



**TOŻSAMOŚĆ
NARODOWA**

W PROCESIE EDUKACJI SZKOLNEJ

Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej Przegląd literatury

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



NAUKA DLA
SPOŁECZEŃSTWA



ZEMISI

Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej

Przegląd literatury

opracował **Robert Zieliński**

we współpracy z

Ziemowitem Sochą i Dariuszem Tułowickim



Warszawa 2023

Autor:

Robert Zieliński

Współpraca:

Ziemowit Socha, Dariusz Tułowiecki

Recenzent:

dr hab. Radosław Kossakowski, prof. UG

Redakcja językowa:

Monika Niewielska

Projekt okładki:

Anna Nowak

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 22 241 71 00; www.ibe.edu.pl



ISBN: 978-83-67385-50-3

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023

Wzór cytowania:

Zieliński, R. (2023). *Tożsamość narodowa w procesie edukacji szkolnej. Przegląd literatury*. Instytut Badań Edukacyjnych.

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.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Spis treści	4
Wstęp – czyli po co zajmować się tożsamością narodową w kontekście edukacji	6
1. Struktura i procesy konstruowania tożsamości w warunkach zmian społecznych – przegląd stanowisk badawczych do 2010 roku	10
1.1. Kim jestem? – tożsamość indywidualna i tożsamość społeczna.....	10
1.2. Tożsamość w warunkach gwałtownych zmian społecznych	11
2. Tożsamość narodowa jako kategoria teoretyczno-analityczna	13
2.1. Konceptualizacja tożsamości – rozważania teoretyczne	14
2.2. Modele i typy tożsamości.....	23
2.3. Naród a tożsamość narodowa – podejście teoretyczne	37
2.4. Mniejszość narodowa i etniczna a poczucie tożsamości narodowej pogranicza	52
3. Tożsamość narodowa w Polsce po 2010 roku – zarys teoretyczno-problematyczny	62
3.1. Przemiany tożsamości w warunkach zmiany społecznej	62
3.2. Dzieje i pamięć zbiorowa.....	64
3.3. Kryzys, koniec czy przemiany tożsamości narodowej?	67
3.4. Tożsamość polska na emigracji	71
4. Analiza tekstu wybranych podstaw programowych	76
4.1. Metodologia badań	77

4.2.	Zadania szkoły	78
4.3.	Preambuły podstaw programowych	81
4.4.	Ogólne treści narodowe	85
4.5.	Edukacja regionalna i europejska.....	89
4.6.	Naród, kultura narodowa, pamięć, obywatelskość	94
4.7.	Znajomość siebie, szacunek do innych.....	101
4.8.	Tożsamość narodowa – klucz do problemów społecznych	103
4.9.	Polska na tle świata	112
4.10.	Świadomość zasobów naturalnych i zrównoważony rozwój	123
4.11.	Wiedza, informacje, wymiana kulturowa.....	125
Zakończenie		128
Bibliografia		133

Wstęp – czyli po co zajmować się tożsamością narodową w kontekście edukacji

Niniejszy raport ma charakter wprowadzający i jest pierwszym z cyklu raportów konstruujących kompleksowy ogląd zagadnienia tożsamości narodowej w procesie edukacji szkolnej. Ma on na celu ogólną prezentację współczesnych podejść teoretycznych do zagadnienia tożsamości, w tym tożsamości narodowej, a przede wszystkim całościowe zaprezentowanie usytuowania dydaktycznego tożsamości narodowej w polskim systemie oświaty w oparciu o analizy podstaw programowych.

Pierwszą część raportu (rozdziały: 1–3) można określić jako *stricte* teoretyczną. Skupia się ona na prezentacji zainteresowania nauk społecznych tożsamością. Druga część, badawcza (rozdział 4) jest efektem analiz podstaw programowych polskiego systemu oświaty w odniesieniu do tożsamości narodowej. Pierwsza część raportu to ścisły przegląd literatury i próba systematyzacji teoretycznej zagadnienia tożsamości narodowej, kolejna – to pokłosie analiz podstaw programowych – metodologia tychże analiz oraz ich wynik.

Należy podkreślić, że dokonując przeglądu literatury, w głównej mierze skupiamy się na polskich badaczach zajmujących się zagadnieniami związanymi z tożsamością, a nade wszystko tożsamością narodową. Nie jest naszą intencją deprecjonowanie zasług zagranicznych badaczy poprzez wybór rodzimych analityków życia społecznego. Dlatego należą się słowa wyjaśnienia, dlaczego kierujemy znaczącą uwagę na naukowców pochodzących i badających tożsamości (pod różnymi postaciami) jedynie w granicach naszego kraju. Powodów, które zmuszają nas do podjęcia tego typu kroków, nie należy się doszukiwać w nacjonalistycznych pobudkach, a jedynie w trudnościach tłumaczenia pojęć i nadawania im znaczeń w poszczególnych językach, w polskiej specyfice tworzenia się tożsamości narodowej, która to właśnie jest przedmiotem analiz oraz ogromie materiałów, jakie powstały chociażby od lat 50. XX wieku w tym zakresie. Na uwagę zasługuje fakt, że

każda dziedzina badająca tożsamość trzyma się „starych” zasad ustalonych przez klasyków, jednak próbuje wnieść elementy nowatorskie, które przyczynią się do wzbogacenia wiedzy na temat pojęcia tożsamości.

Nie chcąc być równocześnie „więźniem” nacjonalizmu metodologicznego, chcemy usytuować tworzenie się i przemiany tożsamości narodowej w kontekście badań innych specyfik tożsamości narodowych oraz trudnych do holistycznego opisu zmian zachodzących w społecznościach. Świat współczesny naznaczony jest bowiem permanentną zmianą. Jest to proces nieustanny, nieuchronny i odbywający się z dużą szybkością. Ale właśnie pośród tych przemian świata i człowieka pytanie o „ja” – „kim jestem ja?” staje się szczególnie aktualne i ważne. Współczesność daje nam wiele odpowiedzi, ale to „ja” musi dokonać „udręki” wyboru, trudu autokreślenia pośród wielości etykiet i selekcji własnych preferencji w swoistej kontrze do „przymusu” ujednolicania i wewnętrznych pragnień odrębności i jedyności (Kaczmarek, Mieczkowska, 2014, s. 9).

Jednak obok pytania „kim jestem?” jest także kolejne: „dlaczego ja jestem ja?” (Szkudlarek, Melosik, 2009, s. 54). Wskazywanie czynników pozwalających odkryć swą tożsamość oraz jej składniki i przyczyny prowadzi do procesu wychowania i systemu edukacji. i właśnie dlatego podjęliśmy się całego skomplikowanego procesu analiz tożsamości, a konkretnie tożsamości narodowej (z)determinowanej systemem szkoły. Zdajemy sobie sprawę, że nie będzie to analiza pełna, holistyczna i wyczerpująca. Nie taki zresztą jest jej cel. Celem jest poznanie powiązań pomiędzy społecznie definiowaną tożsamością narodową a polskim systemem oświaty. Ten rodzaj tożsamości był bowiem zawsze przedmiotem polityki państwa, w tym polityki edukacyjnej. a równocześnie wymykał się procesom społecznym, zmianom, antynomiom życia i wiązał się z nieprzewidywalnością jednostek.

Badanie tożsamości narodowej wydaje się zatem wysoce interesujące poznawczo, deficytowe – ze względu na rzadkość, a równocześnie sporne co do koncepcji – z uwagi na różnorodność paradygmatów i podejść światopoglądowych. Nie naszym zadaniem jest ważenie racji ideologicznych ani kształtowanie polityki edukacyjnej. Naszym – jako badaczy –

jest zaspokojenie deficytu poznawczego w zakresie miejsca tożsamości narodowej w polskim systemie edukacyjnym wobec narastających zmian i przekształceń jednostek oraz całości społecznych. Dlatego, wracając do uzasadnień wyboru kontekstu teoretycznego, dokonaliśmy selekcji badaczy polskich sytuujących tożsamość narodową w kontekście szerokich zmian społecznych dotyczących specyfiki edukacji i wychowania oraz szeroko rozumianej socjalizacji.

Może się rodzić także inne z szeregu pytań o tożsamość: „czy tożsamością narodową ktoś współcześnie się w ogóle interesuje?” lub „czy jest ona składnikiem określania własnego ja przez współczesnych?”. i tu może nastąpić wyjątkowo duże zaskoczenie. Dla przykładu posłużymy się jednym z ważniejszych urządzeń XXI wieku, czyli komputerem i wyszukiwarką internetową. Stosując najpopularniejszą wyszukiwarkę Google, zauważamy, że w ciągu 0,45 sekundy wyszukuje 10 300 000 wyników zawierających słowo *tożsamość*. Kiedy wpisujemy termin: *tożsamość narodowa*, ukazuje się 288 000 wyników w ciągu 0,39 sekundy. Znacznie więcej wyników pojawia się, kiedy zastosujemy anglojęzyczne wyrażenie *identity*: około 20 900 000 000 w 0,40 sekundy, a *national identity* – 1 030 000 000 wyników w 0,35 sekundy. Są to przykłady, które mówią o ogromie informacji cyrkulujących wokół interesujących nas terminów. Tożsamość jest zatem w wyraźnym polu zainteresowań (choć może nie tak silnym jak seks i religia) współczesnych poszukiwaczy informacji. Nie sposób bowiem uciec od pytania „kim jestem?”, czyli pytania o własne „ja”.

Ale poszukiwane są nie tylko informacje z zakresu tożsamości. Współczesny człowiek poszukuje także wiedzy o jej deficytach oraz zasadach konstruowania. Kierując uwagę na naukową analizę tożsamości, można stwierdzić, że istnieje mnogość prac naukowych, które nie ograniczają się do jednej dyscypliny, a budzą zainteresowanie badaczy różnych dziedzin, np. psychologii, socjologii, antropologii, ekonomii, politologii i innych, należących – nade wszystko – do nauk społecznych. Wyodrębniane są wprost subdyscypliny skupiające się na tożsamości, w tym tożsamości narodowej. Obok tego badane są granice tych tożsamości, specyfiki ich łączenia, granice i konflikty.

Raport ten nie jest aż tak szeroki w założeniach i realizacji, by objąć te wszystkie arcydzieła pola analiz. Nie będziemy ani przedstawiać zasad „udręki wyboru” własnej tożsamości w kontekście szerokiego pakietu ofert kulturowych, ani zasad edukacji międzykulturowej i przełamywania granic konfliktów etnicznych. Nie rozwiążemy problemów jednostek łączących w sobie kilka tożsamości narodowych i żyjących w społeczeństwach multikulturowych ani traum odkrywania niechcianego „ja” i zmiany tożsamości. Należy podkreślić, że raport ten „nie zawiera w sobie wszystkich elementów, wątków, koncepcji, teorii czy stanowisk, jakie pojawiają się w debacie nad tożsamością narodową (...). Wystarczy jako ilustrację podać fakt, że publikacji zawierających *national identity* jest kilkaset tysięcy” (Ścigaj, 2012, s. 8). Dokonaliśmy selekcji podporządkowanej celowi analiz, równocześnie przepraszając Autorów licznych i ważnych opracowań, które nie zostały tu zacytowane i przytoczone.

W ostatniej części publikacji zapoznają się Państwo z wynikami analiz postaw programowych od 1999 do 2022 roku, związanych z tożsamością narodową. Jest ona bowiem, w różny sposób na różnych etapach polskiej edukacji współczesnej, wpisana w dokumenty oraz przyporządkowana do poszczególnych przedmiotów kształtujących wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Mamy nadzieję, że Czytelnik poprzez lekturę tego raportu pozna zarówno współczesne rozumienie tożsamości narodowej w naukach społecznych, jak i zakładane przez polski system oświaty drogi wspomagania uczniów w definiowaniu siebie w perspektywie przynależności narodowej.

„W samej analizie należy docenić oparcie badania na analizie słów kluczowych. Dzięki temu widać, jak różnią się podstawy programowe np. z 1999, 2009 od tych współczesnych – z 2017 i 2022. Widać wyraźnie, że pojęcia odnoszące się do tożsamości narodowej pojawiają się znacznie częściej w ostatnich opracowaniach. Część empiryczna stanowi bardzo silną stronę raportu – analiza poszczególnych opracowań jest drobiazgowa i pogłębiona – daje obraz tego, jak kwestie związane z tożsamością narodową (ale i regionalną czy europejską) są przedstawiane w podstawie programowej”.

Z recenzji dr hab. Radosław Kossakowski, prof. UG z Instytutu Socjologii UG

1. Struktura i procesy konstruowania tożsamości w warunkach zmian społecznych – przegląd stanowisk badawczych do 2010 roku

Mając na uwadze tożsamość narodową, w pierwszej kolejności należy poddać diagnozie samo pojęcie „tożsamości”. Problematyka tożsamości interesuje badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe, głównie filozofię, psychologię, antropologię i socjologię. Najczęściej rozważania dotyczą samej istoty tożsamości, zakresu badawczego obejmującego tożsamość oraz płaszczyzn życia zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego mieszczącego się w jej granicach. Można by stwierdzić, że omawiane pojęcie ma charakter interdyscyplinarny ze względu na umiejętne przyciąganie uwagi przedstawicieli wielu nauk. Interesujący jest fakt, że każda dziedzina badająca tożsamość trzyma się „starych” zasad ustalonych przez kluczowych dla danej dyscypliny klasyków. Równocześnie każda z dyscyplin próbuje wnieść elementy nowatorskie, innowacyjne, wynikające niekiedy z przekraczania granic dyscyplin i nowych ujęć teoretycznych. Taka kreatywność przyczynia się do wzbogacenia wiedzy na temat tożsamości i łączy spojrzenia badaczy.

1.1. Kim jestem? – tożsamość indywidualna i tożsamość społeczna

Szerokie spojrzenie na tożsamość wydaje się istotne z dwóch powodów. Po pierwsze dotyczy zarówno jednostki społecznej (aspekt psychologiczny), jak i zbiorowości (aspekt socjologiczny). w przypadku badań kształtu tożsamości narodowej w kontekście edukacji szkolnej te dwa aspekty są równie ważne, ponieważ pomiary realizowane będą w placówkach oświatowych – szkołach, które nie tylko przyczyniają się do indywidualnego rozwoju dziecka (aspekt psychologiczny) na każdym etapie rozwoju socjalizacji wtórnej, ale i do życia w zbiorowości społecznej (aspekt socjologiczny).

Pytanie „kim jestem?” istniało w człowieku zawsze, od pierwszego przeżycia samoświadomości. Mimo że tożsamość była pojęciem, które interesowało badaczy już w okresie starożytności (szczególnie z dziedziny filozofii; już Arystoteles w *Metafizyce* pisał, że „...tożsamość jest pewną jednością wielości rzeczy bądź jednością jednej rzeczy pojmowanej jako wielość...” (Arystoteles, 1983, s. 120–121), to w naukach społecznych, a przede wszystkim w socjologii, zaczęto zajmować się tożsamością dopiero w połowie XX wieku. Za klasyka tej problematyki uważa się E. H. Eriksona, od momentu opublikowania jego pierwszego artykułu pt. *Identity and the Life Cycle*. Pojmowanie tożsamości w odniesieniu do człowieka w kontekście jego samoświadomości i egzystencji pojawiło się pod koniec XIX wieku za sprawą W. Jamesa. Następnie zainteresowanie tożsamością można zauważyć w okresie dwudziestolecia międzywojennego, chociażby w psychoanalizie lub symbolicznym interakcjonizmie (Golka, 2006, s. 9–10). Trafnie zauważa M. Castels, iż „tożsamości mogą, jak będę dalej dowodził, wywodzić się również z dominujących instytucji, stają się one tożsamościami tylko wtedy i tylko jeśli aktorzy społeczni je internalizują i konstruują swój sens wokół tej internalizacji” (Castells, 2008, s. 23). Co prawda M. Castells – hiszpański socjolog – ukończył pisanie pracy *Siła tożsamości* w 1996 roku, to zauważyć trzeba ważne dla celów niniejszego projektu słowa, jakie umieścił we wprowadzeniu do pracy z roku 2003. Pisał wówczas, że tożsamość kulturowa mocuje społeczeństwa w globalnym świecie. Nie da się zatem oddzielić problemów autoidentyfikacji od głębokich zmian społecznych, a może bardziej należy stwierdzić, że im zmiany te są gwałtowniejsze i głębsze, tym zainteresowanie tożsamością się wzmacnia i rozszerza.

1.2. Tożsamość w warunkach gwałtownych zmian społecznych

Współcześnie, w III kwartale roku 2022 – gdy powstaje ten tekst, a media donoszą o spotkaniu Szanghajskiej Organizacji Współpracy w Samarkandzie – trudno pisać o globalizacji z łatwością, jaką mieli socjologowie jeszcze dwie dekady temu. Procesy są coraz bardziej skomplikowane, globalizacyjne antynomie narastają, zaś pojęcie centrów

i peryferii są dekonstruowane. Jednak w tym wstępie chcemy umieścić inną ciekawą myśl, którą interpretujemy jako przystającą do realiów lat dwudziestych XXI wieku. Mianowicie wyżej przywołany Castells dostrzega rolę tożsamości narodowej w „zarządzaniu globalną złożonością” oraz „epokę multilinearą”, a także załączki podważania dominacji globalnej jedyne suwerennego mocarstwa: Stanów Zjednoczonych. Współcześnie możemy dostrzegać przesłanki wskazujące, że kraje wchodzące w SzOW szczególnie tę pozycję podważają i że łatwiej nam pisać obecnie o deglobalizacji niżeli o globalizacji. Jednak składając te elementy w spójny obraz, wydaje się, że tożsamość narodowa w świecie zdeglobalizowanym będzie nabierać jeszcze większego znaczenia. Jeśli realizowana jest obecnie doktryna Primakowa, to państwa podważające mocarstwową pozycję USA dążą do urzeczywistnienia tzw. świata multipolarnego (wielocentrycznego), gdzie obok USA istnieją inne ośrodki władzy o charakterze mocarstwowym – pewne bloki cywilizacyjne, jakby kwestię mógł interpretować S. Huntington. Ilustracją deglobalizacji wydaje się wojna na Ukrainie, która nie nosi znamion lokalnego konfliktu, lecz wojny o wyłączenie Europy z wpływów Stanów Zjednoczonych, przesunięcie w strefę Rosji (wraz z Niemcami, a raczej za sprawą Niemiec), która to zaś, wchodząc w zależność od Chin, zmieni centrum polityczne i ekonomiczne Euroazji. w warunkach przebijającej się do świadomości deglobalizacji (nowego podziału stref wpływów i konfliktu o wpływy) tożsamość narodowa w sytuacji walki wielostronnej staje się zasobem pozwalającym realizować interesy narodowe pomiędzy walczącymi stronami.

W takich właśnie warunkach Ukraina wzmacnia swoją tożsamość narodową, buduje pamięć, zyskuje mity i kreuje bohaterów. Nakreśla to nowy, kształtujący się współcześnie kontekst badań nad tożsamością w dynamicznych realiach społeczno-politycznych.

2. Tożsamość narodowa jako kategoria teoretyczno-analityczna

Z przyjętego dla niniejszych analiz punktu widzenia, tożsamość rozważa się w skali:

- 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;
- 3) makrostruktur społecznych kształtujących swą tożsamość w dużych grupach społecznych, które koegzystują w charakterystycznym, kreowanym przez siebie systemie społecznym.

W literaturze przedmiotu można się doszukać podziału na tożsamość indywidualną i zbiorową, gdzie indywidualna zazwyczaj skupia uwagę psychologów lub filozofów, a zbiorowa socjologów i antropologów. Faktem jest to, że każda z nauk ma możliwość badania zjawisk zarówno z indywidualnego zakresu tożsamości, jak i zbiorowego.

2.1. Konceptualizacja tożsamości – rozważania teoretyczne

Z. Bokszański, ze względu na problem operacjonalizacji określenia „tożsamość”, 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” (Bokszański 2005, s. 12).

Podział ten przybiera charakter analityczny, ponieważ różnorodność teorii, ich interpretacja, a także interpretacja badań empirycznych doprowadzają do przyjęcia określonych zasad dotyczących istoty i charakteru zjawiska, często konstruując własne kategorie pojęciowe. Duży wpływ mają jednostki, które, poddane badaniom empirycznym, swym zachowaniem mogą wpływać na różnorodną budowę pojęć, poczynając od rozważań indywidualnych, a kończąc na zbiorowych. „Wystarczy zestaw najczęściej używanych terminów, jakie pojawiają się w kontekście opisu zjawiska tożsamości: koncepcja siebie, obraz siebie, samoocena, autokoncepcja, „ja” osobiste, „ja” prywatne, „ja” podmiotowe, „ja” społeczne, „ja” publiczne, „ja” przedmiotowe, „ja” rozlane, „ja” kolektywne, jaźń, jaźń społeczna, jaźń odzwierciedlona, tożsamość *ego*, tożsamość prywatna, tożsamość osobista, tożsamość własna, tożsamość publiczna, tożsamość społeczna, tożsamość jednostki, tożsamość zbiorowa, tożsamość kolektywna, tożsamość kulturowa, tożsamość polityczna, tożsamość etniczna, tożsamość narodowa, tożsamość religijna” (Szwed, 1999, s. 146).

Przedstawione powyżej nazewnictwo nie wyczerpuje całkowicie terminologii, ponieważ uwzględnienie ogromu kategorii (płeć, wiek, terytorium, pochodzenie) może przyczynić się do rozbudowy i zwiększenia liczby pojęć. To zaś wpływa na mnogość definicji, a także

wielość modeli i typów tożsamości. Z. Bauman zauważył, że tożsamość jest czymś, „co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki” (Bauman, 1993, s. 8).

Przyjętym w niniejszym tekście punktem wyjścia jest podział analiz teoretycznych i empirycznych w skali jednostkowej (tożsamość indywidualna) i grupowej (tożsamość zbiorowa, spotkać się można również z określeniem: kolektywna). Według H. Malewskiej-Peyre tożsamość indywidualną łączyć można z podejściem psychologicznym, natomiast tożsamość zbiorowa (kolektywna) stanowi podstawę do rozważań socjologicznych.

„W psychologii społecznej pojęcie tożsamości jednostkowej (*identité personnelle*) jest pojęciem integrującym szereg procesów dotyczących samego siebie i innych: procesów upodabniania się i różnicowania. Pojęcie tożsamości społecznej związane jest z badaniami nad rolami społecznymi i pozycją, jaką zajmuje jednostka w strukturze społecznej, z problematyką skutków przynależności do grup władzy i do grup zajmujących niską pozycję społeczną z problematyką obrazu własnej osoby. Pojęcie to wiąże się również z problematyką dewiacji, marginalności, alienacji, uprzedzeń etnicznych i klasowych oraz zmiany wzorów kulturowych. Można powiedzieć, iż tożsamość jest syntetycznym ujęciem stosunków jednostka – społeczeństwo” (Malewska-Peyre, 1987, s. 432).

Według B. Misztala „tożsamość traktowana była jako taki rodzaj praktyki, który w stabilnym i sztywno urządzonym świecie społecznym pozwalał ludziom na jasne określenie swego miejsca w świecie z pewnego zespołu aktualnie zajmowanych pozycji – własnych i cudzych” (Misztal, 2000, s. 145). Biorąc pod uwagę rozwój społeczny i przejście z epoki nowoczesności, w której tożsamość się rodziła, w epokę ponowoczesną, gdzie tożsamość przybiera różne typy i modele, zauważyć można, że określenie miejsca przez jednostki społeczne często sprawia trudności nie tylko samym jednostkom, ale i empirykom badającym to zjawisko. Wskazuje na to fakt, że „społeczeństwo staje się coraz mniej czytelne, coraz trudniej je rozszyfrować. Jeszcze jakieś dwadzieścia lat temu punkty

odniesienia były stosunkowo jasne: grupy społeczne, zawody, terytoria. Polityka mogła się opierać na danych geograficznych i socjologicznych. Dziś te różnice stopniowo znikają. Poczucie tożsamości społecznej słabnie” (Fitoussi, Roosavallon, 2000, s. 18). Z. Bauman podkreśla dynamiczny i konstruktywistyczny aspekt współczesnych tożsamości, stwierdzając, że „tożsamość jawi się nam raczej jako coś, co należy wytworzyć, a nie odkryć; jako przedmiot naszych wysiłków, ‘cel’, do którego należy dojść; jako coś, co musimy dopiero sklecić z części lub wybrać z dostępnych całości...” (Bauman, 2006, s. 18).

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’ ” (Sztompka, 2021, s. 114). w czasach ponowoczesnych granica ta przesunęła się w kierunku zbiorowości, a indywidualność staje się jej paradygmatem. T. Edensor pragnął ukazać, że „dychotomiczne rozróżnienie pomiędzy tożsamością społeczną a indywidualną nie jest heurystycznie zbyt pomocne, powinno się rozumieć te pojęcia jako raczej wielorako powiązane niż odrębne, gdyż tożsamość indywidualna opiera się na myśleniu za pomocą kategorii społecznych oraz na społecznym działaniu, obojętne, czy w sposób refleksyjny, czy pozbawiony refleksji” (Edensor, 2004, s. 40).

Dynamiczny proces formowania się tożsamości zachodzi zarówno w życiu codziennym, jak i podczas zgromadzeń zbiorowych, które stają się nośnikiem elementów społecznego wymiaru doświadczenia, przekonań i działań powstałych na płaszczyźnie indywidualnej. „Pomaga to zrozumieć, że tożsamość jest procesem, który podlega stałemu, konsekwentnemu przetwarzaniu poprzez ‘dialektykę wnętrza i zewnętrza’, na którą składa się jednoczesna synteza wewnętrznej definicji samego siebie oraz cech, które przypisują nam inni” (Jenkins, 1996, s. 20, za Edensor, 2004, s. 40).

Powyżej, w kontekście tworzenia tożsamości, padło wyrażenie „proces”, jednakże Bokszański postawił pytanie: „Czy tożsamość to proces, czy stan?” Według teoretyków

interakcjonizmu symbolicznego, a zwłaszcza Ch. H. Cooleya oraz G. H. Meada, tożsamość pojmowana była jako podmiotowość procesu. Zanim rozwinie się omawianą problematykę, należy wyjaśnić, czym jest podmiotowość w socjologicznym znaczeniu tego terminu.

P. Sztompka uznaje, że jest to „istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej. Od tego podstawowego sensu wywodzą się pewne znaczenia pochodne, np. podmiotowość jednostek, klas, mas, ruchów społecznych – rozumiana jako zdolność (dysponowanie środkami, umiejętnościami, motywacjami) do wywierania wpływu na kształt struktury społecznej, lub podmiotowość społeczeństwa – rozumiana jako podatność struktur społecznych na tego rodzaju wpływy (ich plastyczność, reformowalność)” (Sztompka, 1989, s. 13). Podmiotowość stanu skupiała się wokół stanów świadomościowych. Szczególnie przyczynia się do odróżnienia „ja” duchowego od „ja” czystego, „ja” przedmiotowego” od „ja” podmiotowego (por. Piotrowski, 1998, s. 48–55).

Bokszański stwierdza, iż „koncepcja tożsamości dotarła do głównego nurtu za pośrednictwem prac Eriksona. Zawarta w nich perspektywa wyraźnie definiowała tożsamość jako stabilny układ autodefinicji jednostki, potwierdzony przez jej otoczenie społeczne” (Bokszański, 2005, s. 33). J. Eugene Wright, analizując dzieła E. Eriksona, stwierdził, że pytanie dotyczące osobowości, a właściwie jej jaźni, czyli „kim ja jestem?” jest podstawą rozważań na temat tożsamości i odróżnienia jej od osobowości. Sformułowane (konstrukcja pytania „kim jestem?”) do tego stopnia wyrażenie może być skierowane tylko i wyłącznie do jaźni (Wright, 1982, s. 71). Osobowość to bowiem kwestia nie „kim?”, ale „jaki jestem?” (Kaczmarek, Mieczkowska, 2014, s. 10).

E. Erikson zaobserwował, że procesualność jaźni, pojmowana jako brak obrazu – siebie, związana z niemożnością uzyskania uznania i wsparcia otoczenia społecznego, stanowiłaby wręcz podstawę wystąpienia stanu patologicznego, który określał dyfuzją tożsamości. Myślenie dotyczące tożsamości jako stanu zostaje zastąpione myśleniem, że tożsamość jest procesem. Nawet teoretycy reprezentujący szkołę Iowa, posługujący się metodą Testu Dwudziestu Stwierdzeń zaprojektowaną przez M. Kuhna, pojmujący tożsamość jako strukturę myśli teoretyczno-empirycznych, podążają w kierunku określenia zjawiska

tożsamości jako procesu. Głównie dotyczy to tożsamości zbiorowych, gdzie poszczególne jednostki, określane liderami, mogą kształtować zachowania wpływające na wizerunek tożsamości. A. M. Jawłowska stwierdziła, iż „bliższe są mi sposoby definiowania tożsamości, wedle których pojęcie to obejmuje raczej pewien proces, niż stan będący rezultatem tego procesu. Akcent pada tu na pytanie, w jaki sposób tożsamość się tworzy lub zmienia, a nie na to, czym jest. Takie podejście do problemu tożsamości zawiera założenie, iż wysiłek samookreślenia nie zostaje uwieczniony ostatecznym wpisaniem się w jakiś rodzaj kulturowego porządku, a jednostka lub grupa trwa w stanie permanentnego braku wyraźnie określonej tożsamości dającej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa” (Jawłowska, 2001, s. 54).

W związku z ujęciem tożsamości na płaszczyźnie jednostkowej i zbiorowej, można zauważyć koncepcje normatywne i deskryptywne. Koncepcja normatywna skupia się bezpośrednio wokół istoty ludzkiej, która realizuje sens egzystencjalny. Według Bokszańskiego wątek normatywności przedstawia się w „wielu swych odmianach we współczesnych dyskusjach i znaczeniach wiązanych z pojęciem tożsamości. Warto zauważyć, iż nie dotyczy on bezpośrednio tożsamości pojmowanej opisowo – jako zjawiska psychospołecznego dającego się badać metodami empirycznymi. Bywa natomiast najczęściej płaszczyzną sporów światopoglądowych. Mogą go sygnalizować takie oznaczenia wysiłków indywidualnych bądź zbiorowych, jak ‘samorealizacja’, ‘poznanie siebie’ czy ‘odnalezienie siebie’. ‘Poznawanie siebie’ bądź ‘odnalezienie utraconej tożsamości’ nie może się zrealizować bez przewodnictwa wiążanego bądź to z osobą, bądź z bezosobowym przewodnictwem religii lub ideologii, których wskazania zawierają z reguły bogatą komponentę normatywną” (Bokszański, 2005, s. 32). Zazwyczaj szczególną uwagę, opierając się na rozważaniach normatywnych, poświęcają temu zagadnieniu filozofowie, którzy tworzą element wyjściowy dla rozważań teoretycznych z dziedzin socjologicznych, psychologicznych czy też antropologicznych. Koncepcja normatywna przyczynia się również do interdyscyplinarnego charakteru tożsamości.

Ujęcie deskryptywne zauważalne jest z kolei wśród badaczy podejmujących trudy badań empirycznych omawianego problemu. „Ich cele i stosowane metodologie są bardzo zróżnicowane. Mogą zmierzać do całościowego opisu struktury tożsamości, koncentrować się na pewnym jej sektorze, bądź zajmować się powstawaniem tożsamości lub dynamiką jej przemian” (tamże, s. 32–33). Należy zauważyć, że przedstawiciele ujęcia deskryptywnego starają się nie wnikać w kompetencje teoretyków, którzy toczą debaty wokół systemów wartości i powinności tożsamości, która przybiera naturę normatywną.

Analizując podejście definicyjne tożsamości, zauważa się trudność w określeniu uniwersalnej definicji, która mogłaby przybrać charakter interdyscyplinarny. Spowodowane jest to swobodną interpretacją zarówno polskich, jak i zachodnich teoretyków i empiryków. w tej swobodzie interpretacji można zauważyć elementy wiążące, które prowadzą do jednostronnego rozumienia zjawiska tożsamości. Dzięki temu można wyodrębnić kilka cech charakteryzujących omawiane zjawisko. Pierwsza cecha skupia się wokół interpretacji językowej. w języku angielskim tożsamość oznacza *identity*. w języku polskim można ją tłumaczyć jako ‘identyfikacja’, ale zazwyczaj odpowiada to pojęciu „tożsamość”. Mając na myśli identyczność, znaczy ona tyle, co „to samo”, a więc sens słowa „identyczność” pokrywa się terminem „tożsamość”. T. Paleczny wskazuje, że „tożsamość w najprostszej analizie językowej oznacza ‘to samo, co...’. ‘Toż samość’ mogłoby oznaczać zatem ‘taką samość’, czyli ‘taką samą’ jakość. Pojęcie ‘samości’ odnosi się do złożonego związku pomiędzy światem a świadomością jednostki, pomiędzy zewnętrznym i wewnętrznym, obiektywnym i subiektywnym, realnym i idealnym, materialnym i duchowym, naturą i kultura” (Paleczny, 2008, s. 20).

Druga cecha, która może wskazywać na uniwersalność omawianego problemu, dotyczy stawianych pytań. Zazwyczaj, w myśl E. Eriksona, jednym z głównych pytań jest: *Who i Am?* (Wright, 1998, s. 71), co oznacza „kim ja jestem?” (jeżeli skupia się uwagę na jednostkach); analogicznie można pytać „kim my jesteśmy?” (jeżeli skupia się uwagę na zbiorowości). Możemy rozpatrywać te pytania zarówno w czasie przeszłym, jak i przyszłym (Dzikowska, 2004), a stawiane są zawsze w odniesieniu do innego/innych, wobec którego/których mamy

się określić. Głównie skupiają się wokół egzystencjalnego bytowania indywidualnego i zbiorowego. Obok tego pytania możemy dostrzec również pytania zawężające terminologię tożsamościową („gdzie jestem/jesteśmy?”, „co tutaj robię/robimy?” itp.).

