

Hadrian Lankiewicz

Uniwersytet Gdański
hadrianlank@interia.pl

Anna Szczepaniak-Kozak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
szczepaniakkozak@gmail.com

POLITYCZNA POPRAWNOŚĆ DYSKURSU EDUKACYJNEGO: NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO W PRZECIWDZIAŁANIU MOWIE NIENAWIŚCI

Political correctness of educational discourse: foreign language teachers and fighting hate speech

This paper presents an attempt to reconsider the concept of intercultural communication and related competences taking into account the fact that intercultural contacts may be motivated by racism and xenophobia. It is the outgrowth of the RADAR project (Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism) funded by the European Commission¹. Here, we aim to apply its findings to the context of developing politically correct pedagogical discourse among prospective foreign language teachers. Ultimately, invoking the notion of critical ecological language awareness (Lankiewicz, 2015) and metalinguistic awareness (Karpińska-Musiał, 2015), we offer to supplement the intercultural component of teacher education with the element of critical linguistics, which may help would-be teachers, in the first place, to be more aware language

¹ Projekt RADAR (Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism) (JUST/2013/FRC/AG/6271) otrzymał dofinansowanie Komisji Europejskiej w ramach programu "Fundamental Rights and Citizenship" (FRC) Konkurs 2.2.3.: Combating different forms and manifestations of racism and xenophobia (RaX) [online: <http://lnx.radar.communicationproject.eu/web/htdocs/radar.communicationproject.eu/home/dokeos/index.php>]. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treści zawarte w niniejszym artykule.

users as such, not to commit verbal offences, and, in the long-run, to perform the role of transformative intellectuals (Kumaravadivelu, 2012), thus contributing to the quality of life in the globalization era.

Keywords: intercultural communication, pedagogical discourse, political correctness, critical ecological language awareness, language teacher education

Słowa kluczowe: komunikacja interkulturowa, dyskurs pedagogiczny, poprawność polityczna, krytyczno-ekologiczna świadomość językowa, edukacja nauczycieli języków obcych

1. Wprowadzenie

Jak zauważa Ostrowicka (2014), rozumienie pojęcia dyskursu z perspektywy pedagogicznej jest bardzo złożone, tak jak polisemiczne w swym charakterze jest samo pojęcie dyskursu. Przy pełnej świadomości wieloznacznych zastosowań terminu *dyskurs* oraz wielkiego zróżnicowania metodologicznego, w niniejszym artykule interesuje nas nie tylko dyskurs pedagogiczny jako forma wypowiedzi, ale także procesy i problemy społeczne, relacje i systemy, które reprezentuje (Duszak i Fairclough, 2008: 15). W tym sensie kluczowym zagadnieniem staje się dla nas dyskryminacja w kontekście spotkań międzykulturowych, w tym pojawiająca się w środowisku szkolnym. Centralnym punktem odniesienia jest dla nas rola nauczyciela i dyskursu, którym się posługuje i który aktywuje w klasie, jako sposób przeciwdziałania mowie nienawiści.

O tym, że szkoła spełnia kluczową rolę w kształtowaniu postaw, przekonują zarówno teoretycy edukacji, jak i badania empiryczne. Nie podlega też dyskusji, że jednym z najważniejszych instrumentów, którymi operuje szkoła, jest język, bez którego nie miałyby racji bytu (van Lier, 2004: 3). Rozumiemy tu język w sensie dyskursywnym – nie jako system znaków i wiążących je reguł, lecz jako semiotyczny akt kreowania znaczeń, czyli sposobu, w jaki znaki są wykorzystywane przez uczestników procesów znaczeniowych. W tym sensie dyskurs pedagogiczny ma wymiar ponadjednostkowy, instytucjonalny. Jak proponuje Grzmil-Tylutki (2010: 11 za Ostrowicka, 2014: 50), dyskurs „nie należy bowiem do osoby; odwrotnie, to osoba należy do dyskursu w chwili, gdy przyjmuje określone role społeczne. W dyskursie podmiot przestaje być indywidualnością, stając się elementem miejsca podmiotowego wyznaczonego przez zinstytucjonalizowane relacje dyskursywne”. Dyskurs jest zatem rozumiany jako język charakterystyczny dla danej zbiorowości, odzwierciedlający zespół wartości oraz poglądów na jakiś temat wraz ze sposobem ich wyrażania, który utożsamiamy z poprawnością polityczną.

Operowanie przez nauczyciela politycznie poprawnym dyskursem jest przez nas postrzegane z jednej strony jako przejaw jego krytyczno-ekologicznej świadomości językowej (Lankiewicz, 2015), z drugiej zaś – jako sposób rozwijania wrażliwości interkulturowej i budowania lepszego społeczeństwa ery globalizacyjnej. Przywołując koncepcje nauczyciela języków obcych jako transformacyjnego pedagoga (Kumaravadevelu, 2012) lub transformacyjnego ekopedagoga (Lankiewicz, 2015), odnosimy dalsze nasze rozważania głównie do kontekstu kształcenia nauczycieli języków obcych, chociaż wyciągane wnioski można by uogólnić i odnieść do szeroko pojętego procesu edukacji pedagogów.

