

DOI: 10.31648/an.5536

MOWA NIENAWIŚCI W ŚRODOWISKU SZKOLNYM
I AKADEMICKIM W POLSCE: DEFINICJA,
CECHY CHARAKTERYSTYCZNE
ORAZ WYBRANE PRZYKŁADY Z IMPLIKACJAMI
(GLOTTO-)DYDAKTYCZNYMI

HATE SPEECH IN POLISH SCHOOL AND ACADEMIC
SETTINGS: DEFINITION, CHARACTERISTICS,
AND SELECTED EXAMPLES WITH IMPLICATIONS
FOR (FOREIGN) LANGUAGE TEACHING

Anna Szczepaniak-Kozak

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5549-6862>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / Adam Mickiewicz
University in Poznań

e-mail: annkozak@amu.edu.pl

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7726-3525>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / Adam Mickiewicz
University in Poznań

e-mail: adamczak@amu.edu.pl

Keywords: hate speech, multiculturalism, teacher, school and academic communication, anti-discrimination in Polish education

Abstract: This article discusses selected characteristics of hate speech in Poland, with particular emphasis on the research concerning Polish educational institutions. After considering the positive and negative aspects of multiculturalism and clarifying the concept of hate speech, the authors present the results of their own research devoted to the manifestations of hate speech in Polish school and academic settings. The analysis is based on in-depth interviews conducted in the years 2015-2019. The paper concludes

with reflections on the possibilities of counteracting hate speech and anti-discrimination during (foreign) language teaching. These activities require enormous support from all educational staff, especially teachers of Polish as a second language/foreign language and teachers of other foreign languages.

1. Wprowadzenie

W związku ze wzrostem w polskich placówkach edukacyjnych liczby uczniów i studentów cudzoziemskich nauczyciele i osoby zarządzające oświatą pracują w środowisku, które charakteryzuje się (w mniejszym lub większym stopniu) interkulturowością. Na naszych oczach system polskiej edukacji przestaje być zdecydowanie monokulturowy. Przykładowo według danych SIO (System Informacji Oświatowej) we wrześniu 2018 roku w szkołach na terenie Wielkopolski było 3200 cudzoziemskich uczniów, najwięcej w przedszkolach i szkołach podstawowych, z czego połowa uczęszczała do placówek w Poznaniu. W samym Poznaniu, w tym samym czasie, mianem szkół wielokulturowych można było określić 220 placówek [Kongres ODN 2019].

W literaturze pedagogicznej, zwłaszcza w tej dotyczącej interkulturowości i kompetencji ważnych dla funkcjonowania w środowisku interkulturowym, najczęściej pomija się fakt, iż wielokulturowa szkoła oznacza nie tylko same pozytywne funkcje, np. daje szansę uczniom i nauczycielom poszerzenia wiedzy o innych kulturach, umożliwia rozwijanie krytycznej świadomości kulturowej i gotowości poznawczej, lecz także wspiera niektóre kompetencje miękkie, a w szczególności wrażliwość kulturową, otwartość, tolerancję, refleksyjność, elastyczność zachowania czy gotowość do interkulturowego uczenia się przez całe życie. Niestety, kontakt na gruncie szkolnym między dziećmi lub nauczycielami pochodzącymi z różnych kultur może prowadzić do nieporozumień, z których tylko część da się wytłumaczyć brakiem dostatecznej świadomości czy też kompetencji językowej osób w nim uczestniczących lub problemami okresu dojrzewania. Coraz więcej przeprowadzonych badań dowodzi, że również tam istnieje ryzyko konfliktów o podłożu rasistowskim lub ksenofobicznym [Gawlicz, Rudnicki, Starnawski (red.) 2015, 79-362; Rud 2012, 65]. Niekiedy uczniowie i pracownicy oświaty świadomie formułują wypowiedzi o charakterze nienawistnym i w kontaktach z cudzoziemcami z krajów, do których są uprzedzeni, ich zachowanie przybiera formę ataków słownych, niewerbalnych czy też graficznych, określanych w literaturze przedmiotu jako „mowa nienawiści”¹. Ataki tego typu w innych miejscach publicznych, np. środki transportu

¹ Zaprezentowane w części drugiej artykułu podstawy teoretyczne mowy nienawiści (w tym zaproponowana językoznawcza definicja mowy nienawiści oraz wymienione jej cechy charakterystyczne i przykłady) są głównym wynikiem prac Zakładu Glottopedagogiki Interkulturowej (w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w projekcie RADAR (Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism), współfinansowanym w latach 2014-2016 przez Komisję Europejską. Polska trzyosobowa grupa badawcza (S. Adamczak-Krysztofowicz,

czy imprezy masowe, występują najczęściej między osobami nieznanymi sobie, trwają krótko i zdarzają się incydentalnie [Szczepaniak-Kozak, Jaszczuk, Szejbal i in. 2015]. Natomiast, co gorsza, akty mowy i przemocy na tle nienawiści w placówkach oświatowych bardziej niepokoją, dlatego że wtedy osoby o cudzoziemskim pochodzeniu są narażone na wyzwiska i przemoc w zasadzie ciągle, a intensywność tych incydentów może się zwiększać [Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015, 79-362; Rud 2012, 65].

Niniejszy artykuł stanowi próbę omówienia wybranych cech charakterystycznych dla mowy nienawiści w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem tych badań, które dotyczą przejawów mowy nienawiści w polskim środowisku szkolnym i akademickim. Pod względem językoznawczym jest to sfera komunikacji uwarunkowana działalnością edukacyjną i szczególnym rodzajem kontaktów międzyludzkich: w układzie hierarchicznym (uczeń do nauczyciela) i w układzie horyzontalnym (uczeń do ucznia) [por. Kiklewicz 2018, 248].

Podstawę analizy stanowią przeprowadzone w latach 2015-2019 wywiady pogłębione. Artykuł kończy się refleksją nad możliwościami przeciwdziałania mowie nienawiści, które mogą i powinni wdrożyć wszyscy pracownicy oświaty, a w szczególności nauczyciele języka polskiego jako drugiego/obcego oraz nauczyciele innych języków obcych.

