

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Linguistica 17 (2022)

ISSN 2083-1765

DOI 10.24917/20831765.17.15

Joanna Rokita-Jaśkow

ORCID 0000-0002-6272-9548

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, Polska

My i Oni: O językowych wykładnikach wyrażających stosunek nauczycieli do uczniów cudzoziemców w świetle krytycznej analizy dyskursu

Słowa kluczowe: krytyczna analiza dyskursu, teoria pozycjonowania, uczniowie wielojęzyczni, środowisko szkolne

Keywords: critical discourse analysis, positioning theory, multilingual learners, school context

Wstęp

W ostatnim 15-leciu znacznie zmienił się krajobraz językowy Polski, od zdecydowanie monolingwalnego do wielojęzycznego i wielokulturowego, głównie za przyczyną migracji. Ślady tego procesu można również zauważyć w polskiej szkole, do której coraz częściej uczęszczają uczniowie z doświadczeniem migracji, a więc i wielojęzyczni. Czy społeczność szkolna, a zatem pozostali uczniowie i nauczyciele są do takiej zmiany przygotowani? W jaki sposób postrzegają uczniów wielojęzycznych nauczyciele: czy jako zagrożenie dla dotąd jednojęzycznego monolitu, czy jako zasób, okazję do kształcenia wśród uczniów otwartości na świat? Czy podkreślają oni dychotomię *My i Oni*, czy wprost przeciwnie, dążą do integracji?

U podstaw niniejszego artykułu leży założenie, że język odzwierciedla sposób myślenia. Z tego względu warto się przyjrzeć, w jaki sposób nauczyciele postrzegają i wypowiadają się o uczniach cudzoziemcach, gdyż ich światopogląd może być podświadomie przekazywany pozostałym uczniom. W tym celu wykorzystuję narracje nauczycielskie przeprowadzone na potrzeby innego badania (Rokita-Jaśkow i in. 2022). Ramy teoretyczne niniejszej analizy pod względem treści wypowiedzi stanowią krytyczna analiza dyskursu (por. Duszak red. 2002; Duszak, Fairclough 2008) oraz teoria pozycjonowania (Harré 2015). Natomiast ocena uczniów przez nauczycieli wnioskowana jest na podstawie używanej przez nich leksyki (por. Puzynina 1986; Przybylska 2021).

Wielojęzyczność w krytycznej analizie dyskursu

Jak pisze Stanisław Grabias (2019: 79), język odzwierciedla myślenie, a także „zakodowany w każdym języku narodowym swoisty pogląd na świat [...]”. Wyraża

się on „w refleksji nad istotą poznania, ale także w wyjaśnianiu tajników powodujących ludzkim działaniem: społeczeństwo przekazuje jednostce wraz z językiem pewne utrwalone dzięki niemu postawy, oceny i stereotypy działania” (Schaff 1969, cyt. za: Grabias 2019: 79). W wypowiedziach przekazujemy więc nie do końca nawet uświadomione znaczenia, a w semantyce ujawnia się stosunek interlokutora do innych osób i zjawisk (Duszak red. 2002: 2).

Sformułowanie *My i Oni* często się przywołuje w społecznościach wielokulturowych i wielojęzycznych w kontekście migracji. Podkreśla ono asymetryczny układ relacji członków tej samej społeczności, co może następnie wyrażać się w dążeniu do integracji i zrównania statusu wszystkich jednostek lub do ich wykluczania. Integracja ma miejsce poprzez wspólnotę przekonań, doświadczeń, emocji, stylu życia, aspiracji, ale także poprzez wspólny język, kulturę i tożsamość.

Język w szczególności może być instrumentem włączania lub wykluczania innych ze wspólnoty, zwłaszcza gdy w danej wielojęzycznej i wielokulturowej społeczności jeden język ma status oficjalnego, a inny mniejszościowego. W oficjalnym dyskursie publicznym, czy to medialnym, czy edukacyjnym uwidaczniają się zaś relacje dominacji i podporządkowania. Rozróżnienie *My i Oni* określa Nas jako głównych aktorów, którzy mogą Ich włączyć do społeczności. Podkreślając naszą sprawczość, zakładamy jednocześnie dominującą pozycję Nas w stosunku do Innych (Weber, Horner 2008). W oficjalnym dyskursie akcentuje się dążenie i chęć pomocy do integracji nowo przybyłych do zasad panujących w goszczącej społeczności. Jednakże z drugiej strony często tworzone są blokady, które w rzeczywistości utrudniają skuteczną integrację. Przykładem takiej blokady jest niechęć do zawierania znajomości z nowo przybyłymi, co z kolei utrudnia im opanowanie języka społeczności i w konsekwencji odniesienie sukcesu edukacyjnego i zawodowego (Pavlenko 2002).

Analizą takich sprzeczności pomiędzy tym, co zostało powiedziane, a tym, co mówiący miał na myśli, zajmuje się krytyczna analiza dyskursu (KAD) (Duszak red. 2002). Teun van Dijk (2001, w: Duszak red. 2002) pisze, że zadaniem KAD jest połączenie czynników skali makro i mikro, które budują społeczny porządek i różnicują grupy społeczne. W skali makro są to władza, dominacja i nierówności, a więc czynniki określające instytucje, organizację i strukturę. W skali mikro są to: użycie języka, dyskurs, interakcja werbalna i komunikacja, a więc czynniki określające sprawczość uczestników. Celem KAD jest więc zaakcentowanie niesprawiedliwości władzy, gdy neguje ona wartości, które miała legitymizować, jak np. wolność, solidarność, równe szanse. KAD z natury rzeczy zajmuje się analizą relacji między różnymi uczestnikami życia społecznego, których działania są sterowane przez uwewnętrznione ideologie (przekonania) „jako formy reprezentacji tych aspektów życia społecznego, które wyrażają interesy partykularne jako interesy zbiorowe, a tym samym przyczyniają się do legitymizacji niesprawiedliwych form i relacji władzy [...]” (Duszak, Fairclough 2008: 17). Reprezentacje ideologiczne i wyrażane za pomocą języka tożsamości jednostki można z kolei badać krytycznie jako dyskursy (Duszak, Fairclough 2008: 10), stąd badania w nurcie KAD koncentrują się na badaniach dyskursu w mediach (np. Chovanec, Mołek-Kozakowska red. 2017; Skowronek 2016), w dokumentach urzędowych (np. Malinowska 2013), w przemówieniach polityków (Cap 2017) i innych.

W ostatniej dekadzie podejście to stosowane jest również w odniesieniu do kontekstu edukacyjnego (Werbińska 2020; Kayi-Aydar, Miller 2018), a głównymi zagadnieniami są globalizacja, neoliberalizm, migracje, percepcja i kreacja wizerunku tożsamości osób z doświadczaniem migracji i/lub wielojęzycznych pozostających poza swoją narodową/etniczną wspólnotą (Chovanec, Mołek-Kozakowska red. 2017). KAD zajmuje się również analizą tego, w jaki sposób uczestnicy sytuacji dyskursywnej negocjują swoją przynależność do wspólnoty oraz kształtują swoją tożsamość. W KAD chodzi więc o to, by nie analizować języka w izolacji, ale w odniesieniu do społecznych i kulturowych uwarunkowań, w których ten dyskurs powstaje. Opisuje język w użyciu, stąd KAD jest podejściem na styku socjolingwistyki, pragmatyki, kulturoznawstwa, wykorzystującym metodologię badań społecznych.

W nurt badań KAD wpisuje się teoria pozycjonowania, która zajmuje się sposobem konstruowania, nadawania i negocjowania tożsamości jednostek w dyskursie (Davies, Harre 1990). Jej głównym założeniem jest, że ludzie, instytucje, a nawet narody działają w taki sposób, w jaki przypisane są im role, nadane prawa i obowiązki. W tym sensie wszelkie działania wynikają bardziej z przyjętych norm działania niż z zewnętrznych przyczyn. W sytuacji edukacyjnej oznacza to, że np. w społeczeństwach autokratycznych nauczyciele przyjmują dominującą rolę w stosunku do swoich uczniów, od których z kolei oczekuje się podporządkowania. W społeczeństwach demokratycznych relacje nauczyciel–uczeń są bardziej poziome, a tożsamość każdego z nich, np. jako eksperta z dziedziny, jest za każdym razem na nowo negocjowana w dyskursie (np. w procesie nauczania).

Teoria pozycjonowania jest fuzją dwóch sposobów pojmowania pozycji jednostki. Może ona być rozumiana jako relacja jednostki w stosunku do innych z uwagi na jej osobiste cechy, które mogą być prawdziwe lub tylko wyobrażone/stereotypowe. Przykładowo uczniom ze szkół prywatnych przypisuje się zamożność/wysoki status ekonomiczny i kulturowy. Inny sposób pozycjonowania to przekonania osoby nt. należnych jej praw i obowiązków w porównaniu z pozostałymi osobami w danej sytuacji komunikacyjnej. Pozycjonowanie ma więc zarówno charakter stały ze względu na posiadane przymioty, jak i zmienny, dynamiczny, często wyrażający się w użyciu języka w konkretnych sytuacjach społecznych. Jednakże ten drugi sposób pozycjonowania wydaje się być ściśle związany z osobistymi przymiotami jednostki, jej oceną tychże i biograficznych wydarzeń, które mogą dotyczyć danej sytuacji. Jak podkreśla Rom Harré (2015: 269), „ważne praktyki dyskursywne związane z przypisywaniem i kwestionowaniem pozycji często opierały się na przekonaniach dotyczących cech osobistych” (tłumaczenie własne). Innymi słowy, osoby posiadające wysoki status społeczny (społeczno-ekonomiczny, zawodowy) często przyjmują dominujący sposób mówienia w odniesieniu do innych osób, z założenia o niższej pozycji. Sposobem, by zmienić swoją pozycję, jest poczucie sprawczości mówiącego (ang. *agency*), który umiejętnie wykorzystuje swoją wiedzę i kompetencję do jej renegocjacji (Harré 2015: 270).

Teoria ta wywodzi się z analizy różnych aktów mowy, które mogą mieć odmienne oddziaływanie na rozmówców i służyć osiągnięciu różnych celów społecznych. Chociaż siła wypowiedzi nie zależy od użycia odpowiedniego słownictwa ani form gramatycznych, ale od pozycji ustalonych między interlokutorami w rozmowie,

można zauważyć pewną moc używanych form językowych. Przykładowo zaimki (osobowe i wskazujące), odnosząc się do nazw własnych, wskazują na konkretne osoby, co wzmacnia znaczenie aktów mowy. Na przykład, przechodząc od oficjalnej formy w trzeciej osobie („Pan/Pani”) do drugiej osoby nieformalnej („ty”), postrzeganie wzajemnych praw i obowiązków osób biorących udział w rozmowie ulega radykalnej zmianie (Kawamoto 2021; Harré 2015).

Pozycjonowanie ma również miejsce w kontekście edukacyjnym, wynikając z faktu, że szkoła państwowa jest instytucją publiczną, zarządzaną hierarchicznie. Relacje władzy i podporządkowania odzwierciedlają się w dyskursie klasowym, np. poprzez motywowanie wybranych uczniów do udzielania dłuższych wypowiedzi, dawanie im wyczerpującej informacji zwrotnej lub pomijanie, a wręcz uciszanie innych (Bernstein 2020). Jak podkreśla Ewa Malinowska (2013: 40), w instytucjach

zauważa się nierównorzędność ról dyskursywnych, wywyższoną pozycję ma instytucjonalny uczestnik działania [...] podmiot instytucjonalny wzmocniony jest autorytetem władzy – działa w imieniu państwa, samorządu, instytucji, na podstawie prawa wydaje polecenia, rozporządzenia, decyzje administracyjne. Odbiorca zajmuje pozycję hierarchicznie niższą – ma obowiązek podporządkowania się.

