

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia (2018)

ISSN 2082-0909

DOI: 10.24917/20820909.9.9

Małgorzata Gajak-Toczek

0000-0002-9774-887X

Uniwersytet Łódzki

O kształtowaniu postaw patriotycznych na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej w świetle nowej *Podstawy programowej* (diagnoza)

Do naczelných zadań edukacji należy kształtowanie tożsamości narodowej i kulturowej dzieci i młodzieży. Pytania o to, co znaczy być Polakiem, o polskość i różne wizje patriotyzmu, aktywizują zarówno tradycję, jak też kontekst współczesny. Mają charakter uniwersalny, ale ich rozwiązania naznaczone są duchem czasów, w jakich powstają. Inaczej odpowiadano na nie w wieku XIX (kultura narodowa stanowiła skarbiec najistotniejszych wartości, które przeciwdziałały procesom wynarodowienia¹), inaczej u progu wolności (propagowano model bojownika-pracownika, który romantyczne idee walki łączył z pozytywistycznym kultem codziennej pracy²). Odmiennych deklaracji domagano się w PRL-u, kiedy patriotyzm zyskał epitet „socjalistyczny”³. Debaty o kształcie tożsamości narodowej po 1989 roku ożywiły rozmaite wydarzenia⁴, m.in. przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, śmierć Jana Pawła II, katastrofa smoleńska, przemiany na Ukrainie zapoczątkowane w 2014 roku⁵. Zagadnienia edukacji patriotycznej silne emocje i uczucia wyzwalają także obecnie.

¹ Por. F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885; zob. M. Gajak-Toczek, *Franciszek Próchnicki, dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010.

² Por. F. W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

³ P. Czaplński pisze: „Stworzył go [sarmatyzm plebejski – M.G.-T.] – aplikowany przez kulturę masową PRL-u – wzorzec patriotyzmu transgresyjnego, czyli opowieść o społeczeństwie, w którym wszelkie wady charakteru, grzechy sumienia, konflikty interesów czy różnice stanowe można przekroczyć dzięki umiłowaniu ojczyzny. Ten model patriotyzmu dziś już nie działa: miłość niwelująca granice, likwidująca podziały, unieważniająca konflikty okazuje się równie nieskuteczna jak wywoływanie zbiorowej jedności ekonomicznej poprzez ogłaszanie długu publicznego”; tenże, *Horror Polonicus*, [w:] *Kim są Polacy?*, red. A. Bielik-Robson i in., Warszawa 2013, s. 97.

⁴ Wiele mówiono na ten temat na Zjeździe Polonistów w Krakowie w 2004 r.; por. A. Borowski, *Tożsamość polska i jej wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, s. 172–186.

⁵ J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011; P. Czaplński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009.

W świetle toczonych debat społecznych warto zastanowić się, jaki model tożsamości narodowej wpisano w moduł kształcenia polonistycznego na poziomie szkoły podstawowej w najnowszej *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* z 2017 roku. Jej autorzy wskazują na konieczność kształtowania podczas lekcji języka ojczystego szeroko pojmowanych umiejętności uczestniczenia w kulturze narodowej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym⁶. Doceniają także znaczenie „rozwijania zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym”⁷, wzmocnienia potrzeb „uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych” oraz otaczania szacunkiem „przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej”⁸.

Celem artykułu jest próba refleksji nad tym, czy kanon lektur wpisany w *Podstawę programową...* odpowiada wymogom współczesności? Czy pozwala młodym ludziom na świadome, niewykluczające uczestnictwo w aktualnych wydarzeniach? Czy daje szansę na zachowanie własnej odrębności narodowej w erze globalizacji? Czy tworzy możliwość włączania proponowanych treści do aksjologicznego prywatnego horyzontu ucznia (a zatem czy prowadzi do przewycięzania rozziwu między podawaną w szkole wersją teoretyczną a empirią życia)? Czy uwzględnia specyfikę sytuacji dzieci, wracających po wielu latach pobytu poza granicami kraju?⁹ Czy twórcy *Podstawy programowej...* proponują język adekwatny do snucia wspólnej polskiej opowieści?¹⁰ Odpowiedzi na sygnalizowane pytania uwzględniają wyniki ankiet przeprowadzonych wśród młodzieży oraz polonistów.

Tożsamość jest pojęciem nieostrym, wieloznacznym zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i zbiorowości. Uznaję jednak, że oznacza ona proces formowania/samoformowania człowieka i jego rezultaty; jest projektem podlegającym temporalnym zmianom. Nie wchodząc w dyskusje i spory terminologiczne, przychyliam się do stanowiska Antoniny Kłoskowskiej, iż „[t]ożsamość narodowa zbiorowości narodowej to jej zbiorowa samowiedza, jej samookreślenie, tworzenie obrazu własnego i cała zawartość, treść samowiedzy, a nie z zewnątrz konstruowany obraz narodu”¹¹. Przyjęcie tej definicji pozwala określić związki jednostki z rodakami, rozpoznać preferowane wspólnotowo wartości, sposoby ich uznawania za swoje, formy identyfikacji z narodem poprzez dostrzeganie własnej odrębności (istnienie różnic)

⁶ Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, zał. nr 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017, poz. 356).

⁷ W swej wypowiedzi świadomie pomijam rolę małych ojczyzn w kształtowaniu postaw patriotycznych. Zagadnienie to wymaga – ze względu na różnorodność regionalnych treści merytorycznych – znacznie szerszego kontekstu.

⁸ Tamże.

⁹ Zob. M. Dziekońska, *Jestem tu, ale/i tam. Dylematy tożsamościowe osób powracających z migracji zagranicznych*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 243–257.

¹⁰ O znaczeniu literatury w kształtowaniu postaw patriotycznych zob. A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015; I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2005; Z. Zasacka, *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945–1990*, Warszawa 2000.

¹¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 99; zob. również. Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005.

oraz uświadomienie podobieństw (kategoria inności). Mam jednak świadomość, iż współcześnie w wypowiedziach teoretycznych i towarzyszących im badaniach empirycznych funkcjonuje znacznie częściej pojęcie tożsamości indywidualnej niż zbiorowej, gdyż – co zaznaczają specjaliści – zmiany kulturowe, polityczne, społeczne i ekonomiczne sprawiają, że młodym ludziom coraz trudniej wpisywać prywatne projekty życiowe w działania zbiorowe.

