



**TOŻSAMOŚĆ
NARODOWA**
W PROCESIE EDUKACJI SZKOLNEJ

Tożsamość narodowa w edukacji szkolnej w opiniach dyrektorów szkół. Raport z badań jakościowych

Tożsamość narodowa w edukacji szkolnej
w opiniach dyrektorów szkół
Raport z badań jakościowych

Dariusz Tułowiecki

Warszawa 2024

Autor: Dariusz Tułowiecki

Recenzent:

dr hab. Radosław Kossakowski, prof. UG, Instytut Socjologii

Redakcja językowa: Academicon

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024

Wzór cytowania:

Tułowiecki, D. (2024). *Tożsamość narodowa w edukacji szkolnej w opiniach dyrektorów szkół. Raport z badań jakościowych*. Instytut Badań Edukacyjnych.

ISBN: 978-83-68313-12-3

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu w ramach programu Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr NdS/552403/2022/2022. Projekt został w całości dofinansowany przez MEiN, a następnie przez MSWiN na łączną kwotę 1 754 894,25 PLN.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

1. Wprowadzenie	5
2. Metodologia badań jakościowych.....	10
3. Zaangażowanie kadry kierowniczej szkół – operacjonalizacja	13
4. Zaangażowanie – aspekt poznawczy.....	20
4.1. Zabiegi intelektualne pozwalające na zdefiniowanie polskiej tożsamości narodowej i ukierunkowane na posiadanie motywacji, pasji oraz kreatywności w zakresie konstruowania tożsamości narodowej.....	20
4.2. Zabiegi intelektualne pozwalające na trafną diagnozę trudności i wyzwań edukacji ku tożsamości narodowej.....	35
4.3. Zabiegi intelektualne ukierunkowane są na dobór i wyszukiwanie odpowiednich środków i metod powodujących uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego i uaktywnienie uczniów	62
5. Zaangażowanie – aspekt emocjonalny.....	99
5.1. Emocje wokół kategorii narodu i polskiej tożsamości narodowej.....	99
5.2. Zainteresowanie emocjonalne społecznością szkoły i otoczenia zewnętrznego w kontekście budowania tożsamości narodowej	103
6. Zaangażowanie behawioralne.....	122
6.1. Wypracowywanie i kierowanie się kanonem zasad przyjętych w szkole w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej.....	122
6.2. Wysiłek behawioralny skoncentrowany na procesie dydaktycznym w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej.....	133
6.3. Zaangażowanie behawioralne w zarządzanie szkołą w kontekście edukacji ku tożsamości narodowej.....	137
7. Podsumowanie i rekomendacje	147
7.1. Wnioski badawcze	147
7.2. Wnioski teoretyczne	148
7.3. Wnioski metodologiczne.....	148
7.4. Rekomendacje dla dydaktyki	149
Bibliografia:	150

1.Wprowadzenie

Tożsamość narodowa jest jedną z ważniejszych społecznych identyfikacji Polaków (Krystyna Skarżyńska: 2019). Jednostki – wedle typologii zaproponowanej przez naukowców z Laboratorium Poznania Politycznego Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk – mogą identyfikować się z narodem w sposób bezpieczny lub pozabezpieczny (w literaturze nazywany również defensywnym lub narcystycznym). Każdy z obu tych sposobów niesie za sobą odmienne skutki zarówno dla osoby identyfikującej się, jak i członków grupy własnej oraz tych, którzy do niej nie należą. „Identyfikacja bezpieczna charakteryzuje się szeregiem pozytywnych korelatów – indywidualnych oraz wewnątrz- i międzygrupowych. Nie wiąże się z negatywnymi konsekwencjami, lecz przeciwnie, przewiduje bardziej otwarty i pokojowy stosunek do innych. Takie podejście sprzyja większej empatii i gotowości do wsparcia emocjonalnego członków i członkiń własnej grupy, co przekłada się na większy altruizm w relacjach wewnątrzgrupowych. Identyfikacja bezpieczna ma potencjał do wzmacniania chęci podejmowania różnorodnych działań na rzecz grupy i jej członków, a nie przeciwko nim. Dzięki temu możliwe jest tworzenie bardziej zintegrowanych i wspierających się społeczności, gdzie jednostki czują się bezpiecznie i są bardziej skłonne do współpracy – także z osobami pochodzącymi z innych grup niż własna. [...] Identyfikacja pozabezpieczna, klasycznie opisywana jako narcyzm narodowy, wiąże się z szeregiem negatywnych skutków i cech. Narcyzm narodowy to nadmierne skupienie się na własnym kraju, przekonanie o jego wyższości nad innymi krajami i ciągłe domaganie się uznania ze strony innych. Może przejawiać się na różne sposoby, takie jak obsesyjne skupienie na symbolach narodowych, poczucie wyjątkowości oraz skłonność do postrzegania konstruktywnej krytyki własnego narodu jako osobistego ataku. Takie podejście prowadzi do braku empatii dla innych narodów i grup, a czasem może skutkować skrajnym nacjonalizmem lub ksenofobią. Narcyzm narodowy może również wytworzyć tendencję do przedkładania interesów własnego narodu ponad wszystko, nawet kosztem innych. Utrudnia to docenianie i szanowanie innych kultur i narodów, co prowadzi do konfliktów i nieporozumień. Ponadto może ograniczać zdolność do współpracy i wzajemnego uczenia się, a także utrudniać wysiłki zmierzające do rozwiązania rzeczywistych problemów lub zniwelowania negatywnych

aspektów własnego kraju” (Marta Rogoza, Marta Marchlewska, Zuzanna Molenda, Dominika Adamczyk, Dagmara Szczepańska, Radosław Rogoza, Michalina Szczęśna, Aleksandra Furman, Oliwia Maciantowicz, Dominika Maison: 2024, 15–16].

Z kolei inni badacze edukacji historycznej w polskiej szkole wskazali na modele nauczania historii, który łączy się integralnie z edukacją narodową: Pierwszy sposób nauczania to podporządkowanie edukacji konstruowaniu i konsolidacji narodu (funkcja nacjonalistyczna). Celem jest kształtowanie u uczniów wspólnej tożsamości. Funkcje poznawcze pełnią tutaj rolę drugorzędną. Chodzi tu bowiem nie tyle o zgłębianie tego, co się wydarzyło w przeszłości oraz w jaki sposób kształtowały się narodowe zasoby kulturowe, ile uczestnictwo w tych wartościach, które były, są i będą najważniejsze dla danej społeczności narodowej. „Przeszłość to jedynie pretekst, by mówić o narodowych imponderabiliach, które urastają do rangi ponadczasowej normy. W tym względzie historia upodabnia się do mitologii: dzieci uczą się świętych i kanonicznych opowieści, które pełnią funkcję tożsamościową, konstruując i legitymizując myślenie w kategoriach narodowych i narracyjne schematy” (Wojciech J. Burszta, Paweł Dobrosielski, Krzysztof Jaskułowski, Katarzyna Majbroda, Piotr Majewski, Michał Rauszer: 2019, 36). Nurt ten nie jest wolny od idealizacji przeszłości własnej, wręcz przeciwnie, jakby ją zakładał, bowiem to, co jest przedmiotem edukacji historycznej i tożsamościowej, podlega uprzedniemu procesowi selekcji, idealizacji, stereotypizacji, a nawet mitologizacji, by tak ukształtowane w procesie zapamiętywania i zinterpretowane utrwaliło się w pamięci zbiorowej (Barbara Szacka: 2006; Piotr Sztompka: 2005; Małgorzata Budyta-Budzyńska: 2010). Niektórzy badacze widzą w tej drodze prostą kreację swoistego intelektualnego getta, w której dominują narracje nacjonalistyczne, naznaczone prowincjonalizmem, a marginalizujące perspektywę europejską i globalną (Wojciech J. Burszta, Paweł Dobrosielski, Krzysztof Jaskułowski, Katarzyna Majbroda, Piotr Majewski, Michał Rauszer: 2019). Inni – w takiej edukacji narodowej dostrzegają sposób realizacji narodotwórczego zadania państwa i trening niezbędny do funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa (Ernest Gellner: 2006).

Drugi sposób prowadzenia edukacji ku historycznej koncentruje się przede wszystkim na kształceniu krytycznych i świadomych obywateli, którzy cenią demokratyczne wartości i obywatelskie zaangażowanie. Edukacja w tym nurcie skupia się na propagowaniu

uniwersalnych, demokratycznych, obywatelskich wartości, takich jak: zaangażowanie, tolerancja, odpowiedzialność, krytycyzm, troska o środowisko naturalne. Ten typ edukacji podkreśla wątki transnarodowe, a nawet ma charakter globalny. W tym kontekście często używa się określeń „globalna edukacja obywatelska”, której pierwowzorem była „edukacja rozwojowa”. Model ten ma pewne cechy nacjonalistycznego, a nawet legitymizującego imperialne podejście do historii własnej. Podobnie jak nurt nacjonalistyczny – podporządkowuje on funkcje poznawcze w dużej mierze innym celom, a mianowicie procesowi kształtowania tożsamości obywatela i przekazywania określonego systemu aksjologicznego, zależnego od celu edukacji. Model globalnej edukacji ma także tendencje do zamiany historii w mitologię, zaś przeszłość jest tu na tyle interesująca, na ile może uczyć pewnych, uznanych za uniwersalne wartości i kształtować oczekiwaną tożsamość obywatela świadomego globalnego wymiaru współczesnego życia społeczno-politycznego. Model ten kładzie większy niż poprzedni nacisk na myślenie krytyczne, na dyskusję i samodzielną pracę ucznia. Podkreśla także pluralizm tożsamości, cechuje się większą otwartością niż model nacjonalistyczny, ponieważ nie jest tak wąsko i ściśle sfokusowany na tożsamości narodowej (Wojciech J. Burszta, Paweł Dobrosielski, Krzysztof Jaskułowski, Katarzyna Majbroda, Piotr Majewski, Michał Rauszer: 2019).

Trzeci model ma charakter dyscyplinarny, chociaż badacze twierdzą, że łagodniejszą i łatwiejszą w odbiorze będzie etykieta: metodologiczny. Polega na kształceniu myślenia narodowego poprzez wzorowanie się na akademickiej historiografii. Nauczanie ma za zadanie zapoznanie uczniów z podstawami poszczególnych dyscyplin analizujących tożsamość narodową. Nie ma tutaj mowy o wpajaniu spójnej opowieści o przeszłości, która miała pełnić funkcje tożsamościową. Nie ma też patrzenia na kulturę ukształtowaną w przeszłości jako rezerwuar przykładów potwierdzających znaczenie ponadczasowych wartości. Zamiast tego edukacja koncentruje się na procesach tworzenia się i działania na społeczność opowieści o przeszłości, wyjaśnianiu, dlaczego te opowieści mają cechę różnorodności, poznawaniu zasad krytyki źródłowej, wypracowywaniu umiejętności weryfikacji faktów. Edukacja narodowa w tym wymiarze skupia się na warsztacie naukowo-badawczym, na rozwijaniu krytycznego myślenia, na wolności od prezentyzmu i anachronizmu. Naród i nacjonalizm w tym wariantcie to nie naturalne osie edukacyjnej narracji, niezmiennie byty społeczne czy ponadczasowe imponderabilia, lecz traktowane są

jako określone zjawisko historyczno-kulturowe, domagające się wyjaśnienia, mające uzasadnianą na drodze sporu genezę, znaczenie i konsekwencje. Nie są one na pewno niekwestionowaną osią opowieści, lecz jedynie jedną z wielu kategorii, za pomocą których podejmuje się opisać istniejący stan rzeczy. Tak pojmowana edukacja nie uczy nacjonalizmu czy patriotyzmu, lecz mówi o nacjonalizmie czy patriotyzmie. Traktuje oba zjawiska jako jedną ze współczesnych ideologii, do której uczniowie sami muszą sobie wyrobić własny stosunek (Wojciech J. Burszta, Paweł Dobrosielski, Krzysztof Jaskułowski, Katarzyna Majbroda, Piotr Majewski, Michał Rauszer: 2019).

Ostatni, czwarty typ edukacji sytuuje się pomiędzy wyżej wymienionymi trzema modelami. Z jednej strony ma za cel zapoznanie uczniów z podstawami poszczególnych dyscyplin składających się na edukację ku tożsamości narodowej, na rozwijanie w nich myślenia i świadomości narodowej; z drugiej – odwołuje się do rozmaitych mitów związanych z zastanymi tożsamościami uczniów. Punkt wyjścia edukacji ku tożsamości narodowej to zmitologizowana przeszłość, zróżnicowane legitymizujące przypowieści, które jednak dają podstawę do krytycznej analizy za pomocą narzędzi współczesnych nauk. Podejście to nie rezygnuje z kształtowania tożsamości uczniów, jednak umożliwia im bardziej krytyczne rozumienie tych tożsamości. Nauczanie nie koncentruje się wyłącznie na przeszłości czy na umacnianiu tożsamości, lecz także na wzajemnych relacjach między przeszłością a teraźniejszością. „Inaczej mówiąc, uczniowie rozwijają świadomość, w jaki sposób opowieści o przeszłości funkcjonują w życiu społecznym, jakie spełniają zadania i do jakich celów bywają używane i nadużywane” (Wojciech J. Burszta, Paweł Dobrosielski, Krzysztof Jaskułowski, Katarzyna Majbroda, Piotr Majewski, Michał Rauszer: 2019, 39).

Badacze tak widzianą edukację ku tożsamości narodowej sytuują ściśle w obszarze socjalizacji narodowej: niejako automatyczne i samobieżne wprowadzenie w życie narodu, jego tradycje, swojskość kulturową, istotę więzi i odrębności. Dostrzegają oni równocześnie możliwe patologie: z jednej strony – przerost w traktowaniu narodu jako wartości naczelnej, prowadzący do nacjonalizmu i szowinizmu, z drugiej – niedomiar – prowadzący do wykorzenia z więzi narodowych (Dorota Jaworska-Matys: 2001).

Kształt edukacji historycznej oraz patrząc szerzej – edukacji ku tożsamości narodowej wynika z polityki edukacyjnej państwa (Dobromir Dziewulak: 2020; Anna Zygierewicz: 2010), obejmującej także mniejszości etniczne i narodowe (Khalid Arar: 2012; Julia Resnik: 2012; Zvi Bekerman, Ayala Habib, Nader Shhadi: 2011). „System edukacji jest ważną warstwą w tworzeniu silnego i rozwijającego się społeczeństwa” (Nachum Blass: 2018, 16), zaś tradycja historyczna i tożsamościowa przekazywana przez system edukacji „jest czymś w rodzaju puli zasobów materialnych, intelektualnych, normatywnych, skumulowanych historycznie, które mogą znaleźć zastosowanie w obecnym działaniu i myśleniu członków społeczeństwa” (Piotra Sztompka: 2021, 627).

2. Metodologia badań jakościowych

Z uwagi na fakt, iż edukacja ku tożsamości narodowej jest częścią polityki państwa oraz jest ukierunkowana na kształt sylwetki absolwenta – ucznia po zakończeniu procesu edukacji szkolnej, podjęto badania opinii dyrektorów szkół w zakresie ich zaangażowania w budowanie tożsamości narodowej wśród uczniów. Ten segment badań realizuje całościowo lub wpisuje się w realizację następujących celów projektu:

Cel empiryczny (1) – Poznanie i analiza poziomu zaangażowania kadry kierowniczej szkół w budowanie tożsamości narodowej wśród uczniów.

To główny cel realizowany przez niniejszy segment badań. Zebrany materiał empiryczny w ramach badań jakościowych przeprowadzonych wśród dyrektorów szkół pozwala, wedle zastosowanej operacjonalizacji, wskazać na zaangażowanie na polu poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Inne cele projektu realizowane są częściowo przez ten segment badań lub mogą bazować na jego wynikach.

Cel empiryczny (2) – Poznanie i analiza postaw nauczycieli wobec tożsamości narodowej i sposobów jej kształtowania w procesie edukacji szkolnej.

Wyniki pomiarów jakościowych wśród dyrektorów mogą stanowić segment analityczny dla założonego celu, z racji na opinie dyrektorów na temat zaangażowania kadry pedagogicznej, którą kierują.

Cel empiryczny (3) – Poznanie i analiza postaw uczniów wobec tożsamości narodowej i sposobów jej kształtowania w procesie edukacji szkolnej.

Wyniki pomiarów jakościowych wśród dyrektorów mogą stanowić segment analityczny dla założonego celu, z racji na opinie dyrektorów na temat postaw narodowych uczniów, na rzecz których organizują edukację szkolną.

Cel teoretyczny (4) – Poznanie i analiza czynników kształtujących tożsamość narodową i lokalne tradycje kulturowe wpisujące się w tożsamość narodową.

Wyniki pomiarów jakościowych wśród dyrektorów mogą stanowić część bazy analitycznej dla niniejszego celu, z racji na opinie dyrektorów na temat ich zaangażowania w edukację narodową prowadzoną w oparciu o relacje ze społecznością lokalną, z uwzględnieniem regionalnych warunków społeczno-kulturowych i lokalnych tradycji etnograficznych.

Cel teoretyczny (5) – Klasyfikacja trudności komunikacyjnych przekazu treści edukacyjnych w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej w relacjach: nauczyciel (nadawca) – uczeń (odbiorca).

Wyniki pomiarów jakościowych wśród dyrektorów mogą stanowić część bazy analitycznej dla niniejszego celu, z racji na opinie dyrektorów na temat trudności i wyzwań współczesnej edukacji ku tożsamości narodowej oraz sposobów ich pokonywania, wraz z nowymi metodami dydaktycznymi i metodyką pracy z uczniem.

Cel teoretyczny (6) – Interpretacja wyników badań w odniesieniu do koncepcji z zakresu teorii narodu.

Zrealizowany pomiar jakościowy pozwala na poszukiwania narzędzi teoretycznych służących analizie zaobserwowanych prawidłowości. Na jego bazie można i należy szukać ujęć teoretycznych służących pełniejszemu poznaniu zmian zachodzących w tożsamości młodych, w ich odniesieniu do wskaźnika narodowego oraz funkcjonowania kategorii narodu we współczesnej rzeczywistości społecznej.

Przedmiot badań – przedmiotem badań są opinie dyrektorów szkół.

Zasady doboru grupy badawczej – dobór próby: celowy wedle zasady dostępności; kwoty wyznaczone wg kategorii: wielkości województw (1 szkoła na milion mieszkańców) i typów szkół (podstawowe, średnie). W sytuacji odmowy (6 szkół) nawiązywano kontakt ze szkołą o analogicznych cechach. Dodatkowo zastosowano nadreprezentację szkół na terenach pogranicza (8 szkół) i w warunkach wielokulturowości miasta stołecznego Warszawy (4 dodatkowe szkoły). Spośród wszystkich szkół 20 miało swoją siedzibę w miastach wojewódzkich.

Badania zrealizowano w okresach: kwiecień–czerwiec 2023 roku (badania zasadnicze) oraz wrzesień–październik 2023 roku (badania dodatkowe na terenach pogranicza i w Warszawie), w 60 publicznych placówkach oświatowych: dolnośląskie (skrót: DŚ) – 4, w tym: szkoła podstawowa (SP) – 3, szkoła średnia (SŚ) – 1; kujawsko-pomorskie (KP) – 3 (2,1); lubelskie (LU) – 4 (2,2); lubuskie (LB) – 2 (1,1); łódzkie (Ł) – 3 (3,0); małopolskie (MP) – 3 (3,0); mazowieckie (M) – 4 (3,1); Warszawa (Wawa) – 6 (3,3); opolskie (OP) – 2 (1,1); podkarpackie (PK) – 4 (2,2); podlaskie (PD) – 6 (5,1); pomorskie (PM) – 2 (0,2); śląskie (ŚL) – 4 (3,1); świętokrzyskie (ŚW) – 2 (0,2); warmińsko-mazurskie (WM) – 3 (1,2); wielkopolskie (W) – 5 (2,3); zachodniopomorskie (Z) – 3 (2,1). Obszary, w których dokonano nadreprezentacji ze względu na pogranicze, to: podlaskie (5), opolskie (1), podkarpackie (2), lubelskie (2),

dolnośląskie (1). W sumie badaniami objęto 36 dyrektorów szkół podstawowych i 24 szkół średnich.

Wywiady przeprowadzono techniką wywiadu telefonicznego o wysokiej standaryzacji, po uprzednim umówieniu się i wyrażeniu zgody na badania i ich wykorzystanie. Wywiad składał się z bloków pytań uporządkowanych wedle celów badań przyporządkowanych do segmentu pomiarów strategią jakościową. Szczegóły operacjonalizacji poszczególnych pojęć wykorzystane w trakcie przeprowadzania wywiadów zostaną zaprezentowane poniżej.

3. Zaangażowanie kadry kierowniczej szkół – operacjonalizacja

Rola dyrektora szkoły w całym procesie budowania strategii rozwojowej szkoły, prowadzenia w niej procesu edukacji i wychowania, a także inspirowania nauczycieli do wypracowywania i implementacji nowych rozwiązań dydaktycznych jest kluczowa. To on wraz z zastępcami i całym gronem pedagogicznym podejmuje najważniejsze decyzje dotyczące schematów działań szkoły, rozwoju kompetencji nauczycieli, współpracy zarówno z organem prowadzącym, jak i wszelkimi podmiotami zewnętrznymi, szczególnie lokalnymi. To on przede wszystkim wyznacza standardy edukacyjne i kieruje zmianą w szkole: zmianą wynikającą z dynamicznych uwarunkowań społecznych, dynamiki mentalności rodziców i uczniów, przemian polityki edukacyjnej państwa, wyzwań demograficznych, kulturowych, aksjologicznych, motywacji nauczycieli (Małgorzata Wojnarowska: 2014). „Dyrektor dzisiejszej szkoły posiada szeroki zakres uprawnień, zwiększył się także zakres jego odpowiedzialności i dzięki temu samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie w ramach szerokich kompetencji ma za zadanie zarządzać fachowo i profesjonalnie szkołą” (Miroslaw Szcześniak: 2021, 74)

Osoba kierująca placówką dydaktyczną, zarówno ze względu na wykonywany zawód nauczyciela, jak i funkcję zarządzającą społecznością szkoły, staje przed zadaniami szczególnie trudnymi, wymagającymi jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturowych, intelektualnych, moralnych, komunikacyjnych, psychologicznych, jak również wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i relacyjnych, a także bogatego zasobu informacji z różnych dyscyplin nauki (Joanna Keil: 2000) Dyrektor jest zatem osobą, która ma kluczowe znaczenie dla profilu i jakości edukacji ku tożsamości narodowej realizowanej w poszczególnych szkołach. Ważne jest jego podejście, sposób definiowania kategorii narodowej i polskości, typ preferowanej edukacji narodowej oraz poziom zaangażowania w jej prowadzenie. Z tego względu próba uchwycenia jakości i intensywności zaangażowania dyrektorów wydała się autorom projektu kluczowa.

Aby poznać jakość wysiłku każdego pracownika, ważne jest określenie jego zaangażowania w aktywność zawodową i pełnienie roli przypisanej do pozycji w miejscu pracy (Marek Bugdol: 2007). Badania empiryczne dowodzą, że pracownik, który jest

zaangażowany, identyfikuje się z wartościami i celami miejsca pracy, dba o wizerunek instytucji, w której pracuje, jest skoncentrowany na zadaniu, zadowolony z podejmowanych wyzwań, jest pełen energii, zaś praca, którą wykonuje, sprawia mu satysfakcję. Pracownik zaangażowany będzie przynosił większe zyski, a podejmowane przez niego działania zawodowe będą bardziej efektywne (Alan M. Saks: 2006).

Zaangażowany pracownik doświadcza swojej pracy jako stymulującej i dającej mu energię oraz ocenia ją jako coś, na rzecz czego naprawdę warto poświęcić czas i zaangażować nowy wysiłek. Praca to dla niego coś wartościowego, istotnego, znaczącego i sensownego, to środek do osiągnięcia cenionych przez niego celów. To także coś pochłaniającego, na czym jest w pełni skoncentrowany (Konrad Kulikowski, Magdalena Madej: 2014). Zaangażowanie (*work engagement*) rozumiane jest na przykład w koncepcji Wilmara B. Schaufeliego jako pozytywny, dający satysfakcję (*fulfilling*), związany z pracą stan umysłu, na który składają się trzy czynniki: doświadczenie przez pracownika uczucia wigoru (*vigor*) podczas wykonywania pracy, oddanie się pracy (*dedication*) oraz zaabsorbowanie nią (*absorption*). Wigor rozumiany jest jako doświadczenie wysokiego poziomu energii i wytrzymałości psychicznej oraz odporności na różnorodne destruktory. Łączy się również z chęcią wykonywania pracy nawet w obliczu pojawiających się przeciwności i trudności (Wilmar B. Schaufeli, Marisa Salanova, Vincente González-Romá, Arnold B. Bakker: 2002). Oddanie się pracy w sytuacji zaangażowania to entuzjastyczne jej wykonywanie oraz doświadczenie poczucia jej znaczenia, a także dumy z możliwości jej prowadzenia. Z kolei zaabsorbowanie pracą dotyczy uczucia pełnej koncentracji i pogrążenia się w swojej pracy, czemu towarzyszyć może doświadczenie nienaturalnie szybkiego upływu czasu (Łukasz Baka, Roman Cieślak: 2010).

Monitorowanie poziomu zaangażowania pracownika jest dziś powszechnie stosowaną praktyką zbilansowanej polityki personalnej w każdej szanującej się instytucji. Działania te są prowadzone w celu zwiększania wydajności i utrzymania wysokich standardów w pracy zawodowej (Konrad Kulikowski, Magdalena Madej: 2014). Z uwagi na wysokie ryzyko wypalenia zawodowego zaangażowanie i motywacje pracy w edukacji szkolnej są też przedmiotem badań i pomiarów (Beata Pawłowska: 2020).

Zaangażowanie jest rozpatrywane na różnych płaszczyznach odniesień: poznawczej, emocjonalnej, aktywizującej, fizycznej (William A. Kahn: 1990). Jest to pojęcie naturalne, bowiem rozumiane intuicyjnie, przy czym precyzyjne zdefiniowanie jest trudne i wymagające szczegółowej operacjonalizacji (Konrad Kulikowski, Magdalena Madej: 2014). W literaturze

pedagogicznej zaangażowanie w pracy edukacyjnej najczęściej porównuje się z postawą (Marta Bałazak: 2017), a opisuje się ją, uwzględniając jej trzy komponenty: poznawczo-oceniający, emocjonalny oraz behawioralny. Cała struktura badań związanych z zaangażowaniem nauczyciela ukierunkowana jest bardziej na jego funkcjonowanie w instytucji, a dokładniej rzecz ujmując – na pełnienie przez niego roli osoby odpowiedzialnej w procesie edukacyjnym i organizacyjnym (Barbara Kutrowska: 2008; Piotr Kowalczyk: 2018).

Zdaniem Williama A. Kahna z Boston University ludzie wykonujący role zawodowe angażują w pracy te same wymiary psychofizyczne, które wykorzystują w życiu codziennym, lecz z tą różnicą, że w określonych warunkach wolą używać tych atrybutów, które im odpowiadają (William A. Kahn: 1990). Amerykański badacz zauważył, że ludzie przyjmują różne rodzaje ról: na przykład zawodowe i rodzinne. Nie interesował się tym, jakie role grają, lecz dlaczego i w jakim stopniu podejmują się funkcjonowania w określonej pozycji społecznej, a zwłaszcza jak bardzo są psychologicznie obecni w poszczególnych momentach wypełniania swojej roli. Jego zdaniem ludzie mogą korzystać w różnym stopniu ze swych zasobów psychoaktywnych (fizycznych, poznawczych, emocjonalnych) w wypełnianiu ról, które aktualnie odgrywają, nawet gdy utrzymują integralność pomiędzy statusami oraz rolami, które wykonują (William A. Kahn: 1990).

William A. Kahn, w odróżnieniu od innych badaczy scenariuszy przypisanych do pozycjonowania społecznego, przyjął tezę, że im bardziej ludzie korzystają z własnych zasobów psychoaktywnych (własnego *ja*), wypełniając rolę, tym bardziej pasują do kostiumów, które zakładają. Szczególne znaczenie dla Kahna ma moment, w którym jednostki psychologicznie ustosunkowują się do otrzymywanego zadania, gdyż decyduje on o tym, czy się zaangażują i w jakim stopniu to robią. Badacz skoncentrował się na zidentyfikowaniu zmiennych wyjściowych procesu, w którym aktorzy społeczni dostosowują się do swojej roli (Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2019).

Budując i rozwijając ujęcie zaangażowania, Kahn ukierunkował swoje badania na uchwycenie zmienności procesu angażowania się w rolę. Poskutkowało to ujawnieniem zmienności samego zaangażowania w różnych momentach i sytuacjach. Jego badania polegały na zaobserwowaniu wśród ludzi ich świadomych i nieświadomych reakcji emocjonalnych na określone zjawiska podczas wykonywania zadań. Wnioski z tych obserwacji doprowadziły go do określenia przeciętnej postawy zaangażowania, którą jednostki przyjmują w ciągłości ich pracy. Binarność tego podejścia, w odróżnieniu od

sytuacyjności, sprawiła, że zaczęto badać doświadczenia psychologiczne kształtujące proces, w którym ludzie są obecni w pracy, wypełniają obowiązki, spełniają zadania, a mimo to są psychicznie nieobecni podczas ich wykonywania (Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2019). Ten aspekt dynamiki zaangażowania nie będzie jednak przedstawiany w niniejszym raporcie.

Kenwyn K. Smith i David N. Berg w swoich badaniach prowadzonych w latach 80. XX wieku udokumentowali, że jednostki w pełnieniu swej roli zawodowej są z natury ambiwalentne, jeżeli chodzi o zaangażowanie w grupę, tzn. chronią się przed izolacją, lecz także unikają całkowitego pochłonięcia, naprzemiennie odsuwają się i podejmują inicjatywę (Kenwyn K. Smith, David N. Berg: 1987). Obserwacje te i wnioski wykorzystał w swej koncepcji Kahn, pokazując, w jaki sposób ludzie radzą sobie z wewnętrzną ambiwalencją i zewnętrznymi uwarunkowaniami, w jaki sposób postrzegają siebie i swoją pracę oraz jakie relacje zachodzą pomiędzy postrzeganiem siebie i pracy (William A. Kahn: 1990, William A. Kahn: 1992).

Dokonując podsumowań koncepcji Kahna, można stwierdzić, że zaangażowanie nauczyciela – dyrektora szkoły to wykorzystanie przez niego na polu realizacji roli zawodowej osobistej energii, ekspresji myśli i uczuć. Element emocjonalny jako zwornik funkcjonowania psychospołecznego jest najsilniej związany z zaangażowaniem, dlatego znajduje się na szczycie piramidy, która w swej podstawie łączy myślenie i działanie przejawiające się w pełnionej pozytywnie i proaktywnie roli zawodowej (Sarah Cook: 2008). Obok tego komponentu istotne są pozostałe dwa: aspekt poznaczy i aspekt behawioralny (Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2019). Poniżej zostanie przedstawiony i omówiony każdy z nich, z wyszczególnieniem aspektów przyjętych w pomiarze za najbardziej uchwytne i kluczowe.

Zaangażowanie poznawcze nauczyciela – dyrektora szkoły odnosi się do zaabsorbowania jego myślenia w kierunku wyzwań edukacyjnych, jakie stają przed nim i przed uczniem. Zaabsorbowanie to powoduje, że zabiegi intelektualne nauczyciela nakierowane są na dobór i wyszukiwanie odpowiednich środków i metod umożliwiających uczniowi zrozumienie skomplikowanych dla niego zadań oraz opanowanie prezentowanych treści. Aby przekaz edukacyjny był skuteczny, dyrektor szkoły – nauczyciel poszukuje dodatkowych informacji i materiałów powodujących uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego i uaktywnienie ucznia (Jennifer A. Fredricks, Phyllis C. Blumenfeld, Alison H. Paris: 2004). W tym aspekcie chodzi też o pozytywne radzenie sobie nauczyciela z wyzwaniami

edukacyjnymi, jakie przed nim powstają, a także o samo pragnienie podnoszenia przez niego własnych umiejętności i kompetencji (James P. Connell, James G. Wellborn, 1991; Fred M. Newman, Gary G. Wehlage, Susie D. Lamborn: 1992). Wyrazem zaangażowania poznawczego nauczyciela jest również posiadanie odpowiednio zracjonalizowanych: motywacji, pasji i kreatywności, potrzebnych do wyznaczenia i realizacji celów edukacyjnych, jakie stają przed nim i jego uczniem (Moshe Zeidner, Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich: 2000; Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2019).

Zaangażowanie emocjonalne w pracy nauczyciela – dyrektora szkoły odnosi się zarówno do zainteresowania osobą ucznia, jak i do samego procesu kształcenia i wychowania. Innymi słowy, zaangażowanie emocjonalne dotyczy reakcji emocjonalnych, które są powodowane bodźcem środowiskowym (interpersonalnym i edukacyjnym). Bodziec środowiskowy, który można nazwać zaangażowaniem społecznym, odnosi się do chęci nawiązywania relacji społecznych i wchodzenia w interakcje z innymi oraz do poczucia przynależności (Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2019). W procesie edukacji zaangażowanie emocjonalne prowadzących edukację ma kluczowe znaczenie w kształtowaniu osobowości i jakości reakcji interpersonalnych ucznia. Wyjściowym aspektem oddziaływań wychowawczych kadry pedagogicznej, od którego rozpoczyna się proces edukacji, jest nawiązanie relacji emocjonalnej z uczniem (Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2018a; Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2018b).

Dojrzałość reakcji wychowawczych w procesie edukacji polega na intencjonalnym podtrzymaniu działań ukierunkowanych na wzajemność, gdyż wzorce zachowań społecznych mają charakter wzajemności i intencjonalności (Alina Wróbel: 2014). Wsparte na relacji bliskości odniesienie nauczyciela do ucznia spełnia rolę skoordynowanych intencjonalnie działań, jakich uczeń powinien się nauczyć w toku procesu edukacyjnego. Aspekt intencjonalności polega na zdolności planowania przez nauczyciela zachowań i przewidywaniu skutków tych relacji. Akt prawidłowego komunikowania się na poziomie emocjonalnym jest koniecznym warunkiem pełnego udziału ucznia w interakcjach społecznych. Związek intencjonalności, wzajemności i zaangażowania emocjonalnego nauczyciela w przeciwieństwie do naturalnych relacji interpersonalnych podlega modyfikacji wychowawczej ze względu na cel, jakim jest edukacja. Można określić ten rodzaj zaangażowania jako związek, który podlega zmianom ze względu na efektywność procesu uczenia, czyli ze względu na cel (Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2019).

Zaangażowanie behawioralne, jako wymiar zaangażowania pedagogicznego, jest często definiowane na trzy sposoby. Pierwszy można powiązać z pozytywnym zachowaniem zgodnym z zasadami, czyli z etyką pracy nauczyciela. Drugi odnosi się do wysiłku związanego z koncentracją na działaniach edukacyjnych. Trzeci sposób wyraża czynny udział w wydarzeniach związanych z funkcjonowaniem w szkole jako instytucji edukacyjnej (Finn, 1993). Ten typ zaangażowania jest dzielony na dwa rodzaje aktywności: organizacyjną oraz zaangażowanie w pracę (Alan M. Saks, 2006). W pomiarze na aktywność organizacyjną składają się działania administracyjne wynikające z instytucjonalnego funkcjonowania szkoły, kierowania nią, zarządzania gronem pedagogicznym, procesem edukacyjnym uczniów oraz wszelkie inne działania, do których zobowiązany jest dyrektor jako kierujący placówką oświatową. Zaangażowanie w pracę łączy się z zaangażowaniem zarówno emocjonalnym, jak i poznawczym (Sławomir Sobczak, Tamara Zacharuk: 2019).

Na potrzeby badania zaangażowanie dyrektorów szkół w edukację ku tożsamości narodowej zoperacjonalizowano wg następujących wymiarów:

1. Zaangażowanie poznawcze:

1.1. Zabiegi intelektualne pozwalające na zdefiniowanie polskiej tożsamości narodowej i ukierunkowane na posiadanie motywacji, pasji oraz kreatywności w zakresie konstruowania tożsamości narodowej.

1.2. Zabiegi intelektualne pozwalające na trafną diagnozę trudności i wyzwań edukacji ku tożsamości narodowej.

1.3. Zabiegi intelektualne ukierunkowane są na dobór i wyszukiwanie odpowiednich środków i metod powodujących uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego i uaktywnienie uczniów.

2. Zaangażowanie emocjonalne:

2.1. Emocje wokół kategorii narodu i polskiej tożsamości narodowej

2.2. Zainteresowanie emocjonalne społecznością szkoły i otoczenia zewnętrznego w kontekście budowania tożsamości narodowej

2.3. Zdolność planowania przez dyrektora zachowań i przewidywania skutków tych relacji z uczniem, z nauczycielami, ze środowiskiem społecznym.

3. Zaangażowanie behawioralne:

3.1. Wypracowywanie i kierowanie się kanonem zasad przyjętych w szkole w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej.

3.2. Wysiłek behawioralny skoncentrowany na procesie dydaktycznym w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej.

3.3. Zaangażowanie behawioralne w zarządzanie szkołą w kontekście edukacji ku tożsamości narodowej.

W trakcie operacjonalizacji zaangażowania oraz samego prowadzenia badań realizatorzy projektu zyskali świadomość co do trudności uzyskania precyzyjnie przyporządkowanego do poszczególnych kategorii materiału empirycznego oraz rozłącznego podziału uzyskanych danych wg poszczególnych kategorii analitycznych. Swoboda i szeroki margines wolności wymagany podczas przeprowadzania wywiadów z dyrektorami szkół, unikanie wąsko rozumianej „przepytawki”, której nauczyciele szczerze nie lubią, unikanie podejrzeń o bycie kontrolowanym, sprawdzanym i ocenianym, nakazały rozszerzać swobodę wypowiedzi respondentów, przy czym limity czasu generalnie nie pozwalały na przedłużanie wywiadów ponad 60 minut. Wąskie i hermetyczne trzymanie się założonego scenariusza wywiadu skutkowało bowiem nagłym skracaniem czasu, urywaniem odpowiedzi, niechęcią do werbalizacji opinii. Wszystko to sprawiło, że nie każdy wywiad zawiera odpowiedzi na wszystkie szczegółowo postawione pytania. Wielokrotnie pozwolono dyrektorom wypowiedzieć się szerzej na tematy ich interesujące, pochwalić osiągnięciami szkoły, usłyszeć słowa docenienia. W sytuacji nadzwyczajnych limiterów czasu zadeklarowanych przez samych badanych oraz niechęci odnoszenia się przez nich do poszczególnych zagadnień przenoszono akcent rozmowy na inne, mniej drażliwe wątki. Celem owego balansowania było uzyskanie najbardziej wiarygodnego poznawczo i adekwatnego do faktycznych opinii badanych materiału empirycznego.

4. Zaangażowanie – aspekt poznawczy

Poszukiwania intelektualne badanych zostały skategoryzowane wedle najważniejszych i najsilniej deklarowanych aktywności poznawczych. Są to: namysł nad istotą kategorii narodowej i identyfikacji narodowej w kontekście zracjonalizowanych pasji i uświadomionych motywacji, namysł zmierzający do postawienia diagnozy wyzwań stojących przed edukacją ku tożsamości narodowej, namysł zmierzający do poszukiwań i odkryć metod i środków dydaktycznych trafnie dobranych do celów edukacji narodowej.

4.1. Zabiegi intelektualne pozwalające na zdefiniowanie polskiej tożsamości narodowej i ukierunkowane na posiadanie motywacji, pasji oraz kreatywności w zakresie konstruowania tożsamości narodowej

4.1.1. Definiowanie polskiej tożsamości narodowej

Dyrektorzy szkół zostali zapytani, czym jest polska tożsamość narodowa oraz jakie budzi skojarzenia ten termin. Jeżeli badani deklarowali autoidentyfikację poprzez kategorię narodową, to wykazywali ją na wysokim poziomie: dla mnie poczucie bycia Polakiem jest bardzo istotne. Tak zostałam wychowana i tak prowadzę swoją szkołę. I tę, i poprzednią” [29_OP_SP]. „Oczywiście, tożsamość narodowa to jest podstawa. My jesteśmy Polakami i powinniśmy się szanować” [4_DŚ_SP]. Tożsamość narodowa, której przeżywanie deklarują badani, tworzy ich tożsamość i określa poznanie, emocje i działania: „To wszystko jest... to coś, co jest wpisane w nas” [47_WM_SP]. Bycie Polakiem „to jest tak jakby dla mnie, dla nas takim naturalnym czymś” [8_LU_SP]. „Jesteśmy Polakami” [11_LB_SP]. Nie jest to jednak kategoria zamykająca na świat. Przeciwnie, otwiera na poznanie szerszych horyzontów: „Jestem Polką! Ale jestem obywatelką też świata, zawsze pamiętając właśnie o tym, gdzie są moje korzenie” [50_W_SP].

W deklaracji dyrektorów widoczne jest definiowanie się poprzez kategorię narodową, która wyraźnie określa tożsamość: „Wiemy, kim jesteśmy” [14_Ł_SP], „Ważne, że jesteśmy Polakami” [17_MP_SP]. Tożsamość nie ma charakteru statycznego i nie ogranicza się do segmentu poznawczego. Ona angażuje emocje i wyznacza działania: „Każdy powinien znać swoją tożsamość, swoje korzenie, historię przodków i w ogóle historię kraju, w którym żyje. Bo to kształtuje nasz charakter, spojrzenie, przyszłość też, patrzenie pewnie na życie, na

otaczającą rzeczywistość, na świat” [27_Z_Ś]. Praca edukacyjna i zarządzanie edukacją ku tożsamości narodowej ma także wartość kształtującą tożsamość narodową dyrektorów: „tutaj nauczyłam się tak naprawdę czuć Polakiem i dobrym Polakiem” [4_DŚ_SP].

Jeden z dyrektorów podkreślił, że wedle swego namysłu on sam dba o to i uważa to za konieczne w przypadku każdego pedagoga chcącego kształtować tożsamość uczniów w perspektywie narodowej, by posiadać własną, osobistą wykładnię autoidentyfikacji narodowej i bycia Polakiem. Wykładnia ta powinna być zinterioryzowana i wewnętrznie uzasadniona, zaś sam nauczyciel gotowy do jej uzasadnienia, szczególnie wobec uczniów: „Jestem przekonany, że trzeba definiować pojęcia typu: Polak, tożsamość... Trzeba definiować pojęcia związane z tym, że ktoś jest innej narodowości i wtedy nie pozostaje nam... nie mamy wątpliwości co do tego, kim się jest. Aczkolwiek zawsze trzeba to robić też w takim duchu poszanowania innych, to znaczy stawiania konkretnych definicji. Na przykład jeżeli dzisiaj krytyce poddajemy słynne zdanie Dmowskiego «Polakiem jestem i mam polskie obowiązki», to należy to młodym powiedzieć, ale z całą konotacją jego rozumienia narodu jako bytu politycznego, narodu, jako czegoś, co stanowi podstawę funkcjonowania państwa i tak dalej... To są dzisiaj trudne pojęcia dla nich, bo są bardzo rozmyte. Ale jeżeli nazywamy to, definiujemy, oni potrafią to przyjąć i należy pozostawić wybór” [49_WM_Ś].

Kategoria narodu, mimo że wokół niej istnieją rozmaite interpretacje i podejścia ideologiczne oraz trendy polityczne, wedle namysłu badanych winna funkcjonować społecznie i określać społeczną tożsamość jednostek. „Dzisiaj tożsamość to jest rzecz, która w świecie współczesnym... w Europie... nabiera trochę innych znaczeń... nie zawsze pozytywnych. My dzisiaj toczymy, w jakimś sensie, spór ideowy o to, czy Europa ma być Europą wspólną, pozbawioną tożsamości [narodowych], czy Europą ojczyzn – jak to ktoś kiedyś powiedział. No więc ja jestem z przekonania [...] konserwatystą i uważam, że wspólnota jest właściwością jak najbardziej potrzebną, ale [...] gdy nasza tożsamość narodowa, nasze korzenie są... powinny być, że tak powiem, pielęgnowane” [19_MP_SP].

Badani dyrektorzy, definiując siebie w kategoriach narodowych, dostrzegają w tej identyfikacji czynnik wysoce wartościowy. Narodowość nie jest dla nich kwestią marginalną, lecz osadzoną w ich refleksyjności i zaangażowaniu poznawczym. Trudno im wyobrazić sobie rzeczywistość indywidualną i społeczną bez narodów, zaś rozluźnienie lub wręcz zanik więzi narodowych nie uczyni, ich zdaniem, społeczeństw ani jednostek lepszymi: „Gdybyśmy się rozmyli, to wcale nie znaczy, że bylibyśmy lepsi” [7_KP_SP]. Dlatego podkreślają wagę

edukacji ku tożsamości narodowej w środowisku rodzinnym, w szkole, w społecznościach lokalnych: „żeby to kultywować w sobie, w [...] rodzinach, w szkole, w tych najmniejszych ojczyznach” [14_Ł_SP]. „Jesteśmy narodem. Musimy o tym mówić, bo musimy o tym pamiętać. Inaczej jeszcze chwilę i może nas nie być tak naprawdę, prawda” [14_Ł_SP]. Dlatego ważne jest „kultywowanie też naszej tradycji narodowej” [22_Wawa_Ś].

Kategoria narodu, zgodnie ze współczesnymi trendami definicyjnymi, nie tylko wyróżniana jest poprzez wyobraźniowy czynnik autoidentyfikacyjny, ale również zakłada byt polityczny państwa. W deklaracjach badanych obok kategorii narodowej padają określenia: Polska, ojczyzna, nasz kraj. Polska jako ojczyzna jest wysoko sytuowana w hierarchii wartości: „To jest Polska. Bo niezależnie od tego, gdzie żyjemy, to najważniejsza jest Polska” [7_KP_SP]. Wybór Polski jako ojczyzny, identyfikacja z nią jako z „moim krajem” pomimo istniejących deficytów i różnorodności pochodzenia oraz wielokulturowości określane są jako patriotyzm: „Jesteśmy Polakami i Polskę trzeba kochać, szczególnie we współczesnych czasach” [7_KP_SP]. Dlatego wyraźne jest w opiniach badanych – osadzone w sferze poznawczej – „w ogóle utożsamianie się z Polską, jako krajem, do którego przynależymy. To jak najbardziej” [15_Ł_SP].

Kluczem do definiowania narodu wydaje się być kategoria **dobra wspólnego**: „Jesteśmy częścią wspólnoty, która wzajemnie działa na swoją rzecz, dla własnego dobra” [6_KP_SP], „[To daje poczucie] takiego bezpieczeństwa, wsparcia, że jest jednym... wspólnym... pod wspólnym szyldem hymnem” [40_PM_Ś]. Z tej koncepcji wynika namysł nad aspektem konsekwencyjnym: „Jeżeli patriotyzm, to pozytywny. Czyli jest taka odpowiedzialność za ten kraj. Z tego wynikają konkrety...” [14_Ł_SP].

Dyrektorzy wyrażają identyfikację swojego osobistego i rodzinnego dobra, losu, jakości życia z dobrem wspólnym, jakim jest Polska: „po części to, co robisz, to te wysiłki robisz dla kraju, w którym mieszkasz” [42_Ś_SP]. Zauważają równocześnie, że dla nowego pokolenia oraz szerokich zbiorowości nie jest to ani oczywiste, ani powszechne: „dziś ważne jest co innego, nie widzą tych powiązań” [58_Wawa_Ś], [59_Wawa_Ś], [26_LB_SP]. Tymczasem tradycja narodowa wyznacza nie tylko tożsamość indywidualną i zbiorową, ale tworzone przez nią schematy aksjologiczne dają perspektywę rozwoju społeczeństw: „Bez zakorzenienia trudno iść do przodu” [25_Wawa_SP].

Polacy jako naród, z którym badani się identyfikują, mają jedną z najstarszych tradycji w Europie, znaną badanym: „Jestem historykiem... jako Polacy mamy tysiącletnią tradycję

narodową w Europie... jedną z najstarszych... Znacznie młodsi są na przykład Niemcy, Włosi czy Francuzi. Tradycje narodowe innych krajów są jeszcze młodsze, na przykład Belgowie czy Luksemburczycy. Poza tym nasze tradycje nie zostały jednak przerwane przez zabory. Inni musieli odbudowywać swoją tożsamość... swój język... na przykład Czesi czy Grecy..."

[26_LB_SP]. Tożsamość polska ma silne osadzenie historyczne: „Bo nasza historia, dokonania wywodzą się z tego, że jest jesteśmy Polakami” [7_KP_SP].

Historycznie ukształtowana polska tożsamość narodowa, będąca równocześnie wyznacznikiem schematów zmian i rozwoju, wymaga zaangażowania poznawczego. Szczególnie doceniają to dyrektorzy – nauczyciele historii. Oni nie tylko poprzez swoje lekcje uczą interpretacji dziejów, ale przekazują swój osobisty sposób odkrywania tożsamości polskiej, swój namysł i podstawy poznawcze autoidentyfikacji: „Pięćdziesiąt procent moich zajęć, szczególnie dotyczących historii Polski, to jest jakby moja praca z dziećmi... odnośnie szacunku do swojej ojczyzny... jakiejś dumy z dziejów” [9_LU_SP].

Ważnym dla wyraźnej kategorii badanych i dość często wymienianym komponentem polskiej tożsamości narodowej jest religijność, a konkretnie chrześcijański katolicyzm. To tolerancja religijna oparta na katolickim poszanowaniu odmienności stała się bazą dla wielokulturowości i wieloetniczności kultury polskiej [58_Wawa_Ś]. Dla jednej z dyrektorów szkół, których patronem jest Jan Paweł II, jest on przede wszystkim symbolem takiej twórczej tolerancji: „[To patron], który potrafi rozmawiać, a nie mówić. To jest bardzo istotne. Rozmawiać z innymi religiami, z innymi kulturami, a nie myśleć tylko o sobie... Mieć w sobie ciekawość inności, ich poznawania, szanowania” [10_LU_Ś]. „Nie wszystkie narody, szczególnie protestanckie, potrafiły tolerować odmienność” [58_Wawa_Ś].

Na bazie religijności wyrosły typowo polskie obyczaje, wśród których dyrektorzy najczęściej wymieniają sposoby obchodzenia świąt: Bożego Narodzenia, Wielkanocy, Bożego Ciała [10_LU_Ś], [23_M_SP], [24_M_Ś], [28_Wawa_Ś]. Dyrektorzy wskazują także konkretnie na religijne elementy w życiu szkoły, które akceptują, w których uczestniczą i które współtworzą: „Chociażby z okazji Świąt Bożego Narodzenia jasełka, które [...] są też imprezą w jakiś sposób związaną z tradycją, ale także z religią” [22_Wawa_SP]; „koncert bożonarodzeniowy w różnych językach z wykorzystaniem śpiewu i kolęd, pastorałek, ale też i takich popularnych” [23_M_SP]; rozpoczęcie roku szkolnego: „my w ogóle, jeżeli rozpoczynamy rok szkolny, to zaczynamy... to zaczynamy mszą świętą... idziemy ze sztandarem... i jest cała szkoła... [9_LU_SP]; ceremonie szkolne „na rocznicę śmierci papieża”

Jana Pawła II [23_M_SP]; „11 Listopada [...] mamy mszę świętą... i w kościele parafialnym nasza młodzież występuje” [16_ŁSP]; „wycieczki, a to Wadowice” [23_M_SP]; lokalnie celebrowane święta narodowe z elementami rytuałów religijnych [24_M_SP]. W społecznościach lokalnych łączenie elementów narodowych i religijnych jest bardziej naturalne i posiada trwałe tradycje: „przy każdej jakiejś takiej większej uroczystości zawsze zapraszamy księdza” [29_OP_SP].

Intensywność powiązań pomiędzy tożsamością narodową a autodeklaracją religijności młodych bardzo silnie, w opinii jednego z dyrektorów, zależy od aktualnej mody. Współczesna tendencja kulturowa jest natomiast antyreligijna, zaś modny jest bunt przeciwko religii, przeciw katechezie szkolnej, przeciw symbolice chrześcijańskiej. W trakcie wywiadu dyrektor dokonuje nawet minikonceptualizacji mody na antyreligijność: „I są mody... Zawsze jest jakaś moda na coś... moda na coś... Teraz jest moda, by nie uczyć się religii, chociaż jesteśmy z rodziny katolickiej...” [9_LU_SP]. Poziom pozytywnego nastawienia do religii wysoce zależy także od osobowości lokalnych przywódców religijnych: „dzieciaki naprawdę bardzo szanują księdza. I też się bardzo cieszę, że u nas... u nas nie ma czegoś takiego, że ktoś się zwalnia z religii, bo lekcje z księdzem należą do tych, powiedziałabym, najlepszych” [29_OP_SP]. Nastawienie do łączenia tych elementów jest zróżnicowane: od pełnej i całkowitej akceptacji [23_M_SP], do rozdzielenia obu zakresów [59_Wawa_Ś]. Zatem zdaniem badanych dyrektorów w polską tożsamość narodową wpisuje się żywa religijność katolicka, pluralizm i tolerancja religijna, jak i „wolność od religii” [26_LB_SP], [25_Wawa_SP].

Polska tożsamość ukształtowała się w kluczu wielokierunkowych antynomii, nurtów, aspektów. Jest w niej, wedle namysłu badanych, wiele trendów kulturowych niekiedy skrajnych i wykluczających się, ale tworzących jedną identyfikację narodową: „Poznając czy historię Polski, czy historię Europy, czy historię literatury, poznaje się różne koncepcje, różne sposoby spojrzenia, nawet to, co pan wskazał, prawda, że inaczej jest w epoce romantyzmu, inaczej pozytywizmu. Prawda, że te wartości mogą być inne, ale one wszystkie... one są czasami bardzo różne, bardzo skrajne. Idee są bardzo skrajne, ale one tak naprawdę wszystkie mieszczą się, właśnie, w tej definicji tożsamości narodowej, prawda” [24_M_Ś]. Wiąże się to zarówno ze zróżnicowanymi tożsamościami lokalnymi, jak i współtworzy tożsamość europejską. Dlatego, wedle zwerbalizowanego namysłu badanych, spojrzenie na polską tożsamość narodową wymaga „poznania naszych lokalnych tradycji” [40_PM_Ś], jak i

„wypośrodkowania tego zaznaczania, że jesteśmy Polakami, ale również Europejczykami” [28_Wawa_Ś]. Wedle tych opinii identyfikacja narodowa zakłada głęboki namysł.

Polska tożsamość narodowa zobrazowana pomiarem nie jest tożsamością wyidealizowaną. Z deklaracji dyrektorów wyłania się dość realny jej obraz, wraz z wadami i zaletami Polaków. Badani zaznaczają, że każdy naród ma swoje wady, zalety, mity i stereotypy [58_Wawa_Ś]. Badani dyrektorzy są świadomi polskich wad, ale również **zalet**. Wady narodowe, w ich opinii, winny być i są przedmiotem edukacji ku tożsamości narodowej: „Różnie tam bywało... prawda... Nie jest tak, że nie pokazuje tych gorszych również stron” [9_LU_SP], „mamy swoje wady, to prawda” [26_LB_SP]. Wśród **wad** wymieniają: „Bo tam się o nas mówi różnie, że słomiany ogień, że pijacy...” [7_KP_SP], „piją dużo alkoholu, mają niską kulturę osobistą, są nieuczciwi” [42_Ś_SP]. Również nieumiejętność wyciągania wniosków z trajektorii życia osobistego i narodowego: „Polak przed szkodą i po szkodzie głupi” [43_Ś_SP]. „Najtrudniejsza dla mnie jest taka zazdrość i bezinteresowna zawiść. I taka przemądrzałość... Jaki to ja jestem ważny... i mądrzejszy od innych... To nas jako Polaków niszczy” [58_Wawa_Ś]. Jednak nie zgadzają się z całkowitą negatywną stereotypizacją funkcjonującą szczególnie w przestrzeniach międzynarodowych: „A to jest nieprawda” [7_KP_SP]. Uważają ją wprost za krzywdzącą [39_PD_SP]. Przed wszystkim wskazują na polskie zalety: „gotowość do poświęceń, do zrywów, to jest jedna sprawa. Ale [Polacy] też są ludźmi pracowitymi” [7_KP_SP], „umiemy przetrwać w skrajnie niekorzystnych sytuacjach” [36_PD_SP]. Poprzez pracowitość, życie rodzinne, gościnność [42_Ś_SP], dbałość o kulturę języka [42_Ś_SP] Polacy realizują swój patriotyzm: „włączamy to do swojej pracy codziennej” [8_LU_SP].

Ważną pozytywną cechą Polaków, na którą wskazała jedna z rozmówczyń – dyrektor szkoły podstawowej w województwie kujawsko-pomorskim, jest wykazana historycznie odporność na procesy wynaradawiania oraz wytrwała pracowitość, mimo skutecznej dyskryminacji przez zaborców lub polityki dominacji narodów okupacyjnych: „[Polacy] też są ludźmi pracowitymi. U nas na Pomorzu jest szczególnie widoczne, bo myśmy w okresie germanizacji bardzo skutecznie rywalizowali z Niemcami, którzy nas chcieli pozbawić ziemi, języka, a myśmy potrafili to... to nie były powstania, tylko była taka mozolna praca. Ale to byli twardzi ludzie i przy tej polskości utrzymali się. I teraz też to jest ważne” [7_KP_SP]. Ze względu na pracowitość opinia wobec swojego narodu jest raczej pozytywna: „jesteśmy wielkim, dobrym narodem, pracowitym narodem, z potencjałem” [7_KP_SP].

Świadomość zalet, z wysubtelnioną świadomością wad narodowych, rodzi ostrożną dumę względem polskiej tożsamości narodowej. Ostrożność wynika z wykonceptualizowanych ograniczeń i błędów [43_Ś_SP]. Duma ta ma również fundament w wolności polskiej tożsamości od historycznych tendencji imperialnych. Wedle badanych rozumienie narodu winno być bowiem wolne od imperializmu narodowego wyrosłego na darwinizmie społecznym: „Powinniśmy być dumni z tego, kim jesteśmy, ale nie powinniśmy też uważać się za jakichś lepszych albo lepszych generalnie od innych narodów” [11_LB_Ś], „a najbardziej niebezpieczne jest jakieś ustawianie narodów według ważności” [58_Wawa_Ś].

Duma narodowa ma też swoje święta. Jednym z nich są mecze piłkarskie lub inne wydarzenia sportowe, w udział w których wpisuje się osobiste pasje: „Ale ja jestem kibicem piłkarskim, fanatycznym, więc kocham walczyć, trenować. (...) Doping musi być taki pozytywny, żeby oni nie czuli się gorsi, a przeciwnie – czuli się lepsi. (...) Jesteśmy fanklubem Legii Warszawa. My jeździmy na mecze do Warszawy” [7_KP_SP]. Inni badani z kolei uczestniczą w wydarzeniach z okazji świąt narodowych: Marszu Niepodległości, Narodowym Śpiewaniu, biegach czy innych wydarzeniach – związanych z Powstaniem Warszawskim [58_Wawa_Ś]. Udział w tych wydarzeniach to świadomy wybór, to źródło motywacji, zaś uczestnictwo pozwala im cieszyć się swoją tożsamością narodową i rozwijać kompetencje w zakresie tożsamości narodowej. Włączają w to także swoją pracę administracyjną i dydaktyczną, sposób zarządzania kadrą pedagogiczną. Tożsamość narodowa, wspólne prowadzenie edukacji narodowej tworzy swoistą pasję, która łączy i generuje kreatywność. Jeden z dyrektorów stwierdził wprost, że pracujący z nim nauczyciele „to są Polacy patrioci” [7_KP_SP].

Autoidentyfikacja narodowa winna otwierać na inne tożsamości, w tym europejską, i prowadzić do uświadomionej odrębności, ale osadzonej na wzajemnym szacunku. Formy nacjonalizmów oraz sposoby interpretacji kategorii narodu są przedmiotem analizy intelektualnej badanych: „Słowo naród nie może być pojmowane w kategoriach XIX-wiecznych, nacjonalistycznych, że jeden naród góruje nad innymi i ma prawo do rozszerzonej swojej przestrzeni życiowej. Bo niestety w dyskursie publicznym często tego typu, niestety, definicje są przemycane, co jest, uważam, w XXI wieku niedopuszczalne i rodzi mowę nienawiści. I kwestia narodu oczywiście powinna być... tradycja i szacunek dla własnej tradycji, najlepiej w kontekście całej Unii Europejskiej, wspólnoty równych sobie narodów, z

których każdy ma swoją tożsamość i musi ją pielęgnować, ale jednocześnie żyć obok siebie i się szanować wzajemnie. I tą różnorodność tak należy rozumieć: jedność w różnorodności. [...] Nie jest to już darwinizm społeczny, jak to kiedyś mówiono, że jeden naród pożera słabsze... silniejszy pożera słabsze... bo to jest nacjonalizm, który obserwujemy chociażby w Rosji teraz... Wojna na Ukrainie jest tego przykładem, do czego to prowadzi. Tylko naród w nowoczesnej, europejskiej formie... Naród, który ma swoje tradycje, a jednocześnie czuje się częścią większej, równoprawnej zbiorowości” [6_KP_SP]. Wzajemny szacunek do innych narodów i tolerancja wpisane we własną identyfikację narodową są szczególnie podkreślane w regionach pogranicza i w wielkich miastach [25_Wawa_ŚP], [58_Wawa_Ś], [13_PD_SP], [30_OP_Ś].

4.1.2. Podnoszenie przez dyrektora własnych umiejętności i kompetencji w zakresie konstruowania tożsamości narodowej

Wedle deklaracji badanych – można wyróżnić trzy typy pod względem podejmowania inicjatyw w celu podnoszenia umiejętności i kompetencji własnych w zakresie konstruowania tożsamości narodowej. Deklaracje te łączą się z opiniami na temat zadania szkoły co do wspierania uczniów w budowaniu tożsamości własnej za pomocą komponentu narodowego. Fundamentami każdej z tych kategorii jest osobisty namysł dyrektorów nad autoidentyfikacją narodową i edukacją narodową w szkole. Pierwsza kategoria, wyszczególniona na pojedynczej skali co do ilości deklaracji, nie wykazuje się aktywnościami w tym względzie, mówiąc z dystansem o zadaniu szkoły w zakresie budowania tożsamości [11_LB_Ś]. Druga – wykazuje swoistą obojętność wobec tej kwestii lub silną ostrożność [3_DŚ_Ś]. Najsilniejszą kategorią wydaje się być zespół opinii o konieczności i chęci budowania własnych kompetencji w zakresie osobistej tożsamości narodowej dyrektorów. Wynika to przede wszystkim z tego, że komponent narodowy badani uważają za kluczowy dla autosamookreślenia: „Najważniejsza jest Polska” [7_KP_SP]. W tej deklaracji nie chodzi, zdaniem jednego z respondentów, o ostentację, lecz o interioryzację osadzoną w głębokim namyśle i wyborze, o wagę autoidentyfikacji i kategorii narodowej kluczowej dla samopostrzegania: „O patriotyzmie nie mówimy za dużo. Ja uważam, że patriotyzm mamy w sercu, a nie na zewnątrz. Osobiście nie szafuję aż bardzo takimi doniosłymi hasłami, bo to jest bardzo doniosłe słowo i nie szafuję takimi słowami. To jest moje zdanie” [34_PD_SP].

Kategoria narodowa, wedle osobistego namysłu badanych, nie podlega deprecjonowaniu ze względu na aktualną modę, nawet gdy współczesność dotyka prądy wykluczenia jej z głównego nurtu myślenia i naznaczenia negatywnymi emocjami: „Teraz jest inna moda [...], chociaż jesteśmy z rodziny katolickiej...” [9_LU_SP].

W osobistej motywacji rozwijania swojej tożsamości narodowej ważną rolę, wedle namysłu badanych, odgrywają warunki socjalizacji. Przede wszystkim waga i zaangażowanie w ten aspekt życia wynika z uwarunkowań domu rodzinnego: „W większości to obyczaje, zwyczaje, jakie są... jakie kultywujemy w domach nawet. Bo przecież każdy z nas, ja również, nauczył się tego [wagi kategorii narodowej] od dziadków, pradziadków. Od nich też powinniśmy to przejąć i pokazywać, że to też było kiedyś ważne, a teraz... [jest ważne dla mnie]. Żeby też było obecne w nas... we mnie... to, co dziadkowie nasi robili czy też pradziadkowie. Więc tutaj to jest ważne: rodzinne zwyczaje, obyczaje, taka świadomość narodowa i korzenie, które mamy...” [34_PD_SP].

Czynnikiem naznaczającym zaangażowanie w podnoszenie własnych kompetencji narodowych jest również socjalizacja w organizacjach temu sprzyjających. Ważną kategorią takich grup jest harcerstwo. Badani wnioskuje o harcerstwie zarówno na podstawie własnych doświadczeń, jak i obserwacji działań tych organizacji w szkole lub na jej obrzeżach. Respondenci nie wskazują na rozróżnienia pomiędzy typami harcerstwa, jednak ci zaangażowani w nie niegdyś wyraźnie wskazują na osobiste znaczenie w budowaniu tożsamości i tworzeniu schematów poznawczych w dzieciństwie i młodości: „Personalnie widzę siebie w mundurku harcerskim, bo jestem podharc mistrzem od wielu lat i to mi się przekłada głównie na moje obecne myślenie i mój język ojczysty” [54_W_Ś].

Drogą ku wzrostowi własnych kompetencji tożsamościowych jest współtworzenie inicjatyw szkolnych i regionalnych oraz udział w nich jako nauczyciel i jako dyrektor szkoły: „Tu chodzi o patriotyzm, o tożsamość narodową... Na pewno przez to, że uczestniczymy w różnych uroczystościach” [21_M_SP]. Także sama praca nauczyciela, udział w kulturze polskiej, podzielenie aksjologii i religijności katolickiej: „że posługujemy się językiem polskim, że nie wstydzimy się swoich wartości, że jesteśmy Polakami. To przede wszystkim myślę, że nas utożsamia tutaj z Polską, z językiem, z kulturą. Ja jeszcze osobiście jestem też chrześcijanką, więc też nie wstydzę się tego, że chodzę do kościoła, i to żaden dla mnie problem” [45_ŚW_Ś].

Czynnikiem motywującym może być profil wykształcenia, który wyraźnie określa sposób namysłu nad kategorią narodową. W oparciu o narrację jednego z dyrektorów, z wykształcenia historyka, można stwierdzić, że osobistą motywację buduje posiadana wiedza, profil patrona szkoły, nabyta równocześnie pasja do historii i chęć rozszerzania znajomości dziejów Polski: „Jestem historykiem, a moja szkoła nosi nazwę «Bojowników o Polskość Mazur». W związku z tym, choćby poprzez takie narzucenie mi tożsamości, którą miałem już wcześniej w szkole, bo wspominałem, jestem jej absolwentem, to tak wpływa na mnie... I chociaż ci nasi patroni zostali nam narzuceni, w 1968 nomen omen ważnym roku dla historii Polski, to jednak to mnie określa i nadal kształtuje” [49_WM_Ś].

Obok wykształcenia motywatorem dla twórczego namysłu nad sposobem podnoszenia własnych kompetencji narodowych jest także zaangażowanie w sport: „Ja może jestem skrzywiony, bo jestem kibicem. Ale jeśli chodzi o postawy patriotyczne, to ruch kibicowski w Polsce jest prawicowy. Te chłopaki są bardziej lub mniej świadomi, ale są... Z Legii to oni generalnie się interesują i Powstaniem Warszawskim... Bo wiadomo, Legia Warszawa i tak dalej... [7_KP_SP].

Czynnikiem motywującym oraz drogą do rozwoju osobistych kompetencji w zakresie tożsamości narodowej jest wymieniany przez badanych udział w wydarzeniach i świętach narodowych. Z racji na to, że temat ten jest w niniejszym raporcie niezwykle szeroko przedstawiony, w tym momencie ograniczono się wyłącznie do opinii opartych na doświadczeniu i namyśle, że także udział niebezpośredni – za pomocą mediów, poprzez cyfrowe śledzenie relacji – może ułatwiać rozbudowę kompetencji narodowych: „Ale dla tych, którzy chcą coś zobaczyć, to jest relacja... Bo na przykład chociażby transmisje różnych uroczystości, gdzie na przykład mnie się to podoba i ja to lubię oglądać... Mówię, nie wszyscy to oglądają, bo sobie lubią przełączyć...” [1_DŚ_SP].

Czynnikiem pobudzającym do osobistego rozwoju identyfikacji narodowej jest nie tylko osobiste zaangażowanie, ale również praca w szkole. Chcąc przekazać wartości narodowe uczniom oraz mówić o wysokiej randze komponentu narodowego w budowie osobistej identyfikacji, dyrektorzy deklarują konieczność i potrzebę dbania o własne samookreślenie: „Myślę, że to jest istotne, żeby wiedzieć, kim jestem” [50_W_SP]. „My, nauczyciele... to jest bardzo odpowiedzialny zawód, jeden z najbardziej odpowiedzialnych zawodów, odpowiadamy za kształtowanie się drugiego człowieka, zatem musimy też dbać o siebie i swój rozwój” [51_W_Ś].

Planując przekazać określone treści oraz kompetencje, dyrektorzy chcą równocześnie kształtować je u siebie. Jedną z nich jest takie spojrzenie na naród, według którego losy jednostek są ściśle powiązane z losem i historią narodu, a konkretnie dobrostan uczniów zależy od warunków życia społeczności narodu i państwa, które nie powinny być upartyjnione, lecz określone politycznym konsensusem co do fundamentów: „O tym powinniśmy mówić tym młodym ludziom, żeby to była jakaś taka polityka uniwersalna, nie taka zależna od opcji politycznej, od czasu tylko... że jakieś wartości związane z narodem są naprawdę uniwersalne, dla wszystkich... One rzeczywiście wpłynęły na to czy spowodowały, że ten kraj, ten naród, że my, to co się tutaj wokół nas dzieje jest konsekwencją czy zasługą takich, a nie innych ludzi i konsekwencją takich, a nie innych wydarzeń, że to się po prostu ze sobą łączy” [35_PD_SP].

Dla jednego z badanych motywatorem do twórczego budowania tożsamości narodowej, w którą wkomponowany jest element chrześcijański, jest stereotypowe spojrzenie na religię i kościół katolicki. Dla niego motywacją jest poznawanie i objaśnianie realnego oblicza religii w polskiej historii, a także demaskowanie półprawd i przełamywanie fałszywych stereotypów. Według niego stereotypy są fałszywe i krzywdzące oraz niezgodne z jego własnym oglądem rzeczywistości: „Stereotypy, prawda, bo to jednoznacznie to mi przychodzi na myśl, prawda, na to, że kościół się angażuje [politycznie]... kościół narzuca... tak. No, ale to według mnie to są zazwyczaj takie stereotypy, które jakoś tak nie wiem... się dziś powiela, powtarza... ten młody człowiek. Tak. Natomiast ja zawsze mówię, że nie można tak wszystkich do jednego worka wkładać... Tak, nie każdy, kto z lewej, to zły czy dobry... Tak... i odwrotnie... Nie każdy, kto w kościele, to taki... To takie zazwyczaj stereotypowe się wydaje myślenie, które trzeba jakoś sobie i innym wyjaśniać” [24_M_Ś].

W wyrażonych opiniach widoczna jest w ogóle pewna nieufność do manipulacji społecznej w kwestii kategoryzowania narodu jako zjawiska bliskiego faszyzmowi: „to bardzo dziwne myślenie, ale wielu tak uważa” [21_M_SP]. Osobista troska o tożsamość narodową wymaga zatem wyargumentowania swego spojrzenia wobec samego siebie.

Budowanie osobistej tożsamości narodowej może, wedle deklaracji dyrektorów, dokonywać się poprzez udział w różnych inicjatywach, jak i we współpracy z instytucjami: „Ja byłem chyba ze trzy razy w Muzeum Powstania Warszawskiego. To powinien każdy zobaczyć i tam być” [7_KP_SP]. „Teraz pojechałem z tą fundacją, o której mówiłem [Poznaj Wirtualną Polskę], na wielkie przedstawienie w Murowanej Goślinie. Mi się tak podobało, że się w

głowie nie mieści [...]. To jest dwugodzinna impreza z prezentacją historii Polski od czasów Kraka, Popiela aż do Solidarności, do papieża... I to jest dwie godziny. Jakbym mógł, to ja bym tam każdego dzieciaka zabrał. Bo tam są pociągi na tą imprezę z Poznania... Bo to jest koło Poznania. To jest regularne, tam to występują ludzie..." [7_KP_SP]. Badani mają doświadczenie takiego twórczego kreacjonizmu.

4.1.3. Posiadanie odpowiedniej motywacji, pasji i kreatywności, potrzebnych do wyznaczenia i realizacji edukacji ku tożsamości narodowej

W badaniu motywacji ważne są również źródła motywacji do poszukiwań intelektualnych i źródła namysłu. Wedle deklaracji badanych najsilniejsze motywatory obejmują: własne zainteresowania i odpowiedzialność za uczniów.

Jedna z badanych wskazała, że dla niej osobistym motywatorem troski o własną tożsamość narodową jest doświadczenie wielkiej zmiany roku 1989: „Bo patrzę na to... z perspektywy całej swojej kariery... jak to było... Zaczynałam w [19]91 roku jako nauczycielka... To jeszcze nieopodal, pewnie jest 200 km, nieopodal... stacjonowały wojska radzieckie. [...] Może powiem coś, co się panu nie spodoba. Wydaje mi się, że ja tak osobiście to odbieram, że początkowo, na początku tej całej transformacji, tych zmian wydawało mi się, że kwestie związane z patriotyzmem, z tożsamością narodową chyba jakoś tak bardziej przemawiały... do mnie... w ogóle... Z perspektywy czasu widzę, że ta moja praca jest trudniejsza... że to dziś nie jest dla uczniów ważne... Młodzież, może to pana zdziwi, ale kiedyś na początku mojej pracy to młodzież jakoś tak raczej reagowała [na kategorie narodowe], bardziej rozumiała... Teraz trzeba naprawdę większy wysiłek włożyć w to. Może to niepopularne, ale ja sama pracuję nad tym dużo ciężiej niż na początku. [...] I chociaż te zmiany [w 1989] dla wielu miały przede wszystkim skutki gospodarcze, to dla mnie one mają znaczenie głębsze..." [51_W_Ś].

Jedna z respondentek wskazała, że motywatorem dla niej jest piękno Polski. Jej zamiłowanie do podróży po Polsce, szczególnie rowerem, daje jej energię i wzmaga chęć do intensyfikacji poczucia narodowego: „Lubię też podróżować dużo jeszcze rowerem. Bardzo lubię polską wieś. Marzy mi się zamieszkanie na wsi..." [51_W_Ś]. W związku z tym badana czyni namysł nad planami podróźniczymi i turystycznymi.

Podróże dają nie tylko ogląd piękna naturalnego, ale stanowią motywację – poprzez spotkanie z żywą historią ważnych dla tożsamości polskiej miejsc i przestrzeni życia bohaterów narodowych: „Moją tożsamość najbardziej chyba, niezależnie od tego, jak sobie myślę, przez lata byłam wychowywana, bo z pewnymi rzeczami wyszłam z domu, ale kiedy to sama odkryłam, to był czas na Łyczakowie, na Ukrainie, i to w [19]96 roku, kiedy pojechałam tam z drużyną. I przyglądałam się tym pomnikom, polskim pomnikom zasłanianym przez inne takie działania... które sprawiały, że dwie kultury obok siebie nie chciały istnieć i każda z nich walczyła o siebie. Więc ja wtedy zbudowałam chyba najbardziej swoją polskość, bo miałam już na to wpływ. Przyglądałam się temu i to było dla mnie zaskakujące...” [47_WM_PS].

Ważną grupę motywatorów określa praca nauczyciela i dyrektora, jako odpowiedzialnego za edukację ku tożsamości narodowej. Dyrektorzy chcą, by edukacja narodowa miała jak najbardziej twórczy dla uczniów i wolny od zniekształceń ideologicznych charakter. Jest to przedmiotem ich twórczego, naznaczonego pasją, namysłu. Dlatego szukają wewnętrznych motywacji w konieczności poszukiwań właściwych standardów patriotyzmu i prezentacji treści narodowych: „Są tacy, którzy to akceptują jak najbardziej. Ale są tacy uczniowie, to mówiłem już o tych uczniach, którzy źle rozumieją słowo «patriotyzm», słowo «naród». I są źle myślący uczniowie, którzy zostali zmanipulowani przez kogoś, kto im jakichś głupot nawsadzał do głowy. Ci najczęściej są niechętni do tej inności. Również te media dużo, społecznościowe, robią dużo wrogości i z tego nastawienia do innych osób” [37_PD_Ś].

Zmienność świata nakazuje nauczycielom szukać uzasadnienia dla własnych poglądów oraz języka uzasadnień w dialogu z uczniami: „Bo wszystko się zmienia, (...) człowiek musi być na bieżąco” [36_PD_SP]. Uczniowie tego, zdaniem badanych, potrzebują: „Myślę, że na pewno większy nacisk [na definiowanie i uzasadnianie tożsamości] jest ze strony części młodzieży, bo może nie dzieci, ale młodzieży... Oni zadają sobie takie pytania: «Kim jestem? Dokąd dążę? Dlaczego tak myślę?». Tutaj należałoby wziąć jakiś kierunek szerszy... Bo oni są w takim wieku dojrzewania i szukają tej tożsamości, zastanawiają się: dlaczego? skąd? jak? to może to tak a tak? [...] Na pewno jest dla nich coś, co nurtuje, i jest na pewno dużo takich pytań...” [1_DŚ_SP].

Motywatorem jest „odpowiedzialność za dzieci” [2_DŚ_SP], która nakazuje u siebie i u nich kształtować postawy narodowe analogiczne jak etos żołnierza z Września 1939: „To polscy żołnierze Września 1939... to w naszym obowiązku jest kształtowanie postaw w tym

kierunku...” [2_DS_SP]. Postawy narodowe mają być integralnym fundamentem ich tożsamości ludzkiej ukierunkowanej na rozwój: „To, co jest wpisane, to jest bardzo ładnie zapisane w podstawie programowej, w celach ogólnych szkoły, że po pierwsze: mamy dawać fundament wykształcenia, ale mamy zapewnić warunki, by dziecko rozwijało się pod kątem zarówno tych potrzeb edukacyjnych, jak i mamy zadbać o integralny rozwój biologiczny i poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny. My to mamy wpisane w celach tych ogólnych wykształcenia, więc trochę trudno odejść od wykluczenia sfery takiej patriotycznej. To jest kształcenie w zakresie odkrywania własnych korzeni, więc chyba się nie da wychowywać bez ingerowania...” [47_WM_SP].

Edukacja narodowa nie jest możliwa bez osobistego kształtowania tożsamości narodowej nauczyciela. Stąd uświadomiony motyw konsekwencyjny w deklaracjach: „Patrząc z perspektywy nauczyciela, który całe życie uczy patriotyzmu, to powiem panu szczerze, że punkt pierwszy to jest własny przykład. Bo co z tego, że będziemy mówić na lekcji o tym, że ważna jest znajomość historii, że ważne jest, żeby wywieszać flagę, znać hymn, bohaterów? Co z tego, jeżeli my na przykład nie będziemy uczestniczyć w świętach narodowych, jeżeli my nie będziemy zdejmować czapki, jak jest hymn, nie będziemy sami [tym żyli]? Dla mnie najważniejszym jest to, żeby być po prostu przykładem, żeby uczeń, młody człowiek wiedział, że ten nauczyciel, który prowadzi lekcje, które mówią o patriotyzmie, ten nauczyciel jest również... on to robi, tym żyje... To jest bardzo ważne, żeby być przykładem dla swojego ucznia. Żeby uczeń widział, że nauczyciel nie jest gołosłowny. Że on się wzrusza, kiedy mowa o Polsce, że on uczestniczy w świętach, że to nauczyciel jest patriotą. To jest dla mnie bardzo ważne” [51_W_Ś]. „Potrzebni są ludzie, którzy dają przykład tym młodym ludziom. Dlatego od nas, ludzi, którzy mają już trochę przeżyte, zależy w dużej mierze to, jak będzie wyglądało społeczeństwo w przyszłości” [37_PD_Ś].

Praca nad tożsamością narodową uczniów – z zaangażowaniem, z wysokim poczuciem osobistej tożsamości polskiej – daje satysfakcję dyrektorom. Ta satysfakcja ma aspekt motywujący i przemienia się w pasję. Ona motywuje do dalszego namysłu nad działaniami: „Mam wpływ, żeby dzieciom działało się lepiej, i może być lepiej, więc to jest taka moja osobista satysfakcja. I dalej mi się chce. