

Agnieszka Małocha-Krupa

Uniwersytet Wrocławski

Na imię mam Kasia i jestem uczniem 2. klasy. Androcentryczne zwyczaje językowe w podręcznikach szkolnych (i edukacji)

Od kilku lat daje się zauważyć w Polsce wzrost naukowego zainteresowania zagadnieniami skupionymi wokół problematyki należącej do kręgu lingwistyki płci. Jest to zainteresowanie przede wszystkim wąskiego grona badającego problematykę *gender*. Mimo że współcześnie – jak piszą Małgorzata Karwatowska i Jolanta Szpyra-Kozłowska – „w dobie poprawności politycznej i większej wrażliwości na wszelkie formy nietolerancji i dyskryminacji, zjawisko niejednakowego wizerunku kobiet i mężczyzn, często określane mianem seksizmu językowego, stało się w wielu krajach, zwłaszcza zachodnich, szeroko rozważanym i dyskutowanym problemem nie tylko językoznawczym, ale również społeczno-kulturowym. Od lat toczą się na ten temat debaty w prasie i telewizji, w parlamentach, urzędach i uniwersytetach”¹. Jednak w Polsce dyskusje te albo nie wykraczają poza środowiska feminizujące, albo pozostają zamknięte w niszach konwersatoriów genderowych. Społeczna świadomość istnienia owej problematyki i jej złożoności cechuje się bądź afektowaną niechęcią związaną z polską recepcją feminizmu radykalnego (i funkcjonującą stereotypizacją zjawiska)², bądź też wskazuje raczej na postawę leseferyzmu³ negującego możliwość prowadzenia jakiegokolwiek polityki językowej czy też, w końcu, możemy mieć do czynienia z indyferentyzmem, czyli brakiem zainteresowania kwestiami językowymi jako czymś

¹ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2005, s. 10.

² Zob. A. Zygmunt, *Feminizm a symboliczna ideologia*, [w:] *Ideologie codzienności*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa, Wrocław 2009. Zob. także A. Małocha-Krupa, *Wgląd w semantykę i pragmatykę pojęcia „feminizmu”*, [w:] *Ideologie codzienności...*

³ A. Markowski, *Postawy użytkowników wobec języka*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wrocław 1999.

marginalnym, niemającym istotnego znaczenia w życiu społecznym ani niewpływającym znacząco na życie.

Badaczki i badacze z kręgu językoznawstwa feministycznego⁴ widzą i poddają krytyce odmienność w sposobie językowego kategoryzowania obu płci, zarówno w warstwie leksykalnej, frazeologicznej, frazematycznej, gramatycznej, jak również – co wydaje się szczególnie istotne dla rozważań w niniejszym artykule – w przestrzeni dyskursu publicznego. Niesymetryczność kategoryzowania obu płci na płaszczyźnie językowej powoduje niejednokrotnie tzw. niewidzialność kobiet (z ang. *invisibility of women*) w tekstach – dlatego właśnie Karwatowska i Szpyra-Kozłowska tak wyraziście zatytułowały rozdział książki (*Niewidzialność kobiet we współczesnych tekstach*). Z perspektywy badawczej bliskiej lingwistyce feministycznej analizują m.in. teksty ustaw, przepisów, formularzy, a także podręczników szkolnych. Na korpus tekstowy analizowanych przez autorki podręczników złożyło się 17 pozycji wydawanych w latach 1998–2001, czyli od czasu ich publikacji upłynęło, średnio licząc ok. 10 lat. Autorki udokumentowały androcentryczność podręczników polskich tamtego okresu.

W tym czasie Polska wstąpiła do Unii Europejskiej i przez to zobowiązała się do włączania strategii *gender mainstreaming* do wszystkich obszarów życia społecznego i politycznego. Również sam proces przemian kulturowo-społecznych związanych z globalizacją, większą otwartością na idee związane z kategorią/kategoriami płci zyskał znamiona intensywności.