Trzecią cechą tożsamości jest jej interakcyjny i dynamiczny charakter. „Interakcyjność tożsamości oznacza również, że jest ona dynamiczna, temporalna, konstruowana w działaniu, gdzie strony przesyłają, otrzymują i interpretują wymieniane sygnały. Związana z interakcją definicja sytuacji powoduje, że tożsamość odnosi się do całokształtu właściwości związanych z uczestnictwem ludzi w interakcjach...” (Niedźwiecki, 2004, s. 103).

Czwarta cecha tożsamości, charakterystyczna dla epoki ponowoczesnej, wskazuje na proces identyfikowania. w tym wypadku należy zwrócić uwagę na bierność i czynność jednostek.

E. Ardener dokonał podziału, z którego wynika, że ludzie stosujący sposoby, za pomocą których są identyfikowani przez innych, stanowią bierny aspekt tożsamości, natomiast ci, którzy szukają sposobów do identyfikowania otoczenia, są jej czynnym aspektem. Wskazuje także na obiektywny (zewnętrzny) i subiektywny (wewnętrzny) charakter podczas utożsamiania się grup (Ardener, 1991, s. 22–23).

Piątą, ważną cechą, jest orientacja czasowa, którą można podzielić na:

- 1)** orientację na teraźniejszość, w której podkreśla się związki, udział w życiu konkretnej społeczności, przywiązuje wagę do wydarzeń dnia codziennego;
- 2)** orientację na przeszłość, manifestowaną poprzez podkreślanie znaczenia tradycji i nieprzemijającej wartości kultury, w której dokonuje się socjalizacja człowieka;
- 3)** orientację na przyszłość, w ramach której samoidentyfikacja jest konstruowana w oparciu o otwartość wobec zmian zachodzących w kulturze i strukturze społecznej” (Niedźwiecki, 2004, s. 104).

Wymienione wyżej cechy mogą występować zarówno w interpretacji tożsamości indywidualnej, jak i zbiorowej całościowo lub mogą być rozbite i tylko niektóre elementy lub cechy będą występować w zależności od siły badania zjawiska i zapotrzebowań definicyjnych. Prowadzi to do tożsamości o charakterze wąskim lub szerokim.

Po przedstawieniu powyższych elementów należy zaprezentować ujęcia definicyjne badaczy reprezentujących różne dziedziny naukowe. Próba ta zostanie podjęta w celu ukazania interdyscyplinarnego charakteru tegoż pojęcia. Należy pamiętać, że tożsamość można traktować jako „fenomen rozwijający się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowe systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy” (Nikitorowicz, 2001, s. 69).

Według S.P. Huntingtona „tożsamość jest świadomością siebie jednostki lub grupy. Jest produktem samoświadomości, wiedzy, że ja lub my posiadamy jako byt szczególne cechy, które odróżniają mnie od siebie, a nas od nich” (Huntington, 2007, s. 32). Autor tej definicji skupia uwagę głównie na uświadomieniu sobie różnic, jakie charakteryzują grupę, w której się znajduje jednostka w danym momencie czasu. Natomiast P.J. Burke stwierdził, że „tożsamość jest zespołem ‘znaczeń’ odnoszonych do jednostki w trakcie pełnienia roli społecznej określającym, co to znaczy być tym, kim się jest” (Burke, 1991, s. 837). Powyższa definicja obejmuje jedynie zespół samookreśleń, a także odbiór sygnałów z otoczenia i nadaniu sygnałów, zazwyczaj zmodyfikowanych, w kierunku innych.

Według przywoływanego już Z. Bokszańskiego tożsamość rozumiana jest jako „zbiór trwałych właściwości charakteryzujących sposoby autopercepcji ukształtowane wśród członków dostatecznie dużej zbiorowości, przy czym sposoby postrzegania siebie wywodzone są z cech struktury społecznej lub całościowo, antropologicznie pojmowanej kultury właściwej rozpatrywanej zbiorowości” (Bokszański 1989, s. 34). Definicja ta odwołuje się do psychospołecznego modelu tożsamościowego. S. Mesure i A. Renaut wskazują na to, iż „tożsamość jest tym, co jednocześnie wyznacza jednostkowość i odrębność „Ja” oraz nadaje mu pewne poczucie solidarności z My” (Zawadzki, 2003, s. 6). Wymienieni powyżej

autorzy skupiają uwagę ściśle na jednostce, która jest elementem wyjściowym w budowaniu więzi społecznej z grupą. A. Brittan definiuje tożsamość jako „symboliczną interpretację, w której jednostka odwołuje się do bycia kimś, kim wierzy, że jest lub ma nadzieję być” (Brittan, 1977, za: Bokszański, 1995, s. 350). Autor tej definicji również uważa jednostkę za główny podmiot tożsamościowy.

Biorąc pod uwagę okres ponowoczesności i określenie tożsamości w tych ramach czasowych oraz analizując rozważania teoretyczne J. Rainwatera, A. Giddens stwierdza, że „tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna” (Giddens, 2001, s. 105). Socjolog ten konstatuje, że na zasadach poznawczej świadomości, refleksyjności, narracyjności, samorealizacji jednostka buduje własną tożsamość: „...zarysowane wyżej idee (...) sygnalizują jakąś prawdę o ‘ja’ i tożsamości ‘ja’ we współczesnym świecie – świecie późnej nowoczesności” (tamże, s. 111–112).

Powyższe definicje w głównej mierze wskazują, że najważniejszym podmiotem budującym tożsamość jest jednostka społeczna. Zazwyczaj autorzy balansują na granicy rozważań psychologicznych (głównie skupiając uwagę na osobowości i jaźni), a na granicy własnych dziedzin naukowych, które reprezentują. Większość z nich określa tożsamość jako zbiór wyobrażeń, sądów, przekonań, które konstruuje podmiot wobec samego siebie, czyli układ autodefinicji aktora społecznego. Należy pamiętać, aby w rozważaniach teoretycznych i budowaniu definicyjnym nie doprowadzić do położenia nacisku jedynie na „początek do rzeczywistości jakichś grup rysujących granice niniejszych tożsamości ‘ludzie lubią nas’ i wyłączają innych różniących się lub mniejszych godnych uczestników w tym procesie” (Eliasoph, Lichterman, 2003, s. 778). Takie zachowania nie prowadzą do dewiacji, a jedynie ukierunkowane są na wskazanie różnic jednostek w społeczeństwie.

Tożsamość nadal pozostaje zjawiskiem godnym uwagi zarówno psychologów, jak i socjologów. Kilkadziesiąt lat badań znacznie wpłynęło na usystematyzowanie samego pojęcia tożsamość, dzięki czemu wyodrębniono fundamentalne elementy wpływające na kształtowanie jednostkowej i/lub zbiorowej świadomości własnej identyfikacji. Celem

powyższej części analiz nie jest wyczerpujące udzielenie odpowiedzi na pytanie: „czym jest tożsamość?”, a jedynie nakreślenie fundamentalnych elementów budujących części składowe zjawiska, a także zaprezentowanie różnych publikacji i podejść definicyjnych najważniejszych autorów. Konceptualizacja tożsamości tworzy jeden z fundamentów, na którym bazuje niniejszy raport, ponieważ terminologia poruszana w niniejszej podczęści, a ograniczająca się do wąskiego pojęcia tożsamości, umożliwi zrozumienie szerszych pojęć tożsamości, określanych tożsamościami zbiorowymi (tożsamość narodowa, kulturowa, europejska, religijna itp.).

2.2. Modele i typy tożsamości

Przez dziesięciolecia badań społecznych dotyczących tożsamości wyodrębniono wiele modeli i typów umożliwiających wnikliwą kategoryzację tegoż zjawiska. Modele i typy uwzględniają zarówno istotną problematykę tożsamości indywidualnej (jednostki), jak i tożsamość odnoszącą się do całych społeczeństw (zbiorowa, inaczej kolektywna). Zanim przejdziemy do próby usystematyzowania i przedstawienia wybranych modeli oraz typów tożsamości, należy wyjaśnić, czym się charakteryzują modele, a czym typy.

Modele skupiają się na opisie zjawiska lub grupy zjawisk podobnych, a także na upraszczaniu zjawisk, które interesują badacza. „Model jest więc abstrakcyjnym obrazem, wyobrażeniem sobie istoty zjawiska, abstrakcyjnych przedmiotów i podmiotów tu zaangażowanych, rodzaju zależności, które go konstytuują, przebiegu zjawiska” (Kałuszyńska, 1994, s. 250).

W literaturze przedmiotu spotyka się kilka rodzajów modeli: model statystyczny, operacyjny, regresji, logarytmiczno-liniowy, przyczynowy itp. (por. Świeboda, 2005, s. 198–199).

Jeżeli chodzi o typ, jest to „konstrukcja teoretyczna z zakresu typologii, określa te obiekty, zjawiska i procesy, które wyróżniają się uznanymi za istotniejsze niż u innych obiektów cechami, właściwościami czy wartościami, stanowiąc pewien model, wzorzec lub reprezentację jakiejś szerszej klasy pojęciowej czy rodzajowej; służy systematyzacji i opisowi

naukowemu danej dziedziny rzeczywistości”. Typ odnosi się do obiektów, zjawisk i procesów, które wyróżniają się pewnymi cechami, właściwościami lub wartościami uznawanymi za istotniejsze niż u innych obiektów. Jest to rodzaj modelu, wzorca lub reprezentacji, który pomaga systematyzować i opisywać naukowo daną dziedzinę rzeczywistości. Typy są konstrukcjami teoretycznymi, co oznacza, że mają charakter abstrakcyjny i są wynikiem procesu uproszczenia rzeczywistości. Ich celem jest ułatwienie zrozumienia i analizy skomplikowanych zjawisk poprzez ustanowienie wzorców i kategorii. Jednakże, pomimo uproszczeń, typy są przydatne narzędziem badawczym, które pomagają w systematyzacji i organizacji wiedzy w danej dziedzinie.

Posiadając wystarczające wyobrażenie terminologiczne dotyczące specyfiki modelu i typu, można przejść do przedstawienia i skrótowego omówienia wyodrębnionych modeli i typów tożsamości. M. Castells wyróżnił trzy modele tożsamości:

- 1)** tożsamość legitymizującą, która wprowadzana jest przez dominujące instytucje społeczeństwa w celu rozszerzenia i zracjonalizowania ich dominacji wobec aktorów społecznych;
- 2)** tożsamość oporu, która dotyczy aktorów znajdujących się w gorszym położeniu i warunkach stygmatyzowanych przez logikę dominacji i w związku z tym kreujących własne zasady oporu i przetrwania, które przenikają instytucje społeczeństwa, bądź są przeciwstawne do nich;
- 3)** tożsamość projektu, w której aktorzy społeczni budują nową tożsamość, która redefiniuje ich położenie w społeczeństwie (Castells, 2009, s. 23–24).

Według Castellsa modele te są punktem wyjścia do budowania tożsamości przez jednostki i społeczeństwa. Konstruktem w budowaniu są materiały zaczerpnięte zarówno z historii, geografii, biologii, jak i z pamięci zbiorowych, indywidualnych marzeń, aparatów władzy i objawień religijnych. Podkreśla on także, że tożsamości, które wywodzą się od oporu, mogą, wraz z biegiem historii, zostać tożsamościami legitymizującymi. Dynamiczność

wskazuje, że żadna z tożsamości należących do powyższego modelu, nie może być podstawą, ponieważ każdy typ procesu budowania tożsamości może doprowadzić do innych rezultatów w konstytuowaniu społeczeństwa (tamże, s. 23–24).

J. Nikitorowicz, analizując pracę Robinsa, wyróżnił, za Z. Bokszańskim, następujące modele tożsamości: model zdrowia tożsamości (*identity Heath model*), interakcyjny (*identity interaction model*), światopoglądowy (*identity Word viev model*), a także model ekologiczny tożsamości (*identity ecological model*). Model zdrowia bazuje głównie na pracy E. Eriksona, który swe analizy oparł na teorii freudowskiej. Model ten umieszcza jednostkę w kontekście dociekań nad stanami psychicznymi, polega także na dostosowaniu jednostek do otoczenia społecznego. „Głównym paradygmatem organizującym znaczną część teorii Eriksona jest schemat rozwoju psychospołecznego jednostki (nazywany też niekiedy ‘cyklem życiowym’ lub ‘ośmioma stadiami’). Schemat ów uwzględnia następujące fazy:

- 1) stadium oralne, które obejmuje alternatywę – zaufanie versus nieufność;
- 2) stadium analne – autonomia vs. wstyd, niepewność;
- 3) stadium genitalne – inicjatywa vs. wina;
- 4) stadium latencji – pilność vs. poczucie niższości;
- 5) stadium adolescencji – tożsamość vs. nieład ról;
- 6) stadium wczesnej dorosłości – poufałość vs. izolacja;
- 7) stadium dorosłości – inwencyjność vs. stagnacja;
- 8) stadium dojrzałości – integralność ego vs. rozpacz” (Bokszański, 1988, s. 2).

W piątym stadium tożsamość zaczyna wpływać na samoświadomość jednostkową i staje się czymś więcej niż sumą identyfikacji jednostki, jaka rodziła się w poprzednich stadiach.

Z. Bokszański konstatuje, że „jest to nasilająca się zdolność *ego* do integrowania wszystkich

identyfikacji z fluktuacjami libido, z odziedziczonymi zdolnościami jednostki i z możliwością, które oferują role społeczne” (Bokszański, 1989, s. 262).

E. Erikson zauważył zagrożenie procesu syntezy *ego*. Tym zagrożeniem jest dyfuzja tożsamości. „Dyfuzja tożsamości oznacza utratę pewnej relatywnie trwałej formuły ‘syntezy ego’ (...) Jednostka w tym stanie pełni tylko oddzielne role, gubi się w ich doborze i godzeniu ze sobą” (Nikitorowicz, 1995, s. 74). Dyfuzja tożsamości może wpływać na zaburzenia, a w rezultacie na zanik kontaktów z innymi (narodowości, religii). Również dezintegracja pozytywna, według Kazimierza Dąbrowskiego, może przyczynić się do rozbicia integracji jednostki z innymi, ponieważ to ona odgrywa podstawową rolę w dostosowaniu człowieka, starającego się zachować własną tożsamość, do świata zewnętrznego (Dąbrowski, 1986, s. 19–26).

Model interakcyjny charakteryzuje się procesem nabywania tożsamości w trakcie interakcji. Interakcją określa się wzajemne oddziaływanie jednostek, w trakcie którego uczestnicy muszą dostosować do siebie swoje działania. W modelu tym kształtowanie tożsamości jest procesem ciągłym i uwarunkowanym społecznie. Interakcja umożliwia człowiekowi przyjmowanie ról, a także nadawanie znaczenia gestom, co prowadzi do konstruowania sytuacji społecznych. Badania tożsamości w tym modelu skupiają się głównie na zjawiskach „jaźni” (w myśl reguły, że człowiek posiada wiele jaźni). Są to najczęściej poznawane prawidłowości rządzące procesami nabywania i utraty tożsamości przez jednostkę społeczną.

W granicach tegoż modelu prowadzone są również badania dążące do opisanie różnych klas tzw. „innych”, posiadających różnorodną siłę wpływu na autokoncepcję jednostki. Do najważniejszych przedstawicieli mających wpływ na budowanie tego modelu należą: M. H. Kuhn i Th. S. McPartland – twórcy koncepcji siebie jako struktury postaw, H. Blumer – skupiający się na ujęciu dynamicznym tożsamości w interakcji i R. H. Turner – rozważający koncepcje siebie w stosunku do obrazu siebie jako procesu opartego na fazowej sekwencji gestów symbolicznych (Piotrowski, 1998 s. 55–66).

Model światopoglądowy opiera się na kulturalistycznym podejściu do problemu tożsamości. Model ten przyczynia się do operacjonalizacji pojęciami takimi jak: wartość, wzór kultury lub etosu. „Koncepcja tożsamości pojmowana jest w tym przypadku jako zbiór trwałych właściwości charakteryzujących formuły autopercepcji ukształtowane wśród członków dostatecznie dużych zbiorowości” (Bokszański, 1988, s. 11).

Myśl A. Touraine’a jest przykładem światopoglądowego modelu tożsamości. Według niego tożsamość jest konsekwencją sumy doświadczeń życiowych z różnych sytuacji, które dane było człowiekowi przeżyć wcześniej. Przedstawił podstawowe tezy, które mówią o tym, że:

- 1) społeczeństwo nie jest ani maszyną ani organizacją, ale działaniem i stosunkami społecznymi;
- 2) działający aktorzy w ramach ruchów społecznych kierują się historycznością, czyli modelami tych ruchów i stosunkami klasowymi;
- 3) funkcjonowanie społeczeństwa jest wyznaczone przez jego historyczność i stosunki klasowe (Nikitorowicz, 1995, s. 80).

Do rozwoju tegoż modelu przyczynili się także P. L. Berger i Th. Luckmann. Według nich tożsamość oddziałuje przez współoddziaływanie organizmu, świadomości jednostkowej i struktury społecznej na stosunki społeczne, modyfikując i kształtując interakcje. „Procesy społeczne, występujące zarówno przy kształtowaniu, jak i utrzymywaniu tożsamości, są determinowane przez strukturę społeczną. Także przeciwnie, tożsamości wytworzone przez współoddziaływanie organizmu, świadomości jednostkowej i struktury społecznej oddziałują na daną strukturę społeczną, utrzymując ją, modyfikując, a nawet kształtując na nowo” (Berger, Luckmann, 1983, s. 263).

Model ekologiczny tożsamości, według Bokszańskiego, uczynił z tożsamości jednostki obszar badań wyspecjalizowanej dyscypliny, która pragnie opisać ogólne właściwości tożsamości jednostki oraz procesy jej genezy i transformacji. Model ten opiera się na koncepcji „siebie”,

a jego fundamenty oparte są na zbiorze inspiracji teoretycznych W. Jamesa, J. M. Baldwina, Ch. H. Cooleya, J. Dewey'a i G. H. Meada. Rozważany jest na dwóch płaszczyznach:

- 1) indywidualistycznej, w której pierwszoplanowym zadaniem poznawczym jest rekonstrukcja układu przetwarzania, do którego informacje wprowadza jednostka;
- 2) społecznej, w której ważne jest odtworzenie zasad swoistego układu przetwarzania danych wyposażającego jednostkę w koncepcję siebie, jak i jej formuły oraz wpływy ze strony grup społecznych (Berger, Luckmann, 1983, s. 263).

Przedstawione powyżej koncepcje modeli M. Castellsa, charakteryzujące się wyłącznie ujęciem z punktu widzenia społecznego (gdzie społeczeństwo traktowane jest jako sieć powiązań), natomiast modele Nikitorowicza i Bokszańskiego, które charakteryzują się skupieniem uwagi na jednostce, świadczą o różnorodności interpretowania tożsamości. Opierając się na teoretycznym aspekcie modelowości, można zauważyć, że jednostka jest podmiotem, który w procesie interakcyjnym powoduje zmianę statusu tożsamości indywidualnej na tożsamość zbiorową.

Dla celów niniejszej analizy można wyróżnić trzy charakterystyczne modele: model indywidualno-interakcyjny, model społeczny i model grupowo-kulturowy. W skład modelu indywidualno-interakcyjnego zaliczyć należy takie składniki jak: samowiedza jednostki w sensie opisowym, czyli cechy biologiczne, fizyczne, biograficzne itp., samoocena, przekonania o stosowanych kryteriach ocen siebie i innych, wiedza o swych cechach osobowościowych, system wartości, poglądy na temat sposobów komunikowania się, wiedza o własnych potrzebach, wiedza o własnych reakcjach obronnych i inne (Szymańska, 1997, s. 7–9). Model ten, w oparciu o wyżej wymienione składniki, skupia się głównie na indywidualnym zrozumieniu i kreowaniu własnej osobowości, co doprowadza do wytworzenia odpowiedniej interakcji z drugą jednostką. Według E. Goofmana, jednostki społeczne stają się „aktorami kreującymi własną tożsamość” bazującą na zrozumieniu

„siebie” i „byciu sobą”. Uzupełnieniem jest proces interakcji pomiędzy jednostkami społecznymi, który pomaga określić własną tożsamość.

Model społeczny obejmuje cechy, jakie jednostce przypisują inni ludzie, czyli właściwości, które w złożonym kontekście życia społecznego inni chcą dostrzegać w danej osobie. Koncepcje te inni przywołują w różnych okolicznościach lub w rozwiniętym toku interakcji, ale już z większą liczbą aktorów. H. Tajfel wprowadził najbardziej charakterystyczną tożsamość dla tego modelu. Według niego podstawowym procesem orientowania się człowieka w świecie jest kategoryzacja, czyli łączenie zjawisk i przedmiotów postrzeganych jako odmienne. Na tej samej zasadzie, dzięki nałożonej z zewnątrz bądź też własnej kategoryzacji, wyróżnione zostają grupy czy zbiorowości (Tajfel, 1981, s. 254–256).

Tożsamość społeczna powstaje na skutek uświadomienia sobie przez aktorów przynależności do społeczności. Model grupowo-kulturowy dotyczy przede wszystkim różnych grup lub ich powiązań, przykładowo: narodów, grup etnicznych, przedstawicieli poszczególnych wyznań religijnych, klas społecznych, pewnych zawodów, może też generacji, płci itp. Model ten przyczynia się również do kreowania różnego typu tożsamości, na które mają wpływ większe grupy społeczne kształtujące charakterystyczną więź społeczną odróżniającą ją od innych. Duży wpływ mają czynniki zewnętrzne, które ingerują w wewnętrzne stany grupotwórcze, zniekształcając lub nadając zupełnie inny charakter grupie, w wyniku czego zmienia się typologia tożsamości.

Przedstawiony powyżej zarys modeli tożsamości pomoże poznać różnorodne typy tożsamości. Faktem jest to, że w obrębie modeli można kreować różne rodzaje tożsamości lub zmieniać ich modelowy charakter. Jeżeli chodzi o typy tożsamości, to ze względu na szerokie zainteresowanie badaczy teoretyków i empiryków, wyróżnić należy szereg typologiczny tożsamości. Typy te można uporządkować ze względu na liczbę aktorów budujących tożsamość, ich podmiotowość, wpływ przedmiotowy na podmiot, charakter przemian wewnątrz tożsamościowych itp. Ze względu na ogromny obszar typologiczny

przedstawione zostaną jedynie wybrane typy tożsamości budujące ogrom literatury przedmiotu.

Pierwszy typ tożsamości, wspomniany w podrozdziale pierwszym, a także nakreślony w modelach tożsamościowych, rozpatrywany jest ze względu na liczbę aktorów i elementy ich wiążące, takie jak osobowość, więź itp. Chodzi o tożsamość jednostki (indywidualną), jak i tożsamość zbiorową (kolektywną). Według H. Mamzer „tożsamość jednostkowa jest tym aspektem tożsamości, który odnosi się do jednostki jako takiej, uwzględniając takie jej cechy osobnicze, jak wygląd czy płeć oraz psychologicznie określana osobowość (...). Nie będzie więc odwoływała się bezkrytycznie do tego, co proponuje społeczność, ale będzie wybierała to, co może być włączone we własną definicję tożsamości jednostkowej” (Mamzer, 2002, s. 104–105).

Jeżeli chodzi o tożsamość zbiorową, zauważyć można polemikę między badaczami zajmującymi się problematyką tożsamości. Polemika dotyczy rozważań na temat określenia, czy tożsamość zbiorowa jest metaforą, czy też zauważalny jest wyraźny substrat. Istota sporu dotyczy mechanizmów konstytuujących ewentualną ponadjednostkową strukturę świadomości. C. J. Olbromski wątpi w istnienie tożsamości zbiorowej, stwierdzając, że jest to zastępcza fikcja lub próba rezygnacji z tożsamości zbiorowej (Olbromski, 2000, s. 15).

A. Kłoskowska stwierdza, że „żadna zbiorowość społeczna, do której można byłoby odnieść pojęcie tożsamości, nie ma psychicznego organu samowiedzy produkującego coś, co można byłoby uznać za ścisły odpowiednik samoświadomości osobniczej” (Kłoskowska, 1992, s. 132). Bokszański uznaje „iż pojęcie tożsamości kolektywnej jest rozwinięciem, pod wpływem pojawienia się koncepcji tożsamości indywidualnej, tradycyjnych sposobów charakteryzowania zbiorowości, których prototypowymi wzorcami były zapewne kategorie ‘charakteru narodowego’ i ‘autostereotypu’” (Bokszański, 2005, s. 50).

W tożsamościach zbiorowych zauważyć można niepewną świadomość lub niewyraźne granice poczucia wskazującego na kolektywizm, czyli „my”. Duży wpływ na to ma wiara

w pochodzenie od takich a nie innych przodków, wspólne mity lub wierzenia religijne, przejawy wspólnego kultu, tradycji, ideologii, symboliki (hymn, godło, język, dzieła literatury), wspólnych zwyczajów, tradycji, wartości, racji z innymi zbiorowościami, a także przestrzeni. Jeżeli te elementy wykazują silne oddziaływanie na jednostki, wówczas pomagają one zbiorowościom funkcjonować. w zakres tożsamości zbiorowych, oprócz aspektów świadomościowych, wchodzi też wzory zachowań, a także same zachowania (przede wszystkim aktywność odnosząca się do własnej i innych zbiorowości) (Synak, 1998, s. 43–44). Podobnie uważa P. Golka, który podkreśla, iż „tożsamość zbiorowa to poczucie tożsamości różnych zbiorowości – poczucie, które skądinąd dokonuje się zawsze ‘za pomocą’ odczuć jednostkowych. Ta tożsamość dotyczy rodzin, plemion, narodów wszelkich całości społecznych, które mają poczucie odrębności od innych” (Golka, 2010, s. 349).

Typ tożsamości zbiorowej umożliwia uchwycenie pewnych istotnych socjologicznych cech zbiorowości, a także ich funkcjonowania. Richard Jenkins twierdzi, iż w socjologii często dokonuje się podziału na to, co jest indywidualne, i na to, co jest zbiorowe. To rozgraniczenie wspiera się na jawnie wyrażanym lub ukrytym założeniu, że któraś z tych form jest bardziej „realna” lub mniej problematyczna od drugiej. Tymczasem formy tożsamości „indywidualnie jednostkowej” i „kolektywnie podzielanej” są bardzo ściśle powiązane ze sobą. Procesy, w których są one wytwarzane, reprodukowane bądź zmieniane, są w gruncie rzeczy te same i obie formy tożsamości są w podstawowym sensie „społeczne” (Jenkins, 1996, s. 19). Jednocześnie można brać pod uwagę zbiorowość jako określoną społeczną całość – niezależnie od tego, jaki jest ich status i jakie są relacje łączące elementy tej całości, zobowiązania czy zależności. Tożsamość zbiorowa jest odbiciem w świadomości istnienia społecznych relacji (zależności, zobowiązań, współdziałania i wspólnych interesów). Tożsamość zbiorowa „jest to system relacji instytucjonalizowanych o określonym poziomie znaczenia i formie ich narracji” (Banaszak-Karpińska, 2003, s. 155).

Analizując tożsamości zbiorowe, należy stwierdzić, że w ich obrębie oscylują następujące typy najczęściej omawiane w literaturze przedmiotu: tożsamość kulturowa, europejska, religijna, etniczna, narodowa. Spotkać się można również z tożsamością ruchów

społecznych, ponowoczesną, *gender*. Ze względu na ogrom informacji teoretycznych jak i empirycznych, podejmujemy jedynie próbę zarysu i wybrania charakterystycznych elementów do typów tożsamości kulturowej, europejskiej, religijnej, etnicznej i narodowej, ponieważ te tożsamości posiadają wiele elementów umożliwiających ich wzajemne oddziaływania na siebie, co doprowadza do dyfuzji tożsamościowej. Tożsamość etniczna i narodowa, jako że jest to fundament, na którym się opiera niniejszy raport, będą omówione w szerokim kontekście w następnych podrozdziałach.

K. Kwaśniewski stwierdził, że tożsamość kulturowa jest „najważniejszym rodzajem tożsamości zbiorowej” (Kwaśniewski, 1987, s. 351). Spowodowane jest to uniwersalnością zjawiska kultury, która staje się głównym wyznacznikiem kluczowych typów tożsamości reprezentujących tożsamości zbiorowe. Głównym podmiotem tworzącym tożsamość kulturową jest człowiek, który poprzez samodzielne myślenie i świadomość ograniczeń, jakie niesie za sobą rzeczywistość, umożliwia jej zrozumienie. Na bazie analiz i zrozumienia ideologii, którą niosą grupy lub społeczności, tworzy się tożsamość kultury. H. Mamzer rozumie ją „jako identyfikację z wartościami niesionymi i propagowanymi przez kulturę danej zbiorowości społecznej, czyli internalizację określonych, przestrzeganych w danej grupie norm i wartości oraz sposobów interpretowania zachowań i zdarzeń” (Mamzer, 2002, s. 107). Kreowanie tej tożsamości pozwala na możliwość określenia przez jednostkę, do jakiej kultury należy, a także pomaga zweryfikować pozamaterialne oznaki przynależności i międzykulturowe oddziaływania. Trzeba również podkreślić, że tożsamość kulturowa rozwija się w procesie interakcji z innymi kulturami, a także na obszarach, gdzie występuje zjawisko wielokulturowości.

L. Dyczewski zauważył, że „wielokulturowość jest ważnym czynnikiem rozwoju zarówno poznawczych, jak i wolitywnych właściwości jednostek, co sprzyja wzmocnieniu i przeżywaniu ich autonomii, jednocześnie dając szanse na świadome przeżycie własnej tożsamości kulturowej i osobistej godności” (Dyczewski, 2000, s. 31). Należy uwypuklić, że współczesny człowiek nie może abstrahować od konieczności funkcjonowania w wielu wymiarach kulturowych. A. Kłoskowska podkreśla, że „uczestnictwo w narodowej

wspólnocie nie pochłania i nie wyczerpuje całego człowieka. Jest on ponadto członkiem innych wspólnot, np. rodziny, wielu innych zbiorowości, grup celowych i społeczności. Oznacza to, że człowiek w różnej mierze i w różnym stopniu identyfikuje się z wieloma społecznościami i grupami. Niektóre z nich mają charakter wspólnot wielostronnych, powiązanych autotelicznym stosunkiem do wspólnych wartości” (Kłoskowska, 1996, s. 103). Autorka sygnalizuje również, że jednostka, sytuując się w obrębie różnych kręgów kulturowych, nie wyczerpuje się w powiązaniu z żadnym z nich bez reszty, a z każdego wydobywa pewne elementy swego samookreślenia. Te wszystkie elementy, czerpane z różnych związków wraz z innymi psychicznymi czynnikami, składają się na jej tożsamość (Kłoskowska, 1996, s. 104).

Podsumowując, należy przedstawić znaczenie tożsamości kulturowej i jej granice, wyraźnie określone na Światowej Konferencji Polityki Kulturalnej, która odbyła się pod patronatem UNESCO w 1982 roku w Meksyku. Wedle przyjętego tam ujęcia, tożsamość kulturowa obejmuje „obronę tradycji, historii i moralności, duchowych i etnicznych wartości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie, nie mogą jednakże nigdy oznaczać nieograniczonej wierności wobec tradycji i przeszłości, nie mówiąc o stagnacji. Wprawdzie tożsamość włącza dziedzictwo starych czasów, ale obejmuje również współczesność, kreatywność dzisiejszości oraz najważniejsze cele i wartości jutra, ponieważ życie kulturalne i społeczne jest dynamiczne. Tożsamość kulturowa jest dla każdego człowieka pewnego rodzaju punktem odniesienia, przez który ustala on swój ‘pozytywny lub negatywny stosunek do wspólnoty i świata’” (Sobecki, 2007, s. 123). Trzeba zauważyć, że rozwój tożsamości kulturowej powinien „dokonywać się nie tylko w kontekście wpływów socjalizacyjnych oraz samodzielnie organizowanych i podejmowanych kontaktów z członkami opozycyjnymi grup, ale też powinien być procesem wspomagany celowymi działaniami” (Mikulska, 1995, s. 307).

Następny typ tożsamości, który jest przedmiotem zainteresowań, dotyczy tożsamości europejskiej. Podjęcie próby jej rysu charakterystycznego spowodowane jest sytuacją społeczności polskiej, która znajduje się w okresie ponowoczesnym, a także silnymi

powiązaniami kulturowo-politycznymi wpływającymi na kształtowanie wizerunku Europejczyka, z którym społeczność polska, ze względu na uwarunkowania geopolityczne i geograficzne, się utożsamia. Na kształtowanie tożsamości europejskiej w narodzie polskim wpływa kilka elementów: usytuowanie geograficzne; sytuacja polityczna – fakt, że od 1 maja 2004 roku przystąpiliśmy do Unii Europejskiej, która propaguje „jedność Europy”; swobodna wymiana informacji, trendów kulturalnych, które wpływają na kształtowanie samoświadomości europejskiej społeczeństwa polskiego oraz sytuacja ekonomiczna, która tworzy silne więzi gospodarcze z innymi państwami Europy.

Według M. Sobeckiego „obecnie w refleksji naukowej europejskie dziedzictwo kulturowe z trudnością przebija się do głównego nurtu dyskursu. Częściej nawiązuje się do sfery identyfikacyjnej” (Sobecki, 2007, s. 127). Jednostki społeczne, dzięki sferze identyfikacji, mają możliwość wyodrębnienia własnej identyfikacji z grupą ponadnarodowościową, mającą wspólne korzenie kulturowe i zamieszkującą ten sam region, a więc z Europą. Do najważniejszych cech charakteryzujących europejską tożsamość należą:

- 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 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;

- 5) 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 (Suchocka, 2002, s. 18–20).

