



UNIwersYTET MIĘDZY KULTURAMI

PORADNIK METODYCZNY



ILUSTRACJA: STUDENCI Z RÓŻNYCH STRON ŚWIATA



prof. UAM dr hab. Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz – kierowniczka projektu, literaturoznawczyni i lektorka języka polskiego jako obcego; wykłada na polonistyce dla cudzoziemców, uczy też przyszłych lektorów metodyki nauczania języka polskiego jako obcego



dr Olga Bambrowicz – doktor nauk humanistycznych, lektorka języka polskiego jako obcego, autorka materiałów edukacyjnych, kursów e-learningowych tworzonych z myślą o cudzoziemcach uczących się języka polskiego



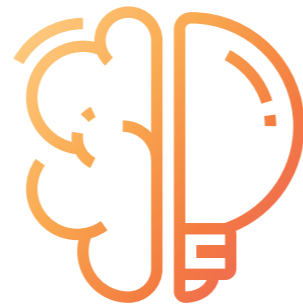
dr Emilia Kledzik – nauczycielka akademicka, literaturoznawczyni, trenerka kompetencji międzykulturowych, miłośniczka literatury postkolonialnej



Barbara Chmiela – specjalistka ds. e-learningu oraz realizacji i rozliczania projektów dofinansowanych z UE

Konsultacja merytoryczna: dr Anna Mańkowska, mgr Monika Guzek

Rysunki, opracowanie graficzne i skład: Anna Kubicka



Wzmocniona od kilku lat mobilność akademicka stawia przed polskim systemem edukacji wyższej wiele wyzwań związanych z organizacją i formą kształcenia studentów pochodzących z różnych kultur. Uniwersytety nie tylko uczą cudzoziemców, ale też odgrywają istotną rolę w ich integracji kulturowej.

Wychodząc naprzeciw pojawiającym się potrzebom, przed którymi stają również nauczyciele akademicy, jako wykładowczynie zajmujące się różnymi aspektami pracy ze studentami cudzoziemskimi przygotowaliśmy poradnik pt. *Uniwersytet między kulturami*. Jest to e-book, który stanowi część innowacji dydaktycznej o tym samym tytule i uzupełnia grę szkoleniową w formule online. Innowacja ta ma pomóc usprawnić warsztat zawodowy nauczycieli akademickich pracujących na polskich uczelniach, którzy prowadzą różnego typu zajęcia ze studentami i studentkami pochodzącymi spoza Polski.

Jako autorki innowacji wychodzimy z prostego założenia, że sukces pracy dydaktycznej w grupie zróżnicowanej językowo i kulturowo zależy od wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczyciela akademickiego, szczególnie w dwóch obszarach. Osoby uczące powinny być świadome tego, jak kultura wpływa na to, jak studenci pracują podczas zajęć dydaktycznych; ważna jest też ogólna świadomość glottodydaktyczna – związana z procesami uczenia się przez cudzoziemców języka polskiego jako obcego/drugiego, w tym metodami, które sprawdzają się w pracy ze studentami z zagranicy¹. W tym sensie nasz projekt wpisuje się też w definicję innowacji glottodydaktycznej. Jej autor, Władysław Miodunka, twierdzi, że jest to

idea, produkt albo metoda, postrzegane jako nowe i stworzone świadomie w celu wypełnienia jakiegoś braku lub poprawienia funkcjonowania jakiegoś procesu. Zapotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych².

Wykładowcy akademicy, którzy pracują w grupach zróżnicowanych kulturowo i językowo, zostają w ten sposób włączeni do grona osób działających na rzecz integracji cudzoziemców w Polsce, rozumianej jako „złożony i dynamiczny proces dwustronny, którego sukces wymaga zaangażowania zarówno ze strony cudzoziemców jak i społeczeństwa przyjmującego”³. Beneficjentami naszego projektu są jednak nie tylko cudzoziemscy studenci i studentki, ale też wszyscy studiujący, którzy mają inną niż polska tożsamość kulturową, wywodzą się z mniejszości narodowych i etnicznych lub rodzin mieszanych kulturowo.

Bezpośrednim impulsem do powstania innowacji były doświadczenia wykładowczyń i wykładowców Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (WFPiK UAM), na którym od czterech lat funkcjonują dwa kierunki studiów stworzone z myślą o studentach cudzoziemskich: prowadzona w języku polskim filologia polska jako obca (studia licencjackie i magisterskie) oraz prowadzone w języku angielskim Central European and Balkan Studies. Słuchaczami tych kierunków są przede wszystkim osoby wywodzące się z dwóch kręgów kulturowych: słowiańskiego i chińskiego.



ILUSTRACJA: STUDENT OBCOKRAJOWIEC I WYKŁADOWCZYNI Z POLSKI

¹ Zob. np. Przemysław E. Gębał, Władysław T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.

² Władysław Miodunka, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. Jan Mazur, Agata Małyńska, Katarzyna Sobstyl, t. 1, Lublin 2013, s. 23.

³ *Polska polityka migracyjna – kierunki działań 2021-2022*. Projekt nie został uchwalony. <https://tinyurl.com/23j4urrx> [dostęp: 28.05.2021].

Materiał empiryczny, który posłużył do zilustrowania wyzwań dydaktycznych omówionych w e-booku i grze, opiera się na naszym doświadczeniu i wywiadach przeprowadzonych z wykładowcami tych kierunków. Dobór sytuacji, w których uwidaczniają się różnice kulturowe i zjawiska glottodydaktyczne, jest więc uwarunkowany strukturą konkretnych grup studenckich, a także charakterem przedmiotów przewidzianych w programie wspomnianych studiów.

Zajęcia z obszaru literaturoznawstwa, stanowiące znaczną część oferty dydaktycznej kierowanej do studentów cudzoziemskich na WFPIK UAM, to szczególny przykład aktywności akademickiej, w obrębie której do głosu dochodzą różnice kulturowe. Choć studia magisterskie filologia polska jako obca mają częściowo charakter *Polish studies* (wiedzy o Polsce), ich trzon ma charakter filologiczny – oparty na analizie i interpretacji tekstów literackich. Te z kolei, głównie ze względów kulturowych właśnie, stanowią szczególną trudność dla studentów i studentek spoza Polski. Przykłady takich zajęć jak „Polska wielokulturowa i wielojęzyczna” czy „Polska kultura popularna” jak w soczewce skupiają i uwypuklają większość wyzwań dydaktycznych, sygnalizowanych przez wykładowców, którzy pracują w grupach wielokulturowych.



Projekt *Uniwersytet między kulturami* ma trzy cele.



Po pierwsze chcemy przybliżyć Czytelnikom podstawowe zjawiska z zakresu komunikacji międzykulturowej i jej związki z edukacją akademicką. Spośród licznych sposobów prezentacji różnic kulturowych wybieramy model Erin Meyer z jej bestsellerowej książki pt. *The Culture Map*⁴. Ponieważ adresatem publikacji Meyer jest czytelnik ze świata biznesu, w naszym e-booku staramy się uzupełnić tę ramę o elementy polskiej kultury akademickiej, która wyostreza niektóre cechy kultury narodowej i stanowi szczególny typ kultury organizacyjnej.



Po drugie prezentujemy przykładowe nieporozumienia, mające u podstaw różnice kulturowe, które pojawiają się w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych na uczelniach.



Po trzecie proponujemy, również w formie autorefleksji, prosty zestaw ćwiczeń, pozwalający na poszerzenie własnych kompetencji międzykulturowych. Ćwiczenia te można wykonywać samodzielnie, a także zalecać ich wykonanie w grupach studenckich jako formę wzmacniania świadomości międzykulturowej.

⁴ Erin Meyer, *The Culture Map*, Perseus Books 2016.

⁵ Grażyna Zarzycka, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. Jan Mazur, Lublin 2000, s. 69.

E-book, podobnie jak cała innowacja dydaktyczna, ma charakter popularnonaukowy. Stanowi zaproszenie do refleksji nad własnymi kompetencjami międzykulturowymi i dlatego może służyć nie tylko jako samouczek, ale też jako pomoc dydaktyczna. Prezentowane tu rozwiązania wynikają przede wszystkim z naszego doświadczenia organizowania pracy w grupach wielokulturowych oraz moderowania – czasem bardzo wymagających – spotkań i wymiany myśli ludzi wywodzących się z różnych kultur. Ucząc studentów wielu przedmiotów na kierunku filologia polska jako obca, dbamy zarówno o przekaz wiedzy, jak i o komfort uczestników zajęć i ich poczucie sprawstwa. Dlatego na zajęciach nie tylko wchodzimy w rolę mediatorów międzykulturowych, ale też kształtujemy tę umiejętność wśród studentów, którzy negocjują między sobą różne znaczenia „zakorzenione w odrębnych przestrzeniach kulturowych”⁵. W efekcie kompetencje międzykulturowe nie są tylko produktem ubocznym naszych zajęć z kultury, literatury czy języka, ale tak samo ważnym celem uczenia jak wiedza przedmiotowa.

Jesteśmy przekonane, że umiejętność skutecznego komunikowania się w środowisku wielokulturowym w obszarze polskiej kultury uniwersyteckiej jest niezbędnym elementem warsztatu nauczyciela akademickiego. Jej pierwszy i najważniejszy warunek stanowi postawa akceptacji inności i otwartości na nią, a także świadomość własnych uwarunkowań kulturowych.

Życzymy dobrej
i pożytecznej zabawy!



ILUSTRACJA: WYKŁADOWCZYNI

W ciepły kwietniowy poranek profesor Marcin Kowalski z uśmiechem wszedł do budynku swojego wydziału. Zmierział prosto na drugie piętro – na zebranie kierowników zakładów w gabinecie dziekańskim. Na schodach dołączyła do niego pani prorektor uniwersytetu, a jednocześnie kierowniczka innego zakładu na tym samym wydziale. Przywitali się serdecznym „cześć” i ramię w ramię ruszyli w stronę gabinetu. Profesor Kowalski był w świetnym nastroju. Trwała właśnie przerwa między zajęciami, ale ze względu na wczesną porę na korytarzach nie było wielu studentów. Wchodząc po schodach, Marcin Kowalski dostrzegł stojącego pod oknem studenta z Azerbejdżanu – Sulejmana. Sulejman był jego słuchaczem na kursie gramatyki współczesnego języka polskiego. Kowalski uśmiechnął się zachęcająco do studenta i zapewne spodziewał się standardowego powitania. Jednak Sulejman, zamiast wypowiedzieć zwyczajowe „dzień dobry”, wykonał szybki manewr, znalazł się na środku korytarza i zastąpił drogę Kowalskiemu oraz jego towarzysze. Następnie wyciągnął do profesora dłoń, którą Kowalski odruchowo uściskał. Zachęcony tym student poklepał profesora po plecach. Zdawał się przy tym zupełnie nie zwracać uwagi na osobę towarzyszącą profesorowi – panią prorektor. Po tym wylewnym powitaniu Sulejman cofnął się pod okno i przepuścił Kowalskiego w drodze do gabinetu dziekańskiego.

Powyższa sytuacja ilustruje jedno z licznych nieporozumień międzykulturowych, do których może dojść w polskim środowisku akademickim. Profesor Kowalski poczuł się zażenowany i zawstydzony zachowaniem studenta. W jego odczuciu Sulejman nie uszanował go jako wykładowcy akademickiego, a dodatkowo skompromitował się, ignorując obecność wysokiej rangi urzędniczej uniwersytetu. Nie potrafił zrozumieć, jak to możliwe, że po kilku miesiącach przebywania w Polsce i mimo uczestnictwa w intensywnym kursie języka polskiego jako obcego Sulejman nadal nie opanował podstawowych zasad etykiety i grzeczności językowej. Zastanawiał się, w którym momencie mógł na tyle skrócić dystans w relacjach ze studentem, że ten przywitał się z nim aż tak poufale. Dotąd nie myślał w ten sposób o Sulejmanie, ale teraz uznał, że student jest po prostu źle wychowany.

