

Rozdział 22 **Konflikt a kultura**

Paul R. Kimmel (tłum. Andrzej Kurtyka)

W miarę jak nasz świat staje się globalną wioską, między ludźmi z różnych kultur zwiększa się potrzeba lepszego porozumienia i komunikacji. Wiele dzisiejszych problemów wykracza poza lokalne bądź narodowe interesy i działania (Berman, Johnson 1977). Na przykład pojedyncze narody nie potrafią poradzić sobie ze wspólnymi rynkami, niedoborami środków, konfliktami etnicznymi, rozprzestrzenianiem broni jądrowej, klęskami żywiołowymi, narkotykami i problemami z ochroną środowiska. Stosunki między narodami wymagają spotykania się i komunikowania z ludźmi pochodzącymi z różnorodnych środowisk kulturowych.

Bez względu na to, czy dana sytuacja dotyczy dwóch, czy więcej stron (ma charakter bilateralny lub multilateralny), czy dany problem jest kwestią techniczną, czy ideologiczną oraz czy miernikiem sukcesu jest zwycięstwo czy, też rozwiązanie problemu - osoby z różnych kultur zmuszone są do współdziałania. W idealnej sytuacji dochodzą do zrozumienia istniejących różnic kulturowych między nimi i stwarzają poprzez interakcję pewną wspólnotę interesów, co sprzyja lepszemu komunikacji i rozwiązywaniu problemów. Co bardziej prawdopodobne, zakładają oni, że są częścią tej samej rzeczywistości, skutkiem czego we wzajemnych stosunkach doświadczają konfliktu aż do czasu, gdy stwierdzają, że nie dzielą jednej i tej samej, wspólnej im rzeczywistości.

Stosuję tu termin *mikrokultury*, który odnoszę do lokalnej symboliki znaczeń, norm komunikacji, zachowania, do wspólnego postrzegania świata i oczekiwań, do odgrywanych ról itp., które to cechy z czasem pojawiają się wśród pojedynczych osób z różnych środowisk kulturowych, gdy wchodzi one w interakcje. Jeśli nie zaistnieją lub nie zostaną stworzone żadne mikrokultury, to brak porozumienia i niepowodzenie spotkań na szczeblu międzynarodowym mogą wynikać z często nieuświadomionych oczekiwań, jakie negocjatorzy, mediatorzy i wychowawcy wnoszą do tych kontaktów pod wpływem własnej kultury - oczekiwań, których nie dzielą odpowiednicy z innych kultur. Ponieważ każdy negocjator uważa, że inni mogą (i powinni) mieć podobne oczekiwania, zakłada, że inni, czyniąc coś niespodziewanego, zachowują się nieodpowiednio lub nie traktują poważnie sprawy osiągnięcia ugody. Dramatyczną tego ilustracją było spotkanie przedstawicieli Stanów Zjednoczonych i Iraku w Genewie w styczniu 1991 roku.

Przed owym spotkaniem pomiędzy sekretarzem stanu Jamesem Bakerem i ministrem spraw zagranicznych Tarikiem Azizem, USA mianowały na swego ambasadora w Iraku kobietę, April Glaspie. Płeć pani ambasador i jej status "człowieka Zachodu" uczyniły ją, w ocenie Irakijczyków, bardzo słabym przedstawicielem swego kraju. Jej pozycja i dwuznaczność przesłania, jakie przekazała, przestrzegając Saddama Husajna przed inwazją na Kuwejt, były dla Husajna sygnałem, że Stany Zjednoczone nie były zainteresowane - jak to nazwał - "odebraniem terytorium Iraku". Dla niego ważniejsze było to, co nie było powiedziane przez USA, niż to, co faktycznie się stało.

Styczniowe spotkanie w Genewie nękało kulturowe nieporozumienie (Stewart 1991, Kimmel 1994). Obie grupy nie mogły już bardziej zrazić się do siebie. Agencja Associated Press przekazała wiadomość, że Baker był "autentycznie zaszokowany", gdy Aziz odmówił wzięcia, skierowanego do swego przełożonego, listu Busha, tłumaczącego, co USA by zrobiły, gdyby Irak zaatakował Kuwejt. Aziz uznał list Busha za zbyt dobitny, by go przekazać Husajnowi. Nie znamy zawartości listu, lecz prawdopodobnie był on ostry i zdecydowany w tonie. Komunikaty tego rodzaju są niedopuszczalne w kulturach, w których urzędnicy spodziewają się, że będą mieć dla siebie pole manewru, aby nie odczuć skrępowania (stracić twarzy). Jednoznaczne oświadczenie na piśmie jednej głowy państwa skierowane do drugiej było nie odpowiednim rodzajem komunikatu przekazanego w nieodpowiedni sposób nieodpowiedniej osobie. Aziz wraz z Irakijczykami uznali, że Amerykanie potraktowali negocjacje niepoważnie i celowo ich znieważyli.

Publiczne poniżenie urzędników pochodzących z kultury "zachowania twarzy" może spowodować, że przeciwnik w negocjacjach stanie się wrogiem na zawsze. Takie poniżenie usztywnia ich determinację i

pomniejsza możliwość wprowadzenia zmian. Po zruganiu Aziza przez amerykańską delegację w Genewie jeden z delegatów irackich, opuszczając spotkanie, powiedział "drżącym głosem": - "Nigdy nie sądziłem, że wy, Amerykanie, możecie być tacy aroganccy. Macie taki wolny i otwarty kraj, a nie chcecie dostrzec naszego punktu widzenia". Oto słowa człowieka, który wyczuł protekcyjność w zachowaniu drugiej strony i poczuł się oskarżony o coś, czego nie zamierzał uczynić.

Jak pokazuje powyższy przykład, z powodu braku mikrokultur niski poziom świadomości kulturowej może doprowadzić lub przyczynić się do destrukcyjnego konfliktu.

## **TEORIA**

Aby wyjaśnić, co oznacza dla nas kultura i świadomość kulturowa, poniżej przedstawiam i ilustruję niektóre istotne koncepcje i teorie społeczne stosowane w dziedzinie komunikacji międzykulturowej.

### **Kultura podmiotowa i sposób myślenia**

Specjaliści z dziedziny komunikacji międzykulturowej traktują kulturę jako "rzecz rozwijającą się, zmieniającą, dynamiczną, składającą się przede wszystkim ze wspólnych wyobrażeń w umysłach jej członków" (Fontaine 1989:2). Dla narodu jest tym, czym osobowość dla pojedynczego człowieka (Tyler 1987). Nasze wyuczone, wspólne wyobrażenia, czyli kultura podmiotowa, jak nazwał ją Triandis (1972), zawiera "kategorie, sposoby postępowania i reguły, które ludzie stosują do interpretacji swego świata i do celowego działania w nim" (Spradley, McCurdy 1989:2). Nasza kultura podmiotowa służy jako niezwykle selektywna przesłona między nami a światem zewnętrznym, która [wpływa] na organizację ludzkiej psychiki, która z kolei determinuje sposób, w jaki ludzie patrzą na otaczający ich świat, ich poglądy polityczne, sposób podejmowania decyzji, system wartości, organizację ich życia prywatnego i, w końcu, sposób, w jaki myślą" (Hall 1976:212. Nadaje sens i przydaje celowości naszym czynom oraz naszemu rozumieniu czynów innych ludzi. Nasza kultura podmiotowa jest źródłem nieuświadomionych zasad wykorzystywanych przy wysyłaniu, odbieraniu i interpretowaniu znaczeń w procesie komunikacji. Wiele oczekiwań, które dzielimy z innymi w naszej kulturze, ma dużo wspólnego ze sposobem komunikowania.

Edward Hall (1976) wysuwa hipotezę, że większość naszych kategorii kulturowych, sposobów postępowania i reguł jest nieuświadomiona. Zrozumienie naszych kulturowych układów odniesienia, czyli sposobów myślenia (Fisher 1988), w danej sytuacji - to znaczy jak zazwyczaj myślimy i czujemy - wymaga zrozumienia naszej nieświadomej kultury podmiotowej i kontekstu sytuacyjnego. W przeszłości, gdy społeczności były mniej skomplikowane i bardziej homogeniczne niż dziś, owo zrozumienie często opierało się na tak dobrze znanych etnograficznych wskaźnikach, jak kolor skóry, religia, narodowość, płeć, czy pochodzenie etniczne. W miarę jak społeczności stają się coraz bardziej złożone i zmienne, kultury podmiotowe ich członków ulegają zróżnicowaniu, a te same etnograficzne wskaźniki częstokroć nie są na tyle rzetelne, by móc przewidzieć i zrozumieć ich sposoby myślenia oraz zachowania (Avruch, Black 1990, 1991).

### **Konstruowanie rzeczywistości**

Kultury podmiotowej nabywamy w procesie socjalizacji z innymi istotami ludzkimi i pod ich wpływem. W procesie tym to, co staje się naszą rzeczywistością i wspólnotą znaczeń wybierane jest z szerokiego wachlarza różnych możliwości w naszym środowisku społecznym i fizycznym. Nasza świadomość jest budowana lub konstruowana poprzez nasze kontakty z innymi ludźmi, którzy już nauczyli się bądź przyjęli pewne możliwości z tego środowiska. My postrzegamy to, co oczekujemy dostrzec, selekcyjując informacje, które pasują do wyuczonych przez nas kategorii. Klasycznym przykładem skutków owego procesu konstruowania jest praca Bagby'ego poświęcona meksykańskim i amerykańskim uczniom (1957) i opisująca eksperyment, w którym jednocześnie pokazywano im dwa różne obrazy (po jednym na każde oko) za pomocą tachistoskopu - przyrządu służącego do badania spostrzegawczości i uwagi, umożliwiającego wyświetlanie obrazów na ekranie zaledwie przez ułamek sekundy. Dzieci amerykańskie widziały tylko baseballistę, meksykańskie natomiast - torreadora.