Cechy te wpływają na systematyczne budowanie europejskiego wymiaru tożsamości, ale trzeba pamiętać, że świadomość bycia członkiem wspólnoty europejskiej jest już obecna, szczególnie w autoidentyfikacji mieszkańców kontynentu. Szczególnie uwidacznia się to w poczuciu bycia członkiem zbiorowości o charakterze politycznym, która spowodowana jest wpływem politycznych efektów integracji europejskiej. „Stąd dzisiaj dla wielu osób bycie Europejczykiem jest jednoznaczne z byciem ‘obywatelem’ Unii Europejskiej. Stanowisko takie – dosyć irytujące dla wielu co bardziej wrażliwych kulturowo – obecne do niedawna jedynie w krajach ‘starej Unii’, wydaje się rozprzestrzeniać wraz z poszerzeniem jej granic politycznych. Nic więc dziwnego, że ‘poczucie bycia Europejczykiem’ jest dziś silniej eksponowane we wschodniej Polsce niż w zachodniej Białorusi” (Sobecki, 2007, s. 127).

Należy pamiętać o silnym zróżnicowaniu szczególnie na płaszczyźnie stopnia świadomości bycia Europejczykiem (bez uwzględnienia ram czasowych, od kiedy Polska znalazła się w Unii Europejskiej, co bez wątpienia przyczynia się do pogłębienia tożsamości europejskiej wśród narodu polskiego). Zróżnicowanie to jest niwelowane na skutek postępu w upowszechnianiu wiedzy, a także „większej partycypacji w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym coraz większych rzesz Europejczyków” (Gołembski, 2005, s. 67). Patrząc na przyszłość tożsamości europejskiej, nasuwa się myśl, że decydować będzie nie to „czy i jak szybko wchłonie Wspólnota Europejska nowo otwarte na jej wpływy peryferie, lecz to, czy i jak potrafi

rozszerzona Europa wyzyskać szansą dziejową zawartą w nowej, jakże wzbogaconej różnorodności i aktualnych oczekiwaniach” (Bauman, 2000, s. 365).

Tożsamość religijna należy do następnego typu tożsamości silnie związanej zarówno z tożsamością kulturową, narodową (która w przypadku Polski mocno oddziałuje na różne aspekty życia społecznego), jak i etniczną. Odgrywa ona niezwykle rolę z punktu widzenia jednostek i zbiorowości. Jest jednym z głównych czynników adaptacyjnych i integracyjnych jednostek z grupą, a także regulatorem stosunków człowieka z rzeczywistością transcendentną (Sztompka, 2021, s. 114–117). Może również stanowić łącznik między reprezentantami różnych kultur posiadających to samo wyznanie i identyfikujących się z daną religią. Tożsamość religijną można, podobnie jak inne typy tożsamości, rozpatrywać z punktu widzenia jednostki i wtedy „pojmuje się ją jako efekt czy proces samookreślenia się jednostek albo kategoryzację dokonywaną przez innych” (Szwed, 2004, s. 427).

W dużej mierze od jednostki zależy stopień jej identyfikacji religijnej, który może doprowadzić do radykalizowania lub liberalizacji postaw wobec religii. Wybór identyfikacji spowodowany jest także indywidualizacją, interioryzacją lub/i prywatyzacją postaw oraz selektywnością wynikającą z wysokiego wartościowania odpowiedzialności za własny los. „Decyzja o wyborze religijnego stylu życia podejmowana jest w konsekwencji wyborów indywidualnych. To, w co ludzie wierzą, nie tylko staje się ich prywatną sprawą, ale znajduje się poza systemem kontroli społecznej, w zasadzie we wszystkich jej wymiarach. Deklaracja głębokości wiary religijnej jest skutkiem indywidualnej oceny własnej religijności dokonywanej z większym lub mniejszym przekonaniem, a nie faktem potwierdzonym wymiarem konsekwencyjnym religii” (Mielicka, 2009, s. 21–22).

Tożsamość religijną można również rozpatrywać z punktu widzenia zbiorowości, gdzie „uwzględnia się elementy, które czynią jednostki członkami określonych grup czy kategorii społecznych przez cały czas ich trwania, pomimo wszelkich przemian indywidualnych, jakie w nich zaszły i zachodzą” (Szwed, 2004, s. 428). Elementy wykreowane w trakcie indywidualnego określenia tożsamości religijnej mogą być wyparte przez elementy

wchodzące w skład kultury czy też narodu. Można przyjąć, że tożsamość religijna to „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się przynależy” (Róžańska, 2009, s. 37).

Powyższy zarys typów tożsamości prezentuje jedynie przekrojowe wyobrażenie dotyczące omawianej problematyki. Nie wyczerpuje to jednak całości typologicznej, ponieważ różne rodzaje tożsamości zależą od szczegółowej analizy zainteresowania daną tożsamością. Można by mówić dodatkowo, pomijając wyżej wymienione typy, o tożsamości językowej, nazwiska, granicznej, regionalnej, młodzieży, pokoleniowej, politycznej, miasta, wsi, lokalnej, sieci, zawodowej itp. Każda z wymienionych tożsamości oscyluje wokół tożsamości indywidualnej lub zbiorowej. Budowanie typów zależy od podejścia teoretycznego czy empirycznego przy uwzględnieniu głównej problematyki identyfikacyjnej jednostek, grup lub zbiorowości.

2.3. Naród a tożsamość narodowa – podejście teoretyczne

Naród jest kategorią pojęciową, która rozwijała się wraz z *prosperity* społeczną człowieka, dzięki czemu posiada długą i bogatą historię. Współcześnie problematyka dotycząca narodu należy do centralnych zagadnień społecznych. w epoce ponowoczesnej zauważa się zagrożenie statusu narodowego spowodowane anarodowymi formami ustrojowymi życia społecznego, na które wpływają przemiany cywilizacyjne o zasięgu globalnym. z jednej strony uwidacznia się postęp wchodzący w skład szeroko rozumianej globalizacji, która stwarza warunki skutecznego zaniku granic, z drugiej – da się odnotować fakt wyraźnego odradzania się i konsolidacji życia narodowego, będący przeciwwagą dla tendencji niwelujących wszelkie lokalne formy tożsamości.

Nie sposób przedstawić wyczerpującej charakterystyki narodu ze względu na ogrom definicji, zagadnień problematycznych, rozważań i dociekań badawczych. Jednak warto podjąć taką próbę, rozpoczynając od przedstawienia głównych koncepcji przyjmowanych w socjologicznym podejściu do badań zbiorowości narodowych. J. Turowski wyróżnia trzy koncepcje: naturalistyczną, politologiczną i kulturową. Koncepcja naturalistyczna traktuje naród jako „grupę genetyczną” uwarunkowaną biogennie. Określa się, że jest to wytwór społeczny uwarunkowany właściwościami środowiska geograficznego, w których żyła pewna grupa rasowa, przekazując swe właściwości psychofizyczne następnym pokoleniom (Turowski, 2000, s. 144). Autor podkreśla, że F. Znaniecki polemizował z takim ujęciem stwierdzając, że „...społeczeństwo, w znaczeniu konkretnej zbiorowości ludzkiej, rozpatrywanej w całokształcie życia kulturalnego, nie może być przedmiotem żadnego systematycznego i wyjaśniającego naukowego ujęcia. Można je opisać historycznie i etnograficznie, lecz nie można dać racjonalnej syntezy jako całości” (Znaniecki, 1988, s. 182). Podkreślał również, że naród jest wytworem cywilizacyjnym, a nie naturalną całością (Szacki, 1990, s. XIV).

Koncepcja politologiczna ujmuje naród jako wspólnotę polityczną. Według tej orientacji wspólnoty plemienne w miarę swego rozwoju tworzą instytucje państwowe samodzielne i niezależne od organizacji państwowych. Wytworzone państwo, poprzez większość grup postplemiennych, kształtuje w swych ramach naród. „Dąży do integracji tych grup plemiennych czy etnicznych pod względem jednorodnego systemu wierzeń, obyczajów, wspólnych tradycji, a przede wszystkim jednoczy je gospodarczo. Organizuje wspólny system oświaty, popiera powstawanie wspólnych instytucji kulturalnych” (Turowski, 2000, s. 145).

Koncepcja kulturowa rozwija istotę narodu „w kształtowaniu się w toku rozwoju historycznego społeczności, które tworzą własną kulturę i w których członkowie narodu uczestniczą w tej kulturze narodowej, obejmującej język, obyczaje, sztukę i naukę, działalność gospodarczą, tradycje i inne dziedziny aktywności” (Tamże, s. 146).

Tarasiewicz wyodrębnił inny rodzaj koncepcji narodu, a mianowicie: koncepcję o charakterze kolektywistycznym, indywidualistycznym i personalistycznym.

- 1) Koncepcja narodu o charakterze kolektywistycznym polega na zakwestionowaniu ludzkiej transcendencji i sprowadzeniu człowieka do wymiaru jednostki społecznej jako części społecznej całości. Opiera się na zasadzie, że człowiek to istota społeczna, jako byt przypadłościowy zapodmiotowiony w narodzie jako bycie substancjalnym (Tarasiewicz, 2003, s. 53).
- 2) Koncepcja narodu o charakterze indywidualistycznym rozwijała się równolegle do poprzedniej koncepcji. „Na gruncie indywidualizmu społecznego koncepcje narodu można podzielić ze względu na stanowisko wobec idei narodu. Są to koncepcje narodu jako społeczności modelowej (opartej na sfabrykowanym pojęciu narodu) oraz narodu jako społeczności anachronicznej (odchodzącej od każdego paradygmatu narodowego)” (tamże, s. 103).
- 3) Koncepcja narodu o charakterze personalistycznym wskazuje, że człowiek jako podmiot i kryterium narodotwórcze nie jest tylko narzędziem „pozwalającym na stwierdzenie niewystarczalności społeczności protonarodowych, czy też na dyskwalifikację kolektywistycznych i indywidualistycznych prób rozwiązania problemu. Ostatecznie bowiem realistyczne rozumienie osoby ludzkiej umożliwia determinację konstytutywnych elementów każdej społeczności narodowej oraz narodotwórczego statusu każdego ze współczynników życia społecznego” (tamże, s. 109).

W literaturze przedmiotu można się spotkać z następującymi koncepcjami narodu:

- 1) Naturalistyczna – podkreśla, że narody powstawały w sposób naturalny i niezaplanowany. Naród jest bytem całkowicie pierwotnym i naturalnym, gdzie nikt tych bytów nie konstruował.
- 2) Obiektywistyczna – narody postrzega się jako rzeczywiste, istniejące byty, które posiadają obiektywne elementy i cechy. Cechy te wyróżniają dany naród spośród innych, dodatkowo dają możliwość opisu i badań danego narodu i/lub narodów.

- 3) Subiektywistyczna – charakteryzuje się naciskiem kładzionym na cechy subiektywne, którymi przedstawiciele danego narodu się wyróżniają. w szczególności kładzie się nacisk na tożsamość, sposób jej określania oraz uświadamianie sobie przynależności do wspólnoty, więzi, jaka istnieje we wspólnocie oraz na indywidualnych decyzjach i odczuciach co do przynależności (por. Nikitorowicz, 2014, s. 17–21).
- 4) Kulturalistyczna – „polega na rozumieniu grupy etnicznej i narodu jako zbiorowości o charakterze wspólnot określonych przez względną tożsamość i względną odrębność swoich kultur właściwych” (Kłoskowska, 1996, s. 36). Fundamentem jest w tym wypadku wytwór kultury, jaki powstaje w społeczeństwie. „Jest oczywiste, że wszystkie zjawiska kultury odnoszą się do człowieka jako uczestnika stosunków społecznych i wszystkie w jakimś zakresie są wspólne zbiorowościom, grupom lub kategoriom społecznym” (Kłoskowska, 2007, s. 30).
- 5) Konstruktywistyczna – koncepcja ta staje w opozycji do naturalistycznej, ponieważ głosi, iż naród został skonstruowany pod wpływem impulsów historycznych, społecznych, politycznych (Budyta-Budzyńska, 2010, s. 28). „Charakterystyczne dla niego są wyjaśnienia mechaniczne (odwołanie do efektów instytucji i relacji między podmiotami), choć również odnaleźć można u niego sceptycyzm poznawczy. „Naród” jest bowiem tak nietrwały i zmienny, że niemal nie można wychwycić tu żadnych prawidłowości i formułować silnych wnioskowań przyczynowych czy nawet typologii jego rozwoju” (Łuczewski, 2010, s. 11).
- 6) Instytucjonalna – przyjmuje, iż naród jest jednolitym organizmem występującym w społeczeństwie. Organizm ten zapewnia funkcjonowanie społeczeństwa, w którym centralne miejsce zajmuje instytucja. Zewnętrzna instytucjonalizacja wobec jednostek wpływa na samą kategoryzację zbiorowości i w największym stopniu na utrwalenie bądź nawet na powstanie od zera świadomości narodowej. Autorzy i badacze związani z tym nurtem zwracają uwagę na obecnie obserwowalny na świecie i w Polsce fakt walki wielu mniejszości i grup o instytucjonalizację oraz

uznanie danych grup w oczach państwa czy społeczności międzynarodowej za naród bądź mniejszość narodową (Nikitorowicz, 2014, s. 28).

Przedstawione powyżej koncepcje nie są w pełni wzorcowymi modelami odzwierciedlającymi charakter narodu. Jedynie zakresają granice i rolę człowieka jako głównego elementu narodotwórczego. Również duży wpływ na rozwój narodu mają pochodne czynników kulturotwórczych wpływające na kształtowanie tożsamości/identyfikacji indywidualnej ukierunkowanej na człowieka-osobę jako fundamentalnego podmiotu narodowego. Żeby bardziej rozwinąć teoretyczne koncepcje narodowe, należy się bliżej przyjrzeć samej definicji narodu, która zawiera elementy charakteryzujące naród i zjawisko narodotwórcze. Dodatkowo zawiłości problematyczne mogą się wyłaniać z samego powstania narodu. Tu możemy wyróżnić stanowiska prymordialne, czyli pierwotne, które przyjmują istnienie narodów od niepamiętnych czasów. Drugie określa się jako historyczne, opierające się na teoriach pojawienia się narodów w pewnych momentach dziejowych (Budyta-Budzyńska, 2010, s. 23–28).

Przez szereg lat rozważań teoretycznych i badań empirycznych zajmujących się problematyką narodu wyodrębniono wiele definicji, które można usystematyzować, wyszczególniając różne pojęcia i typy definicyjne. Nie wyczerpują one jednak bogactw form i struktur wszystkich narodów. Przykładowo filozof i sowietolog I. M. Bocheński rozróżnił dwa pojęcia narodu:

- 1) podstawowe, które opiera się na jednostce i jej poczuciu związku z krajem ojczystym;
- 2) pełne, które rozbudowuje pojęcie podstawowe o takie elementy jak historia, kultura, ideologia (Bocheński, 1989, 8–9).

A. Wierzbicki wskazuje na pięć podstawowych typów definicji narodu:

- 1) aksjologiczny, który ujmuje naród jako wartość;

- 2)** charakterologiczny, rozważany z punktu widzenia psychicznego, idący w kierunku podobieństw charakterów;
- 3)** kulturowy, jeden z ważniejszych typów opartych na modyfikacji kulturowej, gdzie naród jest wspólnotą o niecodziennej kulturze;
- 4)** polityczny, gdzie rozważa się relacje narodu i państwa lub utożsamia się naród z państwem;
- 5)** teologiczny, opierający się na wspólnocie celu, w której wola współdziałania łączy jednostki i kształtuje w nich ducha narodowego (Wierzbicki, 1978, s. 60 i nast.).

T. Ślipko rozróżnił następujące ujęcia definicyjne narodu z punktu widzenia ideologicznego:

- 1)** nacjonalistyczne – charakterystyczne dla systemów totalitarnych, w których naród traktowany był jako najdoskonalsza społeczność i wartość;
- 2)** narodowe, w której duży nacisk położony jest na moralną i bytową podmiotowość narodu i jego prawo do samostanowienia;
- 3)** mesjanistyczne, charakterystyczne dla biblijnego narodu izraelskiego, odczytującego naród jako posłannictwo religijno-moralne;
- 4)** marksistowskie, które skupia się na narodzie socjalistycznym, identyfikującym się z klasą robotniczą;
- 5)** chrześcijańskie, które podkreśla personalistyczny wymiar jednostek tworzących naród jako wspólnotę oscylującą wokół wspólnej wiary (Ślipko, 1982, s. 234).

Bazując na powyższych typach definicyjnych, zauważyć można w literaturze przedmiotu, że naród jest to „wspólność, wytworzona przez cały szereg odrębnych cech i właściwości, charakteryzujących jego członków, wyposażona w świadomość swojej odrębności”

(Rybarski, 2002, s. 131). w tym wypadku naród bazuje na pewnej liście wspólnych cech i właściwości, takich jak: granice geograficzne (terytorium), język, zazwyczaj religia, historia i tradycja, literatura, sposób życia i wspólne cechy kulturalne. To właśnie terytorium zapewnia trwanie narodu. „Na jedno jeszcze trzeba zwrócić uwagę: odróżnić powstanie narodu od jego trwania, jego dalszego istnienia. Naród może stracić niejedną z tych momentów wspólnych, dzięki którym powstał, a mimo to trwać dalej, dzięki pozostałym łącznikom lub dzięki nowym, które się dopiero później wyrobiły. i łatwiej byłoby wyróżnić te pierwiastki, bez których naród nie może w ogóle powstać, na podstawie dotychczasowych doświadczeń historycznych, aniżeli pierwiastki, bez których zasadniczo trwać nie może. Takim pierwiastkiem łączącym, bez którego nie ma chyba mowy o powstaniu narodu, jest wspólne terytorium” (Rybarski, 2002, s. 131). Wspólne terytorium określane jest również jako terytorium narodowe lub ziemia ojczysta, albo zamyka się w pojęciu państwa, tyle że w tym wypadku dochodzą do tego jeszcze czynniki prawodawcze. F. S. Jezierski stwierdza, że naród „jest zgromadzeniem ludzi mających jeden język, zwyczaje i obyczaje zawarte jednym i ogólnym prawodawstwem dla wszystkich obywateli” (Jezierski, 2002, s. 32).

E. Gellner w celu bliższego zrozumienia pojęcia narodu zaproponował dwie definicje modelowe:

- 1) „dwie osoby należą do tego samego narodu, jeżeli – i tylko jeżeli – uczestniczą w tej samej kulturze, przez którą rozumieć będziemy system idei, znaków, skojarzeń, sposobów zachowania i porozumiewania się;
- 2) dwie osoby należą do tego samego narodu, jeżeli – i tylko jeżeli – uważają, że należą do tego samego narodu” (Gellner, 1991, s. 16).

Reasumując powyższe analizy, naród jest to dobrowolne zgromadzenie ludzi charakteryzujące się wspólną historią, kulturą, językiem, zamieszkujące od pokoleń określone terytorium. We wszystkich definicjach przedstawionych powyżej zauważyć można wyraźne zewnętrzne znamiona kształtujące naród. Niemniej jednak analizy te zawierają

ważne, a nawet konstytuujące naród cechy świadomościowe i polityczne: świadomościowe – uważanie siebie za naród, i polityczne – posiadanie lub dążenie do posiadania podmiotowości politycznej (państwa).

M. Szerer stwierdził, że „czynników istotnych tego pojęcia nie należy szukać w zewnętrznych rysach zbiorowości, ale wewnątrz świadomości jej członków, że rozstrzygają tu nie jakieś przedmiotowe objawy, lecz właśnie czysto podmiotowe odczucie przynależności i odrębności zbiorowej, do którego dodajemy tu wolę utrzymania swoistości danego zespołu, czyli wolę mnożenia dóbr narodowych” (Szerer, 2002, s. 153–154). M. Budyta-Budzyńska wskazuje, że naród jest wspólnotą posiadającą cechy obiektywne i subiektywne. „Dawniej kładziono akcent na cechy obiektywne, obecnie większą uwagę zwraca się na właściwości subiektywne. Problem zaczyna się wtedy, gdy te dwa rodzaje cech nie występują jednocześnie, na przykład wyraźnej odmienności językowej i kulturowej, a niekiedy również i religijnej, czyli różnicom obiektywnym nie towarzyszy wykształcone poczucie tożsamości narodowej” (Budyta-Budzyńska, 2010, s. 32).

Powyższe definicje bazują na trzech podstawowych cechach wspólnych: historia, język, terytorium. Można spotkać się również z definicjami, które uzupełnione są o wspólne wyznaczniki/religię, przynależność etniczną itp. Podkreślić należy, że elementy te nie zawsze będą zajmować fundamentalną pozycję.

Poniżej przedstawiamy cechy zbudowane na podstawie teorii M. Szerera i P. Tarasiewicza. Cechy te silnie charakteryzują naród, a także budują czynnik narodotwórczy silnie oparty na jednostce społecznej kreującej wspólnotowe podmioty narodowe.

- 1)** Wspólność dziejów – oparta na historii, a dążąca do budowania tradycji narodowej. Charakteryzuje się faktem, że naród kreował własną drogę rozwoju odmienną od dróg innych narodów. Stanowi tę część duchowego dorobku przodków, która została świadomie przekazana potomnym.

- 2) Wspólność kultury – wytworzona w czasie wspólnych dziejów. Ukonstytuowana na bazie współtworzenia kultury jedność narodu wyraża się poprzez dążenie do całkowitej suwerenności kulturowej. w ostatecznym rozrachunku, dzięki kulturze naród jest społecznością autoteliczną, co odróżnia go od zbiorowości instrumentalnej, przykładowo ludowej.
- 3) Wspólność pochodzenia – czynnik ten nie powinien być rozpatrywany zbyt ściśle. Spowodowane jest to budową dwuelementową, która składa się z elementu biologicznego oraz duchowego. Element biologiczny opiera się na relacjach międzyludzkich, np.: macierzyństwo, dzieciństwo, które w procesie socjalizacji przekazują elementy duchowe, jednak należy pamiętać, że każda zbiorowość jest wytworem przenikania się ras, a także elementów duchowych wytworzonych w tych grupach.
- 4) Wspólność ziemi – ziemia legitymuje się konstytutywną funkcją w procesie powstawania kultury ludzkiej. Grupa ludzka jest złożona ze składników łatwo rozpraszających się, jednakże wspólna ziemia powoduje, że poszczególne składniki stanowią zwartą całość. Dlatego naród i tworzące go poszczególne zbiorowości kulturowo-naturalne (rodzina, ród, plemię, lud) są zdeterminowane zamieszkiwaną przez siebie ziemią.
- 5) Wspólność państwa – jawi się jako część aktywności twórczej danego społeczeństwa, a także jako łącznik zewnętrzny budujący świadomość wewnętrznej łączności, co w rezultacie prowadzi do zjednoczenia konkretnych osób w celu realizacji dobra wspólnego.
- 6) Wspólność języka – istnieją spory, czy język należał do cech narodotwórczych. Wskazuje się głównie na fakt, że ludy mówiące tym samym językiem poczuwają się do różnych narodowości (Portugalczyki, Brazylijczycy), a drugiej strony ludy różnojęzyczne mogą poczuwać się do jedności narodowej (Szwajcarzy). Język ojczysty

nie jest koniecznym środkiem komunikacji, lecz jest zdeterminowany integralnym sprzężeniem z narodową kulturą. Dlatego istnienie rodzimego języka u podstaw świadomości narodowej ma znaczący wpływ na jej trwanie i rozwój.

- 7)** Wspólność religii – na uwagę zasługuje fakt, że nie każdy typ religii ma statut czynnika narodotwórczego, jednak Polska jest krajem, który charakteryzuje się silnym oddziaływaniem religii na naród. Jako przykład religii narodotwórczej można wskazać Kościół rzymskokatolicki. Prominentną cechą narodotwórczą chrześcijaństwa wydaje się troska o osobowy rozwój każdego człowieka, na co wskazuje symbioza moralności ze świętością, mająca silne oddziaływanie na indywidualność osobową (Szerer, 2003, s. 154–155, zob. Tarasiewicz, 2002, s. 236–238).

Powyższe rozważania dotyczące narodu, a także problematyki definicyjnej i cech budujących elementy narodotwórcze, pomogą zgłębić istotność tożsamości narodowej. Konsensusem tych rozważań jest stanowisko, że głównym podmiotem narodotwórczym jest człowiek. To właśnie jednostki społeczne doprowadzają do korelacji elementów narodotwórczych, co w rezultacie prowadzi do takiego a nie innego charakteru narodu.

Tożsamość narodowa jest zaliczana do tożsamości zbiorowych, o czym wspomniano w poprzedniej części. w związku z tym zauważyć można pewne trudności w określeniu istoty tożsamości narodowej. Trudności wynikają z tego, że „pojęcie żadnej tożsamości zbiorowej nie może być zwykłą ekstrapolacją pojęcia tożsamości jednostkowej” (Szociński, 2000, s. 7). w głównej mierze budowanie tożsamości narodowej rozpoczyna się na płaszczyźnie indywidualnej, gdzie jednostka dąży do identyfikacji z własną grupą. Bokszański podkreśla, że przy zgłębianiu problematyki „tożsamości narodowej powinniśmy na wstępie zwrócić uwagę na fakt, iż zdaniem wielu autorów pojęcie tożsamości możemy w uzasadniony sposób odnosić jedynie do jednostek, a nie do zbiorowości” (Bokszański, 1997, s. 27).

Duży wpływ na tożsamość narodową ma korelacja jednostki z cechami narodotwórczymi, a przede wszystkim z kulturą, która zbudowana jest z kilku elementów wchodzących w skład narodu. „Wybrane wzory kulturowe oraz strukturalne właściwości zbiorowości narodowej tworzą łącznie swoisty sposób życia, nadając jej pewien kulturowy ‘styl’. Ów ‘styl’ kultury, postrzegany (w mniej lub bardziej kompletny sposób) przez członków zbiorowości, oraz szczególnie ważne, uznane za konstytutywne wartości jej kultury, a także związane z nimi postawy i emocje członków grupy nazwalibyśmy tożsamością narodową” (Bokszański, 2005, s. 118).

G. Babiński zauważył, iż „określenie w badaniach tożsamości narodowej takiej perspektywy, która miałaby jednoznacznie socjologiczny charakter, nie jest chyba w pełni możliwe (...). Socjologiczna perspektywa w badaniach świadomości narodowej oznacza przede wszystkim badanie makrospołecznych determinantów tej tożsamości” (Babiński, 1997, s. 79). Jeżeli chodzi o rozważania na poziomie mikrospołecznym, to dotyczą one problematyki z zakresu socjologii, ale wiążą się również z problematyką innych dyscyplin naukowych, przykładowo psychologii.

Z. Bokszański skonstruował cztery modele, które umożliwiają określenie tożsamości narodowej bazującej na elementach narodotwórczych, a mianowicie: obiektywistyczny, tożsamości narodowych odkrywanych, tożsamości narodowych konstruowanych i opinii publicznej. Pierwszy model oparty jest na założeniu, iż tożsamość wyczerpuje się w cechach zbiorowości narodowej, która daje możliwość obiektywnego opisu z pozycji obserwatora z zewnątrz. Przedstawicielem tego modelu jest Smith, który wyodrębnił „listę podstawowych cech tożsamości narodowej”, na którą składają się: historyczne terytorium albo ojczyzna, podzielane powszechnie mity pochodzenia i pamięć historyczna, wspólna kultura masowa, wspólne określone prawem uprawnienia i obowiązki wszystkich członków oraz wspólna gospodarka z terytorialną ruchliwością członków.

Drugi z wymienionych modeli opiera się na przekonaniu o zakorzenionej w odległej przeszłości kulturowej odrębności zbiorowości narodowej. w tym modelu zauważyć można,

że niektórzy autorzy ukierunkowują swe przekonania na powiązanie koncepcji tożsamości narodowej ze „zrekonstruowaną”, „trwałą”, „zakorzenioną w odległej przeszłości” swoistością kulturową. Natomiast inni opierają się na empirycznym doświadczeniu, dochodząc do konsensusu, że owa swoistość stanowi podstawę lub liczący się element sposobów postrzegania macierzystej zbiorowości przez jej zwykłych członków.

Trzeci z wymienionych modeli opiera się na założeniu, iż tożsamości narodowe nie są całościami wywiedzionymi z uformowanej w toku długiego procesu historycznego idiosynkratycznej narodowej kultury. Są natomiast charakterystykami zbiorowości konstruowanymi w różnych momentach historycznych, dla różnych celów.

Natomiast czwarty model pojmowania tożsamości narodowej opiera się na poglądach badaczy z dziedziny socjologii i psychologii społecznej. Łącznikiem jest interpretacja pojęć sprowadzona do indywidualizmu, która odsyła do badań empirycznych dotyczących płaszczyzny wiedzy, postaw i opinii indywidualnych członków zbiorowości narodowej, dotyczących tej właśnie zbiorowości. Różnicują je cele badań (choć autor podkreśla, że granicę tą nie zawsze dokładnie udaje się wytyczyć) (por. Bokszański 2005, 114–135).

Biorąc pod uwagę powyższe modele, można podjąć próbę zdefiniowania tożsamości narodowej, która będzie bazą dla niniejszych badań projektowych. Należy również zaznaczyć, że rozważania te będą oscylować wokół tożsamości obiektywnej (samowiedzy) oraz subiektywnej (postawy). Tożsamość obiektywna charakteryzuje się niezależnością „od świadomości członków grupy. Zabieg taki polegałby na poznaniu cech wspólnych grupy i jej kultury oraz stwierdzeniu istnienia w danej zbiorowości odrębnych, swoistych kombinacji tych cech, odróżniających tę grupę od wszystkich innych grup. Istnienie takiej obiektywnej odrębności może, ale nie musi być przez grupę uświadamiane” (Babiński, 1997, s. 17). Tożsamość subiektywna opiera się na stwierdzeniu „istnienia podobieństwa (raczej rzadko pełnej tożsamości w znaczeniu logicznym) między jednostką i zbiorowością narodową” (tamże, s. 18). Opiera się na identyfikacji prowadzącej do utożsamiania się z grupą narodową. Warta podkreślenia jest informacja, że naród jest grupą autoteliczną,

a identyfikacja narodowa nie jest instrumentalna, dlatego należy się koncentrować na systemie wartości i efektywnej stronie tożsamości.

S. 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” (Huntington, 1981, s. 60). A. Kłoskowska rozumowanie 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” (Kłoskowska, 1996, s. 100). Bh. Parekh uznał, 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” (Parekh, 1994, s. 503).

Wplatając kulturę w procesy narodotwórcze, trzeba mieć na uwadze symbole kulturowe, które istniały w społecznościach od zarania dziejów, obrazujące i cechujące daną społeczność. P. Boski wskazuje, że „wiedza o symbolach kulturowych i znaczenie ewaluatywne im przypisywane stanowią warunek konieczny tożsamości narodowej, czyli są jej kryterialnymi atrybutami” (Boski, 1992, s. 92). Autor w tym wypadku do atrybutów kryterialnych zaliczył zbiór symboli, informacji, przekonań i sformułowań normatywnych ściśle powiązanych z „polskością”.

Można by przedstawić jeszcze ogrom definicji tworzonych przez autorów zajmujących się tą problematyką, a modyfikowanych ze względu na szczegółowość prowadzonych badań nad tożsamością narodową. w definicjach zazwyczaj zauważyć można powtarzające się elementy: historię i kulturę. Element historii nie tylko wnosi do definicji świadomość przeszłości narodu, ale też zaznacza granice terytorialne, które tworzą więź terytorialną z jednostką, a także grupą społeczną. Natomiast element kultury skupia większość cech narodotwórczych, które tworzą czynnik korelacyjny jednostki z narodem, a w rezultacie

stymulują tożsamość narodową. Ogromną rolę odgrywa tu tzw. kultura narodowa, która „traktowana jako hipostaza może być określona jako ojczyzna, bo tak najczęściej bywa rozumiana” (Kłoskowska, 1990, s. 19). Tożsamość narodowa rozpoczyna się w momencie uświadomienia sobie przez jednostki, że koegzystują w narodzie i z narodem, co prowadzi do bycia *stricte* narodem. Według B. Malinowskiego bycie narodem można określić jako „jedność kultury, przy czym kultura jest sposobem życia narodu, z jego ideałami, tradycjami i językiem. Jedność kulturowa sięga jednak jeszcze głębiej i obejmuje cały zakres codziennych kontaktów, składających się na życie rodzinne, przyjaźń, stosunki społeczne, rozrywki, instytucje i szkoły, zawiera ona też narodowe pojęcie wolności, sprawiedliwości, sprawności, honoru i wartości (...) Twórcza strona bycia narodem leży w aktywności narodu jako warsztatu, w którym wytwarza się kultura i postęp” (Malinowski, 2001, s. 252). Oczywiście budulce tożsamości narodowej muszą znaleźć swe usytuowanie przestrzenne, ale myślenie w kategoriach przestrzennych jest kwestią złożoną. „Dzieje się tak dlatego, że zróżnicowany i wielopłaszczyznowy związek pomiędzy przestrzenią a tożsamością narodową wytwarza skomplikowaną geografę, na którą składają się granice, przestrzenie i miejsca symboliczne, konstelacje, ścieżki, miejsca zamieszkania i stałe elementy codzienności” (Edensor, 2000, s. 55).

L. Kołakowski wyodrębnił pięć elementów charakteryzujących tożsamość narodową, w których również uwzględnił historię, kulturę czy usytuowanie przestrzenne. Pierwszy z elementów, zwany duchem narodowym, wskazuje, że niektóre formy kultury i życia, a także szczególne zbiorowości zachowują się wyjątkowo w momentach kryzysu. Wówczas opierają się na historycznym doświadczeniu, ale wciąż w nastawieniu do wielu osób, uwzględniając ich dobro. Drugi element określony został jako pamięć historyczna, która jest niezbędna dla tożsamości narodowej. Tożsamość narodowa staje się o wiele bogatsza, jeżeli będzie uwzględniać kontekst historyczny, a przede wszystkim prawdę historyczną i częściowo prawdę opartą na legendach. Trzeci element, zwany oczekiwaniem i orientacją w przyszłości, również jest niezbędnym aspektem w budowaniu tożsamości narodowej. To właśnie naród jest w stanie określić przyszłość, w odróżnieniu od osoby, ponieważ naród jest w stanie trwać wieki. Czwarty element, określany jako ciało narodowe, uwzględnia takie

elementy jak narodowe terytorium, krajobraz i naturę, a także fizyczne artefakty nadające kształt tym elementom z uwzględnieniem przestrzeni. Piąty element autor określił jako wyraźny początek, uznany jako kolejny wymóg narodowej świadomości. Podkreślił tu, że legendy deformowane w czasie zaznaczają obraz początku tożsamości, często określając ją jako *exordium temporis* lub początek czasu historycznego (Wodak i in., 2003. s. 25–26).

