

Anna Frątczak

STEREOTYPY W BADANIACH NAD RÓWNOŚCIĄ. WSTĘPNE PYTANIA METODOLOGICZNE

Stereotypes within egalitarian perspective.

Initial methodological questions

Egalitarian perspective seems to be an integral part of the theory of stereotypes. The link between the two is so tight that, due to various factors, it appears to be transparent. Yet there are still some crucial methodological issues in question such as: what types of stereotypes research models are the most suitable ones within the egalitarian perspective? Does the egalitarian perspective require specific ethical attitudes and imperatives? Does the egalitarian perspective apply to any kind of social stereotypes? The author touches the subjects referring to both traditional and modern research perspectives.

Key words: stereotypes, methodology, equality

Wprowadzenie

Wydaje się, że stereotypizacja jest w niemalże organiczny sposób związana z dyskryminacją. Jednak badanie stereotypów pod kątem równości narażone jest na sporo trudności, przede wszystkim ze względu na ową oczywistość, a także ze względu na fakt, że punkt ciężkości narracji równościowej jest ruchomy: zaangażowani w jej tworzenie są nie tylko naukowcy czy badacze, ale także inni aktorzy życia społecznego, od przedstawicieli ruchów społecznych począwszy,

a na trenerach prowadzących szkolenia skończywszy równościowe czy urzędnikach. Dobrym punktem wyjścia do omówienia wstępnych zagadnień związanych z możliwymi wzajemnymi uwarunkowaniami stereotypu i nierówności jest przykład działania, które uwarunkowania te wydobyło na światło dzienne. W 1968 roku Jane Elliot, nauczycielka nauczania początkowego w szkole podstawowej w niewielkim miasteczku Ricevill w stanie Iowa, przeprowadziła wśród uczniów trzeciej klasy ćwiczenie, które zmieniło nie tylko życie tych młodych ludzi, ale również wpłynęło na oblicze edukacji równościowej. Elliot podzieliła swoich uczniów na dwie grupy według kryterium koloru oczu – niebieskoocy mieli być podczas eksperymentu „on the top”, brązowoocy, których dodatkowo wyróżniono brązowymi kołnierzykami mającymi podkreślić ich niższość – „on the bottom”. Pierwszego dnia eksperymentu brązowoocy mieli doświadczać drobnych niedogodności, które jednak sprawiły, że ich nowa pozycja w grupie była niemal nie do zniesienia. Gorsze dzieci nie mogły się bawić z niebieskookimi, siedziały w ostatnich ławkach w klasie, a podczas lekcji nieustannie przypominano im, że są bardziej leniwe i mniej zdolne od swoich kolegów i koleżanek obdarzonych niebieskim kolorem oczu. Aby wyjaśnić zdezorientowanym dzieciom tę niecodzienną i przykrą dla nich sytuację Elliot nierówności w grupie tłumaczyła rzekomym wpływem melaniny, barwnika odpowiedzialnego za zabarwienie tęczy, na wyższe zdolności intelektualne tych, którzy posiadają jej mniej. Dzieci dość szybko uwewnętrzniły ten przekaz: w przeprowadzanych podczas eksperymentu testach brązowoocy, nawet Ci najzdolniejsi, uzyskiwali średnio gorsze wyniki, podczas gdy ich niebieskoocy koledzy i koleżanki brylowali w sprawdzianach i osiągalni wyniki lepsze niż zazwyczaj. Co więcej, podobnie jak w eksperymencie więziennym Philipa Zimbardo z 1971 roku, osoby (uczniowie), które znalazły się w symbolicznej sytuacji władzy dość szybko weszły w rolę oprawców przejawiając wobec swoich „gorszych” kolegów niechęć i arogancję. Dla zachowania równowagi Elliot powtórzyła eksperyment zmieniając układ sił. Bezpośrednią inspiracją dla przeprowadzenia doświadczenia stanowiła tragiczna śmierć Martina Luthera Kinga, a także wnioski, jakie Elliot wyciągnęła z rozmów z uczniami na temat rasizmu. Należy także dodać, że Riceville było w owym czasie miejscowością zamieszkaną niemal wyłącznie przez białych i również w klasie Elliot nie było dzieci o innym kolorze skóry.