Celem niniejszego artykułu jest ponowna próba spojrzenia z perspektywy polityki równościowej na najnowsze, wydawane od roku 2004, podręczniki i materiały dydaktyczne. Poddanie minieksperymentowi psycholingwistycznemu dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat), mającemu sprawdzić naturalne kompetencje w zakresie umiejętności słowotwórczych tworzenia feminatiwów od istniejących maskulinów, stanowić będzie jedynie skromny przyczynek interpretacyjny. Analizie pod kątem stopnia nasycenia androcentryzmem językowym poddanych zostanie 6 podręczników do nauczania zintegrowanego, 2 podręczniki dla dzieci 6-letnich i 2 tzw. materiały wspomagające dydaktykę.

Dzieci uczące się w grupach zerówkowych mogą korzystać z publikacji A. Łady-Grodzickiej i D. Piotrowskiej: *ABC. Książka sześciolatka*⁵. Autorki, wprowadzając najmłodszych w świat liter i cyfr, nauki kaligrafowania i elementów czytania, konsekwentnie przyjęły koncepcję prostych poleceń (od jedno- do czterowypowiedzeniowych), zawsze w trybie rozkazującym: *Powiedz, co robią dzieci.; Wypowiedz sylabami nazwy...; Narysuj coraz mniejsze...; Nalep*

⁴ B. Miemietz, *Motivation zur Motion. Zur Bezeichnung von Frauen durch Feminina und Maskulina im Polnischen*, Frankfurt am Main 1993; M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *op. cit.*; J. Klimczyk, *Językowa tama*, [w:] *Równość płci. Temat dla dziennikarzy, temat dla dziennikarek*, red. M. Branka, M. Tański, Warszawa 2004, s. 31–39.

⁵ A. Łada-Grodzicka, D. Piotrowska, *ABC. Książka sześciolatka*, cz. 1–4, Warszawa 2004.

czapeczkę na czwartym palcu. Nazwij ten palec.; Narysuj w ramce rozwiązanie rebusu.; Wymyśl bajkę ze strusiami emu i elfami.; Zakreśl w wyrazach małą i wielką literę itd. Taka metoda formułowania poleceń, czyli stosowanie trybu rozkazującego w 2 os. 1. pojedynczej bądź mnogiej, pozwoliła autorkom uniknąć, przynajmniej w warstwie tekstowej 4-tomowego podręcznika, konieczności stosowania form współnogatunkowych i właściwie można uznać ten tekst za wzorcową realizację, biorąc pod uwagę postulaty formułowane przez lingwistykę płci. Można jedynie mieć zastrzeżenia do nielicznych odtwarzanych w warstwie ilustracyjnej książki stereotypów związanych z kategorią płci (to mama prowadzi wózek z dzidziusiem, gotuje, myje owoce itd.). Zbliżoną konwencję formułowania poleceń zastosowano również w podręczniku do klas zerowych: *Już w szkole. Ćwiczenia sześciolatka*⁶.

Uważna lektura cieszącego się dużą popularnością wśród nauczycieli i uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej podręcznika wydanego przez WSiP *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane* prowadzi do podobnych wniosków. Pierwszych 8 części książki, czyli 4 dla klasy pierwszej i 4 dla klasy drugiej są w zasadzie napisane zgodnie z nowoczesnymi wymogami myślenia o kategorii płci (wyjątki odnaleźć można w części 1. dla klasy drugiej; tu bowiem zamieszczono dwa ćwiczenia, których polecenia ilustrują zjawisko pomijania odbiorczyń tekstu)⁷. W pozostałych częściach dla klas 1. i 2. zastosowano podobną metodę, jak w podręcznikach dla klas zerowych, czyli tryb rozkazujący, nierelevantny jeżeli chodzi o morfologiczne wykładniki płci. Natomiast kolejnych 9 części *Wesołej szkoły*, zalecanych dla klasy 3., należy już uznać za tekst androcentryczny, znaleźć można bowiem w nim wiele ćwiczeń i poleceń o wysokim wskaźniku męskocentrycznym. Trudno nawet uznać byłoby je za współnogatunkowe: *Na jakim filmie byłeś*⁸ *ostatnio w kinie? Czy chciałbyś go polecić swoim kolegom? Uzasadnij dlaczego*⁹; *Co łączy, a co różni prace twoich kolegów? Na podstawie obrazków opowiedz, gdzie spędzali wakacje i co robili twoi koledzy* [na obrazkach są również koleżanki]¹⁰; *Opowiedz znaną ci lub wymyśl własną historię powstania twojej miejscowości i opowiedz ją kolegom w klasie*¹¹, *Psychozabawa: jestem odważny, zostaję sam w domu...* (i na ilustracjach dwie twarze chłopięce)¹² oraz wiele innych. Po-

⁶ S. Doroszuk, J. Gawryszewska, J. Hermanowska, *Już w szkole. Ćwiczenia sześciolatka*, cz. 1–4, Warszawa 2008.