Nauczyciel, działając z ramienia instytucji, często okazuje swoją władzę i dominację w stosunku do uczniów. Nową kwestią, wartą analizy, jest – w jaki sposób będzie on traktował uczniów z doświadczeniem migracji: czy będą to relacje pionowe oparte na dominacji, podobnie jak w stosunku do polskich uczniów, czy relacje bardziej poziome, oparte na dychotomii *My-Oni*, podkreślające różnice językowo-kulturowe z jednej strony, ale i dążące do integracji ze środowiskiem polskiej klasy. Kwestia ta jest o tyle warta analizy, że polska szkoła, jak i społeczeństwo, jest w zasadzie monolingwalna¹, stąd pojawienie się uczniów z doświadczeniem migracji jest dla nauczycieli zjawiskiem nowym. W konsekwencji dyskurs edukacyjny w stosunku i o uczniach z doświadczeniem migracji może mieć inny charakter niż w społeczeństwach o wiele bardziej wielojęzycznych i wielokulturowych.

Opis i tło badania

Poniższe badanie wykorzystuje dane uzyskane w ramach większego projektu (Rokita-Jaśkow i in. 2022), którego celem było zbadanie postaw i praktyk nauczycieli EFL wobec uczniów wielojęzycznych w klasie językowej w polskiej szkole podstawowej. W tym celu przeprowadzono 23 wywiady z nauczycielami języka angielskiego, mającymi doświadczenie pracy z uczniami wielojęzycznymi. Nauczyciele ci pracowali w różnych środowiskach edukacyjnych, tj. zarówno na wsi (N=8), jak i w małym (N=6) oraz dużym (N=9) mieście, byli w różnym wieku (min. 23, max. 50), posiadali zróżnicowane doświadczenie pracy w zawodzie (min. 5 mies., max. 25 lat), pracowali przeważnie w placówkach publicznych (N=19), choć czterech z nich pracowało w szkołach prywatnych. Zdecydowana większość z badanych

¹ Zarówno badanie, jak i artykuł zostały w dużej mierze opracowane przed 24.02.2022. Napływająca po tej dacie fala migrantów z Ukrainy mogą w znacznym stopniu zmienić krajobraz językowy polskiej szkoły i społeczeństwa.

nauczycieli to były kobiety (N=20) i tylko trzech mężczyzn. Prawie wszystkie osoby posiadały stopień magistra, a tylko dwie osoby legitymowały się tytułem licencjata. Wydaje się, że taki przekrój badanych umożliwił w miarę całościowy wgląd w poglądy nauczycieli, mimo że dobór próby był nielosowy, celowy oraz metodą kuli śnieżnej.

Uzyskane transkrypcje nauczycielskich narracji stanowią korpus danych, które zostały wykorzystane wcześniej do analizy zawartości treści, a pojawiające się tematy zostały opatrzone odpowiednimi kodami. Celem niniejszego badania jest ponowna analiza narracji nauczycieli z perspektywy krytycznej analizy dyskursu (Duszak, Fairclough 2008) oraz teorii pozycjonowania (Harré 2015). W tym celu zamierzam się skupić zarówno na analizie treści, jak i na analizie słownictwa wartościującego, tj. przymiotnikach i wyrażeniach w funkcji przydawki (por. Przybylska 2021), jakie badani nauczyciele użyli w odniesieniu do uczniów cudzoziemców jako ogółu oraz w odniesieniu do poszczególnych osób. Z korpusu danych wybrano te, które określają stosunek nauczycieli do uczniów dwujęzycznych, a także emocje towarzyszące spotkaniu z Innym. Wybór tych kategorii odpowiada kategoriom wyróżnionym w modelu Kayi-Aydar (2021) i pozwala na określenie pozycji względem opisywanych osób. Tożsamość każdego respondenta pozostaje anonimowa i opatrzona kodem (N+cyfra). Postawione główne pytanie badawcze to: Jaki stosunek do uczniów wielojęzycznych nauczycieli języka obcego do osób wielojęzycznych uwidacznia się w dyskursie na ich temat?

Decyzja o objęciu badaniem nauczycieli języka obcego wynikała z założenia, że będąc osobami dwujęzycznymi, mają oni największe predyspozycje do tego, by zrozumieć potrzeby i trudności osoby wielojęzycznej. Ponadto, często charakteryzuje ich większa otwartość na nowe zdarzenia. Mają oni również doświadczenia interkulturowe wynikające z pobytu za granicą lub posiadania znajomych obcokrajowców, zaś sama znajomość innego języka/ów obcego/ych może ułatwiać kontakt z uczniami wielojęzycznymi. W tym miejscu należy zaznaczyć, że w polskiej szkole najczęściej można zidentyfikować uczniów wielojęzycznych w następujących konstelacjach językowych: w przeważającej większości są to uczniowie z Ukrainy (następnie Białorusi i Rosji), którzy oprócz znajomości języka ukraińskiego, posługują się często językiem rosyjskim. Drugą grupą są uczniowie reemigranci, najczęściej z krajów anglojęzycznych (Wielka Brytania, Irlandia), dla których język angielski stanowi często język pierwszy, dominujący. Osobną i najmniej liczną grupą są uczniowie pochodzący z rodzin mieszanych, w których używa się często któregoś z języków romańskich (włoski, rumuński, portugalski), rzadziej germańskich (niemiecki, holenderski). Takie grupy uczniów wielojęzycznych wyróżniono w naszym badaniu (Rokita-Jaśkow i in. 2022), a także w ostatnich raportach GUS (2020) i NIK (2021).

Analiza wypowiedzi

W przeprowadzonym badaniu można zaobserwować dwa rodzaje pozycjonowania się nauczycieli-anglistów: jako osoby wielojęzyczne w odniesieniu do innych

osób wielojęzycznych (*My-Oni*) oraz jako nauczyciele w relacji do swoich uczniów w ogóle.