Aczkolwiek oryginalny eksperyment Elliot (później jego autorka zaczęła prowadzić bazujące na jego pierwotnej wersji szkolenia równościowe m.in. dla pracowników korporacji i administracji rządowej, co czyni z powodzeniem do dziś) może budzić istotne wątpliwości natury moralnej – jego wkład w unaocznienie powiązań pomiędzy stereotypem a dyskryminacją i nierównością jest nie do przecenienia. Elliot w dość prosty i dobitny sposób udowodniła, że umiejętnie wykorzystane uprzedzenia, nawet jeśli są generowane *ad hoc*, mogą niemal błyskawicznie doprowadzić do skrajnie antyegalitarnych konsekwencji, aczkolwiek,

jak wynika z powyższego opisu, cel eksperymentu był nie tyle poznawczy co demonstracyjny¹.

Od przeprowadzenia przez Elliot jej pierwszego ćwiczenia minęło niemal 50 lat: zaproponowana przez nią metoda, polegająca na dotkliwym unaocznieniu konsekwencji stereotypizacji, weszła na stałe do repertuaru trenerów równościowych: trudno byłoby chyba znaleźć osoby specjalizujące się w szkoleniach antydyskryminacyjnych, które nie uwzględniały tego podejścia, czy przynajmniej nie byłyby w jakiś sposób zainspirowane doświadczeniami Elliot. Ja także wykorzystywałam niektóre elementy ćwiczenia przedstawionego w „Niebieskookich” podczas zajęć z przedmiotu „Równość szans” dla słuchaczy studiów podyplomowych realizowanych w ramach programu Kapitał Ludzki i muszę przyznać, że zastanawiał mnie fakt jak często zdarzało mi się napotykać opór ze strony studentów i studentek, którzy protestowali przeciwko włączaniu ich do grupy hipotetycznie dyskryminowanej/stereotypizowanej uznając, że wykluczenie jest kwestią swoście pojętej „zasługi”, która nie była, nie jest i z pewnością nigdy nie będzie ich udziałem. Opór o podobnym charakterze (a może także genezie?) zaobserwować można u części przedstawicieli środowiska naukowego, która często dyskredytuje badania nad równością szczególnie, gdy są one powiązane z jakimś projektem egalitarnym. Między innymi z tych powodów tak ważne wydaje mi się podejmowanie fundamentalnych teoretycznych zagadnień z zakresu badań nad równością, co dotyczy także powiązań pomiędzy teorią stereotypów i praktyką badań nad stereotypami z perspektywą równościową w naukach humanistycznych i społecznych. Co więcej, tego typu badania, mające charakter chociażby wstępnych metodologicznych propozycji nabierają szczególnego znaczenia w Polsce, ponieważ rodzimi badacze nie mogą się pochwalić, jak dotąd, przekrojowymi publikacjami z tej dziedziny. Badania nad równością, nawet, jeśli się je uprawia, obarczone są zazwyczaj pierworodnym grzechem cząstkowości, tzn. omawia się w nich jeden, dwa aspekty nierówności (takie jak nierówność płci albo nierówności ekonomiczne). Z nowszych polskich publikacji można tu wymienić na przykład *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*² czy *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce* Alicji Zawistowskiej w zbiorze pod redakcją Piotra Żuka³.

¹ Eksperyment Elliot jest w Polsce szerzej znany dzięki publikacji filmu dokumentalnego w reżyserii Bertrama Verhaaga pt. „Niebieskooki” (Niemcy, 1996). Polskojęzyczna wersja filmu przeznaczona do użytku niekomercyjnego została opracowana w 2005 roku przez Fundację Autonomia i Stowarzyszenie Kobiet Konsola w ramach projektu „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami”, który był realizowany przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego oraz budżetu Rzeczypospolitej Polskiej w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych.

² A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012.

³ *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, red. P. Żuk, Warszawa 2010.