⁷ Ćw. 3 ze s. 82; Ćw. ze s. 97, w: H. Dobrowolska, A. Konieczna, K. Wasilewska, *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Karty pracy ucznia*, cz. 1, wyd. 9, Warszawa 2008.

⁸ Wszystkie podkreślenia w tekście całego artykułu pochodzą od autorki [A. M.-K.]

⁹ H. Dobrowolska, W. Dziabaszeński, A. Konieczna, *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Podręcznik*, cz. 2, wyd. 9, Warszawa 2008, s. 54.

¹⁰ *Ibidem*, cz. 1, s. 10.

¹¹ *Ibidem*, cz. 3, s. 40.

¹² H. Dobrowolska et al., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Karty pracy ucznia*, Warszawa 2008, s. 175.

nadto bohaterami większości opowiadań, scen i ćwiczeń są chłopcy. Dziewczynki pojawiają się jako postacie w tle, rzadko jako samodzielne bohaterki.

Przykłady publikacji wspomagających dydaktykę:

W *Kompendium szóstkłasy*¹³ już we wstępie książki przeczytać można: „Niniejsze opracowanie powstało głównie z myślą o Tobie, Drogi Uczniu” (s. 7). Dorota Troczewska i Małgorzata Nawrocka – autorki publikacji – przyjmują konwencję stosowania form męskoosobowych (*uczniu*), wykluczając z grona potencjalnych odbiorczyń *uczennice*. W części zawierającej streszczenia lektur w pytaniach aktualizowane są przede wszystkim formy męskoosobowe czasowników, rzeczowników i określeń adjektywnych. Oto kilka typowych przykładów:

Czego uczą młodego czytelnika przygody Pinokia? (s. 19).

Czy chciałbyś być uczniem Akademii Pana Kleksa? Dlaczego? (s. 30).

Czy kiedyś zrozumiałeś na opak czyjeś polecenie? Opowiedz, co z tego wyniknęło. (s. 63).

Jakie zwyczaje mieszkańców Czarnej Łądy poznałeś dzięki książce Henryka Sienkiewicza? (s. 109).

Z którym bohaterem lektury chciałbyś się zaprzyjaźnić i dlaczego? (s. 117).

Opowiedz legendę związaną z miejscem, które zwiedziłeś. (s. 138).

Jaki kraj chciałbyś zwiedzić i dlaczego? (s. 160).

W sposobie konstruowania pytań formy żeńskie i niemęskoosobowe zostały pominięte. Sporadycznie aktualizowano polecenia w 2. os. l. poj. czasu teraźniejszego, czyli bez morfologicznych wykładników płci, typu:

Jakie cechy baśni odnajdujesz w powieści Tolkiena? (s. 238).

W części książki poświęconej wzorom prac pisemnych zastosowano tryb rozkazujący, czyli neutralny pod względem kategorii płci sposób zwracania się do adresatów: *napisz, opowiedz, scharakteryzuj, wyjaśnij, wymyśl, zredaguj* itd. Jednak dalej kryteria oceny wykonania zadań konsekwentnie aktualizowane są z użyciem męskoosobowego *uczeń* w znaczeniu gatunkowym: *uczeń posługuje się formą zaproszenia, pisze czytelnie, poprawnie adresuje, zachowuje poprawność interpunkcyjną* (s. 251).

Może się zdawać, że wprowadzenie np. feminatiwu *uczennica* naprzemienienie z maskulinum *uczeń*, a wcześniej postaci żeńskich czy niemęskoosobowych, uczyniłoby tekst mniej monotonnym, bardziej przemawiającym do wyobraźni czytających go uczniów i uczennic. Wówczas omawiane *Kompendium* zyskałoby walor publikacji wyrażającej szacunek wobec obojga płci, napisanej zgodnie ze standardami polityki równościowej.

