



Obszary wrażliwe

NUMER PROJEKTU
2018-1-PL01-KA203-050751

www.solvinc.eu



CC-BY-NC-SA



Niniejszy dokument może być kopiowany, powielany i modyfikowany zgodnie z powyższymi zasadami, przy czym każdorazowo należy wyraźnie podawać nazwiska autorów i wszystkie stosowne informacje na temat praw autorskich.

Wszelkie prawa zastrzeżone.

© Copyright 2020 SOLVINC

Partnerzy:

Społeczna Akademia Nauk, Polska

Uniwersytet Wiedeński, Austria

Elan Interculturel, Francja

Uniwersytet Johana Gutenberga w Moguncji, Niemcy

Uniwersytet w Porto, Portugalia





Obszary wrażliwe

Redakcja: Uniwersytet Johana Gutenberga w Moguncji, Niemcy

Autorzy: Uniwersytet Wiedeński, Austria Katharina Resch
Elan Interculturel, Francja Vera Varhegyi
Uniwersytet w Porto, Portugalia Diana Alves, José Pedro Amorim,
Joana Manarte, Joaquim Luís Coimbra, Pedro Ferreira,
Amélia Lopes, Isabel Menezes
Społeczna Akademia Nauk, Polska Anna Maria Migdał
Uniwersytet Johana Gutenberga w Moguncji, Niemcy Beate Hoerr,
Iris Thimm-Netenjakob

Data: maj 2020

Format: rezultat publiczny

Projekt: SOLVINC – Rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych
we współpracy ze studentami z różnych krajów
Numer umowy o grant: 2018-1-PL01-KA203-050751

Rezultat IO1 Obszary wrażliwe



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Różnorodność	8
1.1. Wprowadzenie do różnorodności	8
1.2. „Zarządzanie” różnorodnością	8
1.3. Zdarzenia krytyczne dotyczące różnorodności	12
1.4. Bibliografia	13
2. Komunikacja	14
2.1. Wprowadzenie: dlaczego komunikacja ma znaczenie?	14
2.2. Różnice kulturowe w komunikacji	14
2.3. Wnioski	18
2.4. Zdarzenia krytyczne dotyczące komunikacji	18
2.5. Bibliografia	19
3. Hierarchia	21
3.1. Wprowadzenie: dlaczego hierarchia ma znaczenie?	21
3.2. Różnice kulturowe w podejściu do statusu i hierarchii	21
3.3. Zdarzenia krytyczne dotyczące hierarchii	23
3.4. Bibliografia	23
4. Tożsamość	24
4.1. Dlaczego warto się zająć pojęciem tożsamości i co w zasadzie oznacza „tożsamość”?	24
4.2. Różnice międzykulturowe w konstrukcie tożsamości	25
4.3. Konkretny wyzwanie wobec dynamiki tożsamości w ramach mobilności studentów międzynarodowych	26
4.4. Drogi do rozwiązań: jak zapobiegać konfliktom tożsamości z udziałem międzynarodowych studentów w szkolnictwie wyższym oraz jak nimi zarządzać?	28
4.5. Zdarzenia krytyczne dotyczące tożsamości	28
4.6. Bibliografia	30
5. Postrzeganie czasu	31
5.1. Wprowadzenie: dlaczego czas ma znaczenie?	31
5.2. Różnice kulturowe w postrzeganiu czasu	31
5.3. Zdarzenia krytyczne związane z postrzeganiem czasu	33
5.4. Bibliografia	33
6. Płeć	34
6.1. Wprowadzenie do kwestii płci	34
6.2. Siedem elementów płci jako konstruktu społecznego	35
6.3. Wyzwania związane z płcią w ramach międzynarodowej mobilności studentów i pracowników	37
6.4. Możliwe rozwiązania i środki zaradcze: droga do lepszego zrozumienia koncepcji płci w ramach doradztwa w instytucjach szkolnictwa wyższego	38
6.5. Zdarzenia krytyczne dotyczące płci	39
6.6. Bibliografia	40
7. Kolonializm	41
7.1. Teoretyczne i polityczne założenia odnośnie różnorodności i kolonializmu w oparciu o stosowną literaturę	41
7.2. Zdarzenia krytyczne a kwestia kolonializmu/różnorodności w codziennych doświadczeniach studentów	43
7.3. Wnioski końcowe dla postkolonialnych uczelni	45
7.4. Zdarzenia krytyczne dotyczące kolonializmu	46
7.5. Bibliografia	47
Wnioski	49

Wprowadzenie

Czym są obszary wrażliwe i dlaczego są „wrażliwe”?

Obszary wrażliwe (OW) to obszary najbardziej narażone na wywoływanie nieporozumień, napięć i konfliktów w ramach spotkań międzykulturowych. Trzeba przy tym wyjaśnić, iż „wrażliwość” nie jest cechą na stałe przypisaną danym obszarom, tj. w kwestii płci czy seksualności nie ma niczego z natury wrażliwego.

Obszary wrażliwe oparte są na trzech etapach metody zdarzeń krytycznych (1. Decentracja, 2. Odkrycie kulturowej ramy odniesienia innych osób, 3. Negocjacja, patrz: URL <http://learningfromcultureshocks.eu/wp-content/uploads/2019/11/Reader-22Nov2019.pdf>, str. 6).

Obszary wrażliwe zidentyfikowane w ramach badań SOLVINC

Pojęcie „szoku kulturowego” było używane w szeregu definicji i perspektyw, dlatego warto zacząć od wyjaśnienia, jak je rozumiemy. Szok kulturowy to interakcja z osobą lub przedmiotem z innej kultury, osadzona w konkretnej przestrzeni i czasie, wywołująca negatywne lub pozytywne reakcje kognitywne i afektywne, poczucie utraty punktów odniesienia, negatywny obraz siebie i poczucie braku akceptacji, które może rodzić niepokój i złość (Cohen-Emerique 2015, s. 65). Konkretny przypadek takiego „szoku kulturowego” nazywamy „zdarzeniem krytycznym” (ZK).

35 zdarzeń krytycznych (ZK) zebranych w ramach projektu SOLVINC dotyczy siedmiu głównych obszarów wrażliwych: różnorodności, komunikacji, hierarchii, tożsamości, postrzegania czasu, płci i kolonializmu. Na podstawie 35 zdarzeń krytycznych zespół projektu zidentyfikował siedem głównych kwestii krytycznych („obszarów wrażliwych”). Obszary te nie stanowią całkowicie odrębnych zbiorów zdarzeń krytycznych. W zasadzie większość zdarzeń krytycznych dotyczy kilku z nich. Niemniej jednak każdy stanowi przykład przede wszystkim jednego z obszarów, który to obszar uwzględniliśmy w swojej klasyfikacji. Na przykład, ktoś mógłby powiedzieć, iż nie ma zdarzenia, które nie wiązałoby się w jakiś sposób z „komunikacją” i miałby rację. Jednakże niektóre ze zdarzeń doskonale nadają się do wykazywania głównych różnic kulturowych, które charakteryzują sposób, w jaki się komunikujemy.

Powodem, dla którego obszary takie jak „rasizm”, „edukacja”, „umiejętność czytania i pisanie” i „kultura akademicka” nie zostały opisane jako osobne obszary wrażliwe w niniejszej publikacji jest fakt, iż opracowaliśmy tło teoretyczne dla głównych obszarów konfliktu (obszarów wrażliwych) w oparciu o zebrane zdarzenia krytyczne.

Jaki jest cel publikacji „Obszary wrażliwe”?

Celem zebranych tu tekstów jest podsumowanie i przegląd sposobu, w jaki 35 zaprezentowanych zdarzeń krytycznych można analizować, systematyzować i uzasadniać teoretycznie.

Opisy poszczególnych OW z jednej strony odnoszą się do konkretnych ZK, a z drugiej oferują teoretyczne ramy odniesienia. Powinno to pozwolić czytelnikom na ogólny wgląd w obszary wrażliwe poza konkretnymi ZK.

Celem niniejszej publikacji nie jest oferowanie rozwiązań ani sposobów radzenia sobie z nieporozumieniami kulturowymi w ramach szkolnictwa wyższego, ponieważ zakładamy, iż każdy konflikt kulturowy uzależniony jest od konkretnej sytuacji i kontekstu. Dlatego też publikacja nie zawiera żadnych uniwersalnych recept.

Do kogo skierowana jest publikacja?

Publikacja powstała dla studentów, nauczycieli akademickich i innych pracowników instytucji szkolnictwa wyższego, którzy są w jakiś sposób związani z mobilnością międzynarodową: studentów, którzy planują mobilność międzynarodową lub z niej korzystają, oraz pracowników, którzy przyjmują studentów lub przygotowują ich do tego typu doświadczeń. Narzędzie zostało opracowane przez zespół projektu SOLVINC Erasmus+.

Jak korzystać z tekstów

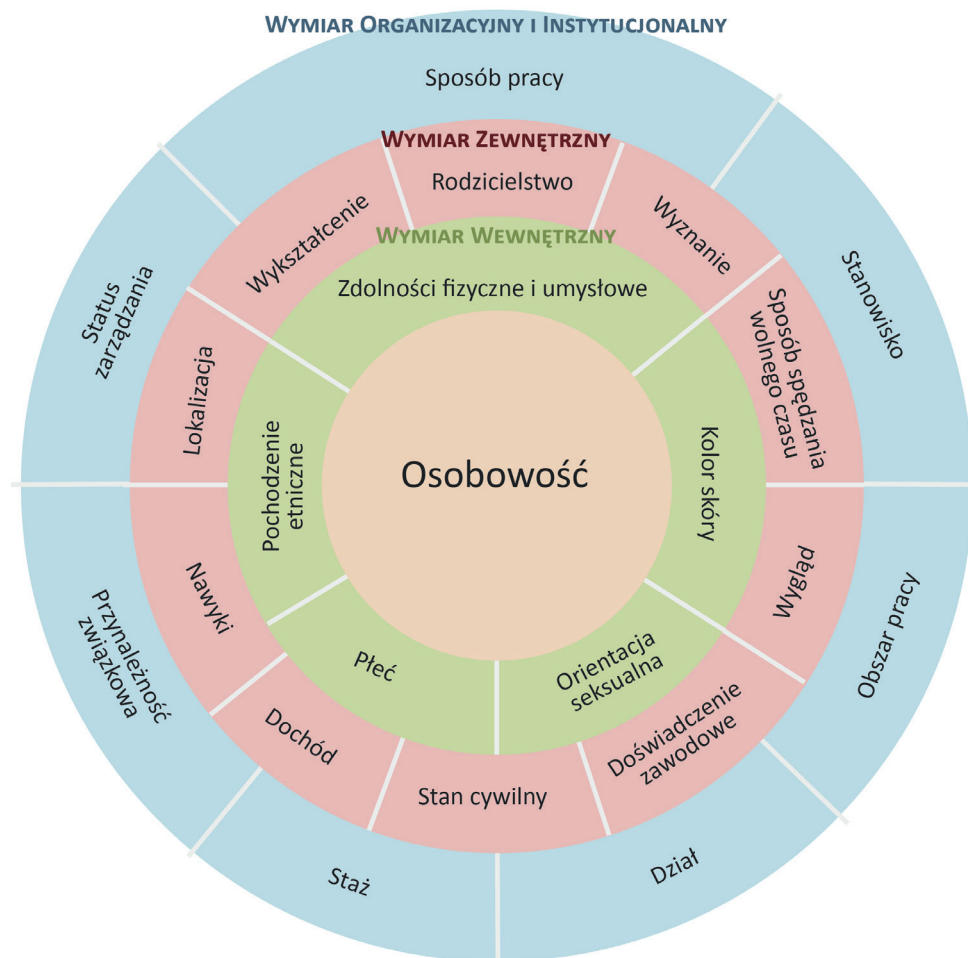
Teksty dotyczące poszczególnych obszarów wrażliwych mają różne struktury, co stanowi odzwierciedlenie zebranych w projekcie opowieści. Celowo nie próbowaliśmy wpasować różnych tematów w jeden schemat. Sposób opracowania tekstów poświęconych obszarom wrażliwym powinien odzwierciedlać różnorodność podejść stosowanych w projekcie.

Treść poniższych tekstów ma stanowić wprowadzenie do obszarów wrażliwych. Ze względu na ich zwięzłość, nie zmieściły się w nich wszystkie aspekty i opinie na temat obszarów wrażliwych. Niemniej jednak zalecamy lekturę pozycji wymienione w bibliografii dotyczącej poszczególnych obszarów wrażliwych.

Koło różnorodności

W obliczu różnorodności interesującym narzędziem, które pozwala bardziej konkretnie uchwycić to zjawisko, okazał się być model czterech poziomów różnorodności Gardenswartz and Rowe (2003), zwany również kołem różnorodności. Dzięki modelowi czterech poziomów różnorodności, poza wpływem osobistym i społecznym wyraźnie prezentowane są także inne wymiary.

Według Gardenswartz and Rowe (2003) w centrum modelu znajduje się osobowość, stanowiąca jego sedno i mająca zasadnicze znaczenie dla wszystkich pozostałych wymiarów. Drugi krąg odpowiada wymiarom wewnętrznym: aspekty te stanowią podstawowe kategorie różnorodności (kolor skóry, płeć, wiek itp.) i uznawane są za dane lub statyczne, gdyż prawie lub wcale nie można ich zmienić. Na kolejny poziom składa się kilka wymiarów zewnętrznych (stan cywilny, wykształcenie, wyznanie itp.). Są to wpływy, które stają się znaczące zarówno ze względu na doświadczenia własne, jak i uwarunkowania społeczne. Najbardziej zewnętrzny krąg obejmuje wymiary instytucjonalne, o których decyduje przynależność do organizacji lub instytucji (Gardenswartz i Rowe, 2003, s. 32; 37).



Źródło: Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management.

Koła różnorodności można używać jako ramy teoretycznej dla koncepcji obszarów wrażliwych. Pojęć stosowanych w kole różnorodności można używać do orientacji w ramach koncepcji obszarów wrażliwych. Zastosowanie koła różnorodności do każdego z obszarów wrażliwych wykracza poza zakres niniejszej publikacji.

1. Różnorodność

Pedro Ferreira, Diana Alves, Amélia Lopes (Uniwersytet w Porto, Portugalia) Vera Varhegyi (Elan Interculturel, Francja)

1.1. Wprowadzenie do różnorodności

Żyjemy w różnorodnych społecznościach, dzieląc swoje życie i jego liczne konteksty z wieloma innymi osobami. Różnice, takie jak płeć, wiek, wyznanie, kultura i tożsamość etniczna, żeby wymienić tylko te najpowszechniejsze, są negocjowane między podmiotami i strukturalnie obecne w sposobach formowania i reformowania osób i podmiotowości. Negocjowanie różnic jako takich lub, w zależności od sytuacji, kulturowych może prowadzić do konfliktów i szoku kulturowego. Naturalnie negocjacje takie nigdy nie toczą się w społecznej próżni, w związku z czym, przyglądając się tego typu konfrontacjom i szokom należy brać pod uwagę, w jaki sposób zaznacza się obecność różnic i nierówności oraz jaką odgrywają rolę. Konflikt i niesprawiedliwość często stoją za potrzebą interwencji, szkoleń i zarządzania w zakresie różnorodności. Jeżeli chodzi o konteksty międzykulturowe, niektóre szoki kulturowe są inicjowane przez reakcje na różnice kulturowe bądź skupiają się na tym, w jaki sposób ludzie negocjują różnorodność w codziennym życiu. W niniejszym tekście omawiamy kilka koncepcji, które powinny pomóc w lepszym zrozumieniu codziennych przypadków szoku kulturowego w wielokulturowych i różnorodnych społeczeństwach, jakie funkcjonują w wielu europejskich krajach. Przyjrzymy się, w jaki sposób ilustrują zastosowanie stereotypów oraz dynamikę uprzedzeń i dyskryminacji. Niektóre zdarzenia wskazują na trudności z wyjściem poza etnocentryzm. Ponadto zastanowimy się, w jaki sposób problematyzowanie różnic i różnorodności wraz z wyzwaniami, jakie niesie ze sobą ten proces, może nam pomóc wypracować sytuacyjne, ekologiczne i socjopolityczne rozumienie szoku kulturowego i konfliktów, jakich jest wyrazem.

1.2. „Zarządzanie” różnorodnością

Psychologia społeczna zaproponowała szereg koncepcji i procesów, które mogą nam pomóc zrozumieć, w jaki sposób podchodzimy do innych i jak może to prowadzić do konkretnej dyskryminacji. Choć zjawisko to ma bez wątpienia aspekt indywidualny i interpersonalny, należy uważnie przyrzeć się także aspektom kontekstowym, społecznym, a nawet instytucjonalnym, gdyż mają zasadnicze znaczenie dla pełnego zrozumienia, w jaki sposób negocjowana jest różnorodność, w jaki sposób rodzą się konflikty oraz w jaki sposób wiążą się z różnymi konsekwencjami dla określonych osób i grup.

Zrozumienie, w jaki sposób rzeczy i ludzie są do siebie podobni lub się różnią postrzegane jest jako kognitywna potrzeba ludzka, gdyż proces kategoryzacji społecznej pomaga ludziom porządkować i rozpoznawać inne widziane lub napotkane osoby poprzez konstruowanie kategorii, takich jak wiek, płeć czy tożsamość etniczna (Fiske 1998). Taki proces kategoryzacji zazwyczaj wyolbrzymia różnice między grupami i minimalizuje różnice w obrębie grupy, jednocześnie umacniając granice między poszczególnymi kategoriami, co może prowadzić do stereotypizacji. Jako że konstruowane kategorie generują skojarzenia i oczekiwania wobec swojej „zawartości”, decyduje, co pasuje do danej kategorii,

takiej jak „osoba młoda”, „osoba stara”, „migrant” lub „człowiek”, jest często narzucana osobom uznawanym za członków tych grup. Są to uproszczenia tego, czym ludzie mogą być lub są, gdy należą do danej grupy lub choćby są uznawani za jej członków. Pod tym względem stanowią naiwne teorie upraszczające świat (Fiske 2010), które mogą sprzyjać wyrażaniu uprzedzeń – reakcji (emocjonalnych) na osobę opartych na przemyśleniach i odczuciach wobec grupy społecznej lub kulturowej, do której dana osoba należy (Fiske 2010).

