

Eva Zamojska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„Murzynek Bambo wiecznie żywy!” Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych

Traktuję polityczną poprawność jako jedną z praktyk dyskursywnych, regulujących sposób nazywania lub, jak uważają niektórzy, „przeżywania” jednostek i grup, za którymi kryje się określony sposób ujmowania świata w języku (reguły mówienia i zmuszania do milczenia) oraz określone stosunki władzy.

Poprawność polityczna jako praktyka dyskursywna nie narodziła się wczoraj. Niezależnie od przekonania jej krytyków, że jest narzuconą przez elity liberalne swoistego rodzaju cenzurą wykluczającą z publicznego dyskursu pewne słowa i zmuszającą do używania innych, w każdej epoce historycznej, w każdym środowisku znajdziemy dominującą regułę ograniczającą sposoby wypowiedzania się.

Edukacja, w tym konstruowanie tekstów szkolnych, jest również praktyką dyskursywną, więc niewolną od dylematów poprawności politycznej. Zadaję sobie pytanie — jaka reguła mówienia dominuje w polskich podręcznikach gimnazjalnych? Czy to jest reguła, którą symbolicznie wyraża „wiecznie żywy Murzynek Bambo”? Czy zgoła inna — reguła stosowania języka niedyskryminującego, niewykluczającego? Próbuję także nazwać i opisać najczęściej występujące problemy związane z wyborem reguły mówienia i milczenia przy konstruowaniu podręczników szkolnych.

Koncept politycznej poprawności (dalej PP) traktuję jako jeden z przejawów zwrotu lingwistycznego w humanistyce, czyli ujmowania języka nie jako narzędzia opisu, lecz jako współtwórcę świata społecznego. PP jest także konwencją językową o określonym rodowodzie historycznym i politycznym — kontrkulturowym i lewicowym¹, co często zaciemnia jej umocowanie epistemologiczne. By odejść od postrzegania PP w kategoriach wąskiej praktyki językowej wpisanej w konflikt polityczny „prawica — lewica”, posługuję się szerszym pojęciem — pojęciem „praktyka dyskursywna” (lub także reguła mówienia i reguła milczenia), wprost wywo-

¹ A. Szahaj pisze o PP jako o zjawisku, które „stało się głośne za sprawą pojawiających się głównie w latach osiemdziesiątych XX w. prób uregulowania **sposobów mówienia** oraz **zachowywania** się na kampusach amerykańskich. Stała się ona elementem szerszych procesów kulturowych i politycznych, których orędownicy powoływali się na konieczność likwidacji niesprawiedliwości społecznej...” (Szahaj, 2004, s. 155).

dającym się z koncepcji dyskursu M. Foucaulta i pozwalającym podkreślić wielość możliwych, zdeterminowanych historycznie i społecznie „ujęć świata w języku” oraz ich umocowania w stosunkach władzy.

Postać Murzynka Bambo, przywołana w tytule, metaforycznie wyraża jedno z takich ujęć, sygnalizuje także problemy, które wiążą się z wyborem języka w edukacji. Można je skonkretyzować w pytaniu – jaki język lub jaki rodzaj reguły mówienia/milczenia dominuje w dyskursie edukacyjnym? Czy to jest reguła, którą symbolicznie wyraża „wiecznie żywy Murzynek Bambo”? Czy zgoła inna – przez jednych utożsamiana z blokadą dialogu, naginaniem lub uniemożliwieniem dotarcia do prawdy, nowomową i cenzurą, przez drugich, do których i ja się zaliczam, z próbą stosowania języka antydyskryminacyjnego, niewykluczającego, równościowego? W tym miejscu, wskazując prace badawcze dotyczące języka edukacji formalnej² w Polsce, w zasadzie można udzielić odpowiedzi potwierdzającej tezę zawartą w tytule: w polskim dyskursie edukacyjnym w stopniu niewystarczającym stosowany jest język antydyskryminacyjny i niewykluczający lub, inaczej mówiąc, politycznie poprawny. Dominuje język, który nie reflektuje ważnych przemian współczesnego świata i nie uwzględnia dążeń emancypacyjnych jednostek i grup dotychczas marginalizowanych.

Celem tego tekstu nie jest jednak szukanie potwierdzenia tezy zawartej w tytule, lecz próba zmapowania, sklasyfikowania najczęściej pojawiających się problemów, które wiążą się z wyborem reguły językowej w edukacji. Próbuję syntetycznie nazwać i opisać te problemy, które pojawiają się w tekstach podręczników gimnazjalnych, i które, w moim przekonaniu, występują powszechnie w dyskursie edukacyjnym.

1. Poprawność polityczna jako praktyka dyskursywna

PP ma swój rodowód historyczny – ideologiczny i polityczny, proponuję jednak spojrzeć na nią przede wszystkim jako na pochodną określonego stanowiska filozoficznego – epistemologicznego, które wykrystalizowało się w latach 60. XX wieku, choć związane jest z długą tradycją sporów, toczonych w ramach filozofii, o adekwatność języka w opisywaniu świata. Chodzi o tzw. zwrot lingwistyczny lub interpretacyjny w humanistyce i naukach społecznych, czyli radykalnie antypozytywistyczne stanowisko, którego istotą było zerwanie z dotychczasowym postrzeganiem języka jako neutralnego (przezroczystego) środka opisywania świata. Język nie jest neutralnym środkiem, narzędziem opisu świata, przy pomocy języka tworzymy czy współtworzymy rzeczywistość społeczną. Zwięźle to ujął R. Rorty:

„Świat nie mówi. Tylko my to robimy. Świat może, kiedy już zaprogramujemy się przy pomocy jakiegoś języka, sprawić, że będziemy żywić pewne przekonania. Nie może on jednak zalecić nam języka, którym mielibyśmy mówić. Mogą to uczynić wyłącznie istoty ludzkie” (Rorty, 1996, s. 22).

To stanowisko – znane ogólnie jako konstruktywizm społeczny - obecne jest także w koncepcji dyskursu M. Foucaulta. Według niego „dyskurs to zespół reguł, które decydują o tym, co i w jaki sposób może być powiedziane” (za Stasiuk, 2003, s. 126), czyli także reguł zmuszania do milczenia, za którymi stoją i które zarazem warunkują stosunki władzy. Tego rodzaju przekonanie implikuje także odrzucenie korespondencyjnej koncepcji prawdy jako prostego i jednoznacznego odbicia świata w umyśle poznającego podmiotu lub jako

² Por. m.in. M. Chomczyńska-Rubacha (2011); M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, (2010); E. Zamojska, (2010).

zgodności świata i jego umysłowej reprezentacji. Nie jest tak, iż „obiektywna” i niezmienna prawda o świecie znajduje się na zewnątrz naszego umysłu i naszym zadaniem jest jej „odkrycie”. Nie jest też tak, że słowa przypisane są rzeczom raz na zawsze, że znaczenie „tkwi” w przedmiocie. Zasadnicza różnica pomiędzy zwolennikami PP i jej przeciwnikami przebiega więc także na linii pojmowania prawdy, prawdziwości, lub inaczej, kwestii językowej reprezentacji świata społecznego. Mówiąc obrazowo: przeciwnicy PP wzywają do „nazywania rzeczy po imieniu”, sądząc, iż rzecz ma tylko jedno imię i „o prawdzie nie można dyskutować”. Zwolennicy PP z kolei na ogół są świadomi różnicy pomiędzy reprezentacją rzeczy w umyśle i w mowie oraz samą rzeczą. Wybierając sposób mówienia, dokonują świadomych wyborów lingwistycznych w taki sposób, by przyczynić się do równości i inkluzji.

PP jest więc wyrazem lub praktyczną egzemplifikacją konstrukttywizmu społecznego lub także – jeżeli będziemy się trzymać terminologii i stanowiska M. Foucaulta – określoną praktyką dyskursywną. Dotyczy zmian języka w zakresie sposobu nazywania oraz świadomego używania form gramatycznych i składni, które pełnią pewne określone funkcje społeczne i polityczne i wpisują się w określony kierunek zmian społecznych. Znaczenie pojęcia dyskurs jest szersze – dotyczy ogólnych, także nieuświadomianych reguł wypowiedzi umówionych w kontekście oraz tego, co „niewypowiedziane” – reguł zmuszania do milczenia. Jego funkcją to podtrzymywanie lub zmiana stosunków władzy. PP to podejmowana świadomie praktyka dyskursywna.

W obu przypadkach mamy jednak do czynienia z dwoma założeniami:

- 1) sposób mówienia ma wpływ na kształt rzeczywistości społecznej,
- 2) na sposób mówienia ma wpływ stan świadomości mówiącego (jego postawy, przekonania, wyznawane wartości), który z kolei wynika z jego pozycji w społeczeństwie (miejsca, z którego mówi) i ograniczeń historycznych (przydatne może być pojęcie „duch czasów”).

Tak ujmują to S. Fish:

„Poprawność polityczna, praktyka wydawania sądów z punktu widzenia krytykownych przekonań nie jest określeniem jakiegoś dewiacyjnego zachowania, lecz zachowania, które każdy z nas z konieczności praktykuje. Dyskusje pomiędzy przeciwstawnymi obozami nie mogą być nigdy charakteryzowane jako dyskusje pomiędzy polityczną poprawnością i czymś innym, lecz pomiędzy współzawodniczącymi wersjami politycznej poprawności. /.../ Prawdziwie słuszna poprawność /.../ nie znalazłaby żadnego stronniczego pragnienia, lecz wyłącznie perspektywę prawdy. Kłopot z nią polega jednak na tym, że żadna istota ludzka nie byłaby do niej zdolna, ponieważ żadna istota ludzka nie widzi prawdy bezpośrednio, pozostawiając z boku interesy, widząc jakoś inaczej niż przez stronnnicze okulary” (za: Szahaj, 2004, s. 159).

Takie umiejscowienie epistemologiczne PP ma pewne konsekwencje praktyczne.

Skoro język współtworzy rzeczywistość, za stosowaniem PP kryje się przekonanie, że można poprzez zmianę języka zmienić rzeczywistość społeczną. Celem i funkcją stosowania PP są zmiany społeczne:

- 1) unikanie, zmniejszanie cierpień w relacjach społecznych, które wyraża się głównie w nieużywaniu nazw jednostek i grup obciążonych konotacjami pejoratywnymi czy stygmatyzującymi;
- 2) podtrzymanie debaty demokratycznej i poszerzenie liczby jej uczestników³;

³ W niedawnej dyskusji na temat PP zorganizowanej przez Fundację im. prof. Bronisława Geremka francuski socjolog D. Wolton powiedział **wręcz**, że „używanie odpowiednich słów sprawia, że się nie zabijamy, unikamy wojen” (Szyłto, 2011)

- 3) w dłuższej perspektywie chodzi o likwidację niesprawiedliwości społecznej, o równość rozumianą jako inkluzję, dowartościowanie grup dotychczas marginalizowanych, stygmatyzowanych, wykluczanych.

W przypadku wszystkich tych celów mechanizm językowy nie odnosi się tylko do stosowania nazw, lecz może dotyczyć np. dekonstrukcji i rekonstrukcji narracji historycznej, tak by głosy czy postacie pomijanych, „niemych i niewidzialnych” stały się słyszalne i widzialne.

PP nie ma i nie powinna mieć mocy cenzury przede wszystkim dlatego, że dyskurs demokratyczny z natury jest różnorodny i pluralistyczny. Założenia epistemologiczne, z których koncept PP wyrasta, prowadzą do akceptacji faktu, że język, w tym język PP jest nieustająco „w ruchu” (nowa nazwa po pewnym czasie „starzeje się” i zaczyna pełnić rolę niepożądaną etykiety, nazwa grupowa „wpycha” indywidualność w ramy stereotypu itp.). W związku z tym trudno o jednoznaczność w ustalaniu konkretnej, jedynie słusznej nazwy, sposobu mówienia. Fakt, że nie mamy nigdy pewności, co do powiązania słowa z rzeczą, chroni przed językowym skostnieniem, ale także totalizującymi tendencjami ograniczającymi wolność słowa⁴.

2. Polityczna poprawność jako praktyka dyskursywna w edukacji – realne problemy związane z wyborem reguły mówienia w edukacji

W badaniach edukacyjnych koncept PP może być refleksyjny i badany w ramach analizy dyskursu lub krytycznej analizy dyskursu (KAD), czyli badań stosowania języka (mówionego i pisanego) w edukacji rozumianej jako praktyka dyskursywna.

