

POWRÓT DO OJCZYZNY?

PATRIOTYZM WOBEC
NOWYCH CZASÓW.
KONTYNUACJE
I POSZUKIWANIA

Wydanie niniejszej publikacji było możliwe dzięki dofinansowaniu przez
Gminną Bibliotekę Publiczną w Lesznowoli.

MONOGRAFIE
INSTYTUTU NAUKI
O POLITYCE

POWRÓT DO OJCZYZNY?

PATRIOTYZM WOBEC
NOWYCH CZASÓW.
KONTYNUACJE
I POSZUKIWANIA

Redakcja naukowa
Cezary Smuniewski
Paweł Sporek

Warszawa 2017



Seria wydawnicza: Monografie Instytutu Nauki o Polityce

Recenzenci:

prof. dr hab. Ryszard Szpyra
prof. dr hab. Waldemar Kitler
dr hab. Danuta Łazarska
dr hab. Marek Cichocki

Redakcja językowa:

dr Tadeusz Borucki - język polski
Jolanta Olpińska - język angielski

Korekta:

Anna Opolska
dr Małgorzata Jesiotr

Skład:

Tekanet Tomasz Kasperczyk

© Copyright by Cezary Smuniewski, Warszawa 2017

© Copyright by Paweł Sporek, Warszawa 2017

© Copyright by Instytut Nauki o Polityce, Warszawa 2017

Wszelkie prawa zastrzeżone. Każda reprodukcja lub adaptacja całości bądź części niniejszej publikacji, niezależnie od zastosowanej techniki reprodukcji (drukarskiej, fotograficznej, komputerowej i in.), wymaga pisemnej zgody Autora i Wydawcy.

Objętość 22 arkusze wydawnicze

Wydawca:

Wydawnictwo Instytutu Nauki o Polityce
www.inop.edu.pl

ISBN: 978-83-950685-0-8

Druk i oprawa: Fabryka Druku

Spis treści

9 Od redaktorów

Część I Patriotyzm w myśli. Na gruncie teorii

Cezary Smuniewski

15 **Ku identyfikacji współczesnej drogi miłośnika ojczyzny.
Z badań nad tożsamością i patriotyzmem w tworzeniu
bezpieczeństwa narodowego Polski**

Marta Szymańska

47 **Patriotyzm – rozumienie pojęcia na gruncie polskim.
Próba rekonesansu**

Konrad Majka

63 **Nacjonalizm a patriotyzm. Różnice, podobieństwa, zależność**

Marcin Mazurek

87 **Patriotyzm kosmopolityczny**

Lech Szyndler

109 **Antropologiczne aspekty patriotyzmu (formuła tomizmu
konsekwentnego w ujęciu prof. Mieczysława Gogacza)**

Część II Patriotyzm w słowie. Głosem literatury

Paweł Sporek

135 ***Rzadko na moich wargach...* Jana Kasprowicza jako głos
sprzeciwu wobec profanacji idei patriotycznej i afirmacja
umiłowania rodzimego kraju**

Karolina Zakrzewska
151 **Stanisława Wyspiańskiego metafizyka narodu**

Małgorzata Gajak-Toczek
171 **Bonifacy Miązek w poszukiwaniu ojczyzno domu.**
Liryczne zapiski współczesnego wygnania

Część III Patriotyzm w edukacji. W stronę wychowania

Iwona Morawska
195 **Blaski i cienie edukacji patriotycznej**

Leszek Jazownik
217 **O wychowaniu patriotycznym we współczesnej szkole**

Dorota Karkut
245 **Patriotyzm – temat ważny i zawsze aktualny na godzinach
języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie**

Maria Sienko
259 **Mała, większa i największa ojczyzna człowieka.**
**Kształtowanie postaw patriotyzmu na lekcjach języka polskiego
(według oferty programowo-podręcznikowej *To lubię!*)**

Zofia Budrewicz
281 **Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej**

Henryk Gradkowski
303 **Jak czytano, a jak czytać dzisiaj romantyków w szkole?**
**Przyczynek do rozważań o kształtowaniu modelu polskiego
patriotyzmu**

Część IV Patriotyzm w doświadczeniu. Oblicza codzienności

- Janusz Królikowski
- 327 **Funkcja „polityczna” Kościoła w służbie ojczyzny**
- Ilona Urych
- 345 **Od kultury fizycznej do patriotyzmu i od patriotyzmu do kultury fizycznej. O kształtowaniu postaw w tworzeniu bezpieczeństwa narodowego**
- Jolanta Fiszbak
- 371 **„Choroba” nie tylko Sopliców – o polskim umiłowaniu wolności i patriotyzmie współczesnej młodzieży**
- Katarzyna Grudzińska
- 405 **O patriotyzmie współczesnej młodzieży – deklaracje i postawy uczniów klas wojskowych**
- Alina Kulczyk-Dynowska
- 427 **Dziedzictwo przyrodnicze a patriotyzm – na przykładzie parków narodowych**

Zofia Budrewicz

Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej

Patriotism in intercultural education of Polish philology

Streszczenie

Znaczenie edukacji patriotycznej uświadamiają coraz powszechniejsze dziś w przestrzeni publicznej zachowania skrajnie etnocentryczne. Podana w artykule analiza roli polonistyki we współczesnej rzeczywistości wielokulturowej określa warunki kształtowania systemu aksjologicznego uczniów wiążanego ze wspólnotą ideologiczną. Naród rozumiany jest nie jako pierwotna wspólnota oparta na jedności etniczno-kulturowej, ale naród obywateli. Formowanie postaw patriotycznych, opartych na poszanowaniu państwa, prawa i wszystkich jego obywateli (kompetencje obywatelskie), wiąże się mocno z kształtowaniem umiejętności poszanowania różnic kulturowych i traktowania ich jako czynnika rozwojowego. O dojrzałości postaw obywatelskich świadczą relacje etyczne między poczuciem odpowiedzialności za i wobec Innego a odpowiedzialnością Innego. Powyższe założenia w pracy nad lekturą zmuszają do odejścia od zrutynizowanych interpretacji utworów literackich (jak powieści Sienkiewicza), powstałych „ku krzepieniu serc”. Podstawowe znaczenie pełni integracja

między językiem polskim i historią, czyli rozróżnianie umiejętności krytycznej lektury dokumentu jako tekstu, zawierającego domniemaną prawdę historyczną oraz utworu literackiego jako tekstu z domniemaną, przypisywaną jej wiernością reprezentacji pamięciowej. Projektowanie sytuacji dydaktycznych w kształceniu literacko-kulturowym powinno otwierać wychowanka na rozumiejące poznawanie i akceptację/interioryzację różnic kulturowych, a tym samym wpływać na ich zachowania i postawy. Rozwijanie świadomości patriotycznej budowanej na kompetencjach obywatelskich wyraża dobrowolne przyjmowanie postawy refleksyjnej wobec różnicy kulturowej, otwartej na rozumienie i porozumienie z Innym etnicznie, a w konsekwencji – na poszanowanie jego odrębności.