2. Mowa nienawiści: definicja, cechy charakterystyczne i wybrane przykłady²

Ataki werbalne w stosunku do osób reprezentujących grupę, wobec której osoba je formułująca jest uprzedzona, wykazując rasizm, ksenofobię, fundamentalizm religijny, określa się metaforycznym mianem „mowy nienawiści”. Tego typu wypowiedzi lub komunikaty niewerbalne mają różne cele, np. poniżenie, znieważenie, pomówienie, oskarżenie, ośmieszanie, wyszydzenie, rozbudzenie lub utrzymanie nienawiści wobec osoby lub grupy osób z przyczyn od niej/nich niezależnych – cech prymarnych (np. pochodzenie, kolor skóry, płeć, orientacja

A. Szczepaniak-Kozak i M. Jaszczuk-Grzyb) zgromadziła w projekcie RADAR przykłady mowy nienawiści pochodzące nie tylko z wywiadów, lecz także z artykułów prasowych, publikacji książkowych, postów, blogów i forów dyskusyjnych w Internecie, ponadto z telewizyjnych talk show czy debat publicystycznych. Oprócz tego zespół przeanalizował prawodawstwo i orzecznictwo sądowe dotyczące mowy nienawiści w Polsce [por. Adamczak-Krysztofowicz, Szczepaniak-Kozak 2017; 2018; 2019; Adamczak-Krysztofowicz, Szczepaniak-Kozak, Jaszczuk 2016; Szczepaniak-Kozak, Lankiewicz 2017; Strani, Szczepaniak-Kozak 2018; Jaszczuk-Grzyb 2017; 2018].

²Ze względu na inny punkt ciężkości artykułu autorki nie omówią w tym miejscu przykładów z 25 zidentyfikowanych w ramach projektu RADAR praktyk komunikacyjnych motywowanych nienawiścią, do których należą: animalizacja, banalizacja, kryminalizacja, dehumanizacja, demonizacja, oczernienie, etniczacja, wykluczenie obywatelskie, poniżenie, infantyilizacja, zastraszenie, minimalizacja, misjonizacja, militaryzacja, nacjonalizacja, patronizacja, fizjonomizacja, polaryzacja, urasownienie, reifikacja, religizacja, wyśmiewanie, sensacjonalizacja, seksualizacja oraz wiktyimizacja [por. Krysztofowicz, Szczepaniak-Kozak 2017; Strani, Szczepaniak-Kozak 2018].

seksualna, pochodzenie społeczne czy niepełnosprawność). Warte podkreślenia jest, że mowa nienawiści może być obecna zarówno w komunikacji bezpośredniej (prywatnej, publicznej, w kontekstach instytucjonalnych, takich jak szkoła czy miejsce pracy), jak i pośredniej (w mediach tradycyjnych lub w środowisku wirtualnym). Ponadto mowa nienawiści jest wyrażana za pomocą środków werbalnych, niewerbalnych lub ikonograficznych, np. naklejki w autobusach, uliczne graffiti czy znieważające ulotki.

W celu pokazania, jak uprzedzenia rasowe lub postawa ksenofobiczna objawiają się językowo, poniżej pokazujemy wyniki analizy wpisów na portalach internetowych, które zawierały wypowiedzi nienawistne wobec ucznia z poznańskiej szkoły. Jest to analiza egzemplifikująca, a nie dążąca do całościowego zobrazowania tego zjawiska. Więcej na temat metodologii oraz wyników badań różnych praktyk dyskursywnych piszemy w obszernym artykule pt. *A disturbing view of intercultural communication: Findings of a study into hate speech in Polish* [Adamczak-Krysztofowicz, Szczepaniak-Kozak 2017]. Uprzedzenie rasowe lub postawa ksenofobiczna mogą na wiele sposobów objawiać się językowo. Tabela 1 prezentuje listę przykładowych wyrazów, wyrażeń, zdań i tematów, które zgromadziłyśmy na podstawie studium przypadku incydentu, do którego doszło w jednej z prestiżowych poznańskich szkół ogólnokształcących (sprawa ciemnoskórego skarbnika z samorządu uczniowskiego w LO „Marcinek”). Zgromadzone przez nas przykłady, pochodzące z szerszego niż środowisko szkolne kontekstu społecznego, układają się w pewne tematyczne wątki, które zostały pogrupowane w tabeli 1 wraz z konkretnymi przykładami w formie cytatów³.

Tabela 1. Mowa nienawiści w środowisku szkolnym i akademickim: przykłady tematów, wyrazów, wyrażeń i zdań z komentarzy online (pisownia oryginalna)

Lp.	Wątek tematyczny	Przykłady wyrazów, wyrażeń i zdań (cytaty)
1.	Somatyzacja	<i>smoluch, osranoskóry</i>
2.	Wyższościowe ocenianie	<i>Czarny w marcinku????? Jak by powiedział Popiołek „świat się kończy...”</i>
3.	Przypisywanie poglądów politycznych	<i>No i PO tym zdjęciu widać kto stoi za tym całym protestem..</i>
4.	Wypowiedzi dehumanizujące	<i>małpa</i>
5.	Uprzedmiotowienie	<i>Ścierwo, niech tam zostanie. Nie można zaśmiecać Polski</i>
6.	Hiperbole kwantytatywne	<i>murzyńska hołota, zalew czarnoty</i>
7.	Kryminalizacja zachowań obcokrajowców	<i>Murzynek bambo w afryce mieszka, czarny to złodziej pono koleżka;</i>

Źródło: opracowanie własne

³ Cytaty podano w oryginalnej pisowni.

W polskim prawie nie ma zapisów bezpośrednio penalizujących mowę nienawiści. Nie oznacza to jednak, że osoby ją szerzące są bezkarne. Jeśli przestępstwu towarzyszą komunikaty nienawistne, to fakt ten stanowi aspekt dodatkowo obciążający oskarżonego. Najczęściej sędziowie orzekają, że doszło do czynu popełnionego z nienawiści, jeśli dane przestępstwo obejmowało nawoływanie do czynów nielegalnych wobec innych osób na gruncie uprzedzeń (ang. *call for action*), np. groźby. Potrzeba udowodnienia, że doszło do nawoływania do czynów sprzecznych z prawem powoduje, iż nie wszystkie przypadki postrzegane przez ogół społeczeństwa jako mowa nienawiści mogą być ścigane na mocy prawa. Przykładowo opluwanie, utrudnianie przejścia, zamykanie w toalecie, rzucanie przedmiotami w kierunku osoby znienawidzonej czy akty chuligaństwa i bójki w szkołach pluralistycznych kulturowo często nie kwalifikują się jako wykroczenia lub przestępstwa i nie podlegają karze. Nasze badania potwierdziły, że o wrogim nastawieniu może świadczyć unikanie lub brak komunikowania werbalnego i niewerbalnego, np. izolacja dziecka od grupy, brak nawiązywania kontaktu, odmowa uścisku dłoni. Dzieci migrantów często są izolowane przez rówieśników w szkole, np. na przerwach siedzą same na korytarzach szkolnych.

