

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 ojczyznanego 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**

Maria Sienko

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

**Small, bigger and the biggest homeland of man.
Shaping patriotic attitudes in Polish language
classes (according to the curriculum offered by
the series “I like it!”)**

Streszczenie

Autorka artykułu rekonstruuje jeden z projektów szkolnego wspomagania rozwoju postaw patriotyzmu oraz poczucia tożsamości tak indywidualnej, jak i społecznej uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Został on zawarty w cyklu *To lubię!*, to jest w serii podręczników do języka polskiego, obejmującej wszystkie etapy szkolnego kształcenia. Uzasadnienie takiego wyboru i prezentacji oferty formacyjnej cyklu *To lubię!* w zakresie wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży stanowi – według niej – to, że proponowane w omawianych podręcznikach kształtowanie postaw patriotyzmu unika płytkiej i doraźnej aktualizacji jedynie wybranej odmiany patriotyzmu, zasadniczo pogłębia rozumienie najczęściej kojarzonej z nim postawy (oddanie życia za ojczyznę), wychodzi daleko poza czysto deklara-

tywne jej przejawy oraz obrzędowo-rytualną formę manifestowania miłości do ojczyzny. W kształtowaniu świadomego patriotyzmu autorka artykułu podkreśla znaczenie proponowanych przez cykl *To lubię!* systematycznych i konsekwentnych działań dydaktycznych, zróżnicowanych ze względu na możliwości i potrzeby uczniów (wychowanie afirmatywne w szkole podstawowej, następnie stopniowe przechodzenie do wychowania dramatycznego na wyższych szczeblach edukacji szkolnej), stałe mobilizowanie wychowanków do twórczego wysiłku ku patriotyzmowi, a przede wszystkim rolę kultury oraz języka w jego podejmowaniu i realizacji.

Summary

The author of the article reconstructs one of the projects of school support in developing patriotic attitudes, as well as a sense of individual and social identity of pupils of primary, middle and secondary school. The project was offered in a series *To lubię!* [I like it!]. The author believes that the reason for such choices and presentation of the offer included in *To lubię!* in terms of patriotic education of children and young people can be found in the fact that the shaping of patriotic attitudes, offered in the series in question, manages to avoid a superficial and short-term revision of one selected type of patriotism. It fundamentally deepens the attitude which is often associated with it (to sacrifice your life for your country); it also goes beyond its mere declaratory signs and a ritual form of manifesting one's love for their country. In developing a conscious patriotism the author of the article emphasises the meaning of the consistent didactic activities offered by *To lubię!* These actions are diversified in terms of the students' possibilities and needs (affirmative education in primary school gradually followed by drama education in further types of school), the permanent encouragement of students to take up a creative effort towards patriotism, but first and foremost the role of culture and language in undertaking and accomplishing this effort.

Słowa kluczowe: patriotyzm, poczucie tożsamości, mała i wielka ojczyzna, szkolna edukacja patriotyczna, podręczniki

Key words: patriotism, a sense of identity, small and big homeland, school patriotic education, course books

Wstęp

Jedną z podstawowych kwestii w procesie kształtowania postaw patriotycznych dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego jest określone rozumienie patriotyzmu. W przypadku szkolnego wychowania determinują je: zasadniczy sposób pojmowania tej wartości przez władze polityczne, najbardziej zakorzeniony w świadomości społecznej rodzaj miłości do ojczyzny oraz wpisany w podręczniki szkolne projekt kształtowania postaw patriotyzmu.

Polityka oświatowa państwa – w większym bądź mniejszym stopniu, ale zawsze¹ – aktualizuje i wysuwa na plan pierwszy wybrane odmiany patriotyzmu. Te najbardziej pożądane z perspektywy bieżących potrzeb. Ma to swoje odbicie w dokumentach oświatowych, głównie w rozmaitych rozporządzeniach ministerialnych i aktualnej podstawie programowej².

Ponadto silny wpływ na definiowanie patriotyzmu wywiera głębokie przywiązanie polskiego społeczeństwa do heroicznej odmiany miłości ojczyzny. Tragiczne doświadczenia kraju (zabory, okupacja hitlerowska, komunizm) związały bowiem jej rozumienie z walką w obronie narodowej tożsamości. W upowszechnianiu tego typu postaw patriotyzmu intensywnie zaangażowana była literatura. Utwory naszych największych pisarzy – przede wszystkim dzieła romantyków czy *krzepiące serca* powieści historyczne Henryka Sienkiewicza – wypełnione są więc apelami o tak rozumiany patriotyzm i przykładami jego realizacji.

Uznając, że zarówno aktualna polityka państwa, jak i społeczne oczekiwania wobec firmowanej przez państwo edukacji (tu głównie patriotycznej³), miały i będą mieć wpływ na sposób rozumienia oraz realizację określonej więzi z ojczy-

¹ Dobitym przykładem całkowitego podporządkowania szkoły polityce są czasy PRL-u, a ciągłego uwikłania w nią m.in. permanentne próby odgórnego reformowania szkolnej edukacji. Por. m.in. I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2005; M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002; Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, s. 8–14.

² Por. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły...*, dz. cyt.

³ Por. tamże, s. 9.

zną, przedstawiam w tym artykule projekt i przykłady działań dydaktycznych, które unikają płytkiej i doraźnej aktualizacji wybranej odmiany patriotyzmu czy pozostawiania jedynie w obrębie „określonego zestawu mitów i symboli zakorzenionych w pamięci o narodowej martyrologii i narodowej wielkości”⁴. Żywą tradycję i współczesność czynią przedmiotem poznania, a przede wszystkim coraz głębszej uczniowskiej refleksji, stosownej do wieku i możliwości wychowanków. Ma to sprzyjać formowaniu postaw patriotyzmu świadomego, a ponadto otwartego. Buduje się je bowiem na bazie więzi zarówno z lokalną, regionalną, narodową, jak i europejską oraz ludzką ojczyzną człowieka. Ich podstawą jest rozwijanie uczniowskiej kompetencji kulturowej, niezbędnej dla formowania indywidualnej i wspólnotowej tożsamości, a zwłaszcza dla podejmowania oraz realizacji „twórczego wysiłku ku patriotyzmowi”⁵.

Zamieszczone w tym artykule przykłady działań dydaktycznych wspomagających proces kształtowania postaw patriotyzmu na godzinach języka polskiego zostały zaczerpnięte z serii podręczników *To lubię!* i *Nowe To lubię!*⁶. Koncentrują się one m.in. wokół nośnej figury DOMU⁷, a wynikają z przyjętej przez autorów cyklu koncepcji kształcenia. Dlatego prezentację przykładów poprzedzam rekonstrukcją wizji wychowania patriotycznego, proponowaną przez podręczniki dla ucznia, a objaśnianą w przewodnikach dla nauczycieli⁸ oraz w publikacji Zofii Agnieszki Kłakówny *Przymus i wolność*⁹. W części egzemplifikacyjnej

⁴ Tamże.

⁵ Por. J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej*, J. Nikitorowicz (red.), Kraków 2013, s. 29–49. Por. Z.A. Kłakówna, *Po pierwsze kulturowa edukacja humanistyczna*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 6–12.

⁶ Wykaz podręczników tej serii zamieszczam na końcu artykułu.

⁷ Zastosowany zapis: *dom* i *DOM* różnicuje znaczenia i odsyła do dosłownego bądź/i symbolicznego rozumienia tego słowa.

⁸ Por. wykaz podręczników dla nauczycieli na końcu artykułu. W lokalizacji przywołań pochodzących tak z książek ucznia, jak i nauczyciela, będę w dalszej części tekstu posługiwać się skrótem literowym identyfikującym: adresata książki (KU – uczeń; KN – nauczyciel) i cyfrowym, określając cyfrą rzymską wybrany etap edukacyjny (I – szkoła podstawowa; II – gimnazjum; III – liceum), a arabską konkretny podręcznik. Dla przykładu – skrót: KU/I.4, s. 15 odsyła do treści zamieszczonych na tej stronie w podręczniku: Z.A. Kłakówna, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 4*, Kraków 2006.

⁹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.

koncentruję się przede wszystkim na przykładach działań dydaktycznych skierowanych do uczniów szkoły podstawowej. Ten etap edukacyjny w zasadniczy sposób decyduje bowiem o zdolności do formowania, rozwijania, pogłębiania (na dalszych etapach kształcenia i w całym życiu) refleksyjnej postawy wobec ojczyzny jako wartości. Przygotowuje uczniów do praktykowania „twórczego wysiłku ku patriotyzmowi” przez całe życie, a przede wszystkim stwarza możliwość wyjścia poza ukształtowany przez *Katechizm dziecka polskiego* Władysława Bełzy i utrwalony w świadomości (nie tylko potocznej) paradygmat myślenia o patriotyzmie dla najmłodszych¹⁰. „Od kolebki nieledwie powtarzamy ze wzruszeniem: – *Kto ty jesteś? – Polak mały...* – pisze Z.A. Kłakówna i przestrzega – dążenie do tego, by już na zawsze zatrzymać Polaka w roli *małego Polaka* wydaje się nie tylko niewłaściwe, lecz i niebezpieczne”¹¹. Potrzebę odpowiednich działań dydaktycznych w zakresie kształtowania postaw patriotyzmu uświadamiają nadto rzeczywiste problemy szkolnej edukacji oraz stojące przed nią ciągle nowe wyzwania. Potwierdza to diagnoza zawarta m.in. w cytowanym już *Pakcie dla szkoły*¹², jak i w początkowych rozdziałach książki Agnieszki Kani „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*¹³.

Założenia oraz koncepcja szkolnego wspomagania procesu budowania więzi z ojczyzną wg *To lubię!*

Projekt wychowania patriotycznego, proponowany przez serię podręczników do języka polskiego: *To lubię!* i *Nowe To lubię!* dla klas IV–VI szkoły podstawowej oraz *To lubię!* dla gimnazjum i liceum, obejmuje wszystkie etapy szkolnego kształcenia. W ofercie działań formacyjnych opiera się on na antropocentryczno-kulturowym modelu edukacji humanistycznej. Zgodnie z nim przedmiotem

¹⁰ Potrzeba dyskusji z tym niezwykle mocno zakorzenionym w powszechnej świadomości paradygmatem kształtowania tożsamości polskich dzieci oraz ich postawy patriotycznej stała się podstawą obszernego opracowania diagnostyczno-projektowego Agnieszki Kani. Por. A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015, s. 15.

¹¹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 135. Por. też: KN/II.3, s. 251.

¹² Por. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły...*, dz. cyt., s. 8–14.

¹³ Por. teksty zamieszczone w segmencie zatytułowanym: *Definicje, diagnozy, dylematy*, w: A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach..., dz. cyt., s. 27–131.

poznania na lekcjach języka polskiego staje się więc człowiek i jego sprawy, a źródłem tego poznania – kultura, w tym literatura i język. W procesie formowania przez uczniów poczucia własnej tożsamości *To lubię!* stawia natomiast wyraźnie na kształtowanie oraz rozwijanie refleksyjnej postawy. Umożliwia to przede wszystkim przyjęty w konstrukcji programu i podręczników spiralny układ treści nauczania (wzbogacany w liceum o koncentryczny i linearny). Jak przekonuje Z.A. Kłakówna, stwarza on:

„szansę spiralnego nawarstwiania wiedzy, umiejętności (w tym najzupełniej elementarnych) oraz świadomości, a tym samym szansę systematycznego pogłębiania oglądu podejmowanych wcześniej spraw. Metafora spirali zawiera równocześnie ideę rozszerzania pola obserwacji i doświadczeń [...], jak i koniecznego dla rozwoju wznoszenia się, wzrastania jakości refleksji o nich, co z kolei pozwala dostrzegać i rozumieć inne, nowe obszary i przejawy ludzkiego doświadczenia. [...] W rezultacie stwarza się warunki do samodzielnych uogólnień”¹⁴.

Proponowane zabiegi dydaktyczne mają więc z założenia prowadzić uczniów ku coraz większej *samo-dzielności*¹⁵ w budowaniu własnego – indywidualnego i wspólnotowego – poczucia tożsamości, ośmielać do odważnego, ale i odpowiedzialnego mierzenia się z nowymi sytuacjami i problemami.

Nadto w proponowanym przez omawiany cykl podręcznikowy procesie edukacyjnym koncentruje się uwagę uczniów na kanonie problemowym (a nie lekturowym), czyli na zestawie spraw ważnych *dla każdego* i *zawsze*. W ich rozważaniu wychodzi się – zgodnie z zasadą stopniowania trudności – od spraw bliskich uczniowi, *od jego tu i teraz*. W zakresie wychowania patriotycznego podstawową kwestią jest – co podkreślałam już wcześniej – stosunek do tradycji i współczesności. Ustala on dwie perspektywy oglądu relacji z ojczyzną – przestrzenią, która staje się miejscem określanym tym mianem i ludźmi ją zamieszkującymi; jej teraźniejszością, przeszłością i przyszłością. Tradycję i współczesność łączy tu niezmienna i powszechna ludzka potrzeba rozumienia siebie i świata, w jakim się żyje. Dlatego w tradycji szuka się „źródeł zjawisk pulsujących w na-

¹⁴ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 61–62.

¹⁵ Taki zapis słowa, określającego jeden z zasadniczych celów propozycji edukacyjnej *To lubię!*, „zuraca uwagę na samoświadomość, indywidualną aktywność, akceptację ludzkiej kondycji w różnych jej wymiarach oraz na prawość postępowania” – Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 72.

szej własnej współczesności”¹⁶. Stąd bierze się jej żywotność (żywa tradycja), ranga (ustala ją kanon uniwersalnych problemów opisujących egzystencję człowieka), siła oddziaływania oraz przejawiany wobec niej szacunek.

Szacunek dla tradycji nie wyklucza jednak – przede wszystkim w gimnazjum i liceum – krytycznego namysłu nad jej ofertą aksjologiczną. Autorzy *To lubię!* przyjmują bowiem założenie, że „tradycję można akceptować, odrzucać albo z nią dyskutować, ale by robić to świadomie, trzeba ją – po pierwsze – poznawać, po drugie zaś, odkrywać mechanizmy jej powstawania i funkcje, po trzecie – mieć możliwość dyskusji o niej i zaplecze w faktach”¹⁷. Uświadamiają jednak też wyraźnie, że „odcięcie od korzeni, amputacja (...) sfery pamięci narodowej” z procesu wychowania humanistycznego może oznaczać „kalectwo duchowe i brak dostępu do istotnej możliwości samookreślenia się”¹⁸.

Z kolei wyraźne otwarcie *To lubię!* na współczesność, jakie odzwierciedla podręcznikowa oferta tekstów kulturowych oraz zagadnień kulturowo-językowych, nie oznacza bezwzględnego podporządkowania się jej. Np. zainteresowanie tożsamością europejską nie wynika tu ze zmiany geopolitycznej sytuacji Polski (wstąpienie do Unii Europejskiej) czy zjawisk globalizacji¹⁹, ale z samego procesu zadawania się człowiekowi w świecie, a edukacja obywatelska nie jest jedynie realizacją idei kształtowania najbardziej pożądanego dziś modelu patriotyzmu, lecz naturalnie rodzącą się, świadomą odpowiedzialnością za świat, w którym człowiek żyje.

Tradycja i współczesność są więc w cyklu *To lubię!* traktowane jako dwie ważne sfery odniesień w procesach krystalizowania się tożsamości człowieka i jego zadawania się w świecie. Autorytet tradycji poświadczą tu kanon odwiecznych problemów, które odpowiadają potrzebom egzystencjalnego samookreślenia młodego człowieka i zapewniają międzypokoleniową transmisję wartości kulturowych. Skarbnicą takich problemów są baśnie, obrazy o charakterze archetypicznym, uniwersalne zjawiska, metafory i figury długiego trwania, zaczerpnięte ze starożytnych i nowożytnych mitów oraz Biblii²⁰. Odpowiednio organizowany kontakt z nimi może więc mieć zasadnicze znaczenie dla formo-

¹⁶ Tamże, s. 64.

¹⁷ Tamże, s. 133–134.

¹⁸ Por. tamże, s. 133.

¹⁹ Por. tamże, s. 141.

²⁰ Por. tamże, s. 114–115.

wania się uczniowskiej tożsamości, ujmowanej tak podmiotowo, jak i przedmiotowo; w aspekcie indywidualnym i społecznym. Wiąże bowiem konkretny, aktualny problem egzystencjalny, istotny dla samookreślenia się jednostki oraz grupy, „zarówno z tym, co było, jak i z tym, co ulega nieustannym przemianom”, a także „z kształtowanym wizerunkiem przyszłości”²¹. Uświadamia to i jednocześnie sprawia, że kultura pomaga człowiekowi budować swoją własną narrację tożsamościową oraz – czyniąc go uczestnikiem opowieści świata, w którym żyje – odnajdywać własną, człowieczą tożsamość.

„Mity, legendy, baśnie – jak zauważa Justyna Paulak – wpisują go w szeroki kontekst, pomagając w uświadomieniu sobie harmonii i braterstwa pomiędzy wszystkimi i wszystkim, co jest, było i będzie, scalając przeszłość, teraźniejszość i przyszłość nie tylko jednostkową, ale kosmiczną. Człowiek w ten sposób spostrzega siebie jako część całości, co również pomaga mu w odnalezieniu swojego miejsca wśród innych”²².

