



University-in-différance

Zróżnicowanie w edukacji
międzycywilizacyjnej

University-in-différance

Zróżnicowanie w edukacji
międzycywilizacyjnej

University-in-différance

Zróźnicowanie w edukacji
międzycywilizacyjnej

Redakcja naukowa
ZOJA MOROCHOJEWĄ



Wydział „Artes Liberales”
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2016

Recenzenci:

DR ALBERT JAWŁOWSKI,
INSTYTUT STOSOWANYCH NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersytet Warszawski

PROF. DR HAB. PAWEŁ STĘPIEŃ,
PEŁNOMOCNIK REKTORA DS. JAKOŚCI KSZTAŁCENIA
WYDZIAŁ „ARTES LIBERALES”,
UNIwersytet Warszawski

Opracowanie redakcyjne:

KATARZYNA TOMASZUK

Okładka:

Projekt: FREEPIK.COM
Opracowanie: ZAKŁAD GRAFICZNY UW

Skład i łamanie:

PAULINA POPEŁAWSKA

Wydawca:

WYDZIAŁ „ARTES LIBERALES”,
UNIwersytet Warszawski
Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa
www.al.uw.edu.pl

ISBN:

978-83-63636-57-9

Copyright © by WYDZIAŁ „ARTES LIBERALES”,
UNIwersytet Warszawski i AUTORZY, 2016



Erasmus+

Publikacja powstała przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.
Teksty odzwierciedlają jedynie stanowisko ich autorów; Komisja Europejska
nie ponosi odpowiedzialności za zawartość merytoryczną.

Druk i oprawa:

ZAKŁAD GRAFICZNY UW, NR ZAM. 181/2016

Spis treści

ZOJA MOROCHOJEW, ANNA WRÓBEL

Wstęp. O programie edukacji międzywilizacyjnej DCL
– *Dialogue Centered Learning* 9

TATYANA BERNYUKEVICH

Cultural adaptation issues in the context of academic mobility
development (evidence from Russia) 47

ANNA WRÓBEL

Polacy w oczach studentów cudodziemców 55

Perspektywa arabsko-polska.

Wywiad z Salimem Mansourem Shihabą 73

Perspektywa chińsko-polska. Wywiad ze studentką z Tajwanu 87

HUYNH GIA BAO

UW is a comfortable place for Asian students, isn't it? 99

SYLWIA SALAMON

Perspektywa administracyjna.

O umiędzynarodowieniu uniwersytetu 107

SZYMON WRÓBEL

Edukacja przeciw, dla i w demokracji 121

Зоя П. Морохоева

Диалогичность и деконструкция Евро-Азии 163

AYUR ZHANAEV

Native Theory of Language: The Case of the Buryat Language
and Some Implications for Academic Communication 187

DARYA BURNASHEVA

Symbols of Arctic Identity: Indigenous and Non-Indigenous
Perspective in the Republic of Sakha (Yakutia), Russia 201

Ирина С. Болдонова, Дора Г. Матвеева

Роль учебных дисциплин в формировании межкультурной
компетенции в образовательной среде Бурятского
Государственного университета 211

IRINA BOLDONOVA

Hermeneutics at a University Environment: Perspectives of
Intercultural Communication 221

Ирина А. Жерносенко

Этнокультурологическая составляющая современного
российского образовательного пространства на примере
Алтайского региона 239

Zakończenie 257

Książka ta nie powstałaby bez zainteresowania i wsparcia, jakie ofiarowali: Prof. Dr hab. Anna Giza-Poleszczuk, Prorektor Uniwersytetu Warszawskiego ds. rozwoju i polityki finansowej, oraz Prof. Dr hab. Jerzy Axer, Dziekan Wydziału „Artes Liberales” UW.

Zoja Morochojewa, Anna Wróbel

O PROGRAMIE EDUKACJI CYWILIZACYJNEJ

Część 1. Wprowadzenie

Świat globalny

Jednym z przejawów procesu globalizacji jest dziś coraz większa liczba studentów zagranicznych na polskich uczelniach. Sądźmy, że należy postawić pytanie sięgające w przyszłość: jeśli wcześniej zakres działalności instytucji edukacyjnych był wyznaczany wyłącznie granicami i potrzebami państw narodowych, a dziś widzimy zmianę tej sytuacji, to jaki będzie ich dalszy rozwój w warunkach globalnych?

Globalnym zjawiskiem są migracje, w tym migracje edukacyjne, inaczej mówiąc: mobilność akademicka. Intensywności nabiera współpraca – w różnych aspektach życia ludzkiego – nie tylko w wymiarze regionalnym, ale i pomiędzy cywilizacjami. Na szczeblu lokalnym konflikty wynikające ze wzajemnego niezrozumienia się stron zawierają elementy charakterystyczne dla konfliktów międzycywilizacyjnych. Problem polega na tym, że nie istnieje model koordynowania komunikacji międzycywilizacyjnej, w którym nie dochodziłoby do utraty przez każdą z komunikujących się stron właściwej jej specyfiki kulturowej i cywilizacyjnej.

Kwestia mechanizmów komunikacji międzykulturowej pozostaje otwarta. Temat ten jest poruszany m.in. w badaniach postkolonialnych jako krytyka dychotomii kolonizator – kolonizowany, opartej na dominacji jednej strony nad drugą. Strona podporządkowana pozostaje milcząca, ponieważ komunikacja odbywa się na warunkach strony dominującej. Chodzi tu o język, który wykorzystuje kategoryzację obrazu świata, o kod kulturowy, który strona dominująca dostarcza.

Ta druga, zdominowana strona, musi biernie przyjąć ramy komunikacji, które często są obce jej sposobowi myślenia oraz zwykłym

dla niej wartościom kulturowym i cywilizacyjnym. Badania postkolonialne skupiają się na krytyce monocentryzmu w relacjach międzykulturowych i międzycywilizacyjnych, a także na jego skutkach przejawiających się – także w sferze edukacji – w narzucaniu przez stronę dominującą jej kryteriów socjalizacji.

Mobilność akademicka – sytuacja na świecie

Globalizacja w sferze edukacji zakłada możliwość otrzymania wykształcenia w dowolnej uczelni na świecie. Prowadzi to do powstania globalnej sieci informacyjnej, zawierania umów międzynarodowych w sferze edukacji, rozstrzygnięcia kwestii uznawalności dyplomów, akredytacji ośrodków naukowych działających w przestrzeni międzynarodowej. To jednak tylko formalna strona współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych cywilizacji i kultur. Współpraca może być efektywna dla obu stron wtedy, gdy je wzbogaca, gdy oparta jest na wzajemnym zrozumieniu.

O ogromnej skali migracji akademickich świadczy statystyka. Według danych ze strony internetowej Uniwersytetu Warszawskiego liczba studentów na świecie przekracza 170 mln, z czego 2,5% (a więc ok. 4,3 mln) wybiera naukę za granicą. Kierunkami preferowanymi przez młodych ludzi są: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Chiny, Francja, Australia i Niemcy¹. Największą grupę studentów zagranicznych tworzą Azjaci, głównie Chińczycy, Hindusi i Koreańczycy, ponieważ stanowią ponad 50% ogólnej liczby studiujących poza krajem ojczystym². Według prognoz liczba ponad 4 mln studentów uczących się za granicą podwoi się do roku 2020³.

Wzrost mobilności akademickiej bez wątpienia nie może pozostać bez wpływu na strategię edukacji uniwersyteckiej w różnych krajach. Uczelnie tworzą infrastrukturę, która mogłaby reagować na mobil-

¹ Por. <<http://www.uw.edu.pl/uw-najpopularniejszy-wsrod-obcokrajowcow/>> (data dostępu: listopad 2015).

² Por. <<http://szkolnictwowyzsze.pl/wp-content/uploads/2014/09/Analiza-raportu-Study-in-Poland-2013.pdf>>.

³ Por. <<http://www.perspektywy.pl/porta1/index.php?>>.

ność akademicką w sposób elastyczny. Ich efektywność zwiększa się w procesie współpracy na poziomie regionalnym czy międzynarodowym. Przejawem takiej współpracy w ramach Unii Europejskiej jest proces boloński.

Proces boloński i migracja akademicka

Proces boloński to jedna z odpowiedzi UE na globalizację. Jest to trójstopniowy model edukacji wyższej składający się ze studiów I, II i III stopnia (licencjackich, magisterskich, doktoranckich). Jest on próbą unifikacji procesu kształcenia zorientowaną na model anglo-amerykański. Z tego względu model ten jest monocentryczny, ponieważ opiera się przede wszystkim na klasycznych podstawach cywilizacji zachodniej. Niemniej obecnie właśnie ten model służy jako podstawa do tworzenia globalnej infrastruktury w sferze edukacji. Jest wdrażany w Ameryce Łacińskiej, Azji, Europie Wschodniej. Uwzględniane są dwa aspekty, biorące pod uwagę różnorodność kulturową: ogólnoeuropejski i narodowy komponent edukacji. Bez wątplenia proces boloński rozstrzyga problem wzajemnej uznawalności dyplomów w różnych krajach dzięki upowszechnieniu komponentu ogólnoeuropejskiego. Jednak kwestia, którą określamy jako kwestię komunikacji międzykulturowej, pozostaje otwarta. Jeśli wziąć pod uwagę, że podstawy procesu bolońskiego, kulturowe i cywilizacyjne, są monocentryczne – tj. uwzględniają wartości i normy cywilizacji zachodniej – to rodzi się pytanie o adaptację przystępujących do niego systemów edukacji Azji, Afryki, Ameryki Łacińskiej i Europy Wschodniej, adaptację przede wszystkim do stanowiącego jego ośrodek komponentu ogólnoeuropejskiego.

Problemy adaptacji procesu bolońskiego w cywilizacjach niezachodnich wiążą się głównie z odmiennymi tradycjami edukacji, z różnicami w strukturze dyscyplin. Z tego względu racjonalizacja organizacji kształcenia staje się niezwykle trudna i sprowadza się wyłącznie do liczbowej współmierności różnorodnych systemów edukacji. Przyczyniło się to do określenia procesu bolońskiego jako „macdonaldyzacji edukacji uniwersyteckiej”.

O PROBLEMIE ADAPTACJI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ SYSTEMU BOŁOŃSKIEGO W ROSJI

Tatiana Berniukiewicz zauważa w swoim artykule, że wśród takich problemów jak niewystarczające finansowanie programów mobilności akademickiej w ramach procesu bolońskiego istnieje również kwestia uwzględniania specyfiki narodowych systemów edukacji, a także konieczność adaptacji w środowisku społeczno-kulturowym innego kraju. Odmienność systemów edukacji w UE i w Rosji, rozbieżności w planach, terminach i programach nauczania, trudności w opracowaniu i przeliczaniu punktów akademickich – to wszystko sprawia, że aktualności nabiera problem zachowania tradycji kulturowych i oświatowych w rosyjskiej edukacji wyższej. W tym kontekście stawiane są pytania o regulowanie pomiędzy uczestnikami w projektach mobilności akademickiej. Choć w Deklaracji Bolońskiej podkreśla się postawę szacunku dla języków i kultur krajów uczestniczących, to jednak język angielski zachowuje pozycję jako instrument edukacji europejskiej. Konieczne jest opracowanie i realizowanie edukacji wielojęzycznej (multilingual education).

Główne problemy organizacji mobilności akademickiej są dziś następujące: badania nad polityką wymiany uniwersyteckiej, podstawowe elementy edukacji międzynarodowej, analiza podstawowych programów wymiany studenckiej, działania w kontekście międzynarodowej mobilności akademickiej, wypracowanie dróg o możliwościach edukacji międzynarodowej.

Adaptacja społeczno-kulturowa jest jednym z ważnych czynników integracji w sferze edukacji i kultury w złożonym i pełnym sprzeczności świecie współczesnym. Jednak, jak twierdzi autorka, kwestia adaptacji społeczno-kulturowej w związku z włączeniem Rosji do europejskiej przestrzeni edukacyjnej nie tylko nie jest odzwierciedlona w dokumentach procesu bolońskiego – również nie ma prawie badań naukowych na ten temat⁴.

Proces boloński trzeba zaadaptować do globalizacji w tym sensie, że należy poszukiwać modelu globalnego, który uwzględniałby komunikację międzycywilizacyjną. Fakt, że granice państw narodowych stają się przezroczyste w rezultacie rozwoju współczesnych technologii i coraz intensywniejszej wymiany – w sferze mediów czy na rynkach

⁴ Por. w niniejszym tomie T. Bernyukevich, *Cultural adaptation issues in the context of academic mobility development (evidence from Russia)*, s. 47-53.

finansowych – nie oznacza wcale, że różnice kulturowe i cywilizacyjne zanikają. Raczej przeciwnie, różnice te stają się coraz wyraźniejsze i stają się kontekstem, w którym powinny funkcjonować instytucje i technologie. Właśnie dlatego problem komunikacji międzycywilizacyjnej staje się tak aktualny.

O konieczności uwzględnienia warunków, w jakich funkcjonują uniwersytety, świadczy wyraźne zorientowanie szkoły wyższej na konsumenta „produktów edukacyjnych”. Na rynku uzależnionym od trendów demograficznych i urbanizacyjnych, przemian w dopływie siły roboczej pojawiają się różne potrzeby, do których uniwersytety powinny dostosować się, zmieniając swoją strukturę. Rekomendacje UE zawierają apel o odejście od klasycznego modelu technologii kształcenia – TCL (*Teacher-Centered Learning*), nastawionej na wykładowcę, i o opracowanie technologii SCL (*Student-Centered Learning*), uwzględniającej interesy konsumenta. W tych dążeniach, by sprostać wymogom czasu, uniwersytety starają się być bardziej elastyczne, proponują szeroki wybór swojej oferty i usług na rynku, wykorzystując najnowsze technologie, wprowadzają różnorodne formy kształcenia, w tym interaktywne, na odległość itd.

Problem zatem polega na tym, że ze względu na różnice kulturowo-cywilizacyjne unifikacja globalnego systemu edukacji jest trudna. Kryteria takiej unifikacji musiałyby uwzględniać kontekst międzycywilizacyjny.

Choć samo pojęcie kultury używane jest dla ogólnego opisu relacji człowieka ze światem, to już na tym poziomie pojawia się czynnik różnorodności. My mówimy o kulturach Zachodu i Wschodu. Pojęcie „cywilizacja” nabiera znaczenia w kontekście historycznym, w problematyce wzajemnego wpływu kultur lokalnych, powstawania kręgów kulturowych. W odniesieniu do pojęcia „cywilizacji” decydującym czynnikiem jest to, że kultury bliskie pod względem swojej struktury tworzą w procesie współdziałania pola podobnych znaczeń. Cywilizacja to ogół różnych aspektów relacji człowieka ze światem – aspektów dotyczących pokrewieństwa, aspektów społecznych, duchowych, ekonomicznych. Konfiguracja tych aspektów w perspektywie historycznej daje właśnie pewien określony rodzaj całości – cywilizacji. A więc cywilizacja to pojęcie społeczno-kulturowe. Właśnie w kontaktach przedstawicieli różnych kręgów kulturowych uwiadcniają się te różnice cywilizacyjne.

Pytanie o kryteria systemu edukacji w epoce globalizacji można sformułować jako zadanie przekładu (przetłumaczenia) kontekstu, który jest uwarunkowaniem dla narodowego systemu edukacji, na kontekst międzycywilizacyjny. Unifikacja systemu edukacji, którą osiągnano z pozycji monocentryzmu powinna odbywać się w innym – policentrycznym – kontekście. Na tym właśnie polega problem.

A zatem przejście od TCL (*Teacher-Centered Learning*), skoncentrowanego na wykładowcy, do SCL (*Student-Centered Learning*) powinno również zakładać kontekst międzycywilizacyjny.

Mobilność akademicka – sytuacja Polski

Naocznym przykładem wskazanych powyżej problemów jest polska szkoła wyższa. Przez ostatnich 20 lat obserwujemy, jak edukacja wyższa w Polsce przekształca się, zmieniając swą treść z mononarodowej na międzynarodową, co odbywa się w następstwie wejścia Polski do UE. Zachodzi proces umiędzynarodowienia uczelni wyższej.

Zainteresowanie studiami w Polsce zwiększa się z roku na rok – od 2000 r. liczba studentów zagranicznych wzrosła ponad pięciokrotnie, a ich odsetek w stosunku do ogólnej liczby studentów – ponad czterokrotnie. Według danych GUS z listopada 2014 r. liczba studentów zagranicznych w Polsce przekroczyła 46 tys. (46 101). Wśród nich największą grupę stanowili studenci z Ukrainy (23 392), Białorusi (4 118), Norwegii (1 538), a także Szwecji (1 290) i Hiszpanii (1 188). Liczba studentów z Azji wyniosła 5 602⁵. Nie jest to liczba wysoka w porównaniu z innymi krajami europejskimi, ale po raz pierwszy od pięciu lat odnotowano wśród studentów z Azji tendencję wzrostową⁶. Najwięcej obcokrajowców – blisko 1,7 tys. – wybrało

⁵ Por. GUS, Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego 2014, <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/dane-wstepne-dotyczace-szkolnictwa-wyzszego-2014-r-8,2.html>>.

⁶ Por. <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2221:juz-ponad-46-tysiecy-studentow-zagranicznych-w-polsce&catid=24&Itemid=119> (data dostępu: listopad 2015).

Uniwersytet Warszawski⁷. Wskaźnik umiędzynarodowienia polskich uczelni wzrósł od roku 2005 z 0,52% do 1,74% w 2012⁸. Odsetek studentów zagranicznych w Polsce wzrósł w 2014 r. do 3,1% ogółu studentów (co wiąże się też ze spadkiem ogólnej liczby studentów)⁹.

W raporcie Ministerstwa Nauki „Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013” zauważa się, że

[...] jeszcze w roku akademickim 2007/08 liczba studentów wyjeżdżających z Polski trzykrotnie przekraczała liczbę studentów, którzy przyjeżdżali do naszego kraju. W ostatnich latach nastąpił jednak dynamiczny wzrost liczby studentów z zagranicznych uczelni i w efekcie w roku akademickim 2011/12 liczba studentów przyjeżdżających na polskie uczelnie stanowiła już niemal 60% liczby studentów wyjeżdżających z Polski¹⁰.

Obcokrajowcy przyjeżdżający na studia do Polski wybierają najczęściej kierunki medyczne, ekonomiczne i społeczne. Na Uniwersytecie Warszawskim cudzoziemcy najchętniej studiują na kierunkach: stosunki międzynarodowe, zarządzanie, finanse i rachunkowość¹¹.

Według danych Biura Współpracy z Zagranicą Uniwersytetu Warszawskiego (BWZ) w 2014 r. studiowało na UW 3 532 cudzoziemców (1 871 na studiach zakończonych uzyskaniem dyplomu i 1 661 na studiach do jednego roku akademickiego)¹². Wśród nich 1 438 osób przyjechało z państw UE i EFTA, a 1 179 – z Rosji i Europy Wschodniej (Armenii, Azerbejdżanu, Białorusi, Gruzji, Mołdawii, Ukrainy). Z kontynentu azjatyckiego (Azji Centralnej, Wschodniej,

⁷ Por. <<http://www.uw.edu.pl/uw-najpopularniejszy-wsrod-obcokrajowcow/>>.

⁸ Por. <<http://szkolnictwowyzsze.pl/wp-content/uploads/2014/09/Analiza-raportu-Study-in-Poland-2013.pdf>>.

⁹ Por. <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2221:juz-ponad-46-tysiecy-studentow-zagranicznych-w-polsce&catid=24&Itemid=119>.

¹⁰ Por. raport Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pt. „Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013” (s. 29).

¹¹ Por. <<http://www.uw.edu.pl/uw-najpopularniejszy-wsrod-obcokrajowcow/>>.

¹² Por. *Zagraniczni studenci i doktoranci studiujący na UW w roku 2014*, <<http://bwz.uw.edu.pl/dane-statystyczne>>.

Południowej, Bliskiego Wschodu) pochodziło 724 studentów i doktorantów. Najliczniejsze narodowościowe grupy wśród zagranicznych studentów UW stanowili przybysze z Ukrainy (633 osoby), Białorusi (347 osób) i Hiszpanii (290 osób).

Pierwszym impulsem dla napływu studentów zagranicznych na polskie uczelnie, który zaczął się w latach 90. XX w., były programy stypendialne polskiego państwa dla młodzieży pochodzenia polskiego, jednak w kolejnych latach rosła liczba studentów-cudzoziemców bez polskich korzeni. Obywatele Ukrainy pozostają od lat najliczniejszą grupą wśród zagranicznych studentów. Rekordowy pod tym względem okazał się rok 2014, kiedy ich odsetek w ogólnej liczbie studentów zagranicznych przekroczył 50 procent. Systematycznie rośnie również grupa studentów z Białorusi, która potroiła się między rokiem 2005 a 2013¹³. W roku 2014 odnotowano wzrost liczby studentów z największych krajów Azji – Chin i Indii, rośnie liczba studentów z Turcji¹⁴.

Odsetek studentów zagranicznych w całej zbiorowości studentów w Polsce nadal jest niewielki. Trudno jednak nie przyglądać się temu zjawisku bez konstatacji, iż powoli dokonuje się proces otwierania się polskiej szkoły wyższej także na przybyszów z innych, niezachodnich kręgów cywilizacyjnych.

Ten proces odchodzenia od dawnego, wyłącznie narodowego wymiaru funkcjonowania uniwersytetu dokonuje się obecnie wyłącznie w ramach modelu zachodniego, mimo że system boloński został zaakceptowany w niektórych krajach nienależących do kręgu zachodniego (jak np. Rosja, Kazachstan, Turcja). Potrzebne są takie inicjatywy edukacyjne, które nie będą ograniczać się wyłącznie do świata zachodniego, a umożliwią komunikację między różnymi cywilizacjami.

Proces przemiany uniwersytetu z narodowego w międzynarodowy nie przebiega w izolacji od bieżących napięć politycznych. W ocenie niektórych zagranicznych studentów UW przypadki agresywnych zachowań Polaków wobec nich nasiliły się w 2015 r. pod wpływem

¹³ Por. <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1157> (dostęp: listopad 2015)

¹⁴ Por. <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2221:juz-ponad-46-tysiecy-studentow-zagranicznych-w-polsce &catid=24&Itemid=119>.

kryzysu migracyjnego w UE (por. raport z badań w niniejszym zbiorze). W roku 2014 jedną z przyczyn napływu studentów z Ukrainy był konflikt zbrojny na wschodzie kraju¹⁵.

Odnosząc się do debaty o kryzysie migracyjnym, która uwidoczniła wiele lęków w polskim społeczeństwie, można zauważyć, że imigranci są uważani za zagrożenie dlatego, że są nośnikami innych podmiotowości i grożą kryzysem podmiotowości (polskiej/europejskiej). Ich zachowanie i zwyczaje nie są zrozumiałe dla Polaków, którzy dotąd stykali się ze światem innej kultury tylko jako turyści, doświadczali tej odmienności jedynie czasowo. W momencie, gdy odmienność pojawia się w sytuacjach codziennych, zagraża poczuciu stabilności i pojawia się strach. W poradzeniu sobie z tym strachem pomogłoby dopuszczenie do świadomości istnienia odmienności już nie w sytuacji turysty, a w sytuacji życia codziennego.

O RELACJACH STUDENTÓW CUDZOZIEMCÓW Z POLAKAMI

Przyczynek do problemu relacji Polaków z cudzoziemcami, w percepcji tych ostatnich, stanowi artykuł Anny Wróbel Polacy w oczach studentów cudzoziemców. Jest on oparty na wypowiedziach zebranych w trakcie wywiadów z zagranicznymi studentami UW, dotyczących ich doświadczeń w nawiązywaniu relacji ze studentami-Polakami. Wywiady prowadzono w ramach projektu „Uniwersytet Warszawski jako przyjazne miejsce studiowania dla cudzoziemców z cywilizacji niezachodnich, ze szczególnym uwzględnieniem Azji i wschodniego pogranicza Europy”; rozmówcy pochodzili z krajów Europy Wschodniej i Azji (m.in. Białorusi, Federacji Rosyjskiej, Mongolii, Chin, Turcji, Pakistanu). Dla części cudzoziemców – jak wynika z wywiadów – budowanie relacji osobistych z Polakami stanowi pewien problem; odbierają oni polskich kolegów jako „zimnych”, obojętnych, niezainteresowanych odmiennością studiującego z nimi cudzoziemca. Ci uczestnicy badań, którzy mówili o niepowodzeniach w relacjach z Polakami, skłonni byli do zamykania

¹⁵ Na przełomie roku 2014/2015 w mediach pojawiły się informacje o przejawach niechęci i agresji wobec ukraińskich studentów na uczelniach w Lublinie, por. <<http://polska.newsweek.pl/ukrainscy-studenci-w-polsce-pogrozki-pobicia-ksenofobia,artykuly,355932,1.html>>; <http://lublin.wyborcza.pl/lublin/1,48724,17036981,Studenci_o_kolegach_z_Ukrainy__Zajmuja_miejsca_Polakom.html>.

się podczas studiów w Polsce w kręgu osób o podobnym statusie na UW, czyli innych zagranicznych studentów, czy też w kręgu własnych „diaspor” narodowych. Zdaniem autorki negatywne doświadczenia cudzoziemców w komunikowaniu się z Polakami wynikają z rozbieżności oczekiwań i prób budowania relacji koleżeńskich i przyjacielskich na podstawie wzorów takich relacji funkcjonujących w kulturze cudzoziemca. Artykuł nie pretenduje do pełnej analizy problemu; jego celem jest pokazanie punktu widzenia zagranicznych studentów; sposobu, w jaki odbierają oni i interpretują niejasny dla nich tryb komunikowania się Polaków w relacjach osobistych¹⁶.

Przed UW stoi zadanie znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak funkcjonować w procesie bolońskim i w globalnej współpracy (edukacyjnej).

Uniwersytet Warszawski zabiega o wzmocnienie swojej obecności na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Jak odnotowuje się w informacji na stronie internetowej uniwersytetu,

[...] „umiędzynarodowienie” to hasło stale pojawiające się w dyskusjach na temat przyszłości polskich uczelni. Napływ kandydatów z zagranicy ma być jedną z odpowiedzi na problem niżu demograficznego, a jako główne zalety Polski wymienia się przede wszystkim niskie w porównaniu z zachodnią Europą opłaty za studia¹⁷.

UW przyjmuje co roku najwięcej studentów zagranicznych wśród polskich szkół wyższych, za aktywność w programie Erasmus był nagradzany przez Komisję Europejską, uczelnia tworzy też specjalne programy dla profesorów wizytujących.

UW jest wybierany przez zagranicznych studentów także dzięki swej pozycji w międzynarodowych rankingach. Zgodnie z tymi zestawieniami wśród blisko 20 tys. uczelni badawczych na świecie UW należy do 2% najlepszych¹⁸. Uniwersytet jest na 6. miejscu według

¹⁶ Por. w niniejszym tomie A. Wróbel, *Polacy w oczach studentów-cudzoziemców*, s. 55-71.

¹⁷ Por. <<http://www.uw.edu.pl/szukasz-inspiracji-wyberz-uniwersytet-warszawski/>>.

¹⁸ Por. <<http://www.uw.edu.pl/szukasz-inspiracji-wyberz-uniwersytet-warszawski/>>.

QS University Rankings: EECA 2015, obejmujących Europę Środkowo-Wschodnią i Azję Centralną¹⁹. To ostatnie zestawienie bierze pod uwagę także udział zagranicznych studentów i wykładowców na uczelni, co jest wskaźnikiem „różnorodności wspólnoty uczelnianej i środowiska edukacyjnego”. Według globalnego rankingu szkół wyższych US News and World Report, opublikowanego w 2015 r., UW znajduje się na 128. pozycji w Europie oraz 301. na świecie²⁰.

Wyzwanie, jakim jest wpisanie się w procesy globalizacji, stawia przed UW zadanie wzmocnienia aspektu międzynarodowego, pozwalającego na realizowanie wymiany wiedzy, rozwijanie sieci interaktywnych, mobilności akademickiej wykładowców i studentów oraz projektów naukowo-badawczych w skali międzynarodowej.

Problem polega na tym, jak sprostać temu zadaniu. I tu pojawiają się rozbieżności w wyznaczaniu celów administracji, naukowców i studentów. Dla naukowców ważne są badania oraz ich rezultat, dla urzędników – kariera, dla studentów – to, czy uniwersytet zapewni umiejętności niezbędne do znalezienia pracy. Naukowcy dążą do samodzielności, autonomii uniwersytetu, która pozwalałaby im samym wybierać to, czym się zajmują. Przed administracją stoi pytanie o to, jak sprawić, by struktura finansowa i organizacyjna była elastyczniejsza, zachowując swoją stabilność. Administracja stara się temu celowi podporządkować samodzielność naukowców i kontrolować realizację priorytetów państwa. Jeśli chodzi o studentów, to ich celem jest otrzymanie wiedzy i odpowiednich dyplomów, które pozwoliłyby im na funkcjonowanie na rynku globalnym, rozwijanie kariery, zapewnienie sobie dobrego standardu życia. Kwalifikacje otrzymane na uniwersytecie nie mogą być niższe od średniego poziomu na rynku.

¹⁹ Por. <<http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/eeca-university-rankings/qs-university-rankings-eeca-2015-out-now>>.

²⁰ Szczegółową informację o rankingach por. <<http://www.uw.edu.pl/wspolpraca/pozycja-uw-na-swiecie/miedzynarodowe-rankingi-szkol-wyzszych/>>.

PERSPEKTYWA ADMINISTRACYJNA

Sylvia Salamon opisuje aspekty organizacyjne związane z działaniami zmierzającymi w kierunku umiędzynarodowienia Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka przypomina: „Podstawowym, merytorycznym zadaniem [...] jest bowiem rekrutacja (a nie – «zagraniczność», pochodzenie z zagranicy) kandydatów na studia, kandydatów, którzy muszą spełnić określone wymagania wynikające z polskiego ustawodawstwa i uregulowań uniwersyteckich, niezależnie od tego, czy kandydaci na studia pochodzą spoza Polski czy też nie”²¹.

Uniwersytet Warszawski, funkcjonujący dziś w przestrzeni edukacyjnej Unii Europejskiej, znajduje się w sytuacji przejścia od „klasycznego” uniwersytetu narodowego do współczesnego uniwersytetu europejskiego. Jako instytucja publiczna jest strukturą o wyraźnie określonych regułach, tj. realizującą określone zadania wyznaczone przez potrzeby państwa polskiego (państwa narodowego) i projektu Unii Europejskiej. W „klasycznym” modelu uczelni wyższej istnieje jeden podmiot – państwo i pozostająca w relacji z nim jednostka (obywatel). „Klasyczny” uniwersytet działa według jednego wzorca podmiotowości i jest powołany po to, by reprodukcja ten sam rodzaj podmiotowości. Co stanie się z tym modelem w sytuacji kontaktu międzycywilizacyjnego?

ANALIZA UNIWERSYTETU „KLASYCZNEGO”

Szymon Wróbel rozważa: Czym jest uniwersytet jako instytucja w cywilizacji Zachodu? Na jakich zasadach ideologicznych jest oparty? Jakiemu wyzwaniu musi sprostać uniwersytet na etapie przejściowym?

„Czy nauczanie, pojmowane jako przekaz wiedzy przechodzi jedynie chwilowy kryzys publicznego zaufania, czy też może jest to dramatyczny kryzys własnej tożsamości w radykalnie zmieniającym się, nowym globalnym porządku? A może instytucje edukacyjne z uniwersytetem na czele są z definicji – zagrożone kryzysem?”

²¹ Por w niniejszym tomie S. Salamon, *Perspektywa administracyjna. O umiędzynarodowieniu Uniwersytetu*, s. 107-120.

Autor zastanawia się nad tym, czym jest kryzys „klasycznego” uniwersytetu. Czy nie jest on „w istocie kryzysem moralności akademickiej? Czy zatem zamieniając uniwersytet w przedsiębiorstwo, samych siebie nie zamieniliśmy w przedsiębiorców kupczących tytułami naukowymi? A przecież doświadczenie uniwersyteckie większości z nas sprowadza się do wyostrojonej świadomości tego, że w systemie uniwersyteckim administracja zawsze góruje nad edukacją i w rezultacie zawsze wygrywa z edukacją. Nie liczy się jakość nauczania, liczy się statystyka wydanych indeksów. Któż przejmuje się jeszcze naszym gadaniem i pisaniem, prócz nas samych? Nawet władza nie próbuje nam zamknąć ust, po prostu nas ignoruje”.

Autor poddaje krytyce zarówno liberalne, jak i konserwatywne poglądy dotyczące idei edukacji na Zachodzie, zastanawiając nad tym, czy „kryzys uniwersytetu nie jest zwykłą konsekwencją kryzysu edukacji, która przestała być nie tylko świadoma swoich celów, ale ponadto przestała żywić nadzieje na możliwość ich wynegocjowania? Czy celem liberalnej edukacji ma być stwarzanie «arystokracji społeczeństwa masowego», która nie tylko rozczytana jest w Kanonie Zachodu, ale ponadto dyktuje innym, co jest tym Kanonem – jak to sugerują konserwatyści? Czy może jej celem – jak twierdzą liberałowie – ma być wydobywanie z podmiotów ludzkich tej formy rozumności, która pozwala im kooperować z innymi podmiotami ludzkimi w ramach dobrze urządzonego społeczeństwa? A może tym celem ma być wyostrażanie w ludziach funkcji krytycznych – nigdy dość wyostrojonych, nigdy dość przenikliwych, w imię przewycięzania wszystkich praktyk dyskryminacyjnych, które przenikają nasze życie zbiorowe, bez nadziei jednak na zniesienie elementu antagonizmu tkwiącego w świecie?”.

W związku z analizą poglądów S. Žižka na zagadnienie relacji substancja – podmiot Szymon Wróbel stawia tezę, iż „właśnie dekonstrukcjonizm odkrywa, że to «kwestie nierozstrzygalne» przygotowują grunt, na którym opiera się każda struktura. W tym sensie o podmiocie stanowi najwyższej dystans pomiędzy nierozstrzygalną strukturą i decyzją. Precyzyjna analiza różnych wymiarów każdej decyzji podjętej na nierozstrzygalnym gruncie jest głównym zadaniem teorii polityki, teorii, która musi pokazać przypadkową genezę każdej obiektywności”.

Czy uniwersytet powinien szukać nowych dróg rozwiązania „swoich fundamentalnych problemów w nowej filozofii i w nowych ideach, czy też może w nowej organizacji, np. dostosowując się do wymogów dyktowanych przez globalizację?”

Autor podkreśla ścisły związek edukacji z porządkiem społecznym: „Edukacja jest elementem wyróżnionym w systemie społecznym, ponieważ jest miejscem, w którym odtwarza się życie społeczne w swej całości²¹. A więc: „Jakiego rodzaju tożsamości powinny rozwijać praktyki edukacyjne? [...] Czy jest to odtworzenie sprzyjające emancypacji, mobilności społecznej, możliwości awansu zawodowego; czy też raczej jest to odtworzenie charakterystycznych dla danego społeczeństwa nierówności, dystynkcji, struktur dominacji? Pytanie tym bardziej istotne, że doświadczamy dziś nieustannie potęgowanych przez media mnogości liberalnych dyskursów, sugerujących, że wyrównywanie szans na awans społeczny winno się dokonywać właśnie za sprawą edukacji²²”.

Okres przejściowy dla UW polega na tym, że uniwersytet narodowy powinien się stać międzynarodowym. Dzisiaj umiędzynarodowienie jest określone ramami procesu bolońskiego²².

Jednak nie tak mała liczba obcokrajowców studiujących na UW przybywa z Azji, z państw należących do innej cywilizacji niż zachodnia. Są to też studenci z regionów znajdujących się na styku Europy i Azji (Rosja, Bałkany, Kaukaz). Pochodzą z kultur, gdzie obraz świata jest odmienny i reprezentują różne cywilizacje i różne – odmienne – podmiotowości. Te różne podmiotowości wymagają relatywizacji relacji.

Część 2. Model dla uniwersytetu

Aby wpisać się w świat globalny, należałoby zbudować na UW taki model współpracy z obcokrajowcami, który odpowiadałby kryteriom unifikacji, ale uwzględniałby też kontekst międzykulturowy. Zakładamy, że edukacja na poziomie wyższym i mobilność akademicka w obecnej, nasyconej napięciami i konfliktami, sytuacji międzynarodowej może odegrać szczególną rolę. Uniwersytety należą do nielicznych miejsc, które powinny być poza konfliktem; mogą łączyć, dając podstawę do wzajemnego zrozumienia. Edukacja uniwersytecka jest jedną z dróg, która pozwala uniknąć wzajemnej izolacji w kon-

²² Por. w niniejszym tomie Sz. Wróbel, *Edukacja przeciw, dla i w demokracji*, s. 121-162.

taktach obywateli, np. pomiędzy Unią Europejską i Rosją czy krajami Bliskiego Wschodu.

Pomysł opracowania programu adaptacyjno-dydaktycznego z udziałem studentów-obcokrajowców na UW ma za punkt wyjścia refleksję nad modelem uniwersytetu widzianego nie od wewnątrz, a z zewnątrz kultury polskiej, europejskiej. Propozycja ta jest oparta na rozważaniach nad zagadnieniami możliwości przekroczenia granicy kulturowej (cywilizacyjnej). Zarazem proponujemy takie spojrzenie, mając na uwadze obecne dyskusje o potrzebie interdyscyplinarności uniwersytetu i tworzenia modelu *Student Centered Learning* (SCL).

Aby proponowany model współpracy z cudzoziemcami z innych cywilizacji mógł w sposób adekwatny funkcjonować na UW, niezbędne jest określenie jego miejsca w systemie uniwersytetu. Ważne jest zatem wpisanie tego modelu w te tendencje, które wiążą się z transformacją uniwersytetu „klasycznego” w nowoczesny.

Rys. 1 przedstawia schemat procesu edukacyjnego na uniwersytecie zgodnie z TCL (*Teacher-Centered Learning*).



Rys. 1

Innowacje (I) oznaczają sferę działalności naukowej;
Strefa publiczna (PR) odpowiada wizerunkowi UW w świecie;
Segment Studenci (S) to kierunek dydaktyki, organizacji życia studenckiego;
Segment Finanse (F) to kierunek działalności finansowo-ekonomicznej;
Segment Administracja (A) oznacza sferę zarządzania UW;
Segment Zasoby (Z) to baza materialna oraz doświadczenie UW jako instytucji;
Segment Wykładowcy (W) to kadry naukowo-dydaktyczne;
Segment Decyzje (D) odpowiada za podejmowanie decyzji, strategię i taktykę na UW.

W modelu „klasycznym” linearny związek pomiędzy sektorami opiera się na dychotomii typu X – Y, w której jeden z członów dominuje, stanowi centrum. Sektor C stanowi łącznik pomiędzy X a Y, który jest oznaczeniem obecności („coś” lub „jest”) i świadczy o stałości czasu i miejsca. Jest to nic innego jak przejaw modelu substancjalnego, według którego funkcjonuje klasyczny zachodni obraz świata. Strona dominująca jest podmiotem, donorem, przeciwstawionym stronie pasywnej-przyjmującej i oddziałującym na nią.

Na rysunku 1. segment administracyjny (A) dominuje nad innowacyjnym (I), wykładowcy (W) nad studentami (S); zasoby zaś (Z) nad PR. Segment Z (zasoby) jest związany z materialną bazą uniwersytetu, podczas gdy segment PR odzwierciedla funkcjonowanie uniwersytetu w sferze publicznej i na rynku. Analogicznie, niższe ogniwo z segmentami A, W, Z, dominuje nad górnym z segmentami I, S, PR. Aspekty środkowego ogniwa, z segmentami podjęcia decyzji (D), finansów (F) oraz środka (C) są podporządkowane niższemu ogniwu, w którym dominującym centrum jest segment administracyjny. Tak więc klasyczny model uniwersytetu oparty jest na dominacji niższego ogniwa z administracją w jego centrum: administracja otrzymuje zlecenie ze źródeł zewnętrznych (państwo i inne instytucje sfery publicznej) i rozpowszechnia je, realizując kontrolę nad jego wykonaniem. Działalność wykładowców pod kontrolą administracji reglamentowana jest w taki sposób, że górującą nad wszystkimi pozostałymi sferami staje się dydaktyka, ze szkodą dla działalności naukowo-badawczej oraz PR.

Obecnie w sposób wyraźny uświadamiana jest konieczność zmiany organizacji uniwersytetu funkcjonującego według metodyki kształcenia TCL. Te innowacje, które są wprowadzane na UW, świadczą o tym,

że rewizji poddawane są segmenty wyższego ogniwa; jest to poszukiwanie strategii związanej ze zwiększeniem innowacyjności, otwarciem uniwersytetu na rynek, sfery publiczne oraz pracą nad modelem SCL – *Student Centered Learning*. Jednak aktywizacja powyższych segmentów nie jest naszym zdaniem możliwa w ramach esencjalistycznego systemu myślenia. W konsekwencji problemem staje się niemożność odejścia od poprzedniej logiki, według której działa uniwersytet. Jest to rzeczywiście problem, ponieważ podjęcie próby jego rozwiązania wymaga kardynalnej rewizji programów, zgodnie z którymi uniwersytet funkcjonuje. Wszelkie rozwiązania częściowe mogą oznaczać łatanie dziur.

W naszej ocenie w praktyce uniwersyteckiej, aby pracować ze studentami i stażystami obcokrajowcami z innych cywilizacji, należy poddać korekcie nawykowe odwoływanie się wyłącznie do linearnego dychotomicznego myślenia, opartego na zasadzie podobieństwa. Dzisiaj w myśli zachodniej podstawy takiego myślenia poddawane są intensywnej krytyce ze strony poststrukturalizmu i postmodernizmu. Dla nas (w naszym modelu) istotna wydaje się propozycja, by dodać do wymiaru opartego na substancjalnym modelu myślenia inny wymiar, wykorzystujący zasadę zróżnicowania (*différance*, wg Jacques'a Derridy), czyli zmienności.

Oznacza to, że dzięki obecności jego elementów w różnych cywilizacjach taki relacyjny model komunikacji może być metodą, która przyczyni się do lepszej komunikacji Wschodu i Zachodu. Łącznik pomiędzy X a Y staje się zmienny. Strony komunikacji stają się współzależne od siebie.

Trafnie Bogdan Banasiak proponował we wstępie do przekładu *O gramatologii*, by *différance* tłumaczyć jako „różnicność”, która funkcjonując w dwojakim zapisie „róż(nic)ność” bądź „różni(cos)ć”, zawierała w sobie zarówno „nic” jak i „coś”:

[...] *différance* poprzedzana jest przez „coś”, nawet jeśli owo „coś” to raczej „nic” („nicość”)²³.

²³ B. Banasiak, *Róż(ni(c)ność*, przedmowa do: J. Derrida, *O gramatologii*, przeł. B. Banasiak, Warszawa: KR, 1998, s. 5-15.



Rys. 2

Odwołując się do wyżej zarysowanego schematu działania uniwersytetu zasada *différance* zakłada przeniesienie akcentu na środkowe ogniwo, które odzwierciedla segmenty podejmowania decyzji (D), centrum (C) oraz finansów (F). Środkowy segment nie jest niezmienny, ustanowiony od początku. Nie jest tu obecne „coś”, ponieważ tak samo możliwe jest „nic” (jest/nie jest). Wobec powyższego środkowe ogniwo jest zależne od współdziałania ogniwi wyższego i niższego i poszczególnych segmentów, których znaczenia również są zmienne w zależności od kontekstu. W sytuacji idealnej środkowe ogniwo jest zarówno równowagą wzajemnie oddziałujących na siebie stron, jak i podstawą, kontekstem ich współdziałania.

Wobec powyższego środkowe ogniwo jest zależne od współdziałania ogniwi: wyższego i niższego oraz poszczególnych segmentów, których znaczenia również są zmienne w zależności od kontekstu. W sytuacji idealnej środkowe ogniwo jest zarówno równowagą wzajemnie oddziałujących na siebie stron, jak i podstawą, kontekstem ich współdziałania.

Proponujemy zatem taki model kształcenia, który nazwiemy DCL, *Dialogue-Centered Learning* (rys. 2).

Odwołując się do wyżej zarysowanego schematu działania uniwersytetu, powiemy, że zasada *différance* zakłada przeniesienie akcentu na środkowe ogniwo, które odzwierciedla segmenty podejmowania decyzji (D), środek (C) oraz finansów (F). Środkowy segment nie

jest niezmienny, ustanowiony od początku. Nie jest tu obecne „coś”, ponieważ tak samo możliwe jest „nic” (jest/nie jest).

Jest to proces interakcji pomiędzy segmentami, który ogniskuje się względem segmentu C – dialogu/dekonstrukcji. Segment C jest środkowym ogniwem interakcji. Należy ten segment określić jako zasadę równoważenia wszystkich pozostałych segmentów, oznaczających różne aspekty działalności uniwersyteckiej. Jest to system procesualno-relacyjny, w którym powstaje sytuacja wielopodmiotowości, gdzie przedstawiciele każdego segmentu zyskują znaczenie w interakcji, określając się wzajemnie wobec każdej z oddziałujących stron. Nazwiemy to podmiotowością relatywną, podkreślając jej zmienność w wyniku ścisłego uzależnienia od kontekstu. W różnego rodzaju sytuacjach współdziałania wszyscy uczestniczący aktorzy (wszystkie segmenty) są równoznacznymi aktywnymi uczestnikami dialogu/dekonstrukcji. Dialog/dekonstrukcja (segment C) jest tutaj niczym innym, jak równowagą dwóch przeciwstawnych intencjonalnych składowych: dialogu – wektora skierowanego na ustalenie wspólnego sensu oraz dekonstrukcji – wektora różnicowania, różnicowości (*différance*) i przebudowy sensu na inny, uzgodnienia go z innym rozumieniem, zachodzącym w innym czasie²⁴. Dekonstrukcja nie jest po prostu krytyką, ale też budowaniem czegoś nowego. Nie tylko sprawia ona, że aktorzy wychodzą poza znany dotąd krąg znaczeń, ale i kieruje ich ku nowemu kontekstowi, w którym mogą oni odkryć lub też zbudować warunki do dialogu.

Wielopodmiotowość nie jest interpretowana jako coś stałego, jako podmiot klasyczny. W systemie DCL wszystko zależy od kontekstu, w którym odbywa się i powstaje konkretne zdarzenie. Podstawą do konstruowania i wzajemnej relacji pojęć nie jest zasada podobieństwa, ale zasada zmienności, różnorodności²⁵. Dialog jest intencjonalną składową, dostarczającą sensu całego procesu w modelu DCL. Podtrzymuje on tworzące sens struktury – frame’y lub konteksty, na tle których zachodzą zdarzenia i wzajemne oddziaływania. Konteksty

²⁴ Por. В. Штегмайер, w: *Деконструкция и герменевтика. К дискуссии о разграничении герменевтика и деконструкция*, red. В. Штегмайера, Х. Франк, Б. В. Марков, Санкт-петербург 1999, s. 4-10.

²⁵ J. Derrida, *O gramatologii*, op. cit.

mogą być związane zarówno z poszczególnymi aspektami życia uniwersyteckiego – dydaktyką, praktyką naukowo-badawczą, działalnością międzynarodową i społeczną – jak i z wartościowaniem tożsamości kulturowej: swój – obcy, bliski – daleki, góra – dół, centrum – peryferie, itd.

O ZASADZIE ZRÓŻNICOWANIA

Zoja Morochojewa w swoim artykule podkreśla, że główne cechy globalizacji to policentryczność, kontekstualność i relatywność. Analiza pojęcia Euro-Azji jest związana z próbami opisanego (za pomocą interdyscyplinarnej metodologii) procesu komunikacji międzycywilizacyjnej w epoce globalizacji. Odwołanie się do idei Euro-Azji jako pola komunikacji międzycywilizacyjnej wynika z konieczności zwrócenia się ku wiedzy opartej na różnych formach racjonalności, na policentryczności, która bierze pod uwagę różne – inne niż zachodni – obrazy świata. Pojęcie Euro-Azji skonstruowane z punktu widzenia podejścia niesubstancjalnego nadaje nowe znaczenie idei eurazjatyckiej. Podczas gdy podejście substancjalne, znane z klasycznego zachodniego obrazu świata, dominujące w naukach społecznych, za punkt wyjścia przyjmuje wyobrażenie o stałości bytu, „Euro-Azja” zakłada ujmowanie bytu jako czasu, jako zmienności. Mocy nabiera paradygmat czasu i w rezultacie mamy do czynienia z procesualnością, z wielością wariantów. Elementem tworzącym proces jest mgnienie, momentalność czy zmienność. I to jest czas. Pojawia się on w seriach, w przejściach momentalności. U podstaw struktury życiowej leży związek czy też relacja, którą można określić jako żywotność.

Zasadą metodologiczną jest zasada różnorodności czy też „zmienności”. W rezultacie przesunięcia w badaniach centrum uwagi relacje przyczynowo-skutkowe zostają zastąpione przez dyskurs. W miejsce jednoznacznej zgodności znaku i znaczenia pojawia się niekończące się odchylenie (oddalenie i przybliżanie) pomiędzy znakiem i znaczeniem. Pojęcia zostają zamienione przez zmienne, które zależne są od kontekstu. Polem, w którym ukazuje się fenomen dyskursu, jest komunikacja, ściślej mówiąc – komunikatywność. Momentalność czy też akty (przesłanki), jako elementy dyskursu, konstruowane są w polu zmienności we współ-byciu. W ten sposób uczestnicy interakcji zaangażowani zostają we współ-bycie, które obecne w teraźniejszym momencie, jednocześnie odnosi się do przeszłości (pamięć) i przyszłości (wyobrażenie). Konfiguracje współ-bytów odtwarzają różnorodne konteksty. Jako że intensywność wzajemnego oddziaływania interakcji jest główną cechą współ-bytów, to im stopień intensywności jest większy, tym trwalsza jest konfiguracja.

W tej sytuacji mowa jest o takich formach jak frame'y, konteksty, itp. Innymi słowy, im wyższa jest intensywność współdziałania, tym większe pojawia się prawdopodobieństwo utworzenia trwałych konfiguracji – frame'ów czy kontekstów.

Z punktu widzenia tworzenia znaczeń można powiedzieć, że konteksty czy frame'y tworzą matrycę, w której warunkach współ-byty nabierają odpowiednich znaczeń. Cechy strukturalne matrycy (góra – dół, starszy – młodszy, źródło – droga – cel, itd.) są zależne od charakteru zmienności. Tak więc frame'y można przedstawić jako zmienność w następujących aspektach: dynamicznym (proces lub statyczność) oraz ukierunkowania (cykliczności lub linearności). Frame'y zapewniają to, co podtrzymuje rzeczy i zjawiska, co obdarza je sensem, dzięki związkowi z całością. Znaczenie frame'ów sprowadza się do tego, że przekazują one działanie czy dany fragment procesu; to, co przejawia się w obrazie świata, orientacjach i intuicjach. Ich charakter, pozalogiczny i pozaempiryczny, jest uwarunkowany naturą całości. Tak więc frame'y zawierają w sobie ładunek intencjonalny. Jako że ich funkcjonalnym znaczeniem jest bycie ramowymi konstrukcjami dla przekazywania informacji, frame'y nie są tożsame z kategoriami i pojęciami, a więc z koncepcjami. Intencjonalność, która jest w ich strukturze, warunkuje specyfikę kulturową i cywilizacyjną.

W sytuacji, gdy mamy do czynienia z wieloma rzeczywistościami, z wieloma rodzinami obiektów, interdyscyplinarność – w metodologii badania procesów – zakłada pracę właśnie z kontekstami, a w każdym z nich założony jest sens i przedmiotowość. W ten sposób interdyscyplinarność jest realizowana jednocześnie w kilku kierunkach – jako rezultat korelacji różnych kontekstów. W analizie porównawczej różnych kultur i cywilizacji takie podejście może pomóc w głębszym ukazaniu ich specyfiki. Różnice pomiędzy Wschodem i Zachodem jako kontekstami kulturowymi mogą stać się nicią Ariadny w osiąganiu sensu istnienia człowieka we wszechświecie.

Dialogowość jako tendencja zbiorowa w temporalnym pojęciu Euro-Azji zawiera się w myślniku. Aktorami interaktywnego pojęcia są: z jednej strony Euro, z drugiej – Azja. W klasycznym substancjalnym modelu myślenia aktorzy ci reprezentują dychotomię Swój – Inny (Obcy). Obie strony są logocentryczne, co oznacza, że każdy z aktorów, określając siebie jako Swojego, neguje logikę Innego, a w interpretacjach narzuca swoją logikę Innemu. Jednak w temporalnym modelu Euro-Azji obie strony stają się uczestnikami procesu dialogiczności. Po każdej ze stron nieprzerwanie powstaje wielogłosowość różnych tekstów, i tylko zasady matrycy cywilizacyjnych, które wyżej opisywaliśmy jako zasadę związku i zasadę autonomii, są podstawą do połączenia tych tekstów – tak różnych w swojej treści – w to, co można nazwać aktorami Euro i Azja. W samych konstrukcjach

Euro i Azji nie ma treści, tak jak nie ma jej w dialogiczności. Są to puste kanały, które zapewniają interaktywną komunikację w dobie globalizacji. W wielości poziomów i kierunków reprodukowane są teksty zgodnie z matrycami Euro i Azja.

Warto zaznaczyć, że każdy z pojawiających się w ramach tych matryc tekstów nie jest anonimowy, a ma swoich autorów. Polisubiektywność to ważna cecha związana z różnorodnością tekstów. Powstając i odchodząc w zapomnienie, teksty czy zdarzenia tworzą różne sploty. Jedne spośród tekstów dominują, przesłaniają inne, stają się modnym trendem, są pokrewne przez swą intencjonalną składową. W tym chórze inne świadomości, inne punkty widzenia tak samo mają prawo do istnienia w polu dialogiczności.

Innym aspektem interaktywności/dyskursu jest jego tendencja rozpraszająca – dekonstrukcja. Opiera się ona właśnie na tym, że wszczepia się w te szczeliny i tworzy nowy tekst.

Dekonstrukcja ma dwojake ukierunkowanie, ponieważ z jednej strony jest nakierowana na zburzenie już stworzonego tekstu, jednak z drugiej strony, w polu dialogiczności, dekonstrukcja staje się warunkiem pojawienia się nowego tekstu. Dekonstruowanie i dialogiczność to dwa procesy o rozbieżnych kierunkach, które zapewniają oscylację dyskursu. Jeśli dominującym kierunkiem okaże się dekonstrukcja, to w tym przypadku Euro-Azja jako model komunikacji, której celem jest poszukiwanie wzajemnej współpracy i zrozumienia, nie ma sensu. Model, w którym dominantą jest dekonstrukcja, potęguje chaos i niszczy kanały komunikacji.

Komunikacja międzycywilizacyjna jest realizowana jako ruch według dwóch intencjonalnych tworzących – dialogiczności i dekonstrukcji. Zdarzenia układają się w hierarchiczne zależności, zależnie od tego, która z tendencji przeważa – czy ciężąca ku centrum dialogiczność, czy odśrodkowa, mająca formę dekonstrukcji. Jednak każdy z tych podstawowych trendów zawiera w sobie element przeciwstawny. W tym sensie dialogiczność i dekonstrukcja są wzajemnie uwarunkowane.

Ze względu na to, że w okresach nierównowagi, w krytycznych (kryzysowych) punktach niszczenia starych struktur możliwe są niejednoznaczne, różne warianty rozwoju wydarzeń, w celu interaktywnej komunikacji przedstawicieli różnych cywilizacji i kultur pomocne byłoby tworzenie takich kanałów. Komunikacja międzycywilizacyjna jest realizowana jako ruch według dwóch intencjonalnych tworzących – dialogiczności i dekonstrukcji. Zdarzenia układają się w hierarchiczne zależności, zależnie od tego, która z tendencji przeważa – czy ciężąca ku centrum dialogiczność, czy odśrodkowa, mająca formę dekonstrukcji. Jednak każdy z tych podstawowych trendów zawiera

w sobie element przeciwstawny. W tym sensie dialogiczność i dekonstrukcja są wzajemnie uwarunkowane.

Ze względu na to, że w okresach nierównowagi, w krytycznych (kryzysowych) punktach niszczenia starych struktur możliwe są niejednoznaczne, różne warianty rozwoju wydarzeń, w celu interaktywnej komunikacji przedstawicieli różnych cywilizacji i kultur pomocne byłoby tworzenie takich kanałów, które zapewniałyby współpracę i wzajemne rozumienie aktorów, ich zdolność do uzgadniania i koordynowania swoich działań. Międzydyscyplinarność, w centrum której znajduje się komunikacja międzycywilizacyjna i międzykulturowa, służy temu celowi. Wykorzystanie różnorodnych kontekstów, pozwalających aktorom wzajemnie rozumieć ich teksty, przyczynia się do tego, że aktorzy konstruują nowy tekst, który może okazać się kolejną próbą uzgodnienia stanowisk²⁶.

Chodzi o komunikację zachodzącą na uniwersytecie na poziomie poszczególnych segmentów (wykładowcy – studenci, administracja – wykładowcy, czy administracja – segment innowacji itd.), na poziomie segmentu wyższego i niższego lub prawego i lewego; na poziomie grupy czy jednostki – to jest, całej tej różnorodności, która rozwija się w procesie życia uniwersyteckiego. Wszystkie te aspekty są aktualizowane względem intencjonalnych składowych: dialogu i dekonstrukcji.

W projekcie interesują nas te konteksty, które mogłyby wspierać program adaptacyjno-dydaktyczny dla studentów-obcokrajowców. Są to przede wszystkim konteksty tworzące warunki do komunikacji międzycywilizacyjnej. Jako że wzajemne oddziaływania segmentów uwzględniają te konteksty, w których zachodzi komunikacja studentów-obcokrajowców z uniwersytetem, to proponowany model DCL może być rdzeniem naszego programu.

Dla uniwersytetu wprowadzenie wiedzy opartej na wielopodmiotowości stanowiłoby wyzwanie. Wprowadzenie takiej wiedzy byłoby bowiem odejściem od „klasycznego” uniwersytetu. Jest jednak na to zapotrzebowanie – jak wskazują debaty o modelu uniwersytetu, w swojej „klasycznej” wersji nie może on już działać tak jak dotąd.

²⁶ Por. w niniejszym tomie 3.П. Морочоева, *Диалогичность и деконструкция Евразии*, s. 163-186.

Model DCL w sytuacji kontaktu międzycywilizacyjnego

Model DCL wraz z kontekstem dydaktycznym, organizacyjnym, naukowo-badawczym i innymi zakłada też kontekst międzycywilizacyjny.

Jak już powiedziano, w „klasycznym” modelu uniwersytetu jest jeden podmiot – państwo i pozostająca w relacji z nim jednostka (obywatel). Przybywający na uczelnię obcokrajowcy spoza Europy pochodzą z kultur, gdzie obraz świata jest odmienny. Reprezentują oni różne cywilizacje pozazachodnie i różne – odmienne – podmiotowości. Te różne podmiotowości wymagają relatywizacji relacji. Tymczasem uniwersytet „klasyczny” działa według jednego wzorca podmiotowości i reprodukuje ten sam rodzaj podmiotowości.

Odnosząc się do debaty o kryzysie migracyjnym, która uwidoczniła wiele lęków w polskim społeczeństwie, można zauważyć, że imigranci są uważani za zagrożenie właśnie dlatego, że są nośnikami innych podmiotowości i grożą kryzysem podmiotowości (polskiej czy europejskiej). Ich zachowanie i zwyczaje nie są zrozumiałe dla Polaków, którzy dotąd stykali się ze światem innej kultury tylko np. jako turyści, doświadczali tej odmienności jedynie czasowo. W sytuacji, gdy odmienność pojawia się w sytuacji codzienności, zagraża poczuciu stabilności i pojawia się strach. Aby poradzić sobie z taką sytuacją, trzeba zredukować zagrożenie, a w tym celu trzeba zredukować strach. Zastanawiamy się, czym jest stabilność, której utrata budzi obawy? Z punktu widzenia zachodniej koncepcji jednostki ludzkiej jest to stabilność substancjalna („klasyczna”).

Rozważania związane z poszukiwaniem stabilności stają się coraz bardziej aktualne w świetle dyskusji w Polsce wywołanych kryzysem migracyjnym. Na ile społeczeństwo polskie jest przygotowane do przyjęcia osób z innych, odległych kultur? Debata o przyszłości obcokrajowców w Polsce powinna być obszerna i wielostronna. W tym miejscu możemy jedynie zauważyć, że ostatnie wydarzenia pokazały, że jest ona ogromnie potrzebna. Jednocześnie od lat trwa dyskusja o studentach-obcokrajowcach w Polsce i imigracji edukacyjnej, poparta licznymi badaniami. Zauważa się, że brak tolerancji (wielokulturowości) w społeczeństwie ma m.in. skutki dla gospodarki – hamuje rozwój gospodarczy Polski.

Postmodernizm, krytykując podstawy substancjalności zachodniego obrazu świata, otwiera przestrzeń do jego relatywizacji. Pokazuje, że stabilność może być relatywna, ale pojawia się wtedy groźba utraty podmiotowości. Ta krytyka i otwarcie na relatywne myślenie dokonuje się w ramach myśli zachodniej. Natomiast w artykule Z. Morochojewej *Dialogowość a dekonstrukcja Euro-Azji*²⁷ opisywany jest model stabilności procesualno-relacyjnej odwołujący się do relacyjnego postrzegania świata w kulturach Wschodu. Oznacza to, że dzięki obecności jego elementów w różnych cywilizacjach taki relacyjny model komunikacji może być metodą, która przyczyni się do komunikacji Wschodu i Zachodu.

O KOMUNIKACJI WSCHODU I ZACHODU

Ajur Żanajew rozpatruje cechy szczególne światopoglądu zachodniego i wschodniego (na przykładzie języka buriacko-mongolskiego). Bada wykorzystanie znaczeń językowych w komunikacji międzykulturowej, w tym akademickiej. Sięga po metafizyczne zasady opisywania rzeczywistości w danej kulturze, po konteksty, w których formułowane są takie czy inne znaczenia języka. Podkreśla, że być może problem rozumienia jest możliwy do rozwiązania tylko w ramach struktury kontekstualnej²⁸.

