

Jak stajemy się Polakami?

Edukacja szkolna
ku tożsamości narodowej



redakcja naukowa

Robert **Zieliński** Małgorzata **Gruchoła**
Ziemowit **Socha** Dariusz **Tułowicki**
Monika **Popielewicz-Durakiewicz**

Jak się stajemy Polakami?

*Edukacja szkolna
ku tożsamości narodowej*

redakcja naukowa:

Robert Zieliński

Małgorzata Gruchoła

Ziemowit Socha

Dariusz Tułowiecki

Monika Popielewicz-Durakiewicz

Recenzenci

prof. dr hab. Cezary Obracht-Prondzyński – Uniwersytet Gdański

dr hab. Mariusz Zemło, prof. UwB – Uniwersytet w Białymstoku

Redaktor prowadzący

Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny

Paweł Kucypera

Korekta

Dorota Ilnicka

Projekt okładki

Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2024

ISBN 978-83-8180-866-8

Wydanie publikacji zostało sfinansowane ze środków programu: „Nauka dla Społeczeństwa”, projektu: „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/552403/2022/2022, kwota dofinansowania 1 754 894,25 zł, całkowita wartość projektu 1 754 894,25

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel. 56 664 22 35, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wprowadzenie	5
Część I. W kręgu inspiracji teoretycznych oraz idei edukacyjnych	15
<i>Mechanizmy uczenia się kultury a tematyka tożsamości narodowej w programach kształcenia</i>	<i>17</i>
<i>Wybrane elementy teorii narodu (najistotniejsze w kształtowaniu tożsamości i relacji międzykulturowych). Refleksje studenta, badacza i dydaktyka uniwersyteckiego</i>	<i>39</i>
<i>Idee edukacji międzykulturowej odpowiedzią na wyzwania szkoły zróżnicowanej kulturowo. Kontekst wychowania patriotycznego i obywatelskiego</i>	<i>59</i>
Część II. Postawy narodowe i tożsamość w świetle badań	77
<i>Afektywny czy aktywny? Patriotyzm (konstruktywny) w strukturze postaw uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów szkół w Polsce</i>	<i>79</i>
<i>„Kryteria polskości” w opiniach dyrektorów, nauczycieli i uczniów</i>	<i>119</i>
<i>Między dumą a wstydem. Opinie uczniów, nauczycieli i dyrektorów na temat polskiej tożsamości i historii</i>	<i>179</i>
<i>Wybitne jednostki (autorytety) jako czynniki kształtujące tożsamość narodową. Perspektywa Polski</i>	<i>207</i>
<i>Opinie o cudzoziemcach, mniejszościach narodowych i etnicznych w kontekście kształtowania tożsamości narodowej w polskich szkołach</i>	<i>243</i>

4 Spis treści

Część III. Naród i tożsamość narodowa w praktyce edukacyjnej	269
<i>Celebracja świąt państwowych i narodowych jako element tożsamości narodowej</i>	271
<i>Dyskusja dydaktyczna i ceremoniał szkolne w edukacji ku tożsamości narodowej</i>	299
<i>Między kształtowaniem tożsamości narodowej a radością przebywania z pięknem. Pierwszy i drugi byt folkloru w edukacji muzycznej</i>	349
Zakończenie	369

Wprowadzenie

Skąd przychodzę? Dokąd zmierzam? Kim jestem?

Być może zdarzyło się Państwu kiedyś zadać sobie choć jedno z tych pytań. To właśnie one tworzą klamrę rozumienia terminu „tożsamość”. Czym więc jest „tożsamość”? Jakie wywołuje skojarzenia? W badaniach empirycznych pojawiają się takie pojęcia, jak: tożsamość indywidualna, tożsamość zbiorowa, tożsamość kulturowa, tożsamość narodowa. Coraz częściej słyszymy także o tożsamości cyfrowej i algorytmicznej.

Tożsamość według Erika Eriksona (1968) to nasze wyobrażenie o tym, kim jesteśmy. Kim jesteśmy jako zbiorowość i kim jesteśmy jako jednostka. Jedna i druga tożsamość nie jest nam dana raz na zawsze, obie są dynamiczne, rozwojowe i zmienne. Kształtowanie – czy może lepiej: konstruowanie tożsamości – jest długotrwałe i bezustanne. Jest ono wynikiem naszych relacji społecznych, doświadczeń, wiedzy, przeżyć, aspiracji i konkretnych działań. Jej rozwój zależy od wielu czynników:

- relacji z ludźmi, z którymi spotykamy się bezpośrednio i których poznajemy na podstawie przekazów medialnych;
- wydarzeń, w których uczestniczymy i poznajemy w procesie socjalizacji;
- wytworów materialnych, których używamy;
- zachowań symbolicznych, wartości, które poznajemy i przyjmujemy;
- otoczenia przyrodniczego (Małgorzata Gruchola: 2017).

Tożsamość jest efektem oddziaływania wielu różnorodnych elementów rzeczywistości, zarówno tej aktualnej, jak i tej z bliższej oraz dalszej przeszłości. Wciąż dochodzą nowe czynniki, sytuacje i determinanty. Wśród czynników wpływających na kształtowanie tożsamości zbiorowej istotną rolę odgrywają elity społeczne i inte-

6 Wprowadzenie

lektualne, autorytety moralne, politycy (Leon Dyczewski i Dariusz Wadowski: 2009). Coraz większe znaczenie przypisuje się twórcom kultury popularnej – influencerom, osobom z branży rozrywkowej. Duże znaczenie w konstruowaniu tożsamości mają wydarzenia znaczące oraz ich interpretacja i sposób przedstawienia w procesie edukacyjnym.

Samuel P. Huntington określił tożsamość narodową jako rezultat „długiego procesu ewolucji historycznej, wyrażającej się we wspólnych koncepcjach, podzielanych doświadczeniach, wspólnym pochodzeniu etnicznym, języku, kulturze i zwykle wspólnej religii. Tożsamość narodowa ma w związku z tym charakter organiczny” (Samuel Huntington: 1981, 60). Antonina Kłoskowska rozumienie tożsamości narodowej oparła na fundamencie kulturalnym, stwierdzając, że jest to „ogół tekstów kultury narodowej, jej symboli i wartości składających się na uniwersum tej kultury, tworzących jej syntagmę, a zwłaszcza jej rdzeń kanoniczny” (Antonina Kłoskowska: 1996, 100). Bhikhu Parekh uznał natomiast, że „tożsamość narodowa jest kwestią kolektywnego wyboru, historycznym projektem, który musi być zrealizowany przez każde pokolenie w świetle jego potrzeb, aspiracji i okoliczności, w których przyszło mu żyć” (Bhikhu Parekh: 1994, 503).

Narodowa tożsamość jest ściśle związana z elementami budującymi naród. W tym kontekście szczególnie istotny jest aspekt psychologiczny, który kształtuje w jednostce poczucie przynależności do danej tożsamości narodowej. Warto zauważyć, że ten aspekt psychologiczny może również wpływać na kształtowanie innych form tożsamości, takich jak etniczna czy religijna, jednak różnice te będą wynikać z wykorzystania wspomnianych elementów narodotwórczych. Ponadto zależy to od zdolności jednostki do identyfikacji z konkretnym elementem. Uogólniając, elementy te dostarczają jednostkom silne poczucie wspólnoty emocjonalnej,

co z kolei wzmacnia więzi, tworzy zbiorowości, a następnie przekształca je we wspólnoty (Robert Zieliński: 2023).

W dyskursie naukowym spotykamy różne sposoby budowania tożsamości narodowej w szkole. Najczęściej wyróżnia się:

1. w zakresie definiowania terminu „tożsamość narodowa”:
 - kryteria polskości,
 - wyobrażenie o charakterze narodowym,
 - postrzeganie grup jako „swoje” i „obce”,
 - wartość tożsamości narodowej,
 - celebrowanie świąt narodowych;
2. w zakresie metod kształtowania tożsamości narodowej:
 - działalność lekcyjną w ramach nauczania przedmiotów szkolnych,
 - działalność pozalekcyjną w ramach życia społecznego szkoły,
 - metodykę pracy nauczycielskiej;
3. w zakresie poziom zaangażowania kadry w kształtowanie tożsamości narodowej.

Zaangażowanie kadry nauczycielskiej w pracę zawodową może być rozpatrywane na różnych płaszczyznach: poznawczej, emocjonalnej, aktywizującej oraz fizycznej (William A. Kahn: 1990). W literaturze przedmiotu wyróżnia się zaangażowanie administracyjne, dydaktyczne, poznawcze i emocjonalne. Zwraca się zwykle uwagę na zaangażowanie nauczyciela jako funkcjonowanie w instytucji – pełnienie roli osoby odpowiedzialnej w procesie edukacyjnym i organizacyjnym (Sławomir Sobczak i Tamara Zacharuk: 2021; Barbara Kutrowska: 2008). W badaniu empirycznym przyjęto, że zaangażowanie oznacza podejmowanie określonych czynności zawodowych mających na celu efekty tożsamościowe w zakresie edukacji obywatelskiej;

4. w zakresie czynników kształtujących postawy patriotyczne:
 - grupy wpływające na kształtowanie postaw;

8 Wprowadzenie

5. w zakresie wpływu zaangażowania kadry w budowanie tożsamości narodowej uczniów:

- postawę obywatelską;
- rozumienie patriotyzmu współcześnie;
- prezentowanie różnych interpretacji spojrzenia na historię.

W proces budowania tożsamości narodowej w szkole wpisuje się projekt badawczy „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”, realizowany w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Nauka dla Społeczeństwa” (zob. strona internetowa projektu: <https://ibe.edu.pl/pl/opis-projektu-tozsamosc-narodowa>). Projekt realizowany był między wrześniem 2022 a końcem sierpnia 2024 roku. Jego głównym celem była identyfikacja sposobów kształtowania tożsamości narodowej w edukacji szkolnej. Osiągnięcie celu głównego wymagało realizacji założeń empirycznych, teoretycznych i promocyjnych. Dokonano tego zarówno poprzez badania oparte na metodzie ilościowej (przeprowadzone wśród grona pedagogicznego, a także wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych) oraz jakościowej (przeprowadzone wśród dyrektorów szkół i nauczycieli).

Sformułowano także założenia teoretyczno-aksjologiczne, które przyświecały zespołowi badawczemu w momencie tworzenia i prowadzenia projektu:

- Narodowość to nowoczesność. Tożsamość narodowa od początku okresu nowoczesności zaczęła zastępować tożsamość stanową i regionalną (Anna Popielarczyk-Pałęga: 2018).
- Narodowość nie zginęła. Wbrew diagnozom i prognozom socjologów europejskich i amerykańskich z drugiej połowy XX wieku tożsamość narodowa na przełomie pierwszego i drugiego ćwierćwiecza wieku XXI nie zniknęła (Anita Adamczyk, Andrzej Sakson i Cezary Trosiak: 2018).

- Tożsamość narodowa jest zasobem strategicznym; co więcej, w drugiej dekadzie XXI wieku staje się zasobem, z którego wynikają następstwa związane z racją stanu państw i tzw. interesem narodowym (Ilona Urych: 2023).
- Polska tożsamość narodowa jest i jest wielością. Polacy mają swoją tożsamość narodową, która nie jest monolitem w ujęciu historycznym i była wielowątkowa, wieloregionalna, wieloetniczna i w pewien sposób otwarta na wpływy zewnętrzne.
- Tożsamość narodową kształtuje w dużej mierze szkoła publiczna. Jest to jedno z ważniejszych miejsc kształtowania tożsamości narodowej obywateli. Szkoła jest miejscem spotkania i poznania ludzi pochodzących z różnych środowisk społecznych (kryterium ekonomiczne), regionalnych (kryterium wewnętrznych migracji), etnicznych (kryterium pochodzenia mniejszościowego), narodowych (kryterium migracji zewnętrznych).
- Polskość może łączyć. Deeskalujące kształtowanie polskiej tożsamości narodowej w szkole powinno bazować na przekonaniu, że polskość jest wartością przewyższającą różnice poglądów politycznych, religijnych i społecznych. Funkcją polskości jest łączenie i włączenie, nie zaś dzielenie i wykluczenie.
- Tożsamość narodowa jest warta zbadania. Poczucie tożsamości narodowej i sposobów jej kształtowania w szkole jest uchwytne badawczo i potencjalnie stanowi wartość dla polityki publicznej w zakresie edukacji.

Niniejsza monografia nie zawiera odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze – można je bowiem znaleźć w prezentowanych na stronach Instytutu Badań Edukacyjnych raportach. Zawarto tam również informacje o celach projektu i metodologii realizacji badań terenowych. Zainteresowanych odsyłamy do strony

internetowej projektu: <https://ibe.edu.pl/pl/opis-projektu-tozsamosc-narodowa>. W prezentowanej monografii chcemy natomiast ukazać podsumowania o charakterze naukowym, co było jednym z założeń projektu.

Wprowadzenie zawiera koncepcję projektu badawczego i jego związek z aktualnymi potrzebami społecznymi, skupiając się na roli tożsamości narodowej we współczesnym systemie edukacyjnym. W części pierwszej, zatytułowanej *W kręgu inspiracji teoretycznych oraz idei edukacyjnych*, Małgorzata Abassy bada, jak mechanizmy uczenia się kultury są integrowane z tematyką tożsamości narodowej w programach edukacyjnych, analizując ich wpływ na uczniów. Następnie Wojciech Olszewski omawia kluczowe elementy teorii narodu, które są najważniejsze w kształtowaniu tożsamości narodowej i relacji międzykulturowych. Rozdział opiera się na doświadczeniach badawczych i dydaktycznych Autora. Katarzyna Stankiewicz bada, jak tożsamość narodowa, zwłaszcza polska, kształtuje się w kontekście wielokulturowości, analizując wyzwania i możliwości związane z tym zjawiskiem.

W części drugiej, zatytułowanej: *Postawy narodowe i tożsamość w świetle badań*, Małgorzata Gruchoła analizuje, w jaki sposób patriotyzm, zarówno emocjonalny, jak i aktywny, przejawia się w postawach różnych grup społecznych w Polsce. Robert Zieliński przedstawia wyniki badań dotyczących postrzegania „kryteriów polskości” przez dyrektorów, nauczycieli i uczniów, analizując ich wpływ na tożsamość narodową. Ziemowit Socha bada, jakie postawy wobec tożsamości narodowej – oscylujące między dumą a wstydem – przejawiają nauczyciele i dyrektorzy. Monika Popielewicz-Durakiewicz oraz Łukasz Dembski analizują z kolei, jak wybitne jednostki (np. liderzy, bohaterowie narodowi) wpływają na kształtowanie tożsamości narodowej. Marek Zajic bada opinie na temat cudzoziemców oraz mniejszości narodowych i etnicznych, analizując ich wpływ na tożsamość narodową.

W części trzeciej, zatytułowanej *Naród i tożsamość narodo-
wa w praktyce edukacyjnej*, Małgorzata Sławek-Czochra skupia
się na roli celebracji świąt państwowych i narodowych w kształ-
towaniu i umacnianiu tożsamości narodowej. Rozdział Dariusza
Tułowieckiego koncentruje się na różnych metodach i narzędziach
dydaktycznych, które wspierają edukację szkolną w zakresie toż-
samości narodowej. Barbara Mielcarek-Krzyżanowska analizuje,
w jaki sposób folklor, zarówno w swojej tradycyjnej formie, jak
i we współczesnym przekształceniu, wpływa na kształtowanie toż-
samości narodowej w edukacji muzycznej. Natomiast *Zakończenie*
zawiera podsumowanie głównych wniosków wraz z rekomenda-
cjami, podkreślając znaczenie tożsamości narodowej w kontekście
edukacyjnym i społecznym.

W rozdziałach tej książki kwestia tożsamości narodowej poja-
wia się wielokrotnie, często ukazana w pozytywnym świetle jako
czynnik jednoczący społeczność, wzmacniający poczucie wspólno-
ty i przynależności. Należy jednak pamiętać, że tożsamość narodo-
wa, jak każda inna forma tożsamości zbiorowej, niesie ze sobą tak-
że ryzyko nadużyć. Może prowadzić do wykluczenia, ksenofobii,
a w skrajnych przypadkach do nacjonalizmu lub przybrać efekt od-
bicia lustrzanego i prowadzić do ojko-fobii i/lub ojko-filii. Stąd obok
doceniania pozytywnych aspektów tożsamości narodowej ważne
jest również krytyczne podejście do jej potencjalnych negatyw-
nych konsekwencji. Etyczna refleksja nad tym zagadnieniem jest
niezbędna, aby uniknąć uprzedzeń i konfliktów, które mogą wyni-
kać z nadmiernego podkreślania różnic narodowych. W kontekście
edukacyjnym szczególnie istotne jest, aby nauczyciele i edukatorzy
byli świadomi zarówno dobrych, jak i negatywnych stron tożsamo-
ści narodowej. W ten sposób będą mogli promować zdrową dumę
narodową, jednocześnie edukując swoich uczniów o konieczności
otwartości, tolerancji i szacunku dla innych kultur i narodów. Ma-
jąc na uwadze powyższe, zachęcamy czytelników do refleksji nad

tym, jak można zrównoważyć te różne aspekty tożsamości narodowej w praktyce edukacyjnej i badawczej. Tylko w ten sposób możemy dążyć do społeczeństwa, które jest dumne ze swojej tożsamości, ale jednocześnie otwarte i inkluzywne.

Książkę adresujemy zarówno do kadry zarządzającej systemem oświaty, nauczycieli i uczniów (jako grupy, które zostały poddane badaniom), jak i rodziców uczniów, kuratorów, administracji publicznej, instytucji i organizacji związanych z systemem oświaty.

Z wielką radością i wdzięcznością kierujemy słowa podziękowania wszystkim Autorom monografii pt. *Jak stajemy się Polakami? Edukacja szkolna ku tożsamości narodowej*. Państwa praca, wiedza i zaangażowanie przyczyniły się do przygotowania publikacji, która porusza istotne kwestie i skłania do refleksji nad budowaniem tożsamości narodowej w szkole.

Zespół redakcyjny

Warszawa, 22 lipca 2024 roku

6. Bibliografia

- Adamczyk, A., Sakson, A., Trosiak, C. (2018). *Europejskie i polskie doświadczenia z etnicznością i migracjami w XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM.
- Dyczewski, L., Wadowski, D. (2009). Wstęp. W: L. Dyczewski, D. Wadowski (red.). *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*. Lublin: Wydawnictwo KUL 2009.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gruchola, M. (2017). *Władysław Froch. W poszukiwaniu tożsamości...* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Huntington, S.P. (1981). *American Politics. The Promise of Disharmony*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kahn, W.A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *The Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kłoskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kutrowska, B. (2008). *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.). *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (49–60). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Parekh, B. (1994). Discourses on National Identity. *Political Studies*, 2, 492–504.
- Popielarczyk-Pałęga, A., Tożsamość narodowa, tożsamość etniczna, identyfikacja narodowa jednostki. Rozważania metodologiczne na przykładzie środowisk polonijnych. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 27(3), 15–29.
- Sobczak, S., Zacharuk, T. (2021). Research on the Quality of University Classes in the Context of Their Climate. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 453(1), 171–199.
- „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”. Strona internetowa projektu: <https://ibe.edu.pl/pl/opis-projektu-tozsamosc-narodowa> (dostęp: 29.08.2024).
- Urych, I. (2023). Tożsamość narodowa we współczesnym świecie jako istotny element bezpieczeństwa narodowego na podstawie analizy treści podręczników dla szkoły podstawowej w Polsce. *Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji*, 2(50), 51–66.
- Zieliński, R. (2023). *Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej. Przegląd literatury*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Część I

*W kręgu inspiracji teoretycznych
oraz idei edukacyjnych*

Mechanizmy uczenia się kultury a tematyka tożsamości narodowej w programach kształcenia

Małgorzata Abassy¹

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0002-9294-6156

Streszczenie

Tożsamość narodowa jako element procesu edukacji ewoluuje wraz ze zmieniającym się kontekstem społeczno-politycznym oraz narastającą dynamiką procesu globalizacji. Badania problemu przeprowadzone w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” wykazały dużą korelację między wytycznymi z oficjalnych dokumentów a działaniami realizowanymi w szkołach. Jednocześnie analiza ich wyników odsłoniła obszary problemowe i braki, z powodu których praca z nauczaniem na temat tożsamości narodowej może okazać się niesatysfakcjonująca. Niniejszy rozdział ma na celu wskazanie luk i zaproponowanie modeli badawczych wspierających transformowanie teoretycznych wytycznych i metod dydaktycznych. Analizy materiałów źródłowych zostały przeprowadzone w oparciu o teoretyczny fundament antropologii lingwistycznej oraz teorii systemów. Zdefiniowano dwa główne problemy – niejasna semantyka kluczowych słów konstytuujących treści podstawy programowej w temacie tożsamości narodowej oraz brak świadomości hierarchii i wzajemnych zależności elementów zaangażowanych w proces kształcenia. Rekomendacje obejmują wdrożenie ujęcia systemowego, które miałoby na celu wsparcie nauczycieli, uczniów, rodziców, dyrektorów szkół, ekspertów ds. edukacji i decydentów politycznych w rozpoznawaniu szerokiej sieci zależności oraz uzupełnienie zarówno

¹ Prof. dr hab. Małgorzata Abassy. Dane kontaktowe: malgorzata.abassy@uj.edu.pl. Acknowledgments: Podziękowania dla autorów raportów w projekcie „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” (2024) za udostępnienie wyników badań.

programów szkolnych o odpowiednie przedmioty, jak i kadry o specjalistów zajmujących się językiem jako nośnikiem treści kulturowych.

1. *Wprowadzenie – cele, przesłanki, hipotezy badawcze, fundament teoretyczny*

Pytanie „Kim jestem?” towarzyszy człowiekowi zarówno w wymiarze społecznym (Tadeusz Paleczny: 2008; Elżbieta Smolarkiewicz i Jacek Kubera: 2017; Dorota Czakon i Mirosław Boruta: 2012; por. Robert Zieliński, Ziemowit Socha i Dariusz Tułowiecki: 2024), jak i ontologicznym (Leon Dyczewski: 2015, 9–27; Krystyna Najder-Stefaniak i Yuriy Plyska: 2010; Robert Szwed: 1999, 145–164; Hans Mol: 1978; Ralph Linton: 1975; Gabriel Marcel: 1984; Małgorzata Gruchola: 2017). W tym pierwszym aspekcie staje się narzędziem do definiowania oraz kształtowania więzi wspólnotowej z członkami rodziny, rodu, klanu, grupy rówieśniczej, zawodowej, etosu, narodu itd. (Irena Borowik: 2011, 13–26; Philip Gleason: 1983, 910–931). Jednocześnie łączy się z kulturą jako zbiorem wspólnych wyobrażeń o rzeczywistości, będących pochodną mentalności i etnogenezy. Już to pobieżne wyliczenie wymiarów definiowania przynależności wskazuje na złożoność i dynamikę zjawiska. Wszystkie rozpoznania mają charakter cząstkowy i niepełny. Nie dostarczają poszukującej jednostce ostatecznej satysfakcji, zawartej w wyrażonym *implicite* bądź *explicite* przekonaniu, że jej tożsamość została dookreślona. Nawet jeśli tego rodzaju wrażenie się pojawia, to ma ono charakter efemeryczny. Dzieje się tak dlatego, że pytanie „Kim jestem?” kryje w sobie kolejne, domagające się odpowiedzi: „Po co tu jestem?”, „Co ja tu robię?”, „Jaki sens ma moje życie?”, „Co po mnie zostanie”? A zatem ma ono charakter egzystencjalny – kieruje uwagę zarówno poszukującej jednostki, jak i badacza ku wymiarowi ontologicznemu. Ludzkie życie jest

ograniczone w czasie i przestrzeni, a to powoduje, że odpowiedź na pytanie „Kim jestem?” uwzględniająca wyłącznie perspektywę indywidualną ostatecznie okazuje się niesatysfakcjonująca. Dopiero włączenie jej w szerszy kontekst – wspólnoty – pozwala przełamać czasowe ograniczenie indywidualnej egzystencji. Jednakże intensywność poszukiwań, wielość definicji pojęcia tożsamości – również poprzez dopełnianie go przymiotnikami typu „narodowa”, „kulturowa”, „płciowa”, „religijna” itp. – komplikuje proces i raczej oddala od klarownej odpowiedzi niż do niej przybliża. „Tożsamość narodowa” sytuowałaby się w przestrzeni zrodzonej ze wspólne-go zbioru wartości jednostki i grupy nazywanej narodem. Byłaby zatem przestrzenią negocjowania interesów „narodu” czerpiącego z indywidualnych potencjałów swoich członków oraz jednostki, pragnącej nadać swojemu istnieniu sens poprzez pozostawienie dziedzictwa większej, a co najistotniejsze – trwalszej w czasie – całości.

Celem rozważań w niniejszym rozdziale jest zaproponowanie modelu badawczego, który stanie się narzędziem porządkującym proces stawiania pytań o tożsamość zarówno przy konstruowaniu sylabusów przedmiotów szkolnych, jak i przy prowadzeniu badań. Przesłanką do konstruowania modelu stał się szereg obserwacji wstępnych. Po pierwsze, zauważono, że „tożsamość” jest w większym stopniu relacją niż faktem. Pytanie „Kim jestem?” odsłania jeden bądź kilka ze swojej nieskończonej liczby wymiarów w kontakcie co najmniej dwóch podmiotów, pozostających w relacji nie tylko wobec siebie, ale także wobec bieżącej sytuacji oraz bagażu pamięci. Oznacza to, że proces kształcenia powinien uwzględniać podejścia systemowe, w których systemem jest zbiór elementów oraz relacji między nimi, ostateczny zaś wynik stanowi rezultat synergii, wyrażonej w lakonicznym zdaniu: „Całość to więcej niż suma części”. Pytanie: „Kim jestem?” uwzględniałoby w domyśle rozwinięcie: „...w tej grupie ludzi i w tych okolicznościach”. Po dru-

gie, zaobserwowano, że im bardziej ogólna definicja, tym mniejsze są możliwości zastosowania jej w badaniach jako narzędzia teoretycznego. Brak precyzji terminów „naród”, „tożsamość” wymaga w pierwszej kolejności zawężenia obszaru badań i doboru badanych elementów, z pełną świadomością, że klarowność wyników będzie się wiązała z ograniczonym zasięgiem możliwości ich stosowania. Po trzecie, zaobserwowano, że konkretyzacja pojęć poprzez powiązanie ich z doświadczeniem uczniów/studentów i ze znanymi im zjawiskami prowadzi do głębokiego zrozumienia celowości działań w danej społeczności i w danym czasie historycznym. Wiąże się ona bezpośrednio z pytaniami „Skąd pochodzę?” oraz „Dokąd zmierzam?” i pozwala skojarzyć doświadczenia społeczne z poszukiwaniami egzystencjalnymi. I wreszcie po czwarte, zaobserwowano istnienie kulturowych determinant wpływających na postrzeganie tożsamości. Kulturowe determinanty identyfikowano poprzez słowa, zgodnie z założeniem, że kultura stanowi szczególnego rodzaju język, zawierający kluczowe słowa pozwalające na opisywanie oraz modelowanie rzeczywistości. Wszelkiego rodzaju narracje są próbami, z jednej strony, wyrażania tożsamości, a z drugiej – jej konstruowania w czasie rzeczywistym, gdy narracja powstaje, a jej twórca opowiada swoją historię.

Punktem wyjścia do konstruowania modelu badawczego dla zagadnienia miejsca tożsamości narodowej w programach edukacji szkolnej jest kultura rozumiana jako język – zbiór kluczowych pojęć wraz z ich semantyką (John Austin: 1975; Edward Sapir: 1951; Anna Wierzbicka: 1997). Podejście systemowe zakłada w pierwszej kolejności – arbitralny dobór elementów, następnie – wskazanie tych relacji między nimi, które będą przedmiotem pogłębionego oglądu, kolejny krok to wyłonienie wzorów i reguł wpływających na transformację. Wyniki badań pozwolą na wskazanie elementów stałych, wspierających procesy udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem”, oraz elementów zmiennych. Te ostatnie podlegają

wpływowi otoczenia, poczynając od narracji medialnych aż po sytuację międzynarodową. Powiązanie wymiaru społecznego tożsamości narodowej z wymiarem egzystencjalnym jednostki skłania do takiego konstruowania sylabusów przedmiotów szkolnych oraz zajęć edukacyjnych, by wzmacniać elementy o długim czasie trwania, odporne na wyzwania globalizacji i zawirowania natury społeczno-politycznej.

2. *Materiał źródłowy – charakterystyka i analiza zawartości*

Materiał egzemplifikacyjny propozycji teoretycznych stanowią raporty z badań w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” (Robert Zieliński, współpraca: Ziemowit Socha i Dariusz Tułowicki: 2023; Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024, Marek Zajic: 2024a; Marek Zajic: 2024b). W procesie analizy treści uwagę skupiono na tych aspektach, które odnoszą się do zagadnień edukacji jako systemu pojęć, kodowanych i rekodowanych w procesie przekazywania wiedzy. Kierując się wiekiem i pozycją badanych w systemie edukacji, omówienie rozpoczynamy od raportu ilościowego z badań empirycznych: *Tożsamość narodowa uczniów klas I–III szkół podstawowych* (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024). Punktem wyjścia do badań były hasłowe sformułowania, odwołujące się do znanych fraz z *Katechizmu polskiego dziecka* autorstwa Władysława Bełzy (Władysław Bełza, 2022). Świadomość przynależności narodowej badano w sześciu aspektach: skojarzeń z Polską i polskością – „Kto ty jesteś?”, znajomości godła i flagi – „Jaki znak twój?”, treści hymnu oraz właściwych zachowań podczas jego śpiewania – „W jakim kraju?”, świętowania ważnych rocznic odwołujących się do historii – „Czym zdobyta? – Krwią i blizną”, rozumienia/odczuwania przynależności do wspólnoty

zwanej ojczyzną – „Czym ta ziemia? – Mą ojczyzną”, oraz znajomości regionu – wyrażonej w słowach „Gdzie ty mieszasz? – Między swymi” (Jakub Koper i Rober Zieliński: 2024, 3). Ze względu na brak rozwiniętych umiejętności abstrakcyjnego myślenia u dzieci w tym wieku badania oparto na obrazach – bądź to przedstawionych w formie graficznej, bądź indukowanych symbolami: białego orła, biało-czerwonej flagi, skojarzeń uczuć z kolorami. Tego typu myślenie łączy się z tzw. semantycznym typem kodowania kulturowego, którego charakterystyczną cechą jest utożsamienie jednostki z większą całością (por. Yuri Lotman: 2000, 400–417). W procesie edukacji treści przyswajane są poprzez naśladowanie postaw dorosłych: nauczycieli, rodziców i innych bliskich osób. Rozpoznając symbol białego orła czy biało-czerwonej flagi dzieci potwierdzały swoją tożsamość, zgodnie z Ricoeurowskim założeniem, iż „W odczytaniu symboli dokonuje się połączenie każdego z nas z sobą samym” (za: Anna Walczak: 2011, 95). Wydaje się, że symbole państwowe i upamiętnianie wydarzeń historycznych w postaci świąt państwowych sprzyjają konkretyzacji tożsamości narodowej. Z kolei abstrakcyjne pojęcia, takie jak ojczyzna czy patriotyzm, przynoszą wielość odpowiedzi, wskazując jednocześnie na potencjalne trudności w edukowaniu w tych obszarach. Okres wczesnoszkolny zasługuje na szczególną uwagę, gdyż to właśnie wtedy kształtuje się matryca – punkt odniesienia dla treści przyswajanych w późniejszym czasie. Klarowność podstawowych pojęć: ojczyzny, narodu, patriotyzmu (miłości do ojczyzny) poprzez powiązanie ich z historią rodziny i regionu na wczesnych etapach edukacji będzie warunkowała skuteczność programów edukacyjnych młodzieży oraz młodych dorosłych.

W drugim raporcie, zatytułowanym *Tożsamość narodowa w opinii uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych* (Marek Zajic: 2024b), pojawiają się pytania zmierzające do definiowania kluczowych pojęć: co to znaczy być Pola-

kiem, w jaki sposób sytuować własną tożsamość narodową na skali „swojskości” i „obcości”, jakie są przejawy patriotyzmu i zaangażowania w celebrowanie pamięci o wydarzeniach historycznych. Zauważa się korelację między zaistnieniem faktu, np. mieszkanie na terytorium Polski, a czynnikiem kulturowym, jak przestrzeganie obyczajów czy znajomość języka:

Przeprowadzenie korelacji r-Pearsona pozwoliło wykazać występowanie istotnych statystycznie zależności pomiędzy poczuciem bycia Polakiem a wszystkimi analizowanymi cechami pozwalającymi przyjąć, że ktoś jest Polakiem/Polką. Wszystkie korelacje miały kierunek dodatni. Najsilniejsza zależność dotyczyła znajomości hymnu Polski, przestrzegania polskich obyczajów, znajomości polskiej literatury i sztuki oraz posługiwania się językiem polskim (Marek Zajic: 2024b, 16).

Cechy wymieniane przez respondentów jako charakterystyczne dla Polaków miały charakter deklaracyjny, bez odwoływania się do konkretnych sytuacji czy przykładów. A zatem tożsamość narodowa w tym przypadku wywodzi się z wyznawanych wartości i jest konstruowana na potrzeby konkretnej sytuacji – badania ankietowego. Obserwację tę można wyrazić w formie uogólnienia: tożsamość ma postać stałego zbioru wartości, natomiast jej przejawianie się jest uwarunkowane kontekstem. Ankietowanych nie proszono, by zdefiniowali poszczególne pojęcia. Nie podano im również gotowych definicji. Zakłada się *explicite*, że każdy wie, czym jest „patriotyzm” lub „tolerancja”. W raporcie czytamy:

Opierając się na zestawieniu wartości zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, uczniowie dokonali wyboru trzech kluczowych aspektów, które uważają za istotne. Największą liczbę pozytywnych ocen otrzymała tolerancja – 58,4%. Ponad połowa respondentów wyraziła zainteresowanie współpracą. Patriotyzm został wskazany przez nieco mniej niż połowę badanych (49%), natomiast dwóch

na pięciu skoncentrowało się na szacunku do tradycji. Można zauważyć pewną triadę wartości, gdzie dominującą rolę odgrywają tolerancja i współpraca, a kwestie patriotyzmu oraz ogólnego szacunku do tradycji pełnią funkcję wspierającą (Marek Zajic: 2024b, 27).

Odniesiemy się do tej kwestii w dalszych częściach niniejszego rozdziału, wykazując, jak istotne jest doprecyzowanie pojęć. Tolerancja nie oznacza bowiem przyjaznego nastawienia. Jest raczej obojętnością, sytuującą jej obiekt blisko punktu „obcy” na skali bliskości emocjonalnej. Popularność słowa „tolerancja” może być przyczyną wybierania jej przez młodzież jako jednej z głównych wartości, jednak zagłębienie się w jego odsłania ambiwalentny charakter: „Tolerancja zakłada rozbieżność między oceną a działaniem. Mimo że oceniamy coś negatywnie, zobowiązujemy się do tego, że nie będziemy przeciwdziałać lub co najwyżej będziemy działać powściągliwie” (Jacek Hołówka: 1995, 7).

W odniesieniu do patriotyzmu autorzy ankiety postawili pytania mające na celu doprecyzowanie, jak młodzież rozumie patriotyzm.

Spośród różnych znaczeń nadawanych patriotyzmowi, ankietowani najczęściej deklarowali, że polega on na umiłowaniu ojczyzny – 79,6%. Co najmniej trzy czwarte respondentów utożsamia go również z okazywaniem szacunku godłu, fladze i hymnowi narodowemu (78,8%), pielęgnowaniem polskich tradycji (76,2%) oraz pamiętaniem o bohaterach narodowych (75,2%). Z drugiej strony, mniej niż połowa badanych uczniów było zdania, że patriotyzm polega na okazywaniu szacunku władzom państwowym oraz dbałości o religijne wychowanie dzieci w rodzinie – odpowiednio 49,6% oraz 46,7% twierdzących wskazań (Marek Zajic: 2024b, 59).

Próby dookreślenia patriotyzmu mogą stanowić inspirację dla definiowania innych pojęć, istotnych w procesie edukacji dotyczą-

cej tożsamości narodowej. Interesujący jest fakt, że ankietowani rozdzielają, być może podświadomie, patriotyzm jako służbę narodowi od patriotyzmu jako poszanowania struktury politycznej państwa i jego przedstawicieli, wybranych w demokratycznych wyborach. W świetle deklaracji o wadze „wolności obywatelskich” rozbieżność stosunku do „narodu” i „państwa” wymaga dalszych badań.

Powyższe wnioski z analizy zostały skonfrontowane z treściami podstaw programowych (Robert Zieliński, Ziemowit Socha i Dariusz Tułowiecki: 2023, 63–93). Programy nauczania z założenia są pochodną ustaw i oficjalnych rozporządzeń, które regulują cele kształcenia:

Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności (Dz.U. 1991, poz. 425; Dz.U. 2017, poz. 59: 1).

Biorąc pod uwagę fakt niejasności zawartych w nich terminów: „miłość ojczyzny”, „poszanowanie dziedzictwa”, „solidarność”, „demokracja”, „tożsamość”, „sprawiedliwość” – należy je raczej traktować jako punkt wyjścia do dalszego doprecyzowania. Już w tym krótkim fragmencie zauważalne jest pytanie o granice czy też rozgraniczenie między „rodzimy” a „obcy” – wyrażone w zaleceniu poszanowania polskiego dziedzictwa kulturowego przy otwarciu się na inne kultury. Ponadto działania mogą stanowić świadomą bądź nieświadomą manifestację głęboko zakorzenionych wartości. Bez dociekania przyczyn postaw i motywów działań ich interpretacja może okazać się błędna. Co więcej,

wszechstronność i szczegółowość oczekiwanych efektów kształcenia kieruje uwagę badacza problemu ku kwestii praktycznego zorganizowania procesu edukacji w taki sposób, aby nabytą wiedzę ucznia móc weryfikować. I ponownie wyłaniają się pytania o różnicę między zdobytą informacją, która może być przedmiotem weryfikacji w postaci pytań egzaminacyjnych, testów, quizów, oraz jej internalizacją – miłość ojczyzny jest domeną emocji, podobnie jak poczucie wolności. Co prawda w raporcie znajdujemy odniesienie do wytycznych najnowszej podstawy programowej wskazującej na próby aktywowania sfery emocjonalnej ucznia:

Całkowitą nowością jest zestaw tematów dla klasy IV mający trafić również do sfery emocjonalnej. Ważnym czynnikiem jest budowanie świadomości historycznej, która oddziałuje na postawy i determinuje działania obywatelskie i patriotyczne. Uczeń, opuszczając szkołę podstawową, będzie wiedział, że nie sposób budować przyszłości bez historycznej pamięci – pamięci zakorzenionej w przeszłości (Robert Zieliński, Ziemowit Socha i Dariusz Tułowiecki: 2024, 76).

W dalszym ciągu jednak mowa jest o postawach, nie zaś o ich motywacjach. Przypomnijmy, że te ostatnie łączą się z emocjami i są siłą napędową działań. Wartości i emocje stanowią o autentyczności. Nie znając ich, badacz nie jest w stanie stwierdzić, czy ma do czynienia z postawą autentyczną, czy z naśladowaniem. W początkowej fazie nauczania mimetyzm jest zjawiskiem naturalnym. Jednak na późniejszych etapach edukacji udział ucznia w rytuałach, jakimi są np. obchody świąt narodowych, może być wynikiem mimetyzmu, sposobem kanalizowania emocji, takich jak frustracja czy agresja, a może też stać się narzędziem świadomego manifestowania patriotyzmu – miłości do ojczyzny.

Zadaniem nauczycieli jest zatem nie tylko przekazywanie i sprawdzanie wiedzy, ale także budzenie i pielęgnowanie uczucia miłości do ojczyzny. To ostatnie wypływa z osobistej posta-

wy w dużo większym stopniu niż z kompetencji pedagogicznych i umiejętności przekazania wiedzy. Rozumienie pojęć, umiejętność ich powiązania z konkretnym działaniem oraz świadomość własnej motywacji jest tym obszarem, w którym to, co wspólne, łączy się z tym, co jednostkowe. Przykładem rozbieżności między założeniami a celem jest chociażby fragment dotyczący nauczania historii w szkołach, przywołany przez autorów raportu:

W szkole ponadpodstawowej [podstawa programowa – M.A.] podkreśla, że pełni ważne cele, a także umożliwia uczniom wzmocnianie poczucia miłości do Ojczyzny przez szacunek i przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu oraz jego osiągnięć, kultury i języka ojczystego, kształtowanie więzi z krajem ojczystym, świadomości obywatelskiej, postawy szacunku i odpowiedzialności za własne państwo; utrwalanie poczucia godności i dumy narodowej; budowanie szacunku dla innych ludzi oraz dokonań innych narodów i państw, kształtowanie szacunku dla dziedzictwa narodowego; wyrabianie poczucia troski o pamiątki i zabytki historyczne, rozbudzanie zainteresowania własną przeszłością, przeszłością swojej rodziny oraz historią lokalną i regionalną” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia*, 2017: 11; por. Robert Zieliński, Ziemowit Socha i Dariusz Tułowicki: 2024, 75–76).

Wątek postaw nauczycieli i znaczenia osobistych poglądów dla procesu edukacji w obszarze tożsamości narodowej uwidacznia się w raportach badających postawy nauczycieli i dyrektorów szkół (Marek Zajic: 2024a; Ziemowit Socha: 2024). Realizacja wytycznych podstawy programowej może mieć charakter zwykłego wypełniania obowiązku lub też może przybrać charakter osobistego zaangażowania, znacznie wykraczającego poza te elementy, z których nauczyciel jest zobowiązany się rozliczyć, by wykazać, że program nauczania przedmiotu został zrealizowany.

Omawiając postawy nauczycieli przedstawione w raporcie, warto postawić pytanie o to, kto kształtuje strukturę. Tożsamość narodowa jest zjawiskiem opartym na wartościach, a przejawia się w kulturze i języku. Wiedza zostaje przekazana w treściach takich przedmiotów, jak: język polski i historia, muzyka, wiedza o społeczeństwie. Znaczenie struktury nie zostało wyeksponowane w podstawach programowych, co w naszej opinii skutkuje, a jego przejawem jest brak szacunku dla struktur państwowych. Im bardziej nasycone emocjonalnie treści słów: „wolność”, „demokracja”, „patriotyzm”, tym większa rodzi się konieczność ujęcia ich w ramy. Szacunek dla autorytetów i hierarchii, chociaż nie jest w obecnej dobie tendencją popularną, ma decydujące znaczenie dla utrzymania spójności różnorodnych treści tworzących tożsamość narodową i, tym samym, ukształtowania stabilnego fundamentu. Problem ten jest dobrze rozumiany przez nauczycieli, którzy mają bezpośredni kontakt z uczniami i którzy sami wiedzą, jakich narzędzi potrzebują, by działać skutecznie w zakresie edukacji patriotycznej.

3. Systemy edukacji a mechanizmy uczenia się kultury

Systemy edukacji od zarania swojego istnienia były powiązane z charakterystycznym dla nich typem kultury, jej podstawowymi wartościami i celami. Ewoluowały wraz z kulturą, a jednocześnie były wykorzystywane przez elity rządzące jako narzędzia osiągania celów politycznych. Badania współzależności kultury jako zbioru paradygmatów o długim okresie trwania i systemów edukacji jako narzędzia wywierania wpływu odsłaniają ich wzajemną zależność. Kultura ma wpisaną funkcję porządkującą ludzkie doświadczenie na przestrzeni dziesięcioleci i stuleci, dzięki czemu zapewnia poczucie ciągłości zarówno na poziomie jednostkowym, jak i narodowym. Wychodzenie od mechanizmów przekazywania wiedzy

w korelacji z typem kultury poszerza możliwości wypracowania skutecznych metod edukowania w sferze wartości i zachowań związanych z szeroko rozumianym poczuciem tożsamości narodowej. Współczesny system edukacji jest kształtowany przez elity o niezwykle złożonej strukturze. Stanowi on wynik nieustannie toczącego się dyskursu między przedstawicielami polityki a edukacji. Ze względu na bezpośredni kontakt z młodzieżą większy nacisk należy położyć na tę część elit, którą tworzą nauczyciele i dyrektorzy szkół. Realizując wytyczne ministerstwa, odciskają oni na przekazywanych treściach piętno swoich postaw. Fakt ten potwierdzają wyniki ankiety, w których czytamy: „Efektem edukacji szkolnej w zakresie tematyki obywatelskiej, zdaniem badanych [mowa o nauczycielach – M.A.] powinna być przede wszystkim świadomość wolności obywatelskich (96,1%). Wskazanie to koresponduje z prywatnym przekonaniem przedstawicieli grona pedagogicznego, które opisując wartości najważniejsze dla siebie, na pierwszym miejscu wskazuje wolności obywatelskie (95,7%)” (Marek Zajic: 2024a, 72). Tożsamość bowiem jest tym obszarem ludzkiego życia, w którym realizuje się poczucie sensu. Nauczyciele i dyrektorzy szkół są pośrednikami między instytucjonalnym a ludzkim wymiarem edukacji, wytycznymi ministerstwa a poszukiwaniami uczniów. Są oni również tą grupą, która warunkuje jakość sprzężenia zwrotnego między tym, co „narodowe”, a tym, co „jednostkowe”. Określenie miejsca nauczyciela w relacji do ucznia z jednej strony, a do systemu edukacji z drugiej jest pierwszym krokiem w konstruowaniu modelu systemu. Zakładamy również, że nauczyciel jest jednym z głównych elementów systemu edukacji. Określenie jego roli i poziomu sprawczości bezpośrednio wynika z typu kultury warunkującej sposób edukowania dzieci i młodzieży.

Badacze kultury wyróżniają dwa główne typy kultur – tzw. kultury tekstu i kultury gramatyki – oraz charakterystyczny dla każdej z nich sposób przekazywania wiedzy:

Pierwszy praktykuje się przy nauce rodzimego języka i we wczesnym wieku. W tym przypadku do świadomości uczącego się nie wprowadza się żadnych reguł – zastępują je teksty. Dziecko zapamiętuje wiele sposobów użycia i na ich podstawie uczy się samodzielnie tworzyć teksty. Drugi przypadek – to kiedy do świadomości uczącego się są wprowadzane różne reguły, na podstawie których może ona samodzielnie tworzyć teksty” (Yuri Lotman: 2000, 417).

W przypadku nauki języka obydwa podejścia są komplementarne, jednak w sytuacji kształtowania tożsamości są one rozłączne, ponieważ łączą się z odmiennym sposobem wewnętrznej organizacji wiedzy o świecie. Identyfikujemy je na podstawie obserwacji relacji między nauczycielem a uczniem. W pierwszym przypadku wymarzony nauczyciel jest traktowany jak mistrz, stanowiąc wzór do naśladowania, a w drugim – jest twórcą reguł i zachowuje dystans wobec potencjalnych i rzeczywistych uczniów; dla kultury tekstu właściwą postawą ucznia jest zaufanie i posłuszeństwo, a dla kultury gramatyki – postawa krytyczna (por. Małgorzata Abassy: 2015, 26). Katalog różnic między edukowaniem w kulturach tekstu i kulturach gramatyki, obok relacji nauczyciel – uczeń, akceptacji – kontestacji zastanej wiedzy, obejmuje też stosunek do tradycji. W kulturze tekstu tradycja, dostarczająca ustalonego zestawu norm, zachowań i przekonań, uznawana jest za nienaruszalną i nie dopuszcza precedensów, natomiast w kulturze gramatyki, gdy rodzi się precedens, możliwość zapisania go w pamięci kultury w postaci tekstu zostaje uzależniona od jego przystawalności do praw i reguł aktualnie obowiązujących. Bardzo często podświadomy wybór jednego z tych dwóch sposobów wewnętrznego porządkowania rzeczywistości uwidacznia się w przeciwstawieniu zwyczajau („zawsze tak było”) skodyfikowanemu prawu. Podejście intuicyjne i emocjonalne zostaje przeciwstawione myśleniu racjonalnemu oraz wnioskowaniu przyczynowo-skutkowemu. Autorytet nauczy-

ciela bezpośrednio wpływa na jego sprawczość w przekazywaniu postaw patriotycznych, a tym samym na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej. Źródłem autorytetu jest typ kultury, zachęcającej bądź do szanowania tradycji, bądź do jej kontestowania. Źródłem elementu kultury tekstu byłaby znajomość historii rodziny przez pryzmat biografii i przeżyć jej przodków. Historie rodzinne, przekazywane z pokolenia na pokolenie, mogą stanowić jeden z najtrwalszych fundamentów tożsamości narodowej. Daty historyczne połączone z konkretnymi postaciami z rodzinnych opowieści zyskują ludzkie oblicze i budzą emocje niemożliwe do przecenienia jako czynniki motywujące do pogłębiania wiedzy, rodzące poczucie dumy i skłaniające do działań na rzecz kultywowania dziedzictwa w postaci troski o teraźniejszość i przyszłość. Wypracowane na fundamencie wartości kultury tekstu normy i pojęcia nabierają treści, przestają być pustymi pojęciami. Dogłębna świadomość tego, co „swojskie”, pozwala na otwartość wobec „innego”, bez konieczności sytuowania go w przestrzeni „obcości”.

4. *„Słowa-klucze” i „zawołania epoki” – konstruowanie przestrzeni znaczeń*

Poruszanie się wśród pojęć narodu, tożsamości, patriotyzmu, ojczyzny czy wolności wymaga doprecyzowania pozycji teoretycznych. Po pierwsze, każde z wymienionych słów należy do zbioru „słów-kluczy” (Anna Wierzbicka: 1997, 17). Charakteryzują się one tym, że są silnie nacechowane emocjonalnie, pod względem treści nie są zaś przetłumaczalne na języki obce. Fakt ten należy mieć na względzie, gdy wchodzimy w interakcję z reprezentantem obcej kultury. Jednak nawet w rozmowach z przedstawicielami rodzimej kultury może dojść do nieporozumień, czego przykładem jest dysonans między rodzicami a nauczycielami w podejściu do edukacji

patriotycznej w szkołach: „rodzice oczekują od nauczyciela, aby nie modyfikował poczucia tożsamości narodowej ich dziecka (32,4%)” (Marek Zajic: 2024a, 71), czy między oczekiwaniami rządzących a wizjami nauczyciela: „ilekroć rządzący zajmują się patriotyzmem w szkołach wychodzi z tego nieszczęście (33,9%). Podobnie, tylko 31,2% badanych wskazało, że chętnie uczyliby patriotyzmu, ale nie w sposób, w jaki się tego od nich oczekuje” (Ziemowit Socha: 2024, 91). A zatem, przystępując do budowania strategii edukacyjnej w obszarze tożsamości narodowej, należy mieć na względzie te jej elementy, które nie są wymierne i wymagają z jednej strony przygotowania filologicznego, a z drugiej – psychologicznego. Drugą przesłanką teoretyczną, którą należy uwzględnić, przystępując do konstruowania podstawy programowej oraz zbioru wartości, jest ta, że istnieją słowa będące „zawołaniami epoki” (Viktor Vingarodov: 1977, 74). Tym mianem określa się słowa szczególnie popularne w danym momencie dziejowym, występujące z dużą częstotliwością. Stają się one „centrami znaczeniowymi” i przyciągają do siebie inne słowa, modyfikując ich znaczenie i podlegając modyfikacjom. Przykładem takiego słowa może być przywoływana już wyżej „tolerancja”, która w połączeniu z „patriotyzmem” będzie modyfikować znaczenie tego drugiego w kierunku „życia w przyjaźni z innymi narodami”. Innym pojęciem ze zbioru „zawołań epoki” jest fraza „wolności obywatelskie” – składa się ona ze „słowa-klucza” „wolność” (w tym przypadku użytego w liczbie mnogiej) oraz pochodnej słowa „obywatel”. Ćwiczenie skłaniające ucznia do połączenia każdego z tych słów z innymi, np. „wolność” i „obowiązek”, oraz prośba o weryfikację, w jaki sposób zmienia się znaczenie obydwu, byłoby jednym z narzędzi kształtujących samodzielne myślenie – na którą to jakość zwracali uwagę nauczyciele. W dyskusjach nad tożsamością narodową oraz strategiami edukacyjnymi często znika z pola widzenia przedmiot debaty. Bez jego

doprecyzowania nie będzie możliwe skonstruowanie skutecznego programu kształcenia.

5. Wnioski i rekomendacje

Analizowane podstawy programowe ewoluowały wraz z postępującym procesem globalizacji. Kontakt uczniów z różnorodnością kulturową, na skalę europejską i światową, wymaga umocnienia i doprecyzowania świadomości narodowej jako punktu wyjścia do dialogu z „innym”. Wytyczne ministerstwa obejmują wszystkie pożądane rezultaty procesu kształcenia, poczynając od wymiaru jednostkowego, poprzez wymiary: społeczny, narodowy i międzynarodowy. Wszechstronność koncepcji kształcenia niesie ze sobą ryzyko utraty spójności, a co za tym idzie, stabilnego fundamentu, na podstawie którego uczeń z całą pewnością potrafi określić, co jest dla niego „rodzime”, dlaczego tę jakość darzy uczuciem i jest gotów angażować się w potwierdzanie swoich odczuć czynem. W świetle poczynionych analiz nasuwa się kilka wniosków.

Po pierwsze, konieczne jest stworzenie struktury, w której uczeń i nauczyciel mogą rozpoznać swoje miejsce, rolę, prawa i obowiązki, i z tej pozycji wchodzić w dialog. Relacja mistrz – uczeń byłaby tą korzystną przestrzenią, w której młody człowiek może nabyć wiedzę oraz otrzymać narzędzia, za pomocą których skonfrontuje informacje z osobistym doświadczeniem. Struktura binarnej relacji uczeń – nauczyciel jest częścią struktury szerszej, w którą wchodzi rodzice oraz decydenci polityczni, zajmujący się ukierunkowaniem procesów edukacyjnych. Dialog nauczycieli z rodzicami, oparty na poszanowaniu miejsca i roli każdego z nich w życiu ucznia, również ma znaczenie fundamentalne. Dodatkowo nauczyciel, poprzez dyrektora placówki, jest tym ogniwem, które łączy system wychowania domowego z systemem edukacyjnym

państwa. System rodzinny i system edukacji w pewnej ich części pokrywają się celami, w innej – niezupełnie. Rozgraniczenie kompetencji ze względu na cele ułatwiłoby w dużym stopniu współpracę rodziców i nauczycieli. Warto też pamiętać, że system edukacji jako taki stanowi część jeszcze większych struktur, w istotę których w obecnej chwili nie będziemy się zagłębiać. Warto jednak na marginesie rozważań postawić pytanie: czy edukacja w zakresie tożsamości narodowej w takim kształcie, w jakim istnieje obecnie, dostarcza jej beneficjentowi narzędzi do tego, by potrafił wytłumaczyć reprezentantowi obcej kultury istotę ważnych dla siebie zjawisk oraz potrafił wejść w dialog poszerzający jego wiedzę na temat wartości „innego”, bez przyjmowania postawy obronnej czy dominującej? A zatem proponowany model badawczy składa się z elementów, którym przypisujemy takie cechy, jak sprawczość i celowość działań. Te elementy to decydenci polityczni, dyrektorzy szkół, nauczyciele, uczniowie, rodzice. Każdy z nich, podczas gdy świadomie artykułuje cele, jednocześnie pozostaje pod wpływem uświadomionych i nieuświadomionych narracji o tym, czym dla niego jest „naród”, „patriotyzm” i „ojczyzna”.

Drugim zaleceniem dla osób przygotowujących i realizujących wytyczne podstawy programowej w zakresie kształtowania tożsamości narodowej jest uzupełnienie programów szkolnych o przedmioty, kadry zaś o specjalistów zajmujących się językiem jako nośnikiem treści kulturowych. Język, będąc odzwierciedleniem sposobu postrzegania rzeczywistości, jest jednocześnie potężnym narzędziem modelującym (John Austin: 1975, 29). Rozpoznawanie „słów-kluczy”, śledzenie ich treści wynikających w bezpośredni sposób z historii narodu może stać się narzędziem dialogu opartym na próbie zrozumienia rozmówcy i dążenia do wzbogacenia własnego postrzegania rzeczywistości.

Bibliografia

- Austin, J. (1975). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bełza, W. (2022). *Katechizm polskiego dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo i Księgarnia Nortom.
- Borowik, I. (2011). *Tożsamość i tożsamości. Obszary interdyscyplinarnych refleksji*. W: H. Bożek, R. Furman, E. Litak (red.). *Pejzaże tożsamości: teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej* (13–26). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czakon, D., Boruta, M. (red.), współpraca: Hołda, R., Kantor, R. (2012). *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Dyczewski, L. (2015). *Tożsamość religijna*. W: L. Dyczewski, K. Jurek (red.). *Tożsamość religijna w nowoczesności* (9–27). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gleason, P. (1983). Identifying Identity: A Semantic History. *The Journal of American History*, 69(4), 910–931. <https://doi.org/10.2307/1901196>.
- Gross, F. (1992). *Tolerancja i pluralizm*. Przeł. E. Balcerek. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Gruchoła, M. (2017). *Władysław Froch. W poszukiwaniu tożsamości...* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Koper, J., Zieliński, R. (2024). *Tożsamość narodowa uczniów klas I–III szkół podstawowych. Raport z badań empirycznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Linton, R. (1975). *Kulturowe podstawy osobowości*. Przeł. A. Jasińska-Kania. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Locke, J. (1963). *List o tolerancji*. Przeł. L. Joachimowicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marcel, G. (1984). *Homo Viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Przeł. P. Lubicz. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.

- Mol, H. (red.). (1978). *Identity and Religion. International, Cross-Cultural Approaches*. London: Sage.
- Najder-Stefaniak, K., Plyska, Y. (red.). (2010). *Człowiek w przestrzeni spotkań*. Warszawa: Zakład Filozofii. Wydział Nauk Humanistycznych SGGW.
- Paleczny, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM: na zlec. Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia. 2017.
- Ryłko, Z., Sowiński, A. (red.). (1956). *Traktat o tolerancji napisany z powodu śmierci Jana Calasa/Wolter*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sapir, E. (1951). *Selected Writings in Language, Culture and Personality*. Berkeley–Los Angeles: University of California Press.
- Smolarkiewicz, E., Kubera, J. (red.). (2017). *Tożsamość i identyfikacje. Propozycje teoretyczne – doświadczenia badawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Socha, Z. (2024). *Spektrum postaw dyrektorów szkół wobec kształtowania tożsamości narodowej w szkołach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szwed, R. (1999). Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości. *Studia Socjologiczne*, 3(154), 145–164.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, poz. 425). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950-425/U/D19910425Lj.pdf> (dostęp: 30.06.2024).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU201700000-59/U/D20170059Lj.pdf> (dostęp: 30.06.2024).
- Walczak, A. (2011). O symbolu w kulturze i jego rozumieniu. *Kultura i Wychowanie*, 1, 87–101.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York–Oxford: Oxford University Press.

- Vinogradov, V. (1977). *Leksikologija i leksikografija: izbrannyje trudy*. Moskwa: Nauka.
- Zajic, M. (2024a). *Tożsamość narodowa w opinii nauczycieli. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zajic, M. (2024b). *Tożsamość narodowa w opinii uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zieliński, R., współpraca: Socha, Z., Tułowicki, D. (2023). *Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej. Raport z przeglądu literatury*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wybrane elementy teorii narodu (najistotniejsze w kształtowaniu tożsamości i relacji międzykulturowych). Refleksje studenta, badacza i dydaktyka uniwersyteckiego

Wojciech Olszewski¹

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0002-6497-159X

Streszczenie

Tekst odwołuje się do wybranych elementów teorii narodu i dążności narodowych Floriana Znanieckiego i grupy polskich badaczy okresu międzywojennego, zaliczonych do nurtu humanistycznego w polskiej myśli etnicznej. Głównymi cechami tego nurtu było uwypuklenie czynnika świadomościowego i przekonanie, że silna tożsamość narodowa, wynikająca ze świadomego udziału we wspólnej kulturze, jest bardziej otwarta na relacje z innymi kulturami, na wzajemne kulturowe inspiracje niż tożsamość (np. etniczna) oparta głównie na wiernym powielaniu tradycyjnych wzorców kulturowych, że wzajemne inspiracje są czynnikiem wzbogacającym kulturę, a nie zagrażającym jej istnieniu, tożsamości jej nosicieli. Autor omawia te założenia w kontekście własnych doświadczeń badawczych, dydaktycznych (z polskimi studentami, głównie antropologii kulturowej, i studentami syberyjskimi) i wyniesionych z naukowej współpracy międzynarodowej. Konkluduje, że sukcesy naukowe, zawodowe i osobiste jego studentów i doktorantów świadczą o dużym potencjale naukowym, interpretacyjnym tego nurtu i słuszności włączenia jego dokonań w proces dydaktyczny.

¹ Dr hab. Wojciech Olszewski, prof. UMK. Dane kontaktowe: e-mail: wojol@umk.pl.

W niniejszym tekście² odwołuję się przede wszystkim to teorii narodu Floriana Znanieckiego i do prac grupy polskich badaczy sprzed II wojny światowej, których wraz z nim zaliczyłem do nurtu humanistycznego w polskiej myśli etnicznej – przede wszystkim Józefa Obrębskiego, Stanisława Orsini-Rosenberga, Leona Wasilewskiego (szersza charakterystyka tego nurtu: Wojciech Olszewski: 2007). Jest po temu kilka powodów. Florian Znaniecki stworzył najbardziej kompletną w nauce polskiej teorię nie tylko narodu, ale i dążeń narodowych (choć całość nie została w pełni usystematyzowana, część jego poglądów jest rozproszona w różnych pracach, a niektóre problemy zaledwie zasygnalizował, co sam podkreślał). Teoria ta jest uznawana przez wielu badaczy polskich oraz zachodnich za zachowującą wciąż ogromny i do końca nierozpoznany, mimo wielu publikowanych analiz, potencjał interpretacyjny (m.in. Elżbieta Hałas: 2006; Jerzy Szacki: 1983, 1990; Włodzimierz Winclawski: 2006). Elżbieta Hałas, przypominając, że Znaniecki planował dać swojej książce *Cultural Sciences* podtytuł *An Introduction to the Future of Sociology*, skonstatowała, że byłby on odpowiedni także współcześnie (Elżbieta Hałas: 2006).

Wszystkich wymienionych badaczy (i jeszcze paru innych) łączyły studia nad procesami tożsamościowymi i towarzyszącymi im zjawiskami, takimi jak: stereotypy kulturowe, akulturacja, asymilacja. Były to studia pionierskie w światowej antropologii, wyprzedzające naukę innych krajów nawet o kilkadziesiąt lat. Jeszcze w roku 1999 Aleksander Posern-Zieliński wypowiadał się bardzo krytycznie o zachodnich analizach procesów akulturacji i asymilacji, znakomicie rozpracowanych przez polskich badaczy okresu

² W etnologii, antropologii kulturowej jedną z najcenniejszych metod badawczych jest obserwacja uczestnicząca. Tak też traktuję moje doświadczenia z czasów studenckich, kiedy byłem nie tylko słuchaczem i uczestnikiem badań, kierowanych przez moich wykładowców, ale też obserwatorem ich postaw metodologicznych, oraz późniejsze – jako uczestnika życia naukowego.

międzywojennego (Aleksander Posern-Zieliński: 1999). Niewątpliwie jednym z ważniejszych czynników prowadzących do sukcesu była możliwość weryfikowania ustaleń teoretycznych przez odniesienie ich do wyjątkowo skomplikowanej rzeczywistości etniczno-narodowościowej Drugiej Rzeczypospolitej.

Janusz Mucha, odwołując się w swojej książce do ustaleń teoretycznych Znanieckiego, napisał, że odnajduje nierzadko podobne poglądy u współczesnych badaczy (z różnych krajów), którzy doszli do nich niezależnie wiele lat po Znanieckim, nie znając jego prac (Janusz Mucha: 1996). Ta konstatacja jest trafna także w odniesieniu do studiów tożsamościowych. Po prostu II wojna światowa zakończyła brutalnie ten nurt polskich badań. Ilekroć przedstawiałem za granicą osiągnięcia polskich badań procesów tożsamościowych z okresu międzywojennego, widziałem zaskoczenie u moich interlokutorów. W Polsce, być może pod wpływem opracowań z przełomu XX i XXI wieku (niektóre wyżej przywołałem), zaczynają wracać do obiegu naukowego.

Drugim powodem, dla którego warto odwołać się do przywołanych tu prac, jest brak stosownych, tak kompletnych studiów zarówno w antropologii polskiej, jak i zachodniej. W Polsce po roku 1945 teoretyczne studia nad narodem były zarezerwowane dla marksizmu. Posern-Zieliński konstatował, że nie zajęły one ważnego miejsca także w latach 90. XX wieku (Aleksander Posern-Zieliński: 1995). Po roku 1989, kiedy chcieliśmy sięgnąć do dokonań antropologii zachodniej, stwierdziliśmy z zaskoczeniem, że i tam nie ma dla nas (polskich etnologów) żadnych wzorców. Antropologia zachodnia, utożsamiając okropności wojenne z nacjonalizmem i imperializmem, te zaś z narodem, wykreśliła zagadnienie narodu ze swojego pola badawczego. Metoda strusia zaowocowała dużym zaskoczeniem i bezradnością wobec problemów narodowościowych, jakie z dużą mocą objawiły się w Europie (także Zachodniej) po roku 1989 (Edward A. Shils: 1996). Niestety żadna równie

kompleksowa teoria narodu jak ta Znanieckiego (mimo ożywionych dyskusji, niezliczonej liczby prac o narodzie i nacjonalizmie) w antropologii zachodniej ani polskiej nie pojawiła się do tej pory (to oczywiście moja subiektywna ocena, w antropologii bowiem, jak i w całej humanistyce funkcjonuje równolegle wiele – często przeciwnych – poglądów, co zawsze podkreślam moim studentom).

Jest jeszcze trzeci powód, żeby sięgnąć do poglądów polskich badaczy międzywojennych z nurtu humanistycznego – wszyscy byli polskimi patriotami i jednocześnie (poza jednym) wszyscy mieli wielokulturowe korzenie. Takie właśnie pochodzenie wydaje się tak samo ważnym źródłem ich sukcesu naukowego, jak wspomniana możliwość weryfikowania ustaleń teoretycznych w zróżnicowanej kulturowo Rzeczypospolitej. Polska tożsamość, kształtowana jeszcze w czasach zaborów, była ich świadomym wyborem. Pochodzenie rodzinne sprawiało, że ich patriotyzm nie mógł nie obejmować empatii dla mniejszości etnicznych czy narodowych, dla grup sąsiednich.

Ten ostatni powód wydaje mi się szczególnie ważny w kontekście moich doświadczeń w pracy ze studentami polskimi (etnologii – antropologii kulturowej, ale też – w mniejszym stopniu – historii, archeologii czy socjologii), rosyjskimi czy doświadczeń z pobyków w kilku krajach europejskich i na Syberii – dyskusji konferencyjnych czy terenowych penetracji. Ważny, ponieważ uznaję misyjność antropologii jako nauki, która – być może – powinna służyć kształtowaniu sprawiedliwszego świata. Ważny także dlatego, że niniejszy tom poświęcony jest właśnie temu, jak nauczać o tożsamości, żeby świat był lepszy.

Po roku 1989 wśród moich studentów dominowały dwie postawy. Jedna, nazwijmy ją skrajnie, ortodoksyjnie patriotyczna, i druga – ortodoksyjnie tolerancyjna i kosmopolityczna, wręcz etnofilska (wyłączająca całkowicie krytykę kultur będących przedmiotem zainteresowania badacza, poza swoją własną). Obie były efektem

wieloletniego tłumienia patriotyzmu, dumy narodowej. Przypomnę tylko, że studenci etnografii jeszcze w latach 70., kiedy sam studiowałem, otrzymywali zazwyczaj wizję historii i współczesnej rzeczywistości kulturowej taką, że polska obecność na Kresach Wschodnich to świadectwo naszego imperializmu i ucisku ludności autochtonicznej i – generalnie – że Polacy niemal za wszystko powinni się jednostronnie wstydzić i przepraszać. Dochodziła do tego preferowana w etnografii wizja polskiego katolicyzmu – „udowodniano”, że ciemnemu ludowi wydaje się tylko, że jest katolicki, w rzeczywistości zaś wszystkie katolickie święta i cała katolicka obrzędowość mają korzenie pogańskie. Etnografię studiowało wówczas, równocześnie w całej Polsce, kilkadziesiąt osób. Wszyscy byliśmy w kontakcie ze sobą, wymienialiśmy doświadczenia. Konfrontowaliśmy je z wartościami wyniesionymi z domu. Kwestie narodowościowe nie były obecne w podręcznikach, religijne już tak (z wielu przykładów można wymienić choćby: Tadeusz Maciej Ciołek, Jacek Olędzki i Anna Zadrożyńska, 1976; Joanna Tomicka i Ryszard Tomicki 1975). Można było zachwycać się innymi kulturami i religiami, zwłaszcza dalekimi, nawet najbardziej okrutnymi, własna kultura i religia już taka piękna nie była. Do tego doszedł po roku 1989, wspomniany wyżej, nurt antropologii zachodniej, potępiający naród, utożsamiający go z nacjonalizmem (we współczesnym, jednoznacznie negatywnym znaczeniu) i z imperializmem. Synteza obu postaw jest kontynuowana przez część wykładowców. Świadczą o tym chociażby ich wpisy w mediach społecznościowych. Jedna z pań profesor antropologii kulturowej ogłosiła nawet w tegoroczne święto Bożego Ciała, że Kościół ukradł je pogańskim Słowianom (wpis na szczęście szybko zniknął). Studentom pierwszej grupy, przywiązanym do polskości i katolicyzmu, zdarzało się więc przyjmować, wynikające z poczucia zagrożenia, postawy ksenofobiczne, którym towarzyszyły dociekania, „kto jest prawdziwym Polakiem”. Drudzy negowali wszystko,

co polskie i katolickie, nawet prawo katolików do własnych świątyń w Rosji (jednocześnie uważali, że prawosławni i muzułmanie mają prawo budować swoje świątynie w Polsce, a nawet w Watykanie). Współcześnie wśród studentów dostrzegam obie skrajne postawy, dominują jednak pośrednie. Postawy skrajne uważam za szkodliwe, gdyż ograniczające zdolność do pozytywnych relacji międzykulturowych. Moją odpowiedzią są wykłady dla I roku, ale i zlecone studentom studia nad wybranym procesem tożsamościowym. Zachęcam, by były to studia nad tożsamością własną lub swojej rodziny. Studenci mają prawo się ze mną nie zgadzać, nawet kłócić. Nie chodzi przecież o ujednolicenie poglądów, ale o zainspirowanie ich do dalszych samodzielnych przemyśleń.

Jakie elementy teorii kultury uwypuklam więc w wykładach dla swoich studentów, ale też w dyskusjach z kolegami i studentami zza granicy? Przede wszystkim, że tożsamość jest nieustannym procesem, że jej zmiana jest prawem każdego człowieka i nie może być traktowana w kategoriach „zdrady”, że to własne poczucie tożsamości decyduje, do jakiej grupy kulturowej czy społecznej człowiek przynależy (o ile oczywiście akceptuje to również ta grupa). I że kultura jest tworem dynamicznym, a takie formacje kulturowe, jak chociażby plemię, grupa etniczna czy naród, mogą powstawać na złożonym substracie etnicznym. Te trzy spostrzeżenia były oczywiste dla wszystkich badaczy, zaliczonych przeze mnie do wspomnianego wyżej nurtu humanistycznego, podstawą jego wyróżnienia, nie będę więc w tym miejscu odsyłał do konkretnych publikacji (miałbym wymienić wszystkie właśnie, część przytaczam poniżej). Ważniejsza jest płynąca z nich nauka, że przeszukiwanie czyichś korzeni, by stwierdzić, czy jest Polakiem, Niemcem, Żydem czy jeszcze kimś innym, jest zupełnie pozbawione sensu. Podobnie jak ubolewanie, że zastępowanie jednych wzorów kulturowych drugimi oznacza osłabienie czy nawet utratę tożsamości grupy.

Dla kształtowania relacji z innymi grupami istotna jest konstrukcja tożsamości. Znaniecki, Obrębski, Wasilewski, Orsini-Rosenberg podkreślali, że grupa etniczna jest luźną formacją kulturową, niemającą wspólnej organizacji, instytucji prowadzących aktywną politykę kulturową, podejmujących świadome, celowe działania w celu rozwijania własnej kultury, realizacji kulturowych ambicji. O przynależności do tak rozumianej grupy decyduje poczucie swojskości i podobieństwo do idealnego wzoru kulturowego. Granice grupy są tam, gdzie kończą się kompetencje kulturowe jej członków. Dalej (niekoniecznie terytorialnie) zaczyna się świat obcy. Z tej cechy grup etnicznych wynika ich konserwatyzm, ponieważ zmiana w idealnym wzorze kulturowym odbierana jest jako zagrożenie dla dotychczasowego *status quo* (Florian Znaniecki: 1935; Józef Obrębski: 1936a; 1936b; Leon Wasilewski: 1929; Stanisław Orsini-Rosenberg: 1930a; 1930b; 1933).

Naród jest formacją kulturową zorganizowaną na zasadzie przodownictwa. Przynależność do narodu nie wymaga jednak – jak w przypadku grupy etnicznej – podobieństwa do idealnego wzoru kulturowego. Decyduje o niej świadome dążenie do uczestnictwa we wspólnej kulturze, w jej utrzymywaniu i rozwoju. Świadome i oczywiście akceptowane przez otoczenie. Ważne spoiwo stanowią etyka i historia narodowa, literatura, systemy pedagogiczne. Opinia społeczna udziela swoim przywódcom, autorytetom narodowym „sankcji pozytywnych” (używając terminologii Znanieckiego), kiedy uznaje, że działają w interesie narodu, i zwalcza ich, kiedy w jej ocenie interesowi temu się sprzeniewierzają. Naród stara się też podporządkować sobie inne instytucje, z którymi ma większość wspólnych członków: państwo, szkołę, wojsko, Kościół. Dzięki instytucjom przywódców kulturowych „implikujących jego rozwój” naród może bez uszczerbku dla własnej tożsamości dopuszczać nawet znaczne zróżnicowanie kulturowe swoich członków, swoich instytucji, inspirować się kulturami

innymi, twórczo przyswajając ich elementy, i chętnie z tego korzysta. Doskonałym tego przykładem jest naród polski, zbudowany na wielokulturowym substracie, ze swoją kulturą i językiem, w których bez trudu odnajdziemy inspiracje kulturami i językami wszystkich grup sąsiednich, zapraszanych do Rzeczypospolitej grup osadniczych, osadzanych w niej grup jenieckich, a nawet krajów, z którymi Rzeczypospolita toczyła wojny. Naród jest też zainteresowany propagowaniem swojej kultury, swoich wartości wśród innych, niekoniecznie asymilacją. Taką postawę nazwał Znaniecki „ekspansją konstruktywną”, podkreślając, że towarzyszą jej zawsze wzajemne inspiracje kulturowe, wzbogacające obie kultury. Ta otwartość daje narodowi przewagę asymilacyjną (mowa oczywiście o asymilacji dobrowolnej) w zetknięciu z grupą o tożsamości etnicznej, broniącej tylko kulturowego *status quo* (Florian Znaniecki: 1935; William Thomas i Florian Znaniecki: 1967). W *Socjologii walki o Pomorze* (1935) Florian Znaniecki przeprowadza kapitalną analizę procesów asymilacyjnych i dysasymilacyjnych na polskim pograniczu wschodnim i zachodnim. Nie będę jej tu, z braku miejsca, streszczał. Prowadzi ona do dwóch wniosków. Pierwszy mówi, że zastąpienie konstruktywnej ekspansji kulturowej ekspansją destrukcyjną, dążącą do siłowego wyeliminowania czyichś wartości, do siłowej asymilacji, kończy się zawsze (prędzej czy później) klęską kulturowego agresora (klęska kulturkampfu to charakterystyczny, ale nie jedyny z omawianych przykładów). To zdanie podzielali i mocno podkreślali wszyscy przedstawiciele przedstawianego tu nurtu (Florian Znaniecki: 1935; por. zwłaszcza: Leon Wasilewski: 1929).

Oczywiście prace teoretyczne mówiły o pewnych stanach idealnych. Rzeczywistość kulturowa zawsze wymyka się wszelkim próbom szufladkowania. Inna jest też konstrukcja tożsamości współczesnych grup etnicznych w Europie. Zazwyczaj moglibyśmy ją sklasyfikować gdzieś pomiędzy tożsamością określaną

przez badaczy międzywojennych jako etniczna i tą klasyfikowaną jako narodowa. Aktualne – i to przekazuję swoim studentom – jest spostrzeżenie, że silna tożsamość narodowa pociąga za sobą otwartość na inne kultury, słaba zaś, opierająca się na wiernym, konserwatywnym powielaniu dotychczasowych wzorów z obawy przed rozpadem, jest na twórczy kontakt z sąsiadami zamknięta. Dodaję tu też jedną ważną konstatację, że nawet przedstawiciele dużego narodu o silnej, ekspansywnej kulturze w sytuacji poczucia, choćby subiektywnego tylko, jej zagrożenia czy osłabienia przyjmują często postawę charakterystyczną dla przedstawicieli zagrożonych grup etnicznych, niechętną obcym. Polskim studentom ilustruję to m.in. postawami społeczeństwa i państwa francuskiego wobec mniejszości i narodów sąsiednich ostatnich kilkudziesięciu lat (sprzed roku 2015) czy postawami Polaków wobec Rosjan. Wielokrotnie tłumaczyłem współpracownikom z uniwersytetów syberyjskich i tamtejszym studentom, czemu ich kobiety w relacjach polskich zesłańców musiały być brzydkie, nauka, muzyka i teatr bez wartości, obyczaje prymitywne, czemu taki pogląd dominował do roku 1989 i jeszcze dłużej, czemu polscy etnolodzy po dwóch tygodniach pobytu na Syberii piszą o niej książkę, chociaż nie przywołują – ponieważ ich nie znają – żadnych prac badaczy miejscowych. Moje tłumaczenie sprowadzało się zawsze do jednej konstatacji: „Byliście wrogami, okupantami, zagrożeniem dla naszej tożsamości. Negatywny stereotyp był formą obrony, zapobiegał zbyt niemu zbliżeniu. Teraz jesteśmy wolni i już się was nie boimy, teraz wasze kobiety, muzyka, teatr mogą być piękne, możemy z wami rozmawiać po rosyjsku na polskiej ulicy, a ja mogę z wami współpracować. Postawa niektórych polskich etnologów to jeszcze pozostałość poprzednich czasów, kiedy pogarda dla was była formą obrony naszej tożsamości” (mowa tu oczywiście o kontaktach sprzed najazdu Rosji na Ukrainę, zerwanych ostatecznie po 24 lutego 2022 roku).

Aktualnym i bardzo ważnym wnioskiem jest też spostrzeżenie, że sukcesy w promowaniu własnej kultury wśród innych, sukcesy asymilacyjne nie oznaczają spotkania kultury „wyższej” z „niższą”, lecz związane są z aktualną konstrukcją, siłą tożsamości, siłami ekspansywnymi czy ekskluzywnymi stykających się grup. I podkreślę to raz jeszcze: zawsze – nawet w zetknięciu grupy dużej i silnej z małą i słabą – obie inspirują się wzajemnie (choć w różnym stopniu).

Wymienione tu cechy narodu, jak je widzieli przywołani wyżej badacze, prowadziły Znanieckiego, jednego z pierwszych marzycieli o przyszłej zjednoczonej Europie (widział ją jako wspólnotę wzajemnie się inspirujących narodów o silnej tożsamości), do sformułowania już w roku 1921 opinii, którą warto tu zacytować, mimo że przytoczyłem ją wcześniej w innej publikacji:

[...] dla każdego narodu istnienie innych narodów równie cywilizowanych i równie specyficznych jak on sam, jest [...] niezbędnym warunkiem trwałości i żywotności jego postępu kulturalnego. Ten fakt, że cywilizacja nowożytna zachodnia [...] jest kombinacją licznych odmiennych grup narodowych, rozwijających się mniej lub więcej współrzędnie i zapładniających się nawzajem, stanowi gwarancję, że nie zamrze ona z wyczerpania. [...] Prawdziwy interes narodu leży więc nie w przeszkadzaniu, lecz w pomaganiu innym narodowościom do swobodnego rozwijania ich własnych cywilizacji (Florian Znaniecki: 1921, 59).

Dodam w tym miejscu, że wszyscy badacze z nurtu humanistycznego uważali, iż w interesie państwa narodowego jest zapewnienie mniejszościom warunków do maksymalnie możliwego zaspokojenia swoich aspiracji kulturowych, tak by chciały to państwo uznać za swoje. „Maksymalnie możliwe” oznaczało tu „niezagrożające bezpieczeństwu państwowemu” (Wojciech Olszewski: 2007).

Znaniecki mocno podkreślał, że naród i państwo (nawet narodowe) to dwie różne formacje. Pierwsza oparta jest na świadomym,

dobrowolnym uczestnictwie we wspólnej kulturze, na obowiązku moralnym. Druga jest formacją terytorialną, opartą na przymusie prawnym. Obie rywalizują ze sobą, nawet jeśli mają większość wspólnych członków. Ponieważ dla obowiązku moralnego, dobrowolnie przyjętego, człowiek jest w stanie zrobić dużo więcej niż z obowiązku prawnego, Znaniecki uważał (posiłkując się oczywiście stosownymi przykładami), że zazwyczaj naród ma przewagę nad swoim państwem. Wyjątek widział w hitlerowskich Niemczech. Przewidując wywołanie przez nie II wojny światowej, prognostował, że zostaną pokonane przez zjednoczone demokracje Zachodu, co pozwoli narodowi niemieckiemu uwolnić się od przewagi swojego państwa, odzyskać potencjał ekspansji twórczej i zajmą jedno z czołowych miejsc w przyszłej, jednoczącej się Europie (Florian Znaniecki: 1935). Nie mógł wiedzieć, że po II wojnie znaczą część kontynentu pokryją państwa tzw. demokracji ludowej, mające zdecydowaną przewagę nad swoimi narodami, wręcz antynarodowe. Te narody jednak nie tylko przetrwały, ale i odzyskały po roku 1989 przewagę nad swoimi państwami, co przyznaje rację Znanieckiemu.

Zagadnienie relacji i różnic między narodem a państwem ilustruję swoim studentom m.in. na przykładzie Rosji. Dla ogromnej większości poznanych przeze mnie mieszkańców tego kraju, bez względu na tożsamość etniczną czy narodową, zdecydowanie na pierwszym miejscu jest tożsamość państwowa. Większość z nich jest też przekonana, że w „naturalny” sposób tak też (jako reprezentanci państwa rosyjskiego) są odbierani na zewnątrz. W latach 2012–2016 kilkakrotnie, w ramach współpracy z uczelniami syberyjskimi, przywoziłem tamtejszych studentów (wraz z moimi) do Darłowa – miasta, w którym niemal każdy z mieszkańców ucierpiał od Rosjan (Armii Radzieckiej) lub jest potomkiem kogoś, kto doznał z tej strony okrutnych prześladowań. Tłumaczyłem im, że w Polsce, także wśród sybiraków i innych ofiar

Związku Radzieckiego, rozróżnienie między państwem i narodem jest czymś oczywistym (por. Michał Antonowicz i in.: 2016). Widziałem strach w ich oczach, kiedy kazałem wypytywać mieszkańców o koniec wojny i lata bezpośrednio powojenne. Widziałem też szok, kiedy okazało się, że wszyscy mieszkańcy Darłowa odnieśli się do nich wyjątkowo życzliwie. Byli zesłańcy – dla okazania tej życzliwości – próbowali nawet mówić po rosyjsku. Odróżniali bowiem (co jasno deklarowali) rosyjski naród od rosyjskiego (radzieckiego) państwa. Dla moich studentów była to znakomita ilustracja wcześniejszych, teoretycznych wykładów.

I jeszcze dwa, z wielu omawianych ze studentami, przykłady dostarczające materiału do dyskusji o relacjach państwa i narodu. Po moim wykładzie na Państwowym Uniwersytecie w Tomsku na temat recepcji we współczesnej Polsce wyników polskich badań etnologicznych na Syberii sprzed roku 1918 podeszło do mnie kilku rosyjskich kolegów (wszyscy ze stopniami naukowymi). Dziwili się, że mówiłem o badaczach polskich, skoro oni do mojego wystąpienia żyli w przekonaniu, że byli to Rosjanie. Taki jest bowiem przekaz w naukowej literaturze rosyjskiej. Polska tożsamość narodowa okazała się dla nauki rosyjskiej czymś zupełnie nieistotnym w zestawieniu z narzuconym rosyjskim obywatelstwem.

W PRL Cyganie uważali, że byli ofiarą konfliktu narodowościowego. Mieli prawo odbierać tak swoją sytuację, ponieważ prześladowania (działania milicji, zarządzenia władz różnego szczebla, a nawet ustawy) obejmowały całą grupę. Analiza, tajnych w dużej mierze, materiałów urzędowych i milicyjnych z lat 70. i 80. z Poznania i Torunia poprowadziła mnie do istotnego skorygowania tej tezy. Wzajemny dystans kulturowy między Polakami i Cyganami i pojawiające się na tym tle konflikty są niezaprzeczalnym faktem. Podobnie to, że milicjanci nie różnili się tu w swoich indywidualnych postawach od ogółu Polaków. Cyganie padli jednak ofiarą prześladowań instytucjonalnych, prawnych nie ze strony narodu,

lecz państwa polskiego i nie jako mniejszość etniczna (a przynajmniej nie w głównym stopniu), lecz przede wszystkim jako grupa wymykająca się z dużą skutecznością spod kontroli totalitarnego państwa (Wojciech Olszewski: 2011) (tu warto dodać, że Znaniecki w latach 30. XX wieku konflikt niemiecko-polski z ostatnich dzieścioleci także oceniał jako starcie niemieckiego państwa z polskim narodem, a nie jako konflikt dwóch narodów; Florian Znaniecki: 1935).

Przytoczone tu trzy różne przykłady, wybrane z wielu możliwych, pokazują, że kwestia uczulenia na – czasem bardzo subtelne – różnice między narodem (tym, co narodowe) i państwem narodowym (i tym, co państwowe) jest ważna dla odpowiedniego przygotowania młodych etnologów – antropologów kulturowych do właściwej interpretacji rzeczywistości kulturowej i międzykulturowych relacji, tym samym – także do ich czynnego kształtowania.

Odniosłem się tu do podstawowych elementów teorii narodu, omawianych z początkującymi studentami; tych, od których zaczynam swój dydaktyczny przekaz. W następnej kolejności omawiamy nie mniej istotne problemy, takie jak: grupy buforowe, mimikra etniczna, akulturacja i asymilacja czy modny w antropologii problem „obcości”.

Termin „grupa buforowa” wprowadził Józef Obrębski na określenie grupy, której tożsamość ulega lub już uległa rozkładowi, która w związku z tym zgłasza akces asymilacyjny do jednej lub kilku innych grup kulturowych, dysponujących, w jej ocenie, „wyższą kulturą”, spotyka się jednak z odrzuceniem, potęgującym kryzys tożsamości, zwłaszcza że do dawnych wzorców kulturowych nie ma już powrotu. Zjawisku temu towarzyszy często „mimikra etniczna” – podszywanie się, zewnętrzne upodabnianie do członków grupy uznanej za lepszą (Józef Obrębski: 1936a; 1936b). Obrębski wprowadził termin „grupa buforowa” na określenie Poleszuków.

Zrobił to po długich, pogłębionych badaniach terenowych. W ich rozbitej tożsamości, w ich kulturowej frustracji widział poważne niebezpieczeństwo. Uważał, że taka grupa jest nieprzewidywalna w swoich relacjach z innymi, gdyż jest podatna na manipulację. By uświadomić studentom wagę problemu istnienia grup buforowych (i związanych z tym zagrożeń), omawiam go na przykładach z powojennej Europy: francuskich (algierskich?) *Pieds Noirs* i *Harki* (por. Małgorzata Sokołowska: 2006), „Niemców rosyjskich” (m.in. Joanna Książek: 2004) czy – znanego mi także z własnych poszukiwań – przypadku tzw. Rosjan w krajach bałtyckich. W tym miejscu podzielę się informacją o przykładzie mimikry etnicznej, nieodnotowanym, jak się wydaje, jeszcze w publikacjach naukowych. W roku 2011 otrzymałem od polsko-niemieckiego etnologa informację o zjawisku „podszywania się” części szkolnej młodzieży Berlina pod Turków (ubiozem, zachowaniem itp.) (niestety obiecany artykuł o tym zjawisku nie został napisany z przyczyn pozanaukowych). Ten przypadek również omawiam ze studentami. Pokazuje bowiem znakomicie, że tożsamość kulturowa nie jest jednolita w całym społeczeństwie (narodzie, grupie etnicznej) i nawet w tak silnym kulturowo narodzie, jak niemiecki, może się znaleźć grupa przeżywająca kryzys identyfikacyjny.