Powyższą tezę potwierdzają także badania ankietowe, które przeprowadziłam wśród 611 siódmoklasistów łódzkich i podłódzkich szkół podstawowych w końcu listopada 2017 roku¹². Do wartości istotnych młodzi ludzie zaliczają: rodzinę (90%), dobrą pracę (89%), stabilność ekonomiczną (86%), sukces (85%), inteligencję (82%), wrażliwość (79%), ambicję (75%), spryt (70%). Ojczyznę definiują przez pryzmat więzi rodzinnych (89%), lokalnych (76%) i regionalnych (75%). Mówią o przywiązaniu do ojczystych stron, krajobrazu i przyjaciół (75%). Za cechy ważne dla patrioty uznają pracowitość (90%), umiejętność przekształcania rzeczywistości i przystosowywania jej do własnych potrzeb (89%), wprowadzanie różnorodnych udogodnień (85%). Akcentują znaczenie społecznej wrażliwości (69%), która konkretyzacje uzyskuje w zbiorce pieniędzy na Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy, wolontariacie w różnych hospicjach, kultywowaniu narodowych tradycji (szacunek dla flagi, godła, hymnu, celebrowanie ważnych dla narodu świąt państwowych). Zapytani wprost, czy czują się patriotami, wychowankowie generalnie odpowiadają twierdząco. Najczęściej wybierają odpowiedź „raczej tak” (47%), „tak” zakreśliło 24% badanych. Osoby, które raczej nie czują się patriotami, stanowiły 12%, niewiele mniej było tych, którzy zdecydowanie się za patriotów nie uważają (10%). Siedmioprocentowa grupa nie potrafiła sprecyzować własnego stosunku do poruszanej problematyki (odpowiedź „trudno powiedzieć”). W tym miejscu należy podkreślić jeszcze jedną, istotną kwestię: młodzież odrzuca model patriotyzmu walki – w swoich wypowiedziach podkreśla, że wolałaby pomnażać wspólne dobro na polu aktywności zawodowej (74%) niż z bronią w ręku bić się o niepodległość ojczyzny (niektórzy spośród ankietowanych dostrzegają konieczność walki w sytuacji zagrożenia, ale opowiadają się za pokojowym rozwiązywaniem konfliktów).

Troska o dojrzałą i świadomą samoidentyfikację narodową motywuje do przyjrzenia się w dalszej części artykułu – w oparciu o refleksje własne i wypowiedzi badanych polonistów – spisowi lektur (podstawowych i uzupełniających) pod kątem możliwości realizacji ideałów wychowania patriotycznego wpisanych w *Podstawę programową...*, potrzeb społecznych i oczekiwań młodych ludzi¹³.

¹² Ankietowani byli proszeni o udzielenie odpowiedzi na pytania otwarte: 1) Jakiej wartości cenisz w życiu?; 2) Jak rozumiesz pojęcie ojczyzny?; 3) Czym dla Ciebie jest patriotyzm?; 4) Z jakimi formami/akcjami kojarzysz patriotyzm?; 4) Czy czujesz się patriotą? (pytanie poza zakreśleniem odpowiedzi, wymagało podania motywacji wyboru); 5) Za jakim modelem patriotyzmu się opowiadasz?

¹³ W badaniu wzięło udział 100 nauczycieli województwa łódzkiego, respondenci proszeni byli o: 1) wpisanie omawianych lektur podstawowych i uzupełniających (w tym przypadku krótko uzasadniali swój wybór) do wyodrębnionych w kwestionariuszu płaszczyzn szkolnego dyskursu patriotycznego (projektowali także kształt rozmów lekcyjnych na ten temat w klasie VIII), 2) określenie głównych kierunków interpretacji wymienianych tekstów; 3) sformułowanie oceny (wskazanie szans i zagrożeń), dotyczącej możliwości kształtowania patriotycznego na lekcjach języka polskiego.

1. Wokół mitów założycielskich. Analiza legend o Lechu, Piaście, Kraku, Wandzie oraz Popielu (ostatni tekst pochodzi z wyboru polonistów – wskazało go 90% badanych) pozwala przybliżyć początki kształtowania się państwa polskiego, zaprezentować informacje związane z powstaniem stolicy, jak też genezę jej herbu. Stanowi asumpt do rozważań o powinnościach władcy względem narodu (przeciwstawienie Piasta Popielowi). Przywołane pozycje do archetypicznych zachowań Polaków – zdaniem badanych – zaliczają: umiłowanie polskości, kult niezawisłości, odwagę i męstwo, umiejętność pokonywania przeciwników (nawet o niewyobrażalnych mocach; ich uosobieniem był smok wawelski) oraz gościnność. Uczą wreszcie braterskiej miłości. Spełniają – zdaniem respondentów – oczekiwania odbiorcze dzieci, pobudzają wyobraźnię, zachęcają do twórczych poszukiwań własnych korzeni, budzą emocjonalny związek z ojczystą przeszłością. Umożliwiają ponadto już w klasie IV problematyzowanie kwestii natury historyzoficznej: obecności prawdy i fikcji w kreacji artystycznej oraz dyskursie społecznym. Dodajmy, że zagadnienie to będzie powracało w toku dalszej edukacji.

2. Wizja Polski znaczonej „krwią i bliźną”. Do grupy tej poloniści zaliczają przede wszystkim, napisany w 1900 roku, wiersz Władysława Bełzy *Wyznanie wiary polskiego dziecięcia* (funkcjonujący także pod tytułami: *Katechizm polskiego dziecka*, *Kto ty jesteś?*¹⁴). Ten „minidekalog każdego Polaka”¹⁵, znany już przedszkolakom, łątwia – ich zdaniem – wyróżnienie uniwersalnych składowych tożsamości narodowej: poczucia przynależności do grupy i określonego terytorium, szacunku dla przeszłości, wyraża ponadto deklarację gotowości do poświęcenia dla dobra ojczyzny, dumę z bycia Polakiem¹⁶ i wdzięczność dla dokonanych przodków. *Podstawa programowa...* podpowiada, że opisane przez Henryka Sienkiewicza starcie polskiego rycerstwa z Krzyżakami mogłoby być jednym z takich osiągnięć, poddanych lekcyjnemu dyskursowi, niemniej jednak refleksję nad powieścią planują tylko nieliczni nauczyciele (zaledwie 23% badanych). Decyzję o nieuwzględnianiu tekstu niektórzy motywują barierami recepcyjnymi (dystans czasowy, trudność w zrozumieniu języka, obszerność tekstu), niedostosowaniem lektury do możliwości rozwojowych ucznia oraz odległością problematyki od zainteresowań nastolatków¹⁷.

Martyrologiczne dzieje rekonstruuje czwartoklasista również podczas czytania *Mazurka Dąbrowskiego* Józefa Wybickiego. Akt lektury prowadzi do przypomnienia męstwa antenatów w walkach ze szwedzkim najeźdźcą i ich późniejszych zmaganiach z zaborcami. Słowa: „Jeszcze Polska nie zginęła, kiedy my żyjemy” wyrażają

¹⁴ A Kania pisze: „Trudno znaleźć inne niż entuzjastyczne opinie o tym utworze, cytowanym w każdej niemal publikacji dla dzieci poświęconej poznawaniu Polski i przybliżaniu im pojęcia patriotyzmu”; też, „*Polak młody*” na lekcjach..., s. 157.

¹⁵ Por. M. Jarocka, *Elementarz każdego Polaka*, Poznań 2015; zob. również: A. Kania, „*Polak mały*” na lekcji o wielkich sprawach, czyli o patriotyzmie bez przesady, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2011, s. 43–52; M. Przewoźniak, *Poradnik małego patrioty*, Poznań 2014.

¹⁶ Pamiętać trzeba, że socjolodzy poczucie dumy narodowej traktują jako element szerszego kompleksu przekonań, postaw i emocji, składających się na tożsamość narodową jednostki.