Spośród wstępnych, wspomnianych wyżej, zagadnień o charakterze metodologicznym i teoretycznym proponuję wybrać trzy, które wydają się szczególnie istotne. Pierwsze z nich dotyczy dylematów związanych z podejściem czy też nurtem badań nad stereotypami, który byłby najbardziej przydatny w badaniach nad równością, drugie odnosi się do pytania o to jaki typ/rodzaj nierówności odpowiada badaniom nad stereotypami (w szczególności narodowymi i etnicznymi), trzecie natomiast związane jest z perspektywą etyczną w metodologii badań wykluczeń.

Stereotypy – perspektywa badawcza

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat wyłoniły się dwa główne nurty badań nad stereotypami. Kierunki te są w dużej mierze zdeterminowane przez naukowe specjalności uprawiających je badaczy. I tak nurt nazywany podejściem zbiorowym bądź społeczno-kulturowym popularny jest wśród socjologów, antropologów, kulturoznawców oraz historyków. Natomiast nurt nazywany podejściem indywidualnym stworzony i rozwinięty został przez amerykańskich psychologów społecznych. Zasadnicza różnica pomiędzy podejściem indywidualnym a zbiorowym polega na przyjmowaniu różnego stopnia wpływu wywieranego przez wspólne przekonania społeczne na przekonania jednostki. Chcąc wyartykułować wzajemne zarzuty wysuwane przez przedstawicieli obu trendów, powiedzieć można, że o ile podejście zbiorowe przecenia rolę stereotypów grupowych, o tyle podejście indywidualne rolę tę marginalizuje lub wręcz pomija.

Za wypowiedź reprezentatywną dla tego ostatniego podejścia uznać można stwierdzenie zespołu amerykańskich psychologów społecznych mówiące, że „ani definicja, ani pomiar stereotypów nie powinny być ograniczone koniecznością występowania powszechnej zgody”⁴. Natomiast zwolennicy podejścia zbiorowego przekonują, iż „wszelka redukcja do wzorców i konstruktów poznawczych poprzez wyeliminowanie niezwykłego bogactwa myśli zbiorowej [...] przemienia ważny problem w zwykłe ćwiczenie akademickie”⁵. A zatem główna kontrowersja dotyczy nie tylko odniesienia zjawiska stereotypu do kontekstu psychologicznego bądź socjologicznego, ale również uwzględnienia w badaniach zbiorowego konsensusu, który może być ujęty jako rodzaj społecznego bytu.

W polskiej myśli socjologicznej zwolennikiem rozpatrywania stereotypu na poziomie zbiorowości był Stanisław Ossowski, który w pracy zatytułowanej *W obliczu widzów* pisał, że stereotypy

⁴ D.L. Hamilton, S.J. Stroessne, D.M. Drisscoll, *Social cognition and the study of stereotyping*, [w:] *Social cognition: Contribution to classic issues in social sociology*, ed. P.G. Devine, New York 1994, s. 297; cyt. za: C. Stangor, M. Schaller, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, [w:] C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999, s. 15.

⁵ S. Moscovici, *On social representations*, [w:] *Social cognition*, ed. J. Forgas, London 1981, s. 208; cyt. za: C. Stangor, M. Schaller, *op. cit.*, s. 15.

dotyczą zazwyczaj nie poszczególnych jednostek, tylko członków poszczególnych zbiorowości: mamy więc np. stereotyp Polaka, stereotyp Żyda, stereotyp nauczyciela lub adwokata, dziedzica czy chłopca. Taki obraz ma zatem społeczny charakter w podwójnym znaczeniu: i dlatego, że został urobiony i przyjęty przez pewną zbiorowość i dlatego, że dotyczy całej zbiorowości⁶.

Znamienne dla podejścia Ossowskiego, wyraźnie waloryzującego rolę kultury w procesie tworzenia i rozprzestrzeniania stereotypów, jest również zamienne używanie słowa „stereotyp” i wyrażenia „ustalony w środowisku społecznym obraz człowieka obcej zbiorowości”⁷, będącym jego skróconą definicją.