Wspomniałem już wyżej o oczywistym w relacjach międzykulturowych zjawisku asymilacji, którego istotą jest przyjęcie tożsamości innej grupy przez tę asymilującą grupę akceptowane. Zawsze uczulam studentów, by nie utożsamiali go z akulturacją, czyli z zaadoptowaniem (z różnych powodów) wzorców innej grupy, jednak bez zmiany tożsamości. Ze studentami pierwszego roku omawiam to zagadnienie m.in. na przykładzie spotkania się po II wojnie światowej na Pomorzu ekspatriantów z Wileńszczyzny z miejscowymi Polakami. Jedni i drudzy, broniąc się skutecznie przed asymilacją, zaadoptowali wiele elementów kultury agresora (zwyczajów, wartości, języka). Spotkanie to, wskutek nierozróżnia-

nia asymilacji i akulturacji, nosiło wszystkie cechy, momentami burzliwego i brutalnego, konfliktu etnicznego (choć nigdy jako taki nie został opisany). Dla Pomorzan ekspatrianci ze wschodu byli „Ruskami”, dla tych ostatnich pomorscy Polacy – Niemcami (ówczesnej władzy nie zależało bynajmniej na zażegnaniu konfliktu). Sam pochodzę z rodziny podwójnie kresowej – pomorsko-wileńskiej. Nie muszę więc odwoływać się tu do literatury, gdyż przez całe dzieciństwo i jeszcze później byłem w centrum tego starcia kultur. Zależy mi więc podwójnie, by moi studenci nie powielali takich błędów ani w naukowych analizach, ani w postawach życiowych (por. też: Jarosław Krasnodębski: 2019).

Ostatnią z podstawowych kwestii dotyczących tożsamości i relacji międzykulturowych, omawianych z początkującymi studentami, jest kwestia „swojskości” i „obcości”. Wydawałoby się, że przynajmniej po *Studiach nad antagonizmem do obcych* Znanieckiego (1930) mówienie o opozycji „swój” – „obcy” jako regulującej relacje międzykulturowe, badania ankietowe, jakie narodowości lubimy, jakich nie, nauczanie, że obcość jest prostą funkcją inności – nie powinny już mieć miejsca. Nikt nie jest bowiem dla nikogo ani „obcym”, ani „swoim” raz na zawsze. Kwalifikacja kogoś jako „obcego” następuje, kiedy dominującej płaszczyźnie kontaktu towarzyszy konflikt wartości (rzeczywisty lub tylko wyobrażony). Ten sam człowiek, ta sama grupa mogą więc, w zależności od okoliczności kontaktu, kwalifikowani być raz jako „swoi”, raz jako „obcy”, co oczywiście przekłada się na wzajemne relacje (przy tym poszczególni ludzie czy poszczególne grupy mogą być kwalifikowani jako „swoi” lub „obcy” z różną częstotliwością). Badania polegające na pytaniu, kogo (jakie narodowości) ktoś lubi (bardziej lub mniej), nie mają naukowego sensu, ponieważ nikt nie ma uszeregowanej wartościowo listy narodów czy grup etnicznych. Zapytany odpowiada w zależności od swoich aktualnych kontaktów z nimi lub tego, jak taki kontakt sobie wyobrazi (co nie znaczy, że przy

faktycznym zetknięciu z przedstawicielem danego narodu jego ocena byłaby taka sama). Pod koniec lat 70. i na początku 80. brałem udział w takich badaniach, prowadziłem też podobne do mojej pracy magisterskiej. Ich bezsens znakomicie ilustruje historia moich koleżanek, które poprosiły podlaskiego rolnika o uporządkowanie według sympatii przedstawionej mu listy 10 narodowości. W odpowiedzi usłyszały: „Rosjankę miałem, Białorusinkę miałem, Niemkę miałem. Węgierki nie miałem, więc się nie będę wypowiadał”. Kilka lat po obronie pracy magisterskiej dojrzałem do tego, by wszystkie swoje materiały z takich badań wyrzucić do zsyphu.

Omawianiu kwestii swojskości i obcości w literaturze antropologicznej często towarzyszy pojęcie stereotypu, który – nie wiadomo czemu – zwykle utożsamiany jest z czymś złym i traktowany jako jakiś byt autonomiczny. Pojawiają się nawet studia nad „naturą stereotypu” i sposobami walki ze złym stereotypem obcego poprzez propagowanie idyllicznego obrazu jego kultury. Dla badaczy z nurtu, do którego się tu odwołuję, już 90 lat temu było oczywiste, że stereotypy to nie błędne sądy, wynikające z niewiedzy, ale forma celowego kształtowania zakresu dopuszczalnych form kontaktu z inną grupą, są też pozytywne (m.in. Florian Znaniecki: 1930; Józef Obrębski: 1936b). Jeżeli z jakichś powodów przyjmujemy, że stereotyp drugiej grupy nie odpowiada naszym celom, nie wystarczy – i nawet nie będzie efektywne – przedstawienie jej obrazu przeciwnego. Trzeba zacząć od rozpoznania wartości, które legły u podstaw naszych relacji z daną grupą. Przeprowadzałem w ubiegłym wieku badania wśród osób straszonych w dzieciństwie tym, że Cyganie porywają dzieci, i wśród tych, którzy tym samym straszili swoich potomków. Nikt w to nie wierzył. Stereotyp ten miał przejrzystą funkcję praktyczną. Zapobiegał zbytniemu, niekontrolowanemu zainteresowaniu się dziećmi (podczas gdy rodzice zajęci byli ciężką pracą) barwnymi Cyganami, którzy byli zaprzeczeniem wszystkich naszych wartości związanych z etosem pracy, estetyką

i paroma jeszcze innymi. Zapobiegał więc demoralizacji. Stereotyp ten umarł śmiercią naturalną nie dlatego, że przeprowadzono odkłamującą kampanię informacyjną, ale dlatego, że nie jest już do niczego potrzebny (przywołałem już wyżej rolę negatywnego stereotypu Rosjan).

Przedstawiłem te elementy teorii narodu, które – jako że są w mojej opinii najistotniejsze dla kształtowania tożsamości młodego (nie tylko) antropologa i jego zdolności do relacji z innymi kulturami, do ich zrozumienia – analizuję ze studentami I roku. Nie rozliczam ich z percepcji mojego przekazu. Zachęcam do sprawdzania słuszności tego, co mówię, tego, co piszą uznane autorytety, do szukania słabych stron. Kształtowanie ich własnej tożsamości indywidualnej, profesjonalnej, kulturowej nie może być bowiem efektem prostego zawierzenia wykładowcy, co najwyżej samodzielnych poszukiwań, do których tenże zmotywował. Ci, którzy się na to zdecydują, pogłębiają we współpracy ze mną problematykę tożsamościową, narodowością podczas kolejnych lat studiów.

Można zapytać o efekty mojej, w ten sposób traktowanej pracy. Jako dydaktyk jestem przecież tylko zwyczajnym amatorem. Najefektowniej byłoby mi napisać, zgodnie z prawdą, że wszystkie sześć wypromowanych przeze mnie doktoratów świadczy o znakomitym rozeznaniu problemów tożsamościowych i empatii dla innych kultur wśród moich byłych studentów (ich autorzy prowadzili z powodzeniem badania na czterech kontynentach). Mógłbym napisać o licznych absolwentach, z którymi mam kontakt, którzy to znakomicie rozwiązują problemy z własną tożsamością i z relacjami z innymi (co się ze sobą wiąże) czy to w Polsce, czy za granicą. Zakończę jednak historią studenta, który zlecone przeze mnie na I roku studiów badania zatytułował: „Dlaczego mój ojciec był Niemcem?”. Przedstawiając podczas zajęć ich rezultaty, podziękował mi, gdyż – jak powiedział – dzięki nim odzyskał, po latach, brata Niemca, sam zaś stał się w pełni świadomym Polakiem. Już

choćby dla takiego jednego przypadku warto było problematykę tożsamości narodowej włączyć do procesu dydaktycznego (student ten posumował potem swoje badania w dojrzałym artykule: Rafał Iwański: 2003).

Bibliografia

- Antonowicz, M. i in. (red.). (2016). *Syberyjskie wspomnienia*. Toruń: Ma-china Druku.
- Ciołek, M., Olędzki, J., Zadrożyńska, A. (1976). *Wyrzeczysko. O święto-waniu w Polsce*. Białystok: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Hałas, E. (2006). *Klasyczna socjologia kulturowa: nowe odczytanie spu-ścizny Floriana Znanieckiego*. W: J. Mucha, W. Winclawski (red.). *Klasyczna socjologia polska i jej współczesna recepcja* (135–198). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Iwański, R. (2003). Dzieje rodziny Iwańskich z Torunia w I połowie XX wieku. *Okolice. Kwartalnik Etnologiczny*, 1, 79–120.
- Krasnodębski, J. (2019). *Z Wilna nad Wilią do „Wilna nad Wisłą”. Ekspa-triacja i osiedlenie się mieszkańców Wileńszczyzny w Toruniu (1944–1948)*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Ko-pernika.
- Książek, J. (2004). Problemy integracyjne niemieckich przesiedleńców z Rosji w Niemczech. *Etnografia Polska*, 1–2, 197–219.
- Mucha, J. (1996). *Codziennosc i odświętnosc*. Warszawa: Oficyna Nauko-wa.
- Obrębski, J. (1936a). Dzisiejsi ludzie Polesia. *Przegląd Socjologiczny*, 3–4, 414–446.
- Obrębski, J. (1936b). Problem grup etnicznych w etnologii. *Przegląd So-cjologiczny*, 1–2, 177–195.
- Olszewski, W. (2007). *Tożsamość kulturowa Kresów w humanistycznym nurcie polskiej myśli etnologicznej do roku 1939. Studium z zakresu antropologii stosowanej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Miko-laja Kopernika.

- Olszewski, W. (2011). *Cyganie w relacjach Milicji Obywatelskiej z lat 70/80 ubiegłego wieku*. W: S. Szynkiewicz, B. Wałęciuk-Dejneka, T. Rokosz (red.). *Konfrontacja i dialog w tekstach kultury polskiej* (73–84). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Orsini-Rosenberg, S. (1930a). *Program badań socjologicznych w zakresie zagadnień narodowościowych w województwach wschodnich Rzeczypospolitej Polskiej*. Poznań: Polski Instytut Socjologiczny.
- Orsini-Rosenberg, S. (1930b). Program badań socjologicznych w zakresie zagadnień narodowościowych w województwach wschodnich Rzeczypospolitej Polskiej (dokończenie). *Sprawy Narodowościowe*, 2, 176–199.
- Orsini-Rosenberg, S. (1933). *Procesy rozkładowe w grupach etnicznych niezorganizowanych*. Warszawa: Instytut Badania Spraw Narodowościowych.
- Posern-Zieliński, A. (1999). *Akulturacyja i asymilacja – dwie strony procesu etnicznej zmiany w ujęciu antropologii i etnohistorii*. W: W. Molik, R. Traba (red.). *Procesy akulturacji i asymilacji na pograniczu polsko-niemieckim w XIX i XX wieku* (43–64). Poznań: Instytut Historii UAM.
- Posern-Zieliński, A. (1995). Studia etniczne w polskiej etnologii po 1945 roku. Ich uwarunkowania, konteksty i nurty. *Lud*, 78, 29–114.
- Shils, E.A. (1996). Naród, narodowość i nacjonalizm a społeczeństwo obywatelskie. *Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa*, 1(8), 9–30.
- Sokołowska, M. (2006). *Dziedzictwo kolonizacji europejskich a współczesne problemy tożsamościowe (przykład Francji)*. W: R. Apanavičius (red.). *Culture and Identity* (101–114). Kaunas: Vytautas Magnus University.
- Szacki, J. (1983). Naród w socjologii Znanieckiego. *Przegląd Polonijny*, 4, 5–33.
- Szacki, J. (1990). *Wstęp*. W: F. Znaniecki. *Współczesne narody* (IX–L). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Thomas, W., Znaniecki, F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

- Tomicka, J., Tomicki, R. (1975). *Drzewo życia. Ludowa wizja świata i człowieka*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Wasilewski, L. (1929). *Sprawy narodowościowe w teorii i życiu*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Winławski, W. (2006). *Kto jest klasykiem socjologii polskiej?* W: J. Mucha, W. Winławski (red.) *Klasyczna socjologia polska i jej współczesna recepcja* (329–336). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Znaniecki F. (1921). *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Poznań: Nakł. Komitetu Obrony Narodowej.
- Znaniecki, F. (1930). *Studia nad antagonizmem do obcych. Przegląd Socjologiczny*, 1, 158–209.
- Znaniecki, F. (1935). *Socjologia walki o Pomorze*. Toruń: Instytut Bałtycki.

Idee edukacji międzykulturowej odpowiedzią na wyzwania szkoły zróżnicowanej kulturowo. Kontekst wychowania patriotycznego i obywatelskiego

Katarzyna Stankiewicz¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0003-0554-4261

Streszczenie

W ostatnich latach znacząco wzrosło zróżnicowanie kulturowe polskiej szkoły, co niesie ze sobą wiele wyzwań, zwłaszcza w obszarze wychowania patriotycznego oraz obywatelskiego. Cele i treści działań edukacyjnych w tym zakresie wymagają przededefiniowania. Pomocne mogą okazać się idee edukacji międzykulturowej, odwołującej się do integracji osób odmiennych kulturowo jako do strategii akulturacyjnej. Celem tego rozdziału jest przedstawienie związków między wychowaniem patriotycznym a edukacją międzykulturową oraz wskazanie możliwości wykorzystania tejże edukacji dla rozwijania odpowiadającej narastającej wielokulturowości społeczeństwa koncepcji kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich w toku edukacji szkolnej, przy założeniu, że kontakt z innością może być wartością i służyć rozwijaniu poczucia własnej tożsamości. Tekst ma charakter teoretyczny i opiera się na krytycznej analizie wybranej literatury przedmiotu, zwłaszcza o charakterze pedagogicznym, z obszaru teorii wychowania oraz edukacji międzykulturowej. Autorka wychodzi od przedstawienia specyfiki zróżnicowania kulturowego polskiej szkoły oraz rozumienia patriotyzmu i wychowania patriotycznego, by następnie omówić założenia edukacji międzykulturowej, poszukując jej znaczenia dla namysłu nad praktyką kształtowania postaw patriotycznych o charakterze otwartym i niekonfrontacyjnym.

¹ Dr Katarzyna Stankiewicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Dane kontaktowe: katarzyna.stankiewicz@uksw.edu.pl.

1. Wprowadzenie

W ostatnich latach znacząco wzrosło zróżnicowanie kulturowe polskiego społeczeństwa i polskiej szkoły, co niesie ze sobą wiele wyzwań, zwłaszcza w obszarze wychowania patriotycznego oraz obywatelskiego. Pojawiają się pytania o cele tego wychowania, jak również o treści i formy oddziaływania edukacyjnego. Trzeba pamiętać, że dominująca w danym czasie koncepcja wychowania patriotycznego i obywatelskiego jest uzależniona od wielu czynników – od momentu historycznego, kontekstu społecznego, politycznego czy kulturowego. Zależy również od obowiązujących definicji takich pojęć, jak: patriotyzm, naród, państwo czy obywatel.

Wydaje się, że treści i cele działań edukacyjnych w obszarze wychowania patriotycznego wymagają namysłu i przededefiniowania w związku z sytuacją wielokulturowości. Pomocne w tym mogą okazać się idee edukacji międzykulturowej, odwołujące się integracji osób odmiennych kulturowo jako do strategii akulturacyjnej oraz wspierającej proces tej integracji, która ma pomóc w pokojowym i harmonijnym funkcjonowaniu na jednym terytorium czy też w jednej szkole przedstawicieli odmiennych kultur. Edukacja międzykulturowa wskazuje również potencjał spotkania z „innością”, m.in. w kontekście kształtowania tożsamości kulturowej jednostki.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie związków między wychowaniem patriotycznym a edukacją międzykulturową oraz wskazanie możliwości wykorzystania tejże edukacji dla rozwijania odpowiadającej narastającej wielokulturowości społeczeństwa (i polskiej szkoły) koncepcji kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich w toku edukacji szkolnej, przy założeniu, że kontakt z innością może być wartością i służyć rozwijaniu poczucia własnej tożsamości. Tekst ma charakter teoretyczny i opiera się na krytycznej analizie wybranej literatury przedmiotu, zwłaszcza

o charakterze pedagogicznym, z obszaru teorii wychowania oraz edukacji międzykulturowej.

Tłem dla dalszych analiz jest przedstawienie specyfiki zróżnicowania kulturowego w polskiej szkole oraz rozumienia patriotyzmu i wychowania patriotycznego w kontekście uwarunkowań definiowania tych pojęć. Następnie przybliżone zostaną główne założenia edukacji międzykulturowej, co ma pozwolić – już na etapie podsumowania – na omówienie znaczenia edukacji międzykulturowej dla namysłu nad praktyką kształtowania postaw obywatelskich i patriotycznych o charakterze otwartym i niekonfrontacyjnym, sprzyjających kształtowaniu wielowymiarowej tożsamości jednostki funkcjonującej w wielokulturowym społeczeństwie.

2. Polska szkoła wielokulturowa

Nie ulega wątpliwości, że Polska szkoła stała się w ostatnich latach zróżnicowana kulturowo. Traktując wielokulturowość jako pewien fakt, można mówić o szkole wielokulturowej rozumianej jako przestrzeń i instytucja, w której spotykają się przedstawiciele różnych kultur. Przyczynkiem do nasilenia się zjawiska wielokulturowości w polskiej szkole była inwazja rosyjska na Ukrainę w 2022 roku, która spowodowała dołączenie dużej grupy uczniów z za wschodniej granicy do polskiego systemu edukacji. Wielokulturowość dotyczy obecnie zarówno edukacji w środowisku wielkomiejskim, jak i w mniejszych społecznościach. O ile wcześniej była zarezerwowana dla dużych miast i zasadzała się na niewielkim odsetku uczniów odmiennego pochodzenia, to dziś jest powszechnym zjawiskiem i ma większą skalę, wynikając przy tym nie tylko ze zróżnicowania kulturowego dzieci, ale również z zatrudniania nauczycieli i personelu pomocniczego niepolskiego pochodzenia (Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek: 2022).

Jeżeli chodzi o samych uczniów – członków społeczności szkolnych, to możemy wskazać na różne doświadczenia migracji, z którymi się oni mierzą. Typ doświadczenia migracyjnego, wynikający m.in. z przyczyn znalezienia się przez dziecko w Polsce i polskiej szkole, wpływa na jego sytuację szkolną i proces adaptacji. Przed inwazją rosyjską na Ukrainę największą grupą uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole były dzieci migrantów zarobkowych (przede wszystkim właśnie z Ukrainy). Wojna zwiększyła liczebność i znaczenie dla społeczności szkolnych innej grupy, tej doświadczonej uchodźstwem. Tradycyjnie, mówiąc o zróżnicowaniu kulturowym szkoły, wymienia się jeszcze uczniów będących przedstawicielami mniejszości narodowych i etnicznych oraz dzieci z rodzin wielokulturowych, ze związków mieszanych, w których jedno z rodziców ma niepolskie pochodzenie (Iwona Chrzanowska i Beata Jachimczak: 2018; por. Krystyna Błeszyńska: 2010). Kolejnym typem doświadczenia migracyjnego jest reemigracja, kiedy to do Polski po okresie życia poza granicami powraca rodzina polskiego pochodzenia z dzieckiem, dla którego „powrót” do kraju (*notabene* to kraj rodziców) oznacza wejście w nowe kulturowo środowisko (Katarzyna Stankiewicz: 2019).

Warto zauważyć, że zgodnie z ustaleniami Najwyższej Izby Kontroli (Raport NIK: 2023) w ostatnich dwóch latach liczba uczniów cudzoziemców, którzy są w polskim systemie edukacji, wzrosła prawie pięciokrotnie, natomiast liczba szkół, w których te dzieci się uczą, o ponad 60%. Najliczniejszą grupę stanowią Ukraińcy, natomiast dwie kolejne co do wielkości grupy to Białorusini i Rosjanie. W raporcie Centrum Edukacji Obywatelskiej, opierającym się na danych z Systemu Informacji Oświatowej, czytamy, że obecnie już w jednej czwartej polskich szkół jest przynajmniej jeden uczeń uchodźca z Ukrainy, a trzech na czterech nauczycieli pracujących w polskim systemie edukacji ma lekcje z co najmniej jedną klasą, do której chodzą uczniowie z Ukrainy (Raport CEO:

2023). Widać zatem również w przestrzeni edukacji, że Polska – z kraju tranzytowego – staje się celem migracji, co przed szkołą stawia nowe wyzwania.

Polska szkoła może być narzędziem integracji społecznej uczniów z doświadczeniem migracji. Duża część migrantów zostanie w Polsce na dłużej, a być może nawet na stałe. Potencjał systemu edukacji w zakresie integracji zarówno dziecka, jak i jego rodziny bywa niedostrzegany, a to właśnie praca w tym obszarze przeciwdziała wykluczeniu edukacyjnemu i frustracji ucznia, dając możliwość pełnego wykorzystania jego zdolności i kompetencji (Anzhela Popyk: 2021). W kontekście działań na rzecz integracji, które wynikają z założeń pedagogiki międzykulturowej, istotne stają się pytania o kształtowanie postaw patriotycznych i obywatelskich.

3. Patriotyzm czy patriotyzmy?

Leon Dyczewski przybliżył rozumienie patriotyzmu, odnosząc się do jego źródłosłowu, zarówno greckiego, jak i łacińskiego (łac. *patria* – ojczyzna; gr. *patriotes* – rodak, ziomek, obywatel). Wskazuje na dwa elementy, zawierające się w tym pojęciu, a mianowicie więź i dziedzictwo, co oznaczać ma, że „patriotyzm łączy ludzi, którzy mają ze sobą coś wspólnego, co otrzymali, i w czym wspólnie uczestniczą, czego powinni strzec jako dziedzictwa, pomnażać i doskonalić” (Leon Dyczewski: 2013, 178).

Szeroką definicję patriotyzmu z perspektywy edukacji i wychowania zaproponował Mieczysław Łobocki, który pod tym pojęciem rozumie: „miłość do ojczyzny i narodu, łącznie z pracą dla nich oraz gotowością do poświęceń i ofiar dla ich wspólnego dobra” (Mieczysław Łobocki: 2008, 276). Uwzględnił on kluczowe wymiary patriotyzmu, a mianowicie emocjonalny, martyrologiczny oraz obywatelski. Poza „miłością do ojczyzny” wskazał

na poświęcenie oraz pracę na jej rzecz. Nie wszystkie te wymiary znajdują swoje zastosowanie w praktyce edukacyjnej z uczniem pochodzącym z innego kraju, a zwłaszcza z dzieckiem o doświadczeniu uchodźczym, które planuje wraz z bliskimi powrót do kraju pochodzenia w nieokreślonej przyszłości. O ile jeszcze wymiar obywatelski wydaje się do przyjęcia i rozwijania w procesie edukacji, to już wymiary emocjonalny i martyrologiczny mogą budzić więcej wątpliwości. Uczeń z doświadczeniem migracji ma prawo identyfikować się z inną ojczyzną, z krajem swojego pochodzenia i pochodzenia rodziców. Sytuacja uchodźstwa wojennego będzie tę identyfikację jeszcze pogłębiać (por. Leon Dyczewski: 2013).

Jednak przywołane rozumienie patriotyzmu nie jest jedyne i nie musi być nierozłącznie związane z praktyką edukacyjną. Mimo że pochodzi ono z analiz teoretyka wychowania, nie do końca odpowiada współczesnym realiom wielokulturowej szkoły. Pojęcie patriotyzmu ewoluuje w ujęciu historycznym i bywa różnie rozumiane w różnych epokach, pod wpływem zarówno wydarzeń historycznych, jak i przekazów literatury i sztuki. Możemy zatem wyróżnić takie patriotyzmy, jak chociażby: legionowy, romantyczny, pozytywistyczny i akowski (Krystyna Chałas i Stanisław Kowalczyk: 2006; por. Andrzej Walicki: 1991). Warto przy tym zauważyć, że dwa podstawowe modele, romantyczny i pozytywistyczny, wpisane w dynamikę przemian polskiej kultury, powracają naprzemiennie w kolejnych epokach. O ile pierwszy z nich odwołuje się do kategorii narodu, akcentując wymiar uczucia i poświęcenia, to drugi zorientowany jest wokół pojęcia państwa i pracy na jego rzecz. Można w tym miejscu przywołać inny ważny podział na patriotyzmy narodowy i państwowy (Miroslaw Sobiecki: 2009; por. Michał Balicki: 2009). Warto te rozróżnienia mieć na uwadze,

analizując ważne w kontekście szkoły i kształcenia pojęcia wychowania patriotycznego oraz edukacji obywatelskiej².

Pojęcie ojczyzny może mieć również określony zasięg terytorialny. Można mówić o niej nie tylko w odniesieniu do wspólnoty narodu czy państwa, ale też w kontekście innych kręgów geograficznych i kulturowych, w powiązaniu z określoną społecznością i przynależnością do niej. To niezwykle ważne ujęcie ze względu na funkcjonowanie współczesnego człowieka w wielu wspólnotach jednocześnie (Miroslaw Sobecki: 2009). Na podstawie tej przynależności można wyróżnić – obok patriotyzmu o charakterze narodowym – również patriotyzmy: etniczny, lokalny, europejski czy globalny (Jerzy Kunikowski: 2006), a obok ojczyzny bazującej na wspólnotcie narodowej – „małą ojczyznę” czy też „ojczyznę prywatną” (Stanisław Ossowski: 1984), niezwykle istotną w kontekście edukacji i otwierającą wychowanie patriotyczne i obywatelskie na znaczenia wpisane w edukacją regionalną (Alina Szczurek-Boruta: 2016; por. Kazimierz Kossak-Głowczewski: 2015; por. Jerzy Nikitorowicz: 2009a).

4. Wychowanie patriotyczne i obywatelskie

Wystarczy pobieżny przegląd okładek publikacji poświęconych wychowaniu patriotycznego, zarówno tych o charakterze naukowym, jak i dydaktycznym, żeby dostrzec dominujący w tym obszarze pedagogiki narodowy model patriotyzmu. Ikonografia odwołuje się do walki zbrojnej oraz martyrologii narodowej,

² Można wskazać jeszcze szereg innych typów patriotyzmu, najczęściej funkcjonujących w literaturze naukowej dla opisanie określonych postaw w formie kontrastywnych par, jak patriotyzm przeszłości vs. patriotyzm przyszłości, pozytywny vs. negatywny czy otwarty vs. zamknięty, jednak analiza tych ujęć nie jest przedmiotem tego tekstu (zob. np. Leon Dyczewski: 2013; Marcin Król: 2004; Miroslaw Sobecki: 2009).

ewentualnie ma odzwierciedlać emocjonalny związek z ojczyzną, rozumianą jako pewna przestrzeń geograficzna i dorobek historyczno-kulturowy.

Przywoływany już Mieczysław Łobocki pod pojęciem „wychowanie patriotyczne” rozumie „wdrażanie lub przyuczanie do umiłowania własnej ojczyzny i narodu, łącznie z gotowością do wyrzeczeń i ofiar dla nich” (Mieczysław Łobocki: 2008, 276). Dalej pisze o świadomym i celowym oddziaływaniu na dzieci w celu kształtowania postawy patriotycznej, która ma być oparta na przywiązaniu i miłości do ojczyzny oraz solidarności narodowej i działaniu na rzecz wspólnego dobra. Jako postawę patriotyczną rozumie również poszanowanie „rodaków i współobywateli”, szacunek dla symboli narodowych, zainteresowanie sprawami kraju oraz gotowość do jego obrony w razie potrzeby (Mieczysław Łobocki: 2008, 276; por. Paweł Tyrała: 2001). Postawa patriotyczna zawiera zatem – poza wymiarem narodowym – również elementy charakterystyczne dla patriotyzmu państwowego i edukacji obywatelskiej.

Andrzej de Tchorzewski, podsumowując analizy teoretyków wychowania, wyjaśnia następująco pojęcie wychowania obywatelskiego: „polega [ono] na przygotowaniu dorastających do bycia świadomym i pełnoprawnym członkiem wspólnoty państwowej” (Andrzej de Tchorzewski: 2018, 173). Zadania tego wychowania wynikają z obowiązków obywatela względem państwa. Ma ono służyć kształtowaniu prospołecznych postaw jednostki względem państwa, traktowanego jako wspólnota obywateli (Andrzej de Tchorzewski: 2018).

Panuje duży zamęt pojęciowy, jeżeli chodzi o definiowanie takich terminów, jak „wychowanie patriotyczne”, „wychowanie obywatelskie” i „edukacja obywatelska”. Zdarza się, że są one traktowane synonimicznie bądź też edukacja obywatelska ujmowana jest jako węższa pojęciowo i wchodząca w ramy wychowania pa-

triotycznego, stanowiąca niejako jego uzupełnienie. Edukacja obywatelska dotyczy poza tym przede wszystkim praktyki edukacyjnej (zob. np. Małgorzata Machałek i Janusz Korzeniowski: 2019), przy czym na przekazywane treści i przyjmowane cele wpływa ewoluująca w czasie koncepcja obywatelstwa, zależna od układu czynników historycznych, politycznych i kulturowych (Dobrochna Hildebrandt-Wypych: 2012).

Pojawia się też w literaturze przedmiotu określenie „wychowanie patriotyczno-obywatelskie”, mające podkreślić obecność elementów wychowania narodowego i państwowego w tym ujęciu. Dyskursy naukowe i edukacyjne dotyczące tych kwestii ewoluują wraz z przemianami społeczno-politycznymi i kulturowymi (Monika Popow: 2015). Co ciekawe, częściej w odniesieniu do kształtowania postaw na rzecz dobra państwowego stosowany jest – uważany za bardziej nowoczesny – termin „edukacja”, podczas gdy z określeniem „patriotyczny” badacze chętnie wiążą rzeczownik „wychowanie”, nawiązując do tradycji teorii wychowania i wyznaczonych w jej ramach podstawowych dziedzin tego procesu. Warto przypomnieć, że wychowanie w szerokim rozumieniu zakłada działanie celowe, intencjonalne, obejmujące przekaz wartości oraz kształtowanie postaw wychowanka. Pojawiają się pytania, kto decyduje o celu wychowania patriotycznego, jakie uwarunkowania bierze pod uwagę i do jakiego ideału wychowawczego dąży, co pozostawia wiele przestrzeni na upolitycznienie procesu edukacyjnego. Natomiast pojęcie edukacji w zestawieniu z kategorią obywatelskości pozwala na ograniczenie się do sfery poznawczej i behawioralnej kształcenia poprzez rozwijanie kompetencji ucznia jako przyszłego, pełnoprawnego obywatela, z naciskiem na jego partycypację społeczną. Jak pisze Monika Popow: „Współczesne dyskursy edukacji obywatelskiej koncentrują się najczęściej wokół badania kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów i nauczycieli oraz kompetencji angażowania się w działania obywa-

telskie czy też szeroko pojętą partycypację społeczną” (Monika Popow: 2015, 29).

Takie ujęcie zostawia przestrzeń na zaangażowanie osób odmiennych kulturowo na rzecz dobra wspólnego i wspólnoty obywateli, a na poziomie edukacji szkolnej – na budowanie otwartych postaw prospołecznych oraz przygotowanie uczniów niepolskiego pochodzenia do aktywnego udziału w życiu społecznym w Polsce, niezależnie od ich poczucia więzi emocjonalnej z Polską i polską wspólnotą narodową.

5. Od edukacji wielo- do międzykulturowej

W kontekście narastającego zróżnicowania kulturowego polskiej szkoły na znaczeniu zyskują idee edukacji międzykulturowej, która zakłada realizację strategii integracji społecznej na poziomie szkolnym. Praktyka zgodna z tymi ideami przyczynia się do przemiany środowiska szkolnego w kierunku międzykulturowego, gdzie kontakt z innością jest wartością, a spotkanie i współpraca skutkują pożytkiem dla obu stron, zarówno uczniów polskiego pochodzenia, jak również odmiennych kulturowo. Spotkanie tworzy nową jakość, na zasadzie synergii, bez zmuszania nikogo do wypierania się swoich korzeni kulturowych.

Strategia integracji, która jest jedną z czterech podstawowych strategii akulturacyjnych, wykorzystywanych w sytuacji wchodzenia w nową, odmienną kulturę (John Berry: 1997), zakłada, że możliwa jest akceptacja norm kulturowych kraju osiedlenia bez wyrzekania się tych właściwych dla kraju pochodzenia. Otwiera zatem na wielokulturowość na poziomie tożsamościowym. Jak pisze Paweł Boski, proces integracji oznacza „podwójne TAK dla kultury pochodzenia oraz kultury osiedlenia. Polega ona na przyjęciu kultury społeczeństwa przyjmującego bez wy-

rzekania się korzeni, swoich wartości czy tradycji” (Paweł Boski: 2009, 534; por. Aleksandra Grzymała-Kazłowska: 2008). Jeżeli przeniesie się to podejście w wymiar funkcjonowania ucznia z doświadczeniem migracji w szkole, to celem edukacji staje się z jednej strony jego zapoznanie z językiem polskim i polską kulturą, z drugiej zaś – zapewnienie możliwości podtrzymania i rozwijania własnej identyfikacji kulturowej (Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek: 2023). Natomiast asymilację kulturową możemy wiązać z wykorzenieniem, ponieważ przy realizacji tej strategii wymaga się od osoby odmiennej kulturowo odcięcia się od swojej kultury pochodzenia przy jednoczesnym zaangażowaniu w poznawanie języka i kultury kraju przyjmującego, co bywa źródłem znaczących problemów tożsamościowych (Paweł Boski: 2009; por. Marian Golka: 2010).

Warto przypomnieć zgodne z literaturą pedagogiczną rozróżnienie między wielo- i międzykulturowością, w którym wielokulturowość jest faktem, polegającym na współegzystowaniu w fizycznej bliskości przedstawicieli różnych kultur, podczas gdy międzykulturowość zakłada kontakt między nimi, interakcje, wymianę i współpracę, które służą wszystkim stronom (Przemysław Grzybowski: 2008; Bogusław Śliwerski: 2005). Idąc dalej, szkoła wielokulturowa będzie zatem środowiskiem, gdzie spotykają się uczniowie reprezentujący różne kultury, pochodzący z różnych krajów i grup etnicznych, podczas gdy szkoła międzykulturowa będzie tworzyła dla tych dzieci środowisko współpracy i integracji społecznej, gdzie inność jest nie tylko tolerowana, ale również szanowana i pozytywnie wartościowa jako pewien potencjał, coś godnego zainteresowania i poznania (Georg Auernheimer: 2017).

Poprzedniczką modelu edukacji międzykulturowej była (gdzieniegdzie ciągle funkcjonująca jako obowiązujące rozwiązanie, chroniące interesy grupy dominującej kulturowo) edukacja wielokulturowa, wpisująca się w strategię asymilacji kulturowej,

utrwalająca dominację społeczności przyjmującej i jej kultury nad innymi na danej przestrzeni. W praktyce jest ona formą edukacji monokulturowej, w ramach której obecność przedstawicieli innych grup kulturowych jest jedynie tolerowana. Odmienność traktowana jest jako brak, deficyt, który należy „uzupełnić”. W takim ujęciu wszystkie działania edukatorów koncentrują się na przedstawicielach grupy mniejszościowej i na „uzupełnianiu ich deficytów” (jak np. na nauczaniu języka kraju migracji kosztem języka kraju pochodzenia), to znaczy na realizacji strategii asymilacji (Bogusław Śliwerski: 2005; por. Georg Auernheimer: 2017).

Inaczej jest z edukacją międzykulturową, która kierowana jest do wszystkich przedstawicieli danej społeczności czy szkoły, niezależnie od ich pochodzenia. Służy ona budowaniu przestrzeni współpracy i rozwojowi każdej jednostki zgodnie z jej potencjałem, z poszanowaniem jej kulturowej tożsamości. Ważnymi elementami edukacji międzykulturowej są mediacja i rozwiązywanie konfliktów – nieuniknionych w sytuacji dużego zróżnicowania (Bogusław Śliwerski: 2005; por. Przemysław Grzybowski: 2008; Jerzy Nikitorowicz: 2009a).

6. *Edukacja międzykulturowa a wychowanie patriotyczne – próba podsumowania*

Znaczącym argumentem na rzecz traktowania idei edukacji międzykulturowej jako kontekstu dla namysłu nad celami, treściami i formą wychowania patriotycznego oraz obywatelskiego jest przypisana do współczesnego świata i wspomniana już wcześniej przynależność danej osoby, w tym dziecka, do wielu wspólnot o charakterze kulturowym. Ta przynależność może mieć odzwierciedlenie w wielowymiarowej tożsamości kulturowej jednostki (Mirosław Sobecki: 2009).

Jerzy Nikitorowicz rozumie edukację międzykulturową jako „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań [...], sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej — planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Jerzy Nikitorowicz: 2003, 9; por. Przemysław Grzybowski: 2008)³. Autor wskazuje przy tym na szereg kręgów społecznych i kulturowych, do których przynależy jednostka. Wspólnota narodowa, tudzież państwowa, to tylko jeden z nich. Co charakterystyczne dla myślenia zgodnego z założeniami edukacji międzykulturowej, te różne kręgi tożsamościowe nie muszą się wykluczać czy też być do siebie w opozycji, a wręcz mogą się jeden na drugim nadbudowywać (Jerzy Nikitorowicz: 2003). Jednym z celów edukacji jest właśnie harmonizowanie oddziaływań płynących z poszczególnych kręgów i pomaganie dziecku w kształtowaniu integralnej tożsamości, w której te różne poziomy mogą pozwalać jednostce na funkcjonowanie z pożytkiem zarówno dla niej samej, jak i dla wspólnoty/wspólnot, do których ona przynależy.

O ile wychowanie patriotyczne zasadniczo zakłada zajmowanie się jednym ze wskazanych kręgów tożsamościowych, to edukacja międzykulturowa „wspomaga bezkonfliktowe uczestniczenie w wielu wspólnotach oraz kształtowanie niekonfrontacyjnego przywiązania do grup o różnym zasięgu, stymulując tym samym kreowanie tożsamości wielowymiarowej, a nawet wielokulturo-

³ Takie rozumienie edukacji międzykulturowej odpowiada definicji edukacji w ujęciu Zbigniewa Kwiecińskiego. Obok celów związanych z samorealizacją wskazuje on na prospołeczne cele kształcenia, które wiąże z aktywnym uczestnictwem jednostki we wspólnotach o różnym zasięgu, podkreślając wielowymiarowość tożsamości jednostki jako członka kilku społeczności, w tym kulturowej, narodowej czy globalnej (zob. Zbigniew Kwieciński: 1995).

wej. Dopuszcza interferencje tożsamościowe na poziomie narodowym i etnicznym” (Katarzyna Stankiewicz: 2011; por. Mirosław Sobecki: 2009). To podejście pozwala na pokojowe funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym, umożliwiając współzycie odmiennych kulturowo grup, dla których „ojczyzna” może mieć różne znaczenia. Na poziomie szkoły ułatwia to integrację uczniów z doświadczeniem migracji i przeciwdziałanie konfliktom oraz ich rozwiązywanie. Celem edukacji staje się kształtowanie niekonfrontacyjnego przywiązania do wspólnot o różnym zasięgu i charakterze. Otwarcie na tożsamość wielowymiarową – czy nawet wielokulturową – dopuszcza interferencje tożsamościowe na poziomie etnicznym, narodowym czy obywatelskim (Jerzy Nikitorowicz: 2003; por. Kazimierz Kossak-Głowczewski: 2015). Uczeń pochodzący z innego kraju może zatem dbać o swoje korzenie kulturowe, a jednocześnie poznawać i budować więź z regionem oraz rozwijać postawy proobywatelskie w społeczeństwie polskim.

Nikitorowicz akcentuje również inny wymiar spotkania z innością, który jest niezwykle istotny w kontekście kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich w toku edukacji szkolnej, a jest wpisany w założenia edukacji międzykulturowej. Zdaniem tego autora kontakt z inną kulturą pozwala na kształtowanie własnej tożsamości kulturowej jednostki, w tym również tożsamości narodowej, pozwala zobaczyć to, co własne – w konfrontacji z tym, co jawi się jako inne, obce: „Ojczyzna nabiera wartości w kontekście obczyzny i wówczas, na tej bazie, możemy rozwijać świadomość obywatelską” (Jerzy Nikitorowicz: 2009b, 23).

Międzykulturowe uczenie się, które jest formą praktyki dydaktycznej w obszarze edukacji międzykulturowej, prowadzi do refleksji nad własną kulturą, budzi chęć jej głębszego poznania i rozwija identyfikację kulturową. Ten typ uczenia się ma miejsce w sytuacji kontaktu z przedstawicielem innej kultury, pod warunkiem, że obie osoby są otwarte i nastawione na wzajemne zrozumienie swoich

postaw, wartości i przekonań, a przy tym świadome norm, zasad i wartości właściwych dla swojej własnej kultury (Alexander Thomas: 1993).

Edukacja międzykulturowa nie wyklucza wychowania patriotycznego, również na poziomie narodowym. Jej idee mogą jednak sprzyjać przedefiniowaniu tego wychowania pod kątem funkcjonowania w wielokulturowym społeczeństwie i szkole zróżnicowanej kulturowo. Otwierają one na budowanie związku z innymi wspólnotami kulturowymi oraz konstruowanie własnej tożsamości kulturowej, również na bazie świadomej decyzji o przynależności do tych wspólnot oraz łączeniu różnych kręgów kulturowych. Otwierają także na edukację regionalną, zainteresowanie tym, co lokalne i budowanie więzi z „małą ojczyzną”, która może być podstawą do identyfikacji na poziomie obywatelskim, niezależnie od narodowości i pochodzenia. Pokazują, że te dwa obszary edukacji – edukacja regionalna i obywatelska – mogą współtworzyć dziedzinę wychowania patriotycznego, umożliwiając pracę edukacyjną na rzecz integracji uczniów z doświadczeniem migracji oraz wspierania obywatelskiego zaangażowania dzieci i młodzieży na różnych poziomach, począwszy od lokalnego.

Bibliografia

- Auernheimer, G. (2017). *Wprowadzenie do pedagogiki międzykulturowej*. Wstęp i przekł. K. Stankiewicz. Pruszków: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Balicki, M. (2009). *Patriotyzm i nacjonalizm, czyli zbliżający się koniec romansu „państwa” z „narodem”*. W: E. Kryńska (red.). *Patriotyzm a wychowanie* (59–66). Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation, Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.

- Błęszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN–Academica Wydawnictwo SWPS.
- Chałas, K., Kowalczyk, S. (2006). *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. 2. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (2018). Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 87–102.
- Dyczewski, L. (2013). *Tożsamość i patriotyzm*. W: J. Nikitorowicz (red.). *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* (173–189). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Grzybowski, P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzymała-Kazłowska, A. (2008). „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia. W: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.). *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki* (29–50). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hildebrandt-Wypych, D. (2012). Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym. *Studia Edukacyjne*, 21, 95–123.
- Kossak-Główczewski, K. (2015). *Edukacja etniczna i regionalna jako szansa reinhabitacji. Od wielokulturowej ku międzykulturowej edukacji regionalnej*. W: K. Kossak-Główczewski, A. Kożyczkowska (red.), *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowej* (19–32). Białystok: Transhumana.
- Król, M. (2004). *Patriotyzm przyszłości*. Warszawa: Rosner & Wspólnicy.

- Kunikowski, J. (2006). *Kształtowanie postaw patriotyczno-obronnych młodzieży*. W: R. Kalinowski, J. Kunikowski, L. Wyszczelski (red.), *Wychowanie patriotyczno-obronne. Tradycje i współczesność* (79–88). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowe ujęcia)*. W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji* (13–20). Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Łobocki, M. (2008). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Machalek, M., Korzeniowski, J. (2019). *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (2003). *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa* (9–36). Cieszyn—Warszawa: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie—Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Nikitorowicz, J. (2009a). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP.
- Nikitorowicz, J. (2009b). *Ojczyzna – obczyzna – obywatelskość*. W: E. Kryńska (red.), *Patriotyzm a wychowanie* (23–33). Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Ossowski, S. (1984). *Analiza socjologiczna pojęcia Ojczyzna*. W: S. Ossowski, *O Ojczyźnie i narodzie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Popow, M. (2015). *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Popyk, A. (2021). The Impact of Distance Learning on the Social Practices of Schoolchildren during the COVID-19 Pandemic: Reconstructing Values of Migrant Children in Poland. *European Societies*, 1, 530–544.
- Raport CEO. (2023). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. P. Chrostowska (oprac.). Warszawa: Centrum Edukacji

- Obywatelskiej. <https://mapujpomoc.pl/uczniowie-uchodzacy-z-ukrainy-w-polskim-systemie-edukacji-raport-ceo> (dostęp: 20.05.2024).
- Raport NIK. (2023). *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. KNO.430.6.2023. Warszawa: Narodowa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,28888,vp,31720.pdf> (dostęp: 20.06.2024).
- Sobecki, M. (2009). *Wielowymiarowy patriotyzm jako efekt wielowymiarowej tożsamości*. W: E. Kryńska (red.). *Patriotyzm a wychowanie* (403–415). Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Stankiewicz, K. (2011). *Jestem „inny”, tzn. jaki? Wychowanie patriotyczne w teorii i praktyce edukacji międzykulturowej*. W: J. Papież (red.). *Tożsamość teorii wychowania* (287–297). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stankiewicz, K. (2019). Międzykulturowe otwarcie szkoły jako odpowiedź na potrzeby ucznia z doświadczeniem migracyjnym. Na przykładzie migracji powrotnych. *Kultura i Edukacja*, 1, 248–262.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2022). Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce. *Infos. Zagadnienia Społeczno-Gospodarcze*, 5, 1–4.
- Szczurek-Boruta, A. (2016). Lokalne środowisko życia a kształtowanie tożsamości otwartej w perspektywie edukacji międzykulturowej. *Pedagogika Społeczna*, 3(61), 55–69.
- Śliwerski, B. (2005). *Pedagogika międzykulturowa*. W: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania* (283–302). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tchorzewski de, A. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Thomas, A. (1993). *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. W: A. Thomas (red.). *Kulturvergleichende Psychologie: eine Einfuehrung* (377–424). Goettingen: Verlag fuer Psychologie.
- Tyrała, P. (2001). *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Walicki, A. (1991). *Trzy patriotyzmy – trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*. Warszawa: Res Publica.

Część II

*Postawy narodowe i tożsamość
w świetle badań*

Afektywny czy aktywny? Patriotyzm (konstruktywny) w strukturze postaw uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów szkół w Polsce

Małgorzata Gruchola¹

Instytut Badań Edukacyjnych

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000-0002-2367-0416

Streszczenie

Rozdział przedstawia wyniki badań, których celem było poznanie patriotyzmu konstruktywnego uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół w Polsce, a także zbadanie korelacji pomiędzy zadeklarowanym patriotyzmem konstruktywnym (poczucie bycia Polakiem – zmienna niezależna) badanych grup społecznych a poziomem komponentu afektywnego patriotyzmu („umiłowanie ojczyzny” – zmienna zależna) oraz poziomem komponentu aktywnego patriotyzmu (przestrzeganie polskich obyczajów i tradycji; obchodzenie świąt narodowych i tradycji – zmienna zależna). Uzyskane odpowiedzi umożliwiły przyporządkowanie badanych do grupy afektywnych lub aktywnych patriotów.

Sformułowano następujące pytania: 1. Jaki jest stopień poczucia polskości badanych grup społecznych (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy)?; 2. Który z komponentów patriotyzmu – afektywny czy aktywny – dominuje w postawach badanych grup, reprezentowanych przez grono pedagogiczne i uczniów?; 3. Czy przynależność do określonej grupy społecznej (uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy) determinuje postawę wobec patriotyzmu?

Przyjęto trzy hipotezy badawcze, z których druga i trzecia zostały potwierdzone. H1: Patriotyzm mierzony deklarowanym poczuciem polskości/stopniem autoidentyfikacji bycia Polakiem badanych grup społecz-

¹ Dr hab. Małgorzata Gruchola, prof. uczelni. Dane kontaktowe: małgorzata.gruchola@kul.pl.

nych (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy) utrzymuje się na wysokim poziomie. H2: W postawach badanych grup reprezentowanych przez grono pedagogiczne i uczniów dominuje afektywne rozumienie patriotyzmu. H3: Przynależność do określonej grupy społecznej determinuje postawę wobec patriotyzmu. Wykorzystano wyniki ogólnopolskich badań ankietowych, przeprowadzonych w 2023 roku wśród uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (N = 9898).

1. Wprowadzenie

Raport CBOS wskazuje, że większość Polaków uważa, że to szkoły uczą patriotyzmu – jest to opinia 66% ankietowanych, 19% jest przeciwnego zdania (CBOS: 2023, 4). Warto więc zadać pytanie, czy podejmowane w szkołach działania są rzeczywiście skuteczne, a także – jakie jest znaczenie patriotyzmu, autoidentyfikacja emocjonalna i zadaniowa z poczuciem polskości, zarówno wśród uczniów, nauczycieli, jak i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele konceptualizacji, operacjonalizacji i badań dotyczących problematyki patriotyzmu. Patriotyzm można prosto zdefiniować, ujmując go słownikowo jako miłość do ojczyzny. Między innymi w *Encyklopedji Powszechnej* z 1929 roku, wydanej przez Dom Wydawniczy Trzaski, Everta i Michalskiego, hasło „patriotyzm” opisane jest krótko – „miłość do ojczyzny” (Wiłkomirska: 2018). Inna słownikowa definicja ujmuje go „jako silne przywiązanie, miłość, najczęściej do ojczyzny, poczucie więzi społecznej oraz chęć i gotowość poświęcenia się dla własnego narodu, przy jednoczesnym poszanowaniu innych narodów i ich praw, kultur” (*Słownika języka polskiego*: 2024). Patriotyzm – w znaczeniu ogólnym – „to wszelkie umiłowanie ojczyzny jako miejsca swojego pochodzenia i/lub zamieszkania” (*Encyklope-*

dia PWN: 2024). Ojczyzną w tym sensie może być każda okolica lub region, do którego jednostka jest szczególnie przywiązana (w takim wypadku mówi się o patriotyzmie lokalnym i ojczyźnie prywatnej), ale może nią być również cały kraj zamieszkały przez naród, z którym jednostka się identyfikuje (ojczyzna ideologiczna), i tak bywa najczęściej rozumiana. W tym drugim przypadku patriotyzm to nie tylko sentyment, lecz również gotowość do poświęcenia się dla ojczyzny (np. oddania życia w czasie wojny), ale też stawianie dobra swojego kraju ponad partykularne interesy własne i własnej rodziny, partii czy grupy społecznej (*Encyklopedia PWN*: 2024). To także kupowanie polskich produktów, udział we wszystkich wyborach, celebrowanie świąt narodowych i państwowych czy przestrzeganie polskich obrzędów i tradycji. W przytoczonych definicjach, bardzo podstawowych, można wyróżnić dwa komponenty patriotyzmu – afektywny/emocjonalny (przywiązanie, miłość, umiłowanie, poczucie więzi, sentyment) oraz aktywny/zachowaniowy (podejmowanie konkretnych działań). Który z przytoczonych komponentów dominuje w patriotyzmie polskich uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych? Czy jest to patriotyzm powiązany wyłącznie z poznawczo-afektywnymi aspektami przywiązania do kraju (patriotyzm afektywny) czy polegający na podejmowaniu konkretnych działań na rzecz ojczyzny, społeczności lokalnej (patriotyzm aktywny)? Czy z postawą afektywną patriotyzmu łączą się konkretne zachowania?

W niniejszym rozdziale podjęto zagadnienie patriotyzmu konstruktywnego, utożsamianego z deklarowanym poczuciem polskości w ramach przynależności do konkretnej grupy społecznej (uczeń, nauczyciel, dyrektorzy szkół), a także określenie korelacji zmiennej zależnej rozumianej jako podejmowanie konkretnych działań i zmiennej niezależnej poczucia polskości. Rolę zmiennej zależnej pełnią zachowania ujmowane jako deklarowane podejmowanie działań, które realizuje się zazwyczaj poprzez bezpośrednią

współpracę z innymi ludźmi (Cliff Zukin i in.: 2006). Do pomiaru tej zmiennej zastosowano pytania kwestionariuszowe odnoszące się do przestrzegania przez badanych polskich obyczajów i tradycji oraz obchodzenia świąt narodowych.

Celem rozdziału jest próba poznania oraz wskazania poziomu patriotyzmu konstruktywnego uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół w Polsce, utożsamianego z „poczuciem polskości”, a następnie próba zidentyfikowania korelacji pomiędzy zadeklarowanym patriotyzmem konstruktywnym (autoidentyfikacja bycia Polakiem) badanych grup społecznych a poziomem komponentu afektywnego patriotyzmu („umiłowanie ojczyzny”) oraz poziomem komponentu aktywnego patriotyzmu (przestrzeganie polskich obyczajów i tradycji; obchodzenie świąt narodowych). Istotne jest również zbadanie związku pomiędzy deklarowanym patriotyzmem afektywnym/emocjonalnym badanych grup społecznych a podejmowanymi działaniami wpisującymi się w patriotyzm aktywny. Uzyskane odpowiedzi umożliwią ich przyporządkowanie do grupy afektywnych lub aktywnych patriotów.

Patriotyzm konstruktywny (Radosław Marzęcki: 2019; Ervin Staub: 1997) jest ujmowany jako afektywne przywiązanie do własnego kraju/narodu, pozytywna identyfikacja. Oznacza taki rodzaj więzi z krajem, który charakteryzuje się „krytyczną lojalnością”, pomagającą przeciwstawiać się dyskryminacji i wspierającą pragnienie realizacji pozywanych zmian (Robert T. Schatz, Ervin Staub i Howard Lavine: 1999). Stanowi on orientację na zmianę społeczną, która – obiektywnie – ma pozytywny charakter, a jej beneficjentami są przedstawiciele wielu grup i warstw społecznych (Ervin Staub: 1997). Powodem ich działania jest demokratyczne przekonanie, że należy się przeciwstawiać wszystkim praktykom innych ludzi (rodaków), które naruszają podstawowe narodowe reguły postępowania (*fundamental national precepts*) lub szkodzą długoterminowym interesom narodu/kraju (Robert T. Schatz, Ervin Staub i Howard Lavine: 1999).

Na wstępie procesu badawczego zostały sformułowane następujące pytania:

1. Jaki jest stopień poczucia polskości badanych grup społecznych (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy)?
2. Który z komponentów patriotyzmu – afektywny czy aktywny – dominuje w postawach badanych grup, reprezentowanych przez grono pedagogiczne i uczniów?
3. Czy przynależność do określonej grupy społecznej (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy) determinuje postawę wobec patriotyzmu?

W celu zweryfikowania tytułowego problemu zostały przyjęte następujące hipotezy badawcze:

H1: Patriotyzm mierzony deklarowanym poczuciem polskości/ stopniem autoidentyfikacji bycia Polakiem badanych grup społecznych (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy) utrzymuje się na wysokim poziomie.

H2: W postawach badanych grup reprezentowanych przez grono pedagogiczne i uczniów dominuje afektywne rozumienie patriotyzmu.

H3: Przynależność do określonej grupy społecznej (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy) determinuje postawę wobec patriotyzmu.

2. Założenia teoretyczne

W literaturze przedmiotu spotykamy wiele ujęć i sposobów definiowania patriotyzmu, co potwierdza problematyczność tego terminu, ale i wielowymiarowość tego zjawiska (Radosław Marzęcki: 2019, 7–26; Philip Abbott: 2007; Gal Ariely: 2018). To, w jaki sposób patriotyzm postrzegany jest jako determinanta zachowań ludz-

kich i jak są klasyfikowane jego społeczne skutki, zależy od sposobu konceptualizacji samego pojęcia. Uwaga ta dotyczy zarówno dyskursów prywatnych, jak i medialnych, politycznych oraz naukowych.

W polskim dyskursie naukowym – jak zauważa Radosław Marzęcki (2019, 8) – próby definiowania pojęcia patriotyzm „sprowadzają się do przytaczania i dekonstrukcji jego słownikowego znaczenia i etymologii, jak również wyjaśnień w oparciu o opis historycznie zaobserwowanych postaw jednostek i grup społecznych”. Natomiast w zachodnioeuropejskim oraz amerykańskim dyskursie przeważa refleksja teoretyczna, która najczęściej służy jako fundament dla operacjonalizacji konstruktu empirycznego (Radosław Marzęcki: 2019; Sean Richey: 2011).

W większości tych ujęć utożsamia się patriotyzm z aspektem afektywnym postawy, akcentując stan emocjonalny, który towarzyszy jednostce wobec obiektu, jakim jest jej własny kraj, m.in. jego kultura, historia oraz mity narodowe, wartości, społeczeństwo, terytorium, rząd i polityka, ustrój polityczny (Elizabeth Theiss-Morse: 2009, 23). Relacja między jednostką a krajem, ojczyzną, narodem opisywana jest przy użyciu takich kategorii, jak: miłość, duma, przywiązanie, lojalność (Daniel Druckman: 1994), a patriotyczne uczucia są często przedstawiane jako wskaźnik tożsamości, który pomaga obywatelom dokonywać samokategoryzacji i przypisania do określonej grupy społecznej, także takiej, jak społeczność lokalna.

Rozumienie patriotyzmu jako konstruktu empirycznego zakłada funkcjonalne efekty tego emocjonalnego zaangażowania w życie wspólnoty, manifestujące się w zachowaniach społecznych jednostek. Katalog potencjalnych pozytywnych skutków społecznych patriotyzmu jest bardzo szeroki. Gal Ariely (2018) przypisuje patriotyzmowi kluczowe znaczenie dla integracji mniejszości i wzmacniania spójności społecznej oraz kształtowania poczucia solidarności. Sprzyja temu celebrowanie świąt narodowych i pań-

stwowych, kupowanie krajowych produktów. Patriotyzm stymuluje odpowiedzialność i uczciwość obywateli m.in. poprzez uczciwe płacenie podatków, wzmacnia poczucie obowiązku w zakresie ich płacenia, determinuje udział we wszystkich wyborach, sprzyja nawiązywaniu współpracy z innymi członkami wspólnoty, chociażby przez pielęgnowanie obyczajów i tradycji, oraz redukuje konflikt społeczny, sprzyja aktywnemu obywatelstwu (Katharina Gangl, Benno Torgler i Erich Kirchler: 2016, cyt. za: Radosław Marzęcki: 2019).

Daniel Bar-Tal (1993, 55–58) zwraca uwagę na funkcje jednostkowe patriotyzmu (wspiera definicję społecznej tożsamości jednostki, umacnia poczucie przynależności) oraz grupowe (przyczynia się do integracji społeczeństwa, wzmacnia spójność grupową, mobilizuje członków grupy do działania w jej imieniu, poświęcania czasu i pieniędzy dla grupy). W tym sensie może być traktowany jako swoisty kapitał społeczny, który sprzyja zachowaniom prospołecznym (Katharina Gangl, Benno Torgler i Erich Kirchler: 2016, 869). Jednakże – choć o wiele rzadziej, jak zauważa Radosław Marzęcki (2019) – eksponuje się fakt, iż patriotyzm bezpośrednio napędza fanatyzm, szowinizm i konflikty, przez co staje się narzędziem marginalizowania i wykluczania mniejszości z kręgu „my”. Obok postulatów, by określić czytelną granicę między patriotyzmem a etnocentryzmem (Daniel Bar-Tal: 1993), pojawiają się także opinie, iż oba zjawiska mogą być ze sobą ściśle powiązane i się przenikać. Patriotyzm (w pozytywnym znaczeniu) może być monopolizowany przez pewne grupy, które wykorzystują go instrumentalnie, podporządkowując partykularnej ideologii, celom lub środkom działania (Daniel Bar-Tal: 1993). Te odmienne sposoby identyfikacji winny być – zdaniem innych – jednoznacznie rozgraniczane. Należy zauważyć, że wspólne psychologiczne podłoże może sprzyjać rozprzestrzenianiu się zarówno „zdrowego” patriotyzmu, jak i „destrukcyjnego” nacjonalizmu.

„Zdrowy” patriotyzm wpisuje się w koncepcję, którą Leonie Huddy i Nadia Khatib (2007: 63) określają mianem „szerokiego porozumienia co do znaczenia patriotyzmu”, na które składa się: pozytywna identyfikacja oraz afektywne przywiązanie do własnego kraju (poprzez odczuwanie emocji – miłości do kraju i dumy z osiągnięć kraju), wyrażające się również emocjonalnymi reakcjami na symbole narodowe (Robert T. Schatz, Ervin Staub i Howard Lavine: 1999). Ten drugi – „destrukcyjny” nacjonalizm – zakłada hierarchiczne postrzeganie świata i odzwierciedla przekonanie, że własny kraj jest lepszy od innych i powinien zajmować pozycję dominującą (Thomas Blank i Peter Schmidt: 2003). W przeciwieństwie do postaw i poglądów opartych na etnocentryzmie i odwołujących się do nacjonalizmu, patriotyzm nie jest związany z uprzedzeniami czy wrogością wobec grup „obcych” (Daniel Druckman: 1994, 64).

Według Ewy Nowickiej (1996) trudności w definiowaniu pojęcia patriotyzmu implikuje nasycenie emocjonalne desygnatu terminu oraz jego polityczność. Postawy patriotyczne – w przeciwieństwie do idei – mogą być niejednoznaczne moralnie (co jest dyskusyjne), oceniane odmiennie przez różne grupy, w zależności od ich celów i stosowanych metod. Pewne rodzaje manifestacji postaw patriotycznych, o ekskluzywnym charakterze, mogą wręcz wywoływać poważne konflikty (Anna Wiłkomirska: 2018). Analogiczne napięcie zauważa Krzysztof Michalski (2013):

Patriotyzm można zdefiniować, jak sądzę, przez kryjące się w nim napięcie. Z jednej strony patriotyzm to więź emocjonalna, to przywiązanie do pewnych wartości, do instytucji i do historii, z których biorą się te wartości i instytucje. Nie są to naturalnie wartości spójne bądź moralnie jednoznaczne; dobro miesza się w nich ze złem [...]. Z drugiej strony patriotyzm to zbiór obowiązków, zebranych, tak jak i odpowiadające im uprawnienia, w pojęciu «obywatel». Uczucia, zmysły, obrazy nie mają w tym

kontekście znaczenia [...]. Nie określają tego wierzyby płaczące, pierogi, Kościół Mariacki – tylko ustawy, prawa, konstytucje” (Krzysztof Michalski: 2013, 9).

3. *Materiał badawczy i metoda*

W dalszej części rozdziału przedstawione będą wybrane wyniki ogólnopolskich badań socjologicznych, przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w 2023 roku. Ze względu na zawężoną tematykę poruszaną w rozdziale skupiono się na wybranych zmiennych zależnych („umiłowanie ojczyzny”, obchodzenie świąt narodowych i państwowych, przestrzeganie polskich obrzędów i tradycji) i zmiennych niezależnych („poczucie polskości/poczucie bycia Polakiem”).

W badaniach zastosowano metodę ilościową, technikę kwestionariusza ankiety. Narzędzie badawcze zostało zbudowane przez zespół badaczy na potrzeby badań realizowanych w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”. Kolportaż narzędzi badawczych odbył się przy zastosowaniu panelu CAWI (*Computer Assisted Web Interview*). W doborze próby badawczej zastosowano metodę probabilistyczną warstwową ze względu na zwiększenie prawdopodobieństwa w celu odwzorowania cech całej populacji uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół.

Badanie obejmowało pięć grup docelowych: uczniów klas I–III (pominiętych w analizach ze względu na zastosowane narzędzie badawcze znacząco różniące się od pozostałych kwestionariuszy ankiet), IV–VI, VII–VIII szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

W badaniu wzięło udział 6901 respondentów w wieku 10–75 lat, z czego 2812 respondentów to mężczyźni (40,7%), a 4089 to ko-

biety (59,3%). Chociaż badania były przeprowadzane tylko w placówkach oświatowych, to należy zwrócić uwagę, iż taki rozkład populacji odpowiada ogólnym tendencjom zachodzącym w społeczeństwie polskim. Współczynnik feminizacji pozostaje niezmienny od 2002 roku i wynosi 107 kobiet przypadających na 100 mężczyzn (GUS: 2022). W analizowanych badaniach najmniejszą grupą są dyrektorzy szkół (3,4%: 233 osoby), 24,6% (1697 osób) stanowią nauczyciele, a łącznie 72,0% uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych (4971 osób). Badania zostały przeprowadzone w 378 szkołach w całej Polsce.

4. Wyniki

4.1. *Poczucie bycia Polakiem jako wskaźnik patriotyzmu*

Z analiz statystycznych wynika, iż dla ponad połowy badanych Polaków (łącznie 52,4%) poczucie bycia Polakiem jest w „bardzo dużym stopniu” i „dużym stopniu” ważnym wskaźnikiem patriotyzmu. Jednocześnie dla 35,5% respondentów stopień ten staje się mało ważny (tabela 1). Świadczy to o tym, iż poczucie polskości, oparte na indywidualnej tożsamości i historyczno-kulturowej ciągłości, a będące wskaźnikiem patriotyzmu w społeczeństwie globalnym, staje się coraz mniej atrakcyjnym elementem identyfikacji tożsamości jednostkowej. Uzyskany wynik, chociaż nieporównywalny, jest zbliżony z wynikami badań przeprowadzonych w 2020 roku przez CBOS. Tylko 4% ankietowanych Polaków, odpowiadając na pytanie o to, co jest w ich życiu najważniejsze, wymieniło ojczyznę, Polskę, dobro ojczyzny, patriotyzm oraz spokój w kraju i na świecie (pokój, brak wojny), wyżej ceniąc rodzinę i zdrowie (CBOS: 2020, 1).

Tabela 1. Poczucie bycia Polakiem

Poczucie bycia Polakiem						
	Grupy badane w%				Ogółem procent	Ogółem częstość
	Dyrektorzy	Nauczyciele	Uczniowie VII+	Uczniowie IV-VI		
W bardzo dużym stopniu	70,1	56,7	2,9	51,6	54,5	3759
W dużym stopniu	22,5	27,6	3,5	37,4	28,7	1983
W średnim stopniu	5,6	6,9	11,2	5,4	8,3	572
W małym stopniu	1,3	2,2	24,0	2,2	2,7	188
W bardzo małym stopniu	-	2,1	54,0	0,7	2,0	136
Trudno powiedzieć	0,4	4,5	4,4	2,7	3,8	263
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	6901

Źródło: opracowanie własne.

Kierując uwagę na fundamentalną zmienną niezależną tej pracy, czyli poczucie polskości, zauważamy, iż jedna grupa badanych – uczniowie klas VII+ (łącznie 78,0%) – poczucie polskości określa w stopniu małym i bardzo małym. Analizując pozostałe badane grupy, zauważa się przeciwną tendencję. Aż 89% badanych uczniów z klas IV–VI szkół podstawowych wskazało na bardzo duży i duży stopień. Podobne wskazania występują wśród badanych nauczycieli – łącznie w bardzo dużym i dużym stopniu – 84,3% oraz dyrektorów szkół – 92,6% (tabela 1). Dokonując testów istot-

ności opartych na χ^2 Pearsona, zauważa się, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 4928.492$, $df = 15$, $p = 0,000$).

Uzyskany materiał badawczy nie potwierdza założenia hipotezy pierwszej. Patriotyzm mierzony deklarowanym poczuciem polskości kolejnych badanych grup, z wyjątkiem uczniów klas VII+, utrzymuje się na wysokim, porównywalnym poziomie oscylującym w granicach od 84,3% (nauczyciele), poprzez 89% (uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych) do 92,6% (dyrektorzy szkół). Uzyskane dane (uśredniony wynik: 88,6%) są identyczne z wynikami badań cyklicznych przeprowadzanych przez CBOS. Zdecydowana większość Polaków (88%) uważa się za patriotów, przy czym niemal dwóch na pięciu (39%) deklaruje to zdecydowanie. Odsetek badanych określających się w ten sposób jest identyczny jak w 2016 roku (CBOS: 2018, 6).

Sytuacja dotycząca trendu słabnącego poczucia polskości, która zauważalna jest u uczniów klas VII+, spowodowana jest zmianami, które przynoszą społeczeństwu kultura globalna i nowe technologie informacyjno-komunikacyjne. Jednocześnie jest ona spójna z wynikami badań przeprowadzonych przez CBOS. Porównując dane z 2018 roku z danymi z roku 2016, można zauważyć, że chociaż podobny odsetek badanych deklaruje poczucie polskości, to wyraźnie mniej odczuwa je „bardzo często” (spadek o 12 punktów procentowych), a więcej – tylko „dość często” (wzrost o 9 punktów) (CBOS: 2018, 2). Jedną z przyczyn może być odczuwany wstyd z powodu bycia Polakiem lub Polką, najczęściej wskazywany przez respondentów w wieku 18–24 lat (19% – co najmniej „dość często”) oraz uczniów i studentów (16%) (CBOS: 2018, 4).

Nasuwa się pytanie, dlaczego odwrotny trend odnotowano wśród uczniów klas IV–VI szkół podstawowych. Odpowiedzi można się doszukać w procesie socjalizacji pierwotnej, podczas której zostają przekazane podstawowe elementy narodotwórcze (np. język

polski). Także podczas socjalizacji wtórnej, dokonującej się w okresie szkolnym, kładziony jest nacisk na edukację patriotyczną. Jej kolejne etapy wzbogacają edukację o elementy narodotwórcze, takie jak: historia, kultura, regionalizm. W każdej z preambuł podstawy programowej (z 1999, 2009, 2017 i 2022 roku) zwracano uwagę, obok edukowania, na wychowywanie w duchu patriotycznym. W części dotyczącej kształcenia ogólnego określone są odpowiednie cele, które mówią o „wprowadzaniu uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywaniu wzorców postępowania i budowaniu relacji społecznych sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele) (punkt 1) i wzmacnianiu poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego...*: 2024). Jeżeli chodzi o grupy nauczycieli i dyrektorów szkół, tworzone przez osoby w zróżnicowanym wieku, to wychowywały się one i dorastały u schyłku ustroju komunistycznego, a także w dobie wczesnego kapitalizmu. W tych czasach media ograniczały się do prasy tradycyjnej, radia, telewizji i nie sprzyjały modyfikacji poczucia polskości, jakie kreowano w procesie socjalizacji. Najstarsi nauczyciele i dyrektorzy stanowią pokolenie, które czynnie uczestniczyło w zmianach społeczno-ustrojowych. Sami tworzyli jeden z elementów narodotwórczych – historię. Obecnie zaś uczestniczą w dokonujących się zmianach medialno-cyfrowych. Nie dorastali w cyfryzacji, ale doświadczają jej, dokonując porównania z czasami, kiedy nie było technologii informacyjno-komunikacyjnych. Stąd wychowanie w duchu patriotycznym ma na tyle silne korzenie, że często czynniki zewnętrzne nie są w stanie zniekształcić ich światopoglądu. Najstarsi nauczyciele i dyrektorzy szkół znaczną część życia przeżyli w latach komunistycznych, które umocniły ich ducha patriotycznego, prowadząc do spotęgowania elementów narodotwórczych wzmacniających poczucie polskości.

4.2. Komponent afektywny patriotyzmu – odczuwanie miłości do ojczyzny

Jednym z kluczowych komponentów patriotyzmu jest element afektywny/emocjonalny, przejawiający się w odczuwaniu miłości do ojczyzny jako miejsca urodzenia, pochodzenia oraz w poczuciu więzi emocjonalnej, o którym szerzej napisano w części teoretycznej rozdziału.

Zapytaliśmy respondentów o to, w jakim stopniu zgadzają się bądź nie zgadzają z twierdzeniami, że patriotyzm polega na „umiłowaniu ojczyzny”.

Tabela 2. Stopień umiłowania ojczyzny jako przejaw patriotyzmu w opinii badanych grup (N = 6898)

	„Umiłowanie ojczyzny” jako przejaw patriotyzmu							
	Uczniowie klas IV–VI		Uczniowie klas VII+		Nauczyciele		Dyrektorzy	
	Częs- tość	Pro- cent	Częs- tość	Pro- cent	Częs- tość	Pro- cent	Częs- tość	Pro- cent
Zdecydowanie zgadzam się	1060	52,9	1392	46,9	1280	75,4	181	77,7
Raczej zgadzam się	727	36,3	949	32,0	196	11,5	45	19,3
Raczej nie zga- dzam się	42	2,1	199	6,7	59	3,5	4	1,7
Zdecydowanie nie zgadzam się	22	1,1	119	4,0	29	1,7	-	-
Trudno powie- dzieć	151	7,5	310	10,4	133	7,8	3	1,3
Ogółem	2002	100,0	2969	100,0	1697	100,0	233	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie o stopień umiłowania ojczyzny traktuję jako kryterium patriotyzmu oraz wskaźnik autoidentyfikacji jako patrioty. Opinie badanych zdecydowanie zgadzających się z powyższym stwierdzeniem są podzielone. Wokół 50% oscylują odpowiedzi uczniów szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych, a wokół 75% – nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych (77,7%). Należy także podkreślić wysoki wskaźnik osób raczej zgadzających się, czyli nieprzekonanych, bez entuzjazmu traktujących postawę patriotyzmu (nie ma ona dla nich większego znaczenia). Jednocześnie niski wskaźnik negatywnych odpowiedzi, uzyskany we wszystkich badanych interwałach, pozwala wyciągnąć wniosek, że patriotyzm jest rzadko kwestionowaną postawą współczesnego Polaka.

Tabela 3. Dyrektorzy: stopień umiłowania ojczyzny
a poczucie bycia Polakiem (N = 233)

W bardzo dużym stopniu		Poczucie bycia Polakiem (w%)					Ogółem
		W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W bardzo małym stopniu	Trudno powiedzieć	
Umiłowanie ojczyzny	Zdecydowanie zgadzam się	83,4	71,2	61,5	-	-	77,7
	Raczej zgadzam się	15,3	25,0	38,5	33,3	50,0	19,3
	Raczej nie zgadzam się	0,6	3,8	-	33,3	-	1,7
	Zdecydowanie nie zgadzam się	0,6	-	-	33,3	50,0	1,3
	Trudno powiedzieć	15,1	9,6	15,0	13,2	7,9	10,3
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

W celu dokładniejszej weryfikacji analiz zebranego materiału empirycznego dokonuje się korelacji na podstawie tabel krzyżowych, bazując na pytaniu, które dotyczy stopnia poczucia polskości implikującego umiłowanie do ojczyzny w rozbiciu na poszczególne grupy badanych osób ze środowiska szkolnego. Czy stopień poczucia polskości implikuje stopień umiłowania ojczyzny? Korelacje w poszczególnych grupach badawczych zawierają tabele 3, 4, 5 i 6.

Dokonując – dla grupy dyrektorów – testów istotności opartych na χ^2 Pearsona, zauważa się, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 93,707^a$, $df = 12$, $p = 0,000$).

Tabela 4. Nauczyciele: stopień umiłowania ojczyzny a poczucie bycia Polakiem (N = 1697)

W bardzo dużym stopniu		Poczucie bycia Polakiem (w%)						Ogółem
		W bardzo dużym stopniu	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W bardzo małym stopniu	Trudno powiedzieć	
Umiłowanie ojczyzny	Zdecydowanie zgadzam się	88,6	77,1	71,7	64,8	62,9	41,6	75,4
	Raczej zgadzam się	14,2	13,9	18,8	29,2	20,0	16,9	15,0
	Raczej nie zgadzam się	1,0	1,7	2,6	-	11,4	5,2	1,7
	Trudno powiedzieć	6,1	7,2	6,8	5,4	5,7	36,4	7,8
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 170,068^a$, $df = 30$, $p = 0,000$), co wynika z testów istotności opartych na χ^2 Pearsona.

Tabela 5. Uczniowie klas VII+: stopień umiłowania ojczyzny a poczucie bycia Polakiem (N = 2969)

W bardzo dużym stopniu		Poczucie bycia Polakiem (w%)					Ogółem
		W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W bardzo małym stopniu	Trudno powiedzieć	
Umiłowanie ojczyzny	Zdecydowanie zgadzam się	31,4	31,7	33,8	34,2	52,6	44,3
	Raczej zgadzam się	26,7	37,5	36,5	43,6	33,6	36,4
	Raczej nie zgadzam się	9,3	16,3	9,9	6,0	3,6	5,6
	Zdecydowanie nie zgadzam się	17,4	4,8	4,8	2,9	2,4	3,3
	Trudno powiedzieć	15,1	9,6	15,0	13,2	7,9	10,3
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Testy istotności oparte na χ^2 Pearsona wskazują, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 201,541$, $df = 16$, $p = 0,000$).

Dokonując testów istotności opartych na χ^2 Pearsona, zauważa się, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 174,687^a$, $df = 20$, $p = 0,000$).

Tabela 6. Uczniowie klas IV–VI: stopień umiłowania ojczyzny a poczucie bycia Polakiem (N = 2002)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)						Ogółem
		W bardzo dużym stopniu	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W bardzo małym stopniu	Trudno powiedzieć	
Umiłowanie ojczyzny	Zdecydowanie zgadzam się	61,8	46,0	32,4	40,9	53,3	31,5	52,9
	Raczej zgadzam się	31,3	42,1	49,1	34,1	13,3	35,2	36,3
	Raczej nie zgadzam się	1,5	1,9	3,7	6,8	13,3	7,4	2,1
	Zdecydowanie nie zgadzam się	0,4	1,5	0,9	11,4	6,7	-	1,1
	Trudno powiedzieć	5,1	8,6	13,9	6,8	13,3	25,9	7,5
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że we wszystkich badanych grupach społecznych patriotyzm utożsamiany z poczuciem bycia Polakiem pozytywnie koreluje z komponentem afektywnym patriotyzmu, czyli umiłowaniem ojczyzny. Im wyższy stopień poczucia bycia Polakiem, tym wyższy stopień umiłowania ojczyzny – i przeciwnie. Najwyższy stopień odnotowano wśród dyrektorów (77,7%), kolejno: nauczycieli (75,4%), uczniów klas IV–VI szkół podstawowych (52,9%) oraz uczniów klas VII+ – szkół podstawowych i ponadpodstawowych (44,3%).

Analizy statystyczne pozwalają na sformułowanie wniosku, że we wszystkich modułach badawczych odnotowano wysoki po-

ziom komponentu afektywnego, zidentyfikowanego poprzez zmianą umiłowania ojczyzny. Ponadto stopień autoidentyfikacji bycia Polakiem jest wprost proporcjonalny do stopnia umiłowania ojczyzny. Im wyższy stopień autoidentyfikacji bycia Polakiem, tym wyższy stopień umiłowania ojczyzny. We wszystkich badanych grupach społecznych istotność jest wysoka, na poziomie 0,01 ($p = 0,000$).

4.3. Komponent aktywny patriotyzmu

Komponent aktywny patriotyzmu przejawiający się w konkretnych zachowaniach i działaniach, obok elementu definiującego analizowaną postawę, może także pełnić funkcję weryfikującą komponent afektywny. W przyjętym konstrukcie badawczym założono porównanie ich istotności w odczuwanym i realizowanym patriotyzmie. W dalszej części rozdziału zostaną poddane analizie jako przykład aktywnego patriotyzmu: przestrzeganie polskich obyczajów i tradycji oraz udział w obchodzeniu świąt narodowych i państwowych.

4.3.1. Poczucie bycia Polakiem a przestrzeganie polskich obyczajów i tradycji

Wszystko, co istnieje, ma swoją przeszłość. Odnosi się to szczególnie do życia kulturalnego i społecznego. Teraźniejszość oraz przyszłość bazują na przeszłości.

Mówiąc bowiem o przyszłości, nie sposób wprost pominąć przeszłość. Przeszłość i przyszłość są ze sobą nierozzerwalnie związane, a pomiędzy nimi jest teraźniejszość, swoistego rodzaju pas transmisyjny, nośnik, przekaziciel tego, co było. Mamy tu do czynienia z podwójnym działaniem: zachowania kulturowego dziedzictwa i umiejętny przekaz tego dziedzictwa, Obydwa działania składają się na polską tradycję” (Leon Dyczewski: 2011, 118).

Tradycja jest zawsze tradycją czyjąś – jak podkreśla Leon Dyczewski. Aby zachowanie i przekaz dziedzictwa kulturowego było możliwe, konkretna grupa społeczna musi chcieć tego i musi być do tego zdolna.

Na to podwójne rozumienie tradycji jako zachowania treści oraz jako zdolności do ich utrwalania i przekazywania wskazuje łaciński źródłosłów tego słowa. Łacińskie *traditio* w języku polskim znaczy „oddanie, wręczenie, przekazanie czegoś komuś” (Leon Dyczewski: 2011, 118; zob. Stefan Czarnowski: 1956; An-

Tabela 7. Stopień przestrzegania polskich obyczajów i tradycji (N = 6898)

	Przestrzeganie polskich obyczajów/tradycji (N = 6898)							
	Klasy IV–VI		Klasy VII+		Nauczyciele		Dyrektorzy	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent	Częstość	Procent	Częstość	Procent
W bardzo dużym stopniu	364	18,2	140	4,7	476	28,0	75	32,2
W dużym stopniu	966	48,3	258	8,7	638	37,6	102	43,8
W średnim stopniu	361	18,0	724	24,4	316	18,6	37	15,9
W małym stopniu	150	7,5	1070	36,0	96	5,7	10	4,3
W bardzo małym stopniu	30	1,5	673	22,7	88	5,2	4	1,7
Trudno powiedzieć	131	6,5	104	3,5	83	4,9	5	2,1
Ogółem	2002	100,0	2969	100,0	1697	100,0	233	100,0

Źródło: opracowanie własne.

thony Giddens: 1993; Karl R. Popper: 1999; Jerzy Szacki: 1971). W opinii publicznej respondenci niemal powszechnie twierdzą, że elementem patriotyzmu jest pielęgnowanie polskich tradycji (93% w 2016, a 96% w 2018 roku; CBOS: 2018, 8). W naszych badaniach ograniczyliśmy się tylko do zbadania pierwszego aspektu.

Zdecydowana większość badanych, z wyjątkiem uczniów klas VII+ (13,4%), deklaruje w bardzo dużym stopniu i w dużym stopniu przestrzeganie polskich obyczajów oraz tradycji jako elementu patriotyzmu. Najwyższy poziom/stopień odnotowano wśród dyrektorów (76,0%), kolejno uczniów klas IV–VI (66,5%) i nauczycieli (65,6%). Należy także podkreślić niski stopień/wskaźnik respondentów mających trudności w jednoznacznym udzieleniu odpowiedzi na pytanie (od 2,1%: dyrektorzy do 6,5%: uczniowie klas IV–VI).

Patriotyzm aktywny, mierzony deklarowanym stopniem przestrzegania tradycji i obrzędów badanych grup społecznych, utrzymuje się na wysokim poziomie z wyjątkiem modułu młodzieży klas VII+. Komentarza wymagają wyniki uzyskane dla uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i ponadpodstawowych (młodzież w wieku 14–20 lat), w których uzyskaliśmy bardzo niski wskaźnik pielęgnowania w bardzo dużym i dużym stopniu obyczajów i tradycji (13,4%). Grupę tę stanowią osoby, które urodziły się zaraz po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Jest to grupa „zanurzona” w nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych, która najwięcej czasu spędza w internecie oraz w mediach społecznościowych. Cechuje ich perspektywa ku przyszłości. Uzyskany wynik budzi zaskoczenie także z innego powodu. Obrazuje zmianę pokoleniową, jaka dokonała się w ciągu ostatnich kilkunastu lat. W 2007 roku w jednym z sondaży CBOS zapytano Polaków o stosunek do kultywowania pewnych zwyczajów i tradycji. Wówczas kultywowaniu tradycji duże znaczenie przypisywali przede wszyst-

kim respondenci w wieku 18–24 lata oraz uczniowie i studenci. Zaskakująco mało w stosunku do innych grup było takich opinii wśród osób najstarszych (mających 65 lat i więcej). Aby lepiej zobrazować problematykę, należy dodać, że trzy czwarte dorosłych Polaków (74%) twierdziło, że zachowywanie tradycji, przekazywanie jej kolejnym pokoleniom jest istotne, natomiast co siódmy (14%) nie przywiązuje do tego wagi (CBOS: 2007, 21).

Czy stopień poczucia polskości warunkuje stopień przestrzegania polskich tradycji? Korelacje w poszczególnych grupach badawczych zawierają tabele 8, 9, 10 i 11.

Tabela 8. Dyrektorzy: przestrzeganie polskich obrzędów i tradycji a poczucie bycia Polakiem (N = 233)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)					Ogółem
		W bardzo dużym stopniu	W średnim stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	Trudno powiedzieć	
Przestrzeganie polskich obyczajów	W bardzo dużym stopniu	43,6	7,7	-	-	-	32,2
	W dużym stopniu	42,9	51,9	38,5	-	-	43,8
	W średnim stopniu	9,2	28,8	46,2	33,3	-	15,9
	W małym stopniu	3,1	9,6	-	-	-	4,3
	W ogóle nie określa	0,6	1,9	-	66,7	-	1,7
	Trudno powiedzieć	0,6	-	15,4	-	100,0	2,1
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Testy istotności oparte na χ^2 Pearsona wskazują, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 226,343^a$, $df = 20$, $p = 0,000$).

Tabela 9. Nauczyciele: przestrzeganie polskich obyczajów/tradycji a poczucie bycia Polakiem (N = 1697)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)						Ogółem
		W bardzo dużym stopniu	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W bardzo małym stopniu	Trudno powiedzieć	
Przestrzeganie polskich obyczajów	W bardzo dużym stopniu	45,0	7,5	3,4	10,8	-		28,0
	W dużym stopniu	34,6	56,9	20,5	16,2	11,4	5,2	37,6
	W średnim stopniu	13,6	23,0	50,4	21,6	14,3	6,5	18,6
	W małym stopniu	3,0	5,8	15,4	40,5	20,0	-	5,7
	W bardzo małym stopniu	2,9	4,9	9,4	8,1	51,4	6,5	5,2
	Trudno powiedzieć	0,8	1,9	0,9	2,7	2,9	81,8	4,9
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując testów istotności opartych na χ^2 Pearsona, zauważa się, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 1672,622^a$, $df = 25$, $p = 0,000$).

Testy istotności oparte na χ^2 Pearsona wskazują, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 481,410^a$, $df = 16$, $p = 0,000$).

Tabela 10. Uczniowie klas VII+: przestrzeganie polskich obyczajów/tradycji a poczucie bycia Polakiem (N = 2969)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)					Ogółem
		W bardzo dużym stopniu	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W bardzo małym stopniu	
Przestrzeganie polskich obyczajów	W bardzo dużym stopniu	32,9	8,9	7,4	3,3	2,8	4,6
	W dużym stopniu	14,6	26,7	14,8	9,8	5,8	8,9
	W średnim stopniu	25,6	38,6	36,7	32,4	18,4	25,0
	W małym stopniu	13,4	18,8	31,5	42,3	39,6	37,8
	W bardzo małym stopniu	13,4	6,9	9,6	12,3	33,4	23,7
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując testów istotności opartych na χ^2 Pearsona, zauważa się, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 378,816^a$, $df = 25$, $p = 0,000$).

Z uzyskanego materiału empirycznego wynika, że we wszystkich interwałach badawczych patriotyzm utożsamiany z poczuciem bycia Polakiem pozytywnie koreluje z komponentem aktywnym, czyli przestrzeganiem polskich obyczajów i tradycji. Im wyższy stopień poczucia bycia Polakiem, tym wyższy wskaźnik przestrzegania tradycji. Zdaniem największej grupy badanych poczucie polskości w dużym stopniu wpływa na przestrzeganie przez nich tradycji (dyrektorzy: 43,8%; nauczyciele: 37,6; uczniowie klas IV–VI: 48,3%). Przeciwnie zdanie wyrazili uczniowie klas VII+, oceniając tę zależność w małym stopniu (37,8%) i w bardzo małym stopniu (23,7%).

Tabela 11. Uczniowie klas IV–VI: przestrzeganie polskich obyczajów/tradycji a poczucie bycia Polakiem (N = 2969)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)						Ogółem
		W bardzo dużym stopniu	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W bardzo małym stopniu	Trudno powiedzieć	
Przestrzegać polskich obyczajów	W bardzo dużym stopniu	28,6	7,4	4,6	4,5	6,7	11,1	18,2
	W dużym stopniu	45,2	58,4	32,4	22,7	6,7	29,6	48,3
	W średnim stopniu	14,5	19,4	39,8	27,3	13,3	16,7	18,0
	W małym stopniu	5,0	8,4	10,2	27,3	26,7	14,8	7,5
	W ogóle nie określa	0,9	0,5	4,6	9,1	26,7	7,4	1,5
	Trudno powiedzieć	5,8	5,9	8,3	9,1	20,0	20,4	6,5
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

4.3.2. Poczucie bycia Polakiem a faktyczny udział w obchodzeniu świąt narodowych i państwowych

Z raportu CBOS z 2018 roku wynika, że jedną z sytuacji, w których badani odczuwają dumę z tego, że są Polakami (patriotyzm afektywny), jest uczestnictwo w obchodach świąt narodowych, duma z barw, hymnu oraz symboli narodowych. Na tę odpowiedź wskazało 8% badanych (N = 880) (CBOS: 2018, 3). Forma aktywna patriotyzm przejawia się m.in. w dobrowolnym udziale w oficjalnych uroczystościach i rodzinnym obchodzeniu świąt narodowych

i państwowych, czyli okresach związanych z historią państwa, jego tradycjami i kulturą narodową. Zapytaliśmy więc uczniów, nauczycieli i dyrektorów o faktyczny w nich udział.