W naszym społecznym działaniu rozwijamy i wykorzystujemy symbole (takie jak wyrazy i zdania), które nadają mu sens. Język, nasz najlepiej rozwinięty system kategoryzowania, to podstawowy sposób komunikowania w naszym środowisku symbolicznym. Gdy pojedyncze osoby (rodzice, dzieci, nauczyciele, studenci) nawiązują kontakty w obrębie lokalnej symboliki, wspólne znaczenia, jakie oni tworzą i używają, stają się przekonaniami i postawami w ich kulturze podmiotowej, a normami i wartościami w ich kulturze powszechnej lub społeczeństwie.

Używając języka, istoty ludzkie uczestniczą w kulturze powszechnej, kształtują ją i rozprzestrzeniają. Komunikacja jest stosunkowo łatwa w obrębie wspólnoty językowej nie tylko z powodu podobnych stylów prowadzenia rozmowy, lecz również dlatego, że jej członkowie nauczyli się na poziomie werbalnym i niewerbalnym większości kategorii, sposobów postępowania, założeń i reguł, które są częścią kultury powszechnej tego języka. Mimo że rozwijamy zindywidualizowaną, jedyną w swoim rodzaju kulturę podmiotową za pomocą ograniczonych (np. rodzinnych) relacji, osoby z tej samej kultury powszechnej dzielą mniej więcej podobną rzeczywistość i sposób myślenia. Tak więc istnieje silny związek między kulturą powszechną narodu, jego językiem oraz stylem komunikacyjnym i poznawczym.

Większość z nas nie jest świadoma wielu istotnych różnic między naszą kulturą podmiotową a kulturami podmiotowymi osób z innych dobrze znanych nam kultur, gdyż niewielu z nas pozostaje w bezpośrednim kontakcie z tymi osobami. Mimo że niekiedy doświadczamy aspektów innych kultur przez media lub podczas podróży, aspekty te przenikają naszą kulturę powszechną jako stereotypy i mają niewielki wpływ na naszą skłonność do odbierania, rozumowania i komunikowania się zgodnie z naszą własną kulturą podmiotową. Jedynie długotrwały kontakt z "obcokrajowcami" oraz szkolenie z dziedziny komunikacji międzykulturowej mogą rozszerzyć naszą kulturę podmiotową i sposób myślenia.

### **Tożsamość kulturowa**

W procesie socjalizacji uczymy się skupiać nasze sądy wokół wartości i sposobów postępowania stanowiących fundament naszej własnej kultury powszechnej. Dzieci uczą się, że typowe dla ich kultury wartości i sposoby postępowania są naturalne i normalne. Stanowią one to, co nazywamy wspólnotą znaczeń. Dzieci wykształcają kulturową tożsamość zakorzoną w ich najbliższym otoczeniu i powiązaniach rodzinnych, włącznie z religią, językiem, zwyczajami i tradycjami. Te podobieństwa krwi, mowy, ziemi i religii wywierają potężny nacisk emocjonalny.

Pomostem między czyjąś kulturą powszechną a kulturą podmiotową jest proces identyfikacji, który łączy nas razem w zwarte grupy. Istnieją, oczywiście, inne możliwości formowania się jednostkowej tożsamości kulturowej niż czyjeś pierwotne korzenie, niemniej pierwotne łączenie się rodziny i lokalnej społeczności ma istotne znaczenie, gdyż jest pierwsze w procesie naszej inkulturacji (Volkan 1992). Ci, którzy mają wspólne, pierwotne korzenie, czasami określane są mianem grupy etnicznej lub narodu.

Niemal wszystkie narody są przekonane, że ich sposób traktowania świata i myślenia o nim jest najlepszy. Uczą się oceniać inne sposoby traktowania i myślenia jako dziwne, złe lub gorsze. Jeśli nie miały żadnego doświadczenia pośredniego, związanego z życiem codziennym w innych kulturach powszechnych, rzadko stają się świadome korzeni lub wyjątkowego charakteru rzeczywistości własnej bądź innych narodów. Bez takiej świadomości ludzie mogą błędnie rozumieć członków innych kultur w bezpośrednich interakcjach z powodu podstawowych i nieświadomych różnic w komunikacji niewerbalnej, pojmowaniu i postrzeganiu świata oraz rozumowaniu.

Zakwestionowanie uniwersalnego charakteru własnej rzeczywistości lub sposobu myślenia bądź przyznanie, że rzeczywistość lub sposób myślenia innych ludzi może się fundamentalnie różnić od naszego, jest dezorientujące. Łatwiej jest sądzić, że np. wszyscy uczestnicy międzynarodowego spotkania odwołują się do naszych własnych ustalonych sposobów podchodzenia do rzeczywistości. Rozważanie istnienia różnych podejść do procesu negocjacji i założeń na jego temat jest zniechęcające i niewygodne. Jeśli negocjujemy w obrębie naszej własnej kultury powszechnej lub z osobami pochodzącymi z podobnych kultur powszechnych, to nasze oczekiwania co do wspólnotowości są często spełniane. Jeśli spotykają się przedstawiciele odmiennych kultur, to należy być przygotowanym na niespodzianki (Cohen 1991).

### **Błąd atrybucji i zła komunikacja**

Ponieważ kultury podmiotowe większości dorosłych są stosunkowo stabilne i wewnętrznie spójne, trudno im jest w pełni zrozumieć innych, których znaczenia nie są zgodne z ich własnym sposobem myślenia. Badania nad kontaktami międzykulturowymi (Glenn 1962) pokazują, że nawet podczas oficjalnych negocjacji, np. w Camp David, w czasie których negocjatorzy stosują się do reguł "kultury dyplomacji", negocjatorzy zwykle postrzegają świat i myślą, odwołując się do znajomych wzorów swej kultury podmiotowej. Zakładają oni, że tylko ich sposób myślenia ma sens. Jeśli sposób komunikowania i zachowanie "obcokrajowców" nie zgadza się z ich własnym sposobem myślenia, to zwykle przypisują oni sposób komunikowania i zachowanie raczej niepożądanym cechom charakteru i motywom "źle zachowujących się" i "nierozsądnych" obcokrajowców, zamiast łączyć owe "niestosowne" akty i treści z różnicami kulturowymi. (Przypisanie, tj. atrybucja, to osąd o przyczynie zachowania). Skłonność do zakładania, że zachowanie nieznanego osoby lub grupy postrzegane jako negatywne jest wynikiem czynników personalnych, jest częścią znanego procesu psychologicznego, nazywanego błędem atrybucji. Wiele problemów komunikacyjnych podczas międzynarodowych negocjacji było wynikiem takich błędów atrybucji (Cohen 1991).

Nawet przesłanie sygnału w kontekście międzykulturowym nie jest proste. Błąd atrybucji sprawia, że nieporozumienie może wystąpić wśród osób o odmiennych kulturach podmiotowych, szczególnie w czasie konfliktu politycznego. I tak, gdy Nikita Chruszczow odwiedził USA w czasie zimnej wojny, jego przemówienie, w którym wypowiedział słowa "My was pogrzebiemy" zawierało również gest dłoni splecionych nad głową, zupełnie jak u zwycięskiego polityka amerykańskiego. Edmund Glenn, podówczas główny tłumacz amerykańskiego Departamentu Stanu, zwrócił uwagę, że w kulturze powszechnej Rosjanina gest ten oznacza przyjaźń. Oczywiście, dla większości Amerykanów był on oznaką zwycięstwa lub podboju, a w powiązaniu z jego słowami zdawał się sygnalizować złe zamiary. Ponieważ pochodził od przywódcy Związku Sowieckiego, znaczeniu jego słów Amerykanie przypisali chęć wywołania poczucia zagrożenia i możliwość agresji.

Według Glenna, zamierzony sens słów nie świadczył o takiej wrogości. Sens przekazu Chruszczowa winien być usytuowany w kontekście sowieckiej doktryny komunistycznej, zgodnie z którą głoszono, że komunizm jako sposób życia (gospodarczego) pokona i zastąpi kapitalizm. Stąd, gdy kapitalizm "umrze", pogrzebanie go będzie odpowiedzialnością komunizmu. Tak więc Chruszczow miał na myśli to, że komuniści doczekają chwili grzebania kapitalistów - "My was pogrzebiemy" oznacza: "My was przeżyjemy". Gest przyjaźni świadczy o tym, że intencja jego słów mogła być analogiczna do obietnicy danej umierającemu krewnemu, że zajmiemy się jego pogrzebem. Natomiast analitycy amerykańscy postrzegali Chruszczowa jako złoczyńcę grożącego morderstwem. Różnica między zamierzonymi a faktycznie odebranymi znaczeniami wynikała z kontekstu komunikacyjnego i sposobu myślenia komunikujących się stron. Bez świadomości różnic kulturowych błąd atrybucji wzmacnia istniejące obrazy i uczucia, zaognia je oraz przyczynia się do nieporozumienia, błędnej percepcji i konfliktu.

### **Stereotypy**

Treść błędu w atrybucji nie jest przypadkowa. Cechy charakteru i motywy, jakie przypisujemy osobom, które zachowują się odmiennie, są związane z takimi samymi zachowaniami w naszej własnej kulturze powszechnej. Pasują one do naszych stereotypów. Obcokrajowiec "wpychający się do kolejki" w Anglii lub USA traktowany jest przez rodaków jako nieuprzejmy (cecha charakteru) i agresywny (motyw), gdyż są to zazwyczaj cechy osób okazujących takie zachowanie w Anglii i USA. Międzynarodowy negocjator, mediator lub edukator, pracujący wolniej i mniej wytrwale od Amerykanina, postrzegany jest jako grający na zwłokę (motyw) lub leniwy (cecha charakteru), gdyż taki byłby Amerykanin zachowujący się w ten właśnie sposób. Człowiek nie pochodzący z Zachodu, który woli zachować twarz, niż wyrazić odmowę, przez kogoś z Zachodu nie znającego jego kultury traktowany jest jako uchylający się od odpowiedzi (motyw) lub przebiegły krętacz (cecha charakteru). W każdym przypadku obcokrajowiec może zachowywać się normalnie w swej kulturze, dlatego też im mamy mniej doświadczenia międzykulturowego, tym bardziej jest prawdopodobne, że poczyniona przez nas atrybucja pasuje do naszego kulturowego doświadczenia. Atrybucja utrwała stereotyp.