Kategoryzacja społeczna, stereotypy i uprzedzenia są obecne w wielu z zebranych zdarzeń, np. „My i oni” (PT), „Jesteś gorszy od Portugalczyków” (PT), „Skąd jesteś?” (DE). Jeżeli chodzi o stereotypy i uprzedzenia, za przykład stereotypu może posłużyć zdarzenie, w którym fonolog użył zdania „Chińczycy jedzą psy” (FR) do zilustrowania konkretnej głoski. Nie tylko sugeruje to cechę gastronomiczną charakteryzującą wszystkich Chińczyków, ale także łączy grupę z czymś postrzeganym negatywnie, co wzmacnia uprzedzenia. Uprzedzeń można się doszukać w zdarzeniu „Afrykańskie filmy” (PT), w którym nauczyciel nie uznał filmu za interesujący ze względu na fakt, iż był to film afrykański.

Ważne jest to, iż proces kategoryzacji, powstawania stereotypów i wyrażania uprzedzeń nie istnieje w społecznej, kulturowej czy historycznej próżni. Liczą się historyczne konstrukcje różnych grup ludzi, jak również społeczne nierówności między nimi, struktura interakcji i potencjalne znaczenia, w tym kulturowe i międzykulturowe znaczenia i praktyki. Dlatego w przypadku pewnych grup częściej niż w przypadku innych stereotypy i uprzedzenia prowadzą do odbierania równych praw i postrzegania osób z danej grupy jako „gorszych”, czyli do dyskryminacji (Fiske 2010). Aby zrozumieć sposób negocjowania różnorodności i konsekwencje tego procesu, musimy wziąć pod uwagę współzależności między światopoglądem, kulturą i opresją (Watts 1992). Przyjęcie perspektywy socjopolitycznej i ekologicznej zmusza nas do tego, by przyglądając się konfliktom międzykulturowym pamiętać o nierównościach i władzy, jak również o tym, jak funkcjonują w konkretnych sytuacjach. Często są one oparte na historycznie ugruntowanych praktykach i sposobach rozumienia racjonalizujących nierówność. Pod tym względem warto jest wziąć pod uwagę etnocentryzm – etymologicznie „bycie skoncentrowanym na własnym narodzie” – czyli skupienie na jednej perspektywie, które wiąże się z trudnościami w rozpoznawaniu i konstruowaniu złożonych przedstawień różnic, a także proces, który łatwo zbacza w kierunku negatywnej oceny i postrzegania innych, czy też różnych, jako kogoś gorszego („wulgarny”, „seksistowski”, „niegrzeczny” itp.) (Cohen-Emerique 2015, s.103). To można zauważyć, na przykład, w zdarzeniu „Głośny współlokator” (AT), w którym włoski współlokator zostaje uznany za niegrzecznego, gdyż jego priorytety różnią się od priorytetów austriackiego narratora.

Przykład etnocentryzmu pokazuje, jak w obliczu różnorodności unikamy uznawania różnic lub niezmiennie dewaluujemy to, co inne. Istnieją inne możliwe zachowania w danej sytuacji, na czym skupia się wiele szkoleń i programów edukacyjnych dotyczących różnorodności, przy czym często podkreślają one, że w kontekście różnorodności, gdy wyrażane są lub występują różnice, stają się one czymś, z czym należy się zmierzyć: problemem. Różnica stanowi problem, ponieważ jest postrzegana jako przyczyna konfliktu. W oparciu o zdarzenia obejmujące szok kulturowy można stwierdzić, że różnica jest czymś, co kształtuje opisy konfliktu i problemem, który należy się zająć, by go rozwiązać. Strategie pozwalające załagodzić konflikt to uznanie różnic, zrozumienie ich źródeł i ich oszacowanie. Todd (2011) zauważa, że różnorodność wiąże się z cechami różnic – np. kulturą, językiem, religią itp. – „różnorodność to skrócone

określenie właśnie tych różnic, którymi trzeba zarządzać, gdyż tworzą warunki dla powstawania konfliktów” (s. 102). Oznacza to rozumienie różnorodności jako problemu, źródła kwestii spornych i czegoś, czym musimy się zająć, znajdując stosowne strategie, często połączone z interwencjami edukacyjnymi i dialogiem. Dialog ten powinien być produktywny i powinien przekształcać interakcje i ich wyniki. Musi przyczyniać się do rozpoznawania różnic, walki z dyskryminacją i włączania większej liczby grup i osób do naszych pluralistycznych społeczeństw. Nie należy tego ignorować, choć może wiązać się z pewną depolityzacją konfliktu leżącego u podstaw różnic (Todd 2011). Aby ograniczyć tę depolityzację, należy zwracać uwagę na różnice i brać pod uwagę nierówności, a także konflikty, jakie wywołuje, jednocześnie przyglądając się, w jaki sposób stanowią wyraz niesprawiedliwości. Różnic nie można odczytywać jako czynników neutralnych, w oderwaniu od nierówności, ponieważ, jak stwierdza Jones (2006), „energia do zapewniania sprawiedliwości społecznej może się pojawić tylko gdy agendy równości i różnorodności zaczną problematyzować różnice, wymazując ich ukrytą neutralność, i bezpośrednio konfrontować się z interseksjonalnością” (s. 155). Przy całej problematyczności konfliktu i władzy, zarządzanie różnorodnością często faworyzuje indywidualistyczne podejścia i rozumienie (Klein 2015), zapominając o wymiarach kontekstowym i socjopolitycznym, gdy właśnie na nich powinno się skupiać, ponieważ „zarządzanie różnorodnością (...) musi także obejmować zobowiązanie do podważania strukturalnych relacji władzy prowadzących do nierówności” (Jones 2006, s.151).

Wreszcie socjopolityczne i socjokulturowe rozumienie różnorodności i jej negocjacji należy rozpatrywać z punktu widzenia perspektywy ekologicznej, łącząc osobę i kontekst oraz ich wzajemne dostosowanie ze sposobem zarządzania rezultatami konfrontacji międzykulturowych (Watts 1992), nie tracąc przy tym z oczu sprawiedliwości społecznej. Perspektywa sytuacyjno-ekologiczna kwestionuje stałe (i uniwersalne) reakcje, skłaniając się ku naciskowi na to, w jaki sposób konkretne zdarzenia lub praktyki występują w kontekście, jak różni ludzie i różne grupy kulturowe reagują na sytuacje kontekstowe lub powszechne ludzkie problemy w indywidualny, ale równie znaczący sposób (Watts 1992) oraz jak interakcje te można w pełni zrozumieć wyłącznie przy uwzględnieniu nierówności, zwłaszcza tej odnoszącej się do władzy. Rozpatrzenie negocjacji różnorodności w kontekście, jako procesu sytuacyjnego, ujawnia, że to kwestia rodząca napięcia i polityczna, obejmująca wszystkich, a nie konkretne osoby lub grupy z „potrzeba w zakresie różnorodności”. Wszyscy jesteśmy częścią tego, co tworzy różnice, a także konfliktu i nierówności, jakie z nich wynikają, w związku z czym konieczne jest nie tyle rozwiązanie konfliktu, co wyrażenie go w sposób, który reinterpretuje „każdego z nas jako osobę, która jest nieustannie uwikłana w konflikt z innymi” (Todd 2011, s. 111), oraz zwiększanie naszego zaangażowania w transformację i sprawiedliwość społeczną.

Echa tej dyskusji można odnaleźć w powszechnych reakcjach instytucji szkolnictwa wyższego na problemy związane z różnorodnością. Wzrost różnorodności, jak ten wynikający z dużej liczby studentów z mniejszości czy obecności zagranicznych studentów o różnym pochodzeniu kulturowym, zmusza instytucje szkolnictwa wyższego do promocji zmian na różnych poziomach: personelu, kadry i studentów, środowisk edukacyjnych i praktyk pedagogicznych, a czasem także polityki i procedur na szerszym poziomie instytucjonalnym (Otten 2003).

Przyglądając się tym trzem poziomom wymagającym transformacji, znajdziemy szereg różnych reakcji instytucji szkolnictwa wyższego, takich jak oferowanie szans na spotkania osób o różnym pochodzeniu

kulturowym i wnikliwe analizy różnic celem rozwoju świadomości i kompetencji międzykulturowych, wprowadzanie zmian do programów nauczania i promocja edukacji równościowej skupiającej się na uczestnictwie, współpracy i minimalizacji uprzedzeń w klasie czy nawet podejmowanie pewnych kroków afirmacyjnych zorientowanych na sprawiedliwość społeczną (Guo i Jamal 2007; Otten 2003). Gdy zastanowimy się nad ich ograniczeniami – lub, z socjopolitycznej i ekologicznej perspektywy, nad różnorodnością i negocjacją różnorodności – wyłonią się dwa główne rodzaje napięć: i) potrzeba wyjścia poza reakcje zorientowane głównie na poszczególne osoby i rozwój indywidualny oraz ii) potrzeba uwzględnienia reakcji wychodzących poza mury uczelni oraz identyfikacji i radzenia sobie z problemami związanymi z różnorodnością, biorąc pod uwagę ich głębsze, często strukturalne, korzenie.

Reakcje nakierowane głównie na poszczególne osoby i zmiany na poziomie indywidualnym często opierają się na statycznych i odpolitycznionych pojęciach różnic i kultury, nie mogą więc dostatecznie ułatwić transformacji środowiska edukacyjnego. Przyjmując bardziej systematyczne, wielokulturowe podejście kwestionujące program nauczania i wprowadzające praktyki pedagogiczne, które otwarcie podważają stereotypy i przyczyniają się do umocnienia kultury edukacyjnej, warto jest też zająć się kwestiami różnorodności w szkolnictwie wyższym (Guo i Jamal 2007). Jednakże choć jest to ważne, często nie wystarcza. Aby zająć się kwestiami nierówności strukturalnej oraz powiązanymi z nią formami opresji obecnymi w szeroko pojmowanym społeczeństwie i odtwarzanymi w instytucjach szkolnictwa wyższego, trzeba działać w sposób wykraczający poza mury uczelni. Zobowiązanie do edukacji antyrasistowskiej „wychodzi poza wąskie zainteresowanie indywidualnymi uprzedzeniami i dyskryminującymi działaniami, by podważyć podział władzy między różnymi grupami socjokulturowymi w społeczeństwie. Jednoznacznie określa ono problemy rasy i różnic socjokulturowych jako problemy władzy i równości, a nie kwestie różnorodności kulturowej i etnicznej” (Guo & Jamal 2007, s. 44-45), konfrontując sposoby, w jakie różnice stają się nierównością, i podkreślając, że nawet jeśli zmiany na poziomie indywidualnym i w środowisku edukacyjnym mogą być przydatne, transformacja ekologiczna i sprawiedliwość społeczna wymaga zmian podważających struktury i obejmujących opresję w całej jej rozciągłości.

1.3. Zdarzenia krytyczne dotyczące różnorodności

Tabela przeglądowa

Tytuł	Kraj	Narrator	Kraj pochodzenia drugiej osoby	Sytuacja	Temat
Stereotypowe traktowanie	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Osoba mówiąca po angielsku	Klasa	Kolonializm, różnorodność, uprzedzenia, stereotypy
Chińczycy jedzą psy	Francja	Miejskowy student pochodzenia chińskiego	Francja	Klasa	Kolonializm, różnorodność, brak szacunku dla innych kultur, stereotypy
My i oni	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Portugalia	Klasa	Kolonializm, różnorodność, segregacja zagranicznych studentów
Skąd jesteś?	Niemcy	Pracownik	Niemcy	Rozmowa kwalifikacyjna	Kolonializm, różnorodność, uprzedzenia, stereotypy
Jesteś gorszy od Portugalczyków	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Portugalia	Klasa	Kolonializm, różnorodność, dewaluacja

1.4. Bibliografia

Cohen-Emerique, M. (2015): Pour Une Approche Interculturelle en Travail Social. Théories et Pratiques. Wyd. 2. Rennes: Presses de l'EHESP.

Fiske, S.T. (2010): Social beings. Core motives in Social Psychology (wyd. 2). Hoboken, NJ: Wiley.

Fiske, S.T. (1998): Stereotyping, prejudice, and discrimination. [w:] Gilbert, D.T./Fiske, S.T./Lindzey, G. (red.): Handbook of Social Psychology. Nowy Jork: McGraw-Hill.

Guo, S./Jamal, Z. (2007): Nurturing cultural diversity in higher education. A critical review of selected models. Canadian Journal of Higher Education, 37(3), s. 27–49.

Jones, C. (2006): Falling between the Cracks. What Diversity Means for Black Women in Higher Education. Policy Futures in Education 4(2). SAGE Publications, s. 145–159.

Tekst dostępny pod adresem: <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.2.145>, data ostatniego dostępu: 22 kwietnia 2020 r.

Klein, U. (2016): Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. Women's studies international forum 54, s. 147–156. Tekst dostępny pod adresem: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.017>, data ostatniego dostępu: 22 kwietnia 2020 r.

Otten, M. (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. Journal of Studies in International Education, 7(1), s. 12–26. Tekst dostępny pod adresem: <https://doi.org/10.1177/1028315302250177>, data ostatniego dostępu: 22 kwietnia 2020 r.

Todd, S. (2011): Educating Beyond Cultural Diversity. Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality. Studies in Philosophy and Education 30(2), s. 101–111. Tekst dostępny pod adresem: <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-010-9215-6>, data ostatniego dostępu: 22 kwietnia 2020 r.

Watts, R.J. (1992): Elements of a psychology of human diversity. Journal of community psychology 20(2), s. 116–131.

2. Komunikacja

Katharina Resch (Uniwersytet Wiedeński, Austria)

2.1. Wprowadzenie: dlaczego komunikacja ma znaczenie?

Komunikacja to kwestia przekrojowa dotycząca wszystkich obszarów międzykulturowego szkolnictwa wyższego i życia na kampusie. Studenci międzynarodowi poddawani są złożonym procesom dostosowawczym do szkolnictwa wyższego w krajach goszczących, zarówno w wymiarze akademickim, jak i społecznym (Rienties, Tempelaar 2013). Gdy myślimy o komunikacji z perspektywy studentów międzynarodowych i ich przystosowania do nowej uczelni i życia studenckiego, konieczne jest zrozumienie dominującego w kulturze goszczącej stylu komunikacji. Aby odczytać komunikaty innych studentów, wykładowców, bibliotekarzy, współlokatorów i pracowników administracyjnych trzeba zrozumieć elementy werbalne, parawerbalne, niewerbalne i fizyczne. Złożoność komunikacji obejmującej treści akademickie w ramach różnego rodzaju hierarchii i relacji jest często określana mianem „komunikacji wysokokontekstowej”, w odróżnieniu od komunikacji „niskokontekstowej”, w której znaczenia przekazywane są wyłącznie na poziomie werbalnym. Jak przebiegają interakcje między wykładowcami a studentami na różnych poziomach (studia licencjackie, magisterskie, doktoranckie) w kulturze goszczącej? Co uznawane jest za uprzejmą komunikację, a co nie (Brown et al. 1987)? Gdy strony nie dzielą tych kodów komunikacyjnych, może dochodzić do nieporozumień międzykulturowych lub zdarzeń krytycznych. W ramach tego typu interakcji między studentami, pracownikami i innymi przedstawicielami różnych kultur, problemy z komunikacją mogą prowadzić do utraty własnych ram odniesienia kulturowego, utrudniając znajdowanie rozwiązań i optymalnych sposobów działania. Ponadto tego typu sytuacje komunikacyjne mogą mieć efekty uboczne pod postacią silnych emocji, takich jak frustracja lub sceptycyzm, a także prowadzić do obniżenia nastroju czy zwykłej irytacji. Łagodniejsze nieporozumienia stanowią element codziennej komunikacji i we wszystkich interakcjach są z natury relacyjne.

2.2. Różnice kulturowe w komunikacji

Istnieją trzy główne wymiary komunikacji, którymi chcielibyśmy się tu zająć (Giles 2007, Afifi 2007): treści akademickie w komunikacji, relacyjne aspekty komunikacji i wreszcie środki komunikacji (werbalne, parawerbalne i niewerbalne). Osobną kwestią, jaka zostanie poruszona w niniejszym rozdziale, jest komunikowanie emocji.

2.2.1. Treść – znaczenie (co?)

W kontekście szkolnictwa wyższego dominuje komunikacja dotycząca treści akademickich. Treści te uzależnione są od interakcji między nadawcą, odbiorcą i kontekstem (szkolnictwem wyższym) (Schaeper 2019). Znaczenie treści akademickich jest współtworzone i negocjowane. Dla studentów międzynarodowych najważniejsze jest odczytanie znaczenia wiadomości. Oznacza to aktywną rolę odbiorcy w związku z interpretacją i nadawaniem sensu wiadomości oraz duże znaczenie filtrów,

ram odniesienia wykorzystanych do nadania sensu aktom komunikacyjnym i kontekstu szkolnictwa wyższego. Gdy kulturowe ramy odniesienia nadawcy i odbiorcy różnią się od siebie, tworzone są różne znaczenia i może dojść do nieporozumień. W przypadku zdarzeń „Zbyt wiele poprawek (z punktu widzenia wykładowcy)” (DE) i „Zbyt wiele poprawek (z punktu widzenia studenta)” (DE) rozmowa na temat treści pracy pisemnej wydawała się niemożliwa po tym, jak wykładowca przekazał studentowi międzynarodowemu swoją opinię, którą student zinterpretował jako krytykę.