Różnice w omawianych tu podejściach badawczych zakresują też spektrum zainteresowań przyjmujących je naukowców. „Indywidualiści” będą więc przede wszystkim szukać możliwości badania bezpośrednich sposobów nabywania wiedzy stereotypowej. Istotnym czynnikiem teorii stawiającej jednostkę i jej umysł w centrum badań jest zatem konstruowanie i analizowanie tzw. modeli reprezentacji, wśród których wyróżnia się schematy grupowe, prototypy grupowe i egzemplarze. Te hipotetyczne modele mechanizmów nabywania i porządkowania wiedzy dobrze oddają przekonanie wielu psychologów społecznych o istnieniu, ale także supremacji „oddolnych determinant stereotypów”⁸.

O ile psychologów społecznych interesuje przede wszystkim działanie reprezentacji poznawczych w wymiarze jednostkowym, o tyle zwolenników podejścia zbiorowego nurtują pytania o funkcjonowanie stereotypów w społeczeństwie i jego kulturze (mówi się w tym przypadku o podejściu kulturalistycznym). Kulturaliści poświęcają więcej uwagi treści „obrazów ustalonych w środowisku”. Innymi słowy: zajmują się po pierwsze stereotypami odnoszącymi się do jakiejś konkretnej grupy (narodowej, etnicznej, płciowej, religijnej, społecznej itd.), po drugie istotną jest dla nich treść, czyli zawartość wspólnych przedstawień. Zatem terenem dla tak ukierunkowanych badań jest kultura we wszystkich swoich przejawach a materiałem – niemal wszystko, co możemy nazwać wytworem kultury. Zbigniew Bokszański, prezentując sylwetkę Józefa Chałasińskiego – jednego z prekursorów podejścia kulturalistycznego w Polsce, autora klasycznej pracy zatytułowanej *Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej*, tak pisze o jego zapleczu badawczym:

Chałasiński, poza swoimi obserwacjami i wywiadami, wykorzystał różne rodzaje *dokumentów osobistych* (autobiografie, zapiski dowódcy miejscowej kompanii powstańczej, kopie raportów komisji plebiscytowej itd.), a także księgi protokołów rady Gminnej i Rady Załogowej kopalni, dane z kierownictwa szkoły polskiej i członków komisji wpisowej do szkoły niemieckiej oraz zbiór wycinków z gazet, zbiory odezw a także ulotek plebiscytowych. Materiały te wykorzystane były do całościowej prezentacji antagonizmu. Bardzo często zawierały one, jak wynika to z treści monografii, także dane po-

⁶ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Dziela*, t. 3, Warszawa 1967, s. 39.

⁷ S. Ossowski, *Pod znakami Ormuzda i Arymana*, [w:] *Dziela*, t. 3, *op. cit.*, s. 56.

⁸ Por. C. Stangor, M. Schaller, *op. cit.*, s. 16.

zwalające dokonać rekonstrukcji owych ponadindywidualnych wzorów postrzegania obu grup narodowościowych⁹.

Autor *Kultury i stereotypów* dodaje przy tej okazji, że tego typu źródła są współcześnie nazywane kulturowymi obiektywizacjami stereotypu.

Nawet pobieżna analiza materiałów wykorzystanych przez kulturalistów – takich jak Chałasiński, czy, sięgając do bliższych nam w czasie autorek, takich jak Zofia Mitosek – skłania do wniosku, że zwolennicy podejścia ponadindywidualnego poruszają się przede wszystkim w sferze języka. Albowiem fundamentem empirycznym, na którym opierają swoje dociekania, jest słowo pisane i mówione przyjmujące zresztą różnorodne formy należące zarówno do kultury wysokiej (a więc powieści, dramaty, oficjalne dokumenty, kazania, filmy, rozprawy naukowe, relacje reporterskie, artykuły prasowe karykatury), jak i do kultury niskiej (dowcipy, powiedzenia, obiegowe opinie „zasłyszane na ulicy” czy zebrane w badaniach, burleski i reklamy).