Jeśli w procesie komunikowania poczynimy negatywną atrybucję i okazemy to tym, którzy "pogwałcają"

nasze kulturowe oczekiwania, to mogą oni stać się mniej otwarci na naszą perspektywę i wyrażane idee. Bycie oskarżanym o lenistwo lub przebiegłość jest bolesne, szczególnie gdy intencją drugiej strony było coś wprost przeciwnego (tj. ostrożne myślenie i zachowanie harmonii). Druga strona może zacząć się zachowywać defensywnie, oskarżając nas o niestosowne zachowania, brak rozsądku, nieuprzejmość lub protekcyjalne traktowanie - a właśnie tacy jesteśmy z ich perspektywy. Negatywna atrybucja prowadzi do negatywnych emocji i zachowań.

### **Rozumowanie i poznanie**

Różnice kulturowe również odgrywają istotną rolę w sposobach gromadzenia informacji, wnioskowania i podejmowania decyzji, czyli w tym, jak myślimy i rozumujemy. W każdym stylu rozumowania istnieją ogólne zasady. Jeśli ich nie wyrazimy (jak to zwykle się dzieje), to nasz sposób myślenia może nie być oczywisty i trudno będzie zrozumieć, jak myślimy.

Glenn (1981) wypracował teorię rozumowania opartą na opozycji między funkcjonowaniem na podstawie autorytetu, zasady i precedensu (rozumowanie intuicyjne) a funkcjonowaniem na podstawie obserwacji, doświadczenia i pragmatyzmu (rozumowanie konceptualne). Intuicyjny sposób rozumowania dominuje w homogenicznych, mniejszych, tradycyjnych, mniej wyspecjalizowanych społeczeństwach, w których ludzkie doświadczenia są wspólne i jako podstawy wiedzy przyjmuje się precedens i doświadczenie historyczne. W nieco bardziej wyspecjalizowanych i gospodarczo rozwiniętych społeczeństwach osoby cieszące się autorytetem (władzą) stanowią instancję odwoławczą w każdej nowej i nie znanej sytuacji. Wyrażane przez nich idee są początkowo ograniczone, lecz w miarę jak ich konceptualizację akceptuje się szerzej, owe idee stają się - jak nazywa to Glenn - zbiorowymi reprezentacjami dla tego społeczeństwa. Irakijczycy podczas spotkania ze swoimi amerykańskimi odpowiednikami wykazali się intuicyjnym rozumowaniem, opierając się w swej argumentacji na doświadczeniu historycznym i autorytecie.

W jeszcze bardziej zróżnicowanych, zurbanizowanych, uprzemysłowionych i wyspecjalizowanych społeczeństwach ludzie opierają się w swym rozumowaniu bardziej na kryteriach pragmatycznych niż ugodzie. Glenn sugeruje, że w tych społeczeństwach dominuje konceptualny sposób rozumowania. Zbiorowe reprezentacje zwykle traktuje się jako hipotezy, które należy sprawdzić, niż prawdy absolutne. Zasady to idee, które należy stosować empirycznie i zmieniać lub odrzucać, jeśli nie są skuteczne. Odwoływanie się amerykańskich negocjatorów do prawa międzynarodowego, rezolucji ONZ i dyplomatycznych precedensów podczas rozmów z Irakijczykami to przykłady stosowania takich zasad. Także naukowcy wykorzystują konceptualny sposób rozumowania.

To, co uważamy za najistotniejszą informację i jak radzimy sobie z niepewnością, powiązane jest z naszym zwyczajowym sposobem rozumowania i myślenia. Ci, którzy używają intuicyjnego sposobu rozumowania, zwykle opierają się na niezachwianych ideach i przekonaniach jako informacji najważniejszej. Sytuują się wysoko pod względem stopnia unikania niepewności, niechętnie tolerując niejednoznaczności (Hofstede 1980). Wypowiedzi Irakijczyków w Genewie, podawane w prasie, często oparte były na absolutnym, ideologicznym przekonaniu. Z kolei ci, którzy stosują koncepcyjne rozumowanie, często mogą uznawać za najważniejszą informację konkretne działania i dane. Sytuują się oni nisko pod względem - jak nazwał to Hofstede - stopnia unikania niepewności, okazując wysoką tolerancję wobec ryzyka i niejednoznaczności.

### **Komunikacja wysokiego i niskiego kontekstu**

Zamiast krytykować "obcokrajowców" za to, co sądzą o ich komunikowaniu, możemy ich (Ci siebie) lepiej zrozumieć, gdy poszukamy różnic w stylu prowadzenia rozmowy. Ważnym konceptualnym wymiarem całego procesu komunikowania jest podział na wysoki i niski kontekst (Hall 1976) lub kod ograniczony i kod rozbudowany (Brnstein 1975). Jak pisze Hall, "komunikacja lub przekaz na poziomie wysokiego kontekstu charakteryzuje się tym, że większość informacji bądź zawiera się w fizycznym kontekście, bądź jest zinternalizowana w człowieku, a tylko nieznaczna jej część mieści się w zakodowanej bezpośrednio nadawanej części przekazu. Komunikacja właściwa niskiemu kontekstowi jest zgoła odmienna, tzn. większość informacji mieści się w kodzie bezpośrednim" (1976:91).

Według Halla, w różnych językach występuje preferencja dla jednego lub drugiego końca wymiaru kontekstu w komunikowaniu. Jako języki wysokiego kontekstu charakteryzuje on japoński, chiński, arabski i języki basenu Morza Śródziemnego; częściej językami niskiego kontekstu są niemiecki, angielski i języki krajów z północy Europy. Kody językowe Bernsteina są także przydatnym wskaźnikiem poziomu kontekstu używanego w danej rozmowie. Kategorie kodu ograniczonego (które często pojawiają się w komunikacji wysokiego kontekstu) traktują znaczenie u słuchacza jako rzecz oczywistą. Kody rozbudowane natomiast (wskazujące na komunikację niskiego kontekstu) używane są po to, aby wyrazić znaczenie bezpośrednio i dostosować rozmowę do rozmówcy.

Ustalenie naszego własnego poziomu kontekstu, jak i u innych osób, poprzez słuchanie i szukanie tych kodów, może nam pomóc zrozumieć i monitorować style prowadzenia rozmowy w sytuacjach międzykulturowych. Komunikację wysokiego kontekstu często wykorzystuje się w sytuacji, w której ważne są relacje społeczne. Stosowana jest ona najczęściej wobec swoich. W amerykańsko-irackich spotkaniach w Genewie duża część komunikacji ze strony Irakijczyków miała cechy wysokiego kontekstu, w szczególności wobec członków własnej grupy. Podejście niskiego kontekstu może być wykorzystane w sytuacjach, gdy stosunki społeczne nie są tak istotne. W komunikowaniu się Amerykanów z Irakijczykami dominowały odniesienia do niskiego kontekstu.

Użycie angielskiego jako języka głównego takich międzynarodowych spotkań również przyczynia się do zaniedbania czynników kulturowych. Język angielski, charakteryzujący się konstrukcjami gramatycznymi opartymi na porządku podmiot-orzeczenie, stwarza świat obiektów, które działają lub na których działania się wykonuje, a relacje między przedmiotami i ich cechami są stałe. Osoby posługujące się angielskim myślą o świecie jak o serii związków przyczynowych pomiędzy działającym, działaniem i skutkiem (Stewart 1987). Język angielski jest również źródłem procesu mentalnego opierającego się na dychotomii percepcji i myślenia oraz na dychotomiach w obrębie samego myślenia. Użycie dychotomii językowej wspomaga analizę opartą na podziałach, wykluczające się kategorie i stosunki podlegające antagonizmom (Trudgill 1974), co stwierdzono zarówno w przypadku negocjacji prowadzonych w języku angielskim jako głównym, jak i w badaniach nad procesem negocjacji autorstwa naukowców anglojęzycznych. To nie przypadek, że praktycznie wszystkie badania nad językiem angielskim w komunikacji podczas międzynarodowych negocjacji poświęcone są poszukiwaniu właściwych zasad porozumiewania się z uwzględnieniem istniejących różnic kulturowych.

## **EDUKACJA**

Jest możliwe nauczenie się świadomości istnienia własnej kultury podmiotowej i innych osób oraz unikania błędnego postrzegania i błędów atrybucji. Choć doświadczenie międzynarodowych spotkań ma kluczowe znaczenie w tym procesie nauczania, ono samo nie wystarcza. Reakcje pozostałych negocjatorów, mediatorów i wychowawców (oraz szkoleniowców) są także konieczne, by uświadomić i umożliwić nam zajęcie się wpływem naszego zachowania i postrzegania na przebieg takich spotkań. Jest możliwe wyszkolenie nas tak, abyśmy mogli rozumieć i wyjaśniać nasze stanowisko, wraz z wyrażanymi wartościami i założeniami, tak by były w stanie zrozumieć nas osoby, które nie muszą podzielać naszego stylu postrzegania, poznania, rozumowania bądź komunikowania (Kimmel1992; Emminghaus, Kimmel, Stewart 1997).