W literaturze przedmiotu spotkać się można z zastosowaniem pojęć „świadomość narodowa”, czy też „identyfikacja”. G. Babiński stwierdza, że „nie wydaje się, aby możliwe było jednoznaczne ich oddzielenie. Możliwe jest ich rozdzielenie, ale rozdzielenie to opiera się na uproszczeniach. Można w sposób uzasadniony przyjąć, że świadomość narodowa to po prostu wiedza (poznanie, uświadomienie), podczas gdy tożsamość to także, czy przede wszystkim, postawa” (Babiński, 1997b, s. 19). Przy głębszej analizie dostrzec można, że identyfikacja jest pierwszym stadium jednostek do integracji z grupą i społeczeństwem, co w rezultacie prowadzi do tożsamości zbiorowych. w zachodniej literaturze przedmiotu zauważyć można, że *identity* oznacza zarówno identyfikację, jak i tożsamość – dlatego też tłumaczone jest zamiennie.

Przedstawiony zarys powyższej charakterystyki narodu i tożsamości narodowej wykazuje, iż tożsamość narodowa oparta jest ściśle na elementach narodotwórczych. Jedynie charakterystyczny, w tym wypadku, jest aspekt psychologiczny. Aspekt ten kreuje w jednostce poczucie przynależności – w tym wypadku do tożsamości narodowej. Na uwagę zasługuje fakt, że aspekt ten może również wpływać na kreowanie innych tożsamości (etnicznej, religijnej itp.), jednak ta „inność” spowodowana będzie użyciem elementów wyżej opisanych. Zależać też będzie od siły jednostki do identyfikacji z danym elementem. Ogólnie ujmując, dostarczają one jednostkom poczucie wspólnoty o silnym zabarwieniu emocjonalnym, co prowadzi do wzmocnienia więzi i wykreowania zbiorowości, a następnie do przekształcenia ich we wspólnoty.

Podsumowując, należy stwierdzić, że pojęcie tożsamości narodowej określa podstawę egzystencjalną narodu jako samodzielnej zbiorowości społecznej. „Tożsamość narodu

wyraża jego autonomię wykluczającą zależności od czynników zewnętrznych. Naród, który ma ugruntowaną tożsamość, staje się samoistnym bytem społecznym; osiąga status ontologiczny grupy dla siebie” (Błuszkowski, 2005, s. 9). w tym miejscu należało by przytoczyć pytanie A. Kłoskowskiej „ile człowiek ma tożsamości i co się dzieje z nim jako podmiotem wobec tej wielości atomizującej i rozbijającej jego istotną jedność, której indywidualna swoistość jest określona przez różnorodne identyfikacje...?” (Kłoskowska, 1996, s. 108).

2.4. Mniejszość narodowa i etniczna a poczucie tożsamości narodowej pogranicza

Powyżej dokonaliśmy konceptualizacji tożsamości, a także charakterystyki tożsamości narodowej. Ze względu na specyfikę grup budujących tożsamość narodową i/lub etniczną, a także usytuowanie jej w miejscu zarówno geograficznym, jak i kulturowym, należy przedstawić problematykę mniejszości narodowych i/lub etnicznych zwłaszcza znajdujących się na pograniczu Polski. Obszar ten, usytuowany na terenach przygranicznych, jest znacząco charakterystyczny w stosunku do terenów leżących w centrum kraju. Zazwyczaj pierwsze charakterystyczne elementy są zauważalne w zróżnicowaniu kulturowym, wielokulturowości, a także w zróżnicowaniu wyznań religijnych.

Nie sposób pominąć w tym momencie konsekwencji ataku Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku. Konsekwencją tej wojny jest napływ kilku milionów Ukraińców do Polski i innych krajów UE, co widocznie zmienia strukturę narodowościową. Wyraźnie zwiększyła się liczba emigrantów, przy czym wzrost ten jest zauważalny nie tylko w województwach pogranicza (lubelskie i podkarpackie), ale i w większych aglomeracjach miejskich na terenie całego kraju (Warszawa, Kraków, Wrocław, Poznań, Gdańsk itp.).

W literaturze społecznej można zauważyć trudności z jednoznacznym zdefiniowaniem mniejszości, tym bardziej mniejszości narodowych lub etnicznych. Można jednak wyróżnić

czynniki, które umożliwiają ustalenie przynależności do mniejszości, z dużym naciskiem na ochronę ich wartości, zarówno państwową, jak i międzynarodową. J. Barcz wskazał na następujące czynniki:

- 1) istnienie pośród obywateli wielu państw oddzielnych grup ludności, zwykle uznanych jako mniejszości, i posiadających tradycje i cechy etniczne, religijne lub językowe, wyróżniające je od pozostałej ludności, które powinny być ochronione specjalnymi środkami na płaszczyźnie krajowej i międzynarodowej, tak, aby grupy te mogły zachować takie tradycje lub cechy;
- 2) istnienie specyficznego czynnika polegającego na tym, że określone grupy mniejszościowe nie wymagają ochrony; tego rodzaju grupy obejmują przede wszystkim takie mniejszości, które mimo swej liczebnej mniejszości zajmują dominującą pozycję wśród ludności oraz takie, które żądają jednoznacznie identycznego traktowania jak pozostała ludność;
- 3) niecelowość stawiania na przeszkodzie spontanicznego rozwoju, jaki występuje w społeczeństwie pod wpływem nowego środowiska czy nowoczesnych środków komunikacji, powodujących gwałtowną ewolucję społeczną, kulturalną czy językową;
- 4) ryzyko podejmowania środków nadających się do niewłaściwego zastosowania w odniesieniu do mniejszości, której spontaniczne życzenia mogą być wykorzystywane przez zainteresowane strony do pobudzenia nielojalności w stosunku do państwa, w którym dana mniejszość żyje;
- 5) niecelowość popierania praktyk, które nie są zgodne z prawami proklamowanymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka;
- 6) trudności w odniesieniu do żądań statusu mniejszości ze strony tak małych grup, że specjalne traktowanie mogłoby spowodować nieproporcjonalne obciążenie państwa (Barcz, 1988, s. 363–364).

Czynniki te skupione są wokół zachowania odrębności i tożsamości grupowej przy pomocy odpowiedniej ochrony zamykającej się w granicach państwa, a uregulowanej prawnie zarówno na arenie państwowej, jak i międzynarodowej. Uzupełniając powyższą myśl, należy dodać, że mniejszość istnieje, o ile nie zostanie naruszona organiczną częścią całości, do której należy.

Mając na uwadze wskazane elementy budujące te czynniki, można tworzyć definicję w zależności od podejmowanej problematyki, jednak należy pamiętać, aby nie wprowadzać zjawiska tautologii w określeniu definicyjnym. Według K. Kwaśniewskiego „mniejszość stanowi zatem kategoria lub podgrupa danej całości (grupy) społecznej, wyodrębnionej na podstawie wyraźnego kryterium (często terytorialnego), która ze względu na swoją liczebność nie może wytyczać celów i środków działania owej całości społecznej w sposób głównie przez siebie uznawany za niesłuszny. Natomiast większość to taka kategoria lub podgrupa całości, która ze względu na swą liczebność może wytyczać i realizować cele oraz przyjmować środki działania całości uznawane przez nią za najślusniejsze” (Kwaśniewski, 1992, s. 14). Bazując na tej definicji wyjaśniającej charakter mniejszości i większości, można podjąć próbę rozważań nad mniejszością narodową i/lub etniczną.

W literaturze przedmiotu zauważa się zamienne posługiwanie się terminami mniejszość narodowa i mniejszość etniczna, co sprawia trudności interpretacyjne. Pojęcia te nie są jednoznaczne, ale w literaturze można zauważyć na tyle często posługiwanie się pojęciem „mniejszość etniczna”, że staje się ono substytutem pojęcia „mniejszość narodowa”, które również stosowane jest jako synonim. S. Pawlak stwierdził, że „można jednak zgodzić się z poglądem, iż ‘mniejszość etniczna’ to pojęcie szersze, obejmujące także ‘mniejszość narodową’ jako najbardziej rozwiniętą formę ‘mniejszości etnicznej’” (Pawlak, 2001, s. 71). w głównej mierze spowodowane jest to pochodzeniem narodu. Przyjmuje się, że naród, a tym bardziej tożsamość narodowa, powstały na fundamencie etniczności. Również w narodzie i grupie etnicznej doszukać się można podobnych, wiążących elementów, tzw. budulców tych grup. Jednakże zamiennność terminologiczna może mieć uzasadnienie ideologiczne w poprawności politycznej, wedle której narodowość może stać się kategorią

rodzącą napięcia, zaś etniczność – kategorią różnicującą, która kształtuje różnorodność i staje się mniej opresyjna. Pojęciem neutralnym może być, podobnie jak na Litwie, w Austrii i Niemczech, zastosowanie określenia „grupa narodowościowa”.

Powodów unikania terminu „mniejszość narodowa” jest kilka: może budzić skojarzenia z czymś gorszym, wiąże się z wieloma rozmaitymi mniejszościami (np. wyznaniowymi, seksualnymi, ideologicznymi), oznacza odniesienie do jakiejś większości, może także być grupą napływową (niedawno przybyłą) (Budyta-Budzyńska, 2010, s. 146).

Aby dokładniej wyjaśnić zawłość teoretyczną pomiędzy mniejszością narodową a mniejszością etniczną, należy przybliżyć nieco sposoby definiowania obu zjawisk. Również godzi się podkreślić, że kategorii definicyjnych jest bardzo dużo w literaturze przedmiotu, ale w każdej z nich można doszukać się cech fundamentalnych budujących pojęcie. Barbara Weigl uznała, że „mniejszość narodowa to grupa obywateli niezajmująca dominującej pozycji, posiadająca cechy etniczne, różniące ją od cech większości populacji, mająca poczucie solidarności wewnętrznej, kierująca się wolą samozachowania i osiągnięcia równości z większością w świetle prawa i praktyki społecznej” (Weigl, 1998, s. 17).

Kluczowym słowem jest tu „cecha etniczności”, która wskazuje na powiązanie narodu z grupą etniczną. A. Sadowski podkreślił, że „narody są społecznościami wyrosłymi z etnicznego podłoża” (Sadowski, 1973, s. 187), analogicznie mniejszość narodowa będzie posiadać elementy mniejszości etnicznej, co powoduje kształtowanie wizerunku mniejszości narodowej. J. Byczkowski uznał, że termin „mniejszości narodowe” określa wszystkie grupy etniczne i narodowościowe oraz odłamy narodowe nieposiadające na obszarze omawianego państwa własnej formy państwowości, a charakteryzujące się rozwiniętym poczuciem odrębności etniczno-grupowej i dążącej do jej zachowania. Znajduje to swój wyraz w pielęgnowaniu języka, tradycji, wierzeń oraz w różnych formach czynnego podkreślania i demonstrowania tej odrębności (Byczkowski, 1976, s. 21). w tym wypadku autor zauważa wyodrębnione poczucie etniczności, które dąży do ukształtowania tożsamości grup etnicznych.

G. Janusz swe myśli oparł na grupie etnicznej jako fundamencie kształtującym mniejszość narodową. Pod pojęciem mniejszości narodowej rozumie „każdą grupę etniczną pozostającą w wyraźnej mniejszości w stosunku do reszty ludności w państwie, nietworzącą na terenie swego zamieszkiwania własnej państwowości, charakteryzującą się dążeniem do kultywowania swej kultury, tradycji, języka, religii oraz świadomości narodowej jako podstawowych cech decydujących o odrębności etnicznej i odróżniających jej członków w sposób wyraźny lub dorozumiany od pozostałej ludności” (Janusz, 2011, s. 48–49).

Zamiarem przedstawienia powyżej wybranych definicji było zwrócenie naszej uwagi na jej fundamentalny element, jakim jest grupa etniczna/etniczność, która pozostawała w wyraźnej mniejszości w stosunku do większości innych grup etnicznych. Analogicznie można odnieść się do poczucia tożsamości narodowej i/lub etnicznej, która wpływa na charakter grup mniejszościowych. Ważnym elementem różnicującym grupy etniczne w tym wypadku jest identyfikacja, a raczej dążenie do zidentyfikowania jednostek w grupie, poprzez obserwację cech wewnętrznych i zewnętrznych grupy, która otacza jednostkę (aspekt psychospołeczny). Charakteryzując pojęcia mniejszości etnicznych, zauważamy znaczne różnice wyróżniające je od mniejszości narodowych. Grupy etniczne w odróżnieniu od narodów nie mają wykształtowanego poczucia bycia narodem, nie posiadają także własnej instytucji państwa, wskutek czego nie dążą do swego upaństwowienia.

A zatem mniejszość narodowa to część narodu, która mieszka poza terenem własnego państwa w państwie, które nie jest dla nich rodzimym. Fundamentem w tym wypadku będzie więź oscylująca w granicach państwa, cechująca się odpowiednimi stosunkami prawno-ekonomicznymi, a także podporządkowaniem w stosunku do większości. „Przez mniejszość etniczną rozumiem – napisał A. Sadowski – historycznie ukształtowaną wspólnotę etniczną, która znajduje się w obrębie państwa zorganizowanego przez inną stanowiącą większość grupę etniczną, z którą łączą ją stosunki nadrzędności i podporządkowania. Mniejszość etniczna jest przede wszystkim grupą etniczną cechującą się określonymi kryteriami odrębności w stosunku do innych grup etnicznych oraz poczuciem łączności wewnątrzgrupowej. Jej mniejszościowy charakter (sytuacja) pojawia się

wówczas, kiedy znajdzie się w obrębie państwa, w którym inna grupa stanowi większość. Uogólniając, grupy etniczne w państwie nie są połączone stosunkami partnerstwa, lecz tworzą układ hierarchiczny określony podstawowymi lub pochodnymi kryteriami stratyfikacji społecznej” (Sadowski, 1997, s. 28).

Podobnie mniejszość etniczną widzi E. Nowicka, która twierdzi, że jest to „grupa etniczna, którą z inną lub innymi grupami etnicznymi łączą stosunki podporządkowania i dominacji, przede wszystkim w zakresie pozycji prawnopolitycznej, jak i ekonomicznej oraz prestiżowej” (Nowicka, 1980, s. 108). Istnieje jednak zagrożenie tych stosunków, które może „fizycznie uniemożliwić kontynuację czy rozwój etnicznych więzi u grupy mniejszościowej na przykład przez przymusowe przesiedlenie i przymusową akulturację” (Nowicka, 1989, s. 57).

Kluczowym elementem wpływającym na dokonanie rozróżnienia między mniejszością narodową a etniczną jest poczucie świadomości/tożsamości czy to narodowej, czy też etnicznej, a także siła wpływu elementów budujących samą tożsamość. w tych grupach, pozbawionych świadomości narodowej, więź opiera się głównie na silnej odrębności etnicznej, w której granicach mieszczą się elementy kulturowo-społeczne nadające odpowiedni charakter tym grupom. Siłę poczucia tożsamości można najłatwiej zaobserwować w grupach, które uczestniczyły w przymusowej akulturacji. Według E. Nowickiej „w grupie tak potraktowanej może wprawdzie zachować się przynajmniej u jej pewnej części silne poczucie etnicznej tożsamości, które sprawi, że po latach w bardziej dogodnych warunkach etniczność odrodzi się” (tamże, s. 57). z punktu widzenia empirycznego mniejszość narodową od mniejszości etnicznej odróżnić może perspektywa badawcza. Według A. Sadowskiego „mniejszość etniczna badana jest w wymiarze etniczno-genealogicznym, który służy do podkreślania ciągłości historycznej danej wspólnoty kulturowej. Natomiast mniejszości narodowe przeważnie badane są w perspektywie terytorialno-obywatelskiej, w której podstawowe znaczenie przypisuje się prawnopolitycznemu statusowi mniejszości w społeczeństwie oraz odnosi się mniejszość do jej większości narodowej zamieszkującej inne, najczęściej sąsiednie państwo, lub do jej terytorium określane jako narodowe” (Sadowski, 1995, s. 60).

Poświęcenie większej uwagi mniejszościom narodowym przyczynia się do znaczącego poszerzenia horyzontów informacyjnych związanych z poczuciem tożsamości (narodowej i/lub etnicznej) na pograniczach. Zanim dokonamy zarysu poczucia omawianej tożsamości, należy przedstawić pokrótce profil samej istoty pogranicza. Zazwyczaj pogranicze określane jest jako „obszar szczególnego zagęszczenia granic politycznych, historycznych, etnicznych i innych społeczno-kulturowych, które stanowią czynne (będące składnikiem współczesnej świadomości lub pamięci społecznej mieszkańców danego obszaru) wyposażenie kulturowe mieszkańców” (Sadowski, 2008, s. 20).

W celu usystematyzowania, za A. Sadowskim, pogranicze można rozumieć w trzech podstawowych znaczeniach, jako:

- 1)** obszar, terytorium znajdujące się przy granicy lub daleko od centrum (aspekt przestrzenny);
- 2)** usytuowany w przestrzeni kontakt społeczno-kulturowy między dwoma lub więcej narodami /grupami etnicznymi (aspekt społeczno-kulturowy);
- 3)** miejsce kształtowania się nowego człowieka i jego kultury (aspekt osobowościowo-kulturowy) (Sadowski, 1992, s. 5–6).

Badania empiryczne wskazują, że na tym obszarze objawiają się nowe formy społecznej tożsamości, a nawet nowe kultury. Można również wskazać dwa typy pogranicza: stykowe (zamyka się w granicach obszaru koegzystencji grup o znacznej odrębności etniczno-religijnej, gdzie zasięg jest stosunkowo niewielki) i przejściowe (skierowane do sąsiedztwa społeczności pokrewnych kulturowo). J. Chlebowczyk stwierdza, iż „specyficznym rysem pogranicza przejściowego jest zjawisko, które określimy pojęciem dwujęzyczności genetycznej, w przeciwieństwie do dwujęzyczności niegenetycznej pogranicza stykowego. Pokrewieństwo językowo-etniczne powoduje brak występowania jasno określonej granicy demarkacyjnej, typowej dla pogranicza stykowego” (Chlebowczyk, 1975, s. 223).

Pogranicze jest specyficznym obszarem, 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” (Sadowski, 1997, s. 48).

Autoidentyfikacja jest podstawowym czynnikiem w kreowaniu poczucia tożsamości – szczególnie jednostek, a także grup znajdujących się na specyficznym obszarze, na którym teraz skupiamy uwagę. Prowadzi to do kształtowania charakterystycznych elementów, które (z większym bądź mniejszym natężeniem) uwidaczniają się zewnątrz. Budowane jest subiektywne poczucie tożsamości (narodowej, etnicznej, kulturowej i innych), prowadzące do identyfikacji z konkretną grupą, która – będąc w mniejszości – może prowadzić do nieufności i braku zaakceptowania.

Poczucie tożsamości na pograniczu w głównej mierze ukierunkowane jest na postrzeganie tzw. „swoich” i „obcych”. Przejawy swojskości i obcości mają charakter zarówno emocjonalny, czyli ściśle związany z uczuciowym nastawieniem do obcych grup, jak i intelektualny, czyli dotyczący wiedzy o obcej zbiorowości i chęci jej pogłębiania.

E. Nowicka pisze, 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 związana z wartościami. Świadomość inności przeradza się w obcość dopiero wtedy, gdy pojawiają się emocje i postawy łączące się z dostrzeganą odmiennością. Mogą to być uczucia pozytywne: fascynacji i zachwyty lub negatywne: niezrozumiałości, zdziwienia, niepokoju czy strachu mającego jakieś realne przyczyny, lub, części, nie mającego przyczyny” (Nowicka, 1999, s. 15–16, Ryczewska, 2018, s. 46).

Tożsamość grupowa – a raczej dokonanie za jej sprawą rozróżnienia swojskości i obcości – zmienia często nieostre granice pogranicza w wyraźną granicę kulturowo-etniczną/narodową. w postrzeganiu pogranicza w społecznej świadomości zazwyczaj możliwe jest dokonanie podziału na składniki społeczno-kulturowe i ideologiczne. „Przez składniki społeczno-kulturowe rozumiem – zaobserwował G. Babiński – takie widzenie pogranicza, w którym dominuje opis jego specyfiki, odrębności, inności od obszarów, które pograniczami nie są. Postrzeganie pogranicza jako ideologii wiąże się z przypisywaniem obszarom pogranicza i zamieszkującym je ludziom jakiejś szczególnej roli, powinności, czasami wręcz misji, na tym obszarze lub w stosunku do obszarów leżących po obu stronach pogranicza” (Babiński, 1994, s. 16–17).

Za G. Babińskim można zaobserwować, że na kształtowanie tożsamości mogą mieć również wpływ następujące zjawiska:

- 1) zmiany funkcji współczesnego państwa i tworzenie się struktur ponadpaństwowych;
- 2) globalizacja kultur, która powoduje między innymi zawężenie się syntagm kultur narodowych; zjawisku temu towarzyszą bardziej symboliczne niż kulturowe identyfikacje etniczne, w których różnice obiektywne między grupami i ich tożsamościami tracą swą siłę i zdolność do określania takich tożsamości;
- 3) horyzontalizacja kultury, zarówno w obrębie państw, jak i skali globalnej; w takich warunkach tworzą się lub krystalizują nowe byty, określane cywilizacjami ponadkulturowymi;
- 4) migracje masowe i permanentne oraz tworzenie się w ich rezultacie nowych, trwałych pograniczy wewnątrz społeczeństw kulturowych; nie same migracje są fundamentem, a jedynie generalna zmiana relacji między imigrantami i społeczeństwami przyjmującymi imigrantów;

- 5) zahamowanie procesów asymilacyjnych w miarę dopełnienia się procesów kształtowania się pełnej tożsamości etnicznej i niejednokrotnie narodowej, wcześniej niepełnych etnicznie zbiorowości pogranicza (Babiński, 2005, s. 112–113).

Pogranicze przyczynia się nie tylko do poznawania zależności tożsamościowych, spowodowanych głównie odmiennością, ale także do kreowania zjawiska tolerancji. „Tolerancja ma miejsce wówczas, kiedy świadomie wychodzimy na pogranicza, świadomie zdobywamy się na uznanie, doświadczając inności, która niekiedy może być przykra, ale jednocześnie twórcza” (Nikitorowicz, 2001, s. 16). Tolerancja może być katalizatorem, który powoduje ustabilizowanie się poczucia tożsamości grup narodowych i etnicznych posiadających odmienną kulturę, język czy religię. Jednostki uczą się współistnienia, współpracy, życzliwości czy też otwartości na innych, obcych. Dlatego też pogranicze jest specyficznym obszarem, gdzie o wiele szybciej rodzi się zrozumienie lub niepokój w przeciwieństwie do obszarów monokulturowych czy monoetnicznych. Obszar ten pozwala na kształtowanie jednostki rozwijającej się i samosterującej w oparciu o tradycję, historię i dziedzictwo kulturowe. „Z jednej strony wyzwala poczucie tożsamości społecznej i kulturowej (rodzinnej, religijnej, wyznaniowej, etnicznej), z drugiej zaś powoduje zagrożenie, utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk przed nietolerancją grupy dominującej” (tamże, s. 19).

Realia terenów pogranicznych (Podlasie, Lubelszczyzna, Śląsk Cieszyński itp.) ukazują silną tolerancję umożliwiającą „pokojową” koegzystencję grup charakteryzujących się poczuciem tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, reprezentujących grupę większościowo-dominującą (Polacy) w stosunku do grup mniejszościowych. w tym wypadku należało by się zastanowić i zadać sobie pytanie: „czy taka tolerancja istnieje w całym kraju?”. Sugerujemy odpowiedź twierdzącą, ponieważ wydarzenia ostatnich miesięcy wskazują na niezwykle tolerancję Polaków do innych osób – mamy na myśli uchodźców ukraińskich. Być może przyczyną tak wysokiej tolerancji jest współczucie. Dodatkowo należy podkreślić znaczące podobieństwa narodów zamieszkujących pogranicza po obu stronach granic w stosunku do mieszkańców centralnych terenów kraju (Lewicka, 2006, 33–34).

3. Tożsamość narodowa w Polsce po 2010 roku – zarys teoretyczno-problematyczny

W powyższych analizach skupiliśmy się na przeglądzie literatury, która ukazała się do 2010 roku. Datę tą wybrano do periodyzacji przeglądu literatury z powodów subiektywnych i celowych. Nie jest to więc data związana z konkretnym wydarzeniem, a wywodzi się z interwałowej periodyzacji opartej o dekadę. Użyta w tytule rozdziału data stanowi jedynie umowny punkt, ponieważ poniższa treść będzie się opierać przede wszystkim na literaturze wydanej po 2010 roku.

W tym rozdziale przybliżymy myśli wybranych badaczy zajmujących się omawianą tematyką lub jej pojedynczymi elementami. Część ta będzie nawiązywała do poprzednich, jednak analizy pojęć: naród, elementy narodotwórcze i tożsamość narodowa będą interpretowane w kluczu najnowszej literatury: przez badaczy publikujących po 2010 roku do teraz.

Dokonamy zarysu elementów, które charakteryzują polską narodowość, zostaną poruszone problemy lokalności, świadomości narodowej i pamięci zbiorowej. Znaczącą uwagę poświęcimy problemom migracyjnym, zwłaszcza emigracji Polaków, i poświęcimy nieco uwagi tematowi tzw. „kryzysu migracyjnego”.

3.1. Przemiany tożsamości w warunkach zmiany społecznej

Wiele czynników ma wpływ na naszą tożsamość narodową, począwszy od sekularyzacyjnych elementów narodu, poprzez migrację, a skończywszy na globalizacji. Bardzo dobrze przedstawili to E. Nowicka i S. Łodziński, którzy cyklicznie – co dziesięć lat – podejmowali badania ilościowe oscylujące wokół problematyki narodowościowej. Ostatnie wydanie zostało uzupełnione dodatkowym materiałem, w którym zastosowano metodę jakościową – technikę wywiadu. To znacząco wzbogaciło omawiany materiał empiryczny. Według

autorów społeczeństwo polskie, pod względem kwestii narodowych, zmieniło się znacząco. Udoskonalone narzędzia badawcze pozwoliły wyodrębnić podstawowy wskaźnik, jakim jest kryterium polskości. Opierając się na wynikach badań, autorzy twierdzą, iż „polskość okazała się być, w przekonaniu osób, z którymi przeprowadzono wywiady, pewną esencją, jądrem, sensem poczucia, że się jest Polakiem. Na to poczucie składają się przede wszystkim silne emocje, przy czym na główny plan wysuwa się duma, poczucie narodowej godności i wartości oraz patriotyczna miłość do polskości jako do wspólnoty ludzi oraz do określonej tradycji, kultury i wydarzeń historycznych – wyrażana na wiele różnych sposobów” (Nowicka, Łodziński, 2021, s. 54).

Wskaźniki stosowane w badaniach empirycznych często opierają się na indywidualnej refleksji jednostki. Chodzi o określenie poziomu świadomości narodowej. Pojęcie to ukierunkowane jest na obszar społeczny, ponieważ w grupie społecznej jednostki budują odpowiednie poczucie tożsamości – w tym wypadku tożsamości narodowej. „Pojęcie świadomości narodowej detonuje dość obszerny zakres zjawisk, związany z poczuciem przynależności do określonego narodu i wiedzą na jego temat, która jest podstawą tego poczucia. w skład tej wiedzy wchodzi m.in. czynniki kulturowe, dziedzictwo narodu, świadomość odrębności i posiadania narodowych interesów, przynależność terytorialna wyrażona w pojęciu ojczyzny, znajomość i emocjonalny związek z mitami, legendami i opowieściami konstytuującymi przekonanie o wspólnym pochodzeniu, umiejętności rozpoznawania i związek emocjonalny z pewnym zbiorem symboli i znaczeń uważanych za ważne i istotne dla narodu” (Ścigaj, 2012, s. 179). Chociaż P. Ścigaj słusznie wskazuje na istotność świadomości narodowej, to możemy doszukać się zagrożeń i zachwiania tej świadomości.

Świadomość, charakter narodowy i inne czynniki narodotwórcze kształtowane są już na poziomie socjalizacji pierwotnej. Dalszy rozwój tych czynników reguluje socjalizacja wtórna, a zwłaszcza środowiska szkolno-oświatowe. Wpływ na to mają elementy kształtujące świadomość swego pochodzenia, swojej „małej ojczyzny”, czyli miejsca swego wychowania, określane jako region lub lokalność. Znaczącą rolę odgrywać tu może przywiązanie do

terenów doskonale sobie znanych – do lokalności w dobie postępującej globalizacji (Jasińska-Kania, 2012, s. 334). w tym wypadku należy położyć duży nacisk na kształtowaniu świadomości narodowej i postaw patriotycznych już od najmłodszych lat, ponieważ w grupie młodych osób brane są pod uwagę znaczące elementy w skali makroregionalnej, a nawet globalnej. Może to prowadzić do budowania pozytywnego nastawienia zwłaszcza do międzynarodowych struktur, akceptacji różnorodności i uszanowania odmienności (Jaworska, 2012, s. 46). w szczególności widoczne jest to na przygranicznych terenach Polski, o czym szerzej pisaliśmy w poprzednim rozdziale.

Badacze zajmujący się badaniem społeczności lokalnych i regionów zamykających się w makrostrukturach społecznych, wskazują, że poczucie tożsamości może zmieniać swój stan i charakter pod wpływem wielu czynników, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Dokonujące się przemiany społeczno-kulturowe przyczyniają się do wymieszania różnych jednostek i grup społecznych. Wówczas nasila się proces asymilacji, który przyczynia się do dyfuzji kultury, czy też akulturacji. Jedynie elementy fundamentalne tożsamości etnicznych czy narodowych mogą zahamować lub zmodyfikować procesy asymilacyjno-dyfuzyjne kultury. Procesy te mogą przybierać różne formy, co w rezultacie prowadzić może do aprobaty „innej kultury” np. etnicznej przez społeczności uczestniczące w kulturze przeważającej. A. Sadowski wskazuje, iż „na określonym etapie narastania współdziałania, wzajemnych utożsamień, świadomość zasadniczej odrębności etnicznej może zostać przewyciężona na rzecz traktowania istniejącej odrębności jako części kulturowej różnorodności danego narodu. Wówczas dana kultura etniczna staje się częścią szerszej kultury narodowej” (Sadowski, 1997, s. 49). Duże znaczenie dla budowania świadomości mają przekazy informacji bazujących na przeszłych wydarzeniach.

3.2. Dzieje i pamięć zbiorowa

W tym miejscu należy wymienić techniki badań oparte na pamięci historycznej, zapoczątkowane już m.in. przez B. Szacką w latach 60. XX wieku. Pozytywny i prawidłowy

przekaz informacji, w tym informacji ukierunkowanych na tożsamość narodową, dają wymierne efekty, ponieważ trwają w pamięci i są dalej przekazywane. Najbardziej owocna jest praca nad pozostawieniem obrazów przeszłości w pamięci zbiorowej. Poddając analizie poszczególne przypadki tożsamości narodowych, należy zauważyć, że niezależnie od tego, jak odległa i bogata jest historia danej grupy narodowej, akcentowanie własnej przeszłości i tworzenie pewnych wyobrażeń o niej jest zjawiskiem powszechnym. Pamięć zbiorowa w warunkach dynamicznie zmieniających się stosunków politycznych, kulturalnych i gospodarczych wydaje się coraz bardziej zyskiwać na wartości jako pewien stały punkt odniesienia, swego rodzaju „kotwica”, jako coś, co nie podlega arbitralnej zmianie i zakwestionowaniu (Zenderowski, 2011, s. 160).

W społeczeństwie polskim, zwłaszcza wśród uczniów, pamięć historyczna odgrywa znaczącą rolę. Wskazuje się słowa A. Wysockiego, który uznaje, iż „wśród najbardziej akceptowanych we współczesnym społeczeństwie polskim znaczeń patriotyzmu znajdują się te, które odnoszą się wprost lub pośrednio do dziejów własnej wspólnoty. Historia i przeszłość są również jednymi z podstawowych elementów więzi społecznej. Wszystko to wskazuje, że wspólna przeszłość, niezależnie od tego, jaka jest jej treść i społeczne zróżnicowanie ocen poszczególnych wydarzeń i postaci historycznych, jest jednym z kluczowych elementów tożsamości zbiorowej” (Wysocki, 2018, s. 124).

Warte podkreślenia są elementy historyczne, które mogą modyfikować w tożsamościach zbiorowych wizerunek „swojego” i „obcego”. Wizerunek ten modyfikowany jest w różnych formach, pozytywnych i negatywnych, przekazywanych za pomocą treści (niewerbalnie) lub informacji ustnych (werbalnie). Tu też należy zaznaczyć, iż omawiane wizerunki są kształtowane w treściach prawdziwych, pozostających bez modyfikacji. Podziały w społeczeństwach istniały od zarania dziejów, a kreują jednostki społeczne, przy czym „osoba w relacjach społecznych, podejmując się współpracy, uczestniczy w komunikacji wymagającej zdolności do symbolicznego postrzegania i wyrażania przeżywanej rzeczywistości. Daje jej to możliwość stawania się dla siebie samej przedmiotem poznania.

Zasadniczy na drodze ludzkiego rozwoju i uspołecznienia zarazem jest proces przyjmowania roli Innego” (Leszniewski, 2017, s. 67). Tego typu zachowania indywidualne inicjują wzmocnienie więzi społecznej. Dodatkowym atutem powyższego rozumowania jest wpływ na kształtowanie społecznych kryteriów polskości, czynników cechujących się podobnymi elementami składowymi, które wyróżniają się na tle innych składowych lub zbiorowości.