Poddając analizie teksty szkolne, można zauważyć, w jaki sposób język używany jest do umieszczania w zróżnicowanych relacjach władzy podmiotów życia społecznego, w jaki sposób jednych degraduje, innych „stawia na świeczniku”, jeszcze innych bagatelizuje, marginalizuje lub pomija milczeniem. Zajmowałam się analizowaniem podręczników szkolnych w innym aspekcie (Zamojska, 2010), tutaj chciałabym zwrócić uwagę na problemy związane z wyborem „reguły mówienia” w edukacji w odniesieniu do grup i jednostek marginalizowanych dotychczas i emancypujących się aktualnie, więc oczekujących (lub domagających się) uwzględnienia ich także w języku edukacji.

Na podstawie analizy podręczników gimnazjalnych do kształcenia ogólnego⁵, wyłoniłam 4 kategorie problemów, które moim zdaniem mają znaczenie ogólniejsze.

Jak nazywać?

Pytanie – jak nazywać, jakie nazwy stosować w odniesieniu do grup i jednostek stanowiących różnego rodzaju mniejszości jest jednym z najbardziej nagłaśnianych publicznie czy medialnie problemów łączonych

⁴ Na ten temat por. np. J. Butler, 2010.

⁵ Dokładny opis bibliograficzny badanych podręczników znajduje się w spisie literatury. Podręczniki te nie zawierają systematycznego, chronologicznego wykładu historii literatury, są konstruowane tematycznie i dobór tekstów literackich na ogół podporządkowany jest celom dydaktycznym.

z PP. Dzieje się tak dlatego, że pierwotnie właśnie tego zagadnienia dotyczyły zmiany języka proponowane przez zwolenników PP w USA w latach 60. i 70. XX w. Chodziło o niestosowanie pejoratywnych, obarczających negatywnymi skojarzeniami nazw na oznaczenie czarnych obywateli USA, których później powszechnie zaczęto określać Afroamerykanami. W istocie problem ten jest związany z procesami emancypacji i wzrastającej samoświadomości różnych grup mniejszościowych. Grupy te w procesie potwierdzania własnej odrębnej tożsamości i domagania się równych praw odmawiają godzenia się na nazwę nadawaną im przez grupę dominującą, zwłaszcza wtedy, kiedy nazwa ta w ich oczach symbolizuje poddaństwo i opresję. Tego rodzaju mechanizm emancypacji językowej odnosi się do grup etnicznych (np. Innuici zamiast Eskimosi), „rasowych”⁶ (np. Afrykańczycy zamiast Murzyni), seksualnych (gej, lesbijka zamiast pederasta), osób niepełnosprawnych, ale także osób chorych psychicznie, kobiet i grup wiekowych — dzieci, nastolatków, osób starszych⁷.

Domaganie się nazwy, którą sami sobie nadamy, jest jedną z ważnych oznak emancypacji grupy mniejszościowej; by mogła być udana, wymaga jednak uznania ze strony grupy dominującej. Uznanie takie jest w istocie rezygnacją z władzy/wiedzy, rezygnacją z uprzywilejowanej perspektywy „nadającego imiona” i twórcy dominującej narracji, dominującego dyskursu. Rezygnacja oznacza zmianę i zawsze wiąże się z wysiłkiem budowania czegoś nowego. Z perspektywy grupy dominującej to, co jest naturalne i oczywiste dla emancypującej się tożsamości, wydaje się czymś dziwnym, nienaturalnym, przeczącym dotychczasowym przyzwyczajeniom, ukształtowanym w dobrze znanym, oswojonym i przyswojonym świecie. Stąd różnorodne reakcje — od negacji (dlaczego ja mam przebudowywać swój słownik) i niezrozumienia przez zdziwienie, bagatelizowanie lub zakłopotanie i wahanie (jak należy mówić?) także u osób życzliwych zmianom tego rodzaju. Dyskomfort językowy w obliczu nazw stosowanych przez emancypujące się grupy mniejszościowe, wynikający z utraty pewności i oczywistości posługiwania się językiem, to także dowód na brak jednoznaczności związku pomiędzy nazwą i rzeczą — bowiem „nazywanie rzeczy po imieniu” nie wynika w sposób naturalny i jednoznaczny z samej rzeczy, lecz tylko z utartych, nabytych konwencji językowych. Bezradność i zakłopotanie rodzi się również z nieznanymi lub niezrozumianymi lokalnymi kontekstami używania pewnych wyrażań i słów, „nie znamy bowiem w wystarczającym stopniu kultury, w której ze słowami tymi/.../ wiąże się określone znaczenie” (Szahaj, 2004, s. 169). Nie jest to jednak powód, by nie próbować poznawać, dowiadywać się, pytać, o ile zależy nam na unikaniu cierpienia w relacjach społecznych, podtrzymywaniu debaty

⁶ Pojęć „rasa”, „rasowy” używam tutaj nie w znaczeniu biologicznym, lecz w znaczeniu socjologicznym: „rasa” nie stanowi korelatu biologicznie zdeterminowanych różnic między ludźmi, lecz jest wyrazem społecznie znaczących różnic fizycznych (patrz Giddens, 2004, s. 269).

⁷ Kobiety i dzieci, grupy wiekowe uważa się za mniejszości społeczne nie ze względu na ich faktyczną liczebność, lecz ze względu na ich podporządkowaną pozycję w układach społecznych, której wyrazem może być paternalistyczny lub degradujący język, stosowany w opisach lub w zwrotach adresatywnych. Infantyilizujące zdrobnienia imion dorosłych kobiet w zwrotach — *Pani Haneczko*, *Pani Aniu* — w sytuacjach publicznych bez ich przyzwolenia lub zwracanie się do nieznanych starszych osób — *dziadku*, *babciu* — do kobiety ciężarnej przez lekarza — *mamusiu* — sprowadzają osobę tak nazwaną na pozycję podporządkowaną. Zdrabnianie imion dzieci, pomijanie nazwisk nastolatków poza środowiskiem im znanym — rodzinnym lub szkolnym, jest nagminne, choć kryje się za tym ten sam mechanizm. Ogólnie, **osobę zajmującą niższą pozycję w układach hierarchicznych dodatkowo często degraduje się poprzez język.**

publicznej i niewykluczeniu z niej nikogo. W tym wypadku, jak podkreśla A. Szahaj „nie chodzi o to, co my sobie myślimy, lecz o to, co myślą sobie ci, do których i o których mówimy” (Szahaj, 2004, s. 169).