¹⁷ W wypowiedziach pojawiały się sformułowania: „lektura nudzi uczniów”, „niewielu czyta tekst, więc właściwie omawia się bryki”; „praca nad książką wymaga ogromnego nakładu czasowego i często nie przynosi zamierzonych efektów”.

przekonanie, że niewola narodowa nie pokona ducha polskiego, a pointa *Ptaszków w klatce* Ignacego Krasickiego pozostanie jedynie ponadczasową przestrożą.

Dźwięki hymnu towarzyszą refleksji historiozoficznej, zainicjowanej przywołanymi przez Adama Mickiewicza faktami narodowych dziejów w *Panu Tadeuszu* (na kl. IV-VI przypadają fragmenty eposu, w tym: opisy przyrody, zwyczajów i obyczajów, polowania i koncertu Wojskiego; poznanie całości utworu, zgodnie z wytycznymi *Podstawy programowej...*, może mieć miejsce w klasach: siódmej bądź ósmej; 97% pedagogów decyduje się na spotkanie z dziełem w ostatni roku nauki w szkole podstawowej)¹⁸. Uczniowie dzięki lekturze po raz kolejny ewokują czasy potopu szwedzkiego, przypominają okoliczności rozbiorów, przemierzają szlaki kampanii napoleońskiej.

Literackie portrety Emilii Plater i Konstantego Julina Ordona (*Śmierć Pułkownika* i *Reduta Ordona* Mickiewicza) kontynuują wizerunek ofiarności synów Piasta, którzy na ołtarzu ojczyzny złożyli swoje życie. Nauczyciele w procesie lekcyjnym, operując romantycznym mitem ponadczasowej łączności Polaków, zaangażowanych w dzieło walki o niepodległość, akcentują w akcie interpretacji, że idea jest trwalsza niż istnienie poszczególnych jednostek. Zestawienie wizji Mickiewicza (śmierć obrońcy w ruinach twierdzy) z faktami (podczas wysadzania reduty 6 września 1831 r. Ordon został mocno poparzony, ale nie zginął; samobójstwo popełnił wiele lat później we Florencji – 4 maja 1887 r.) otwiera pole do dyskusji o sposobach kreowania życiorysów zasłużonych dla kraju postaci (znaczenie mistyfikacji)¹⁹.

Siłę wiary rodaków w niezawisłość Polski i nadzieję na jej odzyskanie uczeń szkoły podstawowej może wyczytać z *Quo vadis* Sienkiewicza. Nauczyciele alegoryczną scenę walki Ursusa z turem germańskim (pisarz zastąpił nim teutońskiego byka) interpretują jako konflikt dwóch wielkich mocarstw: Prus i Rosji, który zapowiadał odzyskanie przez Ojczyznę niepodległości²⁰. Działania takie – jak wolno przypuszczać – są kolejnym krokiem wrastania siódmoklasistów w dom rodzinny i czynienia z niego przestrzeni prywatnej, własnej.

Nurt patriotyzmu martyrologicznego, związanego z czasami II wojny światowej, realizują, przypisane dla klas VII-VIII, *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego.

¹⁸ Przypomnijmy, że postulat wielokrotnego eksponowania w przekazie dydaktycznym biblii polskości nawiązuje do tradycji szkoły galicyjskiej oraz oświaty międzywojnia. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości epopeję omawiano w czasie całego roku szkolnego; ze względu na wagę problematyki młodzież posiadała odrębne zeszyty do zapisywania notatek; por. T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa-Lublin-Łódź-Poznań-Kraków [1920]; wyd. 2 popraw. Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź [1922]; wyd. 3 zmien. i popraw. z podtyt.: *Do użytku w szkołach powszechnych, średnich i seminariach nauczycielskich*, Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Paryż-Poznań-Wilno-Zakopane 1925.

¹⁹ Inspiracją przedstawionej propozycji są m.in. prace T. Czapczyńskiego, który w publikacjach kierowanych do nauczycieli i uczniów (m.in. o Hugonie Kołłątajcu czy Aleksandrze Fredrze) występował przeciwko tendencjom do mistyfikowania losów wielkich Polaków; por. tenże, *Hugo Kołłątaj*, Warszawa 1948; tenże, *Aleksander Fredro*, Łódź 1947. Współcześnie takie rozwiązania przyjmuje A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach..., s. 195.

²⁰ Za taką lekturą powieści opowiada się R. Koziółek w wywiadzie radiowym prowadzonym przez A. Stempniak, *Filozoficzne przesłanie „Quo vadis” Henryka Sienkiewicza (Kulturalna jedynka)*; <https://www.polskieradio.pl/7/178/Artykul/1600137,Filozofia-Quo-vadis-Przeslanie-dziela-Henryka-Sienkiewicza>, [dostęp: 15.06.2017].

Młodzi odbiorcy – jak twierdzą poloniści – z empatią śledzą postawy harcerzy z batalionu „Zośka” i po raz kolejny dowiadują się, że ojczyzna wymaga bezgranicznego poświęcenia. Bohaterstwo walczących w kraju przybliżyła poezja Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, poza jego granicami *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera (do lekcyjnego dyskursu tekst planuje wprowadzić 69% badanych) oraz fragmenty *Monte Casino* Melchiora Wańkowicza (12% polonistów deklaruje analizę wybranych passusów). Traumatyczne doświadczenia tamtych czasów opisują też *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939 – 5 IV 1945* Karoliny Lanckorońskiej [ankietowani (87%) nauczyciele planują wprowadzenie m.in. fragmentów o mordzie polskich profesorów we Lwowie, organizowaniu akcji dożywiania więźniów w ośrodkach hitlerowskich, ratowaniu istnień ludzkich w obozie koncentracyjnym w Ravensbrück]. Relacje z codziennego życia w okupowanej stolicy niesie *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego (47% ankietowanych zamierza omawiać z uczniami fragmenty utworu).

Do tekstów kanonicznych patriotyzmu tyrtejskiego, zgodnie z zaleceniami *Podstawy programowej...*, pedagodzy zaliczają ponadto pieśni i piosenki żołnierskie. Ich analiza pozwala zaprezentować uczniom typową dla tej kreacji świata topikę: rozstanie z dziewczyną/matką, żołnierski trud i śmierć na polu bitwy.

Dobór lektury w tym obszarze budzi niepokój respondentów. Ekspozowanie literatury romantycznej jako lekcji wielkiej historii, opowiedzianej poprzez pryzmat ludzkich losów, uznają oni za oczywisty ze względu na wpływy, jakie przekaz wieszczów wywarł na kształtowanie polskiej tożsamości, jednak nie wydaje im się konieczne podtrzymywanie jako dominującego w dyskursie społecznym jej martyrologicznego tonu. Za dyskusyjne uznają również propozycje tekstów dotyczących II wojny światowej. Eliminowanie z dialogu utworów poruszających trudne problemy w relacjach polsko-żydowskich – co zauważa 89% ankietowanych – rodzi nieufność młodzieży, która w szkole nie znajduje odpowiedzi na wątpliwości pojawiające się w przestrzeni publicznej. Twierdzą ponadto (92%), że na lekcjach polskiego zdecydowanie więcej powinno mówić się o realiach obozów koncentracyjnych i obozów zagłady. Trauma II wojny światowej, o czym świadczy bogata literatura przedmiotu, nie została przepracowana. Tematyka ta powinna zatem być obecna w procesie edukacyjnym na poziomie szkoły podstawowej.