Pozycjonowanie *My-Oni*

W odniesieniu do uczniów wielojęzycznych ogółem badani nauczyciele wyrażali pozytywny stosunek do uczniów wielojęzycznych, akcentując ich wielojęzyczną kompetencję oraz doświadczenie innej kultury, która stanowi potencjał do wykorzystania na lekcji językowej. Świadczą o tym przymiotniki o charakterze atrybutywnym, podkreślające unikalne umiejętności dwujęzycznych, z czym zazwyczaj łączy się pozytywna ocena wynikająca z „zanegowania tego, co jest zwykłe, zwyczajne, pospolite, czyli często i powszechnie spotykane, niewyróżniające się niczym” (Przybylska 2021: 160). Pojawienie się takiego dziecka w klasie określono następującymi wyrażeniami:

Jest to coś takiego wyjątkowego fajnego (N12)

dodaje to kolorytu na zajęciach (N13)

piękny brytyjski akcent (N09)

To jest dla mnie niesamowite, jak oni potrafią się w momencie przestawić z jednego języka na drugi (N22).

Stosunek do uczniów wyraża się również w werbalizowanych emocjach, towarzyszących spotkaniu z Innym, do których zanotowano aż 79 odniesień. W wielu przypadkach pojawiły się uczucia negatywne, takie jak stres, strach, niepokój (*Bałam się, przeraziłam się, z lekkim niepokojem, stres*). Pojawiają się także odczucia pozytywne, takie jak zadowolenie (*ucieszyłam się*) i podziw, przede wszystkim kierowane po adresem kompetencji dwujęzycznych. Radość z kontaktu z takim uczniem najczęściej pojawia się w sytuacji, gdy nauczyciel nie spotyka się z takim uczniem po raz pierwszy, ale ma już takie doświadczenie, nie boi się go. Pojawiają się wtedy takie stwierdzenia jak: *reaguję z ciekawością*, a nawet *odczuwam satysfakcję z postępów* czynionych przez takiego ucznia.

Jednocześnie nauczyciele porównywali swoich uczniów polskojęzycznych do przybyszów, patrząc przez pryzmat pożądaných kompetencji wielojęzycznych i akcentując ich niedoskonałość w tym zakresie. Poprzez podkreślanie różnic pomiędzy uczniami pozycjonują oni swoich uczniów jako mniej kompetentnych od tych, którzy dopiero do klasy przybyli, mówiąc:

Ta klasa miała takie szczęście, że miała tych chłopców (N01).

Te nasze dzieci takie są, wydaje mi się, że na tle tych brytyjskich dzieci, angielskich, takie trochę wycofane, można powiedzieć (N01).

Opinie te wskazują na umiejscawianie uczniów pochodzących z krajów anglojęzycznych na wyższej pozycji niż uczniów polskojęzycznych czy pochodzących z innych krajów. Taki sposób pozycjonowania polskojęzycznych uczniów nie wynika z podziwu dla kompetencji obcojęzycznej w ogóle, ale świadczy o różnym statusie języka i jego użytkowników. Wynika to zapewne z faktu, że badanymi byli nauczyciele języka angielskiego, którzy sami nabyli ten język poprzez jego świadome uczenie się w warunkach formalnych, a więc i przy dużym wysiłku i motywacji

własnej. Wydaje się, że oczekując od swoich monolingwalnych uczniów podobnie wysokiej kompetencji, tak naprawdę transferują oni wysokie oczekiwania osiągnięć wobec kompetencji własnej.

Z drugiej strony wydaje się, że pojedynczy nauczyciele zdają sobie sprawę ze stereotypowego spojrzenia społeczeństwa na obcokrajowców, jako tych Innych, Obcych. W oficjalnym dyskursie czują się odpowiedzialni za integrację środowiska klasy i chcą zapobiec ewentualnym podziałom na linii *My–Oni*. Ich wypowiedzi przyjmują również formę autoprezentacji w stosunku do badacza, np.

No więc tak samo traktuję ucznia ze zrozumieniem (N06).

Też nie chciałam, żeby ktoś patrzył na niego, jak na osoby z zewnątrz (N08).

Jak ktoś jest troszeczkę inny, są skłonni go wyrzucić (N08).

Stawiają na wspólnotowość i włączenie ucznia obcokrajowca w zespół klasowy, jednocześnie podkreślając, że integracja nie zależy tylko od nauczyciela, ale także od uczniów. Wyrażają oni obawy co do tego, jak przyjmie ich klasa. Sami, mając pozytywny stosunek do uczniów cudzoziemców, obawiają się, jak dzieci zostaną przyjęte przez klasę. Okazuje się, że więcej emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wzbudzają uczniowie, np.

Zastanawiałam się, jak to będzie wyglądało, czy uczniowie np. nie będą nastawieni wrogo do takiego ucznia. Na szczęście klasa mnie nie zawiodła, grupa mnie nie zawiodła [...]. Sama byłam zdziwiona (N15).

Dzieci siedziały jak zakłęte, ale nie z radości, tylko ze strachu. Dzieci przy niej przestały się odzywać. Jakby dotarło do nich, że ta różnica jest tak duża, że nie zadziałało to dobrze (N16).

Wydaje się więc, że nauczyciele czują się odpowiedzialni za reakcję grupy, jakby przez nią były oceniane ich kompetencje pedagogiczne i czy integracja przebiegła z sukcesem. Takie sytuacje opisują oni za pomocą pozytywnie wartościujących przymiotników, np. *fantastyczna robota, dzieciaki są zadowolone, bardzo pozytywna osoba, skarb, niesamowite doświadczenie dla nauczyciela, korzystne, wzbogacające* (w domyśle: doświadczenie), zaimków: *fajnie się dogaduje z tymi dziećmi*, a także czasowników, np. *fascynuje*. Podkreślany jest przy tym efekt nowości. Ciekawym jest, że trzy spośród najczęściej używanych przymiotników, tj. *fajny, fantastyczny, fascynujący* to przymiotniki z pierwszej dziesiątki najczęściej używanych przymiotników o charakterze ewaluacyjnym (Przybylska 2021). Ponadto respondenci użyli takich słów jak *super* w funkcji przymiotnikowej (*super brytyjski akcent*), zaimków wskazujących (*taki, tymi*) dla wzmocnienia przymiotnika. Pojawia się również użycie czasowników (np. *fascynuje*) w nawiązaniu do „wrażeń i uczuć doznawanych w kontakcie z osobą, obiektem, zjawiskiem, podlegającym ocenie” (Przybylska 2021):

Więc ich to fascynuje, że w jakimś innym języku ktoś tak fajnie, płynnie może mówić i taka chęć się w nich właśnie budzi, żeby się uczyć, żeby poznawać (N04).