W analizowanych przeze mnie gimnazjalnych podręcznikach szkolnych do kształcenia ogólnego głównym problemem nie jest używanie nazw grup mniejszościowych, lecz raczej pomijanie mniejszości w obrazie mieszkańców i obywateli Polski. Problem z wyborem nazw grupowych czy nazw jednostek o podwójnej tożsamości występuje w odniesieniu do Romów i polskich pisarzy żydowskiego pochodzenia i wiąże się z dwoma kwestiami: Rom czy Cygan? — oraz z wahaniem — podkreślać czy pomijać pochodzenie żydowskie pisarzy języka polskiego?

W pięciu seriach przebadanych polskich podręczników⁸ Romowie pojawiają się we dwóch (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2001, 2003; *Kto czyta, nie błądzi*), w obu podręcznikach można zauważyć niekonsekwencje w nazywaniu tej mniejszości. W obu też brakuje objaśnień dotyczących stosowania nazw Cygan i Rom. W podręczniku Do Itaki używa się w sposób niezrozumiały zarówno określenia Cygan, jak i określenia Rom (por. Garszka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 92). W podręczniku *Kto czyta, nie błądzi* autorzy posługują się konsekwentnie określeniem Cygan/Cyganie, wyjaśniając tylko, że „Cyganie nazywają siebie Romami” (Kowalczykowa, Mrowcewicz, 2000, kl. 2, s. 116).

Warto podkreślić, że wahania co do nazwy Cygan/Rom nie dotyczą tylko autorów podręczników. L. Mróz, antropolog i etnolog w jednej z publikacji pisze:

„Nazwa ‘Roma’ jest terminem własnym, używanym wewnątrz zbiorowości. W kontaktach z ludźmi z zewnątrz sami o sobie mówili zwykle ‘jesteśmy Cyganami’ i nie odnoszę wrażenia, by słowo to ich raziło czy obrażało. /.../ Od początku lat 90. w prasie, radiu, telewizji a również w oficjalnych dokumentach, państwowych i organizacji międzynarodowych ‘Cyganie’ wypierani są przez ‘Romów’. /.../ To symbol głębszych zmian, zarówno wewnętrznych, jak i w stosunkach z otoczeniem. Jest to wyraźny znak rodzącej się dumy etnicznej, zjawiska charakterystycznego dla prądów emancypacyjnych i dążenia do zmiany statusu, do bycia uznanym za równorzędny podmiot narodowy” (Mróz, 2008, s. 50).

W swoim tekście L. Mróz używa najczęściej kombinowanej nazwy „Cyganie (Romowie)”, chyba że pisze o wewnętrznych podziałach na plemiona Sinti i Roma, wtedy używa zapisu „Cyganie (Roma i Sinti)” (por. Mróz, 2008, s. 43 — 58).

Z kolei A. Graff w dyskusji na temat politycznej poprawności, odnosząc się do identycznego przykładu, stwierdza kategorycznie:

„Podstawowym wyznacznikiem, czy danego słowa powinniśmy używać, czy nie, jest moim zdaniem to, co myśli na ten temat opisywana osoba. Cyganie np. mają takie powiedzenie ‘miarą wartości Cygana jest jego cygaństwo’. To słowo jest ich, oni je lubią i dlatego nie ma potrzeby zastępowania go na siłę »Romem«” (Szyłto, 2011).

⁸ Wszystkie przykłady pochodzące z wymienionych podręczników analizowałam także w publikacji *Równość w kontekstach edukacyjnych...*, lecz interpretowałam je w inny sposób. E.Z.

Wypowiedź ta ma charakter normatywny, lecz nie jest podbudowana żadnymi reprezentatywnymi badaniami, pomija w zupełności znaczenie kontekstu, w którym słowo Cygan jest wypowiedziane. Kiedy przedstawiciele mniejszości używają nazw nadanych im przez grupę dominującą (często także nazw „obraźliwych”, tak jak w przypadku, kiedy w tekstach afroamerykańskich raperów pojawia się określenie „*Nigger*” (Czarnuch), kiedy zwracają się do siebie *per* „suko” czy geje nazywają się „pedałami”) ma to zupełnie inne znaczenie, niż wówczas, kiedy robią to osoby spoza ich kręgu. W tym wypadku rządzi kontekst i nie sposób wszystkich wariacji znaczeń danych kontekstem wymienić, poza jednym, jak mi się wydaje – nie należy takich wypowiedzi odczytywać jako przyzwolenia na degradującą nazwę w ustach przedstawicieli grupy dominującej.

Występujące w tekstach historycznych „dawne” nazwy należy również interpretować zgodnie z kontekstem (A. Szahaj przytacza przykład stosowania nazw *Negro* (Murzyn) czy *Nigger* „także przez tych, którzy występowali przeciw niewolnictwu” – Szahaj, 2004, s. 170) lub z intencją mówiącego. Kiedy w poetyckim tekście *Smagła swoboda* M. Pankowski z empatią pisze o holocauście Romów: „potem ich na pole pomoru wpędzili, gdzie pod strażą umierać musiał naród cygański. Tych, co nie upadli, a stali prosto, siłą obalano i palono ich ciała w piecach ogromnych” (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 89), należy to zaakceptować.

W dzisiejszych czasach – w czasach możliwości wyboru pomiędzy nazwą „dawną”, o której wiemy, że nie konotuje wyłącznie „smagłej swobody”, lecz także pejoratywne skojarzenia takie jak w słowie „ocyganić” i stoi w sprzeczności z oficjalnie wyrażonym życzeniem przedstawicieli grupy⁹, trwanie przy niej wydaje się niezrozumiałe. Być może za stosowaniem obu nazw stoją jakieś powody (np. podkreślenie ich historycznej zmienności lub konieczność wyrażenia skomplikowanych relacji między poszczególnymi grupami danej mniejszości, z których tylko jedna przyjmuje nazwę własną Roma), jednak takie rozwiązanie wymaga wyjaśnienia, zwłaszcza kiedy ma ono miejsce w kontekście edukacyjnym. To, że takiego wyjaśnienia w podręcznikach brak, świadczy o nieprzywiązywaniu wagi do tego problemu, tym samym wagi do emancypacji i inkluzji grupy mniejszościowej.

Innym przypadkiem językowej konfuzji, z którym można się spotkać na stronach badanych podręczników, jest problem określania tożsamości osób o niejasnej, podwójnej lub skrzyżowanej tożsamości etnicznej/narodowej czy kulturowej. Jest to problem charakterystyczny raczej dla współczesnego, wielokulturowego świata, w którym nasilenie procesów migracyjnych implikuje socjalizację wielokierunkową, niejednorodną kulturowo, której wynikiem jest także wielowarstwowa, niejednorodna tożsamość¹⁰. Jest on sygnalizowany przez teoretyków i badaczy, zwłaszcza z państw przyjmujących rzesze imigrantów¹¹. Współcześnie problem

⁹ „W 1971 pod Londynem odbył się I Światowy Kongres Romów. Zaprezentowano tam po raz pierwszy romską flagę oraz hymn, a także zalecono używanie w językach narodowych określenia ‘Rom’ w miejsce słowa ‘Cygan’” (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Romowie>) - dostęp: 10.01.2012.

¹⁰ A. Giddens podaje definicję socjalizacji, która wbrew dotychczasowej tradycji naukowej nie czyni podmiotem socjalizacji wyłącznie dzieci, czyli wstępującego pokolenia, lecz także „innych, nowych członków społeczeństwa” (por. Giddens, 2004, s. 50). **Giddensowi ewidentnie chodzi o imigrantów.**

¹¹ M. Walzer mówi o “kreskowanej (*hyphenated*) tożsamości”, charakterystycznej dla członków społeczeństwa imigracyjnego, jakim są np. USA. (por. Walzer, 1999, s. 43-48).

ten zaczyna dotyczyć także państw postkomunistycznych, choć na razie nie w takim wymiarze, by był on szeroko dyskutowany. Do niedawna jednak, zwłaszcza w okresie wybujałych identyfikacji narodowych i nacjonalizmów w XIX w. aż do II wojny światowej, czyli w okresie rozkwitu i dominacji państw narodowych, stawiano na asymilację do kultury dominującej, na jednoznaczność określeń tożsamościowych. Głównym wyznacznikiem tożsamości narodowej były m.in. cechy kulturowe – język i jego twór – literatura. To m.in. spowodowało, że w historii literatury przynależność pisarzy i pisarek do literatury narodowej, narodowego kanonu czy dziedzictwa kulturowego danej grupy narodowej/etnicznej określano według języka ich twórczości. To kryterium w zasadzie nie uwzględnia żadnych innych cech określających jednostki – ani miejsca ich urodzenia i życia, tematyki pisarstwa, przynależności państwowej lub chociażby przejawów w pisarstwie, przynajmniej niektórych z nich, ich skomplikowanych, warstwowych, niejednorodnych tożsamości (dla przykładu podaje pisarzy takich, jak: F. Kafka, I. Babel, J.B. Singer, J. Conrad)¹², nie mówiąc już o ich autoidentyfikacjach.

W odniesieniu do badanych podręczników tego rodzaju problem odnosi się do pisarzy, piszących w języku polskim, obywateli polskich pochodzenia żydowskiego, okresu międzywojennego i okresu II wojny światowej, kiedy ich pochodzenie miało znaczenie, jak i dla ich twórczości dla ich losów czysto ludzkich. Można zauważyć pewną konsternację u autorów i autorek podręczników, czy zgodnie z praktyką klasyfikacji literackiej stosować kryterium językowe, o którym mowa była wyżej i traktować ich jako pisarzy polskich, czy jednak próbować także w określeniu klasyfikacyjnym zawrzeć ich niejednoznaczną tożsamość. Wydaje się, że stopień tej niejednoznaczności może być różny i to także mogłoby być przedmiotem edukacyjnych dociekań. W przykładach, podanych niżej, nie ma to jednak miejsca. Na stronach podręczników mamy do czynienia raczej z niewytłumaczalną niekonsekwencją. W biogramach danej grupy pisarzy w większości przypadków w ogóle pomija się przynależność etniczną, choć mogłoby to mieć znaczenie dla zrozumienia ich losów w czasie II wojny światowej, kiedy na przykład B. Schulz opisany jest w następujący sposób: „prozaik, krytyk literacki, grafik. Zginął zastrzelony w getcie w Drohobyczu” (Jędrzychowska, Kłakówna, 2004, kl. 2, s. 97). Z drugiej strony niezrozumiały jest powód podawania na przykład w biogramie B. Leśmiana faktu, iż pochodził „ze spolszczonej inteligencji żydowskiej” (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 75). Konfuzja tego rodzaju nie świadczy o niejasności w rozstrzygnięciu tego, jakie znaczenie ma życie twórcy/twórczyni dla jego/jej twórczości, raczej o niepewności autorów i autorek podręczników, co do podkreślenia żydowskiego pochodzenia twórców języka polskiego. To, jak się wydaje, czasami ma znaczenie, czasami nie ma, lecz o tym też należałoby powiedzieć. Konfuzja zapewne dotyczy także traktowania nazwy Żyd, która funkcjonuje również jako obelga w wypowiedziach antysemitycznych. Jednak tylko jeden z wymienionych podręczników stawia uczniów i uczennice przed tym problemem w sposób otwarty, podając temat do dyskusji „Żydzi – swoi czy obcy?/.../ Zaprezentuj postaci wybitnych artystów polskich pochodzenia żydowskiego (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 85).

¹² Problemem *sui generis* jest przypadek pisarzy, którzy tworzyli/tworzą w dwóch językach – V. Nabokov – pisarz rosyjski czy amerykański? lub M. Kundera – pisarz czeski czy francuski?