¹³ M. Nawrocka, D. Troczewska, *Kompendium szóstkłasy*. Język polski, Warszawa 2007.

Zwyczajowe wykorzystanie struktur męskoosobowych jako gatunkowych odnaleźć można również w książce Agaty Hąci *Język polski. 365 ćwiczeń z gramatyki*¹⁴. Przyglądając się sposobowi, w jaki autorka rozporządza doбором środków leksykalnych i morfologicznych, można zauważyć, że strukturę zdaniową w znaczącej przewadze konstytuują formy męskoosobowe: podmiot masculinum + verb masculinum. W większości zdań, będących egzemplifikacją problemów gramatycznych, mających uczniowi i uczennicy ułatwić powtórzenie materiału, agensem i eksperiensem uczyniono UCZNIA: jakiegoś osobnika rodzaju męskiego (X masc.), który zdominował pejzaż narracyjny *szedł, myślał, zapomniał, umówił się, mieszkał, spotkał* Y-a masc. itd. W reprezentatywnych przykładach z ćwiczeń 131. i 155. (poniżej) jest on sprawcą, wykonawcą, doświadczającym wszystkich czynności oraz stanów. Nawet *Brysio* (155, zd. 4), pies – *miał bardzo szczęśliwe psie życie, zawsze się cieszył na widok ludzi...*, choć mogła to być np. *Sunia, Sara*. Agens femininum pojawia się dwukrotnie jako *babcia* opowiadająca bajki oraz jako *Ala*, która *sama upiekła ciasto*. Asymetria językowej aktualizacji masculinum:femininum układa się w następujące proporcje: w ćw. 131→4:1, w ćw. 155→3:1.

Ćwiczenie 131

Podane zdania przekształcić na zdania podrzędne złożone z imiesłowowymi równoważnikami zdania.

1. *Szedł* do szkoły i *myślał* o czekającej go klasówce.
2. Kiedy *wyszedł* z domu, *przypomniał* sobie, że *zapomniał* zamknąć okno.
3. Ponieważ *nie miał* zbyt wiele czasu, *niecierpliwił* się, gdy *czeakał* na swoją kolej.
4. *Wybiegł* prędko, gdy sobie *przypomniał* o tym, że *się umówił* i może się spóźnić.
5. *Babcia opowiadała* dzieciom bajkę tak, że starannie *dobierała* słowa do opisywanych zdarzeń.

Ćwiczenie 155

Czy poniższe wypowiedzenia można przekształcić na zdania z imiesłowowym równoważnikiem? Jeśli tak, dokonaj tych zmian.

1. Kiedy *miał* kilka lat, *dostał* na urodziny wymarzony samochód.
2. *Ala*, gdy *była* małą dziewczynką, *sama upiekła ciasto*.
3. Na studiach, gdy *mieszkał* w Londynie, *spotkał* któregoś dnia swojego dawno niewidzianego kolegę.
4. *Brysio*, ponieważ *miał* bardzo szczęśliwe psie życie, zawsze *się cieszył* na widok ludzi i *okazywał* to merdaniem ogona.

¹⁴ A. Hącia, *Język polski. 365 ćwiczeń z gramatyki*, Kraków 2007.

Kolejne ćwiczenia konstruowane są według zbliżonego schematu.

Ćwiczenie 347

W podanych zdaniach zastosuj spójnik wybrany ze wskazanej w nawiasie pary. Czy możliwe jest zastosowanie obu spójników? Jeżeli tak, to czy ma to konsekwencje dla stylu zdania?

1. *Postanowiłem się nie poddawać, ... wiedziałem, że może być trudno.*
2. *Musiałem to zrobić, ... czulem, że wymagało tego dobro sprawy.*
3. *Zwykle mówiła matce prawdę, ... tym razem ją oszukiwała – ze strachu.*
4. *Wiedzieliśmy, że jego rady, ... się przeciwstawić tym procederom, są słuszne.*

Spośród czterech przykładów w ćw. 347 w trzech zdaniach zamieszczone zostały męskoosobowe postacie fleksyjne *postanowiłem, musiałem, wiedzieliśmy, jego* – tylko w jednym wypowiedzeniu odnaleźć można żeńskoosobowe formy predykatów *mówiła, oszukiwała*. Znamionną cechą całego zbioru ćwiczeń A. Hąci jest aktualizowanie form generycznych (w tej perspektywie badawczej androcentrycznych) oraz powielenie stereotypowego postrzegania kobiecości i męskości, np. ON *postanowił się nie poddawać, robić coś dla dobra sprawy, dawać dobre rady*; ONA, *choć zwykle mówiła prawdę, tym razem oszukiwała ze strachu*.