Wydaje się, że w przypadku badań nad równością w powiązaniu ze stereotypizacją zdecydowanie dominuje perspektywa kulturalistyczna. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że badaniami tego typu zajmują się głównie specjaliści z wymienionych wyżej dziedzin, wśród których dominują socjologowie, ale również i z tego powodu, że nierówności w większości znanych mi publikacji rozpatrywane są głównie ze względu na swoją mierzalność, przede wszystkim jako fenomeny społeczne. Taką perspektywę, jeśli sięgnąć do badań ze względu na kontekst dydaktyczny szczególnie dla nas interesujących, uwzględniono na przykład w *Inside Classrooms. The Teaching and Learning of Mathematics in Social Context*¹⁰, której autorzy przyjmując za punkt wyjścia słabsze wyniki nauczania matematyki wśród uczniów z niższych klas społecznych, a także wśród dziewczynek i dzieci imigrantów – postanowili zbadać w jaki sposób uprzedzenia dotyczące ich tożsamości wpływają na wymagania nauczycieli, jak formułują się te wymagania, oceny itd.

Kontekst etyczny badań nad równością i stereotypizacją

Jedną z istotniejszych trudności związanych z badaniem nierówności jest także zagadnienie ich etycznych uwarunkowań i konsekwencji, innymi słowy konieczność odpowiedzi na pytania: z jakiego powodu i w jakim celu prowadzone są te badania, czy też: „jaką korzyść i komu mają przynieść wyniki badań społecznych?” Na te pytania w rozległy i wyczerpujący sposób odpowiedzieli między innymi, skupieni wokół Centrum Badań nad Równością Uniwersytetu

⁹ Z. Bokszański, *Stereotypy i kultura*, Wrocław 1997, s. 29–30.

¹⁰ M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Bolland, *Inside Classrooms. The Teaching and Learning Mathematics in Social Context*, Dublin 2003.

Dublińskiego, autorzy i autorki przełomowej publikacji z zakresu badań nad równością zatytułowanej *Equality. From Theory to Action*¹¹. John Baker, Kathleen Lynch, Sara Cantillon i Judy Walsh wychodząc od krytyki liberalnych koncepcji egalitarystycznych reprezentowanych w literaturze przedmiotu – przede wszystkim przez teorię sprawiedliwości Johna Rawlsa i odrzucając pozytywistyczną perspektywę badawczą, promującą „fałszywie obiektywny” obraz rzeczywistości społecznej, zaproponowali nowe, nawiązujące do tradycji etycznego socjalizmu Richarda Tawneya, z jednej strony, oraz do koncepcji Habermasa i Bordieu, z drugiej, rozwiązanie dotyczące etycznych uwarunkowań badań nad równością. Za odrzuceniem modelu pozytywistycznego przemawia, zdaniem autorów, kilka argumentów. Pierwszy i być może najistotniejszy z nich dotyczy politycznej genezy i implikacji badań. Badania naukowe nie są apolityczne – władza jest nieuchronnie powiązana z nauką. Co więcej, uniwersytet uwikłany jest w relacje władzy i okoliczność ta wymusza pytanie: jak instytucje nastawione na produkcję elit mogą aktywnie uczestniczyć w procesach generujących zmianę społeczną? Kwestia ta ma fundamentalne znaczenie dla etycznych rozstrzygnięć dotyczących społecznej odpowiedzialności uczelni i naukowców oraz wiąże się z odpowiedzią na pytanie o zobowiązania uniwersytetu wobec wykluczonych, w szczególności zaś tych, którzy nie należą do tzw. grup definiujących. Ruch feministyczny, LGBT czy stowarzyszenia osób niepełnosprawnych mogą wykorzystać badania prowadzone na temat społecznych kontekstów funkcjonowania kobiet, osób o nieheteronormatywnej seksualności czy osób niepełnosprawnych (co więcej mogą niekiedy wpływać na kształt i kierunek tych badań). Nie mogą jednak tego uczynić najniższe klasy społeczne, dla których narracja naukowa jest po prostu niezrozumiała¹², co czyni z nich szczególnie bezbronny przedmiot badań. Na wykorzystującą tą bezradność zjawisko „kolonizacji eksperckiej” Kathleen Lynch i Cathleen O’Neil zwróciły uwagę w artykule opublikowanym w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych¹³. Praktyka polega na skrupulatnym zbieraniu danych na temat grup opresjonowanych czy wykluczonych i przetwarzaniu ich bez informacji zwrotnej skierowanej do respondentów czy uczestników ankiet i nie jest ona powiązana z refleksją na temat skutków ingerencji badacza w grupę czy środowisko, a z czerpaniem osobistych korzyści. W tym kontekście pojawia się też pytanie o zróżnicowany stosunek badaczy do tzw. silnych i bezsilnych (ang. *powerfull, powerless*). Ci pierwsi, mając znacznie więcej możliwości ochrony tzw. wrażliwych danych, nie są tak wdzięcznym przedmiotem badań jak bezsilni, określane w tekście jako grupa „widoczna i mierzalna”, którą łatwo można obarczyć odpowiedzialnością za jej niefortunne położenie i generowanie patologii społecznych.