Tabela 12. Patriotyzm jako rzeczywisty udział w obchodzeniu świąt narodowych i państwowych (N = 6898)

	Uczniowie IV–VI		Uczniowie VII+		Nauczyciele		Dyrektorzy	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent	Częstość	Procent	Częstość	Procent
Zdecydowanie zgadzam się	859	42,9	1050	35,4	840	49,5	176	75,5
Raczej zgadzam się	793	36,9	1147	38,6	629	37,0	51	21,9
Raczej nie zgadzam się	127	6,3	261	8,8	94	5,5	3	1,3
Zdecydowanie nie zgadzam się	40	2,0	143	4,8	47	2,8	2	0,9
Trudno powiedzieć	183	9,1	368	12,4	87	5,1	1	0,4
Ogółem	2002	100,0	2969	100,0	1697	100,0	233	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z analiz brzegowych wynika, iż w grupie dyrektorów (75,5%), nauczycieli (49,5%) oraz uczniów klas IV–VI (42,9%) największa grupa badanych realizuje postawę patriotyzmu poprzez rzeczywisty udział w obchodzeniu świąt narodowych i państwowych. Także wysoki jest wskaźnik odpowiedzi osób „raczej” obchodzących święta – najwyższy w grupie uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i ponadpodstawowych (38,6%). Podkreślić należy, że znaczny procent respondentów

jest niezdecydowanych, ma trudności w udzieleniu jednoznacznej odpowiedzi. Najwięcej takich osób jest wśród młodzieży klas VII+ (12,4%; odpowiednio negatywnych 13,6%), nieco mniej wśród uczniów klas IV–VI (9,1%; odpowiednio negatywnych 8,3%), nauczycieli (5,1%; odpowiednio negatywnych 8,3%) oraz poniżej 1% u dyrektorów (odpowiednio 0,9%). Odpowiedzi powyższych grup są porównywalne z odpowiedziami negatywnymi. Uśredniając wynik, odmienne zdanie wyraziło mniej niż 10% badanych. Patriotyzm aktywny, mierzony faktycznym obchodzeniem świąt narodowych badanych grup społecznych, utrzymuje się na wysokim poziomie.

Należy podkreślić, że uzyskane dane są zdecydowanie wyższe w porównaniu do wyników ogólnopolskich badań przeprowadzonych przez CBOS. Na pytanie: „Czy i jak często zdarza się Panu(i) uczestniczyć w różnego rodzaju uroczystościach i obchodach świąt państwowych?” respondenci udzielili następujących odpowiedzi: bardzo często: 8% w roku 2016, 7% w 2018; dość często: 17% w 2016, 17% w 2018; od czasu do czasu: 33% w 2016, 37% w 2018; bardzo rzadko: 21% w 2016, 23% w 2018; nigdy: 20% w 2016, 16% w 2018; trudno powiedzieć: 1% w 2016, 0% w 2018 (CBOS: 2018, 9). Jednocześnie należy zauważyć, że wynik 75,5% wskazujący na bardzo częsty udział w obchodzeniu świąt przez środowisko szkolne jest 12 razy wyższy od wyniku uzyskanego w badaniach przeprowadzonych przez CBOS (8%) (CBOS: 2018).

Czy stopień poczucia polskości determinuje udział w obchodzeniu świąt państwowych i narodowych? Korelacje w poszczególnych grupach badawczych zawierają tabele 13, 14, 15 oraz 16.

Dokonując testów istotności opartych na χ^2 Pearsona, zauważa się, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 189,906^a$, $df = 16$, $p = 0,000$).

Tabela 14. Nauczyciele: obchodzenie świąt narodowych i państwowych a poczucie bycia Polakiem (N = 1697)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)						Ogół-tem
		W bar- dzo dużym stop- niu	W du- żym stop- niu	W śred- nim stopniu	W ma- łym stop- niu	W bar- dzo małym stop- niu	Trudno powie- dzieć	
Obchodzenie świąt narodowych i państwowych	Zdecydowanie zgadzam się	53,1	41,2	35,9	29,7	34,3	31,2	49,5
	Raczej zgadzam się	45,5	39,2	47,9	56,7	22,9	24,7	37,0
	Raczej nie zgadzam się	5,8	3,6	9,4	5,4	17,1	2,6	5,5
	Zdecydowanie nie zgadzam się	2,4	2,6	3,4	-	11,4	5,2	2,8
	Trudno powie- dzieć	3,2	3,4	3,4	8,1	14,3	36,4	5,1
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Testy istotności oparte na χ^2 Pearsona wskazują, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 250,166^a$, $df = 30$, $p = 0,000$).

Dokonując testów istotności opartych na χ^2 Pearsona, zauważa się, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2 = 192,624^a$, $df = 16$, $p = 0,000$).

Testy istotności oparte na χ^2 Pearsona potwierdzają, że istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na wysokim poziomie 0,01 ($\chi^2 = 155,922^a$, $df = 20$, $p = 0,000$).

We wszystkich badanych grupach społecznych poczucie polskości – zmienna niezależna – zdecydowanie pozytywnie warun-

Tabela 15. Uczniowie klas VII+: obchodzenie świąt narodowych i państwowych a poczucie bycia Polakiem (N = 2969)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)					Ogółem
		W bar- dzo dużym stopniu	W du- żym stopniu	W śred- nim stopniu	W ma- łym stopniu	W bar- dzo małym stopniu	
Obchodzenie świąt narodowych i państwowych	Zdecydowanie zgadzam się	20,9	25,0	26,9	26,5	43,9	36,1
	Raczej zga- dzam się	24,4	35,6	39,2	46,3	36,8	39,1
	Raczej nie zgadzam się	15,1	18,3	10,8	9,8	6,7	8,7
	Zdecydowanie nie zgadzam się	22,1	9,6	7,2	4,2	3,2	4,7
	Trudno powie- dzieć	17,4	11,5	15,9	13,2	9,4	11,4
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

kuje udział w obchodzeniu świąt narodowych i państwowych. Najwyższy stopień odnotowano u dyrektorów (75,5%), następnie u nauczycieli (49,5%), uczniów klas IV–VI (42,9%) oraz uczniów VII+ (36,1%). Jednocześnie odnotowano także wysoki poziom odpowiedzi „raczej zgadzam się”: od ponad 39,0% u uczniów klas IV–VI i klas VII+, poprzez 37,0% u nauczycieli, do 21,9% u dyrektorów. Trudności z udzieleniem odpowiedzi najczęściej mieli uczniowie klas VII+ (co dziewięty badany) oraz klas IV–IV (co jedenasty badany).

Tabela 16. Uczniowie klas IV–VI: obchodzenie świąt narodowych i państwowych a poczucie bycia Polakiem (N = 2002)

		Poczucie bycia Polakiem (w%)						Ogół- tem
		W bar- dzo dużym stop- niu	W du- żym stop- niu	W śred- nim stopniu	W ma- łym stop- niu	W bar- dzo małym stop- niu	Trudno powie- dzieć	
Obchodzenie świąt narodowych i państwowych	Zdecydowanie zgadzam się	50,9	36,6	26,9	22,7	33,3	27,8	42,9
	Raczej zgadzam się	35,9	44,8	46,3	31,8	40,0	31,5	39,6
	Raczej nie zga- dzam się	5,3	6,6	9,3	18,2	6,7	7,4	6,3
	Zdecydowanie nie zgadzam się	1,4	2,0	2,8	15,9	6,7	-	2,0
	Trudno powie- dzieć	6,5	10,0	14,8	11,4	13,3	33,3	9,1
Ogółtem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

5. Patriotyzm afektywny a patriotyzm aktywny – wnioski i dyskusja

W celu rozwiązania tytułowego problemu badawczego została dokonana analiza porównawcza zadeklarowanego poziomu patriotyzmu afektywnego (zmienna zależna „umiłowanie ojczyzny”) oraz poziomu patriotyzmu aktywnego (zmienne zależne „prze-strzeganie polskich obyczajów i tradycji” oraz „obchodzenie świąt narodowych i państwowych”). Do analizy zostały wybrane itemy: „zdecydowanie zgadzam się”, „zdecydowanie nie zgadzam się” oraz „trudno powiedzieć”.

Tabela 17. Patriotyzmu afektywny a patriotyzm aktywny (w%)

Grupy badawcze	Patriotyzmu afektywnego (PAF)			Patriotyzm aktywny (PAK)						PAF	PAK
	Umiłowania ojczyzny (w%)			Przestrzeganie polskich obyczajów i tradycji (w%)			Obchodzenie świąt narodowych i państwowych (w%)				
Odwołanie do legendy	1	2	3	1	2	3	1	2	3	-	-
Uczniowie klas IV–VI	52,9	1,1	7,5	66,5	1,5	6,5	42,9	2,0	9,1	52,9	54,7
Uczniowie klas VII+	46,9	4,0	10,4	13,4	22,7	3,5	34,4	4,8	12,4	46,9	23,9
Nauczyciele	75,4	1,7	7,8	65,6	5,2	4,9	49,5	2,8	5,1	75,4	57,5
Dyrektorzy	77,7	-	1,3	76,0	1,7	2,1	75,5	0,9	0,4	77,7	75,7
Ogółem	252,9	6,8	27,0	221,5	31,1	17,0	202,3	10,5	27,0	252,9	211,9
Wynik uśredniony	63,2	1,7	6,75	55,4	7,77	4,25	50,57	2,62	6,75	63,2	52,9

Źródło: opracowanie własne.

Legenda: 1. Zdecydowanie zgadzam się; 2. Zdecydowanie nie zgadzam się; 3. Trudno powiedzieć

Uśredniony wynik dla wszystkich badanych grup dla patriotyzmu afektywnego, bazujący na zmiennej zależnej „umiłowanie ojczyzny”, wynosi 63,2%. Deklaruje go ponad dwie trzecie badanych dyrektorów (77,7%) i nauczycieli (75,4%) oraz 52,9% uczniów klas IV–VI i 46,9% uczniów klas VII i VIII szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych.

Patriotyzm aktywny został przeanalizowany przez dwie zmienne zależne. Uśredniony wynik dla uczniów, nauczycieli i dyrektorów wynosi 52,9%. Przestrzeganie polskich obyczajów i tra-

dycji (55,4%) przewyższa o 5 punktów procentowych obchodzenie świąt narodowych i państwowych (50,6%).

Przestrzeganie polskich tradycji i obyczajów – pierwsza zmienna zależna – łącznie deklaruje 55,4% badanych. Wśród nich najwyższy wskaźnik odnotowano u dyrektorów (76,0%), uczniów klas IV–VI (66,5%) oraz nauczycieli (65,6%). Zaskoczenie budzi wynik uzyskanych dla uczniów klas VII+ (13,5%). Różnica procentowa w stosunku do uczniów niewiele młodszych wynosi ponad 50 punktów procentowych.

Drugą zmienną zależną – uczestniczenie w świątach narodowych oraz państwowych – wskazała połowa badanych osób (50,57%). Najwyższy wskaźnik odnotowano kolejno u dyrektorów szkół (75,5%), nauczycieli (49,5%), uczniów klas IV–VI (42,9%) oraz klas VII+ (34,4%). Dyrektorzy szkół dwa razy częściej niż uczniowie klas VII+ celebруют analizowane święta.

Konkludując zagadnienie podejmowania działań i aktywności wpisujących się w patriotyzm aktywny, należy odnotować, że uczniowie klas IV–VI zdecydowanie chętniej przestrzegają polskich obyczajów i tradycji w porównaniu do udziału w świątach narodowych i państwowych. Różnica oscyluje wokół 24 punktów procentowych. Podobną tendencję zaobserwowano wśród nauczycieli. Przeciwną tendencję odnotowano natomiast wśród uczniów starszych klas (porównywalna różnica: 21 punktów procentowych). Dyrektorzy porównywalnie często angażują się w obydwa analizowane zachowania.

Z uzyskanych danych wynika, że wskaźnik patriotyzmu afektywnego (63,2%) przewyższa wskaźnik patriotyzmu aktywnego (52,9%). Różnica procentowa dla wszystkich analizowanych grup oscyluje wokół 10 punktów procentowych i pozwala na potwierdzenie założeń hipotezy drugiej: „W postawach badanych grup reprezentowanych przez grono pedagogiczne i uczniów dominuje afektywne rozumienie patriotyzmu”. Najwyższe różnice odnotowano wśród

uczniów klas VII+ (23 punktów procentowych) i nauczycieli (17,9 punktów procentowych), najniższą – 2 punkty procentowe – w grupie dyrektorów. Jednak szczegółowa analiza danych z uwzględnieniem poszczególnych grup społecznych w przypadku dyrektorów oraz uczniów klas IV–VI prowadzi do innych wniosków. Różnica dwóch punktów procentowych w grupie dyrektorów wskazuje na porównywalny poziom patriotyzmu afektywnego i patriotyzmu aktywnego kadry kierowniczej szkół. Natomiast uczniowie klas IV–VI są jedyną grupą badawczą, w której odnotowano przeciwną tendencję: wskaźnik patriotyzmu aktywnego przewyższa wskaźnik patriotyzmu afektywnego (2 punkty procentowe). Uczniowie klas IV–VI deklarują porównywalny poziom komponentu afektywnego emocjonalnego (52,9%) oraz komponentu aktywnego (54,7%). W tym drugim przypadku przestrzeganie polskich tradycji (66,5%) dominuje nad obchodzeniem świąt (42,9%). Zgromadzone dane potwierdzają założenia hipotezy trzeciej: „Przynależność do określonej grupy społecznej (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy) determinuje postawę wobec patriotyzmu”.

Mniej optymistyczne są dane z badań przeprowadzonych przez CBOS. Silnym autoidentyfikacjom patriotycznym, z naciskiem na komponent afektywny, nie towarzyszy w porównywalnym stopniu komponent aktywny. Na przykład 96% pytanym Polaków utożsamia patriotyzm z okazywaniem szacunku godłu, fladze i hymnowi narodowemu (94% w roku 2008; 92% w 2016; 98 w 2018), jednocześnie tylko 25% (2018) przyznaje się, że bardzo często wywiesza polską flagę w związku z obchodami świąt państwowych lub przy innych okazjach (CBOS: 2018, 9). W raporcie CBOS z sierpnia 2018 roku zauważalny jest rozdzźwięk pomiędzy deklaracjami na temat zachowań, które potencjalnie stanowią przejawy patriotyzmu, a faktycznymi formami aktywności, które podejmują respondenci. Widoczny jest brak spójności opinii obywateli (Radosław Marzęcki: 2019).

Rezultaty badań Radosława Marzęckiego (2019) nad patriotyzmem jako czynnikiem determinującym aktywność obywatelską studentów w Polsce świadczą o tym, że patriotyzm kojarzony jest najczęściej z emocjonalnym komponentem: poziomem więzi, jakie mogą łączyć osobę z narodem i/lub krajem. Poziom patriotyzmu afektywnego przewyższa wskaźnik patriotyzmu aktywnego. W tym ujęciu jest on częściej utożsamiany z przeżywaniem niż działaniem. Dane uzyskane w naszych badaniach w grupie uczniów klas VII+ (46,9% wobec 23,9%) oraz nauczycieli (75,4% wobec 57,5%) są więc zbieżne z wynikami badań przeprowadzonych wśród studentów przez Radosława Marzęckiego (2019). Jednak to nie są porównywalne grupy, chociaż wiekowo zbliżone do siebie. Nasuwa się pytanie o przedział wiekowy badanych nauczycieli. Czy podobne tendencje wynikają z młodego wieku nauczycieli, a więc krótkiego stażu pracy, czy też z innych czynników? By odpowiedzieć na to pytanie, należałoby dokonać analizy wieku badanych nauczycieli. Zdaniem Marzęckiego analizowany problem może mieć bardziej uniwersalny charakter i dotyczy przede wszystkim młodych ludzi, co zauważają także Joseph Kahne i Ellen Middaugh (2006: 603–604). W ich opinii studenci nie doceniają znaczenia i wagi aktywnych form patriotyzmu, stąd – choć deklarują wysoki poziom „umiłowania ojczyzny” – to jednocześnie nie podejmują konkretnych działań.

6. Zakończenie

Młodzież klas VII+, w wieku 14–20 lat, często określana jako pokolenie Z, nie wpisuje się w większość wniosków sformułowanych dla pozostałych badanych grup społecznych: dyrektorów, nauczycieli i uczniów klas IV–VI. Od tej ostatniej grupy czasami dzielą ich tylko miesiące w dacie urodzenia, a wyniki są bardzo

skrajne, różne. Jest więc to grupa, która wymaga dodatkowych, pogłębianych badań i analiz statystycznych.

Uzyskany materiał badawczy nie potwierdza założenia hipotezy pierwszej. Patriotyzm mierzony deklarowanym poczuciem polskości Polakiem badanych grup społecznych (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy), z wyjątkiem uczniów klas VII+, utrzymuje się na wysokim, porównywalnym poziomie, oscylującym w granicach od 84,3% (nauczyciele), poprzez 89% (uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych), do 92,6% (dyrektorzy szkół). Uzyskane dane (uśredniony wynik: 88,6%) są porównywalne z wynikami badań cyklicznych przeprowadzanych przez Centrum Badania Opinii Społecznej. W 2018 roku zdecydowana większość Polaków (88%) uważała się za patriotów, przy czym niemal dwóch na pięciu (39%) deklarowało to zdecydowanie. Odsetek badanych określających się w ten sposób był identyczny jak w 2016 roku (CBOS: 2018, 6).

We wszystkich grupach badanych (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy) odnotowano wysoki poziom komponentu afektywnego patriotyzmu, czyli wysoki stopień umiłowania ojczyzny. Ponadto stopień autoidentyfikacji bycia Polakiem jest wprost proporcjonalny do stopnia umiłowania ojczyzny. Im wyższy stopień autoidentyfikacji bycia Polakiem, tym wyższy stopień umiłowania ojczyzny.

Analiza zgromadzonych danych pozwala na potwierdzenie założeń hipotezy drugiej: „W postawach badanych grup reprezentowanych przez grono pedagogiczne i uczniów dominuje afektywne rozumienie patriotyzmu”. Wskaźnik patriotyzmu afektywnego (63,2%) przewyższa o 10 punktów procentowych wskaźnik patriotyzmu aktywnego (52,9%). Najwyższe różnice odnotowano wśród uczniów klas VII+ (23 punkty procentowe) oraz nauczycieli (17,9 punktów procentowych).

Patriotyzm afektywny mierzony deklarowanym stopniem zmiennej zależnej „umiłowania ojczyzny” utrzymuje się na wyso-

kim poziomie. Uśredniony wynik dla wszystkich badanych grup wynosi 63,2% (dyrektorzy: 77,7%; nauczyciele: 75,4%; uczniowie klas IV–VI: 52,9%; uczniowie klas VII i VIII szkół podstawowych i uczniowie szkół ponadpodstawowych: 46,9%).

Patriotyzm aktywny badanych osób identyfikowany poziomem przestrzegania tradycji i obrzędów utrzymuje się na wysokim poziomie (dyrektorzy: 76,0%; uczniowie klas IV–VI: 66,5%; nauczyciele: 65,6%), z wyjątkiem uczniów klas VII+ (13,4%). Patriotyzm aktywny mierzony deklarowanym stopniem udziału w obchodzeniu świąt narodowych i państwowych utrzymuje się na zróżnicowanym poziomie – od bardzo wysokiego w module dyrektorów (75,5%), poprzez średni poziom wśród nauczycieli (49,5%) i uczniów klas IV–VI (42,9%), do niskiego, odnotowanego w grupie uczniów klas ostatnich klas szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych (35,4%). Dyrektorzy zatem dwa razy częściej niż uczniowie klas VII+ celebryją święta państwowe.

Szczegółowa analiza danych z uwzględnieniem poszczególnych grup społecznych potwierdza założenia hipotezy trzeciej: „Przynależność do określonej grupy społecznej (uczniowie klas IV–VI, uczniowie klas VII+, nauczyciele, dyrektorzy) determinuje postawę wobec patriotyzmu”. Różnica dwóch punktów procentowych w grupie dyrektorów wskazuje na porównywalny poziom patriotyzmu afektywnego i patriotyzmu aktywnego kadry kierowniczej szkół. Natomiast uczniowie klas IV–VI są jedyną grupą badawczą, w której odnotowano przeciwną tendencję: wskaźnik patriotyzmu aktywnego przewyższa wskaźnik patriotyzmu afektywnego (2 punkty procentowe). Uczniowie klas IV–VI deklarują porównywalny poziom komponentu afektywnego emocjonalnego (52,9%) oraz komponentu aktywnego (54,7%). W tym drugim przypadku przestrzeganie polskich tradycji (66,5%) dominuje nad obchodzeniem świąt (42,9%).

Patriotyzm, ale jaki: afektywny czy aktywny? Wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem jest zachowanie równowagi pomiędzy

tymi dwoma komponentami. Z powodzeniem udaje się to dyrektorom i uczniom klas IV–VI szkół podstawowych.

Bibliografia

- Abbott, P. (2007). *The Many Faces of Patriotism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Ariely, G. (2018). Evaluations of Patriotism across Countries, Groups, and Policy Domains. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(3), 462–481.
- Bar-Tal, D. (1993). Patriotism as Fundamental Beliefs of Group Members. *Politics and the Individual*, 3(2), 55–58.
- Blank, T., Schmidt, P. (2003). National Identity in a United Germany: Nationalism or Patriotism? An Empirical Test with Representative Data. *Political Psychology*, 24, 289–312.
- CBOS. (2007). *Rodzina, historia, pamięć, tradycja*. M. Feliksiak (oprac.). Raport CBOS nr BS/58/2007.
- CBOS. (2018). *Patriotyzm Polaków*. A. Głowacki (oprac.). Raport CBOS nr 105/2018.
- CBOS. (2020). *Wartości w czasach zarazy*. B. Badora (oprac.). Raport CBOS nr 160/2020.
- CBOS. (2023). *Polskie szkoły 2022*. M. Feliksiak (oprac.) Raport CBOS nr 2/2023.
- Czarnowski, S. (1956). *Dawność a teraźniejszość w kulturze*. W: S. Czarnowski. *Dzieła*. T. 1 (108–121). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Druckman, D. (1994). Nationalism, Patriotism, and Group Loyalty: A Social Psychological Perspective. *Mershon International Studies Review*, 38(1), 43–68.
- Dyczewski, L. (2011). *Kultura w całościowym planie rozwoju*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.

- Gangl, K., Torgler, B., Kirchler, E. (2016). Patriotism Impact on Cooperation with the State: An Experimental Study on Tax Compliance. *Political Psychology*, 37(6), 867–881. <https://doi.org/10.1111/pops.12294>.
- Giddens, A. (1993). Tradition in der post-traditionalen Gesellschaft. *Soziale Welt*, 44(4), 445.
- GUS. (2022). *Ludność według cech społecznych*. <https://stat.gov.pl/spisy-powszechnie/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-wstepne/ludnosc-wedlug-cech-spoecznych-wyniki-wstepne-nsp-2021,2,1.html> (dostęp: 29.04.2024).
- Huddy, L., Khatib, N. (2007). American Patriotism, National Identity. *American Journal of Political Science*, 51(1), 63–77.
- Kahne, J., Middaugh, E. (2006). Is Patriotism Good for Democracy? A Study of High School Seniors' Patriotic Commitments. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 600–607.
- Marzęcki, R. (2019). Obywatel patriota? Patriotyzm jako czynnik determinujący aktywność obywatelską młodych Polaków. *Przegląd Polityczny*, 1, 7–26.
- Michalski, K. (2013). *Emocje i obowiązki*. W: *Patriotyzm: między dumą a odpowiedzialnością* (12–14). Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Nowicka E. (1996). *Wprowadzenie. Poznawanie swojskości i obcości*. W: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.). *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej* (7–28). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Patriotyzm*. W: *Encyklopedia PWN*. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3955049/patriotyzm.html> (dostęp: 30.04.2024).
- Patriotyzm*. W: *Słownik języka polskiego*. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/patriotyzm.html> (dostęp: 4.05.2024).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> (dostęp: 10.05.2024).
- Popper, K.R. (1999). *Ku racjonalnej teorii tradycji*. W: K.P. Popper. *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Przeł. S. Amsterdamski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Richey, S. (2011). Civic Engagement and Patriotism. *Social Science Quarterly*, 92(4), 1044–1056.
- Schatz, R., Staub, E., Lavine, H. (1999). On the Varieties of National Attachment: Blind Versus Constructive Patriotism. *Political Psychology*, 20(1), 151–174.
- Staub, E. (1997). *Blind versus Constructive Patriotism: Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action*. W: B. Daniel, E. Staub (red.). *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations* (213–228). Chicago: Nelson-Hall.
- Theiss-Morse, E. (2009). *Who Counts as an America? The Boundaries of National Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wiłkomirska, A. (2018). Patriotyzm w czasach wolności – w stronę konstytucyjności, obywatelskości i etyczności. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 63(4), 31–43.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., Carpini, D. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*. New York: Oxford University Press.

„Kryteria polskości” w opiniach dyrektorów, nauczycieli i uczniów

Robert Zieliński¹

Wschodnioeuropejska Akademia Nauk Stosowanych,
Instytut Badań Edukacyjnych
ORCID: 0000-0001-8318-6784

Streszczenie

Niniejszy rozdział bada wieloaspektowy koncept polskości i kryteria kształtujące tożsamość narodową w polskich szkołach. Autor zagłębia się w historyczny, kulturowy i społeczny wymiar polskości, przyjmując jej ewoluujący charakter i różnorodne perspektywy wokół niej. Tekst opiera się na badaniach socjologicznych nad kryteriami polskości i tożsamości narodowej, uznając dynamiczny charakter tych pojęć i wpływ indywidualnych doświadczeń oraz przynależności grupowej. Stanowi fundament głębszego zrozumienia polskości, jej kryteriów i czynników wpływających na tożsamość narodową w polskich szkołach. Podkreśla znaczenie uwzględniania różnych perspektyw i dynamiczny charakter tych pojęć w kształtowaniu praktyk edukacyjnych oraz w pielęgnowaniu poczucia przynależności narodowej wśród polskiej młodzieży. Polskość jest wieloaspektowym pojęciem, obejmującym elementy historyczne, kulturowe i społeczne. Kryteria polskości ewoluują w czasie i są kształtowane przez indywidualne doświadczenia oraz przynależność grupową. Szkoły odgrywają kluczową rolę w przekazywaniu wartości i norm związanych z polskością. Zrozumienie perspektyw dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów jest niezbędne do kształtowania efektywnych praktyk edukacyjnych. „Więź istotna” i „więź konwencjonalna” to komplementarne elementy kształtujące tożsamość narodową. Badanie dostarcza cennych informacji na temat polskości, tożsamości narodowej i roli edukacji w kształtowaniu tych pojęć.

¹ Dr Robert Zieliński. Dane kontaktowe: r.zieliński@ibe.edu.pl.

1. Wprowadzenie

Polskość jako zjawisko socjokulturowe stanowi niezwykle istotny element życia społecznego, kulturalnego oraz edukacyjnego w Polsce. To pojęcie, choć głęboko zakorzenione w historii i tradycji, podlega ciągłej redefinicji w odpowiedzi na dynamiczne zmiany społeczne i globalne wyzwania. Zrozumienie, czym jest polskość dzisiaj, wymaga uwzględnienia perspektyw różnych grup społecznych, szczególnie tych bezpośrednio zaangażowanych w procesy edukacyjne. Szkoła, będąca jednym z kluczowych miejsc kształtowania młodych umysłów, odgrywa fundamentalną rolę w przekazywaniu wartości i norm związanych z tożsamością narodową. W tym kontekście dyrektorzy, nauczyciele i uczniowie stają się nie tylko odbiorcami, ale także aktywnymi twórcami definicji polskości. Ich spojrzenia i doświadczenia są cennym źródłem wiedzy na temat tego, jak współczesna polskość jest rozumiana i w jaki sposób przekazywana kolejnym pokoleniom.

Analiza opinii dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów pozwala na uchwycenie różnorodnych aspektów kryteriów kształtujących tożsamość narodową, które są kultywowane w środowisku edukacyjnym. Dyrektorzy jako osoby odpowiedzialne za kierowanie placówkami edukacyjnymi mają unikalną perspektywę na to, jak instytucje te mogą wpływać na kształtowanie tożsamości narodowej. Nauczyciele z kolei są bezpośrednimi wykonawcami programów nauczania i mają codzienny kontakt z uczniami, co daje im wgląd w to, w jaki sposób młodzież odbiera i interpretuje przekazywane wartości. Uczniowie natomiast, będący na etapie intensywnego kształtowania własnej tożsamości, przynoszą do szkoły swoje własne doświadczenia i refleksje, które wzbogacają i czasem kwestionują tradycyjne definicje polskości.

W obliczu współczesnych wyzwań, takich jak migracja, zróżnicowanie kulturowe czy wpływ mediów społecznościowych,

redefinicja polskości staje się jeszcze bardziej złożona. Badanie opinii dyrektorów, nauczycieli i uczniów na temat kryteriów polskości pozwala nie tylko na lepsze zrozumienie tych zjawisk, ale także na opracowanie strategii edukacyjnych, które będą adekwatne do potrzeb współczesnego społeczeństwa. Celem tego rozdziału jest zatem zgłębienie tych opinii oraz ich wpływu na kształtowanie tożsamości narodowej w polskich szkołach, a także interpretacja empiryczna kryteriów polskości wpływających na modyfikację tożsamości narodowej.

2. „Polskość” i „kryteria polskości” – studium teoretyczne

Pojęcie polskości od lat stanowi przedmiot dyskusji i refleksji. Z jednej strony definiuje ono przynależność do wspólnoty narodowej, z drugiej – podlega ciągłym reinterpretacjom i ewolucji. W dobie globalizacji, migracji i zacierania się granic kulturowych pytanie o to, co znaczy być Polakiem, staje się coraz bardziej złożone. Z punktu widzenia socjologicznego „polskość” przede wszystkim interpretujemy w skali makrostrukturalnej, która obejmuje cały naród, nie tylko znajdujący się na danym terytorium, ale i poza jego granicami, określane jako „Polonia”. W tym wypadku należy kształtować tzw. zbiorową świadomość *stricte* bazującą na fundamentalnych elementach budujących tożsamość narodową, na elementach narodotwórczych. Jednakże należy mieć na uwadze, że indywidualne rozpatrywanie świadomości polskości może budować już na poziomie mikrostrukturalnym odmienne, w stosunku do grupy, identyfikowanie z narodem. „Polacy rozwijają się w powiązaniu i we współdziałaniu z rodakami. Nie jest to proste, gdyż każdy indywidualnie musi podjąć trud pracy nad sobą, aby pojąć naród i czuć się wobec niego odpowiedzialnym” (Paweł Warchoł: 2017, 307). Przez to polskość może być zgoła inaczej pojmowana

na północnych regionach Polski w stosunku do południowych. Jeszcze inaczej poza granicami kraju.

Polskość – stwierdza Andrzej Legocki – jest bowiem emanacją burzliwych i często nawet tragicznych losów naszego narodu. Trzeba ją rozumieć jako tożsamość każdego pokolenia formowaną w odmiennych warunkach historycznych. Dlatego też jej poczucie będzie inne u Polaków zamieszkujących ziemie onegdaj należące do Rzeczypospolitej, inne zaś u rodaków rozproszonych po świecie (Andrzej B. Legocki: 2013, 20).

Obok elementów narodotwórczych, poczucie polskości można, a nawet powinno się, zaliczyć do podstawy tożsamości narodowej rozpatrywanej w spektrum socjologicznych badań empirycznych. „Poczucie bycia Polakiem” to termin określający tożsamość, przynależność oraz silne więzi emocjonalne z Polską, jej kulturą, historią i tradycjami. Stanowi ono głębokie uczucie przynależności do narodu polskiego, które może być manifestowane na różne sposoby zarówno przez jednostki, jak i grupy społeczne. Na taki stan rzeczy mają silny wpływ m.in. historia, język polski, polska kultura, tradycje pielęgnowane w domu rodzinnym i religia/wyznanie. Warto zauważyć, że poczucie polskości może być różnie interpretowane i przeżywane przez jednostki społeczne, w zależności od ich doświadczeń życiowych, wartości i przekonań. Jednakże dla wielu osób jest to istotny element ich tożsamości i samoidentyfikacji.

Polskość to pojęcie niełatwe do zdefiniowania. Jest to wielowymiarowa mozaika, składająca się z historii, języka, kultury, tradycji, wartości i wspólnych doświadczeń. Wymienione elementy wchodziły w skład tzw. kryteriów polskości, tj. kwestii, które mogą być dyskutowane pod wieloma różnymi kątami, zarówno historycznymi, kulturowymi, jak i prawnospołecznymi. Można podejść do nich zarówno z perspektywy obiektywnych faktów historycznych, jak i subiektywnego poczucia tożsamości narodowej – rozpatrywanej w kategoriach indywidualnych (tożsamości indywidualne) i zbior-

rowych (tożsamości zbiorowe). Elementy te dążą do budowania nie tylko świadomości poczucia, że jest się Polakiem, ale i świadomości, że jest się uczestnikiem wspólnoty. „Gdy nie ma wspólnoty i jedności, naród nie przetrwa” (Paweł Warchoń: 2017, 300). W tym miejscu należy podkreślić, iż wymieniane elementy wpływają na budowanie tożsamości narodowej, która ewoluuje w czasie, kształtowana przez wyzwania, sukcesy i dążenia kolejnych pokoleń. I tu – bardziej filozoficzna, aniżeli socjologiczna – refleksja wskazana przez Tomasza Szymańskiego, że „pokolenie to nie tylko grupa ludzi, to także własny moment w historii. Lepszy (bardzo często niedoceniany, gdy żyjemy w czasach spokojnych) lub gorszy” (Tomasz Szymański: 2021, 17).

Z jednej strony polskość można postrzegać jako dziedzictwo historyczne. Tysiącletnia państwowość, naznaczona zarówno chwalebными zwycięstwami, jak i tragicznymi upadkami, ukształtowała unikalny charakter narodu. Walka o zachowanie języka, kultury i tożsamości w obliczu zaborów i okupacji stała się rdzeniem polskiej tożsamości. Nie sposób się nie zgodzić ze słowami Francisca Fukuyamy, iż „tożsamość, poprzednio dotycząca jednostek, stała się własnością grup, które postrzegano jako nosicieli własnych kultur ukształtowanych przez doświadczenie przeżyte ich członków” (Francis Fukuyama: 2020, 142). W przypadku narodu polskiego „doświadczenia przeżyte” zapisane zostały na każdym z kluczowych elementów narodziwórczych, nie pomijając religii chrześcijańskiej. Wskutek tego w jednostkach, w procesie socjalizacji, wykształcone zostały wzorce charakteryzujące polski naród. Wzorce te w większym lub mniejszym stopniu mogą się przyczyniać do modyfikacji w obszarach poczucia tożsamości narodowej, a co za tym idzie – do poczucia polskości. Z drugiej strony polskość to bogata kultura, wyrażająca się w literaturze, muzyce, sztuce, filmie i kuchni. To folklor, przekazywany z pokolenia na pokolenie, łączący ludzi i pielęgnujący tradycje. To również współczesna twórczość ar-

tystów, czerpiąca inspirację z przeszłości i wpisująca się w globalny kontekst. Polskość to także język, piękny i skomplikowany, niosący w sobie bogactwo znaczeń i historii. To język, w którym wyrażane są uczucia, idee i tożsamość. Język, który łączy Polaków na całym świecie i stanowi fundament narodowej kultury. Tego typu rozumowanie przybliży obraz idący od świadomości indywidualnej w kierunku świadomości społecznej bazującej na schematach myślenia. „Gdy pojawia się wzorowy konsensus, dla każdego członka zbiorowości z osobna argumentem podstawowym staje się to, że tak myśli wielu innych, z którymi jako członkami naszej społeczności identyfikuje się i utożsamia” (Piotr Sztompka: 2021, 459). Pojęcie poczucia polskości zostało ukształtowane na elementach samej świadomości indywidualnej, ale dzięki akceptacji grupy społecznej wychodzi poza ramy indywidualności.

Idąc tokiem rozumowania naukowego Antoniny Kłoskowskiej, poczucie polskości, świadomość narodowa czy identyfikacja narodowa „coraz mniej odpowiada[ją] perspektywę współczesnego świata, nacechowanego przestrzenią i społeczną ruchliwością” (Antonina Kłoskowska: 1996, 137). Zmiany społeczne, etniczne i narodowe w XXI wieku są znaczące w modyfikacjach identyfikacji jednostek społecznych już na poziomie mikro- i mezostrukturalnym. Prowadzić to może do aktów zmiany narodowego określenia jednostek (Antonina Kłoskowska: 1996, 137). Tu należy mieć na uwadze, iż poczucie polskości (tożsamości narodowej) może słabnąć lub wzmacniać się. Zależy to od korelacji elementów narodotwórczych, kształtowanych już na poziomie socjalizacji pierwotnej i socjalizacji wtórnej, zwłaszcza w okresie adolescencji, kiedy to poczucie polskości pod wpływem wielu czynników zewnętrznych (jakie niesie rozwój technologiczno-cyfrowy) może zostać zminimalizowane, a nawet zastąpione elementami, jakie niosą nowe trendy zmian społecznych (konsumpcjonizm, *mass media*, migracje itp.). Poczucie polskości wzmacnia się poprzez wspólne

odniesienie do tradycji i historii, wspólną pamięć, poczucie wspólnych doświadczeń oraz zachowanie kanonu kulturowego (Artur Wysocki: 2020, 191–192).

Ważnym elementem polskości są wartości, takie jak: honor, patriotyzm, solidarność i gościnność. To wartości pielęgnowane w rodzinach, szkołach i społecznościach, kształtujące moralny kompas Polaków. Polskość to również wspólne doświadczenia. Radość z odzyskania niepodległości, duma z sukcesów sportowców, smutek z powodu tragedii. Doświadczenia te spajają Polaków i wzmacniają poczucie wspólnoty. Pamiętać należy jednak o tym, że polskość nie jest monolitem. Istnieje wiele różnych wizji polskości, często ze sobą sprzecznych. To naturalne w tak zróżnicowanym społeczeństwie. Ważne jest, aby prowadzić otwarty i pełen szacunku dialog, szukając punktów wspólnych i budując mosty między różnymi poglądami. Współczesna polskość stoi przed wieloma wyzwaniem. Globalizacja, migracje, zmiany społeczne i technologiczne zmuszają do redefiniowania tożsamości narodowej. Istotne jest, aby w tym procesie zachować to, co stanowi istotę polskości, jednocześnie otwierając się na nowe idee i wpływy. Polskość to nieustanna podróż, nieustające poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, kim jesteśmy i kim chcemy być. To podróż, do której zaproszeni są wszyscy, którzy czują się częścią tej wspólnoty.

Skupiając się na jednym z głównych problemów zawartych w podtytule, trzeba nakreślić, iż poczucie polskości wyraża pozytywne emocje społeczne, które mogą przyczynić się do wzmocnienia więzi w skali makro, chodzi tu o więzi narodowe. Jednak należałoby uwzględnić i negatywny aspekt emocjonalny. W tym wypadku tegoż rodzaju poczucia mogą nasilać pogłębianie podziałów lub budowanie niechęci do innych, traktowanych jako obcych, a nawet wrogów. Socjologowie tego typu zjawiska badają zwłaszcza na poziomie narodowym, gdzie wskaźnikiem jest określenie sympatii lub antypatii do wskazanych narodów. Faktem jest pro-

blematyczny czynnik związany z wykształceniem w jednostkach determinantów nacjonalistycznych lub stereotypów wpływających na zmianę zarówno światopoglądową, jak i wizerunkową innych narodów, grup etnicznych.

Przejawy „swojskości” i „obcości” mają zarówno charakter emocjonalny, czyli ściśle związany z uczuciowym nastawieniem do obcych grup, jak i intelektualny, czyli dotyczący wiedzy o obcej zbiorowości. Ewa Nowicka stwierdza, że

[...] postrzeganie jednostek i grup jako innych, odmiennych czy różnych od nas nie musi determinować jakiegokolwiek obcości, jeśli ogranicza się do stwierdzenia faktów i nie jest związane z wartościami. Świadomość inności przeradza się w obcość dopiero wtedy, gdy pojawiają się emocje i postawy łączące się z dostrzeganą odmiennością. Mogą to być pozytywne: fascynacji i zachwytu lub negatywne: niezrozumiałości, zdziwienia, niepokoju czy strachu mającego jakieś realne przyczyny, lub, części, nie mającego przyczyny” (Ewa Nowicka: 1999, 16–17).

Nie można jedynie brać pod uwagę aspektu kulturowo-antropologicznego, który przyczynia się do budowania podziałów na „my” – „oni”, „swoi” – „obcy” w dużej mierze w skali mezo- i makrostrukturalnej (pod względem etnicznym i/lub narodowym). W dobie technologii cyfrowych powinno się skupić uwagę na skali mikrostrukturalnej, gdzie osoby, w dużej mierze anonimowe, mogą nawet sztucznie wywoływać podziały na swoich i obcych, chociażby w strefach cyfrowych (internet).

Nie trzeba być Innym rasowo, narodowo, kulturowo, płciowo, etnicznie, religijnie, światopoglądowo, seksualnie, przestrzennie, aby wpaść w tryby procesu ekskluzji, alienacji, stygmatyzacji i enemizacji, czyli nie tylko zostać wyalienowanym ze społecznej Macierzy, stanąć twarzą w twarz z otoczeniem jako Inny-Obcy, ale zostać naznaczonym stygmatem Innego - Wroga i wyrzuconym poza ramy dotychczasowej wspólnoty,

pozostając jednocześnie jej formalnym członkiem, paradoksalnie zatem nie opuszczając oficjalnie grupy (Tomasz M. Koczyński: 2016, 46–47).

Tego typu podziały zyskują nowe formy, które mogą znacząco wpływać na modyfikację grup społecznych, a nawet ich destrukcję.

Spółeczeństwo polskie charakteryzuje się jednorodnością pod względem identyfikacji narodowo-etnicznej. Według Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 roku 98,58% wskazało na narodowość polską (GUS: 2023). Jedynie zróżnicowanie kulturowe widoczne jest w dużych miastach, zwłaszcza w stolicy, a także na terenach przygranicznych, które pod względem różnorodności kulturowej stają się obszarem budzącym zainteresowanie badaczy różnych dyscyplin naukowych. Pogranicze jest specyficznym terenem, na którym

[...] występują niesymetryczne układy między kierunkiem autoidentyfikacji jednostki a jej identyfikacją przez innych, w których mogą występować następujące zależności: a) zgodność identyfikacji jednostkowych i grupowych, b) autoidentyfikacja zbiorowości z daną jednostką, ale częściowe lub całkowite odrzucenie jej przez jednostkę (podobieństwo kulturowe, ale brak autoidentyfikacji z daną grupą) (Andrzej Sadowski: 1997, 48).

W każdym narodzie w procesie socjalizacji buduje się określenie autoidentyfikacji. Jednak i na poziomie indywidualnym mogą zachodzić zmiany pod względem czynników zewnętrznych w określaniu swojej tożsamości narodowej. Współcześnie bez wątpienia można uznać, że osoby, które kiedyś grupy narodowe lub etniczne traktowały jako „obce”, pod wpływem poznania ich bliżej mogą być uznawane za „swoje”.

W ciągu ostatnich kilku dekad polscy socjologowie przeprowadzili szereg badań nad kryteriami polskości i tożsamością narodową (Jerzy Szacki: 1969; Ewa Nowicka i Sławomir Łodziński:

1989, 2009, 2021; Marta Karkowska: 2019; Krzysztof Jaskułowski: 2020; Artur Wysocki: 2020, Agnieszka Bielawska: 2019; Wojciech J. Burszta: 2019; CBOS: 2015, Kantar: 1988, 2008, 2018; Paweł Ścigaj: 2012; Małgorzata Budyta-Budzyńska: 2010; Zbigniew Boksański: 2005; Grzegorz Babiński: 2005; Krzysztof Koseła: 2003; Antonina Kłoskowska: 1990, 1992 i inni). Badania dotyczące kryteriów polskości i/lub tożsamości narodowej wykazały, że znaczenie poszczególnych kryteriów może się różnić w zależności od kontekstu i grupy badanej. Na przykład badania przeprowadzone wśród mniejszości narodowych w Polsce dowiodły, że język i kultura są dla nich ważniejszymi kryteriami polskości niż pochodzenie czy obywatelstwo. Z badań nad narodem i/lub tożsamością narodową wynika również, że kryteria polskości stają się coraz bardziej płynne. Wraz ze wzrastającą migracją i globalizacją coraz więcej osób ma mieszane pochodzenie lub dorasta w wielokulturowych środowiskach. To może prowadzić do kwestionowania tradycyjnych definicji polskości i do szukania nowych sposobów identyfikacji narodowej. Bardzo interesujące są badania wzdłużne (co 10 lat), prowadzone m.in. przez zespół badawczy pod kierownictwem Ewy Nowickiej i Bogdana Łozuckiego, a także badania prowadzone przez pracownię badawczą OBOP (później TNS OBOP i następnie Kantar). W tym wypadku zauważalny jest *constant*, jeżeli chodzi o podstawowe wskaźniki wskazujące na obraz społeczeństwa polskiego pod względem tożsamości narodowej, a także stanowiące pewnego rodzaju „identyfikację” narodową, które można uszeregować w kilka grup.

Tego typu klasyfikację zbudował Artur Wysocki, dokonując segregacji na podstawie kategorii kryteriów treści, składających się m.in. z elementów narodotwórczych, więzi bazującej na terminologii Stanisława Ossowskiego, woli/szans zależnych i niezależnych i narodu z uwzględnieniem etniczności i aspektów polityczno-obywatelskich (Artur Wysocki: 2020). W tym wypadku można wyróż-

nić pięć podstawowych elementów modyfikujących typologię kryteriów polskości:

- element autoidentyfikacyjny – oparty na poczuciu tożsamości zarówno regionalnej, etnicznej i narodowej;
- element narodotwórczy – bazujący na wspólnym języku, znajomości wspólnej historii, przestrzeganiu polskich obyczajów (wspólna kultura), wspólnym terytorium;
- element religijny – oparty na religii chrześcijańskiej z ukierunkowaniem na wyznanie katolickie (ze względu na 71,3% Polaków wskazujących na wyznanie katolickie według Spisu Powszechnego z 2021 roku);
- element normatywno-prawny – do którego można zaliczyć polskie obywatelstwo, urodzenie na terenie Polski (które „z automatu” nadaje obywatelstwo polskie) i polskie nazwisko;
- element etniczno-biologiczny – posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego i biały kolor skóry.

W tym miejscu należy doszukać się spoiw, które w większym lub mniejszym stopniu łączą, wpływają, a także modyfikują wyżej wskazane kryteria. Chodzi tutaj o więź społeczną, którą określa „ogół stosunków społecznych wiążących członków w danym zbiorze ludzi oraz postaw członków tego zbioru do grupy jako całości” (Jan Turowski: 1999, 92). Wzajemne relacje między ludźmi, które identyfikują ich z daną grupą, czyli wspólnotą, stanowią jej istotę. Wspólnota kształtuje się na bazie podobieństw stylu życia, poglądów i wartości. Jednocześnie jest ona wynikiem interakcji odrębnych i różnorodnych jednostek, tworząc coś więcej niż tylko sumę ich indywidualnych cech. To „coś więcej” wyraża się w słowach „ja”, „ty” i „on”, tworząc więzi, które definiują wspólnotę, a nie odwrotnie (Anna Barska: 2020). W celu bliższego zrozumienia więzi społecznych uwzględniono dwa elementy – substancjalny i konwencyonalny – które uzupełniają się w społeczności tworzącej naród i kształtującej tożsamość narodową.

Więź substancjalna, nazywana także więzią naturalną lub organiczną, opiera się na głębokich, często emocjonalnych i trwałych relacjach między ludźmi. Charakteryzuje się: a) bliskimi relacjami – najczęściej występuje w kontekście rodziny, bliskich przyjaciół oraz wspólnot lokalnych, jest to typ więzi, który rozwija się na podstawie codziennych, bezpośrednich interakcji; b) wspólnymi wartościami i normami – członkowie grupy związani omawianą więzią, często dzielą podobne wartości, przekonania i normy społeczne, które są fundamentem ich relacji; c) wsparciem emocjonalnym – tego typu więzi charakteryzują się wysokim poziomem wzajemnej troski i zaangażowania w dobrostan innych członków grupy; d) stabilnością i trwałością – więzi substancjalne są zazwyczaj stabilne i długotrwałe, ponieważ opierają się na głębokim zaangażowaniu emocjonalnym i wzajemnym zaufaniu.

Więź konwencjonalna, zwana również więzią formalną lub strukturalną, opiera się na normach, regulacjach i zasadach, które są ustalane przez instytucje społeczne. Do najważniejszych cech wskazujących na tę więź należą: a) formalne relacje – występują głównie w kontekście instytucji, takich jak szkoły, miejsca pracy, organizacje społeczne i polityczne, relacje te są często mniej osobiste i bardziej formalne; b) regulaminy i procedury – członkowie grupy związani więzią konwencjonalną działają w ramach określonych regulaminów, procedur i norm instytucjonalnych, które kierują ich interakcjami; c) funkcjonalność – więzi te mają na celu realizację określonych celów i zadań, a ich funkcjonowanie jest podporządkowane efektywnościami i produktywnościami; d) zmienność i czasowość – mogą być mniej stabilne i bardziej zmienne, zależnie od kontekstu instytucjonalnego i zmian w strukturach organizacyjnych.

Naród jest zbiorowością o określonej kulturze. Ograniczenie kluczowych elementów tożsamości narodowej do etniczności (więź substancjalna – wspólne pochodzenie i biologiczne po-

krewienieństwo) jest nieadekwatne wobec zbiorowości świata oraz stwarza zagrożenia wynikające z zamykania się grup i wykluczania innych. Drugi rodzaj więzi (więź konwencjonalna) opiera się na dobrowolności wyboru. Każdy, po spełnieniu określonych warunków społecznych a nie genealogicznych, może stać się członkiem grupy [...] więź wyraża się w akceptacji reguł kulturowych (Anna Wilkomirska: 2018, 33).

Podkreśla się, iż naród i tożsamość narodowa tworzą swoistą więź zbiorową (społeczną), która przyjmuje różnego rodzaju klasyfikacje. Jednak powyższe rozważania sugerują, że najlepszym spoiwem kryteriów narodowych (w tym wypadku polskości) są uzupełniające się dwa rodzaje więzi zaproponowanych przez Stanisława Ossowskiego.

3. *Metodologia badań własnych* (charakterystyka badanej grupy)

Ogólnopolskie badania socjologiczne zostały zrealizowane przez grupę badawczą Zakładu Edukacji Medialnej i Sztucznej Inteligencji Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach projektu naukowego „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”, finansowanego przez MNiSW. Badania zostały przeprowadzone w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w okresie marzec–czerwiec 2023 roku przy zastosowaniu metody ilościowej, techniki kwestionariusza ankiety. W niniejszym projekcie wykorzystano technikę CAWI (*Computer Assisted Web Interview*), aby przeprowadzić badanie ankietowe za pomocą internetu. Respondenci wypełniali ankietę online, a ich odpowiedzi automatycznie zapisywały się w bazie danych. Narzędziem ułatwiającym badanie był program Lime Survey, przeznaczony do budowania i kolportowania kwestionariuszy ankiet online.

Badanie obejmowało pięć grup docelowych: uczniów klas I–III (pominiętych w analizach ze względu na zastosowane narzędzie badawcze, znacząco różniące się pod względem merytorycznym od pozostałych kwestionariuszy ankiet), IV–VI, jednolity kwestionariusz skierowano do szkół podstawowych klas VII–VIII i ponadpodstawowych, nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Aby potwierdzić i wydobyć wartościowe wnioski z analiz zebranych danych, które dotyczyły omawianego w artykule tematu, połączono moduły baz danych z poszczególnych grup badawczych. Rezultatem tego połączenia była baza danych obejmująca 6901 rekordów. Równocześnie należy podkreślić, iż grupy te stanowią fundamentalną zmienną niezależną niniejszych rozważań (tabela 1).

Tabela 1. Grupy reprezentujące grono pedagogiczne i uczniów, które uwzględnia się w analizach

Grupy badane	Częstość	Procent
Dyrektorzy	233	3,4
Nauczyciele	1697	24,6
Uczniowie szkół ponadpodstawowych	1630	23,6
Uczniowie szkół podstawowych (klasy VII–VIII)	1339	19,4
Uczniowie szkół podstawowych (klasy IV–VI)	2002	29,0
Ogółem	6901	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Do zmiennych zależnych zalicza się podstawowe kryteria polskości, jakie wskazano w podrozdziale teoretycznym, dokonując ich klasyfikacji. W badaniu, uwzględniając powyższe grupy badawcze, wzięło udział 59,3% kobiet/dziewczynek i 40,7% mężczyzn/chłop-

ców w wieku 10–75 lat. Badania zostały przeprowadzone w 378 szkołach w całej Polsce.

Wyróżnia się trzy rodzaje doboru losowania warstwowego: dobór proporcjonalny, dobór nieproporcjonalny i dobór optymalny (Władysław Skarbek: 2013). W przypadku badań dotyczących projektu – ze względu na zróżnicowaną liczbę szkół w każdym województwie – zastosowano podział całej populacji generalnej na tzw. warstwy (w tym wypadku warstwą jest województwo, czyli wzięto pod uwagę 16 warstw) i dokonano bezpośredniego losowania szkół przy zastosowaniu doboru proporcjonalnego. Dobór proporcjonalny został obliczony za pomocą średniej arytmetycznej przy uwzględnieniu błędu maksymalnego: 5% (informuje nas o tym, jaką „poprawkę” powinniśmy przyjąć) (Earl Babie: 2004). Zarówno dobór proporcjonalny, jak i dalsze etapy dołosowania wzięto z operatów opartych na bazach danych *Zestawienia szkół na poziomie jednostkowym SIO 2021–2022*. Zestawienia tego typu są dostępne w Systemie Informacji Oświaty i/lub w bazach danych właściwego ministerstwa (MEN). Bazy danych zawierały 22 488 wszystkich szkół.

Przed przystąpieniem do losowania założono na operat filtry w celu wyeliminowania szkół niepublicznych. Z tegoż operatu wylosowano publiczne szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące i plastyczne, technika, branżowe szkoły I stopnia, które stanowią fundament badań. W celu zachowania reguł proporcjonalności uwzględniono ogólną liczbę szkół w województwie w stosunku do ogólnopolskiej liczby szkół, biorąc pod uwagę liczbę szkół, która ma budować próbę. Próba wynosi 378 szkół przy założeniu:

- poziomu istotności: 95% (oznacza, jak bardzo możemy być pewni uzyskanych rezultatów, $\alpha = 0,95$ oznacza, że na 95%) (Andrzej Stanisławski: 2006);
- wielkości frakcji: 0,5 (jeżeli szacujemy, że badana cecha występuje w 60% populacji należy podać 0,6; gdy nie znamy wartości, należy podawać 0,5).

4. Interpretacja wyników

W części teoretycznej rozdziału szczegółowo omówiono poszczególne elementy zaprezentowane w tym podrozdziale. Należy podkreślić, że wśród badanych, po zsumowaniu odpowiedzi „w bardzo dużym i dużym stopniu”, zauważa się, iż element autoidentyfikacyjny, czyli poczucie tożsamości narodowej, jest najwyższej sklasyfikowany (łączny procent najwyższych stopni wynosi 83,2%, natomiast 2,0% badanych uznało, iż w ogóle nie jest cechą określającą, że „ktoś jest Polakiem/Polką”). Podkreśla się, iż przedstawione dane, zawarte w tabeli 2, będą omawiane w podziale na elementy budujące kryteria polskości, a nie według posortowania od największego procentu wskazań przez respondentów. Skupiając uwagę na elementach narodotwórczych, należy podkreślić, iż posługiwanie się językiem polskim jest również wysoko cenione, gdzie łącznie 75,0% opiniodawców wskazywało na tę kategorię. W dalszej kolejności klasyfikuje się „przestrzeganie polskich obyczajów” (63,2%) oraz „znajomość historii Polski” (51,7%), która umożliwia głębsze zrozumienie kultury i nawiązywanie więzi z innymi Polakami. Trzeci wskaźnik, na który wskazało 46,0% badanych, to „zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas”. Wskaźnik ten zaliczany jest do ogólnopowszechnej kategorii, określanej jako wspólne terytorium. Wskaźniki narodotwórcze – obok posługiwania się językiem polskim i polskimi obyczajami (kultura) – uplasowały się na dalszych miejscach: wskaźniki dotyczące polskiej kultury, historii i terytorialny znajdują się na siódmej i ósmej pozycji.

Z elementów normatywno-prawnych „polskie obywatelstwo” jest priorytetowe dla 76,2% badanych, następnie „urodzenie na terenie Polski” (55,3%). Przy czym w tym wypadku należy wziąć pod uwagę, że urodzenie na terenie Polski „z automatu nadaje” obywatelstwo polskie (Dz.U. 2012, poz. 161, art. 14 pkt 2). Dla 40,5% ba-

danych „polskie nazwisko” nie stanowi znaczącej cechy, aby uznać kogoś za Polaka. Należy tutaj podkreślić, iż „osobowe nazwy własne są znakami językowymi o szczególnym statusie poznawczym i ontologicznym, ponieważ są nadawane ludziom wyznaczającym sobie centralną pozycję wśród bytów, toteż zawarte m.in. w nazwach informacje o środowisku społecznym są najważniejsze” (Iza Matusiak-Kempa, 2022: 52). Dlatego też polskie nazwiska charakteryzują się na tle narodowym zwłaszcza wśród Polonii, wyodrębniając ją jako specyficzną grupę, budującą więź, i w ten sposób kształtując daną wspólnotę.

Tabela 2. Społeczne kryteria polskości w opinii badanych grup

Lp.		W bardzo dużym i dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W ogóle nie określa	Trudno powiedzieć
1	Poczucie polskości	83,2	8,3	2,7	2,0	3,8
2	Polskie obywatelstwo	76,2	13,9	4,1	2,1	3,7
3	Posługiwanie się językiem polskim	75,0	14,7	4,6	2,6	3,0
4	Przestrzeganie polskich obyczajów	63,2	20,8	7,4	3,9	4,7
5	Urodzenie na terenie Polski	55,3	18,9	13,3	7,9	4,6
6	Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego	51,9	19,4	15,5	8,0	5,2
7	Znajomość historii Polski	51,7	24,7	11,7	6,7	5,2
8	Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	46,0	26,3	15,4	6,8	5,5
9	Polskie nazwisko	40,5	23,6	18,1	11,6	6,3

Lp.		W bardzo dużym i dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	W ogóle nie określa	Trudno powiedzieć
10	Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, naukowe, sportowe itp.)	39,2	20,5	18,4	14,0	7,9
11	Wyznanie katolickie	30,3	21,1	16,8	21,1	10,7
12	Biały kolor skóry	28,3	18,4	19,9	24,8	8,6

Źródło: opracowanie własne.

Kierując uwagę na element etniczno-biologiczny, zauważa się, że posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego jest cechą umiarkowanie ważną w budowaniu omawianych kryteriów (51,9%). Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego wpływa na kształtowanie tożsamości, wartości i doświadczeń osoby. Dorastanie w polskiej rodzinie wiąże się z bliskim kontaktem z bogatą kulturą, tradycją i językiem polskim, co często buduje silne poczucie przynależności i dumy z dziedzictwa. Polskie rodziny cenią silne więzi rodzinne, przestrzeganie tradycji, rolę religii, edukację oraz ciężką pracę. Osoby z polskimi korzeniami mogą spotykać się z dyskryminacją i stereotypami, co wpływa na ich tożsamość i poczucie wyobcowania. Polskie pochodzenie otwiera także możliwości edukacyjne i zawodowe w Polsce oraz ułatwia integrację z polskimi społecznościami na świecie. Doświadczenia tych osób są zróżnicowane i zależą od miejsca urodzenia i wychowania, poziomu identyfikacji z kulturą polską oraz indywidualnych przeżyć. Uogólniając, polskie pochodzenie kształtuje tożsamość i wartości jednostki w wieloraki sposób, niosąc zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty (Ewa Sowa-Behtane: 2021, 134). Do tego elementu zakwalifikowano wskaźnik, który może budzić kontrowersję, a mianowicie „biały kolor skóry”. W tym wypadku wskaźnik

ten uplasował się na ostatnim miejscu – 28,3% badanych uważa, że w istotnym stopniu może określać kogoś jako Polaka. Należy odwołać się do historii, gdyż jeszcze do II wojny światowej społeczeństwo zamieszkujące terytorium Drugiej Rzeczypospolitej było wielonarodowe i wielokulturowe. Dopiero po wojnie komunistyczna polityka była ukierunkowana na monolityczne budowanie społeczeństwa (Marek Barwiński: 2016, 93–94; zob. Grzegorz Kucharczyk: 2022). Krzysztof Jaskułowski wskazał, iż „kryterium białości wydaje się być dobrze zakorzenione (choć rzadko rozpoznawane), w polskim społeczeństwie jest kontekstualne i selektywne; przywołuje się [...] [je] tylko w określonych kontekstach i w odniesieniu do pewnej grupy” (Krzysztof Jaskułowski: 2020, 1083).

Polska jako kraj o bogatej historii i kulturze może poszczycić się wieloma wybitnymi osobistościami, które wniosły niezwykle wkład w rozwój państwa na różnych polach, np. naukowym, kulturalnym, społecznym i sportowym. Osoby te stają się ikonami narodowymi, z których można być dumnym. Jedynie 32,9% respondentów dostrzega, że wskaźnik ten odgrywa ważną rolę w kryteriach polskości. Z badań CBOS z 2010 roku wynika, iż większość ankietowanych (71%) wskazała Jana Pawła II jako postać przynoszącą Polakom chwałę. Co szósty uczestnik badania (16%) uważał, że taką osobą jest Lech Wałęsa, a co dziesiąty (10%) – Józef Piłsudski. Dla co dwunastego respondenta (8%) postacią godną dumy był Fryderyk Chopin. Podobna liczba osób (7%) twierdziła, że Polacy mogą być dumni z pisarzy i poetów, wymieniając takich twórców, jak: Wisława Szymborska, Zbigniew Herbert, Władysław Reymont oraz Stefan Żeromski. Następnie badani przypomnieli o osobach związanych z przełomowymi osiągnięciami naukowymi – Mikołaju Koperniku i Marii Curie-Skłodowskiej (po 6%), a także o sportowcach, zwłaszcza Adamie Małysz, ale również Robertcie Kubicy, Justynie Kowalczyk i polskich siatkarkach. Co dwudziesty ankietowany (5%) uważał, że Polacy mogą być dumni ze współ-

czesnych polityków, takich jak Leszek Balcerowicz, Aleksander Kwaśniewski, Jerzy Buzek czy Lech Kaczyński. Tyle samo osób wskazało dawnych władców Polski (Jan III Sobieski, Kazimierz Wielki, Władysław Jagiełło) jako powód do dumy. W ankiecie wymieniono również Adama Mickiewicza jako postać przynoszącą Polakom chlubę (4%) (CBOS: 2010). Badania z 2023 roku wskazują, że Jan Paweł II nadal jest osobą, z której nie tylko jesteśmy dumni, ale i która budowała dobre imię Polski (65%). Następnie Maria Skłodowska-Curie (31%), dalej uplasowali się Fryderyk Chopin (30%), Mikołaj Koperni (23%), marszałek Józef Piłsudski (24%). Najmniej osób wskazało Adama Mickiewicza (12%), Jana III Sobieskiego (10%) oraz Henryka Sienkiewicza (5%). Ponownie 1% badanych wybrał postać spoza listy, proponując: Ignacego Łukasiewicza, Ignacego Paderewskiego, Juliusza Słowackiego, Kazimierza Jagiellończyka, Kazimierza Wielkiego (CBOS: 2023).

Element religijny oparty na chrześcijaństwie, w Polsce głównie na katolicyzmie (ze względu na to, że 71,3% Polaków zadeklarowało wyznanie katolickie – zgodnie z wynikami Spisu Powszechnego z 2021 roku), według 30,3% ankietowanych stanowi istotną cechę określającą kogoś jako Polaka. W polskim społeczeństwie spotkać się można z określeniem „Polak katolik”. Jest to ukonstytuowane w polskiej historii i kulturze, opartych na chrześcijaństwie i Kościele katolickim. Dlatego też znaczenie katolicyzmu dla polskiej orientacji cywilizacyjnej, historii, kultury, państwowości i codziennego życia jest niezwykle istotne, a także rozpoznawalne przez Polaków (Artur Wysocki: 2022). Należy podkreślić, że współczesny okres przynosi stopniową sekularyzację i laicyzację społeczeństwa, na co też wskazują wyniki badań CBOS: w 2005 roku 14% respondentów wskazywało na wyznanie katolickie jako określające „kogoś za Polaka”, z kolei w 2015 już tylko 7% wskazywało na tę odpowiedź (CBOS: 2015). Warto porównać badania z 2018 roku dotyczące życia religijnego Polaków do badań wzdłużnych,

które były przeprowadzane w interwałach dziesięcioletnich – zaczynając od 1988 roku (1988 – 12%, 1998 – 7%, 2008 – 6%, 2018 – 7%) (CBOS: 2018).

Tabela 3 przedstawia studium porównawcze badań przeprowadzonych i opracowanych w 2023 roku oraz badań wzdłużnych, zaczynających się od 1988 roku i powtarzanych co 10 lat. Badania te prowadzili Ewa Nowicka i Bogdan Łoziński, a także pracownia badawcza, która z biegiem lat zmieniała nazwy i właścicieli, a obecnie nosi nazwę Kantar Public (poprzednio OBOP, TNS OBOP, TNS Polska). Z danych wynika, iż w 1988 roku 91% respondentów uznawało znajomość języka polskiego za kryterium polskości. W 1998 roku odsetek ten wzrósł do 94%, a w 2008 roku osiągnął 95%, w 2018 roku spadł natomiast o 3 punkty procentowe (wyniósł 92%). Badania z 2023 roku wskazują, że kryterium to znajduje się na pozycji trzeciej (75%). Poczucie, że jest się Polakiem, w 1988 i 1998 roku deklarowało 95% badanych, w 2008 roku – 94%, a w 2018 roku – 91%. Z kolei 83% badanych ze środowiska szkolnego wskazało na to kryterium. Należy zwrócić uwagę, że w badaniach z 2023 roku poczucie polskości znajduje się na pierwszej pozycji. Znajomość kultury i historii Polski w 1988 roku było ważne dla 79% respondentów, w 1998 i w 2008 – dla 86%, w 2018 – dla 88%, a w 2023 – dla 51% (siódma pozycja). Posiadanie obywatelstwa polskiego w 1988 roku było istotne dla 82% badanych, w 1998 – dla 84%, w 2008 – dla 81%, a w 2018 – dla 87%. Przywołując badania przeprowadzone w 2023 roku, zauważa się, że 76% ankietowanych (druga pozycja z wyodrębnionych kryteriów) podkreśla wysoki stopień tegoż wskaźnika spośród wszystkich kryteriów. Przestrzeganie polskich obyczajów uznawało za ważne w 1988 roku 78% respondentów, w 1998 – 82%, w 2008 – 79%, w 2018 – 87%, a w 2023 – 63% (czwarta pozycja pod względem procentowej liczby wskazań). Posiadanie przynajmniej jednego rodzica narodowości polskiej w 1988 roku było ważne dla 81% badanych, w 1998 – dla

79%, w 2008 – także dla 79%, w 2018 – dla 84%, a w 2023 – dla 52% (szósta pozycja). Mieszkanie na stałe w Polsce w 1988 roku było istotne dla 66% respondentów, w 1998 – dla 70%, w 2008 – dla 69%, w 2018 – dla 75%, a w 2023 – dla 46% (ósma pozycja). Urodzenie się w Polsce w 1988 roku deklarowało 63% badanych, w 1998 – również 63%, w 2008 – 59%, w 2018 – 74%, a w 2023 – 55,3% (piąta pozycja). Szczególne zasługi dla Polski w 1988 roku były ważne dla 52% respondentów, w 1998 – dla 53%, w 2008 – dla 45%, w 2018 – dla 60%, a w 2023 – dla 39% (dziewiąta pozycja). Wiara katolicka była uznawana za kryterium polskości w 1988 i 1998 roku przez 45% badanych, w 2008 – przez 43%, w 2018 – przez 58%, a w 2023 – przez 30% (dziesiąta pozycja).

W 2023 roku wprowadzono do badanej zbiorowości grona pedagogicznego (dyrektorów szkół i nauczycieli) i uczniów dodatkowe kryteria: polskie nazwisko (40%), biały kolor skóry (28%). W tym wypadku zauważalne jest, że polskie nazwisko znajduje się wyżej aniżeli szczególne zasługi dla Polski, wiara katolicka i biały kolor skóry. Badania Mateusza Grodeckiego uwzględniały z kolei dziewięć wskaźników kryteriów polskości, gdzie najwyższe usytuowane jest umiejętne mówienie po polsku (88,5% po zsumowaniu odpowiedzi „bardzo ważne” i „ważne”), następnie poczucie bycia Polakiem (87,7%), posiadanie obywatelstwa polskiego (86,1%). Badacz użył nowego kryterium, czyli szanowanie polskich instytucji politycznych i prawnych (84,3%), a ponadto kryteriów, takich jak: polskie pochodzenie (80,3%), mieszkanie przez długi czas w Polsce (71,6%), biały kolor skór (54,8%) i wyznanie katolickie (50,8%) (Mateusz Grodecki: 2021). Wskaźniki te, a zwłaszcza „biały kolor skóry” i „wyznanie katolickie”, są porównywalne do wyników prezentowanych powyżej.

Wyniki badań wzdłużnych różnią się procentowo w stosunku do badań z 2023 roku. Podkreśla się, iż jest to tylko studium porównawcze, gdzie badane były różne kohorty (zbiorowości). Tu też

należy uwzględniać trudności w badaniach wzdłużnych, na które największy wpływ przez ponad 30 lat miał szeroki kontekst polityczny, społeczny, kulturowy i technologiczny, który zmienia się na przestrzeni lat. Zrozumienie tych zmian i ich wpływu na tożsamość narodową jest kluczowe dla rzetelnej analizy długoterminowej. W latach 1988–1989 kończyła się PRL i rozpoczynała transformacja ustrojowa, co oznaczało zmianę systemu politycznego i ekonomicznego, wpływającą znacząco na tożsamość narodową. Lata 90. XX wieku były okresem transformacji i konsolidacji demokracji, w którym pojawiły się nowe normy społeczne i gospodarcze, zwłaszcza w kontekście przystąpienia do NATO w 1999 roku. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku otworzyło nowe perspektywy i wyzwania dla tożsamości narodowej w kontekście integracji europejskiej, a w latach 2010. obserwowaliśmy wzrost nastrojów nacjonalistycznych i eurosceptycyzmu. Kolejną trudnością w badaniach wzdłużnych jest zróżnicowanie demograficzne. Migracja, zarówno wyjazdy Polaków za granicę, jak i napływ cudzoziemców, zmienia strukturę demograficzną kraju. Starzenie się społeczeństwa także wpływa na postrzeganie tożsamości narodowej, co może modyfikować wyniki badań w różnych okresach.

Tabela 3. Kryteria polskości – studium porównawcze (dane w%)

Lp.	Kryteria polskości	1988/ OBOP	1998/ OBOP	2008/ TNS OBOP	2018/ Kantar Public	2023/IBE
1	Znajomość języka polskiego	91	94	95	92	75 (3)
2	Poczucie, że jest się Polakiem	95	95	94	91	83 (1)
3	Znajomość kultury i historii Polski	79	86	86	88	51 (7)

Lp.	Kryteria polskości	1988/ OBOP	1998/ OBOP	2008/ TNS OBOP	2018/ Kantar Public	2023/IBE
4	Posiadanie obywatelstwa polskiego	82	84	81	87	76 (2)
5	Przestrzeganie polskich obyczajów	78	82	79	87	63 (4)
6	Posiadanie przynajmniej jednego z rodziców narodowości polskiej	81	79	79	84	52 (6)
7	Mieszkanie na stałe w Polsce	66	70	69	75	46 (8)
8	Urodzenie się w Polsce	63	63	59	74	55,3 (5)
9	Szczególne zasługi dla Polski	52	53	45	60	39 (9)
10	Wiara katolicka	45	45	43	58	30 (10)
11	Polskie nazwisko	-	-	-	-	40
12	Biały kolor skóry	-	-	-	-	28

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań NdS: *Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej*. IBE (2023); *Społeczne kryteria polskości 1988–1998*. (1998). Warszawa: OBOP; *Społeczne kryteria polskości 1988–1998–2008*. (2008). Warszawa: TNS OBOP; *Społeczne kryteria polskości*. (2018). Warszawa: Kantar Public.

Metodologiczne aspekty badań wzdlużnych stanowią istotne wyzwanie. Utrzymanie spójności próby badawczej na przestrzeni lat jest trudne z uwagi na migracje i zmiany demograficzne, które mogą utrudniać śledzenie tych samych respondentów. Zmiana narzędzi badawczych, takich jak przejście od wywiadów papierowych do kwestionariusz online, oraz różnice w interpretacji pytań w zależności od okresu historycznego i kontekstu społecznego mogą wpływać na rzetelność danych. Ewolucja definicji polskości również komplikuje badania wzdlużne. Zmieniające się wartości

i normy kulturowe mogą wpływać na kryteria identyfikacji narodowej. Dodatkowo polityka tożsamości oraz narracje rządowe i medialne mają znaczący wpływ na to, jak respondenci definiują polskość. Kontekst międzynarodowy, w tym globalizacja, wpływa na lokalne poczucie tożsamości. Integracja z Unią Europejską oraz ruchy migracyjne kształtują postrzeganie polskości zarówno wewnątrz kraju, jak i na zewnątrz (Ewa Nowicka, Bogdan Łoziński: 2021). Technologiczne zmiany, takie jak digitalizacja i wpływ mediów społecznościowych oraz internetu, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu opinii publicznej i tożsamości narodowej. Współczesne wyzwania, takie jak zmiany klimatyczne, pandemia COVID-19 oraz wojna w Ukrainie, mają wpływ na poczucie polskości. Podkreśla się, iż badania dotyczące kohorty obejmującej szkolnictwo podstawowe i ponadpodstawowe wskazują zbliżone wyniki pod względem wielkości punktów procentowych.

Kluczową zmienną niezależną w tym rozdziale są poszczególne grupy w badanej zbiorowości. Wzięto pod uwagę dyrektorów, nauczycieli i uczniów, którzy reprezentują różne interwały pokoleniowe. W tabeli 4 zaprezentowano rozkład procentowy w każdej uwzględnionej grupie, która wzięła udział w badaniach. Z danych wynika, iż autoidentyfikacja największa jest wśród grupy dyrektorów (92,3%) i nauczycieli (84,3%). Wśród uczniów wskazujących na omawiane kryterium najwyższy punkt procentowy uzyskali uczniowie klas IV–VI (89,0%), następnie klas VII–VIII (79,4%) i uczniowie szkół ponadpodstawowych (76,8%). Zarówno wśród dyrektorów, jak i nauczycieli wysoki punkt procentowy dotyczący tegoż kryterium nie jest zaskoczeniem. Większość osób z tych dwóch grup należy do pokolenia, które wychowywało się w okresie ustroju komunistycznego, wskutek czego doświadczyli przemian ustrojowych i wielu innych wydarzeń znaczących dla rozwoju kraju (np. opuszczenie baz wojskowych i wyjście wojsk radzieckich z kraju, wstąpienie do NATO oraz do UE, śmierć Jana Pawła II,

tragedia smoleńska). Mediana wieku w grupie dyrektorów wynosi 52 lat, a nauczycieli – 47 lat. Ich świadomość była kształtowana nie tylko w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej, ale i budowana poprzez własne doświadczenia, a nawet uczestnictwo czynne. Wychowywali się w dobie literatury tradycyjnej, gdzie o nowinkach cyfrowych dopiero zaczęto mówić, a najważniejszym urządzeniem elektronicznym w domu był telewizor.

Skupiając uwagę na najmłodszej grupie badanych (uczniowie klas IV–VI), można zauważyć, że 89,0% wskazywało na kryterium „poczucie polskości”. Jest to najwyższy punkt procentowy wśród badanych uczniów. Uczniowie w tej grupie autorytety widzą w domu, w rodzinie, wśród nauczycieli. W edukacji przekazywane są najważniejsze wartości kształtujące patriotyzm i poszerzające wiedzę na temat Polski. Wiek adolescencji przynosi wybory, które prowadzą nawet do zmian światopoglądowych. Zwłaszcza wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, którzy poszukują zainteresowań atrakcyjniejszych dla nich samych. Elementy narodowe czy patriotyzm nie są dla nich atrakcyjne. Jedynie znaczące wydarzenia, zwłaszcza sportowe, mogą budzić zainteresowanie młodych ludzi. Wówczas modyfikuje się trywialny patriotyzm, który przyczynia się do zmian w poczuciu tożsamości narodowej.

Wysoko w rozkładzie procentowym uwzględnione jest „polskie obywatelstwo” (element normatywno-prawny), jednakże najwyżej aprobowane jest ono wśród najmłodszej grupy (klasy IV–VI), w której 82,9% uczniów wskazywało na to kryterium. Jest to efekt składowych edukacji na poziomie zintegrowanego nauczania. Wynik ten na tym etapie edukacyjnym może zadowalać, ponieważ może świadczyć nie tylko o dobrym poziomie edukacji narodowej, ale i obywatelskiej. Niestety pozostałe wskaźniki należące do tego elementu są na dalszych pozycjach pod względem pozytywnego poparcia. Co ciekawe, „urodzenie na terenie Polski” najczęściej wybierali uczniowie klas VII i VIII szkół podstawo-

wych (63,2%) i ponadpodstawowych (59,7%), a najmniejszy punkt procentowy reprezentuje grupa nauczycieli (45,6%). Podobnie rozkład procentowy wygląda wśród osób wskazujących na „polskie nazwisko”, gdzie uczniowie klas VII i VIII najczęściej spośród wszystkich grup wskazywali na to kryterium, natomiast nauczyciele – najrzadziej (35,7%). W tym wypadku zauważalna jest pewna korelacja między miejscem urodzenia a polskim nazwiskiem. Grupy z wyższym procentem osób urodzonych na terenie Polski mają również wyższy procent osób o polskim nazwisku. Najwyraźniej widać to w czwartej grupie, gdzie oba wskaźniki są najwyższe. Podstawowe testy istotności wskazują istotny wpływ zmiennej niezależnej „miejsce urodzenia” na zmienną zależną na poziomie 0,01.

Tabela 4. Testy statystyczne zmiennej niezależnej „miejsce urodzenia” na zmienną zależną „polskie nazwisko”

Testy chi-kwadrat (χ^2)			
	Wartość	df	Istotność asymptotyczna
Chi-kwadrat Pearsona	3831,618 ^a	25	0,000
Iloraz wiarygodności	2819,484	25	0,000
Test związku liniowego	1473,411	1	0,000
N ważnych obserwacji	6901	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Zwracając uwagę na kryterium wchodzące w skład elementu narodotwórczego, czyli „posługiwanie się językiem polskim”, z analiz wynika, że największy odsetek badanych należy do uczniów klas IV–VI (87,6%), następnie do dyrektorów (80,7%),

nauczycieli (74,6%), uczniów klas VII–VIII (73,1%) i ponadpodstawowych (74,6%). We wszystkich grupach badanych odsetek jest wysoki. Jednakże przestrzeganie polskich obyczajów jest najwyżej oceniane przez dyrektorów szkół, którzy w 73% uznają to kryterium za istotne. Na drugim miejscu plasują się uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych (66,4%), a następnie nauczyciele (65,6%) i uczniowie klas VII–VIII (62,4%). Najmniejszą wagę do przestrzegania polskich obyczajów przywiązują uczniowie szkół ponadpodstawowych (55,7%). Wyniki te sugerują, że dyrektorzy – jako osoby odpowiedzialne za zarządzanie szkołami – mogą kłaść większy nacisk na tradycyjne wartości kulturowe, podczas gdy młodzież starsza może mieć bardziej liberalne podejście.

Znajomość historii Polski jest najwyżej oceniana przez dyrektorów szkół (63,5%). Kolejne grupy to uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych (58,9%) oraz nauczyciele (53,7%). Uczniowie klas VII–VIII (47,5%) i szkół ponadpodstawowych (42,6%) mają najniższe wyniki w tej kategorii. Może to wskazywać na rosnącą rolę innych przedmiotów w edukacji oraz na zmniejszenie zainteresowania historią wśród starszych uczniów.

Największą wagę do zamieszkania w Polsce przez dłuższy czas przywiązują uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych (51,2%), następnie uczniowie klas VII–VIII (47,6%) oraz dyrektorzy szkół (43,3%). Nauczyciele (41,8%) i uczniowie szkół ponadpodstawowych (43%) mają podobne, najniższe wyniki. Uzyskane rezultaty mogą wskazywać na większe przywiązanie do miejsca zamieszkania wśród młodszych uczniów, co może wynikać z ich mniejszej mobilności i większego związku z rodziną i grupami rówieśniczymi.

Można zauważyć pewne kształtujące się wzorce, gdzie dyrektorzy i uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych generalnie mają najwyższe oceny w większości kategorii. Uczniowie szkół ponadpodstawowych przeważnie mają najniższe oceny, co może sugero-

wać różnice w percepcji polskości między różnymi grupami wiekowymi i stanowiskami w systemie edukacji.

Podejmując próbę omówienia kryteriów budujących element etniczno-biologiczny na podstawie przeprowadzonej analizy, zauważymy, że posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego jest uznawane za kluczowe kryterium polskości wśród uczniów szkół podstawowych (klasy VII–VIII) – 64,2% respondentów w tej grupie wskazało na znaczenie tego kryterium. Podobnie wysokie wartości odnotowano wśród uczniów szkół ponadpodstawowych (61%) oraz dyrektorów (59,7%). Nauczyciele (51,6%) oraz uczniowie młodszych klas szkół podstawowych (35,5%) przypisują mniejsze znaczenie temu kryterium.

Biały kolor skóry jako kryterium polskości jest najwyżej ceniony przez uczniów szkół podstawowych (klasy VII–VIII) – 35,3% oraz uczniów szkół ponadpodstawowych – 31,8%. Dyrektorzy (17,2%) oraz nauczyciele (19,2%) wyraźnie mniej skłonni są uważać kolor skóry za istotny element polskości. Różnice w postrzeganiu kryteriów polskości między grupami mogą być interpretowane na kilka sposobów. Wyższe wartości wśród starszych uczniów sugerują, że młodsze pokolenia mogą być bardziej konserwatywne w kwestii tożsamości narodowej. Dyrektorzy i nauczyciele – jako grupy bardziej doświadczone życiowo i zawodowo – wykazują większą otwartość i inkluzywność w definiowaniu polskości.

Interesująca jest również obserwacja, że najmłodsza grupa respondentów (uczniowie klas IV–VI) przywiązuje najmniejsze znaczenie do posiadania obojga rodziców pochodzenia polskiego, co może wskazywać na zmieniające się postawy wśród młodszych pokoleń, które – być może – są bardziej otwarte i mniej zdeterminowane tradycyjnymi kryteriami narodowymi.

Wyniki tego badania wskazują na zróżnicowane podejścia do kryteriów polskości w zależności od grupy społecznej i wieku. Dyrektorzy i nauczyciele wydają się być bardziej liberalni w swo-

im podejściu do tożsamości narodowej, podczas gdy starsi uczniowie wykazują bardziej tradycyjne podejście. Młodszy uczniowie mogą reprezentować bardziej inkluzywne i zróżnicowane postawy, co może sugerować ewolucję tożsamości narodowej w przyszłości. Analiza ta podkreśla potrzebę dalszych badań nad zmieniającymi się postawami wobec tożsamości narodowej, zwłaszcza w kontekście dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa globalnego.

Analiza wyników badania ujawnia znaczące różnice w postrzeganiu zasług dla Polski jako element patriotyczny między poszczególnymi grupami respondentów. Najwyższy odsetek respondentów uznających szczególne zasługi dla Polski za istotne kryterium polskości znajduje się wśród dyrektorów (76%). Może to wynikać z ich doświadczenia zawodowego oraz głębszej znajomości znaczenia wkładu jednostek w rozwój społeczny i kulturowy kraju. Nauczyciele (50,6%) również przypisują znaczenie szczególnym zasługom dla Polski, co może być związane z ich rolą w kształtowaniu postaw młodzieży i docenianiu różnorodnych form patriotyzmu, w tym wkładu w kulturę, naukę i sport. Uczniowie szkół ponadpodstawowych (44,6%) uznają szczególne zasługi dla Polski za ważne, choć w mniejszym stopniu niż nauczyciele i dyrektorzy. Mniejszy odsetek może wynikać z ograniczonego doświadczenia życiowego oraz mniejszej świadomości na temat wkładu jednostek w rozwój kraju. Uczniowie starszych klas szkół podstawowych (48,3%) przywiązują większą wagę do zasług dla Polski niż ich starsi koledzy ze szkół ponadpodstawowych, co może sugerować większą rolę edukacji podstawowej w kształtowaniu patriotyzmu. Najmniejszy odsetek respondentów uznających szczególne zasługi dla Polski za ważne znajduje się wśród najmłodszych uczniów szkół podstawowych (14,9%). Może to być związane z ich ograniczoną zdolnością do pełnego zrozumienia i docenienia wkładu jednostek w życie społeczne.

Tabela 5. Grupy badane a kryteria polskości (dane w %)

Kryteria polskości	Dyrektorzy	Nauczyciele	Uczniowie szkół ponadpodstawowych	Uczniowie szkół podstawowych (klasy VII–VIII)	Uczniowie szkół podstawowych (klasy IV–VI)
Poczucie polskości	92,3	84,3	76,8	79,4	89,0
Polskie obywatelstwo	80,7	74,6	71,7	73,1	82,9
Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, naukowe, sportowe itp.)	76,0	50,6	44,6	48,3	14,9
Przestrzeganie polskich obyczajów	73,0	65,6	55,7	62,4	66,4
Posługiwanie się językiem polskim	71,7	71,5	68,8	69,0	87,6
Znajomość historii Polski	63,5	53,7	42,6	47,5	58,9
Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego	59,7	51,6	61,0	64,2	35,5
Urodzenie na terenie Polski	49,4	45,6	59,7	63,2	55,5
Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	43,3	41,8	43,0	47,6	51,2
Polskie nazwisko	37,3	35,7	38,5	46,2	42,5
Wyznanie katolickie	26,6	28,7	19,8	29,8	40,9
Biały kolor skóry	17,2	19,2	31,8	35,3	29,9

Źródło: opracowanie własne.

Zauważane są zróżnicowane postawy wobec znaczenia szczególnych zasług dla Polski jako kryterium polskości w zależności od grupy społecznej i wieku. Dyrektorzy – jako grupa najbardziej

doświadczona – wykazują najwyższe uznanie dla wkładu jednostek w rozwój kraju. Nauczyciele, choć w mniejszym stopniu, również doceniają to kryterium, co może być wynikiem procesów socjalizacji wtórnej w kształtowaniu postaw młodzieży. Uczniowie, zwłaszcza ci młodsi, wykazują mniejsze zrozumienie i uznanie dla znaczenia zasług dla Polski, co sugeruje potrzebę większego nacisku na edukację patriotyczną w młodszych grupach wiekowych. Zaskakująco, starsi uczniowie szkół podstawowych wykazują większe uznanie dla tego kryterium niż ich starsi koledzy ze szkół ponadpodstawowych, co może być wynikiem intensywniejszych programów edukacyjnych na poziomie podstawowym. Wnioski te podkreślają znaczenie edukacji patriotycznej i roli, jaką różne grupy społeczne odgrywają w kształtowaniu postaw narodowych. Dalsze badania mogą skupić się na analizie przyczyn tych różnic oraz sposobach na zwiększenie świadomości docenienia zasług jednostek w młodszych grupach wiekowych.

Element religijny ukazuje nam obraz zmian, jakie zachodzą w Kościele katolickim. W tym wypadku zmiany te dotyczą również innych wyznań, a zatem Kościół katolicki nie jest „osamotniony” w procesie sekularyzacji.

Sekularyzacja, która próbowała pozbawić człowieka motywacji transcendentnych, spowodowała nie tylko osłabienie tradycyjnych religii i Kościołów, ale i rozwój nowych form duchowości, mogących przyjmować różnorodne kształty. W wyniku procesów modernizacyjnych w społeczeństwach współczesnych zmieniło się znaczenie i pozycja tradycyjnych i zinstytucjonalizowanych form religii (Janusz Mariański: 2017, 32).

Kształtowane „procesy deinstytucjonalizacji religijności są często utożsamiane z osłabieniem więzi z Kościołami (na podstawie samooceny badanych osób), ze spadkiem uczestnictwa w praktykach religijnych, z negatywnymi ocenami roli Kościoła we współczesnym świecie. Z kolei spadek praktyk religijnych od-

działuje na inne dymensje religijności” (Janusz Mariański: 2021, 166).