3. Polak–emigrant–tułacz. Romantyczna wizja nostalgicznej tęsknoty za utraconą bezpowrotnie z powodów politycznych ojczystą ziemią pozwala dzieciom, co akcentują wszyscy badani, na poznanie uczuć człowieka samotnego, pozbawionego rodziny i znajomych, dopełniającego swe dni na obczyźnie. Akt lektury umożliwia wyekscerpowanie wątków poezji pierwszej połowy XIX wieku, które na trwałe weszły do polskiej symboliki narodowej: pielgrzym, nieopłakanego grobu, nocnych rozmów rodaków, alienacji, żalu, smutku, samotnych rozmów z Bogiem, kontrastu między pięknem świata i natury a pełną trudną rzeczywistością [poza obowiązkowym tekstem: *Z pamiętnika Zofii Bobrowskiej* Juliusza Słowackiego, poloniści omawiają jego hymn *Smutno mi, Boże* (99%); patriotyczną lirykę Cypriana Norwida reprezentują w szkolnym dialogu utwory: *Moja Ojczyzna* (80%) oraz *Pielgrzym* (70%)].

Gorzką atmosferę emigracyjnych sporów i waśni, wywołanych po części rozpaczą po klęsce listopadowej, przynosi *Epilog* narodowej epepei. Nauczyciele wraz z uczniami tworzą rejestr zarzutów, kierowanych przez poetę pod adresem emigrantów (ucieczka od obowiązków żołnierskich, współpraca z wrogiem, wykorzenianie

polskości z serca, kłótniowość i wzajemna niechęć). Omawianie tego fragmentu służy ponadto – co zgodnie podkreślają ankietowani – zachęceniu młodych ludzi do podjęcia refleksji historiozoficznej na temat ówczesnej sytuacji geopolitycznej i nieumiejętnie zawieranych przez rodaków sojuszy. Prowadzi również do deszyfracji mechanizmów Mickiewiczowskiej apologetycznej wizji kraju lat dziecińczych: tęsknota za utraconą krainą wzmacniała pozytywne postrzeganie tego okresu, co pozwalało na zachowanie ciągłości w snuciu narracji tożsamościowej.

Tak też w procesie patriotycznego formowania postrzegają nauczyciele zanurzenie w świecie biblii polskości, którego doświadczył tytułowy latarnik (omawianie tekstu potwierdza 91% respondentów). Sienkiewiczowską wizję traktują jako kontynuację, opisywanego powyżej, wątku nostalgii za utraconą ojczyzną i próbę poszukiwania łączności z krajem (w charakterystyce mężczyzny eksponują jego dążenia do pozyskiwania informacji prasowych o tym, co dzieje się na ziemiach rodzinnych oraz realizację Mickiewiczowskiego wskazania, że bić się należy tam, gdzie toczy się wojna). Praca nad nowelą noblisty tworzy jednocześnie okazję do namysłu nad znaczeniem książki w życiu człowieka. Połączenie motywów martyrologicznych z właściwą bohaterowi pasją samodoskonalenia to – zdaniem ankietowanych – krok w stronę przekonania uczniów o znaczeniu kształtowania własnego charakteru, cenna wskazówka, że za pomocą kreacji artystycznej każdy może poszerzać/wzbożać/modyfikować swoje życie. Spostrzeżenia polonistów skomentować można słowami Krystyny Koziołek: „Nasze *corpus* naznaczone śladami olśnień i zachwyty gwarantuje realność i ważność problemu. Doświadczenie, że słowa literatury «coś ze mną robią», jest fundamentalne (...)»²¹ dla procesów recepcyjnych. Pedagodzy, świadomi swoich powinności, podkreślają, że pierwszym i podstawowym kryterium wiarygodności przekazu niesionego przez sztukę jest własne doznanie rzeczywistego oddziaływania tekstu literackiego. Pozostaje mieć nadzieję, że wychowankowie, podobnie jak Skawiński, choć w zupełnie innych realiach, czytania arcydzieła Mickiewicza nie potraktują tylko jako szkolnego przymusu, lecz w godzinach spędzonych z księgą polskości odzyskają „przyjemność” odpowiedzialnej lektury, wiodącej do uobecnienia ich Ja w świecie Ty.

Zdecydowany sprzeciw badanych (88%) budzi natomiast brak lektur, które podejmowałyby problemy współczesnej emigracji zarobkowej: funkcjonowania rodzin niepełnych, zmagana się ich członków z poczuciem alienacji, częstych rozwodów, przebywanie dzieci z dala od rodziców (obydwojga bądź jednego z nich), kształtowania więzi jedynie na płaszczyźnie ekonomicznej.

4. Obywatel cnotliwy. W tym paradygmacie nauczyciele umieścili pieśni Jana Kochanowskiego: Pieśń XII (*O cnotcie*) oraz Pieśń XIX (*O dobrej sławie*) z *Ksiąg wtórych*. Sięgają ponadto po pieśni Gałczyńskiego z *Kroniki olsztyńskiej* (takie działania planuje 78% respondentów), by pokazać znaczenie aktywności na rzecz pomnażania dobra wspólnego. Przekonują, że należy z młodymi ludźmi mówić – a potwierdzają to także przywołane wcześniej wyniki ankiet siódmoklasistów – o uczciwości w wykonywaniu codziennych, zwykłych zadań, poszanowaniu pracy i rzetelności w jej spełnianiu. Choć postulat ten nie jest niczym nowym, pojawiał się bowiem niejednokrotnie w wypowiedziach dydaktyków międzywojnia i często łączony był z ideą szarego munduru Józefa Piłsudskiego jako symbolu wartości moralnej, autentycznej

²¹ K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 87.

i głębokiej prostych ludzi, akcentują jego znaczenie we współczesnej edukacji patriotycznej. Klasowy dyskurs w przywołanym obszarze prowadzi w myśl Norwidowego hasła, „[Ż]e Ojczyzna jest to wielki – zbiorowy – Obowiązek”²² oraz – zachęcającego do kontrowersyjnych refleksji – stwierdzenia poety: „Polak jest olbrzym, a człowiek w Polaku jest karzeł”²³.

Cykl *Nazywam się...* pozwala polonistom na literacką prezentację wkładu rodaków w cywilizacyjny rozwój Europy i świata (*Podstawa programowa...* nie wskazuje konkretnych przykładów). Do innego, niż martyrologiczne, ujęcia dziejów przodków zachęcają (niewskazanymi w zapisach programowych) tekstami: *Powieść o Janie Czochrańskim* (uznawanym za ojca elektroniki; 2013; omawia ją 89% badanych) oraz *W poszukiwaniu światła. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie* (2011; wybór potwierdza 90% respondentów) Agnieszki Czerwińskiej-Rydel. Za pomocne w procesie formacyjnym uznają biografie pióra Marka Boruckiego *Wielcy zapomniani. Polacy, którzy zmienili świat* (2015). Zdaniem polonistów o pokojowym budowaniu wspólnego ładu trzeba mówić nie tylko w odniesieniu do tekstów przeszłości. W kanonie lektur powinny znajdować się utwory aktualnie tworzone.