Podobne relacje gramatyczno-leksykalne obrazuje poniższe zadanie.

Ćwiczenie 350

Oto różne użycie słowa że w zadaniach. Wskaż, które są poprawne, a które – niepoprawne.

1. *Że ja tego wcześniej nie wiedziałem!*
2. *Powiedział, że lubi te ćwiczenia.*
3. *Gdzieżeś ty bywał czarny baranie.*
4. *Jakżeś tu przyszedł?*
5. *Ja żem to już widział.*
6. *Powiedzże o tym, co cię boli.*
7. *Skąd żeście przyszli?*
8. *Wiedz, żem to zrobiła dla ciebie.*

Dostrzec można wyraźną przewagę aktualizacji męskoosobowych (6 zdań) wobec jednego zdania z agensem femininum, przy tym konkretyzującego stereotyp kobiecej empatii: *Wiedz, żem to zrobiła dla ciebie*.

Tymczasem – jak wskazują badania eksperymentalne¹⁵ oraz ekscerpcja słownictwa czynnego dzieci – w świecie zabaw, opowieści, wymarzonych pre-

¹⁵ G. Sawicka, *Nominacja rzeczownikowa na przykładzie mowy dzieci przedszkolnych*, Szczecin 1994, s. 65–67.

zentów, bohaterów i tęsknot dziewczynek, których rozmowy były notowane i nagrywane w latach 2007–2009, istnieją postacie zarówno rodzaju męskiego (*kucyk, pies, miś, delfin, pajacyk*), jak i żeńskiego (*moja misia, moja kotka, arielka, cyrkówka, strażaczka, pani klaunowa, pani kierowczyni*). Przejście z naturalnego i spontanicznie twórczego co do taksonomii płci dziecięcego świata zakodowanego w języku mówionym do rzeczywistości użyć form generycznych właściwych tekstom pisanym bywa trudne, nominacja współnogatunkowa stanowić może swoistą barierą komunikacyjną. Świadczą o tym niejednokrotnie zadawane pytania: *Do kogo adresowane są te polecenia?* – pytają uczennice. *Czy mogę opowiedzieć o koleżance, nie o koledze?* Tym bardziej, że dzieci w wieku przedszkolnym często zadają pytania dotyczące rzeczywistości językowej, w tym również takie, które wskazują na pewien dyskomfort poznawczy i werbalny, typu: *Czy mój piesek może być pieską? Ten miś to jest naprawdę misia*. Niespełna trzyletnia Hania, wyśpiewując znaną koledę, nieświadoma realiów starotestamentalnych, sama ujawnia innowację: *Wstańcie pasterze i pasterki, Bóg się wam rodzi*. Te same dzieci – zgodnie z przychodnianym zwyczajem – na zakończenie konsultacji lekarskiej dostają naklejki-nagrody i na nich zwykle widnieje szablonowy frazem *Dzielny pacjent* (nigdy *pacjentka*), *Jestem mądry* (gdyż zażywam suplement diety), *Jestem dzielny* (ponieważ zjadam danonki). Dziewczynki o większej wrażliwości językowej oczekują nagród ze zdyferencjonowaną kategorią płci.