Najwyższy odsetek osób deklarujących wyznanie katolickie jako ważny stopień kryterium polskości znajduje się w grupie uczniów szkół podstawowych z klas IV–VI (40,9%). W grupie uczniów szkół podstawowych z klas VII–VIII ten odsetek wynosi 29,8%, co jest zbliżone do odsetka wśród nauczycieli (28,7%) i dyrektorów (26,6%). Najniższy odsetek osób wyznania katolickiego występuje wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i wynosi 19,8%.

Z danych wynika, że największy odsetek wyznawców katolicyzmu jest wśród młodszych uczniów. Można zauważyć, że im młodsza grupa uczniów, tym większy odsetek wyznania katolickiego. Uczniowie z klas IV–VI mają najwyższy procent (40,9%), co może wskazywać na większy wpływ rodziny i otoczenia na ich deklaracje religijne. Wraz z wiekiem uczniów obserwuje się spadek odsetka osób deklarujących wyznanie katolickie. Uczniowie szkół ponadpodstawowych mają najniższy odsetek (19,8%), co może sugerować większą różnorodność wyznań lub spadek znaczenia religii w życiu młodzieży w miarę dojrzewania. Odsetki wśród dyrektorów i nauczycieli są zbliżone do siebie i wynoszą odpowiednio 26,6% i 28,7%. Może to sugerować, że religijność w tej grupie jest bardziej stabilna i nie ulega dużym wahaniom, w przeciwieństwie do uczniów. Podsumowując, dane pokazują zróżnicowanie odsetka osób wyznania katolickiego w zależności od wieku i roli w środowisku szkolnym. Najwyższy jest wśród młodszych uczniów, a najniższy wśród starszej młodzieży, co może wskazywać na zmiany w podejściu do religii w miarę dorastania. Według Janusza Mariańskiego „w środowiskach młodzieżowych będą już zaznaczać się pierwsze symptomy zmian w podstawowych (ogólnych) parametrach życia religijnego, jak przynależność do określonego wyznania czy globalne postawy wiary, chociaż i w tych środowiskach zmiany będą mieć bardziej ewolucyj-

ny niż rewolucyjny charakter” (Janusz Mariański: 2023, 40). Z analiz statystycznych wynika, że badane grupy (zmienna niezależna) mają wpływ na poszczególne omawiane kryteria (zmienne zależne). Testy statystyczne oparte na chi-kwadrat Pearsona wskazują istotny wpływ na poziomie 0,01 (tabela 6).

Tabela 6. Testowanie wpływu zmiennej niezależnej na zmienne zależnej za pomocą χ^2 Pearsona

Kryteria	χ^2	df	p
Poczucie polskości	220,348	20	0,000
Polskie obywatelstwo	219,473	20	0,000
Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, naukowe, sportowe itp.)	1324,923	20	0,000
Przestrzeganie polskich obyczajów	238,186	20	0,000
Posługiwanie się językiem polskim	295,906	20	0,000
Znajomość historii Polski	219,469	20	0,000
Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego	776,949	20	0,000
Urodzenie na terenie Polski	399,878	20	0,000
Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	264,345	20	0,000
Polskie nazwisko	403,121	20	0,000
Wyznanie katolickie	575,076	20	0,000
Biały kolor skóry	566,616	20	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy zmiennej niezależnej „płeć” w kontekście autoidentyfikacji tożsamości narodowej wynika, że niemal we wszystkich badanych grupach odsetek kobiet wskazuje, iż ten element jest bardzo ważny w omawianych kryteriach. W klasach VII–VIII szkół pod-

stawowych jest na tym samym poziomie zarówno wśród dziewcząt i chłopców (9,4%). Z elementów narodotwórczych „posługiwanie się językiem polskim” najważniejsze jest wśród mężczyzn w czterech grupach badanych (dyrektorzy i uczniowie szkół ponadpodstawowych i podstawowych (73,6%; 70,4%; 72,4%, 88,1%), gdzie dla 75,1% nauczycielek jest to bardzo ważne kryterium. W kryterium dotyczącym „przestrzegania polskich obyczajów” najwyższe wyniki osiągają dyrektorki (77,2%), a dyrektorzy nieco niższy (71,7%). Nauczyciele obu płci mają najniższe wyniki, z podobnymi wartościami (około 50,5%). W grupie uczniów szkół ponadpodstawowych dziewczęta osiągają wynik 56,9%, młodzi chłopcy 60,6%. W klasach VII–VIII dziewczęta osiągają wynik 60,3%, a chłopcy 64,6%. W klasach IV–VI wynik dziewcząt to 62%, natomiast chłopcy mają najwyższy wynik w omawianym kryterium, wynoszący 70,8%. Kryterium dotyczące „znajomości historii Polski” daje informację, iż najwyższy punkt procentowy mają uczniowie najmłodszych klas (IV–VI), zarówno dziewczęta (87,1%), jak i chłopcy (88,1%). Dyrektorzy także osiągają relatywnie wysokie wyniki, szczególnie mężczyźni (67,9%). Znajomość historii maleje w starszych grupach uczniów, z najniższymi wynikami wśród uczennic szkół ponadpodstawowych (40,2%). W grupie nauczycieli kobiety osiągają wynik 52,5%, a mężczyźni 59,9%. W klasach VII–VIII dziewczęta osiągają wynik 42,1%, a chłopcy 53,4%. W kryterium „zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas” wyniki są bardziej wyrównane. Najwyższe wartości odnotowano wśród dyrektorów (49,1% mężczyźni) oraz chłopców z klas IV–VI (55,2%). W grupie dyrektorów kobiety osiągają wynik 41,7%. Nauczycielki osiągają wynik 42,4%, natomiast nauczyciele mężczyźni mają najniższy wynik w tej kategorii (39%). W grupie uczniów szkół ponadpodstawowych kobiety osiągają wynik 43,6%, a mężczyźni 46,6%. W klasach VII–VIII dziewczęta osiągają wynik 46,2%, a chłopcy 49,1%, z kolei w klasach IV–VI dziewczęta osiągają wynik 47,2%, chłopcy zaś 55,2%.

Podsumowując, w kryteriach przestrzegania zasad i znajomości historii dyrektorzy oraz młodsi uczniowie (klasy IV–VI) mają tendencję do osiągania wyższych wyników. Nauczyciele, zwłaszcza w kontekście przestrzegania zasad, mają niższe wyniki w porównaniu do innych grup. Różnice między płciami są widoczne, ale nie zawsze znaczące. Na przykład w kategorii znajomości historii chłopcy przewyższają dziewczęta we wszystkich grupach, z wyjątkiem najmłodszych uczniów, gdzie różnice są minimalne.

Kryteria wchodzące w skład elementu normatywno-prawnego wskazują, iż kryterium posiadania polskiego obywatelstwa jest istotne w określeniu kogoś jako Polaka i – co ważne – jest najczęściej wskazywane we wszystkich badanych grupach. W przypadku polskiego obywatelstwa 80% kobiet i 83% mężczyzn w grupie dyrektorów uznaje je za istotne kryterium polskości. Wśród nauczycieli 75,1% kobiet i 72% mężczyzn wskazuje na znaczenie polskiego obywatelstwa. Uczniowie klas VII–VIII również uważają polskie obywatelstwo za ważne, co potwierdza 72,4% dziewcząt i 73,8% chłopców. W klasach IV–VI 79,6% dziewcząt i 86,2% chłopców uznaje polskie obywatelstwo za kluczowe kryterium polskości.

Urodzenie na terenie Polski jest uznawane za ważne kryterium polskości przez 49,4% kobiet i 49,1% mężczyzn wśród dyrektorów. W grupie nauczycieli 45,7% kobiet i 44,7% mężczyzn wskazuje na znaczenie tego kryterium. Uczniowie klas VII–VIII częściej uznają urodzenie na terenie Polski za istotne, co potwierdza 60,2% dziewcząt i 66,5% chłopców. W klasach IV–VI 54,1% dziewcząt i 56,9% chłopców uznaje urodzenie na terenie Polski za ważne.

Posiadanie polskiego nazwiska jest ważne dla 38,9% kobiet i 32,1% mężczyzn wśród dyrektorów. W grupie nauczycieli 35,6% kobiet i 36,2% mężczyzn uznaje to kryterium za istotne. W klasach VII–VIII 41,5% dziewcząt i 51,4% chłopców uważa polskie nazwisko za ważne kryterium polskości. W klasach IV–VI 39% dziewcząt i 45,9% chłopców wskazuje na polskie nazwisko jako istotne kryterium polskości.

Tabela 7. Płeć a kryteria polskości z uwzględnieniem bardzo wysokiego i wysokiego stopnia (dane w%)

Kryteria polskości	Płeć	Dyrektorzy	Nauczyciele	Uczniowie szkół ponadpodstawowych	Uczniowie szkół podstawowych (klasy VII–VIII)	Uczniowie szkół podstawowych (klasy IV–VI)
Poczucie bycia Polakiem	K	93,3	85,4	78,9	79,4	89,7
	M	88,7	78,7	77,0	79,4	88,3
Polskie obywatelstwo	K	80,0	75,1	72,1	72,4	79,6
	M	83,0	72,0	72,6	73,8	86,2
Posługiwanie się językiem polskim	K	71,1	72,7	67,5	65,9	87,1
	M	73,6	65,6	70,4	72,4	88,1
Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, naukowe, sportowe itp.)	K	73,3	52,9	42,6	45,0	13,1
	M	71,7	45,4	50,0	51,9	16,6
Przestrzeganie polskich obyczajów	K	77,2	50,5	56,9	60,3	62,0
	M	71,7	50,7	60,6	64,6	70,8
Znajomość historii Polski	K	62,2	52,5	40,2	42,1	87,1
	M	67,9	59,9	49,6	53,4	88,1
Urodzenie na terenie Polski	K	49,4	45,7	56,8	60,2	54,1
	M	49,1	44,7	65,9	66,5	56,9
Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego	K	60,6	66,3	61,0	63,4	33,3
	M	56,6	62,4	64,0	65,0	37,7
Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	K	41,7	42,4	43,6	46,2	47,2
	M	49,1	39,0	46,6	49,1	55,2
Polskie nazwisko	K	38,9	35,6	37,6	41,5	39,0
	M	32,1	36,2	46,6	51,4	45,9

Kryteria polskości	Płeć	Dyrektorzy	Nauczyciele	Uczniowie szkół ponadpodstawowych	Uczniowie szkół podstawowych (klasy VII–VIII)	Uczniowie szkół podstawowych (klasy IV–VI)
Wyznanie katolickie	K	25,6	28,0	20,1	25,0	34,4
	M	30,2	32,3	28,7	35,0	47,3
Biały kolor skóry	K	15,6	18,1	27,9	30,7	26,0
	M	22,6	24,5	39,0	40,3	33,7

Źródło: opracowanie własne.

Analiza przedstawionych danych wskazuje na pewne różnice w spełnianiu kryteriów polskości w zależności od płci oraz grupy badanej. Widać wyraźną tendencję, że mężczyźni we wszystkich grupach badanych częściej uznają polskie obywatelstwo za istotne kryterium polskości niż kobiety. Szczególnie wysoki odsetek występuje wśród chłopców w klasach IV–VI (86,2%). W przyszłości może to wskazywać na większe znaczenie narodowości w młodszych grupach wiekowych, co może wpłynąć na kształtowanie się tożsamości narodowej wśród młodzieży.

Procent badanych uznających urodzenie na terenie Polski za ważne kryterium polskości jest zbliżony dla obu płci wśród dyrektorów i nauczycieli. Jednak wśród uczniów chłopcy częściej wskazują na to kryterium niż dziewczęta. Może to sugerować, że młodszy chłopcy bardziej identyfikują się z miejscem urodzenia jako elementem polskości, co może mieć wpływ na przyszłe postawy patriotyczne i lokalne zaangażowanie.

Posiadanie polskiego nazwiska jest bardziej istotne dla mężczyzn w większości grup, zwłaszcza wśród uczniów klas VII–VIII (51,4% chłopców). To może sugerować, że młodsze pokolenie mężczyzn może bardziej kultywować tradycje związane z nazwiskiem,

co może wpływać na przyszłe normy społeczne i kulturowe dotyczące tożsamości narodowej. Wnioski z tych danych mogą sugerować, że młodsze pokolenie, zwłaszcza mężczyźni, może w przyszłości bardziej koncentrować się na tradycyjnych kryteriach polskości, takich jak polskie obywatelstwo i nazwisko. To może prowadzić do wzrostu znaczenia tych kryteriów w kontekście społecznym i kulturowym. Warto również zwrócić uwagę na różnice między płciami, co może wymagać dodatkowych badań i działań mających na celu zrozumienie i wsparcie różnych aspektów tożsamości narodowej wśród młodzieży.

W tabeli 7 uwzględniono element etniczno-biologiczny jako kryterium polskości wśród dyrektorów, nauczycieli oraz uczniów szkół podstawowych (klasy IV–VI oraz VII–VIII) i ponadpodstawowych w polskich szkołach z podziałem na płeć. Dwa główne kryteria analizowane w ramach tego elementu to posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego oraz biały kolor skóry. W przypadku posiadania obojga rodziców pochodzenia polskiego 60,6% kobiet i 56,6% mężczyzn wśród dyrektorów uznaje to kryterium za istotne. Wśród nauczycieli 66,3% kobiet i 62,4% mężczyzn wskazuje na znaczenie posiadania rodziców polskiego pochodzenia. W grupie uczniów szkół ponadpodstawowych 61% kobiet i 64% mężczyzn uznaje to kryterium za ważne. Uczniowie klas VII–VIII również uważają posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego za istotne, co potwierdza 63,4% dziewcząt i 65% chłopców. W klasach IV–VI 33,3% dziewcząt i 37,7% chłopców uznaje to kryterium za kluczowe.

Biały kolor skóry jako kryterium polskości jest uznawany za ważny przez 15,6% kobiet i 22,6% mężczyzn wśród dyrektorów. Wśród nauczycieli 18,1% kobiet i 24,5% mężczyzn wskazuje na znaczenie białego koloru skóry. W grupie uczniów szkół ponadpodstawowych 27,9% dziewcząt i 39% chłopców wskazuje na duży stopień w budowaniu kryterium polskości. Uczniowie klas VII–

VIII również uważają biały kolor skóry za ważne kryterium, co potwierdza 30,7% dziewcząt i 40,3% chłopców. W klasach IV–VI 26% dziewcząt i 33,7% chłopców uznaje to kryterium za kluczowe.

Analiza przedstawionych danych wskazuje na pewne różnice w spełnianiu etniczno-biologicznych kryteriów polskości w zależności od płci oraz grupy badanej. Widać, że mężczyźni we wszystkich grupach badanych częściej niż kobiety uznają zarówno posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego, jak i biały kolor skóry za istotne kryteria polskości. Szczególnie wysoki odsetek uznania tych kryteriów występuje wśród chłopców w klasach VII–VIII (65% dla posiadania rodziców polskiego pochodzenia i 40,3% dla białego koloru skóry). W przyszłości może to wskazywać na większe znaczenie tradycyjnych kryteriów etniczno-biologicznych wśród młodszych grup wiekowych, co może wpłynąć na kształtowanie się tożsamości narodowej wśród młodzieży. Procent badanych uznających posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego za ważne kryterium polskości jest stosunkowo zbliżony dla obu płci wśród dyrektorów i nauczycieli, co może sugerować, że na poziomie zarządzania i nauczania istnieje pewna równowaga w postrzeganiu tego kryterium. Jednak wśród uczniów, szczególnie w starszych klasach, chłopcy częściej wskazują na to kryterium niż dziewczęta, co może sugerować, że młodszy chłopcy bardziej identyfikują się z pochodzeniem rodzinnym jako elementem polskości. Posiadanie białego koloru skóry jest bardziej istotne dla mężczyzn we wszystkich grupach, zwłaszcza wśród uczniów klas VII–VIII (40,3% chłopców). To może sugerować, że młodsze pokolenie mężczyzn bardziej kultuwyje tradycje związane z wyglądem etnicznym, co może wpływać na przyszłe normy społeczne i kulturowe dotyczące tożsamości narodowej i/lub ma to też znaczący wpływ w procesie socjalizacji pierwotnej czy też w grupach środowiskowych, gdzie akceptowalne są różnego rodzaju stereotypy związane z podziałami rasowo-etnicznymi. Wnioski z tych danych mogą

sugerować, że młodsze pokolenie, zwłaszcza mężczyźni, mogą w przyszłości bardziej koncentrować się na tradycyjnych kryteriach etniczno-biologicznych, takich jak pochodzenie rodziców i kolor skóry. To może prowadzić do wzrostu znaczenia tych kryteriów w kontekście społecznym i kulturowym. Warto również zwrócić uwagę na różnice między płciami, co może wymagać dodatkowych badań i działań mających na celu zrozumienie i wsparcie różnych aspektów tożsamości narodowej wśród młodzieży.

W przypadku wyznania katolickiego 25,6% kobiet i 30,2% mężczyzn wśród dyrektorów uznaje je za istotne kryterium polskości. Wśród nauczycieli 28% kobiet i 32,3% mężczyzn wskazuje na znaczenie wyznania katolickiego. W grupie uczniów szkół ponadpodstawowych 20,1% dziewcząt i 28,7% chłopców uznaje to kryterium za ważne. Uczniowie klas VII–VIII również uważają wyznanie katolickie za istotne, co potwierdza 25% dziewcząt i 35% chłopców. W klasach IV–VI 34,4% dziewcząt i 47,3% chłopców uznaje to kryterium za kluczowe. Analiza tych danych wskazuje, że mężczyźni we wszystkich grupach badanych częściej uznają wyznanie katolickie za istotne kryterium polskości niż kobiety. Niemniej jednak zarówno wśród dyrektorów, nauczycieli, jak i uczniów procent uznających wyznanie katolickie za kluczowe kryterium nie jest dominujący. W szczególności wśród uczniów szkół ponadpodstawowych odsetek uznających to kryterium jest relatywnie niski, zwłaszcza wśród kobiet (20,1%). To może sugerować, że znaczenie katolicyzmu jako kryterium polskości jest mniejsze niż można by się spodziewać w kraju tradycyjnie uznawanym za bastion katolicyzmu. Warto zauważyć, że wśród młodszych uczniów (klasy IV–VI) większy odsetek chłopców (47,3%) uznaje wyznanie katolickie za istotne, co może wynikać z wpływu rodziny i otoczenia na kształtowanie się tożsamości religijnej w młodszym wieku. Jednakże, ogólnie rzecz biorąc, wyniki te mogą wskazywać na trend w kierunku sekularyzacji w polskim społeczeństwie. Mniejszy pro-

cent młodzieży i dorosłych uznających katolicyzm za istotne kryterium polskości może sugerować, że religia odgrywa coraz mniejszą rolę w definiowaniu tożsamości narodowej. W przyszłości można spodziewać się dalszego wzrostu sekularyzacji, co będzie miało wpływ na społeczne i kulturowe normy w Polsce.

Sekularyzacja w Polsce może postępować, co oznacza, że społeczeństwo będzie coraz bardziej oddzielało religię od życia publicznego i polityki. Może to prowadzić do większej różnorodności religijnej i światopoglądowej oraz do wzrostu liczby osób identyfikujących się jako niereligijne. W kontekście edukacji możliwe jest, że szkoły będą kładły większy nacisk na nauczanie wartości uniwersalnych, takich jak tolerancja i różnorodność, zamiast na nauczanie wartości religijnych. Dane te mogą sugerować, że katolicyzm traci na znaczeniu jako kryterium polskości, co może być zwiastunem dalszego postępu sekularyzacji w Polsce. W dłuższej perspektywie może to prowadzić do zmian w sposobie, w jaki Polacy definiują swoją tożsamość narodową i kulturową, z większym naciskiem na wartości świeckie i uniwersalne.

W tabeli 8 przedstawiono wyniki oparte na teście nieparametrycznym, określanym jako test Mosesa, stosowanym do porównania zmienności (rozproszenia) dwóch niezależnych próbek. Test ten jest szczególnie użyteczny, gdy nie można założyć normalności rozkładu danych, co jest wymagane w klasycznych testach parametrycznych. Test Mosesa jest wykorzystywany w sytuacjach, gdy chcemy sprawdzić, czy dwie grupy mają podobną zmienność, bez względu na ich średnie wartości (*IBM SPSS Statistics Base* 26: 2024, 98). Ze względu na to, że płeć dzieli się na dwie grupy, tym bardziej że w grupach badanych rozkład kobiet i mężczyzn jest nierównomierny (nawet porównując współczynnik feminizacji), postanowiono użyć omawianego testu. Wszystkie obserwacje z obu próbek są rangowane razem, bez względu na przynależność do grupy. Rangi są podzielone na kategorie, zazwyczaj bazując na media-

nie. Obliczana jest liczba obserwacji z każdej grupy, które wpadają do każdej kategorii, a następnie odpowiednia statystyka testowa, która jest później porównywana z wartościami krytycznymi lub

Tabela 8. Test Mosesa uwzględniający istotność jednostronną

Kryteria polskości	Dyrektorzy (N = 233)	Nauczyciele (N = 1697)	Uczniowie szkół ponadpodstawowych (N = 1622)	Uczniowie szkół podstawowych (klasy VII-VIII) (N = 1504)	Uczniowie szkół podstawowych (klasy IV-VI) (N = 2001)
Poczucie bycia Polakiem	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Posługiwanie się językiem polskim	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Znajomość historii Polski	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Przestrzeganie polskich obyczajów	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Polskie obywatelstwo	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Urodzenie na terenie Polski	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Polskie nazwisko	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, naukowe, sportowe itp.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Biały kolor skóry	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Wyznanie katolickie	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

jest używana do obliczenia p-wartości. Wynik testu Mosesa dostarcza informacji, czy zmienność w dwóch porównywanych grupach jest podobna, czy też różni się istotnie. Przyjęto hipotezę zerową (H_0): „Zakłada się, iż zmienność w dwóch próbkach jest jednorodna (nie ma istotnej różnicy w zmienności między mężczyznami a kobietami w stosunku do kryteriów polskości)”, a także hipotezę alternatywną (H_1): „Zakłada się, iż zmienność w dwóch próbkach różni się (istnieje istotna różnica w zmienności między kobietami a mężczyznami w stosunku do kryteriów polskości)”.

Po obliczeniu statystyki testowej określono p-wartość. Jeśli p-wartość jest mniejsza od poziomu istotności (w tym wypadku przyjęto istotność jednostronną na poziomie $p = 0,05$), to odrzucamy hipotezę zerową. Oznacza to, że istnieje istotna różnica w zmienności między dwiema grupami. W tym wypadku z tabeli wynika, że poziom istotności jest zdecydowanie poniżej $p = 0,05$. Dlatego stwierdza się, że istnieją różnice między kobietami a mężczyznami w odniesieniu do każdego z elementów klasyfikujących kryteria polskości. Można powiedzieć, iż podziały uwzględniające płeć mają zdecydowany wpływ na myślenie statystyczne.

Jako ostatnią zmienną niezależną wzięto wielkość miejscowości. Tabela 9 przedstawia wyniki badań dotyczących poczucia polskości w różnej wielkości miejscowościach z podziałem na wielkość populacji. Wśród mieszkańców wsi i osad 84,8% deklaruje silne poczucie polskości, co jest najwyższym wynikiem w porównaniu z innymi kategoriami. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców 81,4% osób odczuwa silne poczucie polskości. W miastach o populacji 50–100 tysięcy mieszkańców ten odsetek wynosi 82,6%. W miastach średniej wielkości, 100–250 tysięcy mieszkańców, 81% respondentów deklaruje silne poczucie polskości. W miastach o populacji 250–500 tysięcy mieszkańców odsetek ten wynosi 81,5%. Najniższy poziom poczucia polskości odnotowano w największych miastach, powyżej 500 tysięcy mieszkańców, gdzie wynosi on

79,4%. Analizując dane, można zauważyć, że poczucie polskości jest nieco silniejsze na obszarach wiejskich i w mniejszych miastach, podczas gdy w największych miastach jest ono nieco słabsze. Możliwe jest, że w mniejszych społecznościach, w których więzi społeczne są często bardziej zacieśnione, tożsamość narodowa jest silniej podkreślana i odczuwana. W większych miastach, które są bardziej zróżnicowane i kosmopolityczne, poczucie polskości może być osłabione przez różnorodność kultur i wpływy globalne. Wnioski te sugerują, że miejsca zamieszkania mogą mieć wpływ na sposób, w jaki ludzie identyfikują się z polskością. W przyszłości procesy urbanizacyjne i migracje mogą wpływać na dalsze kształtowanie się tożsamości narodowej w Polsce, prowadząc do zmniejszania różnic w poczuciu polskości między mieszkańcami różnych typów miejscowości.

Interpretując elementy narodotwórcze, zauważa się, iż wśród mieszkańców wsi i osad 77,8% uważa posługiwanie się językiem polskim za ważne kryterium polskości, co jest najwyższym wynikiem w porównaniu z innymi kategoriami. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców ten odsetek wynosi 72,5%. W miastach o populacji 50–100 tysięcy mieszkańców 71,5% osób uznaje posługiwanie się językiem polskim za ważne. W miastach 100–250 tysięcy oraz 250–500 tysięcy mieszkańców ten odsetek jest zbliżony, wynosząc odpowiednio 72,5% i 73%. W największych miastach, powyżej 500 tysięcy mieszkańców, 69,2% osób uważa posługiwanie się językiem polskim za ważne kryterium polskości.

Kolejne kryterium – przestrzeganie polskich obyczajów – jest uznawane za istotne przez 64,8% mieszkańców wsi i osad. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców ten odsetek wynosi 61,9%. W miastach o populacji 50–100 tysięcy oraz 100–250 tysięcy mieszkańców odpowiednio 61,4% i 61,6% osób uważa przestrzeganie polskich obyczajów za ważne. W miastach 250–500 tysięcy mieszkańców 61,9% osób uznaje to kryterium za istotne. W największych mia-

stach, powyżej 500 tysięcy mieszkańców, 57,8% osób uważa przestrzeganie polskich obyczajów za ważne kryterium polskości.

Co do zamieszkania w Polsce przez dłuższy czas 47,1% mieszkańców wsi i osad uznaje je za ważne kryterium polskości. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców odsetek ten wynosi 45,6%. W miastach o populacji 50–100 tysięcy mieszkańców 44% osób uznaje zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas za istotne. W miastach 100–250 tysięcy mieszkańców ten odsetek wynosi 43,2%. W miastach 250–500 tysięcy mieszkańców 49,7% osób uważa to kryterium za istotne, co jest najwyższym wynikiem w tej kategorii. W największych miastach, powyżej 500 tysięcy mieszkańców, 41,3% osób uznaje zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas za ważne kryterium polskości.

Na terenach wiejskich i w osadach 53,9% osób uważa znajomość historii Polski za istotne kryterium polskości. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców ten odsetek wynosi 50,9%. W miastach o populacji 50–100 tysięcy mieszkańców 49,7% osób uznaje znajomość historii Polski za ważne. W miastach 100–250 tysięcy oraz 250–500 tysięcy mieszkańców odsetek ten wynosi po 45%. W największych miastach, powyżej 500 tysięcy mieszkańców, 47% osób uważa znajomość historii Polski za istotne kryterium polskości.

Wyniki wskazują, że mieszkańcy wsi i osad przywiązują większą wagę do posługiwania się językiem polskim, przestrzegania polskich obyczajów oraz znajomości historii Polski jako kryteriów polskości w porównaniu do mieszkańców większych miast. W większych miastach, szczególnie powyżej 500 tysięcy mieszkańców, te kryteria są uznawane za mniej istotne, co jest wynikiem większej różnorodności kulturowej i wpływów globalnych w aglomeracjach miejskich.

Badanie dotyczące kryteriów polskości w zależności od wielkości miejscowości w Polsce wykazało różnice w percepcji tych elementów jako kluczowych dla określenia polskiej tożsamości

narodowej. Respondenci, którzy brali udział w badaniu, zostali zapytani o stopień, w jakim uważają urodzenie na terenie Polski, posiadanie polskiego nazwiska oraz polskie obywatelstwo za ważne kryteria polskości. Pod względem urodzenia na terenie Polski najwyższy odsetek osób, które uznają to kryterium za istotne, wy-

Tabela 9. Wielkość miejscowości a kryteria polskości (dane w%)

Kryteria polskości	Wieś/ osada	Miasto do 50 tys.	Miasto 50–100 tys.	Miasto 100–250 tys.	Miasto 250–500 tys.	Miasto pow. 500 tys.
Poczucie polskości	84,80	81,40	82,60	81,00	81,50	79,40
Posługiwanie się języ- kiem polskim	77,80	72,50	71,50	72,50	73,00	69,20
Przestrzeganie pol- skich obyczajów	64,80	61,90	61,40	61,60	61,90	57,80
Urodzenie na terenie Polski	55,80	54,40	56,40	50,50	53,40	58,10
Znajomość historii Polski	53,90	50,90	49,70	45,00	45,00	47,00
Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego	51,00	52,10	55,20	48,00	53,40	55,90
Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	47,10	45,60	44,00	43,20	49,70	41,30
Polskie nazwisko	41,80	39,80	40,30	35,30	37,60	35,90
Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, na- ukowe, sportowe itp.)	36,90	42,80	40,20	40,20	40,70	42,90
Polskie obywatelstwo	34,10	27,10	26,40	23,30	24,90	23,20
Wyznanie katolickie	34,10	27,10	26,40	23,30	24,90	23,20
Biały kolor skóry	29,10	27,20	28,50	25,40	25,90	28,90

Źródło: opracowanie własne.

stąpił w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców, gdzie 58,1% respondentów odpowiedziało pozytywnie. W mniejszych miejscowościach, takich jak wsie i osady, odsetek wyniósł 55,8%, a w miastach do 50 tysięcy mieszkańców – 54,4%. W miastach o populacji 50–100 tysięcy mieszkańców odsetek ten był nieco wyższy, wynosząc 56,4%, natomiast w miastach 100–250 tysięcy mieszkańców – 50,5%, a 250–500 tysięcy mieszkańców – 53,4%. Kryterium posiadania polskiego nazwiska, interpretowane jako istotny element tożsamości narodowej, wykazało największy odsetek w mniejszych miejscowościach, gdzie 41,8% respondentów uznało je za ważne. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców odsetek ten wyniósł 39,8%, a w miastach 50–100 tysięcy mieszkańców – 40,3%. W miastach 100–250 tysięcy mieszkańców odsetek ten był niższy, wynosząc 35,3%, a 250–500 tysięcy mieszkańców – 37,6%. Najniższy odsetek (35,9%) odnotowano w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców.

Pod względem posiadania polskiego obywatelstwa najwięcej respondentów uznających to kryterium za istotne było w mniejszych miejscowościach (34,1%). W miastach do 50 tysięcy mieszkańców odsetek ten wyniósł 27,1%, a w miastach o populacji 50–100 tysięcy mieszkańców – 26,4%. W miastach 100–250 tysięcy mieszkańców odsetek ten był jeszcze niższy, wynosząc 23,3%, a w miastach 250–500 tysięcy mieszkańców – 24,9%. Najniższy odsetek (23,2%) odnotowano w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców. Analiza tych danych pokazuje, że percepcja kryteriów polskości różni się znacząco w zależności od wielkości miejscowości. Mniejsze miejscowości, zazwyczaj bardziej homogeniczne etnicznie, przypisują większe znaczenie takim kryteriom, jak urodzenie na terenie Polski, posiadanie polskiego nazwiska oraz polskie obywatelstwo. W miastach, szczególnie tych większych, gdzie występuje większa różnorodność demograficzna i migracyjna, te kryteria mogą mieć mniejsze znaczenie w kontekście definiowania tożsamości narodowej.

Element patriotyczny zawierający postrzeganie szczególnych zasług dla Polski (kulturalnych, naukowych, sportowych itp.) jako kryterium polskości w różnych miejscowościach Polski ukazuje, jak te elementy są postrzegane w kontekście tożsamości narodowej. Respondenci zostali zapytani o stopień, w jakim uważają te zasługi za istotne dla określenia, że ktoś jest Polakiem. W mniejszych miejscowościach, takich jak wsie i osady, 36,9% respondentów uznaje szczególne zasługi dla Polski za ważne kryterium polskości. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców odsetek ten wzrasta do 42,8%, podczas gdy w miastach 50–100 tysięcy mieszkańców oraz 100–250 tysięcy mieszkańców wynosi on 40,2%. W miastach 250–500 tysięcy mieszkańców odsetek ten wynosi 40,7%, natomiast w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców najwyższy odsetek (42,9%) uznaje te zasługi za istotne dla polskości. Analiza tych danych pokazuje, że w większych miastach, zwłaszcza tych powyżej 500 tysięcy mieszkańców, zasługi dla Polski są najczęściej postrzegane jako istotny element określania tożsamości narodowej. Mniejsze miejscowości również przykładają do tego znaczenie, choć odsetki te mogą być nieco niższe niż w większych ośrodkach miejskich.

Badanie dotyczące kryteriów polskości, takich jak posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego oraz biały kolor skóry, które budują element biologiczno-etniczny, ukazuje różnice w ich postrzeganiu w zależności od wielkości miejscowości. W przypadku posiadania obojga rodziców pochodzenia polskiego odsetki osób uznających to za istotne kryterium wynoszą odpowiednio: 51% w mniejszych miejscowościach (wsie i osady), 52,1% w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, 55,2% w miastach 50–100 tysięcy mieszkańców, 48% w miastach 100–250 tysięcy mieszkańców, 53,4% w miastach 250–500 tysięcy mieszkańców oraz 55,9% w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców. Natomiast biały kolor skóry jako kryterium polskości jest postrzegany następują-

co: 29,1% w mniejszych miejscowościach, 27,2% w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, 28,5% w miastach 50–100 tysięcy mieszkańców, 25,4% w miastach 100–250 tysięcy mieszkańców, 25,9% w miastach 250–500 tysięcy mieszkańców oraz 28,9% w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców. Analiza tych danych podkreśla, że posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego jest szeroko uznawane za istotny element tożsamości narodowej, zwłaszcza w większych miastach. Z kolei biały kolor skóry, choć również istotny, ma mniejsze znaczenie w definiowaniu polskości, co może wynikać z większej różnorodności etnicznej w większych ośrodkach miejskich.

Badanie dotyczące wyznania katolickiego jako wyznacznik polskości pokazuje, jak zmienia się percepcja tego kryterium w zależności od wielkości miejscowości. W mniejszych miejscowościach, jak wsie i osady, 34,1% respondentów uznaje wyznanie katolickie za istotny element polskości. W miastach do 50 tysięcy mieszkańców odsetek ten spada do 27,1%, a w miastach 50–100 tysięcy mieszkańców wynosi 26,4%. W miastach 100–250 tysięcy mieszkańców oraz 250–500 tysięcy mieszkańców odpowiednio 23,3% i 24,9% respondentów uznaje to za istotne kryterium. Najniższy odsetek (23,2%) odnotowano w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców. Analiza tych danych wskazuje, że wyznanie katolickie ma znaczące miejsce w percepcji polskości, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach i środowiskach wiejskich. Wraz ze wzrostem wielkości miejscowości znaczenie tego kryterium maleje, co może być związane z większą heterogenicznością religijną i społeczną w większych ośrodkach miejskich. Badanie to dostarcza istotnych informacji na temat różnic w percepcji kryteriów tożsamości narodowej w różnych środowiskach społecznych i geograficznych w Polsce.

W kontekście mniejszych miejscowości i środowisk wiejskich wyznanie katolickie pełni istotną rolę w definiowaniu polskości

z kilku kluczowych powodów. Przede wszystkim w tych regionach często zachowały się silne tradycje katolickie, przekazywane z pokolenia na pokolenie, co podkreśla ich integralność z lokalną kulturą. Religijność i regularne uczestnictwo w życiu kościelnym stanowią ważny element codziennego życia społecznego i kulturalnego. Kościół często pełni funkcję centralnego punktu życia społecznego, integrując lokalną społeczność. Pod względem historycznym katolicyzm miał znaczący wpływ na formowanie tożsamości narodowej Polski. Wielu Polaków identyfikuje się jako katolicy, co uznaje się za integralną część polskiej tożsamości. W mniejszych miejscowościach, gdzie mniejszości religijne są mniej liczne, katolickie wyznanie staje się dominującym elementem tożsamości narodowej, widocznym i powszechnie akceptowanym. W tych samych środowiskach wiejskich utrzymuje się tendencja do przestrzegania tradycyjnych wartości i norm, w tym tych religijnych, które są postrzegane jako fundament kulturowy i moralny wspólnoty lokalnej. Analizując te aspekty, wyraźnie widzimy, że wyznanie katolickie w mniejszych miejscowościach i środowiskach wiejskich odgrywa istotną rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej poprzez zachowanie tradycji, integrację społeczną oraz wspólne wartości i przekonania, co umacnia jego miejsce jako kluczowego elementu polskości.

Tabela 10 zawiera dane oparte na analizach przy zastosowaniu regresji liniowej. Przeprowadzona analiza regresji liniowej pozwala zrozumieć, w jaki sposób wielkość miejscowości (W/m) wpływa na różne kryteria polskości. Wyniki pokazują, że wielkość miejscowości ma niewielki, ale istotny statystycznie wpływ na poczucie polskości. Wzrost wielkości miejscowości o jedną jednostkę wiąże się ze wzrostem poczucia polskości o 0,037 jednostki ($B = 0,037$, $SE = 0,034$, $t = 3,081$, $p = 0,002$). Współczynnik determinacji (R^2) wynosi 0,037, a wartość F wynosi 9,493. Podobnie jak w przypadku poczucia polskości, wielkość miejscowości ma niewielki, ale istot-

Tabela 10. Regresja liniowa – predyktor = wielkość miejscowości

Kryteria polskości	Stała/Predyktor – wielkość miejscowości (W/m)	R ²	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany	t	Istotność	F
			B	Błąd standardowy	Beta			
Poczucie polskości	(Stała)	-	1,739	0,026	-	67,340	0,000	-
	W/m	0,037	0,034	0,011	0,037	3,081	0,002	9,493
Posługiwanie się językiem polskim	(Stała)	-	1,977	0,025	-	78,273	0,000	-
	W/m	0,003	0,046	0,011	0,052	4,315	0,000	18,623
Znajomość historii Polski	(Stała)	-	2,601	0,029	-	90,562	0,000	-
	W/m	0,003	0,052	0,012	0,052	4,302	0,000	18,508
Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	(Stała)	-	2,746	0,029	-	94,413	0,000	-
	W/m	0,001	0,036	0,012	0,035	2,896	0,004	8,385
Przestrzeganie Polskich obyczajów	(Stała)	-	2,396	0,027	-	87,833	0,000	-
	W/m	0,000	0,019	0,012	0,020	1,647	0,100	2,712
Polskie obywatelstwo	(Stała)	-	1,955	0,026	-	75,584	0,000	-
	W/m	0,002	0,037	0,011	0,040	3,346	0,001	11,197
Polskie nazwisko	(Stała)	-	2,977	0,031	-	97,309	0,000	-
	W/m	0,001	0,033	0,013	0,031	2,550	0,011	6,502
Urodzenie na terenie Polski	(Stała)	-	2,599	0,030	-	85,579	0,000	-
	W/m	0,000	0,009	0,013	0,008	0,687	0,492	0,472
Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, naukowe, sportowe)	(Stała)	-	3,212	0,032	-	99,932	0,000	-
	W/m	0,001	-0,033	0,014	-0,029	-2,402	0,016	5,771

Kryteria polskości	Stała/Predyktor - wielkość miejscowości (W/m)	R ²	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany	t	Istotność	F
			B	Błąd standardowy				
Posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego	(Stała)	-	2,699	0,031	-	86,607	0,000	-
	W/m	0,000	-0,009	0,013	-0,008	-0,661	0,509	0,437
Biały kolor skóry	(Stała)	-	3,466	0,032	-	106,696	0,000	-
	W/m	0,001	0,038	0,014	0,033	2,757	0,006	7,602
Wyznanie katolickie	(Stała)	-	3,306	0,032	-	102,062	0,000	-
	W/m	0,008	0,099	0,014	0,087	7,256	0,000	52,649

Źródło: opracowanie własne.

ny wpływ na posługiwanie się językiem polskim ($B = 0,003$, $SE = 0,046$, $t = 4,315$, $p = 0,000$). Współczynnik determinacji wynosi 0,052, a wartość F wynosi 18,623. Analiza wykazała również, że wielkość miejscowości ma niewielki, ale istotny wpływ na znajomość historii Polski ($B = 0,003$, $SE = 0,052$, $t = 4,302$, $p = 0,000$). R^2 wynosi 0,052, a wartość F wynosi 18,508. Wielkość miejscowości ma minimalny, ale istotny wpływ na zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas ($B = 0,001$, $SE = 0,036$, $t = 2,896$, $p = 0,004$). R^2 wynosi 0,035, a wartość F wynosi 8,385. Natomiast w przypadku przestrzegania polskich obyczajów wielkość miejscowości nie ma istotnego statystycznie wpływu ($B = 0,000$, $SE = 0,019$, $t = 1,647$, $p = 0,100$). Współczynnik determinacji wynosi 0,020, a wartość F wynosi 2,712. Wyniki wskazują, że wielkość miejscowości ma niewielki, ale istotny wpływ na posiadanie polskiego obywatelstwa ($B = 0,002$, $SE =$

0,037, $t = 3,346$, $p = 0,001$). R^2 wynosi 0,040, a wartość F wynosi 11,197. Analiza wykazała, że wielkość miejscowości ma minimalny, ale istotny wpływ na posiadanie polskiego nazwiska ($B = 0,001$, $SE = 0,033$, $t = 2,550$, $p = 0,011$). Współczynnik determinacji wynosi 0,031, a wartość F wynosi 6,502. Wielkość miejscowości nie ma istotnego statystycznie wpływu na urodzenie na terenie Polski ($B = 0,000$, $SE = 0,009$, $t = 0,687$, $p = 0,492$). R^2 wynosi 0,008, a wartość F wynosi 0,472. Jednakże wielkość miejscowości ma minimalny, ale istotny statystycznie negatywny wpływ na szczególne zasługi dla Polski ($B = 0,001$, $SE = -0,033$, $t = -2,402$, $p = 0,016$). Współczynnik determinacji wynosi 0,029, a wartość F wynosi 5,771. Wielkość miejscowości nie ma istotnego statystycznie wpływu na posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego ($B = 0,000$, $SE = -0,009$, $t = -0,661$, $p = 0,509$). R^2 wynosi 0,008, a wartość F wynosi 0,437. Wykazano natomiast, że wielkość miejscowości ma minimalny, ale istotny wpływ na biały kolor skóry ($B = 0,001$, $SE = 0,038$, $t = 2,757$, $p = 0,006$). Współczynnik determinacji wynosi 0,033, a wartość F wynosi 7,602. W końcu, wielkość miejscowości ma istotny wpływ na wyznanie katolickie ($B = 0,008$, $SE = 0,099$, $t = 7,256$, $p = 0,000$). R^2 wynosi 0,087, a wartość F wynosi 52,649. Podsumowując, wielkość miejscowości wpływa na różne kryteria polskości w różnym stopniu. W niektórych przypadkach, takich jak wyznanie katolickie czy posługiwanie się językiem polskim, wpływ ten jest istotny statystycznie i wyraźny, podczas gdy w innych przypadkach, takich jak biały kolor skóry czy posiadanie obojga rodziców pochodzenia polskiego, wpływ ten jest nieistotny.

5. Zakończenie

Badania przeprowadzone w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” dostarczyły kompleksowego

wglądu w rozumienie polskości przez różne grupy w polskim systemie edukacyjnym. Ujawniły one złożone i wieloaspektowe postrzeganie polskości, obejmujące elementy historyczne, kulturowe, językowe i społeczne. Pojęcie polskości wydaje się abstrakcyjne, jednak z badań empirycznych wynika, że respondenci jednoznacznie rozumieją to pojęcie. Wskaźnik ten, zaliczany do autoidentyfikacji narodowej, w każdych analizach korelacyjnych znajdował się na szczycie tabeli.

Do najczęściej identyfikowanych kryteriów polskości należą: patriotyzm i miłość do kraju, znajomość historii i kultury Polski, znajomość języka polskiego, szacunek dla polskich zwyczajów i tradycji oraz poczucie przynależności do społeczności polskiej. Istotne jest, aby podkreślić, że znaczenie tych kryteriów nieco się różniło w badanych grupach. Dyrektorzy i nauczyciele kładli większy nacisk na znajomość historii i kultury Polski, podczas gdy uczniowie często stawiali na priorytetowym miejscu osobiste więzi z krajem i jego ludźmi.

Badania podkreśliły również dynamiczny i ewoluujący charakter polskości. W globalizowanym świecie tradycyjne definicje tożsamości narodowej są kwestionowane i reinterpretowane. Młodsze pokolenia są bardziej skłonne do przyjęcia szerszego i bardziej inkluzywnego rozumienia polskości, otwartego na różne perspektywy i doświadczenia. Wyniki badań mają istotne znaczenie dla polityki i praktyki edukacyjnej w Polsce. Podkreślają one znaczenie kształtowania wieloaspektowego rozumienia polskości w szkołach, wykraczającego poza wąskie definicje i obejmującego różnorodność perspektyw i doświadczeń w polskim społeczeństwie.

Zalecenia dla nauczycieli obejmują promowanie krytycznego myślenia i otwartej dyskusji na temat znaczenia polskości w XXI wieku, zachęcanie uczniów do odkrywania własnych osobistych związków z kulturą i tożsamością polską, celebrowanie różnorodności polskich doświadczeń i perspektyw oraz przygotowywanie uczniów do angażowania się w globalizowany świat przy jednocze-

snym pielęgnowaniu silnego poczucia tożsamości polskiej. Stosując się do tych zaleceń, polskie szkoły mogą odegrać kluczową rolę w propagowaniu bardziej inkluzywnej, tolerancyjnej i dynamicznej tożsamości polskiej dla przyszłych pokoleń.

Należy jednak pamiętać, że badanie miało pewne ograniczenia. Próba respondentów, choć reprezentatywna dla polskiego systemu edukacyjnego, może nie odzwierciedlać w pełni różnorodności poglądów panujących wśród wszystkich Polaków. Dodatkowo badanie opierało się na danych *self-reported*, które mogą podlegać uprzedzeniom. Pomimo tych ograniczeń analiza uzyskanych danych dostarcza cennych spostrzeżeń na temat kryteriów polskości wyznawanych przez różne grupy w polskim systemie edukacyjnym. Wyniki mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań i informować o rozwoju bardziej inkluzywnych i efektywnych praktyk edukacyjnych. Przyszłe badania mogłyby eksplorować m.in.: głębsze zrozumienie kryteriów polskości wyznawanych przez różne grupy mniejszościowe w Polsce, wpływ globalizacji i migracji na ewoluujący koncept polskości, rolę mediów społecznościowych i innych technologii cyfrowych w kształtowaniu postrzegania polskości, a także badania porównawcze kryteriów polskości z innymi tożsamościami narodowymi. Przeprowadzając dalsze badania w tych obszarach, możemy uzyskać bardziej kompleksowe zrozumienie złożonej i wieloaspektowej natury polskości w XXI wieku.

Bibliografia

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barska, A. (2020). *Kultura i więzi społeczne. Przypadek Tunezji*. W: Ł. Trembaczowski (red.). *Jakość pracy a stan więzi społecznej* (37–47). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Barwiński, M. (2016). Mniejszości narodowe i etniczne w polskiej przestrzeni publicznej. *Studia z Geografii Politycznej i Historycznej*, 5, 94–114.
- Bielawska, A. (2019). *Tożsamość narodowa jako tożsamość terytorialna w kontekście migracji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scolar”.
- Bokszański, Z. (2005). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budyta-Budzyńska, M. (2010). *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burszta, W.J. (2019). *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.
- CBOS. (2010). *Powody do dumy i wstydu Polaków*. Komunikat z badań nr 30.
- CBOS. (2015). *Tożsamość narodowa i postrzeganie praw mniejszości narodowych i etnicznych*. Komunikat z badań nr 106.
- CBOS. (2018). *Codzienna aktywność Polaków. Autoportret i obraz środowiska społecznego w latach 1988–2018*. Komunikat z badań nr 164.
- CBOS. (2023). *Polacy o Mikołaju Koperniku*. Komunikat z badań nr 17.
- Fukuyama, F. (2020). *Tożsamość. Współczesna polityka tożsamościowa i walka o uznanie*. Przeł. J. Pyka. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Główny Urząd Statystyczny. (2021). *Narodowy spis powszechny ludności i mieszkań*. [https://spis.gov.pl/\(dostęp: 29.08.2024\)](https://spis.gov.pl/(dostęp: 29.08.2024)).
- Grodecki, M. (2021). Odmiany polskiej tożsamości narodowej i ich konsekwencje dla postaw wobec mniejszości. *Studia Socjologiczne*, 4(243), 33–58.
- IBM SPSS Statistics Base 26. (2024). Chicago: IBM SPSS.
- Jaskułowski, K. (2020). The Politics of a National Identity Survey: Polishness, Whiteness, and Racial Exclusion. *Nationalities Papers*, 49, 1082–1095.
- Kantar. (2018). *Społeczne kryteria polskości 1988, 1998, 2008, 2018*.
- Karkowska, M. (2019). Polska tożsamość narodowa w świetle badań społecznych. *Infos*, 3(256), 1–4.

- Kłoskowska, A. (1990). *Kultury narodowe i narodowa identyfikacja: dwoistość funkcji*. W: A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości* (12–36). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kłoskowska, A. (1992). Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 131–141.
- Koseła, K. (2003). *Polak i katolik. Splątana tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Korczyński, M.T., *Inny: Swój, Obcy, Wróg w teorii zwrotu inkorporacyjnego. Podstawowe założenia*. W: T.M. Korczyński, A. Orla-Bukowska (red.), *Obcy w labiryncie kultur* (45–57). Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.
- Kucharczyk, G. (2022). *Historia Polski 1914–2022*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Legocki, A.B. (2013). O współczesnym rozumieniu polskości. *Nauka*, 4, 19–24.
- Matusiak-Kempa, I. (2022). Nazwiska Polaków jako tekst kultury i źródło badań nad wspólnotową autonarracją. *Onomastica*, 66, 51–64.
- Mariański, J. (2017). *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. (2021). *Scenariusze przemian religijności i Kościoła katolickiego w społeczeństwie polskim. Studium diagnostyczne*. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Mariański, J. (2023). *Religijność młodzieży polskiej w procesie przemian w XXI wieku (analizy socjologiczne)*. Lublin: Akademia Nauk Społecznych i Medycznych.
- Nowicka, E. (1999). Badania pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 8, 13–22.
- Nowicka, E., Łodziński, S. (2021). *Długie trwanie narodu. Społeczne wymiary polskości (1988–2021)*. Warszawa: Collegium Civitas.
- Sadowski, A. (1997). *Pogranicze i tożsamość narodowa mieszkańców pogranicza*. W: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (41–50). Opole: Oficyna Wydawnicza.
- Skarbek, W. (2013). *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

- Sowa-Behte, E. (2021). *Znaczenie różnic kulturowych w kobiecym obrazie funkcjonowania małżeństw i rodzin wielokulturowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Spółeczne kryteria polskości. (2018). Warszawa: Kantar Public.
- Spółeczne kryteria polskości, 1988–1998–2008. (2008). Warszawa: TNS OBOP.
- Spółeczne kryteria polskości 1988–1998. (1998). Warszawa: OBOP.
- Stanisz, A. (2006). *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*. Kraków: StatSoft Polska.
- Szacki, J. (1969). *Polacy o sobie i innych narodach: pełne sprawozdanie z badań*. Warszawa: Polskie Radio i Telewizja. Ośrodek Badania Opinii Publicznej i Studiów Programowych.
- Sztompka, P. (2021). *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Szymański, T. (2021). *Polskość jako zaleta*. Radzymin–Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Turowski, J. (1999). *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim (t.j. Dz.U. 2012, poz. 161).
- Wiłkomirska, A. (2018). Patriotyzm w czasach wolności – w stronę konstytucyjności, obywatelskości i etyczności. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 250(4), 31–43.
- Warchoń, P. (2017). *Polsko, ojczyzno moja. Twoja tożsamość wczoraj, dziś i jutro*. Warszawa: Wydawnictwo „Bernardinum”.
- Wysocki, A. (2020). Społeczne kryteria polskiej tożsamości narodowej w latach 1988–2018. *Political Dialogus*, 9, 191–205.
- Wysocki, A. (2022). „Polak-katolik”? O związkach między deklarowaną religijnością a poczuciem tożsamości narodowej Polaków. *Przegląd Religioznawczy*, 2(284), 125–140.

Między dumą a wstydem. Opinie uczniów, nauczycieli i dyrektorów na temat polskiej tożsamości i historii

Ziemowit Socha¹

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0003-0383-6885

Streszczenie

Duma narodowa jest kluczowym elementem tożsamości narodowej, wpływając na samoocenę i percepcję przynależności do narodu. Zjawisko to obejmuje zarówno pozytywne aspekty, jak i negatywne konsekwencje, takie jak narodowy narcyzm i ksenofobia. Wstyd narodowy, przeciwnie, może działać jako mechanizm autorefleksji i samodoskonalenia, lecz jego instrumentalizacja może osłabiać wspólnotę narodową. Duma i wstyd mogą być zapośredniczone przez osiągnięcia innych członków narodu i wytwory przemysłowe. Stosunek do przeszłości narodu często kształtuje teraźniejszość i przyszłość, a postawy wobec patriotyzmu różnią się w zależności od przekonań politycznych. Silna tożsamość narodowa, łącząca dumę z ograniczonym wstydem, przynosi pozytywne rezultaty zarówno jednostkom, jak i grupom, wspierając suwerenność, demokratyczne reformy i solidarność międzynarodową.

1. Wprowadzenie. Duma i wstyd jako elementy tożsamości narodowej

Duma narodowa jest jednym z elementów tożsamości narodowej, podobnie jak pamięć społeczna co do przeszłości grupy, przekonania co do tego, co stanowi kanon kultury narodowej, wyobrażenie wspól-

¹ Dr Ziemowit Socha. Instytut Badań Edukacyjnych. Dane kontaktowe: z.socha@ibe.edu.pl.

nego terytorium określanego jako ojczyście (mentalna geografia narodu), przekonanie o wspólnej etnogenezie grupy (mitologia narodu) czy wiele innych cech (Małgorzata Budyta-Budzyńska: 2010). Dumę psychologicznie definiować można jako rozsądną, pozytywną samoocenę lub pewność siebie i satysfakcję z siebie. Dodając czynnik narodowy, wskazać można, że дума narodowa to pozytywna emocja wynikająca z przynależności do zbiorowości narodowej, pozytywna samoocena cech narodu i brak ewentualnych kompleksów wynikających z odczuwanej przynależności (Manuel Castells: 2008). Дума wynikać może z własnych zdolności lub osiągnięć, ale również z posiadanych cech (Zbigniew Bokszański: 2007). Negatywnym aspektem wynikającym z nadmiaru dumy w niektórych sytuacjach może być przerost własnej wartości, statusu lub osiągnięć – drastycznie nierealistyczny obraz własnej grupy narodowej. Mowa wtedy o narcyzmie narodowym czy wręcz szowinizmie lub ksenofobii. Te ostatnie pojęcia obserwowane są przez badaczy w momencie, gdy tożsamość grupowa wypierana jest przez frustrację, niską samoocenę lub niskie poczucie kontroli nad swoim życiem. Narcyzm jest zatem bliższy maskowanemu wstydowi niż autentycznej dumie narodowej.

Wstyd ujmowany jest jako przeciwieństwo dumy. Rozumiany jest jako przeświadczenie o własnej zasadniczej ułomności. Nie jest zjawiskiem negatywnym, ale rozpatrywany jest jako element auto-refleksji i samodoskonalenia. Inaczej jest w wypadku, gdy powodem wstydu miałyby być cechy opisowe bądź generalnie oceniane jako pozytywne, np. silna tożsamość narodowa i patriotyzm Ukraińców oceniane jako coś pozytywnego przy jednoczesnym krytykowaniu tych samych cech wśród Polaków; krytyka powstania warszawskiego z jednoczesną apologią powstania w getcie warszawskim albo krytyka polskiego zapóźnienia w infrastrukturze drogowej przy jednoczesnym zachwycie nad nienaruszonym pięknem z powodu braku inwestycji drogowych w krajach afrykańskich, Rumunii czy Rosji. Wtedy można mówić o instrumentalizacji mechanizmów

tworzenia wstydu jako elementu osłabiania dumy, który skutkuje osłabianiem wspólnoty narodowej. Natomiast, jak piszą Aleksandra Cislak i Aleksandra Cichocka, „silna tożsamość wewnątrzgrupowa przynosi pozytywne rezultaty zarówno jednostkom, jak i całej grupie” (za: Katarzyna Czechowicz: 2023).

Zarówno duma narodowa, jak i wstyd mogą być w pewien sposób zapośredniczone i nie dotyczyć tylko własnych cech i osiągnięć, a dotyczyć zarówno osiągnięć i cech innych członków narodu (jak np. sportowcy, politycy), jak i stworzonych przez nich wytworów przemysłowych czy artystycznych. Jak pisze Piotr Górski:

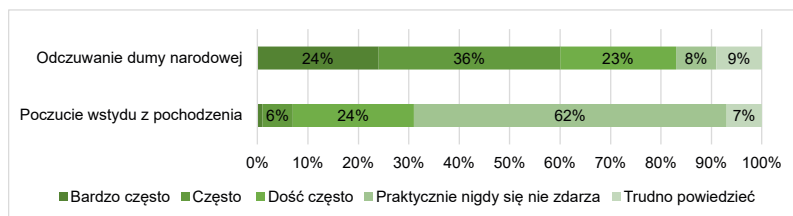
Znaczenie układu ekonomicznego dla więzi narodowej wyraża się – podobnie jak w przypadku terytorium – w pragnieniu, by ekonomika była podporządkowana interesowi narodowemu, by naród mógł nią kierować i czerpać z niej korzyści. Stąd można zauważyć przeniesienie pewnych symboli narodowych (flagi czy godła) na wyroby przemysłowe czy bandery statków i opatrywanie wyrobów produkowanych przez różne firmy napisem np. „made in Poland”, co również można potraktować jako wyraz dumy z własnej produkcji, podkreślając, że producentem jest polska firma (Piotr Górski: 1986, 281).

Duma nie może być traktowana jedynie jako emocjonalny aspekt przynależności do wspólnoty narodowej. Stosunek do przeszłości narodu jest zawsze określany w odniesieniu do teraźniejszości i w perspektywie przyszłości. Jak pokazuje polskie życie literackie i intelektualne, nie zawsze stosunek ten można określić jako dumę. Wielokrotnie w polskiej historii ludzie, którym dobro narodu było szczególnie bliskie, wskazywali krytycznie na wątki wstydlive w stanie państwa czy cechach narodowych Polaków. Robił to Piotr Skarga w *Kazaniach sejmowych* (1597), Juliusza Słowacki w *Grobie Agamemnona* (1840) czy Stanisław Mackiewicz w *Historia Polski od 11 listopada 1918 r. do 17 września 1939 r.* (1941) (zob. Górski: 1986).

2. Duma i wstyd w badaniach Polaków

Prezentowane zagadnienie było badane parokrotnie, w tym przez CBOS w 2010 roku, w którym to badaniu wnioskowano, że poczucie dumy dominuje nad wstydem. Większość ankietowanych (62%) przyznawała, że często bądź bardzo często odczuwa dumę z pochodzenia lub prawie nigdy nie odczuwa z tego powodu wstydu. Blisko co trzeci badany (30%) wskazywał na swoją obojętność wobec tożsamości narodowej – pochodzenie nie było dla nich ani źródłem dumy, ani też powodem do wstydu. Nieliczni ankietowani (4%) twierdzili, że bycie Polakiem jest dla nich źródłem zarówno dumy, jak i wstydu i tyle samo osób (4%) dostrzegało, że często wstydzi się swojej narodowości, nigdy nie odczuwając z tego powodu dumy. Co więcej, na odczuwanie dumy narodowej wskazywało dość często, często i bardzo często ponad 83% badanych, a na poczucie wstydu 31% badanych.

Wykres 1. Czy i jak często zdarza się, że wstydzi się Pan(i) i odczuwa dumę z tego, że jest Pan(i) Polką/Polakiem?



Źródło: CBOS: 2010.

Zatem w świetle ustaleń badawczych CBOS z 2010 roku Polacy prezentowali konstruktywne podejście do dumy narodowej. Co prawda autorzy w komunikacie CBOS interpretują wyniki jako „brak krytycyzmu Polaków wobec własnego społeczeństwa” i „postawę apo-

logetyczną, charakteryzującą się dostrzeganiem jedynie chlubnych stron przynależności do narodu polskiego, nigdy zaś wstydliwych”, nie jest to jednak trafna interpretacja. Spośród badanych 31% wskazywało na odczuwanie wstydu minimum dość często, a 30% nie postrzegało przynależności narodowej ani jako powodu do dumy, ani do wstydu. Wnioskować można więc, że co prawda poczucie dumy było silniej zauważalne, to jednak poczucie wstydu i pewnego rodzaju obojętność również były w polskim społeczeństwie obecne.

Jednak zatrzymanie się na tym poziomie braku szczegółowości nie pozwala na szersze wnioskowanie. Kluczowe pytanie w kontekście budowania silnej, zintegrowanej i doskonalącej się wspólnoty narodowej dotyczy powodów zarówno do dumy, jak i do wstydu. Rzecz w tym, aby określić, czy nie obserwuje się zarówno nieuzasadnionej dumy, jak i wstydu z powodu kwestii, które do wstydliwych generalnie nie należą. Silna wspólnota narodowa pozbawiona jest nie tylko nadmiernej ksenofobii, ale przede wszystkim ojkoфobii². I tak w 2010 roku Polacy w sposób szczególny czuli dumę narodową z powodu sukcesów sportowych (27%). Prawie co piąty badany (18%) deklarował, że uczucie dumy towarzyszy mu cały czas, bez względu na okoliczności. Dumę wzbudzała w 7% badanych pamięć o Janie Pawle II. W ogólnym rozrachunku zauważyć można, że większość powodów do dumy narodowej w myśl badań CBOS to kwestie bezdyskusyjnie pozytywne, jak „kultura, tradycja, sztuka” (5%), „polska historia” (5%), „sukcesy, osiągnięcia Polski i Polaków w kraju i na świe-

² Termin „ojkoфobia” może wydawać się czytelnikowi obcy, więc wymaga definicji. Został on ukuty przez Rogera Scrutona z dwóch greckich słów *oĩkos* – czyli dom/rodzina i *φόβος* – czyli strach, jako pojęcie antonimiczne wobec ksenofobii (strach przez obcymi). Scruton definiował je jako odrzucenie tego, co kulturowo właściwe własnej grupie narodowej (rodzimej kulturze) przy jednoczesnej gloryfikacji elementów obcych kulturowo, pochodzących z innych systemów wartości. Odrzucenie to potencjalnie mogło przybierać rozmaite formy pomiędzy zdystansowaną rezerwą i nienawiścią (zob. Roger Scruton: 2004, 33–38).

cie” (5%), „działalność Polaków na arenie międzynarodowej” (4%) czy „celebracja świąt narodowych, państwowych, rocznic” (4%) oraz „dobra opinia o Polsce i Polakach w świecie” (3%). Natomiast w ramach oceny zjawisk wstydlivych w pierwszej kolejności wskazywano na życie polityczne (31%). Wstydzono się również zachowania Polaków za granicą zarówno w przypadku emigrantów, jak i turystów (26%) i z powodu poziomu przestępczości (14%). Analizując wyniki badań CBOS w nieco inny sposób, zauważyć można, że większość odpowiedzi (52%) skupiała się na kwestiach samoodniesienia się do swojej tożsamości i cech (historia, kultura, pamięć, świętowanie, symbole). Jednak niewiele mniej, bo 48% odpowiedzi opierało poczucie dumy narodowej na kwestiach zewnętrznych, międzynarodowych (sukcesy sportowców, obecność za granicą, działalność i dobre opinie o Polakach na arenie międzynarodowej). Kategorie te będą wykorzystywane w dalszych etapach analizy wywołanych danych.

Zagadnienie dumy narodowej było w pewien sposób badane również w projekcie³ „Polskość w XXI wieku. Rodzaje identyfikacji narodowej, ich podłoże i konsekwencje”, w którym wyróżniono pięć segmentów społeczeństwa polskiego:

1. spełnionych demokratów,
2. otwartych tradycjonalistów,
3. zaangażowanych konserwatystów,
4. zawstydzonych Polską,
5. wycofanych pesymistów.

Trzy pierwsze grupy składają się z ludzi przywiązanych do polskości, deklarujących skłonność do angażowania się w życie kraju. Spełnieni demokraci mają wyjątkowo silne poczucie więzi z innymi Polakami. Są otwarci na innych, mają poglądy liberalne,

³ Raport został dofinansowany ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”, nr projektu NdS/529303/2021/2022.

a patriotyzm rozumieją przede wszystkim jako dbanie w szerokim sensie o kraj i partycypację w wyborach politycznych. Otwarci tradycjoniści mówią, że polskość to powód do dumy. To ludzie o poglądach centrowych i prawicowych, sceptyczni wobec Unii Europejskiej, przywiązani do tradycji, historii i obyczajów ponad aktywność obywatelską. Są również pozytywnie nastawieni wobec obcych i otwarci na inne światopoglądy. Zaangażowani konserwatyści dbają o tradycję, szanują Polskę, są gotowi do walki o nią, jednak też interesują się polityką i biorą udział w wyborach. Wyraźnie negatywnie są nastawieni do obcych i mają poczucie zagrożenia z powodu napływu imigrantów do Polski. Natomiast dwie ostatnie grupy praktycznie wcale nie utożsamiają się ze swoim narodem i narodowością. Pierwszą nazwano „zawstydzonymi Polską”. Zaklasyfikowano do niej ludzi o poglądach lewicowych, bardzo otwarte na obcych, ale jednocześnie ojkofobicznych, czyli negatywnie nastawionych wobec własnej grupy narodowej. Nie identyfikują się wcale z Polakami i nie darzą ich sympatią. Bycie Polakiem jest dla nich powodem do wstydu i zażenowania. Natomiast najliczniejsi, czyli wycofani pesymiści charakteryzują się całkowicie negatywnym podejściem do życia – są nieprzychylnie nastawieni zarówno wobec obcych, jak i wobec Polaków. Polskość nic dla nich nie znaczy. Mają poczucie zagubienia i skupiają się na codziennych problemach, nie zaś na kwestiach odległych i abstrakcyjnych, jak polskość.

W tym kontekście badawczym zostanie postawiony problem niniejszego tekstu, dotyczącego analizy zagadnienia dumy i wstydu w ramach przeprowadzonych badań empirycznych przez ekspertów Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”, będącego elementem programu „Nauka dla Społeczeństwa” i finansowanego w latach 2022–2024 z grantu Ministerstwa Edukacji i Nauki. W projekcie badawczym zadano pytania zamknięte dotyczące

wartości⁴ i – jako ostatnie – pytanie kwestionariusza, które miało charakter otwarty⁵.

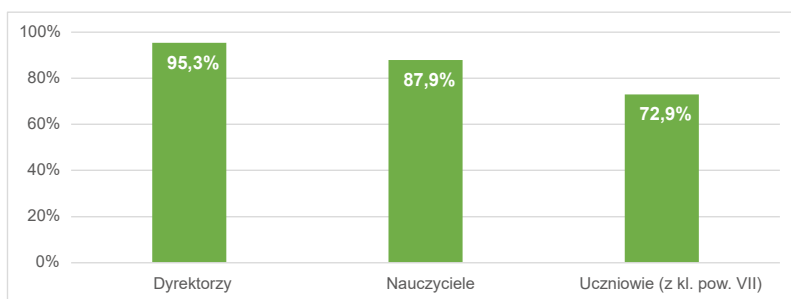
3. *Poczucie dumy narodowej jako wartość*

Badanych zapytano o ich poczucie dumy narodowej w kontekście aksjonormatywnym, a więc wartości kulturowych, które są im bliskie (por. przyp. 7). Poczucie dumy narodowej zostało wskazane przez zdecydowaną większość badanych jako cenna lub bardzo cenna wartość. Przy czym wśród dyrektorów jest to najwyższy odsetek (95,3%), a wśród uczniów najniższy (72,9%). Nauczyciele znajdują się pomiędzy tymi dwiema grupami z odsetkiem 87,9%. Można interpretować ten wynik jako przykład przejawów uczniowskiego buntu przeciwko tożsamości narodowej, która w wieku adolescencji ustępuje miejsca tożsamościom subkulturowym, równieśniczym. Natomiast w przypadku dyrektorów i nauczycieli można wnioskować, że gloryfikacja tożsamości narodowej silniej wpisuje się w normy i oczekiwania społeczne kierowane ku roli zawodowej dyrektora, czemu grupa ta dała wyraz w deklarowanych w ankiecie wartościach. W przypadku roli zawodowej nauczyciela byłoby to mniej intensywne.

⁴ Poniżej przedstawiono listę spraw/wartości, które dla różnych osób są mniej lub bardziej ważne. Które z poniższych spraw/wartości uważa Pan/Pani za bardziej, a które za mniej cenne? Kafeteria: poczucie dumy narodowej, wolności obywatelskie, wykształcenie, jedność narodu, praca na rzecz ojczyzny, powodzenie w pracy zawodowej, udane życie rodzinne, praktyki religijne, przyjazne stosunki z sąsiednimi narodami. Skala: bardzo cenne, raczej cenne, mało cenne, nie przedstawia wartości.

⁵ Na koniec mielibyśmy prośbę o wskazania osób i wydarzeń, z których jako Polacy możemy być dumni oraz których musimy się wstydzić. Odpowiedzi podzielono na cztery pola: 1. [Osoby] [z których możemy być dumni], 2. [Osoby] [których musimy się wstydzić], 3. [Wydarzenie] [z których możemy być dumni] i 4. [Wydarzenia] [których musimy się wstydzić].

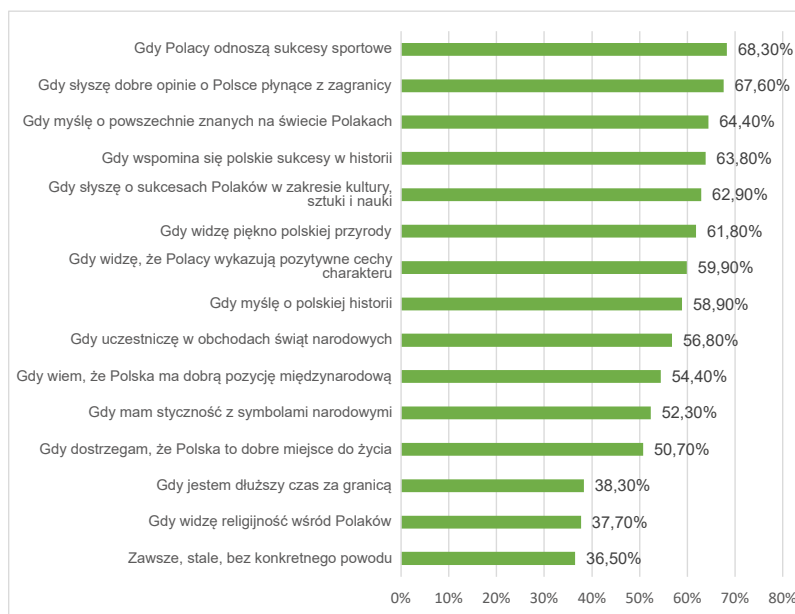
Wykres 2. Odsetek badanych uważających, że poczucie dumy narodowej jest cenne lub bardzo cenne



Źródło: opracowanie własne.

O powody odczuwania dumy narodowej zapytano także uczniów szkół ponadpodstawowych i dwóch ostatnich klas szkoły podstawowej. Ich odpowiedzi wskazują na to, że największą dumę odczuwają oni, gdy Polacy odnoszą sukcesy sportowe (68,3%) i gdy słyszą dobre opinie o Polsce płynące z zagranicy (67,6%). Dumę uczniowie odczuwają również, gdy myślą o powszechnie znanych na całym świecie Polakach, jak Lech Wałęsa, Jan Paweł II czy Robert Lewandowski (którzy wymienieni byli w kafeterii) – 64,4%, a także gdy wspomina się polskie sukcesy w historii (63,8%). Podobnie w zaproponowanej kafeterii uczniowie wybierali dość często (62,9%) odpowiedź dotyczącą sukcesów Polaków w dziedzinach pozasportowych (kultura, sztuka i nauka). Nieco mniej badanych (61,8%) wskazywało na dumę z piękna polskiej przyrody. Najrzadziej badani uczniowie odczuwali dumę narodową w przypadku trzech wyraźnie widocznych odpowiedzi, których częstości wyglądają następująco: braku konkretnego powodu (36,5%), obserwowania religijności Polaków (37,7%) i przebywania dłuższy czas za granicą (38,3%).

Wykres 3. Poczucie dumy narodowej uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych



Źródło: opracowanie własne.

Średni wynik w pytaniu dotyczącym dumy narodowej wśród uczniów wyniósł 55,7%. Sześć z piętnastu odpowiedzi nie przekraczało tego wyniku. Wnioskować więc można, że odczuwanie dumy narodowej przez uczniów jest zdecydowanie rzadsze, jeśli chodzi o: dumę bez konkretnego powodu, dumę z religijności Polaków, z polskiej tożsamości podczas dłuższego przebywania za granicą, dostrzeganie Polski jako dobrego miejsca do życia czy w momencie styczności z polskimi symbolami narodowymi. Uczniowie częściej zwracali uwagę na poczucie dumy płynące z pewnej rywalizacji międzynarodowej (choć jako taka odpowiedź dotycząca dobrej pozycji międzynarodowej Polski nie była często wybierana – 54,4%, czyli poniżej średniej). Ważnym źródłem dumy narodowej uczniów

są wyniki polskich sportowców na zawodach międzynarodowych, podobnie dobre opinie o Polsce płynące z zagranicy, sława wybitnych Polaków i ich osiągnięcia pozasportowe. Są to elementy dumy narodowej nie pochodzące z wewnątrz, z polskiej mentalności czy gospodarki bądź kultury i nauki, ale związane z tym, co płynie z zewnątrz. To ważne rozróżnienie, które będzie jeszcze eksplorowane w podsumowaniu rozdziału.

4. Poczucie dumy z polskiej historii

W konceptualizacjach tożsamości narodowej zwraca się uwagę na zagadnienia dotyczące pamięci społecznej w zakresie węzłowych wydarzeń konstytuujących grupę. Ocena historii odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej, wpływając na sposób, w jaki jednostki jako członkowie społeczeństwa rozumieją siebie, swoją przeszłość i miejsce w świecie (Małgorzata Budyta-Budzyńska: 2010; Zbigniew Bokszański: 2007; Manuel Castells: 2008). Historia jest często wykorzystywana do tworzenia narracji o przeszłości narodu, co pomaga zjednoczyć ludzi wokół wspólnych wartości, wydarzeń i postaci. Te narracje mogą być mityzowane lub idealizowane, ale służą za fundament tożsamości narodowej. Znajomość historii własnego narodu wzmacnia poczucie przynależności do wspólnoty narodowej. Umożliwia to jednostkom identyfikowanie się z przeszłością swojego kraju i postrzeganie siebie jako części ciągłości historycznej. Historia jest używana do przekazywania ważnych wartości i postaw. Poprzez analizę wydarzeń historycznych społeczeństwo uczy się o znaczeniu takich wartości, jak wolność, sprawiedliwość, solidarność i demokracja. Edukacja historyczna jest kluczowa dla kształtowania tożsamości narodowej, gdyż przekazuje wiedzę o przeszłości młodszemu pokoleniom. Pamięć zbiorowa, utrwalona w podręcznikach, muzeach

i literaturze, odgrywa istotną rolę w utrzymaniu ciągłości tożsamości narodowej.

W badaniu zapytano⁶ ankietowanych o to, czy odczuwają dumę z wymienionych w kafeterii okresów polskiej historii. W celach analitycznych połączono wypowiedzi „zdecydowanie odczuwam” i „odczuwam”. Okresem historii, z którego badani byli najbardziej dumni, był udział Polaków w II wojnie światowej (1939–1945). U wszystkich badanych był on wymieniany najczęściej, lecz w przypadku dyrektorów był to wyższy poziom dumy o blisko 6 punktów procentowych od nauczycieli i blisko 22 punkty procentowe od uczniów. Drugie miejsce zajął okres obecności Polski w strukturach administracyjnych Unii Europejskiej. Również dyrektorzy częściej byli z niego dumni niż uczniowie i nauczyciele (o kolejno ok. 10 i 13 punktów procentowych). Następnym okresem był czas walki o ustalenie granic odrodzonej po 1918 roku Polski i tu również dyrektorzy częściej byli z niego dumni. Zauważyć trzeba, że wśród uczniów drugim najczęściej wybieranym okresem był ten, w którym swoją działalność prowadziło podziemie antykomunistyczne (1944–1963), czyli tzw. żołnierze wyklęci. Wskazało na niego 63%, tj. blisko tyle samo, co wśród nauczycieli i o niemal 5 punktów procentowych mniej niż wśród dyrektorów. Wśród dyrektorów lepiej niż działalność żołnierzy wyklętych oceniano początki państwa polskiego (do 1138 roku) i rządy Jagiellonów (1386–1572).

Najgorzej natomiast średnio sumarycznie oceniano okres rozbicia, który najniżej ocenili nauczyciele (13,5% dumnych i zdecydowanie dumnych) i uczniowie (35% dumnych i zdecydowanie dumnych). Dyrektorzy najgorzej oceniali okres PRL (11,2% dumnych i zdecydowanie dumnych). Uczniowie natomiast gorzej od okresu PRL oceniali czasy rozbicia dzielnicowego i rozbiory.

⁶ Z którego okresu polskiej historii możemy być dumni? Proszę użyć skali, gdzie: 1 – zdecydowanie odczuwam, 2 – odczuwam, 3 – słabo odczuwam, 4 – wcale nie odczuwam, 5 – trudno powiedzieć.

Tabela 1. Duma dyrektorów, nauczycieli i uczniów z okresów w historii Polski

	Dyrektorzy	Nauczyciele	Uczniowie
Udział Polaków w II wojnie światowej (1939–1945)	85,40%	79,60%	63,70%
Polska w Unii Europejskiej (po 2004 roku)	73,80%	63,30%	60,60%
Walka o ustalenie granic odrodzonej Polski (1918–1920)	71,20%	66,30%	60,10%
Zjednoczenie za W. Łokietka i K. Wielkiego (1320–1386)	72,50%	65,30%	58,90%
Działalność podziemia antykomunistycznego (1944–1963)	67,80%	63,70%	63%
Początki państwa polskiego (do 1138 roku)	70,80%	63,60%	57,90%
Rządy Jagiellonów (1386–1572)	69,90%	64%	54,90%
Okres od „Solidarności” do Okrągłego Stołu (1980–1989)	67%	58,30%	53,20%
Okres Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)	61,40%	54,50%	55,70%
Rzeczpospolita Obojga Narodów (1569–1795)	57,10%	46,60%	55,40%
Okres transformacji lat 90. (1989–1999)	55,80%	48,90%	51,30%
Okres rozbiorów Polski (1772–1918)	19,30%	20,30%	36,10%
Okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1944–1989)	11,20%	17,20%	43,40%
Okres rozbitcia dzielnicowego (1138–1320)	13,30%	13,50%	35%

Źródło: opracowanie własne.

Dostrzec zatem można rolę prywatnego doświadczenia grup badanych. Dyrektorzy, którzy żyli w PRL dłużej niż nauczyciele (wyższa średnia wieku tej grupy), znają ten okres z własnego doświad-

czenia życiowego. Dla uczniów są to tylko czasy, które mogą znać z opowiadań starszych krewnych i z książek czy filmów. Wynika to też z rozrzutu odpowiedzi – największy rozstęp odnotowano u dyrektorów (74,2 punkty procentowe – od 11,2% do 85,4%), później u nauczycieli (66,1 punkty procentowe – od 13,5% do 79,6%) i wśród uczniów (28,7 punktów procentowych – od 35% do 63,7%). Różnice te widoczne są także w zakresie oceny działalności „Solidarności” w latach 80., którą dyrektorzy oceniali lepiej niż nauczyciele i uczniowie. Odmienne też badani oceniali czas transformacji ustrojowej lat 90. – najwyżej dyrektorzy, najniżej nauczyciele. Pozostałe informacje zawiera poniższa tabela.

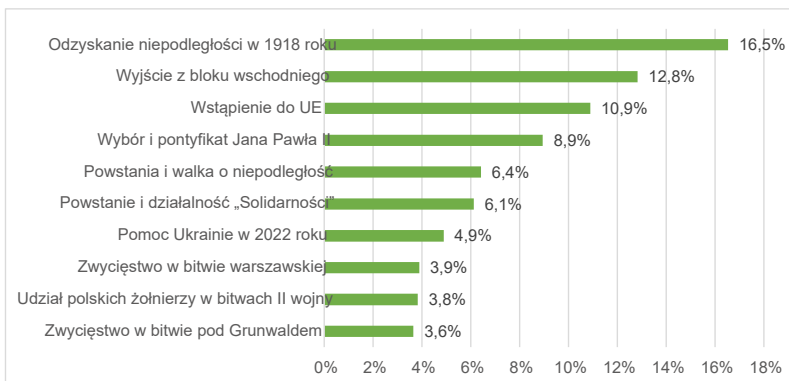
5. *Opinie o wydarzeniach*

Jak wskazano powyżej, duma narodowa i wstyd odgrywają istotną rolę w kształtowaniu tożsamości społecznej i kulturowej. Jednym z kluczowych elementów dumy jest ocena wydarzeń, które miały miejsce w przeszłości danej grupy narodowej. Duma narodowa oraz wstyd związany z określonymi wydarzeniami historycznymi stanowią istotne aspekty tej refleksji, wpływając na sposób, w jaki historia jest nauczana i interpretowana w szkołach. Zrozumienie tego ważne jest w kontekście oceny, jak szkoły przyczyniają się do budowania tożsamości narodowej przyszłych pokoleń. Nauczyciele i dyrektorzy szkół nie tylko przekazują wiedzę, ale również modelują postawy, które mogą wpływać na uczniów przez całe życie. W związku z tym ich opinie mają znaczenie dla procesu edukacyjnego w obszarze budowania tożsamości narodowej w szkole. Najpierw przedstawione zostaną opinie na temat dumy narodowej, a potem tematów wstydliwych.

Najwięcej badanych nauczycieli wskazało odzyskanie niepodległości w 1918 roku jako najważniejsze wydarzenie budzące ich dumę

narodową (16,5%). To zrozumiałe, biorąc pod uwagę historyczne znaczenie tego wydarzenia dla Polski po 123 latach zaborów. Ponadto w 2023 roku świętowano 105. rocznicę odzyskania niepodległości. Drugie miejsce zajmuje wyjście Polski z bloku wschodniego (w tym obrady Okrągłego Stołu), czyli odzyskanie suwerenności i zakończenie okresu dominacji ZSRR w Polsce (12,8%). Trzecim najczęściej wymienianym wydarzeniem jest przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku (10,9%). Następnym wydarzeniem budzącym dumę nauczycieli był wybór Karola Wojtyły na papieża w 1978 roku i jego pontyfikat (8,9%). Jan Paweł II odegrał znaczącą rolę na arenie międzynarodowej, w tym w zakresie wychodzenia Polski z bloku wschodniego i przystąpienia do Unii Europejskiej. Nie dziwi także kolejna pozycja dotycząca powstań narodowych i walki o niepodległość (6,4%). Długa tradycja walk narodowowyzwoleńczych Polaków doprowadziła w końcu do niepodległości, więc również jest ważna. Zauważyć można, że większość pozycji zajmują wydarzenia z najnowszej historii Polski, tylko walki o niepodległość i zwycięstwo w bitwie pod Grunwaldem to wydarzenia sprzed XX i XXI wieku.

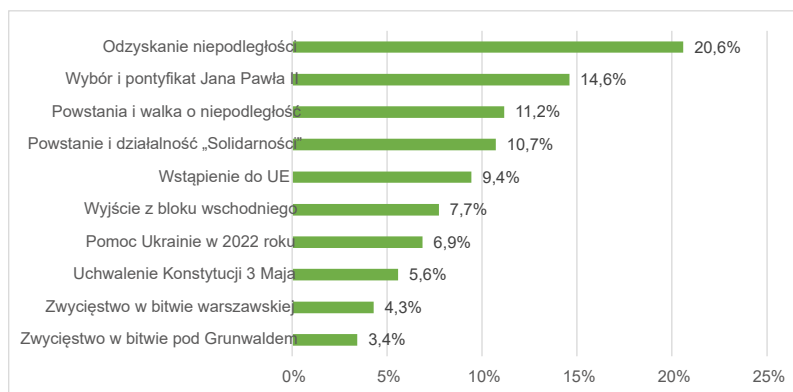
Wykres 4. Wydarzenia, z których powinniśmy być dumni – w opinii nauczycieli (top 10)



Źródło: opracowanie własne, N = 1699.

Poczucie dumy z wydarzeń historycznych dyrektorów było podobne do opinii nauczycieli. Dziewięć na dziesięć odpowiedzi powtarzało się. Różnice dotyczyły tylko kolejności wskazywanych odpowiedzi. Jednak pierwsza w kolejności odpowiedź wśród nauczycieli, czyli odzyskanie niepodległości, była również najczęściej wybierane przez dyrektorów (20,6%). Dyrektorzy częściej czerpali dumę z pontyfikatu Jana Pawła II, walk o niepodległość czy działalności „Solidarności”. Rzadziej wskazywali na wstąpienie Polski do UE czy wyjście z bloku wschodniego.

Wykres 5. Wydarzenia, z których powinniśmy być dumni – w opinii dyrektorów (top 10)

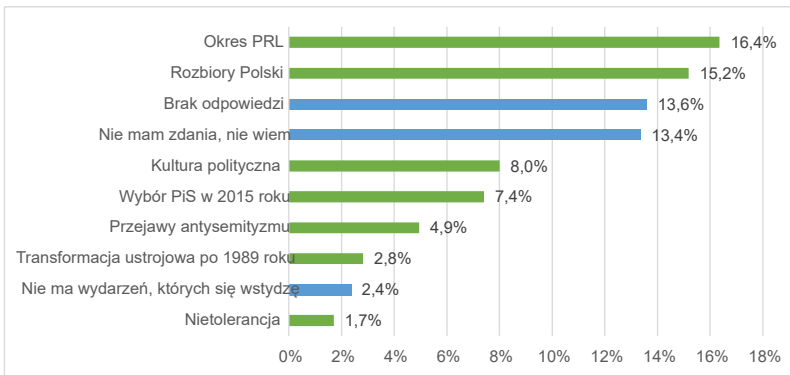


Źródło: opracowanie własne, N = 233.

Historia każdego narodu jest pełna momentów chwały i dumy, ale również chwil, które budzą wstyd i refleksję. W tym fragmencie przyjrzymy się wybranym przez nauczycieli i dyrektorów momentom z polskiej historii, które według ich opinii powinny budzić w nas wstyd. Poniższy wykres przedstawia odpowiedzi nauczycieli. Najwięcej nauczycieli (16,4%) wskazało okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jako czas, za który Polska powinna się wsty-

dzić. Był to okres rządów komunistycznych, ograniczania wolności obywatelskich i zależności od Związku Radzieckiego (dokładniej wskazywano: stan wojenny, sowietyzację, wpływ ZSRR, metody inwigilowania opozycji przez UB/SB, siłowe zwalczanie wszelkiego oporu wobec władzy itd.) Drugim najczęściej wymienianym (14,9%) okresem będącym powodem do wstydu były rozbiory Polski. Badani wymieniali zarówno działania zaborców, jak i wydarzenia prowadzące do samych zaborów. Zauważyć należy, że duża grupa wstrzymała się od odpowiedzi na temat wstydu. Łącząc braki odpowiedzi (13,6%), odpowiedź „nie wiem/nie mam zdania” (13,4%) i odpowiedź „nie ma takich wydarzeń” (2,4%), otrzymujemy *de facto* najliczniejszą grupę 29,4% badanych. Pokazuje to, że zauważalna grupa badanych nie wstydzi się wydarzeń z polskiej historii.

Wykres 6. Wydarzenia, za które powinniśmy się wstydzić – w opinii nauczycieli (top 10)

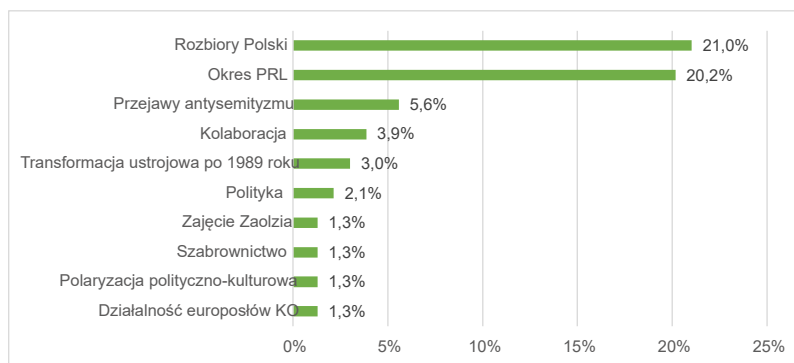


Źródło: opracowanie własne, N = 1699.