Konflikty komunikacyjne mogą być aktywnymi i otwartymi konfrontacjami lub subtelnym, biernym i ukrytym wrażeniem, że coś jest nie w porządku (Smyth 2012). Subtelne konflikty komunikacyjne czasem trudno jest dostrzec i mogą przybierać formę trywializacji problemów, wywoływania u innych niepewności bądź komunikowania się w sposób abstrakcyjny lub sarkastyczny (Heigl 2014). Ważne jest rozróżnienie aktywnego zachowania konfliktowego i biernej formy reagowania na konflikty. Aktywne zachowanie konfliktowe może polegać na postępowaniu przeciwnie do polecenia, sabotowaniu działań innych czy odmawianiu przestrzegania instrukcji (np. zdarzenie „Można by to lepiej zrobić” z Polski, kiedy to studentka nie przyjmowała ustnych informacji zwrotnych od innych). W zdarzeniu „Prezenty świąteczne dla wszystkich” (AT) dwóch studentów pokłóciło się o znaczenie pewnego przedmiotu: austriacki student rozdał prezenty innym studentom, życząc im udanej przerwy świątecznej, co zostało odebrane jako obraza słowna przez studenta będącego muzułmaninem, który nie życzył sobie otrzymywać prezentów bożonarodzeniowych, i doprowadziło do eskalacji konfliktu. Jednakże bierne reakcje na konflikty międzykulturowe nie są w żadnym przypadku mniej poważne i mogą przejawiać się złym nastrojem lub ogólnym brakiem humoru, spóźnieniami, zdenerwowaniem, gdy ktoś poprosi o przysługę, lub ogólnym wycofaniem z komunikacji (przykładem może być zdarzenie „Głośna współlokatorka” (AT), w którym studentka z Austrii w wyniku frustracji wycofała się z komunikacji ze swoją włoską współlokatorką).

2.2.2. Relacje (z kim?)

Każdy akt komunikacji pozwala nawiązać, zmienić lub podtrzymać relację między jego uczestnikami (np. między studentem a pracownikiem lub między miejscowym studentem a studentem międzynarodowym). Nawet pozornie najmniej znaczące interakcje stanowią okazję do potwierdzenia wzajemnego szacunku i uznania, w związku z czym nie istnieje coś takiego jak nieistotna interakcja. I choć tak kluczowy element jak wzajemność ma charakter uniwersalny – uznanie obecne jest we wszystkich kulturach – scenariusze jego realizacji dramatycznie się różnią. Na sposób ustanawiania relacji wpływ mają inne wartości i wymiary, takie jak orientacja na indywidualizm, współzależność czy akceptacja dystansu władzy. W kontekstach społecznych charakteryzujących się wysoką akceptacją dla różnic w poziomie dystansu władzy zaznacza się asymetria relacji (pod postacią różnych form grzecznościowych czy różnych gestów), podczas gdy w bardziej poziomych kontekstach rozmówcy starają się ukrywać lub zmniejszać takie różnice (na przykład, strony zwracają się do siebie w ten sam sposób pomimo różnicy wieku lub statusu). W zdarzeniu „Brak przedstawienia” (AT) studentka ze Stanów Zjednoczonych zastanawiała się, dlaczego austriacki wykładowca przedstawił się w trakcie zajęć, ale nie poprosił studentów o to samo. Z jej punktu widzenia oznaczało to ogromną różnicę w poziomie dystansu władzy między nią a wykładowcą. Różnice w stosowaniu środków komunikacji (gestów, słów, dystansu władzy itp.) w każdej sytuacji będą interpretowane jako informacje na temat intencji innych, co łączy się z poziomem relacji:

osoba podchodząca zbyt blisko postrzegana jest jako agresywna („Pocałunek”, FR), osoba stosująca rejestr nieformalny odbierana jest jako nieokazująca szacunku itp. Gdy nauczyciel użył stereotypowego przykładu kulturowego w zdarzeniu „Chińczycy jedzą psy” (FR), student uznał go za niegrzecznego i w rezultacie relacja uległa zniszczeniu – student zmuszony był opuścić salę. W zdarzeniu „Wizytówka w tylnej kieszeni” (PL) student z Chin poczuł się urażony, ponieważ pracownik administracyjny uczelni schował jego wizytówkę do kieszeni, co wyglądało, jakby ją lekceważył. W Chinach jest to uznawane za brak szacunku, ale w Polsce nie. Dla studenta z Chin po tym goście cała sytuacja komunikacyjna diametralnie się zmieniła.

Szczególnym aspektem komunikacji relacyjnej jest zachowanie twarzy (*facework*) (Glasl 1999; Oetzel i in. 2000). Każdy z nas znalazł się kiedyś w sytuacji komunikacyjnej, w której odczuwał zażenowanie lub wstyd przed innymi, np. nie wiedząc czegoś, nie zdając testu w obecności innych czy odczuwając zawstydzenie z innego powodu. W takich sytuacjach traci się twarz. Koncepcja *facework* została wprowadzona przez Goggmana (1955). Sytuacje komunikacyjne, które nie przebiegają pomyślnie, wiążą się z efektem emocjonalnym, który może sprawić, że student lub nauczyciel poczuje się zestresowany, zawstydzony, sprowokowany, upokorzony lub zażenowany przed innymi. Wtedy właśnie na scenę wkracza komunikacja relacyjna i *facework*. Zachowanie twarzy ma kluczowe znaczenie dla naszego znaczenia emocjonalnego i tożsamości społecznej. W związku z tym jest to „cenny zasób tożsamościowy w komunikacji”, gdyż można go podważyć, wzbogacić lub naruszyć na poziomie emocjonalnym oraz na poziomie oceny kognitywnej (Ting-Toomey, 2004, p. 218). Twarz można utracić wskutek podważenia lub zignorowania tożsamości w sytuacji komunikacyjnej. W zależności od społeczności kulturowej, *facework* stosuje się inaczej (Ting-Toomey, 2004). W zdarzeniu „Mahometanin” (AT) studentka z Turcji nie chciała zawstydzić wykładowcy austriackiego w obecności innych studentów i poprosiła go o rozmowę na osobności po wykładzie, stosując tym samym strategię *facework* i pozwalając drugiej osobie zachować twarz. Poza hierarchiczną przestrzeń wykładu uniwersyteckiego studentka swobodnie wyraziła swoje wątpliwości. Szanowała wykładowcę ze względu na jego pozycję w hierarchii i dlatego próbowała pozwolić zachować mu twarz wobec innych studentów, choć fakt, iż nie potrafił znaleźć właściwego słowa na określenie Muzułmanów, był dla niej szokujący. W ramach innego zdarzenia, „Badanie satysfakcji” (FR), studentka rzuciła ankietą w innego studenta, ponieważ nie chciała odpowiadać na pytania. Taka forma bezpośredniej komunikacji doprowadziła do utraty twarzy przez studenta odpowiedzialnego za badanie w obecności innych studentów.

2.2.3. Środki komunikacji (jak?)

Komunikacja werbalna: Komunikację werbalną można postrzegać jako jedną z najważniejszych form komunikacji w kontekście szkolnictwa wyższego, obejmującą takie elementy jak mowa, metafory, obrazowy styl, wykorzystanie idiomów itp. W zdarzeniu „Pochwała w obecności innego studenta” (PL) studentka z Tajlandii poczuła się zażenowana, gdy polski wykładowca pochwalił ją za bardzo dobrą prezentację w obecności całej grupy studentów marketingu globalnego. Z jej punktu widzenia prezentacja stanowiła pracę zespołową i wyróżnianie kogokolwiek było źródłem zażenowania, nawet pomimo tego, że w tym przypadku komunikacja werbalna miała wydźwięk pozytywny. W niemieckim zdarzeniu „Zbyt wiele poprawek (z punktu widzenia studenta)” (DE) student błędnie zinterpretował zamiary wykładowcy, który chciał przekazać konstruktywne informacje zwrotne na temat pisemnej

pracy zaliczeniowej, i poczuł się bardzo skrytykowany. Doszło do zaburzenia komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Również w przypadku zdarzenia „Można by to lepiej zrobić” (PL) studentka nie zgodziła się z ustnymi informacjami zwrotnymi otrzymanymi od innej studentki, gdyż uważała, że nie ma ona kwalifikacji do wyrażania opinii, które posiada tylko wykładowca.

Komunikacja parawerbalna: ton, intonacja, głośność, rytm, cisza, pauzy, dźwięki dodatkowe (och!, ojej!...).

Komunikacja niewerbalna obejmuje szereg elementów, takich jak kinezyka, haptyka i proksemika (Afifi 2007), mających wpływ na komunikację.

Kinezyka: Komunikacja niewerbalna dotyczy wykorzystania gestów i postawy ciała, które różnią się w zależności od kultury. Staje się to oczywiste w kontekście różnych rytuałów powitań zależnie od kultury (podanie ręki, pocałunek w policzek itp.) (zdarzenie „Pocałunek” z Francji). Gesty przyczyniły się do szoku kulturowego koreańskiej studentki na uczelni w Paryżu w zdarzeniu „Rozbieranie się” (FR), kiedy to studentka siedząca przed Koreanką zdjęła sweter w trakcie zajęć, odsłaniając ręce, ramiona i inne części ciała. Koreańska studentka zinterpretowała ten gest jako prowokacyjny, ponieważ w Korei studenci ubierają się na zajęcia „na lekcje” i niczego nie zdejmują. W ramach innego zdarzenia, „Badanie satysfakcji” (FR), studentka rzuciła ankietą w innego studenta, ponieważ nie chciała odpowiadać na pytania. Ten agresywny gest naturalnie został zinterpretowany jako obraza.

Proksemika: Przystosowanie w komunikacji niewerbalnej może również dotyczyć dobrania dystansu fizycznego do relacji społecznej i rodzaju sytuacji. Studenci we własnym gronie mogą być sobie fizycznie bliżsi niż w relacji student-wykładowca, w ramach której obie strony dbają o zachowanie większej odległości. Przyjacielskie relacje wymagają większej bliskości niż zawodowe. Jeżeli jednak jedna z osób nie zachowuje stosownej odległości, może to być odebrane jako naruszenie strefy intymnej, co z kolei prowadzi do dyskomfortu. W zdarzeniu „Pocałunek” (FR) studenta z Senegalu zirytowała koleżanka z Francji, która chciała go powitać na korytarzu pocałunkiem. Senegalczyk nie znał tego rytuału i uważał, że to zbyt bliskie i zbyt intymne zachowanie.

Elementami komunikacji niewerbalnej są także wygląd i autoprezentacja. W zdarzeniu „Chronione dziewczęta” (AT) grupa studentów wyszła na drinka, przy czym studentkom z Iranu towarzyszył opiekun chroniący je przed niepożądanymi kontaktami ze studentami w pubach.

2.2.4. Uzewewnętrznianie emocji

W każdej sytuacji komunikacyjnej pewną rolę odgrywa wyrażanie emocji, które może przybrać formę werbalną, parawerbalną lub niewerbalną i obejmuje, na przykład, płacz, mimikę, śmiech oraz sposób patrzenia na rozmówcę. W kontekście szkolnictwa wyższego, w głównej mierze postrzeganego jako kontekst formalny, wyrażanie emocji często uznawane jest za tabu. W zdarzeniu „Rozzłoszczony student” (AT) student z kraju arabskiego tak zdenerwował się na pracowniczkę administracji, że na nią nakrzyczał i ją obraził, gdy sprawdzała dla niego wymogi egzaminacyjne. Pracowniczka natychmiast zareagowała i spisała protokół dokumentujący zdarzenie. Według niej emocje studenta były zdecydowanie nie na miejscu.

2.3. Wnioski

Jak pokazał niniejszy rozdział, studenci międzynarodowi podlegają złożonym procesom adaptacji do szkolnictwa wyższego w krajach goszczących w zakresie komunikacji werbalnej, parawerbalnej i niewerbalnej. Dostosowanie do kultury edukacyjnej uniwersytetu goszczącego prowadzi do różnych poziomów stresu. Studenci muszą się mierzyć z nowymi zadaniami, wyzwaniem, normami komunikacyjnymi, nawykami i relacjami społecznymi. Z perspektywy mikrosocjologicznej, studenci przechodzą między kontekstami, kulturami i subkulturami, a także między rolami i wymogami wobec różnych ról (Schaeper 2019).

2.4. Zdarzenia krytyczne dotyczące komunikacji

Tabela przeglądowa

Tytuł	Kraj	Narrator	Kraj pochodzenia drugiej osoby	Sytuacja	Temat
Zbyt wiele poprawek (z punktu widzenia studenta)	Niemcy	Studentka międzynarodowa	USA	Spotkanie indywidualne	Zachowanie twarzy w komunikacji – komunikacja i krytyka
Zbyt wiele poprawek (z punktu widzenia wykładowcy)	Niemcy	Pracownik	USA	Spotkanie indywidualne	Zachowanie twarzy w komunikacji – szacunek w komunikacji
Wizytówka w tylnej kieszeni	Polska	Pracownik	Chiny	Spotkanie indywidualne	Komunikacja, szacunek
Można by to lepiej zrobić	Polska	Kanada/Polska	Indie	Sesja plenarna	Zachowanie twarzy w komunikacji/ Komunikacja bezpośrednia/ pośrednia
Badanie satysfakcji	Francja	Studentka międzynarodowa	Algieria	Klasa, poza zajęciami	Komunikacja, agresywny gest, zachowanie twarzy
Brak przedstawienia	Austria	Studentka międzynarodowa	USA	Sesja plenarna	Komunikacja werbalna, grzeczność/ wzajemność
Dystans władzy	France	International student	Korea	Plenary class session	Communication, non-verbal, gestures

Rozbijanie się	Francja	Studentka międzynarodowa	Korea	Sesja plenarna	Komunikacja niewerbalna, gesty
Głośna współlokatorka	Austria	Lokalny student	Włochy	Akademik	Styl komunikacji
Zarządzanie konfliktami	Austria	Local student	Austria	Plenary class session	Facework, verbal communication
Pocałunek	Francja	Studentka międzynarodowa	Senegal	Korytarz uczelniany	Komunikacja niewerbalna, rytuały powitania
Mahometanin	Austria	Lokalny student	Austria	Sesja plenarna	Zachowanie twarzy, komunikacja werbalna

2.5. Bibliografia

Afifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. [w:] Whaley, B. B./Samter, W. (red.): Explaining communication. Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 39–59.

Brown, P./Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Giles, H./Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In Whaley, B. B./Samter, W. (red.): Explaining communication: Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 293–310.

Glas F. (1999). Confronting Conflict: A First-aid Kit for Handling Conflict. Gloucestershire: Hawthorn Press.

Goffman E. (1955). On face-work; an analysis of ritual elements in social interaction. Psychiatry; 18(3), s. 213–231.

Hall, E.T. (1976). Beyond Culture. Garden City, N.Y: Anchor Press

Heigl, N. J. (2014). Konflikte verstehen und steuern. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Oetzel, J. G./Ting-Toomey, S./Yokochi, Y./Masumoto, T./Takai, J. (2000). A typology of facework behaviours in conflicts with best friends and relative strangers. [w:] Communication Quarterly 48 (4), s. 397–419.

Rienties, B.; Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. International Journal of Intercultural Relations 37 (2), marzec 2013, s.188-201.

Schaeper, H. (2019). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. [w:] Higher Education 79, s. 95–110. Tekst dostępny pod adresem: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>

Smyth, L. F. (2012). Escalation and Mindfulness. [w:] Negotiation Journal 28, s. 45–72.

Ting-Toomey, S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. [w:] Bennett, J./ Bennett, M. J. (red.): Handbook of Intercultural Training. Wyd. 3. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 217–248.

3. Hierarchia

Anna Maria Migdał (Społeczna Akademia Nauk, Polska)

3.1. Wprowadzenie: dlaczego hierarchia ma znaczenie?

Hierarchia i status odgrywają kluczową rolę w życiu studentów, gdyż uniwersytety to instytucje hierarchiczne, a wiele interakcji ma charakter formalny. Myśląc o hierarchii i statusie z perspektywy studentów międzynarodowych i ich dostosowania do nowego środowiska, trzeba przede wszystkim zrozumieć główne elementy, na których opiera się status w kulturze goszczącej. Konieczne jest znalezienie odpowiedzi na wiele pytań. Jakie czynniki decydują o pozycji w hierarchii uniwersyteckiej? Jak okazywać szacunek wykładowcom, pracownikom i innym studentom? Jak przebiegają interakcje między wykładowcami a studentami?

3.2. Różnice kulturowe w podejściu do statusu i hierarchii

Różne kultury różnie postrzegają hierarchię, władzę i status. Skupimy się na dwóch typologiach kultur opartych na wymiarze związanym ze statusem:

- G. Hofstede (Hofstede 1980; Hofstede/Hofstede/Minkov 2010) – kultury o niskim (małym) lub wysokim (dużym) dystansie władzy;
- F. Trompenaars i Ch. Hampden-Turner (2012) – kultury statusu osiąganego i przypisywanego.