Summary

Ethnocentric behaviour, which is more and more common in public sphere at present, makes us aware of the significance of patriotic education. The article discusses the role of Polish philology in contemporary intercultural reality and the way this role shapes students' axiological system of values which is based on ideological community. Nation is not understood as a primal community based in ethnic and cultural integrity but as citizens' nation. Forming patriotic attitudes, which are based on respecting the state, law and all its citizens (civic competences), is closely related to shaping one's abilities to respect cultural differences and to treat them as a developmental factor. Ethical relations between responsibility for and towards the Other show the maturity of civic attitudes. The above mentioned principles compel us to abandon the routine interpretations of some literary works (for example Sienkiewicz's novels) which were written to "uplift the hearts". The crucial aspect is an integration between Polish language and history, or distinguishing between an ability of critical reading of a document as a text which contains supposed historical truth and a literary work as a text with a supposed faithfulness to memory representation. Projecting didactic situations in literary and cultural education should make students aware of careful reasoning and acceptance /

interiorisation of cultural differences; as a result it should influence their attitudes and opinions. Developing one's patriotic awareness based on civic competences can be seen in a voluntary adoption of reflective attitudes towards cultural differences, understanding and communicating with the ethnic Other, and, consequently, respecting his/her identity.

Słowa klucze: wychowanie patriotyczne, kompetencje obywatelskie, etnocentryzm, wielokulturowość, edukacja międzykulturowa

Key words: patriotic education, civic competence, ethnocentrism, multiculturalism, intercultural education

Wstęp

Jedną z konsekwencji przemian ponowoczesności są dylematy związane z kształtowaniem tożsamości człowieka, określanego przez Zygmunta Baumana *homo eligenz*. „Wzorem osobowym dla starań o tożsamość jest kameleon. Albo ów legendarny Proteusz (...). Jest nakazem panującej dziś kultury, abyś nabrał umiejętności zmieniania swej tożsamości (a przynajmniej jej publicznego obrazu) równie często, szybko i sprawnie, jak zmieniasz koszulę czy skarpetki”¹. Wizja „wolności stawania się kimkolwiek”² spowodowała zwłaszcza w ostatnim dziesięcioleciu wzrost badań interdyscyplinarnych na temat tożsamości jako ważnego edukacyjnie zadania. „Płynna”, stale tworzona współczesność wymaga trudnej „nauki” umiejętności przyjmowania wyzwań, jakie niesie ze sobą nieustanna zmiana. Ulegające przemianom uwarunkowania kształcenia dotyczą bowiem przeobrażania wzorów myślenia o świecie, na które wpływają przesłanki nie tylko racjonalne, ale i emocjonalne. Przemiany takie zmuszają do przetwarzania sposobów zachowań społecznych w określonych przestrzeniach symbolicznego świata wielokulturowego³.

W edukacji wyzywaniem zmienności jest kształtowanie systemu aksjologicznego uczniów, opartego na rozumieniu wspólnoty ideologicznej. W badaniach nad

¹ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 40-41.

² Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura. Tożsamość. Edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 89.

³ Zob. J. Leoński, *Wielokulturowość*, „Oświata i Wychowanie” 2005, nr 4, s. 12.

wielo- i międzykulturowością podkreśla się, że „Ojczyzna nabiera wartości w kontekście obczyzny”⁴, co oznacza, że swojskość i obcość należą do podstawowych kategorii, porządkujących pojęciowo świat społeczny ucznia-wychowanka. Przyjęcie tej ze wszech miar słusznej tezy wymaga nieustannego konkretyzowania tych zobowiązań jako zadania edukacyjnego. Jak kształtować i rozwijać w wychowankach świadomość bycia członkiem wspólnoty ideologicznej w wielokulturowej rzeczywistości i jak rozumiany jest/powinien być patriotyzm? Jaka rolę ma tu do spełnienia „język polski”, przedmiot nauczania najbardziej obciążony zadaniami formacyjnymi? Spróbujmy przyjrzeć się tym zagadnieniom uważnie.

Patriotyzm etnocentryczny w rzeczywistości wielokulturowej

Patriotyzm jest pojęciem niełatwym do wyczerpujących eksplikacji, m.in. z uwagi na semantyczne związki z określeniami z tej samej rodziny społeczno-politycznej: „sprawiedliwością, wolnością, demokracją, narodem i wielu innymi, którymi się wciąż posługujemy i bez których nie możemy się obejść, choć nie umiemy w dwóch słowach powiedzieć, co mamy na myśli”⁵. Relacje ideologiczne między tymi pojęciami sprawiają, że mówi się nawet o wielości patriotyzmów⁶, np. patriotyzmie konstytucyjnym, tradycyjnym, konstruktywnym, obywatelskim, „ślepych patriotyzmie” czy zmonopolizowanym⁷. Wszystkie odnoszą się do ojczyzny jako nadrzędnej aksjologicznie kategorii pojęciowej. Określają postawę, charakteryzującą się poświęcaniem się dla dobra własnego narodu, ale tylko część z nich wskazuje jednocześnie na potrzebę zachowywania szacunku dla innych narodów⁸.

⁴ J. Nikitorowicz, *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość*, w: *Patriotyzm a wychowanie*, E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska i in. (red.), Białystok 2009, s. 23.

⁵ J. Szacki, *Patriotyzm jako błąd i jako cnota*, „Gazeta Wyborcza” 2013, 11-12 maja, s. 26; zob. też prace z tomu: *Maski i twarze patriotyzmu*, M. Karolczak (red.), Kraków 2012.

⁶ Zob. np. A. Walicki, *Trzy patriotyzmy. Trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Warszawa 1991; A. Hall, *Polskie patriotyzmy*, Gdańsk 1997.

⁷ Zob. G. Markiewicz, *Między patriotyzmem a kosmopolityzmem. Idea polska w koncepcjach pozytywistów warszawskich*, w: *Pozytywizm i negatywizm. My i wy po stu latach*, B. Mazan (red.), Łódź 2005, s. 407. Zagadnienie to w aspekcie edukacji polonistycznej omawia m.in. I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1945-1989)*, Lublin 2005, s. 3-21.

⁸ Sprawę komplikuje kontekst historyczny, pozwalający na wyodrębnianie określonych koncepcji patriotyzmu, które tu zostaną pominięte.

Z prakseologicznego punktu widzenia patriotyzm definiuje się jako kształtowanie poczucia identyfikacji narodowej, czyli zdolności samorozpoznawania się w praktyce społecznej⁹, która umożliwia odróżnianie tego, co polskie, własne, od tego, co nienasze, inne, obce. Zawiera się zarówno w psychicznej i emocjonalnej więzi społecznej (łączywości) z narodem/państwem, jak i w subiektywnej z nimi autoidentyfikacji. Obie te właściwości są potrzebne do prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa/państwa oraz wszystkich jego członków. Podnoszone do rangi niewspółmiernie wysokiej wobec potrzeb społeczno-politycznych, kreują postawy nacjonalistyczne oraz szowinistyczne.

Relacje, postawy i uczucia człowieka wobec własnej ojczyzny mają swe źródło w rozumieniu wspólnoty narodowej oraz w sposobach identyfikacji z jej aksjologią. Obserwacje zwłaszcza z ostatniego dziesięciolecia różnych obszarów aktywności społeczno-kulturowej młodzieży uświadamiają, że mamy do czynienia z postępującym eksponowaniem postaw patriotycznych, kształtowanych na wzorach etnocentrycznych. Towarzyszące temu banalizacja form ich uzewnętrzniania i niestosowne sposoby wykorzystywania symboli etniczności, dowodzą manipulacji oraz komercjalizowania wrażliwości społecznej na wybrane wersje pamięci historycznej. Egzemplifikacje ograniczę do kilku wyrazistych przykładów.