2. Dyskurs edukacyjny

Z uwagi na bardzo szeroki zakres pojęciowy dyskursu edukacyjnego konieczne jest każdorazowe zdefiniowanie „przedmiotu własnych eksploracji”, jak zaznacza Ostrowicka (2014: 62). Dla celów tego artykułu odchodzimy od postrzegania dyskursu pedagogicznego jako budowania wypowiedzi na temat edukacji (dyskurs o edukacji, dyskursywne praktyki nauk pedagogicznych) i jej konstrukcji z punktu widzenia archeologii Michaela Foucaulta. Bardziej natomiast interesuje nas jego pojmowanie jako zdarzenie interakcyjne zachodzące w procesach edukacyjnych, w którym biorą udział określone podmioty (nauczyciel – uczeń) we „wspólnym przedsięwzięciu, jakim jest nauka” (Sowa, 2013: 117). Zdajemy sobie sprawę, że nie da się nam uniknąć odniesień do instytucjonalnych aspektów dyskursu edukacyjnego „jako wyspecjalizowanej i charakterystycznej dla szkoły praktyki komunikatywnej” (Ostrowicka, 2014: 58), zwłaszcza w kontekście poprawności politycznej. W najbardziej ogólnych kategoriach przyjmujemy za Zajęc (1996: 78), że dyskurs edukacyjny to „strumień zjawisk językowych (mówionych i pisanych), pochodzących od nauczyciela i poszczególnych uczniów, które zachodzą w kontekście lekcji szkolnej i realizacji jej dydaktycznych założeń”.

Rozumienie dyskursu edukacyjnego jako wymiany komunikatów (interakcji) w procesie edukacji przywołuje potoczne i etymologiczne znaczenie terminu *dyskurs*, a możliwość wieloaspektowej wymiany poglądów „stanowi o zaistnieniu dyskursu” (Ostrowska, 2012; Ostrowska, 2014 za Ostrowicka, 2014: 60). Ponadto, jak dodaje Sowa (2013: 116), dyskurs w takim ujęciu „wyraża określony sposób widzenia świata charakterystyczny dla uczestników interakcji oraz zależy od miejsca i czasu, w którym jest tworzony”. Stąd komunikujący się, konstruując swoje wypowiedzi w oparciu o dostępne mu zasoby językowe, w sposób świadomy i nieświadomy wyraża swoje przekonania. Dlatego też, bazując na osiągnięciach teoretyków krytycznej analizy dyskursu (KAD), przyjmujemy poznawczą wartość dyskursu zaproponowaną przez van Dijka (2011) jako struktury (organizacji tekstu) i procesu (charakterystyki

uczestników interakcji i sposobów tworzenia i odbierania komunikatu), które obejmują szerszy kontekst społeczny (Sowa, 2013 za van Dijk, 2001: 10-12).

3. Polityczny wymiar dyskursu edukacyjnego

W zasadzie badania nad dyskursem, czy to zorientowane lingwistycznie czy społeczno-kulturowe, „przyniosły nowe spojrzenie na znaczenie języka w społeczeństwie” (Ostrowicka, 2014: 52). Dyskurs jest postrzegany z jednej strony jako coś konkretnego, produkt działalności komunikacyjnej człowieka w jakiejś sferze życia społecznego, np. szkoły lub procesu kształcenia. Z tego powodu dyskurs edukacyjny często wymiennie nazywany jest szkolnym lub pedagogicznym (por. Sowa, 2013: 116; Ostrowicka, 2014). Rezultatem tej działalności jest tekst zbudowany według społecznie obowiązujących norm. Z drugiej strony dyskurs jest traktowany jako kategoria teoretyczno-metodologiczna, w oparciu o którą bada się owe teksty. Dlatego też, patrząc na dyskurs z analitycznego punktu widzenia, stanowi on tak teorię, jak i metodę (Jorgensen i Phillips, 2002). Dyskurs edukacyjny „jako typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008: 239 za Ostrowicka, 2014: 56) skazany jest na uwikłanie w relacje wiedza-władza (Foucault, 1993), a co za tym idzie, cechuje go wymiar polityczny.

Na polityczne² nacechowanie badań nad dyskursem w sensie ogólnym wskazują trzy główne szkoły zajmujące się analizą dyskursu: teoria dyskursu Laclaua i Mouffe’a, krytyczna analiza dyskursu (KAD) i psychologia dyskursywna (Jorgensen i Phillips, 2002). Mimo zasadniczych różnic metodologicznych wszystkie oparte są na przesłance społecznego konstrukcjonizmu. W dużym skrócie oznacza to, jak utrzymują Jorgensen i Phillips (2002: 5), po pierwsze, krytyczne podejście do wiedzy jako obiektywnej prawdy. Innymi słowy, reprezentacja świata nie jest odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz produktem kategoryzacji za pomocą środków językowych i praktyk dyskursywnych. Po drugie, nasza wiedza o świecie jest produktem historycznie usytuowanych relacji międzyludzkich, z czego wynika, że dyskurs jest formą działania społecznego, które konstytuuje świat społeczny, wiedzę i odpowiednie wzory zachowań. Po trzecie, nasze sposoby rozumienia świata są tworzone i utrzymywane przez procesy społeczne. Wiedza jest zatem konstruktem społecznym.

