nie nosi cech destruktywnego. Obserwowana reakcja lidera grupy, jakim był cieszący się zaufaniem wykładowca, uruchomiła oczekiwane przez Wietnamczyków zachowania pozostałych studentów. W ich efekcie, zaistniałe początkowo napięcie zostało rozładowane przez efektywną, choć nie do końca świadomą negocjację znaczeń.

Problem adekwatności i kompetencji w komunikacji międzykulturowej

Przedstawione przykłady skłaniają do podjęcia refleksji, czym jest adekwatne komunikowanie międzykulturowe. Odpowiedź na to pytanie wymaga przede wszystkim określenia kryteriów owej adekwatności. Najogólniej rzecz biorąc, komunikacja adekwatna to komunikacja umożliwiająca porozumienie partnerów i realizację zamierzonych celów interakcji. Ważnymi punktami odniesienia wydają się być zatem cel, partnerzy i kontekst zachodzącej interakcji. W odniesieniu do pierwszej spośród wymienionych płaszczyzn, znaczący wydaje się charakter rozwijających się między aktorami stosunków, zwłaszcza ich rodzaj (relacja towarzyska, zadaniowa, incydentalna) oraz sposób definiowa-

nia i artykułowania celów przez poszczególnych partnerów (czytelność celów, cele spostrzegane jako wspólne, kompatybilne czy antagonistyczne; cele jawne i ukryte, cele wyrażane w sposób bezpośredni lub w komunikacji wysokokontekstowej). Istotne znaczenie odgrywają socjokulturowe i indywidualne właściwości samych aktorów (płeć, inteligencja, wykształcenie i status społeczny, doświadczenie życiowe, poczucie dystansu kulturowego wobec partnerów, obraz zachodzących między nimi zależności, kompetencje społeczne i komunikacyjne, czynniki temperamentalne i osobowościowe) ogólnie decydujące o umiejętności współpracy z innymi ludźmi. Nie bez znaczenia okazuje się kontekst sytuacyjny (zwłaszcza umiejscowienie i czytelność interakcji). Próbując określać kompetencje niezbędne dla adekwatnego komunikowania się w relacjach z osobami pochodzącymi z innych kręgów kulturowych należy także zwrócić uwagę na cechującą tego rodzaju sytuacje różnorodność i subiektywność układów odniesienia partnerów (różnice systemów interpretacyjnych, obrazów hierarchii i ról społecznych, celów, zadań i sposobów działania, jak również stylów i kodów komunikacyjnych). Uwzględniając powyższe, podstawowym miernikiem adekwatności w komunikacji międzykulturowej należałoby zatem uczynić zdolność przyjmowania perspektywy partnerów, prezentowania własnego stanowiska z poszanowaniem systemów odniesień innych aktorów, gotowość i umiejętność nieustannego negocjowania znaczeń i obrazu doświadczanej rzeczywistości, jak również umiejętność radzenia sobie z napięciami nieuchronnie pojawiającymi się w obszarze permanentnej niepewności cechującej stosunki między osobami o zróżnicowanym kulturowym milieu.

Ukształtowanie tego rodzaju predyspozycji uzależnione jest od trzech rodzajów kompetencji. Jednym z nich są kompetencje ogólne, na które składają się ogólna wiedza o ludziach i relacjach międzyludzkich, umiejętność introspekcji oraz kontrolowania stanów własnego EGO, emocji i świadomości, zdolność decentracji i przyjmowania perspektywy Innych, jak również empatyczność, postawa rozsądnego zaufania i tolerancji (zarówno na kulturową odmiennność, jak i stany niepewności). Za szczególnie ważne należy przy tym uznać umiejętności dokonywania transgresji oraz przekraczania granic partykularyzmów grupowych w procesach indywiduacji.

Drugą kategorię kompetencji niezbędnych dla adekwatnego komunikowania się w relacjach międzykulturowych konstytuują kompetencje poznawczo-kulturowe. Mieści się tu przede wszystkim wrażliwość kulturowa przejawiająca się zarówno świadomością własnej kultury oraz systemu specyficznych dla niej kodów i odniesień, jak też świadomością wielości innych systemów kulturowych oraz zróżnicowania kreowanych przez nie systemów aksjonormatywnych i obrazów rzeczywistości. Dużą rolę odgrywają umiejętność dystansowania się

wobec własnych odniesień kulturowych oraz otwartość poznawcza determinująca gotowość wniknięcia, akceptowania i uczenia się odniesień obcych. Nie bez znaczenia jest wreszcie umiejętność samodzielnego analizowania specyfiki partnerów i kontekstów dokonującej się interakcji, rozpoznawania pojawiających się problemów, wyszukiwania informacji niezbędnych dla ich rozwiązania oraz przekładania pozyskanej wiedzy na działania o charakterze praktycznym.

Trzecia grupa kompetencji obejmuje wiedzę, umiejętności praktyczne i postawy odnoszące się do zachowań społecznych i komunikacyjnych. Mieszczą się w niej kompetencje społeczne umożliwiające efektywne funkcjonowanie w zbiorowościach ludzkich oraz kompetencje komunikacyjne wiążące się m. in. z wiedzą o procesach komunikacyjnych, znajomością języków, stylów, konwencji i kodów komunikacyjnych. Szczególną rolę odgrywają przy tym umiejętność rozpoznawania społecznych, kulturowych i sytuacyjnych kontekstów interakcji, świadomość i akceptacja jej nieuniknionej niejednoznaczności oraz ograniczonej możliwości kontrolowania partnerów i sytuacji, jak również kompetencje negocjacyjne ułatwiające uzyskanie konsensusu w sytuacjach zarysowujących się napięć i konfliktów.

Rozwinięcie i praktykowanie wzmiankowanych umiejętności nie jest łatwe i wymaga pewnego wysiłku skierowanego na przezwycięzenie niewłaściwych nastawień występujących w relacjach z przedstawicielami innych kultur. Do powszechnie uznawanych błędów zaliczamy kierowanie się stereotypowymi obrazami przedstawicieli innych kultur oraz poddawanie się uprzedzeniom etnicznym i rasowym. Poważne bariery w komunikacji międzykulturowej mogą jednak wynikać także z założenia determinizmu kulturowego oraz wiązania kultury przede wszystkim ze zjawiskami religii oraz statycznie pojmowanej ludowości przy niedocenianiu roli pogranicza, interakcji i procesualności dla kształtowania się dynamiki i złożoności współczesnych przestrzeni kulturowych. Przeświadczeniom o rzekomo przemożnym wpływie czynnika kulturowego niejednokrotnie towarzyszy tendencja do ignorowania znaczenia czynników społecznych (jak wykształcenie, pochodzenie społeczne czy odgrywane role społeczne) oraz interakcyjno-sytuacyjnych (kontekst dokonującej się relacji, jej dynamika i uwarunkowania, charakterystyka przestrzeni, w której zachodzi dana interakcja, trajektoria i scenariusze rozwijającej się relacji, wpływ czynników zewnętrznych). Stosunkowo rzadko uwzględniane są czynniki osobowe (kwestie podmiotowości, woli, różnic indywidualnych, stopnia akulturacji, poziomu kompetencji międzykulturowych i doświadczenia życiowego aktorów, jak również umiejętności radzenia sobie z etnocentryzmem i egocentryzmem, lękiem oraz poczuciem niepewności). Do znaczących, a niedostrzeganych czynników kształtujących interesującą nas kategorię kompeten-

cji należy wreszcie zaliczyć elementy kultur organizacyjnych socjalizujących pracowników i rzutujących na ich zdolności harmonijnej współpracy i koegzystencji, rozsądne równoważenie współpracy i współzawodnictwa, umiejętność pracy w zespole, zdolność tworzenia, odnajdywania i odwoływania się do wartości jednoczących, koncentracja nie tylko na efektywności wykonania zadania, lecz także jakości relacji międzyludzkich oraz gotowość i umiejętność negocjowania podejmowanych kodów interpretacyjnych i decyzji.

Wysoka złożoność zarówno samych procesów komunikacji międzykulturowej, jak i dynamiki relacji międzygrupowych sprawia, iż zarysowany powyżej katalog kompetencji spostrzeganych jako niezbędne dla kształtowania umiejętności efektywnego porozumiewania się w relacjach z przedstawicielami innych kręgów kulturowych ma oczywiście charakter heurystyczny. Uwzględnianie wyodrębnionych czynników i kategorii w projektowaniu treningów kompetencji międzykulturowych wydaje się być jednak niezbędnym warunkiem sukcesu ich absolwentów w rzeczywistości niejednorodnej kulturowo.

Bibliografia

- Berger J., Cohen B. P., Zeiditch M. Jr (1966), *Status Characteristics and Expectation States*, [w:] J. Berger, M. Zeiditch Jr, B. Anderson (red.), *Sociological Theories in Progress*, Boston
- Berger P. L., Luckmann Th. (1988), *Společne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa
- Hall S. (1978), *Ukryty wymiar*, Warszawa
- Putnam R. (2006), *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The Johan Skytte Prize Lecture*, „Skandinavian Political Studies” t. 30, nr 2
- Szopski M. (2005), *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa
- Ting-Toomey S., Kurogi S. (1998), *Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory*, „International Journal of Intercultural Relations” t. 22
- Watzlawick P. (1978), *The Language of Change*, New York

SUMMARY**Intercultural communication as negotiation of reality**

The text examines processes of intercultural communication applying the interactionist approach. Following the Ricoeur's concept of discourse and the Berger's expectation states theory, the most significant aspect of the above mentioned communication are negotiations of reality aiming to define the meaning and course of a situation and interaction. Both the dynamics and contents of social actors' expectation result from their culturally determined perception and communication codes as well as their personal features (such as intercultural experience, motivational factors, social competences and so on). A significant role has to be ascribed, however, to the specificity of social and physical space of communication creating primary conditions for an interaction. The proposed thesis is being discussed in the context of several cases of intercultural communication placed in various kinds of social spaces.

Keywords:

migrations, intercultural communication, social context

ALINA SZCZUREK-BORUTA

UNIwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

NAUCZYCIELE I KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ UCZNIÓW*

Kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów powoli toruje sobie należne miejsce w edukacji, zwłaszcza w obszarze edukacji międzykulturowej. Na specyfikę komunikacji w ramach kontaktu międzykulturowego zwracano od dawna uwagę w biznesie [Bolten 2005]. W nauczaniu języków obcych akcentuje się ostatnio potrzebę rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (IKK), [zob. Komorowska 1999; Białek 2009].

Polska szkoła dopiero uświadamia sobie takie powinności, podczas gdy na przykład w Niemczech od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku realizuje się nauczanie interkulturowe, a w Turynii w roku szkolnym 2000/2001 włączono naukę interkulturową do kursu etyki [Bolten 2006: 163].

Celem podjętych rozważań jest wskazanie zarówno na rosnące znaczenie interkulturowych aspektów edukacji w zjednoczonej, przeżywającej kryzys wielokulturowości¹, Europie, jak i zaprezentowanie – w odwołaniu do nauczania dwujęzycznego – teoretycznych i praktycznych rozwiązań dla edukacji międzykulturowej, dostarczenie inspiracji dla praktyki pedagogicznej.

Podstawą teoretyczną prowadzonych rozważań są: model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej Michaela Byrama oraz cykliczny model kształcenia międzykulturowego Patricka R. Morana. W kontekście nauczania dwujęzycznego ukażą działania nauczycieli w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów.

Nauczanie dwujęzyczne, jako jedna z najbardziej innowacyjnych form nauczania języka obcego, jest wyrazem praktycznej realizacji podejścia międzykulturowego w edukacji. W Polsce po raz pierwszy zostało wprowadzone w 1991 roku. Obecnie prowadzone jest na wszystkich etapach nauczania. Naj-

* Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

¹ Wielokulturowość postrzegana jest z jednej strony, jako szansa dla współczesnych społeczeństw, z drugiej zaś niepokoi, bo stwarza wizję rozpadu jedności kulturowej, uważanej za pożądaną drogę funkcjonowania państwa [por. Fukuyama 2007: 19-20; Mamzer 2008; Szczurek-Boruta 2009; Golka 2010].

więcej jest szkół z oddziałami klas dwujęzycznych, gdzie drugim językiem nauczania jest język angielski, niemiecki, francuski, hiszpański, włoski i rosyjski. Funkcjonują one głównie w liceach oraz gimnazjach, a sporadycznie w szkołach podstawowych [Nauczanie... 2012].

Komunikowanie i kompetencja międzykulturowa

Problem komunikacji międzykulturowej nabiera obecnie szczególnego znaczenia zarówno z punktu widzenia jednostki i jej osobistego dobra, jak i z punktu widzenia interesów społeczeństwa, funkcjonowania jego instytucji, realizacji jego zadań. Komunikacja międzykulturowa nie przebiega w próżni, lecz jest odzwierciedleniem procesów zachodzących w życiu rodziny, szkoły, określonej grupy etnicznej, społeczności lokalnej. W obliczu kryzysu wielokulturowości kształtowanie aktywnych, pozytywnych postaw wobec odmienności jest istotnym zadaniem edukacji. Współczesna szkoła odtwarzając porządek społeczny musi uwzględniać w większym stopniu niż dotychczas dynamizm współczesnego świata oraz potrzebę kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Problematyką komunikacji międzykulturowej poprzez pryzmat jej osobowościowych, społecznych, kulturowych wyznaczników zajęłam się już w 2001 roku [Szczurek-Boruta 2001: 125-134]. Wskazałam wówczas na edukację międzykulturową jako strategię służącą nabywaniu kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Powracam teraz do tych spraw, gdyż komunikacja między ludźmi jest kluczem do rozwiązywania współczesnych problemów społecznych, edukacyjnych i innych. Zrozumienie innych ludzi nie jest łatwe. Należy bowiem spojrzeć krytycznie na to, jak sami postrzegamy i interpretujemy świat, umieć spojrzeć na świat oczyma innych ludzi. Umiejętność tą zawdzięczamy zdolności do empatii, którą możemy rozwinąć poprzez uczenie się skutecznej komunikacji z Innymi.

Komunikację międzykulturową określa jako „akt rozumienia i bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze”². Jest ona traktowana jako pewne zjawisko ze sfery porozumiewania się ludzi różnych kultur i analizowana pod kątem biorących w niej udział partnerów oraz kontekstu, w jakim ma miejsce.

W opracowaniu tym odwołam się do powszechnie uznanego modelu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej opracowanego w 1994 roku przez

² Podaję za: [Mikułowski Pomorski 1999: 11].

Michaela Byrama. Zawiera on cztery elementy: kompetencję językową, socjolingwistyczną, dyskursu i interkulturową³.

W późniejszych pracach M. Byram precyzuje pojęcie kompetencji międzykulturowej obejmującej następujące obszary:

- wiedza (*knowledge*), którą stanowią informacje na temat świata, ułatwiające adaptację do zmieniających się warunków, to również wiedza odnosząca się do wytworów kultury i praktyk w kontekście własnym i rozmówcy;
- świadomość (*awareness*) istnienia różnic i podobieństw między kulturami oraz procesów, którym ulegają interakcje społeczne;
- umiejętności (*skills*): obserwacji rzeczywistości, komunikacji, interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań, analizowania kultur w kontekście historycznym, geograficznym i społecznym;
- postawy (*attitudes*) implikujące gotowość komunikacyjną, m.in. dociekliwość, otwartość, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń, tolerancyjność [Byram 1997: 53-65].

Kompetencja międzykulturowa w dużej mierze oparta jest na niemierzalnych komponentach, takich jak postawy i opinie [Komorowska 2006: 70-71]. Znaczenia tej kompetencji nie sposób przecenić. Jak stwierdza Hanna Komorowska, „budzi i rozwija świadomość różnic i podobieństw między własną, a innymi kulturami; refleksję nad nowymi zjawiskami kulturowymi, z uwzględnieniem tradycji oraz sposobów postępowania przedstawicieli innych kultur; empatię oraz rozumienie innych punktów widzenia; praktyczne wykorzystanie wiedzy w celu świadomej analizy własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia; szacunek i tolerancję wobec przedstawicieli innych społeczeństw; umiejętność rozwiązywania konfliktów” [Komorowska 1999: 20].

Zainteresowanie kompetencją międzykulturową wynika z faktu, że warunkuje szacunek wobec inności oraz świadomość własnej tożsamości, stwarza możliwość lepszego i skuteczniejszego współdziałania, opartego na dialogu, którego niezbędnym elementem staje się znajomość kultury własnej i obcej. To, w konsekwencji, prowadzi do konieczności kształtowania w procesie edukacji wrażliwości oraz świadomości językowej, odgrywającej istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej.

³ Podaję za: [Liddicoat 2003: 9].

Kształcenie międzykulturowe i nabywanie kompetencji międzykulturowej

Kształcenie międzykulturowe traktowane jest jako proces kształtujący osobowość uczących się, a więc „proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w zakresie wiedzy, postaw oraz emocji” [Białek 2009: 121]. Odwołuję się do modelu cyklicznego, zakładającego, iż nauczanie i uczenie się jest procesem ciągłego zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw oraz świadomości. W tym sensie, nabywanie kompetencji międzykulturowej będzie ujmowane jako proces stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji.

Przykładem cyklicznego modelu kształcenia międzykulturowego jest model kulturowego doświadczenia (*The Cultural Experience*) Patricka R. Morana [2001], który zakłada, iż nabywanie kompetencji międzykulturowej polega na kulturowym doświadczeniu, które odbywa się na czterech poziomach: *Knowing About; Knowing How; Knowing Why; Knowing Oneself* [ibidem: 15-19].

Kształcenie międzykulturowe jest wieloetapowym procesem [Białek 2009: 116-155], obejmującym nie tylko wiedzę o obcej kulturze, ale przede wszystkim umiejętność odpowiedniego jej zastosowania w danej sytuacji, postawę otwartości wobec ludzi reprezentujących odmienny krąg kulturowy oraz wysoki poziom motywacji uczących się, niezbędny do konfrontacji z odmiennością oraz warunkujący rozwój uczenia się międzykulturowego⁴. W tym sensie, punkt wyjścia zarówno kształcenia międzykulturowego, jak i nauki języka obcego, stanowi otwartość i chęć zrozumienia różnorodności kulturowej i językowej. Takie podejście prezentowane i przyjmowane jest na gruncie rozwijanej od ponad dwudziestu lat edukacji międzykulturowej⁵.

Ponadto, kształcenie międzykulturowe na gruncie nauczania dwujęzycznego, jest procesem nakierowanym na aktywne zdobywanie wiedzy i działanie oraz silnie zindywidualizowanym, gdyż jego punkt wyjścia stanowi osoba uczącego się. W rezultacie, uczniowie nabywają umiejętność komunikowania się z przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych, zdobywają wiedzę

⁴ Szerzej na temat uczenia się międzykulturowego wypowiadam się w opracowaniu: [*Uczenie się...* w druku].

⁵ Edukację międzykulturową można rozpatrywać w kategoriach praktyki w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także - w określonych okolicznościach środowiska, w którym jest realizowana - w kategoriach praktyki edukacyjnej w warunkach konfliktu kultur. Paradoksalnie, więc edukacja międzykulturowa może być pojmowana jako przygotowująca do stawienia czoła istniejącym w przestrzeni społecznej konfliktom, antynomiom, ambiwalencji [por. Lewowicki 2000: 27-33].

o kulturze własnej oraz docelowej oraz jej wpływie na język, tożsamość i sposób postępowania jednostki.

Rozwój kompetencji międzykulturowej jest wynikiem poznawania kultury, które może odbywać się w sposób bezpośredni - poprzez stykanie się z odmiennym sposobem bycia i myślenia w trakcie spotkań z ludźmi pochodzącymi z odmiennego kręgu kulturowego, bądź w sposób pośredni - dzięki materiałom dydaktycznym wykorzystywanym na zajęciach. W drugim przypadku niezwykle istotną rolę odgrywa nauczyciel, który spełnia rolę pośrednika między kulturami⁶.

Kompetencja międzykulturowa uczniów klas I-III na tle badań

Nadrzędną rolę w kształtowaniu kompetencji międzykulturowej uczniów odgrywa zdobywanie pewnego zakresu wiedzy na temat kultury i realiów współczesnego świata. Jest to niezwykle ważne już w klasach początkowych, ponieważ dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazują naturalną ciekawość poznawczą i chęć zdobywania wiedzy [Brzeziński 1987]. W kontekście nauki języka angielskiego, szczególnie istotne jest zapewnienie im wiedzy na temat kultury krajów anglojęzycznych.

Rozważania podjęte w tym opracowaniu koncentrują się wokół nauczania dwujęzycznego⁷, umożliwiającego uczenie się danego przedmiotu za pośrednictwem języka obcego, a przede wszystkim sprzyjającego większemu kontaktowi z językiem i kulturą docelową. Cenne wydają się być w kształtowaniu kompetencji międzykulturowej doświadczenia Dwujęzycznej Szkoły im. Władysława Kopalińskiego w Bielsku-Białej. Jest to jedyna szkoła na obszarze trzech pogranicznych powiatów bielskiego, cieszyńskiego oraz żywieckiego w województwie śląskim, oferująca dwujęzyczne kształcenie zintegrowane w klasach I-III, prowadzone przez anglojęzyczną kadrę nauczycielską.

Logo szkoły przedstawia greckiego boga słońca – Heliosa. Słońce jest symbolem nieskończoności, mocy życiowej, oświecenia, mądrości, inteligencji, wolnej woli, szczęścia, sukcesu i nadziei. Z atrybutów tych powinni czerpać wszyscy młodzi ludzie w codziennym życiu. Motto: „Vive Moribus Praeteritis Loquere Verbis Praesentibus” – „Żyj według starych obyczajów, mów językiem świata współczesnego”, opisane wokół wizerunku Heliosa w logo szkoły, odnosi

⁶ Szerzej na ten temat: [Białek, Gackowska, Goicoechea, Sanz 2006: 25-49].

⁷ Nauczanie dwujęzyczne jest zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*), rekomendowanym przez Komisję Europejską i Radę Europy.

się do jednego z głównych jej celów edukacyjnych – kultywowania tradycji i otwartości na świat⁸. „W szkole realizowane jest - w wymiarze pięciu godzin tygodniowo już od klasy I szkoły podstawowej - kształcenie dwujęzyczne, polsko-angielskie. Sprzyja ono rozwijaniu umiejętności językowych i pewności w ich wykorzystywaniu, oraz kształtowaniu podstaw kompetencji międzykulturowej. Zajęcia prowadzą nauczyciele dwujęzyczni, posiadający wykształcenie kierunkowe i biegle posługujący się językiem angielskim. Ponadto w szkole realizowany jest rozszerzony program nauczania języka angielskiego obejmujący praktyczną naukę języka, prowadzoną przez native speaker. Na kompetencje językowe uczniów wpływają również korzystnie liczne wymiany międzynarodowe ze szkołami partnerskimi m.in. w Holandii, Hiszpanii, Niemczech czy Wielkiej Brytanii”⁹.

Wśród celów nauczania dwujęzycznego, obok doskonalenia umiejętności językowych, rozbudzenia zainteresowania dorobkiem kulturowym i cywilizacyjnym anglojęzycznego obszaru językowego w kontekście dorobku kraju ojczystego, znajduje się także rozwijanie postaw ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur¹⁰.

Przywołam w tym miejscu wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2010/2011 wśród 100 uczniów klas I-III (w tym 35 uczniów klas I, 45 klas II i 20 klas III) Dwujęzycznej Szkoły Podstawowej im. W. Kopalińskiego oraz wszystkich nauczycieli uczących w tych klasach¹¹. Celem podjętych badań było poznanie i określenie poziomu kompetencji międzykulturowej uczniów, opinii nauczycieli na temat roli nauczania dwujęzycznego w kształtowaniu tej kompetencji. Zastosowano sondaż diagnostyczny. Stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu ankiety dla uczniów dostosowane były do poziomu ich wiedzy i umiejętności dotyczyły trzech aspektów kompetencji międzykulturowej¹²: wiedzy na temat kultury krajów anglojęzycznych, stosunku emocjonalnego do języka angielskiego i reprezentantów innych kultur oraz gotowości do zachowań charakteryzujących się otwartością i zrozumieniem dla odmienności, tolerancyjnością, akceptowaniem i respektowaniem różnic kulturowych, wyzbywaniem

⁸ http://www.kopaliniski.edu.pl/site/index.php?option=com_content&task=view&id=642&Itemid=149 [30.08.2012].

⁹ http://www.kopaliniski.edu.pl/site/index.php?option=com_content&task=view&id=642&Itemid=149 [30.08.2012].