Podobnie uważają inni polscy badacze, którzy piszą m.in.: „badania nad społecznymi kryteriami tożsamości narodowej przynależą do szerszego pola badań związanego z problematyką zbiorowej (kolektywnej) tożsamości narodowej. Obok społecznie definiowanych wyznaczników przynależności do wspólnoty narodowej, można do niego zaliczyć również takie zagadnienia jak cechy przypisywane członkom własnego narodu (autostereotyp narodowy) i postawy wobec niego (patriotyzm), opinie na temat dumy i wstydu narodowego czy stosunek do innych narodów (badanie dystansu etnicznego, poczucie swojskości i obcości). Wszystkie one skupiają się wokół społecznych wyobrażeń na temat własnej wspólnoty narodowej, odpowiadają na pytania 'kim My jesteśmy jako naród?' co decyduje o Naszej wspólnotowej wyjątkowości oraz kulturowej i historycznej ciągłości? co Nas jako naród wyróżnia i decyduje o odmienności na tle innych narodów? Zbiorowa tożsamość narodowa wyłania się więc dzięki wspólnotowemu stosunkowi wobec tradycji i historii, pamięci zbiorowej, poczuciu wspólnego losu i reprodukowaniu kanonu kulturowego (relacja 'My teraz – My wcześniej') oraz dzięki interakcjom z innymi zbiorowościami kulturowymi, które pobudzają refleksję o cechach własnej i innych grup, o ich podobieństwach i różnicach (relacja 'My – Oni')” (Wysocki, 2020, s. 191–192. Zob. również: Budyta-Budzyńska, 2010, s. 95–107, Jaskułowski, 2012, s. 55, Ścigaj, 2012, s. 104, Wereszczyńska, 2021, s. 220, Zenderowski, 2007, s. 362).

W tym punkcie podkreśla się silne kształtowanie „polskiej” tożsamości. Jest ona charakterystyczna na tle innych, zwłaszcza zachodnich, krajów Europy. Badacze doszukują się różnych powodów, zwłaszcza w kulturalno-naturalistycznym charakterze elementów narodotwórczych, które dają stabilność i względną trwałość. „Tożsamość narodowa Polaków w zdecydowanie większym stopniu opiera się, w odczuciu badanych, o więź kulturową (więź

konwencjonalną w terminologii Stanisława Ossowskiego) niż więź biologiczną (substancjalną). Wyjątkowa stałość poczucia tożsamości narodowej Polaków, mimo istotnych zmian kontekstu społecznego, przemian cywilizacyjnych, gospodarczych, politycznych, kulturowych, oznaczać może, że samookreślenie narodowe (sposób pojmowania polskości) jest do tego stopnia głęboko zakorzenione w świadomości społecznej, jest na tyle trwałym wyobrażeniem zbiorowym, że nawet tak poważne zmiany systemowe, jakie dokonały się w ostatnim ćwierćwieczu, nie zdołały go istotnie osiągnąć. Wpływ na to bez wątpienia mają długotrwałe procesy społeczno-historyczne kształtujące tożsamość narodową oraz to, że należy ona do centralnych elementów tożsamości zbiorowej Polaków” (Wysocki, 2017, s. 58). w celu uzupełnienia przytoczymy słowa K. Jaskułowskiego, który stwierdza, iż „narody istnieją realnie i wywołują rzeczywiste emocjonalne reakcje wśród swoich członków, co można jedynie wytłumaczyć, przyjmując tezę o głębokim zakorzenieniu narodów w dziejach i wspólnym etnicznym pniu” (Jaskułowski, 2012, s. 24).

3.3. Kryzys, koniec czy przemiany tożsamości narodowej?

Do zaniku narodu w XXI wieku nie prowadzą zmiany społeczne, a jedynie rozwinięcie ich, na co znaczący wpływ mają odpowiednie ruchy społeczne napędzające części składowe narodów. Bez wątpienia można uznać, iż we współczesnych społeczeństwach nie mamy do czynienia z zanikiem ideologii narodowych i artykułujących je ruchów. Różnica polega na tym, że idee narodowe przekształcają się i że pojawiają się idee hybrydowe: transnarodowe, postpaństwowe, ponadnarodowe, etnonarodowe, ale za każdym razem – narodowe. Wskazuje to nie tyle na słabość idei narodowej, ile na jej żywotność, przejawiającą się w nieustannych transformacjach. Ponieważ nic nie zapowiada tego, że naród jako ruch społeczny miałby zaniknąć, teoria narodu jako ruchu społecznego powinna w przyszłości pokazać swoją użyteczność (tamże, s. 70).

W rezultacie teorii narodu opierające się na ruchach społecznych kształtują świadomość i modelują charakter narodu, co prowadzi do wyodrębnienia elementów narodowych budujących u jednostki identyfikację z innymi uczestnikami, modelując w ten sposób określony system narodo-twórczy prowadzący do określenia własnych zbiorowych i indywidualnych tożsamości. Tworzy się proces internalizacji, a w trakcie tego procesu ideologia narodowa zostaje poznawczo przetworzona przez jednostkę. Ludzka pamięć nie mogłaby bowiem przechowywać olbrzymiej liczby narodowych zdań, symboli i obrazów, które słyszymy i widzimy podczas całego naszego życia. w związku z tym mają one postać mentalnych reprezentacji, dostarczających podmiotowi maksymalnie wielu informacji w maksymalnie uproszczonej formie, a także zachowują je na rzeczach namacalnie widocznych (np. pamiątkach znajdujących się w muzeach) i przechowują w rzeczach materialnych (np. literaturze, malarstwie, symbolach narodowych) (Łuczewski, 2012, s. 70– 72).

Społeczeństwo polskie w ciągu ponad dwudziestu lat poddało się znacząco trendom, jakie zachodzą w demokratycznych państwach. w dobie globalizacji i cyfryzacji przepływ informacji, nawet pod względem ideologicznym, odbywa się w ułamku sekundy. Do tego możemy zauważyć proces migracyjny, który w ostatnich latach znacząco się nasilił, prowadząc do kryzysów migracyjnych (Adamczyk, 2016, s. 99). Tego typu zjawiska nie umknęły uwadze badaczy, którzy uwzględniają dwa typy relatywnie silnych zakłóceń w realizacji tożsamości, zarówno w interakcji jednostek społecznych przebywających na emigracji, jak i w okresie przebywania osoby migrującej w kraju ojczystym. „Po pierwsze, wywołuje go przedłużanie się sytuacji, w której osoba dysponująca samoidentyfikacją i sposobem identyfikowania innych formułuje komunikaty niezrozumiałe dla innych. Brak lub błędna ich interpretacja przez partnerów interakcyjnych prowadzi do zakłócenia, a niekiedy do załamania działań jednostki. Podobne skutki przynosi niewłaściwe odczytywanie sygnałów przez innych” (Niedźwiecki, 2010, s. 189).

Kryzys tożsamości uwidacznia się u jednostki społecznej, która może przyczynić się do rozprzestrzenienia się tego kryzysu na grupę społeczną, co mogłoby doprowadzić do

zniekształcenia elementów narodotwórczych w skali makro oraz zniekształceń poczucia tożsamości narodowej. Jeżeli chodzi o społeczeństwo polskie (nadal homogeniczne narodowo), zauważamy, iż ta homogeniczność jest elementem bezpieczeństwa dla narodu, ponieważ „istnienie stabilnej, ugruntowanej tożsamości narodowej stanowi dla państwa ważny czynnik stanowiący o jego sile – przekłada się bowiem na identyfikację wspólnoty z celami stawianymi sobie przez państwo oraz możliwością mobilizacji potrzebnej do ich osiągnięcia. Ma także znaczenie dla integralności państwa – zarówno w sferze politycznej, jak i czasem terytorialnej. Znaczenie polityczne tożsamości szczególnie uwidacznia się w systemie demokratycznym, bazując na pojęciu ludu-suwerena, demokracja potrzebuje, by lud (naród) przekonany był o swojej odrębności” (Ciosek, 2014, s. 17).

W tym wypadku warto przytoczenia są słowa L. Dyczewskiego, który stwierdza, że „w sytuacji każdego emigranta, który znalazł się w nowym społeczeństwie-państwie, występuje odmiennosc i niezgodność postaw. Emigrant chce jak najszybciej i w miarę wszechstronnie wejść w nowe dla siebie społeczeństwo-państwo, a jednocześnie zachowuje swoją dotychczasową tożsamość wsobną i społeczną. w krótkim czasie nie jest w stanie ich się wyzbyć, nawet gdyby tego chciał. z psychospołecznego punktu widzenia jest to niemożliwe. Dopiero jego dzieci i wnuki mogą przejść i na ogół przechodzą od jednej tożsamości kulturowej do drugiej. z kolei nowe społeczeństwo-państwo, jego obywatele, instytucje społeczne i państwowe chcą jak najszybszego włączenia emigranta w całościowe swoje życie” (Dyczewski, 2011, s. 9). Odpowiadając na stwierdzenia zawarte w tym akapicie, możemy uznać, że kryzys tożsamości narodowej samej jednostki bardziej realny jest u osób emigrujących z kraju, a także trwale przebywających poza jego granicami, którzy tracą stopniowo kontakt z rodakami, jednak (jak już podkreślił L. Dyczewski) należy wziąć pod uwagę, że będzie to proces stopniowy, który jest znacząco rozległy w czasie pokoleniowym.

Emigracja naszych rodaków szczególnie nasiloną była w latach 90. XX w. i po 2004 roku – po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Nie była to emigracja podyktowana strachem ze względu na ustrój, jaki panował w kraju, a jedynie nadzieją na poprawę bytu i standardów życia. w latach 90. i dwutysięcznych znaczący odsetek emigrantów kierował się do Niemiec,

Wielkiej Brytanii, USA, Holandii (Cieślik, 2012, s. 230). Kolejność tych państw zmieniała się pod koniec 2010 roku, kiedy „Niemcy w skali kraju znajdują się na drugiej pozycji (po Wielkiej Brytanii). Pod koniec 2010 roku w państwach UE najwięcej osób z Polski przebywało w Wielkiej Brytanii (560 tysięcy), Niemczech (455 tysięcy) i Irlandii (125 tysięcy), Holandii (108 tysięcy) i we Włoszech (92 tysiące)” (Segeš, Frelak, 2012, s. 17–18). Znacząca liczba osób emigrujących w tym okresie zazwyczaj emigrowała zarobkowo. Nie powinno się zakładać, że większość emigrantów wyjechała z kraju tymczasowo, na określony czas, ponieważ część z nich zdecydowała się pozostać na obczyźnie z całymi rodzinami lub tam założyła rodziny.

Europejski kryzys migracyjny, który nasilił się od 2015 roku (Ickiewicz-Sawicka, 2017, s. 185) i związany był z napływem emigrantów, zwłaszcza z krajów arabskich i afrykańskich do całej Unii Europejskiej, wskazuje, że fale migracji po „wiosnie arabskiej” ominęły Polskę. Główny strumień migrantów poprzez Turcję, Bałkany i Afrykę Północną skierował się do Europy Zachodniej i Północnej (Musiał, 2019, s. 140). Jednak nie możemy mówić, iż Polska nie boryka się z kryzysem migracyjnym. w Polsce zauważalny jest szczególnie na granicy polsko-białoruskiej, gdzie osiągnął punkt kulminacyjny w 2021 roku. Określany jest jako element wojny hybrydowej, sztucznie wywołany przez władze białoruskie (Wawrzusiszyn, 2022, s. 45–65). Jest zjawiskiem, które podkreślamy, ponieważ dotyka wymiaru prawnego, humanitarnego, logistycznego, informacyjnego, psychologicznego i społecznego.

Jeżeli chodzi o społeczeństwo, to można mówić, że „niechęć do imigrantów motywowana jest ich rzekomą fundamentalną odmiennością kulturową, która powoduje, iż nigdy nie przystosują się oni do naszych norm i wartości i będą stanowić wieczne zagrożenie dla naszego sposobu życia” (Jaskułowski, 2012, s. 56). Dla przykładu można podać otwartość Polaków dla uchodźców ukraińskich. Podobna kultura i pochodzenie etniczne nie budzą strachu przed „innością”. Według K. Jaskułowieckiego, możemy mówić, iż w świetle współczesnych teorii wydaje się, że proces tworzenia opozycji jest nieunikniony, znaczenie bowiem konstryuuje się poprzez różnice. Stąd próby rezygnacji z dyskursu kultury narodowej na rzecz na przykład kultury europejskiej muszą prowadzić do tworzenia nowej

kategorii „innych” – w odniesieniu do których „europejskość” nabierze sensu (obecnie kandydatem na to przeciwieństwo w wielu wypowiedziach staje się islam, a także w pewnym stopniu Stany Zjednoczone). w celu uniknięcia tego, należałoby raczej znaleźć taki sposób mówienia o kulturze narodowej, aby jej negatywnym innym, tym, czym ona nie jest, była wizja kultury jako bytu głęboko zakorzenionego w historii, trwałego i posiadającego wyraźne granice (tamże, s. 57).

3.4. Tożsamość polska na emigracji

Zjawisko emigracji budziło i nadal budzi duże zainteresowanie badaczy różnych dyscyplin naukowych ze względu na swoją złożoność. Warte podkreślenia są zainteresowania i problemy badawcze, które bardzo często oscylują wokół problemów narodowych, ekonomicznych, religijnych czy kulturowych. Wyrażna część elementów stanowi fundament kształtujący tożsamość narodową. Dla przykładu należy podać badania socjologiczne, które przeprowadzone były wśród polskich emigrantów na wyspach brytyjskich. z badań wynika, iż Polacy w Wielkiej Brytanii chcą być zauważani i nie ukrywają swojego pochodzenia, wręcz odwrotnie – manifestują swoją polskość i odrębność narodową. Świadczy o tym spora ilość spontanicznych wspólnych spotkań, zorganizowanych przez Polaków i dla Polaków. „Polski Londyn” to już nie tylko Polski Ośrodek Społeczno-Kulturalny (POSK), Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego, Zjednoczenie Polskie i kościół św. Andrzeja Boboli, ale kilkaset polskich restauracji i barów, klubów, sklepów oraz aptek, kościołów polskich, szkół sobotnich, drużyn harcerskich i zespołów tanecznych, a także innych centrów, stowarzyszeń i grup zrzeszających Polaków różnych profesji (Bierzyńska-Sudoł, 2018, s. 492).

Można postawić tezę, że Polacy na emigracji nie wstydzą się swojego pochodzenia, korzeni i z dumą prezentują swoją narodową kulturę, kreując swój głęboki patriotyzm. Trzeba brać pod uwagę, że społeczność polska w Wielkiej Brytanii składa się z kilku warstw, które różnią się w sensie historycznym, pokoleniowym, mentalnym i motywacyjnym (tamże, s. 490). Jednak T. Adamczyk wnioskuje ze swoich badań, iż „mogłoby się wydawać, że w dobie

globalizacji w społeczeństwach wielokulturowych postawy patriotyczne będą zanikać. i takie zjawisko u pewnych osób badanych wystąpiło. Jest jednak również grupa osób, która w warunkach migracyjnych wartości patriotyczne odkrywa i rozwija. Pozostanie zawsze ważne pytanie, w jakim kierunku ten patriotyzm będzie ewoluował, gdyż badania socjologiczne wskazują, że jest to rzeczywistość o charakterze dynamicznym. Może być to więc patriotyzm egoistyczny i zamknięty, a może przyjąć postawę otwartą i wzbogacającą inne społeczności i kultury. Również ciekawym zagadnieniem badawczym może być porównanie postaw patriotycznych migrantów poakcesyjnych z postawami osób, które wyjechały do Wielkiej Brytanii przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Długość pobytu na emigracji może mieć wpływ na postawy patriotyczne osób badanych i wyznawany przez nie system aksjologiczny. Problem ten wskazuje na potrzebę podejmowania kolejnych badań socjologicznych polskiej migracji, które uwzględniłyby dodatkowe pytania i obszary badawcze” (Adamczyk, 2019, s. 88).

Duże znaczenie mają różne instytucje, które starają się podtrzymać polskość na emigracji, co prowadzi do spowolnienia, a nawet zablokowania do drugiego lub trzeciego pokolenia asymilacji z narodem, w którym się żyje. Dodatkowo władze RP, Sejm i Senat RP przyczyniają się do podtrzymania tożsamości narodowej wśród Polonii na emigracji poprzez różne programy i inicjatywy. Nasiliło się to szczególnie po 2015 roku, od kiedy większość zadań ukierunkowana jest na nakłanianie do powrotu do kraju. Wpisuje się to w nurt podtrzymania tożsamości polskiej. Wyjątkiem są programy „zachęcające do powrotu naukowców, programy promujące wśród biznesmenów Polskę jako miejsce do prowadzenia działalności gospodarczej (...) oraz zmiana ustawy o repatriacji i działania propagujące Kartę Polaka” (Bielawska, 2019, s. 77).

Od 2020 r. środki przeznaczone na pomoc Polonii i Polakom za granicą z Kancelarii Senatu RP znajdują się w dyspozycji: Kancelarii Prezesa Rady Ministrów (KPRM), Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Za koordynację polityki związanej z Polonią i Polakami za granicą odpowiedzialny jest pełnomocnik rządu do spraw Polonii i Polaków za granicą, sekretarz

stanu w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Priorytetem pełnomocnika jest efektywna dystrybucja środków dla organizacji pozarządowych wspierających funkcjonowanie organizacji polonijnych. Przejawem troski o dobro naszych rodaków mieszkających za granicą Polski jest uznanie, że kluczową sprawą jest zapewnienie możliwości nauki języka polskiego, konieczność dbania o dobry wizerunek Polski i Polaków oraz potrzeba budowania propolskiego lobby w krajach zamieszkania ([https:// www.gov.pl/web/polonia/dotacje-polijne](https://www.gov.pl/web/polonia/dotacje-polijne): dostępny 17.10.2022).

Jako przykład może służyć organizacja zajmująca się krzewieniem polskości: Fundacja Edukacji Polonijnej. Rozwija ona i wdraża projekt „Mały Polak za granicą”, który ukierunkowany jest na trzy ważne filary: rodzinę, edukację i podtrzymywanie więzi z krajem ojczystym. Tożsamość narodowa młodych Polaków staje bowiem pod znakiem zapytania w czasie wyjazdu za granicę. Jednak poprzez wspólną pracę i zaangażowanie wychowawcze ze strony rodziców można osiągnąć cel, jakim jest podtrzymywanie kontaktu z polską kulturą. Dodatkowo powinno się wprowadzać elementy edukacyjne poza domem rodzinnym, chociażby w polskich domach kultury lub organizacjach III sektora, które ukierunkowane są na krzewienie idei, kultury i świadomości narodowej skupiającej się na elementach narodotwórczych dotyczących naszego kraju – Polski. „Edukacja, używanie języka polskiego oraz pielęgnowanie narodowych tradycji stanowią klucz patriotyzmu na emigracji. Nie zawsze jest to łatwe. Warto jednak pamiętać, że podejmując te działania, wysiłek rodziny zaowocuje i pozwoli wychować dziecko z prawdziwie polskim sercem, choć żyjące z dala od ojczyzny” (<https://polonia.edu.pl/tozsamosc-narodowa-a-maly-polak-za-granica>: 17.10.2022).

Na uwagę zasługują działania kształtujące tożsamość narodową, kulturową i religijną, które realizowano podczas Europejskich Spotkań Integracyjnych PUTW (dalej ESIPUTW). Idea organizacji ESIPUTW narodziła się w 2006 roku podczas zebrania słuchaczy ATW i PUTW, które miało miejsce we Lwowie. w trakcie dyskusji jednogłośnie wyrażono potrzebę zorganizowania spotkań, w których uczestniczyłyby kilkusobowe delegacje PUTW działające za wschodnią granicą. Celem, który przyświecał planowaniu organizacji spotkań,

była szeroko pojęta integracja, zwłaszcza wśród uczestników i studentów uniwersytetów trzeciego wieku zza wschodniej granicy i krajowych. w celu umocnienia tożsamości narodowej w trakcie wszystkich spotkań zorganizowano wykłady i panele dyskusyjne dotyczące m.in. historii Polski. Realizując dążenie do ugruntowania tożsamości kulturowej, uczestnicy spotkań brali udział w licznych wydarzeniach kulturalnych, które charakteryzowały się wysoką rangą i profesjonalnym przygotowaniem. Do ważniejszych wydarzeń należy zaliczyć występ orkiestry „Absolwent” oraz zespołów „Czerwony Tulipan” i „Kortowanie”, a także koncerty muzyków i śpiewaków, m.in. ks. dra hab. Z. Stępnia. Ponadto wśród wydarzeń kulturalnych należy wskazać wystąpienia artystyczne, przygotowane przez samych uczestników ESIPUTW, zarówno z kraju jak i z zagranicy. Warto zauważyć, że uczestnicy spotkań systematycznie brali udział w pokazach filmowych i wycieczkach do miejsc związanych z kulturą i tradycją polską, m.in. do Gdańska, Kętrzyna, Lidzbarka Warmińskiego, Mikołajek, Rynu, Torunia i wielu innych. Podczas obrad wielokrotnie zwracano uwagę na działalność PUTW za wschodnią granicą, służącą umacnianiu tożsamości kulturowej, której wyrazem jest troska o polskie zabytki i cmentarze za wschodnią granicą. Dbłość o język ojczysty jest niewątpliwie także dowodem działania na rzecz wzmocnienia tożsamości kulturowej uczestników spotkań. w tym celu zorganizowano spotkanie z prof. J. Bralczykiem, który wygłosił wykład „O ojczyzna nasza mowa” i przeprowadził ożywioną dyskusję z uczestnikami (por. Bielinowicz, 2020, s. 355– 356).

Powyższy materiał nie wyczerpuje całkowicie problematyki związanej z elementami budującymi naród i wpływającymi na kształt tożsamości narodowej. Jedynie przedstawia wybrane problemy istotne z perspektywy celu niniejszych badań. Powstające problemy, przykładowo związane z wpływem stosunków międzynarodowych (globalizacja i deglobalizacja) i powstawaniem różnego rodzaju ruchów społecznych, a także nasilone zjawiska migracyjne mogą wpływać na modyfikacje tożsamości narodowej w Polsce. Potencjalnie znaczący wpływ w przypadku uczniów mogą mieć także przemiany religijności i transformacja cyfrowa. w kształtowaniu identyfikacji narodowościowej znaczącą rolę odgrywa szkoła, która ma za zadanie kształtować postawy uczniów (co wynika z podstaw

programowych). Wyróżnić tu można dwa skrajne stanowiska: autorytarne i liberalne. Pierwsze z nich zakłada silniejszy nacisk na narzucanie tożsamości narodowej przez instytucje szkoły. Natomiast w ramach drugiego w kwestię tę całkowicie się nie ingeruje. Są to dwa krańce pewnego kontinuum porządkującego politykę państwa wobec kształtowania tożsamości narodowej w szkołach. Wybór usytuowania swojego stanowiska wobec nakreślonego problemu bazuje na ideologii politycznej, wartościach oraz uwarunkowaniach związanych z aktualną sytuacją międzynarodową. Celem niniejszego dokumentu nie jest wskazywanie wytycznych co do polityki edukacyjnej państwa, a dostarczenie przesłanek do kształtowania jej zgodnie z racją stanu. Bez dokonania tegoż rozróżnienia wartość edukacyjna mogłaby ulec znacznemu obniżeniu. Tu także zwraca się uwagę na to, iż nie tylko czynniki zewnętrzne, w skali globalnej, doprowadzają do modelowania tożsamości narodowej, ale i czynniki wewnętrzne – chociażby poprzez niedostatecznie stworzony przekaz treści materiałów uzupełniających wiedzę dla pracowników oświaty lub mylnie interpretowaną podstawę programową.

4. Analiza tekstu wybranych podstaw programowych

Zarówno w preambule Ustawy z dnia 7 września 1991, jak i z dnia 14 grudnia 2016 Prawo oświatowe czytamy: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. 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 o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz.U. poz. 425 1991, Dz.U. 2017 poz. 59: 1). Bez wątpienia są to znamienne słowa określające istotność tegoż dokumentu, które podkreślają najważniejsze elementy egzystencji ludzkiej. Obok słów nawiązujących do regulacji normatywno-prawnych znajdują się słowa dotyczące kwestii religijno-etycznych.

Nasze zainteresowania badawcze opierają się na drugiej części preambuły. Wręcz stwierdzamy, że stanowi ona pewnego rodzaju fundament naszych prac empirycznych. Tym bardziej, że preambuła podkreśla „kształcenie i wychowanie” uczniów, a nie sugeruje narzucania jakichkolwiek wartości, postaw czy wiedzy. Jedynie słowo „młodzież” zastąpić można słowem „uczeń”, ponieważ analiza treści podstaw programowych wskazuje, że „poczucie odpowiedzialności, miłości Ojczyzny...” kształtowane jest już na etapie edukacji wczesnoszkolnej, a ten wiek szkolny nie spełnia definicyjnych przesłanek, by używać określenia „młodzież”.

Postanowiliśmy skupić uwagę na podstawach programowych poczynawszy od 1999 roku, a skończywszy na 2022 roku. Warty podkreślenia jest fakt, że podstawy programowe były poddawane badaniom przez naukowców reprezentujących dyscypliny naukowe oscylujące wokół nauk społecznych i humanistycznych. Były także poddawane krytyce i wytykano im nieprawidłowości. Naszym zamiarem jest jedynie weryfikacja i odpowiedzi na pytania, czy podstawy programowe były i są dostosowane do przekazywania wiedzy i kształtowania u uczniów postaw zamykających się w problematyce patriotyczno-narodowej. Poniższe rozważania powinny przybliżyć nas do odpowiedzi.

4.1. Metodologia badań

Analiza treści podstaw programowych stanowi element wstępny badań empirycznych, który wzbogaca całościowo projekt. Dodatkowo możemy mówić o triangulacji metod. Podejście metodologiczne opiera się na matrycach analitycznych, których fundamentem są słowa-klucze, pełniące też rolę wskaźników. w tym wypadku do takich słów należą: naród, tożsamość, tożsamość narodowa, etniczność, grupa etniczna, mniejszość narodowa, ojczyzna, kultura, kultura narodowa (polska), regionalizm, społeczność lokalna, ojczyzna, patriotyzm, nacjonalizm itp. Kluczowe słowa stanowią swoistą mapę, w oparciu o którą zebrano materiał empiryczny.

Celem tego działania jest weryfikacja efektywności budowania i kształtowania postaw tożsamości narodowej (ukierunkowanej na kulturową) poprzez programowe nauczanie przedmiotów takich jak: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, przyroda, planowany przedmiot historia i teraźniejszość (wprowadzany sukcesywnie od 1 września 2022 r. do podstawy programowej szkół ponadpodstawowych), muzyka itp.

Zastosowanie tej metody ma na celu zrekonstruowanie i poddanie krytycznej analizie zawartości wybranych treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych

i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących tożsamości narodowej, narodu, patriotyzmu, postaw narodowych i patriotycznych.

Dodatkowo podkreślamy, iż zestawiamy zbiorczo wszystkie podstawy programowe, wprowadzone w latach 1999, 2009, 2017 i 2022 w celu porównawczym i weryfikacyjnym. Zastosowanie porównawcze ma zamiar wykazać, czy w każdej podstawie programowej równomiernie kładziono nacisk na problematykę nas interesującą.

Główne pytanie badawcze, wokół którego skoncentrowano poniższe analizy, brzmi: Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zawierają elementy, które wpływają na kształtowanie tożsamości narodowej?

W celu głębszego wyjaśnienia postawiono pytania dodatkowe, jako uzupełnienia, i być może, wyczerpanie tematu poruszanych badań. Czy podstawy programowe ukierunkowane są na kształtowanie patriotyzmu? Czy zakładają rozwijanie u uczniów i uczennic postaw opartych na wartościach kulturowych (z uwzględnieniem poszanowania innych kultur, grup etnicznych i narodowych)?

Dodatkowo można postawić sobie pytanie, czy w podstawach znajdziemy ukierunkowanie na poszanowanie ojczyzny, a także rozwój we wspólnotach społecznych?

4.2. Zadania szkoły

Należy kierować się zasadą, że szkoła ma za zadanie nie tylko przekazanie wiedzy praktycznej, ale i wychowanie w duchu godności własnej oraz poszanowania godności innych osób żyjących w jego przestrzeni społecznej. Dodatkowo obok trzech najważniejszych funkcji szkoły, czyli opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej, można wyodrębnić zadania szkoły. K. Chałas w swojej pracy „Godność człowieka źródłem celów wychowania i zadań szkoły” wymieniła pięć podstawowych zadań szkoły wobec ucznia oscylujących wokół

godności osobowej, jak i obowiązków społecznych. Są na tyle ważne i aktualne, że przytoczymy je w całości.

1) „Zadania szkoły wobec ucznia jako osoby:

- a)** wspieranie w zdobywaniu wiedzy na temat godności osoby;
- b)** wzmacnianie świadomości wartości ucznia jako osoby i budowanie poczucia godności;
- c)** rozwijanie wrażliwości sumienia w kontekście wolności i odpowiedzialności;
- d)** przygotowanie ucznia do odpowiedzialnego życia oraz odważnych i śmiałych dokonań poprzez rozwijanie swojej indywidualności;
- e)** wspomaganie w rozpoznawaniu swoich uczuć i rozwijaniu w sobie sfery uczuciowej;
- f)** rozwijanie umiejętności myślenia, wyrażania poglądów, samokształcenia, stylu życia, planowania swojego rozwoju i kariery zawodowej na miarę wartości osoby;
- g)** rozwijanie umiejętności interpersonalnych, wspomaganie w budowaniu grup i wspólnot społecznych; stwarzanie warunków do rozwoju fizycznego, troski o zdrowie, ciało, kondycję fizyczną.

2) Zadania szkoły wobec ucznia w jego relacji do Boga:

- a)** stwarzanie szans zdobywania wiedzy religijnej; pogłębianie w uczniu wiary chrześcijańskiej;
- b)** wspomaganie w budowaniu własnego życia religijnego i dawaniu świadectwa miłości Boga;
- c)** wspomaganie w pogłębianiu formacji religijnej;
- d)** budzenie w uczniach poszanowania dla innych wyznań religijnych;
- e)** wspomaganie w budowaniu wspólnot religijnych i włączanie ich doświadczeń w proces wychowawczo-dydaktyczny.

3) Zadania szkoły wobec ucznia w jego relacjach społecznych:

- a)** budzenie świadomości, że uczeń żyje w grupach i wspólnotach społecznych;
- b)** rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich;

- c) kształtowanie postaw prospołecznych, w których rdzeniem jest otwartość na drugiego człowieka, zrozumienie drugiego człowieka, służba człowiekowi z miłością i ofiarnością;
 - d) kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów społecznych;
 - e) stwarzanie szans wielostronnego rozwoju społecznego i doświadczania jego rezultatów.
- 4) Zadania szkoły wobec ucznia w jego relacji ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym:**
- a) stwarzanie szans na nabywanie umiejętności komunikowania się z samym sobą, rodziną, grupą rówieśniczą i koleżeńską, społecznością lokalną, społeczeństwem, Kościołem; ze środowiskiem kulturowym i przyrodniczym;
 - b) stwarzanie szans na poznawanie wewnętrznych związków człowieka ze środowiskiem naturalnym i doświadczania tych związków;
 - c) kształtowanie postawy odpowiedzialności za środowisko, w którym uczeń żyje i funkcjonuje, oraz gotowość działań prorozwojowych na rzecz środowiska.
- 5) Szkoła wobec ucznia poszukującego sensu życia:**
- a) stwarzanie szans na postrzeganie swojego bytu jako osoby oraz postrzeganie sensu życia w kontekście osiągnięcia pełni człowieczeństwa;
 - b) stwarzanie szans na dążenie do integralnego rozwoju, pełni człowieczeństwa;
 - c) wspomaganie w zrozumieniu personalistycznej wartości pracy i kształtowanie postaw w tym zakresie;
 - d) wspomaganie w zrozumieniu wartości zabawy jako formy spędzania wolnego czasu i kształtowanie odpowiedzialności w tym zakresie” (Chałas, 2021, 45–46).

Powyższe przesłania zauważalne są we wszystkich podstawach programowych, które się ukazały. Dla naszych badań kluczowe są punkty trzeci i czwarty. w celu uzupełnienia dodamy, że dobro ucznia jest najważniejsze, jednak podstawy programowe niosły ze sobą znaczące zmiany. Jedną ze zmian dotyczyła grona jej odbiorców, które w przeszłości ograniczało się do nauczycieli, a po zmianie zostało poszerzone o autorów podręczników,

egzaminatorów zewnętrznych i inne osoby włączone w proces jej implementacji. Konsekwencją tej zmiany, a więc poszerzenia grona odbiorców, do których była skierowana podstawa programowa, dokładniej osób przygotowujących testy obowiązujące na egzaminach zewnętrznych, było powołanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, odpowiedzialnej między innymi za przygotowywanie i ustalanie materiałów egzaminacyjnych oraz przeprowadzanie sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz egzaminów eksternistycznych (Leek, 2015, s. 23).

4.3. Preambuły podstaw programowych

W pierwszej kolejności skupimy się na przedstawieniu wyników zebranych w drodze analitycznej ze wstępów (preambul) podstaw programowych. Należy podkreślić, iż podstawa programowa stanowi załącznik Rozporządzenia Ministra MEiN (do 1 stycznia 2021 skrót nazwy ministerstwa to: MEN).