Fantastyczna robota. Dzieciakom się spodobało, więc super. Więc bardzo fajnie, jestem z tego zadowolona, że takiego ucznia mam w grupie (N16).

*Myślę, że **super** to dla dzieci, jak ludzie mogą usłyszeć, że jest tyle różnych języków świata (N22).*

*Więc ich to **fascynuje**, że w jakimś innym języku ktoś tak fajnie, płynnie może mówić i taka chęć się w nich właśnie budzi, żeby się uczyć, żeby poznawać (N04).*

Mimo tych oficjalnych deklaracji, można jednak zaobserwować dość stereotypowe postrzeganie uczniów obcokrajowców ze względu na kraj pochodzenia. Przykładowo dzieci z Ukrainy określane są jako te, które są zamknięte w sobie, a dzieci z Europy Zachodniej jako te bardziej otwarte, bezpośrednie. W obu przypadkach zaobserwować można pewne słowa krytyki w odniesieniu do każdej z tych grup, tej pierwszej, że nie wyraża chęci do integracji, a w tej drugiej, że są zbyt śmiałe i nieprzystawczajone do rzetelnego uczenia się.

*Zauważyłam, że dzieci z Ukrainy bardzo są takie **zamknięte** w sobie, bo nie bardzo tutaj się chcą też integrować (N03).*

*Uważam, że **za bardzo** się jakby trzymają w tej swojej grupce (N03).*

*Przyjechał do Polski. Uczy się polskiego, umie go **bardzo słabiutko**, chociaż go rozumie, no bo to jak gdyby te języki są podobne, [...] na początku myślałam, że on w ogóle jest **niedorozwinięty** (N 01).*

Stereotypy i uprzedzenia przejawiają się w przypisywaniu pewnych cech określonej narodowości, np.

W porównaniu do dzieci ukraińskich ci Białorusini uczą się bardzo szybko, jakąś mają taką łatwość do języków. To też jest ciekawa obserwacja, jeżeli chodzi o narodowość (N03).

Można się zastanowić, czy powyższe wypowiedzi nie świadczą o utajonym poczuciu wyższości samych respondentów, wynikającym zarówno z nadanej im instytucjonalnie roli, jak i stereotypowemu postrzeganiu zbiorowości etnicznych, wynikającym ze wzrastania w homogenicznym językowo społeczeństwie. Nadana rola pozwala na krytyczne, a nawet deprecjonujące, ocenianie osób znajdujących się niżej w hierarchii, o czym świadczą przyimki (*za bardzo*) i zaimki wskazujące (*takie zamknięte, jakiś tam kraj*) wzmacniające znaczenie określanych przez nie słów, a także zdrobnienia (*bardzo słabiutko*) mogące wskazywać na infantyлизację uczniów. W konsekwencji takie wypowiedzi mogą ugruntowywać stereotypy i podział *My–Oni*, tak jak czyni to jeden z respondentów:

*On w ogóle jest **bardzo lubiany**, ale on jest bardzo podobny do **naszych** dzieci. *Nie różni się tak bardzo* jak angielskie dzieci od **naszych** (N01).*

Powyższe przykłady ilustrują również fakt, że badani nauczyciele nie patrzą na ucznia-obcokrajowca podmiotowo, przez pryzmat wielojęzyczności i innej kultury, ale raczej przedmiotowo, tj. zwracając uwagę na jego umiejętności dostosowania się do otoczenia oraz podporządkowujące się cechy osobowości. Pod tym względem wydaje się, że dzieci ze wschodu były odbierane jako te mniej kłopotliwe, niewymagające dodatkowego wysiłku w nauczaniu ze względu na podobny słowiański język (ukraiński/rosyjski i polski) oraz podobny skrypt kulturowy, polegający na podporządkowaniu się władzy nauczyciela w klasie.

Dychotomię *My-Oni* wyrażają również emocje odczuwane przez przybyszów. Wspominany jest lęk przed szkołą, ale także wstyd, gdy uczniowie nie potrafią się wypowiedzieć w docelowym języku, tu angielskim, będącym przedmiotem nauczania z jednej strony, i nie chcą wypowiadać się w języku ojczystym, niejako zdając sobie sprawę z jego niższego, nieakceptowanego statusu z drugiej. Ilustruje to poniższa wypowiedź.

A on też w klasie wstydzi się troszkę mówić po rosyjsku, bo też chciałam. Na zasadzie, że może ja będę wiedzieć, jak brakowało mu słowa mówię „Powiedz po rosyjsku!”. „Nie, bo się wstydzi” (N01).

Pozycjonowanie Nauczyciel–Uczeń

W stosunku do pozostałych uczniów wielojęzycznych, niemogących pochwalić się podobnie wysoką znajomością języka angielskiego, dominuje oczekiwanie dostosowania się do panujących reguł w środowisku szkolnym, przejawiające się w pilnym wypełnianiu obowiązków szkolnych, i generalnie niesprawianiu dodatkowych problemów. Podkreślane są szczególnie następujące zalety:

Uczyły się bardzo szybko (N01).

To jest taki typ bardzo pilnej uczennicy, ona jest taka zadaniowa i dobrze pisze (N02).

pozytywnie pod tym względem, że jest ona niesamowicie zdyscyplinowana (N02).