### **Programy szkoleniowe**

By osiągnąć taki poziom zrozumienia i wykształcić odpowiednie umiejętności komunikacyjne, konieczne jest zawodowe szkolenie w - jak to nazywam - procesie eksploracji międzykulturowej. Stwierdziłem, że realistyczna gra z podziałem na role, w której uczestniczą specjaliści z dziedziny komunikacji międzykulturowej oraz "kulturowi przedstawiciele", dzielący się swoimi refleksjami z przebiegu gry, może nauczyć intencjonalnej, empatycznej współpracy w procesie międzykulturowego komunikowania i rozwiązywania problemów (Kimmel1992, 1995). Celem szkolenia w zakresie eksploracji międzykulturowej nie jest przekonanie uczestników - praktyków do wykształcenia lub przyjęcia jakiegoś szczególnego zbioru wartości, założeń bądź stylów postrzegania, poznania, rozumowania i komunikowania. W procesie eksploracji międzykulturowej

szkoleniowcy pracują z negocjatorami, mediatorami i wychowawcami nad ich świadomością kulturową i umiejętnościami komunikowania, tak by mogli oni kontynuować naukę samodzielnie na prawdziwych spotkaniach. Podczas gry z podziałem na role uczestnicy stają twarzą w twarz z własnymi założeniami kulturowymi i sposobem myślenia.

Aby szkolenie w zakresie eksploracji międzykulturowej było odpowiednie i przydatne w dzisiejszych negocjacjach permanentnych, potrzebne jest zaangażowanie emocjonalne oraz umiejętności praktyczne. Program zaprezentowany w ramach seminarium, dyskusji i wykładu nie sięga w głąb emocjonalnych aspektów różnic kulturowych. Zwykła informacja o własnej kulturze i kulturach innych ludzi nie wpływa na nasz sposób myślenia ani też nie daje trwałych podstaw do eksploracji międzykulturowej; umożliwia to natomiast szkolenie, które wzbudza prawdziwe emocje i prowadzi do komunikacji między uczestnikami. Skuteczne szkolenie międzykulturowe jest dokładnie zdefiniowane, oparte na scenariuszach, które zarówno określają prawdziwe sytuacje, jak i pozostają z nimi w związku. Współczesne tematy kulturowe nadają kontekst grze z podziałem na role i wywołują emocje, dzięki czemu nabiera ona głębszego znaczenia. Jak stwierdza Edward C. Stewart: "Uczestnicy zyskują subiektywny wgląd w to, jak inni postrzegają ich własną kulturę i jak jej założenia i strategie przyczyniają się do międzykulturowej interakcji bądź w niej przeszkadzają" (1995:56).

### **Świadomość kulturowa**

Każdy program szkoleniowy winien być dostosowany do pochodzenia, doświadczeń i poziomu umiejętności uczestników. W programie poświęconym eksploracji międzykulturowej, poziom świadomości kulturowej uczestnika określa się w jego wczesnym stadium, aby ustalić tempo i trwanie indywidualnego szkolenia (Bennett 1986; Kimmel 1994, 1995).

Dla celów naszej dyskusji wyróżniamy pięć poziomów świadomości kulturowej:

1. Kulturowy szowinizm - jego najlepszym przykładem jest narcystyczny i egocentryczny świat wczesnego dzieciństwa. Osoby znajdujące się na tym poziomie świadomości mają niewielką wiedzę na temat ludzi reprezentujących inne kultury podmiotowe.

2. Etnocentryzm - różnice między ludźmi łączą się z oczywistymi cechami etnicznymi, religijnymi, rasowymi bądź narodowymi komunikujących się osób. Osoby na tym poziomie świadomości kulturowej przekonane są o wyższości swych własnych sposobów postępowania i myślenia.

3. Tolerancja - obce zachowania i sposoby komunikowania przypisuje się raczej przebywaniu w innym środowisku lub kraju, a nie uważa za wrodzone. Postrzegana różnica niekoniecznie traktowana jest jako niepożądana, niemniej praktyki znane z własnego środowiska uważane są za bardziej realistyczne i skuteczniejsze niż praktyki stosowane w środowisku obcym.

4. Minimalizacja - uznaje się istnienie wrodzonych różnic kulturowych, lecz bagatelizuje się je. Osoby charakteryzujące się tym poziomem świadomości podkreślają w swoim przekonaniu podstawowe, uniwersalne wzorce zachowań: religijne, ekonomiczne, polityczne, historyczne bądź psychologiczne "prawa", które zakładają, że wszystkie dorosłe istoty ludzkie są do siebie pod wieloma względami zasadniczo podobne. Uczenie się minimalizowania różnic kulturowych może mieć podstawy kulturowe: "Amerykanie zwykle żywią przekonanie, że wszyscy są w zasadzie podobni, a inni ludzie mają podobne jak oni potrzeby. Ponieważ uważa się, że istotne różnice między ludźmi są jednostkowe, a nie kulturowe czy społeczne, Amerykanie są bardziej wyczuleni na podobieństwa do innych niż na różnice" (Steward, Bennett 1991:151).

5. Zrozumienie - osoby na tym poziomie świadomości kulturowej są przekonane, że ich rzeczywistość i wspólnota znaczeń oraz rzeczywistość i wspólnota znaczeń osób z innych kultur są fundamentalnie odmienne i można je wyjaśnić. Uznają oni, że wartości tworzy się i przekazuje za pomocą tych samych procesów, które służą do tworzenia i przekazywania innych znaczeń.

Uczestnicy szkolenia mogą znajdować się na którymkolwiek z tych poziomów świadomości kulturowej i zmieniać je z upływem czasu wraz ze zmianą środowiska. Szkoleniowcy są w stanie określić poziom świadomości każdego uczestnika podczas danego szkolenia, obserwując jego reakcję na wartości, założenia i zachowania innych, jak również jego ocenę tychże. Osoba charakteryzująca się etnocentryzmem uważa, że tylko nieliczne, jeśli w ogóle, wartości i przekonania podlegają negocjacji, osoba natomiast, którą cechuje

kulturowe zrozumienie, traktuje wiele z nich jako wartych przedyskutowania.

Dla uczestników na etnocentrycznym poziomie świadomości podstawowym celem szkolenia wstępnego jest poznanie pojęcia różnic kulturowych przy jednoczesnym podkreślaniu względnego charakteru niektórych spośród własnych wartości. Uczestnikom mającym kulturowe doświadczenie i wiedzę na temat różnic kulturowych można wyjaśnić niektóre z ich własnych podstawowych założeń i poprawić ich umiejętności w zakresie komunikowania międzykulturowego. Mogą poznać metodykę skutecznego uczenia się w tym zakresie.

### **"Jak się uczyć?"**

Szkolenie w zakresie „jak się uczyć?“, rozpoczyna się od rozwijania kulturowej samoświadomości i kończy zdobyciem umiejętności skutecznego uczestnictwa w międzykulturowym dialogu lub badaniach (Kimmel 1989). Osoba kulturowo świadoma zdaje sobie sprawę z wielu podstawowych założeń kulturowych, przyswojonych nieświadomie w ciągu dotychczasowego życia. Osiągnięcie kulturowego zrozumienia oznacza bycie świadomym własnej inkulturacji, począwszy od konkretnego poziomu percepcji, a skończywszy na abstrakcyjnym poziomie wartości.

Wiele umiejętności skutecznego komunikowania się z ludźmi o różnym pochodzeniu kulturowym przypomina umiejętności społeczne wykształcone w procesie dorastania. Być może, uda się pomóc dzieciom w uniknięciu wykształcenia silnej tożsamości kulturowej poprzez dostarczenie im doświadczeń pośrednich w uczeniu się tych umiejętności wraz z ich rówieśnikami o odmiennej tożsamości kulturowej. Przykłady takich doświadczeń w programach szkolnych omówiono w rozdziale 24. Niemniej jednak umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i negocjowania, których większość z nas uczy się we własnej kulturze, zwykle nie są rozwijane na bazie mediacji między kulturami i dlatego często zakłócają one skuteczną komunikację w kontekście międzykulturowym.

Abyśmy się nauczyli, jak poznawać umiejętności mniej swoiste dla danej kultury, musimy skorzystać z pomocy ekspertów, którzy rozumieją naszą kulturę oraz inne kultury. Ponieważ wszystkie wyobrażenia obejmują stereotypy, które skłaniają nas do organizowania i kategoryzowania cech nieznanego doświadczenia, szkoleniowiec w zakresie eksploracji międzykulturowej musi znać odpowiednie stereotypy obecne w kulturze każdego uczestnika. Szkoleniowcy muszą również wiedzieć, które fakty i realia społeczne (rasa, tożsamość etniczna, religia, język, tradycja i region) są najbardziej odpowiednie. Gra z podziałem na role, która taką informację wydobywa z kontekstu i czyni jawną, umożliwia uczestnikom zrozumienie ich obecnej tożsamości kulturowej i wyjście poza nią. Szkoleniowiec musi osobiście aktywnie uczestniczyć w tej grze.

Technika, którą uważam za przydatną dla celów poszerzania samoświadomości kulturowej i zrozumienia, to ćwiczenie opierające się na kontraście kulturowym (Kimmel 1992, 1995; De Meno 1995; Stewart 1995). W ćwiczeniu tym uczestnik szkolenia usiłuje wpłynąć na osobę odgrywającą rolę, której sposób myślenia na temat konkretnej sytuacji znajduje się w opozycji do sposobu myślenia tego uczestnika. Osoba odgrywająca rolę jest "kulturowym przedstawicielem", którego kultura podmiotowa jest tak skonstruowana, aby maksymalnie różniła się od kultury uczestnika. Uczestnicy biorą aktywny udział w ćwiczeniu dzięki wykorzystaniu realistycznych scenariuszy. Dzięki dyskusji celowej toczony przed grą z podziałem na role oraz wywiadowi udzielonemu po grze szkoleniowiec pomaga uczestnikowi zrozumieć własne zachowanie i reakcje podczas międzykulturowego spotkania. Poprzez bezpośrednie doświadczanie własnych błędnych spostrzeżeń i komunikatów - niekiedy za pośrednictwem sprzętu wideo - oraz późniejsze omawianie ich ze szkoleniowcami i kulturowymi przedstawicielami uczestnicy stają się świadomi własnej kultury podmiotowej i jej wpływu na innych ludzi. Poprzez wielokrotny udział w takich symulacjach uczestnik również rozwija umiejętności komunikowania międzykulturowego i zarządzania konfliktem.