Wśród dyrektorów nie odnotowano grupy, która wskazała na brak wstydu z wydarzeń w polskiej historii. Jednak również najwięcej z nich wstydziło się rozbiorów i wydarzeń do nich pro-

wadzących (21%) i okresu PRL, a w tym wydarzeń tworzących go (20,2%). Wśród dyrektorów wstydzono się dość często (trzecia w kolejności odpowiedź z 5,6%) wszelkich przejawów antysemityzmu. Wstydliva dla dyrektorów jest też kolaboracja z wrogami za czasów rozbiorów, II wojny światowej i współpraca z władzami ZSRR przed 1989 rokiem.

Wykres 7. Wydarzenia, za które powinniśmy się wstydzić – w opinii dyrektorów (top 10)



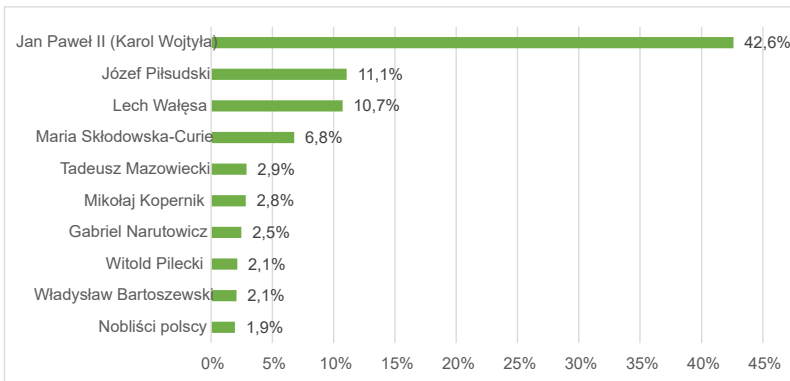
Źródło: opracowanie własne, N = 233.

6. *Opinie o osobach*

Postacie historyczne, takie jak bohaterowie narodowi, reformatorzy, a także osoby związane z trudnymi i kontrowersyjnymi momentami w historii, odgrywają ważną rolę w edukacji. Stanowią bowiem wzory osobowe, które w szkole są przez nauczycieli promowane. Współczesne postacie, które wpływają na życie społeczne, polityczne i kulturalne, również są istotne dla kształtowania tożsamości narodowej. Zrozumienie, jak nauczyciele i dyrektorzy interpretują i przekazują uczniom wiedzę o tych postaciach, jest ważne dla zrozumienia procesu edukacyjnego i jego wpływu na młodzież.

Nauczyciele najczęściej dumni byli z postaci Jana Pawła II (42,6%), którego dzieli 31,5 punktów procentowych od kolejnego na liście Józefa Piłsudskiego (11,1%). Trzecie miejsce zajął Lech Wałęsa z wynikiem 10,7%. Na uwagę zasługuje fakt, że poza Mikołajem Kopernikiem wszystkie wymieniane postacie żyły w wieku XX. Jedyną zbiorczą kategorią stosowaną przez respondentów byli polscy nobliści, czyli literaci i naukowcy, którzy otrzymali Nagrodę Nobla. Wskazuje to znowu na pewną wagę zewnętrznego potwierdzenia pozytywnej oceny płynącej spoza Polski. Zaskoczeniem jest obecność na liście Gabriela Narutowicza, który przede wszystkim zasłynął tym, że jako pierwszy prezydent odrodzonej Drugiej Rzeczypospolitej został zastrzelony przez zamachowca.

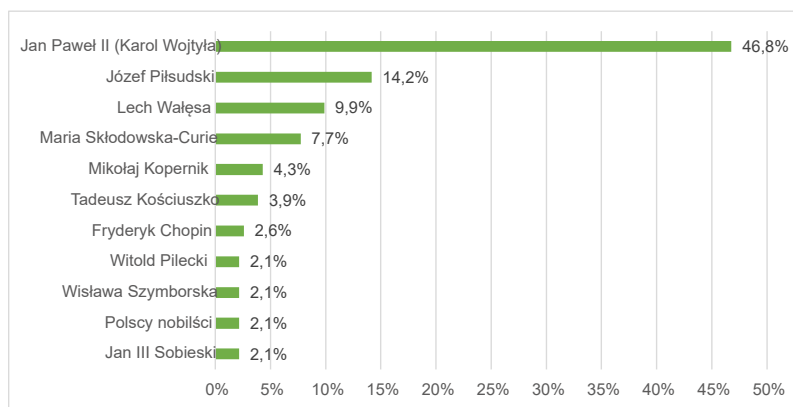
Wykres 8. Osoby, z których powinniśmy być dumni – w opinii nauczycieli (top 10)



Źródło: opracowanie własne, N = 1699.

Wynik pierwszych trzech osób, z których – zdaniem nauczycieli – powinniśmy być dumni, jest zbliżony do wyników odnotowanych wśród dyrektorów. Różnicą pomiędzy nauczycielami a dyrektorami jest większy udział postaci sprzed XX wieku – są to cztery osoby: Mikołaj Kopernik, Tadeusz Kościuszko, Fryderyk Chopin oraz Jan III Sobieski).

Wykres 9. Osoby, z których powinniśmy być dumni – w opinii dyrektorów (top 10)

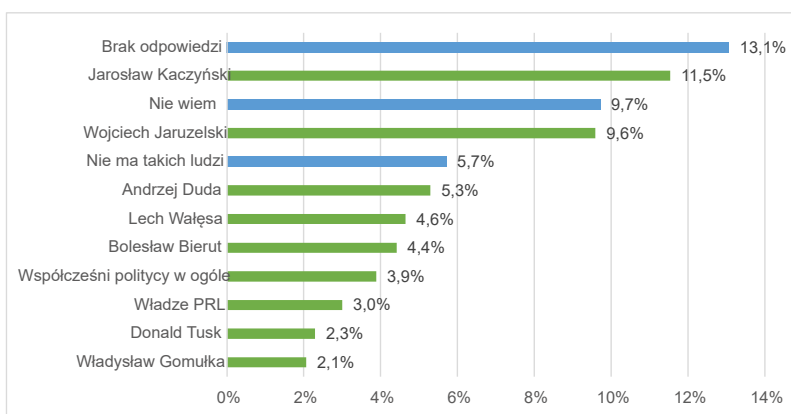


Źródło: opracowanie własne, N = 233.

Dalsze badania dotyczyły postaci, które są dla Polaków powodem wstydu. Najwyższy odsetek respondentów (13,1%) nie udzielił odpowiedzi. Co więcej, znaczna część nauczycieli (9,7%) nie miała wyrażonej opinii na temat tego, za kogo powinniśmy się wstydzić. Jeszcze inna część nauczycieli (5,7%) uznała, że nie ma osób, za które powinniśmy się wstydzić. Łącznie 28,5% nauczycieli nie zajęło stanowiska w sprawie, kogo powinniśmy się wstydzić. To spora grupa rezygnujących z zajęcia stanowiska wobec sprawy wstydu z powodu konkretnych osób. Drugi w kolejności odsetek nauczycieli (11,5%) uważał, że powinniśmy wstydzić się za Jarosława Kaczyńskiego. Jest to osoba, która – jako lider partii – kanalizuje niechęć zarówno do całej partii Prawa i Sprawiedliwości, jak i prowadzonej w trakcie badań polityki rządu Mateusza Morawieckiego. Następni w kolejności byli trzech prezydenci – Wojciech Jaruzelski (9,6%), Andrzej Duda (5,3%) i Lech Wałęsa (4,6%). Andrzej Duda to prezydent wywodzący się z Prawa i Sprawiedliwości i traktowany może być z niechęcią właściwą części Polaków wo-

bec tej partii. Z kolei Lech Wałęsa, wymieniany zarówno na liście dumy, jak i wstydu, to postać będąca symbolem wychodzenia z bloku wschodniego. Natomiast kontrowersje wokół jego osoby dotyczą jego aktywności przed prezydenturą i po niej. Z kolei Wojciech Jaruzelski, drugi w kolejności na liście wstydu po Jarosławie Kaczyńskim, to wojskowy i polityk wywodzący się z PRL, który kojarzony jest ze stanem wojennym, czystkami syjonistycznymi w wojsku czy prześladowaniami opozycji solidarnościowej. Poza nim wskazano także wstyd ze względu na Bolesława Bierut, kojarzonego z okresem stalinizmu (4,4%) i w ogóle władzami PRL (3%).

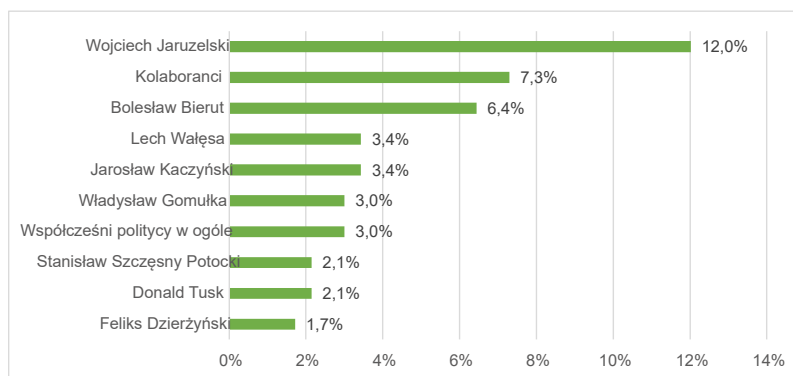
Wykres 10. Osoby, za które powinniśmy się wstydzić – w opinii nauczycieli (top 12)



Źródło: opracowanie własne, N = 1699.

Dyrektorzy byli bardziej krytyczni wobec okresu PRL, gdzie wskazali na Wojciecha Jaruzelskiego (12%) i Bolesława Bierut (7,3%) jako osoby budzące największy wstyd. Z polityków komunistycznych wymieniono także Władysława Gomułkę (3%) i Feliksa Dzierżyńskiego (1,7%). Relatywnie wysoki odsetek wstydu przypadł ogólnej kategorii „kolaborantów” (7,3%).

Wykres 11. Osoby, za które powinniśmy się wstydić – w opinii dyrektorów (top 10)



Źródło: opracowanie własne, N = 233.

7. *Wnioski. Rozsądna duma i niska wewnętrzsterowność*

Wedle intuicji badawczych i wyników ustaleń projektu „Polskość w XXI wieku” (zob. przyp. 8) wskazano, że współcześnie nastawienie do takich kwestii, jak tożsamość narodowa, duma narodowa i patriotyzm, jest zróżnicowane. W badaniach tych dowiedziono, że współcześnie patriotyzm traci funkcję integrującą i staje się czynnikiem różnicującym społeczeństwo polskie. Patriotyzm więc zaczyna mieć różne znaczenie w świadomości społecznej. Modelowo kojarzony jest właśnie z dumą narodową i ograniczonym wstydem i właściwy ma być osobom o poglądach prawicowych i konserwatywnych. Ludzie o poglądach liberalnych i lewicowych będą raczej stawiać na kosmopolityzm i dostrzeganie wyłącznie wad narodowych. W myśl zaprezentowanych w artykule ustaleń badawczych nie zauważono intensywnych tendencji antypatriotycznych wśród nauczycieli i dyrektorów. Są to dostrzegalne, ale nie dominujące postawy. Większość z badanych odczuwała dumę ze swo-

jej przynależności narodowej. Zdecydowana mniejszość badanych (6–9%) odczuwała z tego powodu wstyd. Nauczyciele i dyrektorzy wskazywali na większą dumę narodową w porównaniu z uczniami. Tu można zakładać, że część z uczniów może przejawiać postawy buntownicze w stosunku do swojej przynależności i tradycji narodowej. Nauczyciele natomiast w pewien sposób pokazywali, że potrafili zawiesić radykalne oceny wstydu całego narodu za postacie i wydarzenia. Łącznie 28,5% nauczycieli nie zajęło stanowiska w sprawie, kogo powinniśmy się wstydzić. Podobnie 29,4% badanych nauczycieli nie wskazało wydarzeń, za które powinniśmy się jako naród wstydzić. Pokazuje to brak nadmiernego wstydu w tej grupie. Dyrektorzy natomiast w najbardziej zróżnicowany sposób oceniali okresy w Polskiej historii, wskazując na największą dumę (udział Polaków w II wojnie światowej, wstąpienie do UE), ale też i największy wstyd (okres PRL, czasy pod zaborami).

Wnioskować także można, że nauczycielom i dyrektorom poczucie dumy dawały kwestie związane z niepodległością i suwerennością Polski. Największy odsetek badanych nauczycieli (16,5%) i dyrektorów (20,6%) wskazał jako główne źródło dumy narodowej odzyskanie niepodległości. Również wysoko oceniono wyjście z bloku wschodniego (12,8% u nauczycieli, 7,7% u dyrektorów), które podkreśliło znaczenie odzyskania części niezależności politycznej od wpływów zewnętrznych. Wydarzeniami z tego samego katalogu są powstania i walka o niepodległość (6,4% u nauczycieli i 11,2% u dyrektorów) oraz powstanie i działalność „Solidarności” (6,1% – nauczyciele i 10,7% – dyrektorzy). Te ważne wydarzenia podkreślają długą tradycję walki Polaków o wolność i prawa obywatelskie. Powodem do dumy dla badanych jest również wspieranie suwerenności narodów regionu – pomoc Ukrainie jako źródło dumy wskazało 4,9% nauczycieli i 6,9% dyrektorów. Z tymi postawami można zakładać, że nauczyciele i dyrektorzy kojarzą Jana Pawła II, którego wybór i pontyfikat miał znaczenie nie tylko reli-

gijne, ale przede wszystkim polityczne. Był to element wychodzenia z bloku wschodniego, co dało impuls do powstania „Solidarności”, w trakcie pontyfikatu zaś Jan Paweł II wspierał dążenia Polski do członkostwa w UE. Wstąpienie do Unii Europejskiej jest trzecim najważniejszym wydarzeniem dla nauczycieli (10,9%) i piątym dla dyrektorów (9,4%). Ważnym źródłem dumy są także historyczne zwycięstwa militarne polskich wojsk, czego przykładem były zwycięstwa w bitwie warszawskiej i bitwie pod Grunwaldem, a także udział polskich żołnierzy w bitwach II wojny światowej. Nie chodzi tu tylko o przegraną kampanię wrześniową, na którą co prawda też wskazało kilku badanych, ale przede wszystkim o udział w bitwach poza Polską, jak np. bitwa o Anglię Dywizjonu 303, zwycięstwo gen. Władysława Andersa w bitwie pod Monte Cassino czy wyzwolenie Bredy przez gen. Stanisława Maczka. Wartości, takie jak suwerenność, walka o wolność, demokratyczne reformy i solidarność z innymi narodami, są kluczowe dla polskiej dumy narodowej. Polacy czerpią dumę z różnych okresów swojej historii, zarówno z wydarzeń dotyczących odzyskiwania niepodległości, transformacji politycznej, integracji z Europą, jak i z sukcesów militarnych oraz ze współczesnego wkładu w międzynarodową solidarność.

Na koniec przedstawiona zostanie interpretacja w odniesieniu do korpusu teorii socjologicznych, pozwalających opisać za pomocą aparatu konceptualnego zaobserwowane problemy i rozpatrywać je na wyższym poziomie ogólności. Podejścia i teorie mogą być pomocne w zrozumieniu, w jaki sposób narody zarządzają swoją tożsamością i autonomią w obliczu wewnętrznych wartości i zewnętrznych wpływów. Przede wszystkim – co sygnalizowano powyżej – rozpatrzyć należy kwestię przyczyn czerpania dumy narodowej. Czy są one endogenne czy egzogenne (wewnętrzne czy zewnętrzne). Do przyczyn wewnętrznych dumy narodowej zaliczyć można wszelkie kwestie związane z jakością polskością, czyli np. historię, tzw. charakter narodowy Polaków, charakterystykę

krajobrazów, jakość życia w Polsce czy też symbole i święta narodowe. Z kolei do powodów zewnętrznych można zaliczyć opinie z zagranicy na temat Polski i Polaków, sukcesy międzynarodowe sportowców i uczonych czy też pozycję międzynarodową Polski.

Wykorzystanie kategorii wewnątrzsterowności i zewnątrzsterowności do tematyki narodowej nie jest powszechnym podejściem w literaturze socjologicznej. Natomiast kategorie te mogą być pomocne do zrozumienia pewnych charakterystycznych cech dumy narodowej i wstydu w Polsce. Terminy zostały zaproponowane przez Davida Riesmana w książce *Samotny tłum* (David Riesman: 1971). Ich rozumienie rozpatrywane było w kontekście orientacji osobowości społecznej jednostki. Wewnętrznie sterowane kultury mogą kłaść większy nacisk na tradycję, autonomię i wartości, symbole, podczas gdy zewnętrznie sterowane będą bardziej adaptacyjnie uzależnione od elastycznego reagowania na zewnętrzne wpływy. Te pierwsze nie będą uzależniać swojej dumy narodowej od czynników oceny zewnętrznej – sukcesów międzynarodowych czy opinii z zagranicy. Będą natomiast dumne z określonych elementów własnej przeszłości, symboli, świąt, tradycji i kultury czy też języka. Ponadto narody wewnątrzsterowne nie będą wstydzić się tego, co jest w ich interesie, choć może godzi w interesy innych narodów. Co prawda narody zawsze balansują między wewnętrznymi wartościami a zewnętrznymi wpływami (Clifford Geertz: 1960; Anthony D. Smith: 1998), ale jednak wewnątrzsterowność narodów jest tą cechą, która częściowo odpowiedzialna jest za trwanie i reprodukcję kultury narodowej i narodów w ogóle. Jest to ważne m.in. w kontekście modernizacji technologicznej, ponieważ zmiany w sposobach gospodarowania wynikające z przemian technologicznych mogą pociągać za sobą zmiany kulturowe. Niektóre narody mogą próbować zachować swoje tradycyjne wartości i struktury (wewnątrzsterowność), podczas gdy inne mogą bardziej otwierać się na zewnętrzne wpływy i adaptować do globalnych trendów (ze-

wnątrźsterowność). W Polsce dotyczyło to dawnych elit agrarnych (szlachta i arystokracja), funkcjonujących finansowo dzięki gospodarce rolnej. Z nich rekrutowało się wojsko, które w sytuacji pauperyzacji tej warstwy społeczeństwa było słabsze, co według różnych hipotez mogło być jedną z przyczyn rozbiorów Polski.

Systemy autopojetyczne – zdaniem niemieckiego socjologa Niklasa Luhmanna (2007) – to systemy samowystarczalne i samoreprodukujące się, będące w stanie utrzymywać i reprodukować swoje własne struktury. Narody mogą być postrzegane jako systemy autopojetyczne w pewnym sensie, ale nie w takim samym stopniu, jak inne systemy opisane przez Luhmanna. Narody mają pewne cechy autopojetyczne, takie jak samoreprodukcja struktur i komunikacja za pomocą specyficznych kodów czy przede wszystkim wyznaczanie swoich granic kulturowych i symbolicznych, aby odróżnić się od innych narodów. Jednak z uwagi na to, że są mniej czy bardziej zależne od interakcji z innymi systemami i środowiskiem zewnętrznym, ich autopojetyczność jest ograniczona. W tym kontekście należy zadać sobie pytanie o funkcje dumy narodowej i wstydu. W systemie częściowo autopojetycznym, jakim jest naród funkcjonalny, wstyd będzie służył regulowaniu systemu, ulepszaniu go. Wstyd dotyczący wskazywania cech negatywnych (dysfunkcyjnych), który występuje w mniejszej proporcji niż duma narodowa, będzie zatem funkcjonalny dla systemu. Natomiast duma narodowa, jeśli będzie wzmacniała tworzenie granic systemu autopojetycznego, będzie stanowić o jego sile.

Wnioski teoretyczne sugerują, że narody można analizować poprzez kategorie wnątrźsterowności i zewnątrźsterowności. Wewnątrźnie sterowane kultury kładą nacisk na tradycję, autonomię i wewnątrźne wartości, natomiast zewnątrźnie sterowane bardziej adaptują się do wpływów zewnątrźnych. Narody jako systemy autopojetyczne utrzymują i reprodukują swoje struktury, a duma narodowa odgrywa rolę w tworzeniu i wzmacnianiu granic kultu-

rowych. Wstyd narodowy, choć mniej powszechny, pełni funkcję regulacyjną, pomagając w identyfikacji i korekcie dysfunkcyjnych elementów. Teorie te pozwalają lepiej zrozumieć, jak narody zarządzają swoją tożsamością w kontekście wewnętrznych wartości i zewnętrznych wpływów.

Bibliografia

- Boksański, Z. (2007). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budyta-Budzyńska, M. (2010). *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czechowicz, K. (2023). *Tożsamość narodowa może przerodzić się w narodowy narcyzm*. <https://scienceinpoland.pap.pl/aktualnosci/news%2C98970%2Ctozsamosc-narodowa-moze-przerodzic-sie-w-narodowy-narcyzm.html> (dostęp: 29.08.2024).
- Geertz, C. (1960). *The Religion of Java*, Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Górski, P. (1986). Socjologiczne ujęcie kwestii narodu: podobieństwa i różnice. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 48(4), 275–294.
- Luhmann, N. (2007). *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*. Kraków: Nomos.
- Riesman, D. (1971). *Samotny tłum*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Scruton, R. (2004). *England and the Need for Nations*, London: Civitas.
- Smith, A. (1998). *Nationalism and Modernism*, London: Routledge.

Wybitne jednostki (autorytety) jako czynniki kształtujące tożsamość narodową. Perspektywa Polski

Monika Popielewicz-Durakiewicz¹

Instytut Badań Edukacyjnych
ORCID: 0009-0009-9610-531X

Łukasz Dembski²

Akademia Nauk Stosowanych we Wrocławiu
ORCID: 0000-0001-8184-8289

Streszczenie

Celem niniejszego rozdziału jest spojrzenie z polskiej perspektywy na zagadnienie, w jaki sposób autorytety wywierają wpływ na kształtowanie tożsamości narodowej. Autorzy rozważają, czym są autorytet oraz tożsamość narodowa. Następnie na kilku wybranych przykładach pokazują, jak ważną (pozytywną lub negatywną rolę) w kształtowaniu tożsamości narodowej może odegrać autorytet. W publikacji przedstawiono także, jak – w opinii młodzieży szkolnej oraz nauczycieli – autorytet wpływa na ukształtowanie młodego człowieka, jego stosunku do własnej historii, tradycji, postaw patriotycznych oraz tożsamości narodowej.

1. Wprowadzenie

Kształtowanie tożsamości narodowej jest uwarunkowane licznymi czynnikami: naturalnymi, społecznymi, kulturowymi, historycznymi, religijnymi. Każdy z nas potrzebuje inspiracji do działań,

¹ Dr Monika Popielewicz-Durakiewicz, Instytut Badań Edukacyjnych. Dane kontaktowe: m.popielewicz-durakiewicz@ibe.edu.pl.

² Dr Łukasz Dembski, Akademia Nauk Stosowanych we Wrocławiu. Dane kontaktowe: lukasdembski@ans.edu.pl.

czerpania z doświadczenia innych, bardziej doświadczonych ludzi. Potrzebujemy wzorów i autorytetów, także w dziedzinie kształtowania własnej tożsamości narodowej. Wszak jednym z najważniejszych zadań człowieka w świecie, w którym żyjemy, jest odkrywanie prawdy o sobie samym, o świecie, który nas otacza. Człowiek ma potrzebę określenia i zdefiniowania siebie, poszukania odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”, „Skąd pochodzę?”, „Jaka była moja przeszłość?”, „Jaka jest moja teraźniejszość?”, „Jaka będzie moja przyszłość?”, „Dokąd zmierzam?”, „Kim są ludzie, którzy mnie otaczają?”, „Co mnie z nimi łączy?”. Te i inne pytania zadaje sobie człowiek, określając swoją tożsamość. Wzorując się na innych ludziach wywodzących się z tych samych zbiorowości, grup etnicznych, narodów, którzy dokonali w przeszłości czynów wielkich, doniosłych, wzbogacili myśl, technologię czy wiedzę całej ludzkości, jesteśmy w stanie lepiej poznać i zrozumieć siebie i wyznaczyć drogę i cele własnego rozwoju. Każdy z nas nieustannie kształtuje swoją tożsamość, jednak w największy i najważniejszy sposób kształtuje się ona w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości. Jest kształtowana w szczególności przez autorytety, którymi mogą być zarówno rodzice, krewni, nauczyciele ze szkoły, osoby publiczne znane z mediów czy też postacie historyczne. Celem niniejszego tekstu jest pokazanie, w jaki sposób autorytety wpływają i kształtują tożsamość narodową, ze szczególnym uwzględnieniem młodego człowieka, uczęszczającego do szkoły.

2. *Pojęcie tożsamości, tożsamości narodowej i wybitnej jednostki*

2.1. *Tożsamość*

Podstawowym zadaniem nauki jest dążenie do prawdy o człowieku i otaczającym go świecie. Szukając odpowiedzi na pytanie, czym jest tożsamość, badacz zadaje sobie pytania pomocnicze, za-

stanawia się, czym jest człowieczeństwo. Jednym z istotnych celów poznania ogólnie rozumianej tożsamości jest określenie tożsamości jednostki. Paweł Prüfer w recenzji książki *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne* autorstwa Janusza Mariańskiego tak definiuje pojęcie tożsamości: „Jednostka jako osoba doświadczająca w sobie rozbicia i dekompozycji, rozpoznaje także jakąś silną i konstytutywną jedność elementów, które konstruują jej egzystencję i byt. Tożsamość i doświadczanie siebie, wola nieustannego pogłębiania, ale i przedłużania swojego oraz innych trwania w czasie, określają go jako byt wyjątkowy” (Paweł Prüfer: 2017, 143). Jak podaje Marek Drwięga, analizując pojęcie tożsamości w filozofii Paula Ricoeura:

Rodzi się pytanie o to, czy kiedy mówimy o człowieku, o jego byciu sobą (*le soi*), to czy zakłada ono taką postać trwałości w czasie, którą nie sprowadza się do określenia substratu, słowem, czy taka postać trwałości w czasie mogłaby nie być schematem kategorii substancji. Jeszcze inaczej aspekt ten ujmując, można za Paulem Ricourem zapytywać, czy postać trwałości w czasie daje się powiązać z pytaniem „kto?” jako niesprowadzalnym do pytania „co?”, jeśli owo „co” odnosi się, a nie jest to takie oczywiste, do schematu substancjalnego. Innymi słowy, chodzi tu o taką postać trwałości w czasie, która w najlepszy sposób odpowiadałaby na pytanie: „kim jestem?”. Zauważmy, że umiejscowienie obok siebie pytań o „co?” i „kto?” nie eliminuje, co oczywiste, samego pytania o „co?” w człowieku, lecz raczej przeciwstawia sobie dwa bieguny problematyki, które, pozostając ze sobą w dynamicznej relacji, niekiedy się pokrywają, innym razem wykluczają” (Marek Drwięga: 2016, 20).

Tożsamość jednostki musi być osadzona w moralności, którą Janusz Mariański definiuje następująco:

Moralność z socjologicznego punktu widzenia traktujemy jako „produkt” społecznego komunikowania, które jest procesem indywidulowanym i zbiorowym zarazem. Socjologia nie określa

istoty moralności, zajmuje się moralnością, która wykazuje powiązania z życiem społecznym, z kontekstem społeczno-kulturowym, jest efektem społecznych interakcji i dyskursów (moralność jako fenomen ludzki). Z socjologicznego punktu widzenia nie ma moralności w oderwaniu od kontekstu społeczno-kulturowego. W przeciwieństwie do psychologii, która stara się wyjaśnić psychiczną strukturę ludzkich działań, socjologia analizuje strukturę społeczną postaw i działań moralnych, wskazuje na empiryczne przyczyny kształtowania się określonych form współżycia i współdziałania ludzkiego. Także wartości i normy, które współokreślają ludzkie działania, bada w sposób analityczno-deskryptywny, nie zaś normatywny, czyli jako pewną obiektywną rzeczywistość” (Janusz Mariański: 2023, 7).

Równie ważna jak moralność w kształtowaniu tożsamości jest także duchowość. Jak zauważają Janusz Mariański i Stanisław A. Wargacki: „W społeczeństwach współczesnych, zwanych ponowoczesnymi, zmienia się krajobraz religijny. Religia utraciła swój status oczywistości kulturowej, w nowoczesnych i ponowoczesnych społeczeństwach musi konkurować na rynku różnych ofert światopoglądowych” (Janusz Mariański i Stanisław A. Wargacki: 2016, 8). Szacunek do religii, nie tylko chrześcijaństwa, jest istotnym elementem kształtowania polskiej tożsamości narodowej.

Z kolei jak zauważa Robert Zieliński, socjolog Zbigniew Boksański sugeruje dwie możliwości doprecyzowania terminu:

[...] tożsamość jako problem egzystencjalny uczestników życia społecznego, demonstrujących i komunikujących na różne sposoby „problematiczności” działań i odczuć wiążących się z tożsamością, i czyniących ów problem dolegliwym w potoczności, a także tożsamość jako problem teoretyczno-metodologiczny dla badaczy zjawisk społecznych. „Problematiczność” w tym przypadku wiąże się głównie z trudami rozważania racji uzasadniających „prawomocność” nowego pojęcia w języku teorii i znalezienia dla niego stosownego obszaru zastosowań wraz z dyrektywami metodologicznymi (Robert Zieliński, 2023, 14).

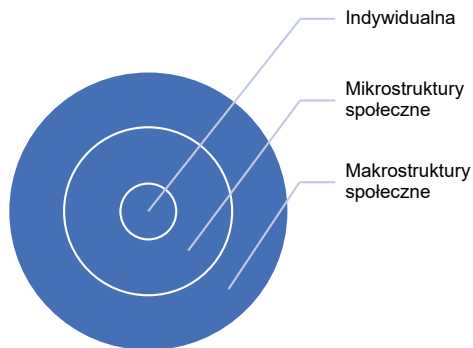
Zatem, kiedy jednostka odpowie już sobie na pytania: „Kim jestem?”, „Jaki/jaka jestem?”, „Co jest wokół mnie?”, pojawia się potrzeba pogłębionego, szerokiego poznania tożsamości swojej i innych jednostek. Jak również inne pośrednie z nich wynikające, np. potrzeby zdefiniowania innych, przyporządkowania i nazwania. Człowiek jest istotą społeczną i może patrzeć na siebie z perspektywy indywidualnej, jednostki społecznej (psychologicznej), jak również z perspektywy danej zbiorowości (socjologicznej) (Robert Zieliński: 2023, 10). Według Anny Popielarczyk-Pałęgi: „Tożsamość umożliwia jednostce określić siebie, swoje miejsce w rzeczywistości społecznej” (Anna Popielarczyk-Pałęga: 2018, 17). Niemal każda jednostka jest świadoma otaczającego ją świata. Jednostki tworzą mikro- i makrogrupy (Robert Zieliński: 2023, 10). Jednostka wraz z prawidłowym samorozwojem jest w stanie określić cechy fizyczne, takie jak kolor swojej skóry, włosów, oczu czy rodzaj sylwetki. Wówczas mamy do czynienia ze zbiorowością etniczną, która – różniąc się od innych zbiorowości – wytwarza własną kulturę oraz w konsekwencji tożsamość (Anna Popielarczyk-Pałęga: 2018, 17–18). Z tej tożsamości etnicznej – w ramach struktur państwa – rodzi się tożsamość narodowa.

2.2. Tożsamość narodowa

Tożsamość ma charakter interdyscyplinarny i jest przedmiotem badań reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Ma zatem charakter interdyscyplinarny ze względu na umiejętne przyciąganie uwagi przedstawicieli wielu nauk (Robert Zieliński: 2023, 13)³. Klasyfikację tożsamości według Roberta Zielińskiego przedstawia schemat 1.

³ Jak podaje Robert Zieliński: „Tożsamość skupia największą uwagę naukowców z zakresu filozofii, psychologii, antropologii i socjologii. Najczęściej rozważania dotyczą samej istoty tożsamości, jaki zakres badawczy obejmuje tożsamość, jakie płaszczyzny życia zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego mieszczą się w jej granicach” (Robert Zieliński: 2023, 13).

Schemat 1. Klasyfikacje tożsamości według Roberta Zielińskiego



Źródło: opracowanie własne.

Robert Zieliński dokonał klasyfikacji tożsamości w trzech następujących kategoriach:

1) indywidualnej, czyli dotyczącej tylko jednostki, a wręcz jej części wpływającej na całokształt zachowań, interakcji, stosunków społecznych itp. Pamiętać należy, aby nie przekroczyć granicy, jaka istnieje między nauką socjologiczną (zajmującą się koegzystencją jednostek w społeczeństwie) a psychologiczną (skupiającą uwagę głównie na wnętrzu ludzkim i badaniu „zakamarków” osobowości); 2) mikrostruktur społecznych, która skupia uwagę na grupach społecznych wytwarzających widoczną i silną więź społeczną wpływającą na określenie własnych granic tożsamościowych; a także 3) makrostruktur społecznych kształtujących swą tożsamość w dużych grupach społecznych, które koegzystują w charakterystycznym kreowanym przez siebie systemie społecznym (Robert Zieliński: 2023, 13).

Z kolei Anna Popielarczyk-Pałęga zauważa, że Zbigniew Bokrzański definiuje tożsamość narodową w oparciu o następujące elementy:

- komponent poznawczy, na który składa się wiedza o „nas” i o „innych”, a także o różnicach dzielących „nas” od „innych”;

- zespół postaw i stosunku do własnego narodu, co wyraża się w poziomie satysfakcji z przynależności do konkretnego narodu;
- obszar emocjonalny, określający intensywność więzi z danym narodem (Zbigniew Bokszański: 2007, 80–81).

Przytoczyć można oczywiście liczne przykłady definicji tożsamości narodowych, jednak na potrzeby niniejszego tekstu zostanie wykorzystana tylko powyższa.

Leszek Kołakowski, analizując pojęcie tożsamości narodowej, wyróżnia następujące kryteria: 1) istnienie „ducha narodowego”, który znajduje odzwierciedlenie w życiu duchowym i kulturalnym oraz zachowaniu w obliczu zagrożenia; 2) istnienie świadomości historycznej – wspólne symbole, język, dorobek kultury; 3) zdolność przewidywania, projektowania, zabezpieczania przyszłości (tj. obrona, edukacja itp.); 4) zdefiniowane granice terytorium; 5) umiejscowienie swojej grupy odniesienia w czasie (Elżbieta Skotnicka-Illasiewicz: 1998, 69).

Jak zauważa Piotr Sztompka: „Tożsamość pomaga w rozróżnieniu pomiędzy «nami» a «innymi», które dokonuje się na poziomie indywidualnym i zbiorowym. Ten swoisty dla każdego udział w przestrzeni międzyludzkiej dyktuje poczucie, kim jestem, jakie jest moje miejsce w tej przestrzeni, z kim mi po drodze, o kim myślę «my»” (Piotr Sztompka: 2021, 114). Zatem tożsamość naroduwa pomaga „nam” – np. Polakom – odróżnić siebie od przedstawicieli innych narodów – np. od Niemców, Szwedów, Hiszpanów czy Węgrów. Niemniej jednak wszystkie grupy narodowe mieszkające na kontynencie europejskim łączy także ponadnarodowa tożsamość – europejska (Renata Suchocka: 2002)⁴. W niniejszym

⁴ Renata Suchocka wyróżnia następujące cechy tożsamości europejskiej: 1) różnorodność – zarówno na płaszczyźnie kulturowej, religijnej, etnicznej, jak i narodowej, jednak największym zróżnicowaniem w tym zakresie jest stopień świadomości bycia Europejczykiem; 2) Europa staje się wspólnym i wzajemnym środowiskiem bez granic – na danym etapie, z punktu

rozdziale tożsamość europejska będzie rozważana wyłącznie w kontekście jej powiązania z tożsamością narodową polską.

2.3. Pojęcie jednostki wybitnej (autorytet)

Słownik języka polskiego PWN definiuje pojęcie „autorytet” jako: „uznanie jakim obdarzana jest dana osoba w jakiejś grupie” lub jako „osoba, instytucja, pismo itp. cieszące się szczególnym uznaniem”. Zjawisko autorytetu wynika wprost z natury człowieka. Zdaniem Mirosława Rewery: „towarzyszy ludzkości od zarania dziejów. W stosunkach między ludźmi od zawsze występowały postawy podrzędności i nadrzędności, szanowania innych ze względu na posiadane cechy i umiejętności przejawiane w stopniu ponadprzeciętnym. Gdy zagłębimy się w znaczenie pojęcia autorytetu, pojawiają się problemy z wyjaśnieniem terminu i wielość interpretacji, pomiędzy którymi występują pewne rozbieżności” (Mirosław Rewera: 2022, 180). Zdaniem ks. Przemysława Śniegowskiego:

Termin autorytet pochodzi od łacińskiego *auctoritas* i oznacza „wpływ, znaczenie, powagę”. Można wyróżnić kilka rodzajów autorytetu. Wśród nich: absolutny (Bóg) oraz zmienny (ludz-

widzenia polityczno-prawnego nie zauważamy granic (układ Schengen), ale z punktu widzenia tożsamościowo-kulturowego granice te są zauważalne; 3) współczesna tożsamość europejska charakteryzuje się konstruktem społecznym, w którym przyszłość związana jest z tym, że nie będą w niej obowiązywać tradycyjne wyznaczniki tożsamości kulturowej; 4) Europa staje się kontynentem imigracji, w którym obcy nie jest imigrantem, który dziś przybywa, by jutro odjechać, lecz kimś, kto dziś przybywa, by jutro pozostać; wielokulturowość jest podstawowym wyznacznikiem kultury europejskiej; poczucie tożsamości europejskiej staje się poczuciem obywateli, a nie elit, co spowodowane jest opiniami, że struktury polityczne Unii Europejskiej wymagają akceptacji całego społeczeństwa oraz budowy europejskiej tożsamości kulturowej; wytrwanie w procesie identyfikacyjno-integracyjnym implikuje identyfikację z ideą obywatelską; 6) zauważalna jest potrzeba tworzenia podwójnej lojalności – chodzi o lojalności polityczną i kulturową, zarówno na poziomie państwowym, jak i europejskim (Renata Suchocka: 2002, 18–20; por. Robert Zieliński: 2023, 35).

ki). W tym drugim istnieją także autorytet zewnętrzny, czyli związany z władzą, pełnioną funkcją i stanowiskiem, oraz wewnętrzny – osobowy, wynikający z racji moralnych, duchowych i cech osobowościowych (Przemysław Śniegowski: 2020, 28).

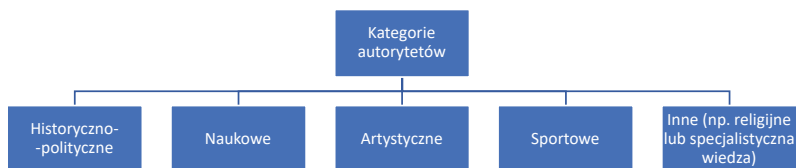
Możemy mówić o autorytecie, gdy osoba poprzez swoje działanie, pozytywny odbiór, doświadczenie, umiejętności wzbudza szacunek i posłuch w danej grupie, chcąc tego lub też nie, oddziałując na daną zbiorowość, co w konsekwencji wiąże się z odpowiedzialnością oraz obowiązkami. Bycie liderem „to przede wszystkim bycie odpowiedzialnym za rozwój tych, którymi się kieruje” (Przemysław Śniegowski: 2020, 33). Autentyczny lider to:

[...] autorytet [...] sprawiedliwy w stosunku do każdego, w szczególności do bezbronnych. W rodzinie i we wspólnocie poza sprawiedliwością i prawdą autorytet powinien również cechować się delikatnością, zdolnością słuchania, przebaczenia w relacjach międzyludzkich oraz wzbudzać zaufanie. To wszystko nie wyklucza stanowczości, która również jest niezbędna i może być wyrażana zarówno w odpowiedni, jak i nieodpowiedni sposób (Przemysław Śniegowski: 2020, 35).

Nieco odmiennie postrzega rolę autorytetu Mirosław Rewera, zwracając uwagę na fakt, iż: „Bez autorytetu trudno byłoby zrozumieć funkcjonowanie społeczeństwa i kształt kultury w różnych epokach historycznych. Jednakże charakter cywilizacji jest uzależniony od metody ustroju życia zbiorowego i od funkcjonujących w niej autorytetów” (Mirosław Rewera: 2022, 180). Wraz z rozwojem społecznym, w zmieniającej się tkance społecznej zmienia się również forma autorytetu i zakres jego oddziaływania.

Autorytety mogą być także postrzegane odmiennie, z uwagi na swoje określone cechy, czas i miejsce działalności. Autorytety możemy podzielić na pięć kategorii: 1) historyczno-polityczne; 2) naukowe; 3) artystyczne; 4) sportowe; 5) inne (np. religijne, specjalistyczna wiedza).

Schemat 2. Podział autorytetów na kategorie



Źródło: opracowanie własne.

Dla przykładu inaczej będzie postrzegany Napoleon I Bonaparte przez historiografię francuską czy polską, a zupełnie inaczej przez brytyjską czy rosyjską. Ocena autorytetu jako takiego może mieć zatem charakter w pełni subiektywny i wynikać z przesłanek politycznych bądź historycznych. Inaczej wyglądać może ocena autorytetów np. z dziedziny nauk ścisłych, takich jak chemia, fizyka, biologia, matematyka czy ekonomia. Jednostki te budują swój autorytet poprzez własny rozwój intelektualny oraz osiągnięcia naukowe, których dokonują, poszerzając powszechne ponadnarodowe horyzonty wiedzy i świadomości człowieka o otaczającym świecie. Nie inaczej ocena kształtuje się w wymiarze autorytetów artystycznych, gdzie autorytet twórcy jest mierzony miarą rozpoznawalności, zainteresowania czy też popytu na dane dzieła lub utwory. Podobnie rzecz wygląda w zakresie budowania autorytetu sportowca. Mierzony on jest skalą osiągniętych przez niego sukcesów i zwycięstw w rywalizacjach sportowych, takich jak olimpiady czy mistrzostwa. Autorytety kształtujące tożsamość mogą także reprezentować związki religijne i wyznaniowe lub reprezentować inne rodzaje wiedzy, w tych obszarach mogą budować swój autorytet.

3. *Kształtowanie polskiej tożsamości narodowej*

Los każdego z narodów jest wypadkową wielu zdarzeń i czynników: politycznych, geograficznych, naturalnych oraz pozytywnych i negatywnych doświadczeń historycznych (Kazimierz Łastawski: 2007)⁵. Na ukształtowanie wyjątkowej i unikatowej tożsamości narodowej wpływ ma wiele czynników, jednak podstawowym z nich jest kultura (Encyklopedia PWN)⁶. Pojęcie kultura obejmuje swoim zakresem szerokie spektrum zagadnień, w powszechnym i ogólnym rozumieniu „obejmuje to wszystko, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich stanowi rezultat zbiorowej działalności” (Encyklopedia PWN)⁷.

⁵ Według Kazimierza Łastawskiego: „Losy narodów są bardzo złożone, rozwijały się przy zmiennych granicach, narody współpracowały ze sobą, ale również toczyły spory, a nawet walki. Reprezentanci narodów ulegali wpływowi sąsiadów, podlegali asymilacji bądź emigrowali poza obszar zamieszkiwania. Obok tradycyjnych siedzib narodowych występowały również pogranicza, na terenie których ścierały się wpływy różnych narodów. Takie pogranicza tworzyła np. Rzeczpospolita Obojga Narodów, skupiająca poza etnicznymi Polakami również inne narody, głównie Litwinów i Rusinów” (Kazimierz Łastawski: 2007, 279).

⁶ Zgodnie z definicją Encyklopedii PWN: „kultura [łac.], jeden z najbardziej popularnych terminów nauk humanistycznych i społecznych (określanych przez niektórych teoretyków jako nauki o kulturze w odróżnieniu od nauk o przyrodzie), a także języka potocznego, w którym jednak ma zwykle inne znaczenie i silne zabarwienie wartościujące. (Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html> [dostęp: 4.07.2024]).

⁷ W nauce sformułowano wiele definicji kultury. Różni autorzy, różne dyscypliny naukowe (np. filozofia kultury, historia kultury, antropologia kulturowa, socjologia, etnografia) i różne szkoły naukowe (np. ewolucjonizm, funkcjonalizm, strukturalizm) skupiały uwagę na poszczególnych aspektach kultury – zależnie od stawianych celów badawczych i całości zapatrywań na życie społeczne. Uzgodnienie różnych teorii kultury okazuje się zazwyczaj niemożliwe mimo prób stworzenia jednolitej dyscypliny naukowej, której zadaniem byłoby badanie kultury i zintegrowanie całości wiedzy z tego zakresu (kulturoznawstwo). Różnice między podejściami są niekiedy bardzo duże. Po pierwsze, dla jednych badaczy kultury najważniejsze jest uwydatnienie tego wszystkiego,

Zatem kultura polska jest „rezultatem zbiorowej działalności” narodu polskiego. Zdaniem Kazimierza Łastawskiego największy wpływ na charakter narodu wywierają elity, nazywane przez Stanisława Brzozowskiego „przodownikami kulturowymi», czyli: pisarze, historycy, etnografowie, artyści i uczeni oraz ośrodki ich działania: uniwersytety, placówki badawcze, stowarzyszenia kulturalne, towarzystwa naukowe” (Kazimierz Łastawski: 2007, 279). Tożsamość narodową kształtują także ośrodki kultury, takie jak: teatry, teatry operowe, galerie państwowe i prywatne, muzea, instytuty kultury czy też miejsca pamięci. Najmocniej naród będzie jednoczył swoją tożsamość wokół dziedzictwa i dóbr kultury, które najsilniej osadzone są w świadomości ludzkiej. Wydarzenia, miejsca, dobra kultury związane np. z chrztem Polski, bitwą pod Grunwaldem, podpisaniem Unii Lubelskiej, odzyskaniem niepodległości w 1918 roku czy też podpisaniem porozumień sierpniowych w Gdańsku w 1980 roku, oddziałują na naród i jego tożsamość w sposób szczególny. Takie wydarzenia i powiązane z nimi miejsca lub przedmioty (np. Akt Unii Lubelskiej, Złota Kaplica w Katedrze pw. św. Apostołów Piotra i Pawła w Poznaniu, Pola Grunwaldzkie czy długopis z wizerunkiem papieża Jana Pawła II, którym Lech Wałęsa podpisał porozumienia sierpniowe) kształtują historyczną ciągłość i trwanie polskości. Połączenie wielkich momentów w historii państwa z jego dziedzictwem kulturowym, historią, tradycją, dumą państwową tworzy majestat państwa, „majestat Rzeczypospolitej”. Powstanie majestatu jest procesem długotrwałym i uwarunkowanym historycznie, ale jednocześnie jednym z najważniejszych elementów wpływających na poczucie tożsamości narodowej.

co nie jest „naturą” i odróżnia społeczeństwa ludzkie od społeczeństw zwierzęcych (dopiero niedawno zaczęto mówić także o kulturze tych ostatnich), podczas gdy dla innych najważniejsze jest uwydatnienie różnic między społeczeństwami ludzkimi, z których każde wytwarza właściwe sobie wierzenia, wzory postępowania, praktyki, instytucje (por. Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html> [dostęp: 4.07.2024]).

Tomasz Orłowski pisze:

Najważniejszym znakiem trwania i ciągłości jest majestat Rzeczypospolitej. [...] Pochodzi od łacińskiego terminu *maiestas*, znaczący dosłownie wyższość. Powstało w miarę krzepnięcia ustroju państwa w połowie XVI wieku. „Polski majestat państwowy przejawiał się na równi w: królu, narodzie i Rzeczypospolitej. Te trzy komponenty łączyły w sobie wiele form świadomości społeczno-politycznych: mity, rytuały, symbole, percepcję czasu, sacrum i profanum oraz wiele wartości i emocji [...]. Polski majestat państwowy uosabiał kolejno: ideę nadzwyczajności narodu w jego pojęciu wolności, ideę władzy królewskiej w postaci mitu idealnego władcy oraz ideę ustroju republikańskiego. Upływ czasu, zmierzch monarchii i długotrwała utrata niepodległości wysublimowały majestat Rzeczypospolitej w wartość niematerialną, o której powiedziano, wielmożność a dostojność (Tomasz Orłowski: 2021, 12).

Tożsamość narodową kształtują także inne elementy, jednym z nich jest język polski. Wielu potomków polskich więźniów politycznych jeszcze z czasów powstania listopadowego odczuwa silne związki z polską tradycją i kulturą oraz identyfikuje się z narodem polskim, pomimo tego, że nigdy nie byli w Polsce. Osoby te jednak wychowywały się w kręgu kultury polskiej i polskiego języka, który przetrwał w ich środowisku mimo rusyfikacji i silnej indoktrynacji komunizmem, co zadziało się w znacznej mierze dzięki Kościołowi katolickiemu. Paralelnie sytuacja taka ma miejsce w innych częściach świata, takich jak wieś Adampol/Polonezköy (Gizem Karaköse: 2018, 65–74)⁸ w Turcji, Áurea

⁸ Jak podaje Gizem Karaköse: „Adampol/Polonezköy jest jedną z najstarszych polskich wspólnot w Turcji. W Adampolu, który stanowi dziś ważny ośrodek polskiej mniejszości, mieszkają obok siebie ludzie różnych kultur i religii. Wieś została założona w okolicach Stambułu w 1842 r. przez Michała Czaykowskiego, który udał się do Turcji na polecenie księcia Adama Czartoryskiego i osadził tam powstańców listopadowych, a także wykupionych z niewoli tureckiej i czerkieskiej polskich jeńców. Osada przyciąga

w Brazylii⁹ czy miasteczko Wanda w północnej Argentynie, w prowincji Misiones¹⁰. Wszędzie tam kulturowane są język, tradycja i kultura

dzisiaj uwagę przede wszystkim ze względów turystycznych i jako popularne miejsce polowań” (Gizem Karaköse: 2018, 65–74).

⁹ Jak podaje Alicja Goczyła-Ferreira: „Obecność języka polskiego w Brazylii sięga drugiej połowy XIX wieku, kiedy to rzesze Europejczyków, a wśród nich Polaków, przybyły do brzegów Brazylii z jednej strony zachęcane polityką imigracyjną tutejszych władz, a z drugiej – uciekające od trudnych warunków bytowych w swych rodzinnych stronach. W przypadku polskich przychodźców fala imigracyjna trwała, z różnym natężeniem, do wybuchu II wojny światowej, po której to znacznie osłabła, ograniczając się do stosunkowo niewielkiej grupy imigrantów politycznych. Szacuje się, że w latach 1884–1933 osiedliło się w Brazylii około 115 tysięcy osób polskiej narodowości (Kula 1981, 18). Choć stanowiły one jedynie około 3% wszystkich imigrantów przybyłych w tym okresie do Brazylii (IBGE 2000), należy zauważyć, iż stosunek ten przedstawiał się diametralnie różnie w regionie Południowej Brazylii, który stał się nowym domem dla ogromnej większości przybyszów z ziem polskich” (Alicja Goczyła-Ferreira: 2019, 60).

¹⁰ „Licząca dziś od 120 do 450 tys. osób Polonia w Argentynie powstała w wyniku kolejnych fal emigracji z ziem polskich. Pierwsze miały charakter polityczno-wojskowy: nad La Platę przybywali weterani służący pod Napoleonem, powstańcy listopadowi i styczniowi oraz emigranci po drugiej wojnie światowej. Wychodźstwo ekonomiczne zostało zapoczątkowane osiedleniem się czternastu rodzin z Małopolski w prowincji Misiones. Po rewolucji 1905 r. spora grupa robotników przybyła z Królestwa Polskiego i zamieszkała w Buenos Aires. W okresie międzywojennym w Argentynie osiedliło się ok. 150 tys. obywateli polskich, w tym wielu Żydów i Ukraińców. Osadnicy, zwłaszcza na prowincji, zmagali się z ciężkimi warunkami życia. Często, wbrew zapowiedziom i oczekiwaniom, przybywali do puszcz, którą dopiero mieli wykarczować, by móc się tam osiedlić. Zmagali się też z wieloma chorobami, insektami i trudnym klimatem – a mimo to wciąż napływali kolejni Polacy. W 1890 r. utworzono Towarzystwo Polskie, pierwszą organizację polonijną w Ameryce Łacińskiej. W okresie międzywojennym władze Rzeczypospolitej dały swoim wsparciem impuls dla bujnego rozwoju życia polonijnego. Utworzono wówczas m.in. działającą do dziś Polsko-Argentyńską Izbę Handlową. Podczas drugiej wojny światowej Polonia argentyńska w ramach pomocy polskim żołnierzom organizowała zbiórki pieniędzy, wysyłanie paczek do jeńców i opiekę nad uchodźcami. Nawet ok. 2000 Argentyńczyków o polskich korzeniach zaciągnęło się do Wojska Polskiego. Dziś Związek Polaków w Argentynie zrzesza 34 organizacje, a centrum ruchu polonijnego pozostaje prowincja Misiones (gdzie powstała

polska. W szczególnych przypadkach jedność i utożsamianie się z narodowością polską są możliwe nawet bez znajomości języka polskiego. Przykładem są mieszkańcy wioski Cazale na Haiti (Robert Wyszyński i Karol Leszczyński: 2023)¹¹. Zdecydowana większość z nich nie mówi po polsku, ale nosi polskie nazwiska i utożsamia się ze znanym im polskim dziedzictwem i kulturą. Zatem jeżeli kształtowanie tożsamości narodowej możliwe jest w warunkach, które można określić jako „ekstremalnie trudne”, tysiące kilometrów od Polski, w odmiennym środowisku kulturowym, na styku innej kultury lub kilku kultur, możliwe jest to także w warunkach naturalnych. Także współcześnie, w demokratycznym suwerennym państwie, którego granice są bezpieczne, gdzie urzędowym językiem jest język polski. W tym miejscu należy dodać, że kształtowanie tożsamości jest możliwe dzięki osobom, które znajdują się w otoczeniu formowanych jednostek i które są w sta-

pierwsze polskie skupiska). Od 1960 r. w Buenos Aires działa też Biblioteka Polska im. Ignacego Domeyki. Wydawanych jest kilka polskich gazet, m.in. „Głos Polski: czasopismo bezpartyjne i niezależne” (nieprzerwanie od 1922 r.). Działa również Polska Misja Katolicka w Argentynie” (Piotr Goltz [s.a.]).

- ¹¹ „W Republice Haiti, kraju tak doświadczonym przez kataklizmy i niezwykle trudną sytuację polityczną, mieszka niewielka polska społeczność potomków legionistów z okresu wojen napoleońskich. Niepotrzebni Napoleonowi po zawarciu pokoju z Austrią żołnierze Legionów Polskich we Włoszech i w Legii Naddunajskiej zostali wysłani na przełomie lat 1802 i 1803 na tę wyspę do tłumienia buntu ludności murzyńskiej wywołanego ponownym przywróceniem niewolnictwa. Większość spośród 5,3 tys. legionistów zmarła od tropikalnych chorób lub zginęła w walce. Polacy w swej masie nie wykazywali zapału do tłumienia buntu, a część przeszła nawet na stronę powstańców. Zostało to dostrzeżone przez przywódców powstania i po proklamowaniu niepodległości w nowej konstytucji haitańskiej umieszczono artykuł zezwalający Polakom na osiedlenie się na wyspie, z czego skorzystała grupa około 250–300 legionistów [...]. Centrum polskiego osadnictwa stała się mała wieś Cazale, licząca obecnie około 4 tys. mieszkańców, gdzie do dziś mieszka dziewiąte już pokolenie potomków polskich żołnierzy, nadal świadome swej odrębności i polskich korzeni, choć pozbawione już całkowicie kultury i języka swych protoplastów” (Robert Wyszyński i Karol Leszczyński: 2023, 35).

nie wywierać odpowiednio dobrego wpływ. Jeśli formowani przyjmują ów wpływ w sposób otwarty, życzliwy, a kierowany do nich przekaz spotyka się z emocjonalnym zaangażowaniem oraz konsekwentną realizacją przekazywanej wiedzy, to wówczas możemy mówić o pojawieniu się relacji: formowany – autorytet.

4. *Rola wybitnych jednostek i autorytetów*

Jak już wspomniano, autorytetem może być osoba, która osiągnęła uznanie w jakieś grupie, w określonym środowisku. Autorytet musi posiadać wiedzę i doświadczenie, często naukowe, ale przede wszystkim doświadczenie „życiowe”. Doświadczenie, które można określić mianem mądrości. To jednak nie wszystko. Autorytet w jakiegokolwiek dziedzinie muszą cechować wierność i lojalność wyznawanym wartościom, racjom czy poglądom, jak również musi on odznaczać się konsekwencją w działaniu¹². Autorytety, które mają wpływ na kształtowanie tożsamości narodowej, są obecne w przestrzeni publicznej jako patroni ulic, placów, instytucji czy szkół. Ta powszechna „promocja” autorytetów przekłada się na budowanie świadomości społecznej. Młody człowiek, który mieszka np. na osiedlu im. Bolesława Chrobrego, Władysława Jagiełły czy Kazimierza Wielkiego lub uczęszcza do szkoły im. Józefa Piłsud-

¹² Według Bożeny Tuziak: „Autorytet odgrywa ważną rolę w wyzwaniu aktywności i innowacyjności człowieka. Podmioty nim obdarzone (przedstawiciele władz lokalnych, przedsiębiorcy, działacze społeczni itp.) skutecznie inspirują i mobilizują jednostki i grupy do działań o charakterze prorozwojowym i modernizacyjnym [...]. Aktywizująca funkcja autorytetu nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji radykalnych zmian, ułatwiając wprowadzanie nowych rozwiązań i dynamizując rozwój w wielu sferach życia społeczno-gospodarczego. Autorytet wypracowuje i potwierdza swoją powagą niekonwencjonalne, ale skuteczne w nowych sytuacjach, metody i środki działania. Naśladowanie jego innowacyjnych, wynalazczych działań sprzyja upowszechnianiu się nowych, wcześniej niestosowanych rozwiązań” (Bożena Tuziak: 2019, 255).

skiego, już od wczesnych lat młodzieńczych może ulec autorytetowi tych jednostek, co może stanowić silny element kształtujący jego tożsamość narodową. Kultura, język, zwyczaje, obyczaje oraz wiara to – według Kazimierza Łastawskiego – elementy budujące tożsamość narodową, wraz z trwałymi wartościami materialnymi i duchowymi oraz symbolami narodowymi i państwowymi, takim jak: godło, barwy narodowe i hymn narodowy (Kazimierz Łastawski: 2007, 281). Uznani dla danej społeczności ludzie, autorytety stanowią istotny czynnik w budowaniu tożsamości narodowej pokoleń.

Łastawski zauważa, że dana postać, zanim stanie się autorytetem, musi pokonać drogę, przejść swojego rodzaju próbę, która ukształtuje charakter i zbuduje doświadczenie, które stanie się jej siłą. Wyniesie podstawy swojej tożsamości z domu rodzinnego, pozna język, podstawy swojej kultury, zdobędzie od rodziców wiedzę o otaczającym świecie. Później zostanie ukształtowana przez swoje najbliższe otoczenie: krewnych, przyjaciół, szkołę, nauczycieli, ale także bieżące doświadczenia przyrodnicze, polityczne i historyczne właściwe dla czasów, w których żyje (Kazimierz Łastawski: 2007, 281)¹³. Wszystkie te doświadczenia potrzebne są jednostce, która

¹³ Kazimierz Łastawski stwierdza: „Największy udział w eksponowaniu tożsamości narodowej mają rodzina, szkoła i wojsko. Pewien wpływ wywierają również uczelnie, środowiska pracy, organizacje religijne i środki masowej informacji. W domu rodzinnym i szkole młodzież zdobywa podstawową wiedzę o swoich przodkach, środowisku i kraju. Fakty i zjawiska życia narodowego w tych środowiskach zyskują wzmocnienie emocjonalne poprzez poznawanie symboli narodowych, utworów poetyckich, pieśni patriotycznych itp. Wojsko w szczególny sposób eksponuje symbolikę narodową: godła państwowe na czapkach i mundurach, barwy narodowe na sztandarach wojskowych, czapkę rogatywkę, duży szacunek do flagi narodowej i hymnu narodowego (uroczyste wciąganie flagi narodowej na maszt, uroczyste granie hymnu narodowego). Polski jest również zwyczaj salutowania dwoma palcami. Wojsko wyraźnie nawiązuje do tradycji z okresu rycerstwa polskiego, pospolitego ruszenia szlacheckiego i późniejszych polskich formacji zbrojnych. Zachowuje też tradycyjne stopnie wojskowe i rozwinięty, utrwalony

w późniejszej fazie rozwoju staje się autorytetem po to, aby mogła właściwie oddziaływać na następne pokolenia, dopiero kształtujące swoją tożsamość. Osoba, która odbywa jeszcze swoją formację w ramach tożsamości narodowej, powinna jednak zachować daleko idącą ostrożność i roztropność poznawczą. Autorytet może bowiem negatywnie spełnić swoją rolę, jeśli działa w oparciu o zło lub wówczas, kiedy jednostka formowana w etapie swojego rozwoju wykorzysta wizję świata ukształtowaną w celach negatywnych. Przykładem może być okres komunizmu. Rządy komunistów, trwające w Polsce w latach 1944–1989, dążyły do kreowania własnych autorytetów, do których za pomocą propagandy próbowano przekonać społeczeństwo, w szczególności młodych ludzi, których tożsamość narodowa było dopiero kształtowana. Dla przykładu budowanie po 1945 roku polskiej tożsamości narodowej w oparciu np. o „autorytet” Józefa Stalina i „bratnią” relację ze Związkiem Radzieckim było całkowitym wypaczeniem, fałszem i oszustwem narzuconym, nie zaś wynikającym z wolności wyboru.

Współodpowiedzialny za wybuch II wojny światowej zbrodniarz, który podpisał rozkaz wymordowania kilku tysięcy polskich oficerów w obozach w Katyniu, Charkowie, Starobielsku czy Miednoje, współodpowiedzialny za zniszczenie Warszawy w 1944 roku, był przedstawiany przez propagandę polską jako przyjaciel, sojusznik i bohater. Autorytet, na którym miały się wzorować następne pokolenia Polaków, chociaż nawet w tych czasach, w których przedstawiano go jako bohatera, tysiące polskich oficerów i więźniów politycznych umierało w więzieniach. Po śmierci Stalina na jego cześć wystawiano pomniki, honorowano ulicami, a kluczowe miasto polskiego przemysłu – Katowice – przemianowano na „Stalinogród”.

ceremoniał patriotyczny. W polskich szkołach występuje również – wzorowany na wojskowym – ceremoniał uroczystego wprowadzania sztandaru podczas inauguracji i zakończenia roku szkolnego, śpiewanie hymnu oraz oficjalnych wystąpień zawierających treści obywatelskie i patriotyczne”. Por. K. Łastawski, *Historyczne i współczesne wartości*, op. cit. 281.

Wszystko po to, aby na stałe wpisać go w poczet autorytetów kształtujących polską tożsamość narodową. Cel ten nie został jednak osiągnięty, a prawda historyczna nie została trwale zakłamana. „Autorytet” Stalina upadł, kiedy ujawnione zostały zbrodnie jego i jego reżimu. Wówczas społeczny odbiór jego osoby zmienił się i stał się on antyautorytetem dla Polaków. Po tym, jak zmieniła się narracja w odniesieniu do tej postaci, a czyny – wcześniej przedstawione jako chwalebne – okazały się być kompromitujące, zniknęły nazwy ulic i szkół imienia Józefa Stalina, obalano także pomniki, a „Stalino-gród” przywrócono do prawowitej nazwy „Katowice”.

Niezbędną podstawą do budowania autorytetu są moralność i prawda. Tak było w przypadku prymasa Polski kard. Stefana Wyszyńskiego. W tym samym okresie, w którym budowano „autorytet” Stalina, niszczone było dobre imię prymasa Wyszyńskiego. Propaganda państwowa pokazywała Kościół katolicki jako wroga publicznego. Kardynał Wyszyński w 1953 roku został aresztowany i przebywał w odosobnieniu przez ponad trzy lata, aż do 1956 roku. Nie miał możliwości bezpośredniego oddziaływania na wiernych ani kontaktu z nimi. Mimo to niezłomność jego postawy, moralność i lojalność wobec wyznawanych wartości nie pozbawiły go uznania jako autorytetu moralnego. Gotowość do ofiary i poświęcenia za wyznawane wartości, życie w prawdzie, w zgodzie z głoszonymi zasadami zbudowały autorytet Prymasa Tysiąclecia. Prymasowski autorytet nie został zachwiany tak jak zachwiany został autorytet Stalina, ponieważ budowany był uczciwie i z poszanowaniem innych, w wolności od przemocy i ucisku.

Podane powyżej dwa przykłady, pochodzące z tego samego okresu historycznego, pokazują, że prawdziwy autorytet musi mieć autentyczne i uczciwe uznanie, weryfikowane przez czas. Zadaniem trudnym jest ocena, czy dana jednostka może stać się autorytetem, czy też nie. Jan Zimny proponuje następujące kryterium budowy autorytetów, oparte o trzy wymiary/filary (Jan Zimny: 2018, 7–8):

1. Umiejętność zbudowania relacji.
2. Odpowiednie kompetencje.
3. Moralność.

Autorzy niniejszego opracowania, zgadzając się z proponowanym przez Zimnego kryteriami, proponują ich inny układ, według następującego modelu:

1. Moralność.
2. Odpowiednie kompetencje.
3. Umiejętność zbudowania relacji.

Schemat 3. Kryteria budowania autorytetów w oparciu o propozycję Jana Zimnego



Źródło: opracowanie własne.

Przy czym „moralność” niekoniecznie oznaczać musi moralność osobistą jednostki. Wiele autorytetów politycznych, naukowych, społecznych, kulturalnych często nie wykazywało się moralnością osobistą, ale moralnością kulturową i narodowościową. Lojalnością wobec tradycji, kultury, dziedzictwa i własnej tożsamości narodowej. I w tym kontekście autorzy rozumieją moralność.

Autorytet zbudowany na moralności, odpowiednich kompetencjach, umiejący budować relacje będzie autorytetem prawdziwym i dobrze przysłuży się kształtowaniu tożsamości narodowej.

5. Metodologia badań własnych

Badania zostały przeprowadzone przez zespół badaczy z IBE¹⁴ metodą ilościową, „z zastosowaniem techniki CAWI (*Computer Assisted WebInterview*). Zakłada ona prowadzenie badań ankietowych przez internet. Respondenci wypełniają ankietę online, a wpisywane przez nich odpowiedzi automatycznie zapisują się w bazie danych. W tym wypadku wsparciem było narzędzie «Lime Survey», czyli specjalistyczny program do tworzenia i przesyłu kwestionariuszy ankiet wskazaną drogą”. Autorzy badania uzasadniają wybór tej metody rozwojem techniki oraz niskimi kosztami¹⁵.

¹⁴ We wstępie autorzy-badacze Jakub Koper i Robert Zieliński piszą: „Projekt Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej ma na celu dogłębną analizę procesu formowania się i kształtowania postaw patriotycznych oraz identyfikacji narodowej wśród młodych Polaków. Jednym z kluczowych celów szczegółowych jest zrozumienie metod, jakie stosują nauczyciele w procesie kształtowania postaw uczniów względem tożsamości narodowej. Kolejnym aspektem projektu jest analiza samych postaw uczniów oraz sposobów ich kształtowania, zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Ponadto, projekt obejmuje badanie czynników wpływających na postawy patriotyczne oraz formowanie tradycji kulturowych związanych z wizerunkiem narodowym na poziomie lokalnym. Istotnym elementem analizy jest również klasyfikacja trudności komunikacyjnych w przekazie treści edukacyjnych dotyczących tożsamości narodowej, w relacji między nauczycielem a uczniem. Ponadto zakłada naukową interpretację wyników badań oraz ich upowszechnianie, w celu pobudzenia dyskursu naukowego na temat kształtowania postaw tożsamości narodowej w Polsce” (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2023, strona).

¹⁵ „Technika ta jest popularna zarówno w badaniach akademickich, jak i marketingowych, ponieważ jest jedną z najtańszych w realizacji. Dane same zapisują się w przeznaczonym do tego programie, co zdecydowanie skraca czas obróbki uzyskanych informacji oraz eliminuje ryzyko popełnienia

5.1. Dobór próby

Jak piszą autorzy badania:

Do wszystkich modułów (grup badanych) badań ilościowych, zastosowano dobór probabilistyczny (losowy), warstwowy. Polega on na podziale całej populacji generalnej na tzw. warstwy i dokonaniu bezpośredniego losowania niezależnych prób w obrębie każdej warstwy. Podział populacji na warstwy musi być przeprowadzony w taki sposób, aby każdy element wchodził tylko do jednej warstwy i znajdował się w jednej z nich. Same warstwy powinny być jednorodne i różnić się między sobą istotnie. Wyróżnia się trzy rodzaje doboru losowania warstwowego: dobór proporcjonalny, nieproporcjonalny i optymalny¹⁶ (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2023).

błądu przez osobę wpisującą dane. Bardzo szybko można je eksportować do dowolnych arkuszy kalkulacyjnych” (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2023).

¹⁶ „W przypadku badań zrealizowanych w ramach naszego projektu, ze względu na zróżnicowaną liczbę szkół w każdym województwie, zastosowano podział całej populacji generalnej na tzw. warstwy (w tym wypadku warstwą jest województwo, czyli wzięto pod uwagę 16 warstw) i dokonano bezpośredniego losowania szkół poprzez dobór proporcjonalny. Dobór proporcjonalny został obliczony za pomocą średniej arytmetycznej, z uwzględnieniem błędu maksymalnego: 5%, który informuje nas o tym, jaką poprawkę powinniśmy przyjąć. Zarówno dobór proporcjonalny w pierwszym losowaniu, jak i dalsze etapy dołosowania wzięto z operatów opartych na bazach danych «Zestawienia szkół na poziomie jednostkowym SIO 2021–2022». Zestawienia tego typu są dostępne w Systemie Informacji Oświaty i/lub w bazach danych właściwego ministerstwa (MEiN). Bazy danych zawierały 22 488 wszystkich szkół. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, iż w roku szkolnym 2022/2023 w Polsce do 14,1 tysiąca szkół podstawowych uczęszczała 3,1 mln uczniów, z tego 5,9 tys. w miastach i 8,2 tys. na wsi. W szkołach funkcjonujących w miastach uczyło się 2,0 mln uczniów, a na wsi 1,1 mln. W roku szkolnym 2022/23 w Polsce działało 6,8 tysiąca szkół średnich dla młodzieży, włączając w to szkoły specjalne, gdzie ogółem uczyło się 1671,2 tysiąca uczniów. W poprzednim roku szkolnym liczba ta wynosiła 1547,6 tysiąca. W 2398 liceach ogólnokształcących dla młodzieży naukę pobierało 726,4 tysiąca uczniów, z czego większość stanowiły kobiety (62,7%),

5.2. Interpretacja wyników – autorytet jako czynnik kształtujący tożsamość narodową młodzieży

Jeżeli polska tożsamość narodowa może przetrwać w warunkach ekstremalnych, w izolacji od kultury, języka czy też macierzy, tym bardziej może przetrwać, kształtować się i rozwijać w Polsce, gdzie powszechny jest język polski, a dostęp do kultury, myśli, historii, dziedzictwa przyrodniczego czy niematerialnego – łatwo osiągalny. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (t.j. Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483) wprowadza powszechny obowiązek szkolnictwa, który został zapisany w ustawie zasadniczej w art. 70 § 1, który brzmi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Szkoła powinna stanowić jedną z podstawowych jednostek budujących tożsamość narodową młodych ludzi. Wyniki badań socjologicznych wskazują, że według kadry zarządzającej szkołami i nauczycieli jednym z głównych zadań szkoły powinno być kształtowanie postaw patriotycznych. Sądziło tak 92,3% ba-

podczas gdy 1861 techników miało 711,1 tysiąca uczniów, zdecydowanie przeważających mężczyzn (61,0%). Natomiast do 1672 szkół branżowych I stopnia uczęszczało 195,1 tysiąca uczniów, z których 67,2% stanowili mężczyźni. Kontynuując naukę w 226 szkołach branżowych II stopnia było 11,4 tysiąca uczniów, z czego 10,8 tysiąca w miastach i 0,5 tysiąca na wsi. Po raz pierwszy zanotowano 0,9 tysiąca absolwentów tych szkół, co stanowiło 0,3% ogółu absolwentów szkół średnich. W placówkach edukacyjnych zatrudnionych było 512,1 tys. nauczycieli, licząc pełne etaty. Największą frakcję stanowili nauczyciele szkół podstawowych, reprezentując 51,7%. Wśród pracowników kobiety dominowały w przedszkolach (99,1%) oraz szkołach podstawowych (83,2%), podczas gdy mężczyźni stanowili większość w szkołach artystycznych (42,4%) oraz branżowych szkołach I stopnia (41,1%). Przeważająca większość nauczycieli pełniła funkcję nauczyciela dyplomowanego (56,8%). (Główny Urząd Statystyczny, 2023)” (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2023, 7–8). Przed przystąpieniem do losowania założono na operat filtry w celu wyeliminowania szkół niepublicznych. Z tegoż operatu wylosowano publiczne szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące i plastyczne, technika, branżowe szkoły I stopnia, które stanowią fundament naszych badań.

danych dyrektorów i 79,7% nauczycieli. Mniej, bo 68% dyrektorów i 55,6% nauczycieli, deklarowało, że powinno się uczyć o tym, że oddanie życia za ojczyznę jest najwyższym aktem patriotyzmu (Ziemowit Socha: 2023).

Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano wyniki z badań ilościowych przeprowadzonych w 2023 roku przez badaczy IBE w ramach badania „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” wśród uczniów klas IV–VI, VII–VIII oraz uczniów szkół ponadpodstawowych, a także raport autorstwa Jakuba Kopra i Roberta Zielińskiego (2023)¹⁷ pt. *Tożsamość narodowa w opinii uczniów klas I–III szkół podstawowych. Raport z badań empirycznych*¹⁸, jak również wyniki badań zrealizowanych wśród nauczycieli i dyrektorów szkół, opracowane w formie rekomendacji przez Ziemowita Sochę (2023).

Istnieje szereg możliwości budowania tożsamości narodowej. Tożsamość ta wynoszona jest przez młodego człowieka w znacznej mierze z domu rodzinnego, ale to zadaniem szkoły jest poważne, uporządkowane i pełne zaangażowania zapoznanie obywatela z narodem, do którego przynależy lub z którym codziennie żyje w jednym państwie. Proces integracji tożsamościowej może być budowany na wielu płaszczyznach. Istotną rolę stanowią w nim autorytety. Proces integracji formowanego człowieka (pośredni lub bezpośredni) z autorytetem może odbywać się na różne sposoby. Mogą to być np.:

- spotkania z osobami zasłużonymi dla Polski lub dla regionu;
- wyjścia do teatru lub kina w celu zapoznania się dziełami promującymi polską historię, kulturę, tradycję;

¹⁷ Autorzy opracowania dziękują Jakubowi Koperowi i Robertowi Zielińskiemu za udostępnienie wyników i raportu z niniejszego badania.

¹⁸ Kopia raportu w posiadaniu autorów. Prezentacja raportu: <https://www.ibe.edu.pl/pl/tozsamosc-narodowa-symposium/2351-tozsamosc-narodowa-w-opinii-uczniow-klas-i-iii-szkol-podstawowych> (dostęp: 17.07.2024).

- upowszechnianie pamięci o patronie szkoły (jeśli szkoła patrona posiada);
- dbanie o pamięć o bohaterach narodowych (w szczególności tych, którzy oddali życie za ojczyznę);
- analizowanie, na czym polega patriotyzm;
- uwzględnianie wychowania patriotycznego nie tylko w nauczaniu przedmiotów humanistycznych (język polski, wiedza o społeczeństwie, historia), ale także przedmiotów ścisłych (biologia, fizyka, chemia).

Tabela 1. Jak często szkoła organizuje spotkania z osobami zasłużonymi dla Polski lub regionu?

Odpowiedzi	Kl. IV–VI		Kl. VII–VIII		Kl. szkół ponadpodstawowych	
	L	%	L	%	L	%
Bardzo często	109	5,4	79	5,1	68	4,2
Często	342	17,1	170	12,6	167	10,3
Rzadko	539	26,9	341	25,4	383	23,6
Bardzo rzadko	330	16,5	230	17,1	332	20,5
Nigdy	338	16,9	172	12,8	233	14,4
Trudno powiedzieć	344	17,2	353	26,2	439	27,1
Ogółem	2002	100,0	1345	100,0	1622	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Badanie wskazuje, że tylko 22,5% respondentów z klas IV–VI, 17,7% respondentów z klas VII–VIII i 14,5% respondentów z klas szkół ponadpodstawowych uznało, że szkoła tworzy im możliwość spotkania z osobami zasłużonymi dla Polski, ponad połowa

badanych (60,3% klas IV–VI; 55,5% klas VII–VIII; 58,5% klas ponadpodstawowych) stwierdziło, że szkoła nie tworzy im możliwości takich spotkań, w tym średnio 15% badanych (odpowiednio: 16,9%; 12,8%; 14,4%) stwierdziło, że szkoła nie tworzy im takich możliwości nigdy. Podobnie wysoka liczba badanych osób – 17,2% klas IV–VI; 26,2% klas VII–VIII; 27,1% klas szkół ponadpodstawowych – nie była zdolna udzielić odpowiedzi na to pytanie. Jeżeli zatem autorytety (osoba zasłużona dla Polski lub regionu) mają jakikolwiek wpływ na kształtowanie tożsamości narodowej polskiej młodego człowieka, to tylko w bardzo ograniczony sposób w bezpośrednim kontakcie.

Tabela 2. Jak często są organizowane wyjścia do teatru lub kina na dzieła promujące polską historię, kulturę, tradycję?

Odpowiedzi	Kl. IV–VI		Kl. VII–VIII		Kl. szkół ponadpodstawowych	
	L	%	L	%	L	%
Bardzo często	120	6,0	79	5,9	82	5,1
Często	543	27,1	293	21,8	305	18,8
Rzadko	633	31,6	399	29,7	454	28,0
Bardzo rzadko	417	20,8	335	24,9	377	23,2
Nigdy	129	6,4	110	8,2	157	9,7
Trudno powiedzieć	160	8,0	129	9,6	247	15,2
Ogółem	2002	100,0	1345	100,0	1622	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Kontakt z autorytetem nie zawsze może odbywać się bezpośrednio, w szczególności jeśli mowa o postaciach historycznych.

Może jednak mieć miejsce poprzez obcowanie ze spuścizną: dziełami sztuki, pismami czy utworami scenicznymi, np. sztuką teatralną czy operą. Dlatego też respondenci zostali zapytani o to, jak często mogą obcować z dziełami promującymi polską kulturę. Nie cała jedna trzecia badanych uczniów (odpowiedzi: „bardzo często” i „często”) ma regularny dostęp do kultury (33,1% w klasach IV–VI; 27,7% w klasach VII–VIII; 23,9% w klasach szkół ponadpodstawowych), ponad 50% badanej młodzieży korzysta

Tabela 3. Wiele szkół posiada swoich patronów. Jeżeli twoja szkoła posiada patrona, to jakie formy upowszechniania działalności patrona szkoły są realizowane w szkole?

Odpowiedzi	Kl. IV–VI		Kl. VII–VIII		Kl. szkół ponadpodstawowych	
	L	%	L	%	L	%
Konkursy plastyczne	1099	57,9%	634	48,7%	532	33,9%
Konkursy recytatorskie	636	33,5%	420	32,2%	368	23,5%
Konkursy wiedzy o patronie	788	41,5%	569	43,7%	623	39,7%
Wycieczki do miejsc związanych z życiem patrona	373	19,7%	291	22,3%	281	17,9%
Artykuły w gazecie szkolnej	404	21,3%	265	20,3%	318	20,3%
Wizyty w muzeach, galeriach	288	15,2%	187	14,4%	204	13,0%
Nie są realizowane żadne formy upowszechniania działalności patrona szkoły	199	10,5%	222	17,0%	385	24,5%
Nie dotyczy, szkoła nie ma patrona	207	10,9%	162	12,4%	197	12,6%

Źródło: opracowanie własne.

z kultury „rzadko” (odpowiednio: 31,2%; 29,7%; 28%) i „bardzo rzadko” (odpowiednio: 20,8%; 24,9%; 23,2%). Średnio 8% badanych nie korzysta z dostępu do kultury nigdy. Kontakt z kulturą polską pozostaje dla młodzieży znacznie utrudniony, co utrudnia utożsamianie się z autorytetami i wywieranie przez nie wpływu na następne pokolenia.

Szkoły z długoletnią tradycją z reguły mają patrona (czasem nawet patronów), a przy tym wypracowane metody pamięci o nim i jego dziedzictwie („dzień patrona”, wycieczki, konkursy). Szkoły nowo powstałe muszą pewne tradycje zbudować, co wymaga czasu. Już sam proces obierania przez szkołę patrona jest długotrwały, współcześnie często odbywa się z udziałem całej społeczności szkolnej, ale oznacza także szereg formalności administracyjnych. Większość szkół w Polsce posiada jednak swojego/swoich patrona/patronów.

Najpopularniejszymi formami upamiętnienia patrona szkoły w Polsce pozostają konkursy plastyczne (uczniowie klas IV–VI – 57,9%; klas VII–VIII – 48,7%; uczniowie szkół ponadpodstawowych – 33,9%) oraz konkurs wiedzy o patronie (odpowiednio: 41,5%; 43,7%; 39,7%). Nieco mniej popularną formą są konkursy recytatorskie (odpowiednio: 33,5%; 32,2%; 23,5%). Niższą popularnością cieszą się artykuły w gazetkach szkolnych (odpowiednio: 21,3%; 20,3%; 20,3%) i wizyty w miejscach związanych z patronem (odpowiednio: 19,7%; 22,3%; 17,9%). Organizacja konkursów jest związana ze stosunkowo niskim nakładem kosztów (zarówno finansów, jak i czasu) w porównaniu np. do organizacji wycieczek szkolnych. Badanie pokazuje, że łatwiej można także zaangażować młodzież do projektów realizowanych w szkole w ramach zajęć niż w projekty realizowane w czasie wolnym poza szkołą.

W niniejszym badaniu, przeprowadzonym na wybranej próbie $N = 1697$ nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, pytano m.in. o to, w jaki sposób poszczególne przedmioty naucza-

ne w szkołach (nie tylko humanistyczne, ale także przyrodnicze) wpływają na kształtowanie się postaw patriotycznych, jak również o to, w jakim stopniu uczniowie przejawiają postawy patriotyczne, takie jak np.: umiłowanie ojczyzny, gotowość do obrony kraju, szacunek do historii Polski, pamięć o bohaterach narodowych, zainteresowanie pozycją międzynarodową Polski, okazywanie szacunku władzom państwowym, okazywanie szacunku symbolom narodowym, pozytywny stosunek do polskiej tradycji, dobrowolny udział w obchodzeniu świąt narodowych.

Tabela 4. W jakim stopniu aktualni pana/pani uczniowie przejawiają poniższe postawy?

	Gotowość do obrony ojczyzny		Bohaterowie narodowi		Rola symboli narodowych	
	L	%	L	%	L	%
Bardzo dużym stopniu	103	6,1	247	14,6	758	44,7
Dużym stopniu	227	13,4	456	26,9	649	38,2
Średnim stopniu	465	27,4	539	31,8	203	12
Małym stopniu	298	17,6	229	13,5	20	1,2
Bardzo małym stopniu	127	7,5	104	6,1	15	0,9
W ogóle nie przejawiają	93	5,5	27	1,6	–	0
Trudno powiedzieć	384	22,6	95	5,6	52	3,1

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (37,5%) stwierdziła, że umiłowanie ojczyzny uczniowie przejawiają jedynie w stopniu średnim. Zbliżona liczba łączna (37,9%) ankieto-

wanych ocenia, że w dużym (27,3%) lub bardzo dużym (10,6%) stopniu uczniowie przejawiają umiłowanie ojczyzny. Niewielki odsetek odpowiedzi „bardzo mały” (3,5%) lub „w ogóle nie przejawiają” (1,7%) świadczy o tym, że ankietowani nauczyciele uważają, iż uczniowie utożsamiają się z własnym narodem, kulturą i państwem. Istnieje zatem potencjał do przedstawiania młodzieży właściwych autorytetów. Ankietowani nauczyciele w większości ocenili gotowość swoich uczniów do obrony kraju w stopniu średnim (tak odpowiedziało 27,4%), jednak drugi i trzeci najwyższy wynik w kolejności to: „w małym stopniu” (17,6%) oraz „w dużym stopniu” (13,4%). Wysoki jest także odsetek odpowiedzi „Trudno powiedzieć”, który wyniósł 22,6%. Nauczyciele nie wiedzą zatem, czy ich uczniowie gotowi są do obrony tożsamości narodowej kultury i dziedzictwa polskiego. Nie mają więc pojęcia, czy proces edukacji umacniającej tożsamość patriotyczną jest skuteczny. Zdaniem ankietowanych nauczycieli bohaterowie narodowi mają istotny wpływ na kształtowanie postaw narodowych wśród młodzieży – wynik w „bardzo dużym stopniu” (14,6%) oraz w „dużym stopniu” (26,9%). Odpowiedzi „w ogóle nie przejawiają” udzieliło tylko 1,6% respondentów. Wynik tego badania świadczy o tym, że w opinii nauczycieli uczniowie mają potrzebę autorytetów w postaci bohaterów narodowych, o których chcą pamiętać i których pamięć chcą czcić.

W opinii ankietowanych nauczycieli rola symboli narodowych i szacunek wobec nich zajmują ważne miejsce w świadomości uczniów. Ponad 62% ankietowanych nauczycieli stwierdziło, iż jest to kwestia istotna dla uczniów, odpowiednio w „bardzo dużym stopniu” (28,2%), a w „dużym stopniu” dla 33,8%. Symbole narodowe czy również autorytety, które ich strzegły, broniły, stanowią – zdaniem nauczycieli – istotną wagę dla uczniów, tak więc mogą być ważnym elementem w budowaniu tożsamości narodowej uczniów.

Odpowiedzi udzielone przez respondentów jako „bardzo duża” (44,7%) oraz „duża” (38,2%) stanowią łącznie 82,9% wszystkich odpowiedzi. Zatem tożsamość historyczna zajmuje kluczową rolę w kształtowaniu młodego człowieka. Istotne jest więc wskazywanie mu odpowiednich autorytetów. Tych kilka przykładów badań pokazuje, że wybitne jednostki oraz możliwość obcowania z ich myślą, dziedzictwem, utworami, mogą mieć istotny, często nawet kluczowy wpływ na kształtowanie osobowości i tożsamości narodowej młodego człowieka.

6. Zakończenie

Celem niniejszego rozdziału było poddanie analizie roli autorytetu w kształtowaniu tożsamości narodowej w polskiej perspektywie. Autorytety były, są i zapewne pozostaną ważne w procesie edukacji. Ich prawidłowy dobór spełnia istotną rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej, w szczególności młodego człowieka, stojącego wobec licznych zagrożeń i wyzwań współczesności.

W pierwszej części – *Pojęcie tożsamości, tożsamości narodowej i wybitnej jednostki* – praca autorów pozwoliła na przegląd i refleksję na pojęciach tożsamości i tożsamości narodowej oraz jednostki wybitnej („autorytetu”). Analiza ukazała postrzeganie tych zagadnień w sposób wielowymiarowy i często skomplikowany.

Kolejna część – *Kształtowanie polskiej tożsamości narodowej* – poświęcona została rozważaniom dotyczącym omawianego zagadnienia, biorąc pod uwagę fakt, iż los każdego z narodów jest wypadkową wielu zdarzeń i czynników oraz pozytywnych i negatywnych doświadczeń historycznych. Na ukształtowanie wyjątkowej i unikatowej tożsamości narodowej wpływ ma wiele aspektów: politycznych, geograficznych, naturalnych. Podstawowym czynnikiem budującym tożsamość narodową wydaje się być kultura. Autorzy

przeanalizowali na wybranych przykładach, w jaki sposób kształtowała się polska tożsamość narodowa i jak tożsamość narodowa przetrwała w warunkach trudnych (w odległych zakątkach globu, z dala od macierzy).

Rola wybitnych jednostek i autorytetów to zagadnienie będące przedmiotem trzeciej części tekstu. Ważnym elementem była próba zidentyfikowania, jaką rolę w kształtowaniu i umacnianiu polskiej tożsamości narodowej pełnią autorytety i osoby wybitne w swoich dziedzinach: sztuce, nauce, literaturze czy polityce.

W ostatniej części – w odniesieniu do wyników badań ilościowych, które zostały zrealizowane przez badaczy IBE w 2023 roku w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” – autorzy przeanalizowali, w jaki sposób postrzegana jest rola autorytetu w kształtowaniu tożsamości narodowej, w jaki sposób młodzież identyfikuje się z tożsamością polską i jak bardzo wpływa to na rozumienie słowa „polskość” przez młode generacje Polaków. Autorzy badali, w jakim stopniu nauczyciele identyfikują postawy patriotyczne wśród swoich uczniów, określając m.in. czy są oni gotowi do obrony ojczyzny, jaką rolę w kształtowaniu ich tożsamości narodowej pełnią polscy bohaterowie narodowi oraz symbole narodowe.