Grzeczny i kulturalny (N11)

On był bardzo grzeczny zawsze i z tego co wiem, siedział... on po prostu siedział i słuchał (N11).

*Można powiedzieć, że się do sytuacji **dostosował** (N06).*

Nie robił jakiegoś negatywnego wrażenia. Siedział z przodu i jakby czegoś nie rozumiał, to może jakieś pytania, by zadawał, a to a tamto, ale raczej nie było czegoś takiego, że on nie chce albo nie może, raczej ja go postrzegam jako takiego chętnego (N06).

Wypowiedzi te świadczą o tym, że od pozostałych uczniów wielojęzycznych oczekuje się takiego samego podporządkowania do reguł panujących w środowisku szkolnym, jak i od pozostałych uczniów polskich. Brak jest spostrzeżenia, że uczniowie ci mogą mieć jakiegokolwiek trudności w funkcjonowaniu w nowym środowisku szkolnym, wynikającym ze słabej znajomości języków: polskiego, czy nawet angielskiego. Mało widoczna jest tu sprawczość samych nauczycieli, którzy mogliby pomóc im w dostosowaniu się do nowej sytuacji, co może wynikać nie tyle z braku chęci pomocy, czy empatii, ale z braku wiedzy, czym jest kompetencja wielojęzyczna i jak pracować z takim uczniem, a także z podtrzymywania tradycyjnych ról w hierarchii szkolnej. Stereotypy ujawniają się również w odniesieniu do płci dziecka obcojęzycznego. Dziewczynkom przypisuje się więcej cech pozytywnych, ambicję, pracowitość, gotowość do podporządkowania regułom szkolnym, a chłopcom negatywnych:

*Wiadomo dziewczynki z reguły są pilne, może nie z reguły, ale jednak **bardzo ambitnie podeszła do sprawy**. Ona w tym momencie jest **wzorową** uczennicą, z **bardzo dobrymi** wynikami w nauce, u tego chłopaka było **trochę gorzej** (N08).*

Bardzo się ucieszyłam, bo to jest świetna dziewczynka i naprawdę bardzo dobrze się uczy i nie ma problemu, jest bardzo ambitna (N22).

Wydaje się więc, że bardziej cenieni są uczniowie osiągający sukces, z którymi nie ma problemów edukacyjnych lub wychowawczych.

Nieco inaczej przebiega konfrontacja w zetknięciu z uczniami anglojęzycznymi, którzy posiadają znajomość języka angielskiego w stopniu często przewyższającym kompetencje językowe nauczyciela. Z tego powodu uczniowie tacy są odbierani przez nauczycieli jako zagrożenie dla ich pozycji eksperta w klasie. Obawa przed utratą dominującej pozycji jest wyrażana werbalnie poprzez akcentowanie należnych praw z powodu zajmowanej pozycji. Ilustrują to czasowniki opisujące pożądane zachowanie ucznia: *akceptuje, należy mnie słuchać, nie poprawił mnie*. Jednocześnie poniższy przykład pokazuje, że nauczyciel obawia się bycia pozycjonowanym niżej w hierarchii od ucznia. Dopiero przekonawszy się, że uczeń nie podważa jego dominującej pozycji, nauczyciel jest w stanie zrezygnować z części władzy i przyjąć postawę partnerską w stosunku do ucznia.

To jest chłopak, który akceptuje to, że jestem nauczycielem i że po prostu należy mnie słuchać. I nigdy w życiu nie poprawił mnie, ale zaczęłam bardziej wchodzić z nim w taką reakcję, że ja go pytałam: „Igor, czy mam rację?” „Czy ja to dobrze wymawiam?” Więc bardziej próbowałam z nim, to na zasadzie współpracy [robić], ponieważ traktowałam go bardziej jak native speakera (N02).

W innym przypadku niemożliwość ułożenia partnerskich stosunków, czy to z powodu braku podporządkowania hierarchicznej strukturze ze strony ucznia, czy to z powodu braku zrozumienia trudności i potrzeb takiego ucznia, nauczyciel określa jako 'porażkę', 'wyzwanie metodyczne'. Postrzegany tak jest uczeń, który nie potrafił sprostać oczekiwaniom nauczyciela. Wydaje się, że nauczyciel postrzega swoją kompetencję przez to, w jaki sposób jest on w stanie oddziaływać na ucznia, i że w istocie jako porażka jest postrzegany brak kontroli nad nim, nieumiejętność pracowania z takim dzieckiem, a więc brak poczucia sprawczości. Wynikać to może również z braku pewności siebie, wiary we własne umiejętności w zderzeniu z nową sytuacją. Jednocześnie odpowiedzialność za ten brak sukcesu jest przeniesiona na ucznia w słowach: *ona w ogóle nie potrafiła się uczyć*, zaakcentowany wzmocnieniem *w ogóle*.

Absolutnie nie dopuściła do słowa żadnego dziecka. Była cały czas ręka w górze i już wiedziałam, że musimy coś z tym zrobić. Bardzo szybko się to udało załatwić, bo od połowy czwartej klasy już miała ten IPN [Indywidualny Program Nauczania – przyp. Autora]. No i A. to jest moja największa porażka. To jest moja największa porażka. ... tak myślałam o tej A., bo ja po prostu nie wiedziałam, jak z nią pracować, ponieważ ona się w ogóle nie potrafiła uczyć. Ona chciała rozmawiać ze mną cały czas (N15).

Dyskusja

Celem niniejszego badania było określenie, w jaki sposób nauczyciele języka obcego, sami będący osobami dwujęzycznymi, odnoszą się do uczniów z doświadczeniem migracji/wielojęzycznych. Kwestia ta jest o tyle istotna, że Polska w swojej powojennej historii była krajem zasadniczo jednojęzycznym. Brak doświadczeń interkulturowych oraz brak kontaktu z osobami wielojęzycznymi wpływa na sposób

postrzegania tak ukształtowanych nauczycieli i ich uczniów. Stąd w społeczeństwach monolingwalnych osoby wielojęzyczne mogą być postrzegane, jak wskazuje Richard Ruiz (1984), jako zagrożenie dla jedności społeczeństwa lub jako asumpt do edukacji nowych pokoleń w kierunku tolerancji i otwartości. Zastosowana teoria pozycjonowania miała ukazać, jak nauczyciele-angliści pozycjonują się względem osób innego języka i kultury.

Wydaje się, że choć niewolny od stereotypów, stosunek nauczycieli do uczniów wielojęzycznych był generalnie pozytywny, niewykluczający, charakteryzujący się fascynacją Innymi, zorientowany na integrację nowo przybyłych z pozostałymi uczniami. Należy jednak zaznaczyć, że nieco inaczej od pozostałych traktowani byli uczniowie anglojęzyczni. Na pewno wynika to z odmiennego statusu języka angielskiego jako języka globalnej komunikacji, ale także z faktu, że język angielski był przedmiotem nauczania i przedmiotem eksperckości badanych. Z tego względu inaczej też pozycjonowali się badani nauczyciele względem uczniów anglojęzycznych oraz względem uczniów pozostałych. W odniesieniu do pierwszej grupy pozycjonowali się oni pod kątem wielojęzyczności, natomiast względem pozostałych pod kątem relacji nauczyciel-uczeń. Kompetencje dwujęzyczne uczniów anglojęzycznych szczególnie budziły emocje wśród badanych nauczycieli, od podziwu poprzez lęk i obawę, czy sobie poradzą, czy uczniowie nie podważą ich kompetencji. Obawy te mogą świadczyć o niedostatkach kompetencji interkulturowych i pedagogicznych badanych nauczycieli, wynikających z braku wcześniejszego doświadczenia kontaktu z uczniami wielojęzycznymi, gdyż – jak wskazuje Renata Przybylska (2021: 164) – doświadczenie jest „źródłem takiej, a nie innej werbalizacji ocen [...]”, wynikającej „ze zbioru życiowych doświadczeń człowieka wynikających z interakcji ze światem i motywujących jego sposób myślenia o świecie i w konsekwencji sposób ubierania tych myśli”.

Ocenianie i różnicowanie *My-Oni*, jak twierdzi Anna Duszak (2002), jest nieuchronne i nie jest typowe tylko dla dyskursu w społeczeństwie ulegającym transformacji. Jak zauważa Piotr Cap (2017), podobne dychotomie można zauważyć w krajach, które od dziesięcioleci są wielojęzyczne, ale mimo to nie zasymilowały przybyszów. Podobnie w analizowanym dyskursie można było zauważyć różnicujące oceny względem używanego przez nowo przybyłych uczniów języka. Większe różnice zaznaczano w ocenach uczniów anglojęzycznych niż w odniesieniu do uczniów ze Wschodu (Ukrainy, Rosji i Białorusi). W odniesieniu do tej drugiej grupy mniej podkreślano różnice, zapewne ze względu na podobne doświadczenia historyczno-kulturowe, a także ze względu na używanie języków należących do tej samej rodziny języków słowiańskich, stąd w domyśle ułatwiających komunikację. Takie postrzeganie uczniów z Ukrainy daje się zauważyć również obecnie w dyskursie publicznym nt. edukacji, w którym zakłada się, że łatwo i bezproblemowo uczniowie dołączą do polskich klas i będą w stanie kontynuować naukę razem z polskimi rówieśnikami².

² Uwaga ta dotyczy decyzji MEN o przyjmowaniu uczniów uchodźców z Ukrainy do klas ogólnodostępnych po wybuchu wojny 24.02.2022 (<https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzuzdziennik-ustaw/pomoc-obywatelom-ukrainy-w-zwiazku-z-konfliktem-zbrojnym-na-teryto->

Założenie, że uczniowie ci są w istocie tacy sami jak *My*, Polacy, może się okazać błędne. Jak pokazała analiza powyższych danych, nauczyciele traktowali uczniów ze Wschodu podobnie jak polskich uczniów. Pozycjonowali ich na równi z polskimi uczniami, a więc nie wykluczająco, ale na pozycji podporządkowanej nauczycielowi. Pozycjonowanie wydaje się nieodłącznie powiązane z poczuciem władzy. Jakkolwiek Malinowska (2013) zauważa pewne zmiany w dyskursie publicznym w Polsce po 1989 r. przejawiające się w przyznawaniu równych praw uczestnikom tej samej sytuacji dyskursywnej, jak np. w urzędzie, wydaje się, że takie zmiany nie do końca zaszły w środowisku szkolnym, gdzie nauczyciel wciąż przemawia do uczniów z pozycji władzy i oczekuje podporządkowania się. Podobnie wielu badanych nauczycieli oczekiwało więc posłuszeństwa, podporządkowania się i dostosowania do panujących reguł. Jeśli te warunki były spełnione, integracja, oczami badanych, przebiegała prawidłowo. Obserwacje te wskazują na fakt, że edukacja w dużej mierze opiera się na relacjach władzy, dążenia do utrzymania dominującej pozycji nauczyciela i podporządkowanej uczniów. Taki tradycyjny model edukacji jest silnie ugruntowany w Polsce (a także krajach za jej wschodnią granicą), co z drugiej strony ogranicza zindywidualizowane podejście do ucznia i rzeczywiste skupienie się na kwestiach wymagających wsparcia, np. w trudnościach szkolnych. Analiza emocji pokazała, że w pierwszych kontaktach z uczniem cudzoziemcem przede wszystkim pojawiają się uczucia negatywne, jak strach i lęk, które ustępują miejsca emocjom pozytywnym dopiero, gdy nauczyciel upewni się, że jego pozycja nie jest zagrożona. Wówczas może on skupić się na minimalizacji dychotomii *My-Oni* w środowisku klasowym.

