



Globalne Południe poza kulturową różnorodnością. Dyskurs wykluczenia w podręcznikach językowych

Streszczenie: Celem artykułu jest prezentacja wyników analizy przekazów dotyczących globalnego Południa w podręcznikach językowych, które, ze względu na kulturowe aspekty nauczania języka obcego, mają szczególne znaczenie w edukacji międzykulturowej. W badaniu zastosowano metodę analizy treści, z kodowaniem danych metodą indukcyjną i dedukcyjną w programie Atlas.ti 7. Przedstawione rezultaty analizy pokazują sposoby dyskursywnego wykluczenia globalnego Południa, co sprawia, że książkowy wizerunek opisywanego regionu świata cechuje jednostronność i europocentryzm. Zgromadzone dane pozwoliły na wyodrębnienie takich elementów dyskursu wykluczenia jak wiktymizacja (łączenie wizerunku globalnego Południa z różnorodnymi problemami), egzotyzacja (opisy globalnego Południa w kontekście tradycyjnych obrzędów lub bogactwa natury) oraz ubezwłasnowolnienie (nieobecność w tekstach reprezentantów globalnego Południa lub prezentowanie ich jako biernych beneficjentów pomocy udzielanej z zewnątrz). Pomimo potencjału kształtowania kompetencji międzykulturowych, jaki niesie ze sobą edukacja językowa, w badanym aspekcie konieczna wydaje się modyfikacja treści podręczników w kierunku zróżnicowania wizerunku globalnego Południa, równego traktowania kultur, wyzbycia się poczucia wyższości i postaw etnocentrycznych w prezentowanych przekazach.

Słowa kluczowe: analiza treści, edukacja międzykulturowa, podręczniki językowe, globalne Południe, dyskurs wykluczenia

Wstęp

Edukacja międzykulturowa z założenia traktuje różnorodność jako wartość pozytywną i wzbogacającą, jednocześnie podkreślając znaczenie równego

traktowania kultur, wyzbycia się poczucia wyższości, postaw etnocentrycznych, stereotypów i uprzedzeń, co ma przygotować do dialogu z osobami reprezentującymi inne kultury na równorzędnych zasadach (Brookfield, 2017; Grzybowski, 2008; Nikitorowicz, 2007). Współcześnie nie sposób oddzielić edukacji międzykulturowej od edukacji globalnej, która realizując cele tej pierwszej, kładzie szczególny nacisk na ogólnoświatowe zależności, na „przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych” (Kielak, 2016, s. 6). Bez względu jednak na terminologię podstawowe wartości wyznaczające cele nadrzędne obydwu rodzajów edukacji to promowanie szacunku, sprawiedliwości i aktywnej akceptacji w odniesieniu do różnych kultur.

W procesie edukacji niezwykle istotnym przekąźnikiem wartości pozostają podręczniki, a te służące nauce języka pełnią w omawianym kontekście rolę szczególną. Akwizycja języka obcego ma bowiem naturalny potencjał kształtowania kompetencji międzykulturowych, wynikający przede wszystkim ze społeczno-kulturowej konstrukcji języka, co sprawia, że każdemu aktowi komunikacji towarzyszy aspekt kulturowy. Innymi słowy, język jest zanurzony w kulturze (Kramersch, 1998). Precyzyjnie ujął tę kwestię Michael Byram, twierdząc, że „jednym z wkładów nauczania języków obcych w edukację uczniów i uczennic jest zapoznanie ich z »innością« i pomoc w jej zrozumieniu” (1989, p. 25).