¹⁰ http://www.kopaliniski.edu.pl/site/index.php?option=com_content&task=view&id=642&Itemid=149 [30.08.2012].

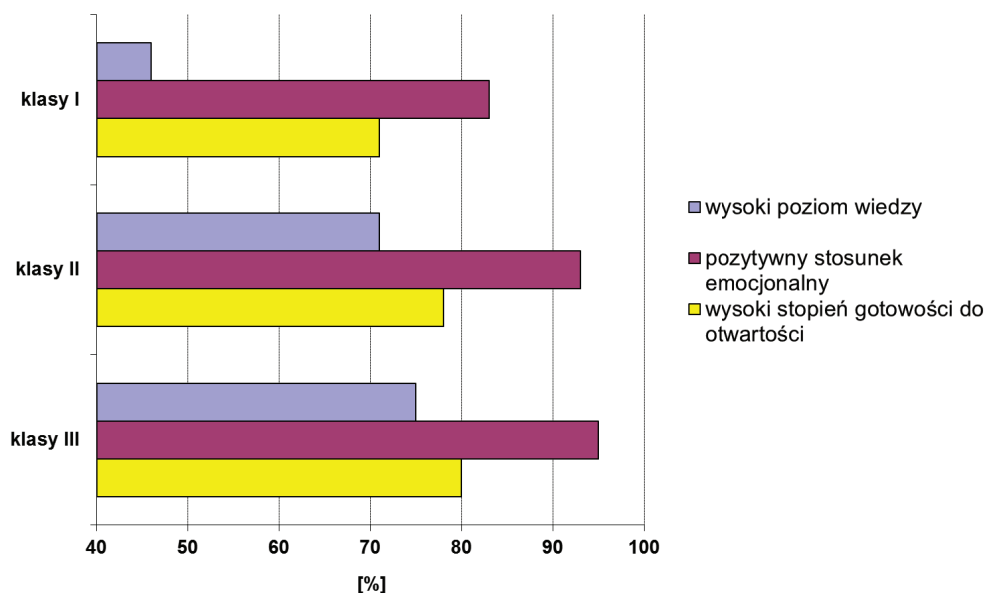
¹¹ Badania przeprowadziła w ramach pracy magisterskiej przygotowywanej i napisanej pod moim kierunkiem naukowym Ewa Prochot, nauczycielka Dwujęzycznej Szkoły Podstawowej im. Władysława Kopalińskiego w Bielsku-Białej [Prochot 2011].

¹² W badaniach z uwagi na wiek dzieci dokonano operacjonalizacji i odwołano się do trzech składników postaw: wiedzy; stosunku emocjonalnego, gotowości do zachowań [Aronson, Wison, Akert 2007: 313].

się uprzedzeń i stereotypów oraz poczuciem własnej wartości i tożsamości. Zadaniem ankietowanych było przyznanie punktów w skali od 0 do 3 poszczególnym stwierdzeniom zawartym w ankiecie, co pozwoliło ustalić poziom danego aspektu kompetencji międzykulturowej.

Rysunek 1.

Kompetencja międzykulturowa uczniów klas I-III



Źródło: opracowanie własne.

Badani uczniowie klas I-III mają wysoki poziom wiedzy na temat kultury krajów anglojęzycznych. Bardzo ważne jest, iż ich wiedza poszerza się w kolejnych latach nauki (rysunek 1). Odpowiedni zasób i poziom wiedzy odgrywa istotną rolę w rozwijaniu pozostałych aspektów kompetencji międzykulturowej.

Uczniowie wskazują pozytywny stosunek emocjonalny do nauki języka angielskiego i reprezentantów innych kultur. Dostrzec można wzrost pozytywnego nastawienia w kolejnych latach nauki, co korzystnie oddziałuje na motywację i warunkuje gotowość uczniów do zachowań, wpływających na przebieg procesów komunikacyjnych, warunkuje wzajemne porozumiewanie się, usuwanie barier komunikacyjnych oraz radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych.

Rozwijanie kompetencji międzykulturowej jest związane z kształtowaniem gotowości do zachowań, charakteryzujących się otwartością i zrozumieniem dla odmienności, tolerancją, akceptowaniem i respektowaniem różnic

kulturowych, wyzbywaniem się uprzedzeń i stereotypów oraz poczuciem własnej wartości i tożsamości. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują wysoki poziom gotowości uczniów do kontaktów z reprezentantami innych kultur.

Uogólniając, kompetencja międzykulturowa dzieci w młodszym wieku szkolnym kształtowana jest na wysokim poziomie, zarówno w zakresie wiedzy na temat kultury krajów anglojęzycznych, stosunku emocjonalnego, jak i gotowości do otwartości na innych [zob. Prochot 2011: 67-82]. Nauczanie dwujęzyczne pełni zatem istotną rolę w kształtowaniu kompetencji międzykulturowej, warunkuje porozumienie, wzajemne zrozumienie, zdobywanie wiedzy na temat różnic kulturowych, a przede wszystkim ujawnianie zachowań szacunku oraz otwartości względem reprezentantów innych kultur.

Działania i doświadczenia nauczycieli w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów

Kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów jest zadaniem nauczycieli i odbywa się przy ich udziale. Warto zatem poznać ich podejście do tych kwestii oraz świadomość działań w tym zakresie¹³.

Większość (90%) badanych nauczycieli deklaruje, że w toku nauczania dwujęzycznego pogłębia wiedzę uczniów dotyczącą kultury krajów anglojęzycznych. Nauczyciele realizują zagadnienia związane z historią, polityką i gospodarką krajów anglojęzycznych. Zapoznają uczniów także ze zwyczajami życia codziennego mieszkańców tych krajów oraz autorytetami cenionymi w kulturach krajów anglojęzycznych.

Nauczyciele kształtują u uczniów empatię, odporność emocjonalną, poczucie własnej wartości oraz wrażliwość. 80% badanych (po 40 % bardzo często i często) podejmuje działania przyczyniające się do kształtowania pozytywnego stosunku emocjonalnego uczniów do reprezentantów innych kultur, natomiast 20% - sporadycznie.

Działania nauczycieli w zakresie kształcenia gotowości uczniów do otwartości na reprezentantów innych kultur obejmują: analizowanie z uczniami zachowań charakterystycznych dla przedstawicieli kultury krajów anglojęzycznych i porównywanie ich z zachowaniami Polaków; analizowanie podobieństw i różnic między językiem polskim a angielskim w różnych sytuacjach

¹³ Badania objęły wszystkich 10 nauczycieli pracujących w klasach I-III Dwujęzycznej Szkoły Podstawowej im. W. Kopalińskiego w Bielsku-Białej. W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety oraz pogłębione wywiady.

zyciowych oraz rozwijanie gotowości do ich zaakceptowania i poszanowania; kształtowanie u uczniów gotowości do nawiązywania kontaktów; kształtowanie gotowości do rozumienia różnych punktów widzenia. 50% nauczycieli deklaruje, że bardzo często podczas nauczania dwujęzycznego podejmuje tego typu działania, 40% - czyni to często, natomiast 10% - sporadycznie [Prochot 2011: 83-100].

Przywołane wyniki badań nauczycieli pracujących w specyficznej, dwujęzycznej szkole wydają się stanowić przypadek szczególny na tle wyników badań na przykład Anny Szczepaniak-Kozak¹⁴, w których „43 na 50 nauczycieli objętych badaniem nie widzi możliwości nauczania tej kompetencji. Badani wskazywali na: brak własnej kompetencji w zakresie komunikowania się w sytuacji kontaktu interkulturowego; obawy o to, że zostaną oskarżeni o promowanie odmiennych niż polska ideologii lub kultury, brak czasu na pracę nad kompetencjami innymi niż czysto językowe, obowiązujące wytyczne programowe, standardy egzaminacyjnej lub presję rodziców, którzy domagają się” [Szczepaniak-Kozak 2010: 126 i n.]. Jak stwierdziła wówczas A. Szczepaniak-Kozak „mamy do czynienia z sytuacją, w której z jednej strony kształcenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wydaje się niepodważalnie istotne, a z drugiej strony z wielorakich przyczyn się go nie prowadzi. (...) brak nauczania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej IKK na zajęciach języka obcego ma nie tylko podłoże programowo-administracyjne. Nauczyciele uważają, że nie mogą rozwijać tej kompetencji u swoich uczniów, bo po prostu nie rozumieją jej istoty” [ibidem: 128].

Nauczyciele Dwujęzycznej Szkoły Podstawowej im. W. Kopalińskiego w Bielsku-Białej zdają sobie sprawę z tego, że kształtowanie kompetencji międzykulturowych nie zmusza ich do dodania nowego elementu do programu nauczania, a raczej przeorientowania sposobu nauczania, zwrócenia większej uwagi uczniów na chociażby obowiązujące normy zachowań czy style myślenia charakterystyczne dla przedstawicieli innej kultury. Kompetencja międzykulturowa obejmuje bowiem elementy, które od dawna należą do kanonu nauczania języka obcego.

Nabywanie kompetencji międzykulturowej polega na kulturowym doświadczeniu, które odbywa się na czterech poziomach. Odwołując się do cyklicznego modelu kształcenia międzykulturowego, modelu kulturowego doświadczenia (*The Cultural Experience*) Patricka R. Morana [2001] zilustruję przebieg

¹⁴ Badania przeprowadzono w 2008 roku wśród 50 nauczycieli uczących w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Dotyczyły podejścia do nauczania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej IKK, sposobów wprowadzania przez nich elementów tej kompetencji oraz powodów, dla których nie pracują nad tą kompetencją w trakcie zajęć.

tego procesu wypowiedziami nauczycieli wskazującymi na ich doświadczenia i działania w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej:

- **Knowing About** – gromadzenie informacji oraz wiedzy odnośnie języka i kultury docelowej.
- „Czytam uczniom teksty o codziennym życiu i zwyczajach, podaję przykłady różnic pomiędzy polską i angielską kulturą, opowiadam o własnych przeżyciach i historiach z tym związanych, prezentuję anglojęzyczne filmy”.
- **Knowing How** – nabywanie umiejętności właściwego zachowania się językowego i pozajęzykowego w konkretnej sytuacji.
- „Stwarzam sytuacje, w których uczniowie starają się stawić czoła różnym trudnościom, wcielić się w role innych osób”.
- **Knowing Why** – odkrywanie i rozumienie systemu wartości, sposobów postępowania i postrzegania specyficznych dla danej kultury.
- „Rozmawiamy, analizujemy i porównujemy tradycje i zwyczaje danej grupy językowej”.
- „Wskazujemy na różnice między językiem polskim a angielskim, poszukujemy podobieństw, zastanawiamy się jak owe podobieństwa i różnice wpływają na odbiór komunikatu językowego”.
- **Knowing Oneself** – refleksja nad systemem wartości własnej kultury, który determinuje ludzkie zachowanie oraz zdobywanie wiedzy o własnym „Ja”.
- „Podkreślam na zajęciach, że każdy pomysł jest dobry, że każdy ma prawo do własnego zdania i otwartego wyrażania swoich poglądów”.
- „Zwracam uwagę na fakt, iż każdy z nas jest ważny, wyjątkowy i niepowtarzalny”.
- „Zwracam uwagę uczniów na potrzebę szacunku, tolerancji i zrozumienia wobec innych i siebie. Podkreślam zawsze, że nie można krytykować ani oceniać wypowiedzi innych osób”.

Badani nauczyciele deklarują, że stwarzają sytuacje komunikacyjne, umożliwiające wymianę myśli oraz poglądów. Aktywizują działania uczniów, wyzwalają zaangażowanie emocjonalne, pozwalają na doświadczenie odmienności kulturowej w kontekście nauczania dwujęzycznego.

Kluczową rolę w rozwijaniu pozytywnego stosunku emocjonalnego uczniów do reprezentantów innej kultury odgrywają metody wyzwalające zaangażowanie emocjonalne, motywujące dzieci do aktywności. Bardzo istotne jest również – jak podkreślają badani nauczyciele – wchodzenie w role innych osób, co sprzyja nauce osiągania kompromisu i zrozumienia na drodze negocjacji i dialogu.

Nauczyciele wskazują na stosowanie na zajęciach: metody projektów, dramy, bajkoterapii, zajęć relaksacyjnych, które pomagają nabyć odporność emocjonalną na frustrację i niepowodzenia związane z życiem.

Na uwagę zasługują działania sprzyjające kształtowaniu otwartości, stanowiącej podstawę gotowości do nawiązywania i prowadzenia dialogu, ciekawości, dostrzegania podobieństw i różnic między własną a innymi kulturami oraz gotowości do rozumienia odmienności.

Nauczyciele nauczania dwujęzycznego są świadomi korzyści, jakie płyną z kształtowania kompetencji międzykulturowej. A ma ona znaczący wpływ na przebieg procesów komunikacyjnych, umożliwia porozumienie, wzajemne zrozumienie oraz rozwijanie bogactwa kulturowego.

W kontekście kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów istotny jest ich świadomy i aktywny udział w procesie uczenia się. W tym znaczeniu, zachęca się uczniów do samooceny swojej pracy, postępów oraz osiągnięć, stosując portfolio językowe, biografię językową, paszport językowy¹⁵. Możemy zatem stwierdzić, iż niezwykle istotnym aspektem nauczania dwujęzycznego jest nawiązywanie do zagadnień społeczno-kulturowych na każdych zajęciach, a więc kształtowanie kompetencji międzykulturowej we wszystkich jej wymiarach, czyli wiedzy, stosunku emocjonalnego oraz zachowań.

Konkluzje

Rozumienie i umiejętność refleksji nad własną i obcą kulturą, to warunki umożliwiające efektywną komunikację oraz kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Proces kształcenia międzykulturowego w kontekście edukacji językowej warunkuje zdobywanie i przetwarzanie wiedzy, a przede wszystkim rozwijanie własnej osobowości oraz refleksyjności. Świadoma refleksja stanowi jeden z fundamentów edukacji międzykulturowej, ponieważ sprzyja głębokiej introspekcji i zrozumieniu ludzkiego postępowania.

¹⁵ Zgodnie z zaleceniami Rady Europy, portfolio językowe, które stanowi bieżący zapis procesu nauki oraz rozwoju językowych umiejętności, Dossier (służy do przechowywania dziecięcych prac, wykonywanych w trakcie całego okresu nauki), biografia językowa (stanowi zapis wszelkiego rodzaju sposobności spotkania z językiem i kulturą mieszkańców krajów anglojęzycznych, między innymi zawiera następujące zagadnienia: *Moja rodzina i przyjaciele znający język angielski; Angielskie słowa, które znam; Angielskie piosenki i gry, które znam; Kraje, w których mówi się po angielsku; Filmy anglojęzyczne, które znam; Angielskie święta, które znam*) oraz paszport językowy (jest zestawieniem zdobytych wiadomości oraz umiejętności językowych ucznia). Zob. szerzej na ten temat: [Read, Soberon 2009: 208-211].

Przedstawiona krótka charakterystyka doświadczeń w zakresie nauczania dwujęzycznego pozwala na sformułowanie wniosku, iż trening międzykulturowy od najmłodszych lat jest niezbędny w nabywaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowej u uczniów. Poczucie wspólnoty, umiejętność swobodnego porozumiewania się z przedstawicielami innych kultur pozwala na wychowanie w duchu tolerancji i otwartości na Innych oraz wzajemnego zrozumienia i porozumienia, co również umożliwia wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów.

Język odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej każdego człowieka. Zgodnie z koncepcją Jerzego Nikitorowicza [2009: 416-430] jest organizatorem doświadczenia danej zbiorowości, dzięki kreowaniu rzeczywistości społecznej, czyli jawi się jako wartość podstawowa. Jest aktywnym czynnikiem i narzędziem komunikacji, pozwalającym na przeżywanie i wyrażanie całej gamy stanów emocjonalnych. Edward Sapir zwraca uwagę na szczególną rolę języka, jako „symbolicznego przewodnika po kulturze (język jako przewodnik po rzeczywistości społecznej, jako narzędzie komunikacji, jako system symboli poprzedzających inne typy symboli komunikacyjnych), warunkującego zachowania, myślenie i wyrażanie emocji, dzięki tworzeniu struktur w umysłach użytkowników” [Sapir 1978: 89]. W tym sensie, nauczanie dwujęzyczne, czy też w ogóle nauczanie języków obcych umożliwia rozumienie nie tylko przedstawicieli innych kręgów kulturowych, ale także uwarunkowań własnej tożsamości. Może być traktowane jako narzędzie edukacji międzykulturowej, implikujące świadomość istnienia innych kultur, ich uznanie oraz współdziałanie.

Refleksja nad kompetencją międzykulturową prowadzi jednej strony do zaważenia, że może być ona rozumiana jako niezbędny czynnik, pozwalający na spotkanie z innymi kulturami, które jest pozbawione uprzedzeń i stereotypów, umożliwiające tym samym wzajemne zrozumienie i porozumienie. Z drugiej strony jej rozwój jest rezultatem poznawania kultury.

Warunkiem otwarcia na doświadczenie, przełamywania nieprzekraczalnych inaczej barier myślowych (porównaj logika eposu) była dla Bachtina promocja aktywnej wielojęzyczności, ściślej: „otwierania narracji na pograniczu języków” [Witkowski 1990: 54]. W Dwujęzycznej Szkole Podstawowej im. W. Kopalińskiego toczy się naturalny eksperyment pedagogiczny dotyczący przemian postaw i zachowań w stosunku do innych, komunikacji międzykulturowej. Jest to swoiste laboratorium procesów międzykulturowych. Szkoła ta adekwatnie reaguje na aktualne potrzeby. Celem jej działań jest nabycie przez uczniów kompetencji umożliwiających lub ułatwiających poruszanie się w obszarze odmiennym kulturowo, od tego, który uważany jest za macierzysty.

Bibliografia

- Aronson E., Wison T.D., Akert R. (2007), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań
- Białek M., Gackowska A., Goicoechea N., Sanz E. (2006), *Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie glottodydaktycznym*, [w:] M. Białek, A. Gackowska, R. Lewicki (red.), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław
- Białek M. (2009), *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław
- Bolten J. (2006), *Interkulturowa kompetencja*, Poznań
- Bolten J. (2005), *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań
- Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa
- Byram M. (1997), *Cultural studies and foreign language teaching*, [w:] S. Bassnett (red.), *Studying British Cultures. An Introduction*, London
- Fukuyama F. (2007), *Kłęska wielokulturowości*, przekł. S. Kowalski, „Gazeta Wyborcza” 3-4 lutego
- Gackowska, R. Lewicki (red.), (2006), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław
- Golka M. (2010), *Imiona wielokulturowości*, Warszawa
- Komorowska H. (2006), *Intercultural competence in ELT syllabus and materials design*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia” t. VIII
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa
- Lewowicki T. (2000), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice
- Liddicoat A. (2003), *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*, „Babel” t. 36, nr 3
- Mamzer H. (red.), (2008), *Czy kłęska wielokulturowości?*, Poznań
- Mikułowski Pomorski J. (1999), *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków
- Moran P. R. (2001), *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Boston
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Prochot E. (2011), *Nauczanie dwujęzyczne i jego rola w kształtowaniu kompetencji międzykulturowej uczniów na przykładzie Dwujęzycznej Szkoły Podstawowej im W. Kopalińskiego w Bielsku-Białej*, Cieszyn, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. UŚ dr hab. Aliny Szczurek-Boruta, archiwum Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
- Read C., Soberon A. (2009), *Bugs World 1. Książka nauczyciela*, Warszawa
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Warszawa
- Szczepańska-Kozak A. (2010), *Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań

- Szczurek-Boruta A. (2009), *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, [w:] D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, Sosnowiec-Dąbrowa Górnicza-Będzin
- Szczurek-Boruta A., *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, [w:] M. Sobecki, W. Danilewicz (red.), *Zróżnicowanie przestrzeni życia – współczesne wyzwania pedagogiki społecznej*, Białystok (w druku)
- Szczurek-Boruta A. (2001), *Wyznaczniki komunikacji międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok
- Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, [w:] M. Sobecki, W. Danilewicz (red.), *Zróżnicowanie przestrzeni życia – współczesne wyzwania pedagogiki społecznej*, Białystok (w druku)
- Witkowski L. (1990), *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne Bachtinalia)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4

Źródła internetowe

- http://www.kopalinski.edu.pl/site/index.php?option=com_content&task=view&id=642&Itemid=149 [30.08.2012]
- Nauczanie dwujęzyczne w Polsce*, www.mobidic.org/doc/BI/SitBilUnt/SitBilUntPL/SitBilUnt-PL-PL.pdf [6.09.2012]

SUMMARY**Teachers and shaping learners' intercultural competence**

Shaping learners' intercultural competence has been slowly paving its way to a due rank in education. Developing intercultural competence results from familiarization with culture, which may take place in a direct or indirect way. What is essential here is the role of the teacher, who functions as a mediator between cultures.

The presented study aims at indicating the growing significance of intercultural aspects of education in Europe - a united multiculturalness bothered by the crisis, as well as presenting (in reference to bilingual teaching) theoretical and practical solutions for intercultural education, providing inspiration for pedagogical practice.

Bilingual teaching, as one of the most innovative forms of foreign language teaching, is a manifestation of practical implementation of the intercultural approach to education and it enhances shaping intercultural competence.

Keywords:

teachers, intercultural competence, bilingual teaching, intercultural education

MIROŚŁAWA CZERNIAWSKA

POLITECHNIKA BIAŁOSTOCKA

KATEDRA EKONOMII I NAUK SPOŁECZNYCH

POSTAWY WOBEC KULTURY I TRADYCJI NARODOWEJ I ICH OSOBOWOŚCIOWE UWARUNKOWANIA

Wprowadzenie

Etnocentryzm determinuje skłonność do spostrzegania świata przez pryzmat własnych filtrów kulturowych [Matsumoto, Juang 2007], jednocześnie standardy społeczne przynależne swojej grupie uznawane są za lepsze, przewyższające inne [Reber, Reber 2005]. Postawy etnocentryczne są oceniane negatywnie ze względu na fakt, iż ich przejawem jest dezaprobata grup obcych, łącznie z szeroko rozumianym kanonem kulturowym. Negatywnie można również odnieść się do postaw będących ich przeciwieństwem, czyli deprecjonujących znaczenie kultury własnego narodu i doprowadzających do utraty tożsamości z nią związanej. Kultura narodowa i budowana na jej gruncie tożsamość określa specyfikę danego społeczeństwa. Wyrazem kultury narodowej jest kanon kulturowy, czyli zbiór wartości, symboli, dzieł i mitów, które w społeczności narodowej są wysoko cenione oraz przekazywane z pokolenia na pokolenie [Kojder 1999]. Tożsamość narodowa definiowana jest jako liczące się, ważne lub dominujące doświadczenia członków grupy narodowej, które pozwalają określić swoistość i jednocześnie odrębność w stosunku do innych narodów [Bokszański 1999].

Kurczewska [1999], rozważając znaczenie kultury narodowej, podkreśla, że od niej właśnie uzależniona jest pozycja danego kraju. Przekonanie o ważności własnej kultury i możliwość kultywowania zbioru wzorów kulturowych przyczynia się do poczucia trwałości i porządku społecznego oraz do pozytywnego wartościowania własnego narodu. Zdaniem autorki, przede wszystkim kultura pomaga w ustalaniu znaczenia politycznego i cywilizacyjnego oraz wpływa na przebieg kontaktów w innych społeczeństwach. Zbiorowa pamięć społeczeństwa, wspólnota kulturowa i narodowościowa przyczyniają się – zdaniem D. Heatera [Ichilov 2008] – do określenia tożsamości obywatelskiej i skutkują dążeniem do współpracy i przedkładaniem celów publicznych nad cele

prywatne. Rokuje to pozytywnie przemianom w kierunku demokracji, pod warunkiem, że ludzie są przekonani co do wartości własnej kultury, a nie co do jej wyższości nad innymi.

Stosunek do kultury narodowej jest szczególnie istotny w sytuacji dynamicznych procesów migracyjnych do krajów zachodnich. Sprzyjają one wykraczaniu poza rodzimy kanon kulturowy, odcięciu się od tradycji i przyjęciu swoistych dla tych społeczeństw wzorów kulturowych. Może to – jak łatwo zauważyć – doprowadzić do zaniku poczucia „my”, które się konstytuowało w ramach określonej wspólnoty kulturowej, narodowej, terytorialnej i językowej. Z drugiej strony, nadmierna koncentracja na dziedzictwie utrudnia funkcjonowanie w kulturze bardziej złożonej i wielowątkowej.