Ważną kwestią, jaką zauważamy, jest nieproporcjonalność opisowa podstaw programowych. w 1999 roku zarówno wstęp, jak i cała podstawa programowa były znacząco mniejsze w porównaniu do następnych podstaw. Dla przykładu różnica między podstawową z 1999 a 2009 roku polegała na tym, że w tej pierwszej zawarto cele kształcenia ogólnego, inaczej określane jako wymogi ogólne, oraz wymogi szczegółowe. Dodatkowo przedstawia ona wymagania edukacyjne i egzaminacyjne (analogicznie można się odnieść do następnych podstaw). Bardzo obszerny wstęp wraz z uzasadnieniami widoczny jest w podstawach programowych z 2009 i 2017 roku. Warte uwagi są komentarze specjalistów, które stanowią swoiste wprowadzenie i wyjaśnienie celu zastosowanie tejże podstawy programowej. Zarówno podstawa z 2009, 2017, jak i z 2022 roku były rozbudowane i podzielone na tomy (2009) i części (2017). Podstawa z 2022 roku znajduje się na stronie internetowej www.podstawaprogramowa.pl i dodatkowo podzielona jest na etapy. o ile podstawy programowe 2009 i 2017 ukazały się w wersji papierowej i elektronicznej (w tych wersjach

były rozsyłane do szkół), o tyle ta ostatnia jest ogólnie dostępna dla wszystkich zainteresowanych.

Przechodząc do meritum naszych zainteresowań, należy podkreślić, że zakres edukacji uwzględniający elementy narodotwórcze i wielokulturowe wzrastał wraz z ukazywaniem się nowych podstaw programowych. z Tabeli 1 wynika, że preambuła/wstęp w podstawie programowej z 2022 roku wskazuje na kompletność terminologiczną dotyczącą elementów narodotwórczych. Te możemy też posegregować w bloki: narodotwórcze, wielokulturowe, kulturowe, regionalne.

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” (<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III: 12.12.2022>) (punkt 2 części ogólnej).

W tym wypadku należy także dodać, że znacząco wzrósł nacisk na rozwój postaw obywatelskich, „patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych” (tamże: 12.12.2022). Analogicznie można odnieść się do preambuły z podstawy programowej z 2017 roku.

Tabela 1. Zestawienie obecności kluczowych słów oscylujących wokół problematyki narodotwórczej i społeczno-kulturowej użytych w podstawach programowych

Słowa-klucze/Lata	1999	2009	2017	2022*
naród	Nie	Nie	Nie	Tak
tożsamość narodowa	Nie	Nie	Tak (s. 13, 15)	Tak
grupa etniczna/etniczność	Nie	Nie	Tak (s. 13)	Tak
mniejszość narodowa	Nie	Nie	Tak (s. 13)	Tak
kultura	Tak (s. 584)	Tak (s. 16)	Nie	Tak
kultura narodowa	Tak (s. 584)	Tak (s. 16)	Tak (s. 13)	Tak
kultura europejska	Nie	Tak (s. 16)	Tak (s. 13)	Tak
kultura regionalna (regionalizm)	Nie	Nie	Tak (s. 13)	Tak
społeczność lokalna	Tak (s. 584)	Tak (s. 10)	Tak (s. 15)	Tak
wspólnota	Tak (s. 584)	Nie	Nie	Tak

Słowa-klucze/Lata	1999	2009	2017	2022*
ojczyzna	Nie	Nie	Nie	Tak
patriotyzm/postawy patriotyczne	Tak (s. 584)	Nie	Tak (s. 13, 15)	Tak

*Dane dostępne na stronie www.nowapodstawaprogramowa.pl

W części ogólnej podstawy programowej nie zauważamy znaczącego ukierunkowania na terminologię fundamentalną dla badań. Jedynie jest na ten temat zarys w postaci kilku słów. Znacznie większą część poświęcono na kształtowanie postaw osobowych (indywidualnych) ucznia.

Można zauważyć, iż „w procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. w rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” (Podstawa programowa wraz z komentarzami, Część ogólna, Tom II, s. 16).

Pochylając się na część ogólną podstawy z 1999 roku, można zauważyć, że tylko nieznacznie poruszono w niej kwestie oscylujące wprost wokół kształcenia postaw patriotycznych. Ujęte one zostały w zadaniach nauczyciela i jego pracy wychowawczej.

Nauczyciele powinni uczyć „szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych” (punkt 6) (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (poz. 129, s. 584). Uzupełniając, można stwierdzić, iż szkoła zapewnia „poznawanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego” (punkt 7), a także „poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej” (punkt 8) (tamże, s. 584).

Już w preambułach/wstępach do wszystkich wprowadzonych do szkół podstaw kładziono nacisk na regionalizm (zwłaszcza w latach 1999, 2009). Wszelkie pojęcia narodotwórcze i patriotyczne oscylują w nich wokół wspólnot, społeczności, lokalności określanej inaczej „małą ojczyzną”. „Treści regionalne – pisze A. Arkabus – w obrębie edukacji regionalnej zostały zapisane w podstawie programowej na każdym etapie nauczania. Już w trakcie edukacji wczesnoszkolnej organizacja zajęć dydaktycznych powinna umożliwić poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem są: rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród. Szkoła powinna współdziałać z różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka” (Arbakus, 2018, s. 109).

4.4. Ogólne treści narodowe

Przybliżając omawianą problematykę, należy pochylić się nad aspektami narodotwórczymi i regionalnymi oraz elementami określającymi kryteria polskości w części szczegółowej we wszystkich etapach kształcenia na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym w rozłożeniu na wybrane przedmioty, poczynawszy od I etapu kształcenia podstawowego. w tym wypadku uwzględnia się w analizach zarówno część ogólną, jak i część szczegółową, gdzie zastosowano słowa-klucze weryfikujące treści podstaw. z Tabeli 2 wynika, że szczególnie i wyczerpujący zakres elementów narodotwórczych umieszczono w podstawach z 2017 i 2022 roku. Bogactwo słów znajduje się zwłaszcza w części szczegółowej, w której

zawarte są treści nauczania, w punkcie III Edukacja społeczna, gdzie czytamy: „ [uczeń] identyfikuje się z grupą społeczną, do której należy: rodzina, klasa w szkole, drużyna sportowa, społeczność lokalna, naród; respektuje normy i reguły postępowania w tych grupach” (Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z komentarzem 2017, s. 27).

Treści narodowe są szczególnie rozbudowane w punkcie 2, dotyczącym zakresu orientacji historycznej. Uczeń:

- 1) „opowiada o legendarnym powstaniu państwa polskiego, wyjaśnia związek legendy z powstaniem godła i barw narodowych, przedstawia wybrane legendy dotyczące regionu, w którym mieszka lub inne;
- 2) rozpoznaje: godło, barwy, hymn narodowy, mundur wojskowy, wybrane stroje ludowe, np. związane z regionem Polski, w którym mieszka;
- 3) uczestniczy w świętach narodowych i innych ważnych dniach pamięci narodowej; wykonuje kokardę narodową, biało-czerwony proporczyk; zachowuje się godnie i z szacunkiem podczas śpiewania lub słuchania hymnu, wciągania flagi na maszt itp.;
- 4) rozpoznaje i nazywa patrona szkoły, miejscowości, w której mieszka, wyjaśnia pojęcie „patron”, wymienia imiona i nazwiska, np. pierwszego władcy i króla Polski, obecnego prezydenta Polski, wymienia nazwę pierwszej stolicy Polski;
- 5) wyjaśnia znaczenie wybranych zwyczajów i tradycji polskich (...);
- 6) opowiada historię własnej rodziny, przedstawia wybrane postacie i prezentuje informacje o wielkich Polakach: królowa Jadwiga, król Stefan Batory, astronom Mikołaj Kopernik, noblistka Maria Skłodowska-Curie, alpinistka Wanda Rutkiewicz, papież Jan Paweł II, nauczycielka – cichociemna gen. Elżbieta Zawadzka ‘Zo’” (tamże, s. 28).

Duży wkład w kształtowanie postaw narodowo-patriotycznych ma także edukacja muzyczna przewidująca naukę zarówno hymnu narodowego, jak i pieśni patriotycznych. Analogicznie można odnieść się do podstaw programowych z 2022 roku. Patrząc na podstawę programową z 1999 roku, zauważamy jedynie wypunktowane elementy, w których odnajdujemy założone wskaźniki oscylujące wokół wspólnoty, społeczności lokalnej czy mniejszości narodowo-etnicznych.

Twórcy podkreślają, że program na tym etapie powinien dotyczyć takich czynników jak:

- 1) dom rodzinny – dziecko jako członek rodziny;
- 2) szkoła – dziecko jako uczeń, kolega, przyjaciel;
- 3) miejscowość – życie jej mieszkańców;
- 4) przyroda w otoczeniu dziecka;
- 5) ojczyzna, jej symbole i święta narodowe, baśnie i legendy narodowe;
- 6) obrazy z przeszłości (własnej rodziny, szkoły, miejscowości);
- 7) zabawy, zajęcia, przygody dzieci;
- 8) obrazy z życia dzieci w innych szkołach (Załącznik nr 1 1999, s. 586).

Tabela 2. Zestawienie słów oscylujących wokół problematyki narodotwórczej i społeczno-kulturowej w edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III)

Słowa-klucze/Lata	1999	2009	2017	2022*
naród	Nie	Nie	Tak (s. 20, 27)	Tak
tożsamość narodowa	Nie	Nie	Brak	Brak

Słowa-klucze/Lata	1999	2009	2017	2022*
grupa etniczna/etniczność	Nie	Nie	Tak (s. 37)	Tak
mniejszość narodowa	Nie	Tak (s. 49)	Tak (s. 27)	Tak
kultura	Nie	Nie	Tak (s. 21, 28)	Tak
kultura narodowa	Nie	Nie	Brak	Tak
kultura europejska	Nie	Nie	Tak (s.34)	Tak
kultura regionalna (regionalizm)	Nie	Tak (s. 49)	Tak (s. 27, 28, 34)	Tak
społeczność lokalna	Tak (s. 586)	Tak (s. 49)	Tak (s. 27)	Tak
wspólnota	Nie	Tak (s. 49)	Tak (s. 20, 27)	Tak
ojczyzna	Tak (s. 586)	Nie	Tak (s. 28, 34)	Tak
patriotyzm/postawy patriotyczne	Tak (s. 586)	Tak (s. 49)	Tak(s. 28, 34)	Tak

*Dane dostępne na stronie www.nowapodstawaprogramowa.pl

4.5. Edukacja regionalna i europejska

Zauważamy, że podstawa programowa z 2009 roku jest silnie ukierunkowana na rozwój regionalny kosztem kształtowania postaw narodowo-patriotycznych. Wspomniano o tym, opisując preambułę. „Wśród treści programowych można określić treści szczegółowe dotyczące edukacji regionalnej, zawarte w obszarach edukacji społecznej, przyrodniczej i językowej” (Arbakus, 2018, s. 109). Szczególne widoczne jest to w punkcie 5, skupiającym się na edukacji społecznej dla klas I. Czytamy tam, że „[uczeń] 7) potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto); wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz; wie, jak można się do nich zwrócić o pomoc; 8) wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej” (Podstawa programowa wraz z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna 2009, s. 42). Na dalszym etapie kształcenia (klasa III), uczeń: „4) jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa; 5) zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą), respektuje je; uczestniczy w szkolnych wydarzeniach; 6) zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność; 7) zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn narodowy) i najważniejsze wydarzenia historyczne; orientuje się w tym, że są ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, w której mieszka, dla Polski i świata” (tamże, s. 49).

Kolejne etapy kształcenia zostały podzielone ze względu na rodzaje szkół, czyli podstawową i ponadpodstawową. Wskazując na szkołę podstawową, należy wziąć pod uwagę I i II etap kształcenia po 2017 roku i III etap kształcenia (uwzględniający gimnazjum) do 2017 roku. Tabela 3 zawiera matryce z analiz opierających się na kształceniu ogólnym (cele kształcenia), a także szczegółowym (zawierającym treści edukacyjne) z przedmiotów: język polski, historia (Tabela 4) czy wiedza o społeczeństwie (Tabela 5). Należy podkreślić, że analizy dotyczyły zarówno zakresu podstawowego, jak i szczegółowego.

Można ocenić, iż w szkole podstawowej i ponadpodstawowej najwięcej zagadnień oscylujących wokół aspektów narodowo-patriotycznych z przedmiotu język polski zawierają podstawy programowe z 2022 i 2017 roku. Z przyczyn obiektywnych, największy wkład w kształtowanie i edukowanie uczniów z obszarów podlegających badaniom ma przedmiot historia. w tym wypadku, w celach porównawczych, rozpoczniemy prezentację wyników od przedmiotu język polski, jako że jest on jednym z fundamentalnych przedmiotów mających wkład zwłaszcza w rozwój kultury polskiej.

Tabela 3. Zestawienie kluczowych słów oscylujących wokół problematyki narodotwórczej i społeczno-kulturowej użytych w podstawach programowych do przedmiotu język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadpodstawowej

Słowa-klucze	Rodzaj szkoły	1999	2009	2017	2022*
naród	podstawowa	Nie	Nie	Brak	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 40)	Tak
tożsamość narodowa	podstawowa	Nie	Tak (s. 38)	Tak (s. 21)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 620)	Nie	Tak (s. 53)	Tak
grupa etniczna/etniczność	podstawowa	Nie	Nie	Nie	Nie
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 53)	Brak
	podstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak

Słowa-klucze	Rodzaj szkoły	1999	2009	2017	2022*
mniejszość narodowa	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
kultura	podstawowa	Tak (s. 588, 601)	Tak (s. 46)	Tak (s. 10)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 621)	Tak (s. 49)	Nie	Tak
kultura narodowa (polska)	podstawowa	Tak (s. 588, 601)	Tak (s. 21)	Tak (s. 10)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 621)	Nie	Nie	Tak
kultura europejska	podstawowa	Tak (s. 588, 601)	Nie	Tak (s. 10)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 621)	Nie	Nie	Tak
inne kultury	podstawowa	Nie	Tak (s. 21)	Tak (s. 21)	Nie
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 55)	Nie

Słowa-klucze	Rodzaj szkoły	1999	2009	2017	2022*
kultura regionalna (regionalizm)	podstawowa	Tak (s. 601)	Tak (s. 36, 46)	Brak	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 36)	Nie	Tak
społeczność lokalna	podstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 53)	Tak
wspólnota (państwowa, narodowa, społeczna)	podstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 620, 622)	Nie	Tak (s. 14, 53)	Tak
ojczyzna	podstawowa	Brak	Tak (s. 38)	Tak (s. 13)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
patriotyzm/postawy patriotyczne	podstawowa	Tak (s. 602)	Tak (s. 37)	Nie	Brak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 14, 56)	Tak

Słowa-klucze	Rodzaj szkoły	1999	2009	2017	2022*
nacjonalizm	podstawowa	Nie	Tak (s. 37)	Nie	Nie
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Nie

*Dane dostępne na stronie www.nowapodstawaprogramowa.pl

Z analiz wynika szczególne ukierunkowanie na rozwój kultury z uwzględnieniem zarówno kultur narodowych, jak i innych kultur w oparciu o literaturę polską i światową (Tabela 3). Zauważalna jest powtarzalność na poziomie szkoły podstawowej, jeżeli chodzi o kulturę jako ogół, która także ma znaczący wpływ na kształtowanie świadomości narodowej.

W podstawie z 1999 roku autorzy podkreślają, że jedną ze ścieżek edukacyjnych (w gimnazjum) jest „kultura polska na tle kultury śródziemnomorskiej” (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999, s. 601), a także ogólnie ujmują „uczenie istnienia w kulturze, przede wszystkim w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością młodego człowieka” (tamże, s. 601).

Podobnie jest w podstawie z 2009 roku, jednak nacisk na te zagadnienia dotyczy zarówno szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Zauważamy, że na drugim etapie kształcenia zamierzone jest „wprowadzanie ucznia w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur” (punkt 4) (Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2009, Tom 2, s. 21). Dodatkowo na III etapie (gimnazjum) wprowadza się „cechy kultury i języka swojego regionu” (tamże, s. 36).

Analogicznie, w stosunku do podstawy programowej z 2009 roku, możemy przeanalizować podstawę programową z 2017 roku, biorąc pod uwagę zagadnienia zoperacjonalizowane w oparciu o definicje dotyczące „kultury”. Warta podkreślenia jest podstawa programowa z 2022 roku, gdzie autorzy uzupełnili brakujące elementy terminologią „kultura europejska”. Już we wstępie podkreślone jest, że przedmiot język polski „wprowadza go [ucznia] w świat kultury polskiej i europejskiej” (<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Język-polski>: 21.12.2022) oraz zawiera elementy wartościowania, które prowadzą do „kształtowania umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym”. Dalsza analiza tekstu potwierdza, że od 2017 roku położono większy nacisk na elementy oscylujące wokół pojęcia „naród” i „tożsamość narodowa”, zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej (podstawa programowa z 2022 roku). w tym wypadku „kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej” (Podstawa programowa z 2022 roku) staje się znaczącym elementem edukacyjnym (Tabela 3).

4.6. Naród, kultura narodowa, pamięć, obywatelskość

Warto w tym miejscu podkreślić, że w podstawie programowej z 2009 roku wyodrębniono słowo „nacjonalizm”, jednak pada ono w kontekście wartościowania. Czytamy w niej: [Uczeń:] „ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm–nacjonalizm, tolerancja–nietolerancja, piękno–brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach” (Podstawa programowa z komentarzami. Język polski, s. 38).

W oparciu o ogólne przekonanie nie tylko uczniów, ale i całego społeczeństwa polskiego, iż przedmiot historia stanowi fundament przekazywania wartości narodowych, należy przybliżyć ogólny zarys istoty tegoż przedmiotu we wszystkich podstawach programowych. Tożsamość narodowa opiera się w znaczącej części na historii, jednak należy pamiętać, iż „ideologicznie i politycznie zróżnicowana refleksja historyczna służyła też na ogół

utwierdzeniu tożsamości narodowej, albowiem wydarzenia (...) przyniosły nie tylko głębokie zmiany społeczno-ustrojowe, lecz również wielkie 'przebudzenie narodowości'" (Szacki, 2007, s. 179).

W podstawie programowej z 1999 roku położono nacisk na cele edukacyjne. Na poziomie podstawowym zauważamy ukierunkowanie na „1. Rozwijanie i pogłębianie zainteresowań przeszłością, zachodzącymi w niej procesami i wydarzeniami; 2. Rozwijanie myślenia historycznego i krytycyzmu (...) Pogłębianie rozumienia pojęć i wartości niezbędnych do zrozumienia życia politycznego, gospodarczego i społecznego; 6. Rozwijanie umiejętności dostrzegania złożoności związków przyczynowo-skutkowych; 7. Pogłębianie i umacnianie postawy patriotyzmu” (Załącznik nr 1, 1999, s. 603). w szkole ponadpodstawowej uzupełnia się cele edukacyjne promowaniem „poczucia przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej” (Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego, 1999, s. 632), a także rozwijaniem „świadomej postawy patriotycznej i obywatelskiej motywującej do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym” (tamże, s. 632).

Na poziomie podstawowym głównymi celami są zagadnienia oscylujące wokół chronologii, analizy i interpretacji historycznej, zainteresowanie problematyką społeczną i współdziałaniem w sprawach publicznych (Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia, Tom 4, 2009, s. 29).

Analogicznie, jeżeli chodzi o cele, można odnieść się do edukacji w szkole ponadpodstawowej. w tej podstawie na uwagę zasługuje umiejętne połączenie elementów historii najnowszej z elementami społeczeństwa obywatelskiego i politologicznymi. w podstawie programowej, w części poświęconej komentarzom, padło pytanie „Po co historia i społeczeństwo?” w odpowiedzi czytamy: „Nauczanie historii i nauk społecznych

dokonywane w trakcie całej edukacji szkolnej, a wiedza opisana w podstawie programowej ma charakter kumulatywny. Omawiany przedmiot daje możliwość utrwalenia wiedzy historycznej zdobywanej na wcześniejszych etapach, ale przede wszystkim stwarza szansę wyraźnego odniesienia jej wybranych fragmentów do współczesności. Zmierzamy więc przede wszystkim do wzmocnienia postawy wobec przeszłości, którą możemy nazwać gotowością do podjęcia dziedzictwa oraz do wyrobienia przekonania, że historię warto nieustannie poznawać, nawet gdy w dorosłym życiu zajmujemy się czymś zgoła innym” (tamże, s. 81).

Najnowsza podstawa programowa oraz podstawa z 2017 roku już we wstępie podkreślają znacząco elementy narodotwórcze. Można stwierdzić, że z rozwagą i umiejętnością dobrano każde kluczowe słowo dotyczące narodu, dumy narodowej, społeczności i wspólnoty. Podczas realizacji przedmiotu historia kształtowane jest „rozbudzanie poczucia miłości do ojczyzny przez szacunek i przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu oraz jego osiągnięć, kultury oraz języka ojczystego. (...). Równie ważne jest kształtowanie więzi z krajem ojczystym, świadomości obywatelskiej, postawy szacunku i odpowiedzialności za własne państwo, utrwalanie poczucia godności i dumy narodowej” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia, 2017, s.10). w szkole ponadpodstawowej historii nadal przypisano ważne cele. Umożliwia ona uczniom m.in. „2. wzmacnianie poczucia miłości do Ojczyzny przez szacunek i przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu oraz jego osiągnięć, kultury i języka ojczystego; 3. 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; 4. kształtowanie szacunku dla dziedzictwa narodowego; wyrabianie poczucia troski o pamiątki i zabytki historyczne; 5. rozbudzanie zainteresowania własną przeszłością, przeszłością swojej rodziny oraz historią lokalną i regionalną” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia, 2017, s. 11).

Omawiana podstawa (z 2017 roku) ma szczególne znaczenie, ponieważ autorzy dokonali swego rodzaju studium porównawczego dotychczasowej i nowej podstawy programowej.

„Zmiany o charakterze zasadniczym odnoszą się do punktu wyjścia, czyli pierwszego zetknięcia się ucznia z historią w klasie IV, oraz do celów o charakterze wychowawczym, obejmującym cały cykl nauczania w szkole podstawowej. w nowej podstawie programowej mają być one realizowane m.in. poprzez nauczanie historii w korelacji z językiem polskim. Rozbudzenie miłości do Ojczyzny będzie możliwe poprzez poznawanie historii własnego narodu, jego osiągnięć, ojczystego języka, a także postaci, których dokonania w sposób trwały określiły nasze dzieje. Kształtować ma ona więzi z krajem ojczystym, rozwijać obywatelską świadomość, budować postawy szacunku i odpowiedzialności za własne państwo. 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. w dotychczasowej podstawie programowej zagadnienia te sytuowane były na drugim planie. Bardziej przywiązywano wagę do chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej oraz tworzenia narracji. w treści nauczania brakowało odpowiedniego nacisku na dzieje ojczyzny oraz historię dwóch ostatnich stuleci, co nie wpływało pozytywnie na kształtowanie postaw obywatelskich, wymagających zarówno znajomości i zrozumienia własnej, narodowej historii, jak też tych ciągów wydarzeń, które uformowały naszą teraźniejszość” (Suleja, 2017, s. 23–24).

W podstawie programowej z 2022 roku zauważamy zachowaną ciągłość celów i założeń edukacyjnych z dużym podkreśleniem kształtowania w naturalny sposób takich wartości jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe i państwowe, patriotyzm, pamięć historyczna, prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, krytycyzm, tolerancja, tożsamość, kultura (www.nowapodstawaprogramowa.pl, dostęp: 22.12.2022). Analogicznie przytoczone wartości można odnieść także do edukacji w szkole ponadpodstawowej. Tu też należy podkreślić, że jest niezwykle ważne, aby uczeń „znał

dzieje swojego państwa i narodu, a także orientował się w ważnych momentach historii powszechnej w wymiarze regionalnym, europejskim i globalnym” (tamże).

Tabela 4. Zestawienie kluczowych słów oscylujących wokół problematyki narodotwórczej i społeczno-kulturowej użytych w podstawach programowych do przedmiotu historia w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
naród	podstawowa	Tak (s. 590)	Tak (s. 29)	Tak (s. 10)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 632)		Tak (s. 7)	Tak
tożsamość narodowa	podstawowa	Nie	Tak (s. 34)	Tak (s. 10, 26)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 7)	Tak
grupa etniczna/etniczność	podstawowa	Tak (s. 590)	Tak (s. 29)	Nie	Nie
	ponadpodstawowa	Tak (s. 632)	Nie	Tak (s. 7)	Nie
	podstawowa	Nie	Tak (s. 29)	Tak (s. 10, 22)	Tak

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
mniejszość narodowa	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
kultura	podstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 10, 11)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 10)	Tak
kultura narodowa (polska)	podstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 66)	Tak (s. 12)	Tak
kultura europejska	podstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 37)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Nie
kultura regionalna (regionalizm)	podstawowa	Nie	Nie	Nie	Nie
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 66)	Nie	Nie
społeczność lokalna	podstawowa	Tak (s. 590, 604)	Tak (s. 29, 34)	Tak (s. 10, 12)	Tak

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
	ponadpodstawowa	Tak (s. 632)	Nie	Tak (s. 7)	Tak
wspólnota	podstawowa	Nie	Tak (s. 29–30)	Nie	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 7)	Tak
ojczyzna	podstawowa	Tak (s. 604)	Tak (s. 29)	Tak (s. 10, 23)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 66)	Nie	Tak
patriotyzm/postawy patriotyczne	podstawowa	Tak (s. 590)	Nie	Tak (s. 10, 22, 24, 26)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 603)	Nie	Tak (s. 7)	Tak

*Dane dostępne na stronie www.nowapodstawaprogramowa.pl

Z Tabeli 4 wynika, iż kompleksowo i wyczerpująco temat elementów stanowiących fundament narodotwórczy itp. przedmiotu historia omawia najnowsza podstawa programowa. Jest to ukazane zarówno w celach (które przedstawiliśmy powyżej), jak również w treściach i rezultatach/osiągnięciach, przy ciągłym podkreśleniu, że „na plan

pierwszy na każdym etapie edukacyjnym w szkole podstawowej powinno wysuwać się kształtowanie i rozwijanie postawy patriotycznej, przy jednoczesnym poszanowaniu dla dorobku innych narodów”.

4.7. Znajomość siebie, szacunek do innych

W podstawie programowej z 2017 roku treści nauczania koncentrują się na najważniejszych elementach dziedzictwa przeszłości, jednakże ze szczególnym uwzględnieniem dziejów ojczystych. „Na plan pierwszy na każdym etapie edukacyjnym w szkole podstawowej powinno wysuwać się kształtowanie i rozwijanie postawy patriotycznej, przy jednoczesnym poszanowaniu dla dorobku innych narodów” (Podstawa programowa 2017, s. 22). „Historia w liceum i technikum będzie na powrót realizowana w całym cyklu kształcenia przez wszystkich uczniów. Jest niezwykle ważne, aby każdy absolwent liceum i technikum znał dzieje swojego państwa i narodu, a także orientował się w ważnych momentach historii powszechnej w wymiarze regionalnym, europejskim i globalnym” (Podstawa programowa, Szkoła ponadpodstawowa, 2017, s. 37).

W podstawie programowej z 2009 roku dużym uzupełnieniem historii stał się przedmiot historia i społeczeństwo, o czym informowaliśmy powyżej. o ile treści programowe historii skupiały się na chronologii i wydarzeniach, o tyle historii i społeczeństwa znacząco przyczyniały się do modelowania postaw patriotycznych. Analizy treści wykazały, że historia i społeczeństwo zdecydowanie przyczyniały się do budowania postaw patriotyczno-narodowych z naciskiem na naród, tożsamość narodową, ojczyznę, społeczność lokalną i wspólnotę rodzinną, społeczną, ale nie w wyczerpującym stopniu, ponieważ nie zauważono takich elementów jak kultura lub pozyskano o nich niepełne informacje.

Należy zwrócić uwagę, że ten przedmiot także został wprowadzony do szkół ponadgimnazjalnych, jako przedmiot uzupełniający w wymiarze 120 godzin. „Kształcenie na IV etapie edukacyjnym dotyczy uczniów, którzy nie wybrali rozszerzonego kształcenia

historycznego i obejmuje dwie godziny tygodniowo w klasie drugiej i trzeciej. Program przeznaczony jest więc dla uczniów o zdolnościach matematyczno-przyrodniczych, nie zainteresowanych specjalnie przedmiotami społecznymi, o przeciętnych zdolnościach. Uwzględnia też uczniów słabych, a także bardzo zdolnych” (Szymanowski, 2013a, s. 3). w tym wypadku wprowadzenie programu nauczania sprawiało pewne problemy głównie związane z modułową konstrukcją, która składała się z dziewięciu wątków problemowych, z których można wybrać trzy (jeden – Ojczysty Panteon i ojczyste spory – jest obowiązkowy). Zamiast wątku problemowego można wybrać też epokę (epok do wyboru jest pięć). Możliwych kombinacji pojawia się więc sporo” (Szymanowski, 2013b, s. 1).

Zajęcia historia i społeczeństwo służą poszukiwaniu dziedzictwa epok, zatem mają charakter zarówno poznawczy, jak i wychowawczy. Ich celem jest utrwalenie pozytywnej postawy wobec przeszłości – gotowości do podjęcia dziedzictwa. „Treści nauczania wydobywają poszczególne wątki dziedzictwa kulturowego, ważne z perspektywy współczesnej, nawet takie, które są drugorzędne z perspektywy epoki, do której przynależą. Szczególnie zalecane jest szerokie uwzględnianie problematyki ojczystej i regionalnej” (Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej. 2009, s. 66).

Wyczerpująco przybliżyliśmy problematykę dotyczącą poruszanej powyżej tematyki. Na koniec podkreślimy informację, która mówi o potrzebie zapoznania uczniów z „symbolami narodowymi, religijnymi i państwowymi; wyjaśnienie ich znaczenia oraz kształtowania szacunku wobec nich. Rozwijania postawy patriotycznej” (Załącznik nr 1, 1999, s. 590). Dodatkowo zamiarem autorów podstawy programowej z 1999 roku było wzmocnienie zainteresowań przeszłością własną, swojej rodziny i narodu oraz korzeniami i rozwojem rodzimej kultury.

4.8. Tożsamość narodowa – klucz do problemów społecznych

Kierując uwagę na przedmiot „wiedza o społeczeństwie”, zaznaczmy, że w podstawach programowych z 1999 roku i 2009 roku pojawia się on na III (gimnazjum) i IV (szkoły ponadpodstawowe) etapie kształcenia. Na II etapie (klasy IV–VI) edukacja dotycząca problemów społecznych opierała się na przedmiocie historia i społeczeństwo, którego zarys przedstawiliśmy powyżej, a także na bloku określanym jako wychowanie do życia w społeczeństwie, w którym „ścieżka ta składała się z trzech odrębnych modułów:

- 1) Wychowanie do życia w rodzinie.
- 2) Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie.
- 3) Wychowanie patriotyczne i obywatelskie” (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999, s. 599).

Podobnie było na III etapie kształcenia, tyle że wychowanie patriotyczne zastąpiono wychowaniem do aktywnego udziału w życiu gospodarczym (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999, s. 604). Treści edukacyjne, dotyczące omawianego przedmiotu, zostały sprecyzowane na etapie IV kształcenia ustawicznego. Jednym z zadań szkoły było kształtowanie właściwych postaw wobec wspólnoty narodowej, demokracji, poszanowania dla symboli narodowych.

Po reformie szkolnictwa w 2017 roku omawiany przedmiot nauczany jest w klasie VIII szkoły podstawowej w liczbie 2 godzin tygodniowo, i w szkołach ponadpodstawowych, także przez 2 godziny tygodniowo. Przy czym od 2022 roku, w związku z wprowadzeniem nowego przedmiotu „historia i teraźniejszość”, liczba tych godzin została ograniczona. Warto podkreślić, że w szkole ponadpodstawowej przedmiot ten będzie nadal nauczany, a także uczniowie będą mogli przystąpić do matury z przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”. Dodatkowo należy podkreślić, iż „nauczanie przedmiotu wiedza o społeczeństwie w zakresie

rozszerzonym jest ściśle związane z nauczaniem przedmiotu historia i teraźniejszość, który przekazuje nie tylko wiedzę o najnowszej historii Polski i świata, lecz także podstawy wiedzy potrzebnej do rozwijania edukacji obywatelskiej w toku realizacji treści przewidzianych dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie w zakresie rozszerzonym”

([https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleczenstwie:](https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleczenstwie)
03.01.2022).

Tabela 5. Zestawienie kluczowych słów oscylujących wokół problematyki narodotwórczej i społeczno-kulturowej użytych w podstawach programowych do przedmiotu wiedza o społeczeństwie w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
naród	podstawowa/gimnazjum	Nie	Tak (s. 87)	Tak (s. 13)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 98)	Tak (s. 25)	Tak
tożsamość narodowa	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Tak (s. 14)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 634)	Tak (s. 98)	Tak (s. 25)	Tak
grupa etniczna/etniczność	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Tak (s. 10, 13, 14, 25)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 98)	Nie	Nie

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
mniejszość narodowa	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 634)		Tak (s. 14, 25)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 98)	Nie	Nie
kultura	podstawowa/gimnazjum	Nie	Tak (s. 87)	Tak (s. 25, 35)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 98)	Tak (s. 23)	Tak
kultura narodowa (polska)	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Nie	Nie
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 98)	Tak (s. 23)	Nie
kultura europejska	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Nie	Nie
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Nie
kultura regionalna (regionalizm)	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Tak (s. 14)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 25)	Nie

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
społeczność lokalna	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 605)	Tak (s. 86)	Tak (s. 10, 13)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
wspólnota	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 605)	Tak (s. 86, 89)	Tak (s. 10)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 633)	Nie	Nie	Tak
ojczyzna	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 605)	Tak (s. 87)	Tak (s. 13)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 98)	Nie	Tak
patriotyzm/postawy patriotyczne	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 606)	Tak (s. 87)	Tak (s. 13)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 634)	Nie	Nie	Tak

*Dane dostępne na stronie www.nowapodstawaprogramowa.pl

Analiza tekstu podstaw programowych wskazuje, że jedynie w podstawie z 1999 roku jest niewiele terminów kluczowych, natomiast w pozostałych podstawach występowanie kluczowych słów jest porównywalne ilościowo (Tabela 5). Różnice występują wokół terminologii pojęciowej składników budujących konceptualizację oscylującą wokół elementów narodotwórczych i postaw patriotycznych. w podstawie z 1999 roku do głównych celów edukacyjnych w gimnazjum należy pogłębianie poczucia przynależności do wspólnoty obywateli państwa polskiego, a także uświadamianie uczniów o obowiązkach wobec własnej ojczyzny, w tym w szczególności o obowiązku jej obrony oraz dbałości o jej dobre imię (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999, s. 605).