Warto jednak podkreślić, iż u podłoża mowy nienawiści nie leży tylko postawa nacechowana rasizmem lub innym uprzedzeniem. Często jej podstawą jest także pogarda [por. Stefanowitsch 2015]. Według najnowszych dostępnych badań [por. Gervais i Fessler 2017; Winiewski, Hansen, Bilewicz i in. 2017] odczuwanie pogardy wobec innej osoby lub grupy społecznej uruchamia gniew i wstręt zamiast współczucia, poczucia winy czy wstydu, co prowadzi do desensytyzacji na to zjawisko. Im większy kontakt z aktami dyskryminacji w otoczeniu, w tym z mową nienawiści, tym bardziej osoby przestają być na nią wrażliwe, oswajają się z nią oraz przestają postrzegać ją jako poważny problem społeczny. Badania socjologiczne przeprowadzone w Polsce pokazują też, że rozpowszechnienie mowy nienawiści powoduje, iż „im więcej mowy nienawiści w otoczeniu, tym większa gotowość do jej użycia” wśród nastolatków do 18. roku życia [Winiewski, Hansen, Bilewicz i in. 2017, 6–7].

Warto wspomnieć, że wypowiedzi nienawistne nie zawsze wyrażają pogardę czy wrogość otwarcie. Czasami przybierają formę zdań pozornie wyrażających dobrą wolę, które jednak w sposób zdecydowany zaznaczają różnice między danymi kulturami czy grupami. Takie zdania często są opatrzone komentarzem „nie mam tego / nic złego na myśli, mówiąc...”, „wszyscy pewnie się zgodzą, że...”. Ich autorzy stereotypowo pojmują kulturową i społeczną tożsamość osoby/grup, wobec których żywią pogardę. Z pozoru stanowią one pełne szacunku uznanie różnic, np. „Włosi mają inne poczucie czasu”, „Tylko gej może być dobrym fryzjerem”. W rzeczy samej prowadzą jednak do pogłębienia stereotypów i uprzedzeń poprzez schematyczną kategoryzację i piętnowanie jednostki, narodu czy grupy etnicznej. Takie wypowiedzi, które zawierają komponent uzasadnienia swojego

stanowiska nazywa się określeniami racjonalizującymi [Bilewicz, Marchlewska, Soral i in. 2014, 14]. Są one równie obraźliwe dla osób reprezentujących daną grupę obcokrajowców jak komunikaty jawnie nienawistne.

Racjonalizacja jest kolejnym elementem, który odróżnia mowę nienawiści od zwykłego komunikatu agresywnego, często motywowanego emocjami. Co najważniejsze, mowa nienawiści różni się od innych form/typów agresji wyrażonej językowo tym, że ustanawia relacje między przedstawicielami danych kultur w porządku hierarchizującym lub kontrastującym, tj. lepsi/gorsi, cywilizowani/niecywilizowani. Agresja językowa może natomiast dotyczyć każdej osoby i obejmuje również te wypowiedzi, które są reakcją na popełniony czyn lub cechę sekundarną. Stąd pomimo faktu, iż ten termin używany jest w odniesieniu do aktów agresywnej dyskredytacji, do których dochodzi między politykami, to w ujęciu klasycznym, językoznawczym, nie należy ich traktować jako przypadki mowy nienawiści. Obelgi kierowane do osób z powodu przynależności politycznej są motywowane cechą sekundarną, którą adresaci mają z wyboru i którą mogą zmienić. Jak już wcześniej wspomniano, mowa to ataki z wykorzystaniem słowa, gestu lub grafiki z powodu cechy prymarnej jej adresata.

Istnieje mało systematycznych badań językoznawczych, które są zorientowane na eksplicytnie rozpoznanie problemu dyskryminacji etniczno-rasowej czy narodowościowej w polskich kontekstach edukacyjnych⁴. Na przykład z raportu opracowanego przez Katarzynę Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego wynika, że w polskich badaniach edukacyjnych uwagę poświęca się raczej napięciom w relacjach między uczniami o podłożu uprzedzeń rasistowskich lub skrajnie nacjonalistycznych [Gawlicz, Rudnicki, Starnawski (red.) 2015, 16-20]. Badania dotyczące językowego obrazu dyskryminacji i przemocy motywowanej nienawiścią do innej osoby z powodu jej cechy prymarnej należą do rzadkości. Do nielicznych prób zaliczyć trzeba publikacje badaczy stawiających w centrum swoich zainteresowań zagadnienie rasizmu i agresywnego nacjonalizmu jako elementu przestrzeni socjalizacyjnych kultury popularnej, grup rówieśniczych, rodziny, szkoły czy społeczności lokalnej. Jednak na ogół polskie prace na ten temat nie eksponują doświadczeń szkolnych, nie mieszczą się też w obszarze językoznawczych badań zdarzeń komunikacyjnych, które występują w środowisku szkolnym lub akademickim [Kiklewicz 2018, 253]. Z przeglądu badań dokonanego przez Izabelę Czerniejewską [2010] czy Katarzynę Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego [2015] można wyciągnąć wniosek, że polskie szkoły nie badają źródeł nietolerancji oraz nie zgłębiają istoty etnicznych, religijnych i społecznych uprzedzeń oraz przejawów dyskryminacji, które mogą prowadzić do otwartych konfliktów. Zajęcia antydyskryminacyjne odbywają się tylko w tych szkołach, w których pracują

⁴ W opublikowanych w ostatnich latach tomach zbiorowych poświęconych mowie nienawiści z perspektywy językoznawczej [por. np. Gawlicz, Rudnicki, Starnawski (red.) 2015; Bonacchi 2017; Kaspar, Scharloth, Szczek (red.) 2018] nadal brakuje opracowań na temat przykładów realizacji językowych mowy nienawiści w polskiej edukacji.