Aby model DCL przyczynił się do adaptacji studentów-obcokrajowców na UW, trzeba stworzyć „filtry” cywilizacyjne. Te „filtry”, które są w każdym Europejczyku czy Polaku, należy rozszerzyć – „wpuścić” do świadomości istnienie odmienności już nie w sytuacji turysty, a w sytuacji codzienności.

W modelu stabilności procesualno-relacyjnej aktorzy A i B próbują odnaleźć stabilność, szukając równowagi w interakcji. Poszukiwanie takiej równowagi następuje w dialogu – kiedy strony zaczynają ze sobą rozmawiać, odzyskują punkt równowagi. Jest to sytuacja akceptacji przez obie strony. Jednak stabilizacja procesualno-relacyjna będzie płynna, ponieważ znaczenia całej czas są uzależnione od kontekstu.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Por. w niniejszym tomie A. Zhanaev, *Native Theory of Language: The Case of the Buryat Language and Some Implications for Academic Communication*, s. 187-199.

O ile w stabilizacji „klasycznej” granice są ściśle określone, to teraz stale będą się zmieniać.

W tym modelu wszystkie relacje (np. student – wykładowca, student – administracja) będą miały charakter międzycywilizacyjny. Komunikacja między nimi na różnych polach będzie wymagała uwzględnienia światopoglądów wynikających z różnych cywilizacji.

O KOMUNIKACJI MIĘDZYCYWILIZACYJNEJ

Daria Burnaszewa porusza problem konstruowania wspólnego symbolu w procesie komunikacji międzycywilizacyjnej narodów rdzennych i nierdzennych żyjących w strefie arktycznej. Co dzieje się w trakcie konstruowania współczesnej tożsamości arktycznej wśród rdzennych narodów, które świat Arktyki widzą w przemieszczaniu się i koczowaniu? Co dzieje się wśród narodów nierdzennych, w szczególności Rosjan, którzy są narodem osiadłym, przywiązany do jednego miejsca? Rezultatem tej komunikacji jest to, że przy wyborze wspólnego symbolu – białego niedźwiedzia – nadają mu oni różne znaczenia. Podczas gdy dla narodów rdzennych Arktyki biały niedźwiedź to symbol Arktyki nieoswojonej, dzikiej i nienadającej się do zamieszkania, Rosjanom, nierdzennym w Arktyce, biały niedźwiedź kojarzy się z niedźwiedziem brunatnym, który zgodnie z pamięcią historyczną i folklorem uważany jest za przodka i budzi szacunek i sympatię. W konsekwencji, dla Rosjan biały niedźwiedź jest symbolem Rosji i oswojonych obszarów Arktyki²⁹.

Z tego względu będzie musiała charakteryzować się następującymi cechami: 1) otwartość, 2) interaktywność, 3) interdyscyplinarność, 4) innowacyjność.

Otwartość rozumiana jest w aspekcie policentrycznym, który uwzględnia perspektywy różnych cywilizacji. Takie rozumienie daje szansę większego otwarcia systemu uniwersyteckiego (UW) na studentów reprezentujących inne cywilizacje, inne modele wiedzy, myślenia. Proces edukacji w ramach programów mobilności akademickiej (np. Erasmus, Erasmus Mundus) stałby się w większym stopniu proce-

²⁹ Por. w niniejszym tomie D. Burnasheva, *Symbols of Arctic Identity: Indigenous and Non-Indigenous Perspective in the Republic of Sakha (Yakutia), Russia*, s. 201-210.

sem wzajemnej wymiany – chodzi nie tylko o to, by student spoza Europy poznał „europejski” uniwersytet i przyswoił sobie „europejską” wiedzę, lecz aby był to proces obustronny – proces korzystnej dla obu stron współpracy, wzajemnej wymiany międzycywilizacyjnej. Takie podejście zwiększyłoby możliwość dostosowania programów do potrzeb studentów – potrzeb wynikających z (odmiennych niż europejski) kontekstów krajów, z których ci studenci przybywają. Możliwość modyfikacji programu, umieszczenia go w różnych kontekstach cywilizacyjnych, dałaby studentom większe szanse na dostosowanie wiedzy zdobytej na UW w ich krajach, karierze, dalszej pracy. Istnienie trybu nauczania nastawionego na współpracę wszystkich elementów procesu edukacyjnego, czyli DCL, umożliwiłoby pracę ze studentami pochodzącymi z innych kultur. DCL otwiera różne możliwości bardziej elastycznego funkcjonowania, a jednym z aspektów, w których może zostać wykorzystany, jest międzynarodowa wymiana edukacyjna. Otwartość – to znaczy dialogowa wielopodmiotowość. Otwartość to element wzmacniający wymiar międzynarodowy uniwersytetu i jego aktywność na globalnym rynku edukacyjnym (umowy i projekty międzynarodowe, programy wymiany). Finansowanie i podejmowanie decyzji jest możliwe dzięki elastyczności elementów DCL (A, I, S, PR, W, Z...).

Interaktywność otwiera możliwość współpracy obu stron, budowania przez każdą z nich własnego stanowiska oraz wzajemnej wymiany. Mechanizmami tej wymiany są: wielopodmiotowość, dekonstrukcja i dialog (por. wyżej). W tej komunikacji niezbędne jest uwzględnienie policentryczności. Podobnie jak w przypadku opisanej wyżej otwartości, dla interaktywności ogromne warunki rozwoju tworzą nowe technologie komunikowania się *online* – Internet, nauka na odległość, itd. Przestrzeń wirtualna, która niweluje bariery geograficzne i czasowe, tworzy wielkie możliwości komunikacji w celu pokonywania barier między cywilizacjami. Jednak aby prowadzić komunikację międzycywilizacyjną niezbędne są odpowiednie kompetencje – właśnie kompetencje międzycywilizacyjne. Kompetencje takie umożliwiają efektywną komunikację, w której obie strony dążą do wzajemnego zrozumienia. Czynią możliwym aktywne i świadome uczestniczenie w innej kulturze, przy czym punktem wyjścia jest umiejętność zastosowania dekonstrukcji kultury. Nie jest to tylko negatywna krytyka danej kultury, a proces budowania czegoś nowego. Dekonstrukcja

nie pozostawia żadnego z podmiotów komunikacji bez zmiany. Proces takiej komunikacji tworzy wielowymiarową przestrzeń dyskursu. W efekcie możliwa jest wzajemna wymiana wiedzy. Interaktywność zakłada aktywne poszukiwanie przez obie strony punktów stycznych, co prowadzi je do dialogu. Jak wskazują teorie, komunikacja międzycywilizacyjna powinna zawierać komponent pragmatyczny (formować nawyki i umiejętności stosowania wiedzy o innych cywilizacjach w sytuacji kontaktu z nimi), komponent poznawczy (wiedza o innej kulturze, zdolność do jej rozumienia i widzenia na tle innych); komponent emocjonalny (pozytywne nastawienie do innych kultur) i komponent zachowania (umiejętność zachowywania się według obowiązujących w danej kulturze norm i zwyczajów, komunikacji – werbalnej i niewerbalnej)³⁰.

Interdyscyplinarność – perspektywa organizacji wiedzy zmierza obecnie w kierunku policentryczności. Granice między dyscyplinami wiedzy są coraz bardziej płynne, nie można już dłużej poruszać się w obrębie zamkniętych dyscyplin, których podział ukształtował się w Europie w czasach nowożytności. Podział ten jest ponadto nieprzystawalny do kategorii wiedzy kultur pozazachodnich i utrudnia proces rozumienia i wymiany tej wiedzy. Aby móc poruszać się po różnych światach cywilizacyjnych, potrzebna jest właśnie interdyscyplinarność, uwzględniająca różne obrazy świata, czyli kultury. Dzięki temu otwiera się nie tylko możliwość analizy wiedzy w ramach obrazów świata jednego kręgu kulturowego, ale również zestawienie z innymi obrazami świata z innych cywilizacji³¹.

Z interdyscyplinarnością wiąże się innowacyjność, która również oznacza otwarcie nowych perspektyw dla poszukiwania wiedzy. Umieędzynarodowienie jest związane z innowacyjnością – nowe kierunki badań, nowe odkrycia, dokonywane są w zespołach międzynarodowych. Jak wskazują badania biznesu przytaczane np. przez „Forbesa”,

³⁰ Por. w niniejszym tomie artykuł: I. Boldonova, D. Matveeva, *The Role of Disciplines in Formation of Intercultural Competence at Educational Environment of the Buryat State University*, s. 211-219.

³¹ Na temat interdyscyplinarności por. w niniejszym tomie artykuł Z. Morochojewej *Диалогичность и деконструкция Евро-Азии*.

stawianie na różnorodność zwiększa efektywność przedsiębiorstw³². Profesjonaliści, którzy stają się liderami w swych dziedzinach mają również za sobą doświadczenie pracy za granicą i edukacji za granicą, a im wyższy stopień wykształcenia (stopień naukowy), tym częściej był on otrzymywany w trakcie studiów zagranicznych³³.

Uwzględniając wyżej wymienione cechy modelu edukacyjnego DCL w ramach projektu proponujemy program, na podstawie którego możliwa byłaby współpraca z obcokrajowcami na UW. Uwzględniamy różne grupy tworzące mobilność akademicką – kandydatów na studia, studentów, doktorantów oraz stypendystów naukowych. Program przyczyni się do:

- wytworzenia wspólnoty naukowej zajmującej się zagadnieniami pogranicza cywilizacyjnego,
- wykreowania takiej przestrzeni społeczno-dydaktycznej, w której możliwy byłby dialog cywilizacji dzięki przekroczeniu granic geograficznych, instytucjonalnych i psychofizycznych,
- stworzenia innowacyjnych technik nauczania w oparciu o podejście komparatystyczne, wielokulturowe z wykorzystaniem narzędzi komunikacji internetowej,
- zbudowania systemu informatycznego Dialog On-Line,
- przygotowania innowacyjnej techniki nauczania uwzględniającej międzycywilizacyjne filtry/konteksty DCL.

³² Por. <<http://kariera.forbes.pl/roznorodnosc-w-miejscu-pracy-sie-oplaca>, artykuły,196446,1,1.html>; na tle innych krajów Polska jest pod tym względem bardzo homogeniczna).

³³ Por. <http://www.britishcouncil.org/sites/default/files/1.6_educational-pathways-of-leaders.pdf>.

Zarys programu dydaktyczno-adaptacyjnego dla obcokrajowców na UW³⁴

Celem procesu dydaktycznego jest nabycie umiejętności przekształcania informacji w wiedzę, translacja nabytej wiedzy w dialog międzycywilizacyjny.

- Komunikacja międzycywilizacyjna oraz zagadnienia z kulturoznawstwa organizowane są w programie w ramach następujących płaszczyzn: Euro-Azja: regiony kulturowe (cywilizacje).
- Poszczególne cywilizacje ujmowane są w następujących kontekstach:
 - społeczeństwo (kontekst więzi społecznych – polityka, prawo, wspólnota itd),
 - gospodarka (kontekst więzi ekonomicznych – gospodarka, ekonomika),
 - psychosomatyczne aspekty jednostki (kontekst więzi pokrewieństwa, psychosomatyki, zdrowia jednostki - rodzina, zdrowie),
 - życie duchowe (kontekst więzi duchowych: edukacja, religia, filozofia, sztuka itd.),
 - kontekst wirtualny: przestrzeń wirtualna złamała wcześniejsze podziały (instytucjonalne, narodowościowe) i unaoczniała problemy barier (terytorialnych, komunikacyjnych, międzyludzkich). Nowo powstała globalna przestrzeń przepływu informacji tworzy także możliwość redefinicji obecnych usług i strategii edukacyjnych. Program przewiduje interaktywne sposoby nauczania (utworzenie, wspólnie ze studentami, interaktywnych kompendiów naukowych, edukacyjnych stron internetowych, opracowanie przez studentów projektów multimedialnych, realizacja studenckiej działalności badawczej i projektowej, prowadzenie szkoleń z komunikacji itp.).

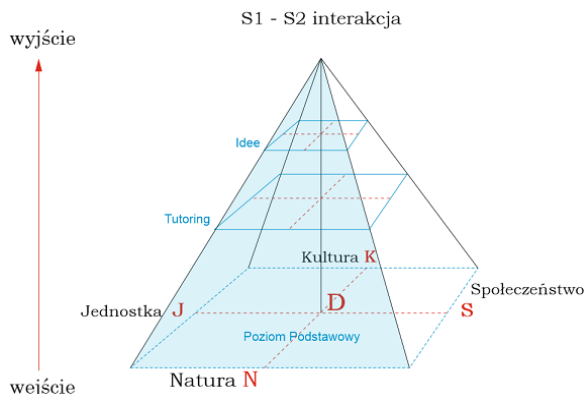
³⁴ Program powstał na podstawie badań prowadzonych w ramach niniejszego projektu.

Program dydaktyczno-adaptacyjny jest przedstawiony na rys. 3 w formie piramidy. Proces edukacji jest przedstawiony jako interakcja S1 – S2 na trzech poziomach. Trzonem jest mechanizm dialogu/dekonstrukcji, który pozwala na aktualizowanie komunikacji międzykulturowej na wszystkich poziomach piramidy. Założeniem interakcji S1 – S2 jest spotkanie przedstawicieli różnych cywilizacji, z tego względu uczestnikami są także polscy studenci. To oni, jako strona przyjmująca, pomagają cudzoziemcowi adaptować się w Polsce. Zarazem nabycie w praktyce umiejętności komunikacji międzycywilizacyjnej umożliwia polskim studentom i naukowcom aktywność w kontaktach międzynarodowych. Program zakłada rozszerzenie sfery międzynarodowych kontaktów naukowych, a także stworzenie atmosfery „otwartej przestrzeni” na Uniwersytecie Warszawskim.

Przyjrzyjmy się dokładnie procesowi DCL.

Organizacja trójfazowego systemu dydaktycznego na trzech poziomach tworzenia wiedzy:

1) poziom nabywania wiedzy, 2) poziom lidera-tutora – dzielenia się wiedzą i przekształcania wiedzy w decyzje oraz tutoring, 3) poziom idei – tworzenia wiedzy, formułowania problemów.



Rys. 3

Poziom podstawowy – nabycie wiedzy

Studenci pracują nad różnymi kontekstami. Na tym etapie każdy z uczestników opowiada o własnej cywilizacji, a po drugie, przeprowadza jej dekonstrukcję w procesie zapoznania się z innymi obrazami świata. Jednostką podstawową na tym poziomie są małe grupy (3–5 osób), w skład których wchodzi: uczestnicy i tutor grupy.

Poziom drugi – dzielenie się wiedzą i przekształcanie wiedzy w decyzje oraz tutoring (na rys. 3 jest to poziom tutoringu)

Jest to budowanie Pogranicza międzycywilizacyjnego na UW, kreowanie swojej pozycji, swojego „ja” w nowej sytuacji. Na tym etapie uczestnicy nabywają kompetencji międzycywilizacyjnych. Jednocześnie uczestnicy mogą nabyć kwalifikacje tutora lub lidera grupy. Właśnie przygotowani jako tutorzy mogą oni prowadzić grupy na poziomie podstawowym. Tematy kontekstów dotyczą przekazu informacji w komunikacji międzykulturowej

Poziom trzeci – tworzenie wiedzy, idei (na rys. 3 jest to poziom idei)

Jest to poziom wspólnego tworzenia wiedzy w dialogu; jest to proces permanentny. Realizowany jest w podejściu interdyscyplinarnym; praca nad rozwiązywaniem problemu naukowego toczy się z uwzględnieniem interdyscyplinarności: w gronie naukowców, kół badawczych, przy tworzeniu projektów.

Dialog on-line to zajęcia wykorzystujące różne narzędzia komunikacji internetowej (Skype, chat, forum internetowe, konferencje, wymiana e-maili). Zajęcia Dialog online będą prowadzone poprzez stronę internetową projektu, mieszczącą również bazę danych

ORGANIZACJA ZAJĘĆ KOMUNIKACJI MIĘDZYCYWILIZACYJNEJ

Artykuł Iriny Bołdonowej i Dory Matwiejewej mówi o roli dwóch dyscyplin naukowych: „język obcy” dla studentów rosyjskich oraz „język rosyjski jako język obcy” dla studentów-cudzoziemców w kształtowaniu komunikacji międzykulturowej. Nauka języków obcych sprzyja budowaniu osobowości sprzyja budowaniu osobowości wielokulturowej w bycie typu pogranicznego i formuje tolerancyjną świadomość. Jest to cechą nie tylko środowiska edukacyjnego na Buriackim Uniwersytecie Państwowym w Ułan-Ude, ale także całej Buriacji³⁵.

W ramach Studiów Śródziemnomorskich (SSM) na Wydziale „Artes Liberales” UW opracowaliśmy wstępnie Moduł Komunikacji Międzycywilizacyjnej. Przewiduje on udział studentów z Polski, jak i obcokrajowców we wspólnych wykładach, seminariach i warsztatach. Obecnie studenci polscy studiów I oraz II stopnia na SSM uczęszczają na zajęcia z modułu bałkańsko-greckiego, modułu francusko-włoskiego, modułu iberyjskiego oraz modułu transatlantyckiego.

Nasza propozycja polega na tym, by wspólnie ze stażystami-obcokrajowcami polscy studenci uczestniczyli w zajęciach Modułu Komunikacji Międzycywilizacyjnej. W ten sposób w procesie wspólnej pracy i komunikacji Polaków z obcokrajowcami powstanie „strefa buforowa” jako „przestrzeń otwarta” na UW.

Utworzenie modułu na SSM nie oznacza, że zajęcia te nie będą ogólnodostępne dla całego uniwersytetu. Jednak to właśnie studenci SSM (II stopnia) oraz wolontariusze z Centrum Wolontariatu UW oraz Koła Naukowego Wydziału Socjologii na samym początku prac nad programem będą mogli w ramach modułu otrzymać odpowiednie kwalifikacje tutora. Oni właśnie będą mogli prowadzić zajęcia warsztatowe oraz adaptacyjne z obcokrajowcami, którzy rozpoczynają dopiero naukę na UW.

Kręgi kulturowe zaproponowane w ramach modułu obejmują: Azję Wschodnią, Azję Południowo-Wschodnią, Azję Centralną, Rosję,

³⁵ Por. w niniejszym tomie И. С. Болдонова, Д. Г. Матвеева, *Роль учебных дисциплин в формировании межкультурной компетенции в образовательной среде Бурятского Государственного Университета*, s. 211-219.

Ukrainę, Białoruś, świat arabski, Kaukaz, Europę, Amerykę Centralną.

Wykłady oraz seminarium odbywają bez podziału na grupy, tymczasem warsztaty interaktywne są w małych grupach. Dlatego potrzebują od 3 do 5 tutorów.

Tematy zajęć w Module Komunikacji Intercywilizacyjnej:

- Globalizacja. Dekonstrukcja Euro-Azji. Pogranicza cywilizacyjne;
- Codziennosc bycia. Antropologiczne ujecie zagadnień społecznych;
- Komunikacja intercywilizacyjna – psychologia cross-kulturowa;
- Tożsamość a różnorodność cywilizacyjna. Zagadnienia jednostki ludzkiej w cywilizacjach;
- Historia kontaktów cywilizacyjnych;
- Świat duchowy: religia, filozofia, sztuka, literatura a różnorodność cywilizacyjna.

W ramach tych zajęć proponujemy opracować sylabusy uwzględniające konteksty poszczególnych cywilizacji:

- społeczeństwo (kontekst więzi społecznych – polityka, prawo, wspólnota itd.),
- gospodarka (kontekst więzi ekonomicznych – gospodarka, ekonomika),
- aspekty jednostki (kontekst więzi pokrewieństwa, psychosomatyki, zdrowia jednostki – rodzina, zdrowie)
- życie duchowe (kontekst więzi duchowych – edukacja, religia, filozofia, sztuka itd.).

O MODELU KOMUNIKACJI

Rozważania o tym jak zastosować hermeneutykę w środowisku uniwersyteckim prowadzi I. Boldonowa. Autorka analizuje główne kategorie hermeneutyczne zawarte w pracy H.G. Gadamera *Prawda i metoda* i stosuje je, by pokazać zalety prawdziwie hermeneutycznej rozmowy w dyskursie ustnym i pisemnym. Tematem artykułu jest podejście hermeneutyczne do badań nad komunikacją międzykulturową w środowisku uniwersyteckim. Perspektywy hermeneutyczne interakcji międzykulturowych są związane z kategorią „zastosowania” i heurystycznymi efektami rozumienia hermeneutycznego w procesie edukacji. W ramach współczesnych badań w sferze komunikacji międzykulturowej pojawia się idea tradycyjnej dychotomii: zachodnich i wschodnich tradycji kulturowych. W XXI w. coraz bardziej staje się rzeczywistością dialog kultur, w którym kultury zorientowane na rozwiązywanie problemów czy na opis, a także wszystkie inne, mogą współdziałać i znaleźć konsensus.

Autorka analizuje wstępne warunki rozumienia w hermeneutycznym dialogu międzykulturowym: kontekst społeczno-kulturowy, specyfikę światopoglądową, orientację na wartości. Wiedza kulturowa o „Innym” jest osiągnięta poprzez wpływ wcześniejszych doświadczeń, posiadanej już wiedzy, a przede wszystkim – tradycji historycznej. Te czynniki wpływają na interakcje międzykulturowe, ich treść, styl komunikacji i ewentualne rezultaty. Stosując trzy powiązane wzajemnie procedury hermeneutyki Gadamera – interpretację, rozumienie i zastosowanie – autorka powiada, że hermeneutyczny tryb interakcji międzykulturowych w środowisku edukacyjnym może prowadzić do trzech aspektów refleksji: poznawczego (uczenie się w celu zdobycia wiedzy, poprzez odkrywanie i studiowanie przedmiotu); aktywno-behawioralnego (wypracowanie umiejętności i doświadczenia zawodowego w celu spełnienia kryteriów akademickich poprzez przedsądę całości); znaczeniowo-wartościującego (formatowanie tożsamości uniwersyteckiej i przywiązania do podzielanych wspólnie znaczeń i wartości spotkań międzykulturowych, badanie różnych tradycji kulturowych poprzez zastosowanie i nowe perspektywy)³⁶.

Punktem wyjścia dla naszej propozycji jest spojrzenie na model uniwersytetu – narodowego (polskiego) i działającego w przestrzeni

³⁶ Por. w niniejszym tomie I. Boldonowa, *Hermeneutics at a University Environment: Perspectives of Intercultural Communication*, s. 221-236.

UE – z zewnątrz, z punktu widzenia kultur (cywilizacji) pozaeuropejskich, nienależących do kręgu zachodniego, z którym związany jest uniwersytet. Sądzymy, że próbę takiego spojrzenia można podjąć, ponieważ uniwersytet będzie zapewne coraz silniej, przynajmniej w pewnym zakresie swej działalności, funkcjonował nie tylko w przestrzeni narodowej i europejskiej, ale i globalnej (wraz z dalszym umiędzynarodowieniem uczelni, rozwojem mobilności akademickiej, funkcjonowaniem na rynku globalnych usług edukacyjnych). Z tego powodu warto rozważyć poszukiwanie dróg wyjścia poza dotychczasowy model, czy raczej – otwarcia tego modelu na wymiar między-cywilizacyjny.

Sądzymy, że taka refleksja jest zbieżna z debatami o modelu SCL (który postuluje m.in. uwzględnienie różnorodności studentów) czy innowacyjności w edukacji. Innowacyjność ma aspekt międzykulturowy; często – choćby w biznesie, ale też w badaniach – różnorodność kulturową uznaje się za czynnik sprzyjający innowacjom. Nawiązujemy do podejmowanych prób zmiany sposobu myślenia o uniwersytecie.

W naszej propozycji odwołujemy się do antropologii kultury, bo to ona wypracowała narzędzia umożliwiające rozumienie innych kultur i poruszanie się w nich. W szczególności odwołujemy się do refleksji antropologicznej nad podmiotowością zachodnią i odmienną od niej relacyjną podmiotowością w kulturach Wschodu – a więc tych, które reprezentuje niemała część studentów-cudzoziemców. W myśli zachodniej filozofia postmodernizmu dostarcza narzędzi myślenia, które pozwalają wnikać w relacyjny wschodni obraz świata.

Próbujemy zaproponować zastosowanie tych narzędzi w procesie edukacji tak, jak są one stosowane w psychologii, biznesie czy reklamie i mediach, wykorzystujących komunikację międzykulturową. Warunkiem każdej komunikacji międzykulturowej jest możliwość wyjścia poza własną kulturę; wykroczenia poza nią, a dokonuje się to w sytuacji dialogu z przedstawicielem innej kultury. Każda taka komunikacja jest próbą wzajemnego uzgodnienia i zrozumienia znaczeń. Nie jest ona możliwa bez świadomej refleksji nad własną kulturą i wiedzy o innej kulturze. Narzędziem, które umożliwia ten dialog jest dekonstrukcja. Właśnie poprzez nią można wykroczyć poza własną kulturę i otworzyć się na inną. Zastosowanie narzędzi umożliwiających dystans wobec własnej kultury (dekonstrukcja) umożliwi zarówno

wejście w rolę przewodnika po własnej kulturze wobec obcokrajowca z innej kultury, jak i poruszanie się ze zrozumieniem po świecie innej kultury, gdy przewodnikiem staje się druga strona. Jest to sytuacja komunikacji, dialogu. Umiejętność takiej komunikacji otwiera pole do kolejnego etapu – wspólnej pracy (uczenia się, badań, projektów), w której obie strony tworzą już nowe pojęcia, nowe narzędzia. Jest to proces wymiany wiedzy. Te kolejne etapy zostały przedstawione w formie schematu – piramidy. Proces takiej komunikacji, z jednej strony, mógłby pomóc w przezwyciężeniu problemów adaptacyjnych, które przeżywa niemal każdy student-cudzoziemiec na UW. Z drugiej otwierałby drogę do tworzenia bardziej innowacyjnych i interaktywnych programów dla obcokrajowców na UW.

Tatyana Berniukevich

**CULTURAL ADAPTATION ISSUES
IN THE CONTEXT OF
ACADEMIC MOBILITY DEVELOPMENT
(EVIDENCE FROM RUSSIA)**

Russia's joining Bologna process in Autumn 2003 has caused much debate recently. At the beginning of this reformative process much positive impact on the whole higher education was expected.

One of the most attractive motives of this process was to enter the Europe-wide transnational educational system, to increase educational appeal in Russia as a part of European educational scene, to carry out academic mobility programs for students and teaching staff.

Herewith, despite formal training process standardization in the context of Bologna process (a three-tier system of education, introduction of credit points, individualization of learning, etc.) there exist certain difficulties concerning not only insufficient funding of academic mobility programs for students and teaching staff, but also peculiarities of national educational systems and the necessity to adapt in a foreign socio-cultural environment.

It should be mentioned here what is meant by academic mobility. Moscow State University Project (Project of the Approximate Regulation of individual academic mobility of students, postgraduates, teachers and other University staff) states the following:

Under *individual academic mobility* will be meant moving of a student or any other university staff member relating to training to other educational or scientific institution (in the native country or abroad) for a certain period of time aiming to study, teach, research or advance in skill and coming back after that.¹

¹ Project of the Approximate regulation of individual academic mobility of students,

In Berlin Communiqué (2003) among the fundamental tasks the following are distinguished: the possibility to receive all-round education, to provide access to the recognized knowledge centers and to broaden experience in all cultural spheres.² Therefore, one of the most important goals of academic mobility is to provide a culture study and acquisition of cultural accomplishments.

Simultaneously, there are many publications of Russian authors on difficulties of realizing the academic mobility goal, among which such problems as regulatory framework inadequacy, lack of due funding, discrepancy of educational plans and apprenticeship, difficulties in implementing and recognizing academic credits, etc. are distinguished.³

An interesting fact is that some researchers considered this Bologna process as the phenomenon that was to foreground the problem of preserving cultural and educational identity of Russian Higher Education traditions.⁴ Moreover, they place emphasis on the possibility to use Bologna process not only to make the traditions of classical Russian culture and intelligence well-known in Europe but make them highly demanded, thus assuring Russia a better profile in the global specialization of labor. In the process of Russia and Europe integration in the sphere of higher education, taking into account interests of both countries, Russia should adapt its inner systems in compliance with Bologna standards as well as render its national traditions commonly shared and thus become an equal partner in European Higher Education Area.⁵ In this respect special attention should be paid to the questions of socio-cultural adjustment of the participants of the academic mobility projects.

postgraduates, teachers and other University staff, <http://www.acur.msu.ru/useful_mobility.php>.

² Berlin communiqué, <<http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin/>>.

³ A. A. Polyakova, "Russia in Bologna process: expectations and reality," *SWorld. Scientific World*, 17-26 December 2013. Access mode: <<http://www.sworld.com.ua/konfer33/715.pdf>>.

⁴ S. Medvedev, "Bologna process, Russia and globalization," *Higher Education in Russia* 2006, No. 3. Access mode: <<http://vovr.ru>>.

⁵ Ibidem.

The question of a medium of teaching or the language of academic mobility must be connected with the goals of acquiring national educational systems, included into Common Education Area, and better understanding the culture of a recipient country (region). Bologna Declaration emphasizes respectful treatment of the languages and cultures of recipient countries, but the English language is to be regarded as a common medium of European training. Practical training is fulfilled in English but learning the language of a recipient country is constantly encouraged. For this purpose a recipient higher learning institution is urged to arrange intensive language learning courses. In a number of cases colleges and universities are ready to give academic points to their coming students. In case of a year's study placement Universities are recommended to teach foreign students in English during the first semester and then teach them in the language of a recipient country.

The possibility of better socio-cultural adaptation as well as the possibility of deep acquisition of a recipient country's cultural peculiarities are thus defined and introduced.⁶ However, little attention is drawn to the questions of socio-cultural adaptation of the participants both in the requirements documents, concerning admittance of Russia to European Area, and in scientific researches on this issue. Though there are some researches that emphasize the importance of holding a dialog between organizing cultures in creating Common European Education Area, the main questions determining the development of academic mobility still remain the following: the study of a university exchange policy, the initial element of international education; analysis of the basic university student exchange programs, acting in the context of international academic mobility; working out a system of beliefs about the possibilities of international education.⁷

⁶ V. I. Bogoslovskii, S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsyna, *Academic Mobility: Realization in Bologna Process: Study Guide for Students*, St. Petersburg: A. I. Herzen RHTU, 2007, pp. 30-32.

⁷ K. N. Kislitsyn, "Bologna process as the project for Europe and for Russia," *Knowledge. Understanding. Skills* 2010, No. 11 (*Higher Education for the XXI Century*). Access mode: <<http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kislitsyn/>>.

The problem of socio-cultural adaptation in the context of academic mobility is widely discussed in the CIS nations, Kazakhstan in particular. It should be mentioned that the sphere of academic mobility in higher education of this country is being expanded. In accordance with the Background report on the efficiency of internal and external mobility of students and academic teaching staff of Kazakhstan higher educational institutions, Bologna Process and Academic Mobility Center gives the following data as of year-end 2011-2012: 1) the academic mobility of Bachelor's degree students constitutes 0,7% of the total number of the surveyed students, of Master's degree students constitute 22%, and of doctoral students constitute 29,2%; 2) the internal mobility of Bachelor's degree students constitutes 46,6 %, of Master's degree students constitute 9,9%, and of doctoral students constitute 5,4%; 3) the external mobility of Bachelor's degree students constitutes 54,4%, of Master's degree students constitute 99,1%, and of doctoral students constitute 94,6%, which exceed considerably the rates of internal mobility.⁸ In accordance with the monitoring survey of this Center (98 higher educational institutions of Kazakhstan were surveyed), the main problems indicated by the surveyed participants of internal academic mobility are the following:

- funding (pointed out by 62 % of respondents);
- language proficiency (pointed out by 53 % of respondents);
- comparability of contents, levels and periods of programs (pointed out by 26 % of respondents);
- lack of a clearly defined system of converting and accumulating points.

Difficulties in adapting to a foreign culture are connected (and determined) by the English language ignorance rather than the local language.

At the same time it should be mentioned that among the top-priority goals in developing academic mobility this document distinguishes promoting the internal mobility, providing the quality of the external mobility, ensuring the quality of staying of foreign teachers,

⁸ Website of the Center of Bologna process and academic mobility of Department of Education of Republic of Kazakhstan. Access mode: <<http://naric-kazakhstan.kz/ru/akademicheskaya-mobilnost/monitoring-akademicheskoj-mobilnosti-v-kazakhstane>>.

researchers and students in Kazakhstan (incoming mobility). This document also states that it is necessary to provide further realization of the principles of the multilingual education (proportional learning of the Kazakh, Russian, English and other foreign languages: teaching courses and academic programs based on the combined language and culture study).⁹

According to this document and the Strategy of Academic Mobility in the Republic of Kazakhstan for 2012-2013 academic years, the ways to solve this problem are:

- to increase the number of students and would-be researchers, speaking fluent English, by 20% annually;
- to increase college and university faculty, speaking fluent English, by 10% annually;
- the proportion of educational programs implemented in foreign languages must comprise 20% of the total amount of academic programs.¹⁰

As it is seen no directed acquaintance with the culture of countries receiving Kazakh students and teachers is supposed.

The second important task of this Strategy is “ensuring the quality of staying of foreign students, teachers and researchers in Kazakhstan (incoming mobility)”, but the solution of this problem is connected only with the increase of the number of foreign students (by 20% annually), the number of students in the master’s program (by 20% annually), the number of foreign academic teaching staff (by 10% annually) as well as with the increase of the number of higher educational institutions, realizing educational programs in foreign languages (by 50% by 2015).¹¹ Thus, there is still no mention of the necessity for those who come to Kazakh colleges and universities to adapt to socio-cultural peculiarities of this country.

Furthermore, the “mission” of the academic mobility in Kazakhstan is to “promote the appeal of Kazakh higher education through ensuring the quality of academic and research programs, further internationalization, achievement of the balanced mobility and the

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

development of a *multicultural society*¹² (italicized by the author). Though, the content of this program document does not clearly reveal the ways to achieve this multicultural level.

Speaking about the Russian researches concerning the issues of the cultural adaptation of foreign students (postgraduates and teachers), the analysis of these problems is limited only by their enumerating, or the most important problem of cultural communication remains of the secondary importance.

In this context, E. G. Tikhonova in her article “Peculiarities of the foreign students adaptation in the region’s higher educational institutions,” referring to another research work¹³, indicates the stages of the socio-cultural adaptation of foreign students:

- 1) a foreign student found in a new socio-cultural environment fully accepts customs, traditions, norms and values, etc., which begin to dominate his/her initial ethnic traits; 2) the partial perception of a new socio-cultural environment takes place and it is revealed in adapting “obligatory social norms” but, at the same time, the basic ethnic traits are preserved through organizing ethnic groups; 3) “segregation” or setting apart from adapting cultural norms and values peculiar for the most of representatives of the social environment takes place.¹⁴

In her article E. G. Tikhonova presents the survey data held in Saratov State Medical University (SSMU). The purpose of this survey was to reveal the main problems, mainly the physiological, socio-psychological and professional factors of such adaptation, which occurred in the process of foreign students’ adaptation. As a result, the difficulties in the adaptation of foreign students are connected with the climate, living conditions, Russian cuisine, and the academic process

¹² Ibidem.

¹³ A. Y. Slepukhin, *Higher Education in the Context of Globalization: Problems, Contradictions, Tendencies*. Moscow: Forum, 2004. p. 295.

¹⁴ E. G. Tikhonova, “Peculiarities of foreign students’ adaptation in the region’s colleges and universities,” *Regionology* 2010, No. 26. Access mode: <<http://regionsar.ru/node/507?page=0,1>>.

organization. The Russian language ignorance is said to be a truly cultural problem, whereas the national and racial prejudice experienced in the city environment is considered to be a socio-cultural problem.

The article sums that “in the process of adaptation the foreign students studying at SSMU take up their new socio-cultural environment only partly, however, preserving their ethnic self-identity.”¹⁵ But the author does not make any arguments based on the survey results.

Thus, we can state that the problem of the socio-cultural adaptation related to Russia’s being included into European Education Area has not been foregrounded in the program documents covering this process. There is no broad-scale research of this problem even in the scientific researches, which would seem to be devoted to this issue; they lack scientific and philosophic reflection of these questions. The candidate’s dissertation on sociology by Thierry Londajim titled “Socio-cultural adaptation of foreign students studying at Russian colleges and universities” (defended in Nizhny Novgorod in 2012) is among the few on this issue. One of the concepts in this thesis reads as follows: “... the socio-cultural adaptation results in an individual’s obtaining some living experience in a new culture. The consequences of such experience may have a prolonged effect as they lead to the transformation of the person’s everyday life.”¹⁶

We consider that this prolonged character makes the socio-cultural adaptation a very important stage in forming cultural communication as well as in making up a dialog between cultures and carrying out the goals of a positive cultural “tribrach.” In this context the socio-cultural adaptation does not only become one of the central strands in the educational process of the academic mobility but also the major factor of the educational and cultural integration of this difficult and contradictory modern world.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ T. Londajim, *Socio-cultural adaptation of foreign students studying at Russian colleges and universities*. Scientific library of dissertations and author’s theses: <<http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannykh-studentov-obuchayushchikhsya-v-rossiiskikh-vuzakh#ixzz3nIp3h04b>>.

Anna Wróbel

POLACY W OZCACH STUDENTÓW CUDZOZIEMCÓW

Sposób, w jaki zagraniczni studenci UW postrzegają Polaków, nie był głównym tematem badania. Pomysł, by wyróżnić ten wątek z wypowiedzi studentów w wywiadach pogłębionych i zogniskowanych, narodził się z chęci uporządkowania i porównania opinii dotyczących relacji cudzoziemców z Polakami. Opinie te bowiem wskazywały na bardzo zróżnicowane doświadczenia. Uwagę zwracały wypowiedzi wskazujące na to, że relacje z Polakami (lub ich brak) są źródłem emocji i rozczarowań. Temat artykułu wynikał też z przyczyn osobistych: wywiady pomogły mi spojrzeć wstecz na własny sposób nawiązywania relacji z cudzoziemcami, z którymi studiowałam na UW w latach 90.

Kwestionariusz wywiadów pogłębionych, które prowadziliśmy podczas badań, zawierał następujące pytania, w kontekście których mogły pojawić się w odpowiedziach opinie dotyczące Polaków.

Relacje na uczelni:

- Jak układały się Pana/Pani relacje z wykładowcami, z promotorem? Jak układały się relacje ze studentami? Czy były podobne do tych w Pana/Pani ojczyźnie? Czym się różniły?
- Czego Panu/Pani brakuje w relacjach ze studentami, w grupie ćwiczeniowej? Czy miał/a Pan/Pani problemy na zajęciach, z prowadzącymi? Jeśli tak, to jakiego typu?

Pytania dotyczące administracji:

- Jakie kontakty miał/a Pan/Pani z administracją na UW, w akademiku? Czy urzędnicy byli otwarci, pomocni na wydziale, w biurze wymiany? Jak się do Pana/Pani odnoszono?

Krytyka na zajęciach:

- Czy spotkał/a się Pan/Pani z krytyką na zajęciach? Jak Pan/Pani znosił/a krytykę ze strony wykładowcy? A ze strony kolegów, studentów?

- Czy utrzymuje Pan/Pani kontakty z wykładowcą poza zajęciami?

Różnice językowe:

- Czy Polacy (koledzy ze studiów, wykładowcy) zwracają na nie uwagę? Czy starają się pomóc?

Relacje i strategie adaptacji:

- Czy polscy studenci pomagają Panu/Pani w nauce? Czy ktoś pomógł Panu/Pani w trakcie studiów?
- Kim byli Pana/Pani bliscy przyjaciele w Polsce? Z kim nawiązywał/a Pan/Pani relacje na początku, czy z czasem zmienił Pan/Pani krąg swoich znajomych?
- Z kim Pan/Pani mieszkał/a w akademiku, w pokoju? Jak wyglądały relacje?
- Czy chciał/a Pan/Pani nawiązać relacje z Polakami? Czy starał/a się Pan/Pani? Jeśli tak, jak się powiodło? Czy Polacy byli otwarci?
- Czy Polacy (koledzy ze studiów) czują się zobowiązani dać Panu/Pani prezenty, np. z okazji urodzin, świąt?
- Czy poznani przez Pana/Panią Polacy (koledzy ze studiów) zapraszają Pana/Panią do domów rodzinnych, przedstawiają swoją rodzinę?

Dyskryminacja, naznaczanie:

- Czy spotkał/a się Pan/Pani z przejawami nietolerancji, dyskryminacji? Jeśli tak, to na jakim tle (rasowym, religijnym, itd.)? Jeśli tak, to jak często (regularnie czy sporadycznie)? Czy spotyka się Pan/Pani z nimi ze strony polskich studentów, wykładowców?

Kultura, cywilizacja, religia – różnice:

- Jakie różnice jest dla Pana/Pani szczególnie trudno przyjąć w Polsce? Czy jakieś aspekty polskiej kultury są niezgodne z Pana/Pani systemem wartości, kulturą?
- Jaki Pan/Pani ma stosunek do religijności Polaków? Czy brał/a Pan/Pani udział w jakichś obrzędach religijnych w Polsce?
- Czy społeczeństwo polskie opiera się na tradycji? Czy uczestniczył/a Pan/Pani w jakimś tradycyjnym obrzędzie, święcie? Czy był Pan/Pani zaproszony/zaproszona?
- Czy poznani polscy studenci/wykładowcy interesują się Pana/

Pani krajem, kulturą? Jak Pan/Pani ocenia ich wiedzę na ten temat? Czy kiedykolwiek np. poproszono Pana/Panią, by na zajęciach przybliżył/a Pan/Pani jakiś problem z punktu widzenia Pana/Pani kraju, kultury?

W kwestionariuszu fokusu uwzględniono w zarysie te same pytania; w zależności od przebiegu dyskusji i reakcji uczestników na pytania wątki te były omawiane w stopniu mniej lub bardziej wyczerpującym.

Niniejszy tekst to tylko refleksje poczynione w trakcie prowadzonych przez nas badań, niepretendujące do ostatecznych wniosków. Należy je traktować jako próbę uchwycenia moim zdaniem ciekawych i emocjonalnych wątków wywiadów. Najwięcej materiału dotyczącego relacji studentów cudzoziemców z Polakami udało się zebrać podczas wywiadów pogłębianych. Szczególnie cenne były wywiady prowadzone przez zaproszonych przez nas doktorantów i naukowców UW, którzy sami są obcokrajowcami – to oni mogli w trakcie wywiadu powołać się na własne przeżycia i porównać je z relacją osoby udzielającej wywiadu.

Jak sądzę, na podstawie zebranego materiału można wysnuć następujący wniosek: dla znacznej grupy badanych przez nas studentów relacje z Polakami były źródłem problemów i rozczarowań, a niepowodzenia takie pojawiają się, gdy studencicudzoziemcy próbują przenieść na grunt polski tryb nawiązywania i utrzymywania relacji osobistych znany z własnych kultur.

*

Ze względu na zakres pytań kwestionariusza odpowiedzi na nie dotyczyły następujących kwestii: oceny postawy Polaków wobec cudzoziemców, stopnia otwartości Polaków na relacje z nimi i specyfiki zachowania Polaków w tych relacjach. Zakres pytań sprawił, że obraz Polaków, jaki mógł wyłonić się z odpowiedzi, dotyczy przede wszystkim Polaków z najbliższego otoczenia zagranicznych studentów: kolegów ze studiów, wykładowców, administracji uczelni (Biura Współpracy z Zagranicą, administracji wydziałów) i akademików. Grupy te zaliczają się do opisywanych przez Ewę Nowicką pod koniec

lat 80. XX w. „kręgów obcości i swojskości, w jakich porusza się każdy student zagraniczny studiujący w Polsce”¹.

Przyjrząwszy się wypowiedziom zagranicznych studentów o ich relacjach z Polakami, postanowiłam jednak nie przytaczać wypowiedzi dotyczących administracji oraz kadry nauczającej. W wywiadach padały zarówno pozytywne, jak i negatywne opinie dotyczące kontaktów z administracją. Można jednak uznać, że kontakt z administracją jest – według słów E. Nowickiej – „typowym kontaktem urzędowym”: wrażenia wyniesione z tego kontaktu mogą nie odbiegać od opinii polskich studentów. Z kolei kontakty z wykładowcami, opiekunami naukowymi to kontakty z osobami pełniącymi konkretną rolę i przebiegające w sytuacji publicznej. Nie zebraliśmy wystarczająco dużo wypowiedzi, które pozwalałyby nam sądzić, że w kontaktach z cudzoziemcami wykładowcy i opiekunowie naukowcy zachowują się inaczej, niż zachowaliby się w relacjach z Polakami. Tak więc przedmiotem mojego zainteresowania były przede wszystkim wypowiedzi o polskich studentach.

*

Komentując badania wśród zagranicznych studentów w Polsce w końcu lat 80., Ewa Nowicka zauważała, że zbiorowość studentów polskich, chociaż niejednorodna, jest tą grupą, z którą studenci-cudzoziemcy mają codzienne kontakty, zwłaszcza studenci mieszkający w domach studenckich². Należy zastrzec, że te warunki nawiązywania kontaktów z polskimi studentami znacznie się zmieniły; jedną z przyczyn stanowi fakt, że liczba cudzoziemców studiujących na UW znacznie wzrosła i w akademikach codzienne kontakty mają oni z innymi cudzoziemcami. Niektórzy badani studenci opisywali wspólnoty cudzoziemców, jakie tworzą się w akademikach – np. w „Herze”:

¹ E. Nowicka, *Wprowadzenie*, w: *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, red. nauk. E. Nowicka, S. Łodziński, Warszawa: Oficyna Naukowa, 1993, s. 224.

² *Ibidem*, s. 24

We are just like Indian community. [...] Because of the excess of Indian community we feel like a little India here (śmiech). [...] We changed the place, but not the people (śmiech).

(fokus ze studentami z Indii)

Drugą ważną okolicznością jest tryb uczestnictwa w zajęciach na uniwersytecie – codzienne kontakty studentów często przebiegają w grupach o różnym składzie, zależnie od poszczególnych zajęć, a nie w stałej, codziennie spotykającej się grupie.

Główna różnica polega na tym, że w Rosji jest już ukształtowana grupa. A tu tego nie ma. Na zajęciach są różne twarze. Nie ma komunikacji z polskimi studentami. Komunikujemy się wewnątrz swojej grupy doktoranckiej.

(wywiad z doktorantką z Federacji Rosyjskiej)

Tak więc kontakty studentów obcokrajowców z polskimi rówieśnikami przebiegają obecnie w warunkach, które mogą stanowić utrudnienie w nawiązywaniu trwałych relacji.

Wśród pierwszych wywiadów prowadzonych w ramach badań, w których pojawił się wątek problemów w relacjach z Polakami, był fokus z grupą studentek z krajów turkijskich. Jedna z nich, będąca w Polsce od dwóch miesięcy i raczej milcząca w trakcie wywiadu, bez wahania i w sposób, który oceniam jako emocjonalny, określiła Polaków jako zimnych. Oto fragmenty dyskusji, w której studentki opisywały zachowanie polskich kolegów:

Studentka: Rozmawiamy np. o wykładach, mam pytania, mogę ich zapytać, to jest OK.

Pytanie: O nic osobistego?:

Studentka: Nie, nic osobistego. Oni nie mówią.

Pytanie: Czy starała się Pani to zmienić?

Studentka: Tak. [...] Oni po prostu odpowiadają i dla nich to jest OK. Dalej nie rozmawiają.

Kolejna wypowiedź dotyczyła nieudanej próby nawiązania relacji:

Dziewczyna, Polka, powiedziała – pomogę ci, [...] będziemy razem robić prezentację. Tak się ucieszyłam, że pomagają, wybrałam temat, a ona po zajęciach powiedziała – jeśli będziesz miała jakieś problemy, trudności [...], dzwoń i pisz przez Internet [...]. Ucieszyłam się i zaczęłam pisać. [...] Zadałam parę pytań jednego, drugiego, trzeciego dnia i po tym ona jakoś przestała się ze mną kontaktować. Myślałam: może zrobiłam coś nie tak, chciałam zapytać [...]. Ale powiedzieli mi, że są tacy ludzie, którzy udają, że chcą jakoś pomóc, a po dwóch – trzech pytaniach po prostu przestają się komunikować bez wyjaśnienia [...].

Kolejny opis dotyczył pierwszego dnia na zajęciach:

Siedziałam gdzieś z tyłu i kiedy wykład się skończył, wszyscy po prostu wstali i wyszli, nie było możliwości komunikacji z nikim, nie miałam nawet możliwości [...] komukolwiek się przedstawić. Po kilku dniach [...] spotkałam parę osób, ale to nie byli Polacy, tylko cudzoziemcy, jak ja.

Rozmówczynie tej następnie udało się nawiązać znajomość z trzema Polkami, które opisuje jako bardzo otwarte. Dodaje następnie:

Ale reszty naszej grupy nie znam do dzisiaj, ponieważ nawet nie możemy się spotkać [...]. Nigdy nie podchodzą i nie przedstawiają się, nie są zainteresowani. Myślę, że są tak zajęci, ponieważ czasem wychodzą wcześniej z zajęć, bo pracują czy uczą się w innym mieście.

I dodaje pod adresem wspomnianych trzech polskich studentek:

[są] bardzo zajęte, więc nie możemy razem wyjść, czasem rozmawiamy po prostu na portalu społecznościowym, bo są naprawdę zajęte i nie chcę im przeszkadzać.

Studentka, która określiła Polaków jako zimnych, opowiada o nich następująco:

Jestem tu od dwóch miesięcy, ale oni nie są ciekawi, są wyjątkowymi indywidualistami, nawet nie zapytają mnie skąd jestem; jestem jedyną brunetką w klasie, odróżniam się od nich, ale po prostu nie są ciekawi, mijają mnie. Nie mam ani jednego polskiego przyjaciela.

Należy zastrzec, że inne uczestniczki dyskusji mówiły, iż nie chcą generalizować, a także, że i one same z jakichś powodów nie wychodzą z inicjatywą nawiązywania znajomości. Jednak warto zauważyć w przytoczonej dyskusji wyraźne wrażenie dezorientacji w kontaktach z Polakami – po kilku kontaktach przestają się oni komunikować, a powód jest nieczytelny dla cudzoziemca. Rozmówczynie odnotowują brak zainteresowania Polaków i interpretują go jako: chłód, brak zainteresowania, indywidualizm. Tłumaczą go również jako brak czasu, który starają się objaśnić obiektywnymi przyczynami (studenci mieszkają poza Warszawą, są zajęci); nie idzie za tym refleksja, czy to oznacza, że Polacy po prostu nie chcą poświęcać czasu na relację z cudzoziemcem.

O dezorientacji, niezainteresowaniu i braku czasu opowiada doktorantka z Federacji Rosyjskiej, relacjonując próby nawiązania kontaktu z sąsiadką w akademiku z pokoju obok. Również tu zachowanie nie jest do końca jasne dla cudzoziemca:

Ona widocznie – nie wiem... Po pierwsze to był jednoosobowy pokój, ona stale jakby była sama. I nie przejawiała chęci, chociaż bardzo często wychodziłam z inicjatywą, ale nie udawało się. A na weekendy wyjeżdżała do domu, od razu w piątek, do niedzieli, poniedziałku.

Oto porównanie doświadczeń respondentki z Kazachstanu i prowadzącego wywiad doktoranta z azjatyckiej części Federacji Rosyjskiej, pokazujące podobną dezorientację z powodu zachowania Polaków:

Respondentka: Podejść, powiedzieć: przyjechałam z takiego a takiego kraju, nazywam się tak i tak – ze mną to nie wyjdzie za pierwszym razem. Przychodzę, siadam i mogę sama siedzieć i nie znajdzie się nikt, kto by ze mną porozmawiał. Większość z Erasmusa podchodzi i pyta, interesuje się mną, z jakiego jestem kraju. [...] I tak siedziałam, nie powiem, że się obrażałam, nie było takiego uczucia, nie wiem – no, nie komunikują się, to nie”.

Prowadzący wywiad: Pamiętam, że u mnie było coś takiego, byłem trochę urażony, dlaczego oni nie pytają, skąd jestem [...]. Takie wrażenie, że człowiekiem nikt się absolutnie nie interesuje [...]. Na przykład, przychodzę do grupy i oni absolutnie nie pytają. A na przykład, gdyby u nas przyjechał cudzoziemiec, obstąpiliby go ze wszystkich stron. A tu jakbym nikomu nie był potrzebny.

Kolejna relacja wskazująca na uczucie dezorientacji:

All my classmates are Polish. But, you know [...], the girls are helpful, we cooperate with each other, we encourage each other [...]. So, they are nice. But the boys... I don't know. There are conservatives or... capricious, I don't know. One day they smile, and other day – I don't know. It's a big problem [śmiejch innego studenta]. You can't speak with them.

[Inny student dopowiada:] Yes.

(fokus ze studentami z Jemenu)

Zagraniczni studenci spodziewają się zainteresowania ze strony polskich studentów. Sądzą, że pojawi się ono w reakcji na ich świadczący o obcości wygląd. Spodziewają się chęci pomocy, której może oczekiwać cudzoziemiec w obcym kraju. Oczekują też, że zainteresowanie nastąpi dzięki sytuacji pewnej wspólnoty – sąsiedztwa w akademiku, wspólnego udziału w zajęciach. Niepowodzenie sprawia, że niektórzy zniechęcają się do Polaków, którzy są „tacy zimnokrwieści, jeśli można tak powiedzieć. W ogóle nie można z nimi mieć bliskich relacji” (studentka z Azerbejdżanu). Bliska przyjaźń z Polakami nie jest możliwa:

If you have some friends, they are just your friends if they are in front of you. They don't go into close friendship. They don't ask, they don't care if you are not in front of them. [...] Here the friendships are not like close friendships.

(student z Pakistanu)

Aby zrozumieć tło tego niepowodzenia, warto przyjrzeć się oczekiwaniom, z jakimi przybywają zagraniczni studenci. Niektóre wypowiedzi wskazują na określoną wizję zachowania się w relacjach międzyludzkich, z którą porównują oni zachowanie Polaków:

Kiedy [imię gościa z Polski] przyjechał [do kraju studenta], przeznaczyłem dzień specjalnie dla niego. On był zdziwiony, że mogę dla niego poświęcić cały dzień, a u nas tak jest przyjęte.

(wywiad w języku rosyjskim ze studentem
z Federacji Rosyjskiej)

Na Białorusi oni spędzają razem więcej czasu [...]: mam na myśli relacje przyjacielskie, grupa młodzieży, chłopcy i dziewczęta. I więcej przeznaczają czasu, żeby jakoś razem nic nie robić, a czasem coś zrobić – coś stworzyć, grać w gry...

(naukowiec z Białorusi)

U nas jest tak, że studenci, którzy chodzą w jednym klasie są bardziej otwarty między sobą i nie tylko właśnie na uczelni, też w codziennych sytuacjach [...]. A tutaj, z tego co widzę, jest tak, że każdy tak indywidualnie. Szkolne życie jest inaczej i poza szkołą jest inaczej [...]. Teraz mogę powiedzieć [...], że jestem przyzwyczajona [...]. A wcześniej myślałam właśnie w taki sposób, że bardziej będziemy tacy bliscy jako studenci w jednej klasie. Bo byłam przyzwyczajona u siebie.

(studentka z Mongolii)

Na przykład u nas, jeśli jest zagraniczny student, to prawie dziewięćdziesiąt procent studentów chce pomóc i pomagają – a tutaj w ogóle...

(studentka z Azerbejdżanu)

If I have friendship in my country, then we go to each others' homes, if somebody is living in the students dorm, other friends come to him [...]. They go for tours [...], they sit together to have tea, or something, and after class they come together, and talk...

(student z Pakistanu)

*

Chcąc zrozumieć, jak zagraniczni studenci interpretują swoje niepowodzenia w relacjach z Polakami, przyjrzałam się wypowiedziom tych cudzoziemców, którym udało się przełamać te problemy i nawiązać z Polakami więzy przyjaźni. Nie są to liczne przypadki wśród naszych rozmówców. W jednym wywiadzie pojawił się opis ciepłej, przyjacielskiej więzi, w której polscy znajomi dają zagranicznej studentce prezenty na urodziny i Mikołajki, spędzają z nią wieczór przed jej wyjazdem, robiąc jej kanapki, a także pożyczają pieniądze w razie potrzeby. Oto fragment tej relacji:

Najpierw myślałam, że wszyscy są zamknięci. [...] Ale kiedy poznasz ludzi bliżej, to oni się otwierają [...]

Na początku było dla mnie nowe to, że każdy jest osobno. Trudno mi to było zrozumieć, adaptować się, ale teraz znalazłam przyjaciół [...]. Z jedną dziewczyną będę razem mieszkać. Martwimy się o siebie nawzajem, wspieramy się.

(studentka z Federacji Rosyjskiej)

Kolejne osoby, którym udało się nawiązać w Polsce relacje przyjacielskie, zastrzegają, że mają one inny charakter niż w ich kraju:

Teraz już pojawili się jacyś przyjaciele wśród Polaków, chociaż też wydaje mi się, że przyjaciele tutaj i przyjaciele, powiedzmy, na Białorusi to trochę inne rzeczy [...]. Pierwszy kontakt [w Polsce]: wszyscy tacy dobrzy, uśmiechają się, gotowi są pomóc. Ale potem, jeśli już poznasz się z kimś, nawet jeśli dopuści cię do jakiegoś swojego kręgu, to Białorusini dopuszczają o wiele bliżej do siebie, opowiedzą więcej osobistych rzeczy. To znaczy, będą uważać cię już za kogoś bliskiego i w pełni ci ufać. A Polacy – nie, Polacy są tacy: no, dobrze, jesteście znajomymi, ale zachowujemy dystans. To znaczy, nie dopuszczają blisko do siebie.

(studentka z Białorusi)

Staralam się przyjaźnić z Polakami z przyjaźnię się z nimi. Z tymi ludźmi, z którymi byliśmy na seminariach [...] utworzyliśmy dość zwartą grupę. Spotykamy się i teraz i utrzymujemy relacje. Może z punktu widzenia białoruskiego młodego życia studenckiego nie nazwałabym tego przyjaźnią. Wtedy wydawało mi się, że kiedy próbuję się z nimi przyjaźnić po naszymu, to za bardzo im się narzucam, a oni dystansują się. Ale teraz odpowiadają mi te relacje, jakby z dystansu, ale jednak utrzymujemy stosunki, wiemy, co w naszym życiu się dzieje.

(naukowiec z Białorusi)

W badaniach prowadzonych wśród zagranicznych studentów UW w latach 90. XX w. przez Emilię Jaroszewską zaproszenie do domu było traktowane jako pewien wyznacznik braku izolacji cudzoziemca³. Również E. Nowicka wskazywała, że „zaproszenie do domu świadczy

³ E. Jaroszewska, *Studenci zagraniczni w Polsce z uwzględnieniem wyników badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim*, w: *Zewnętrzne migracje zarobkowe we współczesnej Polsce. Wybrane zagadnienia*, red. A. Rajkiewicz, Włocławek: Wyższa Szkoła HumanistycznoEkonomiczna, 2000, s. 191192.

o szczególnej akceptacji i jest związane z przełamywaniem barier i dystansów⁴. Warto zaznaczyć, że rzadko zdarzają się w wypowiedziach naszych respondentów relacje o wizytach w domach polskich znajomych. Spotyka to tych studentów, którzy nawiązali relacje przyjacielskie z Polakami, a także tych, którzy relacje z nimi nawiązali jeszcze we własnych krajach. Osoba, która otrzymała zaproszenie do polskiego domu, dopytana, wyjaśnia, że stało się to jeden raz (studentka z Kazachstanu). Kolejne przykłady świadczą raczej o dystansie Polaków do takich wizyt:

Są znajomi, których rodzina jest w Warszawie, ale nie byłam u nich w domu [...]. Również w akademiku jakoś tak ostrożnie do tego podchodzą.

[Prowadzący wywiad:] To znaczy, jeśli spotkać się gdzieś, to w kawiarni, a nie w domu?

[Odpowiedź:] Tak.

(studentka z Białorusi)

Zbyt krótko tu jestem, żeby dojść do takiego etapu w stosunkach.

(studentka z Federacji Rosyjskiej, która wcześniej powiedziała, że Polacy byli otwarci i udało się jej nawiązać z nimi relacje)

Do tej pory tylko dwie osoby mnie zaprosiły do swoich domów. Ale przede wszystkim, ci studenci nie byli z Warszawy. Nawet gdybym miała przyjaciela bliskiego albo przyjaciółkę, to oni też mieszkali na drugim końcu Polski. Rozumiem, że na przykład nie zaprosili, bo albo pracują, albo studiują na dwóch kierunkach, albo piszą pracę, albo nie mają czasu, oni też rzadko jeżdżą (do domu rodzinnego), na dwa – trzy dni. Ale zostałam dwa razy

⁴ E. Nowicka, *Obraz Polaków. Osobiste doświadczenia z pobytu w Polsce*, w: *Gość w domu. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, op. cit.

zaproszona, drugiego zaproszenia jeszcze nie zrealizowaliśmy, bo to na te święta [Bożego Narodzenia].

(studentka z Turcji)

Odczuwanemu przez zagranicznych studentów dystansowi w stosunkach Polaków z cudzoziemcami towarzyszy – wyłaniająca się z ich wypowiedzi w wywiadach – niewiedza Polaków o obcych kulturach. Zdaniem studentów większą (czasami bardzo dużą) wiedzę na temat ich krajów mają tylko naukowcy pracujący na UW, np. na orientalistyce. Prócz tych przypadków studenci odnotowywali dość stereotypowe postrzeganie ich krajów:

Kiedy mam kontakt z Polakami, ktoś pyta, czy używamy alfabetu arabskiego, ktoś pyta, czy mam odkrytą głowę, trzeci myśli, że w moim kraju wszystkie kobiety noszą chustę. [...] Raczej nie są zainteresowani albo nie wiedzą, co się dzieje u nas, myślą, że tak jak w Iranie albo w Arabii Saudyjskiej, albo byli latem nad morzem i dlatego tylko znają turystyczną stronę Turcji.