5. Dawnych rodaków portret własny. Lektura Mickiewiczowskiego *Pana Tadeusza* stanowi od lat ważny element filozoficznego, krytycznego i antropologicznego dyskursu o narodowej tożsamości, przynosi bowiem kojącą, przepełnioną nadzieją metanarrację, zespalającą czas teraźniejszy z czasem wiecznym. To droga – jak podkreślają badani – do tworzenia w świadomości młodych ludzi obrazu Polaka z jego zaletami i wadami²⁴. W akcie interpretacji eksponują właściwe przodkom umiłowanie wolności, ich duchową niezależność, znoszącą zewnętrzną niewolę polityczną, a także zdolność do poświęcenia dla ojczyzny, gorliwą pobożność i staropolską gościnność. Ważnym wskazaniem formacyjnym dla pokolenia dorastającego w drugim dziesięcioleciu XXI wieku (mającym znamiona uniwersalności) czynią poszanowanie dla tradycji: Soplicowo, zakątek ziemskiego raju, stanowi, ich zdaniem, skarbiec polskiego dziedzictwa historycznego, narodowych symboli, który – niczym arka Noego – przechowuje wszelkie egzemplarze żyjącej natury, aby uchronić je przed zniszczeniem.

Pan Tadeusz oraz *Zemsta* Aleksandra Fredry umożliwiają jednocześnie sporządzenie rejestru polskich wad narodowych: tu wymienić należy życie ponad stan, skłonność do swarów i kłótni, pijaństwo, zapalczywość, porywczność w przedsięwzięciach, słomiany zapał w realizacji zadań, wzajemną nieufność oraz zamięłowanie do marzycielstwa i anarchii. Powyższy katalog starają się poloniści uczynić inspiracją do dyskusji nad sposobami przezwycięzania cech i postaw, które przyczyniały się do upadku państwa i atrofii moralnej obywateli. Ich przedsięwzięcia można spointować konkluzją sformułowaną przez Adama Zagajewskiego: „Narody nie są skazane na wieczne powtarzanie tych samych błędów, tej samej głupoty, tych samych uprzedzeń, nie muszą wiecznie wpadać w te same pułapki”²⁵.

²² C.K. Norwid, *Myśli o Polsce i Polakach*, wyb. M. Dobrosielski, Białystok 1983, s. 28.

²³ Tamże, s. 23.

²⁴ Zob. na ten temat: E. Lewandowski, *Charakter narodowy Polaków i innych*, Warszawa 2008.

²⁵ A. Zagajewski, *Metamorfoza*, [w:] *Kim są Polacy...*, s. 59.

Pedagodzy doceniają możliwość kreowania obrazów kontrastowych, mówienia o zaletach i wadach narodowych w sposób racjonalny, bez niepotrzebnej gloryfikacji i zbędnej egzaltacji. Twierdzą, że tylko racjonalny przekaz może stanowić fundament do tworzenia silnego państwa.

6. Polska oczami dziecka. O sile oddziaływania na odbiorców tekstów pisanych z perspektywy niedorośłego człowieka dzisiaj już nikogo nie trzeba przekonywać. Przyjęcie pajdialnego punktu widzenia intensyfikuje ciekawość poznawczą, potęguje emocje, zwiększa zaangażowanie czytelnika w świat fikcji literackiej. Poznając losy rówieśników, odbiorca poszerza świadomość odczuwania – siebie i świata, by zaspokoić w ten sposób niejasne jeszcze potrzeby psychiczne związane z własną niedojrzałością, ale także bardzo ludzką egzystencją. Identyfikacja z mieszkańcami Leszczynowej Górki (*Dzieci z Leszczynowej Górki* Marii Kownackiej, uwspółcześnione przez Zofię Malicką) i właściwym im sposobem odczuwania polskości (np. gdy obserwują obchody rocznicy Konstytucji 3-go maja czy podziwiają metro²⁶) wzmacnia – według ankietowanych – poprzez zaangażowanie emocjonalne poznawcze procesy percepcyjne i ułatwia interioryzację omawianych treści.

Zgodnie z zaleceniami *Podstawy programowej...*, poloniści uwagę uczniów kierują również ku budzącej fascynację powieści Henryka Sinkiewicza *W pustyni i w puszczy*. W zakresie omawianej problematyki eksponują wątek Władysława Tarkowskiego, powstańca styczniowego, i jego syna Stasia. Nie pomijają – co podkreślają w wypowiedziach – spraw trudnych. Świadomi tego, że niekiedy lektura może wywoływać destrukcyjny wpływ na kształtowanie osobowości wychowanka, jeśli poznający podmiot będzie w sposób dosłowny odbierał przekaz literacki bądź nie będzie w stanie odróżnić postawy autora od postawy bohatera, analizę obrazu młodzieńca zabijającego w nieprzychylniej Afryce niedobrego Araba traktują jako rzadką okazję do dyskusji na temat dyskryminacji rasowej i konsekwencji braku tolerancji. Działania takie należy wyróżnić. Z pewnością bowiem mądrymi, niestandardowymi pytaniami typu: Czy powinienem uwierzyć narratorowi? Czy chcę dalej prowadzić z nim rozmowę? Jeżeli tak – to dlaczego? Czy chciałbym być takim człowiekiem, za jakiego uważa mnie opowiadający? Należy motywować do czytania refleksyjnego, krytycznego, kształcić umiejętność rozpoznawania wartości nawet ze znaków myślowych²⁷. Czytanie sprawia bowiem, że odnajdujemy się w świecie odmiennym od naszego, napotykamy inne systemy aksjologiczne, które osądzamy, porównując je ze znanymi.

Do tego obszaru tematycznego przynależą też *Szyfrowe prace* Stefana Żeromskiego – narracja o patriotycznej postawie młodzieży polskiej, która sprzeciwiała się praktykom wynaradawiającym Rosji. Obcowanie z książką stwarza – w opinii nauczycieli – sposobność do zaakcentowania znaczenia polskiej mowy dla procesów samoidentyfikacji patriotycznej (zaborczy zakaz posługiwania się językiem polskim w szkołach i urzędach), roli oświaty w życiu człowieka (zakładanie przez klerykowskich uczniów tajnych organizacji o charakterze samokształceniowym), funkcji prawdy w profilowaniu przekazu edukacyjnego (fałszowanie historii przez

²⁶ W pierwowzorze znajdują się opisy celebrowania 1 Maja oraz zachwyty dla trasy W-Z.