Takie rozwiązywanie kwestii wychowania patriotycznego, wpisane mocno w proces wspomagania rozwoju tożsamości młodego człowieka, stanowi antidotum na niebezpieczeństwo płytkiej aktualizacji jednej z odmian patriotyzmu czy pozostawania w kręgu uświęconego tradycją, ale wąskiego repertuaru postaw patriotycznych (tylko patriotyzm heroiczny). Sprzyja eliminowaniu nachalnego dydaktyzmu i indoktrynacji, na które narażone jest zawsze instytucjonalne kształtowanie postaw patriotyzmu i poczucia narodowej tożsamości²³. Ponadto opiera się na rozwijanej w całym procesie kształcenia kompetencji kulturowej, rozumianej jako odkrywanie i nadawanie znaczeń różnorodnym tekstom kultury, czytany w rozmaitych kontekstach, a przede wszystkim w kontekście własnego życia²⁴. Stanowi ona dziś szczególnie „wyposażenie” człowieka; szczególnie, bo – poprzez kontakt z kulturą – mobilizujące go do ciągłego odbudowywania ładu w chaosie współczesnego świata, szukania swojego w nim miejsca oraz mierzenia się z nowymi wyzwaniami.

²¹ I. Wojnar, *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, w: *Uczeń i nowa humanistyka*, M. Kujawska (red.), Poznań 2000, s. 100. Takie założenie przyjmują też autorzy cyklu *To lubię!* – por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 139.

²² J. Paulak, *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej*, w: *Tożsamość człowieka*, A. Gładowa (red.), Kraków 2000, s. 135. Fragment ten objaśnia również jedną z najważniejszych funkcji tego typu tekstów w koncepcji edukacyjnej cyklu *To lubię!* – por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 139–140.

²³ Por. tamże, s. 133.

²⁴ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 56.

Ojczyzna to DOM... Podręcznikowe przykłady wspomagania procesu kształtowania postaw patriotyzmu i poczucia tożsamości

W omawianej tu serii podręcznikowej proces kształtowania więzi człowieka z ojczyzną rozpoczyna i organizuje m.in. kulturowa figura DOMU. W całym procesie kształcenia, zgodnie ze spiralnym układem treści nauczania, zagadnienie to poddaje się wielostronnemu oglądowi, jaki wyznaczają kanoniczne problemy. Zaczyna się od spraw elementarnych i bliskich dzieciom – ale wyznaczanych zawsze z perspektywy ważnych problemów egzystencjalnych, ku którym się zmierza – oraz od języka. Wprowadza on i pozwala ogarnąć omawiany problem, oczywiście na określonym przez możliwości uczniów poziomie. Tak więc kulturowo-językowy wymiar problematyki domu/DOMU uczniowie klasy czwartej rozpoznają najpierw poprzez związane z domem pojedyncze wyrazy, związki wyrazowe, powiedzenia czy fragmenty tekstów [por. KN/I.4, s. 168-170; KU/I.4, s. 81-106]. W ten sposób oswajają znaczenie związanych z domem podstawowych nazw. Uświadamiają sobie też istnienie różnych domów (także w różnych częściach świata i kulturach – igloo, wigwam) czy powszechnie związane z nim funkcje (schronienie, bezpieczeństwo, miłość, ciepło domowe, więzi ludzkie itp.). Ogarniają pojęciem domu najbliższą okolicę – „małą ojczyznę”, która stopniowo rozszerza się w wielką (kraj, państwo), by okazać się wreszcie częścią Kosmosu. Rozpoznają nie tylko fizyczny, ale i emocjonalny wymiar domu [własny kącik, dom rodzinny, kąt ciasny, ale własny; cały rozdział: *Mój dom* – KU/ I.4, s. 96–106]; dom jako miejsce szczególnej ludzkiej więzi [m.in. rozdział: *Rodzina* – KU/ I.4, s. 11–147], a także wartość, której najgłębiej doświadcza się przez jej brak (*Dziewczynka z zapałkami* Hansa Christiana Andersena i artykuły prasowe o dramatach współczesnych dzieci, m.in. *Utrzymuję mamę z tatą* – KU/ I.1, s. 69–72). Już w klasie IV, przy okazji „budowania domków na niby” [propozycja towarzysząca omawianiu fragmentu *Pamiętników Tatusia Muminka* – KN/ I.4, s. 168 i 187–188] pojawia się sytuacja prowokująca dzieci do namysłu znad źródłem zadziwiającej zbieżności tego, co się ujawnia w refleksji nad sposobem budowania „domków na niby” z tym, co wynika z myślenia o przywiązaniu do zbudowanego domu. W trakcie zabawy okazuje się bowiem, że „dzieci same z siebie wiedzą, co jest nieodzowne w projektowaniu

domku, żeby spełniał on ideę domu, żeby było w nim to, co charakterystyczne dla domu «od zawsze» [KN/ I.4, s. 188]. W ten sposób – poprzez zabawę – odkrywa się, że „każdy ma jakieś wyobrażenie domu. Owo wyobrażenie istnieje w różnych kulturach, ma wymiar archetypiczny i da się sprowadzić do wspólnych wartości, które w normalnych warunkach ewokuje dom: bezpieczeństwo, miłość, ciepło, rodzina, więzy...” [KN/ I.4, s. 168]. Tego typu rozpoznania – tak na poziomie dosłownym, jak i metaforycznym – pełnią ważną rolę w perspektywie coraz głębszego rozważania kanonicznych problemów egzystencjalnych w procesie edukacyjnym, a także w dostrzeganiu uniwersalnych, mitycznych aspektów DOMU. Poświadcza to wypowiedź antropologa kultury i historyka sztuki:

„Według tradycji – pisze Roch Sulima – dom to naśladowanie kosmicznej/boskiej kreacji świata. (...) To projekt ładu, miejsce, w którym chronimy się, bytujemy, «zamieszkujemy». Myślę, że nie utraciła ważności diagnoza Martina Heideggera, który w eseju *Budować, mieszkać, myśleć* twierdził, że najpierw «zamieszkujemy», a później budujemy. (...) W uproszczeniu – najpierw istnieje dom symboliczny, zanim powstanie dom realny. Istnieje tradycja, idea domu zapisana w kulturze, wyrażana chociażby w słowie «dom», z bogactwem jego znaczeń: rodzice, rodzeństwo, rodzinny próg, domowe ognisko, podłoga, dach nad głową i skojarzeń związanych z pamięcią zapachów, smaków, dotyku domowych rzeczy, ale też nastrojów, świąt, pożegnań, powrotów. (...) Parafrazując M. Heideggera (...) – do domu idziemy przez słowo «dom»²⁵.

Autorzy serii *To lubię!* i *Nowe To lubię!* dla szkoły podstawowej w każdej klasie proponują rozwijanie problematyki DOMU, m.in. rozważanie (oczywiście na stosownym dla wieku uczniów poziomie) „różnych aspektów pojęcia domu rodzinnego, domu-świata, domu-kosmosu, domu-języka, domu-kultury wyrażającej się przez mity, domu-przestrzeni idealizowanej jako arkadia lub jako utopia” [KN/I.4, s. 47]. Wszystkie te problemy ujawniają się poprzez język i są za pomocą języka ogarniane, co dobitnie podkreślają podręczniki do kształcenia kulturowo-literackiego [KU/I.1–6; KU/II.1–3; KU/III.1–3] i kulturowo-językowego [zob. zwłaszcza KU/I.7–9 i por. KU/III.4–6]. Nadto język warunkuje uczniowskie możliwości rozeznawania swojej sytuacji w świecie. Tak więc ma on zdecydo-

²⁵ *Codziennosc to sztuka, w której chcielibyśmy zagrać*. Rozmowa I. Klimentowskiej z R. Sulimą – <http://wyborcza.pl/magazyn/1,146874,18340652,kochanie-niebawem-zamieszkamy-w-chmurze.htm> [dostęp: 15.03.2016].

wanie formacyjny wymiar w omawianym modelu kształcenia. Tworzenie warunków do rozwijania językowego ujmowania świata i jego problemów oraz wyprowadzona ze spiralnego układu treści kształcenia strategia działania dydaktycznego umożliwiającą zaś stopniowe rozszerzanie pola uczniowskich obserwacji i doświadczeń oraz inicjowanie i pogłębianie refleksji nad różnymi wymiarami ojczyzny, a także patriotyzmu.

W szkole podstawowej „pojęcie ojczyzny łączone jest z rozszerzaniem pojęcia domu na ojczyznę małą, potem wielką i wtedy charakteryzowane poprzez wyznacznik terytorialny oraz związaną z nim narodową symbolikę flagi, godła, hymnu (kl. IV)”²⁶. W klasie V poprzez lekturę mitologizowanej opowieści Michaela Ende’go *Ofiarowałeś nam rodowód* zwraca się uwagę uczniów na znaczenie legendy-rodowodu w rozwoju pewnej społeczności. W związku z wierszem Tadeusza Różewicza *oblicze ojczyzny* podejmuje się natomiast pierwsze próby definiowania pojęcia „ojczyzna”, a w trakcie omawiania sekwencji tekstów, złożonej z fragmentu *Marcina Kozery* Marii Dąbrowskiej, pieśni-hymnu *Marsz, marsz Polonia* oraz planszy *Polskie dzieci z zagranicy piszą*, wskazuje na potrzebę samookreślenia, na rolę języka i dziedzictwa kulturowego w procesie formowania własnego poczucia tożsamości narodowej. W ostatniej klasie szkoły podstawowej tematyka patriotyczna zostaje włączona w szerszy problem. Dotyczy on zdobywania dojrzałości w trakcie życiowej wędrówki (*homo viator*), co łączy się w pewnym momencie z koniecznością odpowiedzi na jedno z najważniejszych ludzkich pytań – *kim jestem?* Pytanie to ujawnia, jak ważne są w życiu każdego człowieka więzi łączące go ze wspólnotą narodową, narodowym „my”.

Mój dom/DOM, czyli moje miejsce na Ziemi to w podręcznikach *To lubię!* przedmiot nie tylko uczuć, poznawania i refleksji [KU/I.9, s. 143–216: *Szukając Arkadii i ...arkadii, Być człowiekiem..., Nie zginąć w dżungli...*], ale również konkretnej troski, chronienia, pielęgnowania [zob. w KU/I.1, s. 131–178: *Ludzie i Ziemia, Uroda świata, Łatwo zniszczyć, W zgodzie z naturą*; w KU/I.2, s. 131–143: *Jest się czym cieszyć i Jest się czym martwić*]. Wiąże się z nim od-

²⁶ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność ...*, dz. cyt. s. 134. Dalsze cytaty aż do następnego przypisu pochodzą z tej samej strony.

powiedzialność za dobro wspólne i zaangażowanie w działanie dla jego dobra. Znajdują one wyraz m.in. w czynnym udziale w życiu społeczności szkolnej oraz lokalnej, rozpoznawaniu wartości i identyfikowaniu różnych trudności bycia we wspólnocie (od szkolnej przez lokalną do ogólnoludzkiej – zob. KU/I.4, s. 97–100; 112–118), w relacjach z innymi i światem.