Kwestia „kobieca” w języku

Utrwalanie podporządkowanej pozycji kobiet w języku jest kwestią bardzo dobrze teoretycznie opracowaną przez badaczki – feministki¹³. W wyniku ich badań znamy mechanizmy i funkcje tzw. języka androcentrycznego, czyli języka nie uwzględniającego kobiet i ich doświadczenia oraz środki językowe służące wyjściu z tej sytuacji. Jest nim „język wrażliwy na płęć”, czyli strategia zmiany języka, której celem jest „zapobieganie dyskryminacji płciowej i promowanie równouprawnienia płci” (Chomczyńska-Rubacha, 2011, s. 38).

Podstawowymi, choć nie jedynymi, mechanizmami języka androcentrycznego jest stosowanie męskich, męskoosobowych form gramatycznych w znaczeniu ogólnym (tzw. *masculinum generyczne*) oraz istnienie tzw. luk leksykalnych – czyli braku żeńskich odpowiedników wielu rzeczowników męskoosobowych (por. Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2010). Wymienione mechanizmy podtrzymują asymetrię płci w języku i przyczyniają się do pomijania kobiet w najważniejszych dziedzinach życia, takich jak rynek pracy i wszelkie procesy decyzyjne w społeczeństwie. Istnieje wiele zaleceń, jak doprowadzić do zmiany języka z androcentrycznego na język neutralny rodzajowo. Dwie podstawowe zasady to: nazywanie i zwracanie się do osób w taki sposób, by w języku „uwidocznic” udział kobiet w najważniejszych dziedzinach życia oraz wypełnianie luk leksykalnych (szukanie odpowiedników żeńskich rzeczowników męskoosobowych) i stosowanie ich w mowie (por. Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2010).

Jeżeli spojrzymy na język podręczników przez pryzmat płci, nietrudno dostrzec, iż powszechnie stosowany jest język androcentryczny. Można to zrozumieć, jest to bowiem język naszej codzienności, do jego zmiany potrzeba wysiłku i wskazówek, w przypadku tekstów edukacyjnych również zaleceń władz oświatowych. M. Chomczyńska-Rubacha zwraca uwagę na fakt, iż „polski system oświatowy nie przewiduje badań przy użyciu wskaźników wrażliwych na płęć” (Chomczyńska-Rubacha, 2011, s. 46). Autorzy i autorki podręczników pomijają milczeniem wszelkie językowe asymetrie rodzajowe – np. wyłącznie męską formę takich rzeczowników, jak mędrzec, poeta, filozof: „Uzpełnij na podstawie prostych definicji: Mędrzec (myśliciel, nauczyciel) to ten, który.....” (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 2, s. 224). W sytuacji możliwości rzeczywistych wyborów lingwistycznych, np. w tekstach perswazyjnych, w poleceniach i zadaniach, czyli w sytuacji zwracania się do ogółu uczących się, autorzy nie dążą do zmiany dotychczasowych praktyk i stosują formy męskie w znaczeniu ogólnym – np. „Którymi umiejętnościami mógłbyś się już wykazać?” (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2001, s. 61); „Gimnazjalisto! Otwierając tę książkę, wkroczyłeś w świat Wyobraźni i Wiedzy” (Gis, 2000, kl. 1, s. 3); „Zostań filmowcem (choćby amatorem)” (Kowalczykowa, Mrowcewicz, 2000, kl. 2, s. 46).

Materia dotycząca asymetrii płci w języku jest bardzo rozbudowana i ponieważ sięga głębokich struktur języka, budzi gorące spory także wśród specjalistów – lingwistów. Autorki pracy pt. *Lingwistyka płci* mimo świadomości komplikacji i oporu, które budzą niektóre propozycje przebudowy języka w kierunku neutralności płci, podkreślają szczególnie pilną potrzebę zmian podręczników szkolnych, „w których należy w większym

¹³ Por. np. S.L. Bem, 2000; M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, 2010.

niz dotychczas stopniu uwzględniać żeńskie adresatki, a nie tylko męskich adresatów, zarówno w treści, jak i w formie” (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2010, s. 281).

„Powiedzieć prawdę o historii”¹⁴

W przypadku tego problemu chodzi już nie o praktykę *sensu stricto* językową, choć związana jest z językowym przedstawianiem i przejawia się również m.in. w stosowaniu określonych nazw, leksyki czy gramatyki, lecz jako główny pojawia się tutaj problem kontekstów: czyli, w jaki sposób uwzględnić kontekst historyczny dzieł powstałych w innych czasach, kiedy dominujący dyskurs „narzuca” hierarchiczne pozycjonowanie podmiotów, używanie nazw i słów kształtujących narrację w kategoriach „góra-dół”, „dominacja – podporządkowanie”, w której władza przejawiała się także w postaci roszczenia do językowego konstruowania świata społecznego. Można w tym miejscu przytoczyć, nieco przewrotnie, słynny cytat z powieści G. Orwella „1984”: „Who controls the past, /.../ controls the future: who controls the present controls the past”.

W opisach wydarzeń historycznych można zobaczyć, jak użycie trybu czynnego lub biernego i wybór środków leksykalnych (słów i nazw) kształtuje narrację. A. Luke podaje przykład pary alternatywnych nazw – „kolonizacja” / „zdobywanie Ameryki”, podkreślając, iż

„wybór leksykalny słowa »kolonizacja« wraz z odpowiednimi czasownikami i przymiotnikami odnoszącymi się do rdzennej ludności w większym stopniu niż »zdobywanie« uwzględniłoby partykularną wersję tego wydarzenia historycznego” (Luke, 1997).

Na gruncie edukacji literackiej (zwłaszcza tej w szkołach niższego szczebla, kiedy literatura pełni przede wszystkim funkcję dydaktyczną, nie zaś funkcję *stricto* poznawczą) ten problem przyjmuje postać pytania – w jaki sposób odnosić się do dziedzictwa literackiego, kanonu literackiego, czyli uznanych dzieł przeszłości, które prezentują treści będące z punktu widzenia współczesnych dążen do niedyskryminacji i inkluzji nie do przyjęcia? Można ten problem wyrazić bardziej dobitnie – Czy szacunek dla tzw. ponadczasowości dzieła uzasadnia wykluczenie i cierpienie współczesnych?

Ilustracją tego typu problemu w badanych podręcznikach jest zamieszczanie tekstów literackich przedstawiających kobiety w sposób degradujący bez odpowiedniego krytycznego komentarza lub zadań sugerujących odczytanie treści tych utworów w sposób ahistoryczny. W podręcznikach znajdziemy przykłady odczytań zarówno krytycznych jak i ahistorycznych.