Dyskurs edukacyjny, jak podkreślają badacze zjawiska, jest wysoce zinstytucjonalizowany, przez co rozumie się wyspecjalizowaną praktykę komunikacyjną

² Polityczność jest rozumiana w tym artykule za Foucaultem jako relacja nacechowana walką o utrzymanie kontroli (władzy). Kto posiada władzę, ten posiada wiedzę, a zatem ten, kto kontroluje sposoby wytwarzania wiedzy (dyskurs), jest u władzy.

szkoły (Ostrowicka, 2014: 58). Ponadto ten „gatunek mowy” z racji funkcji przypisywanych szkole ma charakter bardzo sformalizowany i powinien być realizowany zgodnie z „panującą w danym języku literackim normą” (Rittel, 1994: 59). Wysoką normatywność językową dyskursu edukacyjnego można za archeologią Foucaulta pojmować jako przejaw historycznie uwarunkowanej władzy i „przyrzeć się instytucjom edukacyjnym jako tym, które je wytwarzają i uprawomocniają bądź też ograniczają »prawo do mówienia«; to właśnie szkoły i akademie mają zasadnicze znaczenie dla selektywnego upowszechniania dyskursów oraz ich społecznej internalizacji, kontrolując do nich dostęp” (Milerski i Śliwerski, 2000: 50 za Ostrowicka, 2014: 55). Instytucjonalizacja i specjalizacja dyskursu pedagogicznego może być widziana jako sposób na utrzymanie kontroli lub, jak to określa Bourdieu (1977), jako reprodukcja własnego systemu władzy.

Foucaultowska relacja władza – wiedza najbardziej ujawnia się w badaniach krytycznej analizy dyskursu, zainicjowanej przez szkołę brytyjską w ramach krytycznej lingwistyki. Pod pojęciem KAD kryje się wiele podejść, jednakże, jak zaznaczają Jorgensen i Phillips (2001: 60), podejście Fairclougha należy do najlepiej opracowanych. Nurt ten inspirowany jest filozofią tzw. szkoły frankfurckiej i krytycznymi badaniami społeczno-kulturowymi, w tym pedagogiką krytyczną. Dyskurs otrzymał wymiar kontroli, czyli władzy. W tym kontekście przyjmuje się za Gramscim (1971/1991), że dyskurs jest sposobem utrzymania hegemonii bez bezpośredniego przymusu. Mówiąc inaczej, ten kto kształtuje dyskurs, przejmuje kontrolę nad tworzeniem znaczeń i postrzeganiem rzeczywistości.

KAD przyjmuje pięć podstawowych zasad (Jorgensen i Philips, 2002: 61-64):

- praktyki dyskursywne są formą aktywności społecznej kształtującej świat zewnętrzny;
- dyskurs konstytuuje świat, a zarazem jest konstytuowany przez inne praktyki społeczne;
- język jako dyskurs jest kształtowany przez kontekst społeczny;
- praktyki dyskursywne przyczyniają się do reprodukcji nierównej relacji siły pomiędzy grupami społecznymi;
- KAD jest politycznie zaangażowana, a jej celem jest radykalna zmiana społeczna.

Dyskurs edukacyjny zajmuje specjalne miejsce u teoretyków myśli krytycznej (zwłaszcza w koncepcji Foucaulta), przez których jest interpretowany jako „system wiedzy, koncepcji lub myśli ucieleśnionych w praktykach społecznych” (Milerski i Śliwerski, 2000: 50 za Ostrowicka, 2014: 55). Jest też centralnym obiektem zainteresowania badaczy mowy szkolnej (np. Chouliaraki, 1999), propagatorów metafor ekologicznych w badaniach edukacyjnych (np. van Lier, 2004) czy glottodydaktycznych (Lankiewicz, 2015). KAD niewątpliwie inspirowuje pedagogikę krytyczną, w tym nurt rewolucyjny (McLaren, 2010).

Opierając się na założeniach KAD, przyjmujemy, że przyzwalanie na mowę nienawiści przyczynia się do utrzymywania niesprawiedliwych relacji społecznych, dyskryminacji lub marginalizacji ze względów etnicznych, rasowych, religijnych itp. oraz „tworzenia i cementowania określonej wiedzy i wartości”, a także „blokuje myślenie o alternatywnych możliwościach i kwestionowanie tego, co wydaje się konieczne i uniwersalne” (Duszak i Fairclough, 2008; Fairclough i Wodak, 2006 za Ostrowicka, 2014: 53). W tym kontekście, odwołując się do podejścia ekologicznego, które bazuje na implikacjach społeczno-kulturowych hipotezy językowego relatywizmu Sapira-Whorfa, zakładającej wzajemne powiązania pomiędzy językiem, myślą i światem zewnętrznym, utrzymujemy, że namysł nad dyskursem stanowi drogę do pokonania barier binarnego myślenia, charakterystycznego dla cywilizacji zachodnich, opierających się na polaryzacji my/wy (Derrida, 1967/1978). Postmodernistyczna myśl Derridy podkreśla potrzebę porzucenia binarnego myślenia i wskazuje na wielopłaszczyznowe organizacje życia społecznego (Andrews, 1998: 279). W tej perspektywie język jest znakiem człowieczeństwa, wszak tylko ludzie się nim posługują i myślą za jego pomocą. Świadome korzystanie z zasobów językowych pozwala unikać klisz, które Allport (1986 za Andrews, 1998) uznaje za bezkrytyczne i bezmyślne używanie języka, który „myśli za ludzi”.

