

Agnieszka RYPEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jak mówić o Innym? Między milczeniem a poprawnością polityczną

Mówienie o Innym jest jednym z istotnych elementów wychowania językowego, rozumianego szeroko jako sposób zintegrowania nauczania strategii komunikacyjnych, norm poprawnościowych i wiedzy o systemie językowym oraz kompetencji kulturowych w celu wykształcenia człowieka, który językiem posługuje się z pełną świadomością, tzn. z odpowiedzialnością za etyczny wymiar komunikacji (Rypel 2014). Obecnie problem porozumiewania się z Innymi, mówienia o nich, wartościowania ich postaw oraz przekonań nasila się wraz z coraz większą mobilnością społeczną, przemianami kulturowymi i globalizacją przekazów medialnych. Wielokulturowy świat otworzył edukację na problematykę różnic, inności, odrębności, odrzucenia, marginalizacji, uprzedzeń i stereotypów. Wprowadzenie do dyskursu edukacyjnego kategorii inności, odmienności, a także obcości można obecnie uznać za jedno z ważniejszych zadań współczesnej szkoły, tym bardziej, im bardziej niespójny i zróżnicowany jest obraz Innego, kreowany przez rozmaite media publiczne i społecznościowe, kierujące się całkowicie nieraz odmiennymi ideologiami politycznymi, kulturowymi i społecznymi. Zinstytucjonalizowana edukacja staje dziś zatem przed dylematem – albo problem inności przemilczeć, albo się z nim zmierzyć.

Kwestia ta jest niezwykle istotna, jeśli weźmiemy pod uwagę, że spośród rozmaitych rozróżnień i podziałów, pozwalających człowiekowi na sytuowanie się w świecie, największy wpływ na jego relacje wydaje się mieć dokonywanie różnicowań na płaszczyźnie jednostkowej „Ja – On” oraz grupowej „My – Oni”. Jerzy Nikitorowicz zauważa, że „w sferze społecznej odgrywają one istotną rolę w kształtowaniu się tożsamości grupowej, pozwalając na ustalenie, kto w środowisku jest członkiem grupy, do której on sam się zalicza («My»), a kto przynależy do grupy odrębnej («Oni»), do której sam z różnych przyczyn na-

leżeć nie może lub nie chce. Opozycja między «My» i «Oni» stanowi narzędzie do budowania własnej mapy świata, ustanawiając zasady klasyfikacji oraz struktury wyznaczające poszczególnym osobom miejsce w zróżnicowanym świecie” (Nikitorowicz 2005: 15).

Nowe odczytanie kategorii inności pojawiło się wraz ze zmierzchem eurocentryzmu, narzucającego swoje normy kulturowe, religijne i prawne jako uniwersalne i odpowiednie dla całego świata¹. Inność przestano jednoznacznie utożsamiać z obcością, którą należy rozumieć jako czynnik zagrażający porządkowi świata, i zadano sobie pytanie, czy pomiędzy innością i obcością można postawić znak równości (por. Todorov 1996). „Obcy” jest pojęciem często stosowanym wobec nieznanego, wroga, osoby odmiennej kulturowo, religijnie czy etnicznie lub po prostu wykluczonej poza krąg znanych komuś osób. Choć pojęć inności i obcości często potocznie używa się zamiennie, to jednak na gruncie filozoficznym i psychologicznym można zauważyć pomiędzy nimi istotną różnicę.

„Inność”, w przeciwieństwie do „obcości”, nie posiada swojego antagonizmu (obcość – swojskość, obcy – swój). Trudno mówić o „nieinności”. Podział kategoryalny obcy – swój pozwala na samookreślenie się, odkrycie własnego „Ja” i własnej tożsamości przez obcego – stanowiącego płaszczyznę odniesienia. Natomiast „Inny” jest to kategoria, która posiada zmienne pole semantyczne, w zależności od dziedziny, płaszczyzny odniesienia czy kontekstu. Inny może znaczyć zarówno kogoś całkowicie obcego, co jest najczęściej skutkiem silnie zarysowanego dystansu czasowego, mentalnego i przestrzennego, jak i kogoś, kto różni się względem czegoś – wówczas jego inność stanowi drugi biegun wobec kategorii „taki sam”. Dzięki takiemu podejściu porozumienie jest możliwe, określenie elementów różnicujących nie wyklucza bowiem znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia. Inny to zatem ktoś, kto nie jest obcy, gdyż nosi w sobie cechy, które i ja mogę odkryć w sobie. Kontakt z Innym nie wyklucza możliwości porozumienia i przewyciężenia dystansu, a to, co inne, nie znaczy „obce”, lecz „wyjątkowe” (por. Tischner 2004).