świadomi skali problemu pedagodzy, mający dostęp do zajęć oferowanych w ramach inicjatyw lokalnych lub kampanii prowadzonych przez organizacje pozarządowe, np. „Model na rzecz Równego Traktowania” w szkołach w Gdańsku lub program „Poznańska szkoła bez dyskryminacji” [Czerniejewska 2010; Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015].

W następnych częściach niniejszego opracowania zostaną zaprezentowane wybrane przykłady mowy nienawiści w języku polskim, w komunikacji bezpośredniej i pośredniej, ze szczególnym uwzględnieniem zdarzeń komunikacyjnych, które występują w środowisku szkolnym i akademickim.

3. Badanie nad zdarzeniami komunikacyjnymi w środowisku szkolnym i akademickim: cele, narzędzie i uczestnicy

W ostatnich latach wzrost liczby dzieci cudzoziemskich w polskiej edukacji stał się faktem. Towarzyszy mu wzrost liczby incydentów o podłożu rasistowskim lub ksenofobicznym w tym środowisku. Wielu uczniów lub pracowników oświaty świadomie formułuje wypowiedzi o takim charakterze, a ich zachowanie przybiera formę napaści słownych, niewerbalnych lub graficznych [por. raporty Strani, Monteoliva 2016 dla UE, Gawlicz, Rudnickiego i Starnawskiego (red.) 2015 oraz Adamczak-Krysztofowicz, Szczepaniak-Kozak 2018 w Polsce]. W związku z założeniem, że mowa nienawiści (również o charakterze implicytnym/niejawnym) może być coraz częściej elementem polskiej rzeczywistości edukacyjnej, autorki niniejszego opracowania przeprowadziły w latach 2015-2019 kolejne badania jakościowe (wywiady pogłębione – na podstawie kwestionariusza⁵ z otwartymi pytaniami), których głównym celem było pokazanie cech wspólnych dla mających charakter nienawistny interkulturowych spotkań na terenie placówek oświatowych, w tym uczelni wyższych, poprzez poznanie indywidualnych historii uczniów i studentów, którzy doświadczyli aktów rasizmu lub dyskryminacji, w związku z ich innym niż polskie pochodzeniem lub innym niż biały kolorem skóry. Analiza ta ma na celu zobrazowanie zjawiska, a nie jego wyczerpujący opis.

Ustalenie cech wspólnych aktów przemocy werbalnej, o podłożu rasistowskim na poziomie interpersonalnym i instytucjonalnym, oraz uzyskanie informacji o obraźliwych lub znieważających wyrażeniach i gestach, w opinii poszkodowanych uczniów i studentów umożliwiły wywiady. Metodologię badawczą opracowano na bazie założeń przedstawionych przez Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman oraz Weronikę Wilczyńską i Annę Michońską-Stadnik [Pilch, Bauman 2001, 148-184; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, 159-161]. Wywiady

⁵ Kwestionariusz ten został opracowany i przetestowany w ramach wspomnianego wcześniej projektu RADAR.

zostały przeprowadzone na podstawie kwestionariusza wywiadu, który zawierał sześć kategorii pytań: I. Wprowadzenie, II. Incydent, III. Zgłoszenie wydarzenia, IV. Po zgłoszeniu wydarzenia, V. Inne doświadczenia i ocena oraz VI. Oczekiwana pomoc. Rozmowy nagrano i zapisano w uproszczonej transkrypcji, opierającej się w dużej mierze na zasadach wywodzących się z analizy konwersacji [Boje 1991].

Autorki przeprowadziły w latach objętych tym badaniem 44 wywiady, z których 13 zawierało wątki dotyczące zdarzeń komunikacyjnych, obejmujących mowę nienawiści w środowisku szkolnym i akademickim – to one stanowią przedmiot analizy w dalszych częściach tego opracowania. Uczestnikami wywiadów było dziewięć kobiet i czterech mężczyzn, reprezentujących różne kraje ojczyste, w wieku 17-35 lat. W niniejszej analizie zostały im nadane następujące akronimy: siedem kobiet z Ukrainy (KU 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); kobieta z Rosji (KR); kobieta z Polski (KP), której mąż jest z Kongo, a córka ma dwunarodowe pochodzenie; mężczyzna z Nigerii (MN); mężczyźni z Ukrainy (MU1, MU2) oraz mężczyzna z Białorusi (MB). Każda z tych osób doświadczyła mowy nienawiści, a część z nich również przemocy fizycznej z powodu koloru skóry i/lub pochodzenia narodowego lub etnicznego. Dobór próby odbył się dzięki kontaktom z organizacjami współpracującymi z obcokrajowcami w Polsce oraz kontaktom zawodowym i prywatnym osób pracujących w tym przedsięwzięciu. Ze względu na ochronę danych osobowych i zasady etyczne wszystkie inne dane osobowe uczestników zostały przy analizie utajone.

Analizując informacje pozyskane w wywiadach, koncentrujemy się poniżej, ze względu na ograniczenia formalne, na opisie przebiegu i charakteru incydentu w celu pokazania cech charakterystycznych wrogich pobudek sprawców incydentów międzykulturowych. Ponadto wymieniamy przykładowe wyrażenia, gesty i znaki o charakterze mowy nienawiści, które poszkodowani badani uznali za obraźliwe lub znieważające. Określenie kategorii podano w nawiasie okrągłym. Kategorie analizy danych wywodzą się z dużej mierze z krytycznej analizy dyskursu [zob. Reisigl, Wodak 2001], a sama lista kategorii występujących w dyskursie ksenofobicznym bazuje na naszym autorskim opracowaniu [Adamczak-Krysztofowicz, Szczepaniak-Kozak 2017]. Niektórzy z rozmówców słabo znali język polski, stąd nie zrozumieli dokładnie obraźliwych słów lub ich nie pamiętali w momencie przeprowadzania wywiadów. Ich przekonanie, że są obrażani bazowało na tonie głosu osoby je atakującej, jej mimice oraz towarzyszących temu zajęciu gestach lub znakach.

4. Analiza danych zawartych w wywiadach pogłębionych

Kobieta z Polski (KP), której mąż jest z Kongo, a córka ma dwunarodowe pochodzenie, przyznaje w toku wywiadu, iż jej dziecko doświadczyło nieprzyjemności już na etapie przedszkola. Badana podaje konkretny przykład pewnego chłopca, który wykrzykiwał w jej stronę w salce, będąc pod opieką wychowawczyni, że jest brudna (somatyzacja) i że nawet gdyby się wyszorowała do czysta, to i tak nigdy nie będzie biała (somatyzacja/wyższościowe traktowanie). Innym razem, ten sam chłopiec, obraził dziewczynkę słowami: „Masz plaskatą twarz. Wyglądasz jakbyś się zderzyła z dupą pawiana” (somatyzacja). Również w szkole jej córka doświadczyła kolejnych zachowań dyskryminacyjnych. W czasie przerwy została zamknięta od zewnątrz w kabinie toalety i nie mogła się wydostać. Po tym zdarzeniu rodzice interweniowali u nauczycieli, pod których opieką do tej sytuacji doszło, oraz rozmawiali z matką dręczyciela. Dzięki temu tego typu zdarzenia już nie wystąpiły. Przytoczony przykład pokazuje nam wyraźnie, że o takich przypadkach należy rozmawiać otwarcie, reagować na nie natychmiast i nie doprowadzić do sytuacji, kiedy konflikt między dziećmi narasta.

Z zebranych przez nas wśród studentów wybranych uczelni wyższych w Poznaniu kolejnych danych wynika, że również niektórzy nauczyciele wypowiadają komunikaty nienawistne bądź też nie reagują na przejawy dyskryminacji w wypowiedziach swoich słuchaczy. Na dyskryminacyjny sposób zachowania swojej wykładowczyni zwraca przykładowo uwagę młody mężczyzna z Białorusi, studiujący hydrologię. Student skarży się, że żaden obcokrajowiec nie dostaje nigdy dobrych ocen w jego grupie (wyższościowe ocenianie), ponieważ prowadząca zajęcia przykłada szczególną wagę do błędów gramatycznych i głównie to kryterium poprawności językowej tekstu przeważa przy ocenie osiągnięć studiujących w Polsce migrantów: „there was something like I can feel that she hates everyone... on my year there was like... five or six people from Belarus, Ukraine and from and one person from Russia and she was... not giving us good marks” [pol.: było coś, co się wyczuwało, że ona nienawidzi każdego na moim roku, około 5 do 6 osób z Białorusi, Ukrainy i 1 osoba z Rosji, i ona nie stawiała nam dobrych ocen] (MB, 51).

Inni poszkodowani respondenci podają też, że nauczyciele nie potrafią wytłumaczyć prostym językiem danego zagadnienia (MU1, 241). Koncentrując się tylko na poprawności językowej podczas dyskusji na zajęciach, dostrzegają w poprawnej merytorycznie wypowiedzi tylko błędy gramatyczno-leksykalne i wystawiają za nie negatywną ocenę.

Reagowanie na niesprawiedliwe oceny i szukanie wsparcia wśród innych nauczycieli staje się wyjątkowo trudne, jeśli osobą dopuszczającą się nierównego traktowania jest nauczyciel czy nauczycielka o wysokiej pozycji w szkolnej hierarchii. W relacji jednej z młodych kobiet z Ukrainy pojawia się temat

dotyczący problemów z nauczycielami z zaawansowanym stażem zawodowym. Badana opisuje konkretną sytuację, w której nauczycielka mająca wysoką pozycję w szkole ciągle wzywała dziewczynkę z Ukrainy do odpowiedzi, wstawiała jedynki, pomimo jeszcze niezadowalającej znajomości języka polskiego, mówiąc do niej: „Nic nie jesteś warta, siadaj. Wracaj do domu, może tam będzie ci lepiej” (KU4, 53) (wyższościowe traktowanie). Ponieważ jej przełożona, dyrektor szkoły, nie reagowała na prośby rodziców i nie interweniowała, sprawa trafiła do kuratorium.

Z naszych najbardziej aktualnych badań jakościowych, przeprowadzonych wśród studentów obcokrajowców wybranych uczelni wyższych w Poznaniu, wynika, że ich ogólne nastawienie do pobytu w Polsce, Polaków i doświadczeń migranckich jest pozytywne. Natomiast jedną z największych przeszkód w udanym funkcjonowaniu w Polsce jest zdaniem uczestników wywiadów brak znajomości języka polskiego. Dotyczy to zarówno osób przyjeżdżających z krajów zachodnich, jak i wschodnich. Brak płynnej znajomości języka polskiego skutkuje nie tylko problemami w spełnianiu wymagań szkolnych, lecz także prowadzi do doświadczenia wykluczenia z grupy. Chociaż niektórzy z naszych respondentów mówią, że Polacy z reguły chętnie pomagają obcokrajowcom, to mamy również dane potwierdzające, iż część z nich dotkliwie odczuwa konsekwencje osadzenia w kompletnie innym środowisku językowym. Cytowany poniżej student z Ukrainy przyznaje, że miał problemy ze zrozumieniem materiałów i oprogramowań towarzyszących zajęciom, ponieważ były one napisane tylko w języku polskim: „it is difficult to understand the educational material it was you know everything in Polish even the programs on the computers were in Polish” [pol.: trudno zrozumieć materiał, wiesz, wszystko było po polsku, nawet oprogramowanie na komputerach było po polsku] (MU1, 233). Podobne doświadczenia relacjonuje studentka z Ukrainy (KU 7), której nauczyciele nie potrafili wytłumaczyć w języku polskim ważnych zagadnień w sposób ułatwiający zrozumienie. Ponadto nie byli też świadomi różnic systemu edukacyjnego w Polsce i na Ukrainie i nie wykazywali zainteresowania rozmową na ten temat (wyższościowe traktowanie). Dodatkowo studentka ta zauważa, że dużo informacji dotyczących zajęć przekazywanych jest mailowo, co nie jest np. powszechnym zwyczajem w jej kraju. „I also already said I couldn't, for example, compare with my group in university. I couldn't understand everything they told and sometimes it was very important information, for example, when we have exams, when we have something when we need to write something, when we have a deadline and I just couldn't understand it because I've known we had another system of education in Ukraine. And here for example we have thousands of mails and we need every time to check them” [pol.: Jak już powiedziałam, nie mogłam np. porównać się do mojej grupy na uniwersytecie. Nie mogłam zrozumieć wszystkiego, o czym mówili, a czasami to były ważne informacje, np. gdy mieliśmy egzaminy, kiedy mieliśmy napisać pracę zaliczeniową, kiedy był ustalany termin zaliczeniowy, a ja po prostu nie

rozumiałam tego, ponieważ znałam tylko system kształcenia na Ukrainie. A tutaj mamy np. tysiące maili i mamy je sprawdzać za każdym razem] (KU7, 49-53).