W uzupełnieniu kierujemy swoje zainteresowanie na zadania szkoły, do których należą m.in. „Stawianie wymagań w zakresie właściwej postawy uczniów wobec godła i hymnu państwowego oraz w czasie uroczystości szkolnych i państwowych (...). Ukazywanie praktycznych zastosowań zasad i procedur demokratycznych w społeczności szkolnej” (tamże, s. 606).

Podobne treści edukacyjne znajdowały się w celach i zadaniach określonych dla szkół ponadpodstawowych. Uzupełnieniem jest rozwinięcie treści edukacyjnych o kształtowanie świadomości narodowej, obywatelskiej, a także „cnoty obywatelskie, m.in. zaangażowanie, poszanowanie innych, patriotyzm, odpowiedzialność” (Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999. s. 634).

W podstawie programowej z 2009 roku na III etapie kształcenia można zauważyć duże ukierunkowanie w stronę postaw obywatelskich, jednak elementy narodowo-patriotyczne także zostały uwzględnione. w podstawie czytamy: „8. Naród i mniejszości narodowe.

Uczeń:

- 1) wyjaśnia, co dla niego oznacza być Polakiem (lub członkiem innej wspólnoty narodowej) i czym obywatelstwo różni się od narodowości;

- 2) wyjaśnia, uwzględniając wielonarodowe tradycje Polski, jaki wpływ na kształtowanie narodu mają wspólne dzieje, kultura, język i tradycja;
- 3) wymienia mniejszości narodowe i etniczne oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) żyjące obecnie w Polsce i przedstawia przysługujące im prawa; na podstawie samodzielnie zebranych materiałów charakteryzuje jedną z tych grup (jej historię, kulturę, obecną sytuację);
- 4) wyjaśnia, co to jest Polonia i w jaki sposób Polacy żyjący za granicą podtrzymują swoją więź z ojczyzną.

9. Patriotyzm dzisiaj.

Uczeń:

- 1) wyjaśnia, co łączy człowieka z wielką i małą ojczyzną i omawia te więzi na własnym przykładzie;
- 2) uzasadnia, że można równocześnie być Polakiem, Europejczykiem i członkiem społeczności światowej;
- 3) wyjaśnia, odwołując się do wybranych przykładów, czym według niego jest patriotyzm; porównuje tę postawę z nacjonalizmem, szowinizmem i kosmopolityzmem” (Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska, 2009, s. 87).

W podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych nawet przy uwzględnieniu podziałów na program podstawowy i rozszerzony zauważalne jest zdecydowane ukierunkowanie na przekazywanie wiedzy dotyczącej nie tylko narodu, patriotyzmu, ale także kultury (por. tamże, s. 99). Zamiarem autorów, we wskazanej powyżej podstawie programowej, było dokonanie interpretacji kierunków kształcenia. w tym wypadku

przedmiotem naszego zainteresowania jest przede wszystkim ukierunkowanie na naród i patriotyzm. z podsumowania można wnioskować, że wiedza o społeczeństwie kształtuje nowoczesny patriotyzm. „To patriotyzm otwarty, bo powiązany z szacunkiem dla innych narodów i tradycji oraz obywatelski, bo oparty nie na kryterium krwi i ziemi, lecz na poczuciu przynależności do narodu rozumianego jako wspólnota obywateli. Patriotyzm taki obejmuje różne wymiary więzi: od społeczności lokalnej, poprzez regionalną, narodową i europejską aż do globalnej. Uczniowie zastanawiają się, jak wspólne dzieje, kultura, tradycja i język budują poczucie tożsamości narodowej. Zwracają uwagę na wielonarodowe tradycje naszego kraju i dowiadują się, jak wygląda życie mniejszości narodowych i etnicznych we współczesnej Polsce. Wiedza o społeczeństwie wzmacnia postawy patriotyczne, a zarazem uczy dostrzegać przejawy ksenofobii, nacjonalizmu oraz szowinizmu i przeciwstawiać się takim zachowaniom i wypowiedziom” (tamże, s. 114).

W komentarzu odnoszącym się do podstawy programowej z 2017 dotyczącej przedmiotu wiedza o społeczeństwie zauważamy, że „z uwagi na poziom kompetencji społecznych i poznawczych uczniów w szkole podstawowej wyeksponowano te kręgi, które są bliższe uczniowi, aby ułatwić proces kształcenia poprzez stopniowe poznawanie świata, począwszy od najbliższych grup i wspólnot. Nacisk położono na problematykę związaną z grupami, do których należy uczeń, a w których występują więzi bezpośrednie, a także – na kwestie związane ze wspólnotą lokalną i regionalną. Jednocześnie należne miejsce znalazły w nowej podstawie programowej WOS-u dalsze kręgi środowiskowe – wspólnoty etniczna i obywatelska oraz społeczność międzynarodowa” (Załęski i inni, 2017, s. 17).

Jak zauważamy, do elementarnych treści oscylujących wokół narodu, ojczyzny i patriotyzmu dochodzą zminimalizowane problemy zawężone do obszarów lokalności, wspólnoty. w celach kształcenia, w punkcie piątym, wskazane jest, aby uczeń „powiększał treść własnej tożsamości lokalnej, regionalnej, etnicznej i obywatelskiej” (Podstawa programowa, Szkoła podstawowa, 2017, s. 10–11). Treści nauczania zwracają uwagę, że edukacja ukierunkowana jest na kształtowanie właściwych postaw narodowo-patriotycznych z elementami obywatelskości. Po skończeniu szkoły podstawowej uczeń będzie potrafił wyjaśnić, co

oznacza być Polakiem lub członkiem innej wspólnoty narodowej/etnicznej oraz co łączy człowieka z ojczyzną. Dodatkowo będzie umiał wskazać różnice pomiędzy obywatelstwem a narodowością.

Ponadto uczeń będzie potrafił analizować symbole Rzeczypospolitej Polskiej, a także wyjaśnić, czym powinna przejawiać się postawa patriotyczna młodego i dorosłego człowieka. Uczeń VIII klasy powinien znać mieszkające w Polsce mniejszości narodowe i etniczne, grupę posługującą się językiem regionalnym oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) (por. tamże, s. 13–14).

Na III etapie edukacyjnym, w liceach i technikach, dokonuje się podziału na zakres podstawowy (podobne treści edukacyjne przekazywane są uczniom szkół branżowych; por. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, s. 71–75 i 85–88) i ponadpodstawowy. w zakresie podstawowym celem kształcenia jest kształtowanie postaw obywatelskich i prospołecznych uczniów. Konieczna jest taka realizacja treści nauczania przedmiotu, aby uczniowie rozumieli przydatność poszczególnych zagadnień w codziennym życiu człowieka. Kształcenie to ma także prowadzić do ugruntowania postaw szacunku dla dziedzictwa narodowego i ogólnokształcącego oraz ciekawości poznawczej, otwartości i tolerancji (por. Podstawa programowa, Szkoła ponadpodstawowa, 2017, s. 20). Zakres ponadpodstawowy rozwija umiejętności wzbogacone o elementy różnorodności kulturowej, czy też struktur społecznych i problematyki społecznej (tamże, s. 23–25). Tego typu założenia można analogicznie odnieść do podstawy programowej z 2022 roku.

W tym miejscu zamierzam pochylić się nad nowo wprowadzonym przedmiotem do szkół ponadpodstawowych „historia i teraźniejszość”. Przewidywana jest jego realizacja w wymiarze trzech godzin w całym cyklu kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum oraz jednej godziny w szkole branżowej. w przypadku szkół średnich dwie godziny będą pochodziły z likwidacji przedmiotu wiedza o społeczeństwie w klasach realizujących ten przedmiot w zakresie podstawowym, a jedna ze zmniejszenia wymiaru godzin historii na poziomie podstawowym z 8 na 7 w całym cyklu kształcenia

([https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/historia-i-terazniejszosc--nowy-predmiot-w-szkolach-ponadpodstawowych-od-1 wrzesnia-2022-r](https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/historia-i-terazniejszosc--nowy-predmiot-w-szkolach-ponadpodstawowych-od-1-wrzesnia-2022-r), dostęp: 05.01.2023).

Historia i terazniejszość to przedmiot interdyscyplinarny, łączący wiedzę o życiu społecznym człowieka i jego głównych instytucjach z wiedzą o najnowszych dziejach Polski i świata.

„Przedmiot, realizowany na początku procesu kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum, umożliwi uczniom poznanie i zrozumienie najnowszych dziejów Polski i świata oraz przygotuje ich do świadomego i odpowiedzialnego udziału w życiu publicznym”

(<https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc>, dostęp 06.01.2023). Treści edukacyjne w znaczącej mierze skupiają się na wydarzeniach historycznych od 1945 roku do czasów współczesnych. Elementy narodowo-patriotyczne samoistnie mają się pojawiać podczas przedstawiania wydarzeń zwłaszcza w Polsce.

Do najważniejszych celów edukacyjnych autorzy zaliczyli dążenie uczniów do prawdy. Dążenia te powinny się charakteryzować ciągłym i stabilnym (stałym) celem poznawania prawdy i odróżniania jej od fałszu oraz ćwiczenia w rozpoznawaniu stopnia pewności i prawdopodobieństwa. Ma to doprowadzić uczniów do zrozumienia zagadnień dotyczących życia społecznego, polityki i prawa, które potrzebne są do uzyskania orientacji w przemianach w życiu narodów i państw oraz genezie i naturze wielkich problemów współczesnego świata. Dzięki temu uczniowie nabędą rzetelną wiedzę o najważniejszych przemianach kulturowych, politycznych, społecznych i gospodarczych w Polsce i na świecie od 1945 roku aż do współczesności. Jak czytamy w podstawie programowej: uczeń „odróżnia w życiu społecznym oraz w pojęciach i doktrynach politycznych i prawnych to, co trwałe, od tego, co zmienne, a także to, co uniwersalne, od tego, co partykularne i związane z tradycjami lokalnymi.

II. w aspekcie stosunku do dobra, przyjęcia go jako głównego kryterium wartościowania moralnego, odróżniania go od zła oraz ćwiczenia w ocenie intencji i skutków według słuszności, pożytku i szkody. Uczeń:

1. samodzielnie i sprawiedliwie ocenia przemiany zachodzące w Polsce i na świecie od zakończenia II wojny światowej;

2. rozumie przemiany współczesności między innymi w kategoriach ciągłości i zmiany (lub zerwania) względem podstaw, z których wyrasta nasza ojczyzna ukształtowana według konkretnych norm kultury oraz wizji człowieka, rodziny i społeczeństwa sięgających swoimi korzeniami klasycznej cywilizacji grecko-rzymskiej i chrześcijaństwa.

III. w aspekcie stosunku do życia, czyli osobistego zaangażowania, kształtowania zamierzeń według własnych pasji, zdolności oraz poczucia wspólnoty i służby. Uczeń:

1. interesuje się życiem zbiorowym oraz wyraża gotowość do osobistego podejmowania zadań społecznych i zaangażowania obywatelskiego w duchu patriotyzmu jako mądrej miłości ojczyzny ukształtowanej w tradycji Rzeczypospolitej;

2. rozumie znaczenie cnót indywidualnych i społecznych, harmonii praw i obowiązków, wolności i odpowiedzialności, szczęścia osobistego i rozwoju ludzkich wspólnot oraz sprawiedliwych praw i roztropnej polityki;

3. interpretuje źródła odnoszące się do życia społecznego wczoraj i dzisiaj, buduje własne wypowiedzi na temat zagadnień życia społecznego, formułuje oceny i je uzasadnia, uczestniczy w debacie – z myślą o własnym rzetelnym i twórczym udziale w życiu publicznym” (<https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc>, dostęp: 07.01.2023).

4.9. Polska na tle świata

Kierując uwagę na reformy szkolne przeprowadzone w 1999 roku, zauważamy, że zmieniła się pozycja geografii w planach nauczania. Uwzględniając II etap kształcenia (klasy IV–VI), należy podkreślić, iż przedmiot geografia został zastąpiony przedmiotem przyroda, co nie

znaczy, iż uczniowie nie spotykali się z treściami geograficznymi. Wybrane zagadnienia zawarte są w podstawie programowej i programach nauczania zintegrowanego na I etapie kształcenia (klasy I–III), a także w rozszerzonym zakresie w klasach IV–VI, w ramach tzw. kształcenia blokowego (np. orientacja w terenie, szkic, plan, mapa, krajobraz najbliższej okolicy, wybrane krajobrazy świata) (Groenwald, Plit, Rodzoś, Szkurłat, Tracz, 2008, s. 6).

Przedmiot ten łączy wybrane treści z dziedziny geografii, fizyki i chemii. Główną argumentacją autorów jest integracja i holizm treści. Odchodzi się od tzw. szufladkowania wiedzy i kierunkuje nauczanie w aspekcie holistycznego obrazu świata i zmian, jakie zachodzą w społeczeństwie (por. E. Szkurłat, *Od koncepcji edukacji geograficznej do praktyki*, w:

<http://bc.ore.edu.pl/Content/140/Od+koncepcji+edukacji+geograficznej+do+praktyki++prof.+nadm.+dr+hab.+El%C5%BCbieta+Szkur%C5%82at+.pdf>: 09.01.2023). Pomimo że zakres treści geograficznych (w tym dotyczących zagadnień społeczno-gospodarczych) w bloku „przyroda” nie jest węższy niż był przed reformą, to jednak fakt, że nosi on nazwę odnoszącą się do przyrodoznawstwa, oraz to, że mogą go uczyć biolodzy, fizycy i chemicy, powoduje, że powszechnie odczuwane jest obniżenie rangi geografii na tym poziomie edukacyjnym. Wprowadzenie zintegrowanego bloku przedmiotowego „przyroda” wymusiło na szeroką skalę podjęcie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Znaczna większość nauczycieli geografii nie była przychylna tego typu rozwiązaniom (Groenwald, Plit, Rodzoś, Szkurłat, Tracz, 2008, s. 5).

W podstawie programowej z 2017 i 2022 roku zauważamy ograniczenie tego przedmiotu do klasy IV (II etap kształcenia) i elementów zawartych w podstawie programowej, które nauczyciel winien wprowadzać w edukacji na I etapie kształcenia. Nas interesuje ujęcie przedmiotu przyroda z punktu widzenia tożsamości narodowej i kształtowaniu postaw narodowo-patriotycznych w oparciu o słowa kluczowe we wszystkich podstawach programowych.

Analizując treść podstaw programowych, możemy stwierdzić jedynie duże ukierunkowanie na obszar zamykający się w najbliższym regionie. Można powiedzieć, że nauczanie i uczenie się oparte jest na poznawaniu i obserwacjach, np. przyrodniczych na poziomie mezo- i mikrostrukturalnym. Mowa tu o obszarach określanych jako „lokalność”. Tu też zauważalne jest ukierunkowanie na nauczanie i uczenie się pełnego obrazu ziemi wraz z jej podstawowymi walorami (krajobraz, flora, fauna, rola człowieka, najbliższe otoczenie geograficzno-społeczne) w szerszym, makroregionalnym, zakresie. Dodatkowo kształtowanie wiedzy opiera się nie tylko na elementach przyrodniczych, ale także kulturowych. Analizy wskazują na mały nacisk na kształtowanie postaw narodowo-patriotycznych, a znaczący na poznawanie otaczającego świata z punktu widzenia przyrodniczego, z uwzględnieniem elementów geograficznych, biologicznych lub fizycznych. Co najważniejsze, przedmiot ten można określić swoistego rodzaju wprowadzeniem m.in. do przedmiotu geografia.

Geografia jako samodzielny przedmiot (według podstaw programowych z 1999 i 2009 roku) występował w gimnazjum w wymiarze 4 godzin w trzyletnim cyklu kształcenia. w szkołach ponadgimnazjalnych: liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum, geografia została umieszczona wśród przedmiotów wchodzących w zakres kształcenia ogólnego, obowiązkowego dla wszystkich uczniów i przeznaczono na jej nauczanie 3 godziny w trzyletnim cyklu kształcenia. w klasach liceów ogólnokształcących, w których uczniowie wybiorą ten przedmiot na egzaminie maturalnym, istnieje możliwość zwiększenia liczby godzin nauczania od 2 do 5. w zasadniczych szkołach zawodowych wszystkich uczniów obejmuje nauczanie przedmiotu geografia z kształtowaniem i ochroną środowiska w wymiarze 1 godziny w cyklu kształcenia¹. Niektóre treści z zakresu geografii pojawiają się też w ramach innych przedmiotów.

¹ Dane zebrane w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 15 lutego 1999 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (załącznik nr 4–51 , s. 537–579) oraz

Po reformie w 2017 roku geografia w szkole podstawowej występowała w wymiarze 5 godzin w pięcioletnim okresie nauczania, w liceum w wymiarze 4 godzin w czteroletnim okresie nauczania, technikum – 4 godziny w pięcioletnim okresie nauczania, a w szkole branżowej i stopnia – 1 godzina w trzyletnim okresie nauczania². z punktu widzenia wartości edukacyjnych, jakich dostarcza geografia (obok języka polskiego i historii), odgrywających istotną rolę zwłaszcza w rozumieniu wielu zjawisk i procesów współczesnego świata oraz w kształtowaniu świadomości narodowej, zauważalny jest trend kształtowania postaw zrozumienia zjawisk związanych ze zrównoważonym rozwojem. „Potrzeby racjonalnego gospodarowania – czytamy w podstawie – w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego. Kształtowane powinny być także postawy solidarności społecznej, szacunku i empatii wobec przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych, przyjmowania postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej, rozumienie poza-utilitytarnych wartości wybranych elementów środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna” (<https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia>, dostęp: 10.01.2022).

Z naszych analiz wynika, że pod względem kształtowania postaw narodowo-patriotycznych podstawa z 2022 roku stanowi najbardziej wyczerpujący „drogowskaz” przekazu wiedzy, skupiając się na przedmiocie geografia. Tabela 6 także potwierdza te analizy. Przyglądając się

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (załącznik nr 1, 4, 7, s.7 – 8, 12, 19). Dz. U. poz. 658 .Rozporządzenie ministra Edukacji i Nauki z dn. 8 marca 2022 zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

jej treści, można zauważyć, że w każdej nowo wprowadzanej podstawie programowej pojawiają się słowa kluczowe. Ubóstwo tego słownictwa w podstawie programowej z 1999 roku zauważalne jest już w celach edukacyjnych. a są nimi:

„1. Budzenie zainteresowania szeroko rozumianą przestrzenią geograficzną (własnym regionem, terytorium Polski, Europy, świata) oraz przygotowanie do swobodnego poruszania się w niej.

2. Kształtowanie w uczniach: a) poszanowania innych narodów, systemów wartości i sposobów życia.

3. Uświadamianie wartości, jaką jest własny region i kraj oraz ich dziedzictwo kulturowe” (Załącznik nr 1, 1999, s. 611).

Duży nacisk dla zadań szkoły kładziony jest na stwarzanie uczniom korzystnych warunków do wykorzystania różnorodnych źródeł geograficznych i metod (np. własnej obserwacji) ze szczególnym uwzględnieniem swojej gminy, powiatu (tamże, s. 612) – rozpowszechnianie elementów regionalizmu.

Analizując załącznik 2, dotyczący szkół ponadpodstawowych, można stwierdzić, że zawiera on rozszerzenie informacji, jakie zostały przekazane w gimnazjum. Najważniejsze dla nas były cele edukacyjne skupione na kształtowaniu postaw, które były ukierunkowane na „świadomość wartości, jaką jest własny region i kraj oraz dziedzictwo przyrodnicze i kulturowe; poszanowanie innych narodów, ich kultur, systemów wartości i sposobów życia” (Załącznik nr 2, 1999, s. 634).

Informacje dla nauczycieli, uczniów i rodziców zawarte w podstawie programowej z 2009 roku są skompresowane i ukierunkowane zarówno na regionalizm, lokalność, jak i na postawy patriotyczne. Dotyczy to gimnazjum i szkół ponadpodstawowych. Punkt IV w celach kształcenia odnosi się do kształtowania postaw. Autorzy zawarli tam następujące sformułowania: „uczeń rozwija w sobie: ciekawość świata poprzez zainteresowanie własnym

regionem, Polską, Europą i światem; świadomość wartości i poczucie odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze i kulturowe własnego regionu i Polski; patriotyzm i poczucie tożsamości (lokalnej, regionalnej, narodowej) przy jednoczesnym poszanowaniu innych narodów i społeczności – ich systemów wartości i sposobów życia” (Podstawa programowa. Tom 5, 2009, s. 159). w tym wypadku autorzy chcieli, aby nauczanie geografii poszło w innym kierunku, dlatego odeszli od kształcenia na bazie schematów i haseł encyklopedycznych. „Autorzy podstawy programowej zakładają, że uczeń opanuje najważniejsze pojęcia z dziedziny geografii, pozna procesy w przestrzeni geograficznej, globalnej, regionalnej i lokalnej, oraz nauczy się je interpretować. Przykłady, które nauczyciel będzie dobierał dla wyjaśnienia zjawisk i procesów geograficznych, będą stale aktualizowane i dostosowywane do zmieniającej się sytuacji społecznej, gospodarczej, politycznej i w środowisku naturalnym w kraju i na świecie” (Czerny, 2009, s. 178). Dodatkowo w procesie nauczania-uczenia się należy „zwiększyć zainteresowanie podstawami metodologicznymi dyscypliny oraz wypracować metody oceny kierunków zagrożeń i ochrony zasobów przyrodniczych powierzchni Ziemi, jak również metody oceny charakteru i tempa zachodzących przemian fizycznych i społeczno-gospodarczych w różnych skalach przestrzennych i czasowych. Geografia jako ważna dyscyplina w systemie nauk ma duże możliwości badania i rozwiązywania podstawowych problemów współczesnego świata” (Kostrzewski, Roo-Zielińska, Krzemień, Lisowski, 2015, s. 45).

Tabela 6. Zestawienie kluczowych słów oscylujących wokół problematyki narodotwórczej i społeczno-kulturowej użytych w podstawach programowych do przedmiotu geografia w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
naród	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Taki (s. 12)	Tak

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 7)	Tak
tożsamość narodowa	podstawowa/gimnazjum	Nie	Tak (s. 159)	Tak (s. 12)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 159)	Nie	Tak
grupa etniczna/etniczność	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Nie	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 159)	Tak (s. 18)	Tak
mniejszość narodowa	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 611)	Tak (s. 159)	Tak (s. 12)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 159)	Tak (s. 15, 119)	Tak
kultura	podstawowa/gimnazjum	Nie	Tak (s. 159)	Tak (s. 11, 12)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 635)	Nie	Tak (s. 14, 28, 119, 121)	Tak

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
kultura narodowa (polska)	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Tak (s. 12)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 634)	Nie	Tak (s. 15)	Tak
kultura europejska	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Nie	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
kultura regionalna (regionalizm)	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 611)	Tak (s. 159)	Tak (s. 11)	Tak
	ponadpodstawowa	Tak (s. 634)	Tak (s. 159)	Tak (s. 14, 119, 121, 126)	
społeczność lokalna	podstawowa/gimnazjum	Tak (s. 611)	Tak (s. 159)	Tak (s. 11, 121)	Tak

Słowa-klucze	Typ szkoły	1999	2009	2017	2022*
	ponadpodstawowa	Tak (634)	Tak (s. 159)	Tak (s. 15, 119 126)	Tak
wspólnota	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Tak (s.12)	Nie
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Tak (s. 15, 121)	Nie
ojczyzna	podstawowa/gimnazjum	Nie	Nie	Tak (s. 11, 12)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Nie	Nie	Tak
patriotyzm/postawy patriotyczne	podstawowa/gimnazjum	Nie	Tak (s. 159)	Tak (s. 12)	Tak
	ponadpodstawowa	Nie	Tak (s. 159)	Tak (s. 15, 121)	Tak

*Dane dostępne na stronie www.nowapodstawaprogramowa.pl

Podpisując i akceptując podstawy programowe, minister Anna Zalewska powiedziała: „Podstawy programowe, które dziś zostaną podpisane, są nowoczesne, choć szanujące przeszłość i historię. (...) Będziemy uczyć przedmiotowo, wzmacniając wiedzę, powtarzając wiedzę, dając czas na rozwój młodemu człowiekowi” (wypowiedź Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej z 14 lutego 2017 r). Analiza treści tych podstaw programowych wskazuje na utrzymanie elementów holistycznych, o czym już wspominaliśmy, omawiając poprzednie podstawy. Jednak w tej z 2017 roku zauważamy nacisk na kształtowanie postaw narodowo-patriotycznych z uwzględnieniem ukierunkowania kulturowego nie tylko w Polsce, ale i na świecie.

Już we wstępie, w punkcie dotyczącym kształtowania postaw, jest to znacząco uwzględnione:

„2. Łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody oraz dziedzictwem kulturowym ludzkości.

3. Przyjmowanie postawy szacunku do środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozumienie potrzeby racjonalnego w nim gospodarowania.

4. Rozwijanie w sobie poczucia tożsamości oraz wykazywanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej.

5. Kształtowanie poczucia dumy z piękna ojczystej przyrody i dorobku narodu (różnych obiektów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego własnego regionu i Polski, krajobrazów Polski, walorów przyrodniczych, kulturowych, turystycznych oraz sukcesów polskich przedsiębiorstw na arenie międzynarodowej).

6. Kształtowanie pozytywnych – emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym, a także z całą planetą Ziemią.

7. Rozwijanie zdolności percepcji najbliższego otoczenia i miejsca rozumianego jako „oswojona” najbliższa przestrzeń, której nadaje pozytywne znaczenia.

8. Rozwijanie postawy współodpowiedzialności za stan środowiska geograficznego, kształtowanie ładu przestrzennego oraz przyszłego rozwoju społeczno-kulturowego i gospodarczego „małej ojczyzny”, własnego regionu i Polski.

9. Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postawy szacunku, zrozumienia, akceptacji i poszanowania innych kultur przy jednoczesnym zachowaniu poczucia wartości dziedzictwa kulturowego własnego narodu i własnej tożsamości” (Podstawa programowa, Geografia, 2017, s. 12).

W treściach nauczania zauważamy rozwinięcie elementów dotyczących postaw narodowo-patriotycznych, a także uzupełnienie m.in. różnicowania narodowego. Jest to podkreślone w dziale X, w którym zapisano, że uczeń „porównuje i wyjaśnia różnicowanie narodowościowe, etniczne i wyznaniowe ludności Polski i wybranych państw europejskich” (tamże, s. 16).

Kierując uwagę na szkoły ponadpodstawowe, stwierdzamy, iż cele kształcenia pod względem narodowo-patriotycznym nadal są tam uwzględniane. Duży nacisk położony został na elementy, które były zawarte na II etapie edukacyjnym, z nieznaczną ich modyfikacją lub rozszerzeniem. Możemy zauważyć, że ukierunkowanie jest na:

„6. Przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej.

7. Kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem oraz krajem ojczystym.

8. Kształtowanie postawy zrozumienia i szacunku dla tradycji, kultury i osiągnięć cywilizacyjnych Polski, własnego regionu i społeczności lokalnej oraz dla ludzi innych kultur i tradycji.

9. Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postaw solidarności, szacunku i empatii wobec Polaków oraz przedstawicieli innych narodów i społeczności” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Liceum ogólnokształcące, technikum, szkoła branżowa i stopnia. Geografia, 2017, s. 15).

Warto podkreślić, iż geografia w liceach i technikach ukierunkowana jest na przekazanie podstawowej wiedzy (zakres podstawowy) i wiedzy rozszerzonej dla uczniów, którzy mają w planach wybrać niniejszy przedmiot na maturze (zakres rozszerzony).

4.10. Świadomość zasobów naturalnych i zrównoważony rozwój

W szkołach branżowych kształtowanie postaw narodowo-patriotycznych zminimalizowane jest do „przyjmowania postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej”, a także „kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem oraz krajem ojczystym (tamże, s. 21). w komentarzach do podstawy programowej znacząco podkreślano rolę geografii, obok przedmiotów język polski i historia, które odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej i patriotyzmu, oraz wychowania obywatelskiego. Odwołując się do tradycji zapoczątkowanej przez Komisję Edukacji Narodowej, autorzy uznają, że edukacja geograficzna powinna „kontynuować to zadanie, odwoływać się do najlepszych tradycji i dziedzictwa polskiej dydaktyki geografii, jak również wykorzystywać nowe możliwości oraz uwzględniać aktualne potrzeby i wyzwania stwarzane przez szybko postępujące zmiany kulturowo-cywilizacyjne, społeczne, ekonomiczne czy geopolityczne. Ponieważ w powszechnej opinii geografia nadal jest postrzegana jako encyklopedyczny zbiór opisów i oderwanych informacji, należy obecnie ten stereotypowy pogląd zmienić poprzez wydobywanie istoty geografii oraz jej walorów poznawczych, kształcących i wychowawczych” (Szkurlat, Hibszer, Piotrowska, Rachwał, 2017, s. 24).

Kierując uwagę na podstawę programową z 2022 roku i analizując treści dotyczące przedmiotu geografia, nie zauważamy znaczących zmian w celach i treści, jednak autorzy podkreślają, że „treści geograficzne stwarzają doskonałą okazję do prowadzenia edukacji patriotycznej. Istotne jest w niej odniesienie do różnych skal przestrzennych (dom, miejscowość, region, kraj) i czasowych (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość). Ważne zadanie geografii szkolnej kształtującej postawy patriotyczne i poczucie dumy z bycia Polakiem powinno być realizowane za pomocą działań dydaktycznych służących zdobyciu rzetelnej wiedzy na temat dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego Polski oraz jej miejsca w Europie i świecie. Ugruntowana świadomość własnej wartości i korzeni oraz tożsamość terytorialna, kształtowana w procesie poznawania geografii własnego regionu oraz kraju ojczystego, stanowi we współczesnym świecie fundament rozumienia innych narodów i kultur bez obawy o utratę własnej tożsamości” (<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Geografia>, dostęp: 13.01.2022).

Nowa podstawa programowa z przedmiotu geografia, zarówno dla szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych uwzględnia podejście humanistyczne, w którym duży nacisk kładziony jest na odkrywanie i zrozumienie środowiska naturalnego i społecznego.

Kolejnym ważnym założeniem podstawy programowej jest wykorzystanie walorów wychowawczych, jakie daje przedmiot geografia. Dobór treści w podstawie programowej sprzyja między innymi kształtowaniu takich postaw, jak: „rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego. Kształtowane powinny być także postawy solidarności społecznej, szacunku i empatii wobec przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych, przyjmowania postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej, rozumienie pozautilitarnych wartości wybranych elementów środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna” (por. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum>, dostęp: 13.01.2022). Analogicznie,

jednak w zminimalizowanym stopniu, można określić cele kształcenia w szkołach branżowych. w tym wypadku w nauczaniu i uczeniu się geografii istotne jest stosowanie metody studiów przypadkowych, stanowiących szczegółowe studium jednostki (regionu, jednostki administracyjnej, miasta, wsi, gospodarstwa rolnego, innych obiektów geograficznych) dobrze reprezentującego typowe cechy, zjawiska, procesy i relacje zachodzące między przyrodą a człowiekiem i odwrotnie. Podsumowując, można powiedzieć, że podstawa programowa stwarza warunki do wspierania postaw patriotycznych, ale nie narzuca ich. Jednak realizacja podstawy wymaga od nauczyciela zwrócenia uwagi na ucznia, uważności, wrażliwości, odejścia od stereotypów, refleksyjności.

Powyższe analizy ukazują ewolucję podstaw programowych od 1999 roku, kiedy zawierała ona minimalistyczne informacje dotyczące celów i treści edukacyjnych dotyczących tożsamości narodowej. Kolejne podstawy wskazują na dopracowywanie tych elementów edukacyjnych. Stopniowo coraz większy nacisk kładziono na regionalizm, lokalność, wspólnotę oraz przekazywanie wiedzy bazującej na kulturze. w podstawach programowych z 2009 roku zauważamy znaczące ukierunkowanie na obywatelskość. Nie należy negować zaangażowania autorów pracujących nad podstawami programowymi, jednak stwierdzamy, że kształtowanie postaw narodowo-patriotycznych wprawdzie jest zauważalne, ale nie dotyczy wszystkich elementów narodotwórczych. Tym bardziej, że w XXI wieku, wraz ze zmianami politycznymi, społecznymi i kulturowymi edukacja narodowo-patriotyczna powinna przybierać w Polsce formę, która będzie dopasowywać się do wszelkich zmian nie tylko związanych z przystąpieniem Polski do UE (2004 rok), ale także do strefy Schengen (2007 rok), co umożliwi swobodne, bez procedur kontrolnych na granicach, poruszanie się.

4.11. Wiedza, informacje, wymiana kulturowa

Wejście Polski do Unii Europejskiej znacząco przyczynia się do poznawania innych języków, kultur i obyczajów. „Możliwość obcowania z osobami z innych krajów oraz poznawanie ich życia i tradycji skłania często do zastanowienia się nad własną ojczyzną

i wartościami, jakie są z nią związane. Patriotyzmu można się nauczyć, jednakże nie stanowi on doświadczenia jednostkowego. Patriotyzm jako wartość jest powiązany z postrzeganiem kultury i jej otoczenia i takie rozumienie patriotyzmu może wpłynąć na jednostkę w rozmaity sposób” (Królicza, 2010 s., 61). Autorzy wcześniejszych podstaw mieli to na uwadze, jednak analiza treści wskazuje, że nie były to elementy, które powinno się znacząco uwzględniać, ze szczególnym podkreśleniem istotności budowania chociażby postawy patriotycznej.