### **Relatywizm kulturowy**

Krytyczne oceny, które często pojawiają się w związku z programem szkoleniowym takim jak nasz, wskazują, że w imię zrozumienia kulturowego dopuszcza on, a nawet prowokuje, zachowania i wartości, które mogą być nieskuteczne lub odrażające. Krytyka ta opiera się na błędnym założeniu, że zrozumienie kultury podmiotowej drugiej osoby oznacza akceptację lub aprobatę dla tej kultury (stanowisko niekiedy znane jako relatywizm



kulturowy).

Proces eksploracji międzykulturowej nie wymaga od nas akceptacji wartości innej osoby ani też sprzeniewierzenia się naszym własnym przekonaniom. W procesie tworzenia nowego zbioru znaczeń (mikrokultury) podczas spotkania międzynarodowego opowiadamy się za niektórymi z naszych wartości, a jednocześnie pozostajemy otwarci na argumenty innych. Istotną rolę w kulturowym zrozumieniu i międzykulturowej eksploracji pełni właśnie owa otwartość na odmienne idee i wartości oraz na odmienne przekonania (Brummet 1981).

Dzięki niej możemy się skutecznie komunikować z innymi i pokazywać ich kultury podmiotowe. Możemy, co prawda, się upierać przy aspektach naszej własnej kulturowej rzeczywistości, lecz teraz zastosujemy do tego raczej przekonywanie i perswazję niż dogmatyzm i przymus. Jako negocjatorzy, mediatorzy i wychowawcy zajmujemy się badaniem i analizą krytyczną zarówno naszych własnych, jak i odmiennych wartości, założeń i przekonań. Szczególnie ważne jest ich zastosowanie w czasie teraźniejszym.

Jednakże nawet osoby o wysokim poziomie kulturowego zrozumienia przekonują się, że niektóre ich wartości, założenia i opinie nie podlegają negocjacom. W przypadku tych osób w procesie eksploracji międzykulturowej mogą zostać wytłumaczone zarówno te wartości, założenia i przekonania, które podlegają negocjacom, jak i te, które im nie podlegają. To, co w obecnej chwili jest nienegocjowalne (uniwersalia), może się powoli zmienić wraz z naszym zaangażowaniem w tworzenie mikro kultur oraz zmianą pojmowania niektórych założeń, na których opiera się nasza wspólna kultura.

### **Tworzenie mikro kultury: przykład**

W latach sześćdziesiątych XX wieku w ramach programu Fulbrighta wybrano kilku amerykańskich profesorów fizyki jądrowej do wzięcia udziału w dwuczęściowym, letnim programie dyplomacji publicznej dla zaawansowanych studentów magistrantów w Indiach. Profesorów wybrano na podstawie oceny ich pracy dydaktycznej. Byli lubiani przez studentów amerykańskich, którzy doceniali ich ciepło, humor i bezpośredniość w zachowaniu na sali wykładowej, jak również ich wiedzę merytoryczną. Profesorowie mieli dobry kontakt ze studentami dzięki dyskusjom i możliwości zadawania pytań w specjalnie wyznaczonym czasie. Co oczywiste, te amerykańskie techniki nauczania i style komunikowania zabrali ze sobą do Indii.

Ponieważ w miesiącach letnich jest w Indiach bardzo gorąco, profesorowie ubierali się w rozpięte pod szyję koszule z krótkimi rękawami oraz lekkie spodnie lub bermudy. Podczas wykładów często siadali na brzegu stolika lub odchylali się do tyłu na krzesła; często prosili swych indyjskich studentów o pytania, pomysły lub uwagi krytyczne. W czasie prezentacji wykorzystywali żarty i anegdoty, a od studentów oczekiwali, że "pomyślą samodzielnie" i zakwestionują w ten sposób ustalone poglądy zaczerpnięte z podręcznika.

Ten amerykański styl komunikowania i podejście do nauczania były raczej nieznanne studentom indyjskim. Ich system edukacji (pozostający pod silnym wpływem brytyjskiego systemu kolonialnego) zakłada, że profesor jest w danej dziedzinie ekspertem, którego rola polega na przekazaniu studentom określonych informacji. Studenci odwzorowują na piśmie słowa nauczyciela, uczą się ich na pamięć i powtarzają na egzaminie. Od profesora oczekuje się oficjalnego tonu, rezerwy oraz zachowania pewnego dystansu w stosunku do studentów, od których z kolei nie oczekuje się jakiegokolwiek wiedzy, zanim nie zostanie ona im przekazana.

Nie trzeba dodawać, że studenci i amerykańscy profesorowie nie komunikowali się ze sobą dobrze. Profesorowie z niepokojem stwierdzili, że studenci odmawiali udziału w dyskusji i odpowiedzi na bezpośrednie pytanie, chyba że dotyczyło ono omówionej na zajęciach tematyki. Żaden ze studentów nie chciał zakwestionować uwag profesora (nawet najbardziej zaskakujących) ani informacji w podręczniku. Co gorsza, poczęli rozmawiać ze sobą podczas wykładów i opuszczać zajęcia. Najlepsze żarty i anegdoty profesorów nie przyciągnęły ich uwagi.

Z punktu widzenia studentów profesorowie okazali się niekompetentni. Nie wiedzieli, jak należy się ubierać, nie potrafili przedstawić materiału ani nawiązać odpowiednich relacji ze studentami. Sprawiali wrażenie, jakby nie znali materiału, często bowiem prosili studentów o informacje, które jako profesorowie powinni byli znać. Studenci byli zdezorientowani, gdy proszono ich o zakwestionowanie autorytetu profesora lub rzetelności podręcznika. Najgorsze było to, że nie wiedzieli, czego się mają nauczyć, gdyż profesor nie

wyjaśnił, na podstawie jakiego zakresu wiedzy będzie przeprowadzony test. W rezultacie konsultowali się nawzajem w sprawie potrzebnych informacji lub wręcz rezygnowali z kontynuowania zajęć, by uniknąć skrępowania spowodowanego złym wynikiem egzaminu.

W samym środku lata sfrustrowani profesorowie skontaktowali się z urzędnikami Fulbrighta i poprosili o powrót do domu. Urzędnicy nawiązali kontakt z Bryantem Wedgem, psychiatrą i specjalistą w zakresie komunikacji międzykulturowej, i poprosili go, by pojechał do Indii i uporządkował sprawy. Z kolei Wedge poprosił profesorów o spotkanie. Wyjaśnił, że oczekiwania indyjskich studentów w sprawie edukacji są bardzo odmienne od oczekiwań studentów amerykańskich i poprosił ich, aby odpowiednio zmodyfikowali swoje zajęcia. Gdy niektórzy się temu sprzeciwili, zasugerował im, by potraktowali nowe podejście jako eksperyment (z nadzieją, że jako naukowcy będą uważali ten pomysł za interesujący).

Przez resztę lata profesorowie ubierali się oficjalnie, przedstawiali materiał w tradycyjnej formie wykładu i przeegzaminowali studentów tylko na podstawie materiału z podręcznika i wykładów. Nie było miejsca na żadne dyskusje ani żarty. Studenci zareagowali pozytywnie na takie podejście i w ramach kursu wykonywali zadania na poziomie magisterium. Profesorowie czuli się jednak skrępowani tym stylem nauczania i wszyscy zgodnie twierdzili, że nie wrócą do Indii następnego lata na drugą część programu.

Urzędnicy Fulbrighta powtórnie wezwali Wedge'a. Nie było trudno pokazać profesorom, jak dostosować się do oczekiwań wobec procesu nauczania, podobnych do niektórych wymogów, jakie wcześniej stawiano im w USA. Natomiast prawdziwym wyzwaniem było przekonanie ich, by nadal stosowali inne podejście w sytuacji, gdy było ono dla nich nie do zniesienia. Potrzebna była pewna ugoda, która mogłaby zadowolić wszystkie strony. Komunikacja międzykulturowa rzadko jest skuteczna, jeśli tylko jedna strona ciągle dostosowuje się do wartości, postaw czy też stylu postrzegania, poznawania, rozumowania i komunikowania strony drugiej. Potrzebna była empatyczna współpraca, aby profesorowie i studenci mogli się nauczyć, jak się lepiej komunikować i rozwiązywać problemy - tzn. jak stworzyć mikrokulturę.

Wedge spojrzął na problem z punktu widzenia profesorów. Dlaczego dostosowanie się powodowało u nich poczucie skrępowania? On sam, będąc nauczycielem w USA i za granicą, rozumiał, że profesorowie uważali indyjskie podejście do edukacji za sztywne, autorytarne i nieskuteczne. Czy jednak poza owymi spostrzeżeniami, które sprawiły, że nie akceptowali tego podejścia, było coś jeszcze - coś w ich własnym sposobie myślenia?

Po kilku miesiącach Wedge nakazał urzędnikom Fulbrighta zwołać wszystkich profesorów, obiecując im, że jeśli nie spodoba się im jego nowy plan, nie będą musieli dokończyć programu w Indiach. Powiedział im też, że powinni wrócić do Indii na tydzień i nadal zachowywać się zgodnie z tamtejszymi oczekiwaniami wobec profesorów. Jednakże w odpowiednim czasie w ciągu owego tygodnia mieli powiedzieć studentom, że zapomnieli ich zapoznać z amerykańską filozofią edukacji - filozofią, którą uważali za najlepsze podejście do procesu edukacji. Zgodnie z nią, w ich klasach wszystkim zawiaduje profesor; cokolwiek on chce zrobić lub chce, by zrobili studenci, jest zawsze słuszne i musi być wykonane. Oczekiwali od wszystkich studentów podporządkowania się tej filozofii i zaakceptowania ich sposobu ubierania się i ich podejścia dydaktycznego.