Naszym zadaniem nie jest ustalenie, w jaki sposób dochodzi do naturalizacji uzusu językowego, czym zajmuje się KAD, a jedynie jego problematyzacja (Fairclough, 1992) w celu podnoszenia krytycznej świadomości językowej. Za przesłaniem KAD przyjmujemy, że język jako dyskurs jest zarówno formą aktywności (por. akty mowy teorii Austina, 1975) prowadzącą do zmiany świata, jak i formą akcji, która jest społecznie i historycznie dopasowana (Jorgensen i Phillips, 2002: 62). Wykorzystując podejście ekologiczne w edukacji językowej (van Lier, 2004), a zwłaszcza koncepcję krytyczno-ekologicznej świadomości językowej nauczycieli (Lankiewicz, 2015), w tym idei nauczyciela jako transformacyjnego pedagoga (Kumaravadivelu, 2012), zauważamy wielką rolę nauczyciela w zwalczaniu mowy nienawiści, tj. często nieświadomych obelg, bezkrytycznego uzusu językowego czy przejawu szowinizmu, który kontrastuje z epoką globalizacji relacji społecznych.

4. Mowa nienawiści w kontekście kształcenia interkulturowego

Pojęcie interkulturowości zrodziło się w krajach, w których społeczność składała się z przedstawicieli różnych kultur. W wyniku procesów politycznej i gospodarczej unifikacji zyskało ono wielkie znaczenie dla mieszkańców wielokulturowej Europy. Spektakularnym aktem politycznym w tym zakresie było ogłoszenie roku 2008 przez Komisję Europejską Rokiem Dialogu Międzykulturowego.

Jego obchody miały na celu „poszanowanie i promocję różnorodności kulturowej, zapewnienie równości szans wszystkim mieszkańcom UE i przeciwdziałanie dyskryminacji, wsparcie idei solidarności i sprawiedliwości społecznej, budowanie partnerskich relacji z krajami członkowskimi i z krajami spoza Wspólnoty” (*Dialog*, 2008). Jednak wyniki kształcenia interkulturowego wydają się mało imponujące, jeśli weźmie się pod uwagę napięcia społeczne ostatnich lat na starym kontynencie.

Pojęcia interkulturowości, komunikacji interkulturowej i kompetencji interkulturowej stały się częścią dyskursu postmodernistycznego, który zdominował wszystkie sfery życia społecznego, w tym dyskurs edukacyjny. Interkulturowość zyskała szczególnie znacznie w nauce języka obcego, w której kształceniu kompetencji komunikacyjnej towarzyszy rozwój kompetencji (inter)kulturowej (Komorowska, 2006; Szczepaniak-Kozak, 2010). Trzeba też mieć na uwadze, że interkulturowość nie jest tożsama z kształceniem kulturowym, chociaż ten element stanowi jego istotną część. Dzięki krytycznej refleksji teoretycznej w tym zakresie (np. Kramsch, 1993; Byram, 1997) interkulturowość wychodzi poza ramy *enculturation*. Współcześnie oznacza to, że nie staramy się naśladować mówcy i kultury języka obcego, lecz poznajemy inne konteksty uzusu językowego. W ten sposób przyjmujemy inny punkt widzenia, by zrozumieć różnice w systemach wartości, pojęć i znaczeń. Przedmiotem komunikacji interkulturowej nie jest więc omawianie różnic między artefaktami kulturowymi oraz pisanych i niepisanych norm, które można zgłębić przy bacznej obserwacji, a raczej odnotowywanie podstawowych założeń (ang. *basic assumptions*) (Nuñez i inni, 2014: 15). Oczekiwany rezultatem jest nowa tożsamość kulturowa składająca się z elementów wywodzących się nie tylko z kultury rodzimej.

Jednak w obliczu wszechobecnej mowy nienawiści rozumianej jako ataki werbalne w komunikacji między przedstawicielami dwóch różnych grup, u których podłoża może leżeć agresywny nacjonalizm, nietolerancja lub dyskryminacja, i reakcji społecznych na procesy migracyjne w Europie, stajemy przed koniecznością rewizji niektórych założeń koncepcji kompetencji interkulturowej.