Dziś szczególnie ważna jest właśnie owa relacja z innymi – *obcymi* etnicznie. Warto więc chociażby zaznaczyć, w jaki sposób *To lubię!* – unikając doraźnego interwencjonizmu i nachalnego dydaktyzmu – już w szkole podstawowej podejmuje problem *obcego*. Opisywane wcześniej rozpatrywanie figury domu na tym etapie kształcenia sytuuje DOM w centrum *naszego* świata. Jednocześnie wskazuje, że każdy człowiek, każda społeczność ma takie centrum, które jest dla niego, dla niej tak samo ważne jak nasze własne dla nas. „Jeśli z takiej perspektywy podda się uwadze relacje między *swoim* i *obcym*, w kwalifikacjach obcego przestają w grę wchodzić kategorie: *lepszy* – *gorszy*, znacząca zaś staje się kategoria: *inny*”²⁷. Akceptacji *innego* sprzyja jednak przede wszystkim cały długi proces edukacyjny, w którym niebagatelną rolę odgrywa wychodzenie od świata bliskiego dzieciom – od ich *tu* i *teraz* oraz jego konfrontacja z *tam* i *dawniej*. Stopniowo, ale konsekwentnie wprowadza ono uczniów zarówno w żywą tradycję, jak i – opisane przez Irenę Wojnar – różne kręgi tożsamości człowieka: narodowy, europejski, ogólnoludzki²⁸. Ten ostatni szczególnie dobitnie uświadamia, że, „będąc Polakami i Europejczykami, jesteśmy także, a może przede wszystkim, ludźmi zamieszkującymi na wspólnej Ziemi” – pisze I. Wojnar i nieco dalej puentuje:

„(...) Tożsamość współczesnego człowieka jest więc tożsamością humanistycznego gatunku istot żyjących na Ziemi, to znaczy tych wszystkich, którzy niezależnie od tego, z jakich wywodzą się korzeni i jakie dziedzictwo jest ich udziałem, dzielą wspólnie ludzki los”²⁹.

W opisywanym tu procesie kształcenia dom/DOM tworzy fundamenty dla rozwoju tożsamości narodowej, europejskiej i ogólnoludzkiej. Ogarnia bowiem

²⁷ Tamże, s. 134.

²⁸ Por. I. Wojnar, *Edukacja humanistyczna i ...*, dz. cyt., s. 101–102.

²⁹ Tamże, s. 102.

coraz szersze przestrzenie (region, kraj rodzinny, kontynent i świat), zakorzenia; wskazuje na osobowy wymiar zjawiska, relacje ze swoimi i obcymi. Także na czas, w jakim lokuje się prywatna, ojczysta czy ludzka historia oraz w jakim biegnie nasze życie (przeszłe doświadczenia, terażniejszość, a także perspektywa przyszła).

Formacyjną wartość zarysowanego w tym artykule początku refleksji nad domem-ojczyzną (od małej po największą, czyli ojczyznę wszystkich ludzi), stałego poszerzania i pogłębiania refleksji nad tą problematyką przez kontakt z tekstami reprezentującymi różne epoki i kultury, ale mówiącymi o nas samych, o naszym *tu i teraz*, określa możliwość poszukiwania w całym procesie edukacyjnym „tego, co w ludzkim losie jest wspólne wszystkim”; docierania „do tego, co stanowi wyznaczniki *conditio humana*”³⁰. Patriotyzm, który bardzo wyraźnie wiąże się z formowaniem poczucia tożsamości, uzyskuje tu różne wymiary i postacie. Konsekwentnie dąży się jednak do tego, by był świadomy, „starannie unika tworzenia sytuacji sprzyjających deklaratywności i nawykowej rytualizacji” [KN/II.3, 250].

W opisywanym układzie działań dydaktyczno-formacyjnych zawarta jest nadto wizja dalszego nawarstwiania się wiedzy i świadomości oraz rozwijania coraz głębszej refleksji wokół patriotyzmu na kolejnych etapach szkolnej edukacji. Jednak kształtowanie postaw patriotyzmu i wspomaganie rozwoju poczucia tożsamości w szkole podstawowej różni się od tego typu działań w gimnazjum i – jeszcze mocniej – w liceum. W szkole podstawowej wychowanie patriotyczne projektowane jest w duchu wychowania afirmatywnego³¹, co wynika z dziecięcej potrzeby poczucia stabilności otaczającego świata i niewielkiej jeszcze znajomości faktów historycznych, a w związku z tym – możliwości ich krytycznego wartościowania. W liceum pojawia się wychowanie dramatyczne, które ukazuje złożoność świata i wywołuje konieczność dokonywania samodzielnych wyborów przez uczniów; w gimnazjum nabiera dopiero stopniowo cech takiej właśnie odmiany wychowania. W realizacji wątku patriotycznego w gimnazjum nie unika się jednak spraw trudnych. Należy do nich

³⁰ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność ...*, dz. cyt., s. 63.

³¹ Por. I. Wojnar, *Podstawowe problemy wychowania estetycznego – teoria i praktyka*, w: tejsze, *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, Warszawa 1990, s. 20.