Te słowa bardzo zaskoczyły profesorów. Uważali się za pragmatyków, nie wyznających żadnych uniwersalnych zasad edukacyjnych, lecz łatwo dostrzegli, że Wedge odkrył regułę w ich zachowaniu, tę, która była źródłem ich skrępowania w stosowaniu stylu nauczania odmiennego od stylu, jaki sami preferowali. Zrobiwszy to, co sugerował Wedge, odkryli, że indyjscy studenci szybko zrozumieli filozofię nauczania. Jeden z profesorów relacjonował, że pewien student zapytał wprost: - Dlaczego nie powiedział nam pan o swojej filozofii, żebyśmy mogli zrozumieć, co pan robił?

Drugie lato nauki opierało się na lepszej współpracy, gdyż zarówno studenci, jak i profesorowie popracowali nieco nad dostosowaniem się i uczeniem od siebie nawzajem. Gdy uświadomili sobie własne uniwersalia i skutecznie podzielili się nimi ze sobą, wykształcili mikrokulturę wokół swych dyskusji i rozpoczęli proces eksploracji międzykulturowej.

## WNIOSKI DOTYCZĄCE ZARZĄDZANIA KONFLIKTEM

Wspólne problemy stojące przed stronami konfliktu międzynarodowego i negocjacji permanentnych łatwiej znajdują rozwiązania, gdy widziane są z szerokiej perspektywy z wieloma alternatywami. Rozwiązywaniu problemów sprzyja to, czy uczestnicy wykazują zdolność dobrowolnego przesunięcia kulturowego układu odniesienia (sposobu myślenia). Ten skutek szkolenia w zakresie eksploracji międzykulturowej umożliwia im zrozumienie siebie nawzajem oraz ich problemów w pełniejszy sposób. Eksploracja międzykulturowa może zapobiec kulturowym nieporozumieniom i błędnej percepcji i wyjaśnić je oraz załagodzić destruktywny konflikt poprzez stworzenie nowych znaczeń i związków międzyludzkich.

By negocjatorzy, mediatorzy i wychowawcy mogli stworzyć mikrokulturę, ważna jest zarówno komunikacja wysokiego i niskiego kontekstu, jak i intuicyjny oraz konceptualny styl rozumowania. Podstawowym procesem tworzenia i wyrażania nowych idei jest intuicyjny styl rozumowania, charakteryzujący się bogactwem znaczenia (Bordon 1991). Natomiast podstawowym procesem organizowania i rozwijania tych idei jest podejście konceptualne, którego cechą charakterystyczną jest precyzja. Przy odmiennych sposobach myślenia uczestnicy o jednoznacznym, bezpośrednim i zwięzłym stylu komunikowania (o niskim kontekście, konceptualnym) mogą być w stanie skutecznie dzielić się informacjami. Takie dzielenie się jest szczególnie ważne we wczesnym stadium spotkań, gdy negocjatorzy, mediatorzy i wychowawcy usiłują określić swoją sytuację. Gdy większą wagę ma budowanie i utrzymanie wzajemnych stosunków, ważniejsza może okazać się komunikacja wysokiego kontekstu wraz z przynależnymi jej konotacjami (kodami ograniczonymi).

Eksploracja międzykulturowa może pomóc w połączeniu idei i strategii poszczególnych osób o odmiennych kulturach podmiotowych w coś nowego, czego żadna z nich nie mogłaby stworzyć sama. Współpraca prowadzi do sukcesu w rozwiązywaniu problemów, co z kolei wzmacnia wzajemne stosunki między współpracującymi stronami. Saunders (1989) pisze: "Zdefiniowanie problemu publicznie może samo stać się częścią politycznego procesu, zmierzającego do zajęcia się nim. Akt wspólnego zdefiniowania problemu może częściowo przyczynić się do zbudowania wśród działających osób wzajemnych stosunków zmierzających do zajęcia się nim. Publiczne zredefiniowanie problemu może stać się aktem symbolicznie ważnym w przesunięciu politycznego poparcia, które pozwoli się z nim uporać"

### **Przykład dyplomatyczny: Camp David**

Istnieje dużo dowodów potwierdzających istotne różnice w stylu rozumowania między egipskimi a izraelskimi negocjatorami, którzy spotykali się pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku w Camp David. Jak zauważa Weizman (1981), wrogość między Egipcjanami i Izraelczykami podczas tych negocjacji w dużym stopniu podsycali różnorodne uwagi i działania, które negocjatorzy odbierali jako obelżywe i obraźliwe, stawiały w złym świetle ich poczucie honoru. Do tych negocjacji obecna na miejscu dyplomacja amerykańska dodała jeszcze swój - trzeci - styl rozumowania. Wśród negocjatorów występowały także różnice w stylu poznawczym i stylu komunikowania.

Amerykański styl komunikowania zwykle był szczery i konkretny, a znaczenie przekazu zawierało się głównie w słowie. Styl ten nosił cechy komunikacji niskiego kontekstu i rozumowania konceptualnego. Styl Egipcjan był zazwyczaj retoryczny i wiele z komunikowanych przez nich treści miało na celu zachowanie i działanie na rzecz interesów społecznych. Styl ten miał cechy komunikacji wysokiego kontekstu i rozumowania intuicyjnego. Nie dziwi więc fakt, że Egipcjanie odbierali Amerykanów jako obcesowych i nie taktownych, podczas gdy ci drudzy uważali, że ich partnerzy niekiedy wyrażali się niejasno, wymijająco, a ich przekaz był pełen niedomówień (Cohen 1991). Z kolei styl komunikowania się Izraelczyków zmieniał się w czasie tych rozmów o wiele bardziej niż styl amerykański czy egipski. Zajmując się najistotniejszymi elementami negocjacji, Izraelczycy częściej okazywali się szczerymi, rzeczowymi legalistami niż Amerykanie. Jednak w stosunkach z pozostałymi stronami rozmów często byli bardzo wyczuleni na kontekst sytuacji i ukryte znaczenia komunikowanych treści.

Mimo że duża część negocjatorów amerykańskich uznawała znaczenie poczucia honoru oraz potrzebę zachowania twarzy, niecierpliwiły ich "rozpraszające uwagi dodatki", oddalające ich od istoty negocjacji;

rzadko dostrzegali w owych czynnikach kultury potencjalny środek prowadzący do osiągnięcia ugody (Ting-Toomey 1988). Zazwyczaj woleli przemyślaną "perswazję rozumową". Pragmatyczni Amerykanie irytowali się, gdy negocjatorzy egipscy lub izraelscy pomijali fakty i, zamiast tego, uwiarygodniali ideologię.

W Camp David Amerykanie byli zdania, że wypracowanie zadowalających wszystkie strony *ram* postępowania ułatwi dojście do późniejszego porozumienia co do szczegółów. Gdy na wczesnym etapie rozmów Izraelczycy i Egipcjanie skupiali się na szczegółach, wybierali oni dobrze sobie znane pozycje przetargowe, czym potęgowali atmosferę antagonizmów podczas negocjacji. Usiłując wprowadzić w życie podejście konceptualne, niskokontekstowe, Amerykanie nie dopuścili do bezpośredniego spotkania Menachema Begina i Anwara Sadata oraz pracowali na jednym tekście, wykorzystując prawników każdej delegacji, by znaleźć sformułowania, które byłyby do przyjęcia dla obu stron. Wyrażano nadzieję, że tekst rozwinie się w porozumienie pokojowe.

Okazało się jednak, że, zdaniem Izraelczyków, Amerykanie faworyzowali Egipcjan, w ich oczach impulsywnych i pragnących udaremnić zakończenie konferencji. Egipcjanom z kolei Izraelczycy jawili się jako nieprzejednani i ubliżający im swym zachowaniem, Amerykanie natomiast jako nieskuteczni w nakłanianiu Izraelczyków do podporządkowania się ważnym zasadom. Amerykanie denerwowali się faktem, że zarówno Egipcjanie, jak i Izraelczycy tak *niechętnie postępowali "realistycznie"* i nie doceniali *tego* wszystkiego, co Stany Zjednoczone dla nich robiły. Ostatecznie presja wywarta na Begina ze strony frakcji w obrębie delegacji izraelskiej, ustępstwo Sadata w sprawie jednej z jego zasad wywalczone przez Cartera oraz zgoda na pozostawienie jako otwartych wielu ważkich kwestii doprowadziły do podpisania w ostatniej chwili w Camp David dwóch ramowych porozumień (a nie jednego tekstu, jak zamierzano), które miały być zrealizowane w ciągu trzech następnych miesięcy (Weizman 1981).

Choć porozumienia te zburzyły niektóre bariery między narodem izraelskim a światem arabskim, nie poprawiły one jednak stosunków pomiędzy Egipcjanami, Izraelczykami i Amerykanami ani też nie stworzyły mikro kultury, w której ramach wysiłki negocjacyjne tych grup mogłyby być kontynuowane. Kulturowe zrozumienie wzrosło w niewielkim stopniu, było tam natomiast dużo złej komunikacji.