(studentka z Turcji)

Kiedy mówię, że jestem z Rosji, to dziwią się – przecież jestem Azjatką. Wtedy mówię, że jestem z Syberii. Ale to są negatywne konotacje – jeśli jesteś z Syberii, to jesteś z więzienia, więc nie wiem... Patrzą na nas jak na jakieś ofiary, po prostu patrzą przez pryzmat swojej oceny. Jesteśmy dla nich niepojęci, za granicą ich zrozumienia. Dalej nie analizują. Nawet dla Rosjan Syberia to coś dalekiego i niepojętego, tym bardziej tutaj i nie oczekuję od nich jakiegś wiedzy, zrozumienia.

(doktorantka z Federacji Rosyjskiej)

Wydaje się, że warto odnotować ten wątek, ponieważ obserwowana przez cudzoziemców mała wiedza Polaków o obcych kulturach jest jakby tłem, na którym rozgrywają się skomplikowane próby nawiązania relacji. Następuje to również w sytuacji, gdy nie tak wielu

badanych przez nas obcokrajowców miało wcześniejszą wiedzę o Polsce i głębszą znajomość polskiej kultury; taka wiedza jest udziałem głównie studentów z Ukrainy i Białorusi.

W uzupełnieniu opisywanych przez studentów kontaktów z Polakami zdecydowałam się wyróżnić relacje o tym, jak zachowują się Polacy wobec cudzoziemców w sytuacjach, gdy ci ostatni potrzebują pomocy. Pierwsze kontakty z administracją, konieczność pisania podań, a także problemy językowe są dla obcokrajowca okazją do korzystania z pomocy polskich studentów:

Ona była moją współlokatorką [...] przez pięć miesięcy ona doświadczała, jakie trudności miałam. Potem, po pobycie, miałyśmy taki kontakt, jakiś kontakt między nami się rozwijał [...]. Miałam różne, różne sprawy. Wtedy, oczywiście, w miarę znajomości tego języka pisałam podania. Na początku bardzo źle, potem stopniowo dobrze. A przy każdym podaniu ona mi pomagała.

(studentka z Turcji)

Jeśli próbuję coś powiedzieć po polsku i niezbyt mi się to udaje, to pytają mnie: „Może przejdziemy na angielski?”. A być może nawet ten ktoś zna rosyjski, dlatego zdarzało się czasem, że przechodziliśmy na rosyjski.

(wywiad w jęz. rosyjskim z doktorantką z Federacji Rosyjskiej)

Two of my classmates are helping me in learning [...]. If I don't understand any topic then I just write them an email or on Facebook, or when we are in the class I ask them. [...] They always agreed; most of the times they helped me in explaining it.

(student z Pakistanu)

Te drobne sytuacje są warte odnotowania, ponieważ świadczą one – moim zdaniem – że Polacy w określonych sytuacjach, kiedy mogą udzielić konkretnej pomocy, raczej (choć nie zawsze) wywiązują się z tej roli i znajdują na to czas.

*

Z przytoczonych cytatów wyłania się obraz naznaczonego chłodem i brakiem zainteresowania stosunku Polaków do zagranicznych studentów. Wśród naszych respondentów były osoby z Azji, których odmiennosć kulturową Polacy mogą rozpoznać po wyglądzie zewnętrznym. Można powiedzieć, że pierwszym rejestrowanym przez cudzoziemców wrażeniem jest brak reakcji na odmiennosć kulturową, a także na ich sytuację przybysza, gościa. Dla wielu naszych rozmówców zachowanie takie nie było naturalne i było interpretowane raczej negatywnie.

Wydaje się, że w rolach pomocniczych, „zadaniowych” Polacy sprawdzają się. Wskazują na to pozytywne, nieprzytoczone tu relacje o wykładowcach, opiekunach naukowych, pracownikach Biura Współpracy z Zagranicą, administracji na wydziałach. Wypowiedzi o problemach z administracją raczej mówią o problemach doświadczanych przez ogół studentów. Polscy studenci również raczej sprawdzają się, gdy mogą udzielić cudzoziemcowi konkretnej pomocy.

Problemem dla cudzoziemców, jak się wydaje, jest cały proces budowania osobistych relacji z Polakami. Wypowiedzi wskazujące na trudności pojawiają się, kiedy studencicudzoziemcy mówią o relacjach personalnych, sytuacji kontaktu „międzyludzkiego”, przebiegającego w sferze prywatnej, nie publicznej. Tryb nawiązywania i podtrzymania relacji z Polakami nie jest dla cudzoziemców jasny, niektóre relacje rozpadają się po pierwszych próbach. Rozczarowanie pojawia się, gdy nie następuje naturalne – w ocenie cudzoziemców – zainteresowanie. Nie sprawdzają się dalsze próby zastosowania znanego z własnej kultury sposobu nawiązywania i podtrzymywania relacji. Niekiedy rozczarowanie jest tak silne, że cudzoziemcy wycofują się z dalszych starań. Ci, którzy nie rezygnują mimo niepowodzenia, nawiązują z Polakami relacje przyjacielskie, ale nie są one odtworzeniem tych, które pozostawili we własnych krajach. Przyjaźń z Polakami udaje się nawiązać, jeśli respektuje się jej reguły.

Kiedy zagraniczni studenci mówią o trudnościach w kontaktach z Polakami, niekiedy tłumaczą je brakiem czasu polskich kolegów, a także istnieniem bariery językowej (to ona utrudnia budowanie kontaktów). Kolejnym zauważanym czynnikiem jest brak stałej grupy, w której spotykałoby się studenci. Studenci wskazują na polski indywidualizm – mówią o nim pytani o różnice kulturowe i o wartości; najogólniej mówiąc: człowiek w polskim społeczeństwie jest bardziej pozostawiony samemu sobie. Studenci z Federacji Rosyjskiej i Białorusi zauważają, że w Polsce nie ma kolektywizmu, który znają z własnych krajów. Inną przywołaną interpretacją zachowania Polaków jest wpływ globalizacji:

Wyobrażam sobie, że gdybym studiowała w Turcji gdzieś, gdyby ktoś był w naszej klasie z obcego kraju, sądzę że nie tylko ja, inni studenci też byliby zainteresowani; myślę, że chętnie kontynuowałiby ten kontakt, z ciekawości. Ale tu nie, nie interesowali się tak. Już rozumiem, dlaczego. Nie jestem osobą nudną, nieciekawą, niezabawną, nie mieliśmy bariery, to nie tylko do mnie po prostu. Myślę, że to jest jeden z rezultatów Unii Europejskiej czy globalizacji. Bo oni do tej pory poznali, poznają i będą poznawać w przyszłości inne osoby z obcych krajów. [...] U nas też jest trochę globalizacji, ale oprócz wybrzeża, gdzie ludzie są przyzwyczajeni widzieć cudzoziemców [...] nadal istnieje takie podejście, ciekawość. [...]. A np. Marta mną nie interesuje się, dlatego że ona wczoraj miała tu Hansa na przykład, dziś ma Lucianę, a jutro Carlosa – wolno wam podróżować po Europie, a nas obowiązuje wiza, mamy inną kulturę, inną religię. Dlatego oni nie byli zainteresowani mną.

(studentka z Turcji)

Jak się wydaje, wielu naszym rozmówcom trudno jest poruszać się po świecie relacji międzyludzkich, gdzie inaczej przebiegają relacje między jednostką a grupą, istnieje wyraźny podział na sferę publiczną i prywatną i większe znaczenie przypisuje się jednostce, która sama wyznacza własne granice.

Wobec cudzoziemek, z którymi byłam na jednym roku studiów w latach 90. często zachowywałam się podobnie jak opisywani tu (przez cudzoziemców) polscy studenci. Dopiero z czasem stała się dla mnie bardziej widoczna odmienność ich sytuacji i wynikające z niej trudności. Myślę, że wiąże się to z brakiem doświadczenia; z perspektywą osoby, która funkcjonuje we własnym kręgu (Polaków) i która zauważy i przyjmie cudzoziemca wtedy, gdy aktywnie próbuje on wejść do tego kręgu i uczestniczyć w nim na regułach utworzonych przez Polaków. Polskie otoczenie nie wie, że te reguły są dla cudzoziemca nieczytelne, że nie umie się on w nich poruszać. Ta bariera może zniknąć dopiero wtedy, gdy z jakichś powodów pojawi się osobista sympatia i osobista relacja.

Perspektywa arabsko-polska

WYWIAD Z SALIMEM MANSOUREM SHIHABĄ

(*Wydział Historii UW*)

Na wstępie chciałabym zaznaczyć, iż porozmawiamy o granicy, przez jaką muszą przejść obcokrajowcy, i o tym, jak po jej przekroczeniu należy prawidłowo odnaleźć się w nowej, nieznannej matrycy. Często sprzecznej i pełnej nieoczekiwanych czy niezrozumiałych sytuacji.

Proszę powiedzieć skąd pan pochodzi.

Pochodzę z Iraku, z miasta Kirkuk.

Czy pan studiował w Iraku?

Tak, przez pół roku historię w Kirkuku.

Pamięta pan, kiedy pojawił się w pańskiej głowie pomysł, by studiować poza granicami swojego kraju?

Od zawsze było moim marzeniem, żeby iść na studia gdzieś za granicą.

Po maturze, w 2007 roku zdecydowałem się wyjechać. Dostałem propozycję z Uniwersytetu Warszawskiego.

Jak pana rodzina zareagowała na pańską decyzję. Była za czy przeciw?

Tak naprawdę to rodzina bardzo mnie wspierała. Właściwie brat był bardziej za niż ja sam. Dla mnie to było przecież nowe doświadczenie. Ale wspierali mnie wszyscy. Cała rodzina, ta większa rodzina (tu rodzina wygląda całkiem inaczej). Wiedzą dobrze, że za granicą na pewno studia inaczej wyglądają, po prostu. Szczególnie jeśli chce się studiować historię.

Czy rodzina była i jest dumna z pana?

Oczywiście, oczywiście. Do tej pory jest dumna.

Czy wyjazd na inną uczelnię podnosi prestiż rodu?

Nie, nie, to nie jest prestiż dla rodu, takich rzeczy już nie ma. Każdy może przez Internet załatwić sobie prywatną szkołę, bez problemu. Znam kolegów z Indii, Indonezji, którzy właśnie wyjechali. Może teraz jest trudniej przez sprawę uchodźców, przez to, co się teraz dzieje. Problemy z wizą. Prestiż osobisty nie ma nic do tego.

Czy rodzina liczyła, że pan wróci do Iraku, czy że zostanie w Polsce?

Tak, liczyła do tej pory, że wrócę do Iraku, ale teraz niestety moje miasto jest pod rządami ISIS. Rodzina teraz mnie nie chce, nie chcą, żebym tam wrócił teraz. Może za rok, dwa, mam nadzieję, że będzie jakoś inaczej.

Jaki oddźwięk miała wśród lokalnej społeczności wieść o pana wyjeździe?

Zazdrość.

Zazdrość?

No bo wszyscy chcą, tak? Szczególnie na studia wyjechać. Myśle, że nie tylko cudzoziemcy, ale Polacy. Polacy też wolą studiować z dala od domu, chcą wyjeżdżać. Poczucie wolności.

Czy gdzieś media pisały o pańskim stypendium?

Nie, nie było aż tak, że w mediach. Wtedy wszyscy mieli ten problem z wojną, to był jeszcze rok 2007 – szczyt wojny domowej w Iraku.

Proszę sobie przypomnieć i powiedzieć, czy to była dla pana trudna decyzja. Jak rozumiem, nigdy wcześniej pan nie wyjeżdżał.

Trochę trudna była. Oczywiście, że trudna, bo przez tyle lat w domu, tak z rodziną, ze znajomymi...

Czego pan się obawiał?

Właściwie sytuacja była wiadoma, ale martwiło mnie, co będzie dalej.

Czy w ogóle dam radę i jak dojadę.

Skąd się pan dowiedział o Uniwersytecie Warszawskim?

Dwa miesiące przed wyjazdem czytałem o stypendium, o Polsce, o Uniwersytecie, choć Internet nie był dostępny tak po prostu, ale jakoś sobie poradziłem sobie. Dowiedziałem się, że dostałem się na Uniwersytet Warszawski, tak naprawdę wcześniej.

Czy w Iraku uczył się pan języka polskiego?

Nie. Polskę kojarzyłem jedynie z filmów dokumentalnych o II wojnie, o Wałęsie. W Iraku jest bardzo znany.

Na co liczył pan, wyjeżdżając? Z czego miał się pan utrzymywać?

Dostałem stypendium rektora Uniwersytetu Warszawskiego. Rozmawiałem z kolegą, który rok przede mną wyjechał. Mówił, że to co mamy, wystarczy na życie studenckie, i naprawdę to wystarczyło przez pierwsze lata.

Jak wyglądała sytuacja ekonomiczna w Pańskiej ojczyźnie?

Sytuacja ekonomiczna tak ogólnie to w Iraku jest dobra, tylko wojna trwa cały czas.

W jakim stopniu pana decyzja wpłynęła na rodzinną sytuację finansową? Czy rodzina wspierała pana materialnie?

Na początku kilka razy dziennie dzwonili do mnie, jak mówiłem, że jest jakiś problem i pomagali mi. A później ja nie chciałem.

Czy teraz jest trudniej?

Faktycznie teraz trochę trudniej. Mamy więcej czasu, możemy pracować.

Czy tęskni pan za bliskimi?

Bardzo. Naprawdę bardzo. I za krajem, bo w ogóle to jest moim marzeniem, skończyć studia i wrócić do domu. Naprawdę. Ale nie, że narzekam i że źle mi tutaj. Odwrotnie. Szczególnie w Warszawie

Proszę rozwinąć.

Warszawa jest teraz dla mnie jak Bagdad, moja stolica, choć ja nie jestem z Bagdadu, tylko z Kirkuku, trochę z północy. Ale dla mnie Warszawa jest jak Bagdad. Jak moje, moje. No, jak moje miasto, Kirkuk.

Czy teraz, będąc w Polsce, utrzymuje pan kontakt z osobami z rodzinnego kraju?

Tak, tak. Ze studentami z Iraku. Tymi, co przyjechali razem ze mną i wcześniej i później w ramach stypendium. Co rok około dwudziestu studentów z Iraku przyjeżdża.

Czy wszyscy komunikujecie się między sobą?

Na początku roku – tak, ze względu na problem języka. Chodziliśmy codziennie na kurs, ale potem każdy szedł w swoją stronę, każdy ma inne studia. A teraz rzadko. Mhm. Teraz mam więcej kolegów z Polski tak naprawdę, już mam więcej kontaktu z nimi.

Jaki był w Pana przypadku główny motyw wyjazdu na stypendium zagraniczne?

Studia, naprawdę. Skończyć studia na uniwersytecie, na europejskim uniwersytecie. Dla każdego, nie tylko dla mnie, to jest to wartościowe.

Dlaczego to jest tak cenne?

W krajach na Bliskim Wschodzie (nie mówię o wszystkich) panuje dyktatura i wszystkie uniwersytety uczą według tego, co chce dyktator. Nie uczą studentów rzeczy wartościowych, a wszystko jest ustalone z góry. Naprawdę.

Jakość kształcenia jest bardzo niska, tak?

Dokładnie. Nie ma bibliotek, takich jak na przykład Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego. Nie ma, nie ma. Ja czasami rozmawiam z kolegami,

z młodszy braćmi. No niestety, mają jak w gimnazjum czy w podstawówce (nie mówię o liceum tutaj) – mają te kilka książek.

Czy mógłby pan dokładniej opowiedzieć o studiach pańskich braci w Iraku?

Od początku roku uczą się z wybranych podręczników. Na uniwersytecie mają z podręczników pracować. A tutaj mamy na każdych zajęciach inne książki, których nie znaleźmy wcześniej.

Pana zdaniem trudno czy łatwo jest dostać się cudzoziemcowi na Uniwersytet Warszawski?

Bardzo trudno. Hm. Właściwie bardzo trudno. Wcześniej, jak wcześniej. Wcześniej może nie było tak, ale teraz, jak są wizy, to bardzo trudno się dostać.

Z czego pana zdaniem to wynika?

O wizę do Polski jest bardzo, bardzo trudno. Ja dam przykład. Dwa lata temu miałem problem z wizą. Musiałem wrócić, wyjechać z Polski do swojego kraju, do siebie, zrobić nową wizę i wrócić. Czekałem sześć miesięcy, aż dostałem tę wizę. Ale nie przez ambasadę polską, tylko przez to, że wtedy znajdowała się ona w zielonej strefie w Bagdadzie. Nie wpuścili nikogo..., sześć miesięcy... Nasi politycy tak mają.

Rozumiem, że mówi pan o problemie z wizą, który pojawił się wtedy, gdy już był pan w Polsce?

Tak, tak. Niedaleko mnie, w Irbilu w Kurdystanie, też był konsulat. Tylko konsul nie zgodził się dać mi wizę, bo nie jestem Kurdem. No, trochę dziwnie tak, że Polak, z Unii Europejskiej... hm... mają tam te wszystkie zasady, a on mówi, że nie jestem Kurdem... To gdzie wrócę? Do XIX wieku? Ja mieszkam tu, 30 kilometrów ode mnie jest konsulat, a musiałem jechać do Bagdadu, 300 kilometrów. Nawet pani rektor napisała do konsula, żeby dał mi wizę, dał jak najprędzej... Niestety. Straciłem rok studiów przez to. Musiałem powtarzać ten rok. Ja, który studiuję tutaj, mam dyplom polski i wszystko...

Czy wtedy załamał się pan?

Możliwe, że gdyby nie doświadczenie kolegów stąd, którzy mi pomagali, to bym się załamał. Miałem jeden problem z powtarzaniem roku studiów z powodu braku wizy, a to przez to, że nie znałem prawa. Choć wiem, że i sami Polacy mają problem z przepisami. Na początku byłem zły, ale to z powodu mojego błędu, mojej winy.

Czy teraz posługuje się pan wiedzą prawną, czy nie jest już panu potrzebna?

Na pewno jest bardzo potrzebna, ale teraz jestem zapoznany z przepisami rządowymi, więc nie jest to problem.

Na jakie inne – oprócz wizowych – problemy administracyjne natknął się pan, będąc studentem Uniwersytetu Warszawskiego?

Teraz trochę się zmieniło. Na początku to był problem z odnowieniem Karty Pobytu. Ale to takie prawo, chyba nie można narzekać. Wymagania są bardzo duże. U mnie na wydziale do tej pory nie spotkałem się z takimi ludźmi jak oni, naprawdę są bardzo pomocni.

Czy studenci pomagali panu w jakiś szczególny sposób?

Miałem dobrych kolegów z Polski, którzy studiowali na arabistyce. Znali też język arabski i naprawdę bardzo nam pomagali. Nie zostawiali nas. W ogóle. Jak mieliśmy jakieś problemy w urzędzie, czy tutaj w sekretariacie, czy w ogóle... Jeden Polak po prostu chodził z nami na zajęcia i tłumaczył nam na początku na kursie polskiego. Po kilku miesiącach już znaliśmy w miarę dobrze język polski.

Jak wyglądają pana doświadczenia związane z akademikiem, jeszcze wtedy, gdy nie znał pan języka polskiego?

Z akademikiem też nie było problemu. Przez te wszystkie lata mieszkam w tym samym akademiku. Dla mnie to jak rodzina. Nie znałem języka, faktycznie, ale od początku Polacy byli bardzo mili.

Czy coś się zmieniło pana zdaniem?

Teraz może przez polityków, może przez to, że były wybory w tym roku i każdy gadał różnie w mediach? Ja myślę, że przez to. Czasami słyszę krytykę etniczną w autobusie, na przystankach szczególnie od młodych. Ja tu raz – ale kiedy to było... ze dwa lata temu – zapytałem mojego profesora na seminarium, dlaczego Polacy mają do... tak po prostu powiedzmy: do Arabów czy do muzułmanów taki stosunek. I jeszcze wszystko powiązują z Imperium Osmańskim. Co ma jedno do drugiego? Mówił, że to właśnie trochę dziwne, bo od dawna kontakt z Imperium, z Turkami i jeszcze z Arabami Polacy mieli bardzo dobry. Nigdy nie było z nimi problemu. Ale to dziwne. Może młodzi nie mają pojęcia. Może właśnie chodzi o problem napływu obcych, problem imigracji. Ale trzeba też patrzeć z perspektywy tych ludzi, tak? Bo kto chciałby uciekać z domu, gdyby nie było aż tak źle?

Jak wyglądały pierwsze dni po przyjeździe do Polski?

Tak naprawdę, jak już byłem w Polsce, pierwszego dnia faktycznie zatęskniłem od razu do domu. To było dla mnie dziwne, bardzo dziwne, że pierwszy raz nie jestem w domu, ale naprawdę miło było, to były piękne lata tutaj. Dla mnie trudne było tak naprawdę to, żeby sobie – samemu – poradzić w innym kraju, w innej kulturze. Tak, żeby być w tej kulturze.

Co to znaczy: poradzić sobie samemu? Z czym trzeba było sobie poradzić?

Sam muszę zdecydować o wszystkim. Poradzić sobie z tożsamością, ale jej nie zmieniać. Jestem Irakijczykiem z innej religii. Inaczej odbierałem polską rzeczywistość. Wiedziałem, że muszę uszanować to, co tu jest. Na wyższym poziomie. Nie ma wojny domowej. W Iraku jest tak, że ten jest Turkmenem, ten jest Kurdem... Ludzie zabijają się wzajemnie przez – my to tak nazywamy – głupie rzeczy. A jak popatrzymy, jak wszyscy żyją tutaj – nikt nikogo przez religię nie zabija. Życie codzienne to jest prawo dla wszystkich, a nie, że ten jest synem jakiegoś polityka i jest ważniejszy od wszystkich... Tutaj wszyscy są równi... Dlatego dla mnie tu jest naprawdę piękne życie.

Kto panu pomagał, wspierał w nowej dla pana sytuacji?

Już jestem na piątym roku i całe szczęście, że miałem takiego nauczyciela języka polskiego. Naprawdę dla nas był ojcem. Nauczył nas nie tylko języka, bo przecież znaleźliśmy się tutaj w nowej cywilizacji. W nowej kulturze w ogóle. Wszyscy jesteśmy przecież innymi ludźmi. Na pewno mamy wspólne zachowanie. Wspólne, ale jest różnica. Jest kultura Bliższego Wschodu, kultura europejska i jeszcze kultura polska.

Czy coś szczególnego zapamiętał pan z nauki, pomocy nauczyciela?

Do tej pory pamiętam, co mówił: patrzcie, patrzcie na ludzi, na ich zachowanie, weźcie, co jest dobre, a niedobre zostawcie i nie mówcie sobie, że wasze jest lepsze, nie ma tak na świecie. Każda cywilizacja, każdy kraj ma kilka rzeczy lepszych od innych i niektóre rzeczy gorsze, choć każdy uważa, że jest najlepszy. Ale zostawcie to. Patrzcie na ludzi, weźcie co najlepsze i zachowajcie sobie.

Wróćmy do przepisów i regulaminu Uniwersytetu Warszawskiego.

Nie widzę, żadnych problemów od samego początku studiowania na Wydziale Historycznym. Jeden przykład. Gdy na egzaminie źle mi idzie, proponują, żebym przyszedł za rok, lepiej się nauczył, z troski.

Pan chodził na kursy do Polonicum. Jak pan ocenia jakość nauczania języka polskiego?

Na prawdę uważam, że są bogami. Nie uczą tylko języka polskiego. Uczą jak w podstawówce – życia. Spotykali się z nami nie tylko na zajęciach, ale i po.

Ktoś wyjaśniał panu prawną sytuację cudzoziemca?

Niestety nie. Może inni nie byli specjalistami, by zrobić kolegium z tymi papierami. Nawet na początku w Biurze Spraw Studenckich. Potem zrobili, bo pojawiła się potrzeba. Wielu cudzoziemców dostawało odmowy. Teraz na stronie Uniwersytetu jest informacja dla studentów.

Jak wyglądała sytuacja z ubezpieczenia zdrowotnego?

Nie było problemu. Mieliśmy umowę z NFZ z Uniwersytetu.

Kto pomagał panu w udomowieniu, w kontaktach z administracją?

Kto pomagał pisać podania?

Koledzy z Iraku.

Czy zna pan nowych stypendystów z Iraku?

Jak najbardziej, prowadzę ich po uniwersytecie.

Co pan – jako doświadczony – uważa za najważniejsze, by opowiedzieć nowicjuszom przyjeżdżającym z krajów arabskich?

To w zależności od człowieka, który tu przyjeżdża. Każdy jest inny i ma inne spojrzenie. Każdy jednak, kto przyjeżdża ze Wschodu, czuje, że w Polsce jest inaczej na przykład ze względu na pogodę. Każdy rok akademicki zaczyna się w październiku, na początku zimy. Każdy, kto tu przyjeżdża, przez kilka pierwszych dni, będzie płakał, to jest normalne. Później po studiach, dla każdego Araba Warszawa jest jak ojczyzna.

Co na początku taki student czuje?

Mieliśmy opiekuna z arabistyki, jakiegoś pracownika, ale najwięcej pomogli nam studenci.

Czy pan pomaga innym stypendystom-nowicjuszom?

Tak, ale nie wszystkim. Znajomy dzwoni do mnie, że przyjadą tacy a tacy, a on sam nie może się nimi zająć, bo wyjeżdża. Wtedy idę po nich i kilka pierwszych dni z nimi chodzę. Dużo czasu z nimi spędzam, ale nie żałuję. Chociaż taka osoba nie będzie miała czasu na wszystkich, którzy przyjeżdżają.

Co należy w pierwszej kolejności wyjaśnić?

Muszę w pierwszej kolejności wyjaśnić, zrobić wykład o tym, że życie jest przepiękne, żeby zaczął myśleć jak ludzie tutaj. Nie mówię, by zmienił

tożsamość, bo jest wolnym człowiekiem, ale musi szanować to, co jest tutaj, i zachowywać się według zasad.

O co najczęściej stypendysta pyta?

Każdy student, który przyjeżdża, ma dwadzieścia lat i przez te dwadzieścia lat był uczony. To, co ma w sobie, ma po szkole, która podlega politykom i ich ideologii. Trzeba emocjonalnie patrzeć na życie tutaj, a później oceniać, gdzie życie jest lepsze i które życie jest lepsze. Jeśli ktoś idzie po kogoś na lotnisko, to warto posiedzieć z nimi i porozmawiać przez godzinę, dwie na początek. Potem dzwonią do mnie studenci z Iraku, z Egiptu. Wiem, jak oni myślą, jak mają. Jedni są religijni, drudzy mniej. Trzeba im zrobić mały wykład-rozмовę na temat szacunku, bo my tutaj jesteśmy gośćmi. Nie jest możliwe, by właściciel domu zmienił się ze względu na obcokrajowców, choć oni mają czuć się jak w domu.

Co pan w pierwszej kolejności przedstawia na „pierwszej lekcji”?

Tutaj jest demokracja, tutaj prawo rządu i wszyscy są wolni i każdy może robić, co chce, ale nie przekraczając prawa. Raz miałem taką sprawę – byłem na nieznaną mi ulicy i nie miałem GPS w telefonie. Zapytałem starszego od siebie mężczyznę o drogę, od odparł, że nie ma czasu. Pomyślałem, że chodzi o mój kolor skóry. Ale zaraz szybko przekonałem siebie, że nie mogę generalizować, że żaden Polak nie pomoże Arabowi. Dlatego potem zapytałem nową osobę, starszą kobietę. Ona była zupełnie inna, bardzo mi pomogła, zainteresowała się, wręcz zaopiekowała.

Co w kolejnym kroku?

Trzeba powiedzieć, że student tu przyjechał, by studiować, żeby skończyć studia, być kimś. Pomóc w określeniu celów, na przykład, że w przyszłości pomoże Irakowi. Pamiętam, że byłem na wykładzie rektora i na pytanie dziewczyny, dlaczego Radosław Sikorski – on wtedy był ministrem – wysłał wojsko do Iraku, rektor poprosił Sikorskiego, by on sam odpowiedział. On powiedział, że zapraszają studentów z Iraku, Afganistanu, by uczyli się w Polsce, a potem pomagali swojej ojczyźnie. Student musi włączyć kontrolę nad decyzjami.

Jakie aspekty polskiej kultury są, pana zdaniem, niezgodne z pana własnymi wartościami, systemem wartości, kulturą?

Dla mnie to tylko więź rodzinna tutaj jest słaba. Chodzi o relacje dzieci z rodzicami, relacje między rodzeństwem, dla mnie to są zimne relacje. Albo jak ktoś krytykuje rodziców, źle o nich mówi, to dla mnie jest

dziwne. Oni też będą mieć potem problemy ze swoimi dziećmi. Dobro za dobro, zło za zło.

Czy są dla pana ważne rytuały, obrzędy czy raczej treść w obchodzeniu świąt?

Istotne dla mnie są święte rzeczy, spotkać się z innymi. Teraz myślę, że właściwie to nie wiem. Święto to piękne dni, kiedy mogę się spotkać z ludźmi i możemy wybaczyć sobie nawzajem, uśmiechnąć się. Nie jest trudno obchodzić swoje święta w Polsce.

Proszę, żeby na własnym przykładzie zarysował pan, jak pomaga innym załatwić różne sprawy.

zapoznać się z miastem, z akademikiem. W urzędzie do spraw cudzoziemców. To jest bardzo ważne, bo oni mają terminy. Jeden dzień po terminie i już odmowa.

Czy to trudno jest przestrzegać terminów?

Bardzo trudno nie jest, ale konsekwencje finansowe są bardzo ciężkie – to kilka tysięcy złotych...

Czy w takiej sytuacji ambasada irakijska pomaga?

Bardziej Uniwersytet. Czasami przedłużają terminy. Dzwoni pracownik z informacją, że wyda doświadczenie, że jakiś dokument będzie za jakiś czas.

Trzeba się zdyscyplinować, realizować swój cel. A co ze studiami, z USOS-em. Jak przyjeżdżający radzą sobie?

Teraz jest po angielsku, poza tym w dziekanatach pomagają, bo to bardzo ważne.

Jak pan przypomina sobie pierwsze zajęcia?

Bardzo, bardzo trudne, jeśli chodzi o zrozumienie wykładu.

Jak pan sobie z tym radził?

Dużo, dużo uczyłem się, na prawdę. Polak uczył się godzinę, a ja 6 godzin. I to właściwie dzięki studentom Polakom udawało się. Na prawdę bardzo pomagali mi na studiach. Na ćwiczeniach widać było, że robię bardzo dużo błędów. Wspierali mnie, nie śmiali się w ogóle.

Bał się pan występować na ćwiczeniach?

No właśnie zawsze mnie to krępowało, że zrobię błąd i inni będą się śmiać ze mnie. Nawet jeśli mówiłem coś nie tak, to studenci to piękni ludzie, na prawdę. Spokojni, jak wychodziliśmy na przerwę, dawali mi notatki...

Jak odbierał pan sposób prowadzenia zajęć. A jeśli była różnica między irakijskimi i polskimi zajęciami, to na czym ona polegała?

W Iraku problemem jest brak źródeł, książek. Po 2003 wszystkie biblioteki zostały rozkradzione. Nie było i nadal nie ma dobrego dostępu do Internetu. Przychodzi profesor, który mówi, a studenci słuchają. On jest jedynym źródłem. Nie można sprawdzić, co on mówi. Trzeba słuchać i przyswajając jego wiedzę.

Czy istnieje, bądź nie związek wykładowcy z autorytetem?

Autorytet jest związany z rolą wykładowcy, ale były naciski na nich, tak że nie mogli mówić prawdy, bo się bali. Było dużo ideologii, mówili to, co kazali im mówić. Pojedynczo, gdy zdobyło się zaufanie, to dopiero wtedy... Profesor był jedynym punktem odniesienia.

Co dla pana jako słuchacza to znaczyło?

Wykluczone było przedstawienie swojego punktu widzenia, bo był jeden podręcznik na rok. Pamiętam, że w domu się dyskutowało, mieliśmy małą bibliotekę. W tamtych krajach jest państwo policyjne. Nie można o wszystkim rozmawiać, szczególnie o historii XX wieku. Krytyka jest wyłączona. Ale wojna musi się kiedyś skończyć.

Jak wyglądały pierwsze zajęcia? Co było nowego? Co zaskoczyło pana?

Zajęcia nie w moim języku. Na każdych zajęciach korzystaliśmy z różnych źródeł i trzeba było chodzić do BUW-u. Sprawdzić te książki, kserować, drukować. Ale to bardzo fajnie. Uczyłem się porównywać różne podejścia, różne wizje. Bardzo mi się podoba takie budowanie swojej opinii, by móc inaczej rozmawiać. To dla mnie naprawdę jest inaczej, jak w innej epoce. Jak wyjeżdżam do domu, to czuję, że inaczej rozmawiam z rodakami.

Czy trudno panu było poruszać się między różnymi poglądami, pozycjami w tak krótkim czasie, tak intensywnie?

Może nie było to trudne, ale nie wyrabiałem się przez język... To nie było trudne w tym sensie, że trudne do przyjęcia, przyswojenia.

Co z krytyką? Czy jest ona potrzebna na zajęciach?

Cały czas jest krytyka, ale nie krępuje mnie, absolutnie. To jest ważna cecha zajęć.

Czy można skrytykować zdanie wykładowcy?

Jak najbardziej. Widziałem to, jak rozmawialiśmy o Lwowie. Jeden student mówił, że to nie jest potrzebne. Pan profesor mówił, że jak najbardziej potrzebne. Nie wiadomo co będzie z Unią Europejską. Mam śmiałość, by wystąpić i podać krytykę – szczególnie jeśli chodzi o sprawę Iraku.

Ja wyglądają w Iraku relacje między studentami? Czy są odmienne od tych tutaj?

Na prawdę nie wiem. Jeśli ktoś mówi, że są odmienne, to chyba nie. Niektórzy są bardzo chętni do bliższych relacji, z innymi to tylko przywitanie: „Cześć” i tyle. To samo, co tutaj.

Czego brakuje w relacjach ze studentami?

Niczego.

Jak wypadł pan na zajęciach?

Wykładowcy chcieli mi pomóc, więc dzielili materiał na części. Wiedzieli, że językowo nie dają rady. Chcieli, żebym się nauczył dobrze. Jeśli chodzi o same zajęcia, to różniły się od zajęć w Iraku. Na zajęciach był jeden temat, na przykład mówiliśmy o liderze w średniowieczu. A w Polsce poruszało się jednocześnie wiele tematów, wiele wątków przeplatało się przez zajęcia. Dla mnie to był duży materiał.

Jak wyglądała budowa własnego podejścia, w sytuacji, gdy pojawiało się tak wiele wątków, jak udawało się budować własny punkt widzenia?

Do jednego tematu były cztery albo i więcej źródeł. Każdy jakoś tak sam mówił, że jedno źródło jest mu bliższe niż pozostałe. Uczyliśmy się znaleźć prawdę, odpowiedzieć na pytanie gdzie jest prawda.

Co to jest: prawda i jak ją odnaleźć?

Prawda wszędzie będzie ta sama, ale ważny jest sposób, gdzie są emocje, a gdzie obiektywizm.

Co według europejskiego świata i azjatyckiego świata znaczy dobro i zło?

Jest wspólne. Wszystko jest przez politykę. Jest zrozumiałe samo przez się. Nie zabijać, nie kraść. Dobro to być dobrym dla wszystkich, nie robić innym krzywdy. Media też są winne, nie mówią całej prawdy o terrorystach-islamistach. Szkoda. Polacy budowali w Iraku drogi i tory, wielu ich pracowało...

Jaka jest pana refleksja na temat własnego punktu widzenia świata społecznego?

W Arabii jest bardzo ważny autorytet religijny. Przyjeżdżając tutaj, zauważyłem, że religijne autorytety nie są aż takie ważne, chodzi o to by być dobrym. Trudno jest tylko na początku, kiedy znajdujemy się między dwoma światami. Konflikt wyboru. W Iraku jest bardzo ważny autorytet rodziny, ważna jest silna więź rodzinna.

Większość studentów twierdzi, że student jest indywidualistą. Jaki jest pana stosunek do indywidualizmu?

Pytać o rady, słuchać. Młody człowiek myśli, że jest najmądrzejszy. Lepiej szukać rady, kiedy ma się problem. Ale co do mnie, to nie wiem. Człowiek uczy się do końca życia. Normalnie dyskutuję. Wiem, że ze studentami jest inaczej. Każdy ma własne zdanie. Czasem daje się przekonać zdania innych, ale jest to bardzo trudne.

Inni obcokrajowcy z krajów azjatyckich często mówią, że Polacy nie są dobrymi przyjaciółmi. Co pan na to?

Każdy ma własne zdanie. Może dlatego, że jestem dłużej od nich, bo ja nie doświadczyłem tego, że nie można nawiązać przyjaźni, i mam wielu kolegów.

Nowicjusz przyjechał do Polski i pan ma pomóc mu nawiązywać kontakty z Polakami-indywidualistami.

Myślę, że najlepszy jest akademik do zbierania kolegów. Choć często zdarzało się, że mimo wspólnego mieszkania nie było żadnej relacji. Mieszkałem z Polakiem i nie nawiązaliśmy relacji. Potem mieszkałem z Arabem – również nie było relacji. Potem przez trzy lata mieszkałem z Polakiem i do tej pory jesteśmy jak bracia. Potem mieszkałem z Arabem i też super było. Nie jest tak, że jedno doświadczenie mówi nam o wszystkim, co będzie później.

Co wydaje się panu najtrudniejsze, gdy chce się zaprzyjaźnić z Polakiem-gospodarzem.

Przez te wszystkie piękne lata nie miałem żadnego problemu. Problem jest teraz przez temat uchodźców, imigrantów. Cały czas jest dziwnie. W klubie, w pracy, na studiach, gdzie nie pójde. Wszędzie. Polacy czują dyskomfort, obwiniają, nie chcą Arabów. Ale mają prawo do tego, by o tym dyskutować.

Czuje pan zagrożenie?

Nie, ale często Polacy mi mówią o demonstracjach. Wiem, że się martwią o mnie i mówią, że bym uważał.

Doświadczył pan dyskryminacji czy przejawów agresji?

Dziwne zrównanie terrorystów z Arabami. Kilka razy, ale przy tej ilości dobra, to nie jest ważne. Ze strony studentów nigdy nie było takiej sytuacji. Raz w akademiku jeden chłopak, który określił się jako rasista, zaczął mnie. Za jakiś czas przeprosił. To było kilka lat temu.

W 2007 snuł pan plany, miał wizję co zrobi, gdy wyjedzie. Czy zrealizował pan plan?

Jeszcze nie. Na studiach jestem na ostatnim roku, ale szybko do domu wrócić nie mogę. Poczekać muszę. Moim marzeniem jest wrócić do domu.

Myśli pan o kontynuacji studiów?

Chciałbym... Zobaczą. Jeśli będzie mnie stać. Specjalizację mam i piszę pracę o Imperium Osmańskim.

Gdzie jest pana dom?

Nie wiem. Mój prawdziwy... teraz i tu, i tam. Nie wyobrażam sobie nie pojechać do Kirkuku, ale i nie wyobrażam sobie nie wrócić stamtąd do Warszawy.

Dziękuję serdecznie za rozmowę.

Rozmowę opracował Krzysztof Kutwa.

Perspektywa chińsko-polska

WYWIAD ZE STUDENTKĄ Z TAJWANU

(Wydział Polonistyki UW)

Na wstępie chciałabym zaznaczyć, iż rozmowa będzie dotyczyć pani osobistej historii programu stypendialnego, pani doświadczeń, trudności związanych z aklimatyzacją w nowym środowisku, w nowej kulturze. Na koniec chciałabym posłuchać o możliwych rozwiązaniach, które ułatwiałyby przyszłym stypendystom „odnalezienie” się w nowych dla nich warunkach.

Proszę powiedzieć skąd pani pochodzi?

Z Tajwanu.

Wychowała się pani na wsi czy w mieście?

W wielkim mieście.

Kiedy pojawiła się u pani myśl albo potrzeba studiowania poza granicami swojego kraju?

Od samego początku, już kiedy byłam mała, bardzo chciałam gdzieś wyjechać z kraju.

Na którym roku podjęła pani decyzję o pierwszym wyjeździe w ramach stypendium i dokąd pani planowała wyjechać?

To było już na drugim roku studiów na uniwersytecie, wyjechałam do Francji sama, jako wolontariuszka. Bardzo spodobało mi się takie doświadczenie – samotnej podróży.

Na jakim wydziale studiowała pani we Francji?

To była Kultura Słowiańska, czyli język rosyjski.

Proszę opisać to, co pani wtedy czuła.

Na początku było to dla mnie bardzo trudne. Język rosyjski jest zupełnie inny niż angielski, po prostu nie był mi bliski. Dodatkową trudnością było to, że nic wcześniej nie wiedziałam o Rosji i nie rozumiałam Rosjan. Kiedy już nauczyłam się mówić, było zupełnie inaczej.

Skąd dowiedziała się pani o możliwości wyjazdu stypendialnego?

Na uniwersytecie mamy możliwość wyjazdu do Francji, Anglii czy Niemiec.

Chciałabym dodać, że po trzecim roku wyjechałam do Ameryki, by jak inni pracować i zdobywać doświadczenie. Wszystkim na Tajwanie podoba się praca w Ameryce.

Jak reagowali koledzy po pani powrocie z wyjazdów?

Gdy wróciłam, okazało się, że większość moich kolegów planowała wyjechać do na rok Rosji, by nauczyć się języka rosyjskiego. Ja nie mam, aż tak wielkiej chęci, ponieważ nie sądzę, by wyjazd do Rosji był ekscytujący.

Czy coś poza tym skłaniało panią do tego, by nie wyjeżdżać do Rosji?

Cały czas słyszałam od kolegów, którzy wrócili, że Słowianie są bardzo nerwowi w stosunku do innych ludzi i są bardzo zimni. Dlatego boję się pojechać do Rosji.

A jednak studiowała pani w Polsce, w kraju słowiańskim.

Tak. Na drugim roku rozpoczęłam naukę języka polskiego. Moja nauczycielka była bardzo miła i zawsze dobrze mówiła o Polsce. Rozbudziła we mnie ciekawość do Polski. Myślę, że to bardzo dobrze dla mnie, że miałam okazję skorzystać ze stypendium, ponieważ nie miałam pieniędzy, by studiować za granicą. Dlatego skorzystałam z okazji i wyjechałam do Polski.

Jakie to było stypendium?

Stypendium Rzeczypospolitej Polskiej. Pierwszy rok miał być poświęcony na naukę języka polskiego, a co później – to zależało już od tego, czy chciało się uzyskać tytuł magistra, czy doktora.

Co w takim razie pani zaplanowała?

Na początku tak jak wszyscy, którzy w Tajwanie dostali stypendium chcieli uzyskać tytuł magistra, a następnie doktora. Taki był i mój plan.

Później znaleźć pracę na uniwersytecie jako wykładowca.

Jaki miała oddźwięk w lokalnej społeczności wiadomość, że wyjeżdża pani do Polski?

Tylko moi koledzy z klasy języka polskiego o tym wiedzieli i tylko ja z tej klasy dostałam stypendium. Wszyscy w klasie się bardzo cieszyli.

Jak zareagowała pani rodzina na wieść o wyjeździe do Polski? Kto był za, a kto przeciwko?

Gdy rozmawiałam z rodziną, to wszyscy bardzo się martwili.

Jak pani sądzi, z czego wynikały ich obawy?

Moja rodzina nic nie wie o Polsce. Myślą, że Polska to komunizm, nie wiedzą nawet, gdzie się znajduje na świecie. Ja wszystkiego dowiadywałam się od nauczycielki.

Czy obciążyla pani rodzinę dodatkowymi kosztami związanymi ze studiowaniem w Polsce?

Rodzina martwiła się również o to że w Polsce drogie jest jedzenie. Ale ja się w ogóle o to nie bałam. Wiedziałam, że pieniądze ze stypendium wystarczą. Jednak rodzice wysyłali mi trochę pieniędzy.

Jaka wygląda sytuacja ekonomiczna u pani w domu?

Oceniam na nieco poniżej średniej.

Jak ocenia pani sytuację ekonomiczną Polski w porównaniu z Tajwanem?

W Polsce jest zdecydowanie gorzej.

Czy czerpała pani informacje o Polsce z innych źródeł niż kurs języka polskiego, na przykład z Internetu?

Z Internetu nie, rzadko też dowiadywałam się czegoś od osób, które już były w Polsce. Na Tajwanie w ogóle mało kto wie cokolwiek o Polsce.

Pani nauczycielka pochodzi z Polski czy z Tajwanu?

Z Tajwanu, ale mieszkała w Polsce 10 lat. Była polonistką i Tajwanką. Ona również dostała takie samo stypendium.

Czego dowiedziała się pani o Polsce i Polakach od swojej nauczycielki języka polskiego na Tajwanie? Proszę opisać swoje pierwsze doświadczenia związane z przyjazdem do Polski. Czy przy podejmowaniu decyzji o wyjeździe czegoś jeszcze się pani bała?

Słuchając nauczycielki, wyobraziłam sobie, że w Polsce jest miło i że ludzie są fajni. Na Tajwanie, gdy ktoś ma problem, to bardzo szybko można znaleźć osobę albo przyjaciela, który pomoże. A tu w Polsce tak nie jest. Wszystko muszę załatwić sama, nawet znajomi, jeśli wiedzą, i tak nie potrafią przekazać.

Już na samym początku okazało się, że choć uczyłam się polskiego trzy lata, to jest to niewystarczające, by komunikować się z ludźmi. Gdy wysiadłam z samolotu, to nie dość, że zobaczyłam, że pogoda była szara i padał deszcz, to jeszcze nie wiedziałam, jak dojechać z Warszawy do Łodzi.

Co uniemożliwiało pani dojechanie we właściwe miejsce?

Mimo że mówiłam po polsku, to nikt mnie w ogóle nie rozumiał. Na początku jest bardzo trudno powiedzieć, czego się chce. Później jeden Polak pomagał nam, ale gdy dotarłam do łódzkiego akademika i chciałam załatwić wszystkie sprawy związane z akademikiem, to okazało się, że osoby odpowiedzialne za mieszkanie nie mówią po angielsku, więc dla mnie, Azjatów, Afrykanów, którzy nie mówią po polsku, to wszystko było

bardzo trudne. W Taipei wszystko załatwia się łatwo i szybko. W Łodzi, kiedy weszłam do mojego pokoju, to z toalety płynęła żółta woda. Dla mnie to było nie do pojęcia, że taki nowoczesny świat, a w toalecie żółta woda.

To był który rok?

Trzy lata temu, ale teraz był remont. Wtedy to był dla mnie szok, bo ja nigdy nie żyłam w takich warunkach. I nie wiedziałam, jak kogoś zawiadomić, by naprawił usterkę. Chociaż na początku zgłosiłam ją w recepcji, to nie wszystko rozumiałam. Mówiłam trochę po polsku, trochę po angielsku i tak to załatwiłam. I każdą kolejną sprawę załatwiałam trochę po polsku, trochę po angielsku.

Co panią najbardziej rozczarowało? Co się zmieniło po wyjeździe z Tajwanu do Polski?

Gdy przyjechałam, wszystko się zmieniło przez życie tutaj. Myślałam, że w Polsce będzie tyle samo wsparcia jak w Tajwanie. W Polsce nie miałam znajomych, którzy by mnie wspierali. Sama musiałam wiedzieć, jak zarejestrować się na przedmioty uniwersyteckie, jak gotować, jak kontaktować się z Polakami.

Czy Polacy byli dla pani uprzejmi? Miała pani trudności z nawiązaniem nowych znajomości?

Myślę że najważniejsi są ludzie, a tutaj ludzie z trudem się zaprzyjaźniają. Każdy ma swój plan i jest zajęty swoimi sprawami. To, czego dowiedziałam się o relacjach Polaków, to to, że są one płytkie, pozbawione głębi, a ja nie chciałam tak. Chciałam się dowiedzieć więcej o innych, ale przez dwa lata na uniwersytecie przekonałam się, że nie warto. Ja próbowałam się zbliżyć do ludzi, ale bez pozytywnego skutku. Coraz bardziej chciałam wrócić do Tajwanu.

Czy teraz myśli pani o powrocie?

Teraz w Polsce mogę przeżyć, bo znalazłam inny sposób. Ja bardzo chciałam dobrze mówić po polsku, tak na równi z Polakami, ale przez dwa lata bałam się, że inni mnie źle ocenią za to, jak mówię. Gdy pracowałam w Polsce z pewną Chinką, która bardzo dobrze mówi po polsku i która studiowała 13 lat – dla mnie to jest bardzo długo – byłam zdziwiona, że można tak naturalnie mówić po polsku. Dlatego obserwowałam jak ona rozmawia. Myślę, że wszyscy którzy wyjeżdżają z Tajwanu do Polski, czują kompleks, że nie jesteśmy z kraju, że jesteśmy „niżej”, chociaż osoby

z Chin tego problemu nie doświadczają. Teraz myślę, że najważniejsze jest mówić powoli, poprawnie grammatycznie.

Bardzo dobrze pani mówi.

Teraz tak, ale na pierwszym i drugim roku nie. Wtedy bardzo bałam się mówić, ukrywałam się, żeby nauczyciele mnie nie pytali. W ogóle nie wiedziałam, co się dzieje na zajęciach. Materiał był trudny i bardzo często musiałam używać słownika. Najpierw tłumaczyłam polskie słowo na angielski, a potem z angielskiego na chiński. To trwało bardzo długo.

Czy nie ma słownika polsko-chińskiego?

Nie ma. Bardzo pomagała mi nauczycielka od języka polskiego.

A Google Translator?

Dla mnie to jest dziwne, bo tłumaczenia nie są tak dobre albo nie mają sensu.

Jak więc sobie radzić sobie z programem, tekstami?

W moim instytucie na egzaminie pytano o to, co było w materiale, ale ja nie przeczytałam wszystkiego, więc zapytałam znajomego, jak poradzić sobie na egzaminie. Powiedział mi, że powinnam porozmawiać z wykładowcami. W Polsce jest inaczej niż na Tajwanie, gdzie wymaga się, by wszystkie odpowiedzi były takie same jak na zajęciach, że jest jeden sposób, wzór odpowiedzi. Mówiłam polskim nauczycielom, z czym mam trudności, a oni mi podawali materiał, który był w języku angielskim.

Czyli proponuje pani, by zwracać się o pomoc do wykładowców, a teksty czytać w języku angielskim, gdy pojawiają się trudności?

Tak, bo ja rzadko byłam przygotowana z egzaminów pisemnych, bardzo często miałam egzaminy ustne. Czytałam tekst po angielsku, a potem na egzaminie odpowiadałam na pytania nauczycieli po angielsku.

Czy wszystkie egzaminy odbywały się w języku angielskim.

Tak.

Jak sprawdzano pani postępy w nauce języka polskiego?

Język polski nie był brany pod uwagę. Rozmawiałam potem ze znajomą, że warto napisać pracę magisterską po polsku, ale promotorka z polonistyki powiedziała, że można po angielsku. Napisać po polsku pracę naukową jest bardzo trudno.

Co pani planuje – w związku z polonistyką – po napisaniu pracy magisterskiej?

To, co ja studiowałam, to była kultura. Miałam być specjalistką od kultury polskiej, ale jej było bardzo mało.

Teraz obroni pani dyplom i co dalej będzie pani robić?

Szukać lepszej pracy.

Czy w tym zawodzie będzie pani szukać pracy?

Nie, ponieważ ja studiowałam, myśląc, że to lepiej dla mojej przyszłości, że dostanę wyższą pensję. Kierunek nie był najważniejszy, chodziło o dyplom magistra.

Co w takim razie pani planuje w kwestii zawodowej?

Myślę, że wykorzystanie języka chińskiego albo tajwańskiego w firmie.

Czy wierzy pani, że po zakończeniu studiów dostanie pracę?

Chyba nie, bo nie mam żadnego doświadczenia. Tylko znam język, ale nie mam doświadczenia na przykład w ekonomii czy w biznesie międzynarodowym. Nie mam pewności, czy dostanę pracę.

Czy zamierza pani wrócić do Tajwanu?

Nie jestem pewna. Najpierw chciałam znaleźć pracę w Polsce, ale dobrą, bo tylko wtedy warto zostać. Jeśli tę samą kwotę miałabym zarabiać w Polsce i w Tajwanie, to wróciłabym do Tajwanu.

Wielokrotnie powtarza pani, że musi sama wiele rzeczy zrobić, sama wiele spraw załatwić. Czy Uniwersytet przyzwyczaja do pracy w zespole?

W Polsce nie ma wzorów, które można powtarzać. Tutaj każdy instytut ma swój sposób na rejestrację. Na przykład ja chciałam się zarejestrować do Instytutu Kultury Polskiej, ale Tajwańczycy nie mają takiej możliwości. Wszystkiego muszę sama szukać w Internecie i sama przygotować wszystkie dokumenty, ale nie wiem, skąd mogę dostać te dokumenty. Wielu rzeczy nie ma w USOS-ie i na przykład muszę przyjechać do Biura Spraw Studenckich w sprawie akademika, gdzie niewiele osób dobrze mówi po angielsku, a mój polski nie jest wystarczający, by zrozumieć, a potem – by załatwić coś, i problemy się mnożą.

Od czego się pani odzwyczaiła? Jak się określa, jak utożsamia?

Ja chciałam być silna, czuć że Polacy szanują mnie, ale gdy zaczynam mówić po polsku, który nie jest dość dobry, to czuję, że mnie nie szanują i nie mają dla mnie czasu. A gdy zaczęłam mówić po angielsku, to Polacy mówili mniej więcej: „Tak, tak załatwimy ci pokój”. Czułam bardzo dużą różnicę. Myślę, że Polacy czują się „wyżej” i mają mnie za nic, gdy mówię po polsku, a gdy po angielsku, to się wycofują. Nie są tak mili i przyjaźni jak Tajwańczycy wobec siebie. Tutaj trzeba być silnym i twardym, by coś załatwić. Ja nigdy nie byłam tak twarda w stosunku do ludzi.

Co to znaczy być cały czas sama? Może znajdowała pani wsparcie u swoich rodaków?

Teraz mam chłopaka z Polski i on bardzo dużo mi pomaga, ale nie tak pozytywnie. Bo gdy ja narzekałam i on narzekał, to nie czułam optymizmu. To nie jest dla mnie łatwe, to ciągle narzekanie nic nie pomaga. Tylko czuję się gorzej.

Czy pani chłopak jest silny, daje sobie radę? Może to narzekanie jest formą konstruktywnej krytyki?

Myślę, że jeśli Polakom coś się nie podoba, to tylko narzekają i nic się nie zmienia. Na przykład mój chłopak narzeka na bank, w którym musi bardzo długo czekać w kolejce, ale nie zmieni go na inny bank. To ciągle narzekanie jest męczące. Brak nadziei, że można coś poprawić.

Czy wszyscy Polacy narzekają i są pesymistami?

Wszyscy Polacy myślą, że nie ma szans czegokolwiek zmienić. Według mnie narzekają, by wypowiedzieć swoją niezgodę, choć wiedzą, że to nic nie pomaga. To jest problem kontaktów ze wszystkimi. Gdy byłam w McDonalds, podeszłam do kasy, do której nie było kolejki. Poczulałam agresywne spojrzenia innych mówiące „Jak możesz tak robić”. Ja nie wiem, dlaczego ludzie stoją w jednej, długiej kolejce. Mówią tylko, że kolejka jest długa, ale sami nie przechodzą do drugiej, gdzie nikt nie stoi.

Skąd pani czerpie siłę, by czuć się silną?

Ja dużo płakałam. Myślałam, że jeśli chcę załatwić wszystko, muszę być twarda i silna. Zmuszałam siebie.

A co kiedy czuje pani, że nie daje rady – czy pomagają wspomnienia o domu, znajome wzorce?

Na Tajwanie dostawałam zawsze szybko wsparcie i siłę, by dalej szybko iść, ale w Polsce, gdy chciałam zrobić w ten sam sposób – na przykład rozmawiać ze znajomymi – to okazało się, że nie mogę ani liczyć, ani dostać takiego samego wsparcia. Nie czuję, że tu są tacy ludzie, jakich znam z Tajwanu.

Czego Polakom brakuje w porównaniu z Tajwańczykami?

Trudno jest usłyszeć słowo otuchy, by się starać dalej. Tylko zdania typu: „Po co tak długo studiować, po co tak długo pracować”. To, że nie można tego zmienić, to jest dla mnie nieciekawe i męczące. Tajwańskie doświadczenie wcale w Polsce nie pomaga. Nie wiem, jak tu rozwiązać beznadziejne sytuacje. Chciałabym być bardzo pozytywna i silna, ale brzydka pogoda, ale ludzie w Polsce wcale nie pomagają.

Jak pani porusza się po mieście? Jak pani widzi Warszawę? Jak spędza pani czas wolny?

Myszę, że teraz bardziej tak jak Polacy. Mój chłopak próbuje zostać w domu, gdy ma wolne, ale ja nie lubię cały czas zostawać w mieszkaniu. Zaproponowałam, że możemy gdzieś pójść do lasu albo innego miasta. Ale on mówi, że chce siedzieć w domu i nic nie robić. Tak długo tego słuchałam, że czasem też tak chcę. Jeśli chodzi o Warszawę, to bardzo lubię kontaktować się z Tajwańczykami, wtedy czuję się pozytywnie. Albo gdy uczę kolegów z uczelni chińskiego. Oni chcą się bardzo dużo dowiedzieć o Chinach czy o Tajwanie. Mam poczucie, że Polacy bardzo narzekają, ale bardzo interesują się wszystkim. Bardzo cieszę się, gdy mogę ich uczyć. Te dwie rzeczy – spotkania z Tajwańczykami i studentami, którzy interesują się moim krajem mnie cieszą w Warszawie.

A co z pani chłopakiem?

On ma bardzo mało znajomych, mało kolegów. Myszę, że on nie ufa innym. Ja starałam się nie być taka jak on. Raz byliśmy w Tajwanie i on bardzo pokochał Tajwan, bo tam wszyscy są tak bardzo pogodni i serdeczni.

Co pani chłopak sądzi o Polakach?

On uważa, że Polacy są bardzo dziwni. Wolałby mieszkać w Tajwanie. Myszę, że ma wpływ na moje postrzeganie Polski, że jest ona niedobra. Nie wiem, jak ten problem rozwiązać. Chciałam się spotkać z innymi Polakami, ale nie wiem jak. Spróbowałam w klasie, ale nie podobało mi się, że ludzie nie interesują się mną, boją się ze mną rozmawiać. Każdy przyjeżdża na zajęcia, a przyjaciół ma gdzie indziej.

W jakim zakresie korzysta pani z portali społecznościowych?

Mam konto na Facebooku, ale większość znajomych to są znajomi z Tajwanu i bardziej interesuje mnie to, co się stało na Tajwanie. Poznałam się też na Facebooku z Polakami, ale zapytali tylko o to, co jest potrzebne do zajęć czy egzaminu. Dalej nie ma perspektyw, by się spotkać.

Ile czasu dziennie używa pani Internetu?

Trzy – cztery godziny. Najczęściej korzystam z Facebooka, ale też oglądam filmy.

Czy korzystała pani ze Skype'a w celach naukowych, wyjaśniania trudnego materiału?

Nie.

Na czym polega trudność w przyswajaniu treści w języku polskim?

W mówieniu nie ma aż tak dużego problemu, a jeśli chodzi o materiał, teksty – to jest język, którego ja nigdy nie widziałam. Jedna strona ma sto słów, których ja nie znam i muszę cały czas korzystać ze słownika angielskiego, a potem chińskiego. Inni w dziesięć minut czytali to, co ja czytałam cały dzień, a rozumiałam dziesięć procent.

Czy nie mogła pani zgłosić się do kolegi z klasy, by opowiedział o co chodzi?

Ja czułam, że wszyscy są niechętni i nie pomogą.

A dlaczego pani sama nie poszła do kogoś ze studentów z prośbą o pomoc?

Myślę, że ja nie zaprzyjaźniłam się ze studentami, nie znam studentów i nie chciałam, by pytali mnie, po co i dlaczego proszę ich o pomoc.

Nie pomyślała pani, żeby po prostu poprosić kogoś o pomoc?

Uważałam, że to będzie dla nich kłopot. Nie chciałam być kłopotem dla innych.

Ale przecież w innych sytuacjach pani mogłaby się zrewanżować, na przykład opowiedzieć o Tajwanie, przybliżyć wiedzę o Azji?

Próbowałam znaleźć taką koleżankę; ona studiowała sinologię i ja chciałam, żebyśmy “wymieniały się” językami, ale czułam, że odzywała się tylko wtedy, gdy mnie potrzebowała. Ja nie lubię tak. Nie lubię sinologów, ponieważ kontaktują się tylko wtedy, gdy potrzebują pomocy w nauce. Cały czas czułam się przez nich wykorzystywana.

Mając już doświadczenie i wiedzę w studiowaniu, jakby pani teraz „wchodziła” w środowisko polskich studentów?

Teraz, gdy napotykam trudności, to rozwiązuję je sama, nie chcę być kłopotem dla innych. Może najpierw zapytałabym kolegów z Tajwanu, a następnie chłopaka. Chociaż gdy go poprosiłam, by zadzwonił do Wojewody załatwić Kartę Pobytu, to czułam że się niecierpliwili i niechętnie chęć to załatwić.

Wyobraźmy sobie studentkę mieszkającą w Tajwanie. Studentka nigdy nie była w Polsce, ale chce wyjechać i za rok znaleźć się tutaj. Jak pani zdaniem powinna prawidłowo wchodzić w matrycę wzorów?

Nie wiem. Polacy chcą się spotykać na raz, a ja bym chciała na zawsze. Amerykanie na przykład krytykują osoby ze Wschodu za to, że podczas imprezy cały czas trwają w bardzo wąskim i męczącym kręgu, Amerykanie zaś ciągle się przemieszczają.

Dla mnie to jest inaczej. Ja wolę się skupić na głębokiej relacji.

Co decyduje o tym, że woli pani utrzymać taką formę relacji z innymi?