Retorykę dumnego ze swojej przeszłości narodu w funkcji podnoszenia świadomości patriotycznej pokazuje akcja *Dumni z historii...*, prowadzona przez jeden z polskich browarów wśród konsumentów piwa. W myśl wyeksponowanego na centralnej etykiecie hasła „tradycja zobowiązuje”, Browar Staropolski ze Zduńskiej Woli zamieszcza portret króla Kazimierza Jagiellończyka i „pocztówkową” rycinę Torunia z XV w., a na naklejce z tyłu butelki informację: „Kazimierz Jagiellończyk (1427-1492), jedna z najwybitniejszych postaci historycznych średniowiecza. Pokojem w Toruniu zakończył Wojnę 13-letnią (1454-1476) i włączył Prusy Królewskie do Polski”. W sąsiedztwie tych informacji reklamuje się procedurę warzenia naszego piwa „zgodnie z najlepszą staropolską tradycją z wykorzystaniem otwartej metody fermentacji”. W podobny sposób browar

⁹ Zob. m.in. *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, E. Nowicka-Włodarczyk (red.), Kraków 1998; A. Walicki, *Trzy patriotyzmy*; G. Markiewicz, *Między patriotyzmem a kosmopolityzmem. Idea polska w koncepcjach pozytywistów warszawskich*, w: *Pozytywizm i negatywizm. My i wy po stu latach*, B. Mazan (red.), Łódź 2005, s. 408-412.

poświadcza naszą narodową dumę z historii (sylwetka Bolesława Chrobrego). Gdyby dumę z osiągnięć przodków oparto na myśli technologicznej, to zestawienie browaru z przekazem patriotycznym byłoby racjonalne i godne uznania. Jeśli jednak narodowa дума przybiera obraz butelki z alkoholem, sądzić można, że pomysłodawcy najpewniej pomyliły się pojęcia: дума i wstyd¹⁰. To nie tylko zwykła głupota, to przekaz głęboko demoralizujący.

O tatużach patriotycznych – innej formie degradującego nadużywania symboli narodowych – z goryczą pisze Ewa Lipska:

„mój kraj idzie przez raj
z wytatuowanym na
grubej owłosionej łydce
orłem
który
próbuję wzlecieć
próbuję wzlecieć
próbuję wzlecieć”¹¹.

Tatuże patriotyczne są traktowane przez młodych ludzi jako ważny autoterapeutycznie znak przynależności do wspólnoty myślącej o Wielkiej Polsce. Studentka iberystyki wyznaje: „Przelana krew winduje nas na najwyższy poziom patriotyzmu, (...) nie mam zamiaru wiązać się z kimś, kogo Polska nie kręci”¹². Orzeł na intymnej części jej ciała ma symbolizować niezłomność Polaków („znak miłości do faceta i ojczyzny”). Ktoś inny stwierdza: „Ja umiem żyć tylko w Polsce. Mam tu bliskich, nie znam języków, nigdzie się nie wynoszę.

¹⁰ Przez wieki protestowaliśmy przeciw stereotypowi „pijanego jak Polak”. Dzisiaj obraz takiej Polski można nieodpowiedzialnie kojarzyć z patriotyzmem, a stąd już tylko krok do jeszcze „odważniejszych” reklam (że np. tylko piwo określonej marki pozwoliło naszym przodkom wygrać bitwę pod Grunwaldem lub że gdyby książę Poniatowski nie cenił bardziej od życia określonego trunku, nie wskoczyłby w nurty Elstery).

¹¹ *Epitafium dla tyrana. Z Ewą Lipską rozmawia Donata Subbotko*, „Gazeta Wyborcza” 2016, 30-31 stycznia, s. 32. Poetka podkreśla jednocześnie: „Dla mnie naród to obywatele. Zawsze ubolewam nad tym, że nie jesteśmy krajem obywatelskim. (...) Polski chłop patriota wywozi do swojego patriotycznego lasu swoje patriotyczne śmieci, wysypuje i wraca do swojego patriotycznego domu. Wołałabym, aby patriotyzm objawiał się tym, że nie wywożę tych śmieci do swojego lasu, nie zatruję swojej rzeki”. Tamże, s. 32. [podkr. Z.B.].

¹² K. Oprzędek, *Dziary narodowe. Po prostu Polska z tatuażu*, „Gazeta Wyborcza” Duży Format. Magazyn reporterów, 2016, 21 stycznia, s. 6.

Tutaj chcę założyć rodzinę, być szczęśliwym i czegoś się dorobić. To mój cel, więc nie mogę opuścić Polski. Może też dlatego ona mnie tak ukurza”¹³. Na przedramieniu absolwenta marketingu wśród wytatuowanych scen powstańczych zmagają – chłopczyk, który dźwiga karabin, aby przypominać o Wielkiej Polsce i „wielkości, której wokół siebie nie widzi”¹⁴. „Prawdziwi patrioci” chętnie wykorzystują sceny męczeństwa narodu polskiego (Katyń, Smoleńsk, daty powstań listopadowego, styczniowego i warszawskiego na plecach, a na piersi – kotwica Polski Walczącej).

Wzmoczone epatowanie martyrologią narodową widać również w muzyce popularnej, głównie w tzw. rocku patriotycznym. Podtrzymywanie pamięci o krwi przelanej przez Bohaterów Narodowych (np. album *Cześć i chwała bohaterom* zespołu Contra Mundum) trudno ciągle tłumaczyć odpowiedzią naszej popkultury na makdonaldyzację¹⁵. Łatwo zauważyć, że różnorako manifestowana duma narodowa zderza się kontrastowo z przekonaniem, że młoda część społeczeństwa „żyje w dziadowskim państwie”. Wypowiadający się w ten sposób młodzi ludzie to nie tylko osoby niewykształcone i bez szans na lepszą pracę, to także pracujący na umowach śmieciowych absolwenci wyższych uczelni.

Siła identyfikacji z własnym narodem decyduje o sile etnocentryzmu. Jest on naturalną cechą wspólnot narodowych. W edukacji nie chodzi o to, aby te postawy eliminować, ale by zapobiegać przekształcaniu ich w skrajny nacjonalizm¹⁶. Jak potrzebny jest dzisiaj taki wymiar edukacji humanistycznej w szkole każdego etapu, świadczy przybierające na sile zjawisko etnocentryzmu agresywnego. Pod szyldem postaw patriotycznych skrajna nieufność (zwłaszcza młodych Polaków) wobec Innego etnicznie coraz powszechniej rodzi konflikty, których skutki obserwujemy na ulicach, stadionach miast, miasteczek, a nawet na cmentarzach. Incydent z końca stycznia 2016 r., w którym dokonano dewastacji

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 4.

¹⁵ „Kolejne obchody rocznicy wybuchu powstania warszawskiego, wyborcza kampania prezydencka Pawła Kukiza, moda na obnoszenie się z «patriotycznymi» emblematami – wszystko to silnie angażowało sporą część młodzieży. Jeszcze nie tak dawno przyznawanie racji narodom uchodziłoby za jawny obciach albo przejaw kolorytu skinowskiego”. M. Pęczak, *Boże, chroń fanatyków*, „Polityka” 2016, nr 7, s. 81.

¹⁶ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 201.

mogł żołnierzy armii austrowęgierskiej i rosyjskiej z I wojny światowej w Nowicy (w powiecie gorlickim), z rysunkami szubienic na drewnianych krzyżach, znakami swastyki, wulgarnymi napisami na grobach szokuje także dlatego, że na cmentarzu tym mogą być pochowani Polacy, wcielani do zaborczych armii¹⁷. Ten skrajny przykład bezmyślności i elementarnej nieznamomości naszej historii poświadcza brak poczucia stabilności w sytuacji zmian struktury społecznej oraz lęk i poczucie zagrożenia wielokulturowością. Podobnych przykładów dostarcza nam codzienne życie.