Jak pokazuje powyższy przykład, wypracowanie międzynarodowej mikro kultury jest procesem trudnym. Negocjatorzy, mediatorzy i edukatorzy, z ich własnymi stylami poznawczymi i komunikacyjnymi, nie dojdą do twórczego rozwiązania i trwałego porozumienia, jeśli brak im umiejętności przestawienia się na inny sposób myślenia. Gdyby negocjatorzy z Camp David przeszli dłuższe szkolenie międzykulturowe, to możliwe, że wyniki ich rozmów przypominałyby rezultaty opisanej wyżej sytuacji profesorów Fulbrighta. Saunders (1987) zaleca, by poszczególne narody skupiały się na swych stosunkach wzajemnych przed podjęciem międzynarodowych decyzji politycznych oraz w trakcie ich podejmowania. Z naszego punktu widzenia, proponuje on interakcje osobiste, które przyczyniają się do wypracowania lub wzbogacenia mikro kultur. Saunders ma nadzieję zmienić percepcję decydentów w sytuacji konfliktu z "my i oni" na "my". Jeśli decydenci, o których mowa, wykazują się różnymi kulturami podmiotowymi, to szkolenie w zakresie eksploracji międzykulturowej jest kluczowe dla wprowadzenia takiej zmiany.

### **Konstruktywny spór, eksploracja międzykulturowa i budowanie pokoju**

Dyskusje między tymi, którzy potrafią celowo zmienić swój sposób myślenia, noszą cechy - w terminologii Davida i Rogera Johnsonów - konstruktywnego sporu (zob. rozdział 3). Międzynarodowa mikro kultura - skutek takiego konstruktywnego sporu - przynosi korzyści wszystkim stronom w ich wysiłkach, by zakończyć destrukcyjny konflikt, rozwiązać problemy i zbudować wzajemne stosunki. Nasze zaangażowanie w takie konstruktywne spory stanowi dla nas swoisty sprawdzian jasnego przedstawienia naszych wartości i kulturowych założeń będących ich podłożem. Zamiast polemizować na temat prawdy czy racji leżącej po stronie jakiegoś ustalonego stanowiska (co możemy robić wtedy, gdy w naszych wypowiedziach odwołujemy się wyłącznie do swojego sposobu myślenia), musimy przeanalizować nasze stanowiska w kontekście szerszej pojętych środowisk, w których są one osadzone. W ten sposób konstruktywny spór staje się eksploracją międzykulturową i sprzyja budowaniu pokoju.

Umiejętności budowania pokoju obejmują empatię, wyobraźnię, innowacyjność, zaangażowanie,

elastyczność oraz wytrwałość. Aby być skutecznymi budowniczymi pokoju, musimy z poświęceniem rozwijać stosunki wzajemne oraz tworzyć konsensualne znaczenia i wypracowywać wspólne cele (Kimmel 1992). Budowniczowie pokoju, zamiast polegać na "złotej regule", podkreślającej ich kulturę podmiotową, wprowadzają w życie "regułę platynową": "Czyń innym to, co oni by dla siebie uczynili, gdyby mogli". "Reguła platynowa" wymaga osiągnięcia prawdziwego zrozumienia kulturowego.

Jak wykazują Stanley Hoffman (1984) i Lloyd Etheridge (1987), skromność i uprzejmość to podstawowe cechy osobnicze w eksploracjach międzykulturowych. Negocjatorzy, mediatorzy i wychowawcy, wykazujący się kulturowym zrozumieniem i umiejętnością zaangażowania w eksplorację międzykulturową z innymi osobami, posiadają wycucie skromności i uprzejmości, które dobrze im służy w budowaniu pokoju. Osoby o poglądach etnocentrycznych i antagonistycznym podejściu częstokroć okazują arogancję i poczucie słuszności swoich racji, co nie sprzyja konstruktywnemu sporowi. Jeśli osiągnęliśmy poziom kulturowego zrozumienia, to okazujemy skromność, gdyż jesteśmy świadomi kontekstu, założeń kulturowych i ograniczeń własnego stanowiska. Okazujemy uprzejmość, gdyż potrafimy lepiej dostrzec, jak nasze działania i słowa wpływają na innych.

Właściwie niemożliwa jest sytuacja, w której etnocentryzm, wyrachowanie i wprowadzanie w błąd mogłyby okazać się skuteczne w eksploracji międzykulturowej. Próby nie prawidłowego wykorzystania procesu eksploracji międzykulturowej, służące oszukaniu innych negocjatorów, mediatorów i edukatorów, mogą przynieść ograniczony skutek w przypadku partnerów etnocentrycznych, lecz jedynie do czasu, kiedy późniejsze działania demaskują oszusta. Wówczas ten ostatni zraża pozostałych, nadszarpuje własną reputację Ci, być może, także osób, które reprezentuje) i nie dostrzega potencjalnych rozwiązań istniejących problemów i konfliktów. Oszustwa takie są w końcu wykrywane przez osoby okazujące kulturowe zrozumienie, szczególnie w kontekście negocjacji permanentnych: "opinia na twój temat bardzo szybko będzie krążyć podczas konferencji. Jeśli będziesz postrzegany jako nieuczciwy i wrogo nastawiony, to twoja skuteczność odpowiednio zmaleje" (McDonald 1984:3).

Należy pamiętać, że pod wpływem stresu i frustracji nawet ci z nas, którzy mają najlepiej rozwiniętą świadomość kulturową na poziomie zrozumienia, będą popełniać błędy atrybucji. Jak to przedstawiłem powyżej, błędy takie mogą być szkodliwe dla procesu komunikowania się i rozwijania międzynarodowej mikro kultury, która - jak przypomina Fontaine - "zazwyczaj nie ma żadnej dokumentacji, poparcia instytucjonalnego ani precedensu w historii. I jako taka może być niezwykle kruchym tworem. Jej rozwój i utrzymanie zależy od nieustających dobrych intencji, ciągłego monitorowania i wzajemnego zaufania" (Fontaine 1989:100). Niemniej jednak owe mikro kultury i stosunki nawiązane w ich obrębie mogą nam pomóc przetrwać stres i frustrację, których nie da się uniknąć w międzynarodowym konflikcie.

### **Hierarchia potrzeb według Masłowa**

Podstawowym założeniem zachodnich dyplomatów i badaczy społecznych jest to, że ludzkim zachowaniem rządzą pewne ogólne zasady. Założenie to leży u podłoża wykorzystania przez Amerykanów w Camp David jednego tekstu porozumienia. Można je również dostrzec w pracy Johna Burtona (1987) nad konfliktami głęboko zakorzenionymi. Przypisuje on podstawowy, ontologiczny zbiór potrzeb wszystkim istotom ludzkim i zakłada, że konflikt głęboko zakorzeniony wynika z wypierania się bądź powstrzymywania od realizacji tych potrzeb. Jego perspektywa mocno tkwi w hierarchii potrzeb autorstwa Abrahama Masłowa (1954), zgodnie z którą nasze potrzeby przetrwania, bezpieczeństwa, tożsamości, uznania i poczucia kontroli są w znaczącym stopniu nam dane z natury.

Z tej biologicznej perspektywy w dużym stopniu pomija się kulturowe znaczenie potrzeb jednostki. Ignoruje się sposób, w jaki owe znaczenia różnią się w czasie czy przestrzeni (między jedną grupą ludzi a drugą). Burton uznaje, że konflikt głęboko zakorzeniony może wiązać się z "kulturowo zdeterminowanymi strategiami, za pomocą których są wyrażane potrzeby" (Burton, Sandole 1986:343), lecz zgadza się z Masłowem, że zachowania związane z wyrażaniem potrzeb naśladują wzorce dyktowane raczej biologią jednostki, a nie społecznym bądź kulturowym kontekstem nadanym przez grupę. Jak pisze Burton (1989, kontakt osobisty), "kultura to zbiór obyczajów i przekonań, którymi kierują się członkowie danej społeczności i do których

dostosowują się członkowie innych społeczności, lecz które nie są tak ważne, jak bardziej fundamentalne, ontologiczne, uniwersalne potrzeby, mające podłoże w biologii". Tak więc dla Burtona najbardziej podstawowy konflikt dotyczy potrzeb, a nie znaczeń czy założeń kulturowych.

Choć ta perspektywa teoretyczna może być przydatna w zrozumieniu niektórych konfliktów w obrębie podobnych sobie kultur powszechnych lub między nimi - szczególnie anglojęzycznych kultur zachodnich - może się ona okazać zwodnicza w przypadku konfliktu między ludźmi z odmiennych kultur lub grup etnicznych (Uak Egipcjanie i Amerykanie). Międzykulturowa perspektywa opisana w niniejszym rozdziale zakłada, że najbardziej podstawowe konflikty międzykulturowe tkwią mocno w różnicach kulturowych i dotyczą istoty rzeczywistości społecznej (Black, Avruch 1989; Avruch, Black 1991; Emminghaus, Kimmel, Stewart 1997). Obecność takiego konfliktu stwierdza się zazwyczaj w sytuacjach międzynarodowych, lecz jest on również możliwy między grupami w obrębie heterogenicznych narodów, o czym świadczą obecne konflikty wśród grup etnicznych i religijnych w nowo powstałych niepodległych państwach - np. w krajach dawnej Jugosławii, w Irlandii, Sudanie i na Sri Lance.

Dużym niebezpieczeństwem w pomijaniu wpływu własnej kultury przy budowaniu teorii wyjaśniającej ludzkie zachowania jest nadawanie własnym kulturowym przekonaniom statusu sformalizowanej "wiedzy naukowej" (Black, Avruch 1989; Avruch, Black 1991). Przedwczesne poszukiwania takich uniwersalnych schematów, prowadzone przez zachodnich badaczy, często czynią nas ślepych na inne kulturowe perspektywy i wiedzę, która rozwinęłaby nasze umiejętności rozumienia i doskonalenia procesów negocjacji i zarządzania konfliktem wśród różnych grup (Kimmel 1984; Emminghaus, Kimmel, Stewart 1997). Funkcjonujemy na minimalistycznym poziomie świadomości kulturowej, podczas gdy powinniśmy dążyć do zrozumienia międzykulturowego.