Status kultury narodowej jest zatem kontrowersyjny we współczesnym świecie. Tym bardziej interesująca wydaje się odpowiedź na pytanie, jacy ludzie utrzymują pozytywne bądź negatywne postawy wobec analizowanej kwestii? Postawy mają uwarunkowania zewnętrzne. I tak, przywiązanie do rodzimej kultury i obyczajów, podkreślanie znaczenia wspólnoty narodowej charakteryzuje w większym stopniu społeczeństwa kolektywistyczne. Nastawione są one na tradycjonalizm i reprodukcję porządku społecznego [Schwartz, 1996]. W społeczeństwach indywidualistycznych wychodzi się poza to, co „wspólne i specyficzne”. Przypisywanie dużego znaczenia wolności – jako naczelnej wartości tych społeczeństw – pociąga za sobą subiektywizm i relatywizm. To z kolei skutkuje dążeniem do wyzwolenia się od przeszłości i wpływu grup pierwotnych [Ester, Halman, deMoor, za: Jasińska-Kania 2002]. Opisywany na poziomie kulturowym konstrukt kolektywizm-indywidualizm ma również poziom osobowościowy, który określany jako allocentryzm-egocentryzm. Można przypuszczać, że jeżeli stosunek do dziedzictwa kulturowego ma swoje źródło w kulturze, to będzie miał również swoje źródło w osobowości, jeżeli są takie właściwości osobowości, które stanowią swoisty ekwiwalent kultur.

W niniejszej pracy przedstawione są wyniki badań odnoszące się do związku między postawami wobec kultury i tradycji narodowej, a takimi cechami osobowości, jak empatia i makiawelizm. Pierwsza ze wskazanych cech wiąże się z allocentryzmem, druga – z egocentryzmem. Jak zauważa K. Skarżyńska [2005], allocentryzm wiąże się z wysoką troską o innych, dążnością do kooperacji, równości i uczciwości, egocentryzm przejawia się w wysokiej potrzebie indywidualnych osiągnięć, skłonności do rywalizacji i poznawania świata. Sformułowanie hipotez, co do mających wystąpić zależności, wymaga charakterystyki wskazanych cech osobowości.

Empatię interpretuje się jako konstrukt multidymensjonalny w swojej naturze, zawierający zarówno komponenty emocjonalne, jak i poznawcze [Davis 1983;

Hoffman 1984; Eisenberg, Miller 1987; Batson 1991]. Komponenty emocjonalne wyrażają się w empatycznej trosce (współczuciu), która doprowadza do koncentracji na nieszczęściu drugiej osoby i prób przywrócić jej pomysłność, oraz – w osobistej przykrości (dyskomforcie), która z kolei zorientowana jest na Ja i przyniesienie ulgi we własnym cierpieniu. Komponent poznawczy empatii – przyjęcie perspektywy – odnosi się do zdolności widzenia świata oczyma innej osoby, wyobrażenia, co ona odczuwa w określonej sytuacji [Batson 1991; Eisenberg, Fabes 1992; Eisenberg in. 1994; Davis i in. 1994; Davis i in. 1999; Leith, Baumeister 1998]. Badania nad prospołecznością doprowadziły do sformułowania „hipotezy altruizmu płynącego z empatii”. U osób empatycznych zwiększa się prawdopodobieństwo niesienia pomocy (pomoc ta jest bezinteresowna, motywowana troską o dobro drugiego człowieka, „bardziej delikatna i mniej kapryśna”), ograniczenia agresji i innych aspołecznych zachowań oraz wzrostu współpracy w sytuacjach konfliktowych [Batson i in. 2008]. Ludzie empatyczni są bardziej taktowni, lepiej komunikują się z innymi, przejawiają tolerancję do odmiennych grup społecznych, pozytywniej spostrzegają innych i wyrażają sympatię do otoczenia społecznego [Davis 1999]. Empatia rozpatrywana jest w kontekście zasad moralnych, jakimi są troska i sprawiedliwość, oraz analizowana w procesie rozwoju moralnego [Hoffman 2006].

Termin „makiawelizm” stał się synonimem przebiegłości, oszustwa, fałszu i dwulicowości. Makiaweliści wierzą, że innymi należy manipulować i wierzą w efekty takich zabiegów [Fehr i in. 1992; Wilson i in. 1996]. Są ukierunkowani przede wszystkim na sukces [Drwał, Brzozowski 1995], sukces, który pozwala zdobyć prestiż i zaprezentować narcystyczną wspaniałość, przejawiającą się wyższością i arogancją. Osiągnięcia są rozpatrywane głównie w wymiarze indywidualnym (rodzina czy wspólnota nie stanowią centrum psychologicznego pola) i w kategoriach materialnych [McHoskey 1998]. Makiawelizm związany jest z dążeniem do władzy i ukazania siły [Shepperd, Socherman 1997] oraz potrzebą dominacji i kontroli [Wiggins, Broughton 1985]. Specyfika tego typu osobowości odzwierciedla się w sferze afektywnej. Relacje interpersonalne nie wywołują adekwatnych, pod względem treści i natężenia, emocji. Rzadkość stanowią emocje pozytywne, dominująca jest natomiast obojętność czy wręcz chłód emocjonalny [ibidem]. Makiaweliści nie są zorientowani wspólnotowo i utrzymują zdystansowaną postawę wobec innych. Ich „gruboskórność” manifestuje się w obniżonych zdolnościach empatycznych i nieumiejętności przyjęcia cudzej perspektywy. Inni ludzie są percypowani w sposób podejrzliwy i cyniczny, jako słabi, niegodni zaufania i skłonni do zdrady [Fehr i in. 1992; Wilson i in. 1996]. Ujawnia się wśród makiawelistów obojętność w myśleniu i działaniu w stosunku do konwencjonalnej moralności, co sprzyja łamaniu pa-

nujących norm. Wartości moralne realizowane są przez nich w sposób wybiórczy, o ile nie kolidują one z własnym interesem. Dążenie do sukcesu odgrywa pierwszoplanową rolę, zaś kwestia sposobów osiągnięcia celów wydaje się nie mieć większego znaczenia [Fehr i in. 1992]. Obraz świata społecznego jest cyniczny i obwarowany wysoce pragmatycznymi przekonaniem [Christe, Geis, por. Rauthmann, Will 2011].

Problem badawczy i hipotezy

W prezentowanym badaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy postawy wobec kultury i tradycji narodowej młodego pokolenia Polaków (studentów) można rozpatrywać w kontekście cech osobowościowych, jakimi są empatia i makiawelizm?

Powyżej przedstawiona została charakterystyka dwóch cech osobowości. Jak można zauważyć, odgrywają one rolę w określeniu relacji Ja – Inni. Empatia leży u podłoża konstruowania dojrzałych relacji międzyludzkich i generowania pozytywnych intencji behawioralnych. Skłania do zachowań prospołecznych, mających na celu dobrostan innych ludzi, oraz powstrzymywania zachowań antyspołecznych, wymierzonych przeciwko otoczeniu. Osoby empatyczne skłonne są zatem do przyjęcia allocentrycznej perspektywy w analizie zjawisk społecznych. Częściej też wierzą w dobroć człowieka. W przypadku makiawelizmu typowa jest koncentracja na własnej osobie, skłonność do realizacji osobistych interesów, z pominięciem dobrostanu innych ludzi, a nawet wbrew ich dobru. Osoby makiawelistyczne mają problemy z porzuceniem egocentrycznej perspektywy, zaś inni ludzie są percypowani w negatywny sposób, jako ci którzy nie stanowią wartości „sami w sobie”.

Przyjęto hipotetycznie, że stosunek do kultury i tradycji narodowej jest uzależniony od cech osobowościowych, różniących się w wymiarze allocentryzm-egocentryzm. Pozytywne postawy wiązać się będą z wyższymi wskaźnikami empatii i niższymi wskaźnikami makiawelizmu (hipoteza 1). Akceptacja integracji w warstwie kulturowej z Zachodem ujawni się natomiast wśród studentów uzyskujących wyższe wskaźniki makiawelizmu i niższe wskaźniki empatii (hipoteza 2).

Metoda

Grupa badana. W badaniach wzięło udział 325 osób: około 50% uczestników było studentami pedagogiki, około 50% – studentami zarządzania. Wiek badanych mieścił się w przedziale 20-24 lata. W obu grupach stwierdzono analogiczną proporcję płci: na wskazanych kierunkach studiów zarejestrowano przewagę liczbową kobiet. Badanie miało charakter anonimowy.

Procedura badawcza. Postawy są najczęściej rozumiane jako trwała ocena – pozytywna lub negatywna – ludzi, obiektów materialnych, idei, poglądów i zachowań własnych oraz innych osób. Są one zatem efektywnym sposobem wartościowania. Wartościowanie może wyrażać się poprzez reakcje różnego rodzaju: afektywne, poznawcze lub behawioralne, w sposób werbalny i niewerbalny [Eagly, Chaiken 1993; Olson, Zanna 1993; Manstead 2001; Gerrig, Zimbardo 2009].

W niniejszej pracy postawy były diagnozowane za pomocą par twierdzeń, które stanowią alternatywne przekonania. Twierdzenia te stanowią zmodyfikowaną treściowo wersję narzędzia zamieszczonego w pracy pod redakcją J. Reykowskiego [1993] *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe*.

POSTAWA A

1. Musimy wyjść z zaścianka tradycji i naszych polskich opłotków. Polska musi jak najszybciej dołączyć do Zachodu.
2. Polska musi zostać Polską i trzeba bacznie uważać, żeby importowana nowoczesność nie zniszczyła naszej kultury i tradycji narodowych, bez których nie byłibyśmy Polakami.

POSTAWA B

1. Rozpatrywanie odrębności kulturowej brzmi śmiesznie. Jeżeli chcemy, by nas poważnie traktowano, musimy przyjąć wzorce Zachodu.
2. Poczucie odrębności kulturowej wyraża nasz szacunek do samych siebie. „Małpując” bezmyślnie innych, nie zyskamy wcale w ich oczach.

Zadaniem osób badanych była ocena tych poglądów i wybór jednej z dwóch opcji, tej, która w większym stopniu odzwierciedla przekonania jednostki odnośnie do analizowanego problemu.

Cechy osobowości są hipotetycznymi, podstawowymi składnikami osobowości. Stanowią trwałą charakterystykę osoby, która służy do wyjaśnienia ob-

serwowanych regularności i spójności zachowań oraz różnic między ludźmi [Reber, Reber, 2005].

Cechy diagnozowano za pomocą:

- empatia – Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi A. Węglińskiego [1987]. Wskaźniki zawierają się w przedziale od 0 do 99 punktów;
- makiawelizm – Skala Mach V R. Christiego i F.L. Geis [Drwał, Brzozowski 1995]. Wskaźniki zawierają się w przedziale od 40 do 160 punktów.

Wyniki

Miernikiem ważności kultury i tradycji narodowej jest to, w jakim stopniu – zdaniem osób badanych – jej dorobek powinien być uwzględniany w świadomości społeczeństwa i nowym modelu ustrojowym. W niniejszym badaniu starano się ustalić, czy postawy w tym obszarze uzależnione są od takich cech osobowości, jak empatia i makiawelizm?

Tabela 1. Postawy wobec kultury i tradycji narodowej a cechy osobowości

Postawy			Empatia			Makiawelizm		
			$\bar{x}$ =	s =	wyniki analizy statystycznej	$\bar{x}$ =	s =	wyniki analizy statystycznej
A	1	Musimy wyjść z zaścianka tradycji i naszych polskich opłotków. Polska musi jak najszybciej dołączyć do Zachodu.	67,02	9,05	t = 2,04 p = 0,042	102,03	8,22	t = 2,27 p = 0,024
	2	Polska musi zostać Polską i trzeba bacznie uważać, żeby importowana nowoczesność nie zniszczyła naszej kultury i tradycji narodowej, bez których nie bylibyśmy Polakami.	69,07	8,22		99,78	8,22	

B	1	Rozpatrywanie odrębności kulturowej brzmi śmiesznie. Jeżeli chcemy, by nas poważnie traktowano, musimy przyjąć wzorce Zachodu.	65,64	9,22	t = 1,79 p = 0,073	106,07	7,73	t = 3,72 p = 0,000
	2	Poczucie odrębności kulturowej wyraża nasz szacunek do samych siebie. „Małpując” bezmyślnie innych, nie zyskamy wcale w ich oczach.	68,66	8,44		99,99	8,32	

$\bar{x}$ – średnia arytmetyczna wskaźników cech osobowości

s – odchylenie standardowe

t – wynik testu t Studenta

p – poziom istotności statystycznej

Źródło: badania własne.

Pozytywną rolę własnej kultury i tradycji w kreowaniu tożsamości narodowej podkreślali studenci cechujący się wyższymi wskaźnikami empatii i niższymi wskaźnikami makiawelizmu. Zwolennikami opcji przeciwnej – społeczeństwo powinno jak najszybciej dołączyć do Zachodu i zidentyfikować się z kulturą zachodnią – byli studenci uzyskujący wyższe wskaźniki makiawelizmu i niższe wskaźniki empatii (por. tabela 1, postawa A). Taki sam kierunek zależności stwierdzono analizując następną parę twierdzeń (por. tabela 1, postawa B). Studenci wskazujący, że poczucie odrębności kulturowej wyraża szacunek do własnego narodu cechowali się silniejszym natężeniem empatii i słabszym – makiawelizmu. Ci, którzy opowiadali się za przyjęciem wzorców z Zachodu – odwrotnie – ujawniali silniejsze natężenie makiawelizmu i słabsze – empatii. Wyniki analizy zamieszczone w tabeli 1 wskazują, że różnice we wskaźnikach empatii i makiawelizmu w zależności od wyboru opcji w postawie A i B są istotne statystycznie lub na granicy istotności (w przypadku postawy B stwierdzono różnice we wskaźnikach empatii na poziomie tendencji). Jest to podstawą do przyjęcia założeń zwerbalizowanych w hipotezie 1 i 2. Przedstawione dane empiryczne wskazują więc, że sposób myślenia o kulturze i tradycji własnego narodu ma osobowościową podstawę. Badanie empatii i makiawelizmu umożliwia wnioskowanie na temat tego, w jakim społeczeństwie chcieliby

ludzie funkcjonować: czy w takim, które kultywuje się najwartościowsze tradycje, czy w takim, które wyzwolone jest ze spuścizny kulturowej.

Podsumowanie

W prezentowanym badaniu zwrócono uwagę na dwie cechy osobowości – empatię i makiawelizm – które z teoretycznego punktu widzenia powinny warunkować postawy wobec dziedzictwa kulturowego. Okazało się, że studenci o wyraźniejszych właściwościach empatycznych uznają kulturę i tradycję za ważny element tożsamości i podstawową wartość narodu oraz widzą konieczność jej ochrony. Nie jest ona spostrzegana jako źródło opóźnień w stosunku do Zachodu, lecz uznawana są za czynnik zapobiegający bezrefleksyjnemu naśladownictwu. Obserwuje się raczej niepokój związany z wpływami zewnętrznymi i tym, że formułowanie ideałów społecznych odbywać się będzie poza nurtem historycznych tradycji kraju. Zdolność do empatii jest również ważna dlatego, że stanowi podstawowy element kompetencji w porozumiewaniu się. Ta z kolei – jak zauważają D. Matsumoto i L. Juang [2007: 323] – służy do tworzenia i podtrzymywania kultury, do przekazywania jej z pokolenia na pokolenie oraz do utrwalania celów i wartości kulturowych w kolejnych pokoleniach. Odgrywa zatem szczególną rolę w pojmowaniu kultury i jej wpływu na ludzkie zachowania.

Studenci o wyraźniejszych właściwościach makiawelistycznych dążą do „zerwania z przeszłością”, akceptują otwarcie na Zachód i wzorce przynależne tej kulturze. Wiąże się to zapewne ze słabszymi tendencjami wspólnotowymi, z mniej „sentymentalnym”, a bardziej pragmatycznym nastawieniem do życia. Absolutyzowany jest w nim interes jednostkowy (przede wszystkim materialny) i lekceważone potrzeby społeczności, na przykład potrzeby „zakorzenienia” w kulturze i „hołdowania” tradycji. Jednocześnie makiaweliści są skuteczni i przekonywujący w kontaktach interpersonalnych. Ich styl komunikacji jest jednak manipulujący i dominujący, z przewagą intymidacji. Relacje z innymi ludźmi są krótkotrwałe, powierzchowne, wyzbyte ciepła i empatii (chyba że oznaki empatii są techniką manipulacji). Tego rodzaju właściwości psychiczne nie sprzyjają transmisji wartości związanych z dziedzictwem kulturowym własnego narodu.

Osobnym problemem jest to, czy w ideologię demokracji wpisane jest rzeczywiście zdystansowanie się do „przeszłości”? Należy zauważyć, że demokracja daje możliwość samodzielnego określenia własnej tożsamości. Wolność

w kreowaniu tożsamości może przyczynić się zarówno do podtrzymywania kultury i tradycji narodowej, jak i wykraczania poza jej kanon [Kurczewska 1999, 2000]. Pozytywnym następstwem procesów demokratyzacji jest szansa wzajemnego poznania się i zrozumienia. Umożliwiają one budowanie własnej tożsamości narodowej z jednoczesnym otwarciem na inność, tak, aby nie stać się więźniem własnych kulturowych konwencji [Nikitorowicz 2003]. Pytanie to wydaje się tym bardziej zasadne, że jednym z potencjalnych zagrożeń jest kryzys kultury narodowej. Jego konsekwencją może być, co prawda, „uwolnienie” jednostki od tradycyjnych więzów i historycznego dziedzictwa, ale pojawia się w to miejsce imperializm kulturowy Zachodu.

Bibliografia

- Batson C.D. (1991), *The altruism question: toward a social-psychological answer*, New York
- Batson C.D., Ahmad N., Stocks E.L. (2008), *Korzyści i problemy związane z altruizmem wzbudzonym przez empatię* [w:] A.G. Miller (red.), *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*, Kraków
- Boksański Z. (1999), *Tożsamość narodowa w perspektywie transformacji systemowej* [w:] P. Sztopka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa
- Davis M.H. (1983), *Empathic concern and the muscular dystrophy telethon: Empathy as multidimensional construct*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, t. 9: 223-229
- Davis M.H. (1999), *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańsk
- Davis M.H., Luce C., Kraus S.J. (1994), *The heritability of characteristics associated with dispositional empathy*, „Journal of Personality”, t. 62: 369-391
- Davis M.D., Mitchell K.V., Hall J.A., Lothert J., Snapp T., Meyer M. (1999), *Empathy, expectations, and situational preferences: Personality influences on the decision to participate in volunteer helping behaviors*, „Journal of Personality”, t. 67: 469-501
- Drwal R., Brzozowski P. (1995), *Skala Makiawelizmu (Mach V) R. Christiego i F. L. Geis; problemy rzetelności i trafności* [w:] R.Ł. Drwal (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa
- Eagly A.H., Chaiken S. (1993), *The psychology of attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX
- Eisenberg N., Fabes R.A. (1992), *Emotion, regulation, and the development of social competence* [w:] M.S. Clark (red.), *Review of personality and social psychology: Emotion and social behavior*, Sage, Newbury Park, CA
- Eisenberg N., Fabes R.A., Murphy B., Karbon M., Maszk P., Smith M., O'Boyle C., Suh K. (1994), *The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 66: 776-797
- Eisenberg N., Miller P.A. (1987), *The relation of empathy to prosocial and related behavior*, „Psychological Bulletin”, t. 101: 91-119

- Fehr B., Samsom D., Paulhus D.L. (1992), *The construct of Machiavellianism. Twenty years later* [w:] C.D. Spielberger, J.N. Butcher (red.), *Advances in personality assessment*, t. 9, New York
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. (2009), *Psychologia i życie*, Warszawa
- Hoffman M.L. (1984), *Interaction of affect and cognition in empathy* [w:] C.E. Izard, J. Kagan, R.B. Zajonc (red.), *Emotions, cognition, and behavior*, Cambridge
- Hoffman M.L. (2006), *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk
- Ichilov O. (2008), *Edukacja i obywatelstwo demokratyczne w zmieniającym się świecie* [w:] D.O. Sears, L., Huddy, R. Jervis (red.), *Psychologia polityczna*, Kraków
- Jasińska-Kania A. (2002), *Wprowadzenie* [w:] A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, Warszawa
- Kojder A. (1999), *Kultura i polityka – nie kończące się znaki zapytania: na marginesie artykułu Joanny Kurczewskiej* [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa
- Kurczewska J. (1999), *Kultura narodowa a polityka w dobie wielkich przemian. Kilka uwag o Europie Środkowej i Wschodniej* [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa
- Kurczewska J. (2000), *Kultura narodowa i polityka* [w:] J. Kurczewska (red.), *Kultura narodowa i polityka*, Warszawa
- Leith K.P., Baumeister R.F. (1998), *Empathy, shame, guilt, and narratives of interpersonal conflicts: Guilt-prone people are better at perspective taking*, „Journal of Personality”, t. 66: 1-37
- Manstead A.S.R. (2001), *Teoria i badanie postaw* [w:] A.S.R. Manstead, M. Hewstone (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, Warszawa
- Matsumoto D., Juang L. (2007), *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk
- McHoskey J.W., Worzel W., Szyarto C. (1998), *Machiavellianism and psychopathy*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 74: 192-210
- Nikitorowicz J. (2003), *Dziedzictwo kulturowe i etos generacji – problemy przekazu międzykulturowego* [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok
- Olson J.M., Zanna M.P. (1993), *Attitudes and attitude change*, „Annual Review of Psychology”, t. 44: 117-154
- Rauthmann J.F., Will T. (2011), *Proposing a multidimensional Machiavellianism conceptualization*, „Social Behavior and Personality”, t. 39: 391-404
- Reber A.S., Reber E.S. (2005), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- Reykowski J. (1993) (red.), *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*, Warszawa
- Schwartz S.H. (1996), *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems* [w:] C. Seligman, J.M. Olson, M.P. Zanna (red.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*, t. 8, New Jersey
- Shepperd J.A., Socherman R.E. (1997), *On the manipulative behavior of low Machiavellians: Feigning incompetence to „sandbag” an opponent’s effort*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 72: 1448-1459
- Skarżyńska K. (2005), *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*, Warszawa

- Węgliński A. (1987), *Trafność Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi* [w:] R. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, Lublin
- Wiggins J.S., Broughton R. (1985), *The interpersonal circle: A structural model for the integration of personality research* [w:] R. Hogan, W.H. Jones (red.), *Perspectives in personality*, t. 1, JAI Press, Greenwich, CT
- Wilson D.S., Near D., Miller R.R. (1996), *Machiavellianism: A synthesis of evolutionary and psychological literatures*, „Psychological Bulletin” t. 119: 285-299

SUMMARY**Attitudes towards national culture
and tradition and their personality conditions**

The main aim of this research is investigation of attitudes towards national culture and tradition. It was assumed that these attitudes depend on personality traits, like empathy and machiavellism guilt. The study group consisted of 325 students. The Empathic Understanding of Others Questionnaire (Węgliński) and Mach V Scale (Christie and Geis) were used. The attitudes were diagnosed on the basis of the set of views (two pairs of statements from the publication edited by Reykowski). The results show that national culture and tradition are valued by students having higher empathy indices and lower machiavellism indices. Students having higher machiavellism indices and lower empathy indices accept cultural integration with Western countries.

Keywords:

attitude to national culture and tradition, personality traits, empathy, machiavellism

EWA DĄBROWA,
URSZULA MARKOWSKA-MANISTA

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ W KONTEKŚCIE RUCHÓW MIGRACYJNYCH

„Człowieka przełomu XX i XXI wieku można porównać do pędzącego z góry rowe-
rzysty, który nie może już ani skręcić, ani zahamować, ani nawet zobaczyć kamieni,
na które co chwilę wpada. Może tylko z trudem trzymać się coraz szybciej pędzące-
go i coraz bardziej podskakującego roweru. Na razie te kamienie nie są jeszcze zbyt
groźne, ale prędkość wciąż rośnie.”