¹¹ J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *Equality. From Theory to Action*, Basingstoke 2004.

¹² *Ibidem*, s. 174.

¹³ Por. K. Lynch, C. O’Neil, *The Colonisation of Social Class in Education*, „British Journal of Sociology of Education” 1994, Vol. 15, s. 307–324.

Ostatecznie więc pojawia się podstawowe pytanie, przed którym, jak zaznaczają autorzy, badacz społeczny nie powinien się uchylać, a mianowicie: jaką korzyść i komu mają przynieść wyniki badań społecznych? Jeżeli tylko samym naukowcom (a mówimy tu o rozległych korzyściach w postaci uznania własnego środowiska, przeliczalnego na bonusy w postaci punktów i w dalszej perspektywie awans oraz wyższe zarobki) i administracji publicznej (sprawne wykonanie projektów poparte badaniami naukowymi), to taki podział korzyści budzić może poważne wątpliwości natury moralnej. Jeśli wiedza nie zostanie udostępniona tym, których dotyczy może być użyta przeciwko nim albo w celach całkowicie sprzecznych z ideałem naukowym, takich jak manipulacja, nadużycia czy sprawowanie kontroli. Dlatego podstawowym etycznym postulatem, wypracowanym w ramach metodologii Szkoły Dublińskiej, jest demokratyzacja wiedzy i wyników badań naukowych. Innymi słowy: nierówny dostęp do wiedzy jest istotnym czynnikiem wykluczającym.

Jednym z proponowanych rozwiązań jest utworzenie platform działania, które umożliwiłyby efektywny wkład grup społecznych w proces badawczy: począwszy od wskazania priorytetów badawczych, skończywszy zaś na ich monitorowaniu, opracowaniu i partycypacji w ich wykorzystaniu. Istotnym celem koalicji badawczych (*Research Coalitions*) jest doprowadzenie do redefinicji samego procesu badawczego: zmiana ta pozwoliłaby dotychczasowym „przedmiotom” stać się „podmiotami”, a dotychczasowym respondentom – parterami¹⁴. Idea kolacji badawczych radykalizuje proces badawczy: naukowcy obarczeni są powinnością wyjaśnienia i usprawiedliwienia prowadzonych badań tym, których miałyby one bezpośrednio dotyczyć. Trudności w implementacji tej koncepcji polegają przede wszystkim na nierównym układzie sił w ramach samych koalicji (naukowcy, niezależnie od swego faktycznego czy wyobrażonego zaangażowania tworzą środowisko elitarne i wpływowe) oraz na dobrze znanym, pracownikom socjalnym i innym społecznym praktykom, zjawisku polegającym na „niekoalicyjności” niektórych marginalizowanych grup (za przykład mogą służyć osoby bezdomne czy nielegalni imigranci). Biorąc pod uwagę te i inne ograniczenia autorzy proponują wzmocnienie koalicji przez współpracę edukacyjną. Wspólnoty edukacyjne (*Learning Partnerships*) miałyby umożliwić stronom wzajemną edukację polegającą nie tyle na dzieleniu się informacją (jest to już celem koalicji), ale na „wzajemnej edukacji” rozumianej jako „wymiana interpretacji i definicji”¹⁵. Możliwym i najbardziej pożądanym, według autorów, efektem proponowanych przedsięwzięć, co wynika z wcześniej składanych deklaracji, jest pozytywna zmiana społeczna oparta na autentycznym i świadomym zrozumieniu. Jeżeli działania naukowców mają być pomocne w generowaniu zmiany społecznej – muszą oni odrzucić redundantny model pracy.