Badania jednoznacznie wykazały, że autorytety odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej młodego pokolenia Polaków. Pewnym zaskoczeniem dla autorów jest fakt, że w wyniku przeprowadzonego badania stwierdzono, iż promowanie w sposób tradycyjny (tj. poprzez konkursy, wyjazdy czy dni patrona) pamięci o polskich autorytetach, np. o patronach szkół, okazało się być najchętniej wybieraną formą przybliżania dorobku, myśli i życiorysów polskich wybitnych jednostek (autorytetów). Nie należy zatem rezygnować z form popularyzowania autorytetów kształtujących polską tożsamość narodową, które są sprawdzone i na trwałe wpisały się w kanon polskiej edukacji.

Współczesna szkoła kształci w wielu wymiarach. Postawy patriotyczne mogą być kreowane w ramach różnych przedmiotów szkolnych oraz w różnych okolicznościach życia społeczności szkolnej. Najłatwiejsze w realizacji są te zadania, które wykonywane są w ramach obowiązków uczniowskich i nauczycielskich i nie wiążą się z wysokimi nakładami finansowymi. Nie zmienia to jednak faktu, iż zaprezentowane wyniki stanowią zaledwie przyczynek do kontynuowania badań w kierunku rozwoju nowatorskich form krzewienia wiedzy o autorytetach i ich wpływu na „ukuwanie” tożsamości narodowej kolejnych pokoleń Polaków. Autorzy zalecają, aby nauczyciele i dyrektorzy polskich szkół działali z pasją i inspirowali swoich uczniów ku rozwojowi ich tożsamości narodowej. Nie uda się to bez aktywności i zaangażowania samych uczniów oraz ich postawy otwartości na zdobywanie wiedzy pozwalającej budować ich tożsamość narodową.

Kontynuowane w przyszłość badania będą mogły w szerszy sposób pomóc zrozumieć takie procesy, jak integracja polskiej tożsamości narodowej z innymi tożsamościami (np. mniejszościami narodowymi) lub coraz liczniej emigrującymi do Polski obcokrajowcami. Roztropne kształtowanie następnych pokoleń pozwoli na dalszy rozwój naszej tożsamości narodowej, tak aby kolejne generacje Polaków były dumne ze swojego dziedzictwa.

Bibliografia

Literatura podstawowa

- Koper J., Zieliński R. (2023). *Tożsamość narodowa w opinii uczniów klas I–III szkół podstawowych. Raport z badań empirycznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. [Maszynopis w posiadaniu autorów].
- Zieliński, R. (2023). *Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej. Przegląd literatury*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Literatura dodatkowa

- Aleksander, T. (2002). *Geneza i cechy współczesnych autorytetów polskich*. W: B. Gołębiowski (red.). *Autorytety polskie* (zakres stron). Łomża: Oficyna Wydawnicza Stopka.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (zakres stron). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bokszański, Z. (2007). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bondyra, K., Lisiecki S. (red). (2002). *Odmiany polskich tożsamości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Drwięga, M. (2016). Podmiot i tożsamość w filozofii Paula Rioeura. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 17(2), 13–25.
- Goczyła-Ferreira, A. (2019). Nauczanie języka polskiego w polskiej kolonii w Brazylii – studium przypadku. *Polonistyka. Innowacje*, 10, 59–78. <https://doi.org/10.14746/pi.2019.2.10.5>.
- Goćkowski, J. (1984). *Autorytety świata uczonych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Goltz, P. (s.a.). *Dzień Polskiego Osadnika świętem narodowym w Argentynie*. <https://baza.polonika.pl/pl/obiekty/101903> (dostęp: 12.07.2024).
- Gołębiowski, B. (red.). (2002). *Autorytety polskie*. Łomża: Oficyna Wydawnicza Stopka.
- Karaköse, G. (2018). Polonezköy (Adampol) w tureckiej literaturze naukowej. *Emigrantologia Słowian*, 4, 65–74.
- Kosmala, J. (1999). *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP w Częstochowie.
- Łastawski, K. (2007). Historyczne i współczesne wartości polskiej tożsamości narodowej. *Słupskie Studia Historyczne*, 13, 279–307.
- Mariański, J. (2023). Moralność współczesna w różnych kontekstach społecznych. *Viae Educationis*, 2, 7–18.

- Mariański, J., Wargacki, S.A. (2016). Płynne sacrum w społeczeństwie ponowoczesnym. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 17(4), 7–27.
- Orłowski, T. (2021). *Majestat Rzeczypospolitej – ceremonie publiczne i uroczystości państwowe w stulecie odrodzenia Polski*. Warszawa: Wydawnictwo PISM.
- Popielarczyk-Pałęga, A. (2018). Tożsamość narodowa, tożsamość etniczna, identyfikacja narodowa jednostki. Rozważania metodologiczne na przykładzie środowisk polonijnych. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 27(3), 15–29.
- Prüfer, P. (2017). Rec.: Janusz Mariański, Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, 513ss. *Zeszyty Naukowe KUL*, 1, 143–148.
- Rewera, M. (2022). Przemiany autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie. *Facta Simonidis*. 15(1), 179–202.
- Słownik Języka Polskiego. (2023). *Autorytet*. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/autorytet.html> (dostęp: 12.07.2024).
- Skotnicka-Illasiewicz, E. (1998). *Powrót czy droga w nieznanne? Europejskie dylematy Polaków*. Warszawa: Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego.
- Socha, Z. (2023). *Rekomendacje z badania „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” opracowane dla dr hab. Macieja Jakubowskiego, dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych*. [Nieopublikowany materiał wewnętrzny IBE].
- Suchocka, R. (2002). *Między narodową i europejską tożsamością*. W: K. Bondyra, S. Lisiecki (red). *Odmiany polskich tożsamości* (15–35). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Sztompka, P. (2021). *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak Horyzont”.

- Śniegowski, P. (2020). *Autorytet w ujęciu Jeana Vaniera*. W: J. Zimny (red.) *Autorytet, Przywództwo, Liderstwo*. Stalowa Wola: AWL.
- Tuziak, B. (2019). Autorytet jako aksjologiczna podstawa trwałości i rozwoju społeczeństwa oraz kształtowania ładu strukturalnego. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 59(3), 250–260.
- Ustawa zasadnicza z dnia 2 kwietnia 1997 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (t.j. Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483).
- Wyszyński, R., Leszczyński, K. (2023). *Atlas Polaków na świecie*. Warszawa: Instytut Pokolenia. https://instytutpokolenia.pl/wp-content/uploads/2023/11/Atlas-Polakow_online.pdf (dostęp: 12.07.2024).
- Zimny, J. (red.). (2018). *Autorytet drogą do wielkości człowieka*. Stalowa Wola: Katedra Pedagogiki Katolickiej. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Ziółkowski, J. (2007). *Socjotechnika autorytetu politycznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr.
- Ziółkowski, J. (2012). *Autorytet polityczny: geneza, ewolucja, symptomy kryzysu*. Warszawa: Wydawnictwo „Elipsa”.
- Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania*. T. 2. *Urabianie osoby wychowanka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Opinie o cudzoziemcach, mniejszościach narodowych i etnicznych w kontekście kształtowania tożsamości narodowej w polskich szkołach

Marek Zajic¹

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-4717-6199

Streszczenie

W ramach opracowania dokonano przeglądu pojęć tożsamości i tożsamości narodowej. Następnie przeprowadzono analizę opinii o cudzoziemcach, mniejszościach narodowych i etnicznych w ramach wspomnianych pojęć na bazie wybranych wyników badań pracowni i instytucji badawczych. Celem rozdziału było porównanie postaw społeczeństwa polskiego oraz nauczycieli i uczniów w kwestii kształtowania tożsamości narodowej oraz ukazanie zależności pomiędzy wspomnianymi grupami.

1. Wprowadzenie

Pod pojęciem tożsamości narodowej kryją się liczne teorie i interpretacje tego zjawiska. Obejmują one różne dziedziny nauk, na potrzeby których ewoluują pojęcia zależne od perspektywy ich autora (Katarzyna Skrzypczak: 2010). Wiele z nich sprowadza się do pewnego rodzaju przynależności, świadomości czy odrębności. Podobnie jak samo pojęcie tożsamości, które w klasycznej słownikowej definicji oznacza identyczność i świadomość siebie oraz charakterystyczne cechy czy informacje pozwalające zidentyfiko-

¹ Dr Marek Zajic. Dane kontaktowe: m.zajic@ibe.edu.pl.

wać daną osobę. W kontekście społeczności tożsamość rozumiana jest natomiast jako poczucie wspólnych cech i jedności (Słownik języka polskiego PWN: 2024).

Podział i rozważania na temat tożsamości w dwóch sferach – jednostki i zbiorowości – są często stosowane przez naukowców. Tożsamość podmiotu według polskiej socjolożki Antoniny Kłoskowskiej to refleksyjny stosunek danej osoby wobec samego siebie (Antonina Kłoskowska: 2005). Sam termin „tożsamość”, pomimo długiej historii, dopiero w latach 60. poprzedniego stulecia został wprowadzony do nauk społecznych i debaty publicznej. Tożsamość rozpatrywana jako zjawisko zbiorowe odwołuje się do podobieństwa członków danej zbiorowości (Katarzyna Skrzypczak: 2010). Ewolucja tożsamości to przejaw dążenia człowieka właśnie do przynależności do danej grupy (Hanna Mamzer: 2002).

Wracając do pojęcia tożsamości narodowej, Kłoskowska określiła ją jako zbiorową samowiedzę i samookreślenie zbiorowości narodowej (Antonina Kłoskowska: 2005). Na tożsamość narodową składają się dziedzictwo kulturowe danego narodu, język czy świadomość odrębności narodowej. To również tradycja, więzi emocjonalne mieszkańców i symbole narodowe. Łączą one zatem wartości materialne i duchowe (Kazimierz Łastawski: 2006/2007). Rozwijanie się tożsamości narodowej odbywa się stopniowo, poprzez różnego rodzaju procesy socjalizacyjne. O istocie tego zjawiska świadczy fakt, iż w ostatnim stuleciu edukacja dzieci i młodzieży zawsze obejmowała elementy związane z budowaniem tożsamości narodowej uczniów (Agnieszka Rypel: 2020).

Tożsamość narodowa to również powszechna zbiorowa pamięć o dobrych relacjach i konfliktach, szczególnie w przypadku polskiej tożsamości narodowej. Przez wieki była ona narażona na wpływy silniejszych sąsiadów, m.in. przez liczne próby germanizacji, rusyfikacji czy sowietyzacji (Kazimierz Łastawski: 2007). Niewątpliwie negatywne, jak i pozytywne kwestie historyczne mają wpływ

na postrzeganie innych narodów i mniejszości etnicznych, a także klasyfikacji ich w kategoriach „swój” – „obcy” (Dariusz Wojakowski: 2007). Kwestie postrzegania innych grup narodowych, etnicznych czy mniejszości stanowią zatem istotną problematykę związaną z budowaniem tożsamości narodowej. Jednakże wydają się stosunkowo łatwe w konceptualizacji i interpretacji wyników, o czym świadczy bogaty materiał empiryczny w prowadzonych w Polsce cyklicznych badaniach. Dzięki przeprowadzonym w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” badaniom wśród uczniów i nauczycieli bogaty materiał empiryczny zebrany w ogólnopolskich pomiarach można uzupełnić o te kluczowe dla budowania tożsamości grupy.

2. Metodologia

Celem niniejszego rozdziału jest analiza i porównanie opinii nauczycieli, uczniów i ogółu Polek i Polaków o cudzoziemcach, mniejszościach narodowych i etnicznych w kontekście kształtowania tożsamości narodowej. Aby go zrealizować, dokonano przeglądu szeregu badań społecznych przeprowadzonych w ostatnich trzech latach (wraz z jednym badaniem przeprowadzonym w roku 2005) przez pracownie badawcze i instytucje naukowe wśród Polaków, a także grup zawodowych czy uczniów. W tym kontekście starano się uchwycić, czy postawy Polaków, nauczycieli i uczniów różnią się od siebie i czy można kwestie kształtowania tożsamości narodowej przedstawić w formie procesu przekazywania postaw i opinii na linii nauczyciele – uczniowie, a następnie ewolucji tych postaw u uczniów względem punktu odniesienia, którym ogół mieszkańców Polski.

Problemem badawczym było zatem pytanie: „Jaka jest zależność między postawami uczniów, nauczycieli i Polaków wobec cu-

dzoziemców, mniejszości narodowych i etnicznych w kontekście tożsamości narodowej?”. W związku z tym obrano następujące hipotezy badawcze:

H1: Tożsamość narodowa determinuje sympatię lub jej brak wobec cudzoziemców.

H2: Istnieje związek pomiędzy bliskością kulturową lub etniczną a sympatią do danego narodu.

H3: Istnieje zależność pomiędzy sympatią wobec cudzoziemców a relacją uczeń – nauczyciel.

Podstawą badawczą podjętej analizy były badania realizowane w 2023 roku w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”. Pierwsze z nich pn. „Tożsamość narodowa uczniów klas VII–VIII szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych” miały na celu zrozumienie i analizę poczucia tożsamości narodowej uczniów ostatnich dwóch klas szkół podstawowych, a także uczniów szkół ponadpodstawowych. Badania zrealizowane zostały z wykorzystaniem metody ilościowej z zastosowaniem techniki CAWI (ang. *Computer Assisted Web Interview*). Polega ona na przeprowadzeniu badań ankietowych przez internet, gdzie respondenci wypełniają ankietę w formie online, natomiast wskazywane przez nich odpowiedzi automatycznie zapisują się w bazie danych. W badaniu wzięło udział łącznie 2969 uczniów klas VII–VIII szkół podstawowych oraz młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych. W obszarze próby znalazło się 378 szkół. W celu określenia minimalnej liczby uczniów danej szkoły, którzy powinni wziąć udział w badaniu, dokonano obliczeń wskaźników proporcjonalności na bazie liczby poszczególnych roczników uczniów w danym województwie. Dobór próby miał charakter probabilistyczny (losowy) warstwowy, tj. dokonano podziału całej populacji generalnej na tzw. warstwy i przeprowadzono losowanie niezależnych prób w obrębie każdej warstwy (Marek Zajic: 2024b).

Kolejne badanie w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” zostało zrealizowane wśród nauczycieli uczniów klas szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych. Zastosowana metoda oraz technika badawcza była tożsama z badaniem przeprowadzonym wśród uczniów, tj. wykorzystano technikę ilościową CAWI. Dobór próby także miał charakter losowy, jednak ostateczna liczba dydaktyków wzięta do próby oparta była o nauczany przez nich przedmiot kierunkowy. Ostatecznie badaniom objęto 1697 nauczycieli z całej Polski (Marek Zajic: 2024a).

Za punkt odniesienia służyły badania realizowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) oraz Ipsos. Pierwsza z pracowni badawczych w 2005 roku przeprowadziła wśród pełnoletnich Polaków badania ilościowe z użyciem techniki CAPI pn. „Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce”. Badaniem zostało objętych 1100 osób (CBOS: 2005).

Kolejne badanie CBOS wykorzystane w niniejszym opracowaniu to projekt pn. „Polacy o Ukraińcach”. Jego realizacja odbyła się w okresie 27 czerwca–5 lipca 2023 roku w formie badania jakościowego (fokusowego) na próbie ośmiu grup respondentów z czterech miast (Wrocław, Rzeszów, Warszawa i Łowicz). W każdym z ośrodków miejskich przeprowadzane były po jednym wywiadzie z młodszą grupą (20–30 lat) i starszą (50–65 lat) (CBOS: 2023a).

Innym badaniem CBOS, którego wyniki wykorzystano w niniejszej pracy, był projekt pn. „Praca obcokrajowców w Polsce”, który był częścią badania „Aktualne problemy i wydarzenia” (402). Badanie zostało przeprowadzone procedurą *mixed-mode* na reprezentatywnej imiennej próbie pełnoletnich Polaków, wylosowanej z rejestru numerów PESEL. Każdy z respondentów samodzielnie wybierał odpowiadającą mu technikę spośród trzech dostępnych możliwości – wywiad bezpośredni z udziałem ankietera (CAPI), wywiad telefoniczny z ankieterem (CATI) lub samodzielne wy-

pełnienie kwestionariusza ankiety (CAWI). Badanie zrealizowano w okresie 2–11 października 2023 roku na próbie 1110 osób, z czego 61,5% wywiadów odbyło się techniką CAPI, 25% – CATI, a 13,4% – CAWI (CBOS: 2023b).

W opracowaniu posłużono się również wynikami z badania CBOS pn. „Stosunek do innych narodów rok po wybuchu wojny na Ukrainie”. Podobnie jak poprzednie z opisanych badań projekt był częścią cyklu pn. „Aktualne problemy i wydarzenia” (394). Tym razem odbyło się ono w dniach 6–19 lutego 2023 roku na próbie 982 osób, z czego 58,4% wywiadów zrealizowano techniką CAPI, 25,9% – CATI, a 15,7% – CAWI (CBOS: 2023c).

Kolejnym badaniem, na którym oparto poniższe analizy, było badanie Ipsos dotyczące stosunku Polaków do wybranych narodów i krajów. Jego realizacja odbyła się na reprezentatywnej próbie 1000 pełnoletnich osób w dniach 27 marca–10 kwietnia 2024 roku przy pomocy Knowledge Panel, panelu probabilistycznego Ipsos (2024).

Podczas analizy wykorzystano również wyniki GUS pochodzące z ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań realizowanego w dniach 1 kwietnia–30 września 2021 roku, a także statystyki dotyczące aktualnych informacji na temat liczby cudzoziemców wykonujących pracę w Polsce (dane za listopad 2023 roku) (GUS: 2023–2024).

3. *Cudzoziemcy*

Polska po II wojnie światowej – w porównaniu z okresami wcześniejszymi – stała się krajem jednorodnym narodowościowo. Nie oznacza to jednak pełnej homogeniczności w tym względzie. Okazją do poznania realnej liczby cudzoziemców żyjących w naszym kraju jest powszechny spis ludności. W ostatnim pomiarze, zrealizowanym w 2021 roku, podobnie jak 10 lat temu przynależ-

ność badanych do danej społeczności narodowej lub etnicznej była określana na drodze swobodnej deklaracji narodowościowej. Wyniki badania wskazują, że ludność o polskich identyfikacjach narodowościowych obejmowała w sumie 37 149,5 tysiąca osób (97,7% ogółu mieszkańców Polski), natomiast o identyfikacjach innych niż polska – 1339,6 tysiąca (3,5%) (GUS: 2023).

Polska jest zatem jednym z liderów europejskich pod względem jednolitości narodowej. Na przykład w Grecji 98% ludności stanowią Grecy, natomiast w Bułgarii jest to już 84% rodowitych jej mieszkańców (Andrzej Rykała: 2014).

Formalnie jako cudzoziemiec rozumiana jest każda osoba, która nie posiada obywatelstwa polskiego (Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach). Nieco łagodniejsze kryteria w tym zakresie przyjmują sami Polacy. W jednym z badań przeprowadzonych przez CBOS (2005) zapytano o wyznaczniki świadomości narodu polskiego (wybór respondentów dokonywany był spośród sześciu podanych kryteriów). Zdaniem większości badanych (blisko 70% wskazań), aby uznać kogoś za Polaka, konieczne jest, aby on sam czuł się Polakiem. Posiadanie polskiego obywatelstwa stanowi drugie co do ważności kryterium, jednak jest to opinia jednego na trzech badanych Polaków (34% odpowiedzi). Blisko trzy czwarte respondentów (71%) uważa ponadto, że możliwe jest posiadanie dwóch ojczyzn oraz poczucie związania z dwoma krajami. Przeciwnego zdania jest natomiast co piąty Polak (20% badanych) (CBOS: 2005).

Kryteria polskości były również przedmiotem badań Ewy Nowackiej i Sławomira Łodzińskiego w ramach projektu „Długie trwanie narodu. Społeczne wymiary polskości”. W poniższej tabeli zestawiono wyniki pomiarów z tego zakresu za rok 2018 z wynikami badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”. Należy mieć na uwadze, że poniższe dane zostały zgromadzone w ramach róż-

nych technik zbierania danych oraz przypisywanych im wartościom zmiennych, jednak stanowi to ciekawe poglądowe porównanie opinii uczniów i nauczycieli z opinią Polaków (Marek Zajic: 2024a).

Tabela 1. W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem poniższe cechy pozwalają określić, że ktoś jest Polakiem/Polką – rozkład częstości dla odpowiedzi najwyższych: „W bardzo dużym stopniu” – 2023 oraz „bardzo ważne” – 2018

	Nauczyciele 2023	Uczniowie 2023		
Poczucie bycia Polakiem	57	54	51	Poczucie, że jest się Polakiem
Posługiwanie się językiem polskim	35	35	54	Znajomość języka polskiego
Polskie obywatelstwo	44	40	55	Posiadanie obywatelstwa polskiego
Posiadanie obojga rodziców pochodzenia Polskiego	22	37	42	Posiadanie przynajmniej jednego z rodziców narodowości polskiej
Znajomość historii Polski	19	17	38	Znajomość kultury i historii Polski
Przestrzeganie polskich obyczajów	28	23	37	Przestrzeganie polskich obyczajów
Zamieszkanie w Polsce przez dłuższy czas	12	21	43	Mieszkanie na stałe w Polsce
Urodzenie na terenie Polski	19	32	35	Urodzenie się w Polsce
Szczególne zasługi dla Polski (kulturalne, naukowe, sportowe itp.)	19	20	16	Szczególne zasługi dla Polski
Wyznanie katolickie	9	9	22	Wiara katolicka

Źródło: opracowanie na podstawie zestawienia danych pomiarów z 2023 roku w raportach: Marek Zajic: 2024a, 2024b. i wyników pomiaru z 2018 roku w: Ewa Nowacka i Sławomir Łodziński: 2021.

Wspólnym punktem dla powyższych pomiarów jest zbliżona kolejność najczęściej wskazywanych kryteriów. Różnice procentowe mogą wynikać z sytuacji, kiedyś formułowanie wskaźników różniło się, co mogło mieć wpływ na ostateczną odpowiedź. Dla uczniów i nauczycieli najważniejszym kryterium polskości jest poczucie bycia Polakiem (odpowiednio 54% i 57%). Dla badanych Polaków podobne sformułowanie stanowi trzecią co do istotności cechę polskości (51%), natomiast najważniejsze jest ich zdaniem posiadanie polskiego obywatelstwa (55%). Wśród uczniów i nauczycieli cecha ta również była wysoko oceniana (40% i 44%). Istotne okazały się również kwestie języka polskiego – tu jednak odmienne sformułowanie tych cech sprawiło, że różnice w odpowiedziach Polaków oraz uczniów i nauczycieli są już wyraźne (odpowiednio 54% i po 35% dla uczniów i ich dydaktyków). Badanie z 2018 roku zakładało „znajomość języka polskiego”, a badanie uczniów i nauczycieli posługiwanie się nim.

4. Cudzoziemcy w Polsce

O stosunku do cudzoziemców decyduje często styczność z nimi, choć oczywiście można mieć wyobrażenia, czuć niechęć lub sympatię do przedstawicieli narodów, z którymi nigdy się nie zetknięto. Jednak obcowanie we wspólnej przestrzeni jest swoistym katalizatorem postaw i nastawienia. Polska jako kierunek migracji to stosunkowo nowe zjawisko. Po zakończeniu II wojny światowej nasz kraj nie stanowił atrakcyjnego i łatwego celu migracyjnego. Zmiana w tym zakresie nastąpiła po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej oraz po wejściu do strefy Schengen. Członkostwa te znacznie podniosły atrakcyjność naszej ojczyzny na arenie międzynarodowej. Jednocześnie dzięki otwarciu granic ułatwiony został swobodny przepływ ludności (Bohdan Rożnowski i Tomasz

Sieniow: 2013). Kolejnym kamieniem milowym migracji w Polsce stała się trwająca do dziś agresja Rosji na Ukrainę. Polska jako jeden z krajów sąsiedzkich stała się miejscem, w którym czasowo lub na stałe schroniła się duża część migrantów z Ukrainy.

Polska stanowi również miejsce pracy licznej grupy cudzoziemców. Według najnowszych danych GUS pracuje tutaj ponad milion obcokrajowców z ponad 150 krajów, co daje 6,6% udziału w ogólnej liczbie wykonujących pracę. Najwięcej z nich pochodzi z Ukrainy – na koniec listopada 2023 roku było to 701,8 tysiąca osób. Ich udział w ogólnej liczbie cudzoziemców pracujących w Polsce zmniejszył się jednak w stosunku do stycznia 2022 roku o 4,5 punktów procentowych (GUS: 2024).

Na Ukraińców jako naród, który reprezentuje największą część cudzoziemców pracujących w Polsce, wskazują sami Polacy. Zdaniem ponad 90% rodaków przedstawiciele naszego wschodniego sąsiada stanowią największą grupę pracowników. Kolejnymi narodami są Białorusini (tu już mniej – 24% odpowiedzi) oraz migranci z krajów azjatyckich (np. Nepal, Indie, Bangladesz), na które wskazuje 22% badanych (CBOS: 2023).

5. *Opinie o cudzoziemcach*

Opinie na temat innych narodów zamieszkujących nasz kraj badane są cyklicznie przez wspomnianą pracownię CBOS. Ostatnie badanie przeprowadzone zostało rok po rozpoczęciu się agresji Rosji na Ukrainę. Łącznie procesem badawczym objętych zostało 20 narodów i grup etnicznych (CBOS: 2023).

Na podstawie najnowszego badania CBOS najbardziej lubianym przez Polaków narodem są Amerykanie (68% odpowiedzi świadczących o sympatii do tego narodu vs. 6% przeciwnych wska-

zań²). Kolejne stanowią Włosi (61% pozytywnych opinii), Anglicy (60%), Słowacy i Czesi (po 54%) oraz Ukraińcy (51%). Nieco mniej niż połowa wskazań na sympatię do danego narodu obejmowała Szwedów (48%), Litwinów (47%) i Finów (45%). Wśród wspomnianych nacji najwięcej negatywnych opinii zebrali Ukraińcy (17%) i Litwini (16%). Na dalszych miejscach obejmujących narody, z którymi sympatyzują Polacy, znaleźli się Francuzi (44%), Estończycy (38%) oraz Węgrzy (36%). W przypadku Żydów pozytywne opinie w niewielkim stopniu przeważają nad negatywnymi (32% vs. 29%). Natomiast dla kolejnych narodów zgromadzonych zostało więcej negatywnych odpowiedzi niż tych o charakterze pozytywnym. Wśród nich znaleźli się Niemcy (40% negatywnych vs. 33% pozytywnych), Turcy (36% vs. 27%) i Chińczycy (36% vs. 24%). Zdecydowanie najmniejsza sympatia Polaków rysuje się w stosunku do Białorusinów (51% vs. 19%), Romów (50% vs. 16%), Arabów (59% vs. 15%) i Rosjan (82% vs. 6%) (CBOS: 2023).

Przywoływane badanie CBOS zostało zrealizowane w 2023 roku, a więc rok po pełnoskalowej napaści Rosji na Ukrainę i to obraz tych dwóch narodów zmienił się najbardziej w oczach Polaków. W porównaniu do badań przeprowadzonych w roku 2022 znaczącemu pogorszeniu uległo nastawienie do Rosjan (wzrost niechęci do mieszkańców Rosji z 38% do 82% i spadek pozytywnych opinii z 29% do 6%). Na przestrzeni 30 lat badań realizowanych przez CBOS nastawienie do żadnej innej nacji nie uległo tak diametralnej zmianie w ciągu jednego roku (CBOS: 2023).

Wyniki te świadczą o jednoznacznym stosunku Polaków do powstałego konfliktu oraz wyraźnej sympatii dla strony ukraińskiej. Ich materializacja przejawia się w realnej postawie narodu polskiego wobec trwającej agresji, tj. licznie płynącej pomocy dla Ukraińców ucie-

² Na potrzeby badania CBOS stworzone zostały dwa wskaźniki – sympatii oraz niechęci. Pierwszy z nich stanowi średnią liczbę lubianych nacji, drugi zaś średnią liczbę narodów, wobec których badani deklarowali niechęć.

kających do Polski oraz tych pozostających w swoim kraju, w tym walczących bezpośrednio na froncie. Z jednej strony taka postawa budziła ogólne zdziwienie ze względu na stereotypowe wyobrażenie Polaków jako społeczeństwa nietolerancyjnego i zamkniętego na inne nacje. Pomoc udzielona Ukraińcom stanowi jednak o pewnej specyfice naszego narodu, która jest determinowana naszą narodową tożsamością. Tak zwana polska gościnność jest jednym z trafnych określeń na postawę Polaków w zaistniałej sytuacji (CBOS: 2023).

Na uwagę zasługuje również wynik sympatii dla narodu węgierskiego. Aktualnie jest on najgorszy w ciągu ostatnich 30 lat – poziom niechęci do Węgrów wzrósł o 18 punktów procentowych, a poziom sympatii spadł o 21 punktów procentowych. Pogorszeniu uległo też nastawienie wobec Białorusinów (wzrost poziomu niechęci o 22 punkty procentowe przy jednoczesnym spadku sympatii o 16 punktów procentowych), Niemców (wzrost negatywnych opinii o 16 punktów procentowych, spadek sympatii o 11 punktów procentowych) i Chińczyków (wzrost niechęci o 13 punktów procentowych i spadek sympatii o 11 punktów procentowych). Spadek sympatii nie ominął również Arabów (wzrost niechęci o 13 punktów procentowych, spadek sympatii o 6 punktów procentowych) i Romów (niechęć wzrosła o 13 punktów procentowych, sympatia spadła o 10 punktów procentowych) (CBOS: 2023).

Badanie w zakresie sympatii do innych narodów przeprowadziła również agencja badawcza Ipsos. Blisko trzech na czterech Polaków (73%) wskazało w nim na Włochów. Na kolejnych pozycjach znaleźli się Amerykanie, Czesi i Hiszpanie (po 66%). Wśród naszych sąsiadów największą sympatią darzymy Słowaków (62%) i Litwinów (53%) oraz Ukraińców (48%). Dwóch na pięciu badanych wskazywało na sympatię do Niemców (40%), natomiast najmniej lubiani są Białorusini (27%) i Rosjanie (9%) (Ipsos: 2024). Takie opinie pokrywają się z badaniem realizowanym przez CBOS, szczególnie w zakresie niechęci do części wschodnich sąsiadów Polski.

6. *Stosunek Polaków do mniejszości narodowych i etnicznych*

Uczniowie i nauczyciele w badaniu w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” zostali zapytani o stosunek do wybranych religii, wyznań, narodów i grup etnicznych. Pierwsi z nich, wyrażając swoją opinię o wskazanych narodach, grupach etnicznych, religijnych i wyznaniowych, najbardziej pozytywne oceny przyznali Polakom – 76,8% odpowiedzi. Ponad połowa pozytywnych wskazań odnosiła się również do katolików (55,6%), Czechów (52,1%) oraz Tatarów Polskich (51,8%). Na drugim biegunie znalazły się natomiast takie grupy, jak Białorusini (19,6% pozytywnych odpowiedzi), Karaimi (17,6%) oraz Rosjanie (12%) (Marek Zajic: 2024b).

Badanie uczniów i nauczycieli obejmowało nastawienie do narodów i grup etnicznych, w tym do samych Polaków. Badania realizowane cyklicznie przez CBOS analizują sympatię do różnych narodów, pomijając jednak wyznawców religii oraz nastawianie do rodaków. Powyższa tabela jest próbą zestawienia wyników z trzech przywołanych badań w zakresie odpowiedzi dla powtarzających się w pytaniach narodów, grup etnicznych itp.

Najwięcej pozytywnych wskazań, przekraczających lub oscylujących w okolicach 50%, każda z badanych grup przyznała Czechom (najwyższa ocena 56% wśród uczniów), Ukraińcom (po 51% – nauczyciele i Polacy), Litwinom oraz Słowakom (po 54% – nauczyciele). Najmniej przychylne odpowiedzi (ok. 30% i mniej) obejmowały Arabów, Romów, Białorusinów i Rosjan. Odpowiednio 15%, 16%, 19% i 6% to najniższe wskazania i wszystkie z nich dotyczyły respondentów CBOS. Jednocześnie wyłącznie w przypadku wyników odnoszących się do Rosjan zarówno wśród badanych uczniów, nauczycieli, jak i Polaków widać ujemną różnicę między pozytywnymi a negatywnymi odpo-

Tabela 2. Stosunek do narodów i grup etnicznych – rozkład częstości dla zagregowanych odpowiedzi wyrażających stosunek pozytywny

Naród/ grupa etniczna	Wskazania pozytywne			Różnica między wskazaniami pozytywnymi a negatywnymi		
	Ucznio- wie klas VII–VIII	Nauczy- ciele	Polacy	Ucznio- wie klas VII–VIII	Nauczy- ciele	Polacy
Czesi	56	52	54	44	52	41
Ukraińcy	46	51	51	25	48	31
Litwini	45	54	47	38	53	43
Słowacy	42	52	54	36	51	34
Węgrzy	40	45	36	34	42	9
Niemcy	40	38	33	20	32	3
Żydzi	31	44	32	19	41	-7
Arabowie	28	24	15	11	12	-44
Romowie	22	31	16	8	24	-32
Białorusini	20	31	19	-11	21	-34
Rosjanie	12	19	6	-42	-10	-76

Źródło: opracowanie na podstawie zestawienia danych pomiarów z 2023 roku w raportach: Marek Zajic: 2024a, 2024b; CBOS: 2023, 2.

wiedziami, co wskazuje na przewagę negatywnego nastawienia do tego narodu.

Analizując powyższe dane dotyczące uczniów i nauczycieli, można zauważyć pewną zależność między wynikami tych badań. Stosunek dydaktyków do innych religii, wyznań, narodów i grup etnicznych jest generalnie bardziej pozytywny aniżeli ten obserwowany wśród uczniów (i zdecydowanie wyższy wzglę-

dem opinii Polaków badanych CBOS). Szczególnie widoczne jest to od połowy powyższej tabeli, kiedy zaprezentowane są grupy ocenione najgorzej. Stosunek nauczycieli względem opinii uczniów do takich nacji i mniejszości narodowych, jak Żydzi, Romowie, Białorusini czy Rosjanie, jest bardziej pozytywny. W większości z tych grup widać również mniejszą liczbę ocen negatywnych przyznanych przez nauczycieli. Wydaje się, że dydaktycy biorący udział w badaniu wyraźnie odpowiadali na pytania przez pryzmat roli i oczekiwań społecznych, które stoją za ich zawodem. W związku z tym mogą mieć oni niższą tendencję do okazywania niechęci do obcych narodów, mniejszości czy religii niż ich uczniowie czy populacja Polaków.

Jednocześnie wyższe oceny badanych grup wśród uczniów względem respondentów CBOS można tłumaczyć jako pewien efekt kształtowania postaw tolerancyjnych w szkołach. Wyniki mogą być również podyktowane ogólną akceptacją i otwartością młodych ludzi na otaczającą ich różnorodność.

7. „Swoi” i „obcy”

Liczne definicje dotyczące etniczności odwołują się często do określeń „swoi” – „obcy” (Dariusz Wojakowski: 2007). Wspomniane w poprzedniej części niniejszego opracowania badania prowadzone wśród uczniów i nauczycieli obejmowały również poznanie opinii w zakresie rozróżnienia m.in. mniejszości narodowych i etnicznych na „swoje” i „obce”.

Wśród uczniów klas VII–VIII szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych największy odsetek badanych do „swojej” grupy zaliczył: Polaków (95%), katolików (81,85%), Tatarów Polskich (79,7%), Czechów (62,6%) i Ukraińców (61,5%). Najmniej wskazań do „swojej” grupy przypadło dla Arabów (19,8%), Kara-

Tabela 3. Klasyfikacja grup „swoich” i „obcych”
wśród badanych uczniów i nauczycieli

	Uczniowie klas VII–VIII		Nauczyciele	
Naród/grupa etniczna	„Swoi”	„Obcy”	„Swoi”	„Obcy”
Polacy	95,0	5,0	98,5	1,5
Katolicy	81,8	18,2	90,0	10,0
Tatarzy Polscy	79,7	20,3	71,5	28,5
Czesi	62,6	37,4	73,1	26,9
Ukraińcy	61,5	38,5	68,7	31,3
Litwini	58,7	41,3	70,6	29,4
Słowacy	57,8	42,2	73,4	26,6
Prawosławni	52,3	47,7	58,0	42,0
Węgrzy	50,1	49,9	53,8	46,2
Żydzi	48,3	51,7	52,6	47,4
Niemcy	45,5	54,5	38,1	61,9
Romowie	35,9	64,1	39,2	60,8
Łemkowie	34,6	65,4	62,9	37,1
Białorusini	30,3	69,7	35,5	64,5
Wietnamczycy	22,6	77,4	16,2	83,8
Muzułmanie	21,0	79,0	13,1	86,9
Arabowie	19,8	80,2	11,4	88,6
Karaimi	19,7	80,3	20,6	79,4
Rosjanie	18,8	81,2	17,3	82,7
Hindusi	16,4	83,6	12,8	87,2

Źródło: opracowanie na podstawie zestawienia danych pomiarów
z 2023 roku w raportach: Marek Zajic: 2024a, 2024b.

imów (19,7%), Rosjan (18,8%) i Hindusów (16,4%). Nauczyciele odpowiadający na to samo pytanie w zdecydowanej większości mieli podobne zdanie – wskazywali na Polaków (98,5%) oraz katolików (90%). Najrzadziej wybierali natomiast Rosjan (17,3%), Wietnamczyków (16,2%), muzułmanów (13,1%), Hindusów (12,8%) i Arabów (11,4%), czyli w większości narody odległe kulturowo od Polaków (Marek Zajac: 2024a, 2024b).

W ramach badania uczniów i nauczycieli respondentów zapytano również o stosunek do wcześniej wspomnianych grup. Wśród uczniów najwięcej pozytywnych odpowiedzi zebrali Polacy (76,8%), katolicy (55,6%), Czesi (52,1%) i Tatarzy Polscy (51,8%). Najmniej takich wskazań pojawiło się dla Białorusinów (19,6%), Karaimów (17,6%) i Rosjan (12%). Nauczyciele zaś najbardziej pozytywnie ocenili swój stosunek do Polaków (81,6%) i katolików (72,6%). Taka opinia dotyczyła również Litwinów (53,7%), Czechów (52,4%), Słowaków (51,9%), Polskich Tatarów (51,6%) i Ukraińców (51,1%). Najmniej takich odpowiedzi zebrali Arabowie (24,4%), muzułmanie (23,5%) oraz Rosjanie (19,2%) (Marek Zajac: 2024b).

Opinie zagregowane w ramach dwóch pytań – „swój”/„obcy” oraz określenia sympatii do danej grupy – pokrywały się ze sobą niemal w całości. Sympatia do danej grupy przejawiała się jednocześnie z uznaniem jej za „swoją” dla większości narodów i mniejszości.

8. *Opinie o migracjach*

Opinie o cudzoziemcach oraz mniejszościach narodowych i etnicznych mogą być w pewnym stopniu determinowane przez migracje, jakie zachodzą wewnątrz naszego kraju. Polska na przestrzeni ostatnich lat przekształciła się z kierunku emigracyjnego w cel migracyjny. Podczas ostatniego Europejskiego Sondażu Społecznego badano m.in. wpływ imigrantów na sytuację w naszym

kraju. W przypadku opinii na temat osiedlania się w państwie cudzoziemców, którzy należą do tej samej rasy i grupy etnicznej, 77,2% mieszkańców polskiej wsi odnosiło się pozytywnie do takiego pomysłu. Odpowiedzi w małych miastach oscylowały na poziomie 83% mieszkańców, a w dużych – 90%. Niższe wskazania obejmowały imigrantów pochodzących z innych grup rasowych i etnicznych – było to 47% we wsiach, 65% w małych miastach i 77% w dużych ośrodkach miejskich (Ipsos: 2024).

Wyniki uzyskane w najnowszej i w poprzednich edycjach Europejskiego Sondażu Społecznego pozwalają ponadto stwierdzić, że stosunek Polaków do cudzoziemców zmienił się pozytywnie w ciągu ostatnich lat. Na przykład w roku 2002 przychylność dla migrantów reprezentujących inną rasę była o 10 punktów procentowych niższa od bieżącej. W porównaniu z sondażem sprzed czterech lat nastąpił wzrost aż o 29 punktów procentowych. Największe wahania w tym zakresie dotyczyły lat 2010–2018, kiedy aprobata odnośnie do przyjmowania w Polsce cudzoziemców spadła o 35 punktów procentowych (spadek z 71% do 36%) (Ipsos: 2024).

Polska na tle pozostałych ponad 30 krajów, które zostały poddane badaniu w ramach Europejskiego Sondażu Społecznego, reprezentuje podobne opinie do tych uzyskanych na zachodzie Europy. Średnio 65% z nas jest przychylnych osiedlaniu się na naszych terenach cudzoziemców o innym kolorze skóry czy pochodzeniu etnicznym. Podobne zdanie mają Holendrzy (76%) i Niemcy (70%). Na drugim biegunie znajdują się natomiast Węgrzy (16% pozytywnych odpowiedzi w tym temacie) i Czesi (27%) (Ipsos: 2024).

9. *Mniejszości narodowe i etniczne*

Pojęcia mniejszości narodowych i etnicznych są powszechnie znane, jednak ich rzeczywiste znaczenie oraz odróżnienie przyspa-

rza problemów społeczeństwu oraz naukowcom reprezentującym różne dziedziny. W poniższej części niniejszej pracy podjęta zostanie próba ich wyjaśnienia na bazie subiektywnie zebranych materiałów, a także odniesienie ich do tytułowej tożsamości narodowej.

9.1. Definicje mniejszości narodowych i etnicznych

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku w art. 35 daje wszystkim Polakom należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania oraz rozwoju własnego języka, obyczajów i tradycji, a także rozwoju własnej kultury. Zapewnia im również prawo do tworzenia własnych instytucji o charakterze edukacyjnym, kulturalnym i tych służących ochronie tożsamości religijnej, a także prawo do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej. Jednocześnie Konstytucja nie określa pojęcia ani mniejszości narodowych, ani mniejszości etnicznych. Co więcej, pojawiają się w niej dwa różne terminy – w art. 35 mowa jest o mniejszościach narodowych i etnicznych, natomiast w art. 27 – wspomniano wyłącznie o mniejszościach narodowych (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej...: 1997).

Rozróżnienie wspomnianych terminów pojawia się jednak w Ustawie z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Zgodnie z jej zapisem w art. 2 główną różnicą pomiędzy mniejszościami narodowymi a mniejszościami etnicznymi jest utożsamianie się z narodem zorganizowanym we własnym państwie w przypadku pierwszej grupy. Wspólnymi ich cechami jest mniejsza liczebność w stosunku do pozostałej części ludności naszego kraju, wyraźne wyróżnianie się od innych obywateli językiem, kulturą lub tradycją oraz dążenie do zachowywania tych cech. Ponadto mniejszości narodowe i etniczne muszą mieć świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej, a ich przodkowie muszą zamieszkiwać obecne terytorium Polski od co najmniej 100 lat (Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r.).

Pojęcia mniejszości narodowych i etnicznych według części politologów różnią się natomiast nie tyle odczuciem ich przedstawicieli, co faktem liczebności danej mniejszości w innym państwie. Przedstawiciele wspólnoty kulturowej, którzy nie posiadają własnego kraju, stanowią mniejszość etniczną. Takie rozróżnienie nie jest jednak powszechnie uznawane, ponieważ wyklucza ono uzyskanie statusu mniejszości narodowej m.in. przez Kurdów i Romów (Andrzej Krasnowolski: 2011). Janusz Kochanowski potwierdził w jednym ze swoich referatów, że nie ma jednej powszechnej definicji mniejszości – w odróżnieniu od obywatelstwa, które jest ściśle określonym stanem. Według niego narodowość to indywidualny stan związany z identyfikacją człowieka z określoną grupą etniczną (Janusz Kochanowski: 2006, za: Andrzej Krasnowolski: 2011). Etniczność natomiast – w opinii Hastingsa Donnana i Thomasa M. Wilsona – jest odpowiednikiem tożsamości narodowej, a także stanowi jej istotną siłę (Hastings Donnan i Thomas M. Wilson: 2007).

9.2. *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce*

Według ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2021 roku widoczny jest utrzymujący się obraz odrębności etnicznej społeczności regionalnych w Polsce. Badani mogli na drodze swobodnych deklaracji określić swoją przynależność narodową i etniczną. Do najczęściej wskazywanych tożsamości narodowo-etnicznych należały deklaracje śląskie i kaszubskie. Pierwsza z nich zebrała łącznie (na pierwsze i drugie pytanie o kwestie etniczne) 585,7 tysiąca deklaracji, co stanowi 43,7% wszystkich identyfikacji innych niż polska wskazywanych w badaniu. Co więcej 231,8 tysiąca Polaków wskazało identyfikację śląską jako pierwszą, natomiast 353,9 tysiąca osób jako drugą. W przypadku przynależności kaszubskiej było to odpowiednio 13,2% na tle wszystkich osób deklarujących identyfikację inną niż polską, co stanowi 176,9

tysiąca badanych. Zdecydowana większość osób deklarowała przynależność kaszubską jako drugą – było to 162,2 tysiąca osób (GUS: 2023).

Jeżeli chodzi o opinie i stosunek do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, były one przedmiotem poprzednich analiz odnoszących się do innych narodowości. Ponadto we wspomnianym kilkakrotnie badaniu uczniów klas VII–VIII szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych wśród cech, które mogą być przypisywane Polakom, wysokie wskazania zebrały m.in. te dotyczące innych narodów czy grup etnicznych i mniejszości narodowych.

Tabela 4. Ocena wybranych cech przypisywanych Polakom przez uczniów

	Zdecydowanie zgadzam się	Raczej zgadzam się	Raczej nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się	Trudno powiedzieć
Tolerancja wobec innych narodów	29,6	38,1	15,6	9,2	7,5
Tolerancja wobec mniejszości narodowych i etnicznych mieszkających w Polsce	22,5	40,0	17,4	10,0	10,1
Tolerancja religijna	27,4	32,3	17,3	14,1	8,9
Antysemityzm	14,6	17,9	24,9	23,6	19,0

Źródło: opracowanie na podstawie zestawienia danych pomiarów z 2023 roku w raporcie: Marek Zajic: 2024a.

Blisko 70% pozytywnych wskazań zebrało stwierdzenie, że Polacy są tolerancyjni wobec innych narodów. Ponad 62% badanych uczniów uważa również, że tolerancja wobec mniejszości narodowych i etnicznych mieszkających w Polsce to także cecha,

którą można przypisać mieszkańcom naszego kraju. Nieco poniżej 60% wskazań zebrało stwierdzenie o tolerancji religijnej, natomiast najmniej (ponad 32%) cecha odnosząca się do antysemityzmu – tu jednak blisko jedną piątą odpowiedzi zebrało stwierdzenie „trudno powiedzieć”.

10. Podsumowanie

Dokonany przegląd literatury, w tym analiza szeregu badań w zakresie opinii na temat cudzoziemców oraz grup narodowych i etnicznych, nie pozwala jednoznacznie określić, w jaki sposób i w jakim zakresie tożsamość narodowa determinuje sympatię lub jej brak wobec osób niebędących Polakami (H1). Kształtujące się przez lata stereotypy widoczne są w licznych publikacjach badawczych w postaci zbliżonych wyników, w szczególności skrajnych ocen dla kilku nacji i grup. Wśród najczęstszych uprzedzeń wymienić można stereotypy antysemickie, antyniemieckie i antyrosyjskie. Mają one swoje źródła w dawnych i bardziej współczesnych wydarzeniach historycznych czy w negatywnym stosunku do różnych nacji, m.in. do Rosjan jako „wrogów i Azjatów” czy Prusaków „jako wrogów i Europejczyków” (Andrzej Kępiński: 1990, za: Kazimierz Łastawski: 2007). Wspomniane stereotypy wypełniają luki w braku wiedzy o innych, ponieważ łatwiej jest przyjąć utrwaloną ocenę grupową, niż dokonać własnej analizy w zakresie różnicowania społecznego (Kazimierz Łastawski: 2007).

W odniesieniu do tożsamości narodowej na bazie analizowanej literatury oraz wyników badań wyraźnie rysują się sympatie do narodów i grup nam bliskich czy podobnych pod względem kulturowym i etnicznym (H2). Trwająca wojna w Ukrainie oraz wspólne pochodzenie i historia, choć z licznymi bolesnymi wątkami, wyraźnie zwiększyły przychyłność Polaków do tego narodu. Spontaniczny

zryw i szeroka pomoc płynąca od pierwszych godzin konfliktu stanowią o wielkich sercach i porzuceniu wszelkich złych doświadczeń z przeszłości. Jednocześnie stosunkowo mała sympatia do Rosjan i Białorusinów znacząco zmniejszyła się jeszcze bardziej – również przez pryzmat konfliktu za naszą wschodnią granicą.

Kryzys migracyjny, który pojawił się w Europie kilka lat temu i trwa poniekąd do dziś, doprowadził do dużej niekontrolowanej migracji cudzoziemców z krajów Bliskiego Wschodu. Stereotypowy dystans do narodów z tego obszaru został z tego powodu jeszcze bardziej pogłębiony, co widać w wynikach analizowanych badań i niskich ocenach m.in. dla Arabów czy muzułmanów.

Przywoływane i porównywane ze sobą wyniki badań realizowanych wśród uczniów, nauczycieli i Polaków ukazują natomiast, że opinie wobec wybranych narodów czy mniejszości etnicznych są w ogólnym założeniu podobne, jednak różnią się w obrębie danych grup respondentów. Młode osoby wykazują większą akceptację aniżeli podejście ogólnej populacji kraju. Jeszcze bardziej tolerancyjni wydają się być nauczyciele, jednak w ich przypadku możliwe jest, że uzyskane opinie wynikają z wykonywanego przez nich zawodu, a tym samym ich roli w procesie edukacji. Wyrażenie wyższe oceny wobec innych nacji i mniejszości narodowych obserwowane wśród uczniów i ich dydaktyków mogą pozytywnie wpływać i rokować na proces edukacji czy promocji tolerancji różnic kulturowych w szkołach (H3).

Można zatem zauważyć, że wyniki w poszczególnych grupach układają się w schemat –nauczyciele najrzadziej okazują postawy niechęci wobec grup narodowych, a uczniowie z szkół ponadpodstawowych i ostatnich klas szkół podstawowych wykazują postawy pośrednie między grupą nauczycieli a ogółem Polaków. Polacy natomiast w sposób najbardziej krytyczny odnoszą się do grup narodowych, zwłaszcza tych plasujących się niżej w hierarchii sympatii. Może to oznaczać, że postawy tolerancyjne, niedemonstrowanie

niechęci przez nauczycieli do żadnej z grup etnicznych i narodowych, w pewien sposób oddziałuje na uczniów będących pod ich wpływem. Postawy charakteryzujące się większą niechęcią cechują dorosłych Polaków, a więc nabywane są raczej poza szkołą, a już na pewno poza programowym nauczaniem.

Niemniej jednak zarówno badania CBOS, jak i Europejski Sondaż Społeczny, prowadzone cyklicznie od ponad 20 lat, potwierdzają, że podejście Polaków do osób o innych narodowościach i grupach etnicznych zmieniło się. Jesteśmy bardziej otwarci i skłonni ku akceptacji, a nawet sympatii do wielu odmiennych od nas grup. Zbliżyliśmy się w ten sposób do bardziej zachodnioeuropejskiego podejścia, tj. narodu otwartego i tolerancyjnego na „obcych”.

Bibliografia

- Donnan, H., Wilson, T.M. (2007). *Granice tożsamości, narodu, państwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kępiński, A. (1990). *Lach i moskal. Z dziejów stereotypu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kłoskowska, A. (2005). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kochanowski, J. (2006). *Referat wygłoszony podczas konferencji Prawa mniejszości narodowych i etnicznych w praktyce*. Warszawa.
- Krasnowolski, A. (2011). *Prawa mniejszości narodowych i mniejszości etnicznych w prawie międzynarodowym i polskim. Opracowania tematyczne OT-599*. Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Łastawski, K. (2006) Historyczne i współczesne czynniki kształtowania polskiej tożsamości narodowej. *Doctrina. Studia Społeczno-Polityczne*, 7, 3–4.
- Łastawski, K. (2006/2007). Historyczne i współczesne czynniki kształtowania polskiej tożsamości narodowej. *Doctrina. Studia Społeczno-Polityczne*, 3/4, 9–39.

- Łastawski, K. (2007). Historyczne i współczesne wartości polskiej tożsamości narodowej. *Słupskie Studia Historyczne*, 13, 279–307.
- Mamzer, H. (2002). *Tożsamość w podróży: wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowacka, E., Łodziński, S. (2021). *Długie trwanie narodu. Społeczne wyznaczniki polskości*. Warszawa: Collegium Civitas Press.
- Różnowski, B., Sieniow, T. (red). (2013). *Integracja cudzoziemców w Polsce i Europie: perspektywa lokalna*, Lublin: Fundacja Instytut na rzecz Państwa Prawa.
- Rykała, A. (2014). Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce z perspektywy geografii politycznej. *Folia Geographica Socio-Oeconomica*, 17, 63–111.
- Rypel, A. (2020). Moja Polska? Dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej. *Polonistyka. Innowacje*, 11, 105–124.
- Skrzypczak, K. (2010). Jaka tożsamość kulturowa dla dzisiejszej Europy? *Refleksje*, 1, 203–218.
- Wojakowski, D. (2007). *Swojskość i obcość w zmieniającej się Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Zajic, M. (2024a). *Tożsamość narodowa nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zajic, M. (2024b). *Tożsamość narodowa uczniów klas VII–VIII szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- CBOS. (2005). *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K_084_05.PDF (dostęp 2.09.2024).
- CBOS. (2023a). *Polacy o Ukraińcach*. https://www.cbos.pl/PL/publikacje/fokusy_tekst.php?nr=5/2023 (dostęp 2.09.2024).
- CBOS. (2023b). *Praca obcokrajowców w Polsce*. Pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_139_23.PDF (dostęp 2.09.2024).
- CBOS. (2023c). *Stosunek do innych narodów rok po wybuchu wojny na Ukrainie*. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_033_23.PDF (dostęp 2.09.2024).

- GUS. (2023). *Wstępne wyniki NSP 2021 w zakresie struktury narodowo-etnicznej oraz języka kontaktów domowych*. <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-wstepne/wstepne-wyniki-narodowego-spisu-powszechnego-ludnosci-i-mieszk-2021-w-zakresie-struktury-narodowo-etnicznej-oraz-jezyka-kontaktow-domowych,10,1.html> (dostęp: 2.09.2024).
- GUS. (2024). *Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w listopadzie 2023 roku*. <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-listopadzie-2023-roku,15,12.html> (dostęp 2.09.2024).
- Ipsos. (2024). *Włosi najbliżsi sercom Polek i Polaków, ale to Niemcom zaufamy w biznesie!* <https://www.ipsos.com/pl-pl/wlosi-najblizsi-sercom-polek-i-polakow-ale-niemcom-zaufamy-w-biznesie> (dostęp 2.09.2024).
- Słownik języka polskiego PWN. (2024). *Tożsamość*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/tozsamosc;2530211.html> (dostęp 2.09.2024).
- Wszystkoconajwazniejsze.pl. (2023). *Polacy narodem otwartym na cudzoziemców, wynika z Europejskiego Sondażu Społecznego*. <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/pepites/polacy-narodem-otwartym-cudzoziemcow-wynika-europejskiego-sondazu-spolecznego/> (dostęp 2.09.2024).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483).
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. 2013, poz. 1650).
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005, nr 17, poz. 141).

Część III

*Naród i tożsamość narodowa
w praktyce edukacyjnej*

Celebracja świąt państwowych i narodowych jako element tożsamości narodowej

Małgorzata Sławek-Czochra¹

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000-0002-4732-1341

Streszczenie

Świętowanie jest naturalną skłonnością człowieka i korelatem życia społecznego, a święto – trwałym elementem kultury każdego narodu. Święta stanowią okazję do kultywowania tradycji, podtrzymywania pamięci o wydarzeniach historycznych i bohaterach narodowych, zacieśniania więzi społecznych oraz kształtowania tożsamości narodowej, m.in. poprzez włączanie do celebracji kolejnych pokoleń. Celem rozdziału jest próba analizy i opisu celebracji świąt państwowych i narodowych we wspólnocie szkolnej w kontekście podtrzymywania polskiej tożsamości narodowej. Postawiono trzy hipotezy badawcze: H1. Większość polskich dzieci zna najważniejsze święta państwowe i narodowe obchodzone w naszym kraju; H2. Uznawanie świąt państwowych i narodowych za ważne wpływa pozytywnie na uczestnictwo w świętowaniu oraz H3. Zarówno kadra pedagogiczna, jak i młodzież szkolna w większości biorą udział w zorganizowanych w miejscu zamieszkania obchodach świąt narodowych i państwowych. Jedynie ostatnia z wymienionych hipotez została zweryfikowana negatywnie. Choć w zorganizowanej celebracji świąt państwowych i narodowych przeszkadzają obecnie uwidaczniające się podziały społeczne i polityczne, upolitycznienie oraz niepokój, lęk przed agresją (wyraźny szczególnie w kontekście Marszu Niepodległości), należy wierzyć, że zrozumienie istoty święta i związanych z nim rytuałów pomoże w wypracowaniu nieco innej, bardziej radosnej atmosfery ponad politycznymi podziałami, co z kolei umożliwi wspólne świętowanie.

¹ Dr Małgorzata Sławek-Czochra. Dane kontaktowe: malgorzata.slawek-czochra@kul.pl.

1. Wprowadzenie

W Europie najbardziej uroczyste święta państwowe mają charakter narodowy i są zwykle powiązane z obroną lub odzyskaniem suwerenności. Pierwsze tego typu święta zostały ustanowione w XVIII wieku podczas rewolucji francuskiej, kiedy to nastąpiło utożsamianie się ogółu obywateli z państwem (Iwona Jakimowicz-Ostrowska: 2007, 258). W późniejszym okresie zaczęły je wprowadzać inne państwa w Europie, a także poza jej granicami. Kazimierz Żygulski podkreśla, że ich istotą jest manifestacja „władzy, siły i znaczenia państwa”, a w ich schemacie figuruje zwykle oddanie czci symbolom i znakom ucieleśniającym ideę państwa. W tym czasie odbywają się zwykle marsze i defilady pozwalające na demonstrację siły zbrojnej dla podkreślenia potęgi, suwerenności i międzynarodowego znaczenia narodu. Głowa państwa oraz wysocy urzędnicy państwowi organizują też publiczne nagradzanie jednostek i instytucji zasłużonych dla władzy, rządu i narodu. Na tę okazję tworzony jest także „klimat zgody i pojednania” (Kazimierz Żygulski: 1981, 123) poprzez wydawanie aktów amnestii i zwalnianie ludzi osądzonych i osadzonych w jednostkach penitencjarnych. W ten sposób demonstrowana jest jednocześnie struktura i hierarchia grupy państwowej, jak i jej pozytywne nastawienie.

Święta i sposoby świętowania różnicują narody, kultury, regiony, społeczności lokalne, a także rodziny. W państwach świeckich cała oprawa artystyczna, pochody i widowiska mają charakter laicki. W krajach, w których władza uznaje religię, święto państwowe ma też zwykle elementy sakralne (nabożeństwa, publiczne modlitwy itp.).

Podkreślić należy, że choć często używa się zamiennie terminów „święto państwowe” i „święto narodowe”, to ostatnie nie musi być formalnie ustanowione przez władze, upamiętnia bowiem

wydarzenia ważne dla danego narodu. Pojęcia święta państwowe – a co za tym idzie także sposobu ich obchodzenia – nie reguluje w Polsce żaden akt normatywny. Jak zauważa Leon Dyczewski, to na społeczności na ogół spoczywa ciężar odpowiedzialności za pielęgnowanie, otaczanie pamięcią, spisywanie, utrwalanie w obrazy i modyfikowanie zwyczajów i obyczajów świątecznych (Leon Dyczewski: 2012, 12). Katalog tych świąt państwowych ulega zmianom za sprawą władz państwowych, które formalnie je ustanawiają, co w Polsce uwidoczniło się wyraźnie po zmianie ustroju. Z kalendarza świąt państwowych i narodowych usunięto wówczas Narodowe Święto Odrodzenia Polski (22 lipca), które było największym świętem w PRL, obcą nam – Polakom – Rocznicę Rewolucji Październikowej (7 listopada) oraz najpóźniej uchylone Narodowe Święto Zwycięstwa i Wolności (9 maja).

Z badań CBOS (1995; 1996; 2018) i IBE (2024) wynika, że we współczesnej Polsce najważniejsze święta państwowe i narodowe to zgodnie z kalendarzem: Narodowy Dzień Pamięci „Żołnierzy Wyklętych” (obchodzony 1 marca), Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej (2 maja), Święto Narodowe Trzeciego Maja, Narodowy Dzień Zwycięstwa (8 maja), Narodowy Dzień Pamięci Powstania Warszawskiego (1 sierpnia), Święto Wojska Polskiego (15 sierpnia), Dzień Solidarności i Wolności (31 sierpnia), Narodowe Święto Niepodległości (11 listopada). Święta te stanowią okazję do kultywowania tradycji, podtrzymywania pamięci o wydarzeniach historycznych i bohaterach narodowych, zacieśniania więzi społecznych oraz kształtowania tożsamości narodowej, m.in. poprzez włączanie do celebracji kolejnych pokoleń. Według Edwarda Shilsa to, kim jesteśmy obecnie, wynika z wielopokoleniowych doświadczeń, z dziedzictwa określającego nasz sposób widzenia siebie oraz innych. Naród i odpowiadająca mu tożsamość jako wyraz grupowej samoświadomości nie jest „zjawiskiem jednopokoleniowym” (Edward Shils: 1996, 14).

Jak słusznie zauważa Radosław Zenderowski, celebrowanie własnej „historii” jest nieodzownym elementem konstytuującym narodową tożsamość (Radosław Zenderowski: 2011, 160). Według Elżbiety Hałas tożsamość zbiorowa, jak i jednostkowa to złożony kompleks symboliczny, który jest konstruktem. Autorka twierdzi, że:

[...] tożsamość zbiorowa jest w istocie wielością tożsamości – tożsamości sytuacyjnych i tożsamości ról w dramacie historycznym [...]. W obszarze publicznym kalendarz świąt stanowi, tak w społeczeństwach pierwotnych, jak w społeczeństwach ponowoczesnych, istotny szkielet tożsamości. [...] Kalendarz świąt publicznych ucieleśnia pamięć społeczną przekazywaną przez rytuały spoglądania wstecz (Elżbieta Hałas: 2001a, 50–51; 2001b; 2004).

Celem rozdziału jest próba analizy i opisu celebrowania świąt państwowych i narodowych we wspólnocie szkolnej w kontekście podtrzymywania polskiej tożsamości narodowej. Podjęte refleksje posłużą do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czy dzieci nauczania początkowego znają polskie święta państwowe i narodowe?
- Jak młodzież szkolna postrzega święta państwowe i narodowe, czy bierze udział w ich obchodach oraz w jaki sposób je celebrowuje?
- Jak kadra pedagogiczna postrzega święta państwowe i narodowe, czy bierze udział w ich obchodzeniu?
- W jaki sposób kadra pedagogiczna celebrowuje wyżej wymienione święta i czy aktywnie działa na rzecz włączania młodzieży we wspólnotę narodową poprzez udział w zorganizowanych uroczystościach świeckich lub religijnych?

W badaniach przyjęto następujące hipotezy:

H1: Większość dzieci czujących się Polakami uczęszczających do klas I–III szkoły podstawowej zna najważniejsze święta państwowe i narodowe obchodzone w naszym kraju.

H2: Uznawanie świąt państwowych i narodowych za ważne wpływa pozytywnie na uczestnictwo w ich celebrowaniu.

H3: Zarówno kadra pedagogiczna, jak i młodzież szkolna w większości biorą udział w zorganizowanych w miejscu zamieszkania obchodach świąt narodowych i państwowych.

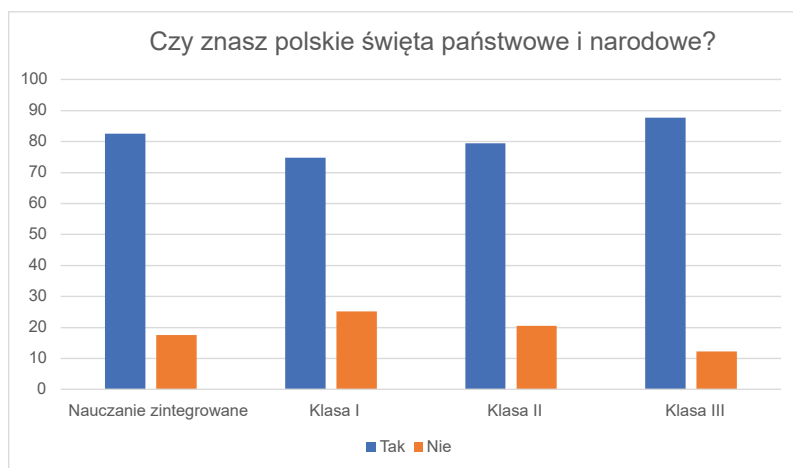
2. Znajomość świąt państwowych wśród uczniów nauczania zintegrowanego

Jednym z warunków, jakie musi spełnić społeczeństwo, aby przetrwać, jest przekazywanie swojej kultury z pokolenia na pokolenie. Konieczność tej funkcji wynika z faktu, że „dziecko rodząc się nie przynosi ze sobą żadnego modelu kulturowego; jest kulturowo *tabula rasa*” (Władysław Majkowski: 2015, 36). Zachodzi zatem konieczność przekazania jednostce stylu życia właściwego społeczeństwu, w którym rodzi się biologicznie. Niespełnienie tego warunku prowadzi do dysocjacji danej społeczności i w konsekwencji do jej zaniku. Dlatego też znajomość i obchodzenie świąt państwowych i narodowych jest niezwykle ważne w procesie socjalizacji. W nowoczesnych społeczeństwach, wraz z wchodzeniem dziecka w kolejne etapy rozwoju, rodzina traci pewne wymiary socjalizacji na rzecz innych wyspecjalizowanych podmiotów, takich jak szkoła, Kościół i media (Władysław Majkowski: 2015, 36).

Polski system edukacji ma dziś przed sobą nowe zadania w zakresie kształtowania poczucia tożsamości społecznej dzieci i młodzieży szkolnej ze względu na zmiany zachodzące w obrębie norm i wartości w postpandemicznym świecie, jak i napływu dużej licz-

by ludności pochodzenia ukraińskiego oraz polskiego, ale zakorzenionego w perspektywie emigracyjnej po agresji Rosji na Ukrainę (Kinga Lisowska: 2022, 104). W zorganizowanej przestrzeni szkolnej młody człowiek nabywa nowych kompetencji i jednocześnie przekształca już wcześniej ukształtowane (Gabriela Piechaczek-Ogierman: 2016). Szkoła nadaje więc bieg procesom kształtowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej – czyniąc to za pośrednictwem różnych elementów programowych i wychowawczych. Jednym z ważnych celów nauczania wczesnoszkolnego jest kształtowanie umiejętności odczuwania i budowania więzi uczuciowej z grupą społeczną, wspólnotą narodową oraz kształtowanie umiejętności identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, a więc nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech (takich jak: poczucie tożsamości narodowej, historia, tradycja, święta państwowe i narodowe).

Wykres 1. Deklaratywna znajomość świąt narodowych i państwowych wśród uczniów nauczania zintegrowanego



Źródło: opracowanie na podstawie raportu IBE (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024).

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) wynika, że większość nauczycieli (94,8%) zgadza się, że kształtowanie postaw patriotycznych powinno być jednym z zadań szkoły. Przeciwnego zdania jest tylko 5,2% badanej kadry. W tej perspektywie istotne wydaje się ustalenie, na ile dzieci biorące udział w badaniu IBE (2023) mają wiedzę dotyczącą świąt państwowych i narodowych kraju, w którym zamieszkują.

Z analizy wynika, że większość dzieci (82,5%) klas I–III szkół podstawowych w Polsce zadeklarowało znajomość świąt narodowych i państwowych. Pozostaje też niewielka grupa (17,5%), która deklaruje, że nie zna tych świąt. Zauważyć należy jednak, że świadomość ich istnienia wzrasta z każdą kolejną klasą, a grupa ta stale maleje – z 25,5% wśród pierwszoklasistów do 12,3% wśród trzecioklasistów. Wynika to zapewne z faktu, że dzieci w starszych klasach są bardziej rozwinięte poznawczo, emocjonalnie i społecznie, program poświęca więcej czasu tej tematyce, a dzieci same zaczynają interesować się historią i kulturą swojego regionu i kraju.

Ponadto z pogłębionej analizy wynika, że deklaratywna znajomość świąt jest nieco wyższa wśród dziewcząt (84%) niż wśród chłopców (80,7%), przy czym należy zauważyć, że najwyższy odsetek deklarujących brak znajomości świąt państwowych i narodowych występuje wśród chłopców (19,3%). Wśród czynników można wskazać różnice w motywacji (dziewczynkom bardziej zależy, by swoim zachowaniem zadowolić dorosłych – rodziców i nauczycieli) i konieczność stosowania różnych technik nauczania, które w polskich szkołach wciąż pozostają takie same w stosunku do wszystkich dzieci (Beata Ecler-Nocoń: 2015, 164–172). Niemniej jednak trend spadkowy w odsetku dzieci deklarujących brak znajomości świąt państwowych wraz z postępem klasowym sugeruje, że programy nauczania mogą efektywnie wpływać na podnoszenie świadomości dzieci w tym temacie w miarę ich edukacyjnego rozwoju (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024).

Wyniki korelacji wskazują ponadto, że wśród dzieci edukacji wczesnoszkolnej istnieje silny związek między poczuciem polskości a deklaracją znajomości świąt narodowych i państwowych. Wśród dzieci deklarujących silne poczucie polskości 84,1% deklaruje również znajomość świąt narodowych i państwowych, podczas gdy wśród dzieci, które nie czują się Polakami lub to poczucie jest słabe, tylko 15,9% deklaruje ich znajomość. Różnica ta jest znacząca i wynosi 68,2 punktów procentowych. Oznacza to, że dzieci z silnym poczuciem polskości są o ponad 68% bardziej skłonne do zadeklarowania znajomości świąt narodowych i państwowych niż dzieci, które nie czują się Polakami. Na podstawie tych wyników można wnioskować, że poczucie polskości wiąże się ze znajomością świąt narodowych i państwowych już wśród dzieci edukacji wczesnoszkolnej. Dzieci, które czują się Polakami, są bardziej zaangażowane w polską kulturę i tradycję, co przekłada się na znajomość świąt narodowych i państwowych. Można też wnioskować, że poczucie tożsamości narodowej kształtuje się poprzez kulturę i tradycję już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024).

W celu uzupełnienia informacji związanych ze świętami państwowymi i narodowymi skierowano pytanie otwarte do najmłodszych uczniów szkół podstawowych dotyczące wskazania, jakie znają święta narodowe i państwowe.

Najczęściej wymienianym przez uczniów nauczania zintegrowanego (70,7% odpowiedzi) świętem było Święto Niepodległości 11 listopada, co sugeruje jego dobre zakorzenienie zarówno w tradycji, jak i świadomości młodych ludzi, choć nie zawsze tak było. Wysokie wyniki procentowe (65,0% odpowiedzi) uzyskano także w przypadku Święta Narodowego Trzeciego Maja, które ustanowiono już w 1919 roku i ponownie w 1990 po odzyskaniu suwerenności.

Wykres 2. Realna znajomość świąt narodowych i państwowych wśród uczniów nauczania zintegrowanego



Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024). Dane nie sumują się do 100%, ponieważ każde z dzieci wskazywało więcej niż jedną odpowiedź.

Zdecydowanie niższe wyniki obserwuje się w przypadku pozostałych świąt, takich jak Dzień Flagi, wskazanego przez 27,5% dzieci, Święta Pracy wymienianego przez 19,1% oraz Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”, którego dotyczy jedynie 1,6% odpowiedzi. Wyraźnie święta te nie są tak powszechnie obecne w świadomości dzieci uczestniczących w zintegrowanym nauczaniu jak Święto Konstytucji 3 Maja i Dzień Niepodległości, choć powody są tu zapewne inne. Narodowy Dzień Pamięci „Żołnierzy Wyklętych” został wprowadzony uchwałą 3 lutego 2011 roku, a Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej zaistniał na mocy ustawy z 20 lutego 2004 roku – są to więc święta dość młode i jeszcze nie dość utrwalone w tradycji pokoleń. Nieco inaczej wyglądać może kwestia dotycząca Święta Pracy, które wciąż jeszcze kojarzy się rodzicom i dziadkom z poprzednim ustrojem i przymusowym

uczestnictwem w jego obchodach. Jak wynika z badań CBOS, w 1996 roku prawie trzy czwarte (73%) społeczeństwa uznawało 1 maja za święto ludzi pracy, w tym ponad jedna czwarta (27%) – za święto robotników. Wśród pozostałych przeważała opinia, że jest to święto komunistów. W tej kategorii odpowiedzi najczęściej wskazywano, że jest to w ogóle komunistyczne święto, jednak zdarzały się inne określenia, np.: święto z przeszłości, święto byłych komunistów, dawnej klasy robotniczej, PRL, PZPR czy ówczesnego rządu postrzeganego jako postkomunistyczny (CBOS: 1996). Na ważność tego święta w 1995 roku wskazywało zaledwie 8% badanych Polaków, w 1996 niewiele więcej (10%), ale w 2018 już 25% rodaków (CBOS: 1995; 1996; 2018). Być może następne pokolenia nadadzą mu zupełnie inny charakter, a jego świadomość i obrzędowość ponownie wzrośnie.

Ponadto według raportu IBE 3,2% odpowiedzi zakwalifikowano do grupy „inne” święta, co może wskazywać na różnorodność tradycji lokalnych. Do innych świąt państwowych i narodowych można tu zaliczyć np. Rocznicę Powstania Warszawskiego (1 sierpnia) lub Dzień Wojska Polskiego (15 sierpnia) obchodzony na pamiątkę zwycięskiej Bitwy Warszawskiej 1920 roku.

Dodatkowe analizy pokazują, że wśród dzieci istnieje pewien związek między płcią a realną znajomością świąt państwowych i narodowych. Dziewczynki wykazują większą znajomość świąt narodowych, takich jak Święto Niepodległości (21,2%) i Konstytucji 3 Maja (20,3%) niż chłopcy – odpowiednio 16,6% i 14,5%. Nieco mniejsza różnica między dziewczynkami a chłopcami jest widoczna w znajomości Dnia Flagi. Znajomość tego święta wykazuje 8,3% dziewczynek i 6,4% chłopców. Chłopcy wykazują natomiast większą znajomość Święta Pracy i Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”. Znajomość tych świąt deklaruje odpowiednio 6,0% i 0,5% chłopców, podczas gdy wśród dziewczynek odpowiednio 4,1% i 0,3%. Oprócz wymienionych świąt 0,7% dziewczynek

i 1,0% chłopców zna inne święta państwowe lub narodowe (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024).

Niepokojąco wyglądają szczegółowe analizy dotyczące znajomości świąt państwowych i narodowych w poszczególnych klasach szkolnych. Wśród dzieci klas I szkół podstawowych znajomość Święta Niepodległości wynosi jedynie 8,0%, klas II – 10,4%, a wśród dzieci klas III – 19,4%. Znajomość Święta Narodowego Trzeciego Maja jest nieco wyższa i wynosi odpowiednio 7,0%, 10,4% i 17,4%. Znajomość pozostałych świąt jest jeszcze niższa. Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej jest znany 2,6% dzieci klas I, 4,5% klas II i 7,5% klas III. Znajomość Święta Pracy wynosi odpowiednio 3,1%, 2,6% i 4,4%, a znajomość Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych” – 0,4%, 0,0% i 0,4%.

Pogłębione analizy wskazują ponadto, że istnieje silny związek między poczuciem polskości a realną znajomością świąt państwowych i narodowych u objętych badaniem uczniów klas I–III szkół podstawowych. Dzieci, które czują się Polakami, są bardziej skłonne do poznawania i pamiętania o polskich świętach. Dzieci, które odczuwają silne poczucie polskości, wykazują znacznie wyższy poziom znajomości kluczowych świąt narodowych. Narodowe Święto Niepodległości (11 listopada) i Święto Narodowe Trzeciego Maja są dobrze znane odpowiednio 36,9% i 34,0% tych dzieci, podczas gdy wśród uczniów nieczujących się Polakami jest to zaledwie 0,4% i 0,2%. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że silne poczucie tożsamości narodowej koreluje z lepszą znajomością kluczowych wydarzeń historycznych. W przypadku Dnia Flagi oraz Święta Pracy odsetki znajomości są niższe, sugerując, że te święta mogą mieć mniejsze znaczenie nawet dla dzieci z silnym poczuciem polskości. Warto jednak zauważyć, że te niższe wyniki są nadal wyższe niż w grupie dzieci, które nie odczuwają silnego związku z polskością. Podobnie w przypadku Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”, który jest znany jedynie 0,9% dzieci czujących się Polakami, a zupełnie

nieznany uczniom niedeklarującym poczucia polskości. Inne, różnorodne święta państwowe i narodowe (1,6%) wymieniały jedynie dzieci z silnym poczuciem polskości, co może odzwierciedlać zróżnicowanie lokalnych tradycji czy doświadczeń (Jakub Koper i Robert Zieliński: 2024).

Powyższe analizy potwierdzają hipotezę pierwszą mówiącą, że większość dzieci czujących się Polakami uczęszczających do klas I–III szkoły podstawowej zna najważniejsze święta państwowe i narodowe obchodzone w naszym kraju. W tej perspektywie ważne jest, by nie zaniedbując treści dotyczących edukacji międzykulturowej, prowadzić nauczanie w zakresie najważniejszych wydarzeń historycznych w perspektywie polskiej ze szczególnym uwzględnieniem pochodzenia i istoty świąt najmłodszych, słabo jeszcze zakorzenionych w tradycji pokoleń. Choć już w sondażu CBOS z 1996 roku Polacy jako najważniejsze święta narodowe wymieniali rocznicę Konstytucji 3 maja (49%) i Narodowe Święto Niepodległości (42%) (CBOS: 1996), początkowo wiedza o nich była w społeczeństwie niewielka, a i obrzędowość słabo rozbudowana. Według sondażu CBOS z listopada 1997 roku tylko 12% badanych wiedziało, dlaczego święto 11 listopada jest obchodzone akurat tego dnia i z czym ta data się wiąże, a co trzeci nie wiedział, co to jest za święto ani dlaczego jest obchodzone (CBOS: 1997). Były to skutki edukacji szkolnej z okresu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, która zupełnym milczeniem pomijała wywalczenie przez Polaków niepodległości w 1918 roku, po 125 latach rozbiorów. Dziesięć lat później było już znacznie lepiej. Według sondażu CBOS przeprowadzonego w 2008 roku trzy czwarte ankietowanych dorosłych Polaków (76%) na pytanie o genezę rocznicy obchodzonej 11 listopada udzieliło poprawnej odpowiedzi. Jednak mniej więcej co siódmy respondent (15%) błędnie kojarzył to święto z innymi wydarzeniami, a co jedenasty (9%) nie potrafił odpowiedzieć na pytanie. Łącznie więc prawie jedna czwarta

badanych nie wiedziała, co upamiętnia ta rocznica. W 2017 roku, w „przeddzień” setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, według raportu Narodowego Centrum Kultury rozpoznaje je bezbłędnie już 98% pytanym Polaków (NCK: 2017). Nie bez znaczenia była tu edukacja oraz fakt, że zarówno Narodowe Święto Niepodległości, jak i uważane przez komunistów za święto przeciwników systemu Święto 3 Maja po odzyskaniu suwerenności i przywróceniu w 1989 roku ustroju demokratycznego zaczęły być obchodzone bardzo uroczyście. Na skuteczność edukacji wskazuje też fakt, że w 2018 roku znajomość genezy święta 11 listopada jest tym większa, im młodszy są badani, a największą wiedzę w tym zakresie mają osoby w wieku 18–24 lat (91%). W starszych grupach wiekowych odsetek respondentów poprawnie identyfikujących datę, choć utrzymuje się na wysokim poziomie, maleje, a wśród badanych kwalifikujących się do najstarszego pokolenia (mających 65 lat i więcej) poprawne odpowiedzi udzielane są relatywnie najrzadziej (70%). Wiedza o 11 listopada związana jest również z poziomem wykształcenia badanych – im on wyższy, tym częstsze są poprawne odpowiedzi (CBOS: 2018)

3. Uczestnictwo w obchodach świąt państwowych i narodowych

W zmieniających się warunkach życia społecznego zmieniają się edukacja, obraz nauczyciela oraz jego autorytet. Zadanie stawiane dziś pedagogom nie jest łatwe. Dzieci i młodzież, szukając autorytetów, coraz rzadziej odwołują się do nauczycieli, coraz częściej sięgając po media. Konstruowanie wzorców wychowania dzieci i młodzieży odbiegających od tego, co lansują media, to jedno z podstawowych wyzwań szkoły. Autorytet nauczyciela jest „złożonym zjawiskiem społecznym, które wynika ze specyficznych

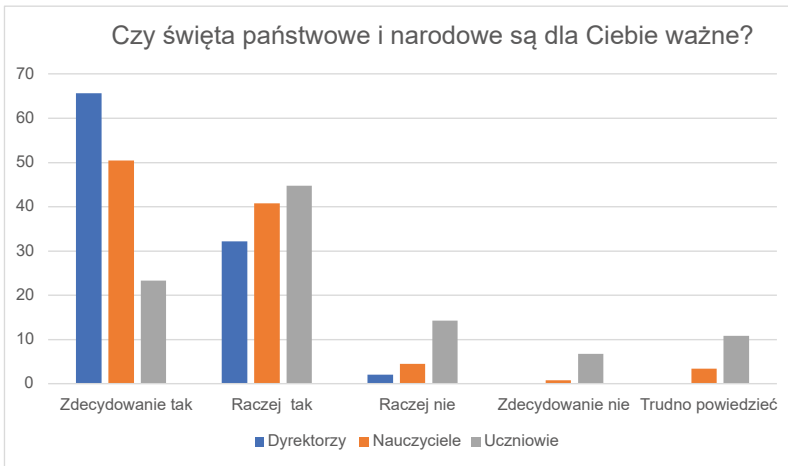
stosunków interpersonalnych i stanowi istotny element niektórych dziedzin życia społecznego” (Emilia Badura: 1981, 95). Dzisiejsza pedagogika potrzebuje nauczyciela mistrza, „który imponuje tym, którzy go obserwują lub się od niego uczą, staje się dla nich niekwestionowanym autorytetem i godnym naśladowania wzorem” (Miroslaw Szymański: 2004, 76). Mistrza, który postępuje zgodnie z głoszonymi ideami, okazuje życzliwość swym uczniom, jest człowiekiem „spełnionym”, wie, że jego praca ma wymiar moralny. Zdaniem Marii Leśniak to „od samych nauczycieli zależy, czy dając przykład swoim postępowaniem oraz podejmując wysiłek związany z rozumieniem świata, staną się dla uczniów autorytetem, czy jedynie zagubią się w chaosie informacji otaczającego świata i jego złożoności” (Maria Leśniak: 2008, 48).

Według Leona Dyczewskiego „udział konkretnej jednostki w świętowaniu wynika z jej przynależności do grupy społecznej, do społeczności, która dane święto obchodzi” (Leon Dyczewski: 2012, 12). Partycypacja w nim jest czymś dobrowolnym, ale ma charakter obowiązku, a nawet przymusu, gdyż wyłamując się ze świętowania, jednostka wyłamuje się jednocześnie z grupy, ze społeczności i naraża się na jej sankcje. „Zwyczaje/obyczaje wymagają czasu. Czas wspólnego przebywania i uczestniczenie we wspólnych rytuałach świątecznych pełni ważną rolę spajającą, stanowi podłoże kształtowania się odpowiedzialności za drugą osobę” (Leon Dyczewski: 2012, 12). Ważne jest zatem, by w życiu społecznym nie żałować czasu na świętowanie.

Poprzez uczestnictwo we wspólnym z uczniami i innymi obywatelami świętowaniu kadra pedagogiczna buduje wspólnotę szkoły i włącza ją też we wspólnotę narodową.

Z badań przeprowadzonych w 2023 roku w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” przez IBE wynika, że zdecydowana większość (97,9%) dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych uznaje święta państwowe

Wykres 3. Znaczenie świąt państwowych i narodowych dla członków wspólnoty szkolnej



Źródło: opracowano na podstawie raportów IBE (Marek Zajac: 2024a; 2024b; Ziemowit Socha: 2024).

i narodowe jako zdecydowanie ważne lub raczej ważne. Przy czym grupa tych pierwszych stanowiła ponad dwie trzecie (65,7%) ogółu badanych. Zatem odsetek dyrektorów nieuznających wartości świąt państwowych i narodowych wynosił mniej niż błąd statystyczny, co można interpretować jako bardzo silną deklarację badanej grupy.

Podobnie 9 na 10 (91,3%) nauczycieli uważa święta państwowe i narodowe za zdecydowanie lub raczej ważne. Odmienne stanowisko zajęło 5,3% respondentów, którzy nie przykładają do tych świąt większej wagi. Ponadto 3,4% badanych nauczycieli nie potrafiło w sposób jednoznaczny odpowiedzieć na pytanie.

Dodatkowe analizy wskazują, że opinie dotyczące wagi świąt narodowych wśród dyrektorów są bardzo zbliżone bez względu na płeć, wiek oraz miejsce zamieszkania badanych. Rozkłady odpowiedzi „raczej ważne” i „zdecydowanie ważne” pozostają w bar-

dzo podobnych proporcjach w każdej z badanych grup, dlatego też testy (T-Studenta i analizy wariancji) nie wykazały między nimi różnic istotnych statystycznie (Ziemowit Socha: 2024). W gronie nauczycieli były to częściej kobiety, zamieszkujące tereny wiejskie i niedoświadczające wypalenia zawodowego. Wiek pozostał statystycznie bez znaczenia.

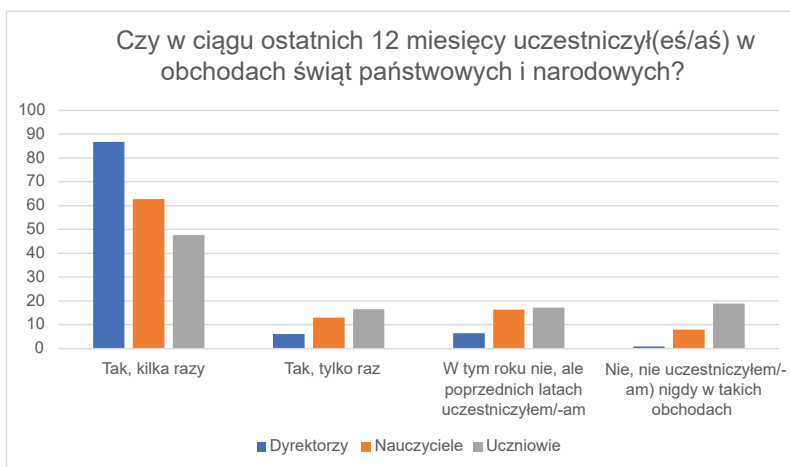
Przeszło dwie trzecie uczniów (68,1%) zadeklarowało, że święta państwowe i narodowe są dla nich ważne. Przeciwnego zdania okazało się być 21,1% badanej młodzieży. Ponadto co dziewiąty uczeń nie potrafił jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie i nie postawił się po żadnej ze stron – 10,8%. Dalsze analizy wykazały istotność statystyczną dla zmiennych płeć (mężczyźni), wiek (13–14 lat), klasa (VII podstawowej), typ szkoły (technikum), miejsce zamieszkania (wieś/osada), województwo (śląskie).

Dodatkowo przeszło połowa objętych badaniem uczniów zadeklarowała, że publiczne celebrowanie świąt narodowych (apele, wiece, marsze, przemówienia itp.) jest potrzebne – 56% wskazań. Przeciwnego zdania okazało się być 12,6% respondentów. Z kolei trudności z jednoznaczną odpowiedzią miało 30,5% badanych.

Wyniki te można uznać za zadowalające, choć warto popracować nad poszerzeniem grupy uczniów, dla których święta państwowe i narodowe będą „zdecydowanie ważne”, jeśli mają one mieć trwały charakter i rozbudowaną obrzędowość. Warunkiem tej trwałości jest także aktywne w nich uczestnictwo – zarówno kadry, jak i samych uczniów.

W grupie dyrektorów większość (86,7% badanych) zadeklarowało, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy brało udział w obchodach świąt państwowych i narodowych kilkakrotnie. Na tylko raz wskazało 6% osób na tym stanowisku, natomiast w poprzednich latach 6,4% badanych. Nigdy nie uczestniczyło w obchodach wymienionych świąt tylko 0,9% objętych badaniem dyrektorów.

Wykres 4. Uczestnictwo członków wspólnoty szkolnej w obchodach świąt państwowych i narodowych



Źródło: opracowano na podstawie raportów IBE (Marek Zajac: 2024a, 2024b, Ziemowit Socha: 2024).

Nieco mniej – niemal dwie trzecie – ankietowanych nauczycieli brało udział w świątach państwowych i narodowych w ostatnim roku kilkakrotnie (62,8% wskazań). Tylko raz w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczyło w nich 12,9% respondentów, natomiast 16,3% badanych uczestniczyło w nich w poprzednich latach. Ponadto nigdy w tego typu obchodach nie brało udziału 8% nauczycieli.