Stanisław Lem, 2000

Wprowadzenie

Współczesny człowiek, w związku z ciągłym przemieszczaniem się i prze-
kraczaniem granic, znajduje się w nieustannym ruchu. Ruch ten nie jest niczym
nowym (ludzie, aby poprawić swój byt, nieustannie zbiorowo migrowali), choć
dziś ma większy zasięg i inny – zindywidualizowany charakter. W dobie in-
tegracji europejskiej, globalnych przemian i kryzysów polityczno-ekonomicz-
nych dynamika i zmienność translokacji ludności zdaje się przybierać na sile¹,
a jednocześnie generować dotychczas nieznanne problemy i wyzwania związa-
ne z konstruowaniem przestrzeni relacji i współdziałania na styku i w sytuacji
przenikania się, bądź zderzania kultur i cywilizacji. Tak oto stajemy się wszyscy
potencjalnymi nomadami, „wszyscy jesteśmy w podróży, czy nam się to po-
doba, czy nie. Nikt nas zresztą nie pytał o zdanie” [Bauman 1999: 101]. Prze-
mieszczanie się, niezależnie od motywów, stało się niezaprzeczalnym faktem,
nadającym kształt ludzkiemu życiu.

Pokolenie współczesnych (neo)nomadów

Nomada to tradycyjny koczownik, wędrowiec, człowiek nieposiadający sta-
łego miejsca zamieszkania, przemieszczający się z miejsca na miejsce stale, lub

¹ Więcej na temat migracji raporty i analizy: www.csm.org.pl [Raport... 2012].

doraźnie z pobudek handlowych, kulturowych bądź religijnych. W dawnych czasach nomadą określano członka danej grupy wędrującej w związku z poszukiwaniem określonego, dostępnego na danym terenie pożywienia, wody, opału, odpowiednich warunków pogodowych lub pastwisk dla zwierząt hodowlanych. Później termin ten zaczęto odnosić do osób przemieszczających się, podróżujących i mobilnych czasowo oraz geograficznie. W takim znaczeniu dostępny jest również dziś, przy czym nie opisuje nielicznych grup społecznych (kupców, misjonarzy i żołnierzy, głów państw), lecz każdego z nas. Według socjologów współcześni nomadzi (określani również jako *third culture kids*) żyją od urodzenia na styku dwóch lub wielu kultur: rodziców/opiekunów i kultur, w których się wychowywali oraz adaptowali do warunków społeczno-kulturowych. Są oni aktywnymi uczestnikami procesów migracyjnych, wędrowcami globalnego świata. Jako (neo)nomadzi – wykorzeni z miejsca – nie identyfikują się z konkretnym, stałym miejscem, lecz podążają za wyzwaniem współczesności związanymi z obszarem aspiracji zawodowych i indywidualnych (życia prywatnego). Są częścią pokolenia kosmopolitycznego, otwartego na zmiany; hybrydą indywidualistów w hermetycznej społeczności większościowej. Przemieszczanie się jest dla nich nie tylko drogą do gromadzenia wiedzy i doświadczeń, ale swoistym stylem życia, możliwym nierzadko dzięki technologiom. (Neo)nomad podróżuje samolotami, komunikuje przez telefon komórkowy lub komunikatory, jest aktywny na portalach społecznościowych, załatwia codzienne sprawy przez Internet. Zazwyczaj w „wieloświecie rzeczywiście-wirtualnym” jest sam lub porusza się w wąskim gronie. Jest niezależny, samowystarczalny, choć nie rezygnuje z licznych kontaktów – często wirtualnych. Chce być uczestnikiem ekscytujących zdarzeń lub przynajmniej wygodnego, niczym nie skrzępowanego życia.

Jak zauważa Zygmunt Bauman, kategoria „nomady” nie jest jednolita. Stosowanie jej wymaga dostrzeżenia różnic wynikających z odmiennych doświadczeń ludzi. Brak owego zróżnicowania jest daleko posuniętym uproszczeniem i nie oddaje istoty zjawiska², przy czym aspekt ten, ze względu na problematykę tekstu, został pominięty. Kategoria (neo)nomady bez wątpienia trafnie opisuje współczesne społeczeństwa, bezustannie zapraszane, czy wręcz zmuszane do bycia mobilnymi. W największym stopniu odnosi się do ludzi młodych, którzy nie tylko opuszczają swoje miejsce zamieszkania w celach edukacyjnych, ale również w celach zarobkowych (zarówno w trakcie trwania kształcenia, jak i po jego zakończeniu).

² Bauman [1999: 104] wymienia przynajmniej dwie metafory odnoszące się do pojęcia nomady „turysty” i „włóczęgi”, pozostające z jednej strony w opozycji, z drugiej – będące dopełnieniem.

Migracje są motywowane poprawą standardu życiowego emigrantów i ich rodzin, rozwojem zawodowym i osobistym opartym na poznaniu języka, odmiennych kulturach, wchodzeniu w nowe interakcje i przyczyniają się do rozluźnienia więzi społecznych. Skutkują drenażem umiejętności, redukcją kapitału ludzkiego w kraju pochodzenia oraz pogorszeniem się struktury demograficznej społeczeństwa poprzez utratę potencjału demograficznego (na przykład problem starzejących się społeczeństw). Migracje stanowią „mniej lub bardziej stały ruch jednostek lub grup przekraczających granice symboliczne lub polityczne do nowych obszarów zamieszkania oraz nowych wspólnot” [Tabin 2005: 195] Joanna Żurawska [2005: 19] pisze, że „Polska jest krajem emigracji netto. Na przestrzeni lat widać kształtowanie się skali emigracji na wyższym poziomie nie imigracji, jednakże skala wyjazdów Polaków i przyjazdów cudzoziemców do Polski wskazuje, iż Polska pozostaje także krajem atrakcyjnym dla obcokrajowców”.

Dane dotyczące Polski, choć wskazują na ujemny bilans migracyjny, wywołany wyjazdami poakcesyjnymi Polaków tak w celach zarobkowych, jak i edukacyjnych, wskazują również na napływ do Polski osób z innych państw zarówno z kontynentu europejskiego, jak i z Azji czy z Afryki. Według danych szacunkowych przedstawionych w notatce informacyjnej Głównego Urzędu Statystycznego poza Polską w 2011 roku przebywało 2,6 mln i było to więcej niż w 2010 roku o 60 tys. W większości przypadków pobyt przekraczał 12 miesięcy [*Informacja...* 2012]. W tym samym okresie w Polsce mieszkało prawie 700 tys. osób urodzonych poza granicami kraju, przy czym jedynie 0,2% nie posiadało obywatelstwa polskiego [*Wyniki...* 2012].

Na uwagę zasługuje fakt, że znaczącą część migrantów stanowią młodzi ludzie w wieku produkcyjnym. Jak zauważa Romuald Jonczy [2009: 72]: „Więcej niż połowa migrujących zarobkowo to osoby poniżej 40 roku życia. Z młodością migrujących wiąże się na ogół ich bezdzietność i stan wolny...”. Osoby te mają coraz wyższe wykształcenie i lepszą znajomość języków obcych. Kierują się perspektywą wyższych zarobków, poprawy standardu życia, rozwoju osobistego lub zawodowego. Są jednostkami i grupami mobilnymi, zdolnymi (w większości przypadków) do szybkiej adaptacji do nowych warunków społeczno-kulturowych, obywatelami zglobalizowanego świata.

Migracje młodych ludzi można podzielić na edukacyjne i ekonomiczne (zwane także zarobkowymi). Te pierwsze związane są z podejmowaniem kształcenia w różnego typu uczelniach zagranicznych, oraz z udziałem w międzynarodowych programach wymiany młodzieży. Jak wynika z danych statystycznych, z programu ERASMUS skorzystało dotychczas 2,5 mln studentów,

z czego ponad 108 tys. z Polski³. Liczba ta systematycznie wzrasta, choć nie tak dynamicznie jak ma to miejsce między innymi w Hiszpanii, Portugalii, Wielkiej Brytanii, Czech i Finlandii⁴.

Drugi rodzaj migracji – ekonomicznej – generowany jest przez wysoką stopę bezrobocia wśród absolwentów szkół średnich i wyższych, chęć zdobycia doświadczeń zagranicznych, a także niski poziom wynagrodzeń, ograniczający możliwości osiągnięcia stabilizacji finansowej. Jak wynika z Komunikatu Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Okolo 5,5 mln młodych Europejczyków jest bezrobotnych. Oznacza to, że co piąty mieszkaniec UE mający mniej niż 25 lat nie może znaleźć pracy. Wskaźnik bezrobocia wśród młodzieży wynosi ponad 20 proc., czyli dwukrotnie więcej niż wskaźnik bezrobocia we wszystkich grupach wiekowych łącznie i prawie trzykrotnie więcej niż w przypadku osób aktywnych zawodowo w wieku powyżej 25 lat (9,6%). Bez pracy po zakończeniu nauki lub kształcenia zawodowego pozostaje obecnie 7,5 mln młodych ludzi w wieku od 15 do 24 lat” [Komunikat... 2012]. W najbliższych latach, w związku z nasilającym się kryzysem ekonomicznym, sytuacja ta może ulec pogorszeniu, wzmacniając tym samym frustrację i zachęcając do poszukiwania lepszych warunków życia.

Nie bez znaczenia dla stymulowania mobilności młodych mogą okazać się działania instytucji europejskich, upatrujących w przemieszczaniu się ludności środka do pobudzania rozwoju gospodarczego kontynentu. Istota owych działań została przedstawiona w projekcie Komisji Europejskiej „Mobilna młodzież”. Głównym celem projektu jest „pomoc osobom młodym w podjęciu wyzwań, przed którymi stoją, oraz ułatwienia im osiągnięcia sukcesu w gospodarce opartej na wiedzy” [Mobilna... 2012: 4]. Autorzy dokumentu, odnosząc się do lansowanej w Strategii Lizbońskiej idei mobilności, kluczowej dla wzrostu konkurencyjności gospodarczej Europy i dalszego rozwoju społeczeństw, zauważają: „Mobilność edukacyjna jest dla młodych ludzi skutecznym sposobem zwiększenia szans na zatrudnienie w przyszłości oraz zdobycia nowych kwalifikacji zawodowych, przy jednoczesnym wsparciu ich aktywności obywatelskiej. Dzięki mobilności mogą oni zdobyć nowe wiadomości oraz zyskać kompetencje językowe i międzykulturowe. Europejczycy, którzy są mobilni już jako młodzi uczący się ludzie, prawdopodobnie będą mobilni także w późniejszym życiu, jako pracownicy.” Niezbędne do poruszania się w tak skonstruo-

³ Jednocześnie do Polski przyjechało prawie 30 tys. młodych ludzi, głównie z Niemiec, Hiszpanii, Francji i Turcji. W zestawianiu danych pominięto rok 2011/2012. Cyt. za: [Erasmus 2012b].

⁴ W krajach tych wzrost wyniósł 7%. Cyt. za: [Erasmus 2012a].

wanej rzeczywistości wydają się być kompetencje międzykulturowe⁵. Kluczowe zatem jest uwzględnianie w procesie kształcenia (nie tylko przyszłych nauczycieli i pedagogów) specyficznych potrzeb kulturowych, wiedzy na temat sztuki prowadzenia negocjacji oraz nabywania umiejętności zapobiegania napięciom i konfliktom o podłożu kulturowym w ich środowisku pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną. Istotna wydaje się również wiedza i umiejętności radzenia sobie z szokiem kulturowym jako elementem procesu przystosowania się do nowego środowiska, w którym dawne, znane sposoby zachowania się nie znajdują zastosowania.

Sytuacja migracji edukacyjnej i ekonomicznej stawia nowe zadania przez uczelniami, również polskimi. Za kluczowe należy uznać przygotowanie młodzieży akademickiej do życia w wielu wymiarach (w tym w wymiarze wirtualnym), pracy i komunikowania się w wielokulturowych społeczeństwach. Zadania te wykraczają poza tradycyjne rozumienie szkoły wyższej i pełnionych przez nią funkcji - tworzenia i utrwalania wiedzy oraz prowadzenia badań naukowych. Studenci oczekują wyposażenia w umiejętności i narzędzia związane z zawodem oraz w umiejętności umożliwiające sprawne poruszanie się na rynku pracy. Wyłaniająca się tu pragmatyczna orientacja prowadzi do zderzenia odmiennych oczekiwań i wymagań na płaszczyźnie student-szkoła wyższa. W konsekwencji może generować marginalizację szkół wyższych lub ich redefinicję zorientowaną na współczesne wyzwania.

Definiowanie współczesnego świata z perspektywy studentów

Różnorodność, wielość, mobilność, zmiana, niejednoznaczność i wielowymiarowość określają współczesny świat życia młodzieży akademickiej. Czas, przestrzeń i miejsca jako kluczowe kategorie mobilności, oparte o mechanizmy konstruowania rzeczywistości wypełniają i konstruują codzienne przemieszczanie się z miejsca zamieszkania do miejsca pracy, z miejsca pobytu do miejsca pobierania nauki zarówno w świecie rzeczywistym jak i wirtualnym. Podróże, migracje zarobkowe (ekonomiczne), studia za granicą, praca w międzynarodowych korporacjach, udział w zagranicznych praktykach, stażach,

⁵ Praktyczne działania w postaci cyklu warsztatów edukacji międzykulturowej dla studentów, zatytułowanych „Między innymi”, nakierowane na rozwój kompetencji młodzieży akademickiej są podejmowane przez Narodową Agencję Programu „Młodzież w działaniu” oraz Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży. Propozycja aktywności z zakresu edukacji nieformalnej realizowana incydentalnie w procesie edukacji formalnej na poziomie wyższym wpisuje się w założenia Strategii „Europa 2020” i cele projektu przewodniego „Mobilna młodzież”.

wolontariacie czy projektach międzynarodowych świadczą nie tylko o intensyfikowaniu się czasowych ruchów migracyjnych, ale o wzmożonym doświadczaniu Innego, Obcego, Swojego w innych kontekstach i wielokrotnie nieświadomej eksploracji kulturowo-społecznej różnorodności miejsc, do których docieramy przekraczając granice swej rodzimej kultury.

W niedookreślonym tyglu mobilności, w którym dochodzi do interakcji międzyludzkich, w dobie dynamizacji ruchów migracyjnych i ich znacznego strukturalnego zróżnicowania ważne wśród młodzieży akademickiej stają się kompetencje międzykulturowe. Są one określane teraźniejszym wyzwaniem dla jednostki i grup w świecie heterogenicznym (w tym istotnym wyzwaniem zawodowym), gdyż będąc częścią kapitału ludzkiego, umożliwiają pokojowe współbycie, współpracę i kontakt ze Swoimi, Innymi i Obcymi. Kompetencje międzykulturowe rozpatrywane są w wąskim znaczeniu jako gotowość do życia i komunikowania się w środowiskach zróżnicowanych. Owa gotowość nie ogranicza się jednak do wiedzy (poziom kognitywny), ale dotyczy kulturowego doświadczania na płaszczyźnie świadomości i postaw (poziom afektywny) oraz konkretnych umiejętności. W zintegrowanym podejściu teoretyczno-praktycznym wskazuje się na kompetencje międzykulturowe jako faktor umożliwiający świadome stosowanie wiedzy z zakresu zagadnień o wielokulturowym świecie i jego właściwościach w konkretnych sytuacjach życia codziennego, w celu efektywnego komunikowania się z innymi.

W szerszym znaczeniu, czteropoziomowe kompetencje międzykulturowe rozumiane są jako połączenie wiedzy na temat różnic kulturowych i ich wpływu na nasze zachowanie, świadomości otaczającej wielokulturowości, umiejętności nawiązywania i budowania pozytywnych relacji kulturowych, jak również postawy względem i wobec wieloznaczności i uwikłania w wielokontekstowość. Kompetencje międzykulturowe jawią się jako działania o charakterze rozwojowym w odniesieniu do kapitału ludzkiego, jako niezbędny poruszanie się w wielowymiarowej codzienności „bycia pomiędzy”, pozwalający na spotkanie z ludźmi z innych kultur i na efektywne funkcjonowanie w środowiskach wielo- i międzykulturowych. Kompetencje stanowią więc swoisty konglomerat wiedzy, umiejętności, postaw i świadomości – w założeniu - umożliwiających i ułatwiających odnajdywanie się w nowej społeczno-kulturowej rzeczywistości.

Rozwój kompetencji międzykulturowych w praktyce

Naświetlona w dokumencie EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu⁶ wizja Europy i Europejczyka przyszłości pokazuje, że aby sprawnie funkcjonować w wielu rzeczywistościach i móc sprostać wymogom zmieniającego się świata, od młodych ludzi wymagane są mobilność, elastyczność czasowa (dyspozycyjność), nieustanne podnoszenie własnych kwalifikacji i rozwój kompetencji. Powinni oni również efektywnie współpracować w środowisku wielokulturowym, elastycznie dostosowywać się do zmian i posiadać umiejętności, które pozwalają na efektywne zarządzanie organizacjami wielokulturowymi⁷.

Odpowiedzią na wymogi wynikające z założeń europejskiej polityki są działania praktyczne kierowane do studentów przez organizacje pozarządowe i instytucje oświatowe i kulturalne. Znaczna część tych działań realizowana jest w ramach programów Unii Europejskiej nakierowanych na wymianę zakładającą międzykulturowe interakcje i dialog międzykulturowy. Przykładową formą nabywania kompetencji jest udział w Letnim Uniwersytecie (*Summer University*), na którym spotyka się od 20 do 60 studentów z całej Europy. Początki projektu jako narzędzia promujące integrację europejską sięgają 1988 roku. Dziś takie inicjatywy są organizowane przez studentów dla studentów i zakładają różnorodne formy aktywizacji. Studenci mogą uczestniczyć w klasycznych wykładach, mających na celu naukę nowego języka i jego odniesień kulturowych, w różnego rodzaju kursach wzbogacających wiedzę i poszerzających umiejętności. Rokrocznie organizowanych jest około 100 szkół letnich, w których bierze udział około 3000 studentów z ponad 40 krajów europejskich. Uniwersytety dzielą się na: *Language Course* – obejmujący co najmniej 16 godzin lektoratu języka danego kraju tygodniowo prowadzonego przez studentów na rzecz studentów:

- *Language Course+* – obozy, zakładające naukę języka danego kraju na poziomie zaawansowanym, prowadzone przez profesjonalnych nauczycieli lub studentów filologii;
- *Summer Course* – obozy z określoną wielokulturową tematyką przewodnią (na przykład kuchnia śródziemnomorska, mitologia, nauka tańca, zamki średniowieczne); uczestnicy biorą udział w zajęciach teoretycznych i praktycznych;

⁶ http://www.mg.gov.pl/files/upload/8418/EUROPA_PL.pdf [20.09.2012].

⁷ O wspomnianych powyżej procesach pisze: [Magala 2011].

- *Summer Course+* – intensywne kursy o określonej tematyce, podczas których zajęcia prowadzą profesjonalni nauczyciele i trenerzy,
- *Travelling Summer University* – oparte na podróżach, jako głównej formie aktywności⁸.

Celem TSU jest poznanie różnych zakątków danego państwa lub grupy państw, kultury społeczności lokalnej i stylu życia. Wśród głównych celów *Summer Universities* wymienia się tak zwane doświadczenia międzykulturowe, przełamywanie barier i stereotypów, naukę tolerancji oraz nieschematycznego postrzegania rzeczywistości w toku międzykulturowej współpracy młodzieży akademickiej wywodzącej się z różnorodnych środowisk społecznych i kulturowych. „Samery mają pomóc studentom zrozumieć mentalność i przyzwyczajenia ich kolegów z innych krajów, pomóc w przełamywaniu narodowościowych barier w myśleniu i postrzeganiu świata oraz nauczyć ich, jak być Europejskim Obywatel⁹”.

Studia poza krajem pochodzenia szansą na rozwijanie kompetencji

Od kilkunastu lat w związku z integracją Polski z Unią Europejską wzrasta zainteresowanie młodzieży akademickiej studiowaniem poza granicami własnego kraju. Coraz większe grupy studentów decydują się na wyjazd za granicę w celu odbywania nauki w odmiennych niż polskie warunkach. Studenci korzystają z możliwości, jakie dają im projekty unijne: SOCRATES, ERASMUS, Leonardo da Vinci i inne Studia poza krajem przyczyniają się do nabywania kompetencji w tym kompetencji lingwistycznych, kulturowych i komunikacyjnych. Obejmują zarówno wiedzę, umiejętności, kształtowanie postaw oraz uwalnianie na inność kulturową interlokutorów i specyfikę komunikowania się w społeczeństwach i środowiskach wielokulturowych.

Od kilkunastu lat polskie uczelnie wyższe w związku z realizacją postanowień bolońskich i reformą szkolnictwa wyższego coraz częściej organizują zajęcia dydaktyczne: studia, wykłady i fakultety w językach obcych dla studentów polskich i zagranicznych.

Organizacja studiów w językach obcych nie powinna - co podkreśla Romana Paszkowska [2012]: „ograniczać się wyłącznie do zatrudnienia wykładowców władających obcymi językami, bowiem proces dydaktyczny angażujący ludzi pochodzących z różnych kultur daje unikalną możliwość rozwijania spraw-

⁸ Na podstawie informacji AEGEE: <http://aegEE.gdansk.pl/onas.php?pokaz=su> [20.09.2012.]

⁹ <http://aegEE.gdansk.pl/onas.php?pokaz=su> [20.09.2012.]

ności nazywanej w literaturze przedmiotu kompetencją międzykulturową (*intercultural competence, cross-cultural competence*)¹⁰. Stąd ofertę dodatkowo wzbogacają i uzupełniają koncerty, firmy i organizacje non-profit przyjmując osoby pochodzenia cudzoziemskiego na praktyki i staże i tworząc tym samym zespoły międzynarodowe.

Owe nieformalne i formalne działania edukacyjne, w trakcie których dochodzi do interakcji międzykulturowych, konfrontowania różnorodnych postaw, światopoglądów, systemów wartości i norm społecznych wskazują na potrzebę przygotowania młodzieży akademickiej w toku studiów do tego typu zdarzeń – doświadczeń międzykulturowych oraz poczucia świadomości własnego rozwoju.

Sam proces postrzegania zewnętrznego świata (w triadzie Swoich, Innych, Obcych) w oparciu o subiektywne doświadczenia i wdrutowane stereotypy i uprzedzenia oraz sposoby komunikowania się w zespołach międzykulturowych mogą prowadzić do nieporozumień oraz konfliktów związanych z brakiem lub niewystarczającym przygotowaniem studentów do tego typu doświadczeń. Zaistnienie „szoku kulturowego” jako dodatkowego czynnika emocjonalnego związanego z przeżywaniem, tłumaczy zawirowania bycia w wielu rzeczywistościach.

Uniwersyteckie praktyki w zakresie kompetencji międzykulturowych

Na polskich uczelniach wyższych podejmowane są, w ramach zajęć obli-gatoryjnych i fakultatywnych oraz inicjatyw realizowanych we współpracy z instytucjami i organizacjami pozarządowymi, zajęcia mające przygotować studentów do partycypacji w wielokulturowym świecie. Zajęcia przybierające formę warsztatów, ćwiczeń i wykładów łączą w sobie elementy merytoryczne (dostarczanie i poszerzanie wiedzy niezbędnej do życia/pracy w środowiskach wielo- i międzykulturowych) z elementami rozwijania świadomości, praktycznych umiejętności i postaw. Zajęcia te realizowane są jako przedmioty w ujęciu interdyscyplinarnym, pod nazwą komunikacji i/lub edukacji międzykulturowej, warsztatów kulturowych. Ich ogólnym celem jest rozwinięcie przez studentów kompetencji międzykulturowych rozumianych jako:

¹⁰ W Katedrze Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej w Krakowie w ramach badań statutowych pod kierunkiem prof. dr. hab. Jerzego Mikułowskiego Pomorskiego w latach 2001-2004 badano czynniki wpływające na rozwój kompetencji międzykulturowej studentów wyjeżdżających na studia zagraniczne. Badano zarówno Polaków, jak i cudzoziemców.

- kompleksowa wiedza dotycząca różnic i podobieństw kulturowych i ich wpływu na zachowanie w obliczu różnorodnych interakcji w różnorodnych środowiskach;
- umiejętności nawiązywania i budowania pozytywnych relacji kulturowych;
- modelowanie postaw;
- nabywanie wielokulturowej świadomości i ciekawości poznawczej w oparciu o relatywizm kulturowy.

Szczególnie ważne okazuje się przygotowanie przyszłych nauczycieli i studentów pedagogiki, animacji społeczno-kulturowej i kierunków pokrewnych do pełnienia ról w środowiskach edukacyjno-wychowawczych w pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi.