Dla mnie to jest bardzo trudne, bo nie wiem, jak mam zacząć rozmawiać. To jest dla mnie dziwne – zadanie pytania. Kiedy podeszłam po zajęciach do koleżanki, która wyglądała na miłą, ona chciała tylko porozmawiać raz. Ja chciałam więcej rozmawiać. Jest mi szkoda. W moim instytucie jest Wietnamka, która urodziła się w Polsce, i okazało się, że ona jest wobec mnie bardzo miła. Ale spotkałyśmy się raz.

Jak układają się relacje między studentami w akademiku? Czy uwzględnia pani wspólnotę mieszkańców akademika?

W drugim roku mieszkałam z Polką i Białorusinką. Bardzo mnie interesowało, jak one żyją. Dlatego chciałam rozmawiać o tym co się dzieje. Na początku nie wiadomo, jak żyć z cudzoziemkami. Ale jak zaczynałam mówić o Azji, to one były zainteresowane, ale jeśli ja nie mówiłam, to one były obojętne, milczące. Częściej spotykałam się z Chińczykami. Chociaż to dziewczyny mnie zaprosiły na spotkanie, gdzie poznałam mojego chłopaka. Na początku myślałam, że dziewczyny chciały przyjaźnić się ze mną, ale potem poczułam się wykorzystywana. Teraz zaczynam poznawać nowych ludzi.

Z czego wynika poczucie, że współlokatorki chciałyby panią wykorzystać?

Nauczyłam je gotować tajwańskie jedzenie, a one zaczęły szukać informacji o Tajwanie. Chociaż cieszy mnie, gdy ludzie są ciekawi.

Czy współlokatorki, gdy miały kłopot, to chciały się pani poradzić?

Bardzo rzadko mówiły o trudnościach. Tylko narzekanie, które muszą z siebie wyrzucić. Ja wtedy nie wiem, jak pomóc. Kiedyś pomogłam mojemu chłopakowi, który miał egzamin i ciągle mówił, że jest on niemożliwy do zaliczenia. Na Tajwanie zawsze się wspiera i mówi – zrób, ile możesz, jeżeli nie zdasz, to przynajmniej spróbowałaś. Mój chłopak potem dziękował mi bardzo za moje pozytywne słowa.

Czy w ostatnim czasie poznała pani kogoś nowego?

Ostatnio poznałam Polkę. Zapraszała mnie na tańce. Myślę, że to jest pierwszy etap wejścia w nową grupę i wyjścia ze swoich grup.

Czy miała pani poczucie straconego czasu po wyjściu z zajęć?

Czasem. Zawsze chciałam się nauczyć dyskutować z innymi. Dla mnie to jest bardzo ciekawe, jak ludzie debatuja między sobą. Obserwowałam, jak ludzie mówią w Polsce i jak bardzo są bezpośredni; na Tajwanie nie można mówić wprost, to nie jest dobre, ludzie by mnie znienawidzili,

bo nie myślę o innych. W Polsce ludzie ciągle krytykują się nawzajem, a nadal pozostają przyjaciółmi. Na Tajwanie studenci nie mogą powiedzieć wprost, że profesor się myli, bo go w ten sposób zawstydzą.

A student studentowi?

Tak, student, studentowi może zwrócić uwagę, ale też nie wprost. W Polsce jest cały czas ostrzał. Mówią, co myślą, gdzie jest źle.

A pani na swoich zajęciach próbowała w taki sposób dyskutować?

Tylko raz tak zrobiłam. Kiedy rozmawialiśmy o Bubble Tea, to stojąca obok dziewczyna powiedziała, że to napój z Chin, a ja przerwałam i powiedziałam, że jest z Tajwanu. Byłam potem przestraszona, że muszę wziąć odpowiedzialność za to, co powiedziałam.

Jaka jest różnica między dyskutowaniem w Polsce i na Tajwanie?

Wiele razy dyskutowałam z chłopakiem o homoseksualizmie. Na Tajwanie na początku bałam się tego i odrzucałam. Ale teraz większość moich znajomych to homoseksualiści i przyzwyczałam się, a mój chłopak mówi, że nie powinno się im przyznawać praw. Ja się denerwuję, bo czuję się jakbym została zaatakowana. Dlatego na początku chowałam się w sobie, a potem zrozumiałam, że on nie atakuje mnie, a mój pogląd. I to zrozumiałam, że to jest skupienie na sprawie, a nie na człowieku. To jest dla mnie różnica, bo tutaj można dyskutować i chcę się tego nauczyć.

Jak wyglądało pani uczestnictwo w dyskusjach na zajęciach?

Ja często nie zabierałam głosu. Ponieważ na Tajwanie najważniejsze na zajęciach jest słuchać, na wszystko się zgadzałam. Wszyscy tutaj wymagają tego, by określić, co sam myślisz, a to jest dla mnie trudne. Nauczyciel na zajęciach pyta, z czym się zgadzamy, a gdzie nie. Słuchałam wielu głosów, gdzie jest prawda, która ustala się przez dyskusję. Gdy czytałam artykuł, zastanawiałam się, gdzie zdanie jest logiczne, a gdzie jest problem.

Co w pani życiu zmieniła wiedza zdobyta na studiach?

Gdy dziadek albo ojciec albo nauczyciel powiedział coś źle, zastanawiam się, czy wyrazić swoją opinię, czy po prostu słuchać.

Dziękuję za rozmowę.

Rozmowę opracował Krzysztof Kutwa.

Huynh Gia Bao
(Faculty of Economic Sciences, University of Warsaw)

UW IS A COMFORTABLE PLACE FOR ASIAN STUDENT, ISN'T IT?

Moving from an Asian background to a European culture was a tough decision that has significantly changed my life. Therefore, from the beginning I carefully considered all factors for every single step. I searched about various countries in terms of environments, education systems, living standards and society's characteristics. Poland appeared in my mind as an appropriate choice, which satisfied most of my expectations. After selecting destination, I sought for a particular university via Internet. University of Warsaw was my first priority as it was ranked as the top educational institution by many prestige organizations such as the national daily *Rzeczpospolita* and the education monthly *Perspektywy*. The more I researched about, the more I attempted to study here. Especially, the limited number (20) of annual places for international students was an encounter stimulating my aspiration.

One month before coming to Poland, I could not stop thinking about prospects and challenges of living in completely new environment. Studying abroad is the desire of most of Asian students. A majority of Asian passports requires granted visa to travel to advanced countries. European countries are abundant in history and arts, inspiring the passion for arts of anyone living or visiting there. Differing from other continents like America or Asia, Europe has been constantly maintaining its cultural values with thousands of architecture or flea markets. Therefore, getting European visa pioneers the path for Asian students to widen their worldview. Furthermore, Poland and my country, Vietnam, both are classified as Eurasia. Poland also used to be under Soviet communist dominance. However, the country had gone through social unrest and economic depression to achieve capitalism, while performing general industrialization and urbanization and many improvements in the standards of living. It was such an impressive

development that should be inquired. I was very surprised in the sophisticated society with laws supporting rights of human such as freedom in opinion, speech and expression. This stunned me at first but soon has comforted and encouraged me until now. From another important aspect, religion, Poland and Vietnam have various differences. The majority of its Polish population follows Christianity whereas 80% of Vietnamese is non-religious (but most of Vietnamese tend to favour Buddhism). This would cause conflicts in religious philosophies as well as living styles. In addition, information about Vietnamese community in Poland was insufficient. Hence, I could not know how Vietnamese's social status is in Poland. Most of them are immigrants and small businesspeople at markets. This was hard to say; but this could cause a big gap between local and Vietnamese students. I felt unsecured. I am afraid of being discriminated or looked down. More importantly, I am nervous that I could not socialize with local students due to different ways of living or communicating. Some of my friends who are studying abroad said that they could not harmonize with Western life and give up making local friends. They go to class and come back home every day, like a boring cycle of life, no change, no emotion. Those thoughts used to have a negative influence on me.

In addition to concerns about the nation, I envisioned and evaluated the university's advantages. University of Warsaw's is located in the centre of the capital; the central UW campus, the central UW library and its central administration are on Krakowskie Przedmieście street, the main road leading to the historical Old Town, near the main shopping and entertainment area. Through pictures of the university on the Internet, I imagined a beautiful ancient architecture since 1816. In contrast with the trace of aging, the facilities in side are up-to-date and accessible for all students. The university offers a wide range of high-quality facilities and diversified activities such as libraries, Internet, sport centres, help for persons with disabilities, student clubs, international student assistance, laboratories, and health centres etc. In contradictory, universities in Vietnam consist mostly of modern buildings and are gathered in a common area far away from city with many other schools, called university village. However, those universities lack of access to library or global information. Hence, it would take time for me to familiarize with all these services in

university of Warsaw. It was the first time in my life to stay in a dormitory with people I had not known before. I also can connect to Internet and use electronic appliances while studying at school, which sounds amazing as in Vietnam, all those things are abandoned even for learning purposes. Especially, all learning process and enquires are updated online via virtual private profile, which is totally new for me.

I felt proud that University of Warsaw is always at the top of the European ranking. Moreover, it is internationally recognized as the leading research centre and academic performance. This education format is appreciated in my country as Vietnamese system also focuses on theoretical knowledge. Additionally, there is an interesting idea about the major I chose, The Bachelor of Art in Finance and International Investment. Business major is categorized as Art, not Science. This is an innovative thinking, which I totally agree with, as “Being good in business is the most fascinating kind of art” (quoted by Andy Warhol). Therefore, I believed that the university would be an open environment where I can access knowledge via diversity of approaches. Furthermore, the teaching and learning styles are different across European and Asian countries. For instance, in my country, professors only see students during lectures without any further contact, whereas in Poland, I could send professors or school officers emails to ask for assistance. In Asian regions, students were taught to follow teachers’ opinion and to display the same answers on exam papers. Since we were kids, we were formed exactly in the way the majority doing. For example, left-handed kids are punished and forced to write and hold folks by right hands. Students have to memorize all details in textbooks instead of expressing their own ideas. Conversely, in Europe, students are encouraged to be unique as themselves; they are free to present their own philosophies. Furthermore, in English-speaking classes, I could continuously practice and improve my English proficiency without any fear or embarrassment. English is the only communication tool for me to survive in Poland; I have no choice rather than speaking in English. Therefore, my laziness and humming had gone; I totally concentrated on refining language skills. To get involved and to be more active in class, I decided to set a 2-word plan, which can be expressed in short: Say Something. It clearly means that I have to talk with anyone about whatever I see at

first sight or whatever comes first in my mind. I still remember, with my Ukrainian friend, I even started the talk with topic how strong Cristiano Ronaldo is and end up with how many types of shampoos Albert Einstein used.

On the other hand, there are various points I worried about the learning approach. Firstly, students are obligated to acknowledge the authors by citation or reference. This is a big challenge for me as in Asia; students do not really care who invented these theories. We only need to go Google and easily grasp information by replacing few words. Both lecturers and students are not really serious about plagiarism as long as the answers are fluent. Secondly, most of learning process is done with computer. Students write essay by typing on Word, do presentation with Power Points slides and submit assignment via emails. In my country, all of these activities are done by handwriting or with white board. Finally, the education system of UW seems to follow theoretical school, which utilizes varieties of models and theories. This might lead to some boundaries for graduated students when enter working environment where experience and practical skills are highly rated. I wished to have more opportunities to get internships or working integrated units with business guests or speakers. In addition, business theories may work well in advanced countries with low volatilities but they often fail in emerging markets and developing countries with high fluctuation. Therefore, it would be a disadvantage of insisting on theoretical and modelling methods.

My first class was a Macroeconomic tutorial. The numerous macroeconomic articles that I have read so far, as I had expected, magnified my confidence level. However, it was really an awkward moment when I realized such supposed confidence was getting undermined right from the start of tutorial. I was wondering if classes' construction and conduction are too unfamiliar for me. Maybe I was right. I was too shy to raise my hands or to open my mouth for expressing my ideas. When an idea comes across my mind, acting as a normal Asian student, I will choose to keep quite or to overly consider before expressing it. Asian-oriented students feel more secured with thoughtful speech. Meanwhile, my Western-oriented friends act differently; they can talk and openly ask questions. From my point of view, this could be a comparative advantage for my Western-oriented friends.

Activation in class not only shows the co-operation between students and the lectures but also the friendliness. I suddenly realized that no one expects an open relationship with a “silent guy.”

My experiences showed me that the differences in language systems are even a big obstacle for Asian students to get adapted in a new Latin-Slavic-based language. They can practice foreign language (Polish in this case) so hard but they will never approach the level that their European friends are getting close to. The impression that I got when witnessing how fast my Romanian friends understand Polish despite the fact that Polish is even more complicated than Russian is still around me.

In classes, I can easily notice that people who speak the same language will contact more with each other. Generally, the division is more apparent if the lectures ask we work in pairs or groups for projects or presentations. International students will gather together and clearly Polish-speaking students will stand in a side. However, neither ethical division nor difficulties in languages prevent us from intercultural co-operation. The fact that Polish students find more secured in studying Polish materials with their Polish fellows than in English materials with their international students is actually the root of the matter. This also describes the fact that international students feel closer with each other than the Polish one. It can be naturally regarded as very social concepts “Home” and “Away.”

Let's hold on one moment and try to imagine if we are in a competition between students. I should feel blessed that I do not experience any real competition in University of Warsaw but the atmosphere here is turning to be less friendly and open as it is supposed to be. I see this atmosphere is not only made by the fears of students when they wait for incoming examinations but also by their regrets for previous tests. A Chinese friend has told me that he did expect a more active and open atmosphere because he suffered enough in China where the examinations were driving him crazy.

The most challenging problem is not the pressure from education environment but the scarcity in learning resources for Mathematics units, especially in English. It is very difficult for international students to pass final exams, which relates to Maths. Majority of English documents only provides pure theories while being in shortage of

exercises, which can be found only in Polish. That is such a dilemma preventing international students from achieving good results. Therefore, international students frequently incorporate and share documents they found on the Internet or translated from the original versions in Polish. They spent time and efforts not on practicing exercises but on finding exercises to practice. In positive thinking, this insufficiency strengthens our relationship, encouraging us to connect for survival.

In my opinion, the library system, including the departmental and central libraries is incredibly ideal for studying. My classmates and I often have meetings at the main library, which is intimately called "Green Building," in order to do group work. Although important documents are loaned from faculty's library, the most comfortable place for meeting is central library. As its lovely name, "Green Building" brings to students a relaxing and cosy atmosphere. It is the sweetie and wonderful combination of pretty coffee shops, elegant restaurants and series of other little vintage stores. "Green Building" inspires your studying as an enjoyable journey rather than a boring habit.

Along side with beloved "Green Building," Old Town and Bars are brilliant spots for students to release stress after a hard-working day. Someone said "Let your legs unconsciously go, your heart will find a peaceful corner for your own at Old Town." I not only found one but many special corners. Asian people like me have strong passion for enjoying little warm coffee shops, sinking in Violin melody from street artists on benches at Old Square, and wandering on cobblestone roads and ancient cathedrals. Prehistoric churches are so charming and attractive that I had to feel breathless at the first sight during Christmas. I love eating and drinking in Old Town. I love eating ice-cream in the winter, doubling that coldness, and listen to Polish friends sharing about their Old Town. I could not find any resources or programs for discovering Old Town or Warsaw from school. I often joked my Azerbaijan friend that: "You know, the best way to fall in love with Poland is to fall in love with a Polish girl." For me, a petite inspiration from Polish friends heartily telling me about Poland has been enough to make me love this country and people there.

There are three things that my friends all agree with me: "Poland is windy," "Polish is difficult" and "Internet is slow." The solution to the problem of windy weather in Poland is just to be careful before

hanging out. But what will be the best solution for the difficult Polish?

Some of my friends study here as shot-run students who are mostly participating in Erasmus Exchange Programme and others study here as full-time ones. None of them decides to settle down in Poland after graduation. My friends and I think that we can manage to live here without knowing much Polish. This situation has posed me a question if I should improve my Polish languages. I almost say “should not.”

International students as me do not face so many obstacles in communication with Polish people. Most Polish people that I meet daily and randomly can speak or at least can understand English.

“And, how about slow Internet? Can you connect to the Wi-Fi?”
“No! It drops again, man.”

This short conversation is the best description of Internet in dormitories. This could be a story to be told and retold between students. Sometimes we should know that Internet is a kind of life resource especially for students. And above all, Internet is also love. I have one Irish friend who has girlfriend studying in United States of America. I am in the same situation which is usually called “Long distance Love.” It is said that “Distance means so little when someone means so much,” however, we do not think so. For us, the fact is “Distance means so little when Internet is fast.”

In general, students cannot do anything without Internet. We are constantly afraid of Internet cut and that we always get disaffected when the Internet cut happens as a kind punishment from the mean officers of dormitories. This behavior is seen as impolite because students are never informed about Internet cut by them. Sometimes international students wonder if they are refugees in Poland and Internet is a grant.

Sometimes, Irish friends make fun of me when they sing a traditional song of Liverpool English football team “You Will Never Walk Alone”...

It’s all about my story about my loneliness in my first days in Poland.

However, international students always find out solutions. The best solution for the young is to party. To party is to enjoy life because, as we usually speak out loud, You Only Live Once (YOLO).

International students usually celebrate their own parties, which are entirely used in English. Personally I have never joined any Polish party where I think that they will speak only Polish. However, we always look forward some Polish would join us. In fact, some Polish students have come and they are, as I know, all study in International Relations. That's why they are very open and friendly. International students as me always expect American-style party, which could give us the way to have closer connections with Polish fellows.

I suddenly realize that, being an international student, I never find boring here but I only feel lonely just because I have not got strong connection with Poland where I am living. However, I cannot deny that Poland has formed my youth. Poland has played an important role in life. Ten years, twenty years later I will take a look back to review how my youth has gone. I just feel that my present may make me regret in future.

Sylwia Salamon

PERSPEKTYWA ADMINISTRACYJNA: O UMIEJZYNARODWIENIU UNIWERSYTETU

Rozwój technologii, konflikty polityczne i zbrojne, pozycja gospodarki i „marka” danego kraju, zmiany ekonomiczne, potrzeby społeczne i rynków pracy, starzenie się społeczeństw, bezrobocie (zwłaszcza wśród młodego pokolenia), dynamiczny rozwój prywatnego szkolnictwa wyższego, wzrost konkurencyjności i zróżnicowanie systemów kształcenia, spadek dotacji rządowych, zmieniające się prądodawstwo, szybkość zachodzących uwarunkowań zewnętrznych – to najważniejsze czynniki radykalnie zmieniające szkolnictwo wyższe na świecie. Uwarunkowania te mają charakter globalny, wpływają zatem bezpośrednio na funkcjonowanie każdej uczelni, która niejako w sposób ciągły powinna korygować swoją działalność oraz redefiniować miejsce i rolę w regionie, kraju i na arenie międzynarodowej.

W tym kontekście proces umiędzynarodowienia uczelni nabiera szczególnego znaczenia i wymiaru; nie jest jednak celem samym w sobie, ale stanowi warunek *sine qua non* dalszego właściwego rozwoju uczelni w podstawowych sferach działalności: dydaktycznej, badawczej i społecznej. Zatem proces ten powinien być także przedmiotem analizy, a uczelnia powinna dostosować się także w tym zakresie do globalnych przekształceń.

Można uznać, że na Uniwersytecie Warszawskim rozwijane są w sposób ciągły te elementy, które wpływają na stopień jego umiędzynarodowienia. Z roku na rok rośnie liczba kierunków studiów prowadzonych w języku angielskim oraz liczba przedmiotów prowadzonych w językach obcych (głównie angielskim); rozwijane są programy studiów czy inne moduły dydaktyczne (np. szkoły letnie) zawierające treści komparatywne odnoszące się do szeroko pojętego świata zewnętrznego; zwiększana jest oferta dydaktyczna prowadzona wspólnie z uczelniami zagranicznymi; zasoby biblioteczne wzbogacane są w sposób systematyczny w obcojęzyczną literaturę światową;

coraz liczniejsi zagraniczni nauczyciele akademicy wnoszą do procesu dydaktycznego inne treści oraz inną metodykę nauczania; międzynarodowe zespoły prowadzą innowacyjne prace badawcze w nowo oddanych laboratoriach; szeroka współpraca i kontakty międzynarodowe przekształcane są w zinstytucjonalizowane partnerstwa o charakterze strategicznym, także dzięki aktywnemu członkostwu w międzynarodowych sieciach i stowarzyszeniach.

Z roku na rok rośnie także mobilność studentów i pracowników oraz liczba studentów zagranicznych, a to właśnie te wskaźniki uznawane są powszechnie za podstawowe dla określenia stopnia umiędzynarodowienia uczelni.

O studentach zagranicznych

Cudzoziemcy przyjeżdżają na Uniwersytet Warszawskim na różne okresy (od kilku dni do kilku lat) w różnych celach: na konferencję, staż, prowadzić wykłady i zajęcia, uczestniczyć w badaniach oraz, oczywiście, by się kształcić. W artykule, który powstał w ramach projektu „University in différance”, skupimy się tylko na studentach zagranicznych. W 2014 r. ich liczba na Uniwersytecie wyniosła ponad 3 500, co stanowiło ponad 7% ogółu studentów I, II, III stopnia oraz studiów jednolitych, przy czym ok. 47% z nich stanowili studenci goszczący („krótkoterminowi”), kształcący się przez semestr lub dwa. Większość z nich (70%) pochodziła z krajów Unii Europejskiej, czyli z państw należących do cywilizacji zachodniej. W przypadku zagranicznych studentów „długoterminowych”, tj. przyjętych na studia kończące się dyplomem, proporcje te były odwrotne: tylko 14% pochodziło z tego kręgu kulturowego (por. zał. 1).

Oczywiście cieszy wzrost liczby studentów zagranicznych, w tym studentów goszczących, zwłaszcza jeżeli przypomnimy sobie, że (w świetle na wiarygodnych danych dotyczących stypendystów programu Erasmus) w roku 1998/1999 przyjechały 23 osoby, a w bieżącym roku akademickim ich liczba może zrównoważyć liczbę studentów wyjeżdżających na część swoich studiów i wynieść ponad 1 000. Ponadto prawie dwudziestoprocentowy wzrost studentów zagranicznych w 2014 r. (3 532 osoby) w stosunku do 2012 roku (2 889 osób)

i zróżnicowanie krajów ich pochodzenia, a co za tym idzie ich kręgów kulturowych, z pewnością oznacza dla Uniwersytetu, zarówno dla jednostek jak i dla administracji centralnej, większe wyzwania organizacyjne.

Wybrane aspekty organizacyjne

Na organizację kształcenia studentów zagranicznych wpływa nie tylko ich liczba i kraj pochodzenia, ale także okres studiów. Rozróżnienie na studentów zagranicznych „długo” i „krótkoterminowych” (goszczących) ma zasadnicze znaczenie dla organizacji ich:

- rekrutacji – jedni (kandydaci) są przyjmowani w drodze konkursu, drudzy (studenci goszczący) w przeważającym stopniu na podstawie skierowania z uczelni macierzystej lub, znacznie rzadziej, z instytucji udzielającej wsparcia finansowego (np. z Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej); jedni i drudzy muszą zatem przedstawić zupełnie inne, różne dokumenty potrzebne do rozpatrzenia ich kandydatur i przyjęcia na studia;
- spraw bytowych – z pewnością jednym z największych wyzwań związanych z przyjazdem do innego kraju jest konieczność znalezienia zakwaterowania. W ostatnich latach Uniwersytet oferuje studentom na pełnych studiach więcej miejsc w domach studenta. Znacznie trudniej jest zapewnić zakwaterowanie studentom goszczącym, szczególnie tym podejmującym semestralne studia; nawet jeżeli podejmują oni decyzję o wynajęciu mieszkania czy pokoju na mieście, właściciele nie są zainteresowani najmem na kilka miesięcy. Potrzebne jest zatem rozwiązanie systemowe tego jednego z najważniejszych problemów bytowych.
- procesu kształcenia – student przyjęty na pełne studia objęty jest opieką konkretnej, jednej jednostki Uniwersytetu, jego program studiów nie wymaga podejmowania dodatkowych ustaleń. Droga studenta goszczącego, który jeszcze przed przyjazdem powinien ustalić swoje Porozumienie o programie studiów (*Learning Agreement*) z przedstawicielem macierzystej

uczelni oraz Uniwersytetu, jest znacznie bardziej wyboista i kręta. Student musi zmierzyć się m.in. ze złożoną strukturą uczelni, różnymi terminami, sposobami i narzędziami zapisów na zajęcia, niezaktualizowaną informacją lub jej brakiem o ofercie dydaktycznej kilku jednostek UW.

- finansowania studiów – wysiłek finansowy wynikający z planowanego pobytu i studiów za granicą jest większy w przypadku studentów „długoterminowych”. Łatwiej jest podjąć przez studenta i/lub jego rodzinę decyzję o wyjeździe do innej uczelni, do innego kraju, mając świadomość, że wysiłek ten dotyczy kilku miesięcy. Należy także podkreślić, że „globalnie” fundusze przeznaczone na wspieranie tzw. mobilności studentów (np. słynny Erasmus czy też rządowy program stypendialny Meksyku) są znacznie większe niż możliwości przyznawania stypendiów studentom na pełnych studiach. W przypadku tej ostatniej grupy stypendia udzielane są bardzo często osobom (kandydatom), które potrafią wykazać się znaczącymi osiągnięciami lub które rokują osiągnięcie bardzo dobrych wyników w nauce.

O studentach zagranicznych i strukturze administracji centralnej

Obecna struktura i zadania jednostek administracji centralnej uwzględnia powyższe różnice. Wynika to także z przyjętej koncepcji, według której „merytoryczność” przeważa nad „zagranicznością”. W opinii autorki jest to koncepcja bardziej nowoczesna, przyjęta w wielu uczelniach unijnych, zmuszająca uczelnię do „wkomponowania” wymiaru międzynarodowego, „pamiętania” o nim i uwzględniania go w sposób nieustający w podejmowanych działaniach i procesach zarządczych.

Na Uniwersytecie nie ma zatem centralnego „super biura od spraw międzynarodowych”, które odpowiedzialne by było za wszystko, co wiąże się z „zagranicą” (choć, mimo upływu lat, na co dzień wiele

pytań i spraw jest nadal błędnie kierowanych do Biura Współpracy z Zagranicą – BWZ). Nie ma jednak racjonalnego powodu, dla którego np. Biuro ds. Rekrutacji nie miałyby posiadać sekcji zagranicznej (posiada), pracowników władających językami obcymi, znających systemy kształcenia innych państw. Podstawowym, merytorycznym zadaniem tego biura jest bowiem rekrutacja (a nie – „zagraniczność”) kandydatów na studia, kandydatów, którzy muszą spełnić określone wymagania wynikające z polskiego ustawodawstwa i uregulowań uniwersyteckich, niezależnie od tego, czy kandydaci na studia pochodzą spoza Polski czy też nie. Podobnie ma się rzecz z Biurem ds. Studentów, Biurem ds. Studiów Doktoranckich i Kształcenia Podyplomowego, Biurem ds. Organizacji Badań, Zespołem Radców Prawnych, w których są sekcje lub pracownicy odpowiedzialni za sprawy zagraniczne. Podobnie mogłoby być w przypadku innych jednostek takich jak Biuro ds. Promocji czy Biuro Rektoratu.

Uniwersytet Warszawski jest zarządzany w sposób zdecentralizowany. Tym ważniejszy od takiej czy innej struktury wydaje się właściwy przepływ informacji oraz stworzenie właściwych mechanizmów komunikacji, zarówno w samych jednostkach, jak i między nimi. Dotyczy to w równym stopniu tak jednostek administracji „wydziałowej”, jak i centralnej. Pracownicy Uniwersytetu będą mogli udzielić cudzoziemcowi potrzebnych informacji lub pomocy tylko wtedy, gdy będą kompetentni, dobrze zorientowani w strukturze uczelni i zadaniach poszczególnych jednostek, otwarci na współpracę. Taką platformą informacyjno-komunikacyjną stały się, niejako przy okazji, organizowane od około dwu lat szkolenia pracowników różnych jednostek Uniwersytetu, czy też od roku – studia podyplomowe z zakresu zarządzania szkołą wyższą. Te szkolenia i studia mają także bardzo duże znaczenie integracyjne, ale ich cel główny jest inny, nie stanowią rozwiązania systemowego niedostatecznego przepływu informacji. Należy także podkreślić, że przepływ ten w wielu przypadkach zależy od aktywnej postawy pracownika, jego chęci pozyskiwania informacji i komunikowania się.

Zatem *who is who* i do którego biura kierować pytania w sprawie następujących osób:

Zagraniczny kandydat na studia I, II stopnia oraz jednolite magisterskie	Biuro ds. Rekrutacji
Student zagraniczny przyjęty na studia I, II stopnia oraz jednolite magisterskie	Biuro ds. Studenckich
Zagraniczny kandydat oraz doktorant przyjęty na studia III stopnia	Biuro ds. Studiów Doktoranckich i Kształcenia Podyplomowego
Zagraniczny student lub doktorant przyjęty na studia / staż badawczy na okres do jednego roku akademickiego	Biuro Współpracy z Zagranicą

Uniwersytet Warszawski – uczelnia przyjazna cudzoziemcom

Każda osoba przyjeżdżająca do innego kraju, nawet dobrze przygotowana do swojej podróży i pobytu w nowym miejscu, musi zmierzyć się z rzeczywistością i skonfrontować swoje wyobrażenia. Potrzebuje czasu, informacji, przyjaznych jej ludzi, wsparcia w rozwiązywaniu problemów czy sytuacji czasami dla niej niezrozumiałych, znajomości języka podstawowej komunikacji. Zaspokojenie tych potrzeb ma szczególne znaczenie w odniesieniu do osoby przyjezdnej ze względu na różnice i uwarunkowania kulturowe, inne postrzeganie i rozumienie otaczającego świata oraz konieczność w nim funkcjonowania. Okres studiów i same studia będą przecież miały zasadnicze znaczenie dla jej życia zawodowego i osobistego.

Uniwersytet Warszawski, największa polska uczelnia, uczelnia stołeczna funkcjonująca w jednym z większych krajów Unii Europejskiej, coraz bardziej rozpoznawalna na arenie międzynarodowej, ma z pewnością z roku na rok coraz więcej do zaoferowania obcokrajowcom. Wynika to m.in. z ankiet czy rozmów ze studentami powracającymi z zagranicy, którzy w wielu przypadkach podkreślają, że poziom kształcenia w „tamtej” uczelni nie był wyższy, wykładowcy

nie byli ciekawsi ani lepiej kształcący czy też bardziej inspirujący, systemy informatyczne wcale nie były bardziej przyjazne, a biurokracja – wręcz większa.

Wydaje się, że podejmowane od lat przez Biuro Współpracy z Zagranicą działania służą pozytywnemu wizerunkowi UW jako uczelni przyjaznej cudzoziemcom. Kluczowe znaczenie mają:

- informacja – aktualna, rzetelna, wyczerpująca, przejrzysta, podana z wyprzedzeniem potrzebnym do właściwego zaplanowania podróży, pobytu i studiów, maksymalnie zindywidualizowana i adresowana do konkretnego odbiorcy, co najmniej dwujęzyczna (np. polsko i anglojęzyczna). Powinna ona dotyczyć wszystkich aspektów funkcjonowania uczelni od informacji o ofercie dydaktycznej, kosztach, procedurach, ubezpieczeniu, zakwaterowaniu, życiu studenckim, po umowy indywidualne i napisy na drzwiach w języku polskim i angielskim (obcym);
- pracownik – kompetentny, otwarty na współpracę, ciekawy świata i innych ludzi, świadomy zachodzących zmian politycznych i społecznych na arenie międzynarodowej, rozumiejący różnice i uwarunkowania kulturowe, charakteryzujący się empatią i gotowością do udzielania pomocy, cierpliwy, znający języki obce.

Należy podkreślić, że o tym, czy Uniwersytet będzie przyjazny cudzoziemcom, decydować będą nie tylko właściwa struktura czy informacja, przyjazne procedury, infrastruktura, bezpieczeństwo bytowe, ale przedstawiciele całej społeczności akademickiej, kształtujący kulturę pracy, współpracy i komunikacji. Otwartość i przyjazne zrozumienie człowieka z „innej” kultury, pochodzącego z „cudzej” ziemi, jest niejako dziełem zbiorowym. Szczególnie w pierwszym, tym najtrudniejszym okresie adaptacyjnym zasadniczą rolę odgrywają nauczyciele akademicki oraz organizacje studenckie ze względu na bezpośrednie kontakty ze studentami zagranicznymi i ich częstotliwość. Wydaje się, że Stowarzyszenie Erasmus Student Network – sekcja UW, oferujące (wbrew swojej nazwie) wszystkim studentom zagranicznym bardzo bogaty program kulturowy i sportowy, przyczynia się do znacznie szybszej ich integracji. Programy takie jak Mentor, Tandem, *Polish your Polish*, gry miejskie, pokazy i degustacje kuchni

regionalnych, turnieje sportowe, wspólne zwiedzanie polskich miast, to tylko niektóre z wydarzeń, w których uczestniczą cudzoziemcy. Tego typu działania powinny być jednak w znacznie większym stopniu i zakresie udziałem także innych organizacji studenckich, szczególnie Samorządu Studentów, będącego przecież reprezentantem wszystkich studentów, całej społeczności studenckiej.

Kilka uwag w charakterze podsumowania

Zbyt często umiędzynarodowienie uczelni postrzegane jest jako proces, w którym powinnością „tubylców” jest tylko oferowanie czy ofiarowanie „czegoś” „przybyszom”. Z oczywistych względów ten złożony proces charakteryzuje się, sprzężeniem zwrotnym, wzajemnym stałym oddziaływaniem, w którym wszyscy zyskują, mniej lub bardziej świadomie, „wartość dodaną”. Niestety nadal można obserwować zachowania stanowiące próbę „obrony” przed studentem zagranicznym, postrzeganym często jako „problem” (uciążliwy), wymagający specjalnego wysiłku i rozwiązań. Takie zachowania można wytłumaczyć niedostateczną czy niewłaściwą komunikacją międzykulturową oraz uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi. Nie powinny jednak być usprawiedliwane brakiem czy niedoskonałością procesów i procedur administracyjnych, skoro Uniwersytet aspiruje do bycia uczelnią nowoczesną, innowacyjną, odgrywającą ważną rolę na arenie międzynarodowej. Jest to kolejny dowód na to, że proces umiędzynarodowienia to rzeczywiście proces ciągły, wymagający szybkiej reakcji i dostosowania do rzeczywistości niejako globalizującej się w kolejnych sferach, korygowania działalności własnej oraz - często niedostatecznej lub niepodjęowanej - pracy u podstaw. Każda teoria czy analiza, jeżeli ma być użyteczna i przynosić oczekiwane rezultaty, musi zostać przełożona na konkretną strategię działania i wdrożona. Proces ten wymaga także przewidywania i przygotowania się do kolejnych wyzwań, np. do prognozowanego szybkiego wzrostu znaczenia kontynentu afrykańskiego w XXI wieku, znaczenia dziś w Polsce marginalizowanego. Zapewne obecna mozaika cywilizacyjna zostanie wzbogacona o dodatkowe (bardzo niejednorodne) kręgi kulturowe,

a konflikty na tle religijnym, ekonomicznym i migracyjnym mogą dodatkowo przybrać na sile na tle rasowym.

Oddzielnym zupełnie zagadnieniem bardzo istotnym dla umiędzynarodowienia uczelni, które wymagałoby bardzo szerokiego odrębnego rozpatrzenia i przeanalizowania, także pod względem organizacyjnym i administracyjnym, jest przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych i badań w wielokulturowych grupach studenckich. O istniejących potrzebach w tym zakresie świadczy powodzenie, jakim cieszył się moduł dotyczący doskonalenia nauczycieli akademickich realizowany w latach 2009-2014 w ramach projektu pt. „Nowoczesny Uniwersytet – kompleksowy program wsparcia dla doktorantów i kadry dydaktycznej UW)”, finansowanego ze środków Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (<http://www.nuw.uw.edu.pl/?page_id=6>).

Komisja Europejska w licznych dokumentach, w tym m.in. w Karcie Erasmus dla Szkolnictwa Wyższego (<http://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/karta_erasmusa_dla_szkolnictwa_wyzszego_20142020.pdf>), podkreśla wagę i znaczenie właściwego przygotowania studenta czy pracownika do pobytu w innym kraju. Choć w żaden sposób nie należy bagatelizować znaczenia właściwej informacji i wsparcia organizacyjnego udzielanego studentowi zagranicznemu przed przyjazdem do Polski, wydaje się, że te działania tylko w dosyć ograniczonym zakresie mogą zmniejszyć szok kulturowy wynikający z konfrontacji wyobrażeń z zastaną rzeczywistością. Biuro Współpracy z Zagranicą planuje powrócić do praktyki sprzed kilku lat, gdy zagranicznym studentom goszczącym („krótkoterminowym”) oferowane były „doraźnie” jednorazowo kilkugodzinne szkolenia (spotkania) prowadzone przez doktorantów psychologii. Tak jak w każdym innym przypadku (uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych, życiu studenckim, sportowym itp.) szkolenia te nie mogą być przeznaczone tylko dla studentów zagranicznych, ale muszą w nich uczestniczyć inni studenci UW, choćby dlatego, aby sami byli także lepiej przygotowani do (ewentualnego) pobytu w innym kraju. Należy podkreślić, że większość „szanujących się” uczelni koncentruje znaczną część swoich wysiłków na studentach zagranicznych, lecz nie wszystkie w jednakowym stopniu przygotowują swoich studentów do wyjazdu za granicę.

Na Uniwersytecie Warszawskim działania takie są podejmowane także we współpracy ze Stowarzyszeniem *Erasmus Student Network* (Dni Mobilności, *Ready4Exchange*), ale nie ulega wątpliwości, że także inne organizacje studenckie, w tym koła naukowe, mają tu szerokie pole do działania.

Jedną ze sfer działalności uczelni, w której rozróżnienie na studentów zagranicznych „długo” i „krótkoterminowych” (goszczących) pod kątem organizacji pobytu na Uniwersytecie, nie powinno mieć żadnego znaczenia, jest tzw. życie studenckie. Studenci np. z Chin, często pytają nieśmiało o to, czy muszą uczestniczyć w całej (bardzo bogatej) ofercie różnych imprez i gier, przygotowanej przez ESN, jakby nie rozumiejąc, że oferta ta jest adresowana do nich, ale sami muszą podjąć decyzję. Dla jednych niewielkie opłaty stanowią barierę finansową, inni zamykają się w czerech ścianach, narzekając na zimno i brak słońca. Odgrywające dziś tak dużą rolę media społecznościowe, miejsce spotkań wirtualnych, wymiany poglądów i źródło informacji, często utrwalają podział na różne grupy i kręgi kulturowe.

Nasuwa się pytanie, czy Uniwersytet wykorzystuje w pełni i należyte wartość dodaną, jaką wnoszą studenci zagraniczni, którzy z czasem kończą kształcenie i stają się jego absolwentami? W dobie globalizacji, walki o zdolnego studenta konieczności wyróżnienia się wśród wszystkich pozostałych uczelni (każda z nich na pierwszych stronach internetowych i wszelkich działaniach marketingowych podkreśla, że jest „naj”), by go pozyskać, Uniwersytet nie podtrzymuje więzi z absolwentami obcokrajowcami. Są to (jak zwykle się ich określać) ambasadorowie naszego kraju i uczelni, osoby, które nabyły szczególne kompetencje kulturowe i językowe.

Bibliografia

1. *Europejskie szkolnictwo wyższe na świecie*, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 11.07.2013 r., <http://bwz.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2013/12/2013KomisjaEuropejska_EuropejskieSzkolnictwoWyzszeNaSwiecie.pdf>; <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52013DC0499&from=EN>>

2. *Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego*, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z 20.09.2011, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:PL:PDF>>
3. A. Gromkowska-Melosik, K. Hardaś, *European Higher Education for the World – Studies on Students’ Mobility*, Poznań, 2008, <http://www.mundus.org.pl/sites/mundus.org.pl/files/uam_higher_education.pdf>
4. *Mapping mobility in European higher education*, ed. U. Teichler, I. Ferencz, B. Wächter, 2011, <<http://www.acup.cat/sites/default/files/erenczwaechtermappingmobilityineuropeanhighereducation.pdf>>
5. *Student Mobility*, Rada Europy, raport Ch. Barilaro, 2015, <<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=21568&lang=en>>

Załącznik

LICZBA ZAGRANICZNYCH STUDENTÓW I DOKTORANTÓW W ROKU 2014 WEDŁUG KRAJÓW										
Kraje	Studia zakończone uzyskaniem dyplomu ¹				Studia na okres do 1 roku akademickiego ¹					RAZEM
	Studenci ²		Doktoranci ³	OGÓŁEM	Erasmus	Erasmus Mundus A2	Pozostałe		OGÓŁEM	
	Stac.	Niestac.					Studenci	Doktoranci		
Afganistan	15	2	0	17	0	0	0	0	0	17
Albania	2	2	2	6	0	3	0	0	3	9
Angola	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Arabia Saudyjska	17	4	0	21	0	0	0	0	0	21
Armenia	10	3	2	15	0	0	0	0	0	15
Austria	5	1	0	6	7	0	0	0	7	13
Azerbejdżan	25	0	0	25	0	1	0	0	1	26
Bahrajn	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Bangladesz	4	0	0	4	0	3	0	0	3	7
Belgia	0	0	0	0	29	0	0	0	29	29
Białoruś	300	14	26	340	0	4	2	1	7	347

Boliwia	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Bośnia i Hercegowina	1	0	0	1	0	5	1	0	6	7
Brazylia	5	2	0	7	0	3	2	0	5	12
Bułgaria	9	0	4	13	11	0	1	0	12	25
Cypr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chile	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Chiny	59	2	3	64	0	6	20	3	29	93
Chorwacja	0	0	1	1	5	0	1	0	6	7
Czarnogóra	0	0	1	1	0	8	2	0	10	11
Czechy	6	0	2	8	23	0	10	0	33	41
Dania	2	1	0	3	10	0	0	0	10	13
Egipt	4	0	1	5	0	0	0	0	0	5
Estonia	0	0	1	1	4	0	0	0	4	5
Etiopia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filipiny	0	0	0	0	0	9	0	0	9	9
Finlandia	7	1	1	9	6	0	0	1	7	16
Francja	9	2	4	15	133	0	9	0	142	157
Gambia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ghana	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grecja	1	0	2	3	11	0	1	0	12	15
Gruzja	9	0	2	11	0	5	1	0	6	17
Gujana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gwinea	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Haiti	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Hiszpania	9	0	6	15	275	0	0	0	275	290
Holandia	1	0	2	3	27	0	0	0	27	30
Indie	12	1	13	26	0	20	1	0	21	47
Indonezja	4	0	1	5	0	0	0	0	0	5
Irak	16	2	17	35	0	11	0	1	12	47
Iran	16	0	14	30	0	5	0	0	5	35
Irlandia	1	0	0	1	12	0	0	0	12	13
Islandia	1	0	0	1	1	0	0	0	1	2
Izrael	2	0	1	3	0	0	5	0	5	8
Japonia	5	0	1	6	0	0	18	2	20	26
Jemen	6	0	3	9	0	14	0	0	14	23
Jordania	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Kamerun	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kambodża	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kanada	3	1	0	4	0	0	6	0	6	10
Katar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kazachstan	25	3	1	29	0	0	26	0	26	55
Kenia	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Kirgistan	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Kolumbia	3	0	2	5	0	0	0	0	0	5
Korea PŁD	13	2	0	15	0	0	1	0	1	16

Kosowo	13	0	2	15	0	3	0	0	3	18
Kostaryka	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Kuba	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Laos	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Liban	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Libia	1	0	2	3	0	0	0	0	0	3
Litwa	72	2	3	77	22	0	5	0	27	104
Luksemburg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Łotwa	8	0	2	10	7	0	0	0	7	17
Macedonia	1	0	0	1	0	3	0	0	3	4
Malta	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Maroko	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Meksyk	2	0	3	5	0	0	19	0	19	24
Moldawia	7	0	0	7	0	1	0	0	1	8
Mongolia	10	1	3	14	0	0	0	0	0	14
Nepal	23	2	4	29	0	4	0	0	4	33
Niemcy	16	2	5	23	185	0	15	0	200	223
Nigeria	7	0	1	8	0	0	0	0	0	8
Norwegia	5	0	0	5	2	0	0	0	2	7
Oman	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Pakistan	9	0	2	11	0	3	0	0	3	14
Paragwaj	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Peru	2	0	1	3	0	2	1	0	3	6
Portugalia	2	0	1	3	53	0	0	0	53	56
Rosja	62	8	20	90	0	15	28	0	43	133
Rumunia	2	0	0	2	14	0	1	0	15	17
Salwador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Serbia	5	0	3	8	0	29	0	0	29	37
Słowacja	4	1	2	7	24	0	1	1	26	33
Słowenia	1	0	0	1	17	0	1	1	19	20
Syria	9	0	3	12	0	1	0	0	1	13
Szwajcaria	2	0	0	2	4	0	0	0	4	6
Szwecja	23	0	0	23	10		0	0	10	33
Tadżykistan	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Tajlandia	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Tajwan	2	0	3	5	0	0	8	0	8	13
Tanzania	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Tunezja	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Turcja	25	2	8	35	120	0	0	1	121	156
Turkme- nistan	2	1	0	3	0	0	0	0	0	3
Uganda	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Ukraina	509	32	44	585	0	3	45	0	48	633
Urugwaj	1	0	0	1	0	1	0	0	1	2
USA	5	2	0	7	0	0	6	4	10	17
Uzbekistan	16	0	0	16	0	0	0	0	0	16
Węgry	10	1	1	12	25	0	3	0	28	40

Wielka Brytania	6	2	0	8	21	0	0	0	21	29
Wenezuela	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Wietnam	20	3	3	26	0	0	0	0	0	26
Włochy	7	1	9	17	179	0	0	0	179	196
Zimbabwe	3	0	0	3						
ZEA	1	0	0	1	0	0	3	2	5	6
Ogółem kraje:	1524	103	244	1871	1237	164	243	17	1661	3532

Liczba studentów z krajów UE	202	14	46	262	1110	0	48	3	1161	1423
Procent	13,25	13,59	18,85	14,00	89,73	0,00	19,75	17,65	69,90	40,29

Liczba zagranicznych studentów i doktorantów			
Rok	2012	2013	2014
Studenci krótkoterminowi	1495	1350	1661
Studenci długoterminowi	1394	1556	1871
Razem	2889	2906	3532

1. Dane ze sprawozdania GUS, stan na listopad 2014 r.; dane uwzględniają stypendystów programu Erasmus Mundus A2
2. Dane Biura Spraw Studenckich
3. Dane Biura ds. Studiów Doktoranckich i Kształcenia Podyplomowego
4. Dane Biura Współpracy z Zagranicą

Szymon Wróbel

EDUKACJA PRZECIWI, DLA I W DEMOKRACJI

Powiniśmy zrozumieć zalety pewnego dobrego konserwatyzmu. Bo jeśli nic w naszej przeszłości nie zasługuje na ocalenie, walka, by masy miały dostęp do dóbr zastrzeżonych wcześniej dla elit, jest czymś absurdalnym. Edukacja to z natury rzeczy przedsięwzięcie konserwatywne.

Peter Sloterdijk¹

Pytanie o edukację

Batalia o edukację i jej miejsce w strukturze życia społecznego jest prawdopodobnie tak samo stara jak ludzka wiedza. Ludzie od dawna przeczuwali, że wiedza jest dobrem szczególnym, a zatem dystrybucja tego dobra wymaga szczególnych zasad postępowania. Batalia o edukację to zmaganie o zasady społecznego gospodarowania wiedzą i spór na temat powodów, sposobów oraz kosztów rozpraszania wiedzy wśród społeczeństwa. Z pewnością wiedział o tym doskonale Platon, kiedy pisał *Obronę Sokratesa*. Otóż Sokratesa – wbrew temu, co się powszechnie sądzi – nie „zabiła” demokracja, ale właśnie edukacja. Nie w tym rzecz, że został on skazany i uwięziony na mocy decyzji

¹ *Czy Polacy odnajdą szczęście w Kryształowym Pałacu?*, z Peterem Sloterdijkem rozmawia Maciej Nowicki, „Europa. Tygodnik Idei” 2006, nr 1, s. 4.

ateńskiego sądu, ale w tym, że został ubezwłasnowolniony za sprawą prowadzonej przez siebie edukacji, która w odczuciu członków heliaj skazona była duchem anarchizmu i niewłaściwie pojętego indywidualizmu.

Związek edukacji z porządkiem społecznym jest tak silny, iż może pojawić się istotne podejrzenie, wyrażone przez cytowanego na wstępie Petera Sloterdijka, że „Edukacja to z natury rzeczy przedsięwzięcie konserwatywne”. Otóż „edukacja z natury rzeczy” jest naznaczona piętnem konserwatyizmu, albowiem: 1) zasadniczo ludzie dojrzały uczą osoby niedojrzałe w celu ukształtowania ich dojrzałości; 2) uczą ich w imieniu hermetyzacji zastanych reguł odtwarzania porządku społecznego. Gdyby społeczeństwo w jakiejś części nie odtwarzało zastanych reguł gry, prawdopodobnie skazane byłoby na szybki upadek. W tym jednak rzecz, że dziś nie uczą innych tylko ludzie dojrzały, ale także osoby niedojrzałe. Taka sytuacja powoduje, iż coraz częściej kształtowana jest niedojrzałość zamiast oczekiwanej i wymaganej postawy człowieka dojrzałego. Niekoniecznie proces nauczania zmierza do wytworzenia w nas „miłości do wiedzy” czy choćby szacunku dla systemu wychowania ustalonego według zachodniego kanonu.

Wiedza, która niegdyś miała być przywilejem nielicznych, obecnie ma stać się dobrem powszechnym, do którego mają dostęp wszyscy zainteresowani. Podmiot, który kiedyś miał mieć charakter elitarny, dziś stał się zjawiskiem egalitarnym. Sztywny podział na uczących mistrzów i nauczanych studentów obecnie został zastąpiony elastycznym systemem wymian, w którym każdy jest zarówno podmiotem uczącym się, jak i aspiruje do roli podmiotu, który może uczyć innych. Nie ma już „czystych belfrów” (ograniczających swą aktywność do nauczania) i „czystych studentów” (ograniczających swą aktywność do procesu asymilowania wiedzy). Sytuację tego typu nazywamy uczeniem ustawicznym i zazwyczaj ją pochwalamy, nie zadając sobie jednak trudu obliczenia kosztów zarówno społecznych, jak i psychologicznych. Czy niemożność sfinalizowania własnego procesu edukacyjnego oznacza niemożność osiągnięcia jakkolwiek pojętej dojrzałości? I podobnie, czy niemożność odgrywania jednej roli społecznej, bez konfuzji z rolą przeciwną, nie oznacza w istocie niemożności trwałego domknięcia swej tożsamości? Czy zatem jesteśmy skazani na wieczne przebywanie

w szkole i ugodzenie wszystkimi relacjami władzy, jakie ona wyzwala? Czy w konsekwencji podlegamy wszelkim procesom infantylicyzującym nasze zachowania, które dostrzegali i przewidywał już Witold Gombrowicz, pisząc *Ferdydurke*?

Pytania, które należałoby zadać w tej sytuacji, brzmiałyby następująco. Czy nauczanie, pojmowane jako przekaz wiedzy, przechodzi jedynie chwilowy kryzys publicznego zaufania, czy też może jest to dramatyczny kryzys własnej tożsamości w radykalnie zmieniającym się, nowym globalnym porządku? A może instytucje edukacyjne z uniwersytetem na czele są – z definicji – zagrożone kryzysem? Być może szkoła przez to, że staje się obszarem, w którym wiedza ulega intensyfikacji, legitymizacji, reglamentacji i rozproszeniu, ze swej natury podlega permanentnej krytyce i stałym przemieszczeniom, które czynią z niej instytucję niestabilną i stale – by tak rzec – zagrożoną? Czy kryzys edukacji jest tylko pochodną kryzysu państwa narodowego i czy w tym znaczeniu uniwersytet jest ściśle związany z nowoczesnym projektem, któremu patronowały właśnie państwa narodowe? Czy rzeczywiście system edukacyjny w postaci, którą znamy, jest dziełem filozofów niemieckich: od Kanta i Fichtego po Schleiermachera i Humboldta i uległ przedawnieniu tak szybko, jak szybko zeszła się filozofia tych niemieckich gigantów? Czy uniwersytet musi zamienić się obecnie w instytucję korporacyjną, a nie czysto edukacyjną, czy wobec tego proces jego „korporatyzacji” jest nieunikniony? Czy systemy edukacyjne jako instytucje mają szukać rozwiązań swoich fundamentalnych problemów w nowej filozofii i w nowych ideach, czy też może w nowej organizacji, np. dostosowując się do wymogów dyktowanych przez globalizację?

Uniwersytet jako instytucja konserwatywna

Uniwersytet najczęściej był definiowany topologicznie – jako miejsce, w którym gromadzili się ludzie związani tą samą pasją, pasją odkrywania, dyskusowania, korygowania i przekazywania prawdy. Wspólnota ludzi przejętych tą samą namiętnością mogła pretendować do podstawy definiującej uniwersytet, a także stać się jego cechą dystynktywną. Mistrzowie przekazywali swoją „miłość do poszuki-

wania wiedzy” (rzadko kiedy zaś samą wiedzę), a także skłonność do obdarowywania sądów i przekonań miłosnym afektem. Uczniowie natomiast ulegali tej intoksykacji, czyli „zarażali się pasją” poznawczo stymulowanych namiętności. Innymi słowy, uniwersytet był instytucją, w której uczeń dochodził do zrozumienia, że największym przedmiotem miłości może być wiedza, a sytuacja agonistyczna, w której dwa podmioty wchodzą ze sobą w spór w sprawie pryncypiów jest najbardziej dramatycznym momentem ludzkiego życia.

Uniwersytet w rezultacie spełniał rolę terapeutyczną, a więc prze-programowywał popędy pierwotne, nadając im nowe przeznaczenie, a zatem konstruował ścieżkę narracyjną, tworzył scenariusze tego, co Freud nazwał niegdyś „losami popędów”. Rozpoznanie, że wiedza może być przedmiotem pasji, prowadzi do odkrycia „czegoś” zasadniczego we własnym życiu. Tego typu fascynacja jest jak nieodłączny cień towarzyszący biografii pasjonatów wiedzy. Otóż zanim jednostka zetknie się z uniwersytetem, działa w przekonaniu, że przedmiotem namiętności może stać się inny podmiot, względnie jest nim dowolny przedmiot – obiekt umieszczony w świecie fizycznym. Właśnie w przestrzeni uniwersytetu odkrywamy, że prawdziwe wojny odbywają się na polu idei. Wojny, w których toku przelewa się krew, to zaledwie dalekie echa walecznych zmagañ o przekonania sterujące naszymi działaniami.

Z tak ogólnej diagnozy wynikają, jak sądzę, podstawowe rozpoznania i reakcje na uniwersytet. Właśnie z takich konstatacji, niektórzy badacze wyprowadzają wnioski świadczące o kryzysie uniwersytetu w społeczeństwie współczesnym albo wręcz przeciwne – o jego niesłychanym rozkwicie. Jedni cieszą się demokratyzacją idei uniwersytetu i podmiotu, wychwalając jej pozytywne konsekwencje dla życia zbiorowego, a drudzy proces demokratyzacji utożsamiają z obniżeniem standardów, rażącym prostactwem czy wreszcie wyraźnym upadkiem klasycznych wzorców i zasad organizowania życia zbiorowego.

Można sądzić, że Allan Bloom w swej szeroko dyskutowanej książce *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*² rozpoczął, zresztą

² A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

do dziś niezakończoną, dyskusję na temat statusu nowoczesnego szkolnictwa. Prawdopodobnie jako pierwszy odważył się na bezprecedensową krytykę edukacji amerykańskiej, a co z tym się wiąże – wskazał na proces degradacji życia umysłowego w Ameryce i brak odpowiedzi na powyższy problem ze strony uniwersytetu.

Bloom zakłada, że istnieje ścisła zależność między edukacją a demokracją. Związek ten jest na tyle silny, iż za niepowodzenia amerykańskiej demokracji można winić uniwersytety odpowiedzialne za stworzenie odpowiedniego programu, chroniącego demokrację przed wulgarnością handlu. Korzenie systemu demokratycznego sięgają – zdaniem Blooma – filozofii czasów nowożytnych: Bacona, Locke’a, Hobbesa, Kartezjusza. Przełomowym momentem w nowożytnej filozofii było wydanie *Medytacji* Kartezjusza, w których autor zauważa, że to właśnie szeroko pojęta natura uczy istotę ludzką troski o własne ciało. Z kolei nowożytna filozofia polityczna poszukiwała formuły dla nowej koncepcji człowieka, a taką wypracował John Locke, tworząc teoretyczne podstawy funkcjonowania społeczeństwa komercyjnego, w którym pogoń za zyskiem stała się celem nadrzędnym. Cechą nowej, komercyjnej republiki było to, że nie starała się określać ludzkich aspiracji, dążeń i celów, a cnotę pozostawiła w myśl teorii „samej sobie”.

Powstanie Stanów Zjednoczonych – pierwszego w historii państwa opartego na racjonalnych zasadach – było wcieleniem w życie zasad wypracowanych przez Locke’a i innych nowożytnych filozofów. Naturalnym sprzymierzeńcem demokracji była oczywiście nauka. To dzięki niej mogło się urzeczywistnić marzenie Kartezjusza i Bacona o przemianie ludzkiego losu. Oczywiście wraz z powstaniem komercyjnego społeczeństwa stopniowo zaczęło zanikać wszystko to, co było przedmiotem fascynacji poetów, pisarzy i filozofów. Oto samolubny człowiek zastąpił szlachetnego arystokratę. Pytanie o kategorię doskonałości zostało wyeliminowane przez pytanie o zapewnienie wszelkich wygod i poczucie komfortu. Powstała kultura, której jedynym celem było i jest schlebianie ludzkim instynktom, a jej funkcją stało się „leczenie niedomagań” społeczeństwa ukierunkowanego na pogoń za zyskiem.

Uniwersytet musiał także przystosować się do nowej sytuacji, co oznacza, że proces transmisji wiedzy został zrównany z wymianą dóbr (czyli po prostu handlem), wymianą informacyjną (kontaminacją

mediów i komunikacji: handlem informacyjnym) oraz wymianą dóbr biologicznych (handlem stojącym u podstaw struktur pokrewieństwa). Bloom opisuje sytuację, która dokonała się jako efekt tej transformacji, i krytykując edukację, zwraca uwagę nade wszystko na niezdolność uniwersytetów do sformułowania rozsądnego programu, w którym byłoby miejsce na szeroko rozumianą humanistykę, wypieraną przez kursy o charakterze specjalistycznym. Uniwersytety coraz rzadziej pełnią rolę miejsca, w którym, tak jak w Ateńskiej Akademii i Liceum, dociekania nie miały żadnego praktycznego celu, a jedynie wspomaganie rozwoju zmierzającego do ukształtowania pełni człowieczeństwa.

Oczywiście Bloom odnotowuje także kryzys wartości, jaki dotyka – szczególnie w latach sześćdziesiątych – amerykańskie kampusy uniwersyteckie. Źródeł tego stanu rzeczy Bloom dopatruje się w nihilistycznych tonach filozofii Nietzschego. Ten kryzys wartości to nade wszystko kryzys racjonalizmu. Racjonalizm zrodzony w XVIII wieku okazał się niezdolny do stworzenia trwałych wartości moralnych, a w latach sześćdziesiątych XX wieku nawet sam ideał rozumu uległ destrukcji. Pojęcia „kultura”, posiadającego korzenie w łacińskim słowie *cultus* (mającym również treść religijną), nie stosuje się do kultury greckiej ani tym bardziej do nowożytnej. Nowożytna kultura jest zaledwie protezą, która wypełnia utraconą jedność człowieka z naturą. Jeśli starożytni Grecy nie cierpieli z powodu kryzysu kultury, to dlatego, że owym substytutem religii była filozofia. Konkluzja, jaka wyłania się z powyższych uwag, jest następująca: kryzys kultury będzie trwać tak długo, jak długo kultura nie będzie miała religijnych lub filozoficznych źródeł.

Jednak powrót religii jako źródła jedności kultury jest raczej wątpliwy, natomiast powrót filozofii jest raczej niepożądany. Różnorodne przykłady ilustrujące stan ugruntowania jedności kultury w filozofii prowadziły do zjawiska tyranii. Bloom, jako uczeń Leo Straussa, nie jest z pewnością apologetą demokracji. Ten myśliciel zachowuje liberalną postawę z powodu braku politycznej alternatywy. Otóż wbrew podtytułowi swego *opus magnum* Bloom sugeruje, że to nie szkolnictwo zawiodło demokrację, lecz demokracja okazała się niemalże wroga kulturze, oczywiście, jeśli pod pojęciem kultury rozumiemy przeciwieństwo wulgarności pochodzącej ze sfery handlu. Oczywiście Bloom znał pisma Arystotelesa aż nadto dobrze, by wiedzieć, że cnota nie jest przydatna dla handlu, który jest filarem komercjal-

nego społeczeństwa. Zarazem jeśli czytanie *Great Books*, zalecane przez Blooma studentom, jest drogą do cnoty, która może podważać podstawy komercyjnego społeczeństwa, wówczas wielkim czytelnikom i wielkim pisarzom jakże trudno jest służyć demokracji.

Niezależnie od tego, czy się zgadzamy z diagnozą postawioną przez Blooma, czy też nie, niezależnie od tego, czy znajdujemy w sobie więcej pobudek liberalnych, czy też konserwatywnych, pytanie o związek demokracji ze szkolnictwem zostało postawione przez Blooma niezwykle interesująco. Kto kogo zawiódł – demokracja szkolnictwo czy szkolnictwo demokrację? Myślę, że książka Blooma odnotowuje pewien kryzys, a w zasadzie kres naszej wiary w szkolnictwo jako instytucję, w której interesy komercyjne i partykularna gra władzy zostają zawieszane. Właściwie „po” Bloomie będzie trudno wrócić do tej naiwnej wiary w szkołę i sam uniwersytet! Można zastanawiać się, czy na uniwersytetach znajdują się jeszcze etaty dla intelektualistów wielbiących *Great Books*?