Następne podstawy programowe, które ukazały się po reformie szkolnictwa (i przejściu z nauczania cztero- do trzyetapowego) kładą większy nacisk na przekazywanie wiedzy i treści, które znacząco wpływają na kształtowanie postaw narodowo-patriotycznych. Według nas można doskonalić treści i przekaz informacyjny kierowany w podstawach programowych zarówno dla nauczycieli, uczniów, jak i rodziców. Tym bardziej, że ostatnia podstawa, określana też jako „Nowa podstawa programowa” z 2022 roku jest ogólnie dostępna na stronie internetowej. w tym miejscu podkreślamy, że podstawa programowa z 2022 roku stanowi uzupełnienie podstawy z 2017 roku i została wzbogacona o nowo powstałe przedmioty, takie jak historia i teraźniejszość.

Należy mieć na uwadze, aby nie doprowadzić do przesytu informacyjnego, który może być spowodowany zbyt dużą treścią narzuconą przez nauczycieli z powodu obszernych informacji zawartych w podstawach programowych. w tym wypadku powinno się skupić na doskonaleniu form przekazu informacji związanych z elementami narodotwórczymi i patriotycznymi. Kształtowanie odpowiednich postaw polega nie tylko na przekazie odpowiednich treści, nazewnictwa i definicji, które mogą zniechęcać, a nawet zrażać uczniów. Powinno się, przy odpowiednim podejściu, przyciągać ich uwagę. w tym celu, aby wdrażać elementy zasugerowane przez autorów podstaw, należałoby zmobilizować uczniów do aktywnych form przyczyniających się do budowy, a następnie do kształtowania chociażby postaw patriotycznych. Powinno się kłaść duży nacisk na wycieczki kulturoznawcze i/lub krajoznawcze, zapraszanie gości, którzy przyczynili się do rozwoju regionu lub zapisali się swoimi czynami na kartach historii itp. Zrozumiałe jest, że tego typu formy nie tylko są znaczącym obciążeniem finansowym, ale i godzinowym, podczas gdy uczniowie i tak (według

ekspertów) mają bardzo dużo zajęć lekcyjnych i obowiązków związanych z nauką poza murami szkoły. Musimy jednak mieć na uwadze, iż „w dobie globalizacji i nieograniczonych technik komunikacyjnych, społeczna więź charakterystyczna dla patriotyzmu zaczyna osłabiać się, a nawet całkowicie znikać. Pojawia się wówczas kryzys identyfikacji i tożsamości człowieka. Patriotyzm zaczyna przekształcać się w pewne idee, które występują tylko w książkach (Czernik, 2007, s. 29). Dlatego też wszyscy, zarówno pracownicy naukowcy, nauczyciele, uczniowie, jak i rodzice, powinni dołożyć wszelkich starań, aby budować miłość do ojczyzny, ponieważ pakt, sojusze upadają, a narody nadal będą trwać. „Podstawą jest pozytywne, funkcjonalne formowanie patriotyzmu oraz równoległe, pozytywne dojrzewanie teorii patriotyzmu, tak by refleksja teoretyczna wspomagała funkcjonowanie praktyczne oraz aby działania praktyczne kierowały prawidłowe wyciąganie stosownych wniosków przez nauki o Ojczyźnie” (Kuźniarowska, 2022, s. 311).

Zakończenie

Przegląd literatury na temat tożsamości narodowej w Polsce pozwala zauważyć, że problematyka jest bardzo ważna i wciąż aktualna. Wymaga ciągłej refleksji i wnikliwej analizy. Tożsamość narodowa jest jednym z kluczowych elementów formowania się osobowości człowieka na każdym etapie rozwoju. Ukazane ujęcie teoretyczne stawia kategorię tożsamości narodowej jako osiową i porządkującą treści. Przyjęte rozumienie kategorii można nazwać klasycznym – tożsamość odpowiada w nim na pytanie „kim jestem?” albo „kim jestem pod względem narodowościowym?”. Jednostki społeczne, odpowiadając na tego typu pytania, nie tylko określają siebie, ale również charakter całego narodu. Kształtowanie charakteru całego narodu jest procesem długotrwałym i złożonym, który odbywa się w oparciu o interakcje między jednostkami społecznymi. Jednostki te, poprzez swoje postawy, zachowania, wartości i wybory, wpływają na kształtowanie postaw i zachowań pozostałych członków społeczeństwa.

Wpływ jednostek na kształtowanie charakteru narodu może być pozytywny lub negatywny. Pozytywny wpływ wynika z faktu, że jednostki, które wyróżniają się pozytywnymi cechami, takimi jak odwaga, empatia, uczciwość czy kreatywność, mogą stać się wzorcami dla innych członków społeczeństwa i wpłynąć na rozwój pozytywnych wartości w całej społeczności. z drugiej strony jednostki, które wykazują negatywne cechy, takie jak agresja, brak empatii, arogancja czy skłonność do łamania prawa, również wpływają na kształtowanie charakteru narodu. w takim przypadku negatywne postawy mogą stać się powszechne w społeczeństwie, co może prowadzić do degradacji moralnej całego narodu. Ważnym elementem kształtowania charakteru narodu jest także edukacja. Wychowanie dzieci i młodzieży w wartościach takich jak szacunek dla innych, odpowiedzialność, patriotyzm czy tolerancja ma istotny wpływ na kształtowanie postaw i zachowań w przyszłości.

W raporcie przedstawiono różne podejścia do kształtowania tożsamości narodowej w edukacji, od kulturowego i historycznego dziedzictwa po nowoczesne metody nauczania,

takie jak edukacja globalna czy międzykulturowa. Jednakże istnieją również zagrożenia, takie jak tendencyjne przedstawianie historii narodu czy podkreślanie wyjątkowości i nadrzędności własnej kultury. Przegląd literatury pozwolił określić, iż badacze zajmujący się problematyką tożsamości narodowej w Polsce zauważają wiele różnych aspektów tego zagadnienia, takich jak:

- 1) związki tożsamości narodowej z historią i kulturą kraju – polska tożsamość narodowa jest ściśle związana z historią i kulturą Polski, a szczególnie z jej trudną przeszłością i walką o niepodległość;
- 2) znaczenie języka polskiego dla tożsamości narodowej – język polski jest kluczowym elementem tożsamości narodowej Polaków i stanowi jeden z najważniejszych czynników, którym Polacy różnią się od innych narodów;
- 3) wpływ polityki na kształtowanie tożsamości narodowej – polityka może mieć istotny wpływ na kształtowanie tożsamości narodowej, w szczególności poprzez propagowanie konkretnych wartości i ideologii;
- 4) wpływ globalizacji na tożsamość narodową – globalizacja i rozwój internetu mogą wpływać na rozmycie granic kulturowych i tożsamości narodowych, co może prowadzić do zmian w sposobie postrzegania i definiowania tożsamości narodowej;
- 5) różnice w postrzeganiu tożsamości narodowej w zależności od wieku i środowiska społecznego – pojęcie tożsamości narodowej może być postrzegane różnie w zależności od wieku i środowiska społecznego, co może prowadzić do konfliktów i podziałów w społeczeństwie.

Ostatnie dziesięć lat w Polsce było okresem intensywnych zmian, które wpłynęły na kształtowanie tożsamości narodowej. Polityka historyczna, wzrost nacjonalizmu, spory kulturowe, konflikt polityczny oraz integracja europejska to tylko niektóre z czynników, które mają wpływ na charakter tożsamości narodowej w Polsce.

- 1) Polityka historyczna – w Polsce trwają spory dotyczące sposobu upamiętniania historii kraju, w szczególności II wojny światowej i okresu komunistycznego. Politycy i opinia publiczna często spierają się o to, jak powinna wyglądać pamięć historyczna, co jest ważne i jakie wydarzenia powinny być upamiętniane.
- 2) Spory kulturowe – w Polsce toczy się wiele sporów dotyczących kultury i tradycji. Część społeczeństwa uważa, że Polska powinna być krajem o silnym charakterze katolickim i tradycjonalistycznym, podczas gdy inni są bardziej otwarci na wpływy z zewnątrz i zmiany społeczne.
- 3) Konflikt polityczny – w ostatnich latach w Polsce toczy się również ostry konflikt polityczny, który często ma charakter ideologiczny. Politycy i partie polityczne często podkreślają swoją przynależność do narodu i narodowej tradycji, co wpływa na kształtowanie tożsamości narodowej w społeczeństwie.
- 4) Integracja europejska – Polska jest członkiem Unii Europejskiej od 2004 roku. Integracja europejska wpłynęła na kształtowanie tożsamości narodowej poprzez wprowadzenie nowych wartości i norm, ale też poprzez rozwój kontaktów i współpracy międzynarodowej, co może wpłynąć na zmianę sposobu myślenia o swoim i o innych krajach.
- 5) Debata wokół marszu niepodległości w 2017 roku – kontrowersyjne kwestie związane z tym marszem stały się przyczyną krytyki ze strony opinii publicznej i innych państw.

Znaczącą kwestią, którą należy wziąć pod uwagę, jest konflikt zbrojny na Ukrainie trwający od 2014 roku, który od 24 lutego 2022 roku przeistoczył się w działania wojenne pomiędzy Federacją Rosyjską a Ukrainą. Bez wątpienia ma on duży wpływ na sytuację polityczną i społeczną w Polsce, a w konsekwencji także na kształtowanie polskiej tożsamości narodowej. Polska jako kraj sąsiadujący z Ukrainą jest bezpośrednio dotknięta skutkami konfliktu, zwłaszcza w kontekście kwestii bezpieczeństwa i migracji. z jednej strony wzrost

napięć na wschodniej granicy wpłynął na pogłębienie poczucia zagrożenia wśród Polaków oraz zwiększył popularność nacjonalistycznych i antyrosyjskich postaw. z drugiej strony migracja związana z ucieczką zwłaszcza ukraińskich kobiet z dziećmi oraz osób starszych do Polski skłania do refleksji nad kwestiami tożsamości narodowej i kulturowej. w kontekście polskiej tożsamości narodowej konflikt w Ukrainie może wpłynąć na zwiększenie poczucia jedności narodowej i wzmacnianie tożsamości narodowej jako wartości. Jednocześnie może prowadzić do wzmocnienia postaw antyukraińskich i przyczynić się do polaryzacji społecznej. Należy pamiętać, że Polska i Ukraina mają długą i skomplikowaną historię wspólnych relacji, co wpływa na sposób postrzegania konfliktu. Dlatego istotne jest budowanie dialogu i porozumienia między oboma narodami, aby uniknąć wzmocnienia negatywnych postaw i pogłębienia podziałów.

Raport zawiera analizy treści podstaw programowych, w których szczególną uwagę poświęciliśmy przedmiotom nauczany w szkołach, które mają wpływ na kształtowanie postaw patriotycznych i narodowych – język polski, historię i geografii. Zdecydowaliśmy się na zastosowanie wskazanej metodologii, ponieważ podstawy programowe w Polsce obejmują różne poziomy edukacji. Programy mają na celu zapewnienie odpowiedniej edukacji i przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie. Tożsamość narodowa jest również ważnym elementem podstaw programowych – szkoły mają za zadanie przekazywać wiedzę i wartości związane z kulturą, historią i tradycjami Polski. w podstawach znajdują się m.in. cele i zadania związane z kształceniem uczniów w zakresie historii Polski, języka polskiego, kultury polskiej oraz innych przedmiotów, które mogą wpłynąć na tożsamość narodową uczniów. Przekazywanie wiedzy o polskiej historii, kulturze i tradycjach pomaga uczniom zrozumieć i docenić ich dziedzictwo narodowe. Również przedmioty takie jak np.: wiedza o społeczeństwie, edukacja dla bezpieczeństwa, wychowanie do życia w rodzinie mają na celu kształtowanie postaw społecznych i wartości związanych z tożsamością narodową. Wprowadzenie ich do programów szkolnych ma na celu rozwijanie świadomości narodowej, patriotyzmu i szacunku dla tradycji i kultury Polski. Dokonując analizy treści każdej podstawy programowej, z których pierwsza ukazała się w 1999 roku, zauważamy zmiany, jakie dokonywały się przez ponad 20 lat w polskim szkolnictwie. Co istotne,

podstawy programowe wpisują się w szerszy kontekst kształtowania postaw patriotycznych i narodowych u uczniów, co ma na celu rozwijanie ich poczucia przynależności do kraju i odpowiedzialności za jego przyszłość.

Na koniec podkreślamy, że polska tożsamość narodowa jest wielowymiarowa i złożona, związana z historią, kulturą, językiem i wartościami. Jest również otwarta na wpływy z zewnątrz, co pokazują ostatnie zachowania Polaków związane z wojną w Ukrainie. Jednakże należy mieć na uwadze procesy globalizacyjne, które mają wpływ na wiele aspektów życia, w tym na tożsamość narodową. z jednej strony globalizacja może przyczyniać się do osłabienia tożsamości narodowej poprzez zacieranie różnic między kulturami i narodami oraz propagowanie idei kosmopolitycznych. z drugiej zaś może prowadzić do umocnienia tożsamości narodowej poprzez podkreślenie jej unikalnych cech i wartości w kontraście do innych kultur i narodów. w kontekście Polski globalizacja może mieć różne konsekwencje dla tożsamości narodowej. Otwarcie się na wpływy zewnętrzne może przyczynić się do wzbogacenia kultury i języka polskiego poprzez wprowadzenie nowych idei, technologii i trendów kulturowych. Jednocześnie istnieje ryzyko, że globalizacja może przyczynić się do utraty unikalnych cech kultury i tożsamości polskiej, na przykład poprzez propagowanie kultury masowej i konsumpcjonizmu.

W związku z tym ważne jest, aby Polska jako kraj zachowała równowagę między otwartością na wpływy zewnętrzne a ochroną swojej unikalnej kultury i tożsamości narodowej. Polacy powinni kultywować swoje tradycje, język i wartości, a jednocześnie być otwarci na wpływy innych kultur i narodów, co może przyczynić się do wzbogacenia i rozwoju rodzimej kultury.

Bibliografia

Adamczyk, A. (2016). Polska wobec kryzysu migracyjnego. W: A. Adamczyk, A. Sasksona, C. Trosiak (red), *Polityczne i społeczne aspekty wielokulturowości. Migracje i mniejszości* (s. 99–120). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UMA.

Adamczyk, T. (2019), Wartości patriotyczne w doświadczeniu polskich migrantów w Wielkiej Brytanii, *Zeszyty Naukowe KUL*, 4(248), 71–90.

Arbakus, A. (2018). Treści z zakresu edukacji regionalnej w podstawach programowych w latach 1999–2017, *Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media*, 3(30), 97–116.

Ardener, E. (1991). Tożsamość i utożsamianie. W: Z. Mach, A. K. Paluch (red), *Sytuacja mniejszościowa i tożsamość* (s. 21–42). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UJ.

Arystoteles (1983). *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak. Warszawa: PWN.

Babiński, G. (1994). Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie – szkic wstępny problematyki. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. IV, 5–28.

Babiński, G. (1997). *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Babiński, G. (1997). Socjologiczne aspekty tożsamości narodowej. W: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (s. 13–25). Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza.

Babiński, G. (2005). Tożsamość na pograniczach. W: E. Budakowska (red.), *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania* (s. 99–117). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Banaszak-Karpińska, E. (2003). *Kategoria tożsamości zbiorowej w socjologii*. W: I. Szlachcicowa (red.), *Biografia a tożsamość* (s. 153–194). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Barcz, J. (1988). Teza o istnieniu rzekomej niemieckiej mniejszości narodowej w Polsce w świetle rozważań o międzynarodowej definicji mniejszości. W: J. Barcz (red.), *Historyczne, polityczne, i prawne aspekty tez RFN o niemieckiej mniejszości narodowej w Polsce*. Warszawa: IPN.

Bauman, Z. (1993). Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne* 2, 7–31.

Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic.

Bauman, Z. (2006). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Berger, L., Luckmann T. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bielawska, A. (2019). *Tożsamość narodowa jako tożsamość terytorialna w kontekście migracji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Bielinowicz, A. (2020). Działania na rzecz zachowania tożsamości narodowej, kulturowej i religijnej (na przykładzie współpracy Akademii Trzeciego Wieku w Olsztynie i polskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku zza wschodniej granicy). *Kulturoznawstwo* 20, 351–359.

Bierzyńska-Sudoł, M. (2018). Polscy migranci w Wielkiej Brytanii w obliczu zbliżającego się brexitu. *Świat idei i polityki* 17, 485–501.

Błuszkowski, Ł. (2005). *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Bocheński, M. (1989). o *patriotyźmie*. Warszawa: Wydawnictwo Odpowiedzialność i Czyn.

Bokszański, Z. (1995). Identity of the Social Actor and Social Change. *Polish Sociological Review* 4, 349–360.

Bokszański, Z. (1989). *Tożsamość – interakcja – grupa*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Bokszański, Z. (1988). Tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo* 2, 3–17.

Bokszański, Z. (1997). Tożsamość narodowa: pojęcie i problematyka badawcza. W: M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.). *Biografia a tożsamość narodowa* (s. 53–60). Łódź: Katedra Socjologii Kultury UŁ.

Bokszański, Z. (2005). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Boski, P. (1992). o byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.). *Tożsamość a odmienność kulturowa* (s. 65–211). Warszawa: Instytut Psychologii PAN 1992.

Budyta-Budzyńska, M. (2010). *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa: PWN.

Burke, P. J. (1991). Identity Process and Social Stress. *American Sociological Review* 56, 836–849.

Byczkowski J. (1976). *Mniejszości narodowe w Europie 1945–1974*. Opole: Instytut Socjologii.

- Castells, M. (2009). *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chałas, K. (2021). Godność człowieka źródłem celów wychowania i zadań szkoły. *Roczniki Pedagogiczne* 13(39), nr 2, 33–48.
- Chlebowczyk, J. (1975). *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu. Od schyłku XVIII do początków XX wieku*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cieślik, B. (2012). *Emigracje bliskie i dalekie. Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ciosek, Z. (2014). Odkrywanie tożsamości narodowej poprzez badanie dyskursu medialnego. *Łódzkie Studia Teologiczne* 23(1), 9–24.
- Czernik, T. (2007). Patriotyzm jako wartość nieograniczona, *Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne* 2, 23–33.
- Czerny, M., Szkurłat, E. (2009). Wprowadzenie. Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia. W: *Podstawa programowa z komentarzami Edukacja przyrodnicza przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Tom 5, 177–194.
- Dąbrowski, K. (1986). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dyczewski, L. (2011). Tożsamość emigranta w nowym społeczeństwie–państwie: pomiędzy trwałością i zmianą. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 17, 9–29.
- Dyczewski, L. (2000). Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie. *Kultura i Społeczeństwo* 1, 27–42.

Dzikowska, K. (2004). Tożsamość i uczestnictwo. W: M. Żarecka-Nowak, W. M. Nowak (red.) *Tożsamość indywidualna i zbiorowa. Szkice socjologiczne* (s. 103–115). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129, Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.

Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129 , Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.

Dz.U. 2009 nr 54 poz. 442, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (załącznik nr 4–51 , s. 537–579).

Dz.U. 2017 poz. 356, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

Dz.U. 2017 poz. 703, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (załącznik nr 1, 4, 7, s. 7–8, 12, 19).

Dz.U. 2022 poz. 658, Rozporządzenie ministra Edukacji i Nauki z dn. 8 marca 2022 zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

Dz.U. 2022 poz. 609, Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla

uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

Edensor, T. (2004). *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, tłum. A. Sadza. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Eliasoph, N., Lichterman P. (2003). Culture In Interaction. *American Journal of Sociology* 4, 735–794.

Fitoussi, J. P., Rosanvallon, P. (2000). *Czas nowych nierówności*, tłum. S. Amsterdamski. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Gellner, E. (1991). *Narody i nacjonalizm*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Golka, M. (2006). Czym bywa tożsamość? W: M. Golka (red.). *Kłopoty z tożsamością. Człowiek i społeczeństwo* (s. 9–33). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Golka M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A.

Gołembski, F. (2005). Tożsamość europejska (aspekty teoretyczne), W: F. Gołembski (red.). *Europejska tożsamość* (s. 13–67). Warszawa: INP UW.

Groenwald, M., Plit, F., Rodzoń J., Szkurłat E., Tracz, M. (2008). Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce, W: R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia* (s. 5–17). *Dokumentacja Geograficzna* 38, Warszawa.

<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> (dostęp: 21.12.2022).

<https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleszenstwie> (dostęp: 03.01.2022).

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/historia-i-terazniejszosc--nowy-przedmiot-w-szkolach-ponadpodstawowych-od-1-wrzesnia-2022-r> (dostęp: 05.01.2023).

<https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc> (dostęp: 06.01.2023).

<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Geografia> (dostęp: 13.01.2022).

Huntington, S. P. (1981). *American Politics. The Promise of Disharmony*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huntington, S. P. (2007). *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, tłum. B. Pietrzyk. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Janusz, G. (2011). *Ochrona praw mniejszości narodowych w Europie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Jasińska-Kania, A. (2012). Zmiany wartości Polaków a procesy transformacji, europeizacji i globalizacji, W: *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Jawłowska, A. (2001). Tożsamość na sprzedaż, W: A. Jawłowska (red.). *Wokół problemów tożsamości* (s. 51–78). Warszawa: Literackie Towarzystwo Wydawnicze.

Jaworska, D. (2012). *Tożsamość narodowa na pograniczu. Poczucie tożsamości narodowej w narracjach uczniów, rodziców i nauczycieli polskich szkół na Litwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London – New York: Routledge.

Jezierski, F. J. (2002). Naród – Bóg – Państwo, W: W. J. Bursztyn, J. Nowak, K. Wawrach (red.). *Polska refleksja nad narodem. Wybór tekstów* (s. 32–40). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2002.

Kaczmarek, R., Mieszkowska, B. (2014). *Tożsamość. Bo chcę wiedzieć, co ze mną będzie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Kałużyska, E. (1994). *Modele teorii empirycznych*. Warszawa: IFiS PAN.

Kłoskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kłoskowska, A. (1990). Kultury narodowe i narodowa identyfikacja: dwoistość funkcji, W: A. Kłoskowska (red), *Oblicza polskości* (s. 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.

Kostrzewski, A., Roo-Zielińska, E., Krzemień K., Lisowski, A. (2015). Geografia w okresie transformacji systemu nauki w Polsce – aktualny stan, perspektywy rozwoju. *Czasopismo geograficzne* 86, 1–2, 23–48.

Kuźniarowska, B. (2022). Wychowanie patriotyczne wyzwaniem XXI wieku. W: J. Zimny (red.). *Patriotyzm. Wczoraj–Dziś–Jutro* (s. 306–317). Stalowa Wola: Eikon Plus.

Kwaśniewski, K. (1992). Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej. *Sprawy Narodowościowe* 1, 9–61.

Kwaśniewski, K. (1987). Tożsamość kulturowa. W: Z. Staszczak (red.). *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne* (s. 351–353), Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.

Leek, J. (2015). Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej. W: M. Kamińska (red.). *Wybrane problemy nauczania i wychowania. z doświadczeń okresu transformacji* (s. 23–35). Płock: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica NOVUM.

Leszniewski, T. (2017). Tożsamość jednostki w obliczu wyzwań wielokulturowego społeczeństwa. W: E. Smolarkiewicz, J. Kubera (red.). *Tożsamość i identyfikacja. Propozycje teoretyczne, doświadczenia badawcze* (s. 63–79). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.

Lewicka, M. (2006). Regionalne zróżnicowanie poczucia tożsamości: porównanie Polski i Ukrainy. *Studia Regionalne i Lokalne* 1 (23), 5–35.

Łuczewski, M. (2011). Naród jako ruch społeczny. *Studia Socjologiczne* 3 (202), 55–72.

Łuczewski, M. (2012). *Odwieczny naród. Polak i katolik w Żmijęcej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Łuczewski, M. (2010). Socjologia narodu w kryzysie. Krytyczne wprowadzenie, *Studia Socjologiczne* 4 (199), 7–35.

Malewska-Peyre, H. (1987). Poczucie tożsamości, konflikt kulturowy i dewiacje, *Studia Socjologiczne* 3–4.

Malinowski, B. (2001). *Wolność i cywilizacja oraz studia z pogranicza antropologii społecznej, ideologii i polityki*, tłum. J. Mucha, J. Obrębski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mamzer, H. (2002). *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Mielicka, H. (2009). *Tożsamość indywidualna a tożsamość społeczna jako wymiar religijności*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red). *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Socjologiczne studium przypadków* s. 19–32. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Mikulska, J. (1995). Ku tolerancji. Program wspomagania rozwoju tożsamości kulturowej. W: *Edukacja międzykulturowa. w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (s. 303–319). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Misztal, B. (2009). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: TAIWPN Universitas.

Musiół, S. (2019). Państwa Unii Europejskiej wobec kryzysu migracyjnego w Europie, *Colloquium. Edukacja–polityka–historia* 11, (1), 127–144.

Niedźwiecki, D. (2010). *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*. Kraków: Nomos.

Niedźwiecki, D. (2003). *Władza – tożsamość – zmiana społeczna*. Kraków: TAIWPN Universitas.

Nikitorowicz, A. (2014). *Ukraińcy Podlasia. Dylematy tożsamościowe*, Kraków: Nomos.

Nikitorowicz, J. (2001). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

Nowicka, E. (1999). Badania pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych. *Pogranicze. Studia społeczne*, 8, 13–22.

- Nowicka, E. (1989). Etniczność a sytuacja mniejszościowa. *Przegląd Polonijny* 1, 43–57.
- Nowicka, E., Łodziński, S. (2021). *Długie trwanie narodu. Społeczne wymiary polskości (1988–2021)*. Warszawa: Collegium Civitas Press.
- Olbromski, C. J. (2000). Tożsamość społeczna: typowość czy wspólność, bezbarwność czy przejrzystość?, W: Mizińska (red.). *Colloquia Communia: Tożsamość podmiotu zbiorowego* (s. 3–18). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paleczny, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Parekh, B. (1994). Discourses on National Identity. *Political Studies* 2, 492–504.
- Pawelczyńska, A. (2012). *o istocie narodowej tożsamości*. Lublin: Polihymnia.
- Pawlak, S. (2001). *Ochrona mniejszości narodowych w Europie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Piotrowski, A. (1998). *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna* (2009). Tom I. Warszawa: MEN
- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia* (2009), Tom 2. Warszawa: MEN.
- Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza*

o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia (2009). Tom 4. Warszawa: MEN.

Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (2009). Tom 5, Warszawa: MEN.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z komentarzem (2017). Warszawa: MEN, ORE.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia (2017). Warszawa: MEN, ORE, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia* (2017). Warszawa: MEN, ORE.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum, 5-letnie technikum, szkoła branżowa i I i II stopnia. Wiedza o społeczeństwie (2017). Warszawa: MEN, ORE.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Geografia (2017). Warszawa: MEN, ORE.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Liceum ogólnokształcące. Technikum. Szkoła branżowa I stopnia. Geografia (2017). Warszawa: MEN, ORE.

Różańska, A. (2009). Dylematy kształtowania tożsamości religijnej młodzieży a edukacja religijna, W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red). *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Socjologiczne studium przypadków* (s. 33–45). Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Rybarski, R. (2002). Naród jako solidarność, W: J. Kurczewska (red). *Dusza społeczeństwa. Naród w polskiej myśli socjologicznej* (s. 130–146). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Ryszewska, M. (2018). *Polskie muzulmanki. w poszukiwaniu tożsamości*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Sadowski, A. (2008). Pogranicze – pograniczność – tożsamość pogranicza. *Pogranicze. Studia społeczne* 14, 17–30.

Sadowski, A. (1997). Pogranicze i tożsamość narodowa mieszkańców pogranicza, W: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.). *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (s. 41–50) Opolska Oficyna Wydawnicza.

Sadowski, A. (1995). *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Sadowski, A. (1992). Pogranicze. Studia społeczne. Zarys problematyki, *Pogranicze. Studia społeczne* 1, 5–7.

Sadowski, A. (1973). Pojęcie grupy etnicznej w socjologii, *Studia Socjologiczne* 4, 173–190.

Sadowski, A. (1997). Polscy Białorusini na temat Polaków i kultury polskiej, *Pogranicze. Studia Społeczne* 6, 26–51.

Segeš Frelak, J., Polska migracja zarobkowa do Niemiec po 2004 roku, [w:] A. Łada, J. Segeš Frelak (red.). *Znikająca granica. Nowa polska migracja do Niemiec – perspektywa lokalna* (s. 17–31). Warszawa: Fundacja Instytutu Spraw Publicznych.

Sobecki, M. (2007). *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Trans Humana.

Suchocka, R., (2002). Między narodową i europejską tożsamością, W: K. Bondyra, S. Lisiecki (red.). *Odmiany polskich tożsamości* (s. 15–35). Poznań Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Synak, B. (1998). *Kaszubska tożsamość. Ciągłość i zmiana*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Szacki, J. (1990). Wstęp. W: F. Znaniecki, *Współczesne narody*, tłum. Z. Dulczewski.
Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Szacki, J. (2007). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN.

Szerer, M. (2002). Naród jako społecznie wytwarzane pojęcie, W: J. Kurczewska (red.). *Dusza społeczeństwa. Naród w polskiej myśli socjologicznej*. (s. 151–165). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Szkudlarek, T., Melosik, Z. (2009). *Kultura, Tożsamość i Edukacja. Migotanie znaczeń*.
Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szkuřłat, E., Hibszer, A., Piotrowska, I., Rachwał, T. (2017). Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia na II etapie edukacyjnym, W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Liceum ogólnokształcące. Technikum. Szkoła branżowa i stopnia. Geografia* (s. 24–35). Warszawa MEN, ORE.

Szkuřłat, E., Od koncepcji edukacji geograficznej do praktyki. Pobrano 9.01.2023 z:
<http://bc.ore.edu.pl/Content/140/Od+koncepcji+edukacji+geograficznej+do+praktyki++prof.+nadzw.+dr+hab.+El%C5%BCbieta+Szkur%C5%82at+.pdf>

Szociński, A. (2000). Tożsamość narodowa w perspektywie kulturalistycznej, W: T. Kostyro, T. Zgółka (red). *Kultura wobec kręgów tożsamości* (s. 7–15). Poznań – Wrocław: Wydawnictwo DTSK Silesia.

Sztompka, P.(2021). *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Znak Horyzont.

Sztompka, P. (1989). Socjologiczna teoria podmiotowości, W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red). *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność* (s. 11–28). Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Szwed, R. (1999). Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości, *Studia Socjologiczne* 3, 143–163.

Szwed R. (2004). Tożsamość religijna, W: M. Libiszowska–Żółtkowska, J. Mariański (red.). *Łeksykon socjologii religii. Zjawiska, badania, teorie* (s. 427–429). Warszawa: Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum.

Szymanowski, G. (2013a). *Korzenie nowoczesności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Szymanowski, G. (2013b). *Historia i społeczeństwo w szkole ponadgimnazjalnej – trudności organizacyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Wersja pdf.

Szymańska, B. (1997). *Co to znaczy być sobą. Filozoficzne aspekty pojęcia samorealizacji*. Kraków: TAIWPN Universitas.

Ścigaj, P. (2012). *Tożsamość narodowa. Zarys problematyki*. Kraków: Societas.

Ślipko, T. (1982). *Zarys etyki szczegółowej*, T. 2, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Suleja, W. (2017). Komentarz do podstawy programowej z przedmiotu historia na II etapie edukacyjnym, W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa* (s. 23–27). Warszawa: MEN, ORE.

Świeboda, P. (2005). *Model*, W: G. Marshall (red.), M. Tabin (red. polskiego wydania). *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social cathegories: studies in social psychology*. Cambridge – London – New York: Cambridge University Press.

Tarasiewicz, P. (2003). *Spór o naród*. Lublin: TN KUL.

Turowski, J. (2000). *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin: TN KUL.

Weigl, B., Malisziewicz B. (1998). *Większość i mniejszość*, W: B. Weigl, B. Malisziewicz (red). *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi* (s. 16–33). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sztompka, P. (1989). Socjologiczna teoria podmiotowości, W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.). *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność* (s. 11–28). Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Wereszczyńska, K. (2021). Tożsamość i tożsamość obywatelska jako zadania edukacji, W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red). *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 219–240). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Wierzbicki, A. (1978). *Naród – państwo w polskiej myśli historycznej dwudziestolecia międzywojennego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M., Liebhart, L. (2003). *The discursive construction of national identity*, transl. A. Hirsch, R. Mitten. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Olbromski, C. J. (2000). Tożsamość społeczna: typowość czy wspólność, bezbarwność czy przejrzystość?, W: J. Mizińska (red.). *Colloquia Communia: Tożsamość podmiotu zbiorowego* (s. 3–18). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wright, J. E. (1982). *Erikson: identity and religion*. New York: The Sheabury Press.

Wysocki, A. (2020). *Społeczne kryteria polskiej tożsamości narodowej w latach 1988–2018, Dialogi Polityczne/Political Dialogues. Journal of Political Theory* 29, 191–205.

Wysocki, A. (2017). Poczucie tożsamości narodowej Polaków w kontekście europejskim, *Opuscula Sociologica* 3, 57–77.

Wysocki, A. (2018). Stosunek społeczeństwa polskiego do przeszłości a tożsamość narodowa. Analiza badań sondażowych, *Annales – Philosophy and Sociology*, 43(2), 111–124.

Zawadzki, P. (2003). Czas i tożsamość. Paradoks odnowienia problemu tożsamości, *Kultura i Społeczeństwo* 3, 5–16.

Załęski, P. i in. (2017). Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie na II etapie edukacyjnym, W: *Podstawa programowa kształcenie ogólnego z komentarzem. Wiedza o społeczeństwie. Szkoła podstawowa* (s. 17–23). Warszawa: MEN, ORE.

Zenderowski, R. (2007). *Nad Tatrami błyska się... Słowacka tożsamość narodowa w dyskursie politycznym w Republice Słowackiej (1989–2004)*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Zenderowski, R. (2011). Pamięć i tożsamość narodowa. *Atheneum*, 28, 149–166.

Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.