Chociaż osuwamy się z dominacją symboliki narodowej w subkulturach młodzieżowych, w różnych celebracjach rocznic w duchu nacjonalistycznym widać zjawisko niepokojące. Nie chodzi tylko o to, że w demonstrowanych postawach nie ma głębszej refleksji nad tym, czego i dlaczego zapomnieć nie możemy. Konsekwencją etyczną takiego zobowiązania pamięci jest odpowiedzialne bycie we wspólnocie, wolnej od ksenofobii wobec kultur innych narodów czy fałszywie pojętej dumy narodowej. Szukając odpowiedzi na pytanie o źródła demonstrowania nacjonalizmu, rasizmu, ksenofobii, trzeba rozważyć inne – w perspektywie edukacyjnej fundamentalne pytanie: czy kulturowany przez dziesięciolecia etnocentryzm, ze skrajnie „patriotyczną” obroną wartości wiązanych z ideą ojczyzny, nie ukształtował na trwałe poczucia wyższości, dumy podsycanej idealizacją wartości kultury narodowej? „Otóż przez ponad sto lat nie daliśmy się – konstatuje Jerzy Nikitorowicz – ani zrusyfikować, ani zgermanizować, a później także w ciągu półwiecza nie poddaliśmy się rusyfikacji”¹⁸.

To fakty. Ale siła Sienkiewiczowskiego „krzepienia serc” oraz obronna funkcja negatywnych stereotypów etnicznych (obcego – wroga: na zawsze i od zawsze) utrwaliły jednostronny model wychowania w duchu patriotyzmu narodowego. Jego konsekwencją jest trwałość majoryzowania dziejów ojczyzny jako „polskiej księgi cierni i chwały”. Przed negatywnymi skutkami takiej właśnie edukacji już w latach międzywojennych przestrzegał Zygmunt Łempicki w referacie *Polska i polskość w nauczaniu polskiego* wygłoszonym na II Zjeździe Polonistów w Warszawie w 1930 r. Wyjątkową rangę formacyjną języka ojczystego autor

¹⁷ Zob. na ten temat: R. Radłowska, *Nienawiść w Beskidzie*, „Gazeta Wyborcza” 2016 nr 25, 1 lutego, s. 1 (dodatek krakowski).

¹⁸ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 207.

eksplikował nowatorsko rozumianym kształceniem jako samokształtowaniem się¹⁹, w którym fundamentalną rolę pełni kultura ojczysta. „Bo trzeba sobie to uprzytomnić, że nauka polskiego w Polsce, niemieckiego w Niemczech czy francuskiego we Francji nie jest przecież w gruncie rzeczy czymś innym, jak tylko filologią stosowaną i to nie tylko do celów nauczania, ale i wychowania formującego postawy patriotyczne”²⁰.

Łempicki nie był idealistą. Nie twierdził, że formowanie postaw patriotycznych wychowanków nie zawiera pułapek jednostronności i związanych z nią dylematów. Pielęgnowanie uczucia jedności narodowej młodzieży u progu dojrzałości, podkreślał, jest ideałem nauki języka ojczystego. Wnioski o niebezpieczeństwach formacyjnych Łempicki ujął bardzo celnie w trzy antynomie: historyzm – aktualizm, szowinizm – kosmopolityzm, entuzjazm („sarmatyzm”) – hiperkrytycyzm. Uświadamiają one ciągłość dylematów wychowawczych polonistyki szkolnej jako filologii stosowanej. Podobnie jak niegdyś, dziś także teoria dydaktyki literatury rozmija się z codzienną praktyką wychowawczą.

Nadrepzentacje nośnych ideologicznie treści kulturowych w edukacji humanistycznej mogą umacniać agresywny etnocentryzm, czemu sprzyja niezmienny od dziesięcioleci model lektury powieści historycznych Sienkiewicza. Można oczywiście rozważać zmiany w zestawach literatury dla młodzieży, ale sama wymiana lektur ustabilizowanych tradycją kanoniczności, która inaczej rozłożyłaby akcenty między nośnymi ideologicznie treściami nauki polskości, nie zagwarantuje skuteczności zapobiegania ekstremalnym wersjom identyfikacji narodowej²¹. Nie chodzi bowiem tylko o sam dobór utworów literackich, ale również, a może przede wszystkim, o ich interpretację w znaczeniu operacji historiograficznej. Konieczność „nauki” patriotyzmu krytycznego na języku polskim i historii wynika ze szczególnie ważnych potrzeb konstruktywnego, zdrowego identyfikowania się z własnym narodem, czyli – nienarcystycznego, pozbawionego zaślepienia nacjonalistycznego oraz negatywnego stosunku do

¹⁹ Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Kraków 1930, s. 9 (odb. z „Przeglądu Współczesnego” 1930, nr 99).

²⁰ Tamże, s. 8-9.

²¹ Zagadnienie to omawiam w tekście: *Więcej Stonimskiego, a mniej Sienkiewicza? Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego*, w: *Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, Z. Budrewicz i M. Sienko (red.), Kraków 2013, s. 241-262.

Innych etnicznie. Dlatego projektowanie sytuacji dydaktycznych w kształceniu literacko-kulturowym powinno uczyć wychowanka rozumienia sensu poznawania i akceptacji różnic kulturowych, a tym samym wpływać na przyjmowane przez niego postawy.

Przykład Sienkiewicza jest tu bardzo symptomatyczny. Jego powieści historyczne czyta się we współczesnej szkole w kategoriach służby i ofiarności dla ojczyzny (narodu), piękna bohaterskiego gestu, heroicznej wierności aż do śmierci, gdy zagrożone są: ojczyzna, król i miejsca święte. W tym utrwalanym przez polonistykę międzywojenną modelu lektury „upowieściowiona historia”, tak jak w czasach niewoli narodowej, służy potrzebom „krzepienia serc” Polaków. Dziś także uparcie szuka się w powieściach historycznych autora *Latarnika* źródeł poznania ojczyznej historii oraz jej dokumentalnych świadectw. Wyjątkową trwałość takiego rozumienia polskości, które opiera się na doświadczeniach heroizmu klęsk i cierpienia, poświadczały badania recepcyjne Stanisława Bortnowskiego z lat 70. i późniejsze. Także ostatnie wspólne dyskusje polonistów z badaczami twórczości Sienkiewicza poświadczają, że *Trylogia* jest ciągle odczytywana jako „dokument historyczny i Biblia narodowa”. „Czytając *Potop*, stwierdzał jeden z licealistów, pomnik przeszłości, mówisz sobie z dumą: ja też jestem Polakiem. Ileż to narodów walczyło z Lechitami i nie dało rady. Pobiliśmy Krzyżaków pod Grunwaldem, Szwedów pod Jasną Górą, pokonaliśmy ostatecznie Niemców”²². Właśnie w powtarzalności takich odczytań literatury jako nośnika pamięci o przeszłości i w jednoczesnym poddawaniu ich jednowymiarowej analizie tkwią niebezpieczeństwa kształtowania postaw skrajnie etnocentrycznych. Tymczasem autor *Potopu* nie idealizował naszej narodowej mentalności²³. Zdaniem Tadeusza Bujnickiego ideologizowanie Sienkiewiczem

²² Wypowiedź S. Bortnowskiego, w: *Czytanie Sienkiewicza w szkole* (dyskusja), w: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa. Z kim i przeciw komu?* Warszawa–Kiejdan–Łuck–Zbaraż–Beresteczko, T. Bujnicki i J. Axer (red.), Warszawa 2007, s. 354. Por. też prace z tomu: *Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, T. Bujnicki i J. Majchrzyk (red.), Warszawa 2015.