²⁷ Por. A. Janus-Sitarz, *Arcydzieła niepoprawne, czyli o sztuce krytycznego czytania*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. taż, Kraków 2009, s. 412–422.

zaborców). Droga dojrzewania ideowego Marcinka Borowicza po raz kolejny kreuje przestrzeń do namysłu nad możliwościami literatury w kształtowaniu osobowości człowieka (chłopięca fascynacja dziełem Mickiewicza).

7. Polska współczesna, ale jaka? Nauczyciele podkreślają, że na lekcjach języka polskiego nie należy unikać dyskusji o dostrzeganych przez młodzież podziałach sceny politycznej, a także o kulturze toczonych sporów. Potwierdzają tym samym konkluzję Agnieszki Kani, która pisze: „Młodzi Polacy dorastają w atmosferze niezwykle mocno wartościującego języka, którym mówi się o Polsce w przestrzeni publicznej, a szkoła, co warto jeszcze raz podkreślić, ma w nich ukształtować postawę poszanowania dla tradycji i kultury własnego narodu, postawę patriotyczną, i uławić im określenie własnej tożsamości”²⁸. Twierdzą, że orientację w ideologicznym chaosie, w którym gubi się niejedyn dorosły, umożliwić może wychowancom dyskusja o ważnym dla Polaków sporze, dotyczącym istnienia dwóch patriotyzmów. Konflikt ten wiąże się z wyjątkowym polskim doświadczeniem dziejowym: dramatyczną batalią, żeby Polska nie została wykreślona z map Europy i – następnie – równie dramatyczną walką, żeby wróciła na owe mapy jako państwo suwerenne. W swoich wypowiedziach akcentują, że polemika antagonistów wyraża się w każdym pokoleniu, obecnie w formie budzącej liczne kontrowersje pokazuje ją Jarosław Marek Rymkiewicz²⁹ w *Wierszach politycznych* (zbiór zawiera teksty z wielu wcześniejszych tomików oraz współcześnie powstające; znajdują się tu m.in. wczesne wiersze odwilżowe, utwory o sowieckich łagrach, Katyniu, stanie wojennym czy katastrofie smoleńskiej).

Przywołana przez autora – zdaniem nauczycieli – zapomniana tradycja polskiej poezji politycznej, obecnej u Mickiewicza w nieukończonym dramacie *Jakub Jasiński, czyli Dwie Polski* oraz w scenie *Salon warszawski* z III części *Dziadów*, gdzie mowa o Polsce sprawujących władzę „starych, zdziwaczałych, konserwatywnych kolaborantów”, przeciwstawionej Polsce „młodych patriotów”³⁰, otwierać może drogę do wieloaspektowych dyskusji. Niemniej jednak wskazanych kontekstów polonista z powodów oczywistych (trudności recepcyjne) nie wpisze do lekcyjnego dialogu w szkole podstawowej. Powierzchnowa interpretacja prowadzi może do jednostronnego oglądu rzeczywistości, tym bardziej – na co wskazuje większość ankietowanych – że twórcy *Podstawy programowej...* nie zadbali o to, by spostrzeżenie Przemysława Czaplińskiego, że: „[l]iteratura, włączając się w społeczną komunikację, powinna utrudniać nam to, co uważamy za łatwe i oczywiste, czyli uznawanie, że tylko nasze poglądy są słuszne [...], ale powinna także ułatwiać to, co trudne, czyli pokazywać, że pomiędzy agresją i obojętnością istnieje nieprzebrana ilość stanów porozumienia”³¹, zyskało realny kształt, nie przywołali bowiem pozycji wskazujących inne wizje świata. Chcąc przewyciężyć niepotrzebne uproszczenia, nauczyciele sięgają po fragmenty *Pamięci i tożsamości* Jana Pawła II (78% respondentów

²⁸ A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach..., s. 58.

²⁹ Poloniści podkreślają, że na lekcjach pragną pokazywać twarz Rymkiewicza-filozofa, zadumanego nad sensem istnienia, a nie poety politycznego.

³⁰ J.M. Rymkiewicz, *Czego uczy nas Adam Mickiewicz?*, [w:] tenże, *Wiersze polityczne*, Warszawa 2010, s. 54–55.

³¹ P. Czapliński, *Powrót centrali? Literatura w nowej rzeczywistości*, [w:] *Literatura wobec nowej rzeczywistości*, red. G. Matuszek, Kraków 2005, s. 63.

deklaruje wybór stosownych wyimków tekstu, mimo jego nieobecności w zapisach ministerialnych). W dyskursie lekcyjnym wyróżniają przede wszystkim passusy przybliżające pojęcie ojczyzny, ujmowanej w dwóch perspektywach: a) materialno-duchowej, będącej dziedzictwem przejętym po przodkach; b) Bożej ojcowizny, przyjmującej na ziemi kształt kultury chrześcijańskiej, w nurt której wpisuje się Polska. Eksponują również kwestię patriotyzmu – definiowanego przez papieża w kategoriach moralnych jako umiłowanie wszystkiego, co ojczyście (nie tylko historii, tradycji, języka, ale także krajobrazu i dzieł wielkich rodaków) oraz służenie dobru własnego kraju ponad podziałami.

Budowaniu wspólnego domu – w opinii nauczycieli – służą natomiast wiersze Czesława Miłozsa (*W mojej ojczyźnie*; taki wybór potwierdza 90% ankietowanych), Wisławy Szymborskiej (*O miłości ziemi ojczystej*; tekst cieszy się zainteresowaniem 89% polonistów), Tadeusza Różewicza (*Oblicze ojczyzny*; utwór za ważny w formowaniu postaw patriotycznych młodego pokolenia uznaje 67% badanych). Ułatwiają one pojmowanie ojczyzny jako miejsca pierwszych doświadczeń, które rzutują na dalsze losy człowieka, kształtując jego osobowość. Respondenci za ważne uznają wskazanie porządku wrastania w polskość: od domu, który w ujęciu antropologów jest centralną kategorią egzystencjalną, przez najbliższe otoczenie, relacje ze znajomymi, region, po tworzenie więzi bliskości z Polską. Perspektywa rozszerzającego się horyzontu (geograficznego i – przede wszystkim – mentalnego) umożliwia interioryzowanie przez uczniów ojczystej przestrzeni i postrzegania jej w ciepłych barwach. Skojarzenie domu rodzinnego i domu polskiego otwiera młodym ludziom – zdaniem badanych – drogę do uczynienia otaczających ich miejsc bliskimi. Wychowankowie otrzymują także ważne przesłanie, że brak związku z ojczystą ziemią skazuje człowieka na życie puste, pozbawione prawdy, właściwej hierarchii wartości.

Uwagi podsumowujące

Na pytanie, stanowiące oś kompozycyjną artykułu: czy prezentowany w *Podstawie programowej...* kanon lektur oferuje dorastającym ludziom materiał, by mogli kształtować patriotyzm na miarę XXI w., pedagodzy nie formułują jednoznacznie twierdzącej odpowiedzi.