Badania teoretyczne i empiryczne dotyczące komunikacji międzykulturowej oraz kompetencji, jakie owa komunikacja implikuje, wydają się koncentrować albo na udowodnieniu, że takie kompetencje są konieczne, albo na sposobach ich wykształcania w warunkach nauczania formalnego i nieformalnego. Podstawowym założeniem takich badań jest to, że ludzie dążą do dialogu i są pozytywnie nastawieni do przedstawicieli innych kultur. Z tej perspektywy językowej nieporozumienia międzykulturowe są przedstawiane jako brak odpowiedniego poziomu świadomości/wrażliwości osób wchodzących w takie interakcje oraz umiejętnego posługiwania się przez nie językiem rodzimym lub obcym. Badacze wydają się jednak pomijać fakt, że wiele osób jest motywowanych w

swoich wypowiedziach rasizmem i ksenofobią. W kontaktach z przedstawicielami innych kultur, narodów lub krajów, do których są uprzedzeni, ich zachowanie przybiera formę ataków fizycznych lub słownych. W wywiadach pogłębionych przeprowadzonych w ramach projektu RADAR (Szczepaniak-Kozak i inni, 2015) odnotowano, że wielu obcokrajowców w Polsce zostało mniej lub bardziej skrzywdzonych z powodu ich koloru skóry, pochodzenia lub religii. Przykładowo jedna z respondentek przytacza wydarzenia z Gdańska, gdzie imamowi w tamtejszym meczecie najpierw podpalono sklep, a potem wielokrotnie sam meczet. Głośnym echem odbiło się w mediach sprofanowanie nowo otwartego meczetu w Warszawie w lipcu 2015 roku (*Newsweek*, 2015). Jeszcze bardziej sugestywne są komentarze, które towarzyszyły temu wydarzeniu (tamże).

Oprócz wyroków sądowych i statystyk prokuratury, o powszechności incydentów międzykulturowych o podłożu dyskryminacyjnym lub ksenofobicznym świadczą liczne już publikacje, w tym naukowe, mające na celu opisanie społecznych, ekonomicznych, politycznych i prawnych aspektów życia imigrantów w Polsce (np. Mikulska, 2010; Bielewicz i inni, 2014). Przedmiotem zainteresowania stało się funkcjonowanie mowy nienawiści (por. Klaus i Wencel, 2008; Kornak, 2013; Łętowska, 2013; Bilewicz i inni, 2014; Maszkowski, 2015). Lektura raportu sporządzonego przez Kornaka we współpracy z Tatar (2013) prowadzi do wniosku, że przestępstwa popełniane przez neofaszystów i skrajną prawicę oraz akty na tle rasistowskim, ksenofobicznym i będące przejawem dyskryminacji są w Polsce powszechne. Tylko w latach 2011–2012 zarejestrowano 600 takich wydarzeń. Aspekt werbalny i niewerbalny jest ważnym wątkiem w zachowaniach sprawców przestępstw popełnionych z nienawiści. Odzwierciedlają to również statystyki prokuratury. Dla przykładu w roku 2012 na ogólną liczbę postępowań prowadzonych w sprawie czynów popełnionych z nienawiści (548) aż 499 miały charakter werbalny (Seremet, 2013).

Szczególnie interesującym nas przykładem jest środowisko szkolne, w którym to sami nauczyciele operują mową nienawiści bądź też nie reagują na jej przejawy w wypowiedziach uczniów. Strani i Monteoliva (2015: 6) w raporcie z przeprowadzonych badań w ramach projektu RADAR szczegółowo opisują takie przypadki z obszaru Unii Europejskiej. Niejednokrotnie przykłady, które podają, można zakwalifikować jako akty segregacji na tle uprzedzeń rasowych lub narodowych. We Włoszech jeden z nauczycieli groził źle zachowującym się białym dzieciom, że zostaną przesadzone do ławki z czarnoskórym uczniem. W Holandii migranci byli sadzani w rogu z dała od innych dzieci, a zwrot „wracaj do swojego kraju” był używany przez jednego z nauczycieli, gdy dziecko imigranta nie stosowało się do reguł gry w piłkę nożną. Ponadto w wymienionych wyżej państwach odnotowano częste praktyki poniżania, bagatelizowania osiągnięć szkolnych oraz poddawania uczniów pochodzących z innych

obszarów kulturowych dodatkowym testom. W Wielkiej Brytanii, przykładowo, nauczyciele nie dopuszczali się aktów dyskryminacji, ale dla odmiany nie zwracali na nie uwagi, kiedy dokonywali ich uczniowie. Uznawali je za żarty słowne lub formy droczenia się. Nie dostrzegali też, że prawdziwym powodem opuszczania zajęć szkolnych przez niektórych uczniów było to, że często doświadczali gnębienia i dokuczania na tle rasowym ze strony rówieśników (Strani i Monteoliva, 2015: 6-7).

Naszym zdaniem istnieje nagląca potrzeba zdefiniowania komunikatu nienawistnego i jego cech przez językoznawców oraz podjęcia językoznawczych badań na temat przemocy z nienawiści (o podłożu rasistowskim i ksenofobicznym) wyrażonej werbalnie, niewerbalnie i graficznie, nie tylko, aby móc lepiej identyfikować takie przypadki, ale również w celu uwrażliwiania społeczeństwa, w tym nauczycieli i uczniów, na te drażliwe kwestie. Koniecznym wydaje się dodanie do treningów interkulturowych modułów traktujących o cechach zamierzonych aktów komunikacji nienawistnej i wrogiej oraz o sposobach zachowania w takich wypadkach. Znane nam treningi interkulturowe koncentrują się bowiem na unikaniu nieporozumień, a nie na radzeniu sobie w zaplanowanych sytuacjach konfliktowych, mających miejsce w spotkaniach interkulturowych. Fragmentaryczne wzmianki na temat cech komunikatów nienawistnych można odnaleźć jedynie w opracowaniu Mikulskiej (2010: 37-40) i Bielewicz i in. (2014: 10-14), ale nawet w nich nie ma żadnych sugestii na temat dydaktyzacji wspomnianych opracowań.