Dystans władzy odnosi się do stopnia, w jakim osoby, grupy lub społeczeństwa akceptują nierówności (odnośnie, na przykład, władzy, statusu, bogactwa) jako nieuniknione, zasadne lub przydatne. Innymi słowy, jest to „stopień, w jakim członkowie instytucji i organizacji w kraju posiadający mniejszą władzę spodziewają się nierównego jej podziału i go akceptują. Instytucje to podstawowe elementy społeczeństwa, takie jak rodziny, szkoły (od podstawowej po wyższą) i społeczności; organizacje zaś to miejsca, w których pracują ludzie” (Hofstede/Hofstede/Minkov 2010, s. 61).

W kulturach o wysokim dystansie władzy ludzie wierzą, że nierówności między członkami społeczeństwa są naturalne i pożądane. Hierarchia w organizacjach odzwierciedla egzystencjalne różnice między wyższymi i niższymi poziomami. Relacje władzy są paternalistyczne i autokratyczne. Kultury o wysokim dystansie władzy cenią sobie status i starszeństwo. Status jest przede wszystkim przypisywany i oparty na takich czynnikach jak płeć, rasa, status społeczny rodziców, pochodzenie rodzinne i etniczne. Z kolei w kulturach o niskim dystansie władzy ludzie wierzą, że nierówności między członkami społeczeństwa należy minimalizować. Hierarchia w organizacjach oznacza nierówność ról ustanowioną dla wygody. Kultury o niższym dystansie władzy nastawione są raczej na kompetencje i styl konsultatywny. Status osiągany jest w nich głównie w oparciu o zasługi, odzwierciedla więc osobiste umiejętności i nakład pracy (Trompenaars/Hampden-Turner 1998; Hofstede/Hofstede/Minkov 2010; Daniels/Greguras 2014).

W systemie szkolnictwa wyższego kwestie hierarchii, władzy i kompetencji mają ogromne znaczenie. Uniwersytety to instytucje hierarchiczne opierające się na szeregu zależności (np. studentów od wykładowców, wykładowców od dziekanów, dziekanów od wyższych władz, studentów i wykładowców od administracji). W ramach interakcji między pracownikami a studentami zarówno z kultur o wysokim, jak i niskim dystansie władzy, może dochodzić do nieporozumień i zdarzeń krytycznych. Przykładem takiej sytuacji jest zdarzenie krytyczne „Rozżłoszczony student” (AT). Kobieta będąca pracowniczką uczelni w Austrii reprezentowała kulturę o niskim dystansie władzy, w której status opiera się na kompetencjach i zajmowanym stanowisku. Kobieta była odpowiedzialna za egzaminy studentów, więc zajmowała stanowisko „władzy”, pozwalające jej zarządzać wymogami odnośnie egzaminu Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP). Zajmowała oficjalne stanowisko na uniwersytecie związane z danymi wymogami. Student z Egiptu był reprezentantem kultury o wysokim dystansie władzy, w której status jest przypisywany i oparty na wieku i płci. Student był znacznie starszy od kobiety. Dlatego uznanie, iż młodsza kobieta posiada kompetencje do zajęcia się jego sprawą i w tej konkretnej sytuacji ma wyższy od niego status, stanowiło dla niego wyzwanie.

W kulturach o wysokim dystansie władzy proces edukacyjny jest bardzo spersonalizowany: przekazywana nie jest bezosobowa „prawda”, ale osobista wiedza nauczyciela. Nauczyciele są traktowani jak „guru”. Jakość edukacji uzależniona jest od kompetencji nauczyciela i to nauczyciele powinni przejmować inicjatywę. Z kolei w kulturach o niskim dystansie władzy nauczyciele są ekspertami, którzy przekazują „prawdy” i „fakty” istniejące niezależnie od nich. Jakość edukacji uzależniona jest od dwustronnej komunikacji i kompetencji studentów. Nauczyciele w trakcie zajęć oczekują inicjatywy od studentów (Hofstede/Hofstede/Minkov, 2010). Dlatego student z Rosji (reprezentujący kulturę o wyższym dystansie władzy niż jego koledzy z Francji) był zaskoczony, gdy studenci w trakcie wykładu kładli się na podłozie lub siadali swobodnie przed wykładowcą. Dla niego tego typu brak szacunku dla władzy (statusu) sugerował, że wykładowca nie zasługuje na szacunek oraz że nie ma wystarczającej wiedzy, by na niego zasłużyć („Siedzenie na podłozie”, FR).

Podobnie wykładowca francuski reprezentujący kulturę wysokiego dystansu władzy uznał, że jedna ze studentek nie wyglądała na zainteresowaną zajęciami i kazał jej wyjść. Z jego perspektywy jego rolą jest nauczanie i uświadamianie niektórym studentom, że dane zajęcia nie są dla nich odpowiednie. Jednocześnie fakt, iż studentka skupiała się na swoim telefonie zamiast słuchać wykładu stanowiło z jego punktu widzenia wyraz braku szacunku dla autorytetu nauczyciela („Idź do domu!”, FR).

W kulturach o wysokim dystansie władzy studenci odzywają się tylko, gdy zostaną o to poproszeni. Tymczasem w kulturach o niskim dystansie władzy studenci są traktowani jak równorzędni partnerzy i często zakładają, że komunikacja powinna przebiegać na równej stopie. W związku z tym studentka z USA była zaskoczona, gdy wykładowca się przedstawił, ale nie pozwolił studentom na to samo. Jako że był to jej pierwszy dzień studiów magisterskich oczekiwała innego, bardziej indywidualnego traktowania, zwłaszcza że była już na wyższym poziomie studiów („Brak przedstawienia”, AT).

We wszystkich kulturach od studentów oczekuje się odnoszenia się do wykładowców z szacunkiem. Niemniej jednak w niektórych kulturach, na przykład w Portugalii, Polsce i Austrii, niezwykle ważne jest stosowanie tytułów naukowych. Dlatego studenci portugalscy byli zaskokowani, gdy ich kolega z Brazylii zwrócił się do wykładowcy po imieniu zamiast użyć tytułu („Zwracanie się do wykładowców”, PT).

3.3. Zdarzenia krytyczne dotyczące hierarchii

Tabela przeglądowa

Title	Country	Narrator	Other person	Situation	Topic
Addressing academics	Portugal	International student	Brazil	Classroom outside of class	Hierarchy
Angry student	Austria	Local staff	Egypt	Bilateral meeting	Hierarchy/ gender
Sitting on the floor	France	International student	Russia	Plenary class session	Hierarchy
Go home!	France	International student	China	Plenary class session	Hierarchy
No introduction	Austria	International student	USA	Plenary class session	Hierarchy (Main topic: Verbal communication)

3.4. Bibliografia

Daniels, M.A./Greguras, G.J. (2014): Exploring the Nature of Power Distance: Implications for Micro- and Macro-Level Theories, Processes, and Outcomes. *Journal of Management*, Vol. 40(5), pp. 1202–1229.

Hofstede, G./Hofstede, G. J./Minkov, M. (2010): *Cultures and organisations. Software of the mind. Revised and Expanded 3rd Edition*. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Trompenaars, A./Hampden-Turner, C. (2012): *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in global business*. New York: McGraw Hill.

4. Tożsamość

Vera Varhegyi (Elan Interculturel, Francja)

4.1. Dlaczego warto się zająć pojęciem tożsamości i co w zasadzie oznacza „tożsamość”?

Nim przejdziemy do omawiania tożsamości, chcielibyśmy poprosić czytelników o zastanowienie się i zapisanie ośmiu odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”. A teraz przyjrzyjmy się powstałej liście. Niektóre z odpowiedzi prawdopodobnie odnoszą się do cech zapewniających wyjątkowość i odzwierciedlają cechy osobiste i indywidualną drogę życiową (np. „jestem dociekliwa”, „jestem badaczem” itp.). Inne odpowiedzi pokazują relacje względem innych: „jestem matką”, „towarzyszem”, „dobrym przyjacielem” itp. Z kolei jeszcze inne dotyczą przynależności do różnych grup i społeczności: „jestem migrantem”, „jestem kobietą”, „jestem ateistą” itp. Łącznie te trzy rodzaje stwierdzeń składają się na mozaikę tego, kim jesteśmy, czyli naszą tożsamość. Oto zwięźlejsza definicja stworzona przez Vignoles i in. (Vignoles 2011, s. 3): „Na tożsamość składa się szereg wybranych przez człowieka lub przypisanych mu zobowiązań, cech osobistych i przekonań dotyczących siebie; ról i pozycji względem istotnych innych; przynależność do grup i kategorii społecznych (w tym zarówno status w grupie, jak i status grupy w szerszym kontekście); a także indywidualna identyfikacja z cenionymi przedmiotami materialnymi i poczucie przynależności w przestrzeni geograficznej”.

Najwyraźniej istnieje szereg różnych odpowiedzi na pytanie „kim jesteśmy?” na wszystkich poziomach, co oznacza, że każdą osobę charakteryzuje wiele tożsamości. Czy lista ta byłaby taka sama, gdyby została sporządzona w trakcie wakacji na innym kontynencie? Czy byłaby taka sama, gdyby jej autor zmuszony był wyemigrować do obcego kraju, którego języka nie zna? Prawdopodobnie nie. Biorąc pod uwagę sumę wszystkich naszych tożsamości, różne sytuacje sprawiają, że niektóre z cech zyskują na znaczeniu: w trakcie imprezy, pośród mężczyzn, możemy czuć się bardziej kobieco, a na konferencji, której wszyscy uczestnicy są lekarzami praktykami, wyraźniej odczuwamy swoją tożsamość psychologów społecznych. Już sama otwartość na kontekst zewnętrzny świadczy o tym, że tożsamość jest wrażliwa na zmiany w środowisku kulturowym, takie jak mobilność międzynarodowa.

Tożsamość daje nam poczucie tego, kim jesteśmy, oraz poczucie ciągłości. Jednakże „ciągłość” tego, kim jesteśmy, podlega nieustannej negocjacji ze środowiskiem społecznym, a odczuwana przez nas stałość to wynik nieustannej dialektyki i integracji nowych aspektów – innego – w ramach własnego ja (Camilleri 1990). Treść tożsamości, będąca wynikiem tej negocjacji, może odnosić się do nas samych jako niepowtarzalnych osób, do ról i relacji, jak również przynależności do grup kulturowych. Według orędowników teorii procesu tożsamościowego negocjacja ta przebiega zgodnie z szeregiem zasad lub motywów, które staramy się zrealizować poprzez procesy konstrukcji tożsamości, takich jak:

1. ciągłość czasowa i sytuacyjna (ciągłość);
2. wyjątkowość lub odrębność od innych (odrębność);
3. pewność siebie i kontrola nad własnym życiem (poczucie własnej skuteczności);

4. poczucie wartości osobistej lub wartości społecznej (poczucie własnej wartości);
5. przynależność – poczucie bliskości z innymi i ich akceptacji (Vignoles i in. 2002; Vignoles i in. 2006);
6. znaczenie – znalezienie znaczenia i celu w życiu (Vignoles i in. 2002; Vignoles i in. 2006);
7. spójność psychologiczna – poczucie kompatybilności własnych (powiązanych) tożsamości (Jaspal i Cinnirella 2010)

(Brown i in. 2014, s. 176).

Nasza zdolność do realizacji powyższych motywów nie jest niezależna od środowiska zewnętrznego: osoba pojawiająca się na nowej uczelni jako student międzynarodowy ma mniejsze szanse na poczucie przynależności, gdyż musi zredefiniować tożsamości, które pomogą mu wejść w relacje z nowo poznanymi studentami. Breakwell (1988) określa sytuacje, w których procesy konstruowania tożsamości nie są w stanie zrealizować motywów stojących za tożsamością, mianem zagrożeń dla tożsamości. Przynależność nie jest jedynym motywem, który może być zagrożony w przypadku mobilności studentów międzynarodowych.

Najpierw zastanowimy się, czy istnieją jakieś międzykulturowe różnice w naszych sposobach odnoszenia się do tożsamości, a następnie przeanalizujemy, w jaki sposób kontakty międzykulturowe i dostosowanie wpływają na tożsamość. W zasadzie nie istnieje „doświadczenie szoku kulturowego”, które nie dotyczyłoby tożsamości osób, których dotyka. Jednakże niektóre ze zdarzeń skupiają się głównie na kwestiach związanych z tożsamością. Wykorzystamy te właśnie zdarzenia do zilustrowania głównych koncepcji, a na końcu przedstawimy kilka wniosków i strategii, które mogą pomóc uniknąć eskalacji konfliktów i uraz dotyczących tożsamości.

4.2. Różnice międzykulturowe w konstrukcie tożsamości

Prawdopodobnie najlepiej zbadanym elementem różnic międzykulturowych jest rozróżnienie między orientacją indywidualistyczną a kolektywistyczną lub współzależną orientacją tożsamości. Co oznacza takie rozróżnienie? Jeżeli powrócimy do zadanego wcześniej pytania „Kim jesteś?”, członkowie kultur indywidualistycznych częściej udzielają bardziej indywidualnych odpowiedzi, podczas gdy przedstawiciele kultur kolektywistycznych w większym stopniu definiują się przez pryzmat relacji i przynależności do grupy. Zgodnie z definicją Hofstede: „Indywidualizm można zdefiniować jako preferowanie luźniejszej struktury społecznej, w której od poszczególnych osób oczekuje się, iż będą dbały wyłącznie o siebie i swoją najbliższą rodzinę. Jego przeciwieństwo, czyli kolektywizm, oznacza preferowanie blisko związanego społeczeństwa, którego członkowie oczekują od swoich krewnych lub konkretnej grupy opieki w zamian za bezgraniczną lojalność. Stanowisko społeczeństwa w tej kwestii odzwierciedla to, czy wyobrażenie ludzi na swój temat definiowane jest w kategorii *ja* czy *my*.” (Hofstede 2020). Istnieje bardzo wiele dowodów na taki podział, jednakże tak jak wszystkie uogólnienia statystyczne nie znajdzie on potwierdzenia w przypadku każdej osoby.

W jaki sposób tego typu różnice mogą prowadzić do szoku kulturowego? Rezygnowanie z potrzeb indywidualnych na rzecz tego, co jest dobre dla społeczności, często postrzegane jest przez indywidualistów skupiających się na autonomii jednostki jako zagrożenie. Zdarzenie „Chronione

dziewczęta” (AT) podkreśla zaskoczenie narratora, gdy odkrył, że jego koleżankom z Iranu towarzyszy przyzwoitka wysłana przez społeczność, by dbać o poszanowanie zasad i wartości społecznych w trakcie wizyty w pubie. Orientacja naszej tożsamości ma także wpływ na nasze zachowanie w obliczu konfliktu: „Sytuacje konfliktowe dotyczą przede wszystkim podtrzymywania relacji z innymi, podczas gdy indywidualistów w głównej mierze zajmuje dążenie do sprawiedliwości” (Ohbuchi, cyt. za Triandis 2002, s. 139). Problemom związanym z konfliktami przyjrzymy się bliżej w części poświęconej komunikacji.

4.3. Konkretne wyzwania wobec dynamiki tożsamości w ramach mobilności studentów międzynarodowych

4.3.1. Oczekiwanie zmiany tożsamości i zagrożenia dla ciągłości

Tradycyjna konceptualizacja zmian tożsamości na nowej uczelni zakłada raczej liniowy proces transformacji, w ramach którego nowi studenci międzynarodowi tracą swoje wyróżniki, przejmując wzorce nowego środowiska kulturowego. Proces ten jest często określany mianem „akulturacji”. Prawdopodobnie najczęściej w tym kontekście przytaczany jest model zaproponowany przez Berry’ego (np. 1994). Wyróżnia on cztery „strategie akulturacyjne”: asymilację, marginalizację, segregację i integrację, przy założeniu zależności między dwoma wymiarami: ciągłością pierwotnej tożsamości kulturowej jednostki i kontaktem z tożsamością kulturową grupy dominującej. Na przykład, strategia asymilacji oparta jest na trzymaniu się lokalnej tożsamości kulturowej przy jednoczesnym zaniedbywaniu tożsamości oryginalnej.

Badania wykazują jednak, że sytuacja ta jest znacznie bardziej złożona (patrz Bhatia/Ram 2001). Ludzie negocjują swoje tożsamości na różnych poziomach i tworzą specjalny system tożsamości, czasem wykazując się kreatywnością kulturową, by eliminować sprzeczności. W zdarzeniu „Chronione dziewczęta” (AT) grupa studentek z Iranu zgodziła się pójść z innymi studentami do pubu, ale towarzyszyła im przyzwoitka. W myśleniu prawdziwie laickim przeważa „linearne” i „progresywne” przedstawianie zmiany tożsamości, co wiąże się z pewnymi oczekiwaniami wobec członków mniejszości, a zatem nawet wobec studentów międzynarodowych. W zdarzeniu „Prezenty świąteczne dla wszystkich” (AT) student wręczył upominki wszystkim studentom z grupy, nawet muzułmaninowi, zakładając, że ten przywykł już do tego zwyczaju.

Brak dostosowania jest czasem interpretowany jako sprzeciw wobec kultury goszczącej. Jednocześnie członkowie mniejszości mogą postrzegać tego typu oczekiwanie i doświadczenia jako formę opresji i dyskryminacji, zagrażającą ich autonomii w pielęgnowaniu własnej tożsamości kulturowej. Według Schwartz, oczekiwanie od innych asymilacji wiąże się z „symbolicznymi zagrożeniami, jakie może stwarzać obecność mniejszości kulturowych dla członków kulturowej większości”. Jest to zagrożenie dla tego samego motywu ciągłości, ale w tym przypadku dotyczy tożsamości kulturowej większości (Schwartz i in. 2014).