Założenia Allana Blooma zyskują poparcie w tezach Harolda Blooma. Ten ostatni trafnie zauważa, iż „wszystkim, co może nam dać Kanon Zachodu, jest umiejętność czynienia własnego użytku z naszej samotności, tej samotności, której ostatecznym kształtem jest konfrontacja z własną śmiertelnością”³. To oczywiste, że Kanon Zachodu na pewno nie jest programem społecznego zbawienia. Także i sam Bloom jest święcie przekonany o tym, że „wszystko, co najważniejsze u Freuda, jest już u Szekspira, łącznie z przekonującą krytyką Freuda”. A zatem jeśli historia filozofii to historia przypisów do Platona, a historia literatury to historia przypisów do Szekspira, to czy potrafimy podać choć jeden racjonalny powód dla dalszego zwielokrotniania dóbr symbolicznych Zachodu? Czy tym sposobem udałoby się odzyskać szacunek już nie tyle dla przeszłości, ile dla terażniejszości i współczesnej faktury rzeczywistości społecznej?

Michela Foucaulta trudno byłoby podejrzewać o konserwatyzm i w rezultacie trudno byłoby go połączyć z Bloomem. Jednak nie kto inny jak właśnie libertynizujący Foucault przeprowadza najgruntow-

³ H. Bloom, *Podzwonne dla kanonu*, tłum. M. Szuster, „Literatura na Świecie” 2003, nr 9-10, s. 184.

niejszą krytykę instytucji powołanych przez rodzącą się nowoczesność. Jakże znamienny staje się fakt, iż w całej działalności badawczej Foucaulta tak mało wysiłku poznawczego skierował on na badania szkolnictwa i charakterystykę szkoły⁴. Można przypuszczać, że kolejna praca, która wyszłaby spod jego pióra, dotyczyłaby instytucji szkolnych. Jeśli bowiem ktoś decyduje się na skierowanie ostrza swego krytycyzmu na agendy ukonstytuowane pod szyldem projektu oświeceniowego, nie sposób pominąć instytucji oświatowych, które w sposób zasadniczy generują i wytwarzają znaczenia ważne z punktu widzenia tego projektu. Gdzież zresztą w pierwszym rządzie należałoby szukać owoców oświeceniowych, jeśli nie na polu edukacji?

Wychowanie liberalne

Leo Strauss w znanym artykule zatytułowanym *Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność* stwierdza:

⁴ Możliwe i niezrealizowane przez Foucaulta studia pedagogiczne byłyby prawdopodobnie kontynuacją rozważań z *Nadzorować i karać*. Zarówno w książce *Nadzorować i karać*, jak i *Narodzinach kliniki* Foucault łączy proces widzenia z władzą i wskazuje na znaczenie władczego oka, oka śledzącego i nadzorującego. Nowożytność stworzyła szansę dla rozwoju technologii lunet, soczewek, wiązek świetlnych, co oczywiście ma związek z narodzinami nowej fizyki i kosmologii. Istnieją także w całym systemie skromniejsze techniki rozlicznych i wzajemnie się uzupełniających wglądów (wejrzeń), spojrzeń, które „mają widzieć nie będąc widziane, a „mroczna nauka o świetle i widzialności przygotowała w ukryciu nową wiedzę o człowieku, wychodząc od ujarzmiających go technik i służących do korzystania jego procedur”. W ten sposób powstaje mikroskop przyzwoitości, luneta moralnej czystości. Obsesja bycia obserwowanym i przywilej obserwowania – oto dwie tendencje nowożytności, które będą się splatać i zazębiać. „Pełne światło i spojrzenie nadzorczy zniewalają bardziej niż mrok, który ostatecznie osłaniał. Widzialność jest pułapką”. Urządzenie panoptyczne, opisywane w tak precyzyjny sposób przez Foucaulta, było przecież urządzeniem pozostającym na służbie władzy. Była to maszyna do patrzenia, rodzaj *camera obscura*, gdzie człowiek nie jest już szpiegowany ani także sam nie szpieguje, ale staje w przezroczystym budynku, gdzie sprawowanie władzy podlega kontroli społeczeństwa. „Panoptikon jest królewską menażerią, zwierzę zostało zastąpione człowiekiem, specyficznym zgrupowaniem – indywidualne rozmieszczenie, miejsce króla zajął zaś mechanizm skrytej władzy. Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant. Warszawa: Spacja, 1993, s. 206, 241, 244.

Liberalne wykształcenie jest drabiną, po której próbujemy się wspinać od demokracji masowej ku temu, co demokracja oznaczała pierwotnie. Wykształcenie liberalne jest koniecznym wysiłkiem stworzenia arystokracji demokratycznego społeczeństwa masowego⁵.

Strauss usiłuje głosić pochwałę wychowania liberalnego pojętego jako wychowanie wolnych ludzi, w dodatku pozbawionych jakichkolwiek trosk życia codziennego. Oczywiście tak zamożnych, aby móc w dowolnym czasie kontemplować teksty Arystotelesa, Spinozy i Majmonidesa. Strauss pisze o wychowaniu liberalnym jako szczęściu nielicznych elit, które uczą nas reguł życia duchowego. Ubolewa nad tym, że filozofia nowożytna (czytaj: wiedza nowoczesna) pojawia się wówczas, gdy cel filozofii zostaje utożsamiony z celem, który może być rzeczywiście poszukiwany przez wszystkich ludzi. Wyzwolenie płomienia egalitaryzmu to prawdopodobnie – z punktu widzenia Straussa – najtragiczniejszy moment w historii ludzkich społeczeństw. Strauss uważa, iż posługując się tylko i zaledwie „ograniczoną koncepcją sprawiedliwości”, możemy przedkładać „płaską budowlę, która jest wszędzie jednakowo bezbarwna”, naszego technokratycznego społeczeństwa (demokrację) nad „strukturę, która z szerokiej bezbarwnej podstawy wznosi się ku wąskiej płaszczyźnie dystynkcji i wdzięku” (arystokrację). To promieniowanie dystynkcji i wdzięku dostarcza jedynie architektura społeczeństwa o silnej i rozbudowanej hierarchii społecznej oraz wyrazistej stratyfikacji.

Oczywiście można przyjąć, iż Strauss, a za nim zarówno Harold, jak i Allan Bloom nie chcą zaakceptować podstawowej treści liberalizmu politycznego, zgodnie z którą nowoczesne społeczeństwo demokratyczne charakteryzuje nie tylko pluralizm doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, lecz także pluralizm doktryn, których nie da się ze sobą pogodzić, które jednak, pod warunkiem przyjęcia właściwej motywacji, mogą być uznane za rozumne. Dlatego też podstawowym problemem liberalizmu politycznego jest pytanie: jak to się

⁵ L. Strauss, *Sokratejskie pytania*, tłum. P. Maciejko, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 1998, s. 259.

dzieje, że trwać może stabilne i sprawiedliwe społeczeństwo wolnych i równych obywateli, których głęboko dzielą rozumne, lecz niedające się pogodzić doktryny religijne, filozoficzne i moralne? Albo inaczej: jakie są podstawy tolerancji, jeśli założymy rozumny pluralizm jako nieuchronny wynik działania wolnych instytucji?

Celem liberalizmu politycznego – szczególnie w ujęciu Johna Rawlsa – jest odsłonięcie warunków racjonalnej publicznej podstawy uzasadniania w fundamentalnych kwestiach politycznych. Historycznym źródłem liberalizmu politycznego jest zatem reformacja i jej efekt, z długimi sporami na temat tolerancji religijnej w wieku XVI i XVII. Warto ponownie odwołać się do wskazówek Rawlsa. Otóż „z punktu widzenia liberalizmu politycznego: uważać rozumny pluralizm za katastrofę, znaczy uważać za katastrofę samo czynienie użytku z rozumu w warunkach racjonalnych”⁶. W rezultacie dla Rawlsa rozumność nie jest ideą epistemologiczną, jest natomiast składnikiem pewnego, politycznego ideału demokratycznego obywatelstwa, który obejmuje ideę rozumu publicznego. W tym ideale mieści się to, czego wolni i rozumni obywatele mogą wymagać od siebie nawzajem w odniesieniu do swoich rozległych poglądów.

Dla konserwatystów pokroju Straussa zaskakujące nie jest to, że demokrację znamionuje fakt pluralizmu jako takiego, albowiem z ich punktu widzenia zawsze istnieje wiele poglądów nierozumnych, które wywołują rzekomy efekt różnorodności i wielości. To, co niesie element zaskoczenia dla rozumu konserwatywnego, to fakt, że istnieje też wiele rozumnych, konfliktowych doktryn, wyznawanych przez rozumiejących, ale także pozostających w konflikcie ludzi. Człowiek często jest przekonany, że to właśnie rozum prowadzi do prawdy, która jest jedyna i niepodważalna. Liberalizm polityczny nie kwestionuje się idei prawdy, ale też nie wyznaje zasady, że pojęcie prawdy jest tożsame z ideą rozumności. Koncepcja polityczna obywatela się bez pojęcia prawdy, częściowo dlatego, że idea rozumności czyni możliwym częściowy konsens w sposób, w jaki nie może tego czynić możliwym pojęcie prawdy.

⁶ J. Rawls, *Liberalizm polityczny*, tłum. A. Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 18.

Młody Rawls pragnął przekonać czytelnika, że teoria sprawiedliwości jest częścią teorii racjonalnej decyzji⁷. Nieco starszy Rawls koryguje własne poglądy w tej sprawie, pisząc w *Liberalizmie politycznym*, iż sugestia ta (o sprawiedliwości jako racjonalności) była po prostu błędna. W tej ostatniej wersji badacz pisze:

Tym, czego brakuje działającym tylko racjonalnie, jest owa szczególna forma wrażliwości moralnej tkwiąca u podłoża pragnienia, by angażować się w sprawiedliwą kooperację jako taką i na takich warunkach, by można było rozumnie oczekiwać, że inni jako równi przystaną na nie. [...] Działający racjonalnie zbliżają się do psychopatii, kiedy ich interesy polegają wyłącznie na korzyści własnej⁸.

Ucząc tylko racjonalności, która wyzbyta jest rozumności, kształcimy zatem armię psychopatów, która za chwilę zajmie prominentne stanowiska w państwie.

Według poglądów Platona, Arystotelesa, św. Augustyna, Tomasa z Akwinu, ale też Leo Straussa i Allana Blooma jest tylko jedna koncepcja dobra i powinni ją uznać wszyscy w pełni rozumni i racjonalni obywatele. W świetle takich poglądów instytucje są sprawiedliwe o tyle, o ile skutecznie popierają to dobro. W przeciwieństwie do tego liberalizm polityczny zakłada, że istnieje wiele ścierających się ze sobą rozumnych doktryn z ich koncepcjami dobra, które dadzą się pogodzić z pełną racjonalnością osób ludzkich. W rezultacie przyjmuje się tutaj, że żadna doktryna metafizyczna nie jest właściwa jako koncepcja polityczna dla reżymu konstytucyjnego.

Z punktu widzenia liberalizmu politycznego społeczeństwo nie jest ani wspólnotą, ani też stowarzyszeniem. Społeczeństwo nie jest wspólnotą, albowiem żadne dobrze urządzone grupy społeczne nie mogą być rządzone przez jakąś jedną wspólną doktrynę religijną, filozoficzną lub moralną, która wykluczałaby zastosowanie wszystkich innych doktryn. Społeczeństwo nie jest jednak także stowarzyszeniem,

⁷ Idem, *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 30.

⁸ Idem, *Liberalizm polityczny*, op. cit., s. 93.

albowiem inaczej niż w wypadku takiej formacji, nie można wstąpić do społeczeństwa na mocy aktu własnej woli ani też wystąpić wówczas, gdy taka sytuacja przestaje odpowiadać jednostce. Człowiek opuszcza społeczność dopiero w chwili własnej śmierci. W odróżnieniu od stowarzyszenia i wspólnoty społeczeństwo nie wyznacza ostatecznych celów, takich jak zbawienie czy zwiększenie zysku. Społeczeństwo jest raczej sprawiedliwym i stabilnym systemem kooperacji między wolnymi i równymi obywatelami, których głęboko dzielą wyznawane przez nich doktryny. Oznacza to, że musimy porzucić nadzieję na stworzenie politycznej wspólnoty, jeśli przez tę wspólnotę rozumiemy społeczeństwo polityczne zjednoczone wyznaniem tej samej rozległej doktryny.

Wróćmy do idei wychowania liberalnego. Czy w świetle tych ostatnich wypowiedzi wychowanie liberalne rzeczywiście winno zmierzać – jak sformułował to Strauss – do „stworzenia arystokracji demokratycznego społeczeństwa masowego”? Być może moglibyśmy się z tym sformułowaniem zgodzić, jeśli przez arystokrację rozumiemy awangardę posługującą się niebezpieczną formą wypowiedzi politycznej, namawiającą masy do stania się arystokracją i awangardą. Wypowiedź polityczna ze swej natury jest niebezpieczna, dlatego że czyniąc swobodny publiczny użytek z naszego rozumu, odnosimy się do najbardziej podstawowych kwestii. Edukacja liberalna ze swej natury także jest niebezpieczna, dlatego że czyniąc swobodny użytek ze swego rozumu, stwarza ryzyko, że zapragną tak robić po prostu wszyscy. Czy taki stan można nazwać kryzysowym? Jeśli tak, to oby więcej było takich kryzysów.

Sprawiedliwość i edukacja

Jeśli przyjmiemy, jak to czyni Rawls, iż pojęcie sprawiedliwości nie jest pustą konstrukcją teoretyczną, ale że winno ono znaleźć swoje wyróżnione miejsce w systemie społecznym, to jedną z bardziej nietrywialnych konsekwencji tego sposobu myślenia będzie konieczność ustalenia roli systemu edukacyjnego dla tak usytuowanej sprawiedliwości. Podstawowe stanie się pytanie: czy system oświatowy włącza się w odtwarzanie wartości chroniących klasy panujące, czy też jest

jednym z podstawowych narzędzi niwelowania różnic społecznych i w tym sensie instrumentem realizacji postulatów sprawiedliwości?

Edukacja jest elementem wyróżnionym w systemie społecznym, ponieważ jest miejscem, w którym odtwarza się życie społeczne w swej całości. Dlatego pojawia się pytanie o jakość tego odtwarzania. Czy jest to odtworzenie sprzyjające emancypacji, mobilności społecznej, możliwości awansu zawodowego; czy też raczej jest to odtworzenie charakterystycznych dla danego społeczeństwa nierówności, dystynkcji, struktur dominacji? Pytanie tym bardziej istotne, że doświadczamy dziś nieustannie potęgowanych przez media mnogości liberalnych dyskursów, sugerujących, że wyrównywanie szans na awans społeczny winno się dokonywać właśnie za sprawą edukacji. Gdyby systemy oświatowe nie sprzyjały jednak temu wyrównywaniu szans, a wręcz przeciwnie, wyrażałyby jedynie ideologie grup panujących, czyli byłyby instrumentami legitymizacji aktualnego *status quo*, to powstałaby wątpliwość, czy aby dyskurs liberalny nie ma na celu ukrycia „przemocy” zaimplementowanej w technikach oświecenia? Dyskurs liberalny okazałby się dyskursem cynicznym, sugerowałby bowiem co innego niż *de facto* ma miejsce.

Można zatem postawić następujące pytanie: czy jest tak, że edukację należy uznać za narzędzie likwidacji nierówności i wspierania elastycznego, merytokratycznego porządku społecznego, czy też raczej oświata jest główną przeszkodą na drodze do zmiany społecznej? Najpierw rozważę argumenty na rzecz myślenia o edukacji przez pryzmat odtwarzania dominującego porządku społecznego, aby następnie prześledzić argumenty na rzecz tezy przeciwnej, wreszcie w części ostatniej – występując w roli bezstronnego arbitra – postaram się ustalić bilans zysków i strat w kontekście rozważanego tu problemu. Warto także pokazać, taki sposób myślenia, który może być najlepszy dla wprowadzenia w życie postulatów Rawlsa. W niniejszych rozważaniach można posłużyć się teorią sprawiedliwości Rawlsa ze względu na jej szczególnie uwydatniającą się cechę, a mianowicie – wyraźne dążenie do wyrównywania szans społecznych.

Znamienne jest to, że w koncepcji Rawlsa, mimo oczywistych odmienności, jest wiele punktów stykowych z zagadnieniami zajmującymi współczesnych zachodnich marksistów. Przedmiotem zainteresowania teorii sprawiedliwości jest instytucjonalna struktura

społeczeństwa mająca wpływ na – między innymi – dystrybucję zasobów ekonomicznych pozostających w dyspozycji tej społeczności. Jest to oczywiście jedno z klasycznych zagadnień poruszanych przez koncepcje marksistowskie. Guido Küng w przeglądowym artykule *The Marxist Critique of Rawls*⁹ wymienia trzy istotne zbieżności teorii sprawiedliwości jako bezstronności z problemami poruszonymi przez marksistów:

- dążenie do zbudowania swojej filozofii z uwzględnieniem wyników empirycznych badań nauk społecznych i ekonomicznych, podobnie jak to traktował w swojej koncepcji filozoficznej Marks (przynajmniej w *Kapitale*);
- bliski związek filozofii z tymi naukami, pozwalający Rawlsowi na opracowanie pewnej koncepcji etycznej, która jest podobna do myśli marksistowskiej (przynajmniej w jej zachodniej wersji, nie należy jednak zapominać o stanowisku prezentowanym przez samego Marksa w *Rękopisach filozoficzno-ekonomicznych*, w których mocno zaznaczają się wątki krytyki o charakterze etycznym);
- ideał sprawiedliwego społeczeństwa w koncepcji Rawlsa ma, szczególnie pod pewnymi względami, silnie socjalistyczne zabarwienie¹⁰.

To ostatnie stwierdzenie może budzić wiele kontrowersji. Rawls bardzo wyraźnie zaznacza, że teoria sprawiedliwości jako bezstronności nie faworyzuje żadnego z systemów społeczno-gospodarczych. Pomysłodawca tej teorii jest przekonany, że dwie zasady sprawiedliwości z równym powodzeniem, można realizować w reżimie kapitalistycznym i socjalistycznym. Warto zaznaczyć, że nie stanowią one podstawy, na której można rozstrzygać o wyższości któregoś z nich¹¹. Prawdopodobnie także Küng miał na myśli tezę Rawlsa, twierdząc, że

⁹ G. Küng., *The Marxist critique of Rawls*, [w:] *Contemporary Marxism. Essays in Honor of J. M. Bochenski*, red. J.J. O'Rourke, T.J. Blakely, F J. Rapp, Dordrecht: Reidel, 1984, s. 237-243.

¹⁰ Por. *ibidem*, s. 237.

¹¹ J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, op. cit., s. 355-356, 372-373, 385-387; idem, *Liberalizm polityczny*, op. cit., s. 451.

dwie zasady sprawiedliwości (i dotyczy to wszystkich ich sformułowań) stanowią specjalny przypadek ogólniejszej koncepcji sprawiedliwości, którą można wyrazić tak oto: Wszelkie społeczne wartości – wolność i możliwości, dochód i bogactwo oraz podstawy szacunku dla samego siebie – mają być równo rozdzielone chyba, że nierówna dystrybucja jakiegokolwiek (czy też wszystkich) spośród tych wartości jest korzystna dla każdego¹².

Zarzuty podnoszone przez filozofów marksistowskich różnią się od podnoszonych przez liberałów (czy też libertarian) i komunitarian, którzy podają w wątpliwość poszczególne elementy składowe teorii sprawiedliwości Rawlsa. Marksści skupiają się przede wszystkim na jej ideologicznych podstawach. Kai Nielsen w artykule *Rawls and the Left: Some Critique of Rawls' Principles of Justice*¹³ pisze:

Krytycy lewicowi pod pewnymi względami stanowią część tego konsensusu, chociaż są zainteresowani również w sposób, w który inni krytycy na ogół nie są, przedstawieniem tego, co uważają za koncepcję ideologiczną leżącą u podstaw pracy Rawlsa, oraz ujawnieniem jej roli w intelektualnej obronie kapitalistycznego państwa dobrobytu. Są oczywiście zainteresowani oceną trafności argumentów Rawlsa oraz adekwatności jego koncepcji politycznych, ale interesuje ich także uwidocznienie ich ukrytej ramy odniesienia¹⁴.

Należy oczekiwać, że zarzuty i zastrzeżenia kierowane pod adresem Rawlsa mogą dotyczyć odmiennych kwestii niż to ma miejsce w krytykach formułowanych z punktu widzenia innych stanowisk filozoficznych.

Guido Küng we wspomnianym wcześniej artykule podsumowuje w czterech punktach obiekcje formułowane przez marksistów¹⁵:

1. Rawls ceni stabilność w funkcjonowaniu społeczeństwa i ideał

¹² Por. np. J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, op. cit., s. 89.

¹³ K. Nielsen, *Rawls and the Left: Some Critique of Rawls' Principles of Justice*, „Analyse & Kritik” 2 (1980), z. 1, s. 74-97.

¹⁴ Ibidem, s. 74.

¹⁵ Por. G. Küng, *The Marxist critique of Rawls*, op. cit., s. 237.

- refleksyjnej równowagi w podejmowaniu decyzji o zasadach, które mają w nim obowiązywać, co jest nie do pogodzenia z rewolucyjnym charakterem koncepcji marksistowskiej.
2. Rawls zakłada, że strony proponowanej przez niego umowy społecznej działają wyłącznie jak kapitalistyczni egoiści i nie dopuszcza możliwości działania z innych motywacji¹⁶.
 3. Rawls przyjmuje jako jedyną możliwą konserwatywną logikę racjonalnego wyboru, odrzuca natomiast pogląd, że dla realizacji ideału sprawiedliwego społeczeństwa ktoś (jakaś grupa, a w pewnych okolicznościach być może nawet większa część społeczeństwa) może podjąć ryzyko rewolucyjnej przemiany również z użyciem przemocy.
 4. Przepaść między propozycjami autora *Teorii sprawiedliwości* a rzeczywistością jest tak ogromna, że są one bezużyteczne.
 5. Można dodać do nich zarzut sformułowany przez Crawforda B. Macphersona: teoria sprawiedliwości Rawlsa broni społeczeństwa klasowego¹⁷.

Omówię teraz kolejno wymienione zarzuty, kładąc nacisk na to, że sprowadzają się one do wyrażenia konkurencyjnego stanowiska ideologicznego, a nie polemiki z tezami głoszonymi przez Rawlsa.

Pierwsze stwierdzenie opiera się na mylnym rozumieniu zagadnienia stabilności oraz roli refleksyjnej równowagi w koncepcji Rawlsa. Otóż Rawls nie próbuje przedstawić koncepcji, która stanowiłaby uzasadnienie istniejącego porządku społeczno-politycznego. Używając terminologii marksistowskiej, można stwierdzić, że teoria sprawiedliwości jako bezstronności nie ma charakteru ideologicznego. Zagadnienie stabilności związane jest z kwestiami metodologicznymi. Dobra teoria społeczna to taka teoria, która wyjaśnia, w jaki sposób jej zastosowanie w praktyce może wygenerować przekonania i postawy, które zapewnią jej trwałość. Teoria, która nie rozwiązuje kwestii stabilności, nie spełnia jednego z istotnych warunków stawianych teorii moralnej, a mianowicie problemu jej wykonalności (*feasibility*).

¹⁶ Por. C. B. Macpherson, *Rawls' Models of Man and Society*, „Philosophy of the Social Sciences” 3 (1973), nr 4, s. 345-346.

¹⁷ Ibidem, s. 341-347; idem, *Revisionists Liberalism*, [w:] idem, *Democratic Theory: Essays in Retrieval*, London: Oxford University Press, 1973, s. 77-94.

Jest to związane z praktycznym charakterem teorii moralnej. Zwróćmy uwagę, że samo zagadnienie stabilności nie jest obce koncepcji marksistowskiej. Rewolucja ma prowadzić do powstania społeczeństwa bezklasowego, które – jako jedyne w ujęciu marksistowskim – jest społeczeństwem stabilnym, ponieważ zanikają w nim konflikty klasowe będące głównym czynnikiem destabilizującym w innych formacjach ekonomicznych. A zatem koncepcja rewolucji również zawiera rozwiązanie kwestii stabilności, a stabilne społeczeństwo ma powstać dzięki jej realizacji w praktyce. Zarzut formułowany przez marksistów jest nietrafny w tym sensie, że Rawls nie ceni stabilności społeczeństwa samej w sobie, ani nie twierdzi, że utrzymanie istniejącego porządku społecznego jest pożądane.

Właściwie podobny błąd popełniają marksiści w odniesieniu do refleksyjnej równowagi. Prawdopodobnie wynika on z nietrafnego połączenia idei refleksyjnej równowagi z kwestią stabilności. Refleksyjna równowaga miałaby również pełnić funkcję ideologiczną, stabilizując istniejący porządek społeczno-ekonomiczny. Problem w tym, że idea refleksyjnej równowagi ma wyłącznie charakter metodologiczny. Co więcej, Rawls nie twierdzi, że refleksyjna równowaga musi prowadzić do przekonania, że istniejący porządek społeczny, polityczny czy ekonomiczny zasługuje na utrzymanie. Niekiedy bywa wręcz przeciwnie, nasze rozważne sądy w refleksyjnej równowadze mogą nas skłaniać do przekonania, że istniejący porządek należy zmienić. Refleksyjna równowaga jest neutralna pod względem treści i stanowi jedynie metodę uzasadniania. Guido Küng zauważa w cytowanym powyżej fragmencie:

Rawlowska koncepcja refleksyjnej równowagi jest zasadniczo koncepcją oceny *filozoficznej*, w której konkurujące propozycje wazone są przez prowadzącą namysł jednostkę, dopóki nie osiągnie ona rozważnego przekonania; tego rodzaju refleksję filozoficzną można zalecić zawsze, gdy w interakcjach rzeczywistego życia dialog nie jest możliwy¹⁸.

¹⁸ G. Küng, *The Marxist critique of Rawls*, op. cit., s. 238.

Sądzę jednak, że nawet tu myli się on, co do charakteru refleksyjnej równowagi. Nie jest ona bowiem metodą indywidualnego namysłu moralnego, lecz publicznej deliberacji, ponieważ uzasadnianie teorii moralnych musi mieć, zdaniem Rawlsa, charakter publiczny.

Drugie stwierdzenie również opiera się, moim zdaniem, na mylnym odczytaniu Rawlowskiego ujęcia sytuacji pierwotnej. Zarzut ten byłby trafny, gdyby charakterystyka jednostek jako racjonalnych egoistów¹⁹ stanowiła tezę dotyczącą natury ludzkiej. Jednak Rawls żadnych tego rodzaju tez nie wygłasza. Autor charakteryzuje w ten sposób jednostki w sytuacji pierwotnej. Sytuacja pierwotna nie jest realnym położeniem, w którym jednostki mogą się znaleźć. Wyraża ona ograniczenia nałożone na argumentację dotyczącą przyjęcia zasad sprawiedliwości. Rawls kieruje się przy tym zasadą metodologiczną dotyczącą konstrukcji dobrej teorii, polegającą na wyjaśnieniu maksymalnej ilości zjawisk za pomocą jak najmniejszej liczby jak najslabszych założeń²⁰. Przyjęte przez niego założenia dotyczące charakteru stron pierwotnej umowy są następujące:

1. Podejmują decyzję za zasłoną niewiedzy, to znaczy nie wiedzą, jaki wpływ miałyby poszczególne wybory w ich konkretnych sytuacjach;
2. Nie potrafią odnaleźć swojego miejsca w społeczeństwie.
3. Nie znają swojej pozycji klasowej i statusu społecznego;
4. Nie wiedzą, jakimi naturalnymi predyspozycjami i uzdolnieniami są obdarzeni;
5. Nie znają swojej własnej koncepcji dobra, planu życiowego i swoich specyficznych cech psychologicznych;
6. Nie są im znane żadne szczegóły dotyczące ich własnego społeczeństwa;
7. Nie wiedzą do jakiej generacji należą;

¹⁹ Jestem przekonany, że ujmowanie jednostek w sytuacji pierwotnej jako racjonalnych egoistów, nie jest trafne. Jednostki w sytuacji pierwotnej nie są egoistami, lecz są niezainteresowane sobą nawzajem, por. T.M. Scanlon, *Rawls on Justification*, [w:] *The Cambridge Companion to Rawls*, red. S. Freeman, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 154-155. Jednak nie będę tu rozwijał tego wątku, do kwestii tej wrócę później, omawiając sytuację pierwotną.

²⁰ Por. J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, op. cit., s. 786-790.

8. Wiedzą, że „w ich społeczeństwie występują uwarunkowania sprawiedliwości [*circumstances of justice*] wraz z wszelkimi tego implikacjami”;
9. Znane są im ogólne fakty dotyczące życia ludzi w społeczności;
10. Posiadają wiedzę ogólną o prawach i teoriach dotyczącą społeczeństwa²¹.

Te założenia są słabsze niż postulaty, za których odrzucenie Rawls jest krytykowany przez marksistów. Gdyby przyjąć, że jednostki decydujące w sytuacji pierwotnej kierują się na przykład interesem klasowym, należałoby odrzucić przynajmniej negatywne założenia (2), (3), (6) i (7), co oznaczałoby przyjęcie o wiele mocniejszych założeń. Oczywiście marksiści prawdopodobnie nie zgodziliby się na przyjętą przez Rawlsa dyrektywę metodologiczną, która dotyczy konstruowania dobrej teorii, co w konsekwencji oznacza, że odrzucają oni najbardziej fundamentalne założenia przyjmowane przez krytykowanego autora.

Warto również zwrócić uwagę, że Rawls nie odrzuca możliwości działań motywowanych altruizmem lub braterstwem poza sytuacją pierwotną. Przeciwnie, podkreśla on, że chociaż w porównaniu z wolnością i równością idea ta grała zawsze mniejszą rolę w teorii demokracji, w teorii sprawiedliwości zajmuje eksponowane miejsce. „Zasada dyferencji odpowiada, jak się wydaje, naturalnemu znaczeniu braterstwa, a mianowicie idei niepożądania większych korzyści, jeżeli zyskują na tym inni, którym powodzi się gorzej”²². Zasada braterstwa staje się jedną z dwóch podstawowych zasad sprawiedliwości, a tym samym jednym z warunków realizacji społeczeństwa dobrze urządzonego, co podważa trafność zarzutów formułowanych na gruncie stanowiska marksistowskiego.

Do trzeciego zarzutu stosują się uwagi sformułowane w odniesieniu do drugiego postulatu. To, że jednostki kierują się zasadami racjonalnego wyboru, jest konsekwencją przyjmowania jak najsłabszych warunków w odniesieniu do sytuacji pierwotnej. W sytuacji pierwotnej jednostki kierują się wówczas zasadą maksyminu, czyli wyboru możliwości przynoszącej najwięcej korzyści w najgorszym przypadku.

²¹ Por. *ibidem*, s. 190-192.

²² *Ibidem*, s. 151.

Jest to zasada racjonalnego wyboru, odpowiednia dla warunków skrajnej niepewności²³.

Nie jest wykluczone, że stawiając taki zarzut, filozofowie marksistowscy traktują tę zasadę zbyt dosłownie. Sam Rawls wskazuje na analogię między zasadą „maksyminu” a podejmowaniem decyzji w sytuacji pierwotnej²⁴, bowiem „podejmujący decyzję poruszają się w znacznie głębszych ciemnościach, niż by to mogła sugerować ilustracja w postaci tabeli liczbowej”²⁵. Strony umowy pierwotnej nie są w stanie wyliczyć prawdopodobieństw okoliczności wpływających na wynik ich decyzji w sytuacji pierwotnej i nie mogą w takim razie skonstruować pełnej tabeli zysków i strat, a jedynie je oszacować²⁶. Odwołanie się do zasady „maksyminu” ma prawdopodobnie jedynie unaocznic i ułatwić zrozumienie rozumowania stron w sytuacji pierwotnej. Kwestię tę omawiam szerzej w innym miejscu.

Zasada maksyminu rzeczywiście jest zasadą konserwatywną w tym sensie, że w warunkach niepewności nakazuje zadowolenie się mniejszą korzyścią. Natomiast jeśli chodzi o decyzje podejmowane poza sytuacją pierwotną, w których nie ma już potrzeby stosowania zasady maksyminu, ponieważ istnieje możliwość oceny prawdopodobieństw zajścia poszczególnych alternatyw, nic nie uzasadnia, moim zdaniem, przekonania, że zasady racjonalnego wyboru są konserwatywne w zarzucanym sensie. Nie jest wykluczone, że w określonej sytuacji właśnie podjęcie ryzyka rewolucyjnych przemian z użyciem przemocy będzie najbardziej racjonalne. Oczywiście zachodziłyby tu poważne trudności z wyznaczeniem tabel zysków i strat, ale teoria racjonalnego wyboru, wbrew podnoszonym obiekcyjom, nie zakłada z góry, że decyzja akceptująca ryzyko zmian rewolucyjnych jest nieracjonalna.

²³ Por. R.D. Luce, H. Raiffa, *Gry i decyzje*, tłum. J. Kucharczyk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1964, rozdz. XIII; C. Ihara, *Maximin and Other Decision Principles*, „Philosophical Topics” 1981 nr 12, s. 59-72; E. Maskin, *Decision-Making Under Ignorance with Implications for Social Choice*, „Theory and Decision” 1979, nr 11, s. 319-337.

²⁴ Por. J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, op. cit., s. 211.

²⁵ *Ibidem*, s. 216.

²⁶ Por. Cz. Porębski, *Umowa społeczna-renesans idei*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 1999, s. 162-163; por. też R. Miller, *Rawls and Marxism*, „Philosophy and Public Affairs” 2 (1973), nr 3, s. 228-229 o przyjmowanej przez marksistów mylnej interpretacji rozumowań probabilistycznych w sytuacji pierwotnej.

Zarzut czwarty jest popierany nie tylko przez marksistów, jednak z ich perspektywy jest szczególnie ważny, ponieważ z punktu widzenia zajmowanego przez nich stanowiska celem filozofii jest zmiana istniejącej rzeczywistości i praktyczne zniesienie filozofii w toku jej realizacji. Można na to odpowiedzieć mało filozoficznym argumentem (jednak w odniesieniu do tego akurat zarzutu usprawiedliwionym), że jeśli przystawanie do rzeczywistości mierzyć właśnie miarą praktycznej realizacji, to teoria sprawiedliwości jako bezstronności nie wypada o wiele gorzej niż marksizm. Zostawiając jednak ironię na bocznych torach rozważań, warto podkreślić, że koncepcja Rawlsa łączy w sobie dwa wątki: empiryczny i normatywny. Mylne jest traktowanie teorii sprawiedliwości jako teorii opisowej. W szczególności idea społeczeństwa dobrze urządzonego ma charakter normatywny, nie wspominając oczywiście o samych zasadach sprawiedliwości. Sam Küng przyznaje, że zarzut ten jest nietrafiony, ponieważ teoria Rawlsa jest empiryczna, nie w sensie przewidywania postępowania rzeczywistych ludzi, lecz w tym sensie, że formułując zasady sprawiedliwości, bierze pod uwagę ustalenia nauk społecznych i ekonomicznych oraz rozpowszechnione przekonania dotyczące sprawiedliwości²⁷.

W odniesieniu do zarzutu ostatniego należy zaznaczyć, że wielu komentatorów (w tym również marksistów) podkreśla, że używane przez Macphersona i Rawlsa pojęcia klasy zasadniczo²⁸ różnią się od siebie. Macpherson ujmuje klasę w sensie tradycyjnie marksistowskim: „Klasę rozumie się [...] w kategoriach własności; klasa ma składać się z tych, którzy pozostają w tym samym stosunku własności lub braku własności [*non-ownership*] produktywnej ziemi i/lub kapitału”²⁹. Tymczasem Rawls w swojej koncepcji posługuje się odmiennym pojęciem klasy. O pozycji jednostki w społeczeństwie decyduje – jego zdaniem – nie stosunek do środków produkcji, lecz udział w „społecznych dobrach pierwotnych”, czyli prawach i wolnościach, możli-

²⁷ Por. G. Küng, *The Marxist critique of Rawls*, op. cit., s. 240.

²⁸ Por. A. DiQuattro, *Rawls and Left Criticism*, „Political Theory” 1 (1983), nr 1, s. 54-60; K. Nielsen, *On the Very Possibility of a Classes Society: Rawls, Macpherson, and Revisionist Liberalism*, „Political Theory” 6 (1978), nr 2, s. 192, 194-196.

²⁹ C.B. Macpherson, *The Life and Times of Liberal Democracy*, London: Oxford University Press, 1977, s. 11.

wościach i uprawnieniach, dochodzie i bogactwie, wreszcie poczuciu własnej wartości³⁰. Rawls definiuje tak rozumianą klasę za pomocą pojęcia jednostek reprezentatywnych, to znaczy takich, których udział w dobrach pierwotnych określa ich pozycję w społeczeństwie, determinowaną przez szereg możliwości i różne perspektywy. Ideałem Rawlsa nie jest oczywiście społeczeństwo bezklasowe. Tak pojmowany przez niego termin „klasa” może odnosić się co najwyżej do społeczeństwa jednoklasowego, czyli takiego, w którym podział społecznych dóbr pierwotnych jest zgodny z zasadami sprawiedliwości, równymi dla wszystkich. Rawls wprowadza również pojęcie „istotnych pozycji społecznych”, określających wyjściową sytuację jednostki pod względem możliwości rozwoju oraz sposobu postrzegania świata („perspektywy”). „Istotne pozycje społeczne – jak pisze Rawls – to życiowe »miejsca startowe«”, a każda z jednostek zajmuje dwie pozycje istotne: jedną jako równoprawny obywatel, drugą – określoną przez udział w dystrybucji bogactwa i dochodu³¹. Pierwsza z nich jest z założenia taka sama dla wszystkich, natomiast druga jest w rzeczywistości bardzo zróżnicowana. Jednym z celów teorii sprawiedliwości jest zapewnienie maksymalnie sprawiedliwego zdefiniowania tych życiowych miejsc startowych, co w ostatecznym rozrachunku oznacza po prostu dążenie do najbardziej równego z możliwych rozdziału bogactwa i dochodu. Choć Rawls operuje innymi terminami, wymowa jego koncepcji nie odbiega aż tak bardzo od ideałów marksistowskich, jak sugerują marksiści. W każdym razie nie jest uzasadnione stwierdzenie, że teoria sprawiedliwości jako bezstronności wspiera społeczeństwo klasowe.

Na koniec należy wspomnieć, że w ujęciu Rawlsa kapitalizm i socjalizm są dwoma różnymi technicznie sposobami tworzenia dobrobytu i jako odmienne techniczne organizacje produkcji nie mają samoistnej wartości pod wymienionymi względami³². Teoria sprawiedliwości nie wyróżnia żadnego z systemów społeczno-ekonomicznych. Roberto Alejandro w zakończeniu książki *The Limits of Rawlsian Justice* traf

³⁰ Por. J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, op. cit., s. 133.

³¹ Por. ibidem, s. 138-139.

³² Por. G. Doppelt, *Rawls' System of Justice: A Critique from the Left*, „Noûs” 15 (1981), nr 3, s. 294.

nie scharakteryzował jeszcze jedną ważną różnicę, której większość marksistowskich krytyków nie dostrzega. Przypisując systemom ekonomicznym znaczenie jedynie techniczne i uznając samoistną rolę państwa, Rawls wprowadza zupełnie odmienny „paradygmat” myślenia o rozwiązaniu konfliktów klasowych i walk społecznych.

Marksistowskie uniwersum teoretyczne traci swoją ważność. Sfera potrzeb i konkurencji podpada pod jurysdykcję rawlsowskiego państwa, a rawlsowscy obywatele znajdują się poza tą sferą, która według marksizmu jest *par excellence* miejscem konfliktów. Potrzeby takich obywateli są zaspokajane przez państwo, które – o tyle, o ile w grę wchodzi sprawiedliwość – jest prawdziwie autonomicznym bytem w rawlsowskim społeczeństwie³³.

Krytyki marksistowskie nie uwzględniają tego faktu, a tym samym nie przyjmują do wiadomości najbardziej elementarnych założeń i przesłanek przyjmowanych przez Rawlsa. Uważam, że uzasadnia to uznanie ich za przykład krytyki zewnętrznej, opierającej się niekiedy na mylnej interpretacji koncepcji amerykańskiego filozofa.

Z perspektywy nierówności

Istnieje pewien niepokojący moralnie sposób wyjaśnienia i usprawiedliwienia zjawiska stratyfikacji społecznej. Traktując jako punkt wyjścia twierdzenie, że nie ma społeczeństwa bezklasowego lub nie-uwarstwionego, niektórzy teoretycy będą prawdopodobnie zmierni do wyjaśnienia konieczności rozwarstwienia się każdego systemu społecznego. Nierówności społeczne będą w tym modelu usprawiedliwione koniecznością wypracowywania sposobu, dzięki któremu społeczność zapewnia sobie staranną obsadę najważniejszych pozycji przez najlepiej przygotowane osoby. Każde społeczeństwo – niezależnie od tego, czy proste czy złożone, musi różnicować ludzi ze względu

³³ R. Alejandro, *The Limits of Rawlsian Justice*, Baltimore–London: The John Hopkins University Press, 1998, s. 85.

na prestiż i szacunek, winno zatem wprowadzać pewną zinstytucjonalizowaną nierówność³⁴.

Zdaniem Ralfa Dahrendorfa nie możemy zrozumieć społeczeństwa, jeżeli nie uzmysłowimy sobie dialektyki stabilności i zmiany, integracji i konfliktu, funkcji i sił napędowych, zgody i przymusu³⁵. Z jednej strony w swych rozważaniach socjologicznych musimy dryfować pomiędzy myśleniem o społeczeństwie w kategoriach przymusu i dominacji, a z drugiej balansować na granicy procesu integracji i zgody. W analizie Dahrendorfa społeczeństwo przemysłowe jest społeczeństwem zróżnicowanym: splatają się w nim różnorakie konflikty i sojusze. Konflikty stanowią element wbudowany w strukturę instytucjonalnego porządku administracji i gospodarki. Szczególnie ważnym czynnikiem umacniającym taki stan rzeczy jest wyrównywanie szans dzięki zwiększonej ruchliwości społecznej. Społeczeństwa przemysłowe w ujęciu Dahrendorfa nie są egalitarne, ponieważ utrzymują podstawowe różnice zamożności i władzy pomiędzy różnymi grupami. Potencjalne straty są jednak równoważone przez rosnące możliwości awansu społecznego jednostek. Główną rolę odgrywa tutaj wykształcenie. Zdaniem Dahrendorfa w społeczeństwach przemysłowych sukces lub niepowodzenie w systemie oświatowym staje się głównym wyznacznikiem miejsca jednostki w społeczeństwie. Liberalizujące oddziaływanie ruchliwości społecznej, możliwe dzięki wykształceniu, przyczynia się do ciągłego dojrzewania społeczeństw przemysłowych. Ruchliwość społeczna staje się jednym z kluczowych elementów struktury społeczeństw przemysłowych i należałoby się spodziewać ich załamania, gdyby ów proces ruchliwości został kiedykolwiek poważnie zahamowany. Zjawiska opisywane przez Dahrendorfa można określić jako dążenie do porządku społecznego, w którym różnice majątku i władzy będą pochodziły wyłącznie z nierówności wewnętrznych, tj. genetycznego zróżnicowania zdolności i postaw między ludźmi. W takim układzie jednostki wspomagane przyjazną dłońią państwa

³⁴ K. Davis, W. Moore, *O niektórych zasadach uwarstwienia*, tłum. D. Niklas, [w:] *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1975.

³⁵ R. Dahrendorf, *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Stanford: CA Stanford University Press, 1959, s. 146.

będą mogły odnaleźć dla siebie pozycje społeczne odpowiadające ich zdolnościom.

Oczywiście przy założeniu pewnej dystrybucji naturalnych talentów jednostki znajdujące się na tym samym poziomie zdolności i możliwości poznawczych oraz przejawiające tę samą gotowość do ich wykorzystania winny mieć takie same perspektywy sukcesu, niezależnie od ich wyjściowego miejsca w systemie społecznym – to jest bez względu na grupę dochodową, w której się znalazły z racji swego urodzenia. We wszystkich sektorach społecznych powinny występować niemalże równe wyniki osiągnięć i udziału w kulturze dla ludzi w podobnym stopniu uzdolnionych i motywowanych. W rezultacie szanse w zakresie edukacji kulturalnej i zdobycia umiejętności nie powinny zależeć od czyjejsz pozycji klasowej, a zatem system szkolny, czy to publiczny, czy to prywatny, winien być tak zaprojektowany, by niwelował bariery klasowe. Ponieważ jednak jest to praktycznie niemożliwe, by zapewnić osobom podobnie uzdolnionym równe szanse na sukces i udział w kulturze, możemy jedynie poprzestać na łagodzeniu skutków naturalnej loterii społecznej.

W ujęciu Dahrendorfa edukacja to najważniejsze narzędzie likwidujące nierówności i wspierające elastyczny porządek społeczny, natomiast z perspektywy Bourdieu oświata jest główną przeszkodą na drodze do zmiany społecznej. System oświatowy włącza się bowiem w odtwarzanie w każdym pokoleniu ogólnych wartości chroniących interesy klasy panującej³⁶. W teorii społeczeństwa przemysłowego i – ogólniej – w liberalnej teorii politycznej system edukacyjny, podobnie jak państwo, jest rzecznikiem interesów całej wspólnoty. Dla krytyków liberalizmu jest zupełnie przeciwnie: aparat oświatowy, tak samo jak aparat państwa, jest wyrazem zasady klasowej – odzwierciedla asymetrię interesów klasowych. Aby podważyć to ostatnie twierdzenie, Dahrendorf stawia tezę o „dekompozycji klasy rządzącej”. W XIX wieku istniała jednolita kapitalistyczna klasa panująca, jednak oddzielenie własności od zarządzania wraz ze wzrostem megakorporacji doprowadziło do jej rozpadu. Od kiedy udziałowcy są szeroko reprezen-

³⁶ Zob. R. Miliband, *The State in Capitalist Society*, London: Weidenfeld and Nicolson, 1969.

towani wśród ludności, kapitalistyczni „właściciele” nie stanowią już jednolitej kategorii. Właściciele zostali oddzieleni od zarządzających urzędników, którzy sprawują rzeczywistą władzę w korporacjach. Sami menadżerowie również są podzieleni ze względu na lojalność wobec firm, dla których pracują.

Oczywiście walka klasowa o charakterze otwartym i destrukcyjnym była charakterystyczna dla wczesnych faz rozwoju kapitalizmu. Rozwój akceptowanych lub uregulowanych zasad arbitrażu przemysłowego służył łagodzeniu skrajności konfliktu klasowego, przekształcaniu go w „konflikt przemysłowy”. Marks przewidywał, że społeczeństwo będzie coraz bardziej podzielone na dwie walczące klasy. Tymczasem rozwój klasy średniej stał się czynnikiem stabilizującym, powodując kurczenie się klasy robotniczej – tak więc proletariat jest raczej wchłaniany przez klasę średnią, a nie odwrotnie.

Również upowszechnianie się technologii informacyjnej będzie prawdopodobnie coraz bardziej zmieniać charakter wykonywanej pracy przez ludzi i przyczyniać się do wzrostu bezrobocia, co oznacza, że problemem nie jest – jak przewidywał Marks – zdobycie władzy przez klasę robotniczą, lecz osiągnięcie wolności po to, aby w ogóle zlikwidować funkcję „robotnika”. Klasa robotnicza w najbliższej przyszłości może być zastąpiona klasą „nierobotników”, czyli grupą składającą się z jednostek, które są stale bezrobotne lub zatrudnione na stanowiskach słabo zorganizowanych. Tego typu grupa ludzi nie posiada określonej tożsamości klasowej i dostatecznego bezpieczeństwa pracy.

Radykalna demokracja/radykalna edukacja

Konstrukcje polityczne liberalizmu są dziś krytykowane nie tylko w obozie konserwatywnym, są one obiektem nie mniej zażartych ataków ze strony teoretyków radykalnej demokracji.

Punktem wyjścia dla Chantal Mouffe w rozważaniach na temat istoty demokratycznej przestrzeni publicznej jest fakt, że stajemy się coraz bardziej niezdolni do rozpatrywania problemów, które nękają nasze społeczeństwa w kategoriach politycznych. Kwestie polityczne nie są dla niej jedynie problemami technicznymi, których rozwiąza-

nie zostawić należy ekspertom³⁷. Kwestie we właściwym sensie politycznym zawsze wiążą się z decyzjami wymagającymi dokonywania wyboru pomiędzy sprzecznymi stanowiskami. Właśnie do takich zadań, z powodu niekwestionowanej hegemonii liberalizmu, staliśmy się po prostu niezdolni. Liberalizm Mouffe traktuje jako dyskurs występujący w wielu odmianach, które łączy nie jakaś wspólna istota, lecz wielość tego, co Wittgenstein nazywa pokrewieństwami.

Istnieje oczywiście dużo liberalizmów, jednak dominująca tendencja w myśli liberalnej cechuje się – zdaniem Mouffe – podejściem racjonalistycznym i indywidualistycznym, które utrudnia adekwatne zrozumienie pluralistycznej natury rzeczywistości społecznej, a więc także konfliktów, jakie pluralizm za sobą pociąga. Rzecz dotyczy takich konfliktów, dla których nie może istnieć żadne racjonalne rozwiązanie. Z perspektywy typowego, liberalnego rozumienia pluralizmu żyjemy w świecie, w którym jest wprawdzie wiele wartości i punktów widzenia i nigdy nie będziemy w stanie ich wszystkich przyswoić, lecz razem tworzą one harmonijną i bezkonfliktową całość. To jest powód, dla którego liberalizm musi negować antagonistyczny wymiar, istniejący w każdym społeczeństwie. Jedną z głównych zasad takiego liberalizmu jest racjonalistyczne przekonanie o możliwości osiągnięcia powszechnego, opartego na rozumie konsensu. Liberalizm musi negować antagonizm, gdyż uwydatniając nieunikniony moment decyzji, antagonizm ujawnia granicę każdego racjonalnego konsensu.

Aby przezwyciężyć ograniczenia demokratycznej teorii politycznej, właśnie teoretycy pokroju: Chantal Mouffe³⁸, Ernesto Laclaua³⁹ oraz Jacoba Torfinga⁴⁰ wypracowywali podejście, które nazywa się dziś agonistycznym pluralizmem. Jako pierwszy krok zaproponowali oni rozróżnienie pomiędzy „tym, co polityczne” a samą „polityką”.

³⁷ Ch. Mouffe, *Paradoks demokracji*, tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2005.

³⁸ Eadem, *The Return of the Political*, New York: Verso, 1993.

³⁹ E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007.

⁴⁰ J. Torfing, *New Theories of Discourse; Laclau, Mouffe and Žižek*, Oxford: Blackwell, 1999.

Oczywiście przez „to, co polityczne” rozumieją oni wymiar antagonizmu, który uznają za konstytutywny dla ludzkich społeczeństw, natomiast przez „politykę” – zestaw praktyk i instytucji, których celem jest organizowanie ludzkiej egzystencji w warunkach konfliktowości wynikającej z tego, co polityczne. Model ten jest zawsze rezultatem praktyk porządkujących, które mają miejsce na naznaczonym konfliktem gruncie i w ramach danej konfiguracji stosunków władzy. Jedynie wtedy, gdy uznamy „to, co polityczne” w jego antagonistycznym wymiarze, będziemy mogli postawić kluczowe dla demokratycznej polityki pytanie. Nie jest to jednak pytanie stawiane przez liberalnych teoretyków, czyli w jaki sposób powinniśmy negocjować kompromis pomiędzy konkurującymi interesami ani też jak osiągnąć „racjonalny”, zatem w pełni inkluzywny, konsens, ów konsens bez żadnego wykluczenia. Polityka wiąże się z tworzeniem jakiegoś „my”, a to wymaga odróżnienia od jakiegoś „oni”. Wbrew temu, co mówią liberałowie, specyfika polityki demokratycznej nie polega na przekroczeniu podziału my – oni, lecz na innym sposobie jego ustanawiania. Tym, czego demokracja wymaga, jest wytyczenie podziału my – oni w sposób zgodny z uznaniem roli pluralizmu, będącym istotą nowoczesnej demokracji.

Tu zwolennicy radykalnej demokracji zadłużają się u Carla Schmitta, który twierdził, że polityczność ma swoje własne kategorie⁴¹. Tak jak w sferze działań moralnych najbardziej podstawowym rozróżnieniem jest podział na dobro i zło, a w estetyce na piękno i brzydotę, w ekonomii na bilans zysków i strat, tak w polityce centralną dystynkcją jest podział na wroga i przyjaciela. Mouffe zastępuje jedynie słowo „wróg” słowem „antagonista”. Wróg to ktoś, kogo należy fizycznie zniszczyć, antagonistą to ktoś z czyimi poglądami należy polemizować, ale którego egzystencję należy tolerować.

Dlatego Mouffe pisze, że relacja my – oni jest z konieczności relacją przyjaciel – wróg, czyli relacją antagonistyczną. Jednak powinniśmy zdać sobie sprawę z tego, że w pewnych okolicznościach zawsze istnieje możliwość, że owa relacja my – oni może stać się antagonistyczna. Dzieje się tak, gdy „oni” są postrzegani jako ci, którzy kwestionują

⁴¹ C. Schmitt, *Pojęcie polityczności*, tłum. M.A. Cichocki, [w:] idem, *Teologia polityczna i inne pisma*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2000, s. 224.

tożsamość owego „my” lub zagrażają ich istnieniu. Od tego momentu jakakolwiek forma relacji my – oni, czy to religijna, czy etniczna, ekonomiczna lub inna, staje się miejscem antagonizmu. Zważywszy na to, że wszelkie formy politycznych tożsamości pociągają za sobą jakieś rozróżnienie my – oni, możliwości wyłonienia się antagonizmu nigdy nie będzie można usunąć, a wiara w nadejście społeczeństwa, w którym antagonizm zostałyby wypleniony – jest czystą iluzją.

Gdy zaakceptujemy fakt, że tożsamości nigdy nie są z góry dane, lecz zawsze są rezultatem procesów identyfikacji, że są konstruowane dyskursywnie, można zadać pytanie: jakiego rodzaju tożsamości powinny rozwijać praktyki edukacyjne? Celem tych, którzy opowiadają się za kreowaniem agonistycznych przestrzeni publicznych, jest odsłanianie wszystkiego, co jest wypierane przez dominujący konsens, dlatego też relację praktyk edukacyjnych i ich odbiorców radykalni demokraci wyobrażają sobie zupełnie inaczej niż ci, których celem jest stworzenie konsensu, nawet jeśli ma to być konsens krytyczny. Zgodnie z ujęciem agonistycznym, edukacja krytyczna to taka, która wznieca niezgodę, wydobywając na światło dzienne to, co dominujący konsens próbuje zaciemnić i zatrzeć. Chodzi o oddanie głosu wszystkim uciszczanym w ramach istniejącej hegemonii, wydobycie wielości praktyk i doświadczeń, które stanowią tkankę danego społeczeństwa, wraz z konfliktami, jakie za sobą pociągają.

Czy tego rodzaju eskalacja wojny „wszystkich przeciwko wszystkim” ma być nowym celem edukacji radykalnej, która – jak zasugerowałem – ma być odpowiedzią na potrzeby radykalnej demokracji? Czy zawieszając stłumienie życia emocjonalnego, co może stać się postawowym warunkiem koncentracji na rozumie, nie odsłaniamy aby nieskończonej kłótni? Czy zatem kryzys uniwersytetu nie jest zwykłą konsekwencją kryzysu edukacji, która przestała być nie tylko świadoma swoich celów, ale ponadto przestała żywić nadzieje na możliwość ich wynegocjowania? Czy celem liberalnej edukacji ma być stwarzanie „arystokracji społeczeństwa masowego”, która nie tylko rozczytana jest w Kanonie Zachodu, ale ponadto dyktuje innym, co jest tym Kanonem – jak to sugerują konserwatyści? Czy może jej celem – jak twierdzą liberałowie – ma być wydobywanie z podmiotów ludzkich tej formy rozumności, która pozwala im kooperować z innymi podmiotami ludzkimi w ramach dobrze urządzonego społeczeństwa?

czeństwa? A może tym celem ma być wyostrzenie w ludziach funkcji krytycznych – nigdy dość wyostrzonych, nigdy dość przenikliwych, w imię przezwyciężania wszystkich praktyk dyskryminacyjnych, które przenikają nasze życie zbiorowe, bez nadziei jednak na zniesienie elementu antagonizmu tkwiącego w świecie?!

Ideologia i (nie)możliwość podmiotu

Teorię sprawiedliwości Rawlsa można zestawić z wizją podmiotu i ideologią przedstawioną w słoweńskiej szkole Lacanowskiej, której głównym reprezentantem jest Slavoj Žižek. W przeciwieństwie do perspektywy anglosaskiej właśnie Lacanowskie kategorie znajdują tu zastosowanie w refleksji, która w gruncie rzeczy jest zarazem filozoficzna i polityczna. Słoweńscy teoretycy podejmują wprawdzie próby rozszerzenia swoich analiz na dziedzinę literatury i filmu, ale zupełnie nie zajmuje ich poziom kliniczny.

Szkolę tę charakteryzują dwie zasadnicze cechy. Pierwsza to wyraźne nawiązanie do sfery ideologiczno-politycznej, mianowicie opisywanie i teoretyczne ujmowanie podstawowych mechanizmów ideologii (identyfikacja, rola znaczącego mistrza, fantazmat ideologiczny), próby definicji specyfiki „totalitaryzmu” i jego różnych wariantów (stalinizmu, faszyzmu) oraz szkicowanie cech właściwych radykalnym demokratycznym dążeniom w społeczeństwach Europy Wschodniej. Lacanowskie pojęcie *point de capiton* jest tu rozumiane jako podstawowa operacja ideologiczna. Fantazmat staje się wyobrażeniowym scenariuszem ukrywającym podstawowe pęknięcie czy „antagonizm”, wokół którego ustrukturuwane jest społeczeństwo, „identyfikację” postrzega się jako proces, w którym konstytuuje się ideologia, a przyjemność lub *jouissance* umożliwia nam zrozumienie logiki wykluczania, działającej w takich dyskursach jak rasizm.

Druga charakterystyczna cecha szkoły słoweńskiej, to użycie Lacanowskich kategorii w analizie klasycznych tekstów filozoficznych: Platona, Kartezjusza, Leibniza, Kanta, Marksa, Heideggera, anglosaskiej tradycji analitycznej i przede wszystkim Hegła. Specyfika wywodu, którą odznaczają się interpretacje teoretyków słoweńskich, wynika z ich heglowskiej orientacji: proponują nowe odczytanie filozofii Hegła,

odrzucając jednak przypisywaną jej od dawna cechę panlogizmu czy pogląd, iż systemowy charakter refleksji prowadzi do zniesienia wszystkich różnic w ostatecznym akcie zapośredniczenia rozumu. Powstaje jednak pytanie, czy kiedy Žižek mówi o Lacanie, Heglu, Kripkem, Kafce, Hitchcocku, możemy podążać dalej, odwołując się do Platona, Wittgensteina, Leibniza, Gramsciego, Sorela, a przy tym, czy każda reiteracja częściowo konstruuje argumentację, zamiast po prostu ją powtarzać?

We współczesnej krytyce pojęcie metajęzyka utworowało drogę do powszechnego przekraczania granic, a tekst Žižka z jego przechodzeniem od filmu do filozofii, od literatury do polityki jest pod tym względem szczególnie wyjątkowy. Ci, którzy swojej perspektywie nadają transcendentálny charakter lub nadal żyją w mitologicznym świecie studiów przypadku, czytając rozprawę Žižka, nie będą się czuli bezpiecznie. Ograniczenia, w których obecność „realnego” zostaje nałożona na każde znaczenie symboliczne, wywierają wpływ również na dyskursy teoretyczne. Wprowadzona w ten sposób skrajna przypadkowość opiera się na niemal pragmatycznej „konstytutywnej niekompletności”. Z tego punktu widzenia nacisk na to, co „realne”, w nieunikniony sposób prowadzi do głębszej eksploracji warunków i potencjalnej możliwości każdej obiektywizacji.

Warto – jak sądzę – zwrócić uwagę na dwa kluczowe punkty w tekście ze względu na ich przydatność w kategoriach analizy politycznej. Pierwszy odnosi się do wykorzystania w analizie politycznej antydeskrytywizmu Saula Kripkego. Dyskusja na temat deskrytywizmu i antydeskrytywizmu toczy się wokół pytania o sposób, w jaki nazwa odnosi się do rzeczy. W założeniu deskrytywistów ów związek jest rezultatem znaczenia nazwy, to znaczy, że każda nazwa zawiera wiązkę cech deskryptywnych i odnosi się do tych obiektów w świecie rzeczywistym, które mają te cechy. Natomiast dla antydeskrytywistów nazwa odnosi się do rzeczy, w wyniku tego, co nazywają oni „pierwszym chrztem”, nazwa nadal odnosi się do danego obiektu, mimo że z chwilą chrztu wszystkie jego deskryptywne cechy zaniknęły. Głównym problemem każdego antydeskryptywnego podejścia jest ustalenie, co w obiekcie, poza cechami deskryptywnymi, konstytuuje jego tożsamość, to znaczy, co konstytuuje podmiotowy korelat „ściśłego określenia”. Žižek przedstawia następującą analizę. Otóż to, co zostało pominięte, przynajmniej w standardowej wersji antydeskryp-

tywizmu, to gwarancja tożsamości obiektu zachowana we wszystkich sprzecznych sytuacjach. Jakakolwiek zmiana jego wszystkich cech deskryptywnych, stanowi wsteczny efekt samego nazywania – to właśnie na imieniu, elemencie znaczącym, wspiera się tożsamość obiektu. Ta „nadwyżka” w obiekcie, która pozostaje taka sama we wszystkich możliwych światach, jest „w nim czymś więcej niż on sam”, to znaczy odpowiada Lacanowskiemu *objet petit a*. Bezskutecznie szukamy go w pozytywnej rzeczywistości. Nie ma on bowiem pozytywnej konsystencji, to znaczy, że jest tylko pozytywnym aspektem nieskończonej pustki, otwartej w rzeczywistości przez pojawienie się znaczącego.