choćby rozważanie kwestii patriotyzmu heroicznego, czyli tej jego odmiany, do której potocznie sprowadza się rozumienie patriotyzmu w ogóle. Uświadamia on, że „ludzie wybierają nawet i śmierć dla uratowania tego, co dla nich najcenniejsze, w ten właśnie sposób określając swoje człowieczeństwo” [KN/II.3, s. 251]. *To lubię!*, podejmując kwestię patriotyzmu heroicznego, pogłębia wyraźnie ogląd wiążącej się z nim postawy, wymagającej nawet ofiary z życia. Dostarcza materiału, który służy próbom zrozumienia takich postaw i decyzji oraz ich źródeł. W koncepcji *To lubię!* ważne jest bowiem „to, co płynie z serca, ale powinno być ogarniane przez rozum i nazywane”, bo zasadą jest tu „uczenie odpowiedzialnego wybierania, nie zaś emocjonalnego poddawania się cudzej woli” [por. KN/II.3, s. 252]. Podręcznik ucznia wskazuje więc źródła patriotyzmu heroicznego i oferuje zróżnicowane kulturowe jego obrazy. Na początek sekwencja bohatera zostaje zanurzona w micie starożytnym, ukazującym wzorzec patrioty [*Któż by słyszał o Troi, gdyby nie Homer* – KU/II.1, s. 100–123]. W ten sposób heroizm bohaterów umierających za ojczyznę, odzwierciedlony w polskim legendarium [Sienkiewicz, Wyspiański – rozdział: *Kiedy historia zamienia się w legendę* – KU/II.1, s. 124–140], znajduje swoje źródła w antyku, a poprzez inne lektury [zob. *Kształtują się wzorce* – KN/II.1, s. 34–54] ujawnia też wyraźnie związki z chrześcijaństwem (np. fragment *Pieśni o Rolandzie*). W finale gimnazjalnej realizacji wątku patriotycznego refleksja koncentruje się zaś na polskim patriotyzmie spełnionym, ukazanym w literaturze o II wojnie światowej [KU/II.3, s. 197–252]. Również on ma swoje wyraźne zakorzenienie w mitach, tym razem w „mitach polskich”, aktualizowanych m.in. przez wiersze: Jana Lechonia, *Legenda* i Juliusza Słowackiego *Testament mój* [por. KN/II.1, s. 282–286].

Licealny projekt rozwijania postaw patriotyzmu i formowania tożsamości odwołuje się do omawianych na poprzednich etapach kształcenia archetypu domu, mitu Arkadii, raju utraconego, ale przede wszystkim istotnie pogłębia wcześniejsze, elementarne rozpoznania dotyczące kwestii tożsamości określonej przez rodzinny dom i małą ojczyznę [KU/III.1, s. 83–136 i KU/III.4, s. 53–64: „Trzeba wiedzieć, z czego się wyrasta”]. Odbywa się to przez podejmowanie problemów „zadomowienia i wykorzenia, charakterystykę przestrzeni w ka-

tegoriach bliskości i oddalenia, swojskości i obcości, centrum i peryferii, ładu i sensu w opozycji do zniszczenia, zagłady³², a także przez poznawanie i rozważanie „różnorodnych modeli życia rodzinnego i relacji międzypokoleniowych, buntu i stagnacji”³³.

W zakresie tożsamości określanej przez przynależność narodową uczniowie rozważają m.in. to, w jaki sposób tożsamość indywidualna zespala się z tożsamością narodową i jest przez nią kształtowana. Z tej perspektywy rozpoznają określone obszary tradycji i dziedzictwa kulturowego. Specyfika części i rozdziałów (także ich tytułów), materiał lekturowy oraz zagadnienia językowe poświęcone tej problematyce, a zamieszczone w podręcznikach dla klasy I [KU/III.1, s. 137–218 i KU/III.4, s. 65–120: „*A to Polska właśnie*”] eksponują problemy: swoi – obcy – inni; pojęcia i funkcje narodowych mitów i stereotypów, a także sposoby kreowania narodowej wyobraźni (m.in. przez twórczość Henryka Sienkiewicza, Stefana Żeromskiego i Jana Matejki), a także kulturowych aktów demitologizacji. Zanurzenie w śródziemnomorskim kręgu kulturowym [KU/III.1, s. 219–330 i KU/III.4, s.121–140], czyli – wg I. Wojnar – w drugim kręgu tożsamości, wiąże się zaś z rozpoznawaniem w naszych współczesnych zachowaniach i postawach oraz we współczesnej literaturze tego, co jako prefiguracje ludzkich losów, postaw, pytań zapisane zostało w Biblii i starożytnych mitach. Uświadamia to, w jaki sposób nasza tożsamość, sposób myślenia i obrazowania wpisane są w śródziemnomorską tradycję.

Najszerszy krąg tożsamości ustalają – podobnie jak na etapach wcześniejszych – wyznaczniki ludzkiej kondycji określane przez nasze człowieczeństwo i przynależność do gatunku ludzkiego [KU/III.1, s. 331–368: *Dzieje się ludzki dramat*]. Szczególnie mocno jest tu też eksponowana właściwa tylko człowiekowi dyspozycja posługiwania się językiem i jej związek z kształtowaniem tożsamości [KU/III.4, s. 141–162: *Człowieka wyróżnia język*].

Na poziomie nauki licealnej dokonuje się też syntetyzujące pogłębienie refleksji dotyczącej domu; refleksji inicjowanej w szkole podstawowej i kontynuowanej w gimnazjum. Rozważa się tu bowiem, w jaki sposób „dom (rodziny;

³² Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 145.

³³ Tamże.

miejski/wiejski, nowoczesny/tradycyjny; polski/obcy) wpisany w określony model kultury wyznacza przestrzeń swojskości i obcości; jaki świat wartości i styl życia przyjmuje się w poszczególnych domach, (...) skąd bierze się idealizacja domowej przestrzeni, sielskie opisy i wspomnienia dziecięcej Arkadii obok obrazów farsowych, tragicznych czy groteskowych; jak reaguje jednostka w granicznej sytuacji opuszczenia, utraty lub zagłady własnego domu” [KN/III.1, s. 135].

Tak więc proponowane w cyklu *To lubię!* formowanie poczucia tożsamości (lokalnej, narodowej, europejskiej i ogólnoludzkiej) oraz postaw patriotyzmu świadomego, w różnych wymiarach tego pojęcia, realizowane jest konsekwentnie w całym procesie edukacji szkolnej, bez uproszczeń i łatwej deklaratywności. Jest to przede wszystkim – podkreśla Z.A. Kłakówna – „formacja sposobu myślenia równoważącego doznania emocjonalne i intelektualne, osobiste i wspólnotowe, otwartego na świat, ludzi i kulturę w krytycznym kontakcie zarówno z tekstami arcydzielnyymi, jak i typowymi, a także z wytworami kultury masowej”³⁴.