Wziąwszy pod uwagę powyższe założenia, celem mojego badania było ukazanie sposobu przedstawiania globalnego Południa w podręcznikach językowych. Tak sformułowany cel badawczy wynikał z jednej strony z przekonania o znaczeniu edukacji językowej dla kształtowania postaw aktywnej akceptacji dla kulturowej różnorodności, a z drugiej, z opartego na przeglądzie dotychczasowych badań założenia o wysoce stereotypowej i negatywnie nacechowanej reprezentacji wizerunków tego obszaru świata w podręcznikach do różnych przedmiotów (Chomczyńska-Czepiel, 2019; Kielak i in., 2016; Maćków i Mazurek, 2016; Pogorzelska, 2023; Pogorzelska i Yelich Biniecki, 2019; Popow, 2015).

Metodologia badania

Badanie objęło analizę treści wszystkich podręczników do nauki języka angielskiego dopuszczonych do użytku szkolnego (MEN, 2023), reprezentujących poziom od średniozaawansowanego do zaawansowanego, czyli wykonywanych w szkołach ponadpodstawowych, w dużej mierze jako materiał

przygotowujący do matury w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Próba badawcza liczyła 33 podręczniki, z których najpierw wyselekcjonowano teksty tworzące spójną, logiczną całość, np. artykuły, teksty informacyjne, ogłoszenia, dialogi, listy, eseje. Wybrane teksty zostały wprowadzone do programu ATLAS.ti 7, który pozwolił na realizację kolejnych cykli kodowania. Pierwszy z nich miał charakter dedukcyjny i służył wyodrębnieniu, na podstawie uprzednio stworzonej listy słów kluczy, tekstów odnoszących się do globalnego Południa. Przykładowe słowa klucze używane do kodowania tekstów to np. globalne Południe¹, nazwy poszczególnych krajów, regionów lub zwroty je opisujące (Kenia, wschodnia Afryka, kraje rozwijające się). Wyselekcjonowane w ten sposób, pochodzące z wszystkich podręczników 183 teksty, zostały poddane drugiej fazie kodowania, które miało charakter indukcyjny. W praktyce proces ten polegał na tworzeniu kodów opisujących poszczególne wątki tekstu w trakcie analizowania materiału, cykliczne powracanie do całości tekstu i stałe poszerzanie listy kodów (Patton, 2015; Saldaña, 2013). W ostatniej, trzeciej fazie analizy zastosowano tzw. kodowanie osiowe, które pozwoliło na zgromadzenie podobnych kodów i stworzenie z nich kategorii opisujących całość materiału badawczego (Saldaña, 2013).

Użyte w tytule publikacji pojęcie „dyskursu” stosuję w znaczeniu wywodzącym się z krytycznej analizy dyskursu, w którym jest on rozumiany jako sposób użycia języka, zarówno tworzący rzeczywistość, jak i pozostający pod jej wpływem (Reisigl, 2010). Jednocześnie same podręczniki lokuję w obrębie dyskursu edukacyjnego, który „można traktować jako pewien typ legitymizacji wiedzy pedagogicznej i odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych” (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 50). Jak podkreślają autorzy, odwołując się do refleksji Foucaulta dotyczących związków władzy i wiedzy, „jedni są przez dyskurs uprzywilejowani, inni zaś dyskryminowani” (Milerski i Śliwerski, 2000). Dyskursywne uprzywilejowanie i dyskryminacja prowadzą do użytego w tytule artykułu pojęcia „dyskurs wykluczenia”, które stało się naczelną kategorią opisującą zebrany materiał. Cechą tego rodzaju dyskursu jest tworzenie rzeczywistości opartej na silnej opozycji między swojskością a obcością (Witosz, 2010). W przypadku analizowanych tekstów dyskurs wykluczenia realizowany był poprzez takie zabiegi jak opisane poniżej, a odnoszące się do wizerunków globalnego Południa – wiktyimizację, egzotyzację i ubezwłasnowolnienie.

¹ W artykule używam przetłumaczonych na język polski angielskich elementów treści podręczników.