Przykładem jest cykl warsztatów organizowanych z Biurem Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy w ramach projektu „Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców”¹¹, który odbył się w marcu i kwietniu 2011 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Celem warsztatów było przygotowanie studentów do pracy w zmieniającym się środowisku edukacyjnym z uczniem/wychowankiem cudzoziemskim oraz wzbogacenie warsztatu metodologicznego i metodycznego w obszarze pracy z tematyką wielo- i międzykulturowości. Warsztaty ukazały ogromną potrzebę podejmowania działań zmierzających do konstruowania wiedzy o różnorodności kulturowej świata i umiejętności umożliwiających poruszanie się w nim, ale także podejmowanie związanych z tym wyzwań – życiowych i zawodowych. Charakterystyczne były wypowiedzi:

„Cieszę się, że brałam udział w tych zajęciach. Wiem, że wiedza jaką na nich posiadam pomoże mi w przyszłej pracy, w której z pewnością spotkam się z dzieckiem cudzoziemskim. Będę wiedziała jak postępować z dzieckiem oraz z jego rodzicami”.

„Zajęcia były ciekawe, dowiedziałam się dużo o różnych kulturach, kulturach sposobach ich postrzegania. Jestem pewna, że przyda mi się to zarówno w przyszłej pracy, jak i w życiu prywatnym”.

Poza warsztatami studenci mieli możliwość uczestniczenia w praktykach, umożliwiających zapoznanie się między innymi ze specyficznymi potrzebami uczniów cudzoziemskich, metodami nauki języka, potrzebami i trudnościami

¹¹ Partnerski projekt realizowany dzięki współpracy szkół, uczelni, władz samorządowych i organizacji pozarządowych z Warszawy oraz Cardiff. Projekt został zainicjowany na bazie doświadczeń w zakresie integracji nowo przybyłych rodzin imigranckich – dzieci i rodziców – w systemie edukacji w nowych dla nich realiach społeczno-kulturowych państwa przyjmującego. Projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu „Comenius - Uczenie się przez całe życie”.

towarzyszącymi zajęciom przedmiotowym, komunikacją z uczniem cudzoziemskim, kontaktami z rodziną/opiekunami możliwościami systemowymi możliwościami organizowania wsparcia. Osoby biorące udział w warsztatach zwracały uwagę na fakt, iż treści takie nie były na uczelni dotychczas podejmowane i sugerowały upowszechnienie podobnych działań w większym wymiarze godzinowym [Dąbrowa 2011: 139-142].

Coraz częściej uczelnie decydują się ponadto na opracowanie i wydanie przewodnika dla studentów korzystających z międzynarodowych programów wymiany oraz na realizację zajęć wstępnie przygotowujących do poruszania się w innych kontekstach kulturowych. Pomimo zmiany, jaka dokonuje się w świadomości pracowników uczelni wyższych, należy zwrócić uwagę, że zajęcia realizowane są w symbolicznym wymiarze godzinowym, a same przewodniki poświęcone są praktycznym poradom zainteresowanych – nie zawierając zazwyczaj jakichkolwiek informacji o specyfice spotkania z inną kulturą i radzeniu sobie w sytuacji szoku kulturowego. Zmiany, jakie się dokonują na obecnym etapie wytwarzają pozorowany obraz uczelni otwartej na dyskurs wielo- i międzykulturowy.

Bez wątpienia na uwagę zasługują inne działania, wśród których wyróżnia się program adaptacji kulturowej dla studentów międzynarodowych przyjeżdżających do Polski w ramach programu Erasmus, realizowany od kilku lat w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Program powstał w odpowiedzi na wzrost liczby studiujących pochodzących z różnych regionów Europy. Służy rozwijaniu wrażliwości kulturowej; kształtowaniu świadomości kulturowej (również w warunkach zderzenia kulturowego), przygotowaniu do komunikowania międzykulturowego, rozwiązywania konfliktów, „obcowania” z różnicami; zdobyciu wiedzy o polskiej kulturze; integracji środowiska akademickiego.

Pytania na zakończenie

Współczesny świat jest nasycony spotkaniami z innością i różnorodnością. Owa różnorodność, niezależnie od nastawienia, jest trwałym elementem rzeczywistości, stanowiąc szczególną wartość i dziedzictwo ludzkości. W Powszechnej Deklaracji UNESCO o Różnorodności Kulturowej, przyjętej w 2001 roku, zapisano „Różnorodność kulturowa jako źródło wymiany, innowacyjności i kreatywności jest dla rodzaju ludzkiego równie niezbędna jak różnorodność biologiczna dla przyrody. W tym znaczeniu stanowi ona wspólne dziedzictwo ludzkości i musi zostać uznana oraz potwierdzona dla dobra obecnych

i przyszłych pokoleń” [Powszechna 2001]. I dalej „W naszych coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach staje się konieczne zapewnienie harmonijnego wzajemnego oddziaływania oraz woli współistnienia osób i grup, które cechuje tożsamość kulturowa zarazem mnoga, różnorodna i dynamiczna. Polityki popierające integrację oraz uczestnictwo wszystkich obywateli są gwarantem spójności społecznej, żywotności społeczeństwa obywatelskiego oraz pokoju” [ibidem]. Wobec powyższego rodzą się pytania: W jakim stopniu uczelnie gotowe są na tworzenie programów zajęć dotyczących różnorodności kulturowej? Czy taką potrzebę odczuwają sami studenci?

Bibliografia

- Bauman Z. (1999), *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U. (2011), *Przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania konfliktów międzykulturowych* [w:] A. Szerląg (red.), *Konflikt i dialog w wybranych społecznościach wielokulturowych*, Wrocław
- Dąbrowa E. (2011), *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim na przykładzie współpracy Akademii Pedagogiki Specjalnej z Biurem Edukacji Urzędu m.st. Warszawy* [w:] *Praca z uczniem cudzoziemskim Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa
- Jonczy R. (2009), *Nowa poakcesyjna emigracja z Polski –perspektywy i zagrożenia oraz możliwości przeciwdziałania (wnioski z badań prowadzonych na obszarze Śląska)* [w:] *Współczesne migracje. Dylematy Europy i Polski*, Warszawa
- Lem St., Fijałkowski T. (2000), *Świat na krawędzi*, Kraków
- Magala S.J. (2011), *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa
- Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej* (2010), Bruksela, KOM(2010) 477 wersja ostateczna
- Powszechna Deklaracja UNESCO o różnorodności kulturowej* (2001), Paryż
- Tabin M. (2005), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa
- Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych* (2012), Warszawa
- Żurawska J. (2005), *Międzynarodowe i regionalne procesy migracyjne jako przesłanki polityki migracyjnej* [w:] Iglicka K. i in., *Dylematy polityki migracyjnej Polski*, Seria: *Prace Migracyjne*, nr 58, Warszawa

Strony internetowe

- Erasmus – Facts, Figures & Trends*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012; http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus1011_en.pdf [24.09.2012a]
- Erasmus w Polsce i w Europie – wybór statystyk*, <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> [24.09.2012b]
- <http://aegee.gdansk.pl/onas.php?pokaz=su> [20.09.2012]
- http://www.mg.gov.pl/files/upload/8418/EUROPA_PL.pdf [20.09.2012.]
- Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2011*. Główny Urząd Statystyczny, Materiały na konferencję prasową w dniu 25 września 2012 r., http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LU_infor_o_rozm_i_kierunk_emigra_z_polski_w_latach_2004_2011.pdf [25.09.2012]
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Inicjatywa „Szanse dla młodzieży”, /* KOM/2011/0933 wersja ostateczna */ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52011DC0933:PL:NOT> [20.09.2012.]
- Paszkowska R., *Studia zagraniczne szansą na rozwijanie kompetencji*, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/71/01/19.html> [20.09.2012.]
- Raport nt. Migracji 2008* (IOM World Migration Report 2008), <http://www.iom.int/jahia/jsp/index.jsp>. [20.09.2012]
- Skoczylas N., *O współczesnym nomadyzmie* [w:] *Kultura Enter. Miesięcznik wymiany idei*, <http://kulturaenter.pl/o-wspolczesnym-nomadyzmie/2011/06/> [24.09.2012]

SUMMARY**Cross-cultural competencies of students in the migration context**

The text deals with the issues of cross-cultural competencies of students that are relevant in the era of intensifying internal and external migration. It has attempted to answer the following questions: What are cross-cultural competencies of students – modern nomads? Are these competencies sufficient to function in the modern world in the perspective of social integration and simultaneous collision of cultures?

Keywords:

cross-cultural competencies, students, migration, mobility of youth

EDMUND DMITRÓW

OBRAZ STOSUNKÓW ETNICZNYCH W OPRACOWANIACH HISTORII BIAŁEGOSTOKU*

W artykule podjęto próbę uzyskania odpowiedzi na pytanie, jak w opracowaniach historii najnowszej Białegostoku, przeznaczonych dla szerokich rzesz czytelników, zostały przedstawione stosunki etniczne. Postaram się udowodnić hipotezę, iż ten aspekt historii miasta, które dzisiaj jest reklamowane jako wielokulturowe, został przedstawiony fragmentarycznie i niemal wyłącznie z polskiej perspektywy.

Wychodzę z założenia, że literatura w postaci przewodników, informatorów, a zwłaszcza opracowań dziejów miasta, napisanych przez zawodowych historyków, obok publicystyki historycznej w lokalnych mass mediach, jest najpoważniejszym źródłem wiedzy dla osób zainteresowanych przeszłością. Opierają się na niej również zawodowi multiplikatorzy historii – nauczyciele, przewodnicy wycieczek i dziennikarze. Większość białostoczan, którzy stali się „mieszczanami” dopiero w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, nie dysponuje osobistą ani rodzinną pamięcią na temat przeszłości miasta, wskutek czego narracje historyków zasilają pamięć zbiorową mieszkańców Białegostoku może w większym stopniu niż w przypadku społeczności miejskich o dłuższej, niezakłóconej tradycji.

W ubiegłym stuleciu kwestie narodowościowe odegrały szczególnie ważną rolę w życiu Białegostoku w okresie 20-lecia międzywojennego i drugiej wojny światowej. W 1919 roku, w związku ze strukturą etniczną, w której Polacy stanowili mniejszość, stawiano nawet pod znakiem zapytania kwestię ich przynależności państwowej. Gdy miasto ostatecznie weszło w skład II Rzeczypospolitej, otrzymując rangę stolicy województwa, nasiliły się procesy polonizacyjne. Z drugiej strony, stosunki etniczne wypełniała nieustanna rywalizacja, zwłaszcza pomiędzy ludnością polską i żydowską.

Gwałtowne zaostrzenie stosunków narodowościowych nastąpiło w okresie drugiej wojny światowej. Wiązało się to ze zburzeniem ładu społecznego i na-

* Niniejszy artykuł powstał w ramach projektu badawczego nr N N116 211536 (Gr 73), sfinansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego / Narodowe Centrum Nauki.

rzuceniem nowych hierarchii, opartych podczas okupacji sowieckiej na wrogości wobec II RP i na stalinowskich dogmatach klasowych, a w latach okupacji niemieckiej na ideologii rasistowskiej. Polityka narodowościowa obydwu okupantów, nacechowana cynicznym koniunkturalizmem, stała się instrumentem polityki okupacyjnej. Trzeba przyznać, że sytuacja wyjątkowo sprzyjała realizacji zasady „dziel i rządź”. Przemoc, która stała się podstawową metodą rozwiązywania wszelkich problemów społecznych, wypełniła również stosunki etniczne.

Okres ten jest szczególnie ważny również z punktu widzenia polityki pamięci, ponieważ dla większości obywateli Polski druga wojna światowa jest „ciągle żywą częścią historii Polski, o której trzeba stale przypominać”¹. Doświadczenia, wspomnienia, wyobrażenia, opinie wytworzone podczas wojny wpłynęły na relacje pomiędzy Polakami, Niemcami, Rosjanami, Białorusinami, Ukraińcami, Żydami, żeby ograniczyć się tylko do najważniejszego kręgu, w epoce powojennej, co jest odczuwalne po dzień dzisiejszy. Tym większe znaczenie ma więc to, jaki obraz stosunków narodowościowych w latach drugiej wojny światowej został przedstawiony w opracowaniach historii Białegostoku.

Po drugiej wojnie światowej kwestie etniczne, sprowadzające się w zasadzie tylko do relacji polsko-białoruskich, generalnie straciły znaczenie, pomimo że prawosławni, na ogół utożsamiani z Białorusinami, stanowili znaczną część mieszkańców miasta, sięgającą od lat osiemdziesiątych XX wieku jednej piątej². Natomiast rola tej grupy białostoczan nieproporcjonalnie słabo zaznaczała się w dyskursie publicznym. Z jednej strony wynikało to z polityki władz komunistycznych, z drugiej zaś – z postawy samej mniejszości. Błędem byłoby jednak sądzić, że historia Białorusinów i stosunków polsko-białoruskich w „wielkim mieście Białymstoku” – jak napisał kiedyś znany białoruski literat i działacz społeczny Sokrat Janowicz – skończyła się.

* * *

W aktualnym informatorze turystycznym zapisano: „Historia Białegostoku sięga kilku wieków wstecz, a jego specyficzna natura kształtowała się w klimacie współistnienia wielu narodowości, wyznań, kultur, obyczajów i tradycji. Miasto było i jest miejscem, gdzie spotykali się Polacy, Białorusini, Żydzi, Litwini,

¹ Taki pogląd wyraziło 72% respondentów badania CBOS z 2009 roku. Zob. [Kwiatkowski, Nijakowski Szacka, Szpociński 2010: 241].

² Na przełomie 1998 i 1999 roku obywatele wyznania prawosławnego stanowili 22% mieszkańców Białegostoku (65340 osób na 282530 białostoczan), za: [Sadowski 2001: 124].

Niemcy, Rosjanie, Tatarzy, Ukraińcy i Romowie” [*Białystok...* 2011: 7]. W tym kontekście z reguły zapewnia się, że współistnienie przebiegało „zawsze w zgodzie i poszanowaniu” [ibidem: 55].

Przeglądając opracowania z ostatniego półwiecza łatwo stwierdzić, że wyobrażenia tego typu są z miastem kojarzone od niedawna, wcześniej zaś zjawisko zróżnicowania etnicznego mieszkańców Białegostoku marginalizowano, podkreślając za to polskość miasta.

Z pierwszego powojennego przewodnika turystycznego, wydanego w 1956 roku [Troczewski, Antoniuk 1956], wynika, że Białystok dopiero po drugiej wojnie światowej zaczął zmieniać się z miasta cuchnącego, najbrzydszego w Polsce, w jedno z najpiękniejszych. Historia 20-lecia międzywojennego została ograniczona do zagadnienia kryzysu, nędzy, bezrobocia i „białego terroru”, a jedynym godnym uznania zjawiskiem zdaje się być, według autora, walka proletariatu z burżuazyjno–obszarniczymi rządami. Opisując szkolnictwo autor wspomina, że część prywatnych szkół miała język wykładowy „żydowski lub nawet hebrajski” [ibidem: 17], mówiąc zaś o prasie napomyka o pismach żydowskich. Z tekstu nie wynika jednak bezpośrednio, że w Białymstoku żyli Żydzi. Ani słowem nie wpomina się również o innych narodowościach. Dopiero z części poświęconej okresowi drugiej wojny czytelnik dowiaduje się, że Niemcy dokonali zagłady ludności żydowskiej, a wcześniej „getto walczyło” [ibidem: 18]. W części dotyczącej okresu po 1945, w opisie zabytków, wspomina się o cerkwiach i meczecie na Białostocczyźnie. Wśród nowych budynków w Bielsku Podlaskim wymieniono liceum białoruskie, ale nie napisano niczego o ludziach, którym obiekty te służyły. Ich istnienia można się jedynie domyślać.

Przewodniki z lat siedemdziesiątych już nie pozostawiały kwestii etnicznych wyłącznie domysłom czytelnika, choć nadal skąpiły mu elementarnej wiedzy, na przykład konsekwentnie nie informując o strukturze narodowościowej lub wyznaniowej mieszkańców, ani o liczebności poszczególnych grup. Odnotowując pogrom ludności żydowskiej w 1906 roku, ujmowano to wydarzenie w ramy walki klasowej, twierdząc, że chodziło o pogrom „robotników żydowskich” dokonany przez carską policję [Sokołowski 1972: 32]. Według innego autora, „pod kierownictwem generał–gubernatora zorganizowano pogrom, formalnie skierowany przeciw Żydom, faktycznie wymierzony przeciw rewolucjonistom” [Monkiewicz 1979: 22] Kto w takim razie padł ofiarą pogromu – właściwie nie wiadomo.

W narracji o II Rzeczypospolitej nieokreślone z nazwy mniejszości narodowe pojawiają się w kontekście wyzysku klasy robotniczej i chłopów oraz walk rewolucyjnych, jako kolejna ofiara systemu. Piszemy o eksterminacji ludności żydowskiej dokonanej przez Niemców podczas drugiej wojny światowej, w tym kontekście informując również o powstaniu w getcie. Ale już na przykład w opisie

dziejów Łomży, występującej na trasie krajoznawczej jednego z przewodników, nie wspomina się ani słowem o żydowskich mieszkańcach tego miasta.

Przewodniki krótko informują o istnieniu diecezji prawosławnej w Białymstoku, a także towarzystw społeczno-kulturalnych białoruskiej, litewskiej, ukraińskiej i rosyjskiej mniejszości narodowej, o szkołach białoruskich oraz tygodniku „Niwa” wydawanym w języku białoruskim.

W literaturze specjalistycznej temat mniejszości narodowych pojawiał się zwykle w historii ruchu komunistycznego, poczynając od 20-lecia międzywojennego do czasów PRL-u. W tym kontekście pisano, na ogół pozytywnie, o ludności białoruskiej, nazywanej zamiennie prawosławną. Autor jednej z najsolidniejszych pod względem naukowym monografii poświęconych tworzeniu „zrębów władzy ludowej na Białostocczyźnie”, jak to się wtedy mówiło, opisał, jak przebiegały podziały wśród mieszkańców wsi białostockiej, w kwestii nastawienia wobec władz komunistycznych w ogóle, a konkretnie w sprawie wywiązywania się z kontyngentów, zwanych enigmatycznie „świadczeniami rzeczowymi”. W 1944 roku władze zdołały zebrać od rolników jedynie 53% wyznaczonej dla województwa żywności, a jedynymi powiatami, które wywiązały się całkowicie z obowiązku były białostocki i bielski. Wprawdzie i tutaj część chłopów była źle nastawiona wobec nowych władz. „Dotyczyło to rzecz jasna tylko pewnej części ludności wsi, względnie niektórych określonych regionów. I tak chłopci narodowości białoruskiej zamieszkujący we wschodnich częściach powiatów: Białystok, Bielsk Podlaski i Sokółka od samego początku opowiedzieli się po stronie władzy ludowej. Wzięli oni aktywny udział w pracach związanych z podziałem ziemi obszarnej, przejawiając dużo własnej inicjatywy. O postawie tej ludności zadecydowały przede wszystkim względy polityczne i narodowościowe. W okresie międzywojennym wieś białoruska znajdowała się pod wpływem organizacji rewolucyjnych. Działały tutaj: Komunistyczna Partia Zachodniej Białorusi oraz Białoruska Włóściańsko-Robotnicza Hromada. Podczas wojny poważne wpływy na tych terenach zdobyły sobie organizacje radzieckiego ruchu oporu, działające w oparciu o miejscową ludność, natomiast organizacje nacjonalistów białoruskich, popierane przez hitlerowski reżim, nie znalazły poparcia. Stąd też propaganda reakcyjna operująca straszakiem „komunizmu” nie oddziaływała na te grupy ludności, w przeciwieństwie do mieszkańców zachodniej części województwa, pozostających w ciągu dziesięcioleci pod wpływem endecji i kleru. Organizacje podziemia reakcyjnego nie zdołały sobie zapewnić wśród ludności białoruskiej wpływów, ani też nie posiadały tu swoich ogniw organizacyjnych. Zaważyły na tym zapewne również nastroje nacjonalistyczne i antyradzieckie panujące wśród organizacji podziemia. Podziemie reakcyjne groźbami terroru, a w wielu wypadkach nawet terrorem, starało się zmusić Białorusinów do repatriowania do ZSRR. Większa

część ludności białoruskiej skłonna była pozostać na Białostocczyźnie, głównie z racji przywiązania do miejsca zamieszkania i swego stanu posiadania. Z repatriacji skorzystała bardzo niewielka liczba ludności białoruskiej i to tylko na tych terenach, gdzie Białorusini stanowili mniejszość i narażeni byli na represje ze strony podziemia reakcyjnego. Dlatego też ludność białoruska przywiązana była do władzy ludowej i popierała ją.

Inne było stanowisko szlachty zagrodowej, zamieszkałej w powiatach: Łomża, Wysokie Mazowieckie oraz w zachodnich częściach powiatu bielskiego, białostockiego i szczuczyńskiego” [Majecki 1969: 53-54].

Edwarda Orłowska, I sekretarz KW PPR w Białymstoku (październik 1944 – styczeń 1946), stwierdziła z kolei, że z terenów Bielska Podlaskiego, Hajnówki, Białowieży, części powiatu białostockiego i sokólskiego gdzie „AK i NSZ nie potrafiły sobie stworzyć bazy [...] czerpaliśmy kadry dla bezpieczeństwa, do MO, do ORMO” [cyt. za ibidem: 54]

* * *

Transformacja systemowa, zapoczątkowana w 1989 roku przyniosła nowe zasady kształtowania stosunków etnicznych, zgodnie z ideami pluralizmu i demokracji. Rozwinęły się również badania tej problematyki z perspektywy historycznej, a także socjologicznej, etnologicznej, politologicznej i wielu innych nauk społecznych, co wzbogaciło obraz³. Dzięki temu, w dyskursie publicznym, uwolnionym od cenzury państwowej, narodziła się nowa jakość, mianowicie zróżnicowanie i konkurencja równoprawnych – przynajmniej teoretycznie – narracji. Powstało też pole do publicznej konfrontacji różnych pamięci, ich negocjowania i uzgadniania.

W opisach przeszłości miasta powróciły popularne niegdyś opinie i skojarzenia. Autor tomiku wspomnień, wydanego w 1998 roku rozpoczyna swoją opowieść o dziejach rodzinnego miasta tak: [Białystok – dop. E. D.] „Przed wojną był miastem brzydkim, brudnym, cuchnącym, „zażydżonym”, bez przeszłości kulturalnej, nie ciekawym pod względem architektonicznym. Stare rudery, brak kanalizacji, „cuchnące rynsztoki i zawsze brudne wody rzeki Białki stanowiły symbol brzydoty miasta. A jednak nie był to pełny i prawdziwy obraz Białegostoku” [ks. Kalinowski 1998: 5].

Pojęcie zażydzenia, wylansowane przed wojną przez narodową demokrację, rozumiano zwykle jako „niekorzystną strukturę mieszkańców pod względem et-

³ Zob. opis dorobku badań nad mniejszościami narodowymi w Polsce [Mironowicz 2000: 5-9].

nicznym i związaną z nią dominację mniejszości żydowskiej w wielu dziedzinach życia społecznego” [Sztop-Rutkowska 2008: 263]. Autor przytoczonych wspomnień ujął to określenie w cudzysłów, jednak z kontekstu można wnosić, że używa go sensie mniej więcej takim samym, jaki nadała mu propaganda endecka⁴.

Nowa historia miasta, napisana przez młodsze pokolenie badaczy, ukazuje po raz pierwszy długi szereg Żydów–obywateli, którzy wnieśli wkład w życie Białegostoku – większych i mniejszych przedsiębiorców, nauczycieli, działaczy kulturalnych, lekarzy, dziennikarzy, artystów, prawników, aptekarzy, restauratorów, kupców, rzemieślników i innych. Dzięki temu pojęcie Żydów, które dla większości współczesnych białostoczan brzmi abstrakcyjnie, wypełniło się konkretnymi postaciami, biografiami, portretami i adresami. Ciekawym przykładem opowiadania dziejów miasta za pomocą biografii jego mieszkańców, które są z kolei połączone z historią domów przez nich zamieszkiwanych, jest *Białystok. Przewodnik historyczny* Andrzeja Lechowskiego [Lechowski 2009].