¹⁴ *Ibidem*, s. 184.

¹⁵ *Ibidem*, s. 185.

Równość, podobnie jak inne wielkie idee polityczne i społeczne, jest ideą wieloznaczną i trudną do uchwycenia, jedyną prostą jej wykładnię możemy znaleźć w wypowiedziach jej krytyków, którzy dezawuuują to pojęcie *en bloc*, koncentrując się zazwyczaj na jego ideologicznych afiliacjach. Jeśli jednak spojrzeć na równość z perspektywy egalitarystycznej, tak jak czynią to przywołani powyżej autorzy *Equality. From Theory to Action*, przestaje być ona ideą, a staje się serią relacji o bardzo konkretnym wymiarze. Wspomniana publikacja proponuje rozumieć równość, jako kondycję. W ujęciu tym nacisk kładzie się nie tyle na prawa i zobowiązania jednostki (jak czynią to liberałowie), ale na związki pomiędzy członkami społeczeństwa, w szczególności te, w których jedną z głównych ról odgrywają relacje siły¹⁶. Baker i inni, uwypuklając różnicę pomiędzy równością, rozumianą na sposób liberalny i równością kondycji, zwracają przede wszystkim uwagę na realność wyborów jednostek. I tak, posługując się kryteriami kondycji, relacyjności i realności, wymienia się tu pięć wymiarów (*dimensions*) równości, a mianowicie: równy szacunek i uznanie, równość zasobów, równość miłości, troski i solidarności, równość władzy i równość pracy oraz nauki. Jako, że w publikacji niniejszej koncentrujemy się na stereotypach narodowych, w kontekście nauczania proponujemy skupić się na pierwszym i ostatnim wymiarze spośród wymienionych powyżej, zastrzegając jednocześnie, że zazwyczaj są one ze sobą głęboko, w mniej lub bardziej oczywisty sposób, powiązane (np. równość uznania ma zazwyczaj związek z równością zasobów a ta przekładać się może na równość pracy i nauki).

Równość szacunku i uznania

Indywidualne doświadczenie podpowiada nam, że społeczeństwo, a w szczególności to, co w jego ramach występuje jako tzw. kultury dominujące, nie obdarza wszystkich jednakowym szacunkiem. Nie chodzi tu jedynie o uznanie osobistych zasług i wynikający stąd szacunek, ale również uznanie/szacunek lub ich brak wobec wszelkich odmienności, w tym także rasy, przynależności etnicznej i narodowej. Zazwyczaj kultura dominująca toleruje taką odmienność¹⁷, jednakże uznanie bogactwa różnorodności jest już raczej wynikiem projektu społeczno-politycznego. Stereotypy, w szczególności zaś stereotypy narodowe rozumiane jako konstrukty społeczne, mogą przyczyniać się zarówno do włączenia, jak i wyłączenia jednostek i grup¹⁸. Antropologowie zwracają uwagę na rudymentarny charakter stereotypu łącząc jego genezę z powstaniem tożsamości narodowej lub etnicznej. Zgodnie z tą wykładnią stereotyp jest

¹⁶ J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op. cit.*, s. 33.

¹⁷ *Ibidem*, s. 34.

¹⁸ J. Berting, C. Villain-Gandossi, *The role and significance of national stereotypes in international relations: an interdisciplinary approach*, [w:] *Stereotypes and Nations*, ed. T. Walas, Kraków 1995, s. 23.

jednym z koniecznych elementów kształtowania obrazu siebie. Dzieje się tak dlatego, że niemożliwe jest sformułowanie najprostszego choćby obrazu siebie bez przeciwstawienia cech uważanych za własne cechom „innych”¹⁹. Tak więc, zbiorowość konstruuje swój obraz w oparciu o przeciwstawienie „swój” – „obcy”. Jak pisze A. Peterson-Royce:

Bez tego kontrastu tożsamość etniczna nie istnieje. Hipotetyczna grupa na izolowanej wyspie nie posiadająca wiedzy o innych nie jest grupą etniczną; nie posiada tożsamości etnicznej, nie kształtuje strategii opartej na etniczności. Definiujemy się w znacznej mierze w terminach tego, czym nie jesteśmy, a to wywodzi się z naszego doświadczenia tego, kim są inni i czym się od nich różnimy²⁰.