Skoro jedność obiektu stanowi wsteczny efekt nazywania, to nazywanie nie jest po prostu czystą nominalistyczną grą nadawania pustego imienia, uprzednio ukonstytuowanemu podmiotowi, lecz dyskursywnym konstruowaniem samego obiektu. Konsekwencje tego argumentu dla teorii hegemonii czy polityki są oczywiste. Gdyby deskryptywistyczne podejście było prawidłowe, znaczenie nazwy i cechy deskryptywne obiektu byłyby dane wcześniej, co wykluczyłoby możliwość jakiegokolwiek dyskursywnej hegemonicznej zmiany, mogącej otworzyć przestrzeń dla politycznej konstrukcji społecznej tożsamości. Jeśli jednak proces nazywania rzeczy uznamy za równoznaczny z aktem ich konstytuowania, to cechy deskryptywne okażą się z zasady niestabilne i otwarte na wszystkie rodzaje hegemonicznego przetwarzania. Ten zasadniczo performatywny charakter nazywania jest wstępnym warunkiem wszystkich odmian hegemonii i polityki.

Druga kwestia odnosi się do relacji substancja – podmiot. Redukcja podmiotu do substancji to główna teza filozofii Spinozy. Właśnie ona stała się sztandarowym hasłem prądów marksistowskich, takich jak chociażby althusserianizm („historia jest procesem bez podmiotu”). Tylko za pomocą takiej redukcji, można wyróżnić wszelkie odmiany skrajnego obiektywizmu. Trzeba zauważyć, że ów esencjalizm substancji zwykle był przedstawiany jako jedyna alternatywa dla esencjalizmu podmiotu, w której mogłaby zostać potwierdzona jego pełnia i pozytywność (pamiętamy, jak kartezjańskie *cogito* samemu podmiotowi przyznaje niezmienną kategorię substancji). We wprowadzonej

przez Žižka kategorii podmiotu w ogóle nie ma substancjalności⁴². Jeśli istota nie jest rozszczepiona, jeśli w momencie skrajnej alienacji nie postrzega siebie jako wyobcowaną jedność, to nie może powstać sama różnica istota/pozór. Wówczas rozszczepienie istoty oznacza, że jest ona podmiotem, a nie tylko substancją.

Przedstawiając to w uproszczony sposób, substancja jest istotą tak długo, dopóki odbija się w świecie pozoru, w obiektywności fenomenalnej, a podmiot jest substancją dopóty, dopóki jest wewnętrznie pęknięty i doświadcza siebie jako pewną wyobcowaną, pozytywnie daną jedność. W paradoksalny sposób można powiedzieć, że podmiot jest substancją tak długo, jak długo doświadcza siebie jako substancji (to znaczy jako wyobcowanej, danej, zewnętrznej, pozytywnej jedności, istniejącej w sobie). Podmiot jest właśnie imieniem tego wewnętrznego dystansu substancji wobec siebie, nazwą pustego miejsca, z którego substancja może doświadczać siebie jako czegoś obcego.

Podmiot istnieje dlatego, iż substancja (obiektywność) nie jest w stanie w pełni się ukonstytuować. Położenie podmiotu to szczelina w samym centrum struktury. Tradycyjna dyskusja dotycząca relacji między podmiotem a strukturą jest w zasadzie zniesiona, otóż zagadnienie to nie jest już problemem autonomii, determinizmu przeciwstawionego wolnej woli, gdzie dwie całości, w pełni ukonstytuowane jako obiektywności ograniczają się nawzajem. Dzieje się wręcz przeciwnie, albowiem podmiot wyłania się jako rezultat błędu substancji w procesie jej samokonstytuowania. W moim przekonaniu jest to punkt, w którym teoria dekonstrukcji może wnieść wkład do teorii przestrzeni podmiotu. Właśnie dekonstrukcjonizm odkrywa, że to „kwestie nierozstrzygalne” przygotowują grunt, na którym opiera się każda struktura. W tym sensie o podmiocie stanowi najwyższy dystans pomiędzy nierozstrzygalną strukturą i decyzją. Precyzyjna analiza różnych wymiarów każdej decyzji podjętej na nierozstrzygalnym gruncie jest głównym zadaniem teorii polityki, teorii, która musi pokazać przypadkową genezę każdej obiektywności.

⁴² Zob. S. Žižek, *The Ticklish Subject. The Absent Center of Political Ontology*, London: Verso, 2000.

Przewodnik duchowy

Chociaż realny socjalizm był skorumpowanym i cynicznym systemem, to miał on pewną „atrakcyjną” cechę – wiarę w moc słowa. Oczywiście socjalizm jako system totalitarny był przesycony represjami, cenzurą oraz walką z niezależnością wolnej prasy, ale w ten sposób władze komunistyczne dawały sygnał jak poważnie traktują wybuchowy potencjał słowa i symbolu. Komunistów zawsze interesowała rozmowa z intelektualistami. Dla przykładu Tarkowski, Havel, Michnik byli dysydentami i chociaż zatrzymywano ich książki, artykuły czy filmy, to nigdy nie odbierano prawa do wykonywania zawodu. Władze przejmowały się werbalnymi i symbolicznymi poczynaniami dysydentów, uważały je za istotne i „wywrotowe”, czyli naładowane potencjałem emancypacyjnym.

Twierdzę, że upadek systemu komunistycznego był jedną z przyczyn załamania się pewnego ruchu intelektualnego, a nawet samej funkcji krytycznej intelektualisty jako rodzaju przewodnika duchowego. Specjalizacja – jak to odnotował Anthony Giddens⁴³ – jest sednem nowoczesnych systemów abstrakcyjnych. Fakt, że wszystkim, co może osiągnąć jednostka, jest bycie ekspertem w zakresie jednego czy dwóch niewielkich skrawków nowoczesnych systemów wiedzy, oznacza, że dla większości systemy abstrakcyjne pozostają nieprzeniknione. Ich nieprzenikliwość, która jest inną stroną ezoteryczności systemów tradycyjnych (takich jak magia), bierze się z samego nasilenia specjalizacji. Eksperci – którzy nie stanowią żadnej możliwej do wyróżnienia warstwy czy klasy społecznej – aby móc uporać się ze swoimi technicznymi zadaniami, muszą decydować się na doskonałość w ramach wąskich specjalizacji i nie mogą zaprzętać sobie głowy szerszymi konsekwencjami lub implikacjami społecznymi takiego stanu rzeczy. Lekarze, informatycy, terapeuci, inżynierowie, radcy prawni, chemicy, genetycy, pedagodzy – wszyscy oni budują swój autorytet na dostępie do wiedzy, która jest oparta na metodologii

⁴³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

empirycznej oraz mimo że potencjalnie egalitarna, to jednak praktycznie jest niedostępna.

W różnych kontekstach kulturowych rola intelektualisty podlega zmianie⁴⁴, bywa „wysoka” (kultura romańska) i „nieco niższa” (kultura anglojęzyczna). Intelektualiści różnią się od zwykłych uczonych przekonaniem, że do istoty prawdy dochodzi się nie tyle drogą akumulatywnego przyrostu wiedzy, ile poprzez obalanie starych poglądów, wywracanie powszechnie akceptowanych uprzedzeń, odrzucanie autorytetów, które stają się przeszkodą na drodze do uzyskania autonomii. Naukowiec jest częścią kultury ekspertów, gdyż dostarcza ekspertyz na zadany temat, intelektualista jest w stanie dostarczyć jedynie refleksję – diagnozę stanu duchowości człowieka współczesnego. Niestety te ostatnie nie są często poparte badaniami sondażowymi. A zatem są czystą spekulacją.

Polski wzorzec intelektualisty jako przewodnika duchowego, odziedziczony głównie po romantyzmie, utrudnia proste włączenie przewodnika duchowego narodu, który dziś prawdopodobnie najchętniej zajmowałby się określaniem idealnego porządku społecznego, w obręb klasy ekspertów wyposażonych w wyrafinowane, empiryczne, psychometryczne, wystandaryzowane metody badawcze. Czy więc intelektualiści są grupą ludzi wykształconych, jednak bez jasnego przydziału społecznego?

Czy zatem kryzys uniwersytetu nie jest w istocie kryzysem moralności akademickiej? Czy zatem zamieniając uniwersytet w przedsiębiorstwo, samych siebie nie zamieniliśmy w przedsiębiorców kupujących tytułami naukowymi? A przecież doświadczenie uniwersyteckie większości z nas sprowadza się do wyostrzonej świadomości tego, że w systemie uniwersyteckim administracja zawsze góruje nad edukacją i w rezultacie zawsze wygrywa z edukacją. Nie liczy się jakość nauczania, liczy się statystyka wydanych indeksów. Któż przejmuje się jeszcze naszym gadaniem i pisaniem prócz nas samych? Nawet władza nie próbuje nam zamknąć ust, po prostu nas ignoruje.

⁴⁴ S. Fuller, *The Intellectual*, London: Icon Books, 2005.

Uniwersytet – obiekt niemożliwy

Właściwie można przyjąć, że zarówno stosownym komentarzem, jak i odpowiednią egzemplifikacją do dyskusji nad uniwersytetem mogą być grafiki M.C. Eschera. Szczególnie znacząca jest ta, która nosi nazwę: *W górę i w dół*. Zestawienie struktury uniwersytetu i formy graficznej pozwala traktować uniwersytet jako instytucję paradoksalną, a nawet niemożliwą, podobnie jak obiekty przedstawiane w twórczości M.C. Eschera.

Kompozycję *W górę i w dół* zainspirował artykuł Rogera Penrose'a, który ukazał się w lutym 1958 roku na łamach „Brytyjskiego Przeglądu Psychologicznego”. Długie schody, które możemy podziwiać na wspomnianej grafice, to oczywiście symbol nieskończonej ścieżki edukacyjnej, która stoi przed człowiekiem. Ścieżka jest zwodnicza: chociaż wydaje się, że wędrujemy do góry, nagle deformacje w przestrzeni powodują, że schodzimy w dół. A zatem nigdy nie uzyskujemy pewności, czy posuwamy się ruchem wstępującym czy zstępującym, czy dokonujemy postępu czy też ulegamy regresowi. Kierunek edukacji, a raczej jej zwrot, to rzecz, którą należy raczej zgadywać, niż projektować!

Prostokątny, wewnętrzny dziedziniec otaczający budynek, który przykryty jest tymi schodami, to z kolei wewnątrz uniwersytetu. Przypomina ono maszynę panoptyczną, będącą inspiracją bardziej dla projektantów nowoczesnych systemów więziennych niż twórców stadionów rozrywek, zdolnych zaoferować spektakl edukacyjny, do którego wszyscy mają wolny dostęp. W każdym razie daleko tym budowlom do otwartości percepcyjnej prototypowych budowli społeczeństwa spektaklu z amfiteatrem na czele. Kwadraty górują nad kołami w takim samym sensie, w jakim sześciany górują nad walcami.

Mieszkańcy tego budynku to mnisi, członkowie sekty nauczania nieskończonego, a częścią ich codziennego rytuału jest kilkugodzinne chodzenie po schodach. Gdy się zmęczą, wolno im odwrócić się i iść w dół zamiast w górę. Jednak oba kierunki, choć niepozabawione pozycji uprzywilejowanej, są równie bezużyteczne. Dwóch krnąbrnych osobników odmawia w tej chwili udziału w ćwiczeniach. Jednak niewątpliwie wcześniej czy później, zostaną zmuszeni do uznania,

że nonkonformizm jest błędem. Oni staną się obiektem praktyk normalizacyjnych opisanych przez Foucaulta.

Inna grafika M.C. Eschera – drzeworyt langowy zatytułowany *Wieża Babel* – wprowadza nas już nie tyle w obręb idei edukacji ustawicznej, co raczej w obręb edukacji wielokulturowej i dylematów politycznej poprawności. M.C. Escher zakłada, że momentowi pomieszania języków towarzyszy pojawienie się różnych ras. Niektórzy robotnicy są czarni, inni biali. Roboty stanęły w martwym punkcie, ponieważ ludzie nie są w stanie rozumieć się nawzajem. Edukacja nie jest zdolna wytworzyć jednego (neutralnego) języka przekładu wszystkich języków etnicznych, dlatego musi dbać o odrębność wszystkich języków tak, jak botanicy pielęgnują gatunki endemiczne. Edukacja pogłębiania naszej wrażliwości na odmienność i różnicę zakończyła się wraz z odkryciem radykalnej i nieprzekładalnej na nasze standardy kulturowe inności. Punkt kulminacyjny dramatu rozgrywa się na szczycie wznoszonej wieży. Budynek zostaje przedstawiony z góry, jak gdyby z lotu ptaka. Prawdopodobnie jest to pierwsza w historii malarstwa, próba spojrzenia na wieżę Babel z perspektywy Boga. Taka perspektywa nie pojawia się ani u Pietera Bruegla Starszego, ani u Atanazego Kirchera. Wieża Babel to przecież zikkurat Etemenanki (a zatem „fundament nieba i ziemi”), budowla wznosząca się w kompleksie świątynnym Esagila w starożytnym Babilonie. Jest ona wyrazem pogaństwa i praktyk magicznych. Na jej szczycie umieszczono świątynię boga Marduka, wykonaną z cegieł pokrytych niebieską glazurą.

Jednym z najgłówniejszych kierowników budowy wieży Babel był Nemrod, którego później czczono jako bożka pod nazwą Belus. Nemrod był wielkim myśliwym i tyranem, oddawał się także bałwochwalstwu i magii, był okrutny i miał licznych potomków. Za pomocą szatańskiej „mądrości” i siły podbił plemiona, ujarzmił wszystko wokół, zbudował wieżę Babel i założył państwo babilońskie. Jedność polityczna zostaje zatem ufundowana na różnorodności etnicznej i lingwistycznej. Do jej wytworzenia potrzebna jest moc edukacji.

Litografia zatytułowana *Wodospad* to alegoria generowania, przetwarzania i rozpraszania ludzkiej wiedzy. Na obrazie spadająca woda porusza kołem młyńskim. Następnie płynie pochyłym kanałem między dwiema wieżami, zygzakiem w dół do miejsca, gdzie znów zaczyna się wodospad. Młynarz musi tylko od czasu do czasu dodać kubeł wody,

żeby zrekompensować ubytek spowodowany parowaniem. Dwie wieże są tej samej wysokości, chociaż ta z prawej strony jest o piętro niższa od tej z lewej. Ludzka wiedza pozostaje ciągle w tym samym korycie, a złudzenie postępu bierze się z naszej perspektywy – uprzywilejowanej perspektywy czasu teraźniejszego. Jesteśmy jak ten młynarz – zaledwie dolewamy wody – uprawiamy nowoczesną sztukę retoryki: logoreę.

Wreszcie litografia zatytułowana *Względność* wprowadza nas w przestrzeń, w której trzy siły grawitacji działają prostopadle na siebie. Trzy ziemskie płaszczyzny, na których żyją ludzie, przecinają się pod kątem prostym. Te trzy siły grawitacyjne to wolność, równość, braterstwo. Mieszkańcy trzech różnych światów nie mogą chodzić, siedzieć lub stać na tej samej podłodze, ponieważ w różny sposób postrzegają poziome i pionowe płaszczyzny. obrońcy równości – radykalni demokraci (Chantal Mouffe, Ernesto Laclau, Jacob Torfing), obrońcy wolności – radykalni liberałowie (John Rawls, Richard Rorty, Jürgen Habermas) i obrońcy solidarności – radykalni konserwatyści (Leo Strauss, Allan Bloom, Harold Bloom) biorą za podłogę to, co ich sąsiedzi traktują jako sufit. Mogą oni korzystać z tej samej klatki schodowej, ale nie są w stanie uzgodnić swych wspólnych wartości w sposób bezwzględny, tj. fundujący na stałe określony porządek społeczny. Na schodach w górnej części ilustracji dwoje ludzi idzie obok siebie w tym samym kierunku, choć jedno z nich podąża w górę, a drugi w dół. W ten sposób rozchodzą się liberałowie i konserwatyści oraz radykalni demokraci. Nie może dojść do kontaktu między nimi, ponieważ żyją w różnych światach i dlatego zaledwie zdają sobie sprawę ze swojego istnienia, jak i ze swojej obcości.

Edukacja i walki o uznanie

Dzieło Alexandre’a Kojève’a (Aleksandra Kożewnikowa) prowokuje nas do postawienia zasadniczego pytania, czy pociąg do tyranii jest wpisany w każdą wielką filozofię i jeśli przez filozofię rozumieć sztukę umierania, to czy fascynacja zjawiskiem tyranii jest innym imieniem zadawania śmierci? Dzieło Alexandre’a Kojève’a uaktywnia w nas pytanie o pracę myślenia. Podejście Kojève’a do Hegla przybliży krótki paragraf z *Introduction à la lecture de Hegel*, gdzie Kojève otwarcie

powiada, że całość *Fenomenologii ducha* streszczona jest w rozdziale VIII, w którym pada odpowiedź na pytanie: czym jest wiedza absolutna i w jaki sposób może ona zaistnieć? Dla Kojève'a oznacza to jednak nie tyle pytanie o wiedzę absolutną, co o podmiot wiedzy absolutnej, tj. pytanie: jaki musi być człowiek i jego historyczna ewolucja, aby w pewnym momencie tej ewolucji ludzka je d n o s t k a, nosząca imię Hegła spostrzegła, iż posiadała wiedzę absolutną?

Kojève pisze *explicitite*:

Phänomenologie okazała się antropologią filozoficzną, a dokładniej – systematycznym i kompletnym opisem fenomenologicznym, w nowoczesnym (husserlowskim) sensie tego terminu [...] opisującym Człowieka, który w pełni i doskonale zrozumiał samego siebie, czyli Filozofa „absolutnego” żyjącego na końcu Historii, krótko mówiąc, Hegła, który jest i może być tym, kim jest, tylko dzięki temu, że napisał *Phänomenologie*, zawierającą między innymi obszerny i wnikliwy opis wszystkich stanowisk religijnych⁴⁵.

Kojève czyta Hegła antropologicznie, a nie epistemologicznie, a pytanie o wiedzę i poznanie przekształca w pytanie o poznającego, o fizycznie istniejącą jednostkę imieniem Hegel. Jaka jednak jest rola śmierci w tej antropologii, w tej archeologii ludzkiego gatunku?

Zacznijmy od konstatacji, że w ontologii Kojève'a świat składa się z rzeczy i pożądań, które z kolei mogą odnosić się albo do rzeczy, albo do innych pożądań. Człowiek jest o tyle tylko, o ile się staje; staje się i jest tylko w czynie i poprzez czyn negujący to, co dane. Człowiek nie może być pasywny, musi być aktywnym i negującym pożądaniami. Pożądanie zwierzęce kieruje się ku rzeczom, pożądanie prawdziwie ludzkie kieruje się ku innym pożądaniami (i jest „pożądaniem pożądania”). Człowiek pożądający szuka zaspokojenia w uznaniu przez inne pożądanie. Tak rodzi się „walka na śmierć i życie”, w której każdy chce ujarzmić wszystkich innych, aby zdobyć ich uznanie. Istota nie

⁴⁵ A. Kojève, *Wstęp do wykładów o Heglu*, tłum. Ś.F. Nowicki, Warszawa: Fundacja Aletheia, 1999, s. 89.

jest ludzka, jeśli nie potrafi w takiej walce, położyć na szali swojego własnego życia. Mówiąc Hobbesem człowiek mógł stać się człowiekiem tylko przed powstaniem lewiatana (państwa bezpieczeństwa), albowiem tylko wtedy panowały warunki do swobodnego żonglowania własnym życiem i tylko wtedy człowiek mógł podejmować takie ryzyko. Powstanie lewiatana (państwa bezpieczeństwa) było równoznaczne z narodzinami polityki znudzenia, która nie sprzyjała życiu na krawędzi śmierci.

Walka o uznanie stanowi początek historii – pojawiają się ci, którzy zaryzykowali życie i ci, którzy wyżej postawili swoją biologiczną egzystencję, czyli panowie i niewolnicy. U Kojève'a pragnienie uznania rodzi dialektykę panowania i niewoli. Dialektyka owa, pomijając szczegóły, rodzi pracę, a sama praca jest motorem dziejów. Człowiek narodził się wraz z pierwszą walką o uznanie, która zakończyła się narodzinami pana i niewolnika. Kojève czyni z dialektyki panowania i niewoli – z fragmentu o „samoistości i niesamoistości samowiedzy, panowaniu i niewoli”, znajdującego się w pierwszym tomie – klucz do *Fenomenologii Hegla*.

Dla filozofii francuskiej jest to główny punkt odniesienia w czytaniu Hegla (i to, dodajmy, nie tylko u uczestników seminariów Kojève'a, takich jak Raymond Aron, Georges Bataille, Alexandre Koyré, Raymond Queneau, Pierre Klossowski, Jacques Lacan, Maurice Merleau-Ponty czy Eric Weil). Pan zmusił niewolnika, aby go uznał za pana i aby dla niego pracował i odstępował mu rezultaty swojego działania. Życie pana jest zatem życiem czysto próżniaczym i pasożytniczym, jest to życie bez podejmowania walki przeciw przyrodzie, to „życie w zasadzie rozkoszy i bezpieczeństwa”. Pan po wygranej walce daje się uznać niewolnikowi, którego uznanie nie jest wiele warte. Kojève pyta retorycznie: czy warto ryzykować własnym życiem po to, aby wiedzieć, że jest się uznawanym przez niewolnika? Rzecz jasna, nie warto.

Panowanie okazuje się egzystencjalną ulicą donikąd. Pan może albo ulec letargicznemu otępieniu od nadmiaru pustej rozkoszy, albo umrzeć na polu bitwy jako pan, nie może jednak żyć świadomie i czuć zaspokojenia tym, kim jest. Pan okazuje się tylko katalizatorem dziejów, który powstał po to, aby dać początek niewolnikowi, który go „znosi” jako pana, a dzięki pracy przekracza siebie jako niewolnika. Pracujący, „panujący” nad naturą niewolnik, którego praca jest „hamo-

wanym pożądanym”, dla Hegla stanowi podstawę abstrakcyjnego pojęcia wolności, albowiem tylko on może się przekształcać dzięki pracy. Praca otwiera drogę do wolności czy też, dokładniej, do wyzwolenia, a tam, gdzie jest praca, w sposób konieczny jest zmiana, postęp, historia.

Schemat procesu dziejowego wyglądałby następująco: po pierwotnej walce na śmierć i życie o uznanie pan zmusza niewolnika do pracy i sam rozkoszuje się produktem tej pracy. Natomiast niewolnik stawia wyżej swoje życie, pracuje, przemienia naturę, a więc i siebie. Proces dziejowy jest dziełem niewolnika, a pan jest tylko tłem, gdyby nie było niewolnika i jego pracy, to nie mogłyby zaistnieć historyczne dzieje. Droga od niewolnika, wyraźnego początku dziejów, do mieszczanina i wyraźnego kresu dziejów w „powszechnym państwie homogenicznym” jest kręta i zawila. Ewolucję dziejów zamyka (wedle Hegla czytanego przez Kojève’a) Rewolucja Francuska i Napoleon. Po terrorze rewolucyjnym przychodzi państwo, imperium napoleońskie, które zamyka dzieje rozwoju ludzkości. Napoleonowi brakuje jedynie samowiedzy – którą jest Hegel jako autor *Fenomenologii ducha*. Fenomenem, który doprowadza do kresu ewolucję historyczną, a tym samym umożliwia wiedzę absolutną, jest więc „zrozumienie” Napoleona przez myśl Hegla, która stanowi szczytowe osiągnięcie w filozofii niemieckiej.

Pytanie, które należy bezwarunkowo przemyśleć, brzmi: czy znajdujemy się w tym miejscu historii, w którym cała ludzkość przeistoczyła się w rzeszę panów, a zatem cała ludzkość straciła możliwość walki na śmierć i życie, ale też walki o życie – pracy rozumianej jako limitowanie swego pożądanego? Ludzkość, utraciwszy moc ryzykowania swoim życiem, utraciwszy moc życia na krawędzi śmierci, ale utraciwszy także źródło swojej siły – pracę, stała się pozornym panem, który z perspektywy freudowskiej substancji rozrodczej i bataillowskiego oka spogląda na świat z pozycji laboratorium, gdzie życie powstaje *in vitro*, a obraz przechowywany jest na cyfrowych przetwornikach informacji.

Czyż nie z tego względu właśnie Peter Sloterdijk mówi o współczesnych społeczeństwach jako o organizmach naznaczonych konfliktem między poziomem a pionem, wymiarem horyzontalnym i wertrykalnym? Dzieje współczesne to arena walk o uznanie, to proces wyłaniania się kolejnych grup społecznych, zgłaszających pretensje

emancypacyjne. Nowa epoka chce równość ludzi uczynić powszechną i naturalną. Naturalna i powszechna równość oznacza jednak, że nie ma ludzi szlachetnych z urodzenia. W rezultacie projekt demokracji inkluzywnej uzyskuje sankcje i gwarancje ginekologiczne, tj. związane z faktem narodzin, który jest przypadkowy. „Dlatego epoka ta upływa pod znakiem nauczycieli i ginekologów, którzy określają swoje pole działania szerzej niż kiedykolwiek”⁴⁶. Nie ma panów, są tylko procesy podporządkowania; nie istnieje talent, są tylko procesy uczenia się; nie istnieje geniusz, są tylko procesy promocji. „Demokratyczny projekt opiera się na decyzji innej interpretacji zróżnicowania ludzi – takiej mianowicie, że odkryte różnice między nimi odrzuca się i zastępuje różnicami tworzonymi”⁴⁷. Stąd w demokracji kultura żyje raczej niewidzialną, ale stale obecną heraldyką.

⁴⁶ P. Sloterdijk, *Pogarda mas*, tłum. B. Baran, Warszawa: Czytelnik, 2003, s. 62.

⁴⁷ Ibidem, s. 64.

Зоя П. Морохоева

ДИАЛОГИЧНОСТЬ И ДЕКОНСТРУКЦИЯ ЕВРО-АЗИИ

Сегодня межцивилизационная коммуникация как встреча представителей разных цивилизаций в различных уголках планеты свидетельствует о глобальном характере процесса. Территориальные границы государств становятся все более прозрачными, что ведет к увеличению миграции рабочей силы, финансов, промышленной продукции в международном масштабе. С помощью информационных технологий виртуальное пространство связывает людей на разных континентах. И уже скорее не пространственные, а временные характеристики определяют интенсификацию межкультурных и межцивилизационных связей. В то время как почти отсутствуют механизмы координации в глобальном масштабе, возникают ситуации высокой неопределенности, хаоса, которые ведут к международным кризисам и войнам. Вопрос заключается в том, чтобы понять, как происходят взаимодействия в глобальном масштабе? В каком направлении следовало бы разрабатывать способы создания конструктивных ситуаций, а также урегулирования конфликтов? Достаточно ли сегодня в арсенале научных средств, чтобы эффективно координировать межцивилизационную коммуникацию?

Характер межцивилизационной коммуникации в той или иной степени отражает природу глобализации с ее непредсказуемостью, неопределенностью, открытостью, то есть отсутствием каких бы то ни было границ во взаимодействии. Глобализация разрушает существующие коммуникационные границы, а с ними принятые нормы и критерии их исследования средствами науки. Современные подходы в основном моноцентричны в силу их укорененности в картине мира Запада. Они не справляются с глобальной динамикой социальных процессов, эти упрощенные модели не работают в реальном мире. Вследствие этого, перед

нами возникает необходимость обращения к знанию, основанному на различных формах рациональности, на полицентричности, принимающей во внимание иные, чем западная, картины мира. Именно потому так актуальна разработка интердисциплинарности в кросс-культурном и междивизиационном направлении.

Глобальный мир – это мир изменяющийся, динамичный. Исследователи глобализации к его важнейшим характеристикам относят полицентричность, контекстуальность, релятивность. Наряду с интенсификацией финансовых, миграционных, информационно-технологических потоков, глобализацию связывают с возрастанием социальных контактов на планете. В сфере науки и образования этот процесс сопровождается обменом знаниями, созданием виртуальных интерактивных сетей, международных научно-исследовательских проектов. В связи с этим возникает вопрос о соотношении национальных и международных компонентов в науке и образовании. И как следствие происходящих перемен в сфере социализации актуальной становится проблема разработки принципов коммуникации, которые соответствовали бы все возрастающей динамике поиска и усвоения новых знаний. Существует также проблема адаптации процесса создания новой информации и ее передачи по каналам в глобальном масштабе. Следовательно, перед нами проблема создания нового знания и его трансляции в условиях глобализации. И для того чтобы дать более адекватную характеристику такого мира, необходимо переосмыслить существующий арсенал понятийных средств в перспективе глобального мира.

В данной статье автор стремится показать необходимость такой работы на примере концепта Евро-Азии. Разработка понятия Евро-Азии связана с попыткой описать средствами интердисциплинарности процесс междивизиационной коммуникации в эпоху глобализации. Такое обращение к идее Евро-Азии как к полю междивизиационной коммуникации может оказаться конструктивным подходом для координации усилий в современном мире.

Понятие Евро-Азии, сконструированное с позиций несубстанционального подхода, по-новому наполняет евразийскую идею. Содержание понятия «Евро-Азия» отличается от существующих

концепций Евразии своей несубстанциальностью. В то время как доминирующий в социальных науках субстанциальный подход, известный под классической картиной мира Запада, исходит из представлений о постоянстве бытия, «Евро-Азия» предполагает обращение к бытию как ко времени, к изменчивости. Вступает в силу парадигма времени, вследствие чего имеем дело с процессуальностью, многовариантностью. Именно такой подход позволяет учесть полицентризм, взаимодействие цивилизаций и культур с разными картинами мира.

Субстанциальное понятие Евразии используется для обозначения континента как части земной поверхности. С культурно-исторической точки зрения Евразия также отражает представления народов, живущих на этой земле. Так, в связи с разделением церковью существовала отчетливая граница между католической Европой и некатолическим Востоком – Азией. Идея Евразии формировалась в моноцентричном культурном контексте «Мы и Они». «Мы» – это определение точки отсчета, центра, в отношении которого «Они» выносятся на периферию. В частности, «Мы» – это Европа: христиане, подданные короля. «Они» – кочевники, мусульмане, иноверцы.

В качестве другого примера субстанциального подхода я использую концепции российского евразийства, в том числе Л. Карсавина и Л. Гумилева. Но в евразийстве в описании механизма взаимодействия Запада и Востока проявляется, с одной стороны, жесткое следование дихотомии «Мы-Они», с другой же стороны, в силу их открытости к онтологической релятивности Запад и Восток оформляются как российская Евразия.

В первой половине XX века русские евразийцы (Николай Трубецкой, Георгий Флоровский, Петр Савицкий, Лев Гумилев и др.) утверждали, что специфика России заключается в том, что она представляет собой синтез Европы и Азии. В качестве основоположной они использовали идею близости системы представлений русского народа и народов азиатского происхождения, живущих на одной территории с русскими. Концепция Евразии создавалась в русле традиции русской философии на основе идеи всеединства и соборности. Использование в русской философии принципа консубстанциальности, согласно которому признава-

лось наличие онтологических связей между всеми существами в мире, существенно дополняло классические представления о единстве в субстанциальной модели мира, поскольку открывало возможность мыслить не только дискретность пространства, но и дискретность времени. Но, несмотря на то, что в российской концепции Евразии совмещались статичность субстанциальной модели мира и попытки представить модель мира как процесс, все же идея противостояния Запада и Евразии разрабатывалась в рамках представлений о классической модели субстанции. Запад и Евразия оставались бинарными противоположностями по модели западного классического образа мышления.

Динамика социальных перемен на рубеже XX-XXI столетия в масштабе планеты поставила проблему переосмысления методологии их исследования. В связи с интенсификацией процессов обмена вещами, идеями, технологиями возникла необходимость переосмысления существующих интерпретаций представлений о времени и пространстве. Прежние подходы в классической европейской науке, в которых время, как мера изменчивости, рассматривалось как производная от статичных состояний вещей и явлений, все чаще подвергаются критике за их эссенциализм. В процессивно-реляционной модели мира пространство и время обретают динамические характеристики. После такой методологической трансформации представляется возможным изучать процессы на основе их изменчивости, взаимной соотнесенности.

Соответственно, в социальных науках также намечается перенос фокуса исследования межцивилизационной и межкультурной коммуникации из субстанциальной картины мира в реляционную (процессивную). Такая перспектива предполагает отказ от структуры знания и его разделов, принятой в условиях субстанциальности, что также влечет отказ от категоризации на основе подобия как единственно возможного средства. В этой ситуации возрастает роль междисциплинарных исследований, поскольку они способствуют привлечению и использованию новых и более адекватных средств для описания взаимодействия культурных миров, основанных на разных логиках. Речь идет, прежде всего, о перспективе Запада-Востока, о различии подходов в описании

отношения человека и мира с перспективы статичной субстанции и как процесса.

Основной задачей при использовании междисциплинарного подхода в исследовании межцивилизационной коммуникации является переосмысление и разработка социальных понятий в реляционной перспективе. Суть такого перевода заключается в переходе к оперированию в мышлении не предметными статичными единицами, а процессами. В этом контексте американский социолог Р. Брубейкер отмечает, что «этничность, раса и нация должны быть осмыслены не как субстанции, вещи, сущности, организмы или коллективные личности – к чему нас подталкивает образ дискретных, конкретных, осязаемых, ограниченных и живучих «групп», – но в реляционных, процессивных, динамических, событийных и разукрупненных терминах. Иными словами, этнизация, расизация и национализация должны пониматься не как субстанциальные группы или сущности, а как практические категории, ситуативные действия, культурные идиомы, когнитивные схемы, дискурсивные фреймы, организационные устои, институциональные формы, политические проекты и случайные события. Этнизация, расизация и национализация должны быть осмыслены как политические, социальные, культурные и психологические процессы. А базовой аналитической категорией должна служить не некая сущность – «группа», а групповость – зависимая от контекста концептуальная переменная»¹.

В критике ограниченности субстанциального подхода исследователи часто прибегают к анализу колониальных практик, к различным контактам между цивилизациями, к анализу способов разрешения конфликтов. В рамках постколониальной теории поднимаются вопросы о взаимодействии разных жизненных миров, каждый из которых имеет свой культурный код. Колониальная и постколониальная практика свидетельствуют о перипетиях администраций метрополий и колоний в попытках адаптации различных систем классификации и категоризации. Такие практики колониальных властей, как название, учет и класси-

¹ Брубейкер Р. Этничность без групп. М., 2012. С. 29.

фикация, часто насильственно влияли на самоидентификацию, социально-политическую организацию коренного населения. И как реакция на насилие, не только колониальное, но и институциональное, гендерное и др., в интеллектуальной мысли Запада стали разрабатываться идеи, оформившиеся в такие направления, как феминизм, постколониализм, психоанализ, постмодернизм и др. Их методологической основой является принцип разнообразия или *изменчивости*. В результате смены фокуса исследований предметные причинно-следственные отношения заменяются дискурсом. На смену однозначного соответствия знака и означаемого приходит бесконечное отклонение (отдаление-приближение) между знаком и означаемым². Понятия превращаются в переменные, которые зависят от контекста. Полем, в котором обнаруживается феномен дискурса, является коммуникация, а точнее коммуникативность. Моментальности или акты (пропозиции), как элементы дискурса, конституируются в поле изменчивости в со-бытия. Так участники интеракции вовлечены в со-бытие, которое, будучи в настоящем моменте, одновременно соотносено с прошлым (память), с будущим (воображение). Конфигурации со-бытий воспроизводят различные контексты. И поскольку интенсивность взаимодействия/интеракции является основной характеристикой со-бытий, то чем выше степень интенсивности, тем конфигурации более устойчива. В этой ситуации речь идет о таких образованиях, как фреймы или контексты и др. Иначе говоря, чем выше интенсивность взаимодействия, тем обнаруживается большая вероятность создания устойчивых конфигураций – фреймов или контекстов.

Согласно когнитивному направлению в науке, сформировавшемуся в последней трети XX века, знания организуются при помощи когнитивных структур или схем (см. работы лингвистов, постмодернистов, постструктуралистов, когнитивных психологов и психоаналитиков, антропологов и других специалистов, например, Charles J. Fillmore, Michel Foucault, Jacques Derrida, George Lakoff, Ron Langacker, Gilles Fauconnier, Sue Lindner).

² См.: Деррида Ж. О грамматологии. М., 2000. С. 136.

Эти когнитивные структуры (или «когнитивные контексты» Лангакера, или «ментальные пространства» Фоконье и Лакоффа, или фреймы Филлмора) имеют различные конфигурации: образно-схематические (часть-целое, вверх-вниз, источник-путь-цель, мужское-женское, старший-младший и т. п.), пропозиционные (пропозиция, сценарий, пучок признаков, таксономия, радиальная категория), метафорические, символические и др. Данные конфигурации обуславливают функционирование стандартных действий в виде стереотипов, целеполаганий, скрытых мотивов, ценностей, эмоциональных состояний. Но прежде чем понять их, надо раскодировать интенциональную образующую, от которой зависит тот или иной уклад картины мира, ее матрицы, то, что обеспечивает смысл, соотносит с целым.

В области межцивилизационной коммуникации интерес представляет разработка междисциплинарного подхода, основанного на фреймах. Такая исследовательская перспектива позволяет провести сравнительный анализ структуры жизненного опыта в разных цивилизациях. Фреймы способствуют этому пониманию. Они, как несущие каркасы, или «третьи вещи», обеспечивают трансляцию содержания. Фреймы – это нечто «непредставимое, несуществующее, «то, чего нельзя помыслить», (что – З.М.) характеризует и определяет данную культурную ситуацию не в меньшей мере, чем эксплицитно передаваемые нормы и способы действия ... помимо процессов трансляции норм, необходимо обсуждать и другие процессы, в которых транслируется сама функция – быть нормой»³. То, что поддерживает вещи и явления, что наделяет их смыслом в силу соотнесенности с целым, обеспечивают фреймы. Значение фреймов сводится к тому, что они передают действие или какой-то определенный фрагмент процесса, то, что проявляется в картине мира, установках и интуициях. Их внелогичный и внеэмпирический характер обусловлен природой целостности. В силу этого фреймы несут в себе интенциональную нагрузку.

³ Щедровицкий П. Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы и последствия использования рамочных техник [Электронный ресурс] // URL: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/texts/3> (дата обращения: 15.12.2014).

Вследствие функционального предназначения быть рамочными конструкциями для передачи информации, фреймы не тождественны категориям и понятиям и, соответственно, концептам. Структурирующая их интенциональность обуславливает культурную и цивилизационную специфику.

Фреймы могут быть определены как структурные контексты повседневного взаимодействия⁴, как целостности или смыслы, которые создаются самими акторами в их повторяющихся практиках, социальных ситуациях. Согласно Эрвингу Гоффману, фрейм – это определенная смысловая перспектива восприятия, создающая формальное определение ситуации⁵.

В условиях, когда имеем дело со многими реальностями, со многими семействами объектов, в качестве методологии исследования процессов междисциплинарность предполагает работу именно с контекстами, в каждом из которых предполагается свое содержание и предметность. Таким образом, междисциплинарность осуществляется сразу в нескольких направлениях как результат соотнесения различных контекстов. При сравнительном анализе культур и цивилизаций такой подход может способствовать более содержательному выявлению их специфики. Различия между Западом и Востоком как культурными контекстами могут послужить путеводной нитью постижения смысла существования человека во Вселенной. Остановимся на вопросе обращения к контекстам более подробно.

Культурное и цивилизационное разнообразие на планете Земля вызвано тем, что, несмотря на относительно общее содержание, информацию, связанную с жизненным опытом *Homo sapiens*, контексты упомянутых моделей мира различны. Сами контексты выплывают из опорных структурных понятий разного уровня и направленности/аспектности. Так, субстанциальная модель мира в иудео-христианской цивилизации представляет собой контекст Запада. В основе субстанциальной модели мира лежит статичность или пространственность, что отражается

⁴ Shank R. S., Abelson R. P. *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. NJ, 1977.

⁵ Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М., 2003. С. 7–57; 42–43.

в такой языковой форме, как имя существительное. Современные поиски на Западе возможностей трансформировать эту модель в процессивную ведут к созданию реляционной западной модели мира, переносу акцента с имени существительного к глагольным формам. Такая трансформация становится возможной вследствие переосмысления представлений о времени и пространстве, а также других опорных (контекстуальных) понятий, характеризующих точку отсчета.

С точки зрения смыслообразования можно сказать, что контексты или фреймы образуют матрицу, в условиях которой со-бытия приобретают соответствующие значения. Структурные характеристики матрицы (верх-низ, старше-младше, источник-путь-цель и т. д) зависят от характера изменчивости. Следовательно, фреймы можно представить как изменчивость в следующих аспектах: динамическом (процесс или статичность) и направленности (цикличности или линейности).

Для того чтобы описать матрицы цивилизаций Запада и Востока, мною используются два принципа – принцип связи и принцип автономии. Принцип связи лежит в основе матрицы Востока⁶. Специфика принципа связи заключается в том, что реляционная система зависит от точки отсчета «наблюдателя-актора», участника события. Картина мира, основанная на принципе связи, манифестирует себя в событиях. Ключом к интерпретации кода матрицы является время, понимаемое как изменчивость «*есть/не-есть*», как связь. Элементы матрицы – это не что иное, как связи. В восточной логике элементы суждения представляют собой качества, но при этом качества, производные от связей. Именно связи или отношения между элементами суждения служат той основой, которой в западном мышлении соответствует субстанция. Вместо субстанции-бытия в восточных учениях фигурирует небытие или ничто, в чем-то напоминающее гностическую традицию Запада. Целостность в восточной картине мира – это взаимосвязь всех отношений и качеств. Она реля-

⁶ См.: Морохоева З. Диалог культур Востока и Запада в эпоху глобализации. Перспектива Евро-Азии. Киев-Варшава, 2013.

ционна, в том смысле (и не более того), что состоит из связей. Элементами такой целостности, соответственно, являются сами связи. Они укладываются как процесс и цикличность, образуя тем самым темпоральную матрицу. На азиатском Востоке мы видим, что Целое связано с Пустотой (нирвана в буддизме, Небо и Дао в китайских картинах мира). Согласно буддизму, значения – это иллюзии, которые возникают в силу нашего заблуждения. Реальны только отношения между знаками. Но они пусты. Однако именно они создают гиперреальность, которая является предельной концентрацией реальности.

Принцип автономии лежит в основе классической картины мира Запада. Такая матрица создается пространством, формой, субстанцией как наличие «*есть*». Элементы как части целого имеют пространственную определенность. Суть принципа автономии заключается в том, что в мышлении Запада отношения между свойствами вещей являются внешними по отношению к этим свойствам. В этой системе мышления качества вещей могут быть изолированы и существовать независимо от отношений, в которых мы их воспринимаем. Для объяснения независимости качеств вещей от отношений западная философия предлагает наличие общего как для свойств вещей, так и для отношений между ними субстрата, который признается либо как одна субстанция (монизм), либо как две или несколько субстанций (дуализм, плюрализм). Существование принципа автономии в мышлении людей Запада приводит к тому, что мир в их глазах предстает как множество разнообразных изолированных феноменов. Целостность матрицы как абсолютное пространство Ньютона выступает точкой отсчета для ее элементов и становится гарантом независимости качеств вещей от отношений. Изменчивость как характеристика свойств матрицы проявляется как следствие соотнесения их со статичной целостностью на основе их подобия с целым и имеет направленность либо цикличную, либо линейную.

Применение принципа автономии позволяет определить способ представления матрицы культуры как статичное явление, тогда как применение принципа связи позволяет представить это же явление как процесс. Соответственно, понятия и категории

в субстанциональной картине мира создаются на основе подобия и могут быть определены как абстрактные и общие. В то же время понятия в реляционной картине мира, основанной на принципе связи, динамичны, функциональны, то есть их содержание создается и тесно вплетено в контекст.

Таким образом, цивилизации и культуры могут быть субстанциональными (классический Запад) и контекстуальными, т.е. реляционными (традиционный Восток). В отличие от культуры субстанционального типа, где понятия места и формы несут основную смысловую нагрузку, для культуры контекстуального типа все, что происходит в ее границах, определяется как со-бытие. Матрица культуры сплетена из взаимодействий, которые оформляются как со-бытия. Это отражается в понятиях, поскольку то, что в субстанциональной картине мира выступает как предмет, как имя существительное, например, *культура*, то здесь в реляционной матрице предстает как некоторая функциональность, отглагольная форма, например, *культуровость*.

Через призму понятий Восток и Запад можно отчетливо увидеть содержание таких важных понятий, как культура и цивилизация. Оба понятия служат для целостного описания человека в мире. Но культура является более общей характеристикой отношения человека и мира. Культура – это матрица, через призму которой отражается мир человека, его отношения к универсуму, к самому себе и к другим. Человек имеет дело с различными вещами и явлениями, но вещь становится значимой благодаря своему присутствию в матрице культуры.

Матрица – как обозначающая, придающая смыслы сеть – проявляется как в бессознательных, так и в сознательных сферах жизни. Для исследовательских целей культурную матрицу целесообразно представить как манифестацию целого, то есть картину мира. В этой картине человек имеет дело и с системой организации мира, в котором он живет, и с собой в этом мире. Смысл, ценности функционируют как интенциональные образующие культуры. Несмотря на то, что понятие культуры – это общая характеристика отношения человека к миру, но уже на этом уровне обнаруживается фактор разнообразия. Тип связей в матрице свидетельствуют о разных конфигурациях, которые

выше рассматривались на примере Запада и Востока. Вследствие этого, использование понятий культура или культуровость будет зависеть от исследовательской позиции, от контекста.

Понятие «цивилизация» значимо в историческом контексте, в проблематике взаимодействия локальных культур, формирования культурных кругов. Определяющим моментом в понятии «цивилизация» является то, что близкие по своей структуре культуры в процессе взаимодействия создают поля сходных значений, фреймов. Цивилизация – это целостность *разных* аспектов человеческого отношения к миру: кровнородственных, социальных, духовных, экономических. Конфигурация этих аспектов в исторической перспективе и дает определенный тип целостности, цивилизации.

Цивилизация – это социокультурное образование. Феномен многообразия культур при рассмотрении цивилизаций проявляется как множественность локальных цивилизаций, из которых исследователи формируют культурно-исторические типы. В частности, в XIX веке русский социолог и культуролог Н. Я. Данилевский выделил десять таких типов: китайский, ассиро-вавилонский, индийский, иранский, еврейский, греческий, римский, новосемитический (аравийский), германо-романский (европейский)⁷. Критерием выделения культурно-исторических типов служил вклад народов в области религии, науки, искусства, промышленности, политики, а также в социально-экономической сфере.

В XX веке А. Тойнби в «Постижении истории» выделяет двадцать одну цивилизацию. Среди основных критериев выделения цивилизаций выступают религия и форма ее организации, территориальный признак, степень удаленности от того места, где данное общество первоначально возникло, устойчивость во времени и пространстве, в ситуациях Вызова (сурового климата, новых земель, внезапных ударов соседей, внешнего давления и ущемления)⁸. Важно отметить, что при исследовании цивилизаций ученые стремятся оперировать определенными образцами,

⁷ См.: Данилевский Н. Я. Россия и Европа. М., 1991. С. 39–40.

⁸ Тойнби А. Дж. Постигание истории. М., 1996.

конфигурациями, стереотипными формами («паттернами»), которые определяются как относительно устойчивые и повторяющиеся способы восприятия, чувствования, мышления, поведения человека в социуме. И поскольку наука корнями своими уходит в европейскую цивилизацию, в классический субстанциализм, инструментарий для исследования цивилизаций больше соответствовал западной классификации и категоризации культуры.

Сегодня глобализация создает совершенно иные условия для разработки методологии цивилизационного подхода. Растущая интенсивность социальных процессов, связанных с обменом вещами, идеями, технологиями в глобальном масштабе, вносит корректировки в исследования межцивилизационных взаимодействий, переносит акцент на темпоральность, изменчивость, различие. На смену историчности приходит темпоральность, что означает переосмысление представлений о длительности. Историчность обращена ко времени, сконструированному согласно канону классической западной парадигмы. События соотносятся с абсолютной временной шкалой, в результате чего возникают представления о прошлом, настоящем и будущем. Время гомогенно и дискретно. Темпоральность же строится в реляционной матрице. События определяются по относительной шкале времени, которая зависит от актора, от его субъективных представлений, восприятий. Это время имеет смысловую наполненность, не является пустым и гомогенным. Оно имеет свое течение и направленность. Каждое изменение его влияет на целый ряд событий и представлений о прошлом и будущем, тесно связанных с ним. Таким образом, можно соотносить историчность и темпоральность как стабильность (или относительное постоянство) и изменчивость, как подобие и различие.

Переход к перспективе темпоральности ведет к тому, что сравнительное изучение культурных миров с разными логиками становится возможным только в условиях междисциплинарности, поскольку существующая система классификации знания соответствует классической западной парадигме. Соответственно, возникает необходимость в конструировании адекватного инструментария. В связи с этим возникает вопрос о том, чтобы представить общее понятие взаимодействия цивилизаций как интерактивную

коммуникацию. Междисциплинарное изучение межкультурной коммуникации использует фреймы, о которых шла речь выше, что дает возможность исследователям выяснить глубинные структуры коммуникации.

Все вышесказанное можно представить более наглядно, обращаясь для сравнения к понятию Евразии⁹, разработанному в русской философии на рубеже XIX-XX века, и понятию Евро-Азии. Сущность понятия Евразия заключается в определении специфики России как результата взаимодействия Востока и Запада. Оно разрабатывалось в классической западной парадигме, и представляет собой общее абстрактное и гомогенное понятие. Это скорее холистическая культурная сущность, как определил бы Х. Бхабха. **Актеры такого взаимодействия анонимны.** Понятие отражает тотальность и единство коллективного опыта¹⁰.

Реляционный характер понятия Евро-Азии подчеркивается дефисом между актором Евро и актором Азия. В процессе их дискурса, обозначенного дефисом, появляется необходимость обращения к таким понятиям как деконструкция и диалог. Дискурс может быть направлен вовне – это рассеивающее направление обозначаем как деконструкция, а также может быть направлен вовнутрь – эту тенденцию собирания обозначим как диалог. Дискурс как поле связей темпорален, являясь контекстом для акторов Евро- и Азии, он их определяет. И как всякие качества в реляционной матрице, актеры производны от дискурса. Интерактивный характер взаимодействия миров, каким предстают актеры Евро- и Азия, исключает анонимность и гомогенность. Это разные миры, с разными контекстами.

В эпоху глобализации темпоральность Евро-Азии бросает вызов историчности Евразии. Межкультурная коммуникация становится содержанием Евро-Азии. Гибридность Евро-Азии достигается за счет того, что анонимность и гомогенность

⁹ Я опускаю другие значения Евразии, которые используются в географии, экономике и т. д.

¹⁰ Бхабха Х. Местонахождение культуры // Перекрестки. 2005. № 3-4. С. 189. Bhabha H. K. The Location of Culture. L.& N.Y., 1994.

Евразии заменяется путем введения акторов коммуникации, различения субъекта высказывания (субъект, который произносит утверждение) и субъекта высказанного (идентичности, которую субъект присваивает посредством своего утверждения)¹¹.

В современной западной мысли идет не только критика субстанциональной модели мира, но и поиски процессивных темпоральных моделей мышления, которые бы позволили трансформировать субъект-объектную дихотомию классической парадигмы в реляции, где бы отсутствовало навязывание субъектом высказываний, обусловленных его авторской позицией.

М. Фуко писал: «Речь идет о том, чтобы отнять у субъекта (или у его заместителя) роль некоего изначального основания и проанализировать его как переменную и сложную функцию дискурса мышления»¹². Ж. Делез отмечал, что работа идет в направлении создания логики события и смысла, которая бы заменила логику предиката и истины. Следствием критики классической парадигмы является отказ от субъекта, констатация того, что субъект умер (М. Хайдеггер, Г. Маркузе, М. Фуко). На смену должна прийти деконструкция классической модели рациональности. В постмодернизме или постструктурализме делаются попытки поиска такой перспективы, которая бы позволяла вести дискурс вне каких бы то ни было дихотомий: ни целостность, ни фрагментарность; ни системность, ни несистемность; ни сущность, ни явление, и т. д.

Феноменологический аспект интеракции исследует американский антрополог культуры А. Аппадурай. Во время контакта между двумя участниками происходит выявление не только общих значений, но и различий. Взаимодействие представителей разных культурных миров А. Аппадурай предложил рассматривать как процесс, в котором обнаруживаются, прежде всего, различия. Этот контакт происходит в зоне пограничья культурных миров.

Встреча акторов из разных культурных миров – это встреча во времени «здесь и сейчас». Она сопровождается взаимным обме-

¹¹ См.: Bhabha Homi K. *Miejsca kultury*. Kraków, 2010. С. 52.

¹² Фуко М. Что такое автор? // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: работы разных лет. М., 1996. С. 40.

ном образами и понятиями, воспоминаниями, фантазией, психоэмоциональными переживаниями. Это поле воображения, имеющее темпоральную природу циклов и ритмов. Оно находится на поверхности, но не поддается истолкованию в привычных понятиях. Оно связано с ноэватическим восприятием. Только это уже не гуссерлианское ноэватическое предложение, которое хоть и существует «до» акта логического выражения, но еще не утратило субъективности. Поле воображения представляет собой, согласно Ж. Делезу, глубинную структуру становления, на которую не распространяется дихотомия субъекта-объекта. Иными словами, мы имеем дело с совершенно иной логикой – логикой процесса, основанием которого является темпоральность.

Различие как изменчивость становится у А. Аппадуря перспективой для переосмысления понятий локальности, класса, группы, народа, патриотизма, насилия и др. Вследствие предложенного переноса в измерение процессуальности, понятие культуры набирает значение «окультуривания» в поле воображения. А. Аппадуря подчеркивает, что понятия, которые возникают в таком поле, принципиально иного происхождения, нежели субстанциальные. Это образы (ландшафты) – медиа-, финансо-, идео-, техно-, этнообразы. В отличие от понятий субстанциальной картины мира они многозначны, неопределенны в своих границах, зависят от контекста. Их природа связана со становлением, с бестелесными эффектами-событиями¹³.

Образы (ландшафты) ассоциируются с сериями Ж. Делеза, то есть с последовательностями взаимосвязанных событий или смыслов, размножающихся на поверхности. Соответственно, смысл связан с особым пониманием времени. Как отмечал Ж. Делез, это уже не Хронос, который, как ограниченное настоящее, измеряет действия вещей как причин, а Эон, как неограниченное прошлое и будущее, иначе говоря, бесконечное циклическое время, производит бестелесные события-эффекты¹⁴. В таком процессе эффект

¹³ См.: Appadurai A. *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków, 2005.

¹⁴ Делёз Ж. *Логика смысла*; Фуко М. *Theatrum philosophicum*. М.–Екатеринбург, 1998. С. 90.

от взаимодействия серий оказывается смыслом, безразличным к универсальному и единичному, общему и частному, личному и коллективному, а также к утверждению и отрицанию, и т. д. Нейтральный смысл отсылает к бестелесным квази-причинам.

А. Аппадурай ищет причины этнического насилия в несопадении ритмов, циклов социальных групп, индивидуумов. В зависимости от того, совпадает ли с ожидаемым поведение взаимодействующих акторов, определяются Свои или Чужие. Если действия соседа не оправдывают положительных ожиданий, последний становится небезопасным, создается конфликтная ситуация.

Интеракция акторов в поле воображения означает, что в момент их встречи за данным событием ничего не стоит. Все важное заключено именно в этой встрече. Все элементы могут быть центром, у которого нет периферии, либо центром и периферией одновременно. Система (если можно назвать это системой) является открытой. Она создает условия для диалога акторов, которые могут принадлежать не только к одному культурному кругу, но и к различным.

Интерактивная коммуникация при разнообразии возникших условий, включающих широкий спектр переменных (антропологических, этнографических, социологических, психологических, языковых и культурных), предполагает не монологичность, а диалогичность. Появление же определенной идентичности в серии интерактивных процессов означает достижение определенной степени согласованности условий коммуникации. Иными словами, идет процесс идентификации акторов с данным сообществом. Диалог внутри такого сообщества свидетельствует о гармонизации и все возрастающей интенсивности коммуникации.

Диалог, а точнее диалогичность, поскольку имеем дело с понятием, зависящим от контекста, является условием, обеспечивающим собирательную тенденцию дискурса между акторами коммуникации. Диалогичность осуществляется как множество следов или событий, запечатлевающих каждый момент коммуникации. Следы свидетельствуют об отклонениях между высказыванием и высказанным вследствие интерпретации высказанного участниками коммуникации. В данном процессе происходит рассеивание

или деконструирование позиций акторов, центрированных на самих себя. Но взамен смыслов, обеспечивающих самодостаточность каждого из акторов, могут появиться новые смыслы.

Диалогичность как бесконечное истолкование текста посредством другого осциллирует, при этом сокращается разброс значений. Открывается некий абсолютный след, а вместе с ним и смысл диалогичности. Это означает, что существует потенциальное равновесие позиций акторов, поле общих значений. Назовем это поле Пограничьем.

Диалогичность как собирательная тенденция темпорального понятия Евро-Азия заключается в дефисе. Акторами интерактивного понятия, с одной стороны, является Евро, а с другой – Азия. В классической субстанциальной модели мышления акторы образуют дихотомию Своего и Другого/Чужого. Обе стороны логоцентричны, что означает, что каждый из акторов, определяя себя как Своего, отрицает логику Другого и в интерпретациях диктует свою позицию Другому. Но в темпоральной модели Евро-Азии обе стороны оказываются участниками процесса диалогичности. На каждой из сторон непрерывно создается многоголосие различных текстов, и только принципы цивилизационных матриц, которые выше мы отмечали как принцип связи и принцип автономии, являются основанием для объединения этих самых разных по своему содержанию текстов в то, что можно назвать акторами Евро и Азия. Как в самих конструктах Евро и Азии, так и в диалогичности содержания нет. Это пустые каналы, обеспечивающие интерактивную коммуникацию в эпоху глобализации. На множестве уровней и направлений воспроизводятся тексты в соответствии с матрицами *Евро* и *Азия*. Важно отметить, что каждый из появляющихся текстов в рамках этих матриц, не анонимен, он имеет своих акторов. Полисубъектность – это важная характеристика, связанная с многообразием текстов. Возникая и уходя в забвение, тексты или события образуют разные переплетения. Какие-то из текстов начинают доминировать, перекрывая другие, становятся модным трендом, созвучны их интенциональной образующей. В этом хоре другие сознания, другие точки зрения могут существовать в поле диалогичности.

Другим аспектом интерактивности/дискурса, как выше отмечалось, является его рассеивающая тенденция – деконструкция. Она выступает как интерпретация текста, его критика, обеспечивая создание нового текста. Согласно Ж. Деррида, нет строгой связи между знаком и означаемым. В суждении «А есть В» он отказывается от однозначности между знаком и значением, проявляющейся в жесткой фиксированности «есть», исходного пункта в классической западной парадигме. В силу этого нет более жесткого противопоставления оппозиций «А» и «В». Но остается бесконечное отклонение (отдаление-приближение) между знаком и означаемым. В передаче обозначаемого появляются двузначности, отсылки к другому знаку. На этом и построена деконструкция – внедряясь в эти зазоры, она создает другой текст.

Деконструкция имеет двоякую направленность, поскольку с одной стороны, направлена на разрушение уже созданного текста. Но с другой стороны, в поле диалогичности деконструкция становится условием для появления нового текста. Деконструирование и диалогичность – это два разнонаправленных процесса, которые обеспечивают осцилляцию дискурса. Если доминирующим направлением окажется деконструкция, то в этом случае Евро-Азия как модель коммуникации, направленная на поиски взаимного сотрудничества и понимания, лишена смысла. Модель с доминантой на деконструкцию, увеличивает хаос и разрушает каналы коммуникации.

Темпоральная процессивная картина мира обнаруживается на Востоке, в Восточной Азии. Но характеристики этой картины мира несколько иные, чем те, о которых пишет А. Аппадурай. На Востоке речь идет о циклическом времени, иерархически организованном и стянутом к доминирующему центру. Именно благодаря такому моноцентризму модели мира Востока удается избежать релятивизма, хотя модель мира Востока характеризуют как относительный релятивизм в силу ее динамичной процессивной природы¹⁵.

¹⁵ См. более подробно: Морохоева З. Прошлое как опыт для будущего // Встреча на Байкале: бремя прошлого, вызовы будущего. Улан-Удэ, 2014. С. 173–191.

Элементом, создающим процесс, является мгновение, моментальность или изменчивость. И это не что иное, как время. Оно проявляется в сериях, в переходах моментальности. В основе жизненной структуры лежит связь или реляция, которую можно определить как жизненность. В развитии процесса жизненности отражается идея изменчивости как переход от одного качественного состояния к другому, от событий, возникших в результате взаимодействия одних серий с другими. Важной характеристикой является направленность времени – цикличность, которая движется от рождения к смерти, а потом к новому рождению и т. д. Таким образом, воссоздание целостности в культуре возрождает ее утраченные фрагменты и восстанавливает или поднимает жизненную силу.

То, что за основу пространственно-временного континуума в картине мира Востока принимается моментальность, означает, что пространство производно от времени. Все взаимодействия описываются в терминах темпоральности. Картина мира, основанная на принципе связи, манифестирует себя в событиях. Прошлое, настоящее и будущее связаны с событиями. Они взаимосвязаны в цикле, где центр – это изначальное событие, для которого нет ни прошлого, ни будущего, ни настоящего. Оно пусто, но вместе с тем интенсивность этого события максимальна. О нем также можно сказать, что оно, в силу того что является порождающим началом, содержит в себе все возможные в данном цикле события. Центр также является смыслообразующим началом. Природа событий зависит от их отношения с центром. Но отношения событий в цикле между собой также относительны. Настоящий момент – это локализация актора в цикле как на своей орбите по отношению к событиям на этой орбите, так и по отношению к центру, задающему интенсивность событию.

В этом отношении можно допустить, что наличие центра означает, что динамичная иерархия фреймов в восточной модели мира стремится к относительному равновесию. Иначе говоря, окультуривание/культуровость Востока организовано вокруг равновесия. Об этом свидетельствует то, что Нирвана в буддизме, Дао, Гармония, Срединный Путь и другие метафоры срединности – это главные идеи различных восточных направлений. Именно

этой спецификой отличается процессивная модель Востока от современных западных поисков, идущих в направлении разрушения какой бы то ни было автономности.