Wydobywając z zapomnienia licznych przedstawicieli społeczności żydowskiej, ukazano również warunki społeczno-ekonomiczne, w jakich ona żyła. Kryzysy ekonomiczne już od końca XIX wieku powodowały rozrastanie się obszarów nędzy, obejmujących zwłaszcza dzielnicę żydowską (tak zwaną Chanajki), wywoływały radykalizację opinii, coraz gwałtowniejsze protesty społeczne, a także negatywnie wpływały na stosunki polsko-żydowskie. Do tragicznej erupcji wrogości doszło jeszcze przed odzyskaniem niepodległości – w postaci pogromu w 1906 roku dokonanego, jak ustalili historycy, przez carską policję i wojsko, do których „przyłączyły się miejscowe męty” [Dobroński 2012: 299]. Szukając powodów pogorszenia relacji polsko-żydowskich badacze zwrócili uwagę na antagonizujący wpływ imigracji Żydów z Rosji, tak zwanych litwaków, napływających od końca XIX wieku na białostocki rynek pracy, co przyczyniło się do niesłychanego zaostrzenia rywalizacji ekonomicznej i pogorszenia klimatu polsko-żydowskiej koegzystencji⁵.

Po zakończeniu pierwszej wojny światowej działacze żydowscy wysunęli żądanie rozpisania referendum w kwestii przynależności państwowej Białegostoku, krążyły pomysły proklamowania tu wolnego miasta, bądź inkorporacji do Litwy⁶. Józef Zeligman, w żydowskiej gazecie „Gołos Biełastoka” (z 10 stycznia 1919) wyraził zaniepokojenie perspektywą zmieniających się jedna po dru-

⁴ W 1897 roku Żydzi stanowili, według różnych źródeł, od 66% do 76%, Polacy 18,2%; w 1919 roku żydzi 53,7%, katolicy 40,2%; w 1931 roku żydzi 43%, katolicy 45,6% [Dobroński 2012: 284, 367].

⁵ W ciągu niespełna półwiecza przed wybuchem pierwszej wojny światowej liczba mieszkańców Białegostoku powiększyła się sześciokrotnie. Podobny skok nastąpił po drugiej wojnie światowej.

⁶ Wojska polskie zajęły Białystok 19 lutego 1919 roku, decyzja o włączeniu w skład państwa polskiego zapadła jednak dopiero 2 grudnia 1919 roku.

giej okupacji miasta – w poczet okupantów zaliczył również „legionistów” – podczas gdy „my, rdzenna lokalna ludność zostajemy na boku i jesteśmy tylko obiektem eksperymentów państwowych” [cyt. za Sztop-Rutkowska 2008: 110]. Prasa polska zareagowała na artykuł oskarżeniem o niechęć czy wrogość wobec Polski i tylko jakaś przekonująca deklaracja lojalności była w stanie złagodzić nieprzyjazne nastroje, która dały się odczuć w mieście. Oczekiwane gesty symboliczne zostały wykonane przez żydowskich reprezentantów podczas rocznicy wyzwolenia i potwierdzone przed obliczem głowy państwa, Józefa Piłsudskiego, podczas wizyty w Białymstoku 1 czerwca 1919 roku. Wydarzenia te rzucają one bowiem światło zarówno na sytuację sprzed prawie stu lat, jak też na narrację historyka, który zacytował fragment artykułu Zeligmana o zmieniających się okupantach, pomijając pointę (którą ja powyżej przytoczyłem), a przy tym w ogóle nie wspomniał o żądaniach plebiscytu, choć przecież to one wywołały największe kontrowersje. Bardziej zrozumiale wyjaśnia sytuację komentarz innego badacza: „Nie ma się też co dziwić, że część Żydów wolałaby pozostać, ze względu na interesy gospodarcze, w imperium rosyjskim (licząc że kłopoty z rewolucją wkrótce skończą się) lub – jeszcze lepiej – utworzyć niezależne Wolne Miasto Białystok” [Milewski 2011b: 82].

Przydatne dla zrozumienia 20-lecia polsko-żydowskiego współżycia byłoby pogłębienie charakterystyki białostockich Żydów, z jednej strony na tle procesu powstania nowoczesnego narodu żydowskiego, z drugiej zaś w kontekście pogranicza, jako specyficznego pola stosunków etnicznych. Okazałoby się wówczas, że społeczność białostockich Żydów wykazywała silne przywiązanie do tradycyjnego judaizmu. Jednocześnie dojrzewała w niej nowoczesna świadomość narodowa, niosąca idee modernizacyjne, sekularyzacyjne, często radykalne. Białystok stał się ważnym ośrodkiem syjonizmu. Wielu żydowskich robotników czy młodych inteligentów „przyciągnął” socjalizm, potem też komunizm, co prowadziło ich w szeregi Bundu, KPP i KPZB.

Przysłowiowym kamieniem milowym w kształtowaniu opinii polskiej na temat Żydów stała się wojna polsko-bolszewicka, po której upowszechnił się mit żydokomuny, silnie obciążający ludność żydowską. W historii miasta aspekt ten został właściwie pominięty. Zapisano, że „Polacy niemal w całości odnieśli się wrogo do nowej władzy, ta zaś większe poparcie miała wśród mniejszości narodowych” [Dobroński 2011: 130]. Jeszcze bardziej ogólnie brzmi konstatacja, iż „zdarzali się tacy, którzy sympatyzowali czy wręcz współpracowali z bolszewikami” [ibidem: 341]. Nastawienie wobec bolszewickich okupantów da się jednak skonkretyzować. Jeśli chodzi o Żydów, wkroczenie bolszewików wywołało wśród nich różnicowane reakcje. Poparli ich robotnicy żydowscy. Niektóre komitety rewolucyjne składały się wyłącznie z Żydów. Zdarzało się, że orga-

ny te „uzyskały poparcie niektórych organizacji Polskiej Partii Socjalistycznej (między innymi w Białymstoku) oraz Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie” (na przykład w Łomży), a zwłaszcza Związku Zawodowego Robotników Rolnych. Trudno jest stwierdzić, czy to poparcie wynikało ze względów ideowych, czy tylko taktycznych” [Milewski 2011b: 25]. Z drugiej strony, znane są fakty interwencji ludności żydowskiej w obronie aresztowanych polskich księży. Żydzi padali również niejednokrotnie ofiarą represji i gwałtów ze strony wojsk bolszewickich⁷.

Cenę zaangażowania części Żydów w budowę polskiej republiki rad miała odtąd płacić cała mniejszość żydowska. Tą ceną była wzmożona podejrzliwość, nieufność, wrogość ze strony polskiej większości, etykieta żydokomuny, po części usprawiedliwione faktami, często też podyktowane starymi uprzedzeniami, które teraz zdobyły nowe usprawiedliwienie.

Życie Żydów uległo upolitycznieniu, wyrażającym się w zarówno w rozkwicie konkurujących między sobą ugrupowań, jak też w wychodzeniu z getta, na szerszą scenę polityczną państwa demokratycznego, jakim była II Rzeczpospolita. Zmieniły się ich relacje względem Polaków, którzy po 1919 roku, wychodząc od statusu takiej samej mniejszości w ramach Cesarstwa Rosyjskiego – do tego mniej zasymilowanej niż Żydzi – awansowali jako grupa do roli rządzącej większości. Już sam ten fakt rodził konflikty. Idea asymilacji do polskości nie miała wśród Żydów wielu zwolenników. W okresie dwudziestolecia, wszystkie żydowskie partie polityczne, z wyjątkiem Agudas Jisroel, zrywały w ramach tak zwanej nowej polityki żydowskiej, z tradycją szukania kompromisu z władzą za wszelką cenę. Społeczność żydowska, upodmiotowiona we własnych oczach, a także na mocy traktatu mniejszościowego oraz konstytucji marcowej, domagała się teraz „swoich praw jako Żyd i wolny człowiek” [cyt. za Sztop-Rutkowska 2008: 85] Była to skądinąd całkiem racjonalna reakcja na zmianę warunków, gdyż w II Rzeczypospolitej, jak ocenia dyrektor Żydowskiego Instytutu Historycznego Paweł Śpiewak „[...] w pełni zagwarantowano Żydom prawa religijne, wolność ekspresji i słowa, możliwości kształcenia w wybranym języku i kulturze, pełną autonomię i swobodę życia stowarzyszeniowego, wreszcie pełną wolność polityczną. [...] Polska była rajem dla żydowskiej polityki i kultury” [Śpiewak 2012: 138].

Społeczność żydowską cechowała silna identyfikacja z Białymstokiem jako rodzimym, żydowskim domem. W kontrowersyjnym artykule w „Gołosie Biełastoka” Żydzi występują jako „rdzenna lokalna ludność”. Ciekawym wyrazem takiego sposobu myślenia jest, według mnie, film o Białymstoku, nakręcony

⁷ Opisał je obszernie w swoim dzienniku korespondent wojenny przy armii konnej Siemiona Budionnego, Izaak Babel [Babel 2000].

w 1939 roku, przez wywodzących się z Warszawy, później pracujących w USA producentów i reżyserów filmowych, braci Saula i Icchaka Goskindów *Jewish Live in Bialystok*⁸. Film został zrobiony prawdopodobnie z myślą o żydowskiej, męskiej publiczności w USA. Autorzy przedstawiają miasto jako dwustuletni dorobek białostockich Żydów: architekturę, synagogi, szkoły, placówki kulturalne i fabryki. Szczególną wartością Białegostoku, jak wynika z filmu, są piękne żydowskie dziewczęta, które „spacerują wśród kwiatów, marząc o zamężnych amerykańskich mężach”, gdyż tutaj „amerykańscy mężowie są bardzo mile widziani”. W finale filmu, na tle scen ukazujących młode kobiety, dzieci i letnią zielen, pada zaproszenie: „Chodź, odwiedź Białystok, nie będziesz żałował.” W komentarzu filmu, czytany przez lektora w jidysz (z napisami po angielsku), wspomina się o Branickich, ale nie pada ani jedno słowo o tym, w jakim kraju leży Białystok i kto jeszcze, oprócz Żydów, a zwłaszcza pięknych żydowskich dziewcząt, zamieszkuje to miasto.

Katrzyzna Sztop-Rutkowska zauważa, że silna identyfikacja z małą ojczyzną, cechująca Żydów w Europie Wschodniej, została wzmocniona pogranicznym charakterem Białegostoku. Wielonarodowe pogranicze wytworzyło specyficzną tożsamość, wyczuloną na punkcie odrębności i solidarności etnicznej, rywalizacji o terytorium (w wymiarze materialnym i symbolicznym), obrony stanu posiadania, lęku przed utratą i zawłaszczaniem. Stąd też, Polacy na każdym kroku manifestowali polski charakter Białegostoku, oberwując ze szczególną wrażliwością zachowanie obywateli innych narodowości, zwłaszcza Żydów, w sprawach traktowanych jako publiczny sprawdzian lojalności państwowej: był to przede wszystkim stosunek do języka polskiego i udział w uroczystościach państwowych. Problem „jątrzył” szczególnie w pierwszych latach niepodległości.

Konfrontacja tożsamości polskiej, ukształtowanej przy znacznym udziale narodowej demokracji, z podlegającą przeobrażeniom tożsamością żydowską, w specyficznym klimacie pogranicza, otwierała pole konfliktów kulturowych, wokół kwestii, czyją „własnością” jest Białystok. Dwa narody o odrębnej kulturze i sprecyzowanych, w dużej mierze sprzecznych interesach, znajdowały ponadto wiele konkretnych powodów do sporów politycznych – z ważniejszych należy wymienić stosunek do przynależnych Żydom praw, kwestia poboru do wojska, wybory do samorządu miejskiego i parlamentu⁹. Dużej ostrości na-

⁸ Dziesięciominutowy dokument jest jednym z cyklu sześciu filmów braci Goskindów, poświęconych życiu społeczności żydowskich w różnych miastach Polski; dalsze to Warszawa, Łódź, Kraków, Lwów i Wilno.

⁹ Motywy prestiżowe, ambicje i emocje uczestników nieustających sporów mieszały się z argumentami praktycznymi. Jan Jerzy Milewski przytomnie zauważa, że żądanie równouprawnienia języka żydowskiego w obradach rady miejskiej czy innych gremiów budziło sprzeciw niekoniecznie dlatego, że

bierały konflikty ekonomiczne, na tle rywalizacji w handlu i usługach, kwestii zatrudnienia w fabrykach, skutków państwowej polityki gospodarczej.

Rywalizacja, konflikty i segregacja nadawały ton w relacjach polsko-żydowskich, chociaż nie wykluczały współpracy. Zdarzały się przypadki współdziałania pracodawców polskich i żydowskich, na przykład w wyborach do Kasy Chorych w 1925 [Sztop-Rutkowska 2008: 231-232]. „Ważne znaczenie miało też porozumienie zawarte jeszcze na początku lat dwudziestych pomiędzy miejscowymi związkami zawodowymi, według którego na miejsce pracy zwolnione przez chrześcijanina przyjmowany był chrześcijanin, zaś po osobie wyznania mojżeszowego pracę otrzymywał Żyd” [Milewski 2011b: 50]. Pomimo tarć potrafiły dogadać się ze sobą PPS i Bund; podczas wyborów do sejmu w 1938 roku obie partie socjalistyczne tylko w Białymstoku utworzyły po raz pierwszy wspólny blok wyborczy. O dotowaniu z kasy miasta szpitala żydowskiego, który przyjmował pacjentów bez względu na wyznanie i działającego na podobnych zasadach pogotowia Linas Hacedek, sporo napisano w historii Białegostoku. Przy finansowaniu żydowskich szkół zawodowych Białystok, nawet w trudnych latach trzydziestych, wyprzedzał samorządy Warszawy czy Łodzi. Inteligencja polska i żydowska spotykała się podczas wspólnych akcji dobroczynnych, jak darmowe jadłodajnie, pomoc lekarska dla najuboższych, gwiazdki dla żołnierzy, wsparcie Ligi Ochrony Powietrznej Państwa czy budowy Domu Ludowego im Marszałka Piłsudskiego (Teatru Miejskiego). Przykłady rozumowania w kategoriach solidarności obywatelskiej ponad podziałami można rozszerzyć o działalność *pro publico bono*, jak znane już dzisiaj organizacje pomocy zdrowotnej Linas Hacedek, Linas Chojlim czy Białostocka Ochotnicza Straż Ogniowa (BOSO). Istniały polsko-żydowskie organizacje zawodowe, wspólnie organizowano imprezy sportowe. Większość ludności żydowskiej wzięła udział w wyborach do sejmu jesienią 1938, traktując to jako manifestację obywatelskości [ibidem: 63].

Niewielkie rezultaty wśród Żydów przyniosła prowadzona przez państwo polskie polityka akulturacji – jeśli już, to na polu poszerzania znajomości języka polskiego, choć znaczna część ludności żydowskiej nigdy polskiego nie opanowała¹⁰. Podobnie jak w innych miastach, kontakty i wpływy kulturowe rozwijały się najbardziej na poziomie burżuazji i inteligencji¹¹. Oddziaływa-

odmawiano Żydom równych praw, lecz przede wszystkim dlatego, że wystąpienia w tym języku były dla pozostałych członków po prostu niezrozumiałe.

¹⁰ W 1931 roku zaledwie 1% Żydów podało w województwie białostockim język polski jako ojczysty, podczas gdy średnia krajowa wynosiła 12% [Milewski 2011b: 38].

¹¹ Biblioteka im. Szolemaja Alejchema w Białymstoku – największa biblioteka żydowska spełniająca zarazem rolę drugiej miejskiej biblioteki publicznej – zgromadziła duży zbiór książek polskich.

nie kultury polskiej w najmniejszym stopniu docierało do Chanajek, do domów żydowskich robotników i drobnomieszczaństwa. Żydowscy przywódcy wykluczyli z czasem asymilację narodową jako utopię, tłumacząc to wrogością polskiego otoczenia. Większy odzew, zwłaszcza za życia Józefa Piłsudskiego, wywoływała idea asymilacji obywatelskiej (państwowej); sanacyjna BBWR cieszyła się stosunkowo dużym poparciem wśród konserwatywnych Żydów.

Konflikty polsko-żydowskie nie ograniczały się do forum Rady Miejskiej, przeważnie odzwierciedlały one codzienne problemy miasta, rozlewały się w prasie, wciągały w różnym stopniu mieszkańców. Na podstawie nielicznych, przeważnie ogólnych wzmianek, w historii miasta można odnieść wrażenie, że problemy leżały raczej po stronie ludności żydowskiej, która „odnosiła się na ogół z dużą nieufnością do poczynań władz administracyjnych, reagowała nerwowo na napastliwe hasło «żydokomuny»” [Dobroński 2011: 143] Jakie były źródła owej nieufności i nerwowości? Jakie były ich przejawy? Z kolei, na czym polegały akcje polskich narodowców, które „dolewały oliwy do ognia”? Czytelnik nie znajduje odpowiedzi na te pytania. W kontekście opisu akcji bojkotu niemieckich towarów, podjętej w 1933 roku przez środowisko żydowskich przedsiębiorców, pisze się, że „uaktywniły się antysemityczne postawy [...] w mieście dawało się odczuć wzbierające emocje” [Dobroński 2012: 373]. Trudno zrozumieć, jaki związek zachodził między tymi wydarzeniami. Czyżby to białostoccy Niemcy byli odpowiedzialni za akcje pod hasłami „Precz z Żydami”, „Nie kupuj u Żyda”?

W zachodnich powiatach województwa tylko w drugiej połowie 1936 roku miało miejsce 348 wystąpień antyżydowskich – wybijanie szyb, demolowanie straganów, pobicia – inspirowanych z reguły przez aktywistów narodowej demokracji. W następnych latach liczba ekscesów zmniejszyła się, dwa lata później odnotowano ich pięciokrotnie mniej, dzięki zdecydowanej postawie organów państwowych w ściganiu sprawców takich akcji. Na tym tle stolica województwa była miastem względnie spokojnym, aczkolwiek kampania bojkotowania handlu żydowskiego odbywała się również tutaj. Prowadzona była antysemitcka propaganda, przybierająca najbardziej agresywną postać na łamach wymienianych przez historyków czasopism, jak „Mieszczanin” lub „Czyn”. Odwołując się do antyżydowskich stereotypów – zabójców Chrystusa, żydowskiego spisku, żydokomuny – wmawiano masom, że Żydzi ponoszą również winę za obecny kryzys i czerpią z niego korzyści kosztem narodu polskiego¹². Nie tylko zresztą organy

¹² Dla przykładu jedna ilustracja: „Dziś nie może być mowy o jakiegokolwiek ugodzie między nami a żydostwem. Naród polski ma zbyt wielką misję do spełnienia na wschodzie Europy, by móc pozwolić sobie na luksus gangrenowania własnego organizmu przez nowotwory”. Cyt. za [Sztóp-Rutkowska 2008: 251].

skrajnej prawicy, lecz także bardziej umiarkowane gazety przez lata ukazywały ludność żydowską najczęściej w krzywym zwierciadle negatywnych stereotypów, przypisując jej takie cechy, jak nieuczciwość, nielojalność, bezczelność, niemoralność, niechłujność, kłótniowość, lenistwo. Z drugiej strony, w walce z antysemityzmem zaangażowała się przede wszystkim PPS i powiązane z nią organizacje.

Inną sprawą, którą warto byłoby przypomnieć, są koncepcje, jak to się mówiło, rozwiązania problemu żydowskiego, propagowane przez polskie ugrupowania nacjonalistyczne. Rozciągały się one od wysuwanych przez działaczy starszego pokolenia postulatów izolacji żydów od katolików czy zamknięcia dla młodzieży żydowskiej dostępu do polskich szkół wyższych, po preferowane w kręgach młodych narodowców pomysły szybkiej deportacji ludności żydowskiej, „jako elementu obcego kulturowo, nie poddającego się asymilacji, rozsiewającego poglądy komunistyczne i masońskie” [Musielak 1997: 41]. Propaganda proemigracyjna rozbrzmiewała po całym kraju, głosząc hasła typu „Żydzi na Madagaskar!”. Nie była ona oczywiście jedynym powodem, że „coraz więcej Żydów emigrowało z miasta i regionu” [Dobroński 2011: 42], w grę wchodziły różne czynniki, wśród nich wspomniane przez historyków idee syjonizmu. Jednak nasilająca się atmosfera wrogości, którą tworzyły nie tylko akty fizycznej agresji, ale również propaganda, zniechęcała do pozostania w Polsce. Z drugiej zaś strony, propagandowe hasła oswajały polską opinię publiczną ze sposobem myślenia o „rozwiązaniu kwestii żydowskiej”, polegającym po prostu na usunięciu niepożądanego grupy. Sprawy te opisał Andrzej Lechowski w swych felietonach historycznych w „Gazecie Wyborczej”¹³, ale w fundamentalnej historii miasta – zbył je milczeniem.

Pominąwszy w historii stosunków polsko-żydowskich w 20-leciu kilka istotnych, moim zdaniem, kwestii, autorzy przeważnie powstrzymują się od podsumowania. Adam Dobroński napisał, że trudno sobie wyobrazić dalsze losy białostockich Żydów, bez radykalnej poprawy sytuacji gospodarczej i głębokich zmian mentalności zarówno większości Polaków, jak i Żydów. Jednak obraz stosunków polsko-żydowskich w 20-leciu, nakreślony przez tego autora, nie jest aż tak pesymistyczny, aby uzasadnić podobne wnioski. Co lub kto doprowadził do impasu? Jakie zmiany mentalne po obydwu stronach znany historyk uznałby za pożądane w celu uleczenia stosunków? Pytania można mnożyć, lecz pozostają one bez odpowiedzi.

¹³ „Gazeta Wyborcza w Białymstoku” 2012, 11 maja.

* * *

Narracje historyków na temat dziejów Białegostoku w latach 1939–1944 zasadniczo pokrywają się z opinią publiczną. W 2009 roku przeprowadzono ogólnokrajowe badania pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego o drugiej wojnie światowej. Wykazały one, że Polacy mają bardzo wysoką samoocenę, co wyraża się w dumie ze swoich wojennych losów. Prawie 90% respondentów uważa, że Polacy „często” lub „bardzo często” angażowali się w walkę z okupantem. Niewiele mniejsza grupa uważa, że „często” lub „bardzo często” pomagaliśmy Żydom (choć już tylko kilka procent respondentów skonkretyzowało, że pomoc ta stanowi dla nas powód do dumy), [Kwiatkowski i in. 2010: 279-280]¹⁴. Ponad 90% uważa, że Polacy jako naród wycierpieli najbardziej, obok nich niemalże takie same ofiary ponieśli tylko Żydzi. Socjolog konkluduje: „Polacy w sposób niezmienny i bardzo typowy bronią obrazu wspólnoty narodowej, chcąc utrzymać przekonanie, że należą do narodu szlachetnych ofiar i bohaterów, w którym zbrodni dopuścić się mogli tylko zdrajcy. Respondenci przyjmują naczelną definicję wojny jako czasu cierpienia i walki. Jest to czas podniosły, okazja, by dać świadectwo narodowej i religijnej prawdzie” [ibidem: 270].

Po 1989 roku zaczęto bez zahamowań przywoływać w dyskursie publicznym relacje z czasów okupacji sowieckiej 1939–1941, mówiące o tym, że ludność żydowska, a także białoruska, zachowała się nielojalnie względem państwa polskiego, biorąc stronę wroga, a nawet pomagając mu w prześladowaniu Polaków. Co więcej, część opinii publicznej, nie wyłączając historyków, użyła tych faktów do wyjaśnienia postaw Polaków podczas okupacji niemieckiej, zwłaszcza w obliczu zagłady Żydów. Z przywołanych źródeł wynikało niezbicie, że podczas okupacji radzieckiej stosunki między Polakami, Żydami, Białorusinami i Ukraińcami pogorszyły się.

Jednym z głównych wątków polskich relacji są manifestacje entuzjazmu podczas wkraczania Armii Czerwonej, w których najliczniej wzięli udział Żydzi, Białorusini i polska biedota. Wiarygodność przekazów potwierdza opierając się na własnych badaniach Jehuda Bauer, historyk Holokaustu z uniwersytetu w Jerozolimie, zwracając przy tym uwagę, że na ulice wyszła wówczas głównie żydowska młodzież. Starsze pokolenie zachowało się „dokładnie odwrotnie”. Dlaczego? „Starsi polscy Żydzi nie mieli złudzeń co do Sowietów, mieli świadomość, czego można się po nich spodziewać” [Polacy... 2010]. Ale w porównaniu z zagrożeniem, jakie pociągała za sobą perspektywa znalezienia

¹⁴ Czy Polacy pomagali Ż przeżyć wojnę? Raczej często i często – 81,5%. Czy wydawali Ż okupantowi? Bardzo rzadko i rzadko – 74,9%.

się pod okupacją niemiecką, Żydzi generalnie postrzegali ZSRR jako mniejsze zło. Jak mówiła współczesna żydowska anegdota: „Mieliśmy wybór między wyrokiem śmierci u Niemców lub wyrokiem życia u Sowietów” [ibidem]¹⁵.