Odkrywana na lekcjach polskiego przeszłość – zdaniem nauczycieli – w jej wersji soplicowskiej, szlacheckiej, sarmackiej oraz tyrtejskiej stanowić może bowiem jeden z wielu pomostów między „dawnymi a młodszymi laty”. Lektura hermeneutyczna narodowych dziejów, polegająca na aktualizacji treści, odczytywaniu minionego w perspektywie współczesności, szukaniu analogii, dostrzeganiu różnic i – przede wszystkim – krytycznym wartościowaniu, z pewnością może zachęcić wychowanków do otwartego i refleksyjnego przyjmowania dziedzictwa przodków. Trzeba przypominać o bohaterskich postawach rodaków w walkach pod sztandarami: „za wolność naszą i waszą”. Poloniści podzielają stanowisko twórców *Podstawy programowej...* o konieczności położenia nacisku na utwory upamiętniające wciąż nieprzepracowaną przez ludzkość traumę lat 1939–1945. Absolwent szkoły podstawowej musi mieć wiedzę na temat praktyk ludobójstwa w czasie II wojny światowej. Twierdzą jednak, że należałoby poszerzyć listę kanoniczną o pozycje związane z obozami zagłady oraz kwestiami polsko-żydowskich relacji.

Drugi pomost między wczoraj a dziś – zdaniem respondentów – powinna konstytuować refleksja o znaczeniu zwykłej szarej pracy dla pomnażania dobra wspólnego, a tej w rzeczywistości szkolnej jest zdecydowanie za mało. Przytoczoną poniżej wypowiedź odczytywać można jako reprezentatywną: „Uczniowie, mówiąc o swoich planach na przyszłość: zamiarze studiowania, pozyskaniu wysokich kwalifikacji zawodowych, działaniach użytecznych dla innych często zastanawiają się czy praca stanowiła wartość dla ich antenatów, czy też woleli oni wszelkie napotymane konflikty rozwiązywać za pomocą szabelki? Młodzież wyraża również zdziwienie brakiem umiejętności prowadzenia polityki zagranicznej i zawiązywania właściwych sojuszy. Wskazując martyrologiczną przeszłość, wyraża nadzieję, że ma ona już znamię historii i nie będzie tworzyłem przyszłości. Pyta także o to, co działo się z ich dziadkami po II wojnie światowej? Jak żyli w PRL-u? Zamieszczony w spisie lektur materiał literacki na ten temat właściwie milczy”.

Obawą napawa nauczycieli również fakt pomijania w dyskursie lekcyjnym problemów współczesności. Wychowankowi szkoły podstawowej nie proponuje się rzetelnej dyskusji nad zmianą mentalności Polaków, która dokonała się na przestrzeni ponad stu lat. Przodkowie, na co zwraca uwagę Janusz Tazbir (i uwzględnia *Podstawa programowa...*) – „przybywali nad Sekwanę, Ren lub Tamizę niejako w charakterze wierzycieli, którym należy się nie tylko wdzięczność, ale i zapłata za obronę immanentnych wartości zachodniej cywilizacji przed naporem barbarzyńców zagrażających całej Europie. [...] W ten sposób w syndrom polskości wpisywano cały splot pretensji i – rozgoryczenia, jeśli nie zostały one w należyty sposób zaspokajane”³². Masowe wyjazdy młodych, jakie miały miejsce w ciągu ostatnich dziesięciu, piętnastu lat różnią się od tych z XIX wieku czy z międzywojnia: znaczna część wyjeżdżających w poszukiwaniu lepszych warunków życia (emigracja zarobkowa, nie polityczna) godzi się z góry nawet na zmianę narodowości, jeśli nie ich samych, to swoich dzieci. Respondenci podkreślają, że w dialogu lekcyjnym powinni mieć możliwość poprzez analizę różnorodnych tekstów kultury (także zaliczanych do obojętnych) skłonienia wychowanków do podjęcia próby diagnozy przywołanego zjawiska. Postawienie w kręgu refleksji pytań – m.in. czy odbierać je można jako jedną z form protestu przeciw martyrologicznej motywacji dla patriotyzmu polskiego, budowanego na przekonaniu, że jedyną godną dla Polaka drogą do wolności była zbrojna walka o nią? Czy może postawa taka stanowi wyraz tendencji globalizacyjnych? – zapewne zachęci młodzież do krytycznego myślenia i zadumy nad własnym istnieniem. Ankietowani akcentują potrzebę uwzględnienia w propozycjach lekturowych transformacji kanonu miłości do ojczyzny identyfikowanego przez długi czas w ostrym przeciwstawieniu wobec Niemców i Rosjan: z rewindykacyjnego wobec Europy i „martyrologiczno-antyroszczeniowego w stosunku do samej Polski”³³

³² J. Tazbir, *Jacy byli i są Polacy?*, [w:] *Kim są Polacy...*, s. 72.

³³ Tamże, s. 74; historyk dodaje: „Europie (a ściślej mówiąc, krajom Zachodu) wymachiwaliśmy przed nosem rachunkiem długów, na których czele najpierw widniała rola Rzeczypospolitej jako bastionu chrześcijaństwa i cywilizacji zachodniej, a następnie zasługi Polaków walczących wszędzie «za waszą i naszą wolność». [...] I dziś jeszcze, z coraz mniejszym wszakże przekonaniem, próbujemy posługiwać się tym samym wekslem, na którym dopisano następną pozycję: to my pierwsi rozpaliliśmy w pojałtańskiej Europie ognisko wolności, w którym spłonęło najrozleglejsze w dziejach świata imperium”; tamże, s. 74–75.

w patriotyzm codziennej pracy³⁴. Za inspirującą dla praktyki edukacyjnej uznają konstatację Agaty Bielik-Robson, która przekonuje, iż młodzi ludzie w szkole powinni znajdować odpowiedzi na temat, jaką postawę mają przyjąć wobec problemów, które przyniesie im przyszłość, umieć zespalać w jedną całość patriotyzm narodo- wy z patriotyzmem państwowym i patriotyzmem cywilizacyjnym, europejskim. Nie- wystarczające wsparcie w tym zakresie na «mądrości pokoleń» oraz edukacyjnym przekazie sprawia – zdaniem nauczycieli i badaczki – że rodacy „pojedynczo inicjują się w historię nowoczesnego Zachodu, nierzadko swoją tożsamość narodową trak- tując jako balast”³⁵. Ważnym zadaniem dla kształcenia polonistycznego jest zatem umiejętność wychodzenia naprzeciw problemom, przed jakimi stają ludzie w XXI wieku.

Poloniści podkreślają także, że na godzinach polskiego nie można pomijać naj- bardziej palących problemów nowoczesności: kapitalizmu i jego dzisiejszego kry- zysu, obywatelskich wymagań demokracji liberalnej czy przynależności do takich ponadnarodowych ciał, jak zjednoczona Europa, by młodzi Polacy w kraju i na emi- gracji, „nie musieli stawiać czoła tym problemom samotnie, jednocześnie dzielnie i bezradnie”³⁶. Wskazują, że obecna *Podstawa programowa...* nie podpowiada sto- sownych rozwiązań w tym zakresie.