Zgadzam się ze stanowiskiem G. Sawickiej, która w rozprawie *Nominacja rzeczownikowa na przykładzie mowy dzieci przedszkolnych* traktuje dziecko jako *homo loquens* i przez to postrzega je jako istotę językowo twórczą, zdolną do poszukiwania sposobów tworzenia i odtwarzania form językowych¹⁶. Właśnie procesy nominacyjne najmłodszych odkrywają potrzebę zdroworozsądkowej klasyfikacji świata, która – zdawać się może – wydaje się słuszna, jeżeli przyjmujemy perspektywę zaproponowaną przez idee lingwistyki feministycznej, postulujące m.in. zrównoważenie frekwencji tekstowej pomiędzy aktualizacjami żeńsko- i męskoosobowymi czy też niemęskoosobowymi i męskoosobowymi. Pozwoliłoby to – sądzić można – przynajmniej częściowo zlikwidować seksizm językowy w edukacji. Jak wynika bowiem „z raportów i analiz, placówki oświatowo-wychowawcze są miejscem, w którym bardzo często dochodzi do dyskryminacji ze względu na płeć”¹⁷, pisze J. Tomaszewska. A wśród obszarów dyskryminacji wymienia się w literaturze przedmiotu m.in. „używanie w pismach, kwestionariuszach i formularzach adresowanych do kobiet i mężczyzn sformułowań sugerujących wyłącznie męskiego odbiorcę”¹⁸, jak również „utrwalanie stereotypów i ról płci w podręcznikach szkolnych, zabawach i organizacji pracy

¹⁶ *Ibidem*, s. 62.

¹⁷ J. Tomaszewska, *Dyskryminacja ze względu na płeć*, [w:] *Dyskryminacja ze względu na płeć i jej przeciwdziałanie*, red. J. Tomaszewska, A. Czarnacka, Warszawa 2004, s. 16.

¹⁸ *Ibidem*, s. 25.

podczas przygotowań imprez szkolnych, na wyjazdach – wycieczkach, obozach, biwakach”¹⁹.

Tymczasem – zagadnienia dyskryminacji płci traktowane są w Polsce dość marginalnie, a edukacja równościowa nadal pozostaje postulatem, choć już w 1990 roku Rada Europy²⁰ wydała *Zalecenie nr (90) 4 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie eliminacji seksizmu z języka*, w którym zwraca się uwagę na doniosłą rolę

języka w formowaniu się społecznej tożsamości jednostki oraz do wzajemnego oddziaływania języka i postaw społecznych [...], [a] seksizm charakteryzujący aktualny zwyczaj językowy w większości państw członkowskich Rady Europy – polegający na dominacji rodzaju męskiego nad żeńskim – jest przeszkodą dla ustanowienia równości kobiet i mężczyzn, ponieważ nie pozwala dostrzec istnienia kobiet, które stanowią połowę ludzkości, podważając zarazem równość kobiet i mężczyzn [...], [dlatego zaleca się rządów państw członkowskich dostosowanie] terminologii używanej w projektach ustaw, administracji państwowej oraz w oświacie do zasady równości płci; [zaleca się, by motywować] do używania nieseksistowskiego języka w środkach masowego przekazu²¹.

Mogłoby się здаwać, że z językoznawczego punktu widzenia nie ma przeszkód, by wzbogacić dyskurs szkolny (zarówno w warstwie tekstowej, jak i wizualnej) o wcale nieinnowacyjne pojęcia *uczenica*, *dziewczynka*, *koleżanka*, *przyjaciółka* i wiele innych. Podobnie jak warto przypomnieć takie techniki redakcyjne, jak: naprzemienne zastosowanie dwóch rzeczowników zamiast jednego np. *uczeń i uczennica*, *kolega i koleżanka* czy też aktualizowanie trybu rozkazującego albo innych form fleksyjnych nierelawantnych ze względu na kategorię płci, czy w końcu użycie form analitycznych bądź współnorodzajowych rzeczowników zbiorowych typu *kadra nauczająca*, *osoby uczące się*, *koleżeństwo* itd. (język neutralny płciowo)²².

W analizowanych tekstach podręczników widoczne są zarówno pozytywne przykłady zastosowania owych technik, jak również odnaleźć można egzemplifikację skrajnie androcentrycznego przekazu językowego. Z punktu widzenia relacji język–myślenie dbałość o symetrię językowo-rodzajową byłaby zjawiskiem wysoce pożądanym, również norma etykiety językowej nakazuje uwzględnić płeć wszystkich odbiorców i odbiorczyń danego tekstu. Na gruncie lingwistyki niemieckojęzycznej już prawie 20 lat temu sformuło-

¹⁹ *Ibidem*, s. 17.

²⁰ „Rada Europy – instytucja mająca ogromne zasługi w promowaniu powszechnych praw człowieka i równości płci w Europie. Sporządza, zleca i gromadzi dane, ekspertyzy i dokumenty poświęcone równemu statusowi”. *Alfabet równości płci*, oprac. M. Borowska, [w:] *Równość płci...*, s. 9.