Rezultaty badania

Jedną z dominujących tendencji w przedstawianiu globalnego Południa jest wiktyimizacja, polegająca na łączeniu wizerunku tego regionu świata z różnorodnymi problemami, co tworzy jednoznacznie negatywny obraz globalnego Południa, a dotyczy 55% tekstów. Drugą wyodrębnioną kategorią, obecną w 41% tekstów, jest egzotyzacja, czyli opisy globalnego Południa w kontekście turystycznych atrakcji, cudów przyrody bądź tradycyjnych obrzędów. Ostatnia kategoria, ubezwłasnowolnienie, została dodana jako kategoria horyzontalna, bowiem jej obecność w prawie wszystkich tekstach (98%) była na tyle zauważalna, że trudno byłoby ją pominąć. Jej cechą jest zarówno „uciszanie” reprezentantów globalnego Południa – zaledwie w czterech tekstach z całej próby badawczej wypowiadają się w swoim imieniu – jak też prezentowanie ich jako biernych beneficjentów pomocy udzielanej z zewnątrz, najczęściej przez kraje europejskie.

Wiktyimizacja

W ponad połowie badanych tekstów dotyczących globalnego Południa obecne są wątki tworzące obraz tego regionu jako negatywnie różniącego się od reszty świata, gorszego pod wieloma względami i nieprzystającego do nowoczesnych standardów. Taki wizerunek tworzony jest w głównej mierze poprzez odwołania do ubóstwa i zacofania. Reprezentatywną ilustracją tego zjawiska może stanowić poniższy fragment artykułu pt. *The World Happiness Report* opisujący różne wskaźniki szczęścia, odnoszący się w głównej mierze do krajów skandynawskich ułożonych najwyżej w rankingu, a kończący się następującym fragmentem:

Jaskrawy kontrast stanowią kraje afrykańskie należące do najmniej szczęśliwych narodów na świecie, wiele dotkniętych wojną domową i skrajnym ubóstwem. W kraju Togo, który zajmuje 155 miejsce, średnia długość życia wynosi zaledwie 58 (Górniak i in., 2019, s. 13).

Nawet jeśli w podręcznikach znajdujemy przykłady *success stories* – biografii bohaterów, którzy odnieśli sukces, nieodmiennie towarzyszy im wzmianka sytuująca te historie w kontekście ubóstwa i zacofania:

Fatema Begum mieszka w wiosce w wiejskiej części Bangladeszu. To biedny obszar, w dużej mierze odcięty od współczesnego świata. Odcięty do momentu, gdy Fatema kupiła komórkę i założyła własny biznes – sprzedaż połączeń (Rybak i in., 2022, s. 274).

Zacofanie pokazywane jest też w kontekście nieetycznych warunków pracy czy nierówności szans edukacyjnych, przy czym kraje globalnego Południa najczęściej funkcjonują jako przeciwieństwo bogatej i szczęśliwej Północy. Opisywana tendencja widoczna jest w tekście o czterech szkołach: Orestad Gymnasium w Danii, Steve Jobs School w Holandii, Carpe Diem School w USA i Innova Schools w Peru. Trzy pierwsze opisane są jako promujące indywidualizm, otwartość, zaawansowanie technologiczne, a tymczasem w opisie szkół peruwiańskich podkreśla się ich niską cenę oraz sukces w podnoszeniu poziomu nauczania (Kay et al., 2022, p. 46).

Drugą najliczniejszą grupę tekstów w omawianej podkategorii stanowią te, w których kraje globalnego Południa pojawiają się w nawiązaniu do degradacji środowiska naturalnego, czy to będącego następstwem niszczącej przyrodę turystyki, czy nieodpowiedzialnej gospodarki zasobami naturalnymi. W tym kontekście pojawia się w niektórych tekstach informacja o problemach politycznych i gospodarczych, które utrudniają ochronę przyrody (Mitchell and Malkogianni, 2019, p. 51), co prowadzi do kolejnych wątków, którymi są wojny, polityczna przemoc czy społeczne niepokoje, obecnych w tekstach dotyczących globalnego Południa, a niezwykle rzadko spotykanych w odniesieniu do innych rejonów świata. Globalne Południe, oprócz konotacji z ubóstwem, zacofaniem, degradacją środowiska czy konfliktami na tle politycznym, pojawia się w kilkunastu tekstach także jako miejsce katastrof naturalnych: powodzi, sztormów, tsunami, erupcji wulkanicznych i epidemii chorób.