²³ „W przeciwieństwie do wielu innych naszych pisarzy, starał się jednak dokonywać rzeczy trudniejszej – i dokonał jej. Przełożył mianowicie język symboli na język kulturowych konkretów. Pokazał Polaków w ich rodzimym kontekście kulturowym, wyłożył racje, dotarł do motywów działania. Nie usprawiedliwiał i prawie nie krytykował, po prostu równoważył dobre i złe strony naszej narodowej mentalności, ujawniał preferencje i dokumentował «długie trwanie» nie zawsze pozytywnych przyzwyczajzeń. Jego antropologia polskości okazała się diagnozą złożoną z wielu

to proces i długotrwały, „(...) i w znacznym stopniu jakby oderwany od jego twórczości. Można sądzić, że w Sienkiewicza «wkładały» swoje przeświadczenia różne opcje ideologiczne i polityczne. Mieli swego Sienkiewicza konserwatyści, mieli narodowi demokraci, ale także ludowcy i socjaliści (...). W centrum sporów pojawiał się także model patriotyzmu Sienkiewiczowskiego, który często kojarzono z patriotyzmem jego postaci (zwłaszcza historycznych). Sienkiewicz natomiast niekoniecznie się z nimi utożsamiał”²⁴.

Pytając dziś, jak literatura może i powinna uczyć postaw patriotycznych, stawiamy pytanie o miejsce pamięci historycznej w budowaniu wspólnoty obywatelskiej. Reprezentacja dzieł literackich pełni określoną przez politykę oświatową funkcję, odpowiadającą teleologii poznania historycznego (dlatego w reformowaniu oświaty zawsze nośne społecznie były dyskusje nad tzw. kanonem lektur szkolnych). Relacje między fikcją literacką a prawdą dyskursu historycznego są relacjami prawdziwości między prawdą tekstu historycznego (dowodu dokumentalnego) i tekstu literackiego, obrazującego wyobrażeniowo to, co nieobecne. Przed laty Stanisław Ossowski celnie podkreślał: „Cechy ojczyzny są zawsze funkcją obrazów, które z jej imieniem łączą członkowie pewnej zbiorowości”²⁵.

Ponieważ literatura – bardziej lub mniej instrumentalnie – dla celów użyć politycznych, etycznych oraz innych²⁶ wciąga(ła) przeszłość – zadaniem polonistyki szkolnej musi być nauka odkrywania tych mechanizmów oraz ustalania ich znaczenia. Takie kompetencje odbiorcze wymagają, co oczywiste, ścisłego zintegrowania edukacji historycznej i polonistycznej na poziomie umiejętności interpretacyjnych w obu dziedzinach. Nie chodzi bowiem o to, aby literacka reprezentacja pełniła funkcję „zastępczą” w reprezentacji pamięciowej „zdarzeń długiego trwania”, a więc takich, którym bezdyskusyjnie przyznaje się wysoką rangę (doniosłość) w sferze praktyki społecznej. Podstawowe znaczenie pełnią umiejętności krytycznej lektury dokumentu jako tekstu, zawierającego domniemaną prawdę historyczną oraz utworu literackiego jako tekstu z domniemaną

elementów, które każdy czytelnik sam sobie złożyć musi we własny obraz polskości”. E. Kossowska, *Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*, w: *Po co Sienkiewicz?*, dz. cyt., s. 132.

²⁴ T. Bujnicki, *Miejsce Sienkiewicza w polskiej literaturze i świadomości narodowej*, w: *Po co Sienkiewicz?*, dz. cyt., s. 18.

²⁵ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 18.

²⁶ Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, tłum. P. Mościcki, Kraków 2007 (rozdział I).

wiernością reprezentacji pamięciowej²⁷. W obu przedmiotach nauczania w rozwijaniu patriotyzmu krytycznego/konstytucyjnego ważną rolę pełnią nastawione na dialog treści historyczno-kulturowe. Ich rolą jest budowanie tożsamości wychowanka, otwartej na rozumienie i akceptację różnicy kulturowej. Patriotyzmu nie buduje czysto etniczna przynależność, ale oparta na wolności i etyce odpowiedzialności miłość do własnej ojczyzny²⁸. Dziś te zadania są konkretyzowane jako kompetencje obywatelskie.

Mozolna nauka myślenia o ojczyźnie, czyli społeczne funkcje lektury

Od czasów Komisji Edukacji Narodowej nie mamy wątpliwości, że kompetencje obywatelskie są taką formą myślenia o ojczyźnie, której „trzeba się mozolnie uczyć”. Uznanie swojego kraju za dobro wspólne (*bonum commune*) wymaga znajomości zasad jego chronienia oraz działania na wspólny pożytek. Najistotniejszymi elementami nauki obywatelstwa są poszanowania reguł ustanowionych przez prawo, w tym – możliwości dobrego współistnienia wszystkich wspólnot w państwie. Kształcenie i wychowywanie „młodego pokolenia na pożytek i chwałę Ojczyzny”²⁹ zawsze należały do podstawowych zadań oświatowych. Także później myślenie o rozumieniu obowiązków obywatelskich na podstawie wiedzy społecznie użytecznej³⁰ czerpało swoje szczegółowe uzasadnienia z określonych historycznie ideałów normatywnych. I zawsze było obecne w sferze praktyki edukacyjnej.

O ile stwierdzenia powyższe nie wymagają dodatkowych wyjaśnień, to metodyka uobywatelnienia w warunkach dynamicznych zmian kulturowych nie jest już tak oczywista i trudno daje się ujmować w ramy działań systemowych.

²⁷ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. J. Margański, Kraków 2006, s. 374.

²⁸ J.J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy*, w: tegoż, *Tunika Nessosa. Szkice o literaturze i nacjonalizmie*, Warszawa 1992; zob. też. J. Nikitorowicz, *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, J. Nikitorowicz (red.), Kraków 2013, s. 39-40.

²⁹ Wł. Żarecki, *W 150 rocznicę. Stanisław Konarski 1700-1773 i Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*, skreślił dla młodzieży W. Ż., Łódź-Katowice-Warszawa 1923, s. 33.

³⁰ Zagadnienie to w perspektywie diachronicznej omawiają: I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944-1989)*, Lublin 2005; A. Kania, „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.

Jeśli bowiem aksjologia ojczyzny ma sens dopiero w kontekście obczyzny (jak pamiętamy, jest to celna teza J. Nikitorowicza), to podstawowego znaczenia nabiera interpretacja rzeczywistości z punktu widzenia zróżnicowań kulturowych społeczności, czyli tego, co w relacji do swojskości jest obce. Tym samym nabywanie kompetencji obywatelskich będzie polegało na dobrowolnym przyjmowaniu wobec tego zróżnicowania postawy refleksyjnej i otwartej na to, co jest obczyzną, czyli na Innego etnicznie. Żyjemy przecież „w świecie wielu cywilizacji i kultur, wielości wartości. Nie możemy widzieć świata tylko z własnej perspektywy i często prezentowanej przez media konsumpcji bez ograniczeń. Niezbędny jest własny wysiłek, uznanie, woła poznania i doświadczenia inności”³¹. Takiego twórczego wysiłku muszą wychowanków nauczyć rodzina i szkoła.

Pominę tu wyjaśnienia Innego jako kategorii pojęciowej, ponieważ w licznych badaniach literaturoznawczych oraz pedagogiki wielo- i międzykulturowej jest ona szeroko, choć niejednoznacznie interpretowana. Podkreślę tylko, że inność traktuję jako pojęcie relacyjne, synonimiczne do tego, co (w danej sytuacji/okoliczności) jest niedostępne, nowe, odmienne, osobliwe. Odmienność wobec mojej kultury oznacza bycie podmiotowe, wytwarzane w aktywnej i zdarzeniowej relacji (relacyjności). Mówiąc za autorem *Jednostkowości literatury*, „inny jako «inny wobec» jest zawsze i konstytutywnie w trakcie przechodzenia od nieznanego do znanego, od innego do tego samego”³². Gdy takie przejście staje się niemożliwe, inność przekształca się w obcość, ta zaś może uruchamiać procesy marginalizowania, wykluczania czy represji.