W naszych wywiadach pojawiły się również przykłady jawnych aktów nienawiści na tle ksenofobicznym, do których doszło podczas zajęć. W wywiadzie przeprowadzonym z kolejną studentką z Ukrainy (KU 6) znajdujemy opis sytuacji, podczas której doświadczyła aktu nienawistnego w trakcie prezentacji ustnej na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. W związku z popełnionymi w prezentacji błędami gramatycznymi usłyszała od kolegi z grupy następującą uwagę: „You should not make it in Polish if you cannot speak this language correctly and maybe also study in Ukraine, not in Poland” [pol.: Nie powinnaś tego robić po polsku, skoro nie mówisz poprawnie w tym języku i może powinnaś studiować na Ukrainie, a nie w Polsce] (KU 6). Chociaż przytoczone słowa studenta nie zawierały sformułowań rasistowskich, to w odczuciu zaatakowanej słownie, jak i pozostałych osób w grupie, celem takiego komentarza była dyskryminacja. Smutnym faktem jest, że prowadzący zajęcia nie zareagował na ten incydent potępiającym komentarzem. Studentce natomiast kazał kontynuować prezentację.

Reasumując wyniki wywiadów pogłębionych, warto na koniec przytoczyć wniosek z wypowiedzi studentki z Ukrainy, która słusznie i otwarcie zwraca uwagę na fakt, że powtarzające się krzywdzące zachowania i gorsze traktowanie osób z grup mniejszościowych skutkuje utrwaleniem stereotypów oraz uprzedzeń narodowościowych i ksenofobicznych ze środowiska szkolnego i uniwersyteckiego w środowisku zawodowym. „Bo jak w szkole nikt nie mówi o tym, że ten jest Murzynem po prostu, a raczej on pochodzi z tego kraju albo ma jakieś te i tamte, tak normalnie, bo jak masz inny kolor skóry, to ty jesteś głównym jakimś i nauczyciele w żaden sposób nie reagują na to, jak dzieci tak mówią, to jak będzie miało 30 lat, to też tak będzie sobie pozwalało” (KU1, 153-160).

Wymienione przez nas dotychczas wybrane przykłady, których analiza miała charakter jakościowy, można zakwalifikować jako implicytne akty agresji na tle uprzedzeń rasowych lub narodowych.

5. Wnioski z implikacjami (glotto-)dydaktycznymi

Celem głównym naszego artykułu było omówienie wybranych cech charakterystycznych mowy nienawiści w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem tych badań, które dotyczą polskich placówek edukacyjnych. Naturalnie przeanalizowana przez nas próba nie pozwala na wyciąganie dalekich wniosków na temat skali i charakteru incydentów nacechowanych uprzedzeniem rasowym oraz postawami ksenofobicznymi i samej mowy nienawiści, które występują w środowisku szkolnym i akademickim w Polsce. Wystarcza ona jednak na sformułowanie implikacji (glotto-)dydaktycznych dotyczących możliwości

przeciwdziałania mowie nienawiści i zachowaniom antydyskryminacyjnym w polskiej oświacie. Działania te wymagają w pierwszej kolejności uświadamiania młodego pokolenia, czym jest komunikat nienawistny. Stąd też istnieje potrzeba włączenia do zajęć szkolnych i akademickich modułów szkoleniowych mających na celu: 1) uwrażliwienie uczniów i pracowników edukacji, że część spotkań interkulturowych może obejmować zamierzone akty nienawistne oraz 2) jak reagować w takich sytuacjach. Dla nauczycieli szczególnie ważne może być kształcenie w zakresie aspektów pragmatycznych i socjolingwistycznych [Szczepaniak-Kozak, 2013], znajomość zagadnień dotyczących dyskryminacji, wykluczenia i równego traktowania, ale i praktyczna wiedza, np. gdzie uczeń może się skierować w sytuacji, kiedy jest narażony na akty popełnione z nienawiści.

Deklarowanie tolerancji kulturowej może być niewystarczającym elementem edukacji językowej, jeśli chcemy, aby młodzi Polacy stali się bardziej wrażliwi w kontaktach z przedstawicielami innych kultur i radzili sobie z nieporozumieniami interkulturowymi oraz wynikającymi z nich sytuacjami konfliktowymi. Ponieważ szkoła jest, jak słusznie zauważa Magdalena Rud, kluczową instytucją dla dzieci i rodzin obcokrajowców, a obecność dziecka migranckiego we wspólnocie szkolnej (o innym niż większość pochodzeniu kulturowym – niepolskim i/lub niechrześcijańskim) stanowi prawdziwe wyzwanie dla pracowników oświaty, edukacja nauczycieli wszystkich przedmiotów w zakresie interkulturowości i praktyk antydyskryminacyjnych wymaga bardziej zintensyfikowanych działań [Rud 2012, 56]. Należą do nich m.in.

- natychmiastowa reakcja na wszelkie formy nienawiści ukryte w bójkach, przezywaniu, szturczeniu, popychaniu, które nie powinny być traktowane jak zwykle chuligaństwo czy klótnie [ibidem 2012, 65],
- otwarta rozmowa na temat konfliktu, aby nie doprowadzać do sytuacji, kiedy konflikt między dziećmi/nauczycielem a dziećmi eskaluje,
- wyczulenie na dyskursywny charakter zjawisk kulturowych,
- uświadamianie młodego pokolenia, że wszelkie formy mowy nienawiści mogą inicjować i wspomagać procesy konstytuowania się grup, zwłaszcza skrajnych, których członkowie żywią podobne uprzedzenia rasowe i ksenofobiczne.