Egzotyzyacja

W ponad 40% tekstów dotyczących globalnego Południa było ono przedstawiane z perspektywy tradycyjnych obrzędów i specyficznego zachowania, zwyczajów żywieniowych bądź standardów dotyczących wyglądu. Podobnie jak powyżej, także i w tej podkategorii znajdujemy opisy tego typu zjawisk prezentowanych w opozycji do standardów europejskich:

Dla Europejczyków tradycja używania metalowych kółek do rozciągania szyi dziewczynki może być szokująca, ale Birmańczycy uważają kobiety z długimi, cienkimi szyjami za bardziej eleganckie (Wildman et al., 2015, p. 4).

Jedzenie owadów jest stosunkowo rzadkie w Europie, ale w Chinach, Kongo, Nigerii, Meksyku, Tajlandii, Wietnamie, Kambodży, Kolumbii, Nowej Gwinei i wielu innych miejscach ludzie jedzą owady od tysięcy lat (Rybak i in., 2022, s. 112).

Globalne Południe poznajemy także poprzez opisy całych plemion, np. Akha (Evans and Dooley, 2019, p. 6), Tuaregów (Evans and Dooley, 2020, p. 4) czy Masajów (Barber et al., 2019, p. 85), które charakteryzowane są z przywołaniem tradycyjnych, czasami okrutnych rytuałów, jak praktykowane wśród Masajów zabijanie lwów. Tekstom towarzyszą fotografie przedstawicieli plemion w obrzędowych strojach, z pomalowanymi częściami ciała, wyposażonych w rytualne przedmioty, instrumenty bądź tradycyjną broń. O ile opisy innych kultur są jak najbardziej pożądane w materiałach edukacyjnych, w odniesieniu do krajów globalnego Południa zwraca uwagę dobór bardzo specyficznych przykładów, prawie zawsze podkreślających kulturową odmienność.

Egzotyzacja krajów globalnego Południa realizowana jest również poprzez częste odniesienia do oszałamiającej i różnorodnej przyrody tego regionu świata. Niezwykła natura to często prezentowane atuty turystyczne krajów globalnego Południa, choć czasami w aspekcie wakacyjnego podróżowania pojawiają się nawiązania również do innych atrakcji niż te związane z dziką przyrodą. Interesujący w tym kontekście jest artykuł prezentujący, wśród różnych miast świata, jedną z południowoamerykańskich metropolii:

Najczęściej odwiedzane miasto na półkuli południowej, Rio, szczyli się niesamowitą cechą – jest to miasto dosłownie na plaży, ale za plecami stromych gór, porośniętych bujnym lasem. Pokusą związaną z Rio de Janeiro jest oczywiście pójście na karnawał, a jeśli to zrobisz, masz gwarancję wspaniale spędzonego czasu. Nie poznasz jednak dobrze tego miasta, jako miejsca, w którym ludzie żyją, uczą się, pracują i bawią. Jeśli tego szukasz, spróbuj przyjechać w czerwcu, lipcu lub sierpniu, chłodniejszych i bardziej suchych miesiącach w tym tropikalnym mieście. W tym okresie trwa również sezon piłkarski, więc fani sportu będą mieli okazję zobaczyć słynne brazylijskie drużyny – Flamengo, Vasco da Gama i Fluminense – prezentujące swoją wyjątkową interpretację tej pięknej gry (Dobb et al., 2022, p. 151).