Podkreślmy jeszcze za Zygmuntem Baumanem, że absolutna inność nie istnieje, bo „dopóki pozostaje absolutna, nie może być w ogóle ujmowana, coś takiego właściwie nie istnieje”³³. Relacyjność zobowiązuje, aby w punkcie wyjścia postawić to, co uznajemy za swojskie, „nasze” i porównywać/zestawiać je z tym, co nowe i odmienne. Trzeba podkreślić, że nie jest to relacja hierarchizująca: „lepszego” z „gorszym”, ale tego, co dobrze znane, z tym, co jeszcze niepoznane, a wstępnie wydaje się nietożsame z naszą kulturą. Jak podkreślał Bauman, nową, poziomą relację hierarchii kultur wytworzyła nowa interpretacja pojęcia podstawowych praw człowieka:

³¹ J. Nikitorowicz, *Patriotyzm i nacjonalizm*, dz. cyt., s. 37.

³² D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, dz. cyt., s. 51.

³³ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, dz. cyt., s. 55.

„obala [ona] odziedziczoną po przeszłości hierarchię kultur i rozrywa na strzępy model asymilacji jako «postępowej» z natury ewolucji kultury, zdążającej nieubłaganie ku danym z góry wzorom docelowym. Aksjologicznie rzecz biorąc, **relacje kultur** nie są już pionowe, lecz **poziome**: żadnej kulturze nie wolno domagać się od innych kultur pokory, poddania się i uległości z tytułu jej domniemanej **wyższości** czy «postępowości»”³⁴.

Procesy relacyjne wobec Innego kulturowo nie powinny służyć niwelowaniu różnic, powinny natomiast – przez niewartościujące poznawanie – przyczyniać się do rozumienia jego odrębności i akceptacji niepowtarzalności. Z dydaktycznego punktu widzenia nauka relacyjności to poszukiwanie właściwej odpowiedzi na „spotkanie” z Innym – właściwej, czyli twórczej, odpowiedzialnej etycznie na różnicę kulturową. Polonistyka kompetentnie oświetla zagadnienie etycznej odpowiedzi, dysponuje narzędziem wyjątkowo sprawnym, ale też wyjątkowo wrażliwym – kulturą symboliczną³⁵. Wśród projektowanych w niej wzorów myślenia o świecie, z którymi młodzi Polacy uczą się identyfikować, ważne miejsce zajmie nauka relacji z Innym, także – szacunku dla jego patriotyzmu.

Podstawowego znaczenia nabierają jednak pytania o sposoby realizacji zadań społecznych w warunkach wielokulturowości, w których, podkreślmy za Nikitorowiczem, naród jest rozumiany nie jako „pierwotna wspólnota oparta na jedności etniczno-kulturowej”³⁶, ale naród obywateli. Wielokulturowość, która definiuje naszą współczesność stawia przed edukacją potrzebę nauki poszanowania różnic i „traktowania ich jako czynnika rozwojowego”³⁷. Systematyczny wzrost w polskich szkołach liczby uczniów z krajów Unii Europejskiej, dzieci uchodźców i imigrantów o różnym statusie³⁸, ale również polskich uczniów, po-

³⁴ Tamże, s. 52 [podkr. Z.B].

³⁵ Szerokie wyjaśnienia etycznych praktyk interpretacyjnych w różnych metodologiach literaturoznawczych (hermeneutyce, dekonstrukcji, lekturze intertekstualnej) oraz możliwości ich przeniesienia na teren szkolnej polonistyki omawia A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania lektury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

³⁶ J. Nikitorowicz, *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość*, w: *Patriotyzm a wychowanie*, E.J. Kryńska (red.), Białystok 2009, s. 25.

³⁷ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego, Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok 2000, s. 45.

³⁸ Dziś palącym problemem staje się dla szkół kształtowanie pozytywnych relacji z dziećmi uchodźców oraz imigrantów z krajów azjatyckich.

wracających zza granicy dowodzi, że jest to pilna potrzeba. Wyniki ostatnich ogólnopolskich badań empirycznych Instytutu Badań Edukacyjnych (zawartych w niepublikowanym opracowaniu: *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*) pokazują jednoznacznie, że niechęć młodych ludzi do rozmów na temat patriotyzmu wynika przede wszystkim ze schematycznych sposobów lektury³⁹. Nie ulega więc wątpliwości, jak ważne jest w polonistyce nowe spojrzenie na metodykę lektury rozwijającą świadomość patriotyczną. Budowanie jej na kompetencjach obywatelskich nie jest zadaniem łatwym m.in. dlatego, że rozumienie dobra wspólnego to kategoria dziś nieoczywista i niejednoznaczna. Dlatego ze wszech miar słuszne są postulaty, aby współczesnych uczniów uczyć, jak wartościować, a nie samego wartościowania⁴⁰.

Levinasowski dialog suwerennych etyk: odpowiedzialności za i wobec Innego z odpowiedzialnością Innego jako relacją etyczną⁴¹ podpowiada praktyczne drogi kształtowania postaw otwartości na odmienność. Dwa krzyżujące się i komplementarne problemy, warunkujące dojrzałość postawy obywatelskiej: wspólnota historii/losu i wspólnota ziemi muszą w niej znaleźć miejsce centralne. Poznawanie sposobów, za pomocą których fikcyjne przecież ze swej istoty dzieło literackie ukazuje przeszłość własnego narodu, powinno mieć wartość porządkującą doświadczenia lekturowe odbiorcy: podtrzymywać lub reinterpretować systemy wartości, określające tożsamość obywatelską. O reprezentacji przeszłości przez prozę historyczną piszą dziś badacze hermeneutyki historyczności (jak Paul Ricoeur) czy autorzy teorii historiografii (jak Hayden White). W ich objaśnieniach reprezentacji przeszłości wobec pamięci (uobecniającej w umyśle rzecz nieobecną, która „ponadto już nie jest, tylko była”⁴²), ważne jest

³⁹ Wyniki badań prezentuje czasopismo IBE: „Edukacja” (tekst: A. Kania, *Lekcje języka polskiego w gimnazjum wobec patriotyzmu. Postawy – opinie – lektury*, w druku). A. Kania nawiązuje do tych wyników i omawia je w swojej książce „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.

⁴⁰ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 76.

⁴¹ E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998.

⁴² P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. J. Margański, Kraków 2009, s. 252. Jeśli przywołujemy ją po prostu jako obecność [présence] albo jest ona „obiektem czynnych poszukiwań w operacji przypominania, którą kończy doświadczenie rozpoznania, to tym, co sobie przypominamy, jest reprezentacja, re-representacja [représentation, re-présentation]”, tamże.

dla polonistyki rozumienie jej jako rodzaju refleksyjnej nadbudowy nad zjawiskiem pamięci, które francuski filozof wyprowadza z teorii historii jako twórczości literackiej. Stawiając pytanie: „w jaki sposób w zapisie literackim historię udaje się odróżnić od fikcji”⁴³, Ricoeur rozważał między innymi, jak nie utożsamiać fikcji literackiej z tzw. prawdą historyczną (czyli z końcowym etapem operacjonalizacji pamięciowego wyjaśniania/rozumienia historii).