Próbując odpowiedzieć na pytanie, jak w edukacji polonistycznej mówić o Innym, należy najpierw sprecyzować, jak owo pojęcie inności można skonkretyzować i jak sytuuje się ono w dyskursie edukacyjnym. Rozważany tu problem należy postrzegać na płaszczyźnie szeroko rozumianej „komunikacji międzykulturowej, czyli obcowania międzypokoleniowego, interrasowego lub między-

¹ W tym miejscu należy wspomnieć o inspiracjach filozoficznych, które zaważyły na współczesnym rozumieniu inności. Pierwszym, który rozwinął tę kategorię filozoficzną, był Emanuel Lévinas (1980), jeden z przedstawicieli filozofii dialogu. Zaproponowanej przez Martina Bubera (1923, wydanie polskie – 1992) relacji „Ja” – „Ty” przeciwstawił on relację „Toż-Samy” – „Inny”. Na gruncie polskim filozofię dialogu (spotkania) rozwinął m.in. Józef Tischner (1991), wprowadzając relację „Zapytany” – „Pytający”. Por. także Bukowski (1987).

etnicznego, obcowania między ludźmi różnej płci, różnej kondycji psychicznej, ludźmi o różnych charakterach i temperamentach, między zwolennikami różnych ideologii i religii, przedstawicielami różnych interesów ekonomicznych, państwowych lub politycznych, między posiadaczami różnych gustów estetycznych, poglądów naukowych lub światopoglądów” (Leszczak 2007: 13). Zróżnicowania te niemal zawsze łączą się z fenomenem nierówności zarówno ilościowej, jak i jakościowej, co z kolei powoduje powstanie zjawiska większości i mniejszości społecznej. Warto zauważyć, że większości nie należy jednoznacznie utożsamiać z przewagą liczebną przedstawicieli jakiejś opcji kulturowej, politycznej czy społecznej. Większość postrzegać trzeba raczej jako przewagę funkcjonalną, tzn. taką, która dotyczy stanowisk reprezentowanych w prawie oraz w ogólnie przyjętej w danej kulturze obyczajowości. Oleg Leszczak (2007: 3–5) wyróżnił trzy rodzaje takich mniejszości (i – odpowiednio – większości):

a) mniejszości egzystencjalne – obejmujące wszystkich ludzi, których odmiennosc od panującej normy ma podłoże witalne, a więc wynika z rasy, wieku, płci, uwarunkowań psychicznych i fizjologicznych, na które to cechy ich nosiciele nie mają żadnego wpływu;

b) mniejszości kulturowe – wynikające z różnic kulturowych, które mają charakter tradycyjno-historyczny, a nie indywidualno-wolitionalny, a więc dotyczą marginalnych grup społecznych (np. bezdomnych z przyczyn ekonomicznych, a nie z własnego wyboru), mniejszości etnicznych i religijnych;

c) mniejszości ideologiczne – będące efektem świadomego wyboru, wynikającego z przesłanek światopoglądowych i ekonomicznych; zaliczyć do nich można zarówno emigrantów ekonomicznych, jak i ateistów, anarchistów, feministki, ludzi o poglądach zdecydowanie różniących się od obowiązującego w danym kraju głównego nurtu politycznego (np. komunistów) itp.

Przedstawiciele wszystkich tych mniejszości mogą być w dyskursie edukacyjnym postrzegani zarówno jako Inni, jak i jako Obcy. Ich obecność może być albo całkowicie pominięta, albo częściowo przemilczana, może też być szczególnie wyeksponowana, ponieważ sposób traktowania tych grup zależy od tego, jaką ideologię reprezentuje większość funkcjonalna, na mocy prawa decydująca o kształcie masowej edukacji. Specyfika dyskursu edukacyjnego, zachodzącego w zorganizowanej i nadzorowanej przez państwo szkole, polega bowiem na tym, że wykorzystywany on jest do konstruowania świadomości zbiorowej (kolektywnej) wszystkich uczących się. „Za pośrednictwem podstaw programowych, programów nauczania, podręczników i rozmaitych dokumentów oświatowych oraz różnych form działań dydaktycznych wpajany jest młodym ludziom zespół wartości, które w danym kontekście historyczno-politycznym uznane zostały przez władze za najistotniejsze i najbardziej pożądane w procesie socjalizacji i enkulturacji młodego pokolenia. W ten sposób wszystkim podlegającym obowiązkowi szkolnemu uczniom przekazywane są zarówno te same znaczenia i wspólne wzory kulturowe dotyczące między in-

nymi odmiennych kultur oraz idei, jak i jednakowe schematy interpretowania miejsca jednostki w grupie – narodzie, klasie społecznej, wspólnocie lokalnej lub globalnej” (Rypel 2012: 10).

Obraz mniejszości jest istotną częścią konstruowania tożsamości młodego pokolenia, niezależnie od okresu historycznego i sytuacji politycznej. Analiza kolejnych podręczników języka polskiego, ukazujących się począwszy od odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku aż do chwili obecnej, wskazuje, że w ciągu ostatnich osiemdziesięciu lat najczęściej odwoływano się w tym celu do mniejszości kulturowych i ideologicznych, stosunkowo najmniej uwagi poświęcając mniejszościom egzystencjalnym. Z przyczyn historycznych największe znaczenie miało wyzyskanie sprzężenia postaw wobec własnej i obcej grupy narodowej. Wykorzystywano fakt iż „każda strona uzyskuje tożsamość dzięki temu, że rozpoznaje siebie jako przeciwstawną drugiej. Wynika stąd dość zaskakujący wniosek: *inni* są tym przeciwstawnym obozem, którego *my* potrzebujemy dla własnej tożsamości, dla spójności grupy, jej solidarności, stabilności... Musi być coś na zewnątrz, żeby naprawdę cenić to, co w środku” (Bauman 1996: 49). Ten naturalny mechanizm kształtowania własnej tożsamości może być wzmacniany lub osłabiany przez okoliczności zewnętrzne, takie jak poziom stabilizacji ekonomicznej i politycznej czy uwarunkowania kulturowe. Samookreślenie się Polaków (czy też symbolicznego Polaka) dokonywało się zatem w opozycji do symbolicznego Niemca, Żyda, Rosjanina itp. (por. Krzemiński 2007: 19).

„W zdecydowanej większości podręczników języka polskiego można w związku z tym doszukać się trzech zasadniczych postaw. Pierwsza z nich polegała na zacieraniu różnic i świadomym pomijaniu wpływu mniejszości etnicznych, narodowych i religijnych na kształt polskiej kultury oraz tradycji. Dokonywano w ten sposób arbitralnej i jednostronnej asymilacji tych mniejszości. W podręcznikach języka polskiego spolszcza się wielkie rody magnackie (np. Wiśniowieckich, Czartoryskich), przemilczając ich ruskie lub litewskie pochodzenie. Dotyczy to także mieszczańskich rodów niemieckich, w tym drukarzy krakowskich. O wiele szerszy zasięg miała praktyka pomijania milczeniem etnicznego pochodzenia wybitnych postaci życia społecznego i kulturalnego, np. niemieckiego pochodzenia Wita Stwosza, czeskich korzeni Jana Matejki czy francuskich Fryderyka Szopena. Na ogół bardzo starannie przemilcza się również wkład Żydów lub osób pochodzenia żydowskiego w kulturę polską. Bolesław Leśmian, Antoni Słonimski, Julian Tuwim czy nawet Janusz Korczak funkcjonują jako pisarze całkowicie oderwani od swojej etniczności. Zjawisko to nie budziłoby kontrowersji, gdyby nie jednoczesny fakt propagandowego podkreślania wkładu osób polskiego pochodzenia w życie kulturalne i naukowe innych narodów. Mniejszość żydowska odegrała w polskiej kulturze i życiu narodowym dużą rolę, mimo to w większości analizowanych podręczników stosuje się wobec niej strategię pomijania, nawet w okresie międzywojennym, kiedy

Żydzi stanowili przeszło 10% ludności Rzeczypospolitej. W podręcznikach nie można wprawdzie znaleźć śladów napastliwego antysemityzmu, który w analogicznych okresach pojawiał się przecież w publikacjach prasowych zarówno w latach trzydziestych ubiegłego wieku, jak i w roku 1968, ale nie ma także zainteresowania innością kultury żydowskiej. Traktowana jest ona na ogół jako kultura Obcych, których najlepiej ignorować i stopniowo wchłonać, aby w ten nieagresywny sposób kształtować obraz homogenicznej kultury polskiej” (Rypel 2012: 208–217).

Druga z postaw, związanych z samookreślaniem się wobec innych narodów, polega na podtrzymywaniu i utrwalaniu stereotypowego obrazu innych narodowości, przy czym inność jest tu utożsamiana z obcością. Postawę tę najlepiej obrazuje ukształtowany pod wpływem warunków historycznych sposób ukazywania Niemca, w podręcznikowych tekstach zamiennie nazywanego także: *frycem, pludrem, szkopem, szwabem*. Wyraz „Niemiec” i jego nierzadko pogardliwe synonimy występują w szkolnych czytankach najczęściej w kontekście leksemów, które jednoznacznie konotują negatywne wartościowanie, np.: *bić, germanić, niemczyć, niszczyć, palić, panować, rozkazywać, szarpać, uciskać, wtargnąć, zawładnąć lub czołg, gniew, gwałt, łupiestwo, miecz, najazd, niewola, obóz zagłady, podbój, pożoga, ucisk, wróg, zguba, zmora* (Rypel 2012: 218). Przyjęcie tego stereotypu wynikało z uproszczonej tezy, że postępowanie Niemców uwarunkowane jest określonymi cechami ich charakteru narodowego, a pewne wzory zachowań wynikają ze stałych cech konstytutywnych ich mentalności, a to ogranicza – jeśli wręcz nie wyklucza – możliwość porozumienia i zbratania się Polaków z ich zachodnimi sąsiadami, na ogół utożsamianymi z wrogami.

Trzecia z postaw wobec przedstawicieli innych narodów wynikała z przesłanek ideologicznych i wiązała się z doktryną proletariackiego internacjonalizmu. Dominowała ona w podręcznikach z okresu PRL-u, aż do jego schyłkowej fazy, kiedy znajdowała swój wyraz w okolicznościowych wierszach pierwszomajowych (np. w *Pierwszomajowym pozdrowieniu* Tadeusza Kubiaka). W tym wypadku wyraźny podział na swoich i obcych przebiegał na ponadnarodowej płaszczyźnie klasowej. W myśl marksistowskiego hasła „Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!” w podręcznikowych wierszach i czytankach ukazywano wspólnotę wszystkich ludzi pracy, akcentując to, co ich łączy, pomijając zaś różnice kulturowe. Najlepszy przykład takiej postawy znaleźć można w *Pieśni o światowej Federacji Młodzieży Demokratycznej* Krzysztofa Gruszczyńskiego, zamieszczonej w wielu podręcznikach z lat 50. i 60. *Rosjanina z Kurska, Polaka z Piotrkowa, Greka z Salonik, Chińczyka z Szanghaju, Murzyna z Ohio, Żyda z Izraela* itd. *jednoczą wspólny szum wiatru i ptaków świergot, ale przede wszystkim wspólna krew przelana / i łza w czyimś oku / i walka o pokój / i serce młode / i wspólny bój o swobodę*. Trzeba jednak odnotować, że w podręcznikach międzywojennych, a także tych publikowanych tuż po II wojnie

światowej odnaleźć można przykłady postaw internacjonalistycznych, wpływających z odmiennych niż ideologia komunistyczna przesłanek ideowych. Wiążą się one z promowaniem idei solidarności i przyjaźni międzynarodowej, propagowanej przez organizację Międzynarodowego Czerwonego Krzyża.

Wskazane tu tradycyjne sposoby traktowania inności wymagają obecnie przewartościowania. Twórcy podręczników języka polskiego, napisanych zgodnie z założeniami podstawy programowej z 2009 roku, próbują z różnym skutkiem zmierzyć się z tym problemem. Zauważyć jednak można, że w dalszym ciągu istnieją obszary inności pomijane lub marginalizowane przez poszczególnych autorów. Można założyć, że taki stan rzeczy wynika z ich osobistej wrażliwości na określone problemy, stąd w pewnych seriach podręczników języka polskiego dla szkół podstawowych pojawia się problematyka mniejszości nazwanych wcześniej egzystencjalnymi, np. osób niepełnosprawnych i starych lub mniejszości kulturowych, reprezentowanych w Polsce np. przez emigrantów ekonomicznych z Wietnamu czy Białorusi, podczas gdy w innych seriach taka problematyka nie pojawia się wcale. Jak jednak wytłumaczyć fakt, że kwestie te podejmowane są tak rzadko, a niektóre z nich, np. problem wykluczenia ekonomicznego, o wiele rzadziej niż w okresie sprzed przemian ustrojowych z 1989 roku? Dlaczego istnieje luka w podejmowaniu istotnych problemów związanych ze społeczną rolą funkcjonalnych mniejszości egzystencjalnych, definiowanych przez płć czy odmienną fizjologię lub niepełnosprawność intelektualną? Można przyjąć, że pomijanie milczeniem problematyki inności ma swoje źródło nie tylko w indywidualnych preferencjach czy zapartywaniach autorów serii podręczników do poszczególnych etapów edukacji, ale również w trudnościach, jakie wynikają ze stosowania lub odrzucania zasad poprawności politycznej.

Idea poprawności politycznej (ang. *political correctness*) narodziła się pod koniec lat 70. ubiegłego wieku w atmosferze gorących dyskusji na amerykańskich uniwersytetach. Nie była samodzielny zjawiskiem społecznym, lecz reakcją na takie zjawiska, jak nierówność społeczno-kulturowa i brak równouprawnienia na poziomie polityczno-administracyjnym. Inspiracją dla osób należących do różnych mniejszości, np. marksistów, homoseksualistów, feministek, nieletnich i emigrantów, stały się przekonania antropologa kultury Franza Boasa (por. Kopczyńska 2010) oraz kontynuującego jego myśl Benjamin Whorfa (1982) o determinującej roli języka w postrzeganiu rzeczywistości. Koncepcja poprawności politycznej to bowiem w istocie koncepcja walki z ofensywnym językiem, który utrwała przekonania, że płć (*gender*), rasa, grupa społeczna, sprawność fizyczna i intelektualna są podstawą wartościowania człowieka.

Wychodząc z założenia, że język nie kopiuje świata, lecz go w pewnym sensie kreuje, należy stwierdzić, że poprawność polityczna jest ideą publicznego wyrażania poglądów, która nakazuje szacunek względem innych ludzi lub grup społecznych, bez odwoływania się do ich odmienności, na które na ogół

nie mają żadnego wpływu. „Jest to styl i reguła oficjalnego komunikowania się polegająca na powstrzymywaniu się od negatywnych ocen, na delikatności w mówieniu o odmiennościach oraz na powstrzymywaniu się od zajmowania skrajnych stanowisk. Jej celem jest niekrzywdzenie innych osób lub grup społecznych i promowanie postawy tolerancyjnej. W zwrocie «poprawność polityczna» szczególnie ważne jest określenie *polityczna*. Termin ten pochodzi z języka greckiego i oznacza tyle, co ‘cywilny’, ‘należący do społeczeństwa’. Zatem *polityczny* to służący społeczeństwu, przynoszący mu obiektywne i wymierne korzyści oraz potencjalny sukces, stąd poprawność polityczna ma z założenia przyczyniać się do budowania dobra wspólnego” (Rojek 2012: 35). Dzieje się tak dlatego, że przestrzeganie zasad poprawności politycznej nie tylko ułatwia kontakty międzykulturowe, ale także przyczynia się do uobecnienia grup osób dotąd spychanych na margines i wykluczonych z powodu płci, wieku, biedy czy różnego rodzaju dysfunkcji fizycznych i psychicznych².

Wprowadzanie do podręczników szkolnych idei poprawności politycznej napotyka jednak wiele trudności. Pierwsza, zasadnicza, wynika stąd, że sama jej koncepcja nie jest przez wszystkich uczestników życia społecznego oceniana jednoznacznie. Głosy jej krytyków można sprowadzić do kilku zasadniczych stwierdzeń, w myśl których poprawność polityczna:

- stanowi rodzaj ukrytej liberalnej perswazji, wywieranej na społeczeństwo w celu lansowania estetycznie i etycznie obojętnej ideologii postmodernistycznej;

- zmienia przede wszystkim jawne zachowania ludzi, a nie ich prawdziwe, często tkwiące głęboko w podświadomości przekonania – mimo zmiany języka negatywne stereotypy społeczne pozostają takie same;

- nie wymaga przeprowadzenia głębokich przemian społecznych, gospodarczych czy kulturowych, ogranicza się jedynie do gry pozorów, polegającej na unikaniu niepożądanych określeń;

- przyczynia się do rozrastania się państwa opiekuńczego, co jest konsekwencją zacierania związku między wolnością jednostki a jej odpowiedzialnością;

- walcząc z nietolerancją i nierównością, ogranicza wolność słowa i prowadzi do stosowania dobrowolnej lub wymuszonej cenzury w wyrażaniu własnych przekonań;

- asymilację i adaptację mniejszości przez większość zastępuje asymilacją i adaptacją większości przez mniejszość.

Wybór sposobu mówienia o Innym wymaga więc od autorów podręczników rozstrzygnięcia, czy i w jakim stopniu odwoływać się do zasad poprawności politycznej. Kluczowe stają się wówczas pytania: Jak sprawić, aby tolerancja

² Szerzej o koncepcji poprawności politycznej w: Szahaj, 2010.

i zrozumienie okazywane drugiemu człowiekowi stały się zinterioryzowaną częścią postawy młodego człowieka, a nie pozostały jedynie w sferze deklaratywnej? Jak pomóc uczniowi odróżnić akceptację inności od przyzwolenia na zło oraz jak nauczyć go wytyczania granic między obroną własnych wartości i przekonań a poszanowaniem dla poglądów innych ludzi? Jak odróżniać stereotypy szkodliwe od tych, które pomagają dzieciom w porządkowaniu i kategoryzowaniu świata? Jak pomóc w zrozumieniu związku między wolnością jednostki a jej osobistą odpowiedzialnością? Jak zorientować się, czy wyrażenie neutralne nie jest w istocie ideologicznie nacechowane?

Ostatnie z pytań wskazuje na niezwykle istotny aspekt używania języka, który staje się elementem wojny propagandowej, stosowanej przez wszystkich, nie tylko lewicowych i liberalnych uczestników sceny politycznej. Każdy uczeń, zanim jeszcze nabędzie pełne prawa obywatelskie, staje się obiektem takich manipulacji. Przykładem swoistych „poprawnościowych” gier językowych, z jakimi styka się już w szkole, może być np. sposób, w jaki nazywa się próby wprowadzania religii jako przedmiotu maturalnego: *moralna odnowa szkoły* i *powrót do tradycji* lub *klerykalizacja szkoły* i *powrót do średniowiecza*. Inny przykład to stosowanie określeń *plód* lub *człowiek nienarodzony*; nazywanie aborcji *zabiegiem* lub *zabijaniem dzieci poczętych*, a manifestacji środowisk liberalnych – *marszem równości* lub *paradą gejów*. Zadaniem autorów podręcznika czy nauczycieli języka polskiego nie jest oczywiście decydowanie o tym, którym z określeń mają posługiwać się uczniowie. Ich rola powinna ograniczać się raczej do wskazywania pewnych mechanizmów językowych, którymi ludzie posługują się do wyrażania różnych przekonań.

Fakt, że najskuteczniejszym narzędziem realizacji idei poprawności politycznej jest język, a w szczególności jego warstwa leksykalna, stawia edukację polonistyczną przed kolejnym wyzwaniem. Otóż język politycznie poprawny ma być z założenia neutralny, niekontrowersyjny, wyzbyty zdecydowanego nacechowania aksjologicznego, aby w ten sposób służyć utrzymaniu społecznego spokoju i stworzyć poczucie wzajemnego zaufania i solidarności. Osiągnięciu tego celu służą:

- wystrzeżenie się słów lub sekwencji słów w postaci określeń, zwrotów, form opisowych, metonimii, alegorii, metafor, które mogłyby kogoś urazić lub zostać negatywnie ocenione;

- tworzenie neologizmów, nie zawsze językowo poprawnych lub oznaczających coś zupełnie innego niż słowo, które zastąpiły (Rojek 2012: 35).

W konsekwencji słownictwo takie niejednokrotnie utrudnia lub wręcz uniemożliwia zbudowanie płaszczyzny porozumienia, ponieważ absurdalność niektórych propozycji zmusza do zastanowienia się nad racjonalnością takich zmian językowych, a w rezultacie całej idei politycznej poprawności. Znane są przykłady dyskusji na temat usunięcia przez nadgorliwych urzędników przymiotnika *saint* (‘święty’) z imienia szkoły w Islington w Wielkiej Brytanii lub

nacisku na to, aby Stowarzyszenie Chrześcijan na Uniwersytecie Hull przyjęło w swe szeregi także ateistów, co miało służyć przestrzeganiu obowiązującej na tej uczelni zasady równego dostępu wszystkich studentów do działających tam organizacji. Z kolei Kongres USA w 1998 roku przemianował ustawowo drzewko bożonarodzeniowe z *Christmas tree* na drzewko świąteczne (*holiday tree*), a święta Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy – na święta sezonowe (*seasonal holidays*). W Polsce przykładem niefortunnego promowania idei integracji osób niepełnosprawnych było wprowadzenie politycznie poprawnego określenia „sprawni inaczej”. Konstrukcja z przysłówkiem „inaczej” stała się szybko obiektem żartów, które pośrednio ośmieszyły samą ideę integracji i w rezultacie zaszkodziły jednostkom i grupom społecznym, które pierwotnie poprawność polityczna miała chronić i dowartościować.

Znalezienie poprawnych politycznie językowych ekwiwalentów jest niezwykle trudnym zadaniem. Bardzo łatwo przekroczyć granice utylitaryzmu, narażając się na śmieszność lub niekomunikatywność, tak chętnie podchwytywaną przez młodych ludzi, którzy na stronach internetowych podają swoje ironiczne propozycje, konstruując rozmaite określenia zgodnie z zasadami poprawności politycznej (np.: leń – człowiek z dysfunkcją procesu motywacji; złodziej – osoba posiadająca alternatywne poglądy na temat prawa własności, wtórny dystrybutor produktu krajowego brutto; pijak – osoba niestabilna chemicznie; łysy – człowiek wybiórczo kędzierzawy, aerodynamicznie wydajny itp.). Równie trudno jest autorom podręczników i szkolnym polonistom reagować na zmiany w normach językowych, dokonujące się choćby pod wpływem ruchu feministycznego. Wiele kontrowersji budzą np. nazwy zawodów wykonywanych przez kobiety oraz nazwy pełnionych przez nie funkcji (np. psycholożka, socjolożka czy ministra), które przez pewne środowiska traktowane są jak swoisty manifest światopoglądowy.

Oleg Leszczak (2007: 38) zaproponował zasady ograniczenia stosowania poprawności politycznej, które można by także wziąć pod uwagę w edukacji polonistycznej:

- 1) nie ignorować kulturowo-ewolucyjnego charakteru języka i nie zmieniać z dnia na dzień pragmatyki i stylistycznego zakresu jednostek językowych;
- 2) nie utożsamiać systemów etniczno-kulturowych i bezkrytycznie nie stosować norm przyjętych w jednej kulturze narodowej lub języku do innych kultur i języków;
- 3) nie mylić dziedzin doświadczenia społecznego i nie przenosić reguł i norm zachowań oficjalno-politycznych na inne dziedziny życia społeczno-etycznego.

Zastosowanie się do tych zasad może pomóc w dokonywaniu wyborów zarówno środków językowych, jak i tematów wartych rozważenia w kontekście ubogacającego spotkania z Innym. Na zakończenie warto podkreślić, że ci

autorzy najnowszych podręczników języka polskiego³, którzy (jeszcze nieśmiało) zdecydowali się podjąć tę problematykę i przełamali milczenie na temat starości, niepełnosprawności, stereotypów kobiecości i męskości oraz obecności wśród nas przybyszów z innych krajów, w zdecydowanej większości dają dobry przykład tego, jak mówić o Innym, aby nie stał się on Obcym.

Literatura

- Bauman Z., 1996, *Socjologia*, tłum. J.J. Łoziński, Poznań.
- Buber M., 1992, *Ja i Ty*, tłum. J. Doktor, Warszawa.
- Bukowski J., 1987, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków.
- Kopczyńska E., 2010, *Metoda i pasja. Antropologia kulturowa Franza Boasa. Z wyborem pism*, Kraków.
- Krzemiński I., 2007, *Tożsamość narodowa, symboliczne obrazy innych, antysemityzm i ksenofobia*, [w:] L. Zieliński, M. Chamot (red.), *Tożsamość i wzajemne postrzeganie*, Bydgoszcz.
- Leszczak O., 2007, *Semiotyka stosunków międzyludzkich: między wolnością a równością*, [w:] *Poprawność polityczna – równość czy wolność?*, Seria „The Peculiarity of Man, vol. 1 (11), Toruń–Kielce.
- Lévinas E., 1980, *Le Temps et l'Autre*, Paris.
- Nikitorowicz J., 2005, *Próba określania przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.), *Region, tożsamość, edukacja*, Białystok.
- Rojek M., 2012, *Poprawność polityczna wobec systemu oświaty – wybrane przykłady i konsekwencje*, „Forum Oświatowe”, t. 24, nr 2.
- Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz.
- Rypel A., 2014, *Wychowanie językowe, czyli jak scalić rozproszoną świadomość językową*, [w:] J. Nocoń, A. Tabisz (red.), *Język a Edukacja*, t. 3: *Świadomość językowa*, Opole.
- Szahaj A., 2010, *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków.
- Tischner J., 1991, *Zarys filozofii człowieka*, Kraków.
- Tischner J., 2004, *Inny*, „Znak”, t. 584.
- Todorov T., 1996, *Podbój Ameryki*, tłum. J. Wojcieszak, Warszawa.
- Whorf B., 1982, *Język, umysł, rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, Warszawa.

HOW TO SPEAK ABOUT THE OTHER? BETWEEN SILENCE AND POLITICAL CORRECTNESS

Summary

The article presents a specific aspect of language education, which is talking about different types of minorities, viz. existential, cultural and ideological ones. This problem is becoming of particular importance in the era of rapidly expanding areas of intercultural communication. In the Polish language education practice over the last several decades there have formed three models of speaking about the Other: blurring differences, conscious overlooking of the impact of ethnic,

³ Należą do nich m.in. podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego w szkołach podstawowych autorstwa Małgorzaty Składanek (seria *Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2012), Zofii A. Kłakówny, Marii Jędrychowskiej, Iwony Steczko i Krzysztofa Wiatra (seria *Nowe „To lubię!”*, Kraków 2007) oraz Anny Klimowicz (seria *Teraz polski!*, Warszawa 2013).

national and religious minorities on the form of the Polish tradition and culture; sustaining and fixing the stereotypical image of other nationalities, leading to identification of the different with otherness; linking attitudes towards representatives of other nations with ideological premises. Nowadays traditional models should be subjected to reevaluation and it needs finding a language which can be used to speak about the Other in a way that they will not become Alien. In order to do so, it is necessary to take a suitable standpoint towards political correctness.