Niektórzy z polskich świadków również zauważyli, że w odróżnieniu od pchającej się do pomocy Sowietom żydowskiej biedoty i komunizującej inteligencji, warstwy średnie raczej wyczekiwały na dalszy rozwój sytuacji. Najzamożniejsi Żydzi odnosili się do bolszewizmu wrogo, a o Polsce wyrażali się pozytywnie¹⁶. Gdy zaś Sowietci zaczęli wprowadzać swoje porządki, to nie tylko warstwy posiadające, ale nawet część sympatyzującej z komunizmem inteligencji wyleczyła się z entuzjazmu. Odnotowano przykłady okazywania sympatii wobec Wojska Polskiego, żalu z powodu katastrofy państwa, a także świadczenia pomocy potrzebującym Polakom. Ogólny obraz przesłaniali jednak wszechobecni, hałaśliwi, często niebezpieczni dla otoczenia aktywiści, rekrutujący się głównie spośród młodzieży z niższych warstw społecznych – i tę grupę zapamiętano najlepiej.

Badacz historii Zagłady Andrzej Żbikowski stwierdza, że żydowskie strategie przetrwania obejmowały również odwet na Polakach: „we wrześniu co najmniej dla żydowskiej inteligencji było jasne, że nie dość, że Sowietci uratowali Żydów przed Niemcami, to na dodatek dali im szansę odegrania się na dotychczasowych prześladowcach, polskich, ukraińskich i litewskich antysemitach” [Żbikowski 2011: 252-253]. Dla ilustracji można tu zacytować raz jeszcze fragment wspomnień Mendela Mielnickiego, Żyda z Wasilkowa pod Białymstokiem, spisanych po wojnie w Kanadzie. Ojciec autora „służył jako doradca NKWD w sprawie, kto z lokalnych Polaków miał zostać zesłany na Syberię lub ukarany w inny sposób. [...] Moja matka była jednak przerażona kolaboracją ojca z rosyjskim tajnym wywiadem. Pomiętam – pisze Mielnicki – jak błagała go, żeby się nie angażował. Nie zgadzał się z tym. Musimy pozbyć się fałszystów. Oni zasługują na to, żeby jechać na Syberię. Nie są dobrzy dla Żydów” [Mielnicki 2000: 82-83].

Również żydowscy historycy przyznają, że wśród Żydów występowało zjawisko kolaboracji, zastrzegając przy tym, że nie miało ono większych rozmiarów, niż wśród innych grup etnicznych [Polacy... 2010]. Innego zdania jest polski historyk Krzysztof Jasiewicz: „Skala kolaboracji była znacznie większa. Aktywny udział w sowietyzacji wzięło co najmniej kilkanaście procent żydowskiej populacji. Obojętność wobec upadku państwa polskiego była zaś pełna i powszechna. Tu w grę wchodzi przytłaczająca większość Żydów. Powszech-

¹⁵ Żbikowski przytoczył inną wersję tej anegdoty: „Byliśmy skazani na śmierć, teraz nam to zamieniono na dożywotnie więzienie”.

¹⁶ Szerzej na ten temat zob. [Suchcitz 2004: 259-265].

nym zjawiskiem były antypolskie docinki i drwiny. Inaczej zachowywał się niewielki promień tej społeczności – zamożni Żydzi [...] Jaka była skala donosicielstwa? Według polskich źródeł relacyjnych – raczej masowa” [Recepta... 2010]¹⁷.

Zjawiska wskazane przez Jasiewicza zajęły ważne miejsce w zbiorowej pamięci Polaków i w związku z tym wywarły wpływ na stosunki polsko-żydowskie. Te niezwykle istotne fakty nie znalazły jednak wyczerpującego objaśnienia w najnowszych opracowaniach historii Białegostoku. Jak pisze Daniel Boćkowski, sceny powitania wkraczających do miasta oddziałów Armii Czerwonej przez „setki Ż, szczęśliwych z powodu odejścia Niemców [...] na zawsze wryły się w pamięć białostoczan” [Dobroński 2012: 410]. Konflikt polsko-żydowski zaostrzył się, ponieważ Polacy „zostali wyrzuceni ze wszystkich stanowisk w urzędach, zaś ich miejsce zajęła głównie miejscowa oraz napływowa ludność żydowska”, drugą przyczyną było to, iż nadal jedynymi osobami, u których można było coś kupić, byli Żydzi” [ibidem: 412]. Tak przedstawiona diagnoza przyczyn „ogromnego napięcia” w mieście pozostaje w tyle za aktualnym stanem badań. Nie uwzględnia też dorobku samego Daniela Boćkowskiego, który opublikował pogłębione, źródłowe studia ukazujące złożone uwarunkowania i zróżnicowanie postaw ludności żydowskiej, a także białoruskiej; tę grupę zresztą niemal całkiem pominął w swym rozdziale *Historii Białegostoku* [por. Boćkowski 2011: 65-80]. Jak obliczył Jan J. Milewski „Wśród ogółu członków rad wiejskich w obwodzie, które faktycznie były organem dekoracyjnym, udział Polaków w kwietniu 1940 roku wynosił 54,6%, Białorusinów – 37,3%, Żydów – 4,5%. Wbrew pozorom udział Żydów w radach w największych miastach był zdecydowanie niższy, niż wynikałoby ze struktury narodowościowej i wynosił: w Białymstoku – 20,6%, Łomży – 24%, Grodnie – 26,5%. We władzach wykonawczych rad na szczęblu regionu, wg stanu na 30 grudnia 1940 roku, dominowały osoby ze wschodu (73,5%), wśród przewodniczących był tylko jeden miejscowy. [...] wśród członków rejonowych komitetów wykonawczych przeważali Białorusini (65%), Polacy stanowili 15%, a Rosjanie i Żydzi po około 10%” [Milewski 2011b: 110].

Redaktor „Yad Vashem Studies” David Silberklang podaje, że w okresie okupacji radzieckiej „Żydzi mogli uczęszczać do szkół i na uniwersytety, gdzie nie byli ograniczani przedwojennym numerus clausus i nie musieli stawiać czoła otwartej wrogości wielu nauczycieli i kolegów, mieli szanse na pracę w służbie cywilnej oraz w innych zawodach, które w II RP były dla nich całkowicie niedostępne” [Silberklang 2008: 115]. Do zawodów niedostępnych przed wojną dla Żydów czy Białorusinów należała praca w policji. W Obwodowym Zarządzie

¹⁷ Materiał dowodowy na uzasadnienie tez przedstawionych w wywiadzie [Recepta... 2010] znajduje się w książce [Jasiewicz 2009].

Milicji w Białymstoku, w październiku 1940 roku, 62,5% kadry stanowili Białorusini, 20,5% Rosjanie, 11% Żydzi, 4,1% Polacy. Udział Żydów był nieco mniejszy, niż wynikało ze struktury narodowościowej obwodu, w której mieli 12,9% udziału [Milewski 2011b: 110].

Autorzy historii Białegostoku opisują dalsze losy miasta, po zajęciu go 27 czerwca 1941 roku Niemców, konsekwentnie trzymając się perspektywy polskich mieszkańców. Rejestrują fakty witania Wehrmachtu przez część ludności, przy czym, w odróżnieniu od opisu scen z września 1939, można się tylko domyślać, że „ludzie witający agresorów kwiatami”, widoczni w „kilku miejscach”, to byli Polacy [Dobroński 2012: 427]¹⁸. Ze wzmianki o samosądach na „byłych działaczach partyjnych, pracownikach administracji i kolaborantach”, do których „gdzieniegdzie doszło”, nie wynika, o jaką narodowość chodzi [ibidem: 427].

Wartościując postawy Polaków pod niemiecką okupacją, Adam Dobroński wylicza plusy – nie powstała ani jedna organizacja kolaborująca z okupantem, a stosunek do Żydów stopniowo zmieniał się na korzyść. Można tylko domniemywać, że początkowo był on negatywny. Do minusów autor ten zalicza zgłaszanie się do tak zwanej volkslisty, pełnienie roli konfidentów czy „zachowania naganne moralnie” wobec Żydów, które, „wcale nie takie wyjątkowe były nadal” [Dobroński 2011: 173]. Generalnie stwierdza, że wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi narodowościami a okupantem ulegały zmianom.

W historii miasta przedstawiono główne aspekty eksterminacyjnej polityki Niemców wobec ludności żydowskiej: zostały zebrane podstawowe fakty i liczby, przedstawiono topografię, organizację i warunki życia w getcie, przebieg akcji likwidacyjnych, chronologię i główne postacie zbrojnego oporu w sierpniu 1943 roku, nazywanego często powstaniem. Adam Dobroński wspomina o pomocy polskiego podziemia, przyznając, że wprawdzie była ona zbyt mała, „[...] ale adekwatna do możliwości i warunków” [ibidem: 171]. W syntezie o dziesięć lat młodszej już nie znajdziemy informacji na temat pomocy, badania wykazały bowiem, że „żadna pomoc w uzbrojeniu nie nadeszła do getta białostockiego” [Libionka 2006: 100].

Aktualny stan wiedzy nie został natomiast uwzględniony przy opisie reakcji białostoczan na zagładę Żydów. Daniel Boćkowski połączył te reakcje w jedną sekwencję z wrażeniem wywołanym falą aresztowań i egzekucji, jaka, poczynając od 10 lipca 1943 roku, dotknęła głównie przedstawicieli polskiej inteligencji – w ciągu jednego tygodnia Niemcy zamordowali ok. 800 osób. Ostateczna likwidacja getta nastąpiła natomiast od 16 do 20 sierpnia. Historyk zapisał: „Na mieszkańcach Białegostoku tragedia getta oraz tygodniowe represje wobec inteli-

¹⁸ Dla porównania relacja młodej Żydówki: „Przestraszona ludność żydowska nie wychodziła ze swoich mieszkań. Ludność polska (część) witała wkraczające wojska kwiatami”, za [Rogalewska 2008: 73].

gencji zrobiły przygnębiające wrażenie. Widok spalonej dużej części miasta oraz rozpacz po stracie najbliższych spowodowały, że – jak donosiły raporty AK dop. E. D. – w społeczeństwie narastała depresja i panika” [Dobroński 2012: 440].

Dostępne są inne źródła tej samej proveniencji, które odnoszą się bezpośrednio do kwestii zagłady Żydów. Komendant Okręgu Białostockiego AK płk Władysław Liniarski „Mścisław” informował w raporcie z początku grudnia 1943 roku: „Dzisiaj ludność z radością myśli o rozwoju rzemiosła, a zwłaszcza o możliwości umieszczenia w rzemiośle swoich dzieci w przyszłej odrodzonej Polsce i porównuje stan niewoli u Żydów pod tym względem jako miniony bezpowrotnie koszmar. Brak Żydów w rzemiośle w Okręgu Bekasa (kryptonim Okręgu Białostockiego – dop. E.D.) jest prawdziwym dobrodziejstwem i Łaską Boską dla polskiej ludności, która w ten sposób głośno to wyraża. Takie same nadzieje pokłada ludność w handlu, opanowanym już dzisiaj przez Polaków.”¹⁹

Czytając na temat białostockiego getta ma się wrażenie, że Niemcom udało się zupełnie odizolować je od reszty miasta, choć w rzeczywistości tak nie było. Z jednej strony nie zostało wyjaśnione, na czym polegały naganne moralnie zachowania wobec Żydów. Warto w tym kontekście przypomnieć, iż w początkach okupacji Niemcy wywołali przyjazne dla siebie nastroje za pomocą „umiejętnej propagandy” i rozdawania ludności zapasów z kooperatyw sowieckich. „Twierdzono stale, że Niemcy przysli, by uwolnić kraj od bolszewików i Żydów” [Wokół Jedwabnego 2002: 146]. Przeprowadzka do getta stała się dla niektórych białostoczian okazją do napadów i ograbiania ciągnących bezradnie ulicami ze swym dobytkiem Żydów [Bender 2008: 103-104]. Z drugiej strony nie porusza się kwestii pomocy dla Żydów. Według Szymona Datnera tylko bardzo niewielu Żydów w Białymstoku zostało uratowanych przez Polaków [Datner 1968: 59-61]²⁰. Więcej danych na temat polskiej pomocy przyniosły późniejsze badanie, między innymi Ewy Rogalewskiej [2008]. Niemiecki historyk Frank Golczewski podaje, że było też kilku Niemców – głównie byłych komunistów, którzy wspierali białostockich Żydów. Pomiedzy begunami podłosci i szlachetności rozciągała się niemała sieć kontaktów handlowych, na przykład nielegalne zaopatrywanie się Żydów z getta w żywność u Polaków, o których również warto byłoby coś powiedzieć²¹.

¹⁹ Podobną diagnozę nastrojów przynosiły meldunki z obszarów GG, a także ziem wcielonych. Reprezentatywna opinia z Obszaru Warszawskiego AK z drugiej połowy 1943 roku mówiła: „dla Żydów zaś jest pewne współczucie, ale lepiej, że ich nie ma i nikt ich nie pragnie widzieć po wojnie” [Libionka 2006: 130-131]. W 1934 roku cechy chrześcijańskie w Białymstoku skupiały 329 rzemieślników, a żydowskie 1364. W 1938 roku działało 2686 przedsiębiorstw handlowych, w większości małych sklepików należących do kupców żydowskich [Dobroński 2011: 145].

²⁰ Mark wymienia kilku Polaków, Rosjan i Białorusinów.

²¹ Parę lat temu byłem świadkiem, jak podczas jakiejś publicznej dyskusji na temat stosunków polsko-żydowskich, pewien starszy mężczyzna dowodził, że chrześcijanie nie byli obojętni na los Żydów

* * *

Opracowania historii Białegostoku wykazują też, według mnie, luki, które utrudniają czytelnikowi zrozumienie stosunków polsko-białoruskich. Stan ten jest niewspółmierny z niemałym już dorobkiem historiografii w tej dziedzinie [Mironowicz 1993; Łatyszonek, Mironowicz 2002; Turonek 1993; Wierzbicki 1997: 5-48 i in.]. Potrzeba upowszechnienia rzetelnej, naukowej wiedzy na temat historii współżycia Polaków i Białorusinów w mieście i regionie, gdzie żyją oni obok siebie nadal, wydaje się nie podlegać wątpliwości. We wspomnianym już wcześniej badaniu pamięci z 2009 roku, na temat drugiej wojny światowej, zadano między innymi pytanie, czy wydarzenia z tamtych lat mają obecnie wpływ na stosunki pomiędzy Polakami a wskazanymi narodami. Rozkład odpowiedzi mówiących „tak”, mają wpływ „zdecydowanie negatywny” oraz „raczej negatywny” jest następujący: na stosunki z Niemcami 63,7%, Rosjanami 59,5%, Ukraińcami 33,7%. Próg 10% odpowiedzi wskazujących na negatywny wpływ przekroczyły jeszcze tylko dwa narody: Białorusini (10,6%) i Żydzi (13,6%) [Kwiatkowski i in. 2010: 283]. W przypadku Żydów można domniemywać, że respondenci mieli na myśli oddziaływanie na obydwie strony: Polacy pamiętają, mówiąc skrótowo, „żydokomunę”, Żydzi zaś zbrodnie, jak ta w Jedwabnem. Gdy chodzi o Białorusinów, bez większego ryzyka można założyć, że w odpowiedziach kryje się uogólnione oskarżenie ze strony Polaków o sympatie prokomunistyczne i nielojalność podczas drugiej wojny światowej. Mogły się tutaj odbić również złe wspomnienia ludności białoruskiej na temat polskiego podziemia antykomunistycznego. Co znamienne, uzasadniając swe negatywne opinie, uczestnicy badań grupowych (tak zwanych fokusów) w Białymstoku, i w ogóle na Podlasiu, powoływali się na przekazywane z ust do ust opowieści o zabijaniu przez białoruskich chłopów polskich żołnierzy we wrześniu 1939 roku [ibidem: 243-244]. Wystarczy zajrzeć na fora internetowe, aby przekonać się, że pamięć tego typu jest ciągle żywa.

Tymczasem, czytając historię Białegostoku trudno pojąć, skąd wzięły się skojarzenia i opinie, które do dziś kształtują pamięć części białostoczan? Adam Dobroński odnotował zjawisko dojrzewania po pierwszej wojnie światowej tożsamości narodowej wśród młodzieży, oceniając przy tym, że polska inteligencja „[...] przyznawała Białorusinom prawo do samodzielności, wykazując więcej życzliwości wobec braci Słowian pozostających przy religii katolickiej” [Dobroński 2011: 94]. W rozdziale Andrzeja Lechowskiego Białorusini jako na-

w getcie, podając jako przykład, iż sam przemycił schowane pod ubraniem jedzenie (kurę) przez bramę dzielnicy żydowskiej. Najprawdopodobniej żywność ta była następnie sprzedawana.

rodowość nie występują, dwa razy wspomina autor o wyznawcach prawosławia, w kontekście sporu sądowego między Cerkwią a Skarbem Państwa o nieukończony sobór na placu Wyzwolenia. Była to, jego zdaniem, „najbardziej antagonyzująca” sprawa [Dobroński 2012: 370]. Poza tym, jak ocenia, w Białymstoku dochodziło jedynie do drobnych incydentów na tle religijnym.

Statystycznie rzecz biorąc, Białorusini odgrywali w życiu prawie stutysięcznego miasta niaznaczną rolę. Według spisu powszechnego w 1931 roku 518 mieszkańców zadeklarowało język białoruski jako język ojczysty [Milewski 2011b: 37]²². Bez wątpienia znacznie ważniejszym ośrodkiem życia narodowego było Grodno, a zwłaszcza Wilno, gdzie miały swoją siedzibę białoruskie struktury organizacyjne, instytucje i dokąd ciągnęła inteligencja, znajdująca wokół nich zające. Nie znaczy to jednak, że sprawy białoruskie nie odbijały się w życiu Białegostoku.

Aż 97% ludności białoruskiej żyło na wsi, w powiatach bielskim, wołkowyskim czy grodzieńskim, trudniąc się głównie rolnictwem, po części znajdując zatrudnienie w drobnych zakładach i warsztatach. To tam, po przysiółkach i osadach najbardziej głośno było o białoruski problemach: nędzy, głodzie ziemi, wyzysku ekonomicznym, różnych postaciach dyskryminacji. Sprzyjało to ugrupowaniom antysystemowym, jak KPZB (1923–1938), która pomimo delegalizacji, rozwinęła wśród mas białoruskich skuteczną działalność. Ogniwa partyjne, tak zwane jacejki, zakładno również w Białymstoku, aczkolwiek 75% z liczącej ok. 700 członków białostockiej organizacji okręgowej stanowili białoruscy chłopci; reszta to Żydzi i Polacy. W Białymstoku, w kwietniu i maju 1928 roku odbył się głośny proces 133 działaczy komunistycznych [ibidem: 64] Na ten okres przypadła również burzliwa historia Białoruskiej Włościańsko–Robotniczej „Hromady”, powiązanej z komunistami, która zdobyła ogromną popularność na wsi białoruskiej.

Sprawy te z pewnością docierały do białostoczan, z jednej strony za pomocą nielegalnej „bibuły” i szeptanej propagandy, z drugiej za pośrednictwem prasy²³. Eugeniusz Mironowicz twierdzi wręcz, że wśród Polaków „narodziło się przekonanie, że o wszystkich wypowiedziach Białorusinów na temat po-

²² Prawdopodobnie grupa ta była trochę liczniejsza: część mogła podać jako język ojczysty rosyjski, część polski, wyznaniowo mieściła się zarówno w zbiorowości wyznawców prawosławia jak i, choć w niewielkim stopniu, wśród katolików

²³ Już wcześniej do miasta musiały docierać sensacyjne wieści o wyczynach białoruskich partyzantów, jak chociażby oddział „Skamarocha” (Hermana Szymaniuka), który w 1922 roku w Puszczy Białowiejskiej i przy pomocy Republiki Litwy, napadał na posterunki policji, łupił dwory, sklepy, leśniczówki, potrafił sterroryzować nawet duże wsie. W stolicy województwa sądzono i rozstrzelano czterech członków oddziału, schwytanych w obławie; odbyło się tutaj zresztą więcej procesów białoruskich partyzantów, nazywanych przez władze po prostu bandytami.

lityki, państwa i rządu należy informować policję” [Mironowicz 2007: 114]. Wprawdzie, jak wynika ze źródeł, władze polskie weryfikowały większość donosów sąsiedzkich jako bezpodstawne, jednak faktem jest, że w oczach znacznej części polskiej opinii Białorusini jako grupa znaleźli się w kręgu podejrzeń o sympatie prokomunistyczne, które słusznie utożsamiano z wrogością wobec państwa polskiego i ekspozyturą wpływów sowieckich. „Równolegle w końcu lat trzydziestych władze rozwiązały bądź zawiesiły większość organizacji białoruskich [...] Najczęstszym uzasadnieniem tych działań był zarzut „jątrzenia stosunków społecznych” lub działanie na szkodę integralności państwa polskiego (w wielu statutach był postulat zjednoczenia narodu białoruskiego) albo powiązania z ruchem komunistycznym, które nie zawsze były uzasadnione” [Milewski 2011a: 19].

* * *

Agresja ZSRR 17 września 1939 roku mogła się wydawać spełnieniem obietnicy KPZB sprzed 15 lat, iż Armia Czerwona przyniesie narodowi białoruskiemu zjednoczenie. Powtarzający się w polskich relacjach obraz „komunizujących” Białorusinów witających pospołu z „komunizującymi” Żydami i „zwykłym lumpenproletariatem” radzieckie czołgi zapisał w pamięci niezatarte do dziś skojarzenia. „Z pewnością miało to ogromny wpływ na stosunki między Polakami a Białorusinami w okresie okupacji i w pierwszych latach po wojnie” [Mironowicz 1993: 84]. Wśród Polaków zrodziło się przekonanie, że obywatele pochodzenia żydowskiego i białoruskiego zdradzili Polskę. Twierdzenie o zdradzie Rzeczypospolitej przez mniejszości narodowe zostało niemal powszechnie przyjęte przez tak zwane państwo podziemne i rozgłoszone w całym okupowanym kraju przez prasę konspiracyjną.

Czy jednak narracja historyka powinna kończyć się na scenach utrwalonych w „stop-klatce” pamięci? Czy nie jego jest rzeczą dodać, że w tym samym czasie kilkadziesiąt tysięcy Białorusinów walczyło w kampanii wrześniowej w szeregach Wojska Polskiego? Objąć, że lata okupacji radzieckiej 1939–1941 stały się dla Białorusinów okresem nieznanego do tej pory awansu, choć z drugiej strony przyniosły im okropności stalinowskiego totalitaryzmu, a także, że wśród represjonowanych, uwięzionych, deportowanych nie zabrakło również działaczy białoruskiego ruchu politycznego, duchownych prawosławnych czy „kułaków”?

Wbrew stereotypom, większość mas białoruskich przyjęła upadek państwa polskiego biernie. W oficjalnej ocenie przywódców, wraz z zajęciem kraju przez

siły radzieckie zostały zrealizowane żywotne interesy, ponieważ, jak powiedział nestor białoruskiego ruchu narodowego Anton Łuckiewicz, „największy ciężar pańskiego ucisku i narodowego ograniczenia zrzucony został raz na zawsze. Białoruś znów stała się zjednoczona, żadne granice nie podzielią już połączonych ziem białoruskich. Pracując, Białorusini będą żyć w przyjaźni” [cyt. Wierzbicki 2005: 25]. Białoruski został uznany za język urzędowy, wprowadzono go szkół i propagandy. Oceniając nastroje panujące wśród ludności białoruskiej w latach trzydziestych XX wieku w gazecie „Biełaruski Front” napisano, że „przy pierwszej sposobności ludzie rzuciliby się w objęcia każdego, kto szczerze lub nieszczerze obiecałby im lepszą dolę” [cyt. za: Turonek 1993:38]. Obecnie oczekiwania wiejskiej biedoty zostały w znacznej mierze zaspokojone przez przeprowadzenie radykalnej reformy rolnej, hojne rozdawanie ziemi oraz innych składników skonfiskowanych polskich majątków. Potaniały artykuły przemysłowe, łatwiej można było zdobyć pieniądze, choć towarów z czasem zaczęło brakować.