Wiersz I. Krasickiego *Żona modna* jako przykład satyry znajduje się w trzech podręcznikach. W podręczniku *Do Itaki* (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2001) i *Zrozumieć słowo* (Gis, 2000) jest on opatrzony poleceniami dla uczniów/uczenic sugerującymi krytykę wobec męskiego, uprzedzającego spojrzenia na żonę przez męża w wierszu – „pozwólmy przemówić żonie – ciekawe, jaka będzie jej wersja wypadków? Przed-

¹⁴ „Powiedzieć prawdę o historii” to tytuł pracy amerykańskich autorek J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob poświęconej amerykańskiej debacie dotyczącej sposobu przedstawiania historii, którą wydawca zapowiada tak: „Czym jest historia (nauką, sztuką czy działaniem propagandowym w służbie różnych grup interesu), o kim opowiada i dla kogo jest spisywana?” (por. J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob, 2000).

staw historię małżeństwa widzianą oczyma żony Piotra” (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2001, s. 155); „Żona modna pisze list do przyjaciółki i opisuje historię swojego małżeństwa oraz charakteryzuje swojego męża” oraz „napisz aktualną wersję dialogu ‘współczesnych żon modnych’ ” (Gis, 2000, kl. 2, s. 268). Natomiast w podręczniku Świat w słowach i obrazach (Bobiński, 2002) autor poleca:

„Wyobraź sobie reakcję osoby słuchającej opowieści o żonie modnej. Wybierz jedną z propozycji /.../
a) przesadzasz, nie jesteś w swoich słowach bezstronny, obiektywny, b) sam sobie jesteś winien, bracie,
c) serdecznie ci współczuję, masz solidnego pecha, d) trzymaj mnie, bo pęknę ze śmiechu” (Bobiński, 2002, s. 49-50).

W dwóch podręcznikach znajduje się fragment *Pamiętnika Adama i Ewy* M. Twaina. Jest to tekst satyryczny, pisany w formie biblijnego apokryfu, który zawiera zawołowane, lecz bardzo sugestywne i z dzisiejszego punktu widzenia mocno esencjalistyczne konstrukty kobiecości i męskości – opisy rzekomo naturalnych zachowań kobiet i mężczyzn w relacjach miłosnych, które można odczytać jako wyraz powszechnych przekonań epoki, w której utwór powstał (1904-1906). W jednym z podręczników (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2001) pominięto (ocenzurowano?) kilka zdań, które w drugim (Jędrzychowska, Kłakówna, 2003) pozostawiono w całości bez jakiegokolwiek odautorskiego komentarza. Poniżej przytaczam fragment omawianego tekstu (to monolog Ewy, w którym uzasadnia swoje uczucie do Adama) znajdującego się w podręcznikach, wyróżniając poprzez podkreślenie te jego części, które znajdują się *To lubię!* (Jędrzychowska, Kłakówna, 2003, s. 230), lecz nie znajdują się w *Do Itaki* (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 200, s. 132); część niepodkreślona znajduje się w obu podręcznikach: *On kocha mnie tak, jak potrafi, a ja kocham go ze wszystkich sił swej namiętnej natury, co, jak przypuszczam, jest typowe dla mej młodości i płci. /.../ Nie kocham go z powodu jego rycerskości – nie, nie dlatego. Nieraz krzyczy na mnie, lecz nie mam o to do niego pretensji, gdyż sądzę, iż jest to cechą jego płci, której przecież sam nie stworzył. Oczywiście, sama nigdy nie podniosłabym na niego głosu – wolałabym raczej zginąć, lecz to również jest cechą mej płci, której nie stworzyłam – nie jest więc moją zasługą. Więc dlaczego go kocham? Sądzę, że jedynie dlatego, iż jest mężczyzną. W głębi serca jest dobry i za to go kocham, lecz mogłabym go też kochać gdyby taki nie był. Kochałabym go, gdyby mnie bił i obrzucał obelgami. Przypuszczam, że to typowe dla mej płci.*

O kim nie mówimy ?

Treści edukacyjne są selekcyjonowane pod pewnym specyficznym kątem. Można je rozpatrywać jako teksty kultury, które zawierają to, co starsze pokolenie uznaje za istotne dla kształtowania przyszłych członków swego społeczeństwa. W tym kontekście równie ważne jak pytanie, co zostało wyselekcjonowane, staje się pytanie o to, co w procesie selekcji zostało pominięte.

Pomijanie milczeniem pewnych treści, tematów, wątków również coś „znaczy” – np. to, że temat jest mało ważny lub nieważny z punktu widzenia mówiącego; nieumiejętność mówienia na dany temat lub nieistnienie danego tematu w świadomości mówiącego. Pomijanie milczeniem grup mniejszościowych w trakcie edukacji staje się przesłaniem nie tylko dla grupy większościowej (nimi nie warto się zajmować, oni są nieważni), lecz także dla samej grupy mniejszości – jej istnienie dosłownie podawane jest w wątpliwość.

W badanych podręcznikach bardzo wiele miejsca poświęca się uczuciu miłości w różnych jej postaciach – miłość matczyna, miłość ojczyzny, pierwsza miłość, miłość dojrzała. O miłości dojrzałej traktują obrazy literackie zawarte w ważnych dla kultury dziełach klasyków (przez postaci słynnych kochanków: Orfeusz i Eurydyka, Tristan i Izolda, Romeo i Julia, Zbyszko i Danusia itp.) Stąd przekaz na jej temat jest często uwznioślony i w zasadzie zredukowany do emocjonalnej, uczuciowej strony miłości, co w przypadku relacji miłosnych osób dojrzałych wydaje się podszyte pruderyjną hipokryzją. Ważniejszy w kontekście przedmiotu moich dociekań jest jednak fakt, że w podręcznikach miłość ma postać wyłącznie heteroseksualną. Można wręcz odnieść wrażenie, że przemilczanie istnienia związków homoerotycznych ma postać intencjonalnego, uporczywego „wymazywania” nie tylko ze stron podręczników tego wątku, lecz także z historii literatury czy ogólnie z historii kultury. Kiedy autorki podręcznika *To lubię!* i *Zrozumieć słowo* zamieszczają wiersz i biogram starożytnej poetki Safony, nie wyjaśniają, jaki rodzaj relacji miłosnej symbolizuje ona w historii kultury, ani też nie przytaczają pojęć pochodzących od jej imienia i nazwy wyspy Lesbos funkcjonujących w kulturze na oznaczenie związków miłosnych między kobietami. Wiersz Safony przytoczony w podręczniku *Zrozumieć słowo*: „Stodkim uśmiechem budzisz w nim pragnienia/ lecz w piersi mej drży serce pełne lęku/ i gdy na ciebie patrzę, głosu z krtani dobyć nie mogę /.../ oblana potem, drżąca, załęknioma/ bledną jak zwiędła, poszarzała trawa” (Gis, 2002, s. 59) całkiem wprost opisuje uczucie zazdrości kobiety wobec kobiety, którą interesuje się mężczyzna. W tym kontekście milczenie autorki podręcznika na temat charakteru takiego związku robi wrażenie groteskowe.

Problem ten ma oczywiście szerszy wymiar i związany jest z aktualnie przebiegającym procesem normatywnym w kulturze i obyczajowości, dotyczącym ponownego ustalenia tego, co jest normą w zakresie seksualności i co się w normie nie mieści. Leszkowicz i Kitliński piszą, używając metafory „heteromatrix”, że

„wciąż dominuje zadziwiająca świadomość obyczajowa, wedle której wszyscy jesteśmy lub powinniśmy być heteroseksualni. /.../ Heteroseksualizm jest traktowany nie tylko jako norma, ale i uniwersalna kondycja ludzka. /.../. *Heteromatrix* jest w ten sposób nie tylko naiwnością i ignorancją, ale i postacią przemocy. /.../ W historii kultury polskiej ukrywa się lub lekceważy odmienną tożsamość seksualną sławnych ludzi, całą przeszłość pokrywa heteroseksualny filtr” (Leszkowicz, Kitliński, 2005, s. 74).

Milczenie na temat homoseksualizmu w trakcie edukacji jest także formą wykluczenia uczniów i uczenic o orientacji homoseksualnej.

Zakończenie

Spojrzenie na teksty podręczników jako na element edukacyjnej praktyki dyskursywnej, ujawnia, że poza oczywistą granicą w złej intencji wypowiedzianych obraźliwych i raniących słów, rozpościera się cały łąd nieoczywistości związanych z pytaniem, jak ujmować w języku grupy i jednostki dotychczas marginalizowane i pomijane. Są to pytania wynikające przede wszystkim ze świadomości faktu, iż sposób użycia języka i z nim związane wybory lingwistyczne mają moc odbierania i nadawania znaczenia, powoływania do istnienia i unicestwiania. Ta świadomość nie jest czymś naturalnym, stoi w opozycji do zakorzenionych w wielowiekowej

tradycji naszych codziennych praktyk językowych i przyzwyczajajeń dyktowanych wygodą i tzw. ekonomią języka. Zmiana wymaga wysiłku. Istnieją jednak dobre argumenty przemawiające na jej rzecz.

Bibliografia

- Appleby J., Hunt L., Jacob M. (2000). *Powiedzieć prawdę o historii*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Bem S.L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Przeł. S. Pikiel. Gdańsk: GWP.
- Bobiński W. (2000, kl. 2), (2001, kl. 3), (2002, kl.1). *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klas 1, 2, 3 gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Butler J. (2010). *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2011). *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków: Impuls.
- Garszka T., Grabowska Z., Olszowska G. (2001, kl. 1), (2003, kl. 2,3). *Do Itaki. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia*. Kraków: Znak.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: WN PWN.
- Gis A. (2000, kl. 1), (2000, kl.2), (2002, kl.3). *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego [i kulturowego]*. Poznań: Wydawnictwo Arka (kl.1,3), Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era (kl.2).
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A. (2003, kl.1), (2004, kl.2,3). *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka dla ucznia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J. (2010). *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kowalczykowa A., Mrowcewicz K. (2000, kl.1,2), (2003, kl.3). *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo STENTOR.
- Leszkowicz P., Kitliński T. (2005). *Miłość i demokracja. Rozważania o kwestii homoseksualnej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Luke A. (1997). Introduction: Theory and Practice in Critical Discourse Analysis. W: L. Saha, *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html>; odczyt – 16.01.2012.
- Mróz L. (2008). Między tradycją a współczesną polityką. Rozterki liderów romskich. W: T. Paleczny, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.). *Tożsamość kulturowa Romów w procesach globalizacji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rorty R. (1996). *Przygodność, ironia i solidarność*. Przełożył W.J. Popowski. Warszawa: Wydawnictwo SPACJA.
- Stasiuk K. (2003). *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji. Pomiedzy działaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szahaj A. (2004). *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*. Kraków: Universitas.
- Szytło A. (2011). *Jak rozmawiać, żebyśmy się nie pozabijali*. http://wyborcza.pl/1,75515,10660481,Jak_rozmawiac_zebyśmy_sie_nie_zabijali_.html, [dostęp: 10.01.2012].
- Walzer M. (1999). *O tolerancji*. Przeł. T. Baszniak. Warszawa: PIW.
- Zamojska E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Summary

**Bambo the Little Negro still alive and well, or the reality of political correctness
in school handbooks**

Political correctness (PC) is regarded here as one of discursive practices regulating the manner of naming or, as some claim, “misnaming” individuals and groups, which arises out of a particular way of representing the world in language (rules of speech and enforced silence) by existing power relations.

Political correctness as a discursive practice has a long history. Irrespective of the belief voiced by critics arguing that PC is a type of censorship imposed by liberal elites to exclude certain words from public discourse and force people to use others, every historical age and every environment has its own dominant rule regulating the manner of expression.

Education, including the compilation of texts for school use, is also a discursive practice, which means it is not free of political correctness dilemmas. The central question addressed in the present work concerns the rule of speaking which dominates handbooks used in Polish middle schools. Is it a rule phrased symbolically as “Bambo the Little Negro still alive and well”? Or, perhaps, the opposite rule of using non-discriminatory and non-exclusive language? An attempt is also made to name and describe the most common problems associated with selection of the speech/silence rule in the compilation of school handbooks.