Tymczasem perspektywa Sulejmana była całkowicie odmienna. Student był bardzo dumny z tego, że profesor Kowalski na poprzednich zajęciach zwrócił się do niego po imieniu, które wyraźnie pamiętał. Za ważny element relacji z wykładowcą uznał spotkanie opłatkowe ze studentami cudzoziemskimi, na którym Kowalski wyściskał go i złożył mu miłe życzenia. Profesor dopytywał też, czy jego komputer jest sprawny, bo zauważył, że ma pękniętą matrycę. Kiedy na korytarzu Sulejman zobaczył Kowalskiego idącego z nieznaną mu kobietą, postanowił przywitać go w sposób, w jaki oddaje się szacunek starszyźnie w jego rodzinnych stronach. Starannie unikał przy tym choćby przelotnego kontaktu wzrokowego z towarzyszką Kowalskiego – domyślał się, że może być jego partnerką lub żoną, i nie chciał naruszyć jej czci.

Czy kiedykolwiek znalazłeś się w podobnej sytuacji? Jak zareagowałeś?

Często skupiamy się wyłącznie na ocenie i interpretacji czyjegoś zachowania, zamiast zastanowić się nad jego faktycznym powodem. By efektywnie radzić sobie z podobnymi zdarzeniami, warto odpowiedzieć na pytania:

Jakie, Twoim zdaniem, jest rozwiązanie tej sytuacji?

W jaki sposób instytucje akademickie oraz pracownicy dydaktyczni mogliby im zapobiegać?

Jak widać, motywacja Sulejmana w sytuacji, gdy wyciągał dłoń do profesora Kowalskiego, zdecydowanie nie miała cech tego, co odbieramy jako brak dobrego wychowania. Student nie wiedział, w jaki sposób okazuje się szacunek profesorom w polskiej kulturze akademickiej, i błędnie odczytał intencje Kowalskiego, który kilkakrotnie wyszedł z przypisanej mu roli nauczyciela i pokazał się jako opiekun studenta. Kowalski natomiast nie wiedział, w jaki sposób okazuje się szacunek profesorom w azerskiej kulturze, i błędnie odczytał zachowanie studenta jako nadmierne spoufalanie się.



ILUSTRACJA: ZAMYŚLONY STUDENT OBCOKRAJOWIEC

Jak każde podobne zdarzenie opisane nieporozumienie mogło mieć poważne konsekwencje. Profesor Kowalski mógł, na przykład, przestać okazywać Sulejmanowi sympatię podczas zajęć. W następstwie tej zmiany zachowania wykładowcy student mógł poczuć się niepewnie, nie rozumiejąc, czym się naraził. Kowalski mógł nabrać przekonania, że wszyscy studenci wywodzący się z kultur muzułmańskich mają szowinistyczny stosunek do kobiet. Mógł wreszcie negatywnie uogólnić zachowanie Sulejmana i rozciągnąć swoją ocenę na wszystkich Azerów.

Oczywiście, próbując wyjaśnić ten przypadek, należy również uwzględnić uwarunkowania osobowości Sulejmana i Marcina Kowalskiego. Nasze doświadczenie uczy jednak, że jeśli podobne sytuacje powtarzają się, można uznać, że mamy (też) do czynienia z zachowaniem uwarunkowanym kulturowo, wynikającym z wcześniejszych doświadczeń obu stron tego nieporozumienia.

Ten przypadek pokazuje, jak ważną część przygotowania do pracy dydaktycznej na uniwersytecie stanowią kompetencje międzykulturowe, które każą odrzucić złe intencje obu stron, a zamiast nich dostrzec w danej sytuacji czynniki kulturowe⁶. To rozpoznanie może pomóc wykładowcom w wypracowaniu własnej strategii komunikacyjnej i znalezieniu sposobów obchodzenia się z takimi czynnikami, a ostatecznie unikania tych, które się wzajemnie znoszą.



ILUSTRACJA: IKONY PTASZKA I KRZYŻYKA, FOLKOWA WYCINANKA, CZTERY PARY KOLOROWYCH OKULARÓW.

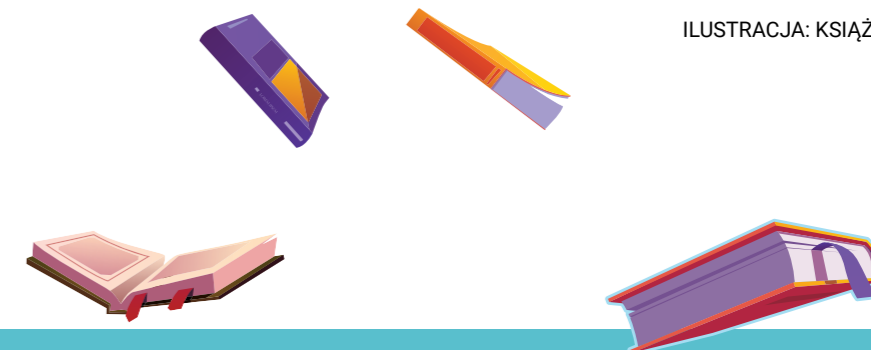
Zastanów się, który z tych obrazków najbardziej odpowiada Twojej codziennej i osobistej definicji kultury. Czy postrzegasz ją jako zestaw norm, których należy przestrzegać, by być akceptowanym w danym środowisku?

A może kultura to dla Ciebie tradycja, ludowość i pamięć o przeszłości?

Czy bardziej odpowiada Ci zobrazowanie kultury jako zestawu okularów o różnych kolorach szkła i kształtach oprawek? Uzasadnij swoją odpowiedź.

Treningi kompetencji międzykulturowych często rozpoczynają się od ustalenia metafor, których używamy w naszym kręgu kulturowym, by zrozumieć pojęcie „kultury”. Jak w wielu obszarach komunikacji międzykulturowej nie chodzi tu o naukowe definicje „kultury”, które z trudnością przekładają się na język przeciętnego użytkownika danego języka. Chodzi o sposób, w jaki kulturę odczuwają jej uczestnicy.

ILUSTRACJA: KSIĄŻKI



To, co widzimy
i czego doświadczamy



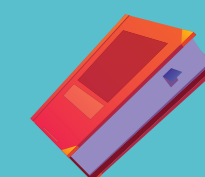
CO?

Historia
Religia
Standardy zachowań
Sposób życia
Wskazówki komunikacyjne
Sposoby myślenia i życia
Przekonania
Wartości

DLACZEGO?

ILUSTRACJA: GÓRA LODOWA

Narysuj na tablicy schemat góry lodowej. Wspólnie ze studentami zastanów się, jakie elementy kultury powinny być zlokalizowane nad powierzchnią wody (np. ton głosu, gesty, sposób ubierania się).



Następnie porozmawiaj ze studentami o tym, jakie różnice obserwują w danym aspekcie pomiędzy polską i własną kulturą.






Trenerzy kompetencji międzykulturowych lubią posługiwać się metaforą kultury jako góry lodowej. Widoczna część lodowego masywu obrazuje tę część zjawiska nazywanego „kulturą”, która jest widoczna i łatwo przyswajalna. Składają się na nią na przykład: sposoby ubierania się, język, jedzenie, tradycje świąteczne, folklor. Część znajdująca się pod wodą, większa i trudniej dostępna, symbolizuje mniej widoczne elementy kultury: role płciowe, stosunek wobec autorytetów, rozdzielność lub łączliwość ról społecznych i prywatnych, poczucie humoru, tabu, definiowanie „ja”, etykę pracy, stereotypy i uprzedzenia i wiele, wiele innych.

Możesz wykonać do ćwiczenie, korzystając ze scenariusza zajęć nr 1. Spróbujmy się zastanowić, które z elementów ukrytej części góry lodowej mają największe znaczenie w komunikacji ze studentami. Kultura akademicka jest szczególnym rodzajem kultury ogólnej, najczęściej jej konserwatywnej odmiany – hierarchicznej i hołdującej tradycji. Bycie nauczycielem kompetentnym kulturowo polega na świadomym dekodowaniu tych uwarunkowanych kulturą zachowań studentów, które w polskiej kulturze akademickiej odbieramy jako dziwne lub nieadekwatne, na umiejętności nazywania ich, a także możliwie neutralnym i zdystansowanym przekazaniu studentom wiedzy na temat tego, co jest z naszej perspektywy pożądane i akceptowalne, a co nie.

Zmarły w 2020 roku badacz komunikacji międzykulturowej, Geert Hofstede, holenderski profesor psychologii społecznej, zatrudniony na przełomie lat 60. i 70. XX wieku przez koncern IBM, stworzył pierwszą siatkę różnic międzykulturowych, nazywaną „wymiarami kultury narodowej”. Opracowanie to wywarło zasadniczy wpływ na myślenie o komunikacji międzykulturowej w globalnym biznesie. Hofstedego interesowały uwarunkowane kulturowo wzorce myślenia i działania, które, jego zdaniem, miały bezpośredni wpływ na funkcjonowanie kilkudziesięciu filii ogólnoświatowej korporacji w różnych częściach globu. Na przykład w niektórych społecznościach sprawdzał się system indywidualnego premiowania pracowników (np. w Polsce), podczas gdy w innych lepiej działała metoda wynagradzania całego zespołu (np. w Danii). Podobnie z pozycją szefa – w niektórych częściach świata oczekiwania pracowników wskazywały na konieczność wyrazistego odseparowania lidera od jego podwładnych (przez wyraźne różnice w wynagrodzeniu, przywilejach, a nawet miejscu pracy – np. w Chinach), a w innych miejscach lepiej sprawdzał się model „demokratyczny”, w którym nacisk kładziono na równą pozycję wszystkich członków zespołu (np. w Holandii). Hofstede w pracy *Culture's Consequences* (pierwsze wydanie w 1980 roku) wyróżnił cztery wymiary (później dodano piąty), za pomocą których można było opisać każdą kulturę świata.

Na potrzeby swoich badań Hofstede przyjmował definicję kultury jako „kolektywnego zaprogramowania umysłu”, ukształtowanego przez środowisko społeczne w szczególności w okresie dorastania, oraz zbioru doświadczeń życiowych⁸. Choć powoływał się na wcześniejsze prace antropologiczne (np. Margaret Mead), jego badania nie miały silnych podstaw teoretycznych i stanowiły wewnętrzny dokument korporacji IBM⁹. Mimo to stały się pierwszym narzędziem porównawczym w komunikacji międzykulturowej, przedmiotem admiracji, krytyki i licznych przetworzeń. Globalizacyjne przyspieszenie drugiej połowy XX wieku stwarzało zapotrzebowanie na proste narzędzia, którymi można byłoby opisać kulturę złożoność świata.

Były to:

-  **dystans władzy:** stosunek wobec nierówności społecznych,
-  **kolektywizm i indywidualizm:** relacja między jednostką a grupą,
-  **męskość i kobiecość:** społeczne konsekwencje urodzenia się chłopcem lub dziewczynką oraz zespół wyobrażeń związanych z męskością i kobiecością,
-  **unikanie niepewności:** akceptacja wyrażania silnych emocji w przestrzeni publicznej,
-  **orientacja długo- i krótkoterminowa:** sposoby planowania i gospodarowania czasem⁷.



ILUSTRACJA: STUDENT OBCOKRAJOWIEC

⁷ Por. Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przekł. Małgorzata Durska, Warszawa 2007, s. 57-252 (rozdziały: *Równi i równiejsi, Ja, my i oni, On, ona, on(a), Inne znaczy niebezpieczne, Kiedyś, teraz czy potem?*).