Jak pokazują przytoczone już wcześniej dane, Białorusini weszli licznie do organów sowieckiej władzy i chociaż kluczowe stanowiska były właściwie zarezerwowane dla funkcjonariuszy sprowadzonych z terenów „starego” Związku Radzieckiego (tak zwanych „wostoczników”), to jednak świat władzy i życia politycznego otworzył się również przed miejscowymi. Znamca białoruskiej historii, Eugeniusz Mironowicz, tak opisuje ówczesną rewolucję kadrową: „Białorusini zamieszkujący te ziemie po raz pierwszy znaleźli się we wszystkich instytucjach państwowych – administracji, sądownictwie, prokuraturze. Było to możliwe tylko dlatego, że nie wymagano odpowiednich kwalifikacji, lecz określonego pochodzenia społecznego, sytuacji ekonomicznej i «właściwej postawy politycznej». Przewodniczącym, sekretarzem, urzędnikiem zostawał często ten, kto miał dużo dzieci, mało ziemi, a w miejsce ikon powiesił portret Stalina” [ibidem: 78-79].

Korzystne przemiany położenia ludności białoruskiej (i żydowskiej) dokonywały się w dużej mierze kosztem ludności polskiej, idąc w parze z utratą dominującej pozycji politycznej, społecznej i ekonomicznej zajmowanej przez Polaków przed wojną. W największym stopniu odczuli oni jako grupa upadek własnego państwa, pozbawienie możliwości wyrażania tożsamości narodowej i religijnej, pauperyzację, prześladowania, terror fizyczny i psychiczny ze strony władzy sowieckiej. „Wielu Polaków upatrywało przyczyny tych nieszczęść w działalności miejscowych Białorusinów” [Turonek 1993: 83] Można zatem uogólnić, że przepaść między tymi grupami etnicznymi pogłębiała się, wskutek odmiennego nastawienia wobec władzy sowieckiej. Generalnie negatywny stosunek Polaków kontrastował z zasadniczo przychylnym stanowiskiem, przeważającym wśród ludności białoruskiej, która pomimo zastrzeżeń – wobec aresz-

towań, deportacji, kolektywizacji, bałaganu w gospodarce – uważała, iż władza sowiecka jest bardziej „swoja” kulturowo, a przy tym lepiej niż państwo polskie realizuje interesy Białorusinów²⁴.

Okupacja sowiecka pokazała, że wzór postępowania na czas wojny, jaki obywatele II Rzeczypospolitej otrzymali od kierownictwa polityczno-wojskowego: trwać w oporze wobec wrogów, powstrzymywać się od współpracy z okupantami, przez co rozumiano Niemcy i ZSRR, dążyć do odbudowy Polski wolnej, niepodległej, i całej – nie jest respektowany przez wszystkich obywateli. Niezależnie od klasowych priorytetów w polityce okupanta, przedwojenne społeczeństwo rozpadało się najwyraźniej po szwach narodowościowych.

Okupacja niemiecka wzmocniła ten proces. Ucieczka władz radzieckich w czerwcu 1941 roku została wykorzystana przez Polaków do podjęcia udanej próby wzmocnienia własnego stanu posiadania i wyeliminowania z gry politycznej Białorusinów, których pozycja w hierarchii etnicznej wzrosła podczas okupacji sowieckiej. Z kolei w 1943 Niemcy podjęli decyzje faworyzujące Białorusinów względem Polaków, dolewając oliwy do ognia walki etnicznej. Obie strony starały się eliminować konkurentów za pomocą denuncjacji do organów niemieckich: aktywistów białoruskich oskarżało się o komunizm, polskich o nacjonalizm i spiskowanie przeciwko Niemcom.

Rywalizacja o miejsce w agendach aparatu okupanta, dostępnych dla przedstawicieli ludności okupowanej – a notoryczny deficyt własnych kadr zmuszał Niemców do posługiwania się w znacznym zakresie „tubylcami” – nie była bynajmniej jedyną płaszczyzną konfliktów między Polakami i Białorusinami. Źródeł sprzeczności należałoby szukać w odmiennym definiowaniu narodowych interesów i programów działania. Podziały na tym tle wyznaczały zresztą fronty walki nie tylko pomiędzy Polakami i Białorusinami, ale także pomiędzy różnymi odłami społeczności białoruskiej. Michał Gnatowski, na którego ustalenia powołują się młodszy badacze, wyróżnił trzy główne postawy ludności białoruskiej: „1) proradziecką i zdecydowanie antyhitlerowską, a także przeciwną nacjonalistom białoruskim; 2) nacjonalistyczną i proniemiecką, wykazującą jednak, zwłaszcza w ostatnich latach okupacji tendencję do odchodzenia od współpracy z Niemcami; 3) obojętną wobec dwóch pierwszych, ale jednocześnie antyokupacyjną. Ta ostatnia grupa postaw prezentowana była najliczniej i obejmowała w przybliżeniu ponad połowę zamieszkałej w okręgu ludności białoruskiej” [cyt. za Mironowicz 1993: 96].

²⁴ Co ciekawe, oceny tego typu są nadal aktualne, czego przykładem może być zdanie z pewnej recenzji na łamach „Przeglądu Prawosławnego”, iż w okresie władzy radzieckiej ludność białoruska „została przywrócona do pełni praw” [Wysocka 2013].

Postawy te narzucały określony stosunek do Polaków i ich programu odbudowy przedwojennego państwa: orientacja proradziecka i proniemiecka oznaczała konflikt, bowiem zwolennicy pierwszej oczekiwali powrotu status quo sprzed czerwca 1941, adherenci drugiej widzieli Białostoczczyznę jako część przyszłego państwa białoruskiego pod protektorem III Rzeszy. Przepaść pogłębiała też ze swej strony cyniczna polityka okupantów, nastawiona na podsyłanie antagonizmów narodowościowych. Pewne nadzieje można było wiązać z grupą trzecią, najliczniejszą, a zarazem bierną, wyczekującą na zmianę, choćby i na powrót polskiej władzy. W tym kierunku szły oceny dokonywane przez struktury polskiego podziemia, zaznaczano jednak, że „w prawosławnym chłopie białoruskim tkwi potencjalnie rusofilizm, rozbudzony podczas okupacji sowieckiej, mimo wrogiego stosunku do kołchozów” [ibidem: 97]. Eugeniusz Mironowicz podkreśla trafność tej diagnozy. Tym więcej zależało w tej sytuacji od postępowania polskich oddziałów zbrojnych, z którymi stykało się białoruskie chłopstwo, ich działalność, a zwłaszcza walka z partyzantką radziecką sprawiała jednak, że „Ludność białoruska traktowała je jako formacje na służbie niemieckiej” [ibidem: 96].

Złożony stan rzeczy, który tu najogólniej naszkicowałem, znalazł niewielkie odbicie w historii Białegostoku. Wspomniano o „kolaborującym z Niemcami”, „profaszystowskim” Komitecie Białoruskim w Białymstoku i zakładanych przezeń szkołach, pomijając inne kierunki jego działalności: powstrzymanie antybiałoruskiej działalności polskiej policji i administracji, pomoc ludności białoruskiej dotkniętej przez wojnę, rozbudzanie świadomości narodowej poprzez organizowanie koncertów, odczytów, różnych form teatralnych, czytelnictwa, prowadzenie kursów języka niemieckiego i białoruskiego, organizowanie spółdzielni pracy i inne [ibidem: 93]. W ogóle pominięto główny cel ruchu narodowego, jakim było zbudowanie opartej na III Rzeszy jakiejś formy państwowości białoruskiej. Przydatne byłoby ustalenie, na ile uwidoczniły się w Białymstoku różne typy postaw ludności białoruskiej, bez tego trudno jest bowiem skonkretyzować ocenę, że zdecydowana większość Białorusinów zachowała się „godnie” [Dobroński 2011: 173]. Wreszcie, należałoby przypomnieć, że Białorusini również ponieśli ciężkie ofiary wskutek terroru niemieckiego, zwłaszcza okrutnych pacyfikacji wsi.



Relacje etniczne w Białymstoku po drugiej wojnie światowej, których układ zawęził się właściwie do Polaków i Białorusinów, zostały przedstawione w opracowaniach historycznych szerzej niż w przypadku okresów wcześniejszych, dzięki czemu stosunkowo często w narracji pojawia się „problem białoruski”. Pomijając kwestie, które zostały przez autorów poruszone, skupię się na kilku sprawach, wymagających moim zdaniem zauważenia lub mocniejszego naświetlenia.

Niemal zupełnie został pominięty kluczowy etap w rozwoju stosunków polsko-białoruskich, mianowicie lata 1944–1956. Zaś nie poznawszy go, nie sposób zrozumieć na czym polegał „problem białoruski” w Białymstoku, szerzej w województwie białostockim, w rozumieniu znacznej części Polaków. Czytelnik może też mieć trudności z uchwyceniem sensu narracji w dalszych rozdziałach historii. Tylko Adam Dobroński pisze jednym zdaniem, w kontekście polityki stalinizacji: „Napływ do aparatu władzy osób wywodzących się ze środowisk białoruskich skomplikował jeszcze bardziej stosunki narodowościowe w mieście” [ibidem: 191].

Zaangażowanie mas ludności białoruskiej po stronie władzy komunistycznej jest faktem udokumentowanym zarówno przez historiografię sprzed 1989 roku, jak pokazuje zacytowana przeze mnie praca H. Majewskiego, jak i przez badaczy współczesnych. Eugeniusz Mironowicz podaje, że w powiecie białostockim, gdzie Białorusini stanowili 25% ludności, ich udział w PPR, w pierwszym roku po wojnie, przekraczał 75%, w powiecie bielskim odsetek ten wynosił odpowiednio 45% (ogółu mieszkańców) i ponad 84% (organizacji partyjnej). W Białegostoku natomiast wśród 10 członków Komitetu Powiatowego (stan z 1 stycznia 1945 roku) 5 było Polakami, w tym pierwszy sekretarz i wszyscy jego zastępcy [Mironowicz 2011: 372]. Oleg Łatyszonek i Eugeniusz Mironowicz tak przedstawiają problem, charakteryzując sytuację z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych „Wśród członków Komitetu Wojewódzkiego PZPR w Białymstoku wiele było osób pochodzenia białoruskiego. Na Białostocczyźnie panowało dość powszechne przekonanie, że komitet jak i inne struktury władzy są wręcz zdominowane przez Białorusinów. W rzeczywistości pracujące w Komitecie Wojewódzkim osoby białoruskiego pochodzenia, pod wpływem panującej w mieście atmosfery, bardzo starali się by postrzegano ich jako Polaków. Powszechnie zmieniali imiona i nazwiska, gdy ich brzmienie wskazywało na to, że zostali ochrzczeni w cerkwi. Załatwienie jakiegokolwiek sprawy na rzecz środowiska białoruskiego, gdy decyzja należała do sekretarza pochodzącego z tej grupy narodowej, było prawie niemożliwe” [Łatyszonek, Mironowicz 2002: 268].

Joanna Sadowska pośrednio nawiązuje do sprawy, opisując „przewietrzenie” miasta i województwa przez nowego (od 1972 roku) I sekretarza KW PZPR Zdzisława Kurowskiego, obejmujące zmiany kadrowe w Komitecie Wojewódzkim – „odejście części pracowników pochodzenia białoruskiego” [Sadowska 2012: 525]. Czy ma to oznaczać wszystkich pracowników, którzy byli pochodzenia białoruskiego (to znaczy część całego personelu KW)? Czy część grupy pracowników KW pochodzenia białoruskiego? Ilu pracowników zwolniono? Jaka to była część całego personelu? Można było oczekiwać, że autorzy historii Białegostoku, dysponując możliwościami badawczymi oraz minimalnym dystansem czasowym, podejmą próbę naukowej weryfikacji tezy o „białoruskich rządach” w Białymstoku, poprzez systematyczne zbadanie struktur władzy, zwłaszcza PPR/PZPR i aparatu bezpieczeństwa. Dopóki się tego nie zrobi, dziedziczone będą potoczne, z natury swej zmitologizowane wyobrażenia na ten temat.

Nie wyjaśniono też meandrów polityki państwa wobec mniejszości, ponieważ nieporozumieniem byłoby sądzić, że asymilacja ludności białoruskiej była procesem spontanicznym²⁵. Niezależnie od krótkich okresów względnej liberalizacji w kwestii autonomii kulturowej, władze komunistyczne generalnie stymulowały proces asymilacji. I trzeba przyznać, że robiły to wyjątkowo skutecznie. „Białorusinów potraktowano jako pełnoprawnych obywateli. Użytkali dostęp do wszystkich instytucji stanowiących elementy składowe ludowego państwa — MO, UBP, PPR, ORMO, rad narodowych. Stanowili w nich znaczny odsetek składu osobowego. Zyskali szerokie możliwości awansu społecznego, uczestnictwa w życiu politycznym, kulturalnym i gospodarczym, lecz żadnych możliwości rozwoju własnego życia narodowego. Otrzymali pełnię praw jako Polacy, nic natomiast jako Białorusini” [Mironowicz 2011: 380].

Opisując fale migracji ludności wiejskiej do stolicy województwa historycy przeoczyli to, że przybysze przynieśli ze sobą psychologiczny bagaż nagromadzony na wsi pod Bielskiem czy pod Zambrowem. Obejmował on również doświadczenia, często złe, z wcześniejszych kontaktów katolików z prawosławnymi i prawosławnych z katolikami, pielęgnowane w rodzinach opinie, stereotypy, uprzedzenia i rachunki krzywd. Teraz cały ten zapamiętany świat stał się częścią nowej kultury pamięci Białegostoku. Musiało to zaciążyć na stosunkach społecznych w mieście.

Autorzy dość często wspominają o „problemie białoruskim” ale nie konkretyzują, na czym on polegał. Czy na przykład w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku problem białoruski polegał na asymilacyjnej polityce ze

²⁵ Zob. szerzej na ten temat: [Mironowicz 2000].

strony państwa, na odmawianiu Białorusinom prawa do autonomii kulturalnej? Czy przeciwnie – oznaczał on stale „białoruskie panowanie”, albo roszczenia emancypacyjne Białorusinów, które były uważane za bezpodstawne, a nawet prowokujące przez część polskiej opinii publicznej? Brakuje wyjaśnienia, na czym polegały pojawiające się wówczas nieporozumienia między „gremiami katolickimi i prawosławnymi” i o jakich gremiach mowa? Na czym z kolei polegały różnice polityczne? [Dobroński 2011: 207] Intrygująco brzmi na przykład zdanie, że w 1986 roku „Bardzo często podejmowano temat polskich Białorusinów, uznając, że Białystok stał się nieformalną stolicą tej mniejszości” [ibidem: 212]. Czytelnik nie dowiaduje się jednak, kto poruszał i co krył sam temat. Podobnych przykładów niedoprecyzowania informacji można byłoby przytoczyć więcej.

* * *

Niniejsze wywody upoważniają, jak sądzę, do kilku wniosków. Ograniczę je do tych, które bezpośrednio odnoszą się do postawionej na wstępie hipotezy.

W porównaniu z opisem stosunków etnicznych, w badanych opracowaniach pełniejsza jest charakterystyka poszczególnych grup narodowościowych i różnych przejawów ich aktywności. Relacje pomiędzy grupami narodowościowymi ukazane są natomiast za pomocą zbliżeń, zbyt jednak rzadkich, aby można było uchwycić wszystkie istotne zależności przyczynowo–skutkowe. Fragmentaryczność utrudnia ogarnięcie procesu historycznego, zrozumienie jego dynamiki, poznając stan stosunków etnicznych w określonych momentach, stosunkowo niewiele napisano o przyczynach, które do takiego stanu doprowadziły. Uczucie poznawczego niedosytu może też towarzyszyć czytelnikowi wtedy, gdy napotyka na przekazy zbyt ogólne, wieloznaczne, metaforyczne, pozbawione konkretyzacji.

Gdy uwzględni się to, co zostało pominięte lub zmarginalizowane, okazuje się, że są to przeważnie sprawy trudne, drażliwe, wywołujące kontrowersje. Nie chodzi przy tym wyłącznie o polską perspektywę, ale w ogóle o tak zwane ciemne karty historii, sprawy rzucające „złe światło” na jakąś grupę etniczną, pomijając oczywistych wrogów, jak Niemcy i Sowieci. Poruszając zaś kwestie tego typu, autorzy często stosują środki językowe, jak na przykład eufemizmy, wyrażenia wieloznaczne, które łagodzą przekaz. Albo też nie poruszają drażliwego tematu wprost, a zamiast tego odwołują się za pomocą aluzji do wyobrażeń czytelnika. Wskutek tego obraz kwestii etnicznych jest nie tylko fragmentaryczny, ale także, mówiąc najprościej, upiękuszony czy też wygładzony.

Przeszłość miasta przedstawiona została zasadniczo z punktu widzenia polskiej większości, przy czym perspektywa ta jest domyślnie utożsamiana z racją stanu państwa polskiego. Mniejszości etniczne ukazywane są często jako problem, zwykle kłopotliwy lub nawet groźny, sprawiany polskiej gospodarzom. O interesach mniejszości mówi się niewiele, generalnie autorzy przeważnie biorą stronę Polaków. W obliczu takiego obrazu przeszłości, socjolog uspakaja: „Charakter reprodukcji nowoczesnych społeczeństw, żyjących w państwach narodowych i uważających się za obiektywnie istniejące narody, prowadzi do stronnictwośći pamięci, której nie da się usunąć. Postawy krytyczne wobec przeszłości własnej grupy nie dominują w żadnym kraju” [Nijakowski 2010: 242]. Wiedząc o tym, można ze spokojem skonkludować, że najnowsze syntezы historii Białegostoku dobrze służą pielęgnowaniu wysokiej samooceny i reprodukcji kulturowej społeczeństwa polskiego, żyjącego w polskim mieście, należącym do polskiego państwa narodowego.

Bibliografia

- Babel I. (2000), *Dziennik 1920. Opowiadania. Zmierzch*, Warszawa
- Bender S. (2008), *The Jews of Bialystok during World War II and the Holocaust*
- Białystok. Informator turystyczny* (2011), Białystok
- Boćkowski D. (2011), *Okupacja sowiecka 1939-1941 i stosunki etniczne w Białymstoku* (regionie białostockim), [w:] E. Dmitrów, J. Tauber (red.), *Stosunki etniczne podczas wojny i okupacji*, Białystok
- Datner S. (1968), *Las sprawiedliwych*, Warszawa
- Dobroński A. Cz. (2011), *Białystok. Historia miasta*, wyd. 2, Białystok
- Dobroński A. Cz. (red.), (2012), *Historia Białegostoku*, Białystok
- Jasiewicz K. (2009) *Rzeczywistość sowiecka 1939-1941 w świadectwach polskich Żydów*, Warszawa
- ks. Kalinowski T. (1998), *Białystok – moje miasto. Wspomnienia*, Białystok
- Kwiatkowski P. T., Nijakowski L. M., Szacka B., Szpociński A. (2010), *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego*, Gdańsk-Warszawa
- Lechowski A. (2009), *Białystok. Przewodnik historyczny*, Białystok
- Libionka D. (2006), *ZWZ-AN i Delegatura Rządu RP wobec eksterminacji Żydów polskich*, [w:] A. Żbikowski (red.), *Polacy i Żydzi pod okupacją niemiecką 1939–1945. Studia i materiały*, Warszawa
- Łatyszonek O., Mironowicz E. (2002), *Historia Białorusi od połowy XVIII do końca XX wieku*, Białystok
- Majecki H. (1969), *Początki władzy ludowej na Białostocczyźnie (1944-1947)*, Lublin

- Mielnicki M. (2000), *Białystok to Birkenau. The Holocaust Journey of Michael Mielnicki*, Vancouver
- Milewski J. J. (2011a), *Polska polityka narodowościowa i stosunki etniczne w województwach białostockim i wileńskim w okresie międzywojennym*, [w:] E. Dmitrów, J. Tauber (red.), *Stosunki etniczne podczas wojny i okupacji*, Białystok
- Milewski J. J. (2011b), *Województwo białostockie. Zarys dziejów (1919–1975)*, Białystok
- Mironowicz E. (1993), *Białorusini w Polsce 1944-1949*, Warszawa
- Mironowicz E. (2000), *Polityka narodowościowa PRL*, Białystok
- Mironowicz E. (2007), *Białorusini i Ukraińcy w polityce obozu pilsudczykowski*, Białystok
- Mironowicz E. (2011), *Stosunki etniczne i główne linie polityki narodowościowej komunistów na Białostocczyźnie w pierwszych latach po wojnie*, [w:] E. Dmitrów, J. Tauber (red.), *Stosunki etniczne podczas wojny i okupacji*, Białystok
- Monkiewicz W. (1979), *Białystok i okolice. Przewodnik*, Warszawa
- Musielak M. (1997), *Nazizm w interpretacjach polskiej myśli politycznej okresu międzywojennego*, Poznań
- Nijkowski L. M. (2010), *Pamięć o II wojnie światowej a relacje Polaków z innymi narodami*, [w:] P. T. Kwiatkowski, L. M. Nijkowski, B. Szacka, A. Szpociński, *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego*, Gdańsk-Warszawa
- Opis dorobku badań nad mniejszościami narodowymi w Polsce* (2000), [w:] E. Mironowicz, *Polityka narodowościowa PRL*, Białystok
- Polacy i Żydzi nie powinni być wrogami* (2010), z profesorem Jehudą Bauerem rozmawia Piotr Zychowicz, „Rzeczpospolita” 13-14 lutego
- Recepta na prawdziwy antysemityzm* (2010), z profesorem Krzysztofem Jasiewiczem rozmawia Piotr Zychowicz, „Rzeczpospolita” 30-31 stycznia
- Rogalewska E. (2008), *Getto białostockie*, Białystok
- Sadowski A. (2001), *Struktura religijno-etniczna mieszkańców województwa podlaskiego*, [w:] A. Sadowski, T. Skoczek (red.), *Mniejszości narodowe i etniczne a media elektroniczne. Białoruś, Estonia, Litwa, Łotwa, Polska, Ukraina*, Białystok
- Sadowska J. (2012), *Białystok za Gomułki i Gierka (1956–1989)*, [w:] A. Cz. Dobroński (red.), *Historia Białegostoku*, Białystok
- Silberklang D. (2008), *Refleksje na temat losu Żydów w okupowanej Polsce*, „Pamięć i Sprawiedliwość” nr 1(12)
- Sokołowski Z. (1972), *Województwo białostockie. Przewodnik*, Warszawa
- Suchcitz A. (2004), *Żydzi wobec upadku Rzeczypospolitej w relacjach polskich z Kresów Wschodnich 1939–1941*, [w:] K. Jasiewicz (red.), *Świat nie pożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, Warszawa-Londyn
- Sztop-Rutkowska K. (2008), *Próba dialogu. Polacy i Żydzi w międzywojennym Białymstoku*, Kraków
- Śpiewak P. (2012), *Żydokomuna. Interpretacje historyczne*, Warszawa
- Troczewski Z., Antoniuk J. (1956), *Białystok i okolice. Przewodnik-informator*, Białystok
- Turonek J. (1993), *Białoruś pod okupacją niemiecką*, Warszawa

- Wierzbicki M. (1997), *Stosunki polsko-białoruskie w okresie okupacji sowieckiej ziem północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1939-1941)*, [w:] T. Strzembosz (red.), *Studia z dziejów okupacji sowieckiej (1939-1941). Obywatele polscy na kresach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką w latach 1939-1941*, Warszawa
- Wierzbicki M. (2005), *Białorusini wobec władz sowieckich i Polaków w latach 1939-1941*, [w:] *Stosunki polsko-białoruskie w województwie białostockim w latach 1939-1956*, Warszawa
- Wokół Jedwabnego*, t. 2, Warszawa 2002
- Wysocka D. (2013), *Pamięć wasza i nasza*, „Przegląd Prawosławny” nr 1
- Żbikowski A. (2011), *Stosunki etniczne podczas wojny i okupacji. Białystok i Wilno 1939-1941-1944/45*, [w:] E. Dmitrów, J. Tauber (red.), *Stosunki etniczne podczas wojny i okupacji*, Białystok

SUMMARY

The image of ethnic relations in the studies of Białystok history

The connotation of Białystok as a multicultural city has recently become a part of its image, but thanks to advertising endeavours it has become popular. This article answers the question how ethnic relations in the twentieth century were presented in the studies of the history of Białystok intended for the broad masses of readers. In what light have the vicissitudes of Poles, Jews, Belarusians, Russians and Germans living in one city but next to each other rather than to each other been shown by historians? What knowledge about ethnic relations can younger generations of Białystokers, for whom the twentieth century has become ancient history, draw from popular books? What lessons should we all learn from history to avoid mistakes of our ancestors? My hypothesis is that this aspect of the history is generally presented in a fragmentary way and almost exclusively from the Polish perspective.