4.3.2. Zagrożenie dla pozytywnych wartości i uznania

W książce „The Demand for Dignity and the Politics of Resentment” Fukuyama zauważa, że „Thymos”, „część duszy łaknąca uznania godności” (Fukuyama 2018, s.12), leży u podłoża znacznej części dynamiki tożsamościowej w ramach obecnej polityki na całym świecie. W teorii procesu tożsamościowego to koncepcja związana z motywem poczucia własnej wartości, a w teorii tożsamości społecznej z potrzebą pozytywnej tożsamości. Potrzeba ta zdaje się stanowić podstawę zdecydowanej większości zdarzeń związanych z tożsamością, w których narratorzy spotykają się z brakiem szacunku i uznania dla którejś ze swoich tożsamości. Niekiedy dochodzi do tego najwyraźniej niecelowo (jak w zdarzeniu „Mahometanin” z Austrii), a czasem wrogość sprawców zdaje się oczywista („Żarty z Holocaustu”, Niemcy). Zagrożenie dla potrzeby posiadania pozytywnej tożsamości nieuchronnie rodzi negatywne emocje: w zdarzeniu „Mahometanin” (AT) użyto słowa o negatywnych konotacjach na określenie muzułmanów. W zdarzeniu „Chińczycy jedzą psy” (FR) grupa społeczna została powiązana z potencjalnie odrażającym zwyczajem, podczas gdy w zdarzeniu „Żarty z Holocaustu” (DE) tożsamość narodowa została połączona z bardzo negatywnym okresem historii. Zdarzenie „Zniekształcanie języka” (PT) wskazywało na niższy status brazylijskiej odmiany języka portugalskiego w Portugalii, a zatem i tożsamości brazylijskiej w oczach portugalskich studentów.

Zgłoszone przypadki tego typu nieuznawania lub pomniejszania tożsamości mogą skutkować negatywną tożsamością społeczną. W takich sytuacjach może wykształcić się świadomość napiętnowana (Pinel 2002): gdy tożsamość jest „przeładowana” negatywnymi obrazami, a dana osoba doświadczyła kilku stereotypów, uprzedzeń i aktów dyskryminacji, osoba ta zostaje „zaprogramowana” na interpretowanie zachowań innych jako kolejnych przykładów uprzedzeń i dyskryminacji. Taka napiętnowana świadomość może wyjaśniać bardzo intensywną reakcję studenta będącego muzułmaninem ze zdarzenia „Ciasto z czerwonym winem” (AT).

4.3.3. Zagrożenia dla innych motywów

Inne zdarzenia pokazują zagrożenia dla innych motywów tożsamości studentów międzynarodowych:

- **Przynależność:** zdarzenie „My i oni” (PT) uwidacznia, w jaki sposób studenci tworzą dwie odrębne kategorie, odmawiając studentom międzynarodowym poczucia przynależności w klasie. Sytuacja „Skąd jesteś?” (DE) pokazuje, jak pozornie niewinne pytanie może wypchnąć rozmówcę poza grupę większości.
- **Odrębność:** z drugiej strony, w zdarzeniu „Prezenty świąteczne dla wszystkich” (AT), nie zostaje uznana tożsamość religijna studenta będącego muzułmaninem.
- **Poczucie własnej skuteczności:** w zdarzeniu „Idź do domu!” (FR) doszło do podważenia kompetencji studenta w formie publicznego upokorzenia.
- **Ciągłość:** zdarzenie „Pocałunek” (FR) pokazuje, jak nieumiejętność prawidłowego odwzajemnienia rytuału powitania (pocałunku w policzek) narusza obraz własny narratora jako dobrze wychowanego partnera interakcji.

4.4. Drogi do rozwiązań: jak zapobiegać konfliktom tożsamości z udziałem międzynarodowych studentów w szkolnictwie wyższym oraz jak nimi zarządzać?

Opisane zdarzenia pokazują, w jaki sposób mobilność międzynarodowa oraz, na bardziej ogólnym poziomie, różnorodność kulturowa stymulują i wpływają na tożsamości studentów zarówno międzynarodowych, jak i miejscowych. Uwypuklają one dramatyczne wahania pewnych aspektów tożsamości, przez co niektóre tożsamości zaczynają dominować nad innymi (Vignoles i in. 2011), co wpływa na zdolność do realizacji motywów stojących za tożsamościami, a zwłaszcza ich pozytywnej wartości. Ignorowanie tej dynamiki i udawanie, że nie ma ona żadnych konsekwencji w ramach paradygmatu tzw. „neutralności tożsamościowej” nie stanowi najlepszego wyjścia, gdyż pozostawia ukryte napięcia, które – przy braku rozwiązania – mogą eskalować niezauważone. Proponujemy zastępować „neutralność tożsamościową” strategią „sprawiedliwości tożsamościowej”, która uwidacznia i uznaje wielość tożsamości w klasie bez ich usztywniania i bez zamykania studentów w ich tożsamościach. Łagodna forma „polityki tożsamościowej” może pomóc studentom i wykładowcom w uznawaniu tożsamości wszystkich stron, a zwłaszcza tożsamości zagrożonych negatywnymi przedstawieniami, na przykład poprzez uznawanie wyjątkowości doświadczeń studentów z krajów niezachodnich lub spoza Europy, o różnym pochodzeniu etnicznym, płci, orientacji seksualnej czy klasie społecznej. Podkreślamy „łagodną” formę w odróżnieniu od sztywnych form polityki tożsamościowej i poprawności politycznej, które w swym dążeniu do tworzenia bezpiecznych przestrzeni i ochrony kruchych tożsamości przed opresją narażone są na powiększanie segregacji i sprowadzanie naturalnie licznych tożsamości do jednowymiarowych narracji, co może skutkować ograniczeniem przestrzeni dla dialogu i negocjacji.

Jeżeli chodzi o szkolenia dodatkowe, sesja dotycząca wyzwań, takich jak akulturacja i dostosowanie, mogłaby zwrócić uwagę na różne potrzeby związane z tożsamością, zaspokojenie których bywa podważane w ramach mobilności studentów międzynarodowych. Świadomość wielości potrzeb może pomóc studentom międzynarodowym w przewidywaniu stresu związanego z akulturacją oraz w przygotowaniu stosownych strategii radzenia sobie z takim stresem.

4.5. Zdarzenia krytyczne dotyczące tożsamości

Tabela przeglądowa

Tytuł	Kraj	Narrator	Kraj pochodzenia drugiej osoby	Sytuacja	Temat
Kobieta na wysokim stanowisku	Niemcy	Kierownik działu, Niemcy	Egipt	Konsultacje indywidualne	Zagrożenie dla ciągłości
Afrykańskie filmy	Portugalia	Student z Mozambiku	Portugalia	Klasa	Zagrożenie dla pozytywnej tożsamości
Stereotypowe traktowanie	Portugalia	Student z Brazylii	Norwegia	Klasa	Zagrożenie dla uznania

Chińczycy jedzą psy	Francja	Student z Chin	Francja	Klasa	Zagrożenie dla pozytywnej tożsamości
Świąteczne prezenty dla wszystkich	Austria	Studentka z Austrii	Egipt	Klasa	Zagrożenie dla odrębności
Zniekształcenie języka	Portugalia	Student z Brazylii	Portugalia	Klasa	Zagrożenie dla pozytywnej tożsamości
Idź do domu!	Francja	Student z Chin	Francja	Klasa	Zagrożenie dla pozytywnej tożsamości
Żarty o Holokauście	Niemcy	Student z Niemiec	Francja, Armenia	Kontekst nieformalny	Zagrożenie dla pozytywnej tożsamości
Głośna współlokatorka	Austria	Studentka z Austrii	Włochy	Akademik	Indywidualizm a kolektywizm
Mahometanin	Austria	Student z Turcji	Austria	Klasa	Zagrożenie dla pozytywnej tożsamości
Chronione dziewczęta	Austria	Studentka z Austrii	Iran	Przestrzeń publiczna	Oczekiwana akulturacja/ indywidualizm a kolektywizm
Ciasto z czerwonym winem	Austria	Student ze Szwajcarii	Kosowo	Klasa	Oczekiwana akulturacja
Milcząca kobieta	Niemcy	Pracownicy wsparcia z Niemiec	Maroko	Biuro	Oczekiwana akulturacja
Pocałunek	Francja	Student z Senegalu	Francja	Korytarz uczelniany	Zagrożenie dla poczucia własnej skuteczności
Zwracanie się do wykładowców	Portugalia	Student z Brazylii	Portugalia	Klasa	Oczekiwana akulturacja
My i oni	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Portugalia	Klasa	Kolonializm, różnorodność, segregacja zagranicznych studentów
Będziesz dla mnie gotować	Polska	Personel (asystent), Polska	Arabia Saudyjska	Akademik	Zagrożenie dla ciągłości
Skąd jesteś?	Niemcy	Personel (tożsamość wielokulturowa)	Niemcy	Rozmowa kwalifikacyjna	Zagrożenie dla poczucia przynależności

4.6. Bibliografia

- Bardi, A./ Jaspal, R. / Polek, E. / Schwartz, S. (2014): Values and Identity Process Theory. Theoretical integration and empirical interactions. [w:] Jaspal, R./Breakwell, G. (red.): Chapter 6: Identity Process Theory: Identity, social Action and social change. Tekst dostępny pod adresem: https://www.researchgate.net/publication/274068769_Values_and_Identity_Process_Theory_theoretical_integration_and_empirical_interactions, data ostatniego dostępu: 30.01.2020.
- Breakwell, G. (1988): Strategies adopted when identity is threatened. [w:] Revue Internationale de Psychologie Sociale 1, s. 189-203.
- Berry, J.W. (1994): Acculturation and psychological adaptation. [w:] Bouvy, A.M i in. (red.): Journeys into cross-cultural psychology, s.129-141
- Bhatia, R. (2001): Rethinking 'acculturation' in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. [w:] Human Development, t. 44, s. 1-18.
- Camilleri, C. (1998): Identite et gestion de la disparité culturelle. [w:] Camilleri C. et al (red.): Stratégies identitaires Paris: PUF, s. 85-110.
- Hofstede, G. (2020): Hofstede Insights. Consulting. Training. Certification. Tooling. Compare Countries. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/>. Data ostatniego dostępu: 30.01.2020.
- Fukuyama, F. (2018): Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. Nowy Jork: Farrar, Straus and Giroux
- Pinel, E.C. (2002): Stigma Consciousness in Intergroup Contexts. The Power of Conviction Journal of Experimental Social Psychology 38 (2), marzec 2002, s. 178-185.
- Schwartz, S./Vignoles, V./Brown, R./ Zagefka, H. (2014): The Identity Dynamics of Acculturation and Multiculturalism. Situating Acculturation in Context [w:] Hong, Y. Y./ Benet-Martinez V. (red.): Handbook of Multicultural Identity. Oxford: Cambridge University Press. Tekst dostępny pod adresem: https://www.researchgate.net/publication/279409775_The_Identity_Dynamics_of_Acculturation_and_Multiculturalism_Situating_Acculturation_in_Context, data ostatniego dostępu: 29.04.2020.
- Vignoles, V.L./Schwartz, S.J./Luyckx, K. (2011) Introduction: Toward an Integrative View of Identity. [w:] Schwartz, S./Luyckx, K./Vignoles, V. (red.): Handbook of Identity Theory and Research. Nowy Jork: Springer-Verlag, s. 1-27. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.springer.com/gp/book/9781441979872>, data ostatniego dostępu: 30.01.2020.

5. Postrzeganie czasu

Anna Maria Migdał (Społeczna Akademia Nauk, Polska)

5.1. Wprowadzenie: dlaczego czas ma znaczenie?

Czas stanowi integralny element ludzkiego życia i odgrywa kluczową rolę w życiu studenckim. Wykorzystanie czasu przez studentów instytucji szkolnictwa wyższego związane jest z ich codziennym rozkładem dnia i działaniami. Podejście studentów do czasu i zarządzania czasem może mieć wpływ na ich poziom stresu, gdyż muszą radzić sobie zarówno ze swoimi zadaniami, jak i osiągnięciami osobistymi. Swoją czas muszą dzielić między wszystkimi swoimi potrzebami i obowiązkami, skutecznie nimi zarządzając, tak by w terminie ukończyć zadane prace, egzaminy itp. Gdy studenci mieszkają i studiują w innej kulturze, może stać się to jeszcze trudniejsze. W przypadku studentów międzynarodowych i ich dostosowania do nowego środowiska edukacyjnego konieczne jest przede wszystkim zrozumienie sposobu postrzegania czasu w kulturze goszczącej. Niezwykle ważne jest też zrozumienie postrzegania czasu przez osoby, z którymi będą wchodzić w interakcje w ramach procesu edukacyjnego. Rodzi się wiele pytań. Jak inni postrzegają czas? Co to znaczy być na czas? Czy inni skupiają się na jednej rzeczy naraz, czy też robią wiele rzeczy jednocześnie?

5.2. Różnice kulturowe w postrzeganiu czasu

Chcemy tu poruszyć dwie główne kwestie:

- Różnice kulturowe w podejściu do czasu.
- Różnice kulturowe w zarządzaniu czasem.

5.2.1. Różnice kulturowe w podejściu do czasu

Kultury różnie podchodzą do czasu, a pochodzenie kulturowe ma ogromny wpływ na postrzeganie czasu przez poszczególne osoby. Główne typologie kultury odnośnie podejścia do czasu to:

- E.T. Hall (1959; 1973) – kultury monochroniczne i polichroniczne.
- Kluckhohn i Strodtbeck (1961) – kultury zorientowane na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość.
- R.D. Lewis (2018) – kultury aktywne linearnie, kultury wieloaktywne i kultury reaktywne.

Biorąc pod uwagę charakter doświadczenia edukacyjnego i przydatność, skupimy się na pierwszym z tych modeli. W kulturach monochronicznych ludzie poważnie podchodzą do zobowiązań czasowych (terminów, harmonogramów) i ściśle przestrzegają planów. Według nich czas to pieniądz, punktualność jest najważniejsza, a niepunktualność sugeruje brak szacunku. Z kolei dla osób z kultur polichronicznych zobowiązania czasowe stanowią cel do realizacji w miarę możliwości. Stawiają one zaangażowanie osobiste i realizację zadań ponad wymogi ustalonych wcześniej harmonogramów. Często zmieniają plany, a ich podejście do punktualności jest dość swobodne (Arman i Adair 2012; Bluedorn,

Kaufman-Scarborough i Lane 1992; Fulmer, Crosby i Gelfand 2014; Hall 1973; M. J. Nonis, Teng i Ford 2005).

W systemie szkolnictwa wyższego podejście do czasu jest niezwykle istotne. Gdy współpracują studenci o dwóch różnych podejściach do czasu, może dochodzić do nieporozumień i zdarzeń krytycznych. Przykładem takiej sytuacji jest zdarzenie krytyczne „Godzinne spóźnienie na prezentację” (PL), w którym student z Indii (który się spóźnił) był reprezentantem kultury polichronicznej, w której realizacja zadania jest ważniejsza od punktualności. Stawił się i był gotowy do prezentacji, więc nie rozumiał, dlaczego koledzy z zespołu byli na niego źli. Pozostali członkowie zespołu (studenci z Polski i Ukrainy) pochodzili z kultur monochronicznych, w związku z czym przywiązywali większą wagę do punktualności. Według nich niepunktualność oznacza brak szacunku zarówno dla wspólnej pracy, jak i dla nich. Inny przykład można znaleźć w zdarzeniu krytycznym „Przyjście na czas” (PT). Jako że studenci z Portugalii mieli bardziej polichroniczne podejście do czasu i przyszli na spotkanie spóźnieni o 30 minut, studentka z Iranu poczuła się urażona. Z drugiej strony, gdy raz opuściła niezakończone spotkanie ze względu na swój harmonogram i inne zobowiązania, koledzy uznali jej zachowanie za niegrzeczne, gdyż w kulturach polichronicznych poświęcany czas świadczy o relacji.

Różne podejścia do czasu można także zaobserwować w odniesieniu do terminów. Przykładem takiej sytuacji jest zdarzenie „Przesunięcie terminu” (PL), w którym student z Indii (przedstawiciel kultury polichronicznej) chciał przedstawić prezentację i oddać raport dwa dni po terminie. Według niego wykładowczyni wykazała się brakiem dobrej woli, gdyż mogłaby przedłużyć termin, gdyby tylko chciała. Polska nauczycielka (przedstawicielka kultury monochronicznej) nie potrafiła zrozumieć prośby studenta, gdyż według niej terminów należy przestrzegać.

5.2.2. Różnice kulturowe w zarządzaniu czasem

W kulturach monochronicznych ludzie postrzegają czas linearnie i rozłącznie jako coś podzielonego na jednostki, w związku z czym podkreślają, iż należy robić „jedną rzecz naraz”. Po ukończeniu jednego zadania, przechodzą do kolejnego. Czas niespędzony na pracy nad konkretnym zadaniem lub realizacją określonego celu uznawany jest za zmarnowany. Z kolei osoby z kultur polichronicznych postrzegają czas jako coś naturalnie powtarzającego się, w związku z czym interesuje ich robienie wielu rzeczy naraz. Według nich czasu nie da się zmarnować, gdyż można realizować wiele celów jednocześnie (Arman i Adair, 2012; Bluedorn, Kaufman-Scarborough i Lane, 1992; Fulmer, Crosby i Gelfand, 2014; Hall, 1973; M. J. Nonis, Teng i Ford 2005).

W systemie szkolnictwa wyższego podejście do zarządzania czasem jest niezwykle istotne. W ramach współpracy studentów z kultur o różnych podejściach może dochodzić do nieporozumień. Przykładem takiej sytuacji jest zdarzenie krytyczne „Jedna rzecz naraz?” (PL). Liderka zespołu z Polski (czyli z kultury monochronicznej) była zdania, że wszyscy powinni się skupić na temacie omawianym w danej chwili. Trudno było jej więc zrozumieć studenta z Indii, który często zmieniał temat. Z kolei student z Indii (z polichronicznej kultury nastawionej na wielozadaniowość) odniósł wrażenie, że inni studenci nie doceniają jego wysiłków.