⁸ Tamże, s. 16.

⁹ Por. Paweł Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, 2010, s. 91.

Po holistycznej propozycji Hofstedeego pojawiły się kolejne: zapoczątkowany w 1991 roku projekt GLOBE, który proponował dziesięć wymiarów kultury¹⁰, projekt Fonsa Trompenaarsa opierający się na siedmiu wymiarach kultury¹¹ i późniejsze: trójkątny model Richarda Lewisa¹² oraz wspomniana bestsellerowa książka *The Culture Map*, w której Erin Meyer proponowała ośmioelementowy model porządkowania kultur. Warto dodać, że pierwszy podręcznik komunikacji międzykulturowej przeznaczony do indywidualnej pracy osób przebywających w środowiskach wielokulturowych powstał w 1997 roku na potrzeby misji amerykańskiego Korpusu Pokoju¹³ i zawierał wiele inspirujących ćwiczeń do autorefleksji na temat uwarunkowań kulturowych.

Niemal wszystkie wspomniane wyżej projekty porządkowania kultur powstawały na zamówienie świata biznesu. Instytucje edukacyjne korzystają z tych narzędzi, dostosowując je do swoich warunków. Na potrzeby niniejszej publikacji szerzej omówimy ośmioelementowy model Erin Meyer, który opatrzony zostanie komentarzem dotyczącym jego dopasowania do kontekstów akademickich.

Model Erin Meyer obejmuje następujące elementy:

-  **komunikowanie się:** kultury niskokontekstowe vs kultury wysokokontekstowe,
-  **ewaluacja:** bezpośredni negatywny feedback vs pośredni negatywny feedback,
-  **przekonywanie:** pierwszeństwo wartości vs pierwszeństwo zastosowania,
-  **decydowanie:** konsensualne lub autorytarne,
-  **zaufanie:** oparte na wykonanej pracy lub oparte na relacjach międzyludzkich,
-  **wyrażanie niezgody:** konfrontacyjne lub unikające konfrontacji,
-  **planowanie:** w czasie linearnym lub w czasie elastycznym.

Chcąc usprawniać swój warsztat nauczyciela akademickiego w grupie międzykulturowej, warto najpierw, za pomocą tych składowych, dokonać charakterystyki polskiej kultury głównego nurtu. Następny krok może polegać na doprecyzowaniu, czym kultura akademicka różni się od kultury głównego nurtu. Będzie nas to prowadzić do rozpoznania odmierności kulturowej studentów

i studentek, widzianej przez pryzmat wymienionych wyżej wymiarów i zestawienie z naszymi kulturowymi preferencjami. Innymi słowy, jak pisze Erin Meyer, znaczenie ma nie absolutna pozycja danej kultury na skali liniowej, ale porównanie dwóch kultur, które relatywizuje tę pozycję i odbiera jej esencjalizujący charakter¹⁴. Z doświadczenia wiemy, że nic tak nie oducza etnocentryzmu, jak nauczanie cudzoziemców języka polskiego jako obcego. Wymaga to od nas traktowania polszczyzny przede wszystkim jako zestawu gramatycznych narzędzi i słów niosących znaczenie zakodowane nie tylko w kulturze wysokiej, ale też w przedrostkach, końcówkach, alternacjach itp. Zanim język polski stanie się dla studenta cudzoziemca językiem poezji czy przekładu, długo jest mieszaniną dziwnych słów i konstrukcji.

Zanim przybliżymy opracowane przez Erin Meyer narzędzia do mapowania różnic kulturowych, proponujemy ćwiczenie, którego celem jest zrelatywizowanie zjawiska „kultury akademickiej”.

Przeczytaj uważnie poniższy opis sytuacji w sali lekcyjnej w tzw. kraju rozwijającym się – tak jak ją postrzeża amerykański obserwator.

Nauczyciele często używają przemocy fizycznej, co zniechęca uczniów do aktywnego udziału w lekcji. Uczniowie mają siedzieć sztywno w ławkach i odzywać się tylko na wyraźne wezwanie. Są w ten sposób warunkowani, nie dziwi więc, że nie czują się swobodnie, wypowiadając się na forum klasy. Ich nieśmiałości nie należy jednak mylić z brakiem zainteresowania.

Spróbuj wymienić kilka wstępnych założeń, jakie autor powyższej relacji czyni na temat uczniów, nauczycieli i sposobów uczenia się.

1. Autor zakłada, że swobodne wypowiedzi na forum klasy są dobre.

2.

3.

4.

5.

¹⁰ Por. Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman, Vipin Gupta, *Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*, SAGE Publications 2004.

¹¹ Fons Trompenaars, Charles Hampden-Turner, *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, przekł. Bogumiła Nawrot, Kraków 2002.

¹² Richard D. Lewis, *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*, N. Brealey Publishing 2005.

¹³ Craig Storti, *Culture Matters. The Peace Corps Cross-Cultural Workbook*, 1997.

¹⁴ Erin Meyer, dz. cyt., s. 27.

Być może w Twoich odpowiedziach, dotyczących założeń autora tej relacji, pojawiły się następujące obserwacje: kary fizyczne są złe; siedzenie w bezruchu nie służy młodym ludziom; odzywanie się wyłącznie na wyraźne wezwanie jest niekorzystne dla uczniów; uczniowie, którzy nie zabierają głosu na forum klasy, są nieśmiali; brak okazywania przez uczniów zainteresowania lekcją jest zły. Wszystkie te elementy charakteryzują polską kulturę akademicką. Spróbuj przez chwilę wyobrazić sobie salę lekcyjną, w której siedzą ludzie niepodzielający tych przekonań, a nawet opowiadający się za ich przeciwieństwem. Zastanów się, jak czują się w salach lekcyjnych czy zajęciowych, w których wszystko dzieje się na opak w stosunku do tego, czego zostali nauczeni.

Wysoce prawdopodobne jest to, że w Twojej wielokulturowej grupie studenckiej znajdują się ludzie, którym Twój sposób prowadzenia wykładu, ćwiczeń lub konwersatorium wydaje się dziwny, nietypowy, a nawet powoduje, że czują się niekomfortowo. To poczucie bierze się z odmiennych doświadczeń edukacyjnych, innej roli nauczyciela/mentora w macierzystej kulturze studentów lub z różnic w sposobie komunikowania się. Aby niwelować wrażenie dziwności, my, akademicy, powinniśmy sobie uświadamiać, na czym może polegać ta odmienność. Być może konsekwencją takiej świadomości będzie konieczność zmiany metod prowadzenia zajęć lub przeformułowania celów dydaktycznych.



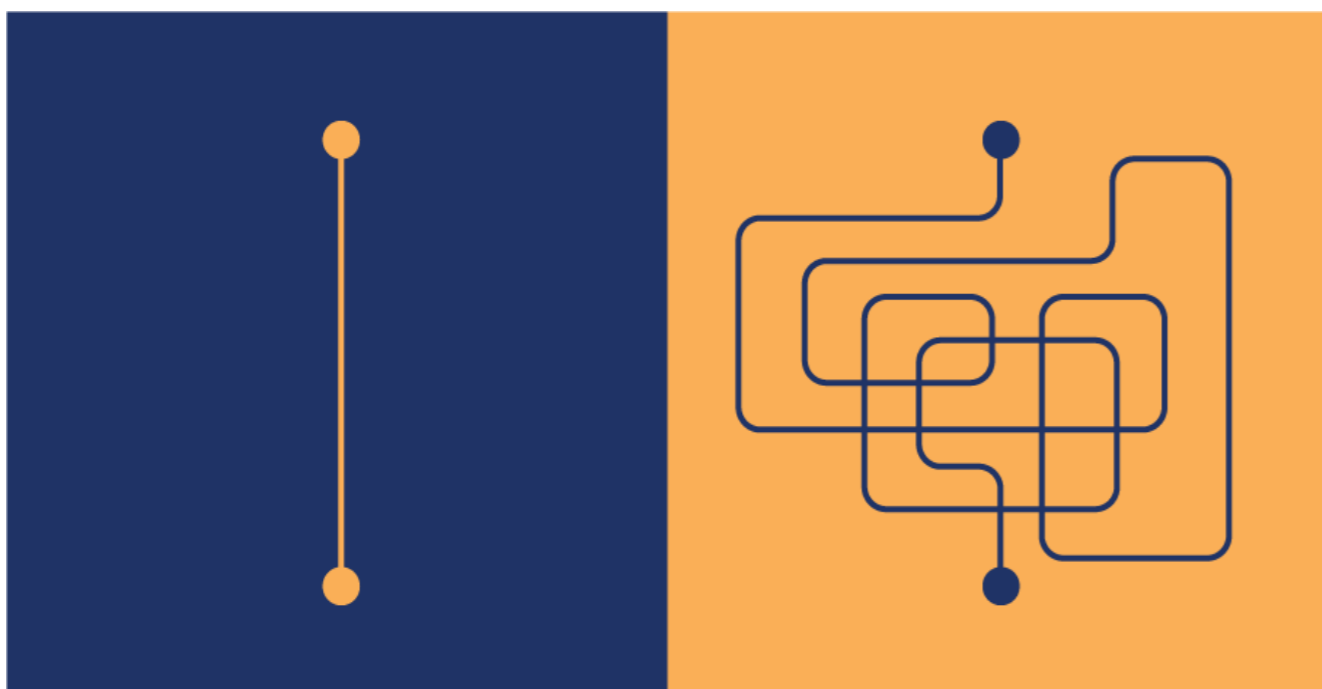
Przykłady technik pracy na zajęciach, które sprawdzają się w grupach wielokulturowych, prezentujemy w grze i w scenariuszu zajęć nr 2.

1. Kultury wysoko- i niskokontekstowe

Większość kultur europejskich, w tym polska, preferuje jasną i bezpośrednią formę komunikacji (choć w zróżnicowanym natężeniu). Jesteśmy uczeni, że pomiędzy mówcą a słuchaczem jest stosunkowo niewiele wspólnych punktów odniesienia i niewiele wiedzy „ukrytej”, która łączyłaby obu interlokutorów¹⁵. Uczymy się, a potem uczymy naszych słuchaczy, jak wyrażać się w przejrzysty i ustrukturyzowany sposób, podkreślając główną myśl wypowiedzi. Szczególnie w komunikacji akademickiej cenione jest zwięzłe i jasne artykułowanie swoich przekonań. Gdy ktoś w naszej ocenie nie trzyma się tych wytycznych, mówimy o nim, że „kluczy”, „owija w bawełnę”, i zachęcamy, by zmierzał „do brzegu”.

Tymczasem w kulturach wysokokontekstowych, obejmujących dużą część Azji, w tym Chiny, Indie i Japonię, ceniona jest umiejętność, którą Erin Meyer nazywa „czytaniem powietrza”. Bezpośrednie formułowanie oczekiwań i powtarzanie oczywistości jest uznawane za infantylne, świadczące o niedojrzałości, a nawet protekcyjne lub traktowane jako przejaw braku zaufania. W takich kulturach, które najczęściej są monolityczne: zakładają wspólnotę wartości i brak konieczności negocjowania międzykulturowego, zwyczajnie nie ma konieczności, by wszystkie komunikaty wygłaszać bezpośrednio, literalnie i kilkakrotnie je podsumowywać. Dzięki temu oszczędza się czas i zachowuje hierarchię wewnątrzgrupową¹⁶.