Polska szkoła jest dziś poddawana kolejnej reformie systemu oświatowego. Chodzi w niej – jak informują władze państwowe i powołani do koordynowania prac nad reformą eksperci – nie tylko o zmianę struktury szkolnictwa (zamiast szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum mają pojawić się: ośmioletnia szkoła powszechna i czteroletnie liceum ogólnokształcące oraz branżowe szkoły zawodowe), ale także o realizację kluczowych, według rządu, zagadnień edukacyjnych. Należy do nich priorytetowe traktowanie języka polskiego i historii, które mają służyć kształtowaniu wśród uczniów patriotycznych postaw³⁵.

Przeprowadzana reforma jest kolejną, po reformie strukturalno-programowej z 1999 r., tak znaczącą próbą poszukiwania optymalnego modelu szkolnego kształcenia, zwłaszcza humanistycznego. Dotychczasowe działania reformatorskie w tym zakresie pokazują jednak, że ich bolączką jest m.in. brak rzetelnej analizy dotychczasowej praktyki. Nie tylko nie wyciąga się należytych wniosków z oczywistych błędów, ale i nie korzysta z dobrych rozwiązań. Do tych ostatnich

³⁴ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 72.

³⁵ Zob. wypowiedź na ten temat prof. Andrzeja Waśki, członka Narodowej Rady Rozwoju przy Prezydencie RP w artykule A. Wittenberg, *Nowe pomysły PIS na szkołę: więcej lekcji patriotyzmu*, gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/936886,pis-szkola-oswiata-lekcje-patriotyzmu.html [dostęp: 20.04.2016].

– także w analizowanym tu zakresie wychowania patriotycznego – należałoby zaliczyć krakowską serię podręczników *To lubię!* Uzasadnia to wystarczająco, zarysowana w niniejszym tekście, spójna, dobrze przemyślana i konsekwentnie realizowana koncepcja edukacyjna z tego zakresu. W kształtowaniu postaw wobec ojczyzny (małej, wielkiej i największej) uwzględnia ona bardzo wyraźnie wyzwania *płynnej nowoczesności* – jej pułapki i szanse, z którymi współczesny człowiek musi się bezustannie mierzyć. Z tego powodu głównym zadaniem oddziaływań formacyjnych czyni się w *To lubię!* rozwijanie u uczących się refleksyjności oraz samodzielności, które sprzyjają rozumieniu i interpretacji świata oraz niełatwemu budowaniu poczucia własnej tożsamości. Otwierając się na dynamiczną współczesność, w jakiej intensywnie żyje uczeń, analizowana seria nie lekceważy tradycji. Czyni z niej jednak – zwłaszcza w przypadku tradycji narodowej – nie tylko przedmiot obrony i pielęgnowania, ale przede wszystkim pomoc w stałym wysiłku dochodzenia do rozumienia współczesnej rzeczywistości i miejsca człowieka w świecie, a także w rozwijaniu postaw i zachowań wspólnotowych.

Wydaje się więc, że podejmując kolejną próbę optymalizacji szkolnego kształcenia – a w nim wychowania patriotycznego jako priorytetu – warto byłoby skorzystać z proponowanej przez *To lubię!* koncepcji patriotycznej formacji młodego pokolenia.

Bibliografia:

- Kania A., „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011.
- Nikitorowicz J., *Ojczyzna – obczyzna – obywatelskość*, w: *Patriotyzm a wychowanie*, E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), Białystok 2009, s. 23–33.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej*, J. Nikitorowicz (red.), Kraków 2013, s. 29–49.

Wittenberg A., *Nowe pomysły PiS na szkołę: więcej lekcji patriotyzmu*, <http://www.gazeta-prawna.pl/edukacja/artykuly/936886,pis-szkola-oswiata-lekcje-patriotyzmu.html> [dostęp: 20.04.2016].

Wojnar I., *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, w: *Uczeń i nowa humanistyka*, M. Kujawska (red.), Poznań 2000, s. 95–104.

Wykaz podręczników³⁶

KSIAŻKI UCZNIA (KU)

I *To lubię!* – szkoła podstawowa:

1. B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej – teksty i zadania. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa – Kraków 1994.
2. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków 1995.
3. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.

Nowe *To lubię!* – szkoła podstawowa:

1. Z.A. Kłakówna, B. Dyduch, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 4*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
2. Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-językowe. Klasa 4*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
3. Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 5*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
4. Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-językowe. Klasa 5*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
5. Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.

³⁶ W wykazie tym nie uwzględniam pełnego zestawu książek ucznia do kształcenia kulturowo-językowego. Koncentruję się jedynie na tych, które najobszerniej odnoszą się do omawianych tu zagadnień wychowania patriotycznego.

6. Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-językowe. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.

II Gimnazjum:

1. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Podręcznik ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
2. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Podręcznik ucznia. Klasa 2 gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
3. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Podręcznik ucznia. Klasa 3 gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.

III Liceum:

1. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.
2. I. Steczko, W. Martyniuk, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie językowe. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.
3. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.
4. I. Steczko, W. Martyniuk, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie językowe. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.
5. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa III. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.
6. I. Steczko, W. Martyniuk, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie językowe. Klasa III. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.

KSIĄŻKI NAUCZYCIELA (KN)**I *To lubię!* – szkoła podstawowa:**

1. B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków 1994.
2. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków 1995.
3. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.

Nowe *To lubię!* – szkoła podstawowa:

1. Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego Nowe To lubię! Książka dla nauczycieli i rodziców. Klasa 4*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
2. Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Podręcznik do języka polskiego Nowe To lubię! Książka dla nauczycieli i rodziców. Klasa 5*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
3. Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Podręcznik do języka polskiego Nowe To lubię! Książka dla nauczycieli i rodziców. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2009.

II Gimnazjum:

1. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy I gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
2. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy II gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
3. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy III gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.

III Liceum:

1. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Część 1*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.

2. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Część 2*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.
3. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, W. Martyniuk, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.
4. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa III. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.