## WNIOSKI

W niniejszym rozdziale przekonywałem, że międzynarodowe spotkania i negocjacje ostatecznie zależą od ludzkiej percepcji i zachowań oraz że istotny wpływ na nie ma sposób myślenia wszystkich negocjatorów, mediatorów i wychowawców. Różnice w stylach postrzegania, poznania, rozumowania i komunikowania się mogą prowadzić do błędnej percepcji i złej komunikacji, które utrudniają te spotkania i rodzą konflikt. To, co sami odczuwamy w konflikcie międzykulturowym, i to, co inni pragną, abyśmy odczuwali, nie zawsze oznacza to samo. Unikanie i łagodzenie problemów z komunikowaniem międzykulturowym oraz dysfunkcyjnych konfliktów, jakie one rodzą bądź potęgują, wymaga szkolenia w tym zakresie, które sprzyja eksploracji międzykulturowej i sposobom uczenia się. Eksploracja międzykulturowa wykorzystuje różnice w sposobie myślenia, by wypracować nowe możliwości i podejścia, zbudować stosunki wzajemne i znaleźć niepowtarzalne rozwiązania.

Eksploracja międzykulturowa staje się coraz bardziej potrzebna, w miarę jak przechodzimy od tradycyjnego świata dyplomacji dwustronnej ku złożonemu światu negocjacji wielokulturowych (Winham 1979). Wysiłki tych, którzy wykorzystują procedury oparte na antagonizmach i trzymają się oficjalnych stanowisk - a te zachowania mają (lub miały) pewną wartość w tradycyjnej dyplomacji - nie przynoszą w nowej sytuacji spodziewanych wyników. Podobnie tradycyjne, zachodnie metody utrzymywania pokoju i mediacji mogą tymczasowo zredukować poziom przemocy w destrukcyjnym konflikcie, lecz nie rozwiążą problemów i nie zbudują pokoju w perspektywie długoterminowej (Kimmel 1992, 1998). Budowniczości pokoju wyszkoleni w procesie eksploracji międzykulturowej potrafią zidentyfikować istotniejsze kwestie, poradzić sobie ze złożonością sytuacji, wzbudzić pewność siebie, wyjść poza najbardziej jaskrawe różnice oraz budować stosunki wzajemne.

Jak ukazały przykłady w tym rozdziale, egalitarne stosunki są kluczowe we współczesnym świecie negocjacji wielokulturowych i pokojowego rozwiązywania sporów. Bez działań w dobrej wierze i zaufania ugoda i podjęte postanowienia nie są wiążące, a negocjacje bywają przerywane. Uznanie i wzajemny szacunek, pojawiające się wtedy, gdy negocjatorzy, mediatorzy i edukatorzy autentycznie czują, że są sobie równi, to fundament, na którym ludzie ci mogą zaangażować się w konstruktywny spór i nawiązać współpracę bez względu na istotne

różnice w sposobie myślenia. Skromność i życzliwość to zasadnicze warunki dla konstruktywnego sporu i budowania pokoju .

W negocjacjach politycznych, gospodarczych i dyplomatycznych coraz częściej dochodzi do impasu. Etnocentryczne i tolerancyjne (lub, częściej, nie tolerancyjne) metody dyplomacji zaszkodziły międzynarodowym stosunkom. Wiele wysiłku włożono w to, by narody i grupy etniczne objęte destruktywnym konfliktem mogły się spotkać przy stole negocjacyjnym. Przekonanie ich, by uznali obecność drugiej strony i zaczęli ze sobą rozmawiać, nie było łatwe (Saunders 1987). Wiele trudu potrzeba do wypracowania i wprowadzenia w życie programów rozwoju mikro kultur, które mogłyby sprawić, że ich negocjacje zakończą się powodzeniem. Pozostaje więc mieć nadzieję, że przyszli decydenci zainwestują w programy szkoleniowe, potrzebne do wykształcenia uświadomionych kulturowo negocjatorów, mediatorów i edukatorów, którzy potrafią wskazać, jak się uczyć. Jestem przekonany, że potrafimy zbudować międzynarodowe mikro kultury po to, by stworzyć globalną wioskę, w której wszyscy możemy zamieszkać; wioskę, w której życiu uczestniczą i uczą się od siebie grupy równych sobie ludzi, pragnących wzajemnego dobra.

## BIBLIOGRAFIA

- Avruch K., Black P.W. *Ideas of Human Nature in Contemporary Conflict Resolution Theory*. "Negotiation Journal", 1990,6, 221-228.
- Avruch K., Black P.W. *The Culture Question and Conflict Resolution*. "Peace and Change", 1991, 16,22-45.
- Bagby J.W. *Dominance in Binocular Rivalry in Mexico and the United States*. "Journal of Abnormal and Social Psychology", 1957,54,331-334.
- Bennett M. *A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity*. "International Journal of Intercultural Relations", 1986, 10, 179-196.
- Berman M., Johnson J.E. (red.). *Unofficial Diplomats*. New York: Columbia University Press, 1977.
- Bernstein B. *Classes, Codes and Control* London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Black P.W., Avruch K. *Same Issues in Thinking About Culture and the Resolution of Conflict*. "Humanity and Society", 1989, 13, 187-194.
- Bordon G.A. *Cultural Orientation: An Approach to Understanding Intercultural Communication*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1991.
- Brummett B. *A De Sense of Ethical Relativism as Rhetorically Grounded*. "Western Journal of Speech Communication", 1981,45,286-298..
- Burton J.W. *Resolving Deep-Rooted Conflict: A Handbook*. Lanham, Md.: University Press of America, 1987.
- Burton J.W" and Sand ole, D. *Generic Theory: The Basis of Conflict Resolution*. "Negotiation Journal", 1986,2,333-345.
- Cohen R. *Negotiating Across Cultures: Common Obstacles in International Diplomacy*. Washington, D.C.: U.S. Institute of Peace Press, 1991.
- De Mello C. *Acting the Culture Contrast*, [w:] S.M. Fowler, M. Mumfom (red.), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methodologies*. Vol. 1. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1995.
- Emminghaus WB., Kimmel P.R., Stewart E.C. *Prima I Violence: Illustrating Culture's Dark Side*. "Peace and Conflict: Journal of Peace psychology", 1997,3, 167-191.
- Etheridge L. *Can Governments Learn?* New York: Pergamon Press, 1987.
- Fisher G. *Mindsets*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1988.
- Fontaine G. *Managing International Assignments: The Strategy for Success*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1989.
- Glenn K *Semantic Difficulties in International Communication*, [w:] S.I. Hayakawa (red.), *The Use and Misuse of Language*. New York: HarperCollins, 1962.
- Glenn E. *Man and Mankind: Conflict and Communication Between Cultures*. Norwood, N.J.: Ablex, 1981.
- Hall KT. *Beyond Culture*. New York: Anchor/Doubleday, 1976. Hofman S. *Detente*, [w:] J. Nye (red.), *The Making of America's Soviet Policy*. New Haven: Yale University Press, 1984.
- Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1980.
- Kimmel P.R. *Peace and Culture Shock: Can Intercultural Communication Specialists Help Save the World?*" Abstracts, Tenth Annual SIETAR Conference, 1984, pp. 1-4.
- Kimmel P.R. *International Negotiation and Intercultural Exploration: Toward Culture Understanding*. Washington, D.C.: U.S. Institute of Peace Press, 1989.
- Kimmel P.R. *Assessing the Impact of Peace Building Processes*. "Modern Science and the Vedic Science" 1992,5, 125-133.

- Kimmel P.R. *Cultural Perspectives on International Negotiation*. "Journal of Social Issues", 1994, 50, 179-196.
- Kimmel P.R. *Facilitating the Contrast-Culture Method*, [w:] S.M. Fowler, M. Mumford (red.), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methodologies*. Vol. 1. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1995
- Kimmel P. R. *Cultural and Ethnic Issues of Conflict and Peacekeeping*, [w:] H.J. Langholtz (red.), *The Psychology of Peacekeeping*. New York: Praeger, 1998.
- Maslow A.H. *Motivation and Personality*. New York: HarperCollins, 1954. McDonald J. *How to Be a Delegate*. Washington, D.C.: Center for the Study of Foreign Affairs, Foreign Service Institute, U.S. Department of State, 1984.
- Saunders H.H. *Beyond "US and THEM": Building More Mature International Relationships*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1987.
- Saunders H.H. *The Arab-Israeli Conflict in a Global Perspective*, [w:] J.D.Spradley, D. McCurdy (red.), *Conformity and Conflict: Readings in Cultural Anthropology*. New York: Little, Brown, 1989.
- Spradley J.D., McCurdy D. (red.). *Conformity and Conflict: Readings in Cultural Anthropology*. New York: Little, Brown, 1989.
- Stewart E.C. *The Primordial Roots of Being*. "Zygon", 1987,22,87-107.
- Stewart E.C. *An Intercultural interpretation of the Persian Gulf Crisis*. "International Communication Studies", 1991,4, 1-47.
- Stewart E.C. *Contrast-Culture Training*, [w:] S.M. Fowler, M. Murnford (red.), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methodologies*. Vol. 1. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1995,
- Stewart E.C, Bennett M. *American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective*. (wyd. popr.) Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1991.
- Ting-Toomey S. *Intercultural Conflict Styles: A Face-Negotiation Theory*, [w:] Y.Y. Kim W.B. Gudykunst (red.), *Theories in Intercultural Communication*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1988.
- Triandis H. *The Analysis of Subjective Culture*. New York: Wiley, 1972.
- Trudgill P. *Sociolinguistics: An Introduction*. New York: Penguin, 1974.
- Tylyier v.L. *Intercultural Interacting*. Provo, Utah: D.M. Kennedy Center for International Studies, Brigham Young University, 1987.
- Volkan V. *Ethno nationalistic Rituals: An Introduction*. "Mind and Human Interaction", 1992,4(1),3-19.
- Weizman E. *The Battle for Peace*. New York: Bantam Books, 1981. Winham G. *The Mediation of Multilateral Negotiations*. "Journal of World Trade Law",1979, IS, 193-208.