W Europie kulturą relatywnie wysokokontekstową jest kultura francuska. Podczas pobytu we francuskojęzycznej części Szwajcarii jedna z nas pomagała przyjaciółce napisać list do jej pracodawcy, który w nieelegancki sposób chciał pozbawić ją etatu w szkole muzycznej. Kiedy powstał szkic odwołania, przeczytał go mąż przyjaciółki, Szwajcar. Jego zdaniem pismo nadawało się do kosza, bo w treści za bardzo zostało podkreślone poczucie niesprawiedliwego potraktowania. Zamiast tego, jego zdaniem, należało zaakcentować wdzięczność wobec pracodawcy i zadowolenie z charakteru wykonywanej pracy. Sugerował, żeby dopiero na końcu tekstu pojawiło się pytanie o możliwą zmianę decyzji dotyczącej zwolnienia ze szkoły.



Wizualizacja niemieckiej kultury niskokontekstowej w porównaniu z chińską kulturą wysokokontekstową. Na podst. Yang Liou. *East meets West*¹⁷.

ILUSTRACJA: PO LEWEJ LINIA PROSTA Z JEDNEGO PUNKTU DO DRUGIEGO, PO PRAWEJ LINIA DŁUGA I SPLĄTANA ŁĄCZĄCA ANALOGICZNIE ROZMIESZCZONE PUNKTY.

W polskich warunkach akademickich „czytanie powietrza” oznacza akceptację dla małomówności i powściągliwości studentów i studentek z kultur wysokokontekstowych. Wymaga też większego niż w grupach polskich skupienia na komunikatach niewerbalnych. Szczególnie newralgiczne są sytuacje, w których student lub studentka ma wyrazić niezadowolenie albo niezgodę na propozycję złożoną przez osobę prowadzącą zajęcia. Można się spodziewać bardzo zawołanego, z punktu widzenia kultury polskiej, komunikatu, z którego niebezpośrednio będzie wynikać odmowa. Podobnie jest z komunikowaniem prowadzącemu, że studenci nie zrozumieli treści zajęć – wykładowca nie może oczekiwać, że otrzyma taką informację zwrotną bezpośrednio lub nawet w odpowiedzi na pytanie, czy wszystko jest zrozumiałe. Taki komunikat pojawi się między wierszami (**pokazujemy to również w grze**). Wyłapiemy go, jeśli będziemy czujni i świadomi różnic w międzykulturowym komunikowaniu.

Z kolei w odniesieniu do komunikacji elektronicznej kultura polska – niskokontekstowa w porównaniu z chińską – wymaga, by potwierdzić otrzymanie wiadomości, nawet jeśli merytorycznej odpowiedzi na nią zamierzamy udzielić w późniejszym czasie. Dla chińskich studentów i studentek jest to niezrozumiałą stratą czasu i niepotrzebnym mnożeniem komunikatów językowych.

Poczucie humoru bardzo rzadko jest zjawiskiem ponadkulturowym, ale w wypadku kontaktu kultur wysokokontekstowej i niskokontekstowej nie ma przestrzeni na żarty. Chińczycy mogą odebrać polskie dowcipy jako mało subtelne, łamiące zasady etykiety towarzyskiej, literalne i wulgarne. Stosowanie sarkazmu czy ironii uważane jest za niegrzeczne i przejaw braku szacunku.

Najlepszą strategią pracy w grupie wysokokontekstowej jest zachowanie równowagi pomiędzy aktywnościami polegającymi na mówieniu i słuchaniu. O ile w monokulturowej grupie niskokontekstowej, jak w przypadku konwersatoriów z polskimi studentami, jesteśmy przyzwyczajeni do burzy mózgów, dyskusji i tego, że studenci chętniej lub mniej chętnie udzielają odpowiedzi na nasze pytania, o tyle na zajęciach ze studentami z kultur wysokokontekstowych często potrzebne są inne metody pracy. Nasze doświadczenia glottodydaktyczne uczą, że w takich przypadkach sprawdzają się na przykład techniki pracy z tekstem polegające na nadawaniu przez studentów własnych tytułów wybranym (kluczowym) fragmentom lub pisemne streszczanie.

Dobrze jest również na pierwszym spotkaniu wyjaśnić specyfikę kultury polskiej, w której znaleźli się studenci, i związane z nią oczekiwania, dotyczące formułowania możliwie bezpośrednich i jasnych komunikatów. Warto zaznaczyć, że studenci w ten sposób nie okażą prowadzącemu lekceważenia, przeciwnie – spełnią jego oczekiwania.

Większość polskich nauczycieli akademickich pracujących ze studentami pochodzącymi z Chin z trudem przyjmuje często zapadającą na zajęciach (w szczególności konwersatoryjnych) ciszę. Dlaczego tak się dzieje i z czego to się bierze, pokazuje Anna Mańkowska w studium o edukacji w Chinach¹⁸. Znając kulturowe uwarunkowania edukacji naszych słuchaczy, w tym m.in. opisywane przez Mańkowską konfucjańskie inspiracje w chińskiej myśli pedagogicznej, polski wykładowca będzie mógł ewentualnie dopasować swój warsztat do potrzeb grupy albo przesterować oczekiwania wobec studentów. W kulturach wysokokontekstowych cisza nie oznacza bowiem niewiedzy, nieproduktywności lub znudzenia, przeciwnie – jest oznaką szacunku i przestrzenią komunikacji. Tylko w ciszy można „usłyszeć powietrze”.

¹⁷ Pierwowzory piktogramów por. Yang Liou, *East Meets West*, Köln 2015.

¹⁸ Anna Mańkowska, *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*, Poznań 2021.

2. Ewaluacja i negatywny feedback

Umiejętność formułowania konstruktywnej krytyki jest szczególnie istotna w procesie edukacyjnym – może zmotywować studentów do nauki lub niekorzystnie wpłynąć na ich morale, wywołując (obopólne) uczucie zniechęcenia i rozczarowania.

Co ciekawe, niektóre z niskokontekstowych kultur niezbyt dobrze radzą sobie z bezpośrednim negatywnym feedbackiem. Na przykład kultura amerykańska, choć uznawana za najbardziej niskokontekstową na świecie, domaga się łagodzenia ostrej krytyki i akcentowania tego, co pozytywne i budujące. Z kolei kultura niemiecka jest konsekwentna w nieowijaniu w bawełnę, a jej przedstawiciele jako nieszczerze odbierają bycie niebezpośrednim lub przewagą chwalenia nad krytyką. W takich sytuacjach podejrzewają rozmówcę o chęć przypodobania się¹⁹.

Umiejętność przyjmowania krytycznych uwag jest silnie uwarunkowana kulturowo i wynika bezpośrednio z doświadczeń rodzinnych i edukacyjnych. W kulturach zachowywania „twarzy” (chin. *mianzi*) krytyka kolegi/koleżanki w obecności grupy powoduje u wszystkich obecnych uczucie zawstydzenia, może zostać odebrana jako przejaw arogancji, złych manier lub negatywnego nastawienia do interlokutora. Ale na przykład w kulturze niderlandzkiej bezpośrednia, jasno wyrażona krytyka na forum jest skorelowana z uczciwością i stanowi wartość, którą się ceni i poważa. Na styku tych dwóch skrajności mogą pojawić się silne emocje i bardzo łatwo o poczucie krzywdy lub upokorzenia. Jako osoby prowadzące zajęcia z cudzoziemcami z różnych krajów mogłybyśmy podać tu niemało przykładów tego typu nieporozumień.

Problem ten jest szczególnie istotny w edukacji akademickiej, ponieważ istotną jej część stanowi ewaluacja osiągnięć studentów. W warunkach konwersatoriów z literatury lub dotyczących ważnych problemów społecznych ewaluacji, czyli podsumowaniu i parafrazie, podlega każda studencka wypowiedź wygłoszona na forum grupy. Ostateczną formą oceny studenta jest zaliczenie lub egzamin, często ustny, który powinien kończyć się uzasadnieniem przez prowadzącego wystawionej oceny. Podobnie w przypadku projektów wykonywanych przez studentów indywidualnie i grupowo – również prezentowanych na forum grupy. Wykładowca pracujący w grupie międzykulturowej powinien w związku z tym umieć dokonywać ewaluacji przy uwzględnieniu predyspozycji kulturowych współpracujących z nim studentów.

Z badań Erin Meyer wynika, że polska kultura należy do tych, które łączą relatywną niskokontekstowość z bezpośrednim negatywnym feedbackiem, w szczególności, kiedy krytyka dotyczy osób stojących niżej w hierarchii społecznej lub organizacyjnej. Kultura polska, podobnie jak inne kultury środkowo- i wschodnioeuropejskie, akceptuje czytelne wyrażanie rozczarowania, a nawet złości w stosunku do podwładnych lub innych podporządkowanych osób. Kultura akademicka dodatkowo konserwuje tę tendencję. Oznacza to, że w komunikacji wykładowca–student cenimy jasność przekazu, definiowaną jako wskazanie dobrych i złych stron zaprezentowanego projektu/stanu wiedzy. W sytuacji złamania reguł reagujemy bezpośrednio, na forum grupy, zwracając publicznie uwagę na niestosowność danego zachowania.



Jeśli chcesz dowiedzieć się, jak można przeciwić dawanie negatywnego feedbacku w wielokulturowej grupie, zajrzyj do scenariusza nr 2.

ILUSTRACJA: ZAWSTYDZONY STUDENT OBCOKRAJOWIEC I STUDENTKA ZAGLĄDAJĄCA MU PRZEZ RAMIĘ W EKRAKOMPUTERA.

Kultury azjatyckie – niezależnie od dzielących je różnic – są bardziej wysokokontekstowe niż europejskie i oparte na niebezpośrednim negatywnym feedbacku, zwłaszcza jeśli pojawia się on na tym samym szczeblu hierarchii społecznej lub organizacyjnej. Oznacza to, że studenci akceptują krytykę skierowaną do nich przez nauczyciela, ale z trudem radzą sobie na przykład z poleceniem poprawienia błędu, który popełniła ich koleżanka. A przecież sytuacja, kiedy prosimy kolejnego studenta o wypowiedź po nietrafnej wypowiedzi jego kolegi lub koleżanki z grupy, to jedno z typowych zachowań wykładowców. Taka okoliczność powoduje wspomnianą „utrata twarzą”, związaną z zawstydzeniem kogoś, kto jest członkiem tej samej grupy. W związku z tym standardowe polecenie kierowane do studentów: „Proszę poprawić błąd, który popełniła pani Anna” lub pytanie „Czy na pewno zgadzają się państwo z tym, co powiedział pan Michał?” może wywołać zmieszanie wśród słuchaczy przyzwyczajonych do dyskretniejszej formy oceny pracy – pracy indywidualnej. Zamiast punktować w taki sposób poszczególnych studentów, warto w funkcji komentarza zadać grupie pytania: „Jak jeszcze można by zinterpretować ten fragment?”, „Co ważnego powinniśmy jeszcze uwzględnić?”.



Słoń w pokoju (*an elephant in the room*) – metafora oddająca stosunek kultury amerykańskiej do negatywnego feedbacku. Amerykanie są skorzy do podkreślania mocnych stron ocenianego zjawiska, ale kamuflują jego słabe strony. Silny negatywny feedback w takiej kulturze jest odbierany jako demotywujący.

ILUSTRACJA: SŁOŃ W POKOJU PEŁNYM POPRZEWRACANYCH I POŁAMANYCH MEBLI.

Gotowość do przyjęcia krytyki ze strony nauczyciela jest znacznie mniejsza u studentów z Chin niż u studentów z Polski. W związku z tym podczas doraźnej ewaluacji należy uwzględnić kilka pozytywów, choćby oznaczały one wskazanie chęci do podjęcia zadania lub entuzjastycznego i zaangażowanego nastawienia do wykonywanej pracy. W kulturach wysokokontekstowych wystarczy szczegółowo omówić prawidłowo wykonane zadania lub pozytywne elementy projektu. Słuchający sam odkryje zadania wykonane nieprawidłowo, a jednocześnie uniknie wstydlivej konfrontacji z własnym niepowodzeniem.

Negatywny feedback najlepiej dawać na osobności.

3. Indukcja, dedukcja czy holizm?

Ten element mapy kultury opracowanej przez Erin Meyer odnosi się przede wszystkim do stylu zarządzania i autoprezentacji. W modelu dedukcyjnym, nazywanym przez Meyer także *principles-first*, podczas prezentowania projektu lub strategii działania osoba referująca traktuje ramę teoretyczną i metodologię jako równie istotną, jak wyciągane z niej wnioski. Podwładni chcą znać sposób myślenia i cele, które przyświecają firmie i działaniom ich bezpośredniego przełożonego, żeby zrationalizować sobie jego decyzje. W modelu indukcyjnym panuje natomiast zasada konkretów. Ogólna wizja, z której biorą się poszczególne praktyki, może, lecz nie musi zostać odkryta poprzez zestawienie konkretnych sposobów postępowania. Meyer nazywa tę metodę *applications-first*.

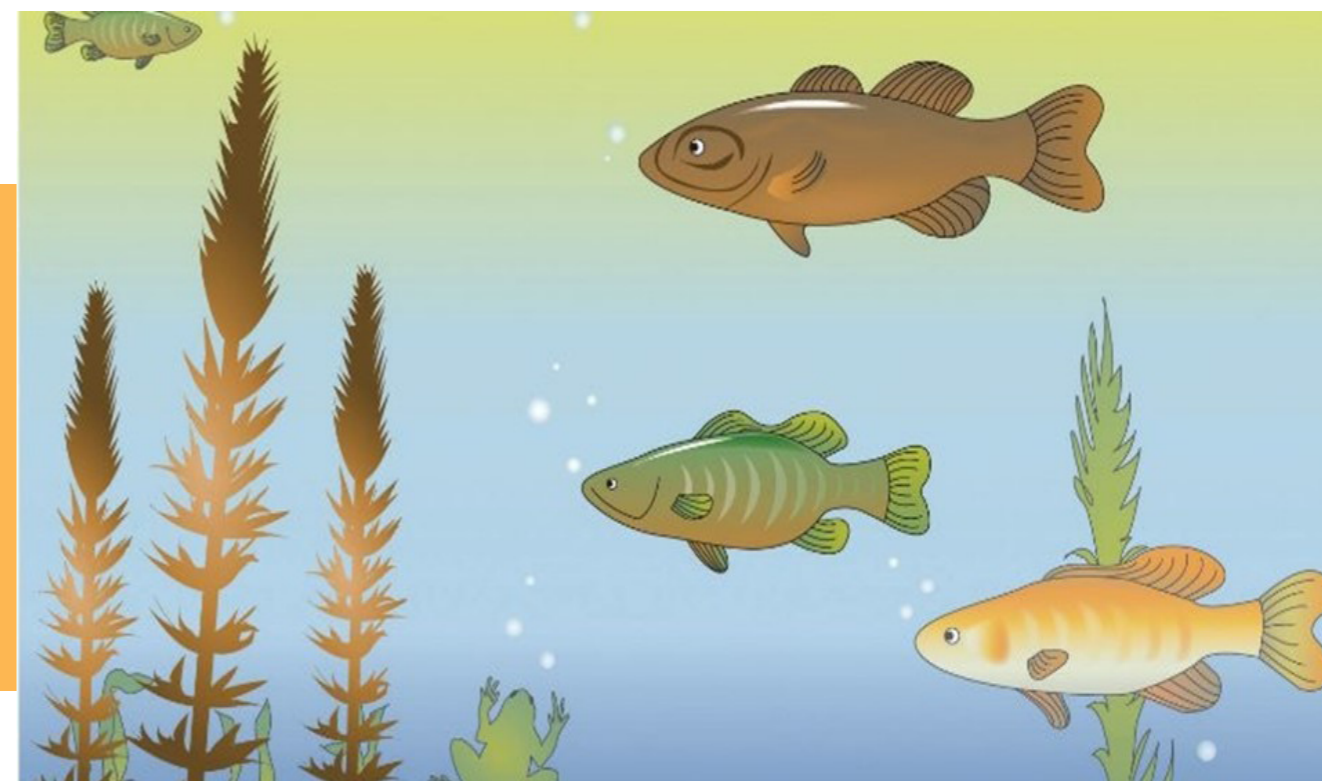
W praktyce akademickiej wybór pomiędzy metodami indukcyjną i dedukcyjną może okazać się przydatny przy tworzeniu treści zajęć lub kształtowaniu u studentów umiejętności prezentacji wiedzy. Stawianie tezy i dobieranie do niej argumentów jest również podstawową metodą tworzenia struktury wypowiedzi naukowej. Gatunkiem akademickiego pisania funkcjonującym w opozycji do niej jest esej – forma o znacznie bardziej rozluźnionych regułach przyczynowo-skutkowego prowadzenia wywodu, stanowiąca popis erudycji i źródło przyjemności estetycznej, zarówno dla autora, jak i dla odbiorcy tekstu.

Amerykański psycholog społeczny Robert Nisbett, autor bestsellerowej książki pt. *Geografia myślenia*, zwrócił uwagę na interesujący w kontekście naszych rozważań fakt:

Podobnie jak starożytni filozofowie greccy współcześni mieszkańcy Zachodu widzą świat składający się z obiektów – odrębnych, niepowiązanych ze sobą rzeczy [wyróżnienie w tekście – autorki]. Podobnie jak starożytni filozofowie chińscy współcześni mieszkańcy Azji są skłonni widzieć świat substancji – ciągłych mas materii. Tam, gdzie człowiek Zachodu dostrzega abstrakcyjny posąg, człowiek Wschodu widzi kawałek marmuru. [...] Wiele innych dowodów – historycznych, analitycznych i ściśle naukowych – wskazuje na to, że ludzie Zachodu patrzą analitycznie, skupiając się na najbardziej rzucających się w oczy obiektach i ich atrybutach, podczas gdy ludzie Wschodu mają spojrzenie holistyczne i koncentrują się na ciągłości substancji oraz na relacjach występujących w środowisku²⁰.

Ten sam badacz wraz z japońskim psychologiem Takahido Masudą przeprowadzili znany eksperyment: pokazali Amerykanom i Japończykom ilustrację podwodnego życia, na której znajdowały się centralnie umieszczone wyraźne elementy, a także kilka drugoplanowych. Następnie poprosili uczestników eksperymentu o opis obrazka. Jak pisze Nisbett, Japończycy ponad 60% częściej nawiązywali do elementów tła niż Amerykanie i ponad dwa razy częściej wspominali o relacjach pomiędzy elementami uwidocznionymi na ilustracji. Amerykanie skupiali się na wybranych elementach obrazu, natomiast Japończycy starali się zrekonstruować całość z uwzględnieniem detali.

Jaki wniosek płynie z tych badań dla naszej międzykulturowej praktyki akademickiej? Zachodni model indukcyjny lub dedukcyjny może znaleźć przełożenie na sposób konstruowania przez wykładowców przekazu dydaktycznego. Natomiast holistyczna percepcja świata charakterystyczna dla kultur azjatyckich może mieć zasadniczy wpływ na to, co w badaniach literaturoznawczych nazywamy analizą i interpretacją tekstu literackiego.



Ilustracja podwodnego życia z eksperymentu Nisbetta i Masudy. Japończycy zwracali uwagę na bąbelki powietrza i żabę, podczas gdy Amerykanie skupiali się na największych rybach²¹.



ILUSTRACJA: STUDENCI Z RÓŻNYCH KONTYNETÓW

²⁰ Robert Nisbett, *Geografia myślenia*, przekł. Ewa Wojtych, Sopot 2009.

²¹ Por.: Takahiko Masuda, Robert Nisbett, *Attending holistically vs. analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans*. "Journal of Personality and Social Psychology" 2001, vol. 81, s. 922-934.

4. Hierarchia

W różnych kulturach ludzie w różny sposób projektują sobie swoich wymarzonych przełożonych. Filie globalnych korporacji w niektórych częściach świata kładą nacisk na to, by szef był jednocześnie członkiem zespołu, pracował z innymi w otwartej przestrzeni biurowej, a wysokość jego wynagrodzenia nie różniła się szczególnie od pensji pozostałych pracowników. W innych miejscach na świecie podwładni czują się bezpieczniej, kiedy ich przełożony posiada odpowiednie atrybuty władzy (osobne biuro, markowy zegarek) i jest otoczony szacunkiem należnym ludziom o wyjątkowych zdolnościach. Tę własność kultury Geert Hofstede nazwał „dystansem władzy” i odniósł nie tylko do przełożonych, ale też do wszystkich osób w społeczeństwie mających autorytet: polityków, służb porządkowych, urzędników, nauczycieli i osób starszych.

Egalitarny sposób zarządzania ludźmi jest charakterystyczny dla społeczeństw demokratycznych, w których odpowiedzialność i inicjatywa cedowane są na członków grupy. Z kolei w modelu autorytarnym odpowiedzialność i inicjatywa należą wyłącznie do osoby mającej autorytet i władzę, co przekłada się na przysługujące jej przywileje.

Świadomość, czy słuchacze naszego kursu pochodzą z kultury egalitarnej, czy autorytarnej, ma fundamentalne znaczenie dla budowania atmosfery w grupie zajęciowej i przekłada się na sukces dydaktyczny. Kiedy pracujemy w grupie wielokulturowej, nasze zachowanie jako wykładowcy lub wykładowczynie może być intuicyjne, ale powinno jednak wynikać ze świadomej decyzji, w jaki sposób odnosić się do studentów i jak w ich oczach budować swój autorytet.

Zgodnie z badaniami Erin Meyer, a także wcześniejszymi Geerta Hofstede, Polska jest kulturą o relatywnie wysokim (w porównaniu z innymi krajami europejskimi) dystansie władzy, co przekłada się na skłonność do silniejszej hierarchizacji w kulturach organizacyjnych. Warto pamiętać, że specyfika uczelni jako instytucji wzmacnia i konserwuje tę hierarchiczność. O ile więc w życiu codziennym zwracamy w Polsce uwagę na formy grzecznościowe „pan”/„pani”/„państwo”, o tyle w kulturze akademickiej formy te zostaną doposażone, a tym samym wzmocnione, wskazaniem stopnia, tytułu naukowego lub funkcji („doktor”/„profesor” lub „dziekan”/„dyrektor”/„przewodnicząca” itp.). Jest to jedna z najbardziej wyrazistych cech polskiej kultury akademickiej, na którą zwracają uwagę przyjeżdżający do Polski studenci – zarówno z krajów Zachodu, jak i Wschodu²².

Przebywając na stypendium doktoranckim na uniwersytecie w Madrycie, jedna z nas starała się w komunikacji z pracownikami goszczącego ją wydziału używać form grzecznościowych, które – jak jej się wtedy wydawało – były tam niezwykle istotne. Przyjmując takie założenie, kierowała się stereotypem, że kultura akademicka jest generalnie silnie zhierarchizowana. Była zdumiona, kiedy starszy od niej pracownik wydziału zwrócił jej uwagę, że po kilkunastu spotkaniach i rozmowach powinna wreszcie przestać zwracać się do niego „panie doktorze”, ponieważ jest to odbierane jako sygnał dystansu, przesadnej ceremonialności i braku woli nawiązania bliższej współpracy. Wykładowca dodał jeszcze, że jest w pełni świadom, iż ta strategia komunikacyjna jest charakterystyczna dla polskiego modelu akademickiego.



Z drugiej strony, kiedy komunikujemy się ze studentami z Chin, widzimy, że ich chęć podkreślania hierarchii jest o wiele silniejsza niż u polskich studentów, których skłonność do wyrażania szacunku wobec wykładowców wyraźnie zmienia się w ostatnich latach. Co więcej, chińscy studenci w początkowych etapach akulturacji na polskich uniwersytetach wykazują umiejętność bezosobowego komunikowania się z wykładowcami lub w ogóle unikania bezpośredniej komunikacji. Jeszcze inaczej pod tym względem wypada akademicka grzeczność językowa w wydaniu studentów z krajów słowiańskich. Na pierwszych zajęciach z grupami słowiańskimi można usłyszeć zwrot „pani Małgorzata” zamiast „pani doktor” czy „pani profesor”. Warto pamiętać, że osvajanie studentów z kultur o wyższej hierarchiczności lub też odmiennym sposobie formułowania grzecznych językowo komunikatów z obowiązującym u nas sposobem komunikowania się z wykładowcami jest ważnym elementem poznawania przez nich kultury polskiej. Nie zaszkodzi więc, jeśli na początku cyklu zajęć poświęcimy kwadrans na zaprezentowanie sposobów poprawnego zwracania się do siebie nie tylko werbalnie, ale również w korespondencji e-mailowej.

Hierarchiczność wyraziście przekłada się na atmosferę na zajęciach. Studenci z kultur egalitarnych swobodnie czują się w towarzystwie wykładowcy, z łatwością i spontanicznie odpowiadają na pytania – kierowane zarówno do nich indywidualnie, jak i do całej grupy. Zdarza się, że przerywają wykładowcy, kwestionują jego opinie lub dopytują o szczegóły. W przeciwieństwie do nich studenci z kultur hierarchicznych zwykle unikają kontaktu wzrokowego i nie reagują na pytania zadane bez wskazania konkretnej osoby, która miałaby na nie odpowiedzieć. Ważne jest więc odpowiednie zaproszenie do dyskusji, które możemy też wzbogacić o metakulturową ramę, mówiąc np. „W Polsce prosimy o odpowiedź konkretne osoby dopiero wtedy, kiedy dyskusja się nie rozwija. Lubimy, gdy studenci dyskutują spontanicznie”.

Niezależnie od konieczności wskazywania konkretnego odpowiadającego warto pamiętać, że cudzoziemscy studenci mogą przeżywać stres, kiedy wykładowca zwraca się do nich z pytaniem lub poleceniem. Odczuwają wstyd, gdy nie potrafią właściwie zareagować na polecenie. W takich grupach warto zadbać o odpowiedni dystans komunikacyjny pomiędzy prowadzącym a słuchaczami, który powoduje, że studenci czują się bardziej komfortowo. Wszelkie naruszenie tego dystansu może spowodować utratę poczucia bezpieczeństwa. Cenne są więc jasne instrukcje, uporządkowana rama zajęć (np. brak pytań zadawanych „z zaskoczenia”; wyznaczenie czasu na dyskusję – np. zawsze pod koniec zajęć). Czasami chodzi też o zachowanie większej niż w przypadku zajęć z polskimi grupami fizycznej odległości pomiędzy wykładowcą a uczestnikami. Zmienia się również nasza definicja studenckiej kreatywności, która w kulturach egalitarnych polega na falsyfikowaniu lub modyfikowaniu opinii prowadzącego, natomiast w kulturach autorytarnych opiera się na jej powielaniu i utrwalaniu.

Jeśli autorytet prowadzącego działa na studentów blokująco, warto zorganizować część zajęć tak, aby studenci pracowali w mniejszych grupach – ważne, by nie kontrolować postępów w trakcie wykonywania zadania, można nawet na ten czas wyjść z sali.



Jeśli chcesz dowiedzieć się więcej o znaczeniu hierarchii dla pracy na zajęciach, zajrzyj do scenariuszy nr 1 i 2.



Rola lidera w społeczeństwach egalitarnych i hierarchicznych. Na podst. Yang Liou. *East meets West*²³.

ILUSTRACJA: PO STRONIE LEWEJ POSTAĆ LIDERA NIEZNACZNIE WYSTAJE PONAD SZEREG, PO STRONIE PRAWIEJ POSTAĆ LIDERA JEST DWA RAZY WYŻSZA OD POSTACI W SZEREGU.

5. Sposób podejmowania decyzji

W kulturach organizacyjnych decyzje podejmowane są konsensualnie – przy udziale wszystkich członków zespołu lub przez jego lidera. Konsensualna forma współpracy wiąże się z wymianą myśli i poglądów do momentu podjęcia decyzji. Od tej pory w zasadzie nie można jej zmienić. Z drugiej strony w kulturach, które Erin Meyer nazywa *top-down*, podjęcie decyzji następuje szybko i po szczątkowych konsultacjach z zespołem, na późniejszych etapach można jednak spodziewać się jej modyfikacji.

Model konsensualny najczęściej pokrywa się z egalitaryzmem, a *top-down* z hierarchicznością, choć istnieją wyjątki od tej reguły. Polska do nich nie należy: hierarchiczność idzie tu w parze z autorytarnym podejmowaniem decyzji. Ten stan rzeczy jest wzmocniany w polskiej kulturze akademickiej: w sali zajęciowej to wykładowca podejmuje decyzje i rozstrzyga spory. W trakcie wykładu lub zajęć jego zdanie ma status zbliżony do faktu naukowego, choć studenci prywatnie mogą się z nim nie zgadzać.

Taki stan rzeczy może wydawać się kłopotliwy dla osób pochodzących z kultur, w których podejmowanie decyzji jest wynikiem konsultacji i negocjowania. Potencjalny szok łagodzi jednak fakt, że kultura akademicka zawsze wymusza pewną hierarchiczność. Warto pamiętać, że studenci pochodzący z kultur autorytarnych odbierają liderów, którzy konsultują swoje decyzje z grupą, jako niezdecydowanych i mało efektywnych. Ważne jest wysłuchanie różnych punktów widzenia, ale podsumowanie, wnioski i ostateczny komentarz należą do prowadzącego.

6. Zaufanie: zadaniowość czy relacja?

Na polskich uniwersytetach jednym z najczęstszych powodów międzykulturowych zdziwień jest zapraszanie wykładowców na kolację lub obiad przez studentów z krajów azjatyckich. Zaproszenia te nasilają się w trakcie sesji egzaminacyjnej i częściej wystosowują je studenci, którzy gorzej radzą sobie z nauką. Polskich wykładowców wprawia to w zdumienie: dlaczego mają nawiązywać prywatne relacje ze studentami, którzy za chwilę będą zdawać u nich egzamin? Rodzą się też podejrzenia o przekupstwo.

Routledge Handbook of Chinese Culture and Society umieszcza *guanxi* w sąsiedztwie takich określeń jak „więzi prywatne” i „instytucje społeczno-kulturalne” i wskazuje, że jest to jedno z głównych uwarunkowań korupcji w tej kulturze: „W Chinach korzenie korupcji [...] splatają się z wielowiekowymi zwyczajami i oczekiwaniem wymiany podarunków oraz wzajemnych korzyści, a także moralnym sensem tego, co oznacza właściwy sposób postępowania”²⁴. Nasi chińscy studenci zapytani o to, jak zdefiniowałiby *guanxi*, podali następujące przykłady zdań: „Jeśli Michał zna Andrzeja Dudę, to znaczy, że ma dobre *guanxi*”, „Żeby mieć dobre *guanxi* z ważną osobą, trzeba jej coś podarować albo sprawić jej przyjemność dobrym jedzeniem”. Chińczycy cenią osobiste więzi. Relacje nawiązywane są w sposób nieformalny, poza miejscem pracy, a granica pomiędzy życiem zawodowym a towarzyskim zaciera się. W relacji nauczyciel – uczeń to nauczyciel ma władzę, która przybiera postać wiedzy, możliwości

faworyzowania, wyróżniania, poświęcania większej uwagi²⁵. Dodatkowo w krajach azjatyckich właśnie podczas posiłków nawiązuje się relacje, dyskutuje trudne sytuacje. Nie będzie tam niczym niestosownym zapytanie osoby wyżej w hierarchii, czy dzisiaj już jadła, lub poczęstowanie jej swoim smakołykiem. Tak ludzie okazują sobie życzliwość i szacunek.

Erin Meyer proponuje, by mierzyć sposób tworzenia więzi w sytuacjach zawodowych na skali rozpiętej pomiędzy „zadaniowością” a „budowaniem relacji”. Większość społeczeństw europejskich rozdziela sferę prywatną od sfery zawodowej: w pracy oczekujemy profesjonalizmu, oznaczającego ograniczenie relacji ze współpracownikami do aktywności związanej z wykonywaniem zadania. Oczywiście zdarzają się sytuacje, w których granica pomiędzy prywatnym a zawodowym może zostać przekroczona: są to spotkania okolicznościowe, wyjazdy integracyjne. Dopuszczalne jest celebrowanie prywatnych świąt w pracy, do dobrego tonu należy także informowanie środowiska zawodowego o zmianach w życiu rodzinnym: ślubie czy narodzinach dziecka. Z drugiej strony w wielu kulturach istnieje jednak (zróżnicowane pod względem natężenia) przekonanie, że trudno jest pogodzić przestrzeń prywatną i zawodową, a umiejętność ich rozdzielania to warunek szczęśliwego życia.

Spółeczeństwa kolektywistyczne, w których sukces ma miarę grupową, a nie indywidualną, rozwijanie więzi prywatnej w sytuacjach profesjonalnych uznają za formę zadeklarowania lojalności. Jest to trudne do pogodzenia z zasadami neutralności, jakie obowiązują w społeczeństwach indywidualistycznych. Lojalność jest w nich definiowana jako trzymanie się transparentnych zasad, a nie relacja wzajemności oparta na prywatnych więziach. Jak pisze Erin Meyer, w krajach takich jak USA czy Szwajcaria *business is business*, a w Chinach czy w Japonii – *business is personal*.



ILUSTRACJA: STUDENT OBCOKRAJOWIEC WSKAZUJE NA STARSZEGO PROFESORA

W polskiej kulturze akademickiej trudno sobie wyobrazić pielęgnowanie *guanxi* pomiędzy wykładowcą a studentami w grupie zajęciowej (choć zdarza się, że studenci przynoszą wykładowcom drobne prezenty, np. na początek lub koniec semestru). Można jednak spróbować stworzyć przyjazną atmosferę, wykorzystując strategię budowania więzi, jaka jest typowa dla kultur „relacyjnych” – na przykład dzięki umożliwieniu studentom opowiadania o swojej rodzinie i „ocieplaniu” swojego wizerunku przez wplatanie – w granicach komfortu wykładowcy – autentycznych informacji na temat życia pozazawodowego, a także szukanie łączących nas ze studentami podobieństw, dotyczących preferencji pogodowych, muzyki czy upodobań kulinarnych. Dobre efekty może też przynieść stwarzanie studentom okazji do mówienia o własnej kulturze, zwyczajach, literaturze i zapamiętywanie szczegółów tych prezentacji – podnosi to poziom otwartości oraz zaufania do prowadzącego i buduje z nim bezpieczną więź.



Polish face – złość czy neutralność?

Jeśli chcesz dowiedzieć się więcej o budowaniu zaufania na zajęciach w grupie wielokulturowej, zajrzyj do scenariuszy nr 1 i 2.