Dodatkowe analizy porównawcze zmiennych wskazują, że płeć nauczycieli biorących udział w świątach państwowych i narodowych statystycznie nie ma znaczenia, podobnie jak staż w zawodzie czy poziom awansu zawodowego. Świąta te celebrują najczęściej osoby w wieku 51 i więcej lat, niedoświadczające wypalenia zawodowego, zamieszkujące tereny wiejskie województwa lubelskiego (Marek Zajac: 2024).

Pogłębione analizy wykazały, że korelacja r -Pearsona ma kierunek dodatni, co wskazuje na występowanie istotnych statystycznie zależności pomiędzy ważnością świąt państwowych i narodowych dla nauczycieli a uczestnictwem w nich. Tak więc im częściej badani nauczyciele deklarowali, że święta państwowe i narodowe są dla nich ważne, tym częściej brali w nich udział (Marek Zajac: 2024).

Jak wynika z analiz IBE, w ostatnim roku w obchodach świąt państwowych i narodowych brało udział 64,1% objętych badaniami uczniów. Warto podkreślić, że 47,6% wielokrotnie. Blisko 20% nigdy nie uczestniczyło w takich obchodach, traktując zapewne dni świąteczne jako dodatkowe dni wolne od zajęć lekcyjnych i przeznaczając je na relaks lub turystykę.

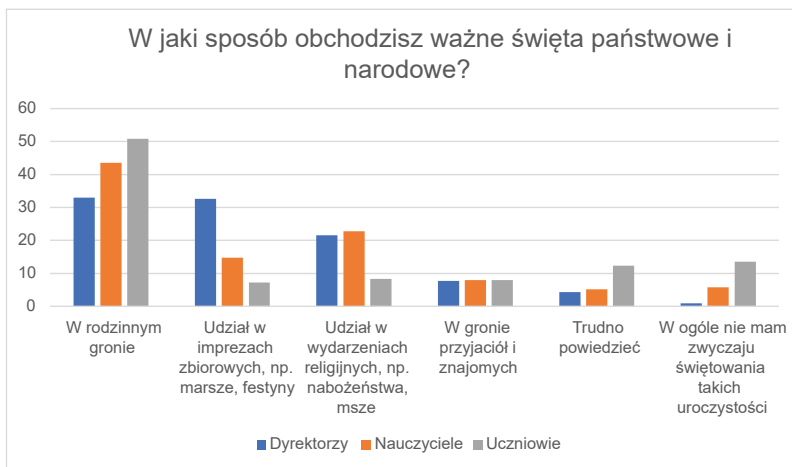
Przeprowadzenie korelacji r -Pearsona pozwoliło wykazać występowanie istotnych statystycznie zależności pomiędzy uznawaniem świąt państwowych i narodowych za ważne a uczestnictwem w nich. Wyniki wskazują na dodatni kierunek korelacji, a więc im częściej badani deklarowali ważność świąt państwowych i narodowych, tym częściej w nich uczestniczyli. Wartość współczynnika świadczy o tym, że deklaracje uczniów mają poparcie w ich postawie (Marek Zajac: 2024b).

Powyższe wyniki potwierdzają hipotezę drugą, mówiącą, że deklaracja ważności świąt państwowych i narodowych wpływa pozytywnie na uczestnictwo w ich celebrowaniu. Ponadto dane zawarte w sondażach CBOS wskazują, że wzrasta nie tylko ważność świąt, ale też i uczestnictwo w obchodach. Na ważność Święta Niepodległości w 1995 roku wskazywało 25% badanych, w 1996 – już 42%, a w 2018 – 76% Polaków (CBOS: 1995; 1996; 2018). W 2008 roku tylko 49% Polaków zadeklarowało, że obchodzi Święto Niepodległości w szczególny sposób, ale dekadę później – w 2018 roku – świętujących było już 72%, co daje wzrost o 23 punkty procentowe (CBOS: 2008; 2018).

4. Sposoby celebracji świąt państwowych i narodowych

Nie bez znaczenia dla konstruowania tożsamości narodowej jest sposób celebracji tych świąt. Według Dyczewskiego święto jest instytucją społeczną i jak każda instytucja ma elementy, które je konstytuują. Zaliczamy do nich wspólny cel/intencję/okazję, określony czas i przestrzeń, w której odbywają się rytuały, odpowiedni strój, organizatora włączającego uczestników święta do wspólnych zachowań, wspólne przygotowanie i aktywne uczestnictwo oraz dar, którym może być np. poświęcony na świętowanie prywatny czas. Święto jest przejawem życia społecznego, a więc wszystkie jego elementy odnoszą się do całej świętującej zbiorowości (Leon Dyczewski: 2012, 9–12).

Wykres 5. Sposoby obchodzenia świąt państwowych i narodowych



Źródło: opracowanie na podstawie raportów IBE (Zajic: 2024; Socha: 2024).

Według badań IBE w grupie dyrektorów najczęściej deklaruowano, że celebracja świąt państwowych i narodowych odbywa się

w gronie rodzinnym (33%), ale co istotne – porównywalny odsetek (32,6%) wskazywał na swój udział w imprezach masowych o charakterze świeckim (32,6%) i religijnym (21,5%). Jedynie 0,9% badanych dyrektorów wskazało, że nie ma w zwyczaju świętowania podobnych uroczystości.

Przeszło dwie piąte nauczycieli (43,5%) obchodzi święta państwowe i narodowe w gronie rodzinnym. Relatywnie rzadziej biorą oni udział w wydarzeniach religijnych (22,8%) lub w imprezach zbiorowych (14,8%). Na obchodzenie świąt w gronie przyjaciół i znajomych wskazało niewielu z nich (8%). Ponadto 5,7% badanych nauczycieli w ogóle nie ma zwyczaju świętowania takich uroczystości, natomiast 5,1% ankietowanych nie potrafiło jednoznacznie wypowiedzieć się w tej kwestii.

Z analizy raportów IBE wynika, że w zorganizowanych wydarzeniach masowych o charakterze świeckim lub religijnym bierze udział 54,1% dyrektorów, ale już tylko 37,6% nauczycieli. Dyrektorzy stanowią więc dużo lepszy wzór do naśladowania dla młodzieży niż nauczyciele, którzy są zazwyczaj w bliższych relacjach z uczniami niż osoby pełniące funkcje z ramienia samorządu terytorialnego, a więc po części przedstawiciele władz.

Dodatkowo testy chi-kwadrat wykazały, że sposoby celebracji świąt państwowych wśród dyrektorów były bardzo podobne zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn. Choć mężczyźni nieco częściej obchodzili święta poprzez udział w imprezach zbiorowych (40,4% wskazań w stosunku do 30,2% w przypadku kobiet), kobiety zaś poprzez udział w wydarzeniach religijnych (23,5% wskazań przy 15,4% wskazań od mężczyzn), to ogółem rozkłady odpowiedzi były na tyle zbliżone, że różnica między nimi była nieistotna statystycznie. Sposoby celebracji świąt różnił natomiast wiek badanych. Najmłodsi dyrektorzy (w wieku 35–42 lata) znacznie częściej niż pozostali (w 52,0% przypadków) spędzali święta w rodzinnym gronie (w pozostałych kategoriach wieko-

wych było to po około 30% badanych). Z kolei wraz z wiekiem badanych wzrastał odsetek biorących udział w imprezach zbiorowych (wynosił: 16,0% w przypadku badanych w wieku 35–42 lata; 29,4% w kategorii 43–50 lat; 30,0% u badanych w wieku 51–58 lat i aż 50,0% w przypadku badanych w wieku 59–67 lat) (Ziemowit Socha: 2024).

Dyrektorzy wyraźnie różnili się również w zakresie obchodzenia świąt poprzez udział w wydarzeniach religijnych. Najczęściej ten sposób celebracji wskazywali badani z grup wiekowych 43–50 lat (25,0%) i 51–58 lat (27,8%). Wśród badanych w wieku 35–42 lata odsetek ten wynosił 16,0%, a wśród najstarszych badanych (59–67 lat) jedynie 8,3%.

W grupie nauczycieli środowisko rodzinne wybierały najczęściej kobiety w przedziale wiekowym 24–30 lat, zamieszkujące w miastach województwa pomorskiego (50–100 tysięcy mieszkańców) i doświadczające wypalenia zawodowego w stopniu umiarkowanym.

Ponad połowa (50,8%) badanych uczniów przyznała, że obchodzi święta państwowe i narodowe w rodzinnym gronie. W gronie przyjaciół i znajomych obchodzi je 7,2%, poprzez udział w imprezach zbiorowych, np. marsze i festyny – 8,3%, natomiast poprzez udział w wydarzeniach religijnych, np. nabożeństwa i msze – 8%. Ponadto 13,5% ankietowanych w ogóle nie ma zwyczaju świętowania takich uroczystości, natomiast 12,3% badanych nie potrafiło jednoznacznie wypowiedzieć się w tej kwestii.

Analizując wyniki badań IBE, należy zauważyć, że w imprezach zorganizowanych i wydarzeniach religijnych związanych ze świętami państwowymi i narodowymi, które można określić mianem świątecznych rytuałów, udział bierze łącznie tylko nieco ponad 16% uczniów. Ponadto ponad 25% badanej młodzieży nie bierze udziału w narodowym świętowaniu lub nie potrafi powiedzieć, w jaki sposób obchodzi święta o charakterze narodowym,

co jest dość niepokojące, jeśli dotyczy to młodych Polaków, a nie młodzieży napływowej (ukraińskiej lub postemigracyjnej).

Powyższe dane nie pozwalają na pozytywną weryfikację hipotezy trzeciej, mówiącej, że zarówno kadra pedagogiczna, jak i młodzież szkolna w większości biorą udział w zorganizowanych w miejscu zamieszkania obchodach świąt narodowych i państwowych. Wśród elementów zniechęcających współcześnie do brania udziału w zorganizowanych formach świętowania należy wymienić: uwidacznianie się podziałów społecznych i politycznych (szczególnie w Warszawie) i przekaz medialny podkreślający ten wymiar święta; upolitycznienie dostrzegane zarówno na poziomie uroczystości centralnych, jak i lokalnych organizowanych przez samorządy; niepokój, lęk przed agresją – wyraźne szczególnie w Warszawie i pojawiające się w kontekście Marszu Niepodległości; pogoda; indywidualna niechęć do zbiorowych wydarzeń; stałość, niezmienność i powtarzalność programu obchodów, która z jednej strony buduje poczucie ciągłości, a z drugiej niektórych ludzi zniechęca ze względu na swoją przewidywalność (dotyczy to przede wszystkim obchodów oficjalnych – centralnych i lokalnych); ograniczona oferta kulturalna – głównie w średnich miastach; poszukiwanie wygody, komfortu w dni wolne od pracy i nauki; nuda, powaga, patetyzm towarzyszący uroczystościom oficjalnym (NCK: 2017, 35–38).

Nie ma danych dotyczących form świętowania w gronie rodzinnym dyrektorów, nauczycieli czy uczniów, a – być może – obejmują one formy uczestnictwa w zorganizowanych obchodach za pośrednictwem mediów lub inne sposoby rodzinnego świętowania, np. wywieszanie flagi, wspólne śpiewanie piosenek patriotycznych czy uroczysty obiad.

Zauważyć należy, że udział Polaków w różnych formach celebrowania świąt państwowych i narodowych wzrasta. W 2008 roku udział w mszy świętej podczas Święta Niepodległości zadeklaro-

wało 26% Polaków. Dekadę później kościół odwiedziło już 29% badanych. W 2008 roku flagę państwową wywiesiło 15%, a w 2018 już 43% respondentów. Wzrósł też procent osób biorących udział w uroczystościach publicznych z 10% do 18% – wzrost o 8 punktów procentowych. Do bardziej uroczystego domowego obiadu w 2008 roku przyznaje się 9%, a w 2018 już 11%. Odpowiednio 10% i 11% przyznało, że w jeszcze inny sposób obchodzą Święto Niepodległości (CBOS: 2008; 2018).

5. Podsumowanie

Z badań IBE wynika, że większość nauczycieli (94,8%) zgadza się, że kształtowanie postaw patriotycznych powinno być jednym z zadań szkoły. Przeciwnego zdania jest tylko 5,2% badanej kadry. Większość dzieci nauczania zintegrowanego (82,5%) zadeklarowało znajomość krajowych świąt narodowych i państwowych. Pozostaje też niewielka grupa (17,5%), która deklaruje, że nie zna tych świąt. Zauważyć należy jednak, że świadomość ich istnienia wzrasta z każdą kolejną klasą, a grupa ta stale maleje z 25,5% wśród pierwszoklasistów do 12,3% wśród trzecioklasistów.

Niepokojąco wyglądają szczegółowe analizy dotyczące realnej, a nie deklaratywnej znajomości świąt państwowych i narodowych w poszczególnych klasach szkolnych. Wśród dzieci klas I znajomość Narodowego Święta Niepodległości wynosi jedynie 8,0%, a wśród dzieci klas III – 19,4%. Znajomość Święta Narodowego Trzeciego Maja jest nieco wyższa i wynosi odpowiednio 7,0% i 17,4%. Znajomość pozostałych świąt jest jeszcze niższa. Wśród dzieci klas I tylko 2,6% zna Dzień Flagi RP, a wśród dzieci klas III – 7,5%. Znajomość Święta Pracy wynosi odpowiednio 3,1% i 4,4%, a znajomość Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych” – 0,4% i 0,4%.

Zdecydowana większość (97,9%) dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych postrzega święta państwowe i narodowe jako zdecydowanie ważne lub raczej ważne, ale najczęściej wskazują oni, że spędzają je w gronie rodzinnym (33%). O tym, że są one dla nich ważne, świadczy fakt, że grupie dyrektorów większość (86,7% badanych) zadeklarowała, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy brała udział w obchodach świąt państwowych i narodowych kilkakrotnie. Porównywalny odsetek (32,6%) dyrektorów wskazywał na swój udział w imprezach masowych o charakterze świeckim (32,6%) i religijnym (21,5%), co łącznie daje 54,1% dyrektorów biorących czynny udział zorganizowanych uroczystościach o charakterze narodowego rytuału.

W grupie badanych nauczycieli 9 na 10 (91,3%) uważa święta państwowe/narodowe za zdecydowanie lub raczej ważne i niemal dwie trzecie ankietowanych brało w nich udział w ostatnim roku kilkakrotnie (62,8% wskazań). Niemniej jednak przeszło dwie piąte nauczycieli (43,5%) obchodzi święta państwowe i narodowe w gronie rodzinnym, a jedynie 37,6% kadry bierze udział w zorganizowanych uroczystościach o charakterze świeckim bądź religijnym.

Choć ponad połowa (56,8%) objętej badaniem młodzieży szkolnej zadeklarowała, że publiczne celebrowanie świąt narodowych (apele, wiece, marsze, przemówienia itp.) jest potrzebne (56%) oraz że odczuwają dumę z bycia Polakiem, gdy uczestniczą w obchodach świąt, to uczestnictwo w tego typu publicznych obchodach zadeklarowało tylko 8,3% badanych. Zdecydowanie częściej badani deklarują obchodzenie świąt państwowych i narodowych w gronie rodzinnym (50,8%). O tym, że potrzeba celebracji świąt jest ważna dla badanych, świadczy fakt, że kilkakrotne uczestnictwo w obchodach świąt w roku poprzedzającym pomiar zadeklarowała niemal połowa z nich (47,6%). Co ciekawe, zdecydowanie większy jest odsetek uczniów przyznających, że patriotyzm polega na dobrowolnym udziale w obchodzeniu świąt narodowych i państwo-

wych (74%), niż uczniów deklarujących, że obchodzenie świąt jest potrzebne. Te 18 punktów procentowych różnicy może być sygnałem, że istnieje grupa uczniów świadoma tego, co świadczy o patriotyzmie i mając tę świadomość, odrzuca takie aktywności lub przynajmniej ma do nich zdystansowany stosunek.

W ramach każdego z pytań o celebrację świąt narodowych przez młodzież szkół podstawowych i ponadpodstawowych pojawiła się również grupa osób wyraźnie kontestująca pozytywne podejście do tych aktywności – 12,6% badanych nie uważa, że publiczne celebrowanie świąt narodowych jest potrzebne, 20,9% nie uważa, by celebrowanie świąt państwowych było dla nich ważne, a 35,9% nie uczestniczyło w ostatnim roku w obchodach świąt państwowych i narodowych, w tym 18,8% w ogóle nie ma takiego zwyczaju.

Z badań przeprowadzonych w 2023 roku przez IBE w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” wynika również, że choć tylko 2,1% badanych dyrektorów uważa, że święta te nie są raczej ważne, a 0,9% nie ma w zwyczaju świętowania podobnych uroczystości, to w gronie nauczycieli jest już odpowiednio 8,7% takich, którzy uważają, że święta te raczej lub zdecydowanie nie są ważne lub nie mają na ten temat zdania, 8% takich, którzy nigdy nie uczestniczyli w takich obchodach, 5,7% w ogóle nie ma zwyczaju świętowania takich uroczystości, natomiast 5,1% ankietowanych nie potrafiło jednoznacznie wypowiedzieć się w tej kwestii. Choć odsetki te są jeszcze niewielkie, to wyraźnie widać, że w grupie, którą powinny cechować znamiona mistrza, pojawiają się postawy, które trudno jest określić mianem patriotycznych.

Zdaniem Dyczewskiego ze znaczenia wspólnej celebracji świąt doskonale zdaje sobie sprawę rodzina, która jest pierwszą i najważniejszą grupą w procesie przekazywania kultury. Formy świętowania w rodzinie „są na ogół bardziej bogate, gdy uczestni-

czą w nich dzieci w wieku rozwojowym. Uroczyste obchodzenie świąt wyraźnie uświadamia miejsce w rodzinie poszczególnych jej członków, ich uprawnienia i obowiązki, sprzyja zakorzenieniu w rodzinie, a poprzez nią w społeczności lokalnej i regionalnej, w kulturze całego narodu i społeczeństwa” (Leon Dyczewski: 2003, 106). Szkoła, która we współczesnych społeczeństwach przejmuje po części odpowiedzialność za socjalizację młodych ludzi, powinna brać przykład z rodziny, ponieważ podobnie do niej jest instytucją społeczną i środowiskiem wspierającym i kształtującym uczniów w początkowym okresie ich rozwoju. Świętowania, jak wielu różnych umiejętności, należy i trzeba się uczyć poprzez: a) aktywne uczestniczenie w świętowaniu tych rodzin, społeczności lokalnych, grup społecznych, narodów, które umieją to robić; b) poznawanie zwyczajów i obyczajów świątecznych własnego środowiska oraz odkrywanie znaczeń symbolicznych z nimi związanych; c) obserwację świętowania w różnych kulturach i przejmowanie z nich tych elementów, które da się wkomponować w świętowanie we własnej rodzinie, społeczności lokalnej, we własnym narodzie; d) dbałość o jakość własnego życia, jakość życia swojej rodziny i swojego środowiska, to znaczy troskę o wartości pozamaterialne i religijne, o ich coraz pełniejsze rozumienie i bogatsze przeżywanie; e) przeznaczanie wystarczająco wiele czasu na świętowanie w przekonaniu, że nie jest to czas stracony, lecz że ubogaca się w ten sposób życie osobiste, rodzinne i społeczne (Leon Dyczewski: 2003, 2012). Zrozumienie, na czym polega świętowanie i związane z nim rytuały, wypracowanie nieco innej, bardziej radosnej atmosfery – ponad politycznymi podziałami – wokół świąt państwowych i narodowych, a przede wszystkim rezygnacja z własnej wygody na rzecz daru, jaki każdy członek wspólnoty wnosi we wspólne świętowanie, to zadanie na najbliższe lata.

Bibliografia

- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- CBOS. (1995). *Rocznice i święta ważne dla Polaków*. Raport CBOS nr BS/91/77/95.
- CBOS. (1996). *Rocznice i święta ważne dla Polaków*. Raport CBOS nr BS/64/64/96.
- CBOS. (1997). *Co Polacy wiedzą o święcie 11 listopada?* Raport CBOS nr BS/142/142/97.
- CBOS. (2008). *Święto niepodległości*. Raport CBOS nr BS/168/2008.
- CBOS. (2018). *Polacy o Narodowym Święcie Niepodległości i polityce pa-
mięci*. Raport CBOS nr 142/2018.
- Dyczewski, L. (2003). *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dyczewski, L. (2012). Święto i jego kulturotwórcza rola. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 3–24. <https://doi.org/10.2478/v10276-012-0029-x>.
- Ecler-Nocon, E. (2015). Dziewczęta i chłopcy, razem czy osobno?: dwie perspektywy postrzegania edukacji. *Studia z Teorii Wychowania*, 6/1 (10), 161–175.
- Hałas, E. (2001a). Symbole publiczne a polska tożsamość. Zmiana i niejednoznaczność w kalendarzu świąt państwowych III Rzeczypospolitej. *Kultura i Społeczeństwo*, 3–4, 50–51.
- Hałas, E. (2001b). *Symbole w interakcji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hałas, E. (2004). Konstruowanie tożsamości państwa-narodu. Konflikt symboliczny o preambułę do konstytucji. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 121–142.
- Jakimowicz-Ostrowska, I. (2007). Etniczność i asymilacja po obu stronach Atlantyku. *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego*, 2, 254–263.
- Koper, J., Zieliński, R. (2024). *Tożsamość narodowa uczniów klas I–III szkół podstawowych. Raport z badań empirycznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Leśniak, M. (2008). Autorytet nauczyciela – trudne wyzwania współczesnej szkoły. *Nowa Szkoła*, 10, 38–40.
- Majkowski, W. (2015). Socjalizująca rola szkoły a wychowanie w rodzinie. *Studia nad Rodziną*, 1(36), 35–47.
- NCK. (2017). *Świętowanie Niepodległości 11 listopada 2017 roku. Wyniki z badania jakościowego i ilościowego*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Piechaczek-Ogierman, G. (2019). Uwarunkowania tożsamości lokalnej w środowisku miejskim. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(10), 157–172.
- Shils, E. (1996). Naród, narodowość i nacjonalizm a społeczeństwo obywatelskie. *Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa*, 1(8), 9–30.
- Socha, Z. (2024). *Spektrum postaw dyrektorów szkół wobec kształtowania tożsamości narodowej w szkołach. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szymański, M. (2004). *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zajic, M. (2024a). *Tożsamość narodowa w opinii nauczycieli. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zajic, M. (2024b). *Tożsamość narodowa w opinii uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zenderowski, R. (2011). Pamięć i tożsamość narodowa. *Athenaeum*, 28, 149–166.
- Żygulski, K. (1981). *Święto i kultura. Święta dawne i nowe. Rozważania socjologa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Dyskusja dydaktyczna i ceremoniały szkolne w edukacji ku tożsamości narodowej

Dariusz Tułowiecki

Instytut Badan Edukacyjnych¹

ORCID: 0000-0003-1875-7776

Streszczenie

Niniejszy tekst jest fragmentem analiz materiału empirycznego (badań jakościowych przeprowadzonych na ogólnopolskiej grupie 60 dyrektorów szkół) uzyskanego w ramach projektu „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” realizowanego w latach 2022–2024 na temat edukacji ku tożsamości narodowej w polskiej szkole. W tekście dokonano prezentacji podejścia, wedle którego instytucja państwa, poprzez odpowiednio kształtowaną politykę edukacyjną, odpowiada za edukację narodową, oraz wskazano kategoryzację typów edukacji tożsamości narodowej. Odnosząc się do jednego z typów, najbardziej oczekiwanego, wedle deklaracji dyrektorów – typu łączącego element intelektualne, aksjologiczne, behawioralne, kształtowanego na bazie zaangażowania, wyboru, decyzji, zrozumienia, argumentu, różnorodności ocen, autodystansu, perspektywy globalnej, europejskiej, jak i regionalnej – dokonano analizy opinii dyrektorów w kontekście dwóch metod dydaktycznych wpisujących się w ten typ. Są to dyskusja edukacyjna i ceremoniały szkolne polskich świąt narodowych.

1. Wprowadzenie

Fenomenem wieku XXI staje się swoista antynomia. Z jednej strony określa ją powrót do więzi etnicznych i narodowych, z drugiej –

¹ Dr Dariusz Tułowiecki, Instytut Badan Edukacyjnych. Dane kontaktowe: d.tulowiecki@ibe.edu.pl.

konsumpcja inspirowana przez ponadnarodowe korporacje i sieci cyfrowe, wydająca się gubić po drodze narodowość, patriotyzm i obywatelskość. Zdaje się jednak, że komponent narodowy nabiera wartości w kontekście stosunku do „innych”: zarówno w kontekście emigracji i obczyzny (Jerzy Nikitorowicz: 2009; Jarosław Kozak, Stanisław Fel i Marek Wódka: 2021), jak i migracji „innych” do krajów o utrwalonej dotychczas tożsamości narodowej (Sandro Bozzolo, Christian Costamagna i Luisa Fontana: 2014). W kontekście zmian aktualne staje się pytanie o politykę edukacyjną państwa oraz o drogi realizacji tej polityki poprzez konkretne metody i narzędzia dydaktyczne służące do osiągnięcia oczekiwanego stanu. Przyjmując, że państwo polskie chce wspomagać tworzenie tożsamości narodowej uczniów (Andrzej de Tchorzewski: 2009), w niniejszym tekście zaprezentowano drogi i cele ku edukacji narodowej oraz dwie wybrane metody edukacji – dyskusję dydaktyczną oraz szkolne celebracje świąt narodowych. Analiz dokonano w oparciu o wyniki badań jakościowych w projekcie „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej” poprzez wywiady z 60 dyrektorami szkół, przeprowadzonymi w skali ogólnopolskiej.

2. *Edukacja ku tożsamości narodowej*

Od czasu powstania systemów edukacji w nowoczesnych państwach narodowych w XIX i XX wieku szkolna edukacja, szczególnie na płaszczyźnie kultury i pamięci, pełniła kluczową rolę w konsolidowaniu obywateli wokół idei narodu (Eric Hobsbawm i Terence Ranger: 2008). W tym czasie edukacja narodowa (a nawet wychowanie narodowe) zyskała charakter oficjalny, stając się doktryną urzędowo usankcjonowaną (Hanna Konopka: 2005). Nauczyciele, zwłaszcza nauczyciele historii i języka narodowego lub też narodu imperialnego, nierzadko pełnili w zasadzie rolę urzędników

państwowych, którzy swoją pracą legitymizowali procesy imperialne jednych narodów lub też powstający nowy narodowy ład budzących się tożsamości narodowych. W tym celu tworzono np. mityczną przeszłość, w której jedne grupy podporządkowane były innym – imperialnym – lub w tejże zmitologizowanej przeszłości osadzano początki istnienia rodzących się narodów (Stefan Berger i Chris Lorenz: 2010; Paul Lawrence: 2007; Krzysztof Jaskułow-ski: 2009; Piotr Majewski: 2013). Nauczanie i wychowanie szkolne miały za zadanie wytworzenie w uczniach przekonania, że mimo zróżnicowania społecznego, regionalnego, kulturowego, a czasami nawet językowego, mają jedną, wspólną, niemal odwieczną tożsamość narodową (Mario Carretero: 2011). Tworzenie, a niekiedy wprost narzucanie tej tożsamości wymagało najczęściej minimalizowania lub eliminowania odmienności kulturowych, np. językowych, mentalnościowych, aksjologicznych, religijnych czy regionalnych, rugowania lub pomniejszania znaczenia odmienności ekonomicznych i społecznych, zapominania tradycji, wzorów kultury, rekonstrukcji mitów i narracji lokalnych pamięci zbiorowych. Działania te podporządkowane były konstrukcji wyobraźniowej narodu tytularnego (Tom Kamusella: 2009). Edukacja kształtująca osobowość uczniów posiadała określony ideologicznie i politycznie kierunek (Gerald L. Gutek: 2003), miała poprzez udział w procesie socjalizacyjnym kształtować tożsamość, realizując następujące cele: a) tworzenie pozytywnej oceny sytuacji społecznej własnego narodu, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i ogólnokrajowym/ogólnonarodowym co do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; b) budowanie pozytywnego nastawienia do ewolucji politycznej społeczności narodowej i kraju; c) identyfikację z cechami, wydarzeniami i postaciami z przeszłości, czyli kontynuowanie ciągłości kulturowej narodu (Mario Carretero: 2011).

Tak skonstruowana edukacja unifikowała zbudowaną we wspólnych procesach historycznych kulturę narodową, która mia-

ła stanowić podstawę istnienia narodu. W procesy te nieodłącznie włączona była i jest polityka edukacyjna realizująca politykę historyczną państwa. Politycy na poszczególnych etapach tworzyli pewne wytyczne, ale też wciąż na nowo wracają do dobrze znanego przepisu „na budowanie narodu: narracja o wspólnej przeszłości i wspólnym dziedzictwie, aby wpajać obywatelstwo i poczucie wspólnego losu narodowego” (Linda Symcox i Arie Wilschut: 2009, 5). Machina państwa, poprzez swoją politykę edukacyjną, dąży do „zagwarantowania porządku” i „stabilności” symbolicznej. Kultura stanowi nie tylko fundament tożsamości narodowej, ale również obywatelstwa politycznego, wypracowując historycznie ukształtowaną aksjologię przekazywaną w sferze edukacyjnej (Gal Levy: 2002).

Celowi temu służyło tworzenie lub też odbudowywanie narodowego kanonu kultury: zbioru fundamentalnych faktów, dat i zdarzeń (Wojciech J. Burszta i in.: 2019). Kanony kulturowe są

[...] zbiorem rdzennych lub naczelnych wartości dla danego społeczeństwa. Jednym z najważniejszych czynników konstytucyjnych większości narodów pozostaje język narodowy. W niektórych zbiorowościach taką rolę może odgrywać także religia, zespół względnie trwałych mitów narodowych, a zwłaszcza poczucie ciągłości historycznej. Akceptacja tych wartości zapewnia zbiorowościom narodowym poczucie wspólnoty i stanowi podstawę narodowej identyfikacji jednostek” (Dariusz Tułowiecki: 2021, 103–104).

Za podstawowy budulec tożsamości narodowej uważane są „symbole kulturowe: zarówno te zapisane w żywej pamięci historycznej, jak i te odnoszące się do wydarzeń współczesnych” (Paweł Boski: 1991, 140). Naruszenie tych fundamentów rodzi ryzyko naruszenia bezpieczeństwa kulturowego (Dariusz Tułowiecki: 2016).

Edukacja ku tożsamości narodowej miała stanowić gwarancję zachowania kanonu kultury: dzieci będą mówić jednym narodowym językiem, jeśli w tożsamość wpisana jest homogeniczność religijna – wyznawać jedną wspólną religię, posiadać podobne wyobrażenie na temat przeszłości skonstruowanej jako dzieje narodu. Podzielanie wspólnej, narodowej trajektorii dziejów skutkować miało nie tylko myśleniem w kategoriach przynależności do tytularnego narodu, ale również wykazywać nastawienie behawioralne – gotowość do adekwatnych do sytuacji i potrzeb działań na rzecz narodu. „Szkoła miała produkować lojalnych obywateli państwa narodowego, którzy winni są mu oddanie, a na hasło: «ojczyzna w niebezpieczeństwie» gotowi będą zabijać jej rzekomych lub rzeczywistych wrogów” (Wojciech J. Burszta, i in.: 2019, 35). Socjalizowana poprzez wychowanie i edukację identyfikacja z narodem miała sprawiać, że członkowie danej grupy narodowej „widzą siebie w świętej wspólnocie narodowych pamięci, mitów i rytuałów. Naród traktowany jest jako wybrana wspólnota mająca misję przetrwania i reprodukcji się w przyszłości” (Jacek Poniedziałek: 2019, 12).

Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że terminy „wychowanie narodowe” czy „edukacja narodowa” nigdy nie miały jasnej i ściśle określonej definicji. Najczęściej związane były ideologicznie z opcjami politycznymi, które bądź te formy edukacji formułowały i popierały, bądź też – z przyczyn ideologicznych – zaprzeczały im i je kategoryzowały, nadając silnie negatywnie konotacje emocjonalne. Różnorodność podejść obserwowalna jest już od początku Drugiej Rzeczypospolitej (Hanna Konopka: 2005). Także w przestrzeni edukacji światowej dochodziło do różnorodnych przeobrażeń edukacji narodowej oraz istnienia wielości nurtów (Stuart Macintyre i Anna Clark: 2003). Badacze z Uniwersytetu SWPS, dokonując pomiarów powiązań pomiędzy edukacją historyczną a kategorią narodu w polskiej szkole, zaproponowali

w raporcie z badań w 2019 roku wyróżnienie czterech form przebiegu nauczania historii. Typologizacji dokonali na podstawie analiz dwóch ważnych prac o zasięgu międzynarodowym (Peter Seixas: 2018; Karel Van Nieuwenhuyse: 2018). Warto się tym typom przyjrzeć, ponieważ można przenieść je na cele całej edukacji ku tożsamości narodowej, ponadto stanowią one użyteczne tło dla poszukiwań wśród nauczycieli i dyrektorów szkół nowych, skutecznych metod pracy z uczniem i przekazu treści o konotacjach narodowych.

Pierwszy sposób nauczania to podporządkowanie edukacji konstruowaniu i konsolidowaniu narodu (funkcja nacjonalistyczna). Celem jest kształtowanie u uczniów wspólnej tożsamości. Funkcje poznawcze pełnią tutaj rolę drugorzędną. Chodzi w niej bowiem nie tyle o zgłębianie tego, co się wydarzyło w przeszłości oraz w jaki sposób kształtowały się narodowe zasoby kulturowe, ile uczestnictwo w tych wartościach, które były, są i będą najważniejsze dla danej społeczności narodowej. „Przeszłość to jedynie pretekst, by mówić o narodowych imponderabiliach, które urastają do rangi ponadczasowej normy. W tym względzie historia upodabnia się do mitologii: dzieci uczą się świętych i kanonicznych opowieści, które pełnią funkcję tożsamościową, konstruując i legitymizując myślenie w kategoriach narodowych i narracyjne schematy” (Wojciech J. Burszta i in.: 2019, 36). Nurt ten nie jest wolny od idealizacji przeszłości własnej, wręcz przeciwnie, jakby ją zakładał: „To co dociera do nas z przeszłości, zostaje wcześniej wyselekcjonowane (często stronniczo), wyidealizowane, zniekształcone w procesie zapamiętywania i interpretowane przez pośredniczące pokolenia” (Piotr Sztompka: 2005, 68). Niektórzy badacze widzą w tej drodze prostą kreację swoistego intelektualnego getta, w której dominują narracje nacjonalistyczne, naznaczone prowincjonalizmem, a marginalizujące perspektywę europejską i globalną (Wojciech J. Burszta i in.: 2019). Inni w takiej edukacji narodowej

dostrzegają zadanie państwa i trening niezbędny do funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa (Ernest Gellner: 2006). Ci badacze edukację ku tożsamości narodowej sytuują ściśle w obszarze socjalizacji narodowej: niejako automatyczne i samobieżne wprowadzenie w życie narodu, jego tradycje, swojskość kulturową, istotę więzi i odrębności. Dostrzegają oni równocześnie możliwe patologie: z jednej strony przerost w traktowaniu narodu jako wartości naczelnej prowadzący do nacjonalizmu i szowinizmu, z drugiej niedomiar – prowadzący do wykorzenienia z więzi narodowych (Dorota Jaworska-Matys: 2001).

Drugi sposób prowadzenia edukacji ku tożsamości narodowej koncentruje się przede wszystkim na kształceniu krytycznych i świadomych obywateli, którzy cenią demokratyczne wartości i obywatelskie zaangażowanie. Edukacja w tym nurcie skupia się na propagowaniu uniwersalnych, demokratycznych, obywatelskich wartości, takich jak: zaangażowanie, tolerancja, odpowiedzialność, krytycyzm, troska o środowisko naturalne. Ten typ edukacji podkreśla wątki transnarodowe, a nawet ma charakter globalny. W tym kontekście często używa się określeń „globalna edukacja obywatelska”, której pierwowzorem była „edukacja rozwojowa”. Model ten ma pewne cechy nacjonalistycznego, a nawet legitymizującego imperialne podejścia do historii własnej. Podobnie jak nurt nacjonalistyczny – podporządkowuje on funkcje poznawcze w dużej mierze innym celom, a mianowicie procesowi kształtowania tożsamości obywatela i przekazywania określonego systemu aksjologicznego zależnego od celu edukacji. Model globalnej edukacji ma także tendencje do zamiany historii w mitologię, a przeszłość jest tu na tyle interesująca, na ile może uczyć pewnych, uznanych za uniwersalne, wartości i kształtować oczekiwaną tożsamość obywatela świadomego globalnego wymiaru współczesnego życia społeczno-politycznego. Model ten kładzie większy niż poprzedni model nacisk na myślenie krytyczne, na dyskusję i samodzielną pracę ucznia.

Podkreśla także pluralizm tożsamości, cechuje się większą otwartością niż model nacjonalistyczny, ponieważ nie jest tak wąsko i ściśle sfokusowany na tożsamości narodowej (Wojciech J. Burszta i in.: 2019).

Trzeci model ma charakter dyscyplinarny, chociaż badacze twierdzą, że łagodniejszą i łatwiejszą w odbiorze będzie etykieta „metodologiczny”. Polega na kształceniu myślenia narodowego, wzorując się na akademickiej historiografii. Nauczanie ma za zadanie zapoznanie uczniów z podstawami poszczególnych dyscyplin analizujących tożsamość narodową. Nie ma tutaj mowy o wpajaniu spójnej opowieści o przeszłości, która miała pełnić funkcje tożsamościową. Nie ma też patrzenia na kulturę ukształtowaną w przeszłości jako rezerwuar przykładów potwierdzających znaczenie ponadczasowych wartości. Zamiast tego edukacja koncentruje się na procesach tworzenia się i działania na społeczność opowieści o przeszłości, wyjaśnianiu, dlaczego te opowieści mają cechę różnorodności, poznawania zasad krytyki źródłowej, wypracowywania umiejętności weryfikacji faktów. Edukacja narodowa w tym wymiarze skupia się na warsztacie naukowo-badawczym, na rozwijaniu krytycznego myślenia, na wolności od prezentyzmu i anachronizmu. Naród i nacjonalizm w tym podejściu to nie naturalne osie edukacyjnej narracji, niezmiennie byty społeczne czy ponadczasowe imponderabilia, lecz określone zjawisko historyczno-kulturowe, domagające się wyjaśnienia, mające na drodze sporu uzasadnianą genezę, znaczenie i konsekwencje. Nie jest ono na pewno niekwestionowaną osią opowieści, lecz jedynie jedną z wielu kategorii, za pomocą której podejmuje się opisać istniejący stan rzeczy. Tak pojmowana edukacja nie uczy nacjonalizmu czy patriotyzmu, lecz naucza o nacjonalizmie czy patriotyzmie. Traktuje oba zjawiska jako jedną ze współczesnych ideologii, do której uczniowie sami muszą sobie wyrobić własny stosunek (Wojciech J. Burszta i in.: 2019).

Ostatni, czwarty typ edukacji sytuuje się pomiędzy wyżej wymienionymi trzema modelami. Z jednej strony ma za cel zapoznanie uczniów z podstawami poszczególnych dyscyplin składających się na edukację ku tożsamości narodowej, na rozwijanie w nich myślenia i świadomości narodowej; z drugiej – odwołuje się do rozmaitych mitów związanych z zastanymi tożsamościami uczniów. Punkt wyjścia edukacji ku tożsamości narodowej to zmitologizowana przeszłość, zróżnicowane legitymizujące przypowieści, które jednak dają podstawę do krytycznej analizy za pomocą narzędzi współczesnych nauk. Podejście to nie rezygnuje z kształtowania tożsamości uczniów, jednak umożliwia im bardziej krytyczne rozumienie tych tożsamości. Nauczanie nie koncentruje się wyłącznie na przeszłości czy na umacnianiu tożsamości, lecz także na wzajemnych relacjach między przeszłością a teraźniejszością. „Inaczej mówiąc, uczniowie rozwijają świadomość, w jaki sposób opowieści o przeszłości funkcjonują w życiu społecznym, jakie spełniają zadania i do jakich celów bywają używane i nadużywane” (Wojciech J. Burszta i in.: 2019, 39).

3. Edukacja ku tożsamości narodowej a trafnie dobre metody i narzędzia dydaktyczne

Ogólnopolskie badania sondażowe pokazały, że w opiniach nauczycieli i dyrektorów szkół edukacja szkolna powinna kształtować patriotyzm i tożsamość narodową uczniów (Wojciech J. Burszta i in.: 2019, 39). Badania jakościowe, które poprzez wywiad częściowo wystandaryzowany objęły 60 dyrektorów szkół [w nawiasie numer objętej badaniem szkoły i symbol województwa] we wszystkich województwach (proporcjonalnie do liczby mieszkańców, z nadreprezentacją w regionach pogranicza i w Warszawie) wykazały wyraźny, główny typ opinii, dominujący wśród objętych ba-

daniem nauczycieli, że tożsamość narodowa powinna być jednym z celów edukacji szkolnej na wszystkich etapach i jest realizowana przez polskie placówki oświatowe. „Na pewno utrwalamy i na pewno rozwijamy omawiając tą naszą przynależność do Polski, do kultury, mówiąc cały czas o symbolach, to na pewno” [1_DS – woj. dolnośląskie]. „Tak. Jak najbardziej. Szkoła powinna zajmować się postawami uczniów dotyczącymi tożsamości narodowej” [4_DS]. „Uważam, że szkoła jest szkołą państwową i powinna przekazywać pewne rzeczy, które są jakby niezbywalne, i które są stałe..., i ta tożsamość narodowa jest ważna w szkole” [17_MP – woj. małopolskie]. „Jak najbardziej tak” [22_Wawa]. „Wydaje mi się, że ten trzon patriotyczny i tożsamościowi musi zostać... On musi być wpisany w tradycję tej szkoły” [25_Wawa]. „Tak. Jak najbardziej. Jak najbardziej. W jaki sposób? Przede wszystkim podstawowe rzeczy wpajać, to znaczy przynależność narodową” [57_PK – woj. podkarpackie]. „To jest nieodłączny element niektórych przedmiotów” [24_M – woj. mazowieckie]. „Nie wyobrażam sobie oderwania szkoły od edukacji... w ogóle narodowej” [29_OP – woj. opolskie].

Edukacja ku tożsamości narodowej ma cechy płynności historycznej, zależnie od warunków społecznych, mentalności młodzieży i polityki państwa. „Ja widzę, że to się bardzo zmienia” [50_W – woj. wielkopolskie]. Włączenie do Unii Europejskiej dało nowe perspektywy edukacyjne – z jednej strony europejskie: „jesteśmy Polakami, ale również Europejczykami” [28_M], z drugiej – regionalne: „kiedy wchodziliśmy do Unii Europejskiej, to żeśmy też dużo mówili o tożsamości narodowej, o regionalizmie, o małej ojczyźnie, w kontekście właśnie przynależności też do Unii Europejskiej, że to jest istotne i ważne, żeby o tym pamiętać..., właśnie o tych swoich korzeniach” [50_W]. W edukacji tej istnieją także niebezpieczeństwa skrajności: z jednej strony nacjonalizm i szowinizm, z drugiej – brak więzi narodowych i pomijanie kategorii narodowej przy określaniu swej tożsamości. „Są środowiska, gdzie

tą tożsamość narodową się bardzo mocna podkreśla, nawet z taką skłonnością do nacjonalizmu, albo w ogóle ona nie funkcjonuje i o tym zapominamy. A pewnie ważne jest, żeby znaleźć gdzieś ten środek, żeby to nie był ani nacjonalizm, ani też właśnie takie patetyczne też podejście do tożsamości” [50_W]. Oba podejścia nie dają podstaw do adekwatnego społecznie ujęcia swej tożsamości: „To jest istotne, żeby wiedzieć kim jestem” [50_W].

W opiniach dyrektorów szkół dość wyraźnie usytuowany jest pogląd, że edukacja ku tożsamości narodowej jest pierwotnym „zadaniem rodziny” [38_PM – woj. pomorskie]. Szkoła edukację tę kontynuuje lub – w sytuacji braków – uzupełnia. „Natomiast pierwszą kolebką patriotyzmu była i tak powinno być, uważam, rodzina” [54_W]. „Szkoła stanowi pewne uzupełnienie albo czasami pełni funkcję takiego jakby... nadrabiania... pewnych braków..., które wynikają z życia rodzinnego, z wychowania w rodzinie pod względem narodowym...” [10_L – woj. lubelskie].

Opinie nauczycieli pozwalają także na ostrożne wskazanie, że pośród kadry kierowniczej istnieje zróżnicowane podejście do edukacji ku tożsamości narodowej, skupionej w nakreślonych uprzednio czterech kategoriach.

1. Funkcja nacjonalistyczna – widoczna jest w poglądach dyrektorów na edukację ku tożsamości narodowej. „Na pewno utrwalamy i na pewno rozwijamy omawiając tą naszą przynależność do Polski, do kultury, mówiąc cały czas o symbolach, to na pewno” [1_DŚ]. Edukacja ta zakłada swoiście rozumiany „przymus” jako „usilną zachętę” do udziału w zróżnicowanych formach edukacji. „Czasami trzeba nawet..., czasami trzeba przymusić ucznia” [14_Ł – woj. łódzkie]. Cel jest istotny i ów przymus legitymizuje – tożsamość uczniów: „To jest rzecz ważna i póki wiemy kim jesteśmy i będziemy to przekazywać” [14_Ł]. Utrata poczucia tożsamości i indywidualnej identyfikacji narodowej stanowić może zagrożenia bezpieczeństwa narodu: „jesteśmy narodem..., musi-

my o tym mówić..., musimy o tym pamiętać..., bo inaczej jeszcze chwilę i może nas nie być, tak naprawdę, prawda...” [14_Ł].

Dla części badanych edukacja ku tożsamości narodowej zakłada wprost komponent szkolnego przymusu:

Myślę, że [szkoła] powinna ją [tożsamość narodową] kształtować. Kształtować, to siłą rzeczy musi w jakiś sposób ingerować, bo już się nie da puścić tego wodzy fantazji. Ingerencja musi być, ale musi być rozsądna i trzeba mieć wiedzę w kwestii, jaka ta ingerencja musi być. Ingerencja może być z boku..., nie wprost..., ale musi być skuteczna, celowa i świadoma. Ale nie można narzucać na pewno wszystkiego i przekonywać, że moja postawa i moje przekonanie, to jest jedyne jedyna słuszna rzecz, bo wtedy zapewne efekt jest zupełnie odwrotny. Natomiast niewątpliwie musi być ingerencja, tylko że świadoma, żeby nikogo nie skrzywdzić, żeby ująć interesy wszystkich [35_PD – woj. podlaskie].

Kształtowanie tożsamości winno być oparte o interioryzowaną wiedzę: „Ale też musi być ogromna wiedza, co to właściwie jest ten naród, patriotyzm, tożsamość. To wiedza musi być, a nie jakiś przekonanie, nie intuicja, że «mnie się wydaje...»” [35_PD]. Wiedza stanowi fundament utożsamienia się z Polską jako krajem i jako wspólnotą narodową: „W ogóle utożsamianie się z Polską, jako krajem do którego przynależymy, to jak najbardziej... [jest celem szkoły]. Tak. Wszystkie nasze wartości są tutaj” [15_Ł]. „Musimy tą swoją tożsamość narodową polską podtrzymywać dzieciom, uczyć...” [36_PD].

2. Drugi sposób edukacji ku tożsamości narodowej – uniwersalna edukacja narodowo-obywatelska – ma również odzwierciedlanie w opiniach objętych ogólnopolskim pomiarem dyrektorów szkół. Edukacja w tym wymiarze przekracza klasyczne cele konstruowania i konsolidowania narodu, a wykracza w kierunku postulatu kształcenia krytycznych, świadomych obywateli, mających perspektywę

regionalną i ponadnarodową swej egzystencji i tożsamości. „Słowo naród nie może być pojmowane w kategoriach XIX-wiecznych, nacjonalistycznych, że jeden naród góruje nad innymi i ma prawo do rozszerzonej swojej przestrzeni życiowej. Bo niestety w dyskursie publicznym często tego typu niestety definicje są przemycane, co jest, uważam w XXI wieku niedopuszczalne i rodzi mowę nienawiści” [6_KP – woj. kujawsko-pomorskie]. Koncepcja ta zakłada silnie wyakcentowane wątki transnarodowe oparte o wypracowane w systemie europejskim (niedoprecyzowane w opiniach) wartości europejskie: „Powinno być wyraźnie wyeksponowane w podstawach programowych właśnie, że jesteśmy częścią wspólnoty, która wzajemnie działa na swoją rzecz, dla własnego dobra...” [6_KP]. Koncepcja ta sytuuje w centrum systemu aksjologicznego tolerancję, wielość, różnorodność, krytycyzm i wzajemną odpowiedzialność:

I kwestia narodu oczywiście powinna być..., kwestia tradycji i szacunku dla własnej tradycji... w kontekście całej Unii Europejskiej, wspólnoty równych sobie narodów, z których każdy ma swoją tożsamość i musi ją pielęgnować, ale jednocześnie żyć obok siebie i się szanować wzajemnie. I tą różnorodność tak należy rozumieć: jedność w różnorodności. To jest właśnie to hasło, które staramy się wpajać dzieciom, żeby one tak to hasło rozumiały, że na tym polega współczesny naród. Nie jest to już darwinizm społeczny, jak to kiedyś mówiono, że jeden naród pożera słabsze, silniejszy pożera słabsze, bo to jest nacjonalizm, który obserwujemy chociażby w Rosji teraz... [...]. Tylko naród w tym nowoczesnej, europejskiej formie, naród, który ma swoje tradycje jednocześnie, czuje się częścią większej, równoprawnej zbiorowości [6_KP].

Wypośrodkowania tego, że jesteśmy Polakami, ale również Europejczykami [28_M].

Ważne miejsce w tym nurcie edukacji zajmuje edukacja regionalna. Tożsamość narodowa ukazywana jest w kontekście lokal-

nych różnorodności i osadzeń, tradycji i odmienności, a jednocześnie kulturowej łączności i wspólnej tożsamości: „wskazywanie na podobieństwa i na różnice, w ten sposób, żebyśmy mogli wspólnie funkcjonować w danym środowisku, jest dla mnie istotne... U nas jest taki rozdział... właśnie... między tą tożsamością śląską a tożsamością polską, zauważalny. U nas od wielu lat w ogóle jest prowadzona edukacja regionalna, [jako] przedmiot obowiązkowy dla naszych uczniów” [44_Ś – woj. śląskie].

3. Trzeci nurt – określany przez badaczy jako metodologiczny, czyli nauka o narodowości i patriotyzmie – nie znajduje zbyt szerokiego echa w opiniach badanych dyrektorów. O istnieniu tego podejścia można wnioskować szczątkowo, niepełnie. Nie ma ono wyraźnego przełożenia w poglądach osób kierujących szkołami. Na zaistnienie jej mogą pośrednio wskazywać opinie o sposobach korekty identyfikacji narodowej: „jak ktoś już ma ukształtowaną postawę..., prawda..., możemy go naprostować..., prawda..., według... ten... albo na przykład, polemizować z nim...” [32_PK]. O tymże podejściu może świadczyć postulat jednego z dyrektorów, by szkoła podawała sposoby kształtowania tożsamości narodowej, budowania patriotyzmu, precyzowania pojęć i ich desygnatów:

[Szkoła] powinna dać jasną wykładnię tego, czym taka tożsamość jest, ale też przedstawić możliwe atrakcyjne tożsamościowe podejście do własnego państwa, do własnego narodu... [Szkoła winna pomóc zrozumieć sposoby definiowania] pojęcia typu Polak, tożsamość..., [...] czym taka tożsamość jest [...]. Na przykład jeżeli dzisiaj krytyce poddajemy słynne zdanie Dmowskiego «Polakiem jestem i mam polskie obowiązki», to należy to młodym powiedzieć, ale z całą konotacją jego rozumienia narodu, jako bytu politycznego, narodu, jako czegoś, co stanowi podstawę funkcjonowania państwa i tak dalej... To są dzisiaj trudne pojęcia dla nich, bo są bardzo rozmyci. Ale jeżeli nazywamy to, definiujemy, oni potrafią to przyjąć i należy pozostawić wybór” [39_WM – woj. warmińsko mazurskie].

Inny z badanych wskazał przykład edukacji w zakresie typów nacjonalizmów i sposobów ich powstawania oraz realizowania się w społeczeństwie: „omawiamy takie pojęcia” [42_Ś].

4. Nurt czwarty, który nie rezygnuje z budowania tożsamości uczniów, jednak pozwala im na bardziej krytyczne rozumienie narodowej rzeczywistości jako własnej, wyraźnie wydaje się dominować w podejściu dyrektorów. Jest w nim silna identyfikacja osobista: „To jest Polska. Bo niezależnie od tego, gdzie żyjemy, to najważniejsza jest Polska” [7_KP]. Podejście to zakłada uzasadnione omijanie skrajności – szowinizmu i braku identyfikacji, świadomość wad narodowych – a równocześnie identyfikacja ta rodzi zdolność behawioralną do konkretnych typów aktywności na rzecz wspólnoty narodowej: obrony, pracy, rozwoju potencjału, dumy:

Polskę trzeba kochać [...], żeby się po prostu nie rozpuścić. Bo nasza historia, dokonania, wywodzą się z tego, że jest jesteśmy Polakami. Gdybyśmy się rozmyli, to wcale nie znaczy, że bylibyśmy lepsi. Bo ja uważam, że Polacy cechują się wieloma pozytywnymi cechami. Bo tam się o nas mówi różnie: że słomiany ogień, że pijacy, a to jest nieprawda... Bo Polacy..., znaczy wspomniany ogień w pewnym stopniu tak..., ale gotowość do poświęceń, do zrywów – to jest jedna sprawa, ale też są ludźmi pracowitymi. To u nas na Pomorzu jest szczególnie widoczne... [Jesteśmy] wielkim, dobrym narodem, pracowitym narodem, z potencjałem, to pokazują różnego rodzaju dane. I oczywiście dzieciakom cały czas mówię, żeby byli dumni, że są Polakami [7_KP].

Będziemy tą sztafetę trzymać [32_PK].

W ujęciu tym budowanie tożsamości oparte jest nie na pustych i niezrozumiałych dla uczniów rytuałach akademii szkolnych, ale na poznaniu konkretnych postaci wyznaczających trajektorię biegu losów narodu:

[...] dla mnie ważne jest [...], by przeżywanie historii i tradycji nie będzie nam się kojarzyło tylko z rytuałami... no to będzie puste... łatwo będzie nami manipulować... Wtedy będziemy w czymś uczestniczyć, ale jak marionetki, a tak być nie może. Dlatego ważniejsze jest dla mnie w tym kształceniu tożsamości narodowej, nie to czy będziemy klaskać na wiecu, tylko to czy poznałem, czy znam historię chociażby tego człowieka, któremu dąb [pod którym odbywa się akademiał] został poświęcony [10_L].

Uroczystości szkolne mają być „nie odfajkowane”, ale budzić „bardziej zindywidualizowane doświadczenie tych młodych ludzi. Wiedza połączona z przeżyciem, tak bym to powiedziała... [12_L].

Tradycyjne formy budowania tożsamości – np. wspomnianie, pomniki czy miejsca pamięci – są ważne, ale istotne jest, by były naznaczone treścią i nadane im było powszechnie rozumiane znaczenie: „nie będziemy burzyć pomników, jesteśmy Polakami” [11_LU – woj. lubuskie]. Wówczas też będą chronione jako nośniki tożsamości i wyznaczniki przestrzeni symbolicznej społeczności lokalnej:

Jak będę szła z pieskiem na spacer i zobaczę tablicę komuś tam dedykowaną, upamiętniającą czyjeś działanie, czy czyjeś doświadczenie, to nie pozwolę pieskowi podnieść łapki, żeby na ten tablicę nasusiał... To są dla mnie takie normalne elementy rozumienia mojej odpowiedzialności właśnie za naród, za historię... I poczucie... I to jest właśnie ta tożsamość: ja się identyfikuję z tym doświadczeniem [10_L].

Nieodłącznym składnikiem tak budowanej tożsamości narodowej jest doświadczanie własnej tożsamości z doświadczaniem tolerancji dla innych perspektyw tożsamościowych i wymiarów:

Ja staram się to robić w ten sposób... z podejściem pod względem tolerancji. My jako szkoła mamy u siebie na przykład uczniów

klas polskich i litewskich. Oni przedstawiają plan, akurat teraz jesteśmy w trakcie tego zatwierdzenia planu i omawiania i tutaj w tym planie są wszystkie święta narodowe i polskie i litewskie. I na te wszystkie święta narodowe przychodzi młodzież z wszystkich klas, czyli u nas jest tego bardzo dużo. Wspominamy historyczne wydarzenia, Dzień Niepodległości, 3 Maja, obchodzimy też wszystkie ich litewskie, 16 Lutego, 11 Marca i tak dalej... Czyli dużo tego jest, ale staramy się to łączyć i staramy się to przedstawiać wszystkim uczniom bez względu do jakiego działu chodzą... [13_PD].

Ważnym elementem budującym tego typu edukację jest żywy dialog, z elementami trudnych pytań, wątpliwości, różnorodności spojrzeń, odmienności interpretacji faktów i postaci: „chciałabym żebyśmy umieli z nimi rozmawiać na tematy różne, trudne [...], żeby oni mieli możliwość jakby wyrażenia swojego zdania, a my żebyśmy mogli tą dyskusją w taki sposób pokierować, [...] żeby oni chcieli dalej tego poszukiwać [...] i po prostu sięgać po pewne rzeczy... By chcieli się dowiadywać, żeby to nie było tylko takie suche, [...] żeby po prostu mieli możliwość poznania tego w inny sposób” [17_MP]. Szkoła – w opiniach dyrektorów – ma stwarzać przestrzeń aktywnego tworzenia własnej tożsamości, krytycznego podejścia i identyfikacji, na ile młodzi uznają treści za warte interioryzacji:

Szkoła powinna stwarzać możliwości jakiegoś takiego dochodzenia samemu przez uczniów do takiej tożsamości narodowej, do pogłębiania w uczniach tożsamości narodowej... Stwarzać, jak powiedziałem, warunki, umożliwiać wybór... I w tym kierunku bym poszedł. Natomiast absolutnie nie chciałbym czegoś robić na siłę generalnie. No tak do tego podchodzę, że dajemy uczniom możliwości, uczeń sam podejmuje decyzje. Natomiast naszym celem jest, czy naszym zadaniem jest zrobienie wszystkiego, żeby ten cel był [możliwy do osiągnięcia] [46_ŚW – woj. świętokrzyskie].

Budowanie tożsamości w tym typie edukacji zakłada aktywność ucznia, jego wolność, poznanie, przeżycie, swobodę interpretacji oraz praktykę interioryzacji i doświadczenia, nie zaś naśladownictwo.

Mam takie zdanie, że tożsamości nie da się uczyć, że tożsamość trzeba poniekąd praktykować. Jeżeli będziemy uczniom organizować jakieś apele, akademie poświęcone świętom narodowym, to tak naprawdę nie wiem, czy o to chodzi... Bardziej chodzi o to, żeby to praktykować, żeby przeżywać, żeby do tego się przygotowywać. I my w szkole właśnie w ten sposób organizujemy różnego rodzaju uroczystości, które tak naprawdę nie są uroczystościami takimi w pojęciu „akademia na baczność”, odśpiewanie hymnu, wyklepanie wierszyków, zaśpiewanie piosenki i na tym koniec. My to robimy bardziej projektowo. Zajmuje się tym najczęściej nauczyciel historii, który współpracuje z nauczycielami innych przedmiotów. Bardzo często są to nagrywane filmy, audycje z jakimiś ciekawymi ludźmi, czy to z powstańcem wielkopolskim, czy może z kimś, kto uczestniczył w Powstaniu Warszawskim. A więc bardziej wychodzimy w taką stronę przeżycia tego przez dzieciaki. Ale też i na przykład kiedy jest święto 11 listopada, to też pamiętamy o tym, żeby wyjść na boisko szkolne i odśpiewać hymn narodowy, albo żeby to w jakiś sposób poprzez gry edukacyjne dzieciakom przybliżyć. Bo to tylko w ten sposób dzieciaki mogą zapamiętać i poczuć, że są częścią tej dużej Ojczyzny. Więc dla mnie tożsamość narodowa jest istotna i ważna, i trzeba o tym pamiętać. Natomiast myślę, że dzisiejsze czasy są takie, że trzeba to po prostu chyba trochę inaczej przekazywać młodym ludziom [50_W].

Edukacja narodowa wymaga, jak twierdzą sami dyrektorzy szkół, nowych form, naznaczonych przeżyciem emocjonalnym, a nawet doświadczeniem, aktywnością, uczestnictwem, poznaniem, zaangażowaniem. Niegdyś skuteczne metody, oparte wyłącznie o przekaz i odbiór, nie znajdują współcześnie zastosowania, zarówno ze względu na zmiany mentalnościowe młodego pokolenia, jak i całościową odmienność warunków społecznych:

[...] aby to skutecznie kształtować tożsamość narodową, myślę że poza takimi normalnymi metodami które stosuje się na lekcjach, czyli bardziej lub mniej aktywnymi metodami pracy [...], to przede wszystkim powinno się ich zachęcać do uczestniczenia w różnych uroczystościach i organizowania ich na terenie szkoły, ale też organizowania dla społeczności której żyją, żeby oni mogli pokazać w jaki sposób oni się angażują w te uroczystości i jak je przeżywają [17_MP].

Cele edukacji wyznaczają poszukiwania konkretnych dróg dotarcia do nich. Ponieważ niezaprzeczalnie szkoła pełni nie tylko funkcję przekazu wiedzy, ale również funkcje społeczną i wychowawczą (Linda Harklau: 2010), w dydaktyce usytuowanej w ramach socjalizacji i wychowania ku tożsamości narodowej poszukuje się skutecznych i adekwatnych do celów oraz możliwości uczniów oraz warunków społecznych dróg edukacji. Założeniem poniższej prezentacji nie jest wyłącznie poszukiwanie i stworzenie propozycji idealnej metodyki nauczania w ramach edukacji ku tożsamości narodowej. Cel wynika z rozpoznania problemów ucznia w edukacji, poszukiwań przyczyn i sposobów reakcji wedle zasady dobra ucznia (Lisa Delpit: 2010). Dla potrzeb niniejszego tekstu wyselekcjonowano dwa najczęściej wskazywane przez respondentów – dyrektorów szkół – podejścia dydaktyczne prowadzące do osiągnięcia celów wyznaczonych poprzez czwarty nurt wyżej opisanej edukacji ku tożsamości narodowej.

4. Dyskusja dydaktyczna – dialog i twórcza wymiana myśli

W opiniach badanych dyrektorów szkół podstawę kształtowania tożsamości narodowej ucznia stanowią: rozmowa, dialog, wysłuchanie i umiejętność wzajemnego argumentowania w sytuacji wątpliwości i pytań, czyli dyskusja dydaktyczna. Ta praktyka aktywizująca w ujęciu problemowym jest często podejmowana w wywiadach

przez samych dyrektorów: „bardzo często mam okazję rozmawiać z młodzieżą również na tematy tożsamości narodowej” [10_L]. „Sama rozmowa nauczyciela z uczniem, to jest ten najwyższy stopień [relacji], który gdzieś pojawia się jako kontakt, [...] kontakt osobisty” [33_PK]. Rozmowa ta zakłada uważne wysłuchanie, wzajemny szacunek oraz wymianę stanowisk. „Oni potrafią zadać pytanie i oczekują ode mnie wnikliwej odpowiedzi” [10_L]. Wyjście ku uczniom, ku ich oczekiwaniom, zainteresowaniom, wątpliwościom, pytaniom, schematom myślenia i przyswajalnym argumentom, jest warunkiem współczesnej edukacji: „nauczyciel bezpośrednio wchodzi do dzieci... no i... no i... potrafimy im tą wiedzę przekazać...” [18_MP], uczniowie bowiem, a także ich rodziny i całe środowiska lokalne mogą nie rozumieć poszczególnych wątków i tematów narodowych oraz potrzebować dodatkowych, zasadnie podejmowanych inicjatyw edukacyjnych: „to mieszkańcy [...] zadawali pytanie: A co to w ogóle dzisiaj jest?” [19_MP]. Gdy natomiast uczniowie uzyskają szerokie spektrum wiedzy, możliwa jest twórcza dyskusja i aktywna polemika: „Zostawiam im ocenę. Oni to oceniają. Oni między sobą dyskutują. Mają różne zdania na ten temat, ale bardzo dobrze, bo na tym polega nauka historii i to chyba jest najważniejsze” [25_Wawa]. Rozmowy te mogą mieć charakter grupowy lub indywidualny, mogą odbywać się na lekcjach [25_Wawa], na godzinach wychowawczych [57_PK], także w poszczególnych wydzielonych miejscach szkoły: w bibliotece [33_PK], izbie pamięci [25_Wawa], świetlicy [43_Ś] czy też online, za pomocą komunikatorów szkolnych, służących np. uzgodnieniom kół naukowych [33_PK] czy samorządu uczniowskiego [10_L].

Na drodze dialogu powstanie zrozumienie, jest ono warunkiem interioryzacji aksjologii tworzącej rdzeń kultury, odkrycia sensu tożsamości narodowej, motywacji wspólnego uczestnictwa, dalszego przekazu środowiskowego. Szczególny wymiar mają dialog międzypokoleniowy i dyskusja dydaktyczna na bazie spotkań „ze starszymi osobami” [46_ŚW – świętokrzyskie]:

Jako szkoła wpisujemy się też w organizowane [w naszej miejscowości] stowarzyszeniowe obchody czyli tzw. Ogniska Patriotyzmu, gdzie łączymy młodych ludzi ze środowiskiem lokalnym, z dziadkami, z rodzicami... To jest taki kontakt środowiskowy i międzypokoleniowy. To się nazywa Ogniska Patriotyzmu. Robimy je w dwóch szkołach i robimy je przy okazji 3 maja, 11 listopada. [...] Ten ostatni, który był w listopadzie [...] nam się przepraszam za wyrażenie, pół wsi zeszło, i śpiewaliśmy pieśni patriotyczne, młodzież [...] wyrecytowała... Natomiast ten kontakt młodzieży z seniorami to jest rzecz niezwykle istotna. [...] Tutaj istotą jest to, żeby przepływ był pomiędzy pokoleniami... [...] Dzięki tej wymianie, tym spotkaniom, towarzyszącym im rozmowom, w którymś momencie młodzież uznaje te działania za naturalne... Znaczą... staramy się prowadzić do momentu, w którym te działania nie są działaniami szkolnymi, tylko naturalnymi. Młodzież później zapytuje starszych..., nas..., w szkole... Rozmawiamy... Wiem że są o tym rozmowy w domach... Zresztą mieliśmy na przykład taką piękną sytuację na ostatnim Ognisku Patriotyzmu, że nasi absolwenci, którzy są w technikum [...], a więc nie mają już z nami wiele wspólnego w sensie edukacyjnym, ale są w klasie wojskowej, po prostu z własnej woli, ja do nich nie dzwoniłem, nie pytałem, oni z własnej woli ubrali się w mundury i przyszli, i stawili się na Ognisku Patriotyzmu na wartę honorową... znaczy... To pokazuje, że takie działanie mają sens... Bo chcemy szukać, myślę w naszych działaniach [...] tych sensów. [...] W ten sposób młody człowiek, sam, nieprzymuszany przez rodzica, zakłada ten mundur w klasie wojskowej i przychodzi, bo uważam, że tak trzeba... To są w mojej ocenie te sensy właśnie... [19_MP].

Ponieważ tego typu spotkania i dyskusje spełniają swoją rolę edukacyjną, dyrektorzy zakładają ich kontumację: „będziemy tę sztafetę trzymać” [32_PK].

Rozmowa jest podstawą pracy dydaktycznej. Także na polu wspólnych działań ogólnoszkolnych czy też klasowych, np. przygotowanie uroczystości szkolnych o tematyce narodowej: „Taka

prezentacja przygotowana przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela to też się nie może odbyć bez kontaktu, bez rozmowy, bez dialogu, [...] bez słuchania się” [16_Ł]. Wspólna praca z uczniami winna być zawsze poprzedzona rozmową, wysłuchaniem, prezentacją stanowisk. Gdy się zaczyna wspólne działanie, należy „rozpocząć jakąś dyskusję” [17_MP]. Taka rozmowa to warunek wstępny pracy, także dyrektora, wobec nowych inicjatyw czy pomysłów: „próbuję zawsze to przegadać, żeby bo to nie jest tak, że ktoś jest nieomylny, tak..., i w związku z powyższym, jeśli jest jakiś pomysł do realizacji związany właśnie z takimi rzeczami patriotycznymi, to zawsze staramy się to przegadać, czy to by było dobre, czy to by było złe, i czy ktoś ma inny pomysł na ten temat...” [17_MP]. Wzajemna wymiana poglądów, wątpliwości, argumentów, stanowisk to naturalna droga, na której „tak się kształtuje światopogląd” [19_MP].

Dialog i możliwość zadawania pytań mogą rodzić sytuacje trudne dla kadry nauczycielskiej. Uczniowie mogą stawiać trudne, niewygodne pytania, wykraczające poza wiedzę lub poglądy dyrektora lub nauczyciela: „Panie profesorze ale niech pan powie, po co w ogóle było to powstanie? Czy to nie była jakaś taka tępa rzeźnia? No więc... No może... Brzmi to niewygodnie, ale jest to pytanie licealne. Ja się z takimi pytaniami mierzyłem. Ja się z takimi pytaniami mierzyłem jako nauczyciel” [19_MP]. Ale trudne pytania mogą być również kierowane do uczniów, np. o ich akceptację lub nawet udział w wydarzeniach będących w kontrze do polskiej tożsamości, o noszenie symboliki (kontr)narodowej, o posiadanie gadżetów o znaczeniu aksjologicznym: „Jak oni nosili na przykład, nie wiem, koszulki z logami Narodowych Sił Zbrojnych z II wojny światowej. Trzeba było... od razu zapytałem: czy wiesz w ogóle jaki logotyp masz na sobie i dlaczego? Były takie jednostki wśród uczniów, które potrafiły to jakoś wyjaśnić w sposób, tak bym powiedział *quasi* naukowy. Natomiast w dużej mierze trzeba było się pochylić nad innymi i tłumaczyć co to znaczy i co [z tej symboliki] wynika” [19_MP].

Z opinii dyrektorów wypowiedzianych na bazie ich doświadczeń pedagogicznych wynika, że dyskusja z uczniem, a szczególnie z całą klasą, wymaga odwagi z racji konieczności uzasadniania swoich stanowisk, ryzyka nieumiejętności obrony swego stanowiska lub niskiego poziomu uzasadnienia inicjatywy: „to jest też kwestia naszej odwagi, czy my potrafimy z tym uczniem rozmawiać” [17_MP]. Wymaga także wiedzy, która pozwala określić, że wyrażany w trakcie pogląd nie jest poglądem własnym, zinterioryzowanym, lecz narzuconym przez np. media czy presję polityczną. „Kiedyś jeden z uczniów mi powiedział, że wiemy w dużej mierze, że [pewien przyjmowany przez nas obraz rzeczywistości] jest to też kwestia presji mediów” [19_MP]. Identyfikacja procesów manipulacyjnych rodzi z kolei nowe tematy rozmów z uczniami i nowe pytania o weryfikację prawdziwości komunikatów powszechnie dostępnych: „Oni też zastanawiali się i oni mi też kiedyś pytanie zadali takie, na które ja nie potrafię odpowiedzieć, pewnie nikt nie potrafi odpowiedzieć: ile z informacji medialnych dotyczących [...] jest weryfikowalne? [19_MP]. Taki poziom wzajemnych zapytań, przekaz ograniczeń poznawczych, wymiana wiedzy – to wszystko prowadzi do kształtowania świadomości, to najtrafniejsza droga do „uświadamiania uczniom” procesów współczesności [22_Wawa]. A poznanie tych procesów i umiejętność definiowania siebie i swoich opinii pośród trudnych pytań jest celem edukacji: „żebyśmy umieli z nimi rozmawiać na temat różne, trudne, te które się dzieją w tej chwili, żeby oni mieli możliwość jakby wyrażenia swojego zdania” [17_MP].

Dialog i uczestnictwo oceniane są jako sposoby dydaktyczne o najwyższej skuteczności:

[...] jeżeli uczeń ma poczucie takiego współuczestnictwa, jednak współdziału, tak..., w jakimś procesie dochodzenia do [...] wniosków, tak... Bo mi się wydaje, że takie metody są najskuteczniejsze... na pewno... Nie jakieś takie narzucanie..., bo tak jest..., bo to bohater, to zdrajca i koniec, i nic pomiędzy tym, prawda. Tylko

mi się wydaje, że [...] gdzie uczeń jest takim aktywnym uczestnikiem, a nauczyciel jest tylko tym, który go jakoś prowadzi, pokazuje te różne możliwości, różne opcje, a tych ostatecznych wyborów czy wniosków musi dokonać ten młody człowiek, i on ma wtedy poczucie sprawczości, prawda, że nie jest nic nie mu narzucone, on tam coś odkrywa, tam do czegoś dochodzi, bez upraszczania, [...] to działa najskuteczniej w edukacji, szczególnie w kwestii [24_M].

Takie ukierunkowanie uczniów na samodzielność sądów, przy zaprezentowaniu im możliwie najpełniejszego spektrum koniecznego do osądu, jest możliwe od starszych klas szkoły podstawowej: „Dzieci bardzo dobrze analizują. Dzieci mają swoje zdanie. Ja zawsze też na lekcji pytam, mówię, przedstawiam fakty, a zostawiam im interpretację. [...] Po prostu..., czyli nie naginam pod kątem takim prywatnym..., absolutnie. Nigdy tego nie robiłem” [25_Wawa]. Uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w tego typu dyskusjach, gdy są wysłuchani, ale też gdy spotykają się z poważnym merytorycznym traktowaniem: „dużo chcieliby dyskutować i dużo słuchają, i dużo obserwują” [43_Ś], „i są ciekawi” [45_ŚW].

Bazę dla dyskusji dydaktycznej stanowią wiedza i przekonanie nauczyciela oraz ciekawość ucznia. Wobec nowych, także związanych z edukacją narodową, zjawisk uczniowie „wykazują pewną postawę takiej ciekawości” [10_L]. Im ciekawszy problem dyskusyjny, im bardziej nauczyciel jest przygotowany merytorycznie i wykazuje zainteresowanie uczniem oraz jego opinią, tym bardziej wzrasta zainteresowanie uczniów i ich zainteresowanie: „widzę jak młodzież coraz bardziej się wciąga” [10_L]. Udział w dyskusji dydaktycznej intensyfikuje zaangażowanie oraz daje poczucie uczestnictwa w wydarzeniu zbiorowym: „Tożsamości narodowej nie da się uczyć samemu. To trzeba wejść w interakcje i odczuć się obok siebie... drugiego człowieka... [10_L]. Wzrost zainteresowania może wzbudzać udział w niej ciekawych gości lub „świadków historii” [46_ŚW; 38_PM; 60_Wawa].

Nie wszyscy jednak nauczyciele chcą w takich inicjatywach dydaktycznych uczestniczyć. Nie zawsze pozwalają im na to umiejętności dyskusyjne uczniów, niekiedy własny brak cierpliwości i deficyty odwagi: „większość [dzieciaków] ma sprecyzowane poglądy, że tak powiem, i ciężko ich przekonać, bo to jest tragedia..., tak..., a są takie rozmowy, są dyskusje... Niektórzy za dużo w nie wchodzą, bo nie potrafią... Potrafią tylko dość szybko uciąć temat” [57_PK].

Szkoła jednak potrafi nie tylko takie dyskusje edukacyjne prowadzić w ramach wybieranych metod dydaktycznych, ale je instytucjonalizować, np. w formule szkolnej, międzyszkolnej lub lokalnej debaty oxfordzkiej. Jest to możliwe przy zgodności kompetencyjnej uczniów, nauczycieli i środowiska lokalnego [17_MP]. Takie debaty mają miejsce na różnych forach: „jestem po takiej dosyć dużej debacie akurat mojej młodzieży z młodzieżą z innej szkoły” [44_Ś]. Mogą one być także elementem składowym szeroko przygotowanego planu uroczystości narodowych, państwowych lub regionalnych: „Często są właśnie takie debaty” [23_M]. Łączenie dyskusji dydaktycznej, szczególnie dyskusji z zaproszonymi z zewnątrz gośćmi, z ceremoniałami szkolnymi związanymi ze świętami narodowymi lub regionalnymi są pod względem skuteczności bardzo wysoko oceniane przez pedagogów, ponieważ angażują intelektualną i emocjonalną sferę osobowości ucznia (Barbara Dudel: 2009). Następna część rozdziału zawierać będzie analizę opinii dyrektorów na temat uroczystości i ceremoniałów szkolnych.

5. Celebracja świąt narodowych i państwowych – forma dydaktyki praktycznej

Celebracja świąt narodowych i państwowych jest zaliczana przez badanych dyrektorów do kategorii istotnych form dydaktyki praktycznej w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej. W de-

klaracjach respondentów najczęściej wymieniane są: 3 Maja – Święto Narodowe Trzeciego Maja, 11 listopada – Narodowe Święto Niepodległości, 1 marca – Narodowy Dzień Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”, 1 września – rocznica wybuchu II wojny światowej – Dzień Weterana Walk o Niepodległość Rzeczypospolitej Polskiej, 2 maja – Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej, 4 czerwca – Dzień Wolności i Praw Obywatelskich, 17 września – Dzień Sybiraka, 1 maja – Święto Pracy, 13 kwietnia – Dzień Pamięci Ofiar Zbrodni Katyńskiej, 13 grudnia – Dzień Pamięci Ofiar Stanu Wojennego.

Święta w okresie wakacyjnym nie mają już charakteru obchodów szkolnych: 15 sierpnia – Święto Wojska Polskiego, 1 sierpnia – Narodowy Dzień Pamięci Powstania Warszawskiego; zaś 14 października – Dzień Edukacji Narodowej jest bardziej obchodzony jako dzień świąteczny nauczycieli niż święto państwowe wyznaczające tożsamość narodową. W niektórych sytuacjach Dzień Edukacji Narodowej może nabierać bardziej narodowego charakteru świątecznego, gdy jest łączony ze ślubowaniem uczniów klas pierwszych [18_MP]. Obok tych świąt istnieją święta patronalne szkół, święta regionalne i lokalne (dożynki), a także takie, które nie mają charakteru narodowego, ale wpisane są w polską tradycję (26 grudnia – Boże Narodzenie, Wielkanoc, 22 stycznia – rocznica wybuchu powstania styczniowego, 29 listopada – rocznica wybuchu powstania listopadowego, 19 kwietnia – rocznica wybuchu powstania w getcie warszawskim, 21 lutego – Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego, 8 marca – Dzień Kobiet, 26 maja – Dzień Matki, 23 czerwca – Dzień Ojca, 1 czerwca – Dzień Dziecka, 21 stycznia – Dzień Babci, 22 stycznia – Dzień Dziadka) lub wpisują się bardzo powoli w polski kalendarz kulturowy (14 lutego – Walentynki – Dzień Zakochanych, 22 kwietnia – Dzień Ziemi, 16 października – Dzień Papieża Jana Pawła II, 16 listopada – Międzynarodowy Dzień Tolerancji, 24 marca – dzień zamordowania rodziny Ulmów – Narodowy Dzień Pamięci Polaków ratujących Żydów pod okupacją niemiecką).

Nie wszystkie z wymienionych świąt są celebrowane w szkołach, z uwagi np. na czas wakacyjny, jednak niekiedy delegacje szkół uczestniczą w nich na szczeblu lokalnym. Z racji na konieczność zawężenia zakresu opracowania analiza zostanie ograniczona do form dydaktycznych stosowanych wobec świąt państwowych, z pominięciem patronów szkół i uroczystości patronów i wydarzeń regionalnych, świąt kościelnych i nowych świąt z polskiego kalendarza kulturowego.

Zdaniem badanych święta narodowe, państwowe oraz wpisane w polski kalendarz kulturowy winny być świętowane w szkole: „Jak najbardziej powinny być, dalej to powinno być kontynuowane” [37_PD]. Poglądów odmiennych nie wyraził nikt z objętych badaniem jakościowym dyrektorów. Święta te jednak nie mogą być oparte na ceremoniałach, które – choć mają zakorzenienie w historycznie sprawdzonej dydaktyce – jednak nie są akceptowane przez współczesnych uczniów i pedagogów [19_MP]. Aby odniosły swój skutek edukacyjny, sposób ich obchodzenia w szkole winien być wolny od sztucznego patosu, nie powinien być sztucznie nadmuchiwany czy upolityczniony: „źle się dzieje, jeżeli kształtowanie takiej tożsamości narodowej odbywa się tylko i wyłącznie poprzez pompatyczne uroczystości” [10_L], na których kluczową rolę odgrywają lokalni politycy. Obecność polityków i samorządowców nadaje wyższy wymiar ceremoniałom szkolnym [45_ŚW], jednak nie może być wyłącznie im podporządkowana: „szukamy własnej drogi jak to rozwiązać” [34_PD]. Świętowanie musi być dobrze przygotowane, wieloaspektowo skonsultowane między nauczycielami i uczniami [34_PD], co wymaga współpracy [33_PK] i czasu: „są ogromne takie koszty czasowe przygotowania takiej celebracji” [35_PD].

Poszczególni dyrektorzy deklarowali przywiązanie ogromnej wagi do tego wymiaru edukacji ku tożsamości narodowej: „Muszę wręcz pochwalić swoją kadre, bo wszystkie uroczystości patrio-

tyczne są naprawdę bardzo porządnie, estetycznie przygotowane. U nas nie ma tak, że... «oj tam»» [36_PD]. Celem nie jest przeciągające się celebrowanie samych siebie [57_PK], ale dobro ucznia i jego narodowa identyfikacja: „Nie [ma uroczystości] odfajkowanej, ale [chcemy być skuteczni] właśnie poprzez takie bardziej zindywidualizowane doświadczenie tych młodych ludzi” [10_L]. Aby święta nie były zredukowane do poziomu rytualizmu, dyrektorzy z nauczycielami przygotowują uczniów do uroczystości, nie tylko dopracowując formy świętowania, ale także edukują uczniów pod względem merytorycznym – uczniowie otrzymują wiedzę o treści święta i jego przesłaniu: „Moim zdaniem... tak... wszystko można celebrować, tylko trzeba najpierw przygotować grunt pod tą celebrację, żeby wszyscy w tej szkole wiedzieli po co i dlaczego, i jak to ma być” [35_PD]. Brak przygotowania, brak odpowiedniej formy nie tylko nie wpisuje się w edukację narodową, ale także zniechęca uczniów do kategorii narodowej w ogóle [59_Wawa].

W świętowanie zaangażowane są różne grupy uczniów: grupy teatralne: „mieli się przebrać za tych bohaterów” [33_PK], koła poetyckie [32_PK], uczniowie uzdolnieni muzycznie [29_OP] i tanecznie [48_WM]. Szkolne święta rozbudowywane są zatem zarówno przez udział szkolnych zespołów muzycznych [19_MP], orkiestr [44_Ś] i solistów [43_Ś]. Jeżeli jest takie zaangażowanie uczniów lub nauczycieli, w szkolnym świętowaniu uczestniczą też (szkolne) grupy rekonstrukcyjne [38_PM] lub też uczniowie są świadkami rekonstrukcji terenowych: „Mamy w szkole prężnie działające koło rekonstrukcyjne «Czwartacy». Oni przygotowują też różne rekonstrukcje historyczne: Noc Listopadową, Atak na Belweder” [24_M]. W tejże szkole koło to bierze aktywny udział w lokalnym wydarzeniu ku czci powstania listopadowego i generała Józefa Bema: „rekonstrukcja bitwy pod Ostrołęką” [24_M]. Mają też miejsce spotkania ze zrekonstruowanym jednym z bohaterów historii Polski, w celu uwspółcześnienia jego przekazu: „jeden uczeń prze-

biera się za patrona szkoły, późniejszego premiera II Rzeczypospolitej. [W trakcie] mogą zadawać mu pytania” [59_Wawa]. Chodzi też o to, „żeby wykorzystywać umiejętności uczniów i też prezentować umiejętności uczniów” [42_Ś].

Ale rekonstrukcje wykraczają poza wydarzenia lokalne. Jedną ze szkół małopolskich dokonała rekonstrukcji bitwy pod Grunwaldem:

Ja pamiętam jak [...] w 2010 roku wpadliśmy na taki pomysł, bo było 600-lecie bitwy pod Grunwaldem. A rycerstwo stąd [naszej miejscowości] brało udział: dwa rody rycerskie brały udział w bitwie. [Na pamiątkę tego wydarzenia] było wmurowanie w kolegiatę takiej tablicy na cześć rodu Białoniów. No i zrobiliśmy taką paradę. Przebraliśmy się. Nauczycielem historii jeszcze wówczas [...] byłem. Przebrałem się w strój wielkiego mistrza, trochę, że tak powiem prowokacyjnie... [...] A oczywiście pracownia plastyczna Gminnego Ośrodka Kultury [...] wykonała sztandary krzyżackie, które odwzorowała z „Banderia Prutenorum”. Przeszliśmy [...] z takim pochodem, powiem panu, że to była taka nowość. Ludzie to tak, że tak powiem, reagowali z pewnym zainteresowaniem, [...] nową formę obchodów historycznych. Przeszedł barwny pochód ze sztandarami, ze śpiewem na ustach. Zaprosiliśmy zespół muzyki dawnej, który coś tam przy okazji zaśpiewał. Później [...] odbył się taki piknik historyczny z konkursem, w kontekście takim nowoczesnym. [...] młodzież odpowiadała na pytania. No więc..., no więc..., wydaje mi się że młodzież pod tym względem jest bardzo otwarta. [...] Przynajmniej tu na Galicji jest takie poczucie *sacrum* jeśli chodzi o patriotyzm, prawda, z *sacrum* się nie żartuje” [19_MP].

Rekonstrukcje nie tylko zresztą w Małopolsce budzą szacunek i nie są przedmiotem żartów, ale również w innych regionach [45_ŚW; 38_PM] wzbudzają żywe zainteresowanie społeczności lokalnych, dzieci, młodzieży, całych rodzin: „inscenizacja historyczna zawsze jest [...] to jest taki moment, gdzie faktycznie te rodziny

z dziećmi uczestniczą” [21_M], a uczniowie – uczestnicy czują ogromne emocje wynikające z zaangażowania i czynnego udziału: „wypożyczane są zbroje, mundury, tak żeby młodzież wprowadzić w klimat, żeby to było ciekawie” [23_M].

W wielu szkołach, szczególnie podstawowych i tych poza wielkimi miastami, formą świętowania jest apel. Dyrektorzy są jednak w pełni świadomi, że skuteczność takich apeli zależy przede wszystkim od ich formuły. Nieskuteczne okazują się formuły według kanonu z czasów młodości samych dyrektorów [49_WM]. Dlatego chcą tym spotkaniom nadać „troszkę inną, bardziej atrakcyjną formę” [49_WM]. Istnieją jednak pewne kanony [3_DS] tych apeli: posiadają one uroczystą formę, wprowadzają nastrój podniosły [27_Z]: „I jest to naprawdę uroczyście i doniośle. Bo dzieci wiedzą, że jest to święto, że trzeba naprawdę... tutaj... szacunek [okazać] [1_DS].

Treść apelu jest, zależnie od wieku uczniów, ustalana z samymi uczniami poprzez samorząd uczniowski, na drodze dialogu: „jest przygotowany..., jakieś przedstawienie..., rozmawiamy z uczniami..., przez nauczycielkę zaangażowaną” [27_Z]. W sytuacji dużych różnic mentalnościowych wśród uczniów apele są różnicowane według targetów wiekowych: „każda grupa wiekowa przeżywa to właśnie... inaczej... bo jest to dostosowanie... dostosowanie do odbiorcy... To jest niezwykle ważne” [25_Wawa]. Niekiedy podział odbiorców wynika również z warunków lokalowych: „dzielimy [uczniów] na grupy, ponieważ szkoła jest bardzo duża, warunki lokalowe niesprzyjające. Dzielimy wtedy w pionie klas, najpierw przychodzą klasy na przykład pierwsze, później drugie i tak dalej. I jest uroczysty apel” [27_Z – woj. zachodniopomorskie].

Formą towarzyszącą apelowi jest dekoracja szkoły: „gazetki szkolne są robione” [34_PD], uczniowie przygotowują „wystawy, dekorują szkołę” [55_W], „gazetki ściennie tak... z różnymi rocznikami” [28_Wawa], „flagi są wywieszane na budynku szkoły”

[34_PD]. Obecność flag – w opinii badanych – ma wyraźne znaczenie edukacyjne: przypomina o randze wywieszania flag na domach z okazji świąt narodowych: „W każde święta wywieszam flagę [...] i zachęcam dzieci, żeby przy domach flagi wywieszać” [36_PD].

Dzieci zachęcane są do stroju galowego – biała koszula lub bluzka: „Dzieci przychodzą na galowo, kotyliony” [1_DS]. „Mamy właśnie takie dni, w które jest obowiązkowy strój galowy” [8_L]. Strój galowy w święta narodowe potwierdza bardzo wielu dyrektorów objętych badaniem: „dzieci się pięknie ubierają na galowo” [29_OP], „uczniowie przychodzą ubrani odświętnie, strój galowy obowiązuje” [27_Z], „nawet [...] ubiór [podkreśla] święto państwowe” [37_PD], w stroju galowym [należy] przyjść, bo taka jest tradycja szkoły” [56_Z], „wymagamy na przykład stroju od uczniów... tak... podczas pewnych uroczystości” [43_Ś], „uczniowie są instruowani o odpowiednim stroju galowym, o właściwym zachowaniu się w trakcie chociażby śpiewania hymnu” [40_PM]. Obok białej koszuli istnieją też inne odmiany oczekiwanych strojów świątecznych: „zakładamy te koszulki z godłem” [46_Ś], „młodzież przychodzi ubrana na biało-czerwono” [34_PD]. Nikt z dyrektorów nie zadeklarował uczestnictwa uczniów w strojach regionalnych, aczkolwiek istnieją takie tradycje w wybranych regionach². Regionalne elementy zostały zadeklarowane w postaci języków regionalnych, które są wpisane w ceremoniał szkolne: „Takie przedstawienia w języku kaszubskim... Oni to lubią” [38_PM].

Uroczysty strój podkreślający świąteczny klimat szkoły nie jest jednak całkowicie powszechny w społecznościach szkolnych, a grono pedagogiczne ma różnorodne problemy z wprowadzaniem lub utrzymywaniem tego zwyczaju. W trakcie badań wskazano

² Na przykład na Kurpiach strój kurpiowski jest swoistym standardem narodowych, religijnych i państwowych uroczystości. Zob. przykładową relację ze szkolnego konkursu „Do hymnu”: <https://myszyniec.pl/szkoly/336-konkurs-%E2%80%9Edo-hymnu%E2%80%9D-w-publicznej-szkole-podstawowej-w-wykrocie> (dostęp: 5.09.2024).

na możliwe źródła takich trudności: brak przywiązywania wagi ze strony rodziców – „rodzice tego nie czują” [19_MP], „generalnie widzę taką tendencję, że patriotyzm, poczucie dumy z własnej ojczyzny, dokonań własnego narodu, historii, jest bardzo słabe... W domu nie jest to rozwijane absolutnie” [6_KP]; brak przywiązania rodziców do narodowego świętowania powiązany z trudnościami ekonomicznymi rodzin: „trudno mi uwierzyć, że nie mają kilku złotych na białą, nawet używaną, koszulę dla dziecka..., rozumiem, że w niej nie chodzi się na co dzień, ale... [6_KP]; niska atrakcyjność stroju galowego: „ubierały się białoczerwone ... to dla nich... to nie takie atrakcyjne [18_MP]; strój galowy nie pozwala na ekspresję indywidualizmu uczniów: „to ich nie interesuje..., to nie pozwala – jak oni mówią, wyrażać siebie” [22_Wawa]; nie wpisuje się w modę i pragmatyczność uczniów, dlatego go w ogóle nie posiadają i nie chcą założyć: „Mam duży problem zebrać trzech uczniów w marynarce do sztandaru szkoły” [59_Wawa].

Ale trudności istnieją nie tylko po stronie uczniów i ich rodzin. Zaobserwowano nie za wysokie rangowanie ceremoniałów szkolnych w edukacyjnej formule świętowania przez samych dyrektorów: „jakiś tam apel” [3_DS] lub też podejście lekceważące np. strój przez (część) nauczycieli: „jak nauczyciele nie dają przykładu strojem, to co się dziwić uczniom” [35_PD].

W trakcie apelu elementem rytualnym są symbole narodowe: godło, flaga, hymn: „na baczność... kiedy śpiewamy hymn zawsze jest godło, zawsze jest flaga państwowa i jeszcze dekoracje dodatkowe w barwach narodowych” [29_OP], „wszyscy śpiewają hymn” [25_Wawa], „śpiewamy cztery zwrotki hymnu, nie ma zmiłuj się, to jest podstawa” [1_DS], „godło i [...] nasze symbole narodowe” [1_DS], „wywieszone są flagi” [3_DS], „na wszystkich oknach mamy wyklejoną polską flagę” [28_Wawa], „sztandar powinien się pojawić” [15_L]. Jeżeli szkoła posiada sztandar, jest on trwałym elementem apeli szkolnych: „poczet sztandarowy” [48_WM],

„dzieciaczki w tym poczcie sztandarowym są takie zadbane i fajnie wyglądają” [56_Z]. Niekiedy hymn staje się bohaterem samej uroczystości. Służą temu apele w ramach ogólnopolskiej akcji „Szkoła do hymnu” [19_MP; 22_Wawa].

Obecność symboliki narodowej także wymaga, zdaniem dyrektorów, edukacji. Bez tego symbole te mogą nie być rozumiane i staną się pustymi rytuałami. Pracę z uczniem przede wszystkim wykonują nauczyciele: „Akcent jest tu na to, by dzięki [uprzednio przeprowadzonym] lekcjom wszyscy nauczyci [się] całego hymnu śpiewać, i właściwej postawy, i jego znaczenia [...] Także ja nie widzę, żeby tego [edukacji ku tożsamości narodowej] było za dużo” [56_Z].

Wielu objętych badaniem jakościowym dyrektorów deklaruje, że uroczystości szkolne nie ograniczają swego zasięgu do samej szkoły. Często stają się składnikiem świętowania regionalnego, w innych przypadkach inicjatywa szkolna rozszerza zasięg i staje się rdzeniem świętowania społeczności lokalnej. W pierwszym przypadku społeczność szkoły lub jej przedstawiciele zapraszani są do włączenia się w szersze uroczystości: „z delegacją uczestniczymy [we] wszystkich uroczystościach miejskich” [32_PK]; „zdarza się, że są to uroczystości poza tą miejscowością, tylko w innym miejscu, właśnie na terenie naszego powiatu” [3_DŚ]; „są to programy każdej ze szkół czy przedszkola, gdy występują dla lokalnej społeczności” [9_LB]; „na tańczeniu poloneza na głównym placu miasta..., włączyliśmy się do tej imprezy..., ona była miejska..., zaproponowana przez kilka osób z kilku instytucji” [48_WM]; „zwykle uczestniczymy w uroczystościach już pozaszkolnych, jako delegacja mniejsza lub większa; raczej w naszym przypadku ona nie jest jakaś taka malutka właśnie ze względu na te klasy wojskowe, ponieważ ci uczniowie są proszeni o przemarsz, więc idzie ich więcej osób” [3_DŚ]; „uczniowie z grupy rekonstrukcyjnej przygotowują takie wydarzenia miejskie” [24_M]; „zdarzają się prośby do nas

kierowane przez różne instytucje państwowe, często samorządowe, o to, żebyśmy uświetnili [...] występem czy koncertem jakieś ważne uroczystości. Więc angażujemy wtedy uczniów, albo angażujemy wtedy też nauczycieli” [42_Ś]; „my tu wspólnie [z drugą szkołą] przygotowujemy..., zawsze bierzemy udział w tych gminnych obchodach przy pomnikach. Także to jest taka współpraca” [36_PD]; „ale [nie tylko na scenie], także ci moi uczniowie [w czasie święta miejskiego] rozdają grochówkę, zawsze mamy jakąś darmową z jednego baru...” [49_WM].

W drugim przypadku – szkoła zaprasza do współpracy i do wspólnego świętowania innych aktorów lokalnych: „z regionalnych pomysłów mamy z mieszkańcami taka msze i złożenie kwiatów w miejscu związanym z II wojną światową” [15_L]; „apel, akademia..., najczęściej powtarzamy go w kościele parafialnym... dla tutaj społeczności miejscowej” [9_LB]. Elementy religijne i narodowe częściej łączą się w małych społecznościach lokalnych, nie występuje taka zależność w wielkich miastach [60_Wawa; 59_Wawa; 25_Wawa]: „jeśli chodzi o te historyczne to religijne to nie” [22_Wawa]. To w środowiskach wiejskich i małych miast buduje się z nich wspólny rytuał, to tam też elementy szkolne przenosi się do kościołów. Być może wynika to z charakterystycznego dla lokalności włączania komponentów religijnych w system lokalny, a nawet budowania lokalności z elementów religijnych jako integralnych, a być może z tego, że w małych miejscowościach to szkoła i parafia są jedynymi ośrodkami kulturotwórczymi (Dariusz Tułowiecki: 2012). W trakcie nabożeństw będących elementami świętowania część uczniów uczestniczy aktywnie w rytuałach religijnych: „włączają się czynnie, tak, czy to poprzez śpiew, czy to poprzez liturgię” [23_M]. W małych społecznościach lokalnych naturalne jest łączenie części religijnej – w kościele, z częścią szkolno-lokalną przy pomniku, na placu miejskim czy na cmentarzu: „na początku jest wyjście do kościoła, [...] jest uroczystość.

Odbywa się też tam [...] oprawa artystyczna [w trakcie] obrządku [...]. Młodzież zaśpiewa. [...] Najpierw jest msza, a później jest przy «Orle» czy przy pomniku spotkanie” [24_M]; „wychodzenie na cmentarz, na warty honorowe... przy grobach żołnierzy, którzy brali [...] udział w wyzwoleniu, w odzyskaniu niepodległości” [14_Ł]; „mamy na cmentarzu [...] pomnik Golgoty Wschodu. [...] Jesteśmy z młodzieżą [tam] na apelu poległych. To my go organizujemy. To szkoły organizują. To szkoły tam idą, składają kwiaty. [Uczniowie] się uczą przez przykład” [19_MP].

Nie oznacza to jednak niezwykle wysokiego i powszechnego zaangażowania uczniów w komponent religijny. Czasami udaje się jedynie zebrać najbardziej zaangażowanych religijnie uczniów i wystawić delegację do sztandaru: „młodzież nie uczestniczy [w tym chętnie], gdy na przykład [...] nauczyciel proponuje wyjście do kościoła” [24_M]. Wiele zależy od lokalnej religijności mieszkańców oraz od osoby księdza-katechety. Jedna z respondentek wskazała, że od momentu przyjsia nowego, charyzmatycznego księdza-katechety nie ma problemu z udziałem uczniów w uroczystościach w parafii, ponieważ „lekcje z księdzem należą do tych powiedziałabym najlepszych” [29_OP].

Edukacja praktyczna poprzez świętowanie wydarzeń narodowych przyjmuje także nowe formuły, w ramach poszukiwań celebrowania tzw. nowego patriotyzmu, pozwalającego łączyć świętowanie narodowe z twórczością i zabawą [19_MP], [21_M]: regionalne rajdy niepodległości – „organizowaliśmy Rajd Niepodległości” [19_MP]; Ogniska Patriotyzmu – „gdzie łączymy młodych ludzi ze środowiskiem lokalnym, z dziadkami, z rodzicami. To jest taka forma kontaktu [międzypokoleniowego]. To się nazywa Ogniska Patriotyzmu. Robimy je w dwóch szkołach” [19_MP]; gry terenowe – „gra edukacyjna” [23_M], [60_Wawa]; „jakiś bieg, podchody” [52_W]; warsztaty artystyczne przygotowujące do konkursów artystycznych w ramach zajęć plenerowych: „różnego rodzaju

warsztaty artystyczne” [29_OP], [60_Wawa], „nasza szkoła uczestniczy w warsztatach artystycznych... wczoraj mieliśmy w szkole taką uroczystą gale podsumowania konkursu fotograficznego...” [23_M]; edukacyjne wydarzenia artystyczne pod patronatem IPN [23_M] lub finały tych wydarzeń: „w Przystanek Historia Centrum Edukacyjne IPN moi uczniowie wzięli udział, stworzyli taki komiks, a teraz dostaliśmy informację, że są w grupie laureatów” [23_M]; zawody sportowe – „zawody sportowe w koszykówkę” [23_M]; konkursy plastyczne lub finały konkursów [9_LB], [14_Ł]; konkursy edukacyjne pod patronatem firm – „ostatnio modne jest kręcenie filmów. [...] Ponieważ Moja szkoła jest szkołą kolejową, [uczniowie uczestniczą w konkursie artystycznym]... PKP Intercity, zorganizowała taki konkurs [na film] dotyczący miejsca w Polsce” [23_M]; „spotkanie przy ognisku” [11_LU].

Ciekawymi inicjatywami edukacji praktycznej są Narodowe Czytanie i Narodowe Śpiewanie oraz wszelkie inicjatywy od tego pochodne. Narodowe Czytanie jest realizowane zarówno w wymiarze szkolnym [55_Z], jak i lokalnym, pozaszkolnym, w którym szkoły aktywnie uczestniczą [53_W]: „Narodowe Czytanie tak jak mówię, rok rocznie odbywa się tutaj, w szkole. Wszyscy spotykamy się w sali gimnastycznej. Czytamy, i nauczyciele, i uczniowie są, że tak powiem, w to wszystko włączeni” [29_OP]. Także inicjatywa krakowska Narodowe Śpiewanie, przeniesiona została w klimat Warszawy 1 sierpnia, ale trafiła również na prowincję, do szkół i gmin. „Śpiewanie pieśni patriotycznych” dotyczy społeczności szkoły [14_Ł], [23_M], [28_Wawa], ale rozszerza się na środowisko lokalne i staje się inicjatywą międzypokoleniową: „taki bardziej integracyjny..., ze społecznością... I to fajnie wychodzi, bo bardzo dużo właśnie osób przychodzi” [17_MP], „staramy się to uatrakcyjnić” [49_WM].

Wielu dyrektorom trudno wyobrazić sobie, że szkoła mogłaby nie być przestrzenią świętowania narodowego oraz że oni sami musieliby zrezygnować z tego wymiaru edukacji praktycznej:

Tyle lat pracuję i tyle lat je obchodzę, że gdyby teraz nagle znikły, to bym się zdziwiła i jakoś by mi brakowało. Bo przez te lata naprawdę nie pamiętam, żeby ktoś kiedyś nie celebrował tego święta, czy majowego, czy listopadowego. One były zawsze z nami, więc nawet te majowe były gdzieś tam z nami. Bo pamiętam sama jak chodziłam do szkoły podstawowej, gdzie jeszcze nie było 3 maja, a już były takie przecieki [że będzie przywrócone], nauczyciel historii przyniósł flagę, postawił na środku godło... Więc oczywiście został zwolniony po tym incydencie, ale ja pamiętam troszkę z podstawowej szkoły właśnie takich sytuacji, kiedy 3 Maja był gdzieś tam już świętowany po cichu, aczkolwiek jeszcze nie wolno było [1_DŚ].

Święta narodowe mają szczególny aspekt wykraczający poza czystą dydaktykę, a tym bardziej przekaz wiedzy i umiejętności – zdaniem dyrektorów tworzą tożsamość. Zadaniem szkoły jest, w opinii dyrektorów, wspomóc młodych w budowaniu ich tożsamości. Bez tego będą znali świat, będą świadomi swoich praw i możliwości, ale nie będą wiedzieli, kim są:

I to jest właśnie rola szkoły, to jest rola nauczycieli, to jest naczelną rolą, właśnie, żeby dziecku systematyzować powiedzieć: Super! Świetnie! Różne są cudne święta! Ale są też takie święta, dzięki którym chodzisz po tej ziemi! Jesteś Polakiem – wypadałoby, żebyś wiedział, że istnieją pewne rzeczy..., istnieją pewne wartości..., które są ważne w twoim życiu..., skąd one się wzięły.... I nie tylko Ty je nosisz w sobie..., noszą i nosili je także inni, którzy myślą podobnie... Niektórzy dla nich poświęcili wiele w życiu... [18_MP].

W świętowanie szkolne wpisywane są nie tylko elementy typowo polskie, ale również określające polską wielokulturowość oraz tożsamość narodową i religijną uczniów innych grup narodowych. Z deklaracji dyrektorów można wnioskować, że w tradycje polskiej szkoły wpisuje się coraz bardziej świętowanie 19 kwietnia rocznicy powstania w getcie warszawskim poprzez udział w akcji spo-

łeczno-edukacyjnej Żonkile: „młodzież przygotowała żółte żonkile na rocznicę powstania w getcie” [24_M]. Akcja ta nie jest realizowana wyłącznie w szkołach Warszawy czy Mazowsza, nabiera skali ogólnopolskiej, w ramach której nie tylko żółte żonkile stają się elementem wizualnym, ale symbolizują obecność narodu żydowskiego w historii Polski, która została przerwana przez II wojnę światową i zbrodnie niemieckich nazistów: „Uczestniczymy w akcji Żonkile, prawda, [...] to jest rocznica wybuchu powstania w getcie warszawskim [...] Nasze dzieci wiedzą po co robią te żonkile, poznają historię. [...] ważne jest, żeby o tym pamiętać, że wielu Żydów było Polakami... [...] Jednocześnie to też, wie pan, uczymy tolerancji dzieci. [...] Trzeba o tym pamiętać, żeby takie zbrodnie z nienawiści się nie powtórzyły nigdy” [32_PK]. „Wtedy idę z uczniami pod mur getta” [60_Wawa], „Zawsze tam idziemy z najstarszymi klasami naszej szkoły, bo mamy bardzo blisko. Ja im wtedy opowiadam...” [25_Wawa].

Wraz z obecnością w polskiej szkole uczniów uchodźców wojennych z Ukrainy elementy ukraińskie zostały włączone w świętowanie polskich rocznic narodowych lub zaczęły rodzić się inicjatywy świętowania ukraińskich świąt narodowych. Pierwszym krokiem jest wzajemne poznanie: „Tak. Tak. Także oni opowiadają o swoich świątach” [8_L]. Celem jest identyfikacja z Polską jako (tymczasowym) miejscem pobytu: „by ci ukraińscy uczniowie poczuli się lepiej” [28_Wawa]. Drogi świętowania i eksponowania wątków ukraińskich są różnorodne: od prezentacji historii i języka ukraińskiego, do zróżnicowanych aspektów kultury i religii Ukrainy: „Mamy [w szkole] flagę i Polski, i ukraińską, właśnie, z racji tego, że są te dzieci..., tak żeby one też się czuły tutaj... tak..., że są u siebie, że są akceptowalne” [30_OP]. „Prosiliśmy [uczniów z Ukrainy] o zaprezentowanie, na przykład w formie prezentacji innym uczniom ich historii, ważnych wydarzeń, świąt...” [28_Wawa]. „[Uczniowie z Ukrainy] opowiedzieli jakie są u nich tradycje, jak

to wygląda” [30_OP]. Opisano także przypadki behawioralnego włączania się uczniów ukraińskich w celebracje polskich świąt: „[Jedna uczennica z Ukrainy] brała udział w naszych występach patriotycznych. Moja klasa przygotowała apel na 11 Listopada, więc ona grała hymn [Polski] na fortepianie, bo to była pianistka” [42_Ś]. W tym konkretnym przypadku nie oznaczało to jednak wysokiego poziomu zaangażowania uczennicy w świętowanie: „ale tak nie widać było takiego dużego zaangażowania” [42_Ś]. Zaangażowanie w polską szkołę jest wyraźnie zróżnicowane i, według opinii dyrektorów, może być zależne od kwestii trwałego osiedlenia się w Polsce rodziców lub też zamierzonego wyjazdu z Polski: „natomiast jest kilkoro dzieci, które wiemy, że zostaną i one czują taką dużą więź z naszym narodem. Są, jak się z nimi rozmawia, są też zachwyceni postawami Polaków, gościnnością i przyjaznością. [...] Nie możemy powiedzieć, żebyśmy czuli, że oni są jacyś obcy kulturowo dla nas, czy narodowościowo” [42_Ś]. Dyrektorzy patrzą na społeczność uczniów z Ukrainy poprzez pryzmat powierzonych im dzieci. Wszystkie starają się traktować jako „nasze”: „Oni są po prostu częścią szkoły, naszą częścią” [43_Ś] i dbają o ich aklimatyzację: „po prostu oni się [...] a klimatyzują” [57_PK].

Jednak nie zawsze integracja i współpraca są łatwe, a nawet możliwe:

Proszę sobie wyobrazić, my mamy taką klasę, jedną klasę, że wszyscy uczniowie są z Ukrainy. I wszyscy twierdzą, że nie rozumieją polskiego. Oni na różnym poziomie rozumieją, ale mówią, że nic nie rozumieją. Jak nauczycielka ma prowadzić lekcję? Jedna dziewczyna..., pochodząca spod Lwowa nieśmiało zadeklarowała, że rozumie polski... Proszę Pana, jak wygląda u nich lekcja? Nauczyciel mówi, ta dziewczyna tłumaczy na ukraiński... To trwa, bo ona musi się zastanowić... Oni [inni uczniowie] mówią, że nie wszystko rozumieją... Ona zadaje nauczycielce pytania, nauczycielka odpowiada, ona tłumaczy klasie... Jak w takich warunkach pracować? [59_Wawa].

Integracja uczniów z Ukrainy jest też trudna ze względu na sporne tematy historyczne: „Dla mnie, jako historyka, to jest trudność mówić na lekcji o rzezi wołyńskiej” [60_Wawa]. „Wołyń to trudny temat i teraz. Gdy w klasie mam uczniów z Ukrainy, bardzo się zastanawiam, jak o nim mówić: [25_Wawa]. Jeden z dyrektorów zauważył, że zbyt słaby nacisk kładzie się natomiast na wydarzenia, które łączą: „Ale są elementy łączące: na przykład powstanie styczniowe” [60_Wawa], jednak nie są one w polskiej edukacji w tym sensie rozwijane. Wydaje się zatem, że ważnym aspektem polskiej edukacji historycznej, obok kontekstów regionalnych i europejskich, jest wielonarodowa historia Rzeczypospolitej, ze wspólnymi inicjatywami i celami, jak: Konstytucja 3 Maja – jako dzieło trzech narodów, unia lubelska z 1 lipca 1569 roku, unia hadziacka z 16 września 1658 roku, powstanie styczniowe trzech narodów.

Obok uczniów ukraińskich w wielokulturowych środowiskach wielkich miast istnieje tworząca się sytuacja wielokulturowości: „mamy dzieci, na przykład z Ukrainy, Białorusi, Rosji. Bardzo dużo z Białorusi. Są dzieci były z Tadżykistanu. Były z Uzbekistanu. Były i są dzieci z Ameryki” [28_Wawa]. „Mamy uczniów z różnych krajów, najwięcej z Ukrainy, ale też ze Stanów i krajów arabskich” [60_Wawa]. W takich wielokulturowych warunkach obok polskich świąt narodowych obchodzone są dni wielokulturowości i tolerancji, służące wzajemnemu poznaniu. Ich stałym elementem są

[...] apele, w trakcie których po prostu dzieci przygotowywały prezentację o swoim kraju. Przynosiły jedzenie takie charakterystyczne dla swojego kraju... I na tym apelu, właśnie, opowiadały w swoim języku [o swoim kraju]. Mam dzieci teraz, dam przykład, chyba z szóstej klasy, które są wyznania islamskiego, w związku z tym jakby była lekcja o islamie, to jedna dziewczynka założyła strój ten kobiecy, taki..., burkę... tak zwaną, i opowiadała pozostałym dzieciom o islamie, jak ona się modli, jakie są tradycje tam tradycje [28_Wawa].

Włączanie wielokulturowości w życie polskich szkół nie jest jednak w takim wymiarze powszechne. Zależy od zapotrzebowania, rozpoznania kadry pedagogicznej i faktycznej wielokulturowości uczniów i środowiska okołoszkolnego.

Święta narodowe, jak większość wydarzeń szkolnych, są dokumentowane. Klasycznym sposobem dokumentacji, na który wskazywali dyrektorzy, jest kronika szkolna. Współcześnie dyrektorzy potwierdzili archiwizację wydarzeń m.in. w kronikach. Są one rozszerzane o gazetki szkolne, gazetki ścienne w szkole, materiały na gablotach lokalnych i parafialnych, strony internetowe czy miejsca na Facebooku [56_Z]. „Dzisiaj można nakręcić kilka filmów z tego, co się przez cały dzień działo, potem zmontować całe wydarzenie i je gdzieś tam zamieścić, żebyśmy sobie mogli potem obejrzeć..., że w tej pracowni było to, w tej tamto, w tej tamto. A wszystko miało jakiś program, jakiś cel. I to wszystko nie było chaotyczne, tylko wszystko było zaplanowane” [35_PD]. „Szkola po edukacji zdalnej [zmieniła się i] dużo jest tej technologii informacyjnej, różnych możliwości, nowinek. Więc wprowadzają to teraz wspólnie z opiekunem samorządu. Wspólnie uruchomili szkolnego tik toka. Wrzucane są różne filmiki z aktywności szkolnej” [23_M]. „[Uczniowie] wywieszają flagę czy się fotografują z flagą... To było w formie takiego kolażu przedstawione na Facebooku” [40_PM].

Świętowanie świąt i rocznic narodowych w szkołach stało się kanonem wpisanym w kalendarz edukacyjnych wydarzeń. „Raz w miesiącu coś się dzieje na pewno, jak nie więcej” [2_DS]. „U nas w planie pracy szkoły co roku musi być. Nie ma opcji, żeby czegoś takiego nie było” [4_DS]. Kluczowe jest tu zaangażowanie dyrektorów, nawet przy mniejszym lub zróżnicowanym podejściu nauczycieli: „Różnie to bywa, niektórzy są zachwyceni, niektórzy nie, ale zawsze coś robią, coś zawsze wymyślają” [35_PD]. Zróżnicowane jest także podejście uczniów: od pełnego i twórczego, po pełną bierność i obojętność. Dyrektorzy wyróżniają w swoich szkołach różne

kategorie zaangażowania rozpięte pomiędzy tymi skrajnymi podejściami. Wskazują na obojętność, która w niektórych szkołach wprost dominuje: „to moich uczniów raczej nie interesuje” [59_Wawa], na mobilizację wychodzącą od nauczycieli: „To nauczyciele ich mobilizują do tego, żeby w tych uroczystościach brali udział, żeby byli chętni. Potrzebą czegoś takiego” [6_KP]. Ta mobilizacja ze strony nauczycieli jest tym istotniejsza, im znaczenie kategorii narodowej w określaniu własnej tożsamości wyraźnie kulturowo maleje: „oni nie widzą takiej potrzeby. Generalizuję w tej chwili, [...] ale generalnie widzę taką tendencję, że patriotyzm, poczucie dumy z własnej ojczyzny, dokonań własnego narodu, historii, jest bardzo słabe” [6_KP]; „moich uczniów interesuje tylko by zdobyć zawód i wyjechać z polski, bo tam się więcej zarabia” [59_Wawa]. Mobilizacja ta nie wyklucza usilnych zachęt, przyjmujących postać przymusu: „jeżeli by nie było przymusu, to nikt by nie przychodził” [11_LU].

Zaangażowanie uczniów wzrasta wraz z ich współprocedowaniem świąt, zaangażowaniem, wkładem, korzyścią w postaci kreowania własnego wizerunku na polu lokalnym. Wówczas „uczestniczą chętnie. Tak. Tak” [17_MP]. Zaangażowanie jest wyższe w grupach uczniów, którzy podzielają aksjologię narodową: „fajnie młodzież się angażuje” [23_M; 60_Wawa] lub też aktywność wpisana jest w aksjologię lokalną i podzielana przez młodych: „Kiedy zapytałem młodych ludzi w ósmej klasie: Słuchajcie idziemy na cmentarz? [...] To oni nie pytali, oni po prostu: Tak, idziemy w komplecie” [19_MP]. Takie zachowania nie noszą jednak, wedle deklaracji badanych, wskaźnika powszechności. Padła nawet próba szacunku: „jedna ósma wszystkich uczniów” [23_M], co byłoby zbieżne z innymi deklaracjami: „W szkole jest [...] 500 uczniów. [Zaangażowanych] to są 32 [osoby], czyli widzimy..., to pokazuje, ilu mamy zapaleńców w szkole” [44_Ś].

Na sposób przeżywania świąt narodowych wpłynęła także pandemia. Nałożone ograniczenia co do edukacji zdalnej oraz

zakaz zgromadzeń publicznych naruszyły wypracowane tradycje: „Pandemia nam wszystko zniszczyła. Przed pandemią śpiewaliśmy od zawsze, że tak powiem, [...] pod katedrą, u nas. To było takie miejsce, gdzie się rozpoczynało uroczystości. Tam śpiewaliśmy pieśni patriotyczne. I to trwało przez wiele, wiele lat” [44_Ś]. Pandemia także zatrzymała rozpoczęte inicjatywy, których reaktywacja wymaga więcej pracy niż zwykłe kontynuowanie: „Zawsze podkreślamy wydarzenia związane z rocznicą Katyńską, czyli w ten moment, ten miesiąc kwiecień, miesiąc pamięci narodowej. [...] W pandemii to raz było tak, że zamiast uczniów uczestniczyli nauczyciele... [...]. Teraz chcemy to nadrobić” [49_WM]. „No nie wiem, czy się kiedykolwiek to odbuduje...” [44_Ś]. Istniały też deklaracje świętowania online. W sytuacji edukacji zdalnej oraz wielu inicjatyw artystycznych podejmowanych zdalnie szkoły świętowały zdalnie również święta narodowe: „Nawet, kiedy myśmy mieli nauczanie zdalne, było to przez kamerki, był odśpiewany hymn a starsze klasy recytowały wiersze. Także podtrzymujemy 100% tej tradycji odnośnie uroczystości szkolnych” [36_PD].

6. Próba podsumowania i rekomendacje dydaktyczne

Kształt edukacji narodowej w szkole jest zależny od wielu kontekstów. Ważnymi uwarunkowaniami są: polityka edukacyjna państwa oraz europejska polityka edukacyjna, zmiany społeczne oraz mentalność i wrażliwość uczniów. W niniejszym tekście przyjęto, że państwo wyznaczało i nadal wyznacza kierunki i cele edukacji narodowej, a we współczesnych warunkach europejskich są one podporządkowane założeniom polityki europejskiej lub wprost od nich zależne (Dorota Dakowska: 2019; Martina Vukasovic i Jeroen Huisman: 2018) oraz rozumieniu edukacji narodowej jako zadania państwa (Eric Habsbawn i Terence Ranger: 2008).

W swych poszukiwaniach osoby odpowiedzialne za edukację narodową dokonują swoistych analiz jakości stanu rzeczy, przemian oraz poszukują adekwatnych do sytuacji rozwiązań. Etapem i elementem takich poszukiwań oraz diagnoz jest projekt realizowany w latach 2022–2024 w Instytucie Badań Edukacyjnych „Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej”. W ramach wypracowanych przez badaczy projektu wniosków poczynionych na bazie zebranego materiału empirycznego (niniejszy tekst jest tylko wąską analizą tego materiału, ograniczonego do drogi jakościowej zawężonej do ogólnopolskich w zasięgu wywiadów z dyrektorami szkół) można dokonać pewnych uogólnień i wskazać rekomendacje dla dalszej edukacji oraz polityki edukacyjnej państwa.

1. Dyrektorzy szkół generalnie postrzegają edukację narodową jako nieodłączny i niezbywalny komponent edukacji szkolnej.
2. Edukacja ta nie powinna być ani zideologizowana w kierunku szowinizmu, ani w kierunku osłabiania więzi ze wspólnotą narodu.
3. W edukacji tej winny być obecne zarówno elementy intelektualne, aksjologiczne, jak i behawioralne; powinna być ona kształtowana na bazie zaangażowania, wyboru, decyzji, zrozumienia, argumentu, różnorodności ocen, autodystansu, perspektywy globalnej, europejskiej, jak i regionalnej. Tego typu edukacja w tekście została opisana jako czwarty z czterech typów możliwej edukacji historycznej i tożsamościowej – jako edukacja ku tożsamości narodowej.
4. Edukacja ku tożsamości narodowej jest powiązana z edukacją domu rodzinnego, niekiedy jest jego uzupełnieniem i koniecznym rozwinięciem.
5. Nieodłączną drogą do edukacji ku tożsamości narodowej jest dyskusja edukacyjna. Zakłada ona poznanie różnych

stanowisk, odmiennego argumentowania poszczególnych osób (dyrektorów, nauczycieli, członków rodzin, bohaterów historii), krytyczne podejście do nich, poznanie uzasadnień poszczególnych stanowisk, ograniczników tych uzasadnień, a wszystko w celu indywidualnego konstruowania tożsamości własnej przez komponent narodowy w kontekście wielu antynomii współtworzących zbiorową tożsamość polską.

6. Dyskusja edukacyjna może mieć zróżnicowane formy – od spotkań grup i społeczności (szkolnych, lokalnych), po indywidualne rozmowy z nauczycielem czy z bohaterem historii.
7. Ważną drogę edukacji ku tożsamości narodowej stanowią święta narodowe celebrowane w szkole.
8. Niezwykle istotna jest formuła ceremoniału szkolnego, dostosowanego do warunków społecznych i poziomu odbioru uczniów. Ceremoniały niedostosowane, nieprzygotowane, nieprzedyskutowane i niezaakceptowane przez społeczność szkolną działają zniechęcająco na uczniów – nie tylko co do samych obchodów, ale do kategorii narodowej w ogóle.
9. Praktykowane w polskich szkołach ceremoniały cechują się swoistym kanonem (hymn, godło, flaga, dekoracja szkoły), ale kanon ten wymaga stałej edukacji co do jego wartości symbolicznej oraz nowych metod prezentacji (sposoby wykonania hymnu, sposoby dekoracji szkoły, zaangażowanie uczniów w dekorację, zrozumienie stroju galowego, odoficjalnienie stroju w kierunku akceptowalnego dla uczniów – koszulka z godłem, strój biało-czerwony).
10. Ceremoniały szkolne nie ograniczają się do samej społeczności szkolnej, często stają się nieodłącznym sposobem świętowania społeczności lokalnej.

11. Szkoły wykorzystują zasoby ludzkie i symboliczne w budowaniu ceremoniałów: uzdolnienia artystyczne uczniów, profile mundurowe szkół.
12. Szkoły rozbudowują ceremoniały o nowe, sięgające poza apele, elementy: wydarzenia sportowe, konkursy, spotkania międzypokoleniowe, rekonstrukcje.
13. W budowaniu ceremoniałów świąt narodowych szkoły korzystają z inicjatyw proponowanych przez ogólnopolskie instytucje o profilu edukacyjnym (np. IPN) lub też włączają się w ogólnopolskie inicjatywy edukacyjne (np. „Szkoła do hymnu”, Narodowe Czytanie).
14. Komponent religijny polskiej tożsamości wydaje się mieć znaczenie malejące – niemalże zanika w ceremoniałach szkolnych wielkich i dużych miast, utrzymuje się na zasadzie tradycji i silnej mobilizacji w społecznościach obszarów wiejskich i małych miast.
15. W celebracjach świąt narodowych wprowadzane są coraz częściej, zależnie od warunków społecznych profilu narodowościowego uczniów, komponenty kulturowe innych narodów (Izrael, Ukraina, Litwa), które historycznie bądź też współcześnie wpisują się w kształt polskiego społeczeństwa.
16. Ceremoniały szkolne wpisane są często w edukację medialną – poprzez archiwizację cyfrową, prezentację elektroniczną i zapis online.
17. Dyskusja dydaktyczna i ceremoniały szkolne świąt narodowych łączą w sobie elementy kluczowe dla edukacji: wiedzę, emocje, działanie. Takie inicjatywy są chętniej podejmowane przez uczniów, wzmacniają zaangażowanie, zwiększają odsetek zainteresowania młodych oraz społeczności lokalnej.
18. Zainteresowanie formami edukacji ku tożsamości narodowej wśród młodzieży nie ma wymiaru powszechnego.

Istnieje wyraźna grupa uczniów w ogóle niezainteresowanych kategorią narodu i niedefiniujących się poprzez ten komponent.

19. W sytuacji braku identyfikacji z komponentem narodowym dyrektorzy szkół czują bezradność, nie widząc dróg przeciwdziałania (nie jest to im obojętne) lub postrzegając swoje działania jako nieskuteczne, bądź podejmują swoiste działania mobilizujące, bliskie bardziej przymusowi niż zachęcie.
20. Mimo zróżnicowanych warunków społecznych, zmieniającej się mentalności młodych oraz zmian politycznych dyrektorzy szkół wyrażają opinię, że edukacja ku tożsamości narodowej winna być wpisana w polską szkołę. Kształt tej edukacji może przybierać formy dynamiczne, zmienne, jednak sama edukacja i budowanie tożsamości uczniów w perspektywie uczestnictwa w życiu narodu powinny być zachowane.

Bibliografia

- Berger, S., Lorenz, Ch. (red.). (2010). *Nationalizing the Past. Historians as Nation Builders in Modern Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Boski, P. (1991). Studia nad tożsamością narodową Polaków w kraju i na emigracji. *Kultura i Społeczeństwo*, 4(35), s. 139–152.
- Bozzolo, S., Costamanga, Ch., Fontana, L. (2014). Europejskie tożsamości, migracja i integracja. Młodzi europejscy migranci w dwóch zachodnich metropoliach. *Człowiek i Społeczeństwo*, 37, 161–171.
- Burszta, W.K., i in. (2019). *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Katedra–Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing.

- Dakowska, D. (2019). *Higher Education Policy in the European Union*. W: W.R. Thompson (red.). *Encyclopedia of Politics*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1480>.
- Delpit, L. (2010). *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: nasze największe wyzwania na przyszłość*. W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.). *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metod nauczania. Wybór tekstów* (29–44). Warszawa: Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Dudel, B. (2009). *Tematyka patriotyczna w kształceniu zintegrowanym i propozycje jej realizacji (w wybranych czasopismach metodycznych)*. W: E.J. Kryńska i in. (red.). *Patriotyzm a wychowanie* (617–623). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Gellner, E. (2009). *Narody i nacjonalizm*. Warszawa: Difin.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Harklau, L. (2010). *Porównania dwóch modeli prowadzenia klasy – modelu klasy standardowej z modelem klasy dla dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego*. W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.). *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metod nauczania. Wybór tekstów* (97–133). Warszawa: Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Hobsbawm, E., Ranger, T. (2008). *Tradycja wynaleziona*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jaskułowski, K. (2009). *Nacjonalizm bez narodów. Nacjonalizm w anglosaskich naukach społecznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jaworska-Matys, D. (2001). *Tożsamość narodowa na pograniczu: poczucie tożsamości narodowej w narracji uczniów, rodziców i nauczycieli polskich szkół na Litwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kamusella, T. (2009). *The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Konopka, H. (2005). *Między wychowaniem narodowym a wychowaniem państwowym w programach nauczania historii szkoły powszechnej*

- (1918–1939). *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia I*, Folia 29, 115–123.
- Kozak, J., Fel, S., Wódka, M. (2021). Religijność a tożsamość narodowa polskich migrantów w Wielkiej Brytanii w dobie brexitu. *Zeszyty Naukowe KUL*, 3(255), 3–29.
- Lawrence, P. (2007). *Nacjonalizm. Historia i teoria*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Levy, G. (2002). *Ethnicity and Education: Nation-Building, State-Formation, and the Construction of the Israeli Educational System*. London: The London School of Economics and Political Science.
- Macintyre, S., Clark, A. (2003). *The History Wars*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Majewski, P. (2013). *(Re)konstrukcja narodu. Odwieczna Macedonia powstaje w XXI wieku*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość*. W: E.J. Kryńska i in. (red.). *Patriotyzm a wychowanie* (23–33). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Poniedziałek, J. (2019). Anthony D. Smith (1939–2016) jako socjolog narodu. Szkic do portretu intelektualnego. *Sprawy Narodowościowe. Nowa Seria* 51, 1–16.
- Seixas, P. (2018). *History of Schools*. W: B. Bevernage, N. Wouters (red.). *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History after 1945* (273–288). New York: Palgrave.
- Symcox, L., Wilschut A., (red.). (2009). *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tchorzewski de, A. (2009). *Patriotyzm jako dobro i siła sprawcza procesów pedagogicznych*. W: E.J. Kryńska i in.(red.). *Patriotyzm a wychowanie* (34–42). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Tułowicki, D. (2012). *Bez Boga, Kościoła i zasad? Studium socjologiczne nad religijnością młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

- Tułowiecki, D. (2016). Bezpieczeństwo kulturowe a obecność i/lub eliminacja religii w polskim kanonie kultury. *Zeszyty Naukowe KUL*, 4(59), 89–115.
- Tułowiecki, D. (2021). *Życie rodzinne w kulturze polskiej – trwałość i przemiany*. W: B.M. Kałdon, B. Krajewska, J. Niewęglowski (red.). *Wsparcie i ochrona rodziny w ujęciu interdyscyplinarnym* (89–135). Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2018). Torn between Patriotic, Civic and Disciplinary Aspirations. Evolving Faces of Belgian and Flemish History Education, from 1830 to the Future. *Sprawy Narodowościowe. Nowa Seria* 50, 1–16.
- Vukasovic M., Huisman, J. (2018). Europeanization, Policy Transfer or Domestic Opportunity? Comparison of European Impact in Higher Education Policy. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 3(20), 269–287.

Między kształtowaniem tożsamości narodowej a radością przebywania z pięknem. Pierwszy i drugi byt folkloru w edukacji muzycznej

Barbara Mielcarek-Krzyżanowska¹

Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-7893-0115

Streszczenie

We współczesnym świecie swoistym panaceum na procesy globalizacyjne stało się promowanie aktywności skupionych na promocji tzw. małych ojczyzn. Działania te znalazły się także w orbicie zainteresowań instytucji odpowiedzialnych za organizowanie procesu kształcenia i wprowadzone zostały jako elementy współtworzące treści nauczania, także muzyki, na różnych etapach edukacji. Podjęto m.in. działania zmierzające do zdobycia umiejętności dostrzegania podobieństw i różnic cechujących poszczególne regiony i właściwe im kultury. Treścią rozdziału są aspekty funkcjonowania folkloru i różnych form folkloryzmu (określonych w nawiązaniu do koncepcji Józefa Burszty jako pierwszy i drugi byt folkloru) w nauczaniu muzyki. Autorka pragnie zwrócić uwagę nie tylko na ożywienie działalności różnego rodzaju zespołów folklorystycznych i odrodzenie pełnego szacunku postrzegania kultury tradycyjnej, ale także na sposób myślenia o niej, który przestał ograniczać się do perspektywy społecznej.

1. Wprowadzenie

W latach 20. minionego stulecia wieszczono zanik tradycyjnej kultury muzycznej, lecz – przynajmniej w pewnym zakresie – pro-

¹ Dr hab. Barbara Mielcarek-Krzyżanowska. Dane kontaktowe: mail: b.m.krzyżanowska@amfn.pl.

ces ten udało się powstrzymać (Jan Stanisław Bystroń: 1924, 66–67; Karol Szymanowski: 1984, 464; por. też uwagi w dalszej części rozdziału). Podejmowane od lat 90. różnorodne przedsięwzięcia o charakterze naukowym, edukacyjnym i popularyzatorskim odrodziły zainteresowanie folklorem muzycznym, przywróciły utracony szacunek do tego, co lokalne, i doprowadziły do upodmiotowienia kultury. Przyczyniły się do tego tendencje zmierzające do renesansu folkloru (tzw. ruch *revival*), będące konsekwencją zmian w sposobie postrzegania dziedzictwa wsi, zrozumienia złożoności ludowej kultury (w tym muzyki) i docenienia jej potencjału artystycznego, edukacyjnego i społecznego.

Współcześnie muzyka tradycyjna jest częścią procesu edukacji, gości w murach akademii muzycznych, filharmonii, promowana jest podczas festiwali monograficznych (Festiwal Kapel i Śpiewaków Ludowych w Kazimierzu Dolnym, Wszystkie Mazurki Świata, Nowa Tradycja, Mikołajki Folkowe), wydarzeń sprofilowanych na promocję kultury wysokiej (Międzynarodowy Festiwal Muzyki Współczesnej „Warszawska Jesień”, Sacrum Profanum), obecna jest w środkach komunikacji społecznej („Ruch Muzyczny”, Program Drugi Polskiego Radia) oraz upowszechniana w postaci nagrań w tzw. otwartym dostępie (witryny internetowe – np. Pracownia Muzyki Tradycyjnej Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca, bazy danych – np. etnofon.pl, folklorujawski.pl). Coraz częściej znajduje się także w obszarze zainteresowań organizacji pozarządowych zajmujących się działalnością edukacyjną i artystyczną.

Do inicjatyw promujących muzyczny nurt *in crudo* zalicza się m.in. Letnie Taborzy Domu Tańca, czyli organizowane na wsiach w różnych regionach Polski festiwale, podczas których nie tylko oglądać można występy artystyczne „tradycyjnych muzyków”, ale – co istotniejsze – w kontakcie z nimi poznawać repertuar wokalny, instrumentalny, regionalne tańce, uczyć się gry na instrumentach itd. Stowarzyszenie Dom Tańca, będące inicjatorem tych

spotkań, w charakterze mistrzów zaprasza lokalnych śpiewaków, muzykantów, tancerzy i gawędziarzy, a – jak się niejednokrotnie okazało – „kontakt z mistrzami często wychodził poza układ nauczyciel-uczeń – [zawiazywały] się przyjaźnie, okazywało się, że muzyka jest potężnym narzędziem wspierającym budowanie relacji [rozstrzelenie – B.M.K.]” (Narodowy Instytut Muzyki i Tańca: 2022). Taborze te na Węgrzech, skąd zaadaptowano je (z pewnymi zmianami) do Polski, uznawano za „form[ę] rozrywki, w której muzyka ludowa i taniec ludowy objawiają się jako muzyczny i ruchowy język ojczysty w oryginalnej formie i oryginalnej funkcji” [Béla Halmos: 1996, 47]. Jednakże, jak podnosi Tomasz Nowak, nie można traktować owych praktyk jako odradzanie folkloru, gdyż elementy kultury nie są przekazywane organicznie z pokolenia na pokolenie tylko poprzez instruktaz, uczestnicy nie należą do świata wiejskich wspólnot – najczęściej wywodzą się ze środowisk (wielko)miejskich, a wykonywana muzyka nie jest reprezentatywna wyłącznie dla określonego miejsca/regionu (por. Tomasz Nowak: 2022).

Choć zatem nie do końca zagrożone wydaje się obecnie funkcjonowanie tradycyjnej kultury muzycznej, przypomnijmy pochodzące z lat 20. XX wieku alarmujące słowa polskiego etnografa i socjologa – Jana Stanisława Bystronia, który – zwracając uwagę na zanik ludowych pieśni i zastępowanie ich ulotnymi przyśpiewkami – pisał:

Coraz mniej słyszy się już pieśni, coraz więcej krótkich śpiewek, tworzonych dorywczo i szybko ginących w niepamięci. Coraz to bardziej nikną stare pieśni, wśród których tyle jest szczerzego a nieświadomego artystu [rozstrzelenie – B.M.K.]; owe przyśpiewy, krakowiaki, wyrwasy, czy jak je tam w rozmaitych okolicach nazywają, odpowiadają być może szybszemu tętnu życia współczesnego, ale są niewątpliwym znakiem upadku pieśni ludowej (Jan Stanisław Bystron: 1924, 66–67).

Z perspektywy artystycznej wtórował mu Karol Szymanowski, twórca nowoczesnej idei folkloryzmu, określając jednocześnie jedną z misji tzw. kultury wysokiej – utrwalenie w sublimowanej formie reliktyw folkloru muzycznego. Przed światową premierą swego baletu *Harnasie*, 10 maja 1935 roku, udzielił Józefowi Munclingerowi wywiadu w czechosłowackim radiu, mówiąc: „Niestety, formy kultury ludowej, chłopskiej, są skazane na zagładę. Zadaniem nas, artystów, jest je zachować dla potomności. [...] jednym z zadań, nie jedynym [rozstrzelenie – B.M.K.]” (Karol Szymanowski: 1984, 464).

Przytoczone teksty wskazują na obecność nie tylko dwóch różnych postaw (badacza i kompozytora), ale i dwóch różnych perspektyw oglądu tradycyjnej kultury muzycznej. Bystrzeń, jako etnograf, zwraca uwagę na niezależne zjawiska przynależące do słowno-muzycznej kultury artystycznej w rozumieniu tzw. literatury ustnej. Szymanowski z kolei traktuje ten materiał w kategorii inspirującego bodźca, czyniąc z kompozytora pośrednika w przekazywaniu elementów tradycji kolejnym pokoleniom, a z jego spuścizny – depozytariusza tak trudnej do zdefiniowania kategorii „ducha narodowego”. Strategie te określić można jako pierwszy i drugi byt folkloru (Walter Wiora: 1957; Anna Czekanowska: 1997).

2. Pierwszy i drugi byt folkloru

Po raz pierwszy termin „folklor” wprowadził w 1846 roku William John Thoms, używając go w liście kierowanym do czasopisma „Athenaeum”. Określeniem tym, oznaczającym „wiedzę ludu”, proponował zastąpić używane wcześniej określenia „starożytności ludowe” i „literatura ludowa” (Jadwiga Bobrowska: 2000).

Od połowy XIX wieku termin „folklor” funkcjonował albo w znaczeniu węższym, jako synonim swych poprzedników odno-

szony do zjawisk z dziedziny literatury przekazywanej w tradycji ustnej (legends, podania, baśnie, przysłowia, zagadki, ballady, pieśni), albo swój przedmiot badań poszerzając o zwyczaje, obrzędy, muzykę, taniec itd., zbliżając się do obszaru zainteresowań etnografii. Wyodrębniony z tego kręgu „folklor muzyczny”, skupiony na oglądzie pełnego spektrum zjawisk muzycznych określonej grupy społecznej, czyli jej kultury muzycznej, zalicza się do tzw. pierwszego bytu folkloru.

Pozbawienie tekstu kultury ludowej jego pierwotnego czynnika kontekstowego pozwala zakwalifikować takie zjawisko do tzw. drugiego bytu folkloru (Józef Burszta: 1974, 308). W etnomuzykologii za jego egzemplifikację uchodzi folkloryzm kojarzony najczęściej ze stylem kultury popularnej i masowej (Tomasz Rokosz: 2004). Wyjątkową jego odmianą jest pewien znaczący zakres twórczości artystycznej, który bywa wykorzystywany w znaczeniu społeczno-politycznym do zwiększania świadomości grupowej jako narzędzie kształtowania postaw patriotycznych (Max Peter Baumann: 1976). Folkloryzm na gruncie twórczości profesjonalnej, reprezentowany przez wszystkie gatunki muzyczne (od miniatur charakterystycznych po wielkie formy cykliczne) i rozmaity aparat wykonawczy, obejmuje utwory nawiązujące do muzyki ludowej, w których ludowe autentyki stanowią podstawę różnych zabiegów kompozytorskich (Barbara Mielcarek-Krzyżanowska: 2021, 33).

W trakcie minionego stulecia na gruncie drugiego bytu folkloru obserwowaliśmy szereg stosunkowo szybko następujących transformacji związanych ze zmianami stylistycznymi oraz geopolitycznymi, co doprowadziło do powstania niezwykle zróżnicowanego obrazu XX-wiecznych folkloryzmów. Zwrot ludowy będący owocem współczesnych badań tzw. neohumanistycznych, w szczególności humanistyki zaangażowanej, analizującej i interpretującej różnorodne zagadnienia z zakresu socjologii, polityki, ekonomii i kultury (Ryszard Nycz: 2017), w odniesieniu do podjętej w niniejszym

szkicu tematyki może być rozpatrywany w kategoriach wzmożonej obecności na gruncie literackim, publicystycznym czy historyograficznym zagadnień zogniskowanych wokół ludowości, a także przyjmowaniem szczególnej perspektywy badawczej, skupionej m.in. na poszukiwaniu sposobów „formowania tożsamości, [...] afektywnego podłoża więzi wspólnotowych” (Ryszard Nycz: 2017).

Poszukiwania te wpisują się w oddolne inicjatywy i odgórne dyrektywy podejmowane wobec kumulacji szeregu procesów i wydarzeń: dołączenia Polski do Unii Europejskiej, transformacji zachodzących w kulturze, przebudowy systemu edukacji oraz przemian społecznych. Reakcją na narastającą globalizację stały się zjawiska promujące rozwój działań i strategii dowartościowujących „małe ojczyzny”. Skutkowało to pojawieniem się w nauce i języku antynomicznych pojęć globalizacji i glocalizacji, które nie tylko okazały się nierozzerwalne (Roland Robertson: 2003), ale doprowadziły do sublimacji zjawisk rozgrywających się na poziomie lokalnym bez deprecjonowania wpływów globalnych.

Na gruncie edukacji podjęte zostały działania zmierzające do zdobycia umiejętności dostrzegania podobieństw i różnic cechujących inne regiony i kultury, m.in. przez szczegółowe poznanie elementów kultury własnego regionu.

3. *Edukacja regionalna w programie nauczania muzyki*

Rozpocznijmy rozważania, przywołując ważne słowa Krystyny Turek – pedagoga i badaczki śląskiego folkloru słowno-muzycznego (w szczególności pieśni ludowej):

W jednoczącej się Europie młode pokolenie Polaków potrzebuje silnego oparcia we wspólnocie, zarówno rodzinnej, lokalnej, regionalnej, jak i narodowej, potrzebuje poczucia własnej tożsamości. Działania zmierzające w kierunku umocnienia własnych

tradycji kulturowych sprzyjają nie tylko naturalnej samoobronie przed nasilającym się procesem zagubienia w kulturze masowej i społeczności anonimowej, zjawiskami uniformizmu i unifikacji, ale także umożliwiają młodej generacji ludzi podejmowanie trafnych wyborów, akceptację odmienności i tolerancji dla zróżnicowanych kultur [...]. Dla każdego człowieka mała ojczyzna jest enklawą szczególną, emocjonalnie ważną, intymną i własną, stanowiącą punkt wyjścia w dziele formowania się jego charakteru, osobowości, postawy moralnej, społecznej i obywatelskiej, zaś blisko z nią związane poczucie zakorzenienia ma istotne znaczenie w realizacji własnej podmiotowości (Krystyna Turek: 2001, 175).

Edukacja regionalna, której znaczenie tak dobitnie zostało zaakcentowane, obecna była – co prawda – w procesie kształcenia, lecz w obliczu coraz bardziej agresywnej popkultury, lansującej homogeniczną, amalgamatową „papkę”, wydawało się, że niełatwo będzie jej zdobyć właściwą pozycję i skupić na sobie zainteresowanie młodych ludzi. U schyłku XX wieku odczuwało się jeszcze w dziedzinie muzyki konsekwencje skutecznego obrzydzenia folkloru za sprawą komunistycznych środków rażenia i wydawało się, że panaceum na ten stan rzeczy nie będą ani *Krzesany* Wojciecha Kilara (1974), ani *III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”* Henryka Mikołaja Góreckiego (1976). Prorocze okazały się jednak słowa wybitnego dyrygenta Jana Krenza, który – konsultując z Kilem partyturę *Krzesanego* – oświadczył: „Otworzyłeś okno i wpuściłeś do zatęchłego pokoju muzyki polskiej świeże powietrze” (wspomnienie Wojciecha Kilara w monografii *Cieszę się darem życia* – Klaudia Podobińska, Leszek Polony: 1997, 57).

Z moich obserwacji studentów uczestniczących w wykładach z folkloru muzycznego (obecnie – etnomuzykologia), poczynionych przez ponad 20 lat pracy w Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy, wynika, że niemal w niepamięć odchodzą postawy i reakcje, z jakimi zetknęłam się na początku

swej działalności dydaktycznej. O ile ongiś studentów cechowała postawa pejoratywno-prześmiewcza wobec folkloru i zachowanie pasywne, obecnie są to zajęcia, na których prowadzimy ożywione dyskusje, poznajemy kulturę małych ojczyzn związanych z pochodzeniem poszczególnych osób (jakże ekscytujące jest gromadzenie materiałów coraz łatwiej dostępnych, coraz to lepszej jakości zarówno merytorycznej, jak i technicznej oraz określanie odrębności regionalnych), z zaciekawieniem odkrywamy muzykę kultur europejskich i pozaeuropejskich, analizujemy i oceniamy szereg dostępnych materiałów multimedialnych poświęconych etnomuzykologii, ucząc się postawy krytycznej, acz niepozbawionej szacunku dla dokonań innych. Bardzo chętnie studenci odbywają praktyki w Pracowni Kultury Muzycznej i Folklorystyki działającej przy Wydziale Kompozycji, Teorii Muzyki i Reżyserii Dźwięku, niekiedy nawiązując współpracę przy rozbudowywaniu internetowej bazy danych poświęconych kujawskim kapelom ludowym. Zmiana postaw zbiegła się z przemianami w pojmowaniu znaczenia regionalności i folkloru przy końcu XX stulecia:

Przełom XX i XXI wieku potwierdził atrakcyjność [...] folkloryzmu w nowych obszarach muzyki, m.in. w tzw. muzyce folkowej reprezentującej popkulturę (Orkiestra św. Mikołaja, Trebunie Tutki, Kapela ze wsi Warszawa, Chłopcy kontra Basia). Śledząc kolejne fale tego nurtu w XX stuleciu, prognozować można, jak się wydaje, dalsze trwanie tego zjawiska kulturowego, z podobnymi okresami szczególnego nasilenia bądź osłabienia dyskursów muzycznych różnych tekstów kultury. Popularność podobnych działań z pewnością wzmagają pokrewne muzycznym folkloryzmowi dokonania na gruncie: literatury (Wiesław Myśliwski), sztuk wizualnych (Władysław Hasior oraz popularny nurt tzw. etnodizajnu rozwijający m.in. pomysły Zofii Stryjeńskiej), filmu (Jan Jakub Kolski) i filozofii (Józef Tischner). Ich szerokie rozpowszechnienie [...] uznać można za przykłady potwierdzające niegasnące zainteresowa-

nia twórców tym obszarem dziedzictwa kulturowego. Jakość efektów tych działań przyjdzie ocenić nie tylko z perspektywy folklorystów XX wieku, ale także przez pryzmat aktualnych zjawisk w kulturze muzycznej (Barbara Mielcarek-Krzyżanowska: 2021, 305).

Na zmianę postaw wobec kultury tradycyjnej wpłynęły, jak już zaznaczyłam, zarówno inicjatywy oddolne, społeczne, jak i odgórne dyrektywy. Te ostatnie związane są z Zaleceniami Parlamentu Europejskiego, zadekretowanymi w pierwotnej formie 18 grudnia 2006 roku i w postaci zmodyfikowanej – 22 maja 2018 roku. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady (w późniejszej wersji tylko Rady) odnoszą się do kluczowych umiejętności nabywanych w procesie uczenia się przez całe życie. Spośród sformułowanych ośmiu kompetencji ostatnia z nich, odnoszona do obszaru świadomości i ekspresji kulturalnej, definiowana jest następująco: „Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego: 2006) oraz „rozumienie sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania pomysłów i znaczeń w różnych kulturach, za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych, oraz poszanowanie dla tego procesu” (Zalecenia Rady: 2018). W zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, jakie powinny zostać przyswojone, podkreślono poznanie „lokalnych, regionalnych, krajowych, europejskich i ogólnoswiatowych kultur i sposobów ekspresji, w tym ich języków, dziedzictwa i tradycji oraz produktów kulturowych” (Zalecenia Rady: 2018).

Doświadczając nieustannych modyfikacji programów nauczania muzyki, w ostatnich latach związanych z likwidacją gimnazjów i powrotem ośmioletniej szkoły podstawowej, zauważyć można, że folklor muzyczny, zarówno w swej pierwotnej postaci – pierwszym bycie, jak i artystycznych przetworzeniach – bycie drugim,

choć jest obecny, pojawia się z różnym „natężeniem”, rzadko funkcjonując jako zjawisko samoistne, częściej zaś w charakterze uzupełnienia informacji o ludowych zwyczajach czy obrzędach bądź tematów poświęconych wielkim kompozytorom. Wydaje się, że w porównaniu do opartego wyłącznie na muzyce ludowej programu nauczania muzyki Karola Hławiczki, obowiązującego w Polsce w okresie międzywojennym, nastąpiło zdeprecjonowanie niezaprzeczalnych wartości tkwiących w pieśniach ludowych. Choć obecnie metodycy krytykują kanoniczny w tamtym czasie czterotomowy *Solfeż polski* Hławiczki za stronnictwo doboru repertuaru w celu „utrwalenia poczucia tonalnego dur-moll” (zakłámującego oblicze tonalne polskiego folkloru muzycznego), nieuzasadnioną konieczność „biegłego śpiewania gam i trójdźwięków” oraz przerost wiadomości teoretycznych (Anna Waluga: 2015, 86–87), był to zbiór wypełniony „żywą pieśnią o nieprzemijającej wartości artystycznej” (Karol Hławiczka: 1928, 54), doskonale sprawdzający się w czasie odbudowy polskiej kultury i tożsamości.

Podstawowe cele kształcenia muzyki we współczesnej szkole podstawowej, zasadzające się na triadycznym ujęciu: rozumienie – kreacja – analiza i interpretacja, prowadzą do poznania i zrozumienia znaczenia grupy pojęć i terminów niezbędnych do aktywnego słuchania oraz praktycznej realizacji utworów muzycznych, odpowiednio do ich funkcji i stylu. Ów terminologiczny tezaurus, nabyty w trakcie edukacji, powinien być na tyle bogaty, by umożliwić – na poziomie amatorskim – rozpoznanie i omówienie cech prezentowanych dzieł, a także określić własny stosunek do wysłuchanego i wykonywanego repertuaru. Szczególnie ważne jest dzisiaj namówienie młodych ludzi, by – bez obaw o reakcje rówieśników – potrafili sprecyzować swój gust muzyczny i w odważny, acz kulturowy sposób określali swe muzyczne preferencje, z uzasadnieniem hierarchii cech, jakie – ich zdaniem – decydują o wartości wybranego stylu muzycznego, gatunku, wykonawcy itd. Pamiętajmy jed-

nak, że choć zgodnie z wytycznymi programów nauczania muzyki obowiązujących współcześnie w szkołach powszechnych zajęcia powinny rozwijać aktywność poznawczą, doświadczenie pokazuje, iż lekcje muzyki sprowadzone zostały do – co najwyżej – uzupełnienia procesu edukacji i należą do grupy zajęć najmniej istotnych. Dowodzi to braku wiedzy o potencjale sztuki w kształtowaniu i rozwijaniu procesów myślowych i poznawczych (Bob Snyder: 2000) oraz kontestowaniu osiągnięć neuroestetyki, w szczególności neuroestetyki muzyki (Piotr Podlipniak i Piotr Przybysz: 2013).

Cele kształcenia i wychowania w odniesieniu do edukacji regionalnej sprowadzone zostały do:

- zapoznania uczniów z repertuarem [...] pieśni i przyśpiewek ludowych,
- przedstawienia uczniom utworów kompozytorów reprezentatywnych dla poszczególnych epok muzycznych,
- ukazania uczniom cech polskiej kultury ludowej i narodowej oraz kultury innych narodów,
- kultywowania obrzędów i zwyczajów ludowych,
- kształtowania postawy patriotycznej wobec dóbr kultury polskiej oraz poczucia tożsamości narodowej,
- rozwijania postawy szacunku wobec kultury ludowej jako prądnicy i genezy naszej narodowej kultury,
- uczenia szacunku i tolerancji dla odmienności innych kręgów kulturowych (Treści nauczania – wymagania szczegółowe: 2017).

Zakres edukacji regionalnej obudowano szczegółowymi wymaganiami uzupełniającymi treści nauczania. Znajdują się tam następujące oczekiwania względem ucznia:

- określa charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka, oberka),
- odtwarza ruchem i gestodźwiękami proste rytmy i schematy rytmiczne, wykonuje kroki, figury i układy taneczne

poloneza i krakowiaka oraz tańców ludowych własnego regionu,

- rozpoznaje charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka, oberka) (Treści nauczania – wymagania szczegółowe: 2017).

Poprzez śpiew tradycyjnych pieśni oraz opartych na tanecznych wzorcach rytmicznych przyśpiewek (dodajmy, iż przyśpiewka jest słowno-muzycznym gatunkiem wyzyskującym właściwości metrrytmiczne regionalnego repertuaru, stąd pozwala na określenie lokalnych wariantów) uczniowie poznają melodie z różnych regionów Polski (w szczególności: Podhala, Kaszub, Śląska i Mazowsza; zastanawiające, dlaczego pominięta została Kurpiowszczyzna?), schematy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka, oberka), kojarząc je z określonym regionem i porządkiem metrycznym (dwu- bądź trójdzielnym). Nabywają także umiejętność odtworzenia poprzez wyklaskiwanie lub grę na instrumentach perkusyjnych podstawowych rytmów tanecznych oraz uczą się rozpoznawać taniec po usłyszeniu określonego porządku rytmicznego. Ciekawym dopełnieniem wiadomości teoretycznych wspartych praktyką wykonawczą jest zapoznanie ich z będącymi dokumentacją żywej tradycji nagraniami (audio i video) prezentującymi pierwszy byt folkloru, czyli muzykowanie i wspólnotowy taniec (bazy internetowe udostępniają już wiele cennych materiałów, zarówno filmowych jak i dźwiękowych). Wartością dodaną jest ukazanie sposobów, w jaki kompozytorzy wchodzą w dialog z muzyką tradycyjną – czyli zaprezentowanie funkcjonowania drugiego bytu folkloru. Mogą to być przykłady przeniesienia tańców na scenę przez zespoły folklorystyczne (choć mało wartościowe, acz bardzo widowiskowe) oraz kompozytorskie nawiązania do idiomu ludowego w postaci cytatów, parafraz i syntez.

Pierwszy byt folkloru może zatem służyć jako materiał do rozpiewana uczniów i zachęcenia ich do poznawania jakże zróżnicowanej muzycznie regionalnej mapy Polski, do odkrycia regionów, których muzykę kompozytorzy określali jako prapolską (myślne wyobrażenia Karola Szymanowskiego na temat kultury muzycznej Podhala) czy polski odpowiednik chorału gregoriańskiego (Wojciech Kilar o kurpiowskim folklorze muzycznym). Świadoma analiza i wskazanie najważniejszych cech kulturowych tego repertuaru pozwolą odkryć piękno tkwiące w jego funkcjonalności, naturalności i prostocie. Warto w tym miejscu przedstawić także wyjątkową postać niestrudzonego prekursora antropologii kultury – Oskara Kolberga, dzięki któremu XIX-wieczna kultura utrwalona została w postaci szczegółowych opisów i rycin, a zasłyszany repertuar muzyczny uwieczniony jako „fotografie” nutowe.

Folkloryzm z kolei powinien być kojarzony głównie z nurtem kompozytorskich adaptacji, wiązany – w kręgu polskim – z nazwiskami Fryderyka Chopina, Stanisława Moniuszki, Henryka Wieniawskiego, Ignacego Jana Paderewskiego, Karola Szymanowskiego, Romana Maciejewskiego, Stanisława Wiechowicza, Andrzeja Panufnika, Witolda Lutosławskiego, Grażyny Bacewicz, Romualda Twardowskiego, Wojciecha Kilara, Henryka Mikołaja Góreckiego, Zygmunta Krauzego, Zbigniewa Bargielskiego itd. Wskazanie nazwisk tych twórców nie tylko gwarantuje niezaprzeczalne wartości artystyczne dzieł muzycznych, ale pozwala jednocześnie prześledzić konteksty sięgania po twórczość ludową. O ile bowiem XIX-wieczne wzmożone zainteresowanie ludowym dziedzictwem, interpretowanym jako skarbnica wartości narodowych, wiązać można z popularnością w polskim środowisku intelektualnym pism Johanna Gottfrieda Herdera oraz porozbiorową sytuacją polityczną, stopniowo zmieniać zaczynają się przyczyny sięgania przez twórców po folklor muzyczny, dotąd najczęściej wskazywany jako podstawowy wyznacznik narodowych (polskich) konotacji

twórcy i jego dzieła. Już Karol Szymanowski odcinał się bowiem od łączenia rytmów tanecznych z charakterem narodowym muzyki, co podjęli także i manifestowali późniejsi twórcy, m.in. Witold Lutosławski („narodowego charakteru nie można się dopatrywać w zapożyczeniach z folkloru”; Janusz Cegieła: 1976, 7).

W podobny, dychotomiczny sposób folklorizm interpretowany jest na gruncie etnomuzykologii. Z jednej strony Piotr Dahlig konstatuje, iż użycie folkloru muzycznego w dziele sztuki „bardziej specyfikuje (określa narodowo) niż uniwersalizuje” (Piotr Dahlig: 1999), a Władysław Malinowski, interpretując *Koncert na orkiestrę* Witolda Lutosławskiego, zakotwicza w myśli Karola Szymanowskiego – „Podobnie jak to, co narodowe, nie wyczerpuje się w tym, co folklorystyczne, tak również i to, co folklorystyczne, nie zawsze oznacza to, co narodowe” (Władysław Malinowski: 1999, 208).

4. *Między kształtowaniem tożsamości narodowej a radością przebywania z pięknem*

Z rozmów z nauczycielami muzyki w szkołach wynika, że obecnie młodzi ludzie nie tylko zainteresowani są poznawaniem folkloru muzycznego czy repertuaru około folklorystycznego, ale też żywo reagują na przykłady dźwiękowe reprezentujące kulturę tradycyjną w jej pierwszym i drugim bycie. Istotne wydaje się zatem dopilnowanie, aby elementem edukacji stało się uwrażliwienie młodzieży na funkcje, jakie pełniła muzyka, towarzysząc obrzędom rodzinnym i dorocznym (stanowiąc część rytuałów) czy zaspokajając potrzeby estetyczne (a zatem będąc odpowiednikiem dzisiejszej sfery rozrywkowej). Jej powstanie wiązać można z koniecznością urytmizowania zbiorowo wykonywanej pracy, ale też z emanacją uczuć towarzyszących różnym wydarzeniom w życiu rodzinnym i społecznym. Jako część szeroko rozumianego folklo-

ru muzyka ludowa była bowiem depozytariuszem tradycji, historii i ducha naszego narodu. Przekazywana kolejnym pokoleniom nie tylko odwoływała się do sfery emocji, ale budowała też przez wieki tożsamość kulturową. Kontakt z muzyką tradycyjną, nawiązywany nie tylko podczas lekcji muzyki, ale wynikający także z bardzo chętnego dołączania do coraz liczniej działających regionalnych zespołów pieśni i tańca, umożliwia przeżycie wyjątkowych doznań artystycznych i pozwala pogłębiać wiedzę o korzeniach kultury, a w konsekwencji – kształtuje w sposób naturalny i niewymuszony kulturową, regionalną i narodową tożsamość. Tylko tak interpretowany pierwszy i drugi byt folkloru muzycznego, w uznaniu całej doniosłości, złożoności i podmiotowości ludowej kultury, może stać się dzisiaj wartością cenioną przez uczniów.

Regionalnie sprofilowana edukacja muzyczna może przygotować młodzież do świadomego uczestniczenia w kulturze oraz korzystania z jej dorobku narodowego i światowego. W jej zakres wchodzi bowiem nie tylko działalność artystyczna i kształcenie muzycznych talentów, ale też kształtowanie postawy świadomego odbiorcy muzyki, czyli – w perspektywie globalnej – smaku muzycznego całego społeczeństwa. Należy bowiem uświadomić sobie za Zoltánem Kodályem, węgierskim kompozytorem, etnomuzykologiem i pedagogiem, że muzyka jest „potężnym bogactwem [i niezastąpionym] pokarmem duchowym” (Zoltán Kodály: [przedruk] 2002, 103), a upowszechniona i odpowiednio ukazana może przekształcić się w „wewnętrzną potrzebę” każdego człowieka. Jak przyznaje Katarzyna Dadak-Kozicka

Sztuka przyswajania dóbr to umiejętność uczestniczenia w kulturze. Umiejętność ta kształtuje człowieka jako rzeczywistego „odbiorcę” i współtwórcę kultury. Należy ją odróżnić od uczestnictwa pozornego, które polega na konsumpcji dóbr kultury bez przetrawienia ich. Rodzi to fałszywe mniemanie, że się zna kulturę, jakkolwiek taki kontakt nie pozwala odczytać głębszych poziomów

znaczeń „tekstów kultury”, przez co są one martwe (Katarzyna Dadak-Kozicka: 2002, 11).

Podsumowując, warto zwrócić uwagę, w jaki sposób o roli folkloru muzycznego, jego wykonywaniu i przeobrażaniu oraz odnalezieniu swego sposobu na życie wypowiadali się w audycji Han-ny Szczęśniak *Kiermasz pod kogutkiem* (komentarz do audycji radiowej *Kiermasz pod kogutkiem*: 2024) laureaci Konkursu Muzyki Folkowej, m.in. Anna Sitko, Michał Biel, Mateusz Kowalski i Szymon Zalewski. Nazwali oni tradycję „tajemniczą księgą, [którą] trzeba sobie przypomnieć” i „dialogiem z przodkami”. Jej odkrywaniu nadali wymiar etyczny, metaforycznie określając tę praktykę „przypominaniem prawdy”. Oprócz względów tożsamościowych w ich refleksji obecne były także reakcje świadczące o przeżywaniu niezwykłych doznań estetycznych – „radości przebywania z pięknem”, „mrowienia w sercu”, „przenoszenia do miejsc, które inaczej pachną, i w których czas płynie inaczej”. Niezmienne pozostają bowiem fundamentalne funkcje folkloru, utożsamiane z przypisywanymi mu wartościami: artyzm, społeczna użyteczność oraz walor historyczny.

Bibliografia

- Baumann, M.P. (1976). *Musikfolklore und Musikfolklorismus: Eine ethnomusikologische Untersuchung zum Funktionswandel des Jodels*. Winterthur: Amadeus-Verlag.
- Bobrowska, J. (2000). *Polska folklorystyka muzyczna. Dzieje zbiorów i badań oraz charakterystyka muzyczna cech stylistycznych polskiej muzyki ludowej*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego.
- Burszta, J. (1974). *Kultura ludowa – kultura narodowa. Szkice i rozprawy*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

- Bystroń, J.S. (1924). *Pieśni ludu polskiego*. Kraków: Księgarnia Geograficzna Orbis.
- Cegieła, J. (oprac.) (1976). *Szkice do autoportretu polskiej muzyki współczesnej*. Kraków: PWM.
- Czekanowska, A. (1997). Pierwszy i drugi byt folkloru. *Gadki z Chatki*, 12. gadki.lublin.pl/obrazki/nr12/pierwszy.html (dostęp: 5.09.2024).
- Dadak-Kozicka, K. (2002). *Dzieło Zoltána Kodály'a. O mocy muzyki i odpowiedzialności artysty*. W: Z. Kodály. *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane* (11–37). M. Jankowska (red.). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina..
- Dahlig, P. (1999). *Muzyka ludowa a twórczość kompozytorów*. www.gadki.lublin.pl/encyklopedia/artykuly/muzyka_ludowa_a_tworcosc_kompozytorow.html (dostęp: 5.09.2024).
- Halmos, B. (1996). Ruch domów tańca. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Etnochoreologicznego*, 6, 46–53.
- Hławiczka, K. (1928). *Solfeż polski*. T. 1. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Kodály, Z. (2002). *Chóry dziecięce*. W: Kodály, Z. *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane* (102–113). M. Jankowska (red.). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- [komentarz do audycji radiowej *Tradycja to...*]. *Kiermasz pod kogutkiem*. H. Szczęśniak (prowadzenie). <https://jedyinka.polskieradio.pl/artykul/3383897,Tradycja-to> (dostęp: 5.09.2024).
- Lewicka, M., Bańka, A. (2008). *Psychologia środowiskowa*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (zakres stron). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malinowski, W. (1999). *Lutosławski i folklor: „Koncert na orkiestrę”. Uwarunkowania narodowe i uniwersalne*. W: J. Astriab, M. Jabłoński, J. Sęszewski (red.). *Witold Lutosławski. Człowiek i dzieło w perspektywie kultury muzycznej XX wieku* (203–210). Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Mielcarek-Krzyżanowska, B. (2021). *Folklor muzyczny w twórczości kompozytorów polskich XX wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy.

- Narodowy Instytut Muzyki i Tańca. (2022). *Letnie Tabory Domu Tańca [nagrania]*. Warszawa: Pracownia Muzyki Tradycyjnej NIMiT. <https://muzykatradycyjna.pl/do-sluchania/letnie-tabory-domu-tanca/> (dostęp: 5.09.2024).
- Nowak, T. (2022). *Tradycyjny taniec w domu i w taborze*. <https://taniec-polska.pl/krytyka/tradycyjny-taniec-w-domu-i-w-taborze/> (dostęp: 5.09.2024).
- Nycz, R. (2017). Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji. *Teksty Drugie*, 1, 18–40.
- Podobińska, K., Polony, L. (oprac.) (1997). *Cieszę się darem życia. Rozmowy z Wojciechem Kilarem*. Kraków: PWM.
- Podlipniak, P., Przybysz, P. (2013). *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*. W: M. Bogucki i in. (red.). *Neuroestetyka muzyki* (11–37). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Robertson, B. (2003). *The Three Waves of Globalization: A History of a Developing Global Consciousness*. London: Zen Books.
- Rokosz, T. (2004). Oblicza folklorizmu we współczesnej kulturze – prolegomena. *Literatura Ludowa*, 1, 21–41.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory. An Introduction*. Cambridge: MIT Press.
- Szymanowski, K. (1984). [Wywiad udzielony J. Munclingerowi 10 maja 1935]. W: K. Szymanowski. *Pisma*. T. 1. *Pisma muzyczne* (464). K. Michałowski (oprac.). Kraków: PWM.
- Turek, K. (2001). *Muzyka ludowa we współczesnym modelu edukacji ogólnokształcącej*. W: L. Bielawski, K. Dadak-Kozicka, A. Leszczyńska (red.). *Muzykologia wobec przemian kultury i cywilizacji* (174–179). Warszawa: IS PAN.
- Waluga, A. (2015). *Muzyka ludowa a program muzyki*. W: M. Szyndler (red.). *Kultura ludowa źródłem działań artystycznych, badawczych i naukowych* (79–92). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wiora, W. (1957). *Europäische Volksmusik und abendländliche Tonkunst*. Kassel: Johann Philipp Hinnenthal-Verlag.

Treści nauczania określone dla przedmiotu muzyka (Dz.U. 2017, poz. 356).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE 2006/962/WE, L 394/10).

Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE 2018/C 189/01, C 189/1).

Zakończenie

Na podstawie przedstawionych danych, które ukazują różne aspekty polskości wśród dyrektorów, nauczycieli oraz uczniów na różnych poziomach edukacji, można sformułować konkretne rekomendacje, które pomogą w kształtowaniu i wzmacnianiu polskiej tożsamości w szkołach. Wzmacnianie polskości w szkołach wymaga integracji różnorodnych działań edukacyjnych, które promują poczucie narodowej tożsamości, znajomość języka polskiego, historii oraz przestrzeganie polskich obyczajów. Regularne angażowanie wszystkich grup – dyrektorów, nauczycieli i uczniów – w inicjatywy patriotyczne i obywatelskie jest kluczowe do skutecznego kształtowania i wzmacniania polskości w placówkach edukacyjnych.

Dyrektorzy powinni szczególnie skupić się na promowaniu wartości narodowych, co jest istotne dla 92,3% z nich. Wprowadzenie szkolnych programów edukacyjnych oraz organizowanie wydarzeń patriotycznych może znacząco przyczynić się do wzmacniania poczucia polskości. Również ważne jest, aby podkreślać znaczenie polskiego obywatelstwa, co może być realizowane poprzez inicjatywy edukacyjne i zachęcanie uczniów do aktywności społecznej. Warto także wyróżniać uczniów i nauczycieli za szczególne zasługi dla Polski, co docenia 76,0% dyrektorów.

Nauczyciele, z których 84,3% odczuwa silne poczucie polskości, powinni angażować uczniów w projekty dotyczące polskiej kultury i historii. Wzmacnianie polskiej tożsamości może być realizowane poprzez organizowanie konkursów i projektów edukacyjnych. Znajomość historii Polski oraz posługiwanie się językiem polskim również powinny być priorytetem. Regularne sprawdzanie znajomości języka polskiego oraz organizowanie dodatkowych zajęć językowych mogą znacząco poprawić te wskaźniki.

Uczniowie szkół ponadpodstawowych winni być zachęceni do uczestnictwa w projektach edukacyjnych i aktywnościach pozalekcyjnych, które promują patriotyzm i wartości obywatelskie. Konkursy historyczne oraz wycieczki edukacyjne mogą zwiększyć znajomość historii Polski, co jest ważne dla 42,6% uczniów. Ważne jest również, aby promować polskie obyczaje i tradycje poprzez organizowanie wydarzeń szkolnych.

Wśród uczniów klas VII–VIII poczucie polskości jest bardzo silne (79,4%), co należy wspierać poprzez inicjatywy edukacyjne, które wzmacniają tożsamość narodową. Wprowadzenie interaktywnych metod nauczania, takich jak gry edukacyjne, może pomóc w kształtowaniu zainteresowania polską kulturą i historią. Równie ważne jest promowanie obywatelstwa i aktywności społecznej poprzez edukację na temat praw i obowiązków obywatelskich.

W przypadku najmłodszych uczniów (klasy IV–VI) poczucie polskości jest najwyższe (89,0%). Wykorzystanie interaktywnych metod nauczania, które w przystępny sposób wprowadzają polskie tradycje i obyczaje, może być bardzo skuteczne. Nauczanie poprzez zabawę i interaktywne zajęcia, takie jak gry edukacyjne i projekty artystyczne, pomoże w rozwijaniu umiejętności posługiwania się językiem polskim oraz w budowaniu tożsamości narodowej.

Ponadto w rekomendacjach powinno się wziąć pod uwagę najważniejsze elementy z przestrzeni wewnętrznej i zewnętrznej szkoły. Programy nauczania powinny uwzględniać wartości patriotyczne, takie jak szacunek dla tradycji i solidarność. Interaktywne metody, np. projekty edukacyjne i wizyty w miejscach pamięci, mogą zwiększyć zaangażowanie uczniów. Współpraca z lokalnymi muzeami i wykorzystanie nowoczesnych technologii, takich jak filmy dokumentalne i aplikacje edukacyjne, wzbogacają edukację patriotyczną. Angażowanie rodziców poprzez wycieczki do miejsc historycznych umacnia więzi społeczne. Taki zintegrowany program pozwala uczniom na lepsze zrozumienie swojej tożsamości narodowej.

Edukacja międzykulturowa powinna być częścią programów nauczania, aby uczniowie lepiej rozumieli różnorodność. Interaktywne metody, np. warsztaty z przedstawicielami różnych kultur, oraz współpraca z lokalnymi mniejszościami mogą zwiększyć zaangażowanie uczniów. Wykorzystanie nowoczesnych technologii, takich jak filmy dokumentalne i wirtualne wymiany, może wzbogacić edukację międzykulturową. Angażowanie rodziców w wydarzenia kulturalne wzmacnia więzi społeczne i promuje tolerancję. Szkoły powinny również wprowadzać moduły dotyczące różnorodności kulturowej w programach nauczania.

Szkoły powinny włączać symbole narodowe, takie jak flaga i hymn, do programów nauczania, aby uczniowie lepiej rozumieli ich znaczenie. Interaktywne metody, jak konkursy i projekty, mogą zwiększyć zaangażowanie uczniów. Współpraca z lokalnymi instytucjami kultury oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii, np. aplikacji edukacyjnych, mogą wzbogacić nauczanie o symbolach narodowych. Angażowanie rodziców w projekty związane z symbolami narodowymi umacnia więzi społeczne.

Szkoły powinny ponadto promować działalność organizacji pozarządowych, aby rozwijać wartości patriotyczne i zaangażowanie obywatelskie. Współpraca z NGO poprzez warsztaty i projekty społeczne zwiększa odpowiedzialność społeczną uczniów. Nowoczesne technologie, takie jak platformy edukacyjne i aplikacje do wolontariatu, mogą wspierać te działania. Angażowanie rodziców w inicjatywy NGO wzmacnia więzi społeczne i promuje aktywność obywatelską. Szkoły powinny także zachęcać uczniów do udziału w lokalnych projektach, festynach i akcjach społecznych, aby rozwijać ich poczucie odpowiedzialności. Interaktywne metody, takie jak projekty wolontariackie i debaty publiczne, mogą zwiększyć zaangażowanie. Współpraca z lokalnymi organizacjami i samorządami umożliwia bezpośrednie uczestnictwo w życiu społeczności. Nowoczesne technologie wspierają organizację wydarzeń i angażowanie społeczności lokalnej.

Szkoły powinny wykorzystywać media społecznościowe i nowe technologie w nauczaniu o patriotyzmie i tożsamości narodowej. Platformy e-learningowe, aplikacje edukacyjne i wirtualne klasy mogą zwiększyć zaangażowanie uczniów. Współpraca z lokalnymi mediami i ekspertami od technologii wzbogaca proces edukacyjny. Angażowanie rodziców i społeczności lokalnej w edukację cyfrową wspiera rozwój kompetencji cyfrowych uczniów.

Uczniowie powinni brać udział w organizowaniu obchodów świąt narodowych, co może zwiększyć ich zainteresowanie tradycją. Zadaniem szkoły jest organizowanie różnorodnych wydarzeń, takich jak inscenizacje czy koncerty patriotyczne, aby angażować uczniów. Współpraca z lokalnymi instytucjami kultury oraz nowoczesne technologie, jak np. transmisje na żywo, mogą wzbogacić celebracje. Angażowanie rodziców w te wydarzenia wzmacnia więzi społeczne i kulturalne. Integracja sztuki, literatury i muzyki o tematyce patriotycznej w programach nauczania może rozwijać kreatywność uczniów. Konkursy literackie, wystawy i koncerty mogą pogłębić ich związki z wartościami narodowymi. Współpraca z lokalnymi artystami i instytucjami kulturalnymi oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii, takich jak platformy online do prezentacji prac, wspiera te inicjatywy. Angażowanie rodziców w projekty artystyczne wzmacnia więzi społeczne.

Znajomość lokalnej historii umacnia poczucie tożsamości uczniów. Szkoły powinny organizować wycieczki, spotkania z lokalnymi historykami i projekty badawcze, aby uczniowie mogli lepiej poznać swoje otoczenie. Współpraca z lokalnymi muzeami i archiwami oraz nowoczesne technologie, takie jak aplikacje mobilne, mogą wzbogacić naukę historii lokalnej.

Programy wymiany uczniów powinny obejmować zarówno krajowe, jak i zagraniczne placówki, aby uczniowie mogli poznać różnorodne aspekty kultury. Wspólne projekty edukacyjne i wizyty studyjne mogą zwiększyć zaangażowanie. Współpraca z zagranicz-

nymi szkołami oraz nowoczesne technologie, takie jak platformy do wideokonferencji, wspierają te programy. Angażowanie uczniów w przygotowania do wymian motywuje ich do aktywnego uczestnictwa.

Tworzenie klubów dyskusyjnych pozwala uczniom na rozmowy o wartościach patriotycznych i bieżących wydarzeniach. Debaty i symulacje parlamentarne rozwijają umiejętność konstruktywnego dialogu. Współpraca z lokalnymi uniwersytetami i organizacjami oraz nowoczesne technologie, takie jak fora internetowe, wspierają działalność klubów. Angażowanie uczniów w konkursy debat motywuje ich do aktywnego uczestnictwa.

Szkoły powinny współpracować z muzeami, archiwami i instytucjami naukowymi, organizując wykłady i wycieczki. Takie działania wzbogacają program nauczania i pozwalają uczniom lepiej zrozumieć funkcjonowanie państwa. Współpraca z samorządami i wykorzystanie nowoczesnych technologii, takich jak webinaria, wspiera te inicjatywy. Angażowanie uczniów w projekty związane z instytucjami państwowymi rozwija ich umiejętności analityczne.

Nauczanie o prawach obywatelskich i strukturach państwowych jest kluczowe dla kształtowania świadomego społeczeństwa. Szkoły powinny wprowadzać zajęcia z edukacji obywatelskiej, zastępując przedmiot WoS. Symulacje wyborów i projekty obywatelskie zwiększają zaangażowanie uczniów. Współpraca z lokalnymi instytucjami oraz nowoczesne technologie wspierają naukę o prawach obywatelskich. Angażowanie rodziców w projekty edukacyjne wzmacnia więzi społeczne.

Robert Zieliński

[...] tym, co wyróżnia prezentowaną publikację, jest skupienie się na wymiarze edukacyjnym. [...] Nie ma bowiem wątpliwości co do tego, że w ostatnich latach kwestia relacji między szkołą (czy też szerzej – edukacją) a takimi pojęciami, jak naród, tożsamość narodowa itd., obrosła wieloma emocjami za sprawą politycznych ingerencji w proces wychowawczy. Dlatego dobrze, że na rynku ukazuje się książka, która z jednej strony opiera się na szerokich badaniach empirycznych, z drugiej jasno przedstawia przesłanki i inspiracje teoretyczne [...].

Fragment recenzji wydawniczej
prof. dr. hab. Cezarego Obrachta-Prondzyńskiego
(Uniwersytet Gdański)

Omawiane studium jest zbiorem kilkunastu tekstów skupionych wokół zagadnienia tożsamości narodowej. Wśród podejmowanych [przez autorów] pytań na czoło wysunęły się m.in. następujące: Jak reprezentanci wskazanych grup rozumieją tożsamość narodową? W jaki sposób umacniana jest tożsamość narodowa w polskich szkołach? Jakie metody przyczyniają się do jej utrwalania?

Fragment recenzji wydawniczej
dr. hab. Mariusza Zemła, prof. UwB
(Uniwersytet w Białymstoku)



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ISBN 978-83-8180-931-3



facebook.com/wydawnictwoadamarszalek



Oferta księgarń i zamówienia:

56 664 22 35



MARSZALEK.COM.PL

wydawnictwo
adam
marszalek