Paul Ricoeur posługuje się pojęciem reprezentacji przeszłości w miejsce interpretacji, chociaż przyjmuje, że pojęcia te mogą być równoważne, gdy myślimy o prawdziwościowym wymiarze „dążenia historii” w kategoriach czynnościowych (jako zabiegu, operacji). Reprezentacja jako interpretacja (operacja historiograficzna) to badanie relacji prawdziwości między prawdą tekstu historycznego (dowodu dokumentalnego) i tekstu literackiego. Z reprezentacji w pierwszym i drugim znaczeniu tworzy się reprezentacja pamięciowa „zdarzeń długiego trwania” (s. 325), a więc takich, które są wyznaczone przez doniosłość, znaczenie, rangę w sferze praktyki społecznej. „Prawda” powieści historycznej nie jest ani „prawdą” faktów historycznych (tego, co faktyczne), ani też prostą, binarną opozycją wyobraźni (zdarzeń wyobrażonych) i tzw. obiektywnej faktografii. H. White mówi nawet o historii przez pisarzy wytwarzanej na potrzeby poszukiwań sensu jako historii „przemysłanej, pomyślanej i wyobrażonej”⁴⁴. „Chodzi o to, co ustalone na podstawie tych zdarzeń fakty mogą powiedzieć o naszej kondycji społeczno-kulturowej, oraz o to, jaką postawę powinniśmy wobec nich przyjmując, by zaplanować własną przyszłość” (s. 291). To bardzo istotne wskazówki dla metodyki lektury, kształtującej postawy patriotyczne oparte na pamięci historycznej.

Reprezentacja jest interpretacją i oczywiście jeszcze czymś więcej: jest wyborem, „uprzywilejowaniem obiektu wyjaśniania/rozumienia na płaszczyźnie więzi społecznych oraz tożsamości, o które w nich chodzi”⁴⁵. Ów wybór dzieł

Autor zaznacza, że pojęcie reprezentacji historycznej przeniesione z estetyki do historiografii i określane jako „przedstawienie – zastępowanie” może być w odbiorze problematyczne. Dalsze cytaty pochodzą z tego wydania.

⁴³ Tamże [podkr. Z.B.].

⁴⁴ H. White, *Proza historyczna*, E. Domańska (red.), tłum. R. Borysławski i in., Kraków 2010, s. 189. Dalsze cytaty pochodzą z tego wydania.

⁴⁵ Tamże, s. 314.

lekturowych dobrze wyraża Przemysław Czapliński formułą „rezultatu kanonicznego”, który wiąże się z poznaniem historii jako rekonstruowaniem przeszłości, ale też z modalnym jej aktualizowaniem w czytelniczym odbiorze (czyli uobecnianiem pamięci). Uczciwa intelektualnie historia nie istnieje bez uczciwej polityki pamięci zbiorowej (komunikacyjnej oraz kulturowej pamięci funkcjonalnej), zorientowanej na przyszłość i opartej na socjalizacji. Uczciwej znaczą też spójnej, oficjalnej/oświatowej polityki pamięci o narodowej historii i tradycji kultury⁴⁶ oraz miejscu w niej Innego etnicznie.

Trzeba jeszcze pamiętać, że z wielu utworów dla młodego czytelnika wyłania się również „chory”, bo skrajnie etnocentryczny obraz polskiego patriotyzmu. Analizująca to zjawisko Maria Kwiatkowska-Ratajczak ze wszelkich miar słusznie stwierdza, że zawarte w nich projekcje afirmacji polskości łączą się „jednocześnie z deprecjonowaniem innych narodowości”⁴⁷. By tak się nie stało, polonista musi szukać własnych rozwiązań metodycznych. Zagadnienia te podejmuje się ostatnio coraz częściej. Agnieszka Kania w swej książce pokazuje jak „można prowadzić ucznia od «Polaka małego» do «młodego Polaka», świadomie wybierającego swoją tożsamość oraz dojrzałe patrzącego na swój kraj i jego miejsce w Europie”⁴⁸. Cenne w tej pracy są egzemplifikacje lekcji patriotycznych, poprzedzone analizą podstaw programowych z języka polskiego na każdy etap nauki oraz ustalanie możliwości integracji treści lekturowych z nauczaniem historii, a zwłaszcza wiedzy o społeczeństwie. Są wśród nich zagadnienia dotyczące narodu i mniejszości narodowych: np. wspólnota a obywatelstwo, wielonarodowe tradycje Polski (i wpływ na kształtowanie narodu wspólnoty dziejów, ziemi, języka), patriotyzm a szowinizm, nacjonalizm, kosmopolityzm etc.⁴⁹. Autorka podaje wiele pomysłów propozycji, jak każda lekcja, warsztaty czy inne zajęcia pozalekcyjne (np. wycieczki interdyscyplinarne) na ten temat wciąga-

⁴⁶ Zob. szerzej A. Assman, *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, w: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, M. Saryusz-Wolska (red.), Kraków 2009, s. 128-135; A. Przybyła-Dumin, *Inny/ Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, B. Niesporek-Szamburska i in. (red.), Katowice 2014, s. 27-38.

⁴⁷ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 112.

⁴⁸ A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego, Kraków 2015, s. 24.

⁴⁹ Tamże, s. 189.

ją w orbitę dialogu z przeszłością różnorodne współczesne teksty kultury (np. powieść Moniki Kowaleczko-Szumowskiej *Galop 44* jest punktem wyjścia do lektury utworu Aleksandra Kamińskiego i obejrzenie filmu Roberta Glińskiego *Kamienie na szaniec*). Cenne są w nich także propozycje zweryfikowane przez nauczycieli w praktyce. Przykład zajęć przygotowanych przez polonistkę Bernadettę Styczeń *Maski i twarze patriotyzmu* pokazuje efekt finalny: stopniowo i dojrzałe uświadamianie młodzieży zmieniające się na przestrzeni wieków twarze naszego patriotyzmu. Taka edukacja na poziomie gimnazjum lub starszych klas szkoły podstawowej tworzy trwałą fundament dla problematyki patriotyzmu na poziomie licealnym. Tu młodzież musi się odpowiedzialnie zmierzyć z żywymi w przestrzeni publicznej dyskusjami, dotyczącymi zwłaszcza postaw społecznych wobec Holokaustu, relacji Polaków i Żydów w czasie okupacji (także w kontekście niejednoznacznych ocen „Pokłosa” czy „Idy”). Cenne jest we wszystkich propozycjach również to, że uwzględniają one środowisko uczniom najbliższe (edukację regionalną). Agnieszka Kania przygotowała na przykład ze studentkami projekt cyklu (15-godzinnych) zajęć pozalekcyjnych, skierowany na aktywne, zindywidualizowane „czytanie” wielokulturowości miasta rodzinnego – przestrzeni spotkania *sacrum* i *profanum* (na przykładzie Krakowa).

Warto też odnotować wartość tomu *Edukacja polonistyczna wobec Innego*⁵⁰, pokazującego, jak i jakie wybierać teksty literackie oraz filmowe, aby służyły faktycznemu poznawaniu różnicy kulturowej. Autorzy wskazują m. in. na konieczność krytycznego czytania literatury arcydzielnej z negatywnymi stereotypami Innego (np. *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza). Sporo cennych sugestii polonista znajdzie też w badaniach pedagogów międzykulturowych. Różne nurty pedagogiki światowej i polskiej szukają najlepszych rozwiązań wspierających rozwój osobowy człowieka w warunkach wielokulturowości. Prace Jerzego Nikitorowicza, zwłaszcza *Kreowanie tożsamości dziecka* zawierają *Program uwrażliwiania kulturowego „Ku tożsamości kulturowej”*⁵¹, dlatego pozwolą poloniście spoić własny metodyczny projekt lekturoznawczy z holistyczną koncepcją edukacji międzykulturowej. Jest to propozycja waż-

⁵⁰ Pod redakcją Anny Janus-Sitarz, Kraków 2014.