²¹ *Równość płci...*, s. 45.

²² Wśród nowszych dokumentów unijnych odnoszących się do działania prorównościowego poprzez język można by wskazać pierwszy dokument Parlamentu Europejskiego zawierający wytyczne dla poszczególnych języków, a dotyczący języka neutralnego płciowo. Piszę na ten temat w artykule *Polityka równościowa a normy tworzenia pism urzędowych* (w druku).

wano ogólnie nową regułą komunikatywności, która w ujęciu Petera Gallmanna²³ brzmi:

Kiedy zwracasz się do większej grupy osób, wyraż w swojej wypowiedzi, że zdajesz sobie sprawę, iż wśród słuchaczy są zarówno kobiety, jak i mężczyźni.

A jej wariant szczegółowy ma postać:

Kiedy pewien tekst odnosi się do większej grupy osób, powinno w nim być jasno określone, że wśród adresatów są zarówno kobiety, jak i mężczyźni.

Stabilizowanie się polskiej normy komunikacyjno-genderowej to zagadnienie otwarte, w obliczu modnej nominacji generycznej właściwie należące do sfery postulatów, która pozostaje tendencją przeciwną wobec uaktywnianych przez środowiska feminologiczne procesów derywacyjnych w zakresie tworzenia femintiwów.

Bibliografia

- Alfabet równości płci*, oprac. M. Borowska, [w:] *Równość płci. Temat dla dziennikarzy, temat dla dziennikarek*, red. M. Branka, M. Tański, Warszawa 2004, s. 6–10.
- Gallmann P., *Bezeichnungen für männliche und weibliche Personen*, „Sprachspiegel” 1991, nr 47.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2005.
- Klimczyk J., *Językowa tama*, [w:] *Równość płci...*
- Małocha-Krupa A., *Wgląd w semantykę i pragmatykę pojęcia „feminizmu”*, [w:] *Ideologie codzienności*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa, Wrocław 2009.
- Markowski A., *Postawy użytkowników wobec języka*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wrocław 1999.
- Miemietz B., *Motivation zur Motion. Zur Bezeichnung von Frauen durch Feminina und Maskulina im Polnischen*, Frankfurt am Main 1993.
- Sawicka G., *Nominacja rzeczownikowa na przykładzie mowy dzieci przedszkolnych*, Szczecin 1994.
- Tomaszewska J., *Dyskryminacja ze względu na płeć*, [w:] *Dyskryminacja ze względu na płeć i jej przeciwdziałanie*, red. J. Tomaszewska, A. Czarnacka, Warszawa 2004.
- Zygmunt A., *Feminizm a symboliczna ideologia*, [w:] *Ideologie codzienności...*

Materiały źródłowe

- Dobrowolska H., Dziabasewski W., Konieczna A., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Podręcznik*, cz. 1–3, wyd. 9, Warszawa 2008.
- Dobrowolska H., Dziabasewski W., Konieczna A., Wasilewska K., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Karty pracy ucznia*, cz. 1–3, wyd. 9, Warszawa 2008.
- Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Podręcznik*, cz. 2, wyd. 9, Warszawa 2008.

²³ P. Gallmann, *Bezeichnungen für männliche und weibliche Personen*, „Sprachspiegel” 1991, nr 47, s. 150–160.

- Dobrowolska H., Konieczna A., Wasilewska K., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Karty pracy ucznia*, wyd. 9, Warszawa 2008.
- Doroszuk S., Gawryszewska J., Hermanowska J., *Już w szkole. Ćwiczenia sześciolatka*, cz. 1–4, Warszawa 2008.
- Hanisz J., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Matematyka*, cz. 1–2, wyd. 9, Warszawa 2008.
- Hanisz J., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Matematyka*, cz. 1–3, wyd. 9, Warszawa 2008.
- Hącia A., *Język polski. 365 ćwiczeń z gramatyki*, Kraków 2007.
- Łada-Grodzicka A., Piotrowska D., *ABC. Książka sześciolatka*, cz. 1–4, Warszawa 2004.
- Nawrocka M., Troczewska D., *Kompendium szóstoklasisty. Język polski*, Warszawa 2007.