ZDJĘCIE: PRZECIĘTNY MĘŻCZYZNA O NEUTRALNYM WYRAZIE TWARZY



W społeczeństwach „zadaniowych” istnieje rodzaj „bycia przyjacielskim”, który nie narusza granicy pomiędzy sferą prywatną i zawodową i może być trudny do uchwycenia przez społeczeństwa „relacyjne”. Przykład z obszaru mowy ciała stanowi uśmiechanie się na ulicy – w kulturach zachodnioeuropejskich jest to oczywisty odruch po nawiązaniu kontaktu wzrokowego z nieznaną osobą. Nie oznacza on woli rozpoczęcia konwersacji ani zaprzyjaźnienia się. Dla odmiany, Polacy często odbierani są w tych społeczeństwach jako ludzie ponurzy i zasmuceni – brak odruchu uśmiechania się powoduje, że nasz wyraz twarzy, choć neutralny, może sprawiać wrażenie przygnębienia.

7. Konfrontacja

Ten czynnik jest kontynuacją sposobu dokonywania ewaluacji i dawania feedbacku, ale w kulturze akademickiej, a w szczególności podczas zajęć konwersatoryjnych, może zyskać dodatkowe znaczenie.

Zdaniem Erin Meyer kultury konfrontacyjne doceniają wartość agonu – twórczego konfliktu opinii, z którego może wyłonić się nowa koncepcja. W społeczeństwach zachodnich cenimy dobrze uargumentowaną krytykę i samodzielność myślenia – na przykład podczas zajęć z analizy i interpretacji tekstu literackiego kładziemy nacisk na konieczność znalezienia przez studenta własnego sposobu odczytania sensów zawartych w utworze. Już na wczesnych etapach edukacji wspieramy uczniowską asertywność przez wzmacnianie umiejętności grzecznego, lecz stanowczego wyrażenia niezgody: na dane zachowanie, stanowisko, opinię itp. Postawy otwartego i zdecydowanego protestu lubimy nazywać „bohaterskimi” lub „godnymi szacunku”.

Kultury unikowe stawiają na harmonię społeczną. Oznacza to, że każda forma niezgody lub krytyki stanowiska czy działania innej osoby może zostać odebrana jako dyskredytowanie jej pozycji w oczach innych członków grupy i narażenie na „utrącenie twarzy”. „Twarz”, czyli *mianzi*, w języku chińskim można „uratować”, „stracić” albo „dać komuś”²⁶. Niezgoda nie służy celom grupowym i niszczy wzajemne zaufanie. Lepiej jest więc nie wyrażać własnej dezaprobaty oraz jakichkolwiek negatywnych emocji, tak by uniknąć rozpadu wspólnotowej więzi.

Jedną z najbardziej karykaturalnych postaci z popularnego koreańskiego serialu *Squid Game* (2021) jest Han Mi-nyeo, kobieta, która stara się przetrwać grę przez deklarowanie lojalności rywalizującym grupom. Z tego powodu inni uczestnicy gry postrzegają ją jako zakłamaną i niegodną zaufania. Negatywny rys postaci najdobitniej przejawia się jednak w skłonności Han do przesadnego wyrażania gniewu, radości i innych skrajnych emocji. Bohaterka teatralnie krzyczy, płacze i w wyraźnie przerysowany (w oczach europejskiego odbiorcy) sposób śmieje się lub okazuje zainteresowanie seksualne. W kulturach unikowych ceniona jest powściągliwość emocjonalna. Wyrażanie silnych uczuć kojarzone jest z niedojrzałością i brakiem kontroli.

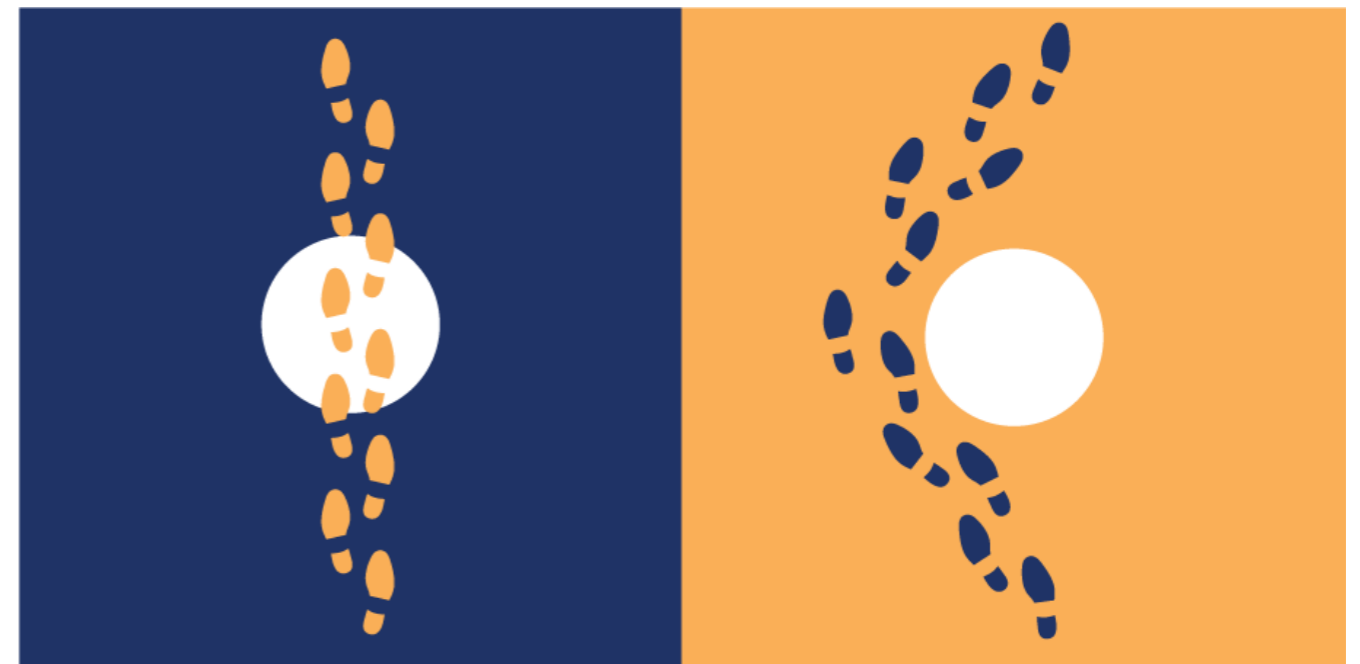


Na polskich uniwersytetach praca z osobami z kultur unikowych może robić wrażenie mało dynamicznej i mało produktywnej, a nawet nudnej i pozbawionej zaangażowania. Jak pisze Tomasz Jastrun w anegdocie na temat kultury polskiej i szwedzkiej:

Mój znajomy, tłumacz polskiej literatury, opowiadał mi, jak był przerażony, gdy po raz pierwszy przysłuchiwał się zwykłym, prowadzonym przy stole rozmowom kulturalnych Polaków, miał wrażenie, że jest w środku jakiegoś strasznego konfliktu, który musi skończyć się katastrofą. W Szwecji przy stole istnieje zakaz poruszania problemów polityki wewnętrznej, w ogóle tematów trudnych, właśnie by nie doprowadzać do konfliktu. W Polsce dyskusja jest okazją do pokonania rozmówcy i pokazania się²⁷.

Wykładowcy prowadzący zajęcia z analizy i interpretacji tekstów literackich wiedzą, że jeśli trafi się na newralgiczny temat, trudno zakończyć żywiołową dyskusję studencką. Tymczasem w gronie studentów pochodzących z kultur unikowych rozdyktowane zajęcia w zasadzie się nie zdarzają. Warto więc w taki sposób ustalać cele dydaktyczne, by zdobywaną przez studentów umiejętnością było nie tyle argumentowanie i obrona swojego stanowiska, ale umiejętność słuchania interlokutorów oraz słownego doceniania, a także parafrazowania ich przekonań na głos. W praktyce zajęć z cudzoziemcami parafraza często oznacza próbę wyrażenia cudzej myśli swoimi słowami. Zadając pytania otwarte, można zastosować metodę „mapy myśli” i poprosić każdego studenta o zapisanie na tablicy jego pomysłów, skojarzeń lub sugestii, które będą miały równorzędny status. Dobrze sprawdza się też metoda notowania na tablicy pytania i umożliwienia każdemu uczestnikowi zajęć

dopisania odpowiedzi – na kartce czy w notatniku (doświadczenie z lektoratów języka polskiego jako obcego uczy, że wykładowcy przydaje się dodatkowy papier, który w takich sytuacjach można rozdać grupie). Jeśli natomiast chcemy oswoić studentów z polską bezpośredniością w wyrażaniu sprzeciwu i negatywnych uczuć, warto zacząć od wytłumaczenia i rozdzielenia krytyki stanowiska czy działania od deprecjonowania osoby lub chęci publicznego zdyskredytowania jej kompetencji. Krytyka jest znakiem zaangażowania, nie wrogości, więc: *Don't take it personally!*



Sposoby rozwiązywania problemów w społeczeństwach Zachodu i Wschodu. Na podst. Yang Liou. *East meets West*²⁸.

ILUSTRACJA: PO STRONIE LEWEJ ŚLADY KROKÓW WIODĄ BEZPOŚREDNIO PRZEZ CENTRALNY PUNKT, PO STRONIE PRAWIEJ ŚLADY OMIJAJĄ CENTRALNY PUNKT BOKIEM.

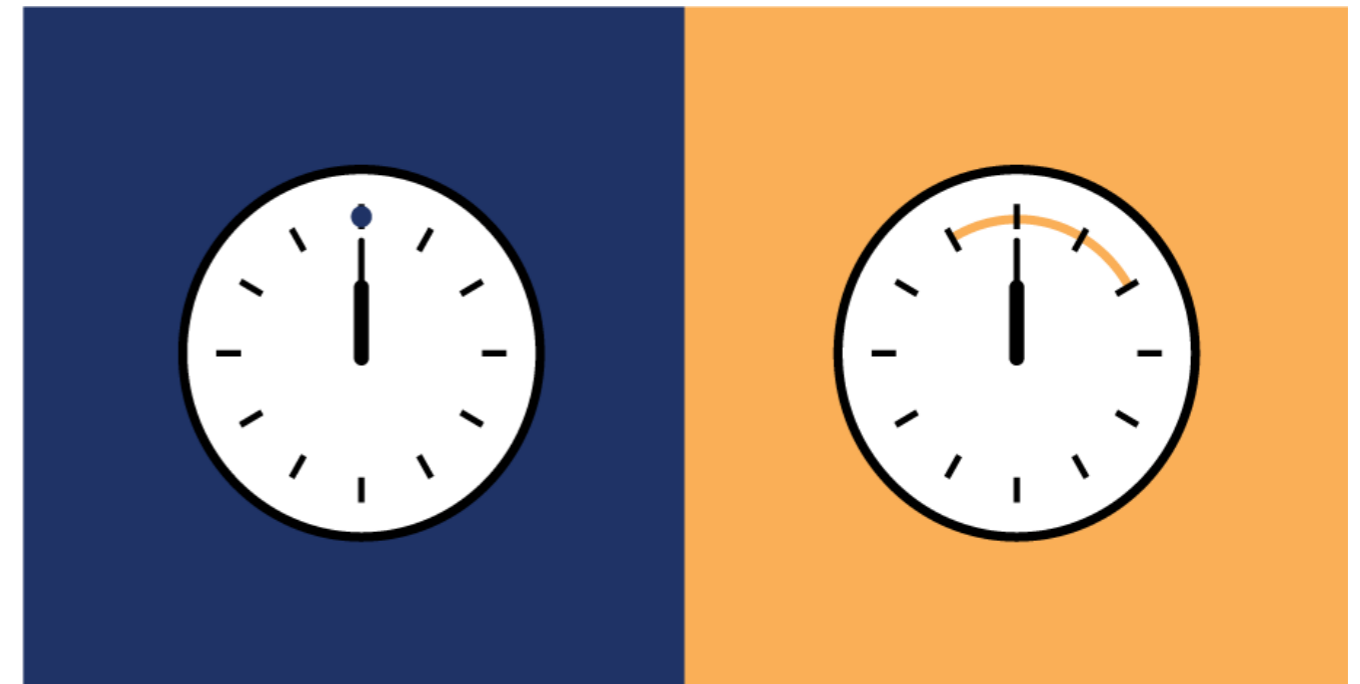
8. Percepcja czasu



Różnica pomiędzy kulturami o elastycznym stosunku do czasu a tymi, które postrzegają go linearnie, ma duże znaczenie dla kultury akademickiej. Kulture monochromatyczne wyobrażają sobie czas jako rządzącą ich życiem potężną siłę, do której należy się dostosować przez odpowiednie planowanie, konstruowanie harmonogramów, wyznaczanie deadline'ów. W takich kulturach sensu nabiera porównanie czasu do kapitału, który można dzielić, marnotrawić, inwestować lub powodować, by pracował na naszą korzyść. Uczymy się odpowiedniego rozkładania zadań w czasie, żeby nie robić wszystkiego jednocześnie. W kulturach polichromatycznych czas dostosowuje się do potrzeb społeczności. Pojęcie spóźnienia jest ambiwalentne, czas zawsze „jest” i się nie kończy. Przedstawiciele obu typów kultur, jak pisze Erin Meyer, postrzegają się nawzajem jako niewydajnych²⁹.

Kultura polska, traktowana przez badaczy międzykulturowości jako jedna z bardziej polichromicznych kultur europejskich³⁰, w oczach społeczeństw azjatyckich lub afrykańskich nadal charakteryzuje się sztywnym stosunkiem do czasu. Znajduje to odzwierciedlenie w kulturze akademickiej, w której istnieje wprawdzie pojęcie „kwadransa akademickiego” jako dopuszczalnego spóźnienia, ale systematyczna praca opiera się na terminowym odbywaniu zajęć, konsultacji, oddawaniu zadań i prac. Trudno to wszystko osiągnąć, nie mając jasnego harmonogramu i umiejętności planowania.

W pracy ze studentami pochodzącymi z kultur bardziej polichromatycznych warto dzielić długofalowe zadania na mniejsze etapy, które uczestnicy zajęć mogliby wykonywać bez konieczności dalekosiężnego samodzielnego planowania. Warto jednocześnie przypominać o zbliżających się terminach i o konsekwencjach ich niedotrzymania. W sytuacji przekraczania terminów, nagminnych spóźnień lub funkcjonowania w oderwaniu od harmonogramu warto – jak zwykle – sformułować metakulturową uwagę dotyczącą reguł gospodarowania czasem, funkcjonujących w polskiej kulturze akademickiej. Sformułowane zasady i konsekwentne odwoływanie się do nich pozwolą nadać ramy naszej współpracy ze studentami i ułatwią egzekwowanie warunków zaliczenia przedmiotu.



Punktualność w kulturach Zachodu i Wschodu. Na podst. Yang Liou. *East meets West*³¹.

ILUSTRACJA: PO STRONIE LEWEJ PUNKT WSKAZUJE DOKŁADNIE GODZINĘ DWUNASTĄ, PO STRONIE PRAWIEJ ZAZNACZONY JEST ZAKRES OD ZA PIĘĆ DO ZA DZIESIĘĆ DWUNASTA.

Jeśli chcesz dowiedzieć się więcej o znaczeniu percepcji czasu w działaniach akademickich, zajrzyj do scenariuszy nr 1 i 2.



ILUSTRACJA: WZRUSZAJĄCY RAMIONAMI STUDENT OBCOKRAJOWIEC SPOGLĄDA NA ZEGAR





²⁹ Erin Meyer, dz. cyt., s. 197-198.

³⁰ Agata Bisko, *Polska dla średnio zaawansowanych. Współczesna polskość codzienna*, Kraków 2015, s. 35.

³¹ Yang Liou, dz. cyt.

Podsumowanie

Przedstawiony zestaw narzędzi do porównywania kultur, powstały na podstawie pracy Erin Meyer *The Culture Map*, ma charakter bardzo ogólnej ramy – można próbować dopasowywać do niej zachowania, które obserwujemy w naszym akademickim otoczeniu. Konstruowanie takiej perspektywy niesie oczywiste ryzyko stereotypizacji lub pominięcia faktu, że jakaś cecha lub działanie może być efektem indywidualnych uwarunkowań studenta lub studentki. Zanim wyciągniemy pochopne wnioski dotyczące „profilu kulturowego” uczestników naszych zajęć, warto wziąć pod uwagę to ryzyko. Nie ulega jednak wątpliwości, że kultura akademicka jest szczególną częścią kultury narodowej, która uwypukla jej najbardziej konserwatywne cechy; to w niej jak w soczewce skupiają się: stosunek do autorytetów, ról płciowych, hierarchia społeczna, sposoby planowania i gospodarowania czasem, formy dokonywania ewaluacji, definicje kreatywności i asertywności. Sposób, w jaki uczymy i uczymy się, wynika z naszych wieloletnich doświadczeń edukacyjnych i stojącej za nimi wielopokoleniowej praktyki. Ta z kolei często przekracza granice społeczeństw narodowych i bierze się z podstawowych filozoficznych pytań o miejsce jednostki w społeczeństwie i rolę wiedzy w organizowaniu świata. Nieporozumienia i zdziwienia są więc nieuchronne. Dlatego warto mieć na uwadze kilka pożytecznych strategii komunikacyjnych – międzykulturowych i glottodydaktycznych – które pomagają wybrnąć nam jako wykładowcom z niekomfortowej sytuacji:

-  **Porzucenie etnocentryzmu:** ucz swojego przedmiotu i realizuj treści uczenia zawarte w sylabusie, ale oprócz tego spróbuj tworzyć na zajęciach przestrzeń międzykulturową. Zaczynaj od pytań, o to, jak dane zjawisko wygląda w kulturze, literaturze, języku Twoich studentów.
-  **Autodeprecjacja:** weź odpowiedzialność za niepowodzenie w komunikacji ze studentem/studentką.
-  **Komentarz metakulturowy:** umieść swoje zachowanie w ramie kulturowej.
-  **Elastyczność w formułowaniu celów dydaktycznych:** doświadczenie kontaktu międzykulturowego może być poznawczo fascynujące. Spróbuj tak zaplanować swoją pracę, by wykorzystać tę okazję.



Elastyczność w doborze metod dydaktycznych: jeśli do tej pory w pracy z polskimi studentami w Twoich grupach sprawdzały się pogadanki i dyskusje, być może w grupach wielokulturowych warto będzie wprowadzić zadania pisemne czy uzupełnianie tekstu. Warto również zapytać o to, do jakich form pracy przyzwyczajeni są studenci i które są dla nich naturalne.



Parafraza (leksykalno-gramatyczna): jeśli Twoje pytanie albo zdanie pozostaje dla grupy niezrozumiałe, spróbuj wyrazić je inaczej, użyj łatwiejszych słów, zrezygnuj ze zdania złożonego na korzyść kilku prostych itp. Język polski jako obcy to nie to samo co język polski jako język rodzimy.



ILUSTRACJA: ZADOWOLENI STUDENCI Z RÓŻNYCH KRAJÓW

Bibliografia

- Bisko Agata, *Polska dla średnio zaawansowanych. Współczesna polskość codzienna*, Kraków 2015.
- Boski Paweł, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010.
- Gębał Przemysław E., Miodunka Władysław T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa, 2020.
- Hofstede Geert, Hofstede Gert Jan, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przekł. Małgorzata Durska, wyd. 2 zmienione, Warszawa 2007.
- House Robert J., Hanges Paul J., Javidan Mansour, Dorfman Peter W., Gupta Vipin, *Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*, SAGE Publications 2004.
- Jastrun Tomasz, *Polska – Szwecja, tak daleko, tak blisko*, w: *Narody i stereotypy*, red. Teresa Walas, Kraków 1995, s. 199-205.
- Lewis Richard D., *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*, N. Brealey Publishing 2005.
- Liou Yang, *East Meets West*, Köln 2015.
- Malchow Erik, Wojciechowski Krzysztof, *Podręcznik polsko-niemieckiej komunikacji w administracji*, Berlin 2017.
- Mańkowska Anna, *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*, Poznań 2021.
- Meyer Erin, *The Culture Map*, Perseus Books 2016.
- Miodunka Władysław, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. Jan Mazur, Agata Małyńska, Katarzyna Sobstyl, t. 1, Lublin 2013, s. 23-40.
- Nisbett Robert, *Geografia myślenia*, przekł. Ewa Wojtych, Sopot 2009.
- Masuda Takahiko, Nisbett Robert, *Attending holistically vs. analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans*. "Journal of Personality and Social Psychology" 2001, vol. 81, s. 922-934
- Polska polityka migracyjna – kierunki działań 2021-2022.
<https://tinyurl.com/23j4urrx> [dostęp: 28.05.2021].
- Sidorowicz Waldemar, *Guanxi – sieć wzajemnych powiązań*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej” 2014, nr 5, s. 53-56.
- Solinger Dorothy J., *The state and privatization: the chase for cash and it's whitewash*, w: *Routledge Handbook of Chinese Culture and Society*, red. Kevin Latham, Routledge 2020, s. 3-19.
- Storti Craig, *Culture Matters. The Peace Corps Cross-Cultural Workbook*, 1997.
- Trompenaars Fons, Hampden-Turner Charles, *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, przekł. Bogumiła Nawrot, Kraków 2002.
- Zarzycka Grażyna, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. Jan Mazur, Lublin 2000, s. 69-81.
- Żurek Anna, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Łask 2008.

Pożyteczne strategie w pracy z cudzoziemcami



Do studentów z Chin należy mówić wolniej, unikając zdań wielokrotnie złożonych.

Podczas zajęć warto co jakiś czas upewniać się, że studenci rozumieją, o czym mowa.

Zadając pytania, warto wskazywać osoby mające udzielić odpowiedzi.

Nowe metody i formy pracy najlepiej wprowadzać powoli.

Nie należy nadinterpretować ciszy. Często jest ona oznaką skupienia i szacunku.

Studenci z Chin potrzebują jasnej i szybkiej informacji zwrotnej.

Należy uważnie obserwować studentów z Chin. Ich zachowanie mówi więcej niż słowa.

Studenci niechętnie mówią o swoich oczekiwaniach wobec kursu, nawet w anonimowych ankietach.

Niektóre zachowania studentów, jak na przykład zapraszanie wykładowców do restauracji, bywają zaskakujące. Nie zawsze jednak towarzyszą im złe intencje.

Przed rozpoczęciem kursu należy ustalić jasne zasady pracy i oceniania.

Nie należy dopuszczać do sytuacji, w której studenci uporczywie walczą o podwyższenie oceny końcowej.

Studenci z Chin potrzebują jasnej informacji dotyczącej konieczności przestrzegania praw autorskich.

Studenci z Chin potrzebują wsparcia w integracji ze społecznością akademicką.

Funkcjonowanie w zamkniętych kulturowo grupach nie sprzyja zawieraniu znajomości z osobami z innych krajów.

Barierą w budowaniu relacji jest (szczególnie na początku studiów) kompetencja językowa, która nie pozwala na swobodną komunikację.

Krytykując publicznie pracę studenta z Chin naraża się go na utratę twarzy.

Ważnym krokiem w kierunku samodzielności językowej studentów jest nakłonienie ich do rezygnacji z korzystania z translatorów w telefonach.

Studenci z Chin nie potrafią uczyć się na błędach popełnianych przez kolegów i koleżanki.