5. Kompetencja interkulturowa w wymiarze analizy dyskursu

Odnosząc zagadnienie mowy nienawiści do kształcenia interkulturowego nauczycieli języków obcych, warto w tym miejscu spojrzeć na zagadnienie międzykulturowości, wykorzystując analizę dyskursu zaproponowaną przez Karpińską-Musiał (2015). Zakładając językową naturę myślenia oraz referencyjny charakter języka i pojęć, autorka odwołuje się do pojęcia wiedzy metajęzykoznawczej. W oparciu o nią buduje model kształcenia kompetencji interkulturowej nauczycieli języków obcych. Podkreśla w ten sposób za Thije (2006) rolę analizy dyskursu w budowaniu porozumienia międzykulturowego, „zamiast wyjaśniania nieporozumień na bazie różnych systemów kulturowych” (Karpińska-Musiał, 2015: 116). Pojęcie wiedzy metajęzykoznawczej przyjmuje za Jamesem (1999), wywodząc je z ogólnej pojętej świadomości językowej, i wskazuje na uświadomiony charakter wiedzy językowej, która także obejmuje „założenia krytycznej analizy dyskursu oraz filozofii analityczno-lingwistycznej” (Karpińska-Musiał, 2015: 114). Jednocześnie rudymetarną wiedzę metajęzykoznawczą odróżnia od wiedzy metajęzykowej. Tę drugą definiuje jako znajomość

metajęzyka, pierwsza zaś oznacza refleksyjną znajomość funkcjonowania i oddziaływania metajęzyka w praktyce, czyli wiedzę stosowaną, którą badaczka uznaje za kluczową dla każdego glottodydaktyka.

Abstrahując od trafności takich rozróżnień w kontekście pojęcia proceduralnej świadomości językowej (Andrews, 2007), wysoka świadomość językowa, wiedza z zakresu analizy dyskursu oraz „terminologii metajęzykowej i czynności sprawczej aktów mowy daje możliwość interpretacji nieporozumień o charakterze międzykulturowym³” (Karpińska-Musiał, 2015: 127). Słuszne wydaje się podkreślenie proceduralnego charakteru wiedzy nauczyciela, bo, jak zaznacza Gurteen (2003), przytaczając komentarz brytyjskiej pisarki Joanny Trollope na temat uczenia kreatywnego pisania, można nauczyć pewnych aspektów technicznych, ale nie da się nauczyć właściwego sposobu obserwowania i interpretowania tego, co obserwowane. Innymi słowy wiedza bez zrozumienia pozostaje jedynie informacją, jak dalej utrzymuje Gurteen (tamże).

Poprzez wyczerpanie na dyskursywny charakter zjawisk kulturowych w kształceniu wrażliwości interkulturowej można równie dobrze wykorzystać koncepcję krytyczno-ekologicznej świadomości językowej nauczyciela (Lankiewicz, 2015). Bazując na założeniach ekolingwistyki, Lankiewicz (tamże) podkreśla istotną zależność między konceptualizacją samej natury języka a praktyką pedagogiczną w zakresie nauki języka obcego. Głęboka krytyczna refleksja w odniesieniu do języka jako dyskursu pozwala nauczycielowi nie tylko być jego bardziej świadomym i odpowiedzialnym użytkownikiem, ale także lepszym glottodydaktykiem. Dalej, przywołując propozycję edukacji nauczycieli językowych w dobie globalizacji i postkolonizacji (Kumaravadivelu, 2012) oraz odwołując się do założeń pedagogiki krytycznej, Lankiewicz (2015) kreuje wizję nauczyciela języków obcych jako transformatywnego ekopedagoga, którego swym działaniem nie tylko wyrabia niezbędne sprawności językowe, ale przede wszystkim przyczynia się do budowy lepszego i bardziej sprawiedliwego świata, w którym ponosimy odpowiedzialność za słowa.

6. Polityczna poprawność nauczyciela języka obcego – podsumowanie

Zakładając za Giroux (2010), że edukacja jest aktem politycznym, jej zadaniem nie powinna być indoktrynacja, a tylko kształcenie przyszłych świadomych obywateli, którzy wiedzą, jak korzystać ze swoich praw w ramach systemu, o którego kształt należy ciągle walczyć. Ważnym elementem tych zmagania jest świadomość językowa i „odpowiedzialność perlokucyjna” nauczyciela, jak to

³ Autorka konsekwentnie odnosi się do interkulturowości, stosując termin „międzykulturowość”. W polskiej literaturze przedmiotu pojęcia są używane wymiennie.

określa Karpińska-Musiał (2015: 122), gdyż dyskurs (działanie mowne) wywołuje odpowiednie efekty u odbiorcy (uczniów). Dlatego też przyjmujemy, że aktywne przeciwdziałanie mowie nienawiści w kontekście zjawisk społecznych zachodzących w Europie i rezultatów badania, do którego odwołuje się ten artykuł, powinno stanowić część modułu rozwijania wrażliwości interkulturowej w ramach kształcenia nauczycieli języków obcych i nie tylko.