⁵¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, dz. cyt. (rozdział III).

na także dlatego, że autor i jego zespół (z Zakładu Edukacji Międzykulturowej w Uniwersytecie w Białymstoku) doceniają znaczenie interakcji z Innym dziecka w jego najbliższym środowisku/regionie już w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Polonista, opracowując indywidualny program formacyjnego wspierania wychowanków w kształtowaniu ich tożsamości wspólnotowej, ma gdzie szukać inspiracji.

Czy powinno się opracować jednolity, obudowany instrukcjami program wychowania patriotycznego? Barbara Myrdzik słusznie opowiada się za aktywnością nauczycieli, opracowujących własne programy, adekwatne do tempa zmian środowiska kulturowego uczniów⁵². O tym, że na każdym poziomie nauczania trafnie dobrana literatura może spełnić rolę fundamentalną, nie trzeba polonistów przekonywać. Inność dziecka ma bowiem coraz szerszą reprezentację w utworach dla małych czytelników⁵³. Bez niej nie byłoby możliwe rozpoznanie tego, co swojskie, znane, „moje”⁵⁴. Dlatego obserwacje, kto i jak nie pasuje do otoczenia, to pierwszy i fundamentalny etap dla formowania dojrzałej tożsamości – zdobywania doświadczeń w zakresie dostrzegania różnicy kulturowej. W kolejnych etapach istotne jest stopniowe poszerzanie granic między swojskością a innością oraz poszukiwanie możliwości lekturowych, aby te granice przekraczać i tworzyć warunki do współistnienia i wzajemnego wzbogacania kultur etnicznych.

W erze burzliwych przemian cywilizacyjno-kulturowych i powiązanych z nimi zróżnicowanych wyborów indywidualnych strategii życiowych, kształtowanie postawy patriotycznej wychowanków nie jest zobowiązaniem łatwym. Gdy w przestrzeni publicznej radykalizują się postawy społeczne, a język nienawiści przenosi na współobywatela kategorię odmienności jako wrogości, podejmowanie trudu

⁵² B. Myrdzik, *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*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2009, s. 362.

⁵³ Zob. M. Chrobak, *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci*, w: *Children Studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, J. Sztachelska i K. Szymborska (red.), Białystok 2014, s. 59-65; a także prace z tomu: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, dz. cyt.

⁵⁴ Tamże, s. 64.

rozumienia Innego jest coraz pilniejszą koniecznością. Patriotyzm określany w kategoriach: postawy, poczucia/uczucia, wartości, nie zawiera znaczeń rozłącznych. Każde z nich jest komplementarne wobec pozostałych i razem składają się na „szkołę myślenia obywatelskiego”. W polonistyce celnie wyraża ją konstatacja Anny Janus-Sitarz: „Najważniejsza zasada w lekturze i w życiu to słuchać wypowiedzi innych tak, jak samemu chciałoby się być słuchanym, i odpowiadać na nie z takim szacunkiem, jakiego oczekuje się od innych wobec siebie”⁵⁵.

Bibliografia:

- Assman A., *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, w: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, M. Saryusz-Wolska (red.), Kraków 2009, s. 101-142.
- Attridge D., *Jednostkowość literatury*, tłum. P. Mościcki, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.
- Bortnowski S., (wypowiedź) w: *Czytanie Sienkiewicza w szkole (dyskusja)*, w: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: Z kim i przeciw komu? Warszawa–Kiejdany –Łuck–Zbaraż–Beresteczko*, T. Bujnicki i J. Axer (red.), Warszawa 2007, s. 353-368.
- Budrewicz Z., *Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza? Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego*, w: *Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, Z. Budrewicz i M. Sienko (red.), Kraków 2013, s. 241-262.
- Bujnicki T., *Miejsce Sienkiewicza w polskiej literaturze i świadomości narodowej*, w: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: Z kim i przeciw komu? Warszawa–Kiejdany –Łuck–Zbaraż–Beresteczko*, T. Bujnicki i J. Axer (red.), Warszawa 2007, s. 11-18.
- Chrobak M., *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci*, w: *Children Studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, J. Sztachelska i K. Szymborska (red.), Białystok 2014, s. 195-214.
- Edukacja polonistyczna wobec Innego*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2014.
- Epitafium dla tyrana. Z Ewą Lipską rozmawia Donata Subbotko*, „Gazeta Wyborcza” 2016, 30-31 stycznia, s. 30.
- Hall A., *Polskie patriotyzmy*, Gdańsk 1997.

⁵⁵ A. Janus-Sitarz, *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2014, s. 29.

- Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum, T. Bujnicki i J. Majchrzyk (red.), Warszawa 2015.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania lektury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Kania A., „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Kossowska E., *Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*, w: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: Z kim i przeciw komu? Warszawa–Kiejdany–Łuck–Zbaraż–Beresteczko*, T. Bujnicki i J. Axer (red.), Warszawa 2007, s. 122-131.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.
- Leoński J., *Wielokulturowość*, „Oświata i Wychowanie” 2005, nr 4, s. 12-13.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998.
- Lipski J.J., *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy*, w: tegoż, *Tunika Nessosa. Szkice o literaturze i nacjonalizmie*, Warszawa 1992, s. 139-164.
- Łempicki Z., *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Kraków 1930 (odb. z „Przeglądu Współczesnego” 1930, nr 99, s. 42-66).
- Markiewicz G., *Między patriotyzmem a kosmopolityzmem. Idea polska w koncepcjach pozytywistów warszawskich*, w: *Pozytywizm i negatywizm. My i wy po stu latach*, B. Mazan (red.), Łódź 2005, s. 407-424.
- Maski i twarze patriotyzmu*, M. Karolczak (red.), Kraków 2012.
- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura. Tożsamość. Edukacja: Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Morawska I., *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1945-1989)*, 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*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2009, s. 353-366.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Młodość pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J., *Ojczyzna–Obczyzna–Obywatelskość*, w: *Patriotyzm a wychowanie*, E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska i in. (red.), Białystok 2009, s. 23-33.
- Oprzędek K., *Dziary narodowe. Po prostu Polska z tatuażu*, „Gazeta Wyborcza” Duży Format. Magazyn reporterów, 2016, 21 stycznia, s. 4.

Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.

Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe, E. Nowicka-Włodarczyk (red.), Kraków 1998.

Przybyła-Dumin A., *Inny/ Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, B. Niesporek-Szamburska i in. (red.), Katowice 2014, s. 27-38.

Radłowska R., *Nienawiść w Beskidzie*, „Gazeta Wyborcza” 2016, nr 25, 1 lutego, s. 1.

Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. J. Margański, Kraków 2006.

Szacki J., *Patriotyzm jako błąd i jako cnota*, „Gazeta Wyborcza” 2013, 11-12 maja, s. 26.

Walicki A., *Trzy patriotyzmy. Trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Warszawa 1991.

White H., *Proza historyczna*, E. Domańska (red.), tłum. R. Borysławski i in., Kraków 2010.

Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży, B. Niesporek-Szamburska i in. (red.), Katowice 2014.

Żarecki Wł., *W 150 rocznicę. Stanisław Konarski 1700-1773 i Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*, skreślił dla młodzieży W. Ż., Łódź–Katowice–Warszawa 1923.