Tak rozumiany stereotyp nie musi mieć wydzźwięku jednoznacznie negatywnego. Badacze zjawiska stereotypizacji wielokrotnie zwracali uwagę na wielorakość funkcji „obrazów w naszych głowach”: od poznawczej, poprzez komunikacyjną, zabezpieczającą jednostkowy system wartości po ideologiczną czy społeczne różnicowania²¹. Szczególnie ta ostatnia wydaje się być przydatna do badania równego szacunku i uznania. Funkcji tej nie można rozpatrywać bez szerszego odniesienia do integracyjnej roli tożsamości (narodowej, etnicznej), bowiem jej głównym zadaniem jest budowanie opartego na ostrych kontrastach obrazów „nas” jako grupy wyróżnionej oraz „ich” – „innych” jako zbiorowości reprezentującej obce, często gorsze wartości, obyczaje, nawyki, a przede wszystkim mające mniejsze znaczenie w całościowym obrazie świata. Tajfel²² używa, w odniesieniu do tego zjawiska, określenia „pozytywne wyróżnienie”, które dobrze oddaje jego istotę. Różnicowaniu społecznemu przypisuje się przy tym fundamentalną rolę w konstytuowaniu tożsamości, bywa ono rozumiane jako część definicji tożsamości.

Równość szacunku i uznania odgrywa także fundamentalną rolę w procesie nauczania na każdym etapie edukacji, również uniwersyteckiej. Perspektywa egalitarystyczna kładzie nacisk na rozpoznanie i uznanie różnorodności, w szczególności w ramach tzw. krytycznej międzykulturowości (*critical interculturalism*), która może być też określona jako krytyczny dialog członków różnych grup społecznych²³. Krytyczna międzykulturowość jest przykładem pozytywnego działania będącego odpowiedzią na brak szacunku i uznania – między innymi wobec uczniów/studentów, którzy należą do grup negatywnie stereotypi-

¹⁹ Por. Z. Bokszański, *op. cit.*, s. 94–95.

²⁰ A. Peterson-Royce, *Ethnic Identity, Strategies of Diversity*, Bloomington 1982, s. 12; cyt. za: Z. Bokszański, *op. cit.*, s. 97.

²¹ Por np. H. Tajfel, *Stereotypy społeczne i grupy społeczne*, „Studia Psychologiczne” 1982, nr XX/2; D.M. Mackie, D.L. Hamilton, J. Susskind, F. Rosselli, *Społeczno-psychologiczne podstawy powstawania stereotypów* [w:] C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *op. cit.*; L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford 1957.

²² H. Tajfel, *op. cit.*, s. 19.

²³ J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op. cit.*, s. 33, 156.

zowanych lub zupełnie nierozpoznanych. Baker i inni zwracają przy tym uwagę na fakt, że wykluczenie w procesie edukacji często rozgrywa się w trudnej do uchwycenia sferze symbolicznej, na którą składają się wzorce, interpretacje, definiowanie czy komunikowanie.

Podsumowanie

Jednym z aspektów umiędzynarodowienia polskich uczelni wyższych jest rosnąca liczba studentów zagranicznych. W obliczu tej zmiany na aktorach życia akademickiego spoczywa pewnego rodzaju odpowiedzialność polegająca na rozpoznaniu mechanizmów wykluczenia, zarówno w aspekcie naukowo-badawczym, jak i czysto praktycznym. Uniwersytet, jako nośnik kultury wyznaczający wzorce i trendy zachowań, jest przy tym szczególnie zobowiązany, zarówno w swoim własnym interesie, jak i interesie społecznym do zapewnienia wszystkim beneficjentom procesu nauczania równych możliwości partycypowania w nim.