Wydawałoby się, że adepci zawodu nauczyciela języków obcych przez wzgląd na znajomość innej kultury i medium, jakim się posługują (języka), wykazują się większą poprawnością polityczną i są bardziej świadomymi użytkownikami języka z racji chociażby przedmiotów językoznawczych, w których uczestniczyli w trakcie studiów. Wyniki badań nad świadomością językową (Lankiewicz, 2013), krytyczną świadomością językową (Lankiewicz, 2015) czy postrzeganiem kultury języka docelowego (Szczepaniak-Kozak, 2010), przeprowadzone wśród studentów aspirujących do zawodu nauczyciela języka obcego w różnych częściach Polski, nie napawają optymizmem. W odniesieniu do aspektów interkulturowych jeszcze trudniejsze wydaje się kształcenie w zakresie aspektów pragma- i socjolingwistycznych (Szczepaniak-Kozak, 2013, 2014). Okrojone programy w szkołach, które rządzą się takimi samymi prawami ekonomii jak każda inna instytucja, dodatkowo pogarszają perspektywę efektywnego rozwoju wspomnianych powyżej umiejętności i kompetencji. Nic dziwnego, że szkolnictwo wyższe jest ostatnio poddane ostrej krytyce (por. Terlikowski i Zieliński, 2008).

Podsumowując, uwzględnienie aspektów metajęzykoznawczych w kształceniu interkulturowym przyszłych nauczycieli języków obcych stanowi znaczne wyzwanie dla edukacji w erze globalizacji. Pozwoliłoby to samym nauczycielom stać się bardziej krytycznymi użytkownikami języka i umieć przeciwdziałać zjawiskom patogennym, u których podłoża leży mowa nienawiści i zwalczać je. Spotkanie przedstawicieli różnych kultur pociąga za sobą proces wartościowania (dyskurs aksjologiczny), pozycjonowanie siebie i innych. Kształcenie interkulturowości nie jest też od niego wolne. Proponujemy tu za Wilczyńską (2005), by kształcenie interkulturowe glottodydaktyków posiadało charakter więcej niż informacyjny i odwoływało się do aspektów metakognitywnych, dla których język, pojmowany jako zjawisko interakcyjne (dyskurs), stanowiłby element kluczowy.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, G. 1986: „The language of prejudice”. (w) *Language awareness* (red. P. Escholz i inni). New York: St. Martin's Press, str. 261-270.
- Andrews, L. 1998. *Language exploration and awareness: A resource book for teachers*. Mahwah, NJ, London: Erlbaum.

- Andrews, S. J. 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. L. 1975. *How to do thing with words*. Wyd. 2. Harvard: Harvard University Press.
- Bilewicz, M., Marchlewska, M., Soral, W. i M. Winiewski. 2014. *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of the theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bychawska-Siniarska, D. i D. Głowacka (red.). 2013. *Mowa nienawiści w internecie: jak z nią walczyć? Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chouliaraki, L. 1999. „Regulative practices in a ‘progressivist’ classroom: ‘good habits’ as a ‘disciplinary technology’”. *Language and Education*, 10(2): 103-118.
- Derrida, J. 1967/1978. *Of Grammatology*. Baltimore – London: Johns Hopkins University Press.
- Dijk, T. van. 2001. (red.). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN.
- Duszak, A. i N. Fairclough (red.). 2008. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Łętowska, E. 2013. „Zwodnicze uroki pokusy karania hate speech”. (w) *Mowa nienawiści w internecie: jak z nią walczyć? Materiały pokonferencyjne*. (red. D. Bychawska-Siniarska i D. Głowacka). Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, str. 15-20.
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London – New York: Longman.
- Fairclough, N. i R. Wodak. 2006: „Krytyczna analiza dyskursu”. (w) *Współczesne teorie socjologiczne*. (red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowi). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, str. 1047-1056.
- Gramsci, A. 1971/1991. *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Grzmil-Tylutki, H. 2010. *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu: historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 2006: „Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki”. (w) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. (red. D. Kubinowski i M. Nowak). Kraków: Impuls, str. 83-96.
- James, C. 1999. „Language awareness: Implications for language curriculum”. *Language, Culture and Curriculum* 12(1): 94-115.
- Jorgensen, M. i L. J. Phillips. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Karpińska-Musiał, B. 2015. *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Karwat, M. 2007. *O złośliwej dyskredytacji. Manipulowanie wizerunkiem przeciwnika*. Warszawa: PWN.
- Klaus, W. i K. Wencel. 2008. „Dyskryminacja cudzoziemców w Polsce. Diagnoza sytuacji”. *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, 7(21): 1-34.
- Komorowska, H. 2006. „Intercultural competence in ELT syllabus and materials design”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, VIII: 59-81.
- Kornak, M. i A. Tatar. 2013. *Brunatna księga 2011-2012*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego i Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”.

- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York – London: Routledge.
- Lankiewicz, H. 2013: „Teacher language awareness at the start of the career: Insights into teacher education”. (w) *Language and concepts in action: Multidisciplinary perspective on linguistic research*. (red. M. Grabowska, G. Grzegorzczak i H. Lankiewicz). Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 135-158.
- Lankiewicz, H. 2015. *Teacher language awareness in the ecological perspective: A collaborative inquiry based on languaging*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lier, L. van. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- McLaren, P. 2010. „Revolutionary Critical Pedagogy.” *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies* 6(2): 1-11.
- Mikulska, A. 2010. *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Milerski, B. i B. Śliwerski. 2000. *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunez, C., Nunez Mahdi, R. i D. Popma. 2014. *Intercultural sensitivity: From denial to cultural competence*. Assen: Royal Van Gorcum.
- Ostrowicka, H. 2014. „Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu”. *Forum Oświatowe*, 2(52): 47-68.
- Ostrowska, U. 2011: „Krytyczna analiza dyskursu (KAD): z perspektywy badań pedagogicznych”. (w) *Pedagogika ogólna: dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. (red. T. Hejnicka-Bezwińska). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, str. 113-127.
- Ostrowska, U. 2014. „Discourse – from the theoretical and methodological perspective”. *Forum Oświatowe*, 1(51): 91-109.
- Rittel, T. 1994. *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.
- Seremet, A. 2013. *Raport Prokuratora Generalnego na temat przestępstw z nienawiści popełnionych na terenie Polski w ostatnich latach. Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Sprawiedliwości i Praw Człowieka nr 136 z dnia 6 listopada 2013*. Warszawa: Kancelaria Sejmu.
- Sowa, M. 2013: „10 lat minęło... O wpływie ESOKJ na dyskurs edukacyjny w polskiej klasie językowej”. (w) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się nauczaniu języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, str. 113-133.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2010: „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego”. (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, str. 125-136.

- Szczepaniak-Kozak, A. 2013: „Miejsce kompetencji pragmatycznej w nauczaniu języka obcego na przykładzie języka angielskiego”. (w) *Scripta Manent*. (red. S. Puppel i T. Tomaszkiwicz). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, str. 415-425.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2014: „Interlanguage pragmatics of the speech act of request: A case study of EFL learners in the academic context”. (w) *Proceedings of the 12th Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes*. (red. A. Floyd). La Coruña: Galebook S.L., str. 119-131.
- Terlikowski, T. P. i M. Zieliński. 2008. „Wyższa fikcja”, *Wprost*, 40: 18-23.
- Wilczyńska, W. 2005: „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej”. (w) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. (red. M. Mackiewicz). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej. Poznań, str. 15-27.
- Zając, M. 1996: „Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym”. (w) *Dyskurs edukacyjny*. (red. T. Rytel). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, str. 77-85.

Netografia

- „Dialog”. 2008. [online: <http://www.dialog2008.pl>; DW 20.01.2016].
- Giroux, H. 2010. „Lessons From Paulo Freire”. *Chronicle of Higher Education*, 57(9). October 27. [online: <https://coms221-instructionalcomm.wikispaces.com/file/view/Giroux,+h.+Lessons+From+Paulo+Freire.pdf>; DW 01.02.2016].
- Gurteen, D. 2003. „Knowledge, Awareness and Understanding”. *KMPro Newsletter*. Gurteen Knowledge Website. [online: <http://www.gurteen.com/gurteen/gurteen.nsf/id/knowledge-management>; DW 20.01.2016].
- Maszkowski, R. 2015. „Incydenty ksenofobiczne i mowa nienawiści w Radiu Maryja”. [online: <http://www.radiomaryja.pl.eu.org/incydenty.html>; DW 20.01.2016].
- Newsweek. 2015. [online: <http://polska.newsweek.pl/obrzucala-warszawski-meczeta-kawalkami-swinskiego-miesa-uslyszy-zarzuty,artykuly,366897,1.html>; DW 20.01.2016].
- Strani, K. i E. Monteoliva. 2015. „RADAR Interview analysis. Project report”. [online: http://lnx.radar.communicationproject.eu/web/htdocs/radar.communicationproject.eu/home/dokeos/main/document/document.php?cidReq=WS1&curdirpath=%2FFINAL_DELIVERABLES_WS1%2FD1.02_INTERVIEWS_OF_VICTIMS_OF_HATE_CRIME; DW 20.01.2016].
- Szczepaniak-Kozak, A., Jaszczyk, M., Putyra, Ł. i A. Szejbal. 2015. „Interview analysis report PL”. [online: http://lnx.radar.communicationproject.eu/web/htdocs/radar.communicationproject.eu/home/dokeos/main/document/document.php?cidReq=WS1&curdirpath=%2FFINAL_DELIVERABLES_WS1%2FD1.02_INTERVIEW_S_OF_VICTIMS_OF_HATE_CRIME; DW 20.01.2016].
- Thije, J. D. 2006. „Beyond misunderstanding – introduction”. (w) *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*. (red. K. Buhrig i J. D. Thije). [online: <https://benjamins.com/#catalog/books/pbns.144/main>; DW: 20.01.2016].