5.3. Zdarzenia krytyczne związane z postrzeganiem czasu

Tabela przeglądowa

Tytuł	Kraj	Narrator	Kraj pochodzenia drugiej osoby	Sytuacja	Temat
Przyjście na czas	Portugalia	Studentka międzynarodowa	Iran	Spotkanie grupy studentów	Postrzeganie czasu
Godzinne spóźnienie na prezentację	Polska	Lokalny student	Indie	Sesja plenarna	Postrzeganie czasu
Przesunięcie terminu	Polska	Pracownik	Indie	Spotkanie indywidualne	Postrzeganie czasu
Jedna rzecz naraz?	Polska	Lokalny student	Indie	Spotkanie grupy studentów	Postrzeganie czasu

5.4. Bibliografia

- Arman, G./Adair, K. (2012): Cross-cultural differences in perception of time: Implications for multinational teams. *European Journal of Work & Organizational Psychology* 21 (5), s. 657-680.
- Bluedorn, A.C./Kaufman-Scarborough, C.F./Lane P.M. (1992): How Many Things Do You Like to Do at Once? An Introduction to Monochronic and Polychronic Time. *Academy of Management Executive*, 6(4), s. 17-26.
- Fulmer, C. A./Crosby, B./Gelfand, M. J. (2014): Cross-cultural perspectives on time. [w:] A. J. Shipp/Y. Fried (red.): *Current issues in work and organizational psychology. Time and work*, Vol. 2. How time impacts groups, organizations and methodological choices, s. 53–75. Nowy Jork, Londyn: Psychology Press. Tylor and Francis Group.
- Hall, E. T. (1973): *The silent language*. Reissued ed. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Kluckhohn, F. R./Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Lewis, R.D. (2018): *When cultures collide*. wyd. 4. Londyn: Nicholas Bealey Publishing.
- Nonis, S. A./Teng, J. K./Ford, C. W. (2005): A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (4), s. 409-428.

6. Płeć

Beate Hörr (Uniwersytet Johana Gutenberga w Moguncji, Niemcy)

6.1. Wprowadzenie do kwestii płci

To zaskakujące, że za czynnik wpływający na motyw, oczekiwania, doświadczenia i wyniki osób studiujących za granicą uznaje się ich pochodzenie kulturowe, społeczne, etniczne i językowe. Tymczasem przegląd obszernej literatury ujawnia w kwestiach związanych z doświadczeniami studentów międzynarodowych lukę pod postacią płci (Boey 2014, s. 1). Dana luka zdumiewa, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę znaczący wzrost udziału studentek w mobilnościach międzynarodowych od czasu rozszerzenia sektora szkolnictwa wyższego na cały świat.

Niniejszy tekst opiera się głównie na opiniach/stwierdzeniach wymienionych w bibliografii autorów. Niemniej jednak dostępnych jest wiele publikacji dotyczących kwestii płci i międzykulturowości.

Na przestrzeni ostatnich czterech dekad liczba kobiet przyjmowanych na uczelnie wyższe na całym świecie rosła niemal dwukrotnie szybciej od liczby przyjmowanych mężczyzn głównie ze względu na wzrost równości i dostępności, większy potencjał dochodowy oraz uznawaną powszechnie na arenie międzynarodowej konieczność zmniejszania nierówności płci na wszystkich poziomach edukacji. Obecnie w 114 krajach większość osób studiujących na uczelniach wyższych stanowią kobiety, a mężczyźni są liczniej reprezentowani pośród studentów w 57 krajach. Jednak pomimo tego postępu zauważono, że liczba kobiet na wyższych poziomach akademickich (przede wszystkim na poziomie studiów doktoranckich) spada i jest niższa od liczby mężczyzn. Jeżeli chodzi o studia licencjackie, kobiet jest tyle samo co mężczyzn; ponadto kobiety częściej niż mężczyźni kończą studia magisterskie, gdyż 56% absolwentów to kobiety, a tylko 44% stanowią mężczyźni. Zmienia się to w przypadku studiów doktoranckich, gdzie większe szanse na tytuł mają mężczyźni (w proporcji 56% do 44%). Wyjątkami pod tym względem są kraje Ameryki Łacińskiej i Wyspy Karaibskie.

Jako że ogólna liczba kobiet przyjmowanych na uczelnie wyższe wzrosła, ich udział w globalnej mobilności akademickiej również rośnie, choć dość wolno: w 2012 roku 48% kobiet studiowało za granicą w porównaniu z 44% kobiet w roku 1999. Choć znaczna część tego wzrostu to wynik większej równości na świecie, większą obecność kobiet w edukacji międzynarodowej można także przypisać specjalnym stypendiom i programom dla kobiet i innych niedostatecznie reprezentowanych grup, umożliwiającym im studiowanie za granicą.

Co prawda kobiety stanowią obecnie większość pośród studentów uczelni wyższych w 114 krajach, a połowa z nich bierze udział w programach mobilności międzynarodowej, jednakże doświadczenie pokazuje, że płeć nadal stanowi poważny problem w ramach konfliktów międzykulturowych. Gdy pracownicy lub studenci uczelni wyższych z różnych kultur komunikują się ze sobą, może dochodzić do spięć ze względu na różne tradycje związane z płcią lub skutek podważania stereotypów płciowych.

Płeć ma wpływ na konflikty, a wręcz przenika je na poziomie międzykulturowym, społecznym i indywidualnym. Zrozumienie roli płci w konfliktach międzykulturowych umożliwia analiza poziomów indywidualnych, interakcyjnych i społecznych.

W kontekście mobilności studentów międzynarodowych (i pracowników) płeć postrzegana jest jako kategoria strukturalna. Oznacza to, że wszystkie systemy społeczne, kulturowe, polityczne i normatywne są naznaczone płcią w swych zarówno formalnych, jak i nieformalnych strukturach. Postrzeganie męskości w kategoriach dominacji i kobiecości w kategoriach podporządkowania wciąż jest umacniane w wymiarze symbolicznym i w rzeczywistości.

Konkretne ukształtowanie ról płciowych uzależnione jest od kontekstu kulturowego (w sensie „tworzenia płci”, West/Zimmerman 1987). Kobiety nadal są postrzegane przez pryzmat swojej roli reprodukcyjnej. Płeć tworzy różnice w statusie.

Płeć odnosi się do tego, jak ogólnie dana kultura interpretuje płeć i jak płeć powinna być w niej realizowana w konkretnej sytuacji historycznej. Płeć obejmuje obszar standaryzacji planów życiowych i wzorców zachowania w zależności od kultury, warstwy i środowiska.

Płeć można rozpatrywać z różnych perspektyw, w tym z punktu widzenia trzech dyscyplin naukowych, które regularnie zajmują się płcią:

- etnologii/antropologii kulturowej: kulturowe odmiany klasyfikacji płci (ile płci rozróżniamy) i reprezentacji płci (jakie cechy i normy przypisujemy każdej z płci), rytualizacja (jak powinny się zachowywać osoby różnych płci, w jaki sposób nawiązują relacje);
- historiografii: zmiany i kontekst różnicowania się płci;
- socjologii: płeć jako konstrukt socjokulturowy.

W tym kontekście, jeżeli przyjmiemy trzecią strategię (socjologię), płeć rozumiana będzie przede wszystkim jako konstrukt społeczny („tworzenie płci”, West/Zimmerman 1987) lub jako konstrukcja społeczna, zwłaszcza zgodnie z teoriami Judith Butler (Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, 1990).

6.2. Siedem elementów płci jako konstruktu społecznego

Co mamy na myśli mówiąc, że płeć jest konstruowana społecznie? Istnieje siedem elementów płci jako konstruktu społecznego (West/ Zimmerman 1987; Hirschauer 2017):

1. Klasyfikacji płci: taksonomia płci obejmuje klasyfikacje biologiczne oparte na szeregu cech płciowych rozwijających się w trakcie całego życia. Czysto biologiczny poziom klasyfikacji obejmuje chromosomy, które – z biologicznego punktu widzenia – kategoryzują aberracje chromosomów żeńskich i aberracje chromosomów męskich. Klasyfikacja ta obejmuje także interplciowość i transseksualizm.
2. Postrzeganie płci: postrzeganie naznaczone uprzedzeniami poszukuje oznak płci w zakresie, w jakim obserwatorzy lokują się w określonym systemie płciowym.

3. Prezentacja płci: na prezentację płci lub ekspresję płci składa się wygląd zewnętrzny, mowa ciała oraz ogólne zachowanie kategoryzowane przez społeczeństwo w ramach binarności płciowej. Częściami prezentacji są także przyswojone cechy, normy i wartości.
4. Przypisywanie płci znakom i artefaktom: najstynnieszym przykładem przypisywania płci znakom są znaki używane do oznaczania toalet dla mężczyzn ♀ i kobiet ♂.
5. Rozróżnianie płci w strukturach społecznych: społeczna konstrukcja płci to teoria znajdująca swoje potwierdzenie w rzeczywistości w feminizmie i socjologii odnośnie funkcjonowania płci i różnic płciowych w społeczeństwach. Zgodnie z nią społeczeństwo i kultura tworzą role płciowe rekomendowane jako idealne lub stosowne zachowanie dla osób określonej płci.
6. Przypisanie płci (imion, konwencji społecznych, obszarów segregacji i artefaktów mających decydować o płci) to określenie płci niemowlęcia przy narodzinach. W przypadku większości porodów krewny, położona, pielęgniarka lub lekarz ogląda genitalia noworodka i przypisuje mu płeć, nie zakładając jakichkolwiek wątpliwości.
7. Konstrukcja kulturowa płci biologicznej: oczekiwania wobec atrybutów i zachowań stosownych dla kobiet lub mężczyzn oraz relacji między kobietami i mężczyznami – lub, innymi słowy, płciami – są kształtowane kulturowo. Tożsamości płciowe i relacje płciowe stanowią krytyczne aspekty kultury, ponieważ kształtują to, w jaki sposób przebiega życie codzienne w rodzinie, a także w szerszej społeczności i miejscu pracy.

Na poziomie społecznym świat zdominowany przez mężczyzn charakteryzuje się historyczną dyskryminacją kobiet i niesprawiedliwością odtwarzaną w instytucjach oraz przez ideologie. Na półkuli zachodniej do dziś obecne jest przekonanie o wyższości mężczyzn. Doświadczenia życiowe, na których opierają się założenia dominujących ideologii, są doświadczeniami mężczyzn, a nie kobiet. Patriarchat, tak jak dyktatura, kontroluje rzeczywistość. Kobiety i mężczyźni są socjalizowani w ramach sztywnych oczekiwań wobec płci. Instytucje takie jak kościół, rodzina i prawo odtwarzają tego typu dyskryminację w normach kulturowych, zasadach i przepisach. Kobiety historycznie były podporządkowywane politycznie, ekonomicznie i kulturowo. Ten instytucjonalny system opresji i niesprawiedliwości bezpośrednio rodzi spory, podtrzymuje i potęguje inne konflikty, a także przenika wszystkie pozostałe interakcje międzyludzkie.

Na poziomie interakcyjnym istnieje szereg badań potwierdzających tę teorię. Płeć może wpływać w konfliktach w sposobie interpretowania i nadawania znaczenia konfliktowi przez jego strony. Stereotypy dotyczące ról płci stanowią przyczynę problemów, gdy stereotyp ma niewiele wspólnego z wymogami studiów lub nauczania w instytucji szkolnictwa wyższego.

Przedstawione zdarzenia krytyczne dotyczące płci można analizować w oparciu o siedem elementów opisanych powyżej.

6.3. Wyzwania związane z płcią w ramach międzynarodowej mobilności studentów i pracowników

W ramach międzynarodowej mobilności studentów i pracowników może dochodzić do wielu nieporozumień związanych z rozróżnieniem płci w strukturach społecznych (patrz punkt 5). Przykładem takiego nieporozumienia jest zdarzenie „Kobieta na wysokim stanowisku” (DE), w którym problem stanowiły zarówno różne sposoby rozumienia hierarchii, jak i różne koncepcje płci w strukturze społecznej. Wysokie stanowisko kobiety w instytucji szkolnictwa wyższego jest z punktu widzenia profesora wizytującego niestosowne. W tym ZK dominuje przekonanie, że tylko mężczyźni powinni być dopuszczani do stanowisk kierowniczych. Do podobnej sytuacji doszło w zdarzeniu „Rozżłoszczony student” (AT). Starszy student z kraju arabskiego nie kojarzył kompetencji i statusu z młodszą asystentką. Ponadto wyzwanie mogło stanowić dla niego uznanie wyższego statusu młodszej kobiety w danej sytuacji. Jak zaprezentowano w zdarzeniu „Pisanie o własnych osiągnięciach” (DE), w niektórych krajach szacunek dla hierarchii akademickiej zdominowanej przez mężczyzn i władza kadry akademickiej są bardzo duże. W związku z tym kobiety są dyskryminowane na dwóch poziomach: jako studentki, ponieważ znajdują się niżej w hierarchii akademickiej, oraz jako kobiety.

W zdarzeniu krytycznym „Chronione dziewczęta” (AT) męska przyzwoitka towarzyszyła studentkom z Iranu w trakcie wizyty w pubie ze znajomymi, aby je obserwować i pilnować, by nie doszło do niestosownych kontaktów między studentkami a Europejczykami. Sytuacja ta ujawnia dominującą rolę mężczyzny (obrońcy honoru i strażnika) oraz rolę „chronionych” czy, innymi słowy, stłamszonych kobiet (słabych, naiwnych, niebędących w stanie o siebie zadbać). Jednakże interpretacja kwestii, czy dziewczęta czują się „chronione” czy „stłamszone”, to również kwestia własnego ja oraz idealnego opisu samego siebie zarówno kobiety, jak i mężczyzny. Męskość i kobiecość to koncepcje kulturowe, tak jak stereotypy dotyczące płci (Hofstede 1998). W zdarzeniu „Będziesz dla mnie gotować” (PL) również możemy zaobserwować, w jaki sposób stereotypy dotyczące płci stanowią oznakę nierówności władzy między kobietami a mężczyznami, co należy uznać za odzwierciedlenie konkretnych różnic w kulturowych sposobach postrzegania ról płci oraz męskości i kobiecości przez określony naród (Hofstede 1998, rozdział 5: The cultural construction of gender). Istnieje wyraźny podział między rolami i statusem społecznym kobiet i mężczyzn. Gdy student z Arabii Saudyjskiej poprosił Polkę o to, by dla niego gotowała, i dodał, że może jej zapłacić, kobieta została zredukowana do roli służącej i kucharki. Zdarzenie „Milcząca kobieta” (DE), w którym, w opinii narratora, pojawia się kwestia równości między kobietami i mężczyznami, również dotyczy tego problemu: z punktu widzenia niemieckiego konsultanta, studentka z zagranicy ma takie same prawa i obowiązki jak mężczyźni. Nie jest degradowana do określonych ról prywatnych (matki, żony, córki, gospodyni domowej), gdyż jest wolna i może sama decydować o swoim stylu życia, nawet w sferze publicznej.

Do wspomnianych wyżej zdarzeń krytycznych doszło w różnych kontekstach, takich jak biuro, nauka, sytuacja nieformalna czy konsultacje. Niemniej jednak w każdej z tych sytuacji sposób postrzegania męskości i kobiecości, ról płci i stereotypów koncentruje się na władzy, hierarchii i dominacji.

Przyjrzyjmy się bliżej kwestiom płci studentów międzynarodowych w trakcie konsultacji na przykładzie zdarzenia „Milcząca kobieta” (DE).

W zdarzeniu „Milcząca kobieta” (DE) dla milczenia kobiety kluczowe znaczenie mają przypisanie płci (patrz punkt 6) i kulturowa konstrukcja płci biologicznej (patrz punkt 7). Zgodnie z konwencjami społecznymi oczekuje się od niej milczenia w obecności męża, zwłaszcza w oficjalnym biurze instytucji szkolnictwa wyższego. Przypadek ten ujawnia pewne oczekiwania wobec relacji między kobietą a mężczyzną – czyli, innymi słowy, płciami – które są kształtowane kulturowo. Zdarzenie „Milcząca kobieta” (DE) dotyczy konsultacji. Jeżeli chodzi o kwestie płci w relacjach związanych z konsultacjami, badacze ustalili, że w przypadku konsultantek są one bliższe, ponieważ kobiety nawiązują kontakt emocjonalny z osobami potrzebującymi wsparcia. Wadą takiej sytuacji jest to, iż mężczyźni zakładają, że są one mniej kompetentne i tak też je traktują.

Według badań, Niemcy łatwiej nawiązują kontakt z doradcami i częściej się przed nimi otwierają. „Niemniej jednak nie ma pewności, czy dotyczy to także mężczyzn o innym pochodzeniu kulturowym potrzebującym wsparcia, a zwłaszcza mężczyzn z krajów, w których kobiety są szczególnie dyskryminowane” (Vogt 2014, s. 213). Gdy kobiety doradzają mężczyznom z kultur zdominowanych przez mężczyzn, proces doradczy może być utrudniony, a w niektórych przypadkach może nawet zakończyć się porażką. Kobiety są wrażliwsze od mężczyzn na konteksty, w których prowadzone jest doradztwo (patrz s. 215).

6.4. Możliwe rozwiązania i środki zaradcze: droga do lepszego zrozumienia koncepcji płci w ramach doradztwa w instytucjach szkolnictwa wyższego

Czasem nieporozumienia, do jakich dochodzi w ramach doradztwa, bardzo łatwo rozwiązać.