Pozostałe opisywane w artykule miasta to Londyn, Saloniki i Nowy Jork, których główne atrakcje związane są dziedzictwem kulturowym, w tym architektonicznym czy artystycznym, jak np. londyńska katedra św. Pawła, muzeum w Salonikach czy nowojorskie galerie sztuki. Na próżno szukać takich odniesień w opisie Rio de Janeiro, w którym na plan pierwszy wysuwają się karnawałowe zabawy, pogoda czy rozrywki sportowe, prowadzące do stereotypowych skojarzeń na temat tego miasta i całego kraju.

Ubezważnienie

Ostatnią podkategorię traktuję jako horyzontalną, obecna jest bowiem w większości tekstów, w tym zakodowanych z użyciem powyższych dwóch podkategorii. Zarówno bowiem w materiałach, w których globalne Południe przedstawiane jest w kontekście negatywnym, jak i w tych, gdzie opis zdominowany jest odniesieniami do egzotyki, w zasadzie nie znajdujemy wypowiedzi reprezentantów globalnego Południa, którzy pozbawieni głosu stają się zaledwie przedmiotem i biernym obiektem opisów. Reprezentatywnym przykładem jest esej zamieszczony w jednym z podręczników, w którym osoba pisząca rozważa zasadność szukania kontaktu z plemionami zamieszkującymi lasy tropikalne:

Większości ludzi trudno uwierzyć, że w miejscach takich jak amazoński las tropikalny wciąż istnieją plemiona, które nigdy nie miały kontaktu ze światem zewnętrznym. Niektórzy uważają, że powinniśmy nawiązać kontakt z takimi grupami, ale inni uważają, że należy ich zostawić w spokoju (Kay et al., 2019, p. 68).

Po tym wstępie otrzymujemy listę argumentów za i przeciw kontaktowaniu się ze społecznościami Amazonii:

[...] ludzie z tych plemion mogliby cieszyć się lepszym standardem życia [...] uzyskać dostęp do elektryczności i bieżącej wody [...] młodzież mogłaby chodzić do szkoły i korzystać z nowoczesnej edukacji. Prawdopodobnie byłiby zdumieni, gdyby dowiedzieli się o nowoczesnych technologiach i życiu w innych częściach świata. Z drugiej strony [...] po takim kontakcie wiele plemion cierpi i umiera na choroby, które nie występują w lasach, w których żyją. Ponadto historia pokazuje, że często dołączają do większości społeczeństwa na najniższym szczeblu drabiny społecznej. Na przykład wielu staje się żebrakami lub turystycznymi „atrakcjami” (Kay et al., 2019, p. 68).

Przytoczony fragment posiada kilka cech, które znajdujemy w większości tekstów dotyczących rejonów globalnego Południa. Po pierwsze, sprawczość (tutaj w odniesieniu do nawiązania kontaktu) przypisana jest wyłącznie „nam”, żyjącym w „nowoczesnym” świecie. W żadnym miejscu tekstu nie znajdziemy pytania, czy same społeczności amazońskie życzyłyby sobie takiego kontaktu. Amazońskie plemiona pozbawione są głosu, jedynie przy końcu osoba pisząca stwierdza, że „powinni być zostawieni w spokoju zanim nie zdecydują się sami kontaktować ze światem zewnętrznym”. Stwierdzenie,