Spośród wielu zadań, które stoją przed wielokulturową szkołą⁶ [por. Rud 2012], z naszej perspektywy za rzadko mówi się o zapobieganiu wczesnej rezygnacji z nauki języka polskiego przez dzieci migranckie, ponieważ znajomość języka polskiego determinuje chęć dziecka do kontynuowania nauki i może zapewnić pełną integrację (uczęszczanie do szkoły, znalezienie dobrego zatrudnienia, mieszkania, kontakty towarzyskie). Uczniowie niemający dostatecznej znajomości języka polskiego nie będą w stanie zrozumieć instrukcji, poleceń

⁶ Wielokulturowa szkoła powinna wspierać proces poznawania przez członków wspólnoty szkolnej kultur i religii dzieci i rodzin migranckich, edukować na temat różnorodności społecznej, moderować dialog społeczny, międzykulturowy i międzyreligijny, opracować rozwiązania odpowiadające na specjalne potrzeby dzieci migranckich oraz zapobiegać wczesnej rezygnacji z nauki przez migrantów i migrantki.

czy wymagań, stawianych w środowisku szkolnym [por. Wiśniewska 2012, 163] i rozwiązać zadań domowych, ale nie z powodu braku odpowiedniej wiedzy przedmiotowej, lecz kompetencji językowej, aby zrozumieć instrukcje lub wypowiedzieć się w sposób zrozumiały [Gwóźdź 2012, 140]. Sposobem poszerzenia znajomości języka polskiego jako języka drugiego/obcego uczniów migrantów byłoby bez wątpienia ukierunkowane i świadome wsparcie językowe, które powinno być włączone na lekcjach każdego przedmiotu, dzięki odpowiednio uzupełnionym materiałom dydaktycznym. Wiele dobrych przykładów podręczników i materiałów dydaktycznych, które w efektywny sposób uczą dzieci metajęzyka (np. poprzez znajdujące się w dodatkowych tabelach czy kolumnach wyjaśnienia typu: „dwa plus dwa równa się cztery – takie działanie nazywamy sumą”), zostało udostępnionych w ostatnich latach w krajach niemieckojęzycznych (por. niem. *sprachsensibler Unterricht*) i mogłyby stać się dla glottodydaktyki polonistycznej źródłem inspiracji w opracowaniu materiałów wspomagających dla dzieci cudzoziemskich w Polsce [zob. MaMLiSE Project].

Ponieważ mowa nienawiści, co potwierdzają nasze badania, może być częścią rzeczywistości szkolnej, również rola nauczyciela każdego innego języka obcego jest nie do przecenienia. Dlatego ważne jest, aby nauczyciel charakteryzował się nie tylko większą poprawnością polityczną, wysoką kompetencją językową i profesjonalizmem dydaktycznym, lecz także był świadomym użytkownikiem języka w sensie ogólnym (z powodu chociażby profilu językoznawczego studiów neofilologicznych⁷). Jego zadaniem powinno również być uwrażliwienie uczniów na potrzebę szukania podobieństw i odmienności między kulturami, bo prowadzi to do lepszego poznania innych, co może stać się źródłem siły w budowaniu pozytywnych postaw wobec odmienności. Nauczyciel powinien pielęgnować kulturę ojczystą, wskazywać na odmienności w jej obrębie, ale i zwracać uwagę na różnorodność kulturową wokół nas oraz na „korzyści, jakie społeczeństwo może osiągnąć przez włączenie doń migrantów” [Frelak, Klaus 2007, 249]. Nauczyciel każdego języka nauczanego w danej placówce oświatowej może zwracać ponadto uwagę na grzeczność językową, zwłaszcza sposoby mówienia do rozmówcy, z którym się nie zgadzamy, argumentowania bez obrażania. Ważne jest również, aby wskazać na sposoby odnoszenia się do osób pochodzących z innych krajów, przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych. Nasze badanie potwierdza, że obcokrajowcy rzadko obrażają się, kiedy odnosimy się do nich za pomocą nazw określających kraje, regiony lub grupy etniczne/narodowościowe, bowiem większość osób ma pozytywny stosunek do miejsca, z którego pochodzi, i jest to ważny oraz pozytywny składnik ich tożsamości.

⁷ Por. wyniki badań nad krytyczną świadomością językową czy postrzeganiem kultury języka docelowego, przeprowadzone wśród studentów aspirujących do zawodu nauczyciela języka obcego w różnych częściach Polski, które nie napawają optymizmem.

W obliczu rosnących w siłę ruchów nacjonalistycznych oraz nieporozumień i niepokoїв społecznych między osobami pochodzącymi z odmiennych kultur w Europie edukacja w zakresie interkulturowości i praktyk antydyskryminacyjnych jest naszym zdaniem bardzo ważna dla kształtowania wrażliwości społecznej nie tylko uczniów i pracowników polskich placówek oświatowych, lecz także wszystkich obywateli, jeśli chcemy radzić sobie z nieporozumieniami interkulturowymi. Wyniki badań zarówno w ramach projektów RADAR, MaMLiSE, jak i aktualne – przedstawione w niniejszym artykule dane, zebrane po zakończeniu tego projektu, są niestety przykładem ciągle istniejącego rozdzwiewku między deklaratywną i proceduralną wiedzą interkulturową.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz Sylwia, Szczepaniak-Kozak Anna, Jaszczyk Magdalena. 2016. *Hate speech: An attempt to disperse terminological ambiguities*. "Voci" No. XIII: 13-28.
- Adamczak-Krysztofowicz Sylwia, Szczepaniak-Kozak Anna. 2017. *A disturbing view of intercultural communication: Findings of a study into hate speech in Polish*. „Linguistica Silesiana” nr 38: 285-310.
- Adamczak-Krysztofowicz Sylwia, Szczepaniak-Kozak Anna. 2018. *Bewusstsein für Hassrede durch Aufgaben zum interkulturellen Lernen entwickeln? Ausgewählte Ergebnisse eines multikulturellen Projektseminars zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg*. „Germanica Wratislaviensia“ nr 143: 437-456.
- Adamczak-Krysztofowicz Sylwia, Szczepaniak-Kozak Anna. 2019. *Przeciw mowie nienawiści*. „Uczyć Lepiej” nr 4: 8-9.
- Bilewicz Michał, Marchlewska Marta, Soral Wiktor, Winiewski Mikołaj. 2014. *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Boje David M. 1991. *The storytelling organization: A study of story performance in an office-supply firm*. "Administrative Science Quarterly" No. 36: 106-126.
- Czerniejewska Izabela. 2010. *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji*. W: *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*. Red. Bloch N., Goździak E.M. Poznań: Centrum Badań Migracyjnych UAM: 57-95.
- Bonacchi Silvia. 2017. *Verbale Aggression: multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Frelak Justyna, Klaus Witold. 2007. *Rekomendacje i dobre praktyki*. W: *Przystanek Polska. Analiza programów integracyjnych dla uchodźców*. Red. Frelak J., Klaus W., Wiśniewski J. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych: 247-262.
- Gawlicz Katarzyna, Rudnicki Paweł, Starnawski Marcin. 2015. *Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań*. W: *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Red. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej: 9-58.
- Gawlicz Katarzyna, Rudnicki Paweł, Starnawski Marcin (red.). 2015. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