Może w tym pomóc, na przykład, dbałość o wrażliwość językową odnośnie form zwracania się do rozmówcy (tytuły i właściwe formy zwracania się do kobiet i mężczyzn), odpowiednie tempo i jasność wyrażania się. Należy także pamiętać o stosowaniu języka wrażliwego na płeć, jednakże nie w sposób, który mógłby zostać uznany za przesadzony lub agresywny. Oferując sesje doradcze, należy brać pod uwagę kontekst i pochodzenie kulturowe. Pewne zachowania krytyczne wobec płci, które irytują pracowników, nie powinny być automatycznie odbierane jako nieuprzejmość czy atak, gdyż należy je rozpatrywać w kontekście pochodzenia socjokulturowego międzynarodowych studentów korzystających z doradztwa.

Należy uszanować godność i postawę, nawet jeżeli postrzeganie płci wskazuje, że student międzynarodowy wyznaje inny system w tym zakresie. Aby uniknąć szybkich osądów i kategoryzacji ludzi („To macho”), należy wziąć pod uwagę konkretną sytuację, w jakiej znaleźli się studenci międzynarodowi. Jak wygląda ich pochodzenie kulturowe, nawyki, zabezpieczenie egzystencji, bezpieczeństwo miejsca zamieszkania i doświadczenia związane z migracją? W zdarzeniu krytycznym „Milcząca kobieta” (DE), mąż pracował jako kurier. Gdyby kobieta postanowiła wrócić na studia, w domu nie byłoby nikogo, kto mógłby się opiekować dziećmi, co według struktury społecznej ich kraju pochodzenia stanowiło jej obowiązek. Dochodziła do tego kwestia upokorzenia mężczyzny (mąż miał niskopłatną pracę, a kobieta studiowała, by zdobyć stopień akademicki).

Tego rodzaju sytuacji prawdopodobnie dałoby się uniknąć, obniżając tym samym próg zahamowań wobec doradztwa, gdyby pracownicy uczelni oferowali doradztwo grupowe z udziałem innych studentów międzynarodowych. Doradztwo takie można by było oferować pod warunkiem, że członkowie grupy czuliby się sobie równi (np. pary z podobnych kultur).

Świadomość sprzeczności między stylami życia pracowników i studentów międzynarodowych wymaga zdolności introspekcji i elastyczności. Przeciwprzeniesienie odpowiada poszczególnym historiom życiowym i stanowi „zakłócenie”. Konflikty te mogą opierać się na różnych wartościach i normach odnośnie ról płci i relacji między płciami na poziomie instytucjonalnym. Niepójne, antagonistyczne atrybucje płci oraz konflikty międzykulturowe mają ogromny wpływ na kształtowanie psychiki pracowników i studentów międzynarodowych. Wąskie, jednowymiarowe i zinternalizowane obrazy ról kobiety i mężczyzny znacznie ograniczają pole działania, a potencjalne zmiany w relacjach możliwe są dopiero po ich ujawnieniu. Pracownicy muszą nieustannie pamiętać o tym, że ich kompetencje interpretacyjne czynią z nich aktywnych współtwórców konfliktów i ich rozwiązań.

6.5. Zdarzenia krytyczne dotyczące płci

Tabela przeglądowa

Title	Country	Narrator	Other person	Situation	Topic
Writing about own achievements	Germany	Staff	Columbian	Service Centre for Equality and Diversity in a university	Gender and self-description
A Woman in a High Position	Germany	University staff	Egyptian	Office of the Head of the Centre of a university	Gender and status
Silent woman	Germany	University staff	Moroccan	university office	Gender and hierarchy
Angry Student	Austria	Austrian student	Egyptian	small office of the dean at the university	Gender and hierarchy
Protected Girls	Austria	International student	Iranian students	public space, in a city in Hungary	Gender and role
You will cook for me	Poland	staff member	Saudi Arabian	international office in a university	Gender and role

6.6. Bibliografia

Bhatia, R. (2017): Women on the move. The Gender Dimensions of Academic Mobility. Nowy Jork: Institute of International Education, marzec 2017. Tekst dostępny pod adresem:

<https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Women-on-the-Move-The-Gender-Dimensions-of-Academic-Mobility>, data ostatniego dostępu: 25.02.2020.

Komisja Europejska – Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, Program „Uczenie się przez całe życie” Grundtvig (2013): BODY Culture, Body, Gender, Sexuality in Adult Trainings. Nr 518036-LLP-1-2011-1-FR-Grundtvig-GMP. Critical Incidents Gender. Tekst dostępny pod adresem: <http://www.bodyproject.eu/media/BODY-C.I.-Gender-EN.pdf>

Boey, J. (2014): How does gender matter in the context of international higher education experience? [w:] Research Digest 6, December 2014, IERN (International Education Research Network), s. 1-7. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.humanrights.gov.au/our-work/education/publications/facts-facts-gender-equality-2014>, data ostatniego dostępu: 29.04.2020.

Hirschauer, S. (red.) (2017): Un/Doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Hofstede, Geert (1998): Masculinity and Femininity. The Taboo Dimension of National Cultures. Thousand Oaks: Sage.

Schallert, D./Vollmann, S. (2018) after Gardenswartz & Rowe 1995, by courtesy of the Austrian Society for Diversity. Adaptacja z 2017 roku na podstawie: Storm/ Hermann/ Drdla. [w:] Bildungsberatung Österreich (red.): Gender und Diversity. Standards kennen, anwenden, nutzen. Tools und Methoden für die Anwendung von Gender und Diversity in der Bildungsberatung Österreich. Wieder: Bildungsberatung Österreich, s. 37. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.abzaustria.at/sites/default/files/files/Broschuere-Gender-Diversity-2018.pdf>

The Scientific Department „Gender, Diversity and Migration” (2020): Opens a new digital series of working papers presenting the current research of department members and associated researchers. Frankfurt nad Menem: Institute of Sociology, Goethe-University Frankfurt/ Main. Tekst dostępny pod adresem: https://www.goethe-university-frankfurt.de/60027661/Gender_Diversity_-and-Migration, data ostatniego dostępu: 15.03.2020.

Vogt, Irmgard (2014): Frauen und Beratung. [w:] Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (red.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zugänge. Tübingen: Dgvt-Verlag, s. 209- 218.

Webb, B. (2016): Gender as a Factor in Student Mobility. Women in TESOL Inaugural International Conference, Clark, Philippines. Tekst dostępny pod adresem: https://pure.bond.edu.au/ws/portalfiles/portal/35296218/PPT_Gender_as_a_Factor_in_Student_Mobility.pdf, data ostatniego dostępu: 29.04.2020.

West, Candace/ Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. [w:] Gender and Society, t. 1, nr 2. (czerwiec 1987), s. 125-151.

7. Kolonializm

José Pedro Amorim, Joana Manarte, Joaquim Luís Coimbra, Isabel Menezes (Uniwersytet w Porto, Portugalia)

7.1. Teoretyczne i polityczne założenia odnośnie różnorodności i kolonializmu w oparciu o stosowną literaturę

Celem niniejszego tekstu jest opisanie kolonializmu jako obszaru wrażliwego, który można uznać za aspekt różnorodności. Oba te obszary mogłyby być rozpatrywane wspólnie. Niemniej jednak opisywanie ich jako jednego obszaru obniżałoby znaczenie specyficznych manifestacji kolonializmu we współczesnym świecie akademickim. W poniższej analizie omówiono konkretne aspekty kolonializmu. Więcej informacji na temat różnorodności można znaleźć w pierwszym rozdziale.

Współczesna „myśl północnocentryczna [...] opiera się na trzech zasadniczych filarach: racjonalności, idei postępu i uniwersalizmie” (Santos 2017, s. 281). Uniwersytet kolonialny jest w zasadzie egocentryczny – bez względu na to, czy dane centrum znajduje się w Europie (eurocentryczny), na Północy (północnocentryczny) czy na Zachodzie (zachodniocentryczny) – i przyjmuje za uniwersalną „zasadę, która [...] ma zastosowanie tylko w odniesieniu do wielkomiejskiej [tj. dominującej, kolonizującej] strony przepaści” (Santos 2017, s. xii). Związek między europocentryzmem, kolonializmem kulturowym i racjonalnością nowoczesności staje się jasny, gdy weźmie się pod uwagę perspektywę podmiot-przedmiot leżącą u podstaw relacji między kulturą europejską a innymi kulturami. Zachodni paradygmat nowoczesnej nauki przez całe stulecia postrzegał wiedzę jako produkt relacji podmiot-przedmiot. Według Quijano (2007), wynikiem tego była europocentryczna perspektywa epistemologiczna na inne kultury:

(...) tylko kultura europejska jest racjonalna i może obejmować „podmioty” – pozostałe kultury nie są racjonalne, w związku z czym nie mogą się składać z „podmiotów”. W rezultacie pozostałe kultury są inne pod tym względem, że z natury są nierówne, a w zasadzie gorsze. Mogą być tylko „przedmiotami” władzy i/lub praktyk dominacji. Relacja między kulturą europejską a innymi kulturami została ustanowiona właśnie z tej perspektywy i była podtrzymywana jako relacja między „podmiotem” a „przedmiotem”. (Quijano 2007, s. 174)

Przez analogię do organizmu, można powiedzieć, że Europa stanowiła mózg, a reszta świata ręce (Quijano 2007). W rezultacie powstał jednowymiarowy pogląd na świat, w którym nie ma miejsca na pluralizm. Dominujący mają monopol na władzę nad zdominowanymi.

Założenie to leży u podstaw poczucia wyższości wobec innych kultur i ludzi. Powszechnie uważa się, że to jest słuszną stroną historii i najlepsze – jeżeli nie „błogosławione” – miejsce na świecie, w którym narodziły się i rozwinęły „najwspanialsze” i „właściwe” wartości i myśli. Europa postrzegana jest jako jedyny fundament tego, co „cywilizowane”, w odróżnieniu od tego, co „prymitywne” (Quijano 2007; Stein/Andreotti 2017). Według Maxa Webera (1930/2005, s. xxviii), którego słowa z 1930 roku dobrze opisują współczesność, „tylko na Zachodzie nauka znajduje się na etapie rozwoju, jaki dziś uznajemy za

właściwy”. To samo można powiedzieć na temat, między innymi, prawa, sztuki, architektury, instytucji społecznych i organizacji społecznych (Weber 1930/2005).

Zakładana wyższość wynika z nieuznawania tego, co dzieje się za „linią przepaści”, przy czym taki brak uznania może przybierać różne formy: ignorancji, zapomnienia, odrzucenia, dewaluacji lub praktyk takich jak nauczanie, katechizacja czy nawracanie. Na przykład, Weber miał świadomość (pewnych) osiągnięć świata niezachodniego, gdyż przytaczał przykłady na dowód tego, iż nie mogą się równać z osiągnięciami zachodnimi ani pod względem metod, ani rezultatów. Takie postrzeganie historii nie jest neutralne i często dewaluuje działania i osiągnięcia „reszty świata”, a przecież świat nie jest „Zachodem i resztą”, by użyć sformułowania Scrutona (2002), ani, jak proponował Edward Said (1979), rozłamem między Zachodem (nami) i Wschodem (innymi) stanowiącym granicę między wiedzą istotną i nieistotną (epistemologią), dobrem i złem (etyką) czy pięknem i jego przeciwieństwem (estetyką). Istnieje na to wiele innych przykładów: pierwsze uniwersytety nie powstały w Europie, w związku z czym nie są wyłącznie europejskim pomysłem: Nalanda, Indie, V w.; Kairuan, Tunezja, VII w.; Fez, Maroko, IX w.; Kair, Egipt, X w.; i wreszcie pierwszy uniwersytet w Europie: Bolonia, Włochy, XI w. Droga morska do Ameryki nie została „odkryta” przez Portugalczyków i Hiszpanów, gdyż Chińczycy dotarli tam wcześniej przez Pacyfik. Również papier, prasa drukarska i proch zostały wynalezione przez Chińczyków. Nawet w przypadku solidarności społecznej i oddziaływania na środowisko nieprawdą jest, że młode, wysoce zindywidualizowane społeczeństwa zachodnie są największymi propagatorami postępu (stanowiącego ideologiczną kategorię westernizmu) w porównaniu z autochtonicznymi ludami ze słabszych krajów. Demokracja i wolność także nie są przypisane wyłącznie światowi Zachodu, a globalizacja nie jest wcale „a wkładem cywilizacji zachodniej w świat” (Sen 2007, s. 125). Ludzie imigrujący do Europy często muszą się wiele nauczyć na temat Zachodu, a tymczasem „wciąż zatrważająco niewiele uwagi poświęca się znaczeniu, jakie należałoby przypisać potrzebie zapoznania się przez *starych Brytyjczyków, starych Niemców, starych Amerykanów* i innych z intelektualną historią świata” (Sen 2007, s. 183) lub uświadomienia sobie, iż to, co uznawane jest za kulturę zachodnią, narodziło się poza Zachodem, w Mezopotamii, ok. 7000 lat temu.

Innymi słowy, europocentryczna historia, często wykładana w celu neutralizacji i legitymizacji idei *naszej* wyższości, jest zwyczajnie błędna. W każdym razie projekt kolonialny wiąże się z tworzeniem jednej, dychotomicznej narracji na temat znaczeń kolonizacji, które to narzędzie dyskursywne sprawia, że jakiegokolwiek rozsądne, wzajemne uznanie staje się niezwykle trudne.

Nawet pamięć zbiorowa, którą nazywamy „naszą pamięcią” i która zdaje się nakładać na inne, nie jest niczym rzeczywistym ani konkretnym. Wręcz przeciwnie, „nasza pamięć” również stanowi narrację, opowieść o „przybyciu” i wynikającym z tego konstruowaniu pamięci (historii, społeczności itp.), wyrażaną w ramach obecnych relacji władzy. Integracja pamięci z całością przechodzi przez filtr polityczny pod zarządem pamięci politycznej czy raczej „oficjalnie” ustanowionych organów władzy (Meneses 2012, s. 133).

W rzeczywistości pomimo końca formalnej dominacji politycznej Europy nad Ameryką Łacińską, Afryką i Azją (kolonializmu), kontrola społeczna i kulturowa utrzymuje się długo po tym, jak bezpośrednie represje zachodnich kolonizatorów wobec zdominowanych kultur ustaną. Kolonizacja „to wciąż najbardziej ogólna forma dominacji w dzisiejszym świecie” (Quijano 2007, s. 170). Jako że rzeczywistość

jest konstruowana społecznie (Berger/Luckmann 1966/1991), sposób odnoszenia się do „rzeczywistości” ma swoje konsekwencje (Watts 1992). Warto sobie przypomnieć, na przykład, jakim mianem określane są kraje takie jak Brazylia, Rosja, Indie, Chiny czy RPA. To „niemal skandal”, że kraje o tak „długiej historii” określane są mianem krajów „wschodzących” (Santos 2017, s. 287).

Z kolei Quijano (2007) podkreśla znaczenie intersubiektywności, niejednorodności, zróżnicowania i historyczności jako powiązanych ze sobą elementów rzeczywistości i filarów wytwarzania wiedzy. Autor postuluje dekolonizację epistemologiczną, by uwolnić wytwarzanie wiedzy od kolonizacji. Powinno to umożliwić faktyczną komunikację międzykulturową, jak również wymianę doświadczeń i znaczeń jako podstaw innej racjonalności. Wyzwolenie wiedzy i relacji międzykulturowych spod jarzma kolonizacji to sposób na wyzwolenie społeczne od „każdej władzy w formie nierówności, dyskryminacji, wyzysku i dominacji” Quijano 2007, s. 178).

Niemniej jednak uniwersytet okcydentalny nadal stanowi centrum odtwarzania nierówności nierozzerwalnie związanych ze współczesnymi hierarchiami wiedzy, przede wszystkim poprzez „mocną wersję ukrytego programu nauczania”, który powiela nierówności płciowe i etniczne (Margolis/Romero, 1998), a także różne formy dyskryminacji społecznej, kulturowej i politycznej. Choć studenci także tworzą konfrontacyjne strategie (a nie tylko doświadczają skutków nierówności obecnej w programie nauczania), programy nauczania mają kluczowe znaczenie, zwłaszcza pod względem doboru publikacji, treści i inspirujących autorów, który powinien obejmować wiedzę powstałą na zarówno epistemicznym, jak i geograficznym Południu (Amorim/Pais/Menezes/Lopes 2019).

7.2. Zdarzenia krytyczne a kwestia kolonializmu/różnorodności w codziennych doświadczeniach studentów

Poczucie wyższości można odnaleźć w kilku zdarzeniach krytycznych zebranych w ramach niniejszego projektu, na przykład w sytuacjach, gdy „obcy” studenci (i) nie są uznawani za równie dobrych jak „miejscowi” (np. „Jesteś gorszy od Portugalczyków”, PT), (ii) posądzani są o zniekształcanie „czystego” i „poprawnego” języka „metropolii” (np. „Zniekształcenie języka”, PT) oraz (iii) są potępiani za rzekome niestosowanie się do norm społecznych, takich jak harmonogramy („Stereotypowe traktowanie”, PT).

Zdarzenia krytyczne opisują także związek braku zaufania, odrzucenia, ignorancji i braku szacunku z kulturami, wiedzami (w liczbie mnogiej) i ludźmi zza „linii przepaści” (np. „Afrykańskie filmy”, PT czy „Chińczycy jedzą psy”, FR). Kilku przykładów uprzedzeń i stereotypów dostarczają takie zdarzenia krytyczne jak: „Chińczycy jedzą psy” (FR); Brazylijczycy (choć mogłyby to być też osoby z innych krajów Ameryki Łacińskiej czy krajów południowoeuropejskich) nie przestrzegają harmonogramów. Jaki był wpływ skojarzenia terroryzmu z islamizmem (wielokrotnie wzmacnianego przez mass media) na strach odczuwany przez pracowniczkę przed „Rozzłoszczonym studentem” (AT)? Czy czułaby się tak samo, gdyby student postrzegany był jako osoba biała (patrz Carr/Rivas 2018)?