Однако, на первый взгляд, кажется, что восточный способ мышления лишен логичности. Д. Судзуки, в своем сравнении Востока и Запада, писал, что «восточный образ «мысли» означает, что мыслитель теряется в мышлении. Это уже не мышление в обычном смысле слова. Вот почему я говорю, что восточному уму несвойственно «мышление». Именно в этом кроется причина того, что учителя не дают Дзээнэ решительно никакого ответа. Они бы ответили «да» или «нет», если бы это только было возможно. Но все дело в том, что они не могли ни утверждать, ни отрицать. Если бы они прибегли к тому или другому, то они исказили бы свой внутренний опыт. Им ничего не оставалось, как продолжать отвечать «ни то ни другое». Для них мыслитель и мышление одно. Если бы они остановились на чем-то одном и сказали бы «да» или «нет», то это бы означало отделение мыслителя от мысли и нарушение целостности внутреннего опыта»¹⁶.

Стремление к удержанию и сохранению целостности опыта в ситуациях высокой неопределенности, хаоса проявляется в различных культурных восточных практиках – в искусстве ведения войны, охоты, гармонизации организма со средой, традиционных гимнастике, театре и поэзии. Такой подход оказывается эффективным там, «где правила игры не определены, отсутствует ясная логика, имеется недостаток информации, или велико влияние случайных или субъективных факторов»¹⁷. На примере китайской игры го А. Кузьмин отмечает, что принцип парности (*инь-ян*) – метод «упорядочивания» хаоса и неопределенности является ведущим. Он предполагает обработку информации по парному признаку с последующим выделением пар с наибольшим различием качеств. После установления различий производится оценка развития событий относительно ключевых проблем. Идеальным

¹⁶ Судзуки Д. Т. Введение в Дзэн-буддизм [Электронный ресурс] // URL: <http://psylib.org.ua/books/sudzd01/txt05.htm> (дата обращения: 18.12.2014).

¹⁷ Кузьмин А. Два конкурирующих метода мышления [Электронный ресурс] // URL: <http://daofanshu.narod.ru/veisti/weicigongfu.htm> (дата обращения: 15.12.2014).

считается такое решение, при котором выполняется несколько разнонаправленных задач¹⁸.

Темпоральная модель коммуникации Евро-Азия в отличие от восточной картины мира не является логоцентричной. Модель является межцивилизационной, что предполагает взаимодействие на ее основе акторов, исходящих из различных логических оснований. Как и восточная картина мира, она является процессивной. Ее элементы могут трактоваться как события. Это темпоральное измерение. Событие характеризуется смысловым единством и моментальностью¹⁹. Участники события и его наблюдатели описывают событие в соответствии с кодом матрицы. В определениях события, существующих в литературе, подчеркивается либо то, что случилось то или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни²⁰; либо «событность кого с кем, чего с чем, пребывание вместе и в одно время; событность происшествий, совместность, по времени, современность»²¹. В зависимости от своей интенциональной образующей структурные отношения в матрице – фреймы – подвергаются концептуализации. Так, к примеру, естественный природный цикл – зима-весна-лето-осень – по-разному представлен в календарях в различных культурах и в науке.

Межцивилизационная коммуникация осуществляется как движение по двум интенциональным образующим – диалогичности и деконструкции. События укладываются в иерархические зависимости в зависимости от того, какая тенденция возобладает – центростремительная в форме диалогичности или центробежная в форме деконструкции. Но в каждом из этих основных трендов заключен противоположный момент. В этом смысле диалогичность и деконструкция взаимообуславливают друг друга.

Поскольку в периоды неравновесности в критических (кри-

¹⁸ Там же.

¹⁹ Филиппов А. Ф. Конструирование прошлого в процессе коммуникации: теоретическая логика социологического подхода. Препринт WP6/2004/05. М., 2004.

²⁰ См. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] // URL: <http://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 10.08.2014).

²¹ Там же.

зисных) точках разрушения старых структур возможны неоднозначные, различные варианты развития событий, интерактивной коммуникации представителей разных цивилизаций и культур могло бы способствовать создание таких каналов, которые бы обеспечивали сотрудничество и взаимопонимание акторов, их умение согласовывать и координировать свои действия. Данной цели служит междисциплинарность, фокусом которой является межкультурная и межцивилизационная коммуникация. Использование различных контекстов, позволяющих акторам понять тексты друг друга, способствует тому, что акторы конструируют новый текст, который может оказаться очередной попыткой согласования позиций. Как отмечал Чарлз Филлмор, «семантика фреймов рассматривает множество фреймов интерпретации, определяемых языком, как альтернативные «способы видения вещей» и, следовательно, не настаивает на том, что они, находясь в тесной зависимости друг от друга, образуют связный «мир-посредник» (Zwischenwelt)»²². В свою очередь, обработка различных контекстов в междисциплинарном подходе может предусматривать как иерархическое взаимодействие, так и «перекрестную коммуникацию» между уровнями контекстов²³.

Коммуникативная модель Евро-Азии может быть использована в разных социальных сферах, в том числе в образовании. Для того чтобы человек мог себя найти в современной глобальной ситуации, когда интенсификация социальных контактов идет в направлении взаимодействия цивилизаций и культур, когда оказывается ограниченной социализация в рамках своего культурного круга, становится насущной разработка гибридных форм социализации. Речь идет о компетенциях коммуникации в пограничных сферах. В этом смысле обучение компетенциям не сводится к овладению предметной суммой знаний, но связано с умением личности войти в ситуацию неопределенности, ориентироваться в ней и быть открытым к внепредметному знанию.

²² Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 62.

²³ См.: Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Cambridge, 1986.

Междисциплинарные практики в высшей школе, в которых создаются условия для межкультурной коммуникации, могут способствовать приобретению такого рода компетенций. Но для создания условий межкультурной коммуникации необходимы, прежде всего, сами акторы – представители цивилизаций Востока, и Запада. Совместным исследованиям в направлении межкультурного диалога предстоит проанализировать основания западного и восточного типов процессивности/релятивности, чтобы найти пути разрешения конфликтных ситуаций, возникающих на почве различий в понимании смысла, ценностей, норм и т. д.

Ayur Zhanaev

NATIVE THEORY OF LANGUAGE THE CASE OF THE BURYAT LANGUAGE AND SOME IMPLICATIONS FOR ACADEMIC COMMUNICATION

Introduction

The article is devoted to the culture, whose further survival is left in serious doubt. This pessimistic estimation regarding the Buryat-Mongol culture, which actually I focus on in the thesis, was principally motivated by rapid language shift to the dominant Russian began in the 70s of the previous century. Contemporary calls for “equal rights” to the minority language provoke poor support both from authorities and from ethnic Buryats, which could have been triggered not only by the assimilative aspirations of the Russian state but also by the native Buryat vision of language functioning.

Languages are generally perceived to be different due to their structural characteristics or conceptual frames they refer to. However, it is almost ignored that languages could differ by the degree of “being a language”: it is always considered to be a natural fact, universal to all human beings. We claim *language* to be an idea deeply rooted in the western intellectual thought, which may vary greatly in distant cultures. One of those who argued a similar point was a sinologist Chad Hansen who assumed the traditional western theory of language and mind to be alien for Chinese culture and thus could not be applied in its translations and interpretations. Nevertheless, Western ideas of language as well as verbal practices influenced much on cultures like Buryat, thus one can easily find the counterparty ideas both in academic and in public discourse. The idea of language formed within western intellectual thought that provides a frame of refer-

ence for researchers is unusual for its extreme level of emphasis on referential, descriptive and communicational functions of language without assuming the cultural specifics of word-world relation. In the numerous sociolinguistic researches conducted nowadays in Buryatia there is almost no place for the local folk theory of meaning and language which, according to our view, could be very significant in the description of the situation of the contemporary Buryat language.

Therefore, in the article I tempt to understand the idea of language in this culture applying the native theories of meaning and to consider contexts of Buryat language use in order to describe its functions in the society. What is more important, the research could contribute to the exploring possible problematic spheres of intercultural communication in the academia. Not the least challenge of the thesis is an attempt to picture a unique worldview, which is a part of human cultural heritage most likely to extinct together with the language it bears.

Historical reflections

Science and the language of science is definitely intellectual project born in Europe. Together with European colonization, many social institutions were transported to other parts of the world to develop own counterparts there. The cultures had to adapt hastily their language facilities to the new realities and ideas, which had been developing in Europe for many centuries. One can assume that these concepts were totally different from the local intellectual tradition in many respects. Let us further consider such a process on example of the Buryat language and culture and its response to the new appearing realities at the beginning of the twentieth century.

Incorporated in eighteenth century to the Russian state, the non-Christian Buryat-Mongols were not allowed to get higher education in Russian schools and universities. The exceptions were regarding only some of them in the context of exploration of Asia and the need of translators, specialists in Buddhism and the region. The Buryats generally were engaged in the educational process in the Buddhist monasteries until the beginning of the Soviet era and faced

serious problems with adapting their language to the needs of the newly appeared institutions, which started to replace the older ones. The established Buryat-Mongolian ASSR and the soviet nation Buryat-Mongols should have to receive the whole assortment of cultural and political ideas and institutions of the advanced Soviet culture. The period of 1930s is called to be prosperous for the Buryat-Mongol language as the main strategy for transmission of the new culture was translation. During this period Buryat linguists created complex vocabulary to denote new realities from the resources of their own language for them to be accessible for the rest of population. This was the time of creation of numerous textbooks, dictionaries to introduce new generations to the avant-garde of the intellectual thought.

With the integration into the Soviet state ideology there was made a vast work on the translation of different Russian terms concerning the social organization to the Buryat language. Nevertheless the translation does not reflect Buryat reality adding further confusion. The Soviet ethnologist's interest was "strictly in line with socialist evolutionary development: the more backward peoples would have to be upgraded, so as to merge with more progressive nationalities to become a Soviet nation."¹ For example, it is the whole set of the terms regarding the social evolution from tribe to nation from now on got currency: *obog*, *yastan*, *ugsaatan*. However, one should admit that this kind of division was quite arbitral for the Buryat language and culture. The current debates whether the nomads of Central Asia really had tribal division, and should the tribe (*obog*) be understood as "tribe" somehow confirm that the newly developed terms were secondary or irrelevant to the local contexts. Up till now the Buryats hardly could distinguish the difference of the terms, which rather exist on the dictionary level.

The general ideology of the period was basing on the universal, denotative character of mind and language. The discrete world and its regularities were accessible to every human, thus the translation between languages was understood as an accomplishable project.

¹ U. E. Bulag, *Nationalism and Hybridity in Mongolia*, Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 32.

And in case the language, as the Buryat failed to distinguish this or that feature of the universe, it was just the matter of its temporarily state of development. Further on I will be interested on the difficulties of using the Buryat language to describe the ideas and realities born within the alien to them European intellectual tradition.

World vision and the referential theory²

The referential function of language implies that subject uses nouns and pronouns for naming objects. In this respect words *mean* something external and distinct from what they are. This external reality – the other side of discourse – guarantees the sustainable relation between referential tokens generated by mind and things of objective world. Hence, reference could not be possible without category of substance standing beneath the apparent world perceived by subject. The reality described with language is therefore determined by the logic based on *external relation* principle. It is the relation, which is taken for objective. In turn the belief that this relation (and its terms) exists objectively brought the need to adopt the idea of *substance* as the ground of their emergence. In this regard world is seen as a scope of separate entities and their intrinsic properties. The relation between these entities does not necessarily modify the nature of each and lets words and other referential tokens distinguish particular objects. Such clear opposition of discourse and reality is a very characteristic feature of the European (or more generally – academic) vision of language and its main functions, among which is the referential one.

In the “oriental” languages like Buryat, the division of discourse and reality is not that distinguishable. Instead the logic relying on external relation with environmentally-independent phenomenal states many oriental cultures are characterized with presence of so called *internal relation*.³ The terms in internal relation are determined

² The chapter was partly prepared on the fragments of author’s earlier article entitled “Symbol and World Relation: The Study of Some Cultural Contexts of Buryat Language Use” published in *Etnografia Polska*.

³ For the external and internal relations see more in: Z. P. Morokhoeva *Lichnost v*

by relations, in which they appear. At the same time, these relations do not exist independently of their terms. Such world model does not need the category of substance while the reality is perceived as entirety of all possible relations. The logic based on internal relation principle implies that the essence of things is not a sum of its intrinsic properties but properties which could be distinguished only in relation with all other possible properties. Accordingly, subject deals not with separate things but set of experienced properties distinguished newly in any other spatiotemporal context. This eliminates dualism between discourse and the objective world, merging these levels into single indivisible wholeness. The problem of reference in this regard is irrelevant since world is given as a direct consistent experience.

The world seen in terms of logics based on internal relation does not need the category of substance as the ontological foundation.⁴ The world is not discrete and essential in its nature but the movement and constant succession of transformations verbalized in Buryat with the words *orsholon*, *sansar*, *üngete yurtemse*, *khорboo* and others. The word *orsholon* commonly translated as “world, universe” shall be understood not as substantial object but cyclical motion: *orsholo-/v.* frequentativum *orsho-/* – *rotate, spin, revolve*. The other notion *sansar* of Sanskrit origin as well as *üngete yurtemse* (motely world) mean the sequence of reincarnations, circulation of existence. Thus, the main feature of the universe is its inconstancy, which, nevertheless is not that random. The universe changes follow the regularities (*yosun/yohon*), which were once discovered by ancestors. *Yosun*, thus is tradition, rule, regularity, which in its principles remind Chinese idea of Dao, if we agree with M. Granet that “every interpretation of Dao includes the concepts of order, universality, responsibility and efficacy.”⁵ Unlike Dao, the Buryat concept *yosun* was less formalized

kulturah Vostoka i Zapada, Novosibirsk: Nauka, 1994; Eadem, *Pograniche v perspektive Evro-Azii*, in: *Tsivilizatsionnyiy vybor i pograniche (Debaty IBI AL, vol. 4)*, pp. 11-37; S. Zapaśnik, *Walczący islam w Azji Centralnej. Problem społeczny genezy zjawiska*, Wrocław: Wrocławska Drukarnia Naukowa PAN, 2006

⁴ Z. P. Morokhoeva, *Pograniche v perspektive Evro-Azii*, op. cit., p. 34.

⁵ M. Granet, *Kitayskaya mysl ot Konfutsiya do Laotszyi*, Respublika, Moskva: Algoritm, 2008, p. 209.

and rarely considered by scholars though it seems to bring the light on many important concepts of this culture. Thus, the role of tradition, which is following the *yosun*, is organizing the life in correspondence with universal processes. The other statement of M. Granet referring to the Chinese thought can be equally applied to the Buryat way of thinking: "... they conceptualize the universe as if it was regulated by a protocol and want to fine-tune it on the order of a ceremony – this was the main goal of their activity as they argue. Their morality, physics, logics are only different aspects of the efficient knowledge which is the etiquette."⁶

The world is a dynamic wholeness, which does not contain any gaps or empty spaces, so every single action, gesture or word has the power to transform it. If we assume the language is an action with immediate effect one cannot separate it from the rest of the *physical* world. It has the same status with ritual behavior practiced in everyday life. At the same time other symbols or images are not separated from the objects and have the same ability to act and influence on the universe. Symbols are not indexes, which simply refer to objects or symbolize them. They have the same ability to act as objects since they appeared as aspects of them. Therefore the Buryat reality is constituted of the things and symbols, which can act and speak of themselves. Words could form rather a kind of immediate aspect of an object in a particular context but could not form any abstract semantic apart from the case. The "word" (*uge*) and the "speech" (*uge*) have no distinction – it is not possible to separate the Saussure's level *langue* in this culture as words do not possess semantics apart from the context of speech and there can hardly be constructed any constant referential relation between the world and word.⁷ Thus, the idea of language and its functions is significantly distinct, or at least have different fields of accentuation. From the other side one cannot deny that modern vision on Buryat language was influenced much by the referential theories, but it seems the shift was in substantive scientific belief, not in causal.

⁶ Ibidem, p. 335.

⁷ For more information on "non-referential" use of language see the book of E. Bińczyk, *Obraz, który nas zniewala*, Kraków: Universitas, 2007.

This short sketch of Buryat attitude towards word could bring possible explanations of the general reserved verbal behavior encouraged in the traditional culture, which is an opposite strategy than in academia. According to my observations, the verbal behavior style is one of the main obstruction for adaptation of the Buryat students (especially coming from “traditional” regions) in the Russian educational institutions today. This kind of problem, lying deep in – often unconscious – specificities of universe view, could be also problem of foreign students (especially those coming from Asian countries) in any other European educational institutions.

Abstract ideas and nouns: backward culture and backward language

Another implication of differences in vision of language and its relations with reality is the way the concept and ideas are categorized and conceptualized. Contemporary science (thus also academia) uses much the ideas called abstract in opposition to those concrete. This cluster of words is very rich in European languages and is formed with the help of special suffixes like *-ness*, *-ty* in English, *-ość* in Polish, *-ость* in Russian etc. According to Polish linguist Renata Grzegorzczkova, Polish language contain about 2600 words derived with the formant, though they are much more numerous for not being recorded in dictionaries (such as *przewidywalność*, *rozpaczliwość*, *skurczliwość* etc.). Some of them could contain not just a single abstract quality but complexes of them.⁸ This ability of European intellectual thought were/are considered to be the mark of civilizational superiority for their absence in the languages of the rest cultures: “Civilization mean development and multiplication of the number of abstract words and the reduction of the concrete meaning words”.⁹ The debates why the abstract meaning nouns are underdeveloped in the languages of “small nations” were/are also present in Russia, which usually end with the

⁸ R. Grzegorzczkova, *Zarys słownictwa polskiego. Słownictwo opisowe*, Wydanie IV. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1984, p. 34.

⁹ O. Jespersen, *Efficiency in Linguistic Change*, Copenhagen: Munksgaard, 1941, p. 45.

statement associating the matter with the underdevelopment of language and culture of these people. Some of the researches compare Hungarian language with other Finno-Ugric languages of Northern Russia, coming to conclusion that the former one did develop the system of abstract nouns for being in the area of European culture, and the latter – did not, “confirming” the relation between advancement of culture and language.

So, what was wrong with the languages of the “Orient”? The answer, in my opinion, lies again in the imagination of the world order and the role of language in it. According to Richard Nisbett in his book *The Geography of Thought*, the vision of world as a stable place made it “worthwhile to develop rules to understand it, refining to the categories to which the rules apply.”¹⁰ The similar idea was expressed also by sinologists David Hall and Roger Ames.¹¹ At this point one shall return to the world seen as substance, stable enough to trace the logic of its composition with the help of concepts, definitions, logical laws and natural species. Many of the abstract words and ideas refer to the presumed qualities of objects: hardness, kindness, timidity.¹²

The world seen as interrelation and transformation lacks many qualities of the substance allows to produce. Thus, the Buryat language, for instance, is rigid in producing the abstract words of qualities, which mostly are neologisms in the language. All the suffixes of nominal root produce the words with concrete meaning, and despite some contextual abstract uses in genitive case do not have the meaning of abstract object.

However, the opinion of very poor representation of the abstract words in non-European languages is very often exaggerated. In fact, the Buryat language is quite rich in the abstract nouns, if understood most stereotypically. What is relevant is that the “abstract” words in the Buryat language refer almost exceptionally to the name movement, action and the result of action and not to the quality. Thus, the terms, which originally in the European languages could regard to the quality

¹⁰ R. E. Nisbett, *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently and Why*, New York: The Free Press, 2003, p. 152.

¹¹ R. T. Ames, D. L. Hall, *Focusing the Familiar: A Translation and Philosophical Interpretation of the Zhongyong*, Honolulu: University of Hawaii Press, 2001, p. 8.

¹² R. E. Nisbett, op. cit.

of things, when translated to the Buryat will acquire the features of action. This subtle difference however should not be ignored, for it shows the difference in the world perception. The transformation of quality to action is quite problematic operation, for the translation could require complex word combinations, which are not always that euphonious for the native speakers. This concerns not only the terms from science, politics like “stability” – *batazhangî bailga* (being hard, sustainable); “aggression” – *ezerkheg turimkhei dobtolgo* (assaultive invasive attack), but also those of moral sphere: “cruelty” – *doshkhon zerlig yabadal* (going/behaving in a wild, savage manner); “meanness” – *zheshuuritai yabadal* (going/behaving in a mean manner). Thus, the presence or absence of abstract words of quality, which compose a huge layer of contemporary science, in are motivated by the cultural differences, which should not be ranged in evolutionist discourse.

Thus, all those terms that are used to denote quality are transformed according to the native worldview. It is hard to say what effects does it bring in practice, though one could meet many signals of difficulties in using them. In Buryatia I heard many times that the modern Buryat language loses its “original” flavor and getting awkward. Someone said to me that some newspaper articles are written in the language, which one can hardly understand. Similar problems are arising with academic, jurisprudential (in “European” version) texts, which though worked out, are almost totally unperceivable for Buryat readers. Perhaps this was one reason why the Buryat language loses its popularity in favor of Russian: the pressure of the newly developed institutions is enormous, while traditional ones are being destroyed and forgotten.

The example of the neighboring Mongolia (and many others) shows that such terminology and ideas could be adapted, though acquiring the local flavor. However, as I was informed by a Mongolian scholar, many of the terms and categories, at least in the sphere of humanity, are hardly understandable and distinguishable from each other. This of course requires time to be interiorized, but what is more – it requires deep worldview shifts, which is another matter for considerations. Meanwhile, the anthropological works diagnose the huge differences between the ideas, which seemingly are considered

as counterparts in different cultures. This arises another problem for consideration – the problem of interpretation and translation.

The Translation Problems

Language seems to be the main barrier for understanding culture, and at the same time, in as in case of the Buryat culture, it should be again described and expressed in the language of alien culture like Russian or English, which is another level of barrier. Thus, the issues on translatability are crucial for understanding texts produced by cultures distinct in terms of time, actual knowledge and concerns. Regarding to the texts of the Buryat culture, as well as many other “Oriental” cultures, there dominates the dictionary model of translation, which pull the words out the cultural and cognitional context it was originally created. It brings to the faulty conclusion of similarities of the words and their meaning. However, meaning cannot be determined independently from belief, one should not ponder sentences in isolation. The understanding of Buryat culture thought was based on the assumptions of the traditional translation model, which very often biased to the different degree of symbolic violation.

The renowned sinologist Chad Hansen, writes concerning the matters of the Chinese texts:

Standard theories [...] attribute the conceptual structure of a Western theory of mind and language to Confucian writers. This results from the translation paradigm that tempts us to regard English as fixing the possible meaning structure in Chinese. Linking Chinese and English words further tempts us to view their philosophical theories as straightforward counterparts or our own.

Interpretative theory does not attribute meaning to some universal detonates but tempts to the beliefs of those who wrote the text. There is no shared meaning between the distant cultures while each of them guides its own logics and language. This context produce a unique meaning, so one cannot really argue that the meanings encounter or

are in conflict. They simply not communicate. The standard translation theory acquire them a single conceptual focus and the single core theory about that key concept which is definitely wrong. The thought produced by these cultures in the light of contemporary translations are deprived with the possibility to be judged in their own terms. This belief in the single translation methodology Hansen attributes to the Western theory of language and mind, which in fact had little changes in through the history. It was generally assumed that there exists a single theory of mind and language based on Indo-European psychological theory. For example, Chinese culture, in contrast, outstands with the variety of views and theories on language that it is not possible to speak about conceptual correlation between many schools within the broadly understood Chinese thought, not mentioning about their translation in the terms of western intellectual thought.

Most of the concepts on language and mind have sense only within the conceptual structure or the entire network of ideas present in Indo-European subjectivist psychology and linguistic theory. It has no sense to use familiar views on language and meaning, western folk psychology of private mental contents to explain the Chinese thought while there are no predispositions to advance the notions like mind-body dichotomy or emotions, consciousness, awareness and experience. It is necessary to create interpretations free from those assumptions, which should be based on philosophical translation.

However, Hansen argues that there could be found some counterparts of the Western concepts of mind and language due to the influence of Buddhism on some schools, like Neo-Confucian. Buddhism came from a philosophical culture that resembles much modern western vision of language and mind due to its extensive contacts with ancient Greek and Middle East civilizations. Common beliefs of Indian and Western thought of mind and language: 1) notions of beliefs and reason, that are contrasted to the desires; 2) mind-body metaphysics; 3) mental contents are true beliefs; 4) beliefs are true if the picture is accurate; 5) words refer to objects by certain mediators – ideas, essences or meaning. This knowledge perhaps also was common in Tibetan and Mongolian grammars, though hardly influenced on the folk theory of meaning and language.

The idea of such philosophical translation can also be found in the works of R.T Ames D.L. Hall who argue that the way of translation of Chinese terms *tian* – heaven, *yi* – righteousness, *li* – rite, *te* – virtue are inadequate because they present “Christianization” of Chinese terms. According to them in spite of the traditional translation model a different interpretational theory should be worked out, which is philosophical translation, that could explain concepts in maximal attachment to other related spheres of knowledge. To take another perspective, there are similar difficulties of translating the term “soul” into the Buryat language. The first Christian missionaries in Buryatia that attempted to translate the Bible into the Mongolian language faced a line of serious interpretational problems, which do not find the solution up till the present time. In the text of the Book of Genesis in the modern Buryat language, the soul is translated using 3 different terms, while in some places it was simply omitted. That is not to say the capability of the translators, but to show the deep conceptual differences, which do not let words and notions be understood so readily. According to my view, it is a very important methodological prescription if we consider the cultural anthropology to be such interpretative theory. We cannot simply speak of another culture using the categories of our own (or only Western) reminding the dictionary model of translation, which simply orders the words according to the alien logics. The more effective way of being anthropologist is to interpret trying to bring all possible meaningful contexts and categories to the host language, being aware of limitations and blockades one’s own cultural background can form.

Conclusion

The vision of language as an entity distinct to the world it describes was rather alien for Buryat folk philosophy, as well as the vision of language as a mean of communication could be viewed in a different key if we resort to the indigenous imagination of the world and its relation to what we call to be language. Thus, while dealing with language we cannot ignore the multiple contexts it appears in and the cultural vision of the world of which it is a part. Usually these

“abnormalities” and other divergences from the standard Western model of language are counted as archaic superstitions or rudimental features intrinsic to traditional cultures no worth to be developed. Still, these traits are an enormously significant part of local understanding of language, which should be considered in other than traditional linguistic categories. In this sense the character of our research is no more pure linguistic or sociolinguistic, but requires a deep understanding of cultural categories in the anthropological sense. The exploring of the main objects of the research, which are the folk theory of meaning and language, requires revealing numerous aspects of social life because many spheres of knowledge imagined as separate in the Western thought are not in fact categorized as such in other cultures.

Darya Burnasheva

**SYMBOLS OF ARCTIC IDENTITY
INDIGENOUS AND NON-INDIGENOUS
PERSPECTIVE IN THE
REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA),
RUSSIA**

Introduction

Today we witness a growing global interest to the Arctic. To a much greater extent than before, the region has become a global stage for discussion, negotiation, cooperation, collaboration and compromise between various stakeholders – governments, corporations, non-governmental organizations, communities, etc. At the same time to a different extent, the Arctic states are strengthening their presence in the region. However, the identity may be not a central point of these strategies, but it is being constructed in one or another way. For example, the construction of Arctic identity has been one of the aims of the University of the Arctic – a cooperative network of education and research organizations since its establishment in late 1990s. Scholarly studies on identities in the Arctic of the last decades focused mainly on indigenous peoples' identities. Despite Arctic identity is emerging important topic in Russian social sciences, there are few empirical studies done in that field. Arctic identity is thus seen as a sense of person's belonging to the Arctic territory, or to a greater extent, the Arctic region.

Methods and Background

A mixed-methods approach was undertaken to assess different types of symbols using quantitative methods and to understand their meaning through qualitative approach. Young Russian, Sakha (Yakut), Evenki, Even and Yukaghir representatives aged between 15 and 29 years old in three urban settlements of Yakutsk, Srednekolymsk and Tiksi were asked to answer a question about the Arctic symbols included in a larger survey of 28 questions (sample size – 108). The locations were chosen so that the answers could represent a wide, diverse area from central subarctic zone of Yakutia to its coastal arctic territories. Yakutsk is a capital of the Republic of Sakha (Yakutia), thus it is in information space where the republic's Arctic policy is demonstrated; Srednekolymsk, a town in the Kolyma river basin and center of Srednekolymsky ulus (one of 33 territorial subdivisions in Yakutia) situated above the polar circle, is included to the Arctic zone considered by the local government along with 12 other polar territorial subdivisions, yet excluded from it according to the Decree of the President of Russian Federation on land territories of the Arctic zone; Tiksi is a town on the Arctic coast included to the Arctic zone by federal legislation with 5 other subdivisions (on the land territories of the Arctic zone of Russian Federation, 2014).

Republic of Sakha (Yakutia) is the biggest federal subject of Russian Federation with area of more than 3 million sq. km. It covers three time zones, and almost half of its territories are situated above the polar circle. It is washed by the Laptev Sea in the north and has more than 4500 km long Arctic coastline. Its landscape varies from taiga to tundra and due to sharp continental climate it has big temperature fluctuations, and negative temperatures lasting from 6 to 9 months in a year. From less than a million residents almost half are indigenous, including Sakha (Yakut), Even, Evenki, Yukaghir and Dolgan peoples, while non-indigenous population includes Russians, Ukrainians and smaller groups from former Soviet republics, mainly Caucasus and Central Asia.

Arctic as a consolidating factor

Studies of the Arctic identity, and regional identity in general, develop rather in the frameworks of interdisciplinary studies, than in sociology. Researchers from various fields of social sciences and humanities contributed to the studies of this phenomenon, including sociology, social geography, cultural studies, political studies, ethnology, social psychology. Empirical studies regarding identity issues in the Russian Arctic include among others the description of northern identity in Kola peninsula by V. Shibut,¹ research conducted by A. Dregalo and V. Ulyanovskiy² on spatial identity in the Arkhangel'sk region, works of M. Nazukina³ on Murmansk region and others. Most of the studies are conducted in the western part of Russian Arctic, though there is a project on Arctic identity research led by O. Osipova and E. Maklashova⁴ at the Institute for Humanities and Indigenous Studies in the Republic of Sakha (Yakutia). Many – if not the most – studies on Arctic identity draw out a positive character of the Arctic identity as a consolidating, uniting power. Unlike Siberian identity, which is sometimes referred as being separatist, the Arctic identity has a great potential to unite northern regions from Kola peninsula in the west to the Bering straight in the east. Formation and development of the Arctic identity of the indigenous peoples of the Circumpolar region is seen as an important factor for Russia's sustainable development.⁵

¹ И. А. Шибут, Социальная и индивидуальная идентичность населения Кольского Севера в контексте региональной идентичности (диссертация канд.психолог.наук, Санкт-Петербург, 2006).

² А. А. Дрегало, В. И. Ульяновский, “Модусы средовой идентичности жителей севера,” *Философия. Социология. Политология* 2013, pp. 36-43.

³ М. В. Назукина, “Арктические смыслы в позиционировании регионов российской Арктики,” *Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований* 2013, No. 5, pp. 59-68.

⁴ О. В. Осипова, Е. Г. Маклашова, “Идентичности молодежи Арктики”, *Социологические исследования* 2015, No. 5, pp. 139-144.

⁵ И. Л. Набок, “Арктическая идентичность коренных народов циркулярной зоны Российской Федерации: проблемы формирования и развития,” in *Культура Арктики: коллективная монография*, Якутск, 2014, pp. 162-171.

Studying the Arctic identity in the urban territories with ethnically diverse population is even more appealing since it gives opportunity to compare how non-indigenous ethnic groups reflect on their sense of belonging to the land. The Soviet project of industrialization of the North resulted in a great migration influx from the western parts of the country to the Arctic territories, thus forming a society consisting of indigenous and non-indigenous representatives. As Shibut⁶ notes, most of the newcomers usually intend to go back to their native regions but while living in the North they start associating themselves with the natives, e. g. use a type of relationships set up in the North, they get used to the environment, town, region in a whole. They establish new contacts, get accustomed to new conditions, and “a true northerner” feeling is developed. In the course of time the patriotic sentiments arouse, and comparing their native region to the North, they assess the latter more positively. The motivation of living in the North changes.⁷ Studies conducted in Yamal-Nenets autonomous area and Murmansk region prove that point. As E. Niykina put it: “... identity and memories of people are deeply connected to the region and its industrial development, that’s why many of these people who spent their whole lives for the industrialization of the North can’t imagine their lives anywhere else.”⁸

In Arctic Human Development Report⁹ they define two types of the Arctic identity: one of indigenous population inhabited the northern territories in ancient times, and one of non-indigenous peoples settled in the Arctic decades ago. Thus, we consider different strategies of Arctic territories exploration by indigenous and non-indigenous peoples. We suppose that indigenous people’s Arctic identity is built on such symbols and images as reindeer and tundra, while sea ports, polar stations, and other objects connected with industrialization of the North helped to form the identity of non-indigenous peoples in the Russian Arctic.

⁶ И. А. Шибут, *op. cit.*

⁷ *Ibidem.*

⁸ E. Nuykina, *Resettlement from the Russian North: An Analysis of State-Induced Relocation Policy*. Rovaniemi, Arctic Centre Report, 2011.

⁹ Y. Csonka, P. Schweitzer, *Societies and Cultures: Change and Persistence*. Akureyri: Stefansson Arctic Institute, AHDR (Arctic Human Development Report), 2004.

Factors strengthening the Arctic identity

Moles and Rhomer (1988) proposed a series of laws strengthening a place identity, which can be also applied to Arctic identity. These show a diversity of this phenomenon:

1. Remote, hardly accessible northern territories are often considered by local population as islands due to their isolation. For example, local population in Tiksi uses the term *materik* (“mainland, continent” in Russian) in regard to central regions of Russia. It is worth noting that this term is widely used by non-indigenous population, while indigenous population uses the term *doydu* (“land” in Sakha) to describe Central Yakutia.
2. There are differences in how people from the Arctic and sub-arctic territories perceive each other. Many people originating from central regions of Russia or former Soviet republics spend their summer vacations outside the Arctic. Local air companies operate special direct flights from Tiksi to Moscow in the beginning of summer and autumn to cope with these annual migration flows, so people do not need to go to republic’s capital and therefore, have a slight representation of it.
3. Borders of these Arctic settlements are limited. They do not have suburbs, do not belong to any conglomerate, there might be several hundred kilometers of wild area to the nearest settlement.
4. Activities taken by a person in Arctic town are numerous and concentrated in time. Due to small sizes of these towns, their hard accessibility, lack of other neighboring settlements and expensive air tickets a person spends a lot of time in a limited area.
5. High concentration of social, economic and cultural objects in a limited space of the Arctic town makes a commuting within an area insignificant. For example, all the main institutions and shops in Tiksi are situated in one street, and many of them even in the same building.
6. Arctic town is often well-known for different reasons, it becomes a brand in itself, whether it is a sea in Tiksi, or history of Kolyma in Srednekolymsk.

Arctic symbols

Before exploring the types of symbols defined by the respondents it is first necessary to describe how a cultural landscape of the Russian Arctic towns differ from ones located in the south. In the North the buildings are located, oriented and designed to minimize window area facing wind direction. In high latitudes all apartment buildings painted in different bright colors have entrances connected to each other; that allows residents to enter the house from any side, which is useful during storms if case some of them are blocked by snow. It can be seen clearly on Tiksi layout that all buildings are oriented to the North-East preventing them from excessive cooling. These features, insignificant on the first sight, have in fact great importance. There are still a lot of propaganda paintings and murals left from Soviet times in remote Arctic towns, though renovation works sometimes hide them. There are murals depicting indigenous children playing with a reindeer, a polar station, a Russian sailor, etc. One of them is the image in front of a high school in Tiksi, which depicts a reindeer herder and a helicopter in tundra. At first glance, these are confronting symbols of tradition and modernization, but helicopter in fact has been an essential element of tundra landscape since early industrialization of the North. These are the examples of how regional identity is expressed in cultural landscape, since those kinds of pictures can be found only in Arctic settlements.

Researchers (Vinokurova, Nazukina, Zamyatin) pay special attention to the symbols and images on which the regional identity is founded. In other words, it is a symbolic dimension of the identity, expressed in the cultural landscape. As A. Paasi put it:

Regional symbols and meanings often bring together the past, present and future of a region, and they have a key role in making the region a meaningful unit for social and economic life both “inside” and “outside.” The key function of symbols is to produce and reproduce social integration and socio-spatial distinction. Such symbolism also renders possible the representation,

signification and legitimation of the regional “reality” that exists outside immediate daily experience.¹⁰

Images in the cornerstone of the regional identities are the basic concept of humanitarian geography.¹¹ It is a system of interconnecting and interacting signs, symbols, archetypes and stereotypes characterizing some territory (place, landscape, region, country). Geographical images are the foundations for the local myths, which in turn, support the regional or territorial identity. Zamyatin¹² describes these relations as follows: at the base there is a strata of geographical images, then lies a strata of local myths, a strata of regional identity, and finally, on top of all, a strata of cultural landscapes.

The survey collected a wide range of answers to open question about the Arctic symbols, which include: polar bear (30 hits), reindeer (20 hits), polar lights (17 hits), fish (5), cold (4), ice (4) mammoth (3), polar star (2), polar night (2), snowflake (2), snow (2), harsh climate (2), mammoth tusks (2), glaciers (2), *stroganina* (thin slices of frozen fish) (2), fur animals (1), berries (1), sturgeon (1), seal (1), polar days and nights (1), diamond (1), polar circle (1), mountains (1), nature (1), wind (1), tundra (1), fur (1), hunting (1), fishing (1), northern peoples (1), nomadic lifestyle (1), indigenous people of the Arctic (1), northern dances (1), language (1), traditional dwellings (1). As seen from gathered answers the most popular symbols are polar bear and reindeer.

Majority of answers received to this question suggest that polar bear became a highly promoted, global symbol of the Arctic today. Its growing power in media sphere has a great influence on social opinion. Unlike global character of a polar bear, a reindeer possesses local, ethnic characteristics. It is related more to indigenous cultures and

¹⁰ A. Paasi, “The Resurgence of the ‘Region’ and ‘Regional Identity’: Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe,” *Review of International Studies* 2009, No. 35, pp. 121-146.

¹¹ Д.Н. Замятин, “Гуманитарная география: предмет изучения и основные направления развития,” *Общественные науки и современность* 2010, No. 10, pp. 26-138.

¹² *Ibidem*.

traditional lifestyle. This difference is distinct if we compare answer rates of indigenous and non-indigenous groups:

	polar bear	reindeer
indigenous (Sakha (Yakut), Even, Evenki, Yukaghir)	53,00%	47,00%
non-indigenous (Russian)	75,00%	25,00%

This choice is determined by different practices, experience and lifestyle: these two symbols are meaningful to people in terms of their historical and cultural background. Today the role of reindeer in indigenous livelihoods and cultures may have lost many of its positions, but it still has important meaning for people as one of key elements of their own ethnic identity. Domesticated by human in a very beginning of inhabitation of the Arctic, these animals are not only subsistence source, but also have greater symbolic meaning.

Unlike reindeer domesticated by people in tundra, a polar bear is a wild dangerous predator living in a totally different habitat and thus experiencing seldom contacts with humans. But Soviet exploration of the Arctic brought there icebreakers, drifting polar stations, meteorological stations on the deserted islands, all that intruding the territories of polar bears. Thus the presence of bears became an integral part of everyday routine for polar scientists. Therefore, there are a lot of popular accounts of close encounters of Russian polar explorers with bears, for example, well known pictures of *polarniki* feeding the she-bear and her cubs with condensed milk. Therefore, in their collective representation a polar bear is more relevant Arctic symbol than a reindeer, while it is still popular among indigenous people.

Besides persistent image of Russia as a brown bear in popular culture, it is a cultural archetype that has been a part of folklore and beliefs of peoples of Russia from ancient times. This image is still popular today which proves the important position it has in spiritual

culture and mentality of peoples of Russia. As Koshkarova notes,¹³ bear archetypal image is seen as projection of historical folk memory about bear-ancestor and therefore seeks much respect and sympathy. Bear is an equally accepted internal and external image of Russia, therefore, it will be long-lasting.¹⁴ However, today the image of archetypal bear is changing in Russia. Some examples include a replacement of brown bear by a polar bear on the logo of the ruling political party and preference given to a polar bear over a brown bear as one of the mascots of the Olympic Games in Sochi. That suggests a broadening of traditional symbol, which now takes into consideration the Arctic perspective of Russian policy.

Conclusion

The study reveals different symbols of Arctic identity, which are defined by different strategies of exploration of Arctic territories by indigenous and non-indigenous peoples. Indigenous peoples are facing the new economic today that distances them from traditional lifestyle and culture. Reindeer no longer have important meaning as decades ago. That suggests changing symbols – from traditional to non-traditional, and therefore, the changing identity. That might affect the worldview of indigenous people and their perception of the Arctic. Reindeer as a symbol of explored, domesticated Arctic and mobile, nomadic lifestyle defines the home environment for indigenous people; while a polar bear is a representative of wild, unexplored Arctic, unsuitable for living.

Polar bear as a symbol is more popular and powerful than reindeer. It is highly exploited today in media and became a symbol of social campaigns, organizations, various activities, research groups etc. But it is not only polar bear that is put in vulnerable situation due to global climate change and extractive industries development in the North. Recent studies prove the connections between climate change

¹³ Ю. Кошкарова, *Архетипический образ медведя в духовной культуре народов России* (диссертация канд. культурологии, Краснодар, 2011).

¹⁴ *Ibidem*.

and reindeer extinction, so they place reindeer alongside a polar bear on the climate change watch list.¹⁵

These symbols make up the world images seen by indigenous and non-indigenous peoples. Indigenous people used to see the world and life in the Arctic as being mobile and nomadic, which was determined by their lifestyle – following the reindeer and thus living in traditional portable dwellings; while for non-indigenous people it has been rather stable, settled, bound to a particular place – since they lived in polar stations and industrial towns fully dependent on external resources. Thus, those symbols are filled with different meanings. Comparing traditional and non-traditional symbols of Arctic identity leads to one conclusion: they are defined by strategies of exploration of Arctic territories, they hugely rely on human experience, cultural practices and lifestyle, that is why there are distinct differences between how indigenous and non-indigenous people indicate the symbols of the Arctic. The changes happening with Arctic symbols affect the character of Arctic identity.

¹⁵ R. McCullough, *Climate Change Threatens Reindeer and Arctic People 2010*, <<http://www.climate.org/topics/climate-change/reindeer-climate-change.html>> (accessed 09.10.2015).

Ирина С. Болдонова
Дора Г. Матвеева

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Одной из важнейших задач современного образования является формирование у российских обучаемых умения общаться и взаимодействовать с представителями разных культур в мировом пространстве. Эта задача стала очень актуальной в связи с глобализацией в области политики, экономики, культуры и образования. Обучение каждому предмету в учебных заведениях, особенно предмету «иностранный язык», должно реализовать эту задачу.

Для этого обучение российских студентов иностранным языкам ведется в контексте культуры, т. е. языки изучаются в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Особую актуальность приобретает проблема моделирования образовательного процесса как активного «диалога культур», призванного обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, народа – носителя изучаемого и чужой культуры, а также конкретного социума, представителем которого является учащийся.

Учащиеся и студенты должны усвоить, что с позиции диалога культур как жизненной философии людей любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная

самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов.

Следует отметить, что около 70 % молодежи республики продолжает образование в высших учебных заведениях г. Улан-Удэ. В Бурятском государственном университете готовят профессионалов в различных областях. Студенты изучают иностранные языки: и европейские, и восточные. Преподавание иностранных языков в Бурятском государственном университете способствует развитию у студентов умения общаться, сотрудничать с людьми из разных этнических групп, формирует богатый опыт социально-культурного общения, который является базой приобщения обучаемых к ценностям евразийской цивилизации. Умение общаться в полиэтничном, поликультурном обществе фронтального Байкальского региона требует полноценного развития личности, в том числе её коммуникативных способностей, облегчающих формирование межкультурной коммуникации. Студент должен владеть знаниями, представляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществления деятельности, основами межкультурного общения внутри своего коллектива, страны, а это приведет к умению общения и сотрудничества на международном уровне.

Реализация данных задач готовит обучаемых к становлению их как субъектов диалога в межкультурном общении. Межкультурное общение предполагает открытость к новой информации, желание и готовность восприятия «Другого», «Чужого» как равноправного, толерантность, адаптацию к культуре страны изучаемого языка, эмпатическое отношение к ее носителям¹.

С. Г. Тер-Минасова подчеркивает важность воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Более широкое использование «диалога культур», культуроведческой направленности в процессе обучения иностранному языку будет

¹ Языкова Н. В., Столярова И. Н., Луткова Е. С. USA education reader. High school and college culture. М., 2012. С. 8.

способствовать воспитанию у студентов такого чувства как толерантность.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, т. е. тому, что создает проблемы межкультурной коммуникации, мы относим вслед за С. Г. Тер-Минасовой² следующее:

- традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды;
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
- «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Таким образом, формирование межкультурной компетенции у российских студентов важно рассматривать в связи с развитием личности студента, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. «Межкультурная компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности»³.

² Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004. С. 34.

³ Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург, 2004. С. 6.

Жители Бурятии находятся в пограничной ситуации фронтального бытия, между Востоком и Западом, Европой и Азией, где особенную значимость приобретают межкультурные межличностные отношения. В масштабном коммуникационном пространстве евразийского фронта существует зона производства и обмена информацией, продуцирования и обнаружения смысла, постижения и сохранения культурных ценностей.

Поскольку многонациональный и мультикультурный регион имеет пестрое по составу население, принципы межкультурной коммуникации играют ведущую роль в совершенствовании национальной системы образования. Находясь на евразийском трансграничном пространстве, население все больше интегрируется в процесс взаимодействия на разных уровнях: от межгосударственного масштаба до межличностных, внутрисемейных связей. Образование в таком многонациональном и многоконфессиональном регионе, как территория у Байкала, должно учитывать реалии межкультурной коммуникации и формирование толерантного отношения к представителям других наций.

С каждым годом увеличивается количество иностранных студентов, выбравших для получения образования вузы Республики Бурятия. Согласно социологическим исследованиям Б. Б. Степановой, Бурятия привлекает как место учебы в вузе по причине высокого качества образования (54,2 %), комфортности проживания в г. Улан-Удэ (47,5 %), географической близости региона (39,8 %), рекомендаций родственников и друзей (33,1 %)⁴. Растет и число абитуриентов из Республики Бурятия, выехавших в вузы соседних стран, при этом особенной популярностью пользуются университеты Китая.

Пребывание в другой стране ставит перед студентом необходимость не только изучения языка и ее культурных особенностей, но и почти полного погружения в культуру этого общества. Процесс инкультурации в таком случае становится главным условием успешной учебы и получения профессиональных знаний.

⁴ Степанова Б. Б. Социальная адаптация иностранных студентов в полиэтническом регионе (на материале Республики Бурятия). Автореф. дисс... канд. социол. наук. Улан-Удэ, 2015.

Посредством изучения дисциплин учебного плана иностранные студенты совершенствуют коммуникативные навыки общения на русском языке, постигают русскую культуру, приобщаются к русской классической литературе. Так, по данным 2015 года, в Бурятском государственном университете количество иностранных студентов всех форм обучения, достигло более 500 человек из 14 стран.

Среди иностранных студентов в вузах Бурятии больше всего китайцев. Перед преподавателями специализации «Русский как иностранный» стоит непростая задача не только обучения иностранцев русскому языку, но и содействия в их адаптации к иной культуре, формирование языковой картины мира, компетенций межкультурной коммуникации. А. А. Лазарева отмечает такую трудность в обучении студентов из КНР, как разносистемность русского и китайского языков, т. е. доминирование у китайцев правого полушария головного мозга в связи с иероглифической письменностью. Среди проблем психологического характера автор отмечает затрудненное обучение устной речи, поскольку восточная методика ориентируется на письменную основу и заучивание классических текстов наизусть. Важным проблемным аспектом являются также стереотипы традиционной восточной культуры китайского этноса и связанные с этим явления, такие как инфантилизация, тотальная морализация личностей, неумение мыслить самостоятельно и выражать свое мнение⁵. Существующие преграды для успешной межкультурной коммуникации китайских студентов формируют вызовы и достаточно конкретные задачи, для решения которых и существует коллектив опытных педагогов и специально сформированные образовательные программы и методики.

Еще одним соседом и партнером в Байкальском регионе России является Монголия. Сопредельная территория и дружественный монгольский народ, имеющий родственные корни с бурятским этносом, формируют основы взаимовыгодного

⁵ Лазарева А. А. Некоторые особенности обучения русскому языку учащихся из КНР // Евразийский фронт: проблемы взаимодействия культур в многонациональном обществе. Улан-Удэ, 2012. С. 220-222.

сотрудничества, в том числе и в образовании. Бурятский госуниверситет традиционно проводит летнюю школу монголоведения, олимпиады по монгольскому языку, недели монгольского языка. Приобрел широкую известность Международный образовательный проект «Мультикультурное образование в современном мире», в рамках которого состоялась образовательная экспедиция в Улан-Батор под названием «Образ жизни и менталитет кочевника». На протяжении 10 лет, начиная с 2002 года, ВСГАКИ ежегодно проводит совместно с Монгольским государственным университетом культуры и искусства научно-практическую конференцию «Культурное пространство Восточной Сибири и Монголии».

В ходе выездных дней в апреле 2013 г. представители БГУ рассказали о вузе, его научных и образовательных достижениях, о специальностях. Участие БГУ в образовательной выставке «Международное образование-2013» в Центральном выставочном комплексе «Мишээл» продемонстрировал большой обоюдный интерес к вопросам образования, обмену студентами и преподавателями. Обсуждались также вопросы совместных научных комплексных исследований с монгольскими коллегами, были подписаны соглашения с ведущими монгольскими вузами по вопросам научного сотрудничества, совместным образовательным программам и «двойным дипломам – все это открывает новые перспективы взаимовыгодного сотрудничества.

По данным опросов Э. В. Бимбаевой, на значимость роли образовательных учреждений в формировании межэтнической толерантности указывают 62,5 % студентов образовательных учреждений г. Улан-Удэ, считая, что они способствуют воспитанию и развитию межэтнической толерантности. На основании проведенного исследования автор приходит к выводу о преимущественно толерантной настроенности студентов Республики Бурятия, причем студенческая молодежь проявляют себя более толерантно, чем молодежь в целом⁶. Отсюда можно сделать

⁶ Бимбаева Э. В. Межэтническая толерантность современных студентов (на материалах Республики Бурятия) // Межнациональные и межконфессиональные отношения в условиях глобализации: в 2 ч. Ч. 2. Улан-Удэ, 2012. С. 140–142.

вывод о том, что образовательное пространство университета или любого другого вуза является комфортной средой для успешной межкультурной коммуникации и формирования поликультурной личности нового типа.

Исследования Б. Б. Степановой показали достаточно благоприятную обстановку в сфере взаимоотношений иностранных и российских студентов: «Большая часть иностранных студентов в Бурятии никогда не сталкивалась со словесными оскорблениями (58,1 %) или физическим насилием (80,9 %). Эксперты также высоко оценивают степень толерантности в регионе: 76,2 % экспертов считают, что в Бурятии нет проблемы нетерпимого отношения к иностранным студентам»⁷. Вышеуказанные факторы, относительно благоприятная экологическая ситуация, близость озера Байкал позволяют иностранным студентам, особенно из сопредельных стран евразийского трансграничья, выбирать Бурятию в качестве места получения высшего образования.

Занятия по иностранным языкам имеет большой потенциал для воспитания толерантности у студентов, которые учатся в Бурятском государственном университете. Обучая иностранному языку, мы обучаем культуре, осуществляем воспитание учащихся средствами предмета «Иностранный язык». Учащиеся осознают, что в межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления. Иностранные языки выполняют важные функции в обществе: установление взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур, обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры. В контексте фронтального бытия и непосредственного соседства с Монголией, Китаем, а также с другими азиатскими странами знание иностранных языков становится очень актуальным.

Практические задания и мероприятия, связанные с изучением иностранных языков, способствуют формированию межкультурной компетенции, воспитанию толерантного отношения

⁷ Степанова Б. Б. Указ. соч. С. 23.

к речевым партнерам. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранный язык в живых, естественных ситуациях. Это могут быть дискуссии на актуальные проблемы с привлечением иностранных специалистов, проведение международных конференций, семинаров, чтение отдельных курсов на иностранных языках. В университете реализуются внеклассные формы общения: клубы, кружки, научные общества по интересам, где могут собираться учащиеся и студенты разных специальностей.

Дефицит часов, отводимых на изучение иностранных языков, в БГУ восполняется самостоятельной работой студентов, проведением внеаудиторных мероприятий, таких как научно-практические конференции, где учащиеся и студенты докладывают о результатах своих исследований на изучаемом языке, конкурсы на лучший студенческий научный проект на английском языке, конкурс «Лучший переводчик», мероприятия, посвященные праздникам «Halloween», «Christmas» и т. д. Подготовка к этим мероприятиям не только расширяет лингвострановедческий кругозор студентов, но и способствует формированию у них межкультурной компетенции.

Неоценимую роль в учебном процессе выполняет чтение оригинальных рассказов (в неязыковом вузе можно использовать адаптированные). Работа над текстами дает возможность студентам самостоятельно добывать и интерпретировать информацию, знакомиться с национально-маркированной лексикой, сопоставлять концепты разных культур, у них формируются умения кросскультурного сопоставления в разных культурах.

Важную роль в воспитании толерантности имеют тренинги. Учащиеся, входя во взрослую жизнь, формируют свою идентичность, осваивают различные социальные роли. Жизненная ориентация студента зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире. В связи с этим тренинги могут служить не только средством формирования навыков общения, но и средством коррекции поведения, приобретения толерантности, повышения самооценки и культивирования искреннего, надежного и эффективного общения.

Итак, трудно переоценить общеобразовательное значение учебных дисциплин «Иностранной язык» и «Русский как иностранный» с позиции межкультурного подхода. Успех процесса общения зависит не только от знания культуры иного социума, но и знания своей собственной культуры. Более того, в процессе сопоставления фактов двух культур происходит осознание своей культурной идентичности, истинное овладение культурой своего народа, что, безусловно, многократно усиливает общеобразовательное значение иностранных языков как учебной дисциплины. Поликультурный контекст современного университета помогает быть студенту открытым в отношении других культур, вероисповеданий, менталитета, образа жизни, норм и традиций. Сама образовательная среда вуза предполагает синтез культур и открывает новые перспективы личностного развития для всех тех, кто осознает преимущества студенческой межкультурной коммуникации, толерантного поведения на основе гуманистических идеалов взаимного доверия и понимания.

Irina Boldonova

HERMENEUTICS AT A UNIVERSITY ENVIRONMENT PERSPECTIVES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

In the framework of advanced contemporary research in the field of intercultural communication there is an idea of traditional dichotomy – Western and Eastern cultural traditions. Nowadays the nature of cultural identity is changing because of increased global diversity. Real conversation of contemporary cultural models, dialogue of different cultures is more and more becoming the reality of the twenty-first century, where problem-solving or description-oriented and any other cultures can interact and come to consensus. The hermeneutic approach with the priorities of humanistic thinking suggests methods of universal understanding, the idea of which is not to suppress the culture of the minorities, but to give the chance to develop the way for dialogue and cooperation.

Hermeneutics of Intercultural Communication

In contemporary human sciences the field of philosophical hermeneutics is no longer a text as traditionally it has been used and interpreted in the history of its development, but social structures of the society and social relationship. Communication processes more often become the sphere of hermeneutic studies because of global challenges in multicultural societies. Studies of intercultural communication indicate perspectives for effective interactions among cultures, states, ethnic groups, professionals and any individuals.

Intercultural communication is mostly the ability to interact within intercultural context, it is a situation where a commonality

is reached between speakers and hearers not only by means of verbal, non-verbal and extra-linguistic categories. Intercultural communication is distinguished with cross-cultural communication in the possibility to learn from the other culture and grow together, then examining their culture more deeply, building further relationships and change themselves. Intercultural interpretation or hermeneutics ask further questions about the conditions and nature of meaning in these sorts of interactions so that the nature of truth appears in some new perspectives.

The first scientific exploration of intercultural communication began in the 50s of the previous century, and did not become more widespread until the later 70s. E. Hall was the most prominent scholar in this area.¹ Then, intercultural communication was studied in details in order to formulate its theoretical foundation, which appeared only in the 90s. Nowadays various methodological approaches are flourishing because of great practical demand. In the humanities we can observe investigations of intercultural communication concerning the issues in pragmatics, interpersonal interactions, problems of comprehension, adequacy in intercultural settings, etc. (M. Bennett, C. Dodd, K. Cushner, A. Thomas, F-J. Eilers and others).

In general, hermeneutic methodology of communication studies is considered as one of the most powerful and prominent theoretical foundation. Basically, hermeneutics has been philosophical foundation for interpretive and qualitative perspectives from the beginning of the twentieth century. In the 70s J. Stewart² and S. Deetz³ analyzed and summarized the general tendency of hermeneutics of communication research, at that time hermeneutic ideas in communication studies reached their highest popularity, but further, in the 80s hermeneutics was criticized for irrational and non-empiric inquiry. Despite of this, it was becoming more and more influential and heuristically effective methodology.

¹ E. T. Hall, *The Silent Language*, New York: Doubleday, 1959.

² J. Stewart, "Philosophy of Qualitative Inquiry: Hermeneutic Phenomenology and Communication Research," *The Quarterly Journal of Speech*, vol. 67 (1981), pp. 109-124.

³ S. Deetz, "Conceptualizing Human Understanding: Gadamer's Hermeneutics and American Studies," *Communication Quarterly*, vol. 26 (1978), No. 2 (Spring).

As F. Dallmayr states, hermeneutic methodology in intercultural communication has become relevant in a global age:

In our time of globalization, when different societies and cultures are pushed closer and closer together, hermeneutical understanding is bound to transcend local contexts and to acquire a cross-cultural or transnational significance. At this point, members of a given society or culture are called upon to interpret not only the modalities of their own tradition, but the complex lineaments of initially quite alien texts and life forms.⁴

In his inquiry F. Dallmayr interprets the theories of H.-G. Gadamer, M. Heidegger and M. Merleau-Ponty in recent perspectives of intercultural communication. The most famous and well-known researcher of contemporary hermeneutics and the founder of philosophical hermeneutics H.-G. Gadamer discuss cultural issues in some of his later writings, especially in a text on the “Legacy of Europe” and the ongoing process of European unification, as it is underlined by F. Dallmayr. For Gadamer, Europe represents a model of that “unity in diversity” characteristic of hermeneutical dialogue where all countries and partners seek for common language and practical results. Gadamer evaluates hermeneutical significance of Europe, observing multicultural context in terms of historical practice, defining it as “cohabitation with otherness in a narrow space.” F. Dallmayr analyzes Gadamer’s position towards European unity and his words about basic human task and a lesson to live with other individuals, larger communities, nations and states. Thus Dallmayr underlines the case of a hermeneutical dialogue, the main idea of which is not to reach a bland consensus or uniformity of beliefs but to foster a progressive learning process involving possible transformation. One of the most important statements for hermeneutics of intercultural communication is the role of local or indigenous traditions as a feature endemic to the “hermeneutical circle” with its emphasis on fore-meanings or

⁴ F. Dallmayr, “Hermeneutics and Intercultural Dialogue: Linking Theory and Practice,” *Ethics & Global Politics*, vol. 2 (2009), No. 1, p. 31.

pre-judgments.⁵ As we can see, the main and classical hermeneutic categories within historically effected consciousness are in practical use in the changing society of intensive intercultural interactions. Not by chance Dallmayr focuses on Gadamer's interview with an Indian political thinker, conducted a few years before his death, where Gadamer speaks of global significance of hermeneutical understanding and expresses the ideas of not a global uniformity but unity in diversity and learning to appreciate and tolerate pluralities, multiplicities, cultural differences.⁶

F. Dallmayr finds heuristically justified outcome from Gadamer's statements in referring not only to European intercultural discourse but also to all the humanity, referring to Gadamer's words "Every culture, every people has something distinctive to offer for the solidarity and well-being of humanity."⁷ These words lead to very essential generalization of hermeneutics in a global age, it reminds us the very idea of a hermeneutic circle, where local cultures create different parts of the whole so that understanding moves towards transcendental understanding of transnational cultural forms, from cognitive level of perception to the ontological one of true discovery. The so-called "global village" contains the sense of hermeneutic integrity and co-being of local societies and cultures.

Hermeneutics is the theory, which provides attentive readers or skillful interlocutors with particular methods for revealing the experience of consciousness in communication. Hermeneutic foundation for intercultural communication can be analyzed in two types: oral and written. Very often intercultural oral dialogue is accomplished as a means for establishing personal contacts and trustworthy relations, and quite obviously presenting the source of educational information, plays an important role at a University. If interlocutors of a certain conversation are involved in hermeneutic work, they could reach much more understanding in a multicultural setting. This type of dialogue in his theory Gadamer calls "genuine conversation," it underlines the idea which lies not merely in the process of utter-

⁵ Ibidem, pp. 23-29.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, p. 33.

ance interchange or acceptance of the partner's point of view, but in the development of subject matter itself. Gadamer emphasizes the priority of question to all knowledge. "When a question arises it breaks open the being of the object, as it were."⁸ This is how a conversation starts and interlocutors become being involved in it. At the University context there are at least two types of face-to-face interlocutor interactions: teacher – student, student – student. Every day, in the framework of educational process university professors and their students are involved in cross-cultural encounters, where the status distinctions between speakers and listeners play an important role, where a good question helps overcome barriers between them. In intercultural oral communication a direct answer of the receiver contains another possible question so that a particular lack of knowledge leads to the next question. When an idea occurs in somebody's mind, it produces a certain question and a message. A good question is often a good starting point.