Jako ograniczenie powyższego badania można uznać fakt, że badani nauczyciele świadomie i intencjonalnie przedstawiają taki obraz sytuacji edukacyjnej, który ich nie dyskredytuje. Pozycjonowali się więc oni również względem badacza, w którego oczach chcieliby uchodzić za eksperta. Stąd generalnie wypowiadają się oni o uczniach wielojęzycznych pozytywnie i podkreślają wzbogacające doświadczenie kontaktu z nimi. W tej perspektywie role ekspertów i pozycjonowanie są negocjowane w toku prowadzonego wywiadu. Ta perspektywa nie jest przedmiotem niniejszej analizy, jednak wskazuje na fakt, że w dyskursie edukacyjnym nauczyciele dążą do utrzymania swojej pozycji profesjonalisty (por. Werbińska 2020).

Wnioski

Powyższe badanie prowadzone było przed przybyciem rzeszy uchodźców z Ukrainy do polskich szkół. Jednakże już z tych danych możemy wyciągnąć wnioski, że nikła jest wiedza nauczycieli nt. wielojęzyczności i tego, jak pracować z takim uczniem. Błędny może być zaszeregowanie uczniów ze wschodu jako takich samych jak uczniowie polscy. Choć takie klasyfikowanie ma charakter włączający, przyćmiewa ono obraz trudności uczniów z adaptacją do nowego środowiska, opanowaniem języka itp. Jednocześnie zapozycjonowanie ucznia na podporządkowanej pozycji odbiera mu głos i sprzyja niezauważaniu problemów. Można więc wnioskować,

że koniecznym jest, by z większą uwagą obserwować aktywność samych uczniów w klasie, gdyż rozwój kompetencji językowych i wiedzy następuje w toku aktywnego uczestnictwa w dyskursie, a nie jako biernej obserwacji.

Bibliografia

- Bernstein K.A., 2020, *(Re)defining success in language learning. Positioning, participation and young emergent bilinguals at school*, Bristol.
- Cap P., 2017, *The Language of Fear. Communicating threat in public discourse*, London.
- Chovanec J., Mołek-Kozakowska K. (red.), 2017, *Representing the Other in European Media Discourses*, Amsterdam.
- Davies B., Harre R., 1990, *Positioning: the discursive production of selves*, „Journal for the Theory of Social Behavior”, 20, s. 43–63.
- Duszak A. (red.), 2002, *US and Others, Social Identities Across Languages, Discourses and Cultures*, Amsterdam.
- Duszak A., Fairclough N., 2008, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków.
- Główny Urząd Statystyczny, 2020, *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*, Warszawa, online: <https://stat.gov.pl/en/topics/population/internationalmigration/demographic-situation-in-poland-up-to-2019-international-migration-of-population-in-20002019,6,1.html?pdf=1> (dostęp 2.11.2021).
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin.
- Harré R., 2015, *Positioning theory. The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and New Directions for Social Sciences*, London.
- Hayriye Kayi-Aydar, 2021, *A framework for positioning analysis: From identifying to analyzing (pre)positions in narrated story lines*, „System”, 102, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102600> (dostęp 2.11.2021).
- Kawamoto Y., 2021, *Relacja na ty w świetle tekstów z narodowego korpusu języka polskiego*, „Socjolingwistyka”, 35, s. 303–317, <http://dx.doi.org/10.17651/SOCJOLING.35.17> (dostęp 2.03.2022).
- Kayi-Aydar H., Miller E.R., 2018, *Positioning in classroom discourse studies: A state-of-the-art review*, „Classroom Discourse”, 9, s. 79–94, <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275> (dostęp 2.11.2021).
- Malinowska E., 2013, *Językowe wykładniki władzy w urzędzie*, „Oblicza komunikacji”, 6, s. 39–46, <https://wuwr.pl/okom/article/view/3230> (dostęp 2.11.2021).
- Najwyższa Izba Kontroli, 2020, *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/19/028/> (dostęp 2.11.2021).
- Pavlenko A., 2002, *Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use*, [w:] *Portraits of the L2 User*, red. V. Cook, Clevedon, s. 275–302.
- Przybylska R., 2021, *Słowa pochwały – o semantyce pewnych przymiotników oceniających*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, 16, s. 156–165, <https://doi.org/10.24917/20831765.16.13>.

- Puzynina J., 1986, *O elementach ocen w strukturze znaczeniowej wyrazów*, „Biuletyn PTJ” XL, s. 121–128.
- Rokita-Jaśkow J., Wolanin A., Król-Gierat W., Nosidlak K., 2022, *Bridging the ‘dual lives’: school socialization of young bi-/multilinguals in the eyes of EFL teachers*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2114788>
- Ruiz R., 1984, *Orientations in language planning*, „NABE Journal”, nr 8, s. 15–34.
- Skowronek B., 2016, *Współczesny dyskurs polityczny a zjawisko nowomowy*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, 11, s. 110–118, <https://studialinguistica.up.krakow.pl/article/view/5165.2013>.
- Weber J.-J., Horner K., 2008, *Introducing multilingualism. A social approach*, London.
- Werbińska D., 2020, *Language teacher positioning in a teacher promotion examination: a small story approach*, „Neofilolog”, 54, s. 133–153, <https://doi.org/10.14746/n.2020.54.1.8>

Us and Them: On linguistic exponents expressing teacher attitudes toward foreign students in the light of critical discourse analysis

Abstract

The following study utilises the data from a larger project (Rokita-Jaśkow et al., 2022) with a view to analysing the way in which EFL teachers describe their encounters with multilingual learners in their monolingual classes within critical discourse analysis framework and positioning theory. The analysis showed that the teachers studied position themselves and their students in relation to the newcomers differently depending on the language(s) they speak. The Us and Others distinction was more prominent in relation to English-speaking return migrant children, whom they positioned higher than their monolingual Polish students, and with whom they often struggled to maintain equal, if not superior position. Conversely, other multilinguals were positioned on the same level as Polish learners, yet subordinate to the teacher’s dominant role. It is concluded that such positioning, though marks inclusivity, signals persistent power relations in the educational setting, which may counteract integration of multilinguals.