Jak stwierdził Bauman (2008, s. 87-88) w „Płynnych czasach”, „o atrakcyjności *wspólnoty jednakowości* decyduje polisa ubezpieczeniowa od ryzyka, na jakie narażone jest codzienne życie w wielogłosowym świecie”.

Dane uprzedzenia i stereotypy są zakorzenione w „zagrożeniu identytarystycznym redukcjonizmem” (Santos 2017, s. 367), „podejściu samotniczym” (Sen 2007, s. xii) czy „jednowymiarowym człowieku” (Marcuse 1964). Jak zauważa Sen, „wiele konfliktów i czynów barbarzyńskich na świecie podtrzymywanych jest przez iluzję wyjątkowej tożsamości, która nie podlega wyborowi” (Sen 2007, s. xv). W Europie, obecne jednowymiarowe polityki dotyczące zubożenia obywateli europejskich nabrały nowego znaczenia, TINA (ang. „There is no alternative”, czyli „nie ma alternatywy”). Podsumowując, współczesne wyszukane formy kolonizacji zmniejszają różnorodność, redukując ją do polityki opartej na wyjątkowym sposobie myślenia.

Niemniej jednak trzeba podkreślić, że arogancja współczesnej nauki nie dotyczy tylko osób z innych szerokości geograficznych czy mówiących innymi językami. W zasadzie lokalizacje w dyskusji są często bardziej symboliczne i epistemiczne niż geograficzne: skoro „Południe epistemologii Południa jest raczej epistemiczne niż geograficzne” (Santos 2017, s. 355), to samo dotyczy Północy (czy południowa część Europy jest epistemiczną Północą bardziej niż Australia lub Nowa Zelandia?) i Zachodu (który z krajów jest bardziej zachodni: Brazylia czy Portugalia?). Dlatego też istotne jest zwrócenie uwagi na fakt, w jak dużym zakresie język angielski stanowi narzędzie na usługach „akademickiego imperializmu”. Czy w dzisiejszych czasach język angielski jako język ojczysty jest tylko niewiele znaczącą przewagą? Zwłaszcza że jest to język komunikacji akademickiej (co odróżnia go od lingua franca, który powinien być inny niż język ojczysty komunikujących się osób) i wytwarzania „wymiernej” – a przez to ceniej – wiedzy. Jest to więc swego rodzaju „surowiec”, w przypadku którego sama możliwość istnienia, konstruowania i użytkowania ma charakter dyskursywny.

W rezultacie kolonializm nie odnosi się tylko do krajów z kolonialną przeszłością. Wręcz przeciwnie, kolonializm

to struktura, kultura i władza oparta na ogromnych nierównościach między ludźmi lub, innymi słowy, nierówność zakładająca niehumanitarny charakter jednej ze stron danej relacji społecznej. Tak rozumiana koncepcja kolonializmu obejmuje kolonizację, o jakiej mówi literatura dekolonizacyjna (Santos 2017, s. 310).

Nie mniej ważna jest kolonizacja wyobraźni dominowanych – co przywodzi na myśl ideę „przyczepności” Paulo Freire’a (1972), według której świadomość ciemnionych przyjmuje świadomość ciemniących – co rozgrywa się na głębszym poziomie tożsamości i postrzegania siebie przez skolonizowanych, umacniając wiarę w hierarchiczną konstrukcję lepszych (zachodnich) i gorszych (niezachodnich) kultur (Quijano 2007). Można by rzec, że „imperializm akademicki (Santos 2017, s. 326) ma wiele wymiarów oraz że wyklucza i dyskryminuje ludzi w oparciu o status socjoekonomiczny, wiek, kolor skóry, jak również cechy etnokulturowe, płeć i samookreślenie seksualne.

Taka polityka epistemologiczna ma tendencję do umacniania wizji mniejszości jako grup problematycznych oraz do radzenia sobie z problemami mniejszości poprzez ich minimalizację, nigdy nie kwestionując ich historycznych korzeni, form konstrukcji i reprezentacji społecznej, doświadczenia i wiedzy na temat bycia ofiarami dominacji ani historycznego dziedzictwa kolonializmu i niewolnictwa (Boidin/Cohen/Grosfoguel, 2012).

Biorąc pod uwagę jego wielowymiarowy charakter, nie zaskakuje fakt, że kolonializm dotyka różnych obszarów działalności uczelni wyższych, takich jak: „dostęp uniwersytetów (dla studentów) oraz dostęp do kariery uniwersyteckiej (dla wykładowców); treści badawcze i dydaktyczne; dyscypliny wiedzy i programy nauczania; metody nauczania/uczenia się; struktura instytucjonalna i zarządzanie uczelnią; relacje między uniwersytetem a resztą społeczeństwa” (Santos 2017, s. 332).

Umasowienie dostępu do szkolnictwa wyższego (Trow 1973) i związany z tym wzrost różnorodności populacji studentów kwestionują kolonialny, elitystyczny uniwersytet zorientowany na „doskonałość” określonych rezultatów (liczby publikacji, wskaźnika cytowań, ilości zebranych dotacji) ze szkodą dla innych (liczby studentów z niedostatecznie reprezentowanych grup, rozwoju tzw. „nietradycyjnych” studentów), jak również fundamentalne procesy, takie jak demokratyzacja, dekolonizacja i emancypacja patriarchalnej logiki polityki rynkowej, praktyk zarządzania nastawionych na rezultaty i reifikacji personelu.

Logikę tę należy rozszerzać, tak by brała pod uwagę konieczność wkraczania różnorodności w konstruowanie wiedzy i dyscyplin (Watts 1992) oraz związane z tym napięcia, jednocześnie starając się zachować wzgląd dla wyzwani, konfliktów i pluralizmu, które pewne czynniki różnorodności najwyraźniej próbują wyeliminować (Todd 2011).

Osoby takie – w tym studenci będący migrantami i przedstawicielami mniejszości, starsi studenci, kobiety, studenci w pierwszym pokoleniu, osoby niepełnosprawne, studenci z obszarów wiejskich – dotychczas niewidoczne, rzeczywiście uwidoczniły fakt, iż teorie kolonialne „nie wystarczą [...], by zrozumieć różnorodność tego świat” (Santos 2017, s. 288). Bardzo często działania uczelni w zakresie eliminacji nierówności są niewystarczające. Wręcz przeciwnie – instytucje te nie tylko odtwarzają, ale i potęgują nierówności społeczne, powiększając lukę między posiadającymi największą władzę i tymi o najmniejszej władzy, umacniając przywileje elit i uniemożliwiając osobom o niższym statusie zabieranie głosu, żeby posłużyć się sformułowaniem Gayatri Chakravorty Spivak (1988).

Nim zakończymy ten temat, warto jest rozpocząć debatę związaną z jednym ze zdarzeń krytycznych – „Skąd jesteś?” (DE). Przypadek ten pokazuje, że obszar obejmujący diadę kolonializmu/różnorodności jest naprawdę wrażliwy. W tej sytuacji ciekawość dotycząca czyjegoś pochodzenia została odczytana jako rasizm. Temat ten nie stanowi tabu. Wręcz przeciwnie, należy mówić o nim głośno, gdyż osoby, które czują się dyskryminowane, powinny zostać wysłuchane. Temat nie jest więc tabu, ale jest niezmiernie wrażliwy, być może zwłaszcza teraz, w obliczu wzrostu liczby ksenofobicznych i rasistowskich wypowiedzi i działań w przestrzeni publicznej. Niemniej jednak można i trzeba sprzeciwiać się takim zjawiskom w imię różnorodności, która wzbogaca wszystkich, a nie tylko mniejszości (Amorim/Pais/Menezes/Lopes 2019). Jako takie,

wzajemne ubogacenie różnych rodzajów wiedzy i kultur to racja bytu epistemologii Południa. Nie chodzi o to, by szukać kompletności czy uniwersalności, ale raczej dążyć do zwiększania świadomości niekompletności i pluriwersalności (Santos 2017, s. 371).

7.3. Wnioski końcowe dla postkolonialnych uczelni

Faktem jest, iż głos uniwersytecki to wciąż przede wszystkim głos białego, konserwatywnego mężczyzny (Margolis/Romero 1998), Anglosasa, protestanta lub katolika o wysokim statusie socjoekonomicznym. Promykiem nadziei jest myśl, że staje się on coraz bardziej społecznie odpowiedzialny, polifoniczny i zróżnicowany.

Niektórzy autorzy bronią przemiany uniwersytetów w pluriwersytety (Boidin/Cohe/Grosfoguel 2012; Mbembe 2016). Pluriwersytet to uniwersytet postkolonialny (a także postkapitalistyczny i postpatriarchalny) (Santos 2017). „Uniwersytet polifoniczny” jest „zaangażowany w społeczną walkę o bardziej sprawiedliwe społeczeństwo” (Santos 2017, s. 377) i „otwarty na różnorodność epistemiczną” (Mbembe 2016, s. 37). Z tego powodu, a także ze względu na rozwój międzynarodowej mobilności studentów oraz jej wpływ na studentów, w tym zwłaszcza tych z globalnego Południa i/lub mniejszości etnicznych, ten obszar wrażliwy ma szczególne znaczenie w odniesieniu do możliwych rozwiązań konfliktów międzykulturowych ze studentami międzynarodowymi.

Podsumowując, mamy nadzieję, że udało nam się dowieść, iż kolonializm i różnorodność składają się na jeden, nierozłączny obszar wrażliwy stanowiący wyzwanie dla uczelni wyższych oraz iż są tacy, według których może to odegrać ważną rolę w ulepszaniu świata, tak by był sprawiedliwszy, bardziej szczerzy i różnorodny.

7.4. Zdarzenia krytyczne dotyczące kolonializmu

Tabela przeglądowa

Tytuł	Kraj	Narrator	Kraj pochodzenia drugiej osoby	Sytuacja	Temat
Afrykańskie filmy	Portugalia	Student z Mozambiku	Portugalia	Klasa	Kolonializm, różnorodność, dewaluacja
Rozzłoszczony student	Austria	Pracowniczka	Egipt	Spotkanie indywidualne	Islamofobia
Zniekształcenie języka	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Portugalia	Dziedziniec w przerwie między zajęciami	Kolonializm, różnorodność, uprzedzenia, stereotypy
Jesteś gorszy od Portugalczyków	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Portugalia	Klasa	Kolonializm, różnorodność, dewaluacja
Chińczycy jedzą psy	Francja	Miejskowy student pochodzenia chińskiego	Francja	Klasa	Kolonializm, różnorodność, brak szacunku dla innych kultur, stereotypy

Skąd jesteś?	Niemcy	Pracownik	Niemcy	Rozmowa kwalifikacyjna	Kolonializm, różnorodność, uprzedzenia, stereotypy
Stereotypowe traktowanie	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Osoba mówiąca po angielsku	Klasa	Kolonializm, różnorodność, uprzedzenia, stereotypy
My i oni	Portugalia	Student międzynarodowy z Brazylii	Portugalia	Klasa	Kolonializm, różnorodność, segregacja zagranicznych studentów

7.5. Bibliografia

Amorim, J. P./Pais, S. C./Menezes, I./Lopes, A. (2019): Descolonização do currículo: ou de como não “perder de ganhar com a diversidade”. [w:] Rizoma Freireano 27, s. 1-11. [Tekst dostępny także w języku hiszpańskim: Descolonización del currículo: o cómo ‘no perder de ganar con la diversidad].

Bauman, Z. (2008): Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Malden: Polity.

Berger, P. L./Luckmann, T. (1966/1991): The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge. Londyn: Penguin.

Boidin, C./Cohen, J./Grosfoguel, R. (2012): Wprowadzenie: From university to pluriversity: A decolonial approach to the present crisis of western universities. [w:] Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge 10 (1), s. 2.

Carr, P. R./Rivas, E. (2018): Blanquitud y racismo en la educación: algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. [w:] Narváez, M. L. (red.): Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Lima: Centro des Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú, s. 143-167.

Freire, P. (1972): Pedagogia do oprimido. Porto: Afrontamento.

Marcuse, H. (1964): One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Boston: Beacon.

Margolis, E./Romero, M. (1998): The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. [w:] Harvard Educational Review 68 (1), s. 1-32.

Mbembe, A. J. (2016): Decolonizing the university: New directions. [w:] Arts and Humanities in Higher Education, 15 (1), s. 29-45.

Meneses, M. P. (2011): Images outside the mirror? Mozambique and Portugal in world history. [w:] Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge 10 (1), s. 121-137.

Quijano, A. (2007): Coloniality and Modernity/Rationality. [w:] Cultural Studies 21 (2-3), s. 168-178.

- Said, E. W. (1979): *Orientalism*. Nowy Jork, N.Y.: Vintage Books.
- Santos, B. de S. (2017): *Decolonising the University: the challenge of deep cognitive justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Scruton, R. (2002): *The West and the rest: globalization and the terrorist threat*. Londyn: Continuum.
- Sen, A. (2007): *Identity and violence: the illusion of destiny*. Nowy Jork: Norton.
- Spivak, G. C. (1988): *Can the Subaltern Speak?* [w:] Nelson, C. / Grossberg, L. (red.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Londyn: Macmillan Education, s. 271-313.
- Stein, S./Andreotti, V. O. (2017): *Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary*. [w:] *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 17 (3), s. 173-181.
- Todd, S. (2011). *Educating beyond cultural diversity: Redrawing the boundaries of a democratic plurality*. [w:] *Studies in Philosophy and Education* 30 (2), s. 101-111.
- Trow, M. (1973): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Watts, R. J. (1992): *Elements of a psychology of human diversity*. [w:] *Journal of Community Psychology* 20 (2), s. 116-131.
- Weber, M. (1930/2005): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Londyn: Routledge.
- Sen, A. (2007): *Identity and violence: the illusion of destiny*. New York: Norton.
- Spivak, G. C. (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, C. / Grossberg, L. (Eds.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan Education, pp. 271-313.
- Stein, S./Andreotti, V. O. (2017): *Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary*. In: *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 17 (3), pp. 173-181.
- Todd, S. (2011). *Educating beyond cultural diversity: Redrawing the boundaries of a democratic plurality*. In: *Studies in Philosophy and Education* 30 (2), pp. 101-111.
- Trow, M. (1973): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Watts, R. J. (1992): *Elements of a psychology of human diversity*. In: *Journal of Community Psychology* 20 (2), pp. 116-131.
- Weber, M. (1930/2005): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Routledge.

Wnioski

Celem niniejszej publikacji było podsumowanie i przegląd sposobu, w jaki 35 zaprezentowanych zdarzeń krytycznych można analizować, systematyzować i uzasadniać teoretycznie. Powinno to zapewnić czytelnikom ogólny wgląd w obszary wrażliwe także poza konkretnymi ZK.

Podsumowując, można stwierdzić, że nie da się jednoznacznie rozgraniczyć poszczególnych obszarów wrażliwych, gdyż w wielu przypadkach częściowo się ze sobą pokrywają. Na przykład, komunikacja rozciąga się na wszystkie obszary, gdyż we wszystkich przypadkach stanowi przynajmniej część problemu. Podobnie rzecz się ma z takimi obszarami wrażliwymi jak różnorodność i tożsamość. Tematy te są tak szeroko definiowane, że w pewnym stopniu obecne są w praktycznie wszystkich przypadkach. Niemniej jednak każde zdarzenie krytyczne posiada obszar wrażliwy stanowiący zasadniczą przyczynę konfliktu. Dlatego właśnie wyróżniliśmy siedem głównych obszarów wrażliwych, co nie oznacza, że nie istnieją jeszcze inne kwestie problematyczne (takie jak religia, etyka itp.).

Jako że publikacja dotyczy osób związanych ze światem akademickim, teksty w niej zawarte wiele miejsca poświęcają metodom i strategiom dostosowywania się do nowej kultury edukacyjnej uczelni goszczącej. Studenci muszą się mierzyć z nowymi zadaniami, wyzwaniem, normami komunikacyjnymi, nawykami i relacjami społecznymi. Z perspektywy mikrosocjologicznej, studenci przechodzą między kontekstami, kulturami i subkulturami, a także między rolami i wymogami wobec różnych ról. Po drugiej stronie mamy kadrę akademicką, która również ma problemy z nowymi opiniami, wartościami, zachowaniami itp.

Chcieliśmy, by niniejsza publikacja poszerzała świadomość w zakresie „innego”. Na przykład, zebraliśmy przykłady ZK dotyczących etnocentryzmu. Poprzez ramy teoretyczne towarzyszące poszczególnym ZK staraliśmy się wykazać, iż jesteśmy w stanie dostrzegać różnice, ale też nieustannie dewaluujemy to, co inne. Główne przesłanie brzmi zatem: można poradzić sobie z „innością”! Aby uznać i zaakceptować inność, musimy zrozumieć jej źródła, docenić ją, a także wypracować strategie łagodzenia konfliktów, w czym powinna pomóc niniejsza publikacja.

Dla osób zainteresowanych zgłębianiem teorii związanej z obszarami wrażliwymi i ZK, zebraliśmy 27 źródeł. Literatura ta pozwala umieścić poszczególne ZK w szerszym kontekście teoretycznym. Aby ułatwić lekturę, opracowaliśmy szablon z najważniejszymi informacjami na temat zebranych źródeł. Każdy szablon zawiera także krótkie podsumowanie najważniejszych kwestii.