Not all the questions can be used as a way to start a conversation. The best conversational starter is always an open-ended question, involving contacts and activating the mind. Interesting questions make the interlocutor think of something in details and express at least more than two or three utterances. A good conversation goes on simultaneously from one set of questions and answers to the other ones, from one topic to another. Each successive question contains in itself a potential question. The concept of question is closely connected with the skill of intercultural competence and therefore the ability to formulate far-stretched questions means to be interested in genuine conversation. Vivid discussion pursues hermeneutic experience and responsibility for the perspectives and results of certain act of intercultural interaction.

The point of view of an interlocutor, in our case cognitive habits and communicative style of other cultures, appears in Gadamer's *Truth and Method* under the term of "A Thou," understanding of which is still a form of self-relatedness, which reveals the idea of constant struggle for mutual recognition and cultural awareness of

⁸ H.-G. Gadamer, *Truth and Method*, New York: Continuum, 1999 (2nd ed.).

the “other.” As an opposing concept to “A Thou” in Gadamer’s work there is an experience of historically effected consciousness, it gives the key to the knowledge about otherness.⁹ In later works Gadamer passes to the concept “otherness” on a new level of generalization according to the challenges of contemporary world, as it was stated above. F. Dallmayr interprets his words “we may then learn to experience otherness and human others as the ‘other of ourselves’ in order to partake in one another (*aneinander teilzugewinnen*)” in such a way that they mean to achieve a shared appreciation and recognition of differences.¹⁰ No doubt, the power of the mankind will be in proper cultivation of cross-cultural understanding and dialogue as the result of a transformative and humanizing learning experience. At a University context “otherness” through hermeneutic ideas is replaced by “similarity” as sharing the same educational identity with the same learning environment, which means that all the students of the same University accommodate cultural diversity in the framework of the same goal – to get knowledge.

Pre-Conditions of Understanding in a Hermeneutic Intercultural Dialogue

A University presupposes a certain context where social cognition takes place and a person classifies his partner and the forms of expectations based on his previous interactions with other members of the same social group. Social cognition produces an impact on the communication styles of different world-view, it is referred to specific thought patterns or habits of thinking that are dominated in a certain culture. For example, many researchers of intercultural communication recognize contrast in styles of communication between high and low context societies. They say Americans are inductive thinkers, deriving principles from multiple examples or amassed data, but many Europeans or Asians are deductive thinkers, giving priority

⁹ Ibidem.

¹⁰ F. Dallmayr, “Hermeneutics and Intercultural Dialogue,” op. cit., pp. 23-29.

to theory and concepts for which illustrative examples can then be sought.¹¹ Thus, R. Rohrbaugh makes distinctions between two types of societies, one of them are small-scale, homogeneous, face-to-face societies. The second type is large-scale societies, in which there are innumerable sub-cultures, pervasive specialization, rapid social and technological change. Collectivist cultures produce a dependent sense of the self as if the group is the self. Individualist cultures produce an independent sense of the self that remains detached. Collectivist cultures focus on community, collaboration, tradition, group values, group loyalty and group honor, whereas individualistic cultures focus on individual rights, personal privacy, opinion. In both cases the style of cognition plays a leading role in intercultural interactions¹².

In intercultural university discourse the hermeneutic background brings more advantages and additional knowledge than disadvantages and obstacles. H.G. Gadamer's theory describes the whole system of categories generally related to the concept of historically effected consciousness. Whoever participates in the intercultural dialogue is absorbed by a tradition. Cultural knowledge of the "other" is available under the influence of the past experience, background knowledge and mainly historical tradition. These factors affect intercultural interactions, their content, style of communication and possible outcomes.

According to Gadamer's theory of hermeneutic experience we start the analysis with one of his core concepts – the fore-structure of understanding, which is a platform of pre-assumptions, background knowledge and pre-existing experience. A student in multicultural environment, who presents his or her own views, nevertheless is involved in communication. A student with hermeneutic consciousness should start with analyzing false and true prejudices. Gadamer writes:

¹¹ M. J. Bennett, *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected readings*. Yarmouth, 1998; R. E. Porter & L. A. Samovar, *Intercultural communication: A reader*. Belmont, 1994; M. J. Bennett & E. C. Stewart, *American Cultural Patterns*, Yarmouth, 1991.

¹² R. L. Rohrbaugh, "Hermeneutics as Cross-Cultural Encounter: Obstacles to Understanding," *Theological Studies* 62 (2006), No. 2 Access mode: <<http://www.hts.org.za/index.php/HTS/article/view/365>>, date: 30.01.2015.

Long before we understand ourselves through the process of self-examination, we understand ourselves in a self-evident way in the family, society, and state in which we live. The focus of subjectivity is a distorting mirror. The self-awareness of the individual is only a flickering in the closed circuits of historical life. That is why the prejudices of the individual, far more than his judgments, constitute the historical reality of his being.¹³

Every generation has to understand a transmitted text (message) in its own way, and an interpreter understands the text better than the author himself, as it is stated in classical hermeneutic postulates. Because of temporal distance the true meaning of a written text is not completed to be analyzed, the temporal distance helps distinguish false prejudices in order to take them apart. A single phenomenon can be interpreted and understood in the context of the whole cultural tradition of the past, whereas understanding of otherness helps overcome the personal context of our own prejudices. Prejudices constitute the historical reality of being. Historical thinking, historical mediation between the past and the present lead to reflection of historical value so that historical consciousness reconstructs the historical horizon and put ourselves in the position of the other culture representatives. Thus, if we intend to analyze our positive and negative prejudices, we can place ourselves in the interlocutor's position while we evaluate the other person's nature. What goes on in somebody's minds that blocks or confuses the messages is explained with the reality of negative prejudices and cultural ignorance? Speaking of pre-conditions of understanding, R. Rohrbaugh expresses the same idea in the different way, he writes that some carriers are so fundamental that the cognitive styles they nurture cannot be "thought away".¹⁴ In fact, students in multicultural University environment should take into account their cognitive style, language and communication create obstacles.

In intercultural communication the analysis of the negative (false) prejudices demonstrates a desire to move beyond mental and psycho-

¹³ H.-G. Gadamer, *Truth and Method*, op. cit., pp. 276-277.

¹⁴ R. L. Rohrbaugh, op. cit.

logical stereotypes of our own culture, which can be referred to the advantage of hermeneutic reflection because it includes interpretation of the message, our consciousness and our thinking process in the whole. Hermeneutic consciousness reveals the pre-conditions of any thought process on the way to understanding because the knowledge of ones can never be complete. In order to understand ourselves much better each side of communication must be open towards new meanings, self-disclosure and open-mindedness. Transmission to the horizon of the other culture gives acknowledgment of differences, understanding priorities, ways of interpretation of speech situations, personal relations, the functions of speech in the community.

The horizon of anticipation gives the opportunity to go beyond our false prejudices or our subjective point of view and to look at the situation from another angle of vision. Communication and intercultural understanding are realized when the communicators are involved in the so-called “commonality”. Gadamer names this phenomenon as fusion of horizons,¹⁵ it occurs in a “hermeneutic conversation” and has the synonym of “genuine conversation”. The possibility of expanding our individuality in a conversation at the expense of understanding the personal experience of the others and the reached commonality is the result of involving in the world of the other. In real speech practice interlocutors come to a common agreement by communicative exchange and common views.

One of Russian scholars, S. Yachin, successfully applies hermeneutic methodology to intercultural studies, draws from phenomenology-based hermeneutics and writes of revealing the perspective of “intersecting the horizons of experience” with the senses of one culture. It retains their uniqueness while being included into the experience of the other partner. S. Yachin develops the idea of the so-called genus culture, which based on aggregated contribution of creative geniuses of this culture: writers, artists, scientists, teachers, reformers, etc. Yachin explores the possibility of this approach, emphasizing that a mutual understanding and dialogue between cultures is eventually a hermeneutic cognition of the subjectivity of the geniuses, who create the

¹⁵ H.-G. Gadamer, *Truth and Method*, op. cit.

culture. Otherwise stated, Yachin presents a metacultural approach in intercultural hermeneutics, since cultural isolation is absolutely impossible in the modern world, every cultural commonality has to show its metacultural potential, i.e. the potential of its human geniuses as the material of hermeneutic interpretation by other cultures. Then, S. Yachin, including into his approach anthropological idea, emphasizes that multiculturalism recently resulted in multipersonalism.¹⁶ Taking into consideration the perspectives of metacultural approach and the decisive role of subjectivity in intercultural interactions, we can regard that outstanding personalities in a certain culture comprise positive prejudices and add more heuristic information for the student's horizon of anticipation.

The concept of hermeneutic circle provides the explanation in the circular movement of understanding, it runs from the parts to the whole conversation and back. What makes the students of a multicultural diversity believe in their similarity and belonging to the same context of higher educational settings, and be aware of possible fusion of horizons and understanding is the subject matter (*die Sache*). Being included in a message, the subject matter leads to the process of anticipation of the whole and guides any understanding process. As far as a University intercultural communication is concerned, the subject matter is always introduced through educational goals and learning skills.

Another aspect of the intercultural hermeneutics is different languages or language of teaching. In such a case the students need an interpreter for translation or a mediator. Gadamer writes:

Every conversation obviously presupposes that two speakers speak the same language. Only when two people can make themselves understood through language by talking together can the problem of understanding and agreement even be raised. Having to depend on an interpreter's translation is an extreme case that doubles

¹⁶ S. Yachin, "Intercultural Hermeneutics in Metacultural Perspective," *Middle-East Journal of Scientific Research* vol. 15 (2013), pp. 429-433. Access mode: <[http://www.idosi.org/mejsr/mejsr15\(3\)13/17.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr15(3)13/17.pdf)>, date: 30.01.2015.

the hermeneutical process, namely the conversation: there is one conversation between the interpreter and the other, and a second between the interpreter and oneself.¹⁷

A hermeneutic problem is connected with the problem of proper and adequate translation from one language to another, revealing the proper sense thus making it accessible. Here language acts as the exact universal mediation in a multicultural University context.

Traditionally hermeneutic categories have been applied more in explanation of a conversation between the author's intention and his readers, here students deal with hermeneutic interpretation of the written text. Written discourse of intercultural communication is correlated with textual interpretation while students read books as main educational resources. Some ideas about hermeneutic approach to textual intercultural communication are presented by N. Schroer, who analyzes understanding from the sociology of knowledge and from the science of textual interpretation. In order to reach understanding between two or more individuals of different cultural backgrounds, it would be better not to replace his/her perspective with the perspective of the foreign culture. Instead, the goal is to reconstruct the foreign perspective and to find adequate translations from it to one's own culture, therefore members of his/her culture can comprehend the other, or to use the own biography and cultural background as the contextual basis for approaching the foreign culture.

The second N. Schroer's assumption contains the idea of culture-native co-interpreter. He proposes that the data on the process of intercultural understanding can be evaluated with the help of a culture-native co-interpreter. The task of this co-interpreter is to interpret the foreign perspective for the researcher in such a way that s/he can find the required "appropriating" analogies.¹⁸ This requires a case-

¹⁷ H.-G. Gadamer, *Truth and Method*, op. cit., p. 385.

¹⁸ N. Schroer, "Hermeneutic Sociology of Knowledge for Intercultural Understanding," *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 10 (2009), No. 1, Art. 40. Access mode: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901408>>, date: 30.01.2015.

specific translation from one culture-specific frame of interpretation to another. Coming back to the multicultural University environment, we can observe some elements of co-interpretation in libraries, Internet-resources, orientation programs, examples of instruction for foreign students and scholars, etc. Hermeneutics suggests interpretation within a hermeneutic circle and subject matter as the main phenomenological tools for breaking misunderstanding, they to encourage student reflection on his active participation.

Coming back to interactions in oral discourse, we can see that if interlocutors mean the same thing, follow the same subject, they can interpret the words meanings, they can achieve consensus, as it is stated in hermeneutics. The expectation of the words' sense by the interlocutors is called in *Truth and Method* the fore-conception of completeness and it solves the problem of contradiction between something unknown and something familiar. "The task of hermeneutics is to clarify this miracle of understanding, which is not a mysterious communion of souls, but sharing in a common meaning."¹⁹ For every student in intercultural environment there appear very strong motivation and inspiration to get more and more knowledge for successful inquiry and learning practice. The movement in hermeneutic circle towards understanding has a strong impact on the perceived importance of intercultural contacts, which are under the influence of the fore-conception of completeness. The open position to the opinion of the other interlocutor, the possibility to meet his expectations, the willing to listen and comprehend his otherness, recognizing his own prejudices – all these reasons help correlate the horizon of anticipation and the fore-conception of completeness. Intersubjectivity is reached by the common ways of the world interpretation when understanding appears somewhere in-between the interlocutors, in that intersubjective space. The fore-conception of completeness ends in practical result of the intercultural encounter.

¹⁹ Ibidem, p. 292.

Hermeneutic Perspectives in a University Environment

H. – G. Gadamer’s hermeneutics contains the three interrelated procedures: *interpretation – understanding – application*, all of them function in intercultural communication. Application is connected not only with feedback as the result of understanding, but with shared meaning, commonality and future social practice. There are different levels of knowledge perception within the concept of application. From the point of view of phenomenology the initial level of application in speech is the response as the direct reaction to the question. The feedback is the symbol of the further conversation and it leads to the following message. Then, the next level of application is practical realization of the interpreted knowledge in the forms of actions, changed attitude, successful companionship, relationship building, love, sympathy, shared feelings. The highest level of application, where appears the problem of social responsibilities and social environment, deals with social sense and people’s intentions.

The hermeneutic experience adds some more responsibilities, according to which interlocutors must reach personal transformation on the basis of acquired knowledge. The meaning of what is said and understood is applied to the practice of their everyday educational activities. Therefore, interpretation is the result of message production, understanding is the achievement of interpretation, application is the goal of understanding, practical outcome of communication and the way individuals participate in the world.

Effective workshops, developed academic skills, joint projects, shared experience, mutual assistance, stable partnership, scientific cooperation, and friendship can be regarded as realization of application in a University intercultural environment. As S. Deetz underlines in his inquiry, only genuine conversation can lead to true meaning and understanding.²⁰ Therefore application is referred to both partners because it comes from their commonality, fusion of horizons and understanding in sharing social activities.

²⁰ S. Deetz, “Conceptualizing Human Understanding,” op. cit.

In a genuine conversation the fore-conception of completeness is realized in developmental task fulfillment by any foreign student, in anticipation of progress and following success the student is aware of his level of knowledge and the fact how he could be evaluated. Peculiar ways of thinking that have emerged in western and oriental cultures are interconnected with cultural peculiarities of communication style. Through the comprehension of hermeneutic categories, which explain and explore pre-conditions of any understanding, the students learn overcome the barriers of communication and reach intersubjectivity in a common space. Somewhere in-between the interlocutors are encouraged to identify themselves with University as *alma mater*. As the result they begin realizing the same educational context, their belonging to the same University corporate culture. Their identity is always involved in any kind of self-presentation from classroom activities to wide-scale social practice outside the University environment.

The University identity can be regarded as the form of application of the hermeneutic reflection upon the foundations of real intercultural communication. F. Dallmayr is one of those researchers who write about possible practical “applications” of the hermeneutical perspective in the social and cultural contexts.²¹ Hermeneutics in a University communicative environment can be regarded as one of these cases. If the students’ interpretive understanding and fore-meanings are based on their historical traditions and cultural codes, it would be possible for them to embrace the universal dimensions of intercultural dialogue in a University context.

In contemporary world the general human task of up-bringing process is a personality development as a member of global community with excellent intercultural skills and values. P. Holmes and G. O’Neill highlight thought process and interpretation for intercultural competence of students. They explore the ways how students in intercultural encounters examine, evaluate their personal contacts, self-reflection, cultural awareness to develop intercultural competence. Based on phenomenological and ethnographic methodologies,

²¹ F. Dallmayr, “Hermeneutics and Intercultural Dialogue: Linking Theory and Practice,” *op. cit.*, pp. 23-29.

the authors apply the PEER model (Prepare, Engage, Evaluate and Reflect) to illustrate live experiences of thirty five students in New Zealand, representatives of different ethnic groups. Hermeneutic interpretation and understanding were also used as investigation methods to analyze the students' engagement in intercultural process. In conclusion, it was quite obvious that examination of the self, real communication with the Other allows them to move from theoretical understanding of intercultural involvement to an experience-based evaluation of their own intercultural competence.

P. Holmes and G. O'Neill unveil the significance of students' self-examination and showed in practice how intercultural competence is being developed, but their use of hermeneutic interpretation is very limited, they mostly focus on relationship building, monitoring and managing emotions, empathy, and facework.²² The research makes sense from intercultural competence, taken from certain examples of life stories. P. Holmes and G. O'Neill do not discuss transformation of the individuals' world-view, their empirical investigations do not lead to the higher levels of generalization.

Professional and intercultural competences are elaborated according to cognitive, activity-behavioral, meaning-value aspects of intercultural communication. The hermeneutic mode of intercultural interactions at educational environment can direct to the three aspects of reflection:

- cognitive: learning to gain knowledge via discovering and studying the subject-matter;
- activity-behavioral: elaborating professional skills and experience to meet academic requirements via the fore-conception of completeness;
- meaning-value: formatting the University identity and commitment to shared meanings and values of intercultural encounters, studying different cultural traditions via application and new world outlook.

²² P. Holmes & G. O'Neill, "Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters," *International Journal of Intercultural Relations* 2012, No. 3, pp. 707-718.

Intercultural studies are to show directions from intercultural competence in everyday interactions to modification of University ontology according to contemporary challenges. The principles of a hermeneutic dialogue ensure respect to developing the student's personality as an equal partner of cultural, educational process and cooperation, to gaining a better understanding of the surrounding world, benefit from the opportunity provided by University diversity. Equal and mutual responsibilities of all participants of educational and up-bringing encounters make appreciate differences, effectively communicate across cultures. It promotes better engagement in the University's global mission as a model of an open future society.

Ирина А. Жерносенко

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПРИМЕРЕ АЛТАЯ

Где в условиях стремительно изменяющегося общества и социокультурных отношений найти такого человека, который способен не ошибиться в выборе сценария построения будущего, который способен предугадать очертания аттрактора¹? Ответ лежит на поверхности: такого человека надо начинать формировать сегодня. Это человек нового типа: творчески мыслящий в контексте современной научной парадигмы, способный к самостоятельному поиску решений, к нравственно оправданному выбору, обладающий обостренной интуицией. Очевидно, что необходима и новая модель образования, способная подготовить такого человека, соответствующего вызовам времени. С точки зрения автора, это культуротворческая модель образования, основанная на культуротворческой (эвристической, преобразующей, социально-ориентированной, культуро- и природосообразной и т. п.) деятельности в процессе освоения содержания образования. При этом в образовательном пространстве полиэтничной и поликонфессиональной России все более актуальной и востребованной становится этнокультурологическая составляющая как фундамент самоидентификации подрастающего поколения.

На протяжении десяти лет на Алтае реализуется образовательный эксперимент по конструированию и реализации модели культуротворческой школы. Воспитательной доминантой в этих школах является формирование у учащихся духовно-

¹ В синергике «аттрактор» (от латинского притягивать) определяется как состояние, к которому тяготеет система.

экологического мировоззрения, основанного на чувстве национального самосознания, уважения к природному и культурному наследию народов Алтая, России, мира. Ключевую роль в этом процессе играют духовные, этические и эстетические ценности традиционной алтайской культуры.

Начало третьего тысячелетия ознаменовалось, поистине, тектоническими сдвигами в становлении социокультурного пространства России. По существу, сегодня здесь осуществляется переход к новому способу организации общественного бытия: от технократической культуры периода модернизма к информационному обществу, определяемому как эпоха постмодернизма. Следовательно, начинает складываться новый тип культуры, имеющий высочайшую степень сложности по сравнению с другими культурными периодами. Осознать закономерности этого перехода возможно лишь при условии использования всеобщих методов, характеризующих процессы саморазвития любых сложных и сверхсложных систем, а значит – относящихся и к развитию общества и культуры. В современных исследованиях основные положения разворачивания социокультурных процессов формулируются в русле синергетической методологии, учитывающей их нелинейную самоорганизующуюся природу.

В выстраивании моделей и стратегий культурного развития, отвечающих условиям современной научной парадигмы, ключевую роль играют общеметодологические исследования, основанные на совмещении синергетических принципов и системного подхода, проводимые Е. Н. Князевой, С. П. Пригожиным, В. В. Васильковой, М. С. Каганом, Э. С. Маркаряном, Н. Н. Моисеевым, А. И. Уемовым и другими выдающимися мыслителями последних десятилетий XX века. Системный и синергетический подходы органично дополняют друг друга. Если системный подход рассматривает культуру как подсистему более сложной системы – Бытия, то синергетический подход рассматривает культуру как *органическую* (выделено нами – И. Ж.) часть Бытия, его

фрактальное подобие. В обоих подходах культура предстает как самостоятельная часть Бытия².

Но осмысление будущего имеет первостепенную значимость и для решения современных проблем. По мнению Д. С. Лихачева, «попытки заглянуть в будущее имеют значение не только для раскрытия будущего, но и для того, чтобы осознать настоящее – кроющиеся в нем возможности, отделить творческие силы от нетворческих»³. Это амбивалентный процесс: «Будущее оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно уже существует в настоящем. Мы строим будущее, но в определенные моменты и оно строит нас»⁴.

И тогда становится закономерным вопрос, поставленный нами в начале статьи: «где найти такого человека, который способен не ошибиться в выборе сценария построения будущего, который способен предугадать очертания аттрактора?»

Начавшиеся процессы модернизации образования призваны были в какой-то мере сформировать ответы на вызовы современности. Но меры оказались односторонними, выстроенными в прошлой (линейной) парадигме. Они смогли, с одной стороны, «вытащить» образование из глубочайшего экономического кризиса, но с другой – не решили главную цель образования: «ваяния образа Человека Новой Эпохи». Как справедливо замечает Л. М. Мосолова, гуманитарные, социальные и культурологические проблемы, осознаваемые сегодня, продолжают решаться медленно, неэффективно, оставаясь «в тени непросвещенного убогого экономизма»... «Духовно-нравственные ценности бытия, определяющие ядро культуры общества и отдельного человека, экономика порождать не может. Они формируются другими спо-

² Иванова О. В. Синергетический подход к исследованию культуры Постмодернизма. Дисс. на соискание уч. степ. канд. культурологии. СПб, 2009. С. 58.

³ Лихачев Д. С. Будущее литературы как предмет изучения // Новый мир. 1969. № 9. С. 167.

⁴ Князева Е., Курдюмов С. Синергетика как методологическая основа футурологии // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. М., 2002. С. 115.

собами, – способами культуротворчества и познаются науками о культуре»⁵.

Логика современных процессов реформирования системы образования разворачивается в русле прагматики, экономической рентабельности в сиюминутных условиях, узкой профессионализации. Нынешние реформаторы образования не учитывают главный постулат: результат сегодняшних вложений в образование и культуру не может быть сиюминутным – он всегда отложен во времени.

Если государство заинтересовано в подлинном прогрессе, оно не может не осознавать, что осуществить этот прогресс может только сообщество культурных индивидов. Русские мыслители, философы, такие как Н. Бердяев, П. Флоренский, Н. Рерих и другие, убедительно доказали, что без *культуры* не может быть *цивилизации*. Культура же, с ее опорой на нравственность, этическое начало, способна развиться лишь в индивиде.

Сегодня размышления педагогов, философов, культурологов активно развиваются в данном направлении, причем одни предлагают парадигму личностно-ориентированного образования, другие полагают, что новая парадигма заключается в реализации принципа культуроцентризма (на практике, чаще всего, сводимого к введению «национальных» компонентов, таких как язык, история, религия, традиционная культура и искусство, фольклор и национально-этикетные формы быта), третьи видят смысл в смещении содержания и методов образования к идеям и принципам глобально-исторического мышления (общепланетарное мышление, коэволюция человека и природы и т. д.).

Все эти принципы и подходы существенны и необходимы. Вероятно, все они должны быть присущи новой парадигме образования. Но они, по мнению Х. Г. Тхагапсоева, не отвечают принципам достаточности, если иметь в виду «принципиальные (и важнейшие) требования к новой парадигме образования,

⁵ Мосолова Л. М. Итоги и проблемы культурологического образования в России // Культура и образование в условиях информационного общества. Материалы Всероссийского совещания-семинара «Культурологическое образование в контексте модернизации образования». Санкт-Петербург. 16–17 мая 2005 г. СПб., 2005. С. 14.

а именно, конструктивно объединять основной круг образовательных ценностей: знания (эпистемологию), нормы (аксиологию), средства (технологии) в деятельностном единстве и в модусе времени»⁶. Он предлагает определить в порядке гипотезы формирующуюся парадигму образования как «проективно-эстетическую»⁷. Его концепция представлена в русле культуротворческой образовательной парадигмы, сформулированной и разработанной А. П. Валицкой, д. филос. н., проф. РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), член-корр. РАО⁸. Как неоднократно указывалось нами в более ранних публикациях⁹, на наш взгляд, **культуротворческая парадигма является наиболее адекватной современным вызовам истории**. А ее содержательное наполнение немислимо без этнокультурологической составляющей, которая является базовой сутью бытия, спасающей от исторического беспамятства и манкуртизма¹⁰.

⁶ Тхагапсоев Х. Г. Образование: Канун новой парадигмы. М., 1997. С. 39.

⁷ Тхагапсоев Х. Г. Философия образования: проективно-эстетическая парадигма. Нальчик, 1996. С. 50.

⁸ Валицкая А. П. Новая школа России: культуротворческая модель. Спб., 2005.

⁹ Жерносенко И. А. Региональные особенности реализации культуротворческой парадигмы образования // Культуротворческий подход в современном образовании как один из факторов устойчивого развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. И. А. Жерносенко. Барнаул, 2007. С. 26–34; Жерносенко И. А. Модель культуротворческой школы: этно-региональный аспект // Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы. Материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Томск 6–7 ноября 2008. Томск, 2008. С. 18–19; Жерносенко И. А. Культурные стратегии модернизации образования: принципы саморазвития // Философия образования. 2011. № 3. С. 19–25; Жерносенко И. А. Образование в Сибири на переломе эпох: культурфилософские проблемы регионального образования // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул, 2012. С. 132–139 и др.

¹⁰ Манкурт – это человек, «который после мощного внешнего воздействия на свою психику забыл о своём прошлом и о прошлом своих предков, став одновременно покорным рабом своего хозяина. В последнее время это слово весьма широко употребляется, сохранив в своей содержательной части лишь информацию об утрате памяти о предках и потеряв важные части, сообщающие, что это, во-первых, произошло не само по себе, а в результате внешнего вмешательства и, во-вторых, это

Этот подход нацелен не только на просветительство подрастающего поколения (учащихся, студентов) в области культуры (хотя это тоже очень важный аспект в становлении личности), но, прежде всего, призван сформировать навыки творческого (не стандартного) решения любой поставленной задачи. При этом важно учитывать нравственный, этический, экологический и т. п. аспекты избранного решения. Содержание образования в культуротворческой парадигме должно быть сконцентрировано на устойчивых ценностях мировой, национальной и региональной культуры (речь идет не только художественной культуре, но о любых ее проявлениях: бытия в социуме, политике, экономике, экологии и т. п.). Критериями качества образования должны стать не только знания, умения и навыки (которые являются лишь средствами образования), но и развитость, культурность, воспитанность и здоровье учащихся. Помимо введения в учебный план предметов общекультурного и развивающего характера, необходимо вычленять культурологические аспекты содержания во всех образовательных областях. Для уменьшения объема учебной нагрузки без содержательных потерь необходимо применение интенсивных технологий и проективных методов обучения. Подобные подходы к обучению обеспечивают свободу самореализации личности учащегося, студента и способствуют социально-экономическому прогрессу общества. Жесткое тематическое планирование здесь уступает место деятельностному проектированию; предметное содержание теряет свою статичность и оформляется в эвристический диалог, основанный на предпочтениях и образовательных запросах студентов¹¹.

Немаловажную роль в выстраивании культурного пространства в культуротворческом образовательном процессе играет принцип *диалога*, возможности которого значительной мере расширяются при использовании современных телекоммуника-

изменение превратило человека в раба своего хозяина» [Милославский В. Великий, могучий русский язык // Наука и жизнь. 2009. № 6 С. 30]. Термин введен Ч. Айтматовым в романе «Буранный полустанок».

¹¹ Валицкая А. П. Новая школа России: культуротворческая модель. СПб., 2005.

ционных систем. М. С. Каган¹² в своих трудах по культурологии разделяет понятия «диалог» и «коммуникация». По его мнению, сущностным качеством диалога является его субъект-субъектная природа, симметричность, двунаправленность его процесса, нацеленность на обретение общности. В то время как коммуникация имеет однонаправленное действие от субъекта к объекту, где последний занимает пассивную, воспринимающую, позицию. Таким образом, диалог может состояться только между участниками, у которых уже сформировались качества субъектности.

На системном уровне отсутствие «диалога» приводит к распаду системы в случае ее неустойчивости, то есть, если субъекты диалога находятся не в равных условиях. Так, в условиях становления новой парадигмы образования в постмодернистском обществе невозможно «жесткое» линейное программирование тенденций ее эволюции, направленных в привычное русло субъект-объектных воздействий. Необходим поиск новых форм управления как социокультурными процессами в целом, так и системой образования в частности.

Принцип диалога лежит в основе отношений Человек-Природа в традиционных культурах. Так, коренные жители Алтая по сей день верят, что Природа – живая и вступают с ней в субъект-субъектные отношения, чутко реагируя на природные знаки и, в свою очередь, действуя деликатно и бережно по отношению к ней, реализуя заповедь: «не делай другому того, чего не хочешь, чтобы делали тебе». Вся система этических отношений и социокультурных ценностей коренных алтайцев выстроена в модусе «не навреди Природе, но приумножь ее богатства». Традиционная культура изначально экологична, основана на принципах комплементарности Человека и Природы.

Описанные выше принципы и подходы используются сотрудниками кафедры «Культура и коммуникативные технологии» Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова (зав. кафедрой И. А. Жерносенко). Сотрудники кафедры активно используют проектные и интерактивные

¹² См. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Л., 1991.

методы обучения (создание совместно со студентами интерактивных учебных пособий, обучающих сайтов, разработка студентами мультимедийных проектов, осуществление исследовательской и проектной деятельности студентов на базовых учреждениях, проведение коммуникативных тренингов и т. п.), выстраивая со студентами эвристический диалог, развивающий как студентов, так и преподавателей. С одной стороны, подобная методология позволяет сформировать культуротворческую позицию будущих выпускников вуза, способных к принятию нестандартных решений, совершению осознанного выбора в проблемных ситуациях; а с другой стороны – решается проблема социализации студентов из национальных регионов Сибири, а также иностранных студентов. Если при работе с иностранными студентами (наиболее многочисленная группа – студенты из Китая) главной трудностью является языковой барьер, то, например, студенты из Республики Алтай обладают специфическими психологическими качествами, препятствующими их успешной социализации. Причиной этого являются особенности традиционной культуры и менталитета горного этноса. Ученые кафедры на протяжении ряда лет осуществляют исследования в области истории культуры Алтая и Сибири, этнопсихологии и этноэкологии: подготовлен ряд научных статей, две монографии, учебные пособия для студентов, методические разработки для педагогов, методистов органов управления образованием, сотрудников особо охраняемых природных территорий Алтая.

Исследователями давно замечена особенность менталитета горных этносов, которая должна учитываться в культууроориентированной образовательной парадигме. По утверждению исследователя первобытной культуры А. Д. Столяра, горы как особый «вмещающий ландшафт» (термин Л. Н. Гумилева) выполнили первичную функцию инкубатора культурогенеза¹³: от убежища, способствовавшего выживанию, до моделей структурирования сознания, способствовавших осмыслению вершин Духа. Не случайно храмы всех древних цивилизаций строились по образу

¹³ Столяр А. Д. Происхождение изобразительного искусства. М., 1985.

и подобию Мировой Горы, воплощавшей в себе Космогонию, пространственную Модель Мироздания и социальную иерархию, ставшую основой государственности.

Более основательно это наблюдение прорабатывают авторы концепции историко-культурных зон в регионалистике:

«По мере развертывания энтропии и нарастания социокультурного опыта именно горные районы перманентно остаются очагами его концентрации и напряжения. Может быть, не случайно, на исходе XX столетия Балканы, Кавказ, Афганистан являются именно такими очагами предельного напряжения. Древнейшие архаические этноконфессиональные стереотипы в наивысшей чистоте удерживаются и вступают в резкое противоречие с тенденциями глобальной интеграции урбанистической постиндустриальной цивилизации именно здесь, превращая горные ИКЗ (историко-культурные зоны – И.Ж.) в зоны конфликта и этноцида. Однако именно горная ИКЗ Западной Европы, альпийская Швейцария, представляет форму сбалансированной федерации в качестве возможного средства разрешения такого рода конфликтов. Исторически развившаяся в Альпах кантональная структура стала одним из полюсов и эталонов мирового сообщества, и здесь, как и в палеолите, горы остаются первоисточником появления новых отношений человека с окружающим миром»¹⁴.

Так же, как в древности, географическое положение Горного Алтая на стыке Великого пояса евразийских степей и просторов Центральной Азии, играло роль своеобразного «конденсатора евразийского культурного многообразия», сочетающего «в своем этнокультурном пространстве элементы культур почти всего Евразийского региона»¹⁵, сегодня территория Алтая продолжает быть точкой бифуркации, где вызревают новые сценарии саморазвития не только самого Алтая, но и Российского социокуль-

¹⁴ Основания регионалистики. Формирование и эволюция историко-культурных зон / Под ред. А. С. Герда, Г. С. Лебедева. СПб., 1999. С. 91–92.

¹⁵ Суразаков А. С. Алтай в центре евразийского этнокультурного синтеза // Алтай-Космос-Микрокосм. Тезисы докладов 2-й международной конференции. Алтай, 1994. С. 194–196.

турного пространства в целом. И вновь встает вопрос о том, какой аттрактор будет выбран в качестве приоритетного.

Вызовы времени сегодня на территории Алтая ставят целый спектр проблем перед жителями региона:

- изменение систем жизнеобеспечения населения и разрушение вековых связей и рычагов взаимодействия этноса с природной и социальной средой обитания;
- социальные и техногенные трансформации, приводящие к этноэкологическим проблемам Большого Алтая (трансграничного региона, объединяющего территории четырех государств: России, Казахстана, Монголии и Китая);
- разрушение традиционных систем расселения, природопользования и хозяйства, миграция сельского населения, изменение региональной социально-профессиональной структуры;
- изменение социально-экономических, этнополитических и культурно-языковых условий жизни в регионе, приводящее к обострению этно-национальных и этно-конфессиональных противоречий;
- обострение противоречий на региональном уровне управления между государственными экономическими программами и интересами коренного населения, не учитывающие эколого-экономические и этно-конфликтологические аспекты землепользования и т. д.

Алтай наглядно демонстрирует один из признаков проявления нелинейности переходных историко-культурных процессов: изменение роли и места этнического фактора в современном социокультурном пространстве и в его институциональном контексте. Горный Алтай обладает ярко выраженной этничностью, нацеленной на сохранение традиционного уклада в быту и культуре, но при этом активно стремящейся к встраиванию в современное общество со всеми его научно-техническими достижениями и сопутствующими изъянами цивилизации. Возникший цивилизационный разрыв породил глубокие внутренние противоречия, требующие пристального внимания.

В процессах глобализации, сопровождающих переход человечества к постмодернизму, проблематика этносов, этнической

идентичности и роли этнического фактора выходит на новый уровень, так как утрачиваются традиционные меры этноса и этничности, тесно привязанные к пространству (территории) обитания этноса и к локально-типическим формам этнической культуры¹⁶. В постмодернистском пространстве этнос перестает быть статичным, территориально ограниченным феноменом, его сущностные характеристики постоянно трансформируются, и он все больше оказывает влияние на мировые цивилизационные процессы. «Этническое, ... утратив конкретно-территориальную (пространственную) локализацию и привязку, теперь обретает в социальной целостности мира совершенно новый характер – характер «диффузно-сквозного присутствия», превращая мир в «цивилизацию диаспор», поликультурности и полилингвизма, где этническое присутствует всюду»¹⁷. З. П. Морохоева говорит о проницаемости территориальных границ, что размывает культурные традиции: «Детерриторизация, внеисторичность, полицентризм, релятивизм характеризуют культурную глобализацию в аспекте темпоральности»¹⁸.

Подобное размывание границ этнического приводит к тому, что этнический фактор в цивилизационных процессах становится как бы «невидимым», либо воспринимается как исторический реликт или даже помеха на пути к универсализации мирового пространства. Большинство социально-философских концепций, выстраивающих сценарии будущего в контексте «информационной цивилизации постэкономической эпохи», также не уделяют внимания роли этнического фактора во всех этих процессах. Однако, по мнению японских теоретиков модернизации, данный процесс свидетельствует о наступлении нового (очередного) этапа социального развития, когда одна из линий эволюции цивилизации, игравшая «периферийную» роль на предыдущей

¹⁶ Барков Ф. А., Тхагапсоев Х. Г., Черноус В. В. Этнос в глобализирующемся мире. Ростов-на-Дону, 2009. С. 63.

¹⁷ Там же. С. 96.

¹⁸ Морохоева З. Прошлое как опыт для будущего // Встреча на Байкале: бремя прошлого, вызовы будущего. Улан-Удэ, 2014. С. 174.

стадии, теперь становится ведущей¹⁹. Поэтому для выстраивания эффективного сценария развития этнической культуры в условиях постмодернизма, необходимо учитывать ключевые позиции самоидентификации этноса, основанные на традиционной культуре.

Сохранение традиционного уклада воспринимается самим алтайским этносом как способ самоидентификации и самосохранения. Но в условиях модернизации черты традиционализма испытывают сильное давление и подвергаются ряду существенных угроз, таких как: «конфликтогенное усиление социального неравенства в результате возникновения «анклавов современности», копирование стереотипов, уже отброшенных западной цивилизацией, распад традиционных механизмов поддержания социального порядка при невозможности быстрого внедрения новых²⁰. Таким образом, возникновение у традиционных культур множества различных социальных, культурных, этнических и идеологических проблем в условиях вхождения в постмодернистское пространство делает затруднительным формирование общих ценностей, а главное – ставит под вопрос универсальный характер модернизации как способа достижения единой цивилизационной формы. С другой стороны, встает вопрос: нет ли в традиционной культуре некоей системы ценностей, которая была бы актуальна и востребована цивилизацией Постмодернизма?

По сей день в культуре алтайцев сохраняются черты, определяемые теоретиками модернизации как присущие традиционному, «исторически первичному обществу»: коллективистский характер общества, преимущественная ориентация на метафизические, а не инструментальные ценности, зависимость в организации социальной жизни от религиозных или мифологических представлений, авторитарный характер власти, отсутствие отложенного спроса, т. е. способности производить что-либо

¹⁹ Мураками Я., Кумон С., Сато С. Общество Иэ как цивилизация // Проблемы философии истории. Традиция и новация в социокультурном процессе. М., 1989. С. 126–155.

²⁰ Федотова В. Г. Глобальный мир и модернизация // Философские науки. 2000. № 1. С. 22–28.

в материальной сфере не ради насущных потребностей, а ради будущего, ориентация более на мировоззренческое знание, чем на науку, преобладание в мышлении локального над универсальным и другие²¹.

На первый взгляд, названные черты оказывают торможение на процессы встраивания коренных культур в глобальный тренд научно-технического прогресса. Однако, передовые умы мирового сообщества, осознавая уникальность и исключительную ценность историко-культурного опыта коренных народов и этносов, проживающих в лоне традиционной культуры, приходят к иным выводам. Так, в документах Рабочей группы ООН по коренным народам подчеркивается: «Знаниями коренного населения о конкретной природной среде, в которой они живут, о рамках её использования в своей деятельности, не владеет более никто, в том числе и наука. В промышленно развитых странах принято проводить различие между искусством и наукой, или между творческим вдохновением и логическим анализом. Коренные народы же считают, что все плоды человеческого разума и духа взаимосвязаны и как бы происходят из одного источника: взаимосвязь между народом и его землей, его родство с другими живыми существами, живущими на одной с этим народом земле, и с духовным миром. Поскольку важнейшим источником знаний и творчества является сама Земля, все художественные и научные достижения конкретного народа являются проявлением тех же самых глубинных взаимосвязей и могут рассматриваться как проявление деятельности народа в целом»²². И еще более пронзительно звучат слова Эрики-Ирэн Даес, представителя Управления Верховного комиссара по правам человека в ООН:

«...Дальнейшее разрушение наследия коренных народов будет иметь пагубные последствия не только для их самоопределения и развития, но и подорвет будущее развитие стран, в которых они живут. Для многих развивающихся стран, знания коренных

²¹ Его же. Неклассическая модернизация и альтернативы модернизационной теории // Вопросы философии. 2002. № 12. С. 4.

²² Доклад Рабочей группы ООН по коренным народам (1992, г. Рио-де-Жанейро). Цит. по: <http://www.listock.ru/17569> (дата обращения: 06.12.2015).

народов могут послужить «ключом» к достижению устойчивого национального развития без усиления зависимости от ввоза капитала, материалов и технологий»²³.

Эффективность выстраивания современного социокультурного пространства зависит от того, насколько учтены факторы сложности, гетерогенности, нелинейности культурного развития. В своем исследовании культуры постмодернизма О. В. Иванова утверждает:

«Гетерогенность культуры постмодернизма, вызванная ее открытостью, обуславливает, в частности, вопрос о способе связи между частями системы, ее интеграции: постмодернистская ситуация констатирует неэффективность однолинейных, тоталитарных идеологий и технологий»²⁴. В условиях становления нового социокультурного пространства значительно эффективнее методики «мягкого» управления посредством надлежащих воздействий, «уколов среды» (чего никак нельзя сказать о реализуемых в последние годы процессах реформирования образования).

Очевидно, что существенным признаком гетерогенности российской культуры является ее культурное многообразие, как в географическом аспекте, так и в самом широком историко-культурном. Сегодня к осмыслению проблемы «регионального в образовании» только приступили философы и педагоги²⁵. На территории Горного Алтая (Республика Алтай), расположенного в географическом центре России, на протяжении около десяти лет реализуется педагогический эксперимент по созданию культуротворческого образовательного пространства (научный руководитель эксперимента автор данной статьи; инициатор реализации эксперимента Д. И. Мамыев, директор особо охраняемой природной территории «Каракольского этно-природного

²³ Доклад г-жи Эрики-Ирэн Даес, Управление Верховного комиссара по правам человека, Женева, 1997. Цит. по: http://www.prirodasibiri.ru/?id_page=33&id_razd=108 (дата обращения: 06.12.2015).

²⁴ Иванова О. В. Синергетический подход к исследованию культуры Постмодернизма. Дисс. на соискание уч. степ. канд. культурологии. СПб, 2009. С. 115.

²⁵ Барков Ф. А., Тхагапсоев Х. Г., Черноус В. В. Этнос в глобализирующемся мире. Ростов-на-Дону, 2009; Тхагапсоев Х. Г. Образование: Канун новой парадигмы. М., 1997.

парка «Уч Энмек», представитель коренного населения Горного Алтая, родовой хранитель священной для алтайцев территории Каракольской долины).

Неслучайным оказался выбор территории для осуществления эксперимента. Территория Алтая на протяжении, как минимум, двух с половиной тысяч лет играет существенную роль в становлении евразийского культурогенеза, а Каракольская долина может рассматриваться как некий фокус данного процесса. Это уникальный памятник истории и культуры Евразии, где учеными выявлено свыше 5000 археологических объектов, относящихся к первобытности, афанасьевской (5–3 тыс. до н. э.), каракольской (3–2 тыс. до н. э.), пазырыкской (VI–IV вв. до н. э.) культурам, к тюркскому средневековью и т. п. В 2001 году по инициативе общественного объединения «Тенгри» на территории долины был создан этно-природный парк «Уч Энмек» общей площадью 60551 га. Одной из задач Парка является фиксация традиционных форм этно-экологического сознания и норм поведения коренного населения, его научное познание, взаимодополняющее соразвитие современной цивилизации с аборигенными культурами. Инициатива Парка заключалась в поиске эффективной модели образования для подрастающего поколения жителей данной территории, которые, войдя во взрослую жизнь, не станут ее прожигателями или потребителями благ цивилизации, а вырастут хранителями природных и культурных богатств как своей малой Родины, так и планеты в целом.

Наиболее оптимальным решением поставленной проблемы оказалось создание сети школ Каракольской долины (пять сельских школ), развивающихся в культуросообразной парадигме в качестве экспериментальной площадки «Конструирование и реализация модели культуротворческой школы в условиях этносоциокультурной среды особо охраняемой природной территории». Ключевой позицией в становлении содержания образования экспериментальных школ стала концепция деятельности Парка, а одной из форм образовательного процесса предусматривалось участие школьников в научно-исследовательской и природоохранной деятельности Парка. При организационной поддержке администрации Парка «Уч Энмек» (Д. И. Мамыев) и научном

сопровождении руководителя эксперимента (И. А. Жерносенко) учащиеся участвуют в научно-исследовательских экспедициях, проходящих на территории парка, осваивают основы традиционного природопользования, вместе с учителями и родителями реализуют социально-значимые проекты («Сохраним родники села», «Тайна Колагаш», обустройство экотроп и др.).

Внедрение в образовательный процесс в рамках эксперимента основных принципов выстраивания культуротворческой модели школы: интеграции, инкультурации и диалога, образующих некую полевую структуру, которую можно определить как Поле Культуры, – позволило убедиться в их эффективности в плане реализации содержания образования, а также в их неисчерпаемости в плане порождения множества разновидностей образовательных учреждений, избравших культуросообразную стратегию развития.

Значительным результатом совместной культуротворческой деятельности учителей экспериментальных школ с творческой группой ученых Республики Алтай и Алтайского края оказался проект по созданию комплекта учебных пособий «Алтай заповедный» (руководитель проекта И. А. Жерносенко). В реализации проекта активное участие в сборе материала и методической апробации учебников приняли учителя школ Каракольской долины (Онгудайский район) и шести школ Кош-Агачского района. Данный комплект учебных пособий был подготовлен в рамках Проекта Программы развития ООН и Глобального экологического фонда. Впервые в Республике Алтай была осуществлена попытка создания целостного комплекта учебных пособий, интегрирующих естественнонаучный и гуманитарный комплексы наук, что позволяет формировать в сознании подрастающего поколения целостное представление о картине мира и окружающей среде; единый образ малой родины, богатой культурными традициями, сформированными неповторимыми и многообразными ландшафтами. Комплект учебных пособий «Алтай заповедный» получил гриф «Рекомендовано» РАО и был признан «Лучшей учебной книгой» в 2010 году, а руководитель проекта была награждена медалью «150 лет со дня рождения В.И. Вернадского» (2013 г.).

На излете второго тысячелетия, задумываясь о научной парадигме будущего, выдающийся психолог и психиатр XX века, осно-

воположник трансперсональной психологии, С. Гроф в своем фундаментальном труде указывал на необходимость схождения в едином информационном пространстве новейших естественнонаучных открытий с откровениями традиционной культуры: «Всеобъемлющая парадигма будущего, способная воспринять и синтезировать все разнообразие данных квантово-релятивистской физики, теории систем, исследований сознания, нейрофизиологии, а также древней восточной духовной практики, шаманизма, первобытных ритуалов и целительской практики, должна включать дополняющие дихотомии на трех различных уровнях: космоса, индивида и человеческого мозга»²⁶.

Величайшим достижением традиционных культур является то, что они сохранили (вопреки цивилизационному прессингу) гармоничные взаимоотношения с природой. Это признает и ценит мировое сообщество. И, может быть, именно этот факт будет положен в основу универсальных форм взаимодействия разных культур современной цивилизации. Пока же в условиях перехода в постмодернистское пространство культуры процессы обмена между Культурой и Природой, мягко говоря, не сбалансированы. И несмотря на востребованность учений и концепций экологической и космологической проблематики: от древних восточных философских учений до учения «Живой Этики», от Пифагора до А. Эйнштейна – экологический кризис все углубляется, а процессы культурного строительства нередко детерминированы экономически или идут по пути технологизации. И вновь человечеству приходится вспоминать, что Природа и Культура – это две подсистемы бытия, с одной стороны, независимые, но с другой – находящиеся в нерасторжимом синергетическом единстве. Через познание законов Природы человек пришел к пониманию законов существования и развития Вселенной, осознав их универсальность, он сформировал константные ценности Культуры.

Две сложные саморазвивающиеся системы – Природа и Культура в условиях Постмодернизма образуют вместе единую сверх-

²⁶ МГроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 1993. С. 69.

сложную систему. И здесь уместно вспомнить вывод последних изысканий Л. Н. Гумилева об общности законов развития биосферы и социосферы: «... на биосферном уровне развитие осуществляется не эволюционно, а дискретными переходами – от равновесия к неравновесию и обратно. Возникающая структура всегда ведет себя иначе, нежели прежняя, уже растратившая первоначальный импульс и близкая к равновесию со средой. Значит, импульс – начало процесса диссипации, ведущей систему к неизбежному распаду»²⁷. Следовательно, развитие общества и человека регулируется законами, общими для всего мироздания. Несформированность духовных ценностей влечет за собой экологический кризис. С другой стороны, выйти из него невозможно, опираясь только на запреты или расчистку цивилизационных отходов. Для встраивания в конус аттрактора цивилизации будущего необходимо формировать «чистое» сознание, чистые души будущих хранителей Планеты.

Если говорить о традиционной культуре коренного населения Алтая, на сегодняшний день это один из немногих феноменов, где оказался сохраненным весь комплекс экологических и культурологических знаний в их синкретическом единстве.

Для того чтобы этот опыт этноса был освоен подрастающим поколением и продолжал развиваться в том целостном виде, в каком его донесла до наших дней традиция, необходимо его поступательное и органичное включение в систему образования.

На уровне общеобразовательной школы культуротворческая образовательная модель с этнокультурной составляющей реализуется через:

- освоение школьниками традиционных форм деятельности (как деятельностной составляющей школьной образовательной программы) в их синкретичном единстве с традиционной производственной культурой, этикой, системой духовных ценностей;
- включение школьников в поисковую и исследовательскую

²⁷ Гумилев Л. Н. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению. М., 2008. С. 344. См. также: Гумилев Л. Н. Теория этноса в исторический период. Л., 1990. С. 238.

работу по историко-культурной, этноэкологической, этнопедагогической и т. п. проблематике;

- разработку и реализацию социально-значимых для данной территории проектов;
- деятельностное проживание значимых для той или иной культуры исторических, культурных, экологических и этических ценностей;
- введение в содержание образования основ традиционной художественной культуры, декоративно-прикладного творчества, мифоэпического наследия и фольклора;
- развитие у подрастающего поколения традиционных способов познания, основанных на обостренном внимании и интуиции.

В высшей школе принципы культуротворчества: интеграция, инкультурация и диалог – являются основой проектной деятельности студентов в области гуманитарных и естественнонаучных практик, где значимую роль играет выстраивание концепции проекта на основе понимания и принятия знаний о глубинной связи Человека и Природы, соблюдения традиционных ценностей почитания Жизни во всех ее проявлениях.

В современной научной парадигме узкоспециализированный сциентистский подход теряет свою эвристичность. Все чаще подлинные научные открытия происходят на стыках разных наук и научных областей. Сциентистских представлений о научном знании как «точном», формализованном, эмпирически проверяемом и повторяемом, реализующемся в блоке естественно-математических дисциплин, сегодня оказывается недостаточно для фундаментального познания саморазвивающихся систем, каковыми являются социум, культура, природа и принятия нелинейных решений. Необходима глубинная интеграция гуманитарных, естественнонаучных и математических дисциплин. Важно понимать сущностные позиции гуманитарного знания – принципиально «неточного», наполненного личностными ценностными смыслами, и уметь применять его синергичный потенциал как в деле научного познания, так и в разных областях бытия.

Знание (в современном смысле) не уместается в одномерных знаковых системах точных наук. Оно постигается и хранится в

образах символических и многомерных. Поэтому в формировании нового содержания образования глубинную системообразующую роль играет **семиотическая компонента**, так как она состоит из универсальных категорий, реализующихся в человеческой деятельности через разного рода символы, мифологемы, архетипы, культурные константы. Она может стать одним из способов интеграции гуманитарного и естественно-математического знания в целостном образовательном пространстве, а также может стать основой межкультурного диалога.

Использование интердисциплинарных подходов в подготовке выпускников высшей школы создает условия для формирования профессионалов нового формата: способных к стратегическому мышлению, охватывающему явления в их целостности; прозревающих перспективы устойчивого развития социума, экономики и т. п., не разрушающего концептуальных основ традиционной культуры; уверенно реализующих сценарии успешной жизни и творческой деятельности в условиях постмодернизма и реализующих на практике систему традиционных культурно-экологических ценностей.

Собственно, миссия культуротворческой образовательной парадигмы может быть передана словами, высказанными известным современным философом и востоковедом Т. П. Григорьевой:

«Если все самоорганизуется, отпадает надобность в диктате. Когда это будет осмыслено, в корне изменится самоосознание человека. Измененное сознание, ощутившее вкус свободы, приведет к обновленному самоощущению в любой сфере, к высвобождению отдельного, будь это слово, звук, язык общения, язык искусства. Не своеволие, а самовыявление собственной сути вернет жизнь культуре, восстановит ее софийную природу – общаться всему живой ритм, уравновешивая начала, приобщать материальные изваяния к духовному истоку, реализуя «предустановленную гармонию», помогая миру выйти из затянувшегося хаоса к высшему порядку»²⁸.

²⁸ Григорьева Т. П. Синергетика и восток [Электронный ресурс] // URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/TPGRIGORYEVA.htm> (дата обращения: 12.11.2015).

ZAKOŃCZENIE

Pytanie o model kształcenia, który nazwiemy DCL – Dialogue-Centered Learning, związane jest przede wszystkim ze zmianą paradygmatu wyobrażenia o naturze informacji. Wzmagająca się dzisiaj relatywność coraz mocniej narusza monopol tworzenia i funkcjonowania wiedzy w ramach jednej perspektywy światopoglądowej. Zachodni paradygmat naukowy ulega transformacji wewnętrznej i coraz bardziej się relatywizuje. Globalizacja rozmywa monocentryzm zarówno Zachodu, jak i Wschodu, rozszerzając możliwości współdziałania cywilizacji na podstawie międzycywilizacyjnej i wzmacniając policentryzm. Aktualnym zadaniem dla uniwersytetów staje się nastawienie na transmitowanie wiedzy w zmieniających się warunkach.

Sednem proponowanego modelu kształcenia jest Dialog/dekonstrukcja. Jest on równowagą dwóch przeciwstawnych intencjonalnych składowych: dialogu – wektora skierowanego na ustalenie wspólnego sensu oraz dekonstrukcji – wektora różnicowania, różnicowości (*différance*) i przebudowy sensu na inny, uzgodnienia go z innym rozumieniem, zachodzącym w innym czasie. Jest to system procesualno-relacyjny, w którym powstaje sytuacja wielopodmiotowości, gdzie przedstawiciele każdego segmentu zyskują znaczenie w interakcji, określając się wzajemnie wobec każdej z oddziałujących stron.

Nazwiemy to podmiotowością relatywną, podkreślając jej zmienność w wyniku ścisłego uzależnienia od kontekstu.

Wielopodmiotowość nie jest interpretowana jako coś stałego, jako podmiot klasyczny. W systemie DCL wszystko zależy od kontekstu, w którym odbywa się i powstaje konkretne zdarzenie. Podstawą do konstruowania i wzajemnej relacji pojęć nie jest zasada podobieństwa, ale zasada zmienności, różnorodności (*différance*). Dialog jest intencjonalną składową, dostarczającą sensu całego procesu w modelu DCL.

Podtrzymuje on tworzące sens struktury – frame’y lub konteksty, na tle których zachodzą zdarzenia i wzajemne oddziaływania.

Z tego względu DCL będzie musiała charakteryzować się następującymi cechami 1) otwartość, 2) interaktywność, 3) interdyscyplinarność, 4) innowacyjność.

Otwartość rozumiana jest w aspekcie policentrycznym, który uwzględnia perspektywy różnych cywilizacji. Takie rozumienie daje szansę większego otwarcia systemu uniwersyteckiego (UW) na studentów reprezentujących inne cywilizacje, inne modele wiedzy, myślenia.

Otwartość – to znaczy dialogowa wielopodmiotowość. Otwartość to element wzmacniający wymiar międzynarodowy uniwersytetu i jego aktywność na globalnym rynku edukacyjnym (umowy i projekty międzynarodowe, programy wymiany).

Interaktywność otwiera możliwość współpracy obu stron, budowania przez każdą z nich własnego stanowiska oraz wzajemnej wymiany. Mechanizmami tej wymiany są: wielopodmiotowość, dekonstrukcja i dialog. Chodzi tu o komunikację zachodzącą na uniwersytecie na poziomie poszczególnych segmentów (wykładowcy – studenci, administracja – wykładowcy, czy administracja – segment innowacji itd.), na poziomie segmentu wyższego i niższego lub prawego i lewego; na poziomie grupy czy jednostki – to jest, całej tej różnorodności, która rozwija się w procesie życia uniwersyteckiego. Wszystkie te aspekty są aktualizowane względem intencjonalnych składowych: dialogu i dekonstrukcji.

Interdyscyplinarność – perspektywa organizacji wiedzy zmierza obecnie w kierunku policentryczności. Granice między dyscyplinami wiedzy są coraz bardziej płynne, nie można już dłużej poruszać się w obrębie zamkniętych dyscyplin, których podział ukształtował się w Europie w czasach nowożytnych. Podział ten jest ponadto nieprzystawalny do kategorii wiedzy kultur pozazachodnich i utrudnia proces rozumienia i wymiany tej wiedzy. Aby móc poruszać się po różnych światach cywilizacyjnych, potrzebna jest właśnie interdyscyplinarność, uwzględniająca różne obrazy świata, czyli kultury. Dzięki temu otwiera

²⁹ Por. w niniejszym tomie D. Burnasheva, *Symbols of Arctic Identity: Indigenous and Non-Indigenous Perspective in the Republic of Sakha (Yakutia), Russia*, s. 199-208.

się nie tylko możliwość analizy wiedzy w ramach obrazów świata jednego kręgu kulturowego, ale również zestawienie z innymi obrazami świata z innych cywilizacji

Z interdyscyplinarnością wiąże się innowacyjność, która również oznacza otwarcie nowych perspektyw dla poszukiwania wiedzy. Umieędzynarodowienie jest związane z innowacyjnością – nowe kierunki badań, nowe odkrycia, dokonywane są w zespołach międzynarodowych.

Model DCL wraz z kontekstem dydaktycznym, organizacyjnym, naukowo-badawczym i innymi zakłada też kontekst międzycywilizacyjny. Przybywający na uczelnię obcokrajowcy spoza Europy pochodzą z kultur, gdzie obraz świata jest odmienny. Reprezentują oni różne cywilizacje pozazachodnie i różne – odmienne – podmiotowości. Te różne podmiotowości wymagają relatywizacji relacji. Aby model DCL przyczynił się do adaptacji studentów-obcokrajowców na UW, proponujemy stworzyć „filtry” cywilizacyjne. Te „filtry”, które są w każdym Europejczyku czy Polaku, należy rozszerzyć – „wpuścić” do świadomości istnienia odmienności już nie w sytuacji turysty, a w sytuacji codzienności.

Uwzględniamy różne grupy tworzące mobilność akademicką – kandydatów na studia, studentów, doktorantów oraz stypendystów naukowych. Program DCL przyczyni się do:

- wytworzenia wspólnoty naukowej zajmującej się zagadnieniami pogranicza cywilizacyjnego,
- wykreowania takiej przestrzeni społeczno-dydaktycznej, w której możliwy byłby dialog cywilizacji dzięki przekroczeniu granic geograficznych, instytucjonalnych i psychofizycznych,
- stworzenia innowacyjnych technik nauczania w oparciu o podejście komparatystyczne, wielokulturowe z wykorzystaniem narzędzi komunikacji internetowej,
- zbudowania systemu informatycznego Dialog On-Line,
- przygotowania innowacyjnej techniki nauczania uwzględniającej międzycywilizacyjne filtry/konteksty DCL.

Przygotowany pod kierunkiem prof. Zoi Morochojowej tom zbiorowy *University-in-Différance*. Zróżnicowanie w edukacji międzycywilizacyjnej dotyka szczególnie istotnego aspektu przeobrażeń, którym szkolnictwo wyższe nie tylko Europy, ale całego świata ulega w początkach XXI wieku.

[...] Projekt Dialogue Centered Learning to nowa, oryginalna koncepcja kształcenia kompetencji międzycywilizacyjnych na uczelni i prowadzenia dialogu przedstawicieli różnych kultur [...]. W modelu DCL komunikacja międzycywilizacyjna, zachodząca między studentami, między studentem a wykładowcą, między studentem a pracownikiem administracji, cechować się będzie otwartością, interaktywnością, interdyscyplinarnością i innowacyjnością.

[...] Podsumowując, z pełnym przekonaniem rekomenduję do druku tom zbiorowy *University-in-Différance*. Zróżnicowanie w edukacji międzycywilizacyjnej jako oryginalny, ważny i interesujący głos w dyskusji na temat kluczowych problemów mobilności i umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego.

Z recenzji prof. Pawła Stępnia

[...] Kontynuując lekturę zbioru *University-in-différance* czytelnik dość szybko orientuje się, że wąsko pojmowane kwestie form przekazywania wiedzy w ramach edukacji uniwersyteckiej rozciągają się na szeroki obszar spotkania międzykulturowego i konieczności wzajemnego zrozumienia i dostosowania się do nowych warunków przy jednoczesnym zachowaniu lub przeformułowaniu tożsamości, przełamaniu poczucia wyobcowania, zaadaptowania się, przynajmniej okresowego w nowych warunkach.

[...] Interdyscyplinarność oznacza przyjęcie paradygmatu policentrycznego. Jednym z istotnych aspektów jest tutaj [...] odwrócenie zachodniego w istocie podziału na dyscypliny i dziedziny wiedzy, który utrudniał dialog i zrozumienie z kulturami niezachodnimi, które nie budowały tak sztywnych barier między dyscyplinami wiedzy. Otwarcie się granic między poszczególnymi dyscyplinami nauki jest zjawiskiem, które może przynieść wiele korzyści zwłaszcza w kontakcie z przybyszami spoza Europy.

Z recenzji dr. Alberta Jawłowskiego