choć słuszne i potrzebne, nie zmienia jednak wymowy całego tekstu, w którym opisywana społeczność pozostaje niema. Drugą kwestią jest założenie, że świat spoza Amazonii jest jednoznacznie lepszy, a poznawszy go, mieszkańcy lasów tropikalnych byłiby pozytywnie zaskoczeni. Opis stawia tych ostatnich w pozycji grup zacofanych, a zachodnie standardy traktowane są jako niekwestionowane cywilizacyjne zdobycze. Takie podejście ma charakter wyższościowy, bowiem nie tylko bezkrytycznie wartościuje pozytywnie zachodnie wzorce, ale w ogóle nie bierze pod uwagę tego, co plemiona amazońskie mogłyby wnieść do świata zewnętrznego. Ostatnia sprawa dotyczy potencjalnych negatywnych stron rozważanego kontaktu, który mógłby stanowić niebezpieczeństwo zdrowotne i społeczne. Włączone do świata zewnętrznego plemiona amazońskie znalazłyby się na samym dole drabiny społecznej, jako żebracy lub „atrakcje” turystyczne, jak przewiduje pisząca osoba. Takie wyobrażenie reprezentantów społeczności amazońskich kojarzy się z europocentrycznym przekonaniem o niższości wszystkich żyjących poza europejskim czy szerzej, anglosaskim kręgiem kulturowym. W takim wyobrażeniu przedstawiciele plemion, czy to u siebie, czy jako przybysze funkcjonują jako mniej przystosowani pariasi. Innymi słowy, są w stosunku do „nas” zacofani bez względu na to, czy pozostają w swoim środowisku czy poza nim.

W wielu innych tekstach, jak zaznaczono powyżej, globalne Południe pojawia się w kontekście ubóstwa, które najczęściej jest tylko pretekstem do wzmianki o udzielanej przez globalną Północ pomocy. Znajdujemy zatem opisy rozlicznych działań pojedynczych osób, organizacji charytatywnych czy innych inicjatyw na rzecz oczyszczania środowiska, sprawiedliwego handlu, etycznych warunków pracy, poprawy warunków życia, ale niezwykle rzadko czytamy słowa beneficjentów pomocy. Nawet w tych rzadkich przypadkach, kiedy osoba korzystająca ze wsparcia ma imię czy nazwisko, tekst prezentuje ją w trzeciej osobie.

Zakończenie

Przedstawione rezultaty analizy wskazują na niezwykle ujednoczony obraz globalnego Południa w badanych podręcznikach; obraz wyznaczany z jednej strony wizerunkami negatywnych zjawisk, takich jak ubóstwo, zacofanie, konflikty i degradacja środowiska, a z drugiej – egzotyką, wynikającą bądź z bogactwa natury, bądź tradycyjnych obyczajów. Obydwie reprezentacje odwołują się do stereotypów, co dodatkowo wzmacniane jest praktyczną nie-

obecnością głosów reprezentantów globalnego Południa. Owa nieobecność, także w kontekście treści tekstów, kształtuje wyobrażenie o globalnym Południu i osobach go zamieszkujących jako biernych, zależnych i pod wieloma względami zacofanych. Skupianie się na problemach lub egzotyce oznacza także pomijanie dorobku kulturowego połowy świata, a to z kolei idealizuje wizerunek krajów globalnej Północy jako stref wolnych od problemów i bogatych kulturowym dziedzictwem. Jak ujmuje tę kwestię jedna z badaczek:

[...] wizerunek globalnej Północy i globalnego Południa w podręcznikach koncentruje się na binarnych przedstawieniach odmiennych kulturowo, cywilizacyjnie oraz biologicznie obszarów. Północ i Południe to w analizowanych podręcznikach dwa odrębne światy, pośród których jeden od początku swojego istnienia wspina się na coraz wyższy poziom rozwoju cywilizacyjnego, drugi natomiast, mniej cywilizowany, pogrążony jest w biedzie i chaosie (Popow, 2015, s. 270).

Ta sama autorka łączy specyficzny sposób przedstawiania globalnego Południa z myśleniem kolonialnym, które bynajmniej nie należy do przeszłości i „raczej utwierdza niż rekonstruuje relacje władzy na poziomie globalnym. Utrwała wyobrażenie o globalnym Południu jako obszarze biednym, niecywilizowanym i zależnym” (Popow, 2015, s. 271).

Wnioski z mojej analizy dokładnie pokrywają się z wyrażoną powyżej refleksją. Podręcznikowy dyskurs dotyczący globalnego Południa ma charakter wykluczający, tworząc wzorzec myślenia o grupie ludzi oparty na inności czy nawet obcości poprzez podkreślaną w różnych aspektach odmiennosc.

Nie ulega wątpliwości, że globalne Południe pod wieloma względami jest specyficznym regionem świata, ale problem polega na tym, że jego książkowy wizerunek cechuje bezalternatywna jednostronność. Takie przedstawienie stanowi rodzaj przemocy symbolicznej, która kształtując wzorce myślenia, utrwała realne nierówności i dyskryminację.

Biorąc pod uwagę szczególną rolę, jaką w edukacji międzykulturowej odgrywa nauka języka, zasadny wydaje się w odniesieniu do podręczników postulat takiego przedstawiania globalnego Południa, które przekraczałyby ramy wiktyimizacji, egzotyizacji i ubezwłasnowolnienia. Wizerunek globalnego Południa jako obszaru niezwykle zróżnicowanego, posiadającego dorobek kulturowy w postaci literatury i sztuki, ale także nowoczesnej infrastruktury, jednocześnie pozostającego w sieci globalnych zależności, z pewnością przyczyniłby się do kształtowania zrównoważonego i bliższego rzeczywistości obrazu tego rejonu świata.

Pomocny w kreowaniu innego niż powszechnie obecny portretu globalnego Południa może być *Kodeks w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa* (Concord, 2012). Zaleca się w nim, podczas selekcji materiałów, wybór przekazów promujących takie wartości, jak: poszanowanie godności przedstawianych osób, równość, uczciwość, solidarność i sprawiedliwość. Szczegółowe, oparte o *Kodeks* rekomendacje zostały sformułowane przez polskie organizacje pozarządowe (Gadzinowska i in., 2012; Gontarska i in., 2015) i mogą służyć jako gotowy zestaw wskazówek dla osób opracowujących podręczniki, a zatem zarówno autorów i autorki, jak i osoby oceniające materiały dydaktyczne.

Bibliografia

- Barber, D., Lansford, L., Jeffries, A., Górniak, R., Pokrzewiński, Z. i Polit, B. 2019. *My Perspectives 2*. Warszawa: Nowa Era.
- Brookfield, S. 2017. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Byram, M. 1989. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters.
- Dobb, C., Lackman, K. and Dooley, J. 2022. *Express Publishing Repetytorium. Poziom podstawowy i rozszerzony*. Berkshire: Express Publishing.
- Chomczyńska-Czepiel, A. 2019. *Nieobecny świat. Edukacja globalna w podręcznikach. Raport z analizy podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”.
- Concord. 2012. *Code of Conduct on Images and Messages*. <https://concord-europe.org/2012/09/27/code-of-conduct-on-images-and-messages/> (15.06.2023).
- Evans, V. and Dooley, J. 2019. *On Screen. Student's Book. B1+/B2*. Berkshire: Express Publishing.
- Evans, V. and Dooley, J. 2020. *On Screen. Workbook. B1+/B2*. Berkshire: Express Publishing.
- Gontarska, M., Kielak, E., Huminiak, A., Kucińska, A. i Quandil, M. 2015. *Jak mówić o większości świata? Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa?* Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności.
- Gadzinowska, D., Lipska-Badoti, G. i Wojtalik, M. 2012. *Jak mówić o większości świata. Rzetelna edukacja o krajach globalnego Południa*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna. https://www.pah.org.pl/app/uploads/2017/06/2017_dlaszkol_jak_mowic_o_wiekszosci_swiata.pdf (15.06.2023).

- Górniak, R., Pokrzewiński, Z. i Rattenbury, N. 2019. *My Perspectives 2*. Warszawa: Nowa Era.
- Grzybowski, P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Impuls.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kay, S., Jones, V., Brayshaw, D., Michałowski, B., Trapnell, B. i Michalak, I. 2019. *Focus 3*. Warszawa: Pearson Central Europe.
- Kay, S., Jones, V., Hastings, R., Juszko, A., Chandler, D. i Sosnowska, J. 2022. *Repetitorium z języka angielskiego dla liceów i techników. Poziom podstawowy z materiałem rozszerzonym*. Warszawa: Pearson Central Europe.
- Kielak, E. 2016. O analizie podręczników. W: Kielak, E., Cieślukowska, D. i Kudarewska, A. red. *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*. Warszawa: Grupa Zagranica, ss. 4–9.
- Kielak, E., Cieślukowska, D. i Kudarewska, A. 2016. *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*. Warszawa: Grupa Zagranica.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: OUP.
- Maćków, W. i Mazurek, M. 2016. Język angielski – raport przedmiotowy. W: Chmura-Rutkowska, I., Duda, M., Mazurek, M. i Sołtysiak-Łuczak, A. red. *Gender w podręcznikach*. T. 2. Warszawa: Fundacja Feminoteka, ss. 114–136.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. 2000. *Pedagogika. PWN Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. 2023. *Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego*. <https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/> (1.04.2023).
- Mitchell, H. Q. and Malkogianni, M. 2019. *Pioneer Plus, Workbook, B1+*. MM Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Pogorzelska, M. 2023. *Odkrywamy ukryte. Konstrukcja i dekonstrukcja neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pogorzelska, M. and Yelich Biniecki, S. 2019. Intercultural and global dimen-

- sion of textbooks points of consideration for language teachers. *Beyond Philology. An International Journal of Linguistics, Literary Studies And English Language Teaching*. **16** (3), pp. 81–99.
- Popow, M. 2015. Globalna Północ i globalne Południe w dyskursie edukacyjnym. Krytyczna analiza treści podręczników szkolnych. *Studia Edukacyjne*. **35**, ss. 251–273.
- Reisigl, M. 2010. Dyskryminacja w dyskursach. *Tekst i dyskurs – text und diskurs*. **3**, ss. 27–61.
- Rybak, I., Witczyńska E., Giżyńska, D., Koziół, A., Maryniak, A., Newbery, P., Zychla, A., Phillips, A., Cornford, A., McDonald, A., Cowan, A., Ward, C., Kennedy, C., Thaine, C., Plass, H., Wisniewska, I., Bowell, J., Kilbey, L., Hancock, M., Wood, P., Ting, T., Bowen, T., Anderson, V., Rimmer, W., Salandyk, W., Varney, W. 2022. *Repetytorium Maturzysty. Podręcznik do języka angielskiego. Poziom podstawowy i rozszerzony*. Warszawa: PWN, Cambridge: Cambridge University Press.
- Saldaña, J. 2013. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Wildman, J., Myers, C. and Thacker, C. 2015. *Insight Intermediate*. Oxford: OUP.
- Witosz, B. 2010. O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczonych z perspektywy lingwistycznej. *Tekst i dyskurs – text und diskurs*. **3**, ss. 9–25.

The Global South beyond cultural diversity. The discourse of exclusion in language textbooks

Abstract: The aim of the article is to present the results of the analysis of the contents related to the Global South in language textbooks, which, due to the cultural aspects of teaching a foreign language, are of particular importance in intercultural education. The method of content analysis was used in the study, with inductive and deductive data coding in the Atlas.ti 7 program. The results show the ways of discursive exclusion of the Global South, characterized by one-sidedness and Eurocentrism noticeable in textbooks images of this world region. The collected data made it possible to distinguish such elements of the discourse of exclusion as victimization (linking the image of the Global South with various problems), exoticization (descriptions of the Global South in the context of traditional rituals or the richness of nature) and incapacitation (absence of representatives of the Global South in the texts or presenting them as passive beneficiaries of external aid). Despite the potential of shaping intercultural competences that language education brings, in the

aspect of the Global South, it seems necessary to modify the content of textbooks in the direction of diversity, equal treatment of cultures, getting rid of the sense of superiority and ethnocentric attitudes.

Keywords: content analysis, intercultural education, Global South, language textbooks, discourse of exclusion

Translated by Marzanna Pogorzelska