Wychowanek niewiele dowiaduje się – zdaniem ankietowanych – o zjawisku wielokulturowości, nie uczy się okazywania szacunku dla przedstawicieli odmien- nych kultur, nie jest zachęcany do prowadzenia dialogu z Innym, a więc postaw, któ- re tworzą fundamenty pokojowego życia i działania. Treści te są nieobecne w mini- sterialnym rozporządzeniu. Pomija się także wielokulturowe dziedzictwo dawnej Polski. Teksty literackie proponowane uczniowi szkoły podstawowej nie mówią o udziale wielu narodowości w tworzeniu polskiej kultury na przełomie wieków. Z pewnością w szukaniu adekwatnych rozwiązań w tym obszarze warto uwzględ- nić płynący z rozważań Zofii Budrewicz przekaz: „[...] w uczeniu się rozumienia polskości nośność lektur budujących reprezentację pamięci kulturowej o Polsce wielokulturowej i wielonarodowościowej polega na zdolności do konstruktywne- go, zdrowego krytycznie, pozbawionego zaślepienia nacjonalistycznego identyfiko- wania się z własnym narodem. Dzisiaj w ocenie doboru takich lektur trzeba mieć na uwadze znaczenie wartości wyprowadzanych z przeszłości, które mają związek z wizją przyszłości”³⁷.

³⁴ Taką postawę młodzieży potwierdzają m.in. badania H. Świdy-Ziemby; por. „*Trzeba skończyć z martyrologią*” – z profesor Hanną Świdą-Ziembą rozmawia M. Olszewski, „*Gazeta Wyborcza*” 2006, nr 209, s. 21; H. Świda-Ziemba, *Młodziż końca tysiąclecia – obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000; też, *Młodzi w nowym świecie*, Warszawa 2005; zob. rów- nież: E. Ogrodzka-Mazur, *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowa- niu?* [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, s. 106–127.

³⁵ A. Bielik-Robson, *Polska wspólnota fantazmatyczna*, [w:] *Kim są Polacy...*, s. 86.

³⁶ Tamże.

³⁷ Z. Budrewicz, „*Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza?*”. *Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego*, [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Lite- ratura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013, s. 261.

Bibliografia

- Araszkiewicz F.W., *Ideaty wychowawcze II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- Bielik-Robson A., *Polska wspólnota fantazmatyczna*, [w:] *Kim są Polacy?*, red. A. Bielik-Robson i in., Warszawa 2013, s. 82–95.
- Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005.
- Borowski A., *Tożsamość polska i jej wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, s. 172–186.
- Budrewicz Z., „Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza?”. *Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego*, [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013, s. 241–261.
- Czapczyński T., *Aleksander Fredro*, Łódź 1947.
- Czapczyński T., *Hugo Kołłątaj*, Warszawa 1948.
- Czapczyński T., *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa–Lublin–Łódź–Poznań–Kraków [1920]; wyd. 2 popraw. Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź [1922]; wyd. 3 zmien. i popraw. z podtyt.: *Do użytku w szkołach powszechnych, średnich i seminariach nauczycielskich*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane 1925.
- Czapliński P., *Horror Polonicus*, [w:] *Kim są Polacy?*, red. A. Bielik-Robson i in., Warszawa 2013, s. 96–123.
- Czapliński P., *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009.
- Czapliński P., *Powrót centrali? Literatura w nowej rzeczywistości*, [w:] *Literatura wobec nowej rzeczywistości*, red. G. Matuszek, Kraków 2005.
- Dziekońska M., *Jestem tu, ale/i tam. Dylematy tożsamościowe osób powracających z migracji zagranicznych*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 243–257.
- Gajak-Toczek M., *Franciszek Próchnicki, dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010.
- Janus-Sitarz A., *Arcydzieła niepoprawne, czyli o sztuce krytycznego czytania*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 412–422.
- Janus-Sitarz A., *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, Kraków 2017.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.
- Jarocka M., *Elementarz każdego Polaka*, Poznań 2015.
- Kania A., „Polak mały” na lekcji o wielkich sprawach, czyli o patriotyzmie bez przesady, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2011, s. 43–52.
- Kania A., „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Koziołek K., *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Morawska I., *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2005.

- Myrdzik B., *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 353–366.
- Norwid C.K., *Myśli o Polsce i Polakach*, wyb. M. Dobrosielski, Białystok 1983.
- Ogrodzka-Mazur E., *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?* [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 106–127.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, zał. nr 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Próchnicki F., *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885.
- Przewoźniak M., *Poradnik małego patrioty*, Poznań 2014.
- Rymkiewicz J.M., *Czego uczy nas Adam Mickiewicz?*, [w:] tenże, *Wiersze polityczne*, Warszawa 2010, s. 51–55.
- Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011.
- Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Warszawa 2005.
- Świda-Ziemba H., *Młodzież końca tysiąclecia – obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.
- Tazbir J., *Jacy byli i są Polacy?*, [w:] *Kim są Polacy?*, red. A. Bielik-Robson i in., Warszawa 2013, s. 61–81.
- „Trzeba skończyć z martyrologią” – z profesorem Hanną Świdą-Ziembą rozmawia Michał Olszewski, „Gazeta Wyborcza” 2006, nr 209, s. 21.
- Zagajewski A., *Metamorfoza*, [w:] *Kim są Polacy?*, red. A. Bielik-Robson i in., Warszawa 2013, s. 44–60.
- Zasacka Z., *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945–1990*, Warszawa 2000.

About Shaping Patriotic Attitudes in Polish Language Lessons in Primary School in the Light of the *New Core curriculum* (Diagnosis)????????????

Abstract

The aim of the article *On patriotic shaping in Polish lessons in primary school in the light of the new core curriculum (diagnosis)* is the recognition of the national identity model included in the program provisions. The focus of the question is whether they meet the challenges young people face today. The analysis of the list of obligatory and supplementary readings allowed the author to distinguish potential areas of the class discussion (martyrological patriotism: armed struggle and political emigration, civic formation, children’s perspective in the Polish view, catholicam relationes cum Polishness) and indicating those that are implemented in an incomplete or marginalized manner (including: meeting with the Other, the phenomenon of multiculturalism, economic emigration, recognition of the present day, transformation of the standard of patriotic thinking).

Keywords: Polish language education, core curriculum, patriotic education, transformation of the patriotic standard

Małgorzata Gajak-Toczek – dr hab., adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, zajmuje się literaturą współczesną, jej związkami z innymi sztukami oraz aplikacją różnorodnych założeń metodologicznych na grunt rzeczywistości szkolnej. Prowadzi badania nad szkolnymi formami i metodami kształceniem literacko-kulturowego w szkołach

O kształtowaniu postaw patriotycznych na lekcjach języka polskiego...

[123]

podstawowych i średnich. Własne zainteresowania naukowe koncentruje na tradycji dydaktyki polonistycznej w drugiej połowie XIX wieku oraz podręczniku jako narzędziu kształcenia (dobór lektur, sposoby ich strukturywania, mechanizmy tekstotwórcze lektur z antologii dla szkół powszechnych i gimnazjalnych). Nadto prowadzi badania nad: kulturą współczesną w edukacji polonistycznej oraz obecnością pisarzy w dawnej i współczesnej edukacji humanistycznej.