- Gervais Matthew i Fessler Daniel. 2017. *On the deep structure of social affect: Attitudes, emotions, sentiments, and the case of "contempt"*. "Behavioral and Brain Sciences" No 40: 1-18. doi.org/10.1017/S0140525X16000352.
- Gwóźdź Barbara. 2012. *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*. W: *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Red. Kłerek N., Kubin K. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej: 135-156.
- Jaszczyk-Grzyb Magdalena. 2017. *Mowa nienawiści a wolność słowa – praktyki komunikacyjne nacechowane nienawiścią w dyskursie publicznym*. Seria „Kulturoznawcze Studia Germanistów i Przyjaciół”. T. 4. Red. Gortych D. Poznań: Wydawnictwo Rys: 131-142.
- Jaszczyk-Grzyb Magdalena. 2018. *Mowa nienawiści w Polsce w świetle najnowszych badań: perspektywa interdyscyplinarna*. W: *Naokoło migracji*. Red. Biela A. Poznań: Wydzał Neofilologii UAM: 42-51.
- Kaspar Kai, Scharloth Joachim, Szczyk Joanna (red.). 2018. *Sprachliche Gewalt: Formen und Effekte von Pejorierung, verbaler Aggression und Hassrede*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kiklewicz Aleksander. 2018. *Teoria dyskursu i stylistyka*. „LingVaria” nr 2 (26): 244-257.
- Kongres ODN. 2019. *Wzrost liczby cudzoziemców w szkołach i przedszkolach*. W: <http://kongres.odnpoznan.pl/aktualnosci/wzrost-liczby-cudzoziemcow-w-szkolach-i-przedszkolach> [Dostęp 1 IX 2019].
- Lankiewicz Hadrian, Szczepaniak-Kozak Anna. 2016. *Polityczna poprawność dyskursu edukacyjnego: Rola nauczyciela języka obcego w przeciwdziałaniu mowie nienawiści*. „Neofilolog” nr 47(1): 53-66. W: <http://www.poltowneo.org/neofilolog-main/numery/351-neofilolog-nr-47-1-2016.html> [Dostęp 8 IX 2019].
- MaMLiSE Project. W: www.mamlise.amu.edu.pl.
- Marcinek. 2019. *Samorząd uczniowski z „Marcinka” popiera protest nauczycieli*. W: https://epoznan.pl/news-news-91603-Samorzad_uczniowski_z_Marcinka_opublikowal_oswiadczenie_w_ktorym_popiera_protest_nauczycieli [Dostęp 1 IX 2019].
- Pilch Tadeusz, Bauman Teresa. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rapacka Sylwia. 2009. *Kształcenie kompetencji interkulturowej uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*. W: *Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*. V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna, Ustroń 2009. W: <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/rapacka.pdf> [Dostęp 1 IX 2019].
- Reisigl Martin, Wodak Ruth. 2001. *Discourse and discrimination*. London: Routledge.
- Rud Magdalena. 2012. *Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej*. W: *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Red. Kłerek N., Kubin K. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej: 57-72.
- Stefanowitsch Anatol. 2015. *Was ist überhaupt Hate Speech? W: „Geh sterben!": Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet*. Hrsg. Baldauf J., Banaszczuk Y., Koreng A., Schramm J., Stefanowitsch A. Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung: 11-13.
- Strani Katerina, Szczepaniak-Kozak Anna. 2018. *Strategies of othering through discursive practices: Examples from the UK and Poland*. "Lodz Papers in Pragmatics" No 14.1: 163-179. doi.org/10.1515/lpp-2018-0008.

- Szczepaniak-Kozak Anna. 2013. *Miejsce kompetencji pragmatycznej w nauczaniu języka obcego na przykładzie języka angielskiego*. W: *Scripta manent – res novae*. Red. Puppel S., Tomaszewicz T. Poznań: Wydawnictwo UAM: 415-425.
- Szczepaniak-Kozak Anna, Jaszczyk Magdalena, Szejbal Aleksander, Putyra Łukasz. 2015. *RADAR Interview analysis report. Poland*. W: <http://lnx.radar.communicationproject.eu/web/htdocs/radar.communicationproject.eu/home/dokeos/main/document/document.php?cidReq=RAD01&curdirpath=%2FINTERVIEWS> [Dostęp 25 V 2016].
- Szczepaniak-Kozak Anna, Lankiewicz Hadrian. 2017. *Wybrane aspekty mowy nienawiści w Polsce*. „Lingwistyka Stosowana” nr 21: 135-147.
- Winiewski Mikołaj, Hansen Karolina, Bilewicz Michał, Soral Wiktor, Świdorska Aleksandra, Bulska Dominika. 2017. *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Wilczyńska Weronika, Michońska-Stadnik Anna. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wiśniewska Małgorzata. 2012. *Wykorzystanie elementów tutoringów w pracy z grupą wielokulturową w systemie edukacji nieformalnej*. W: *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Red. Kłerek N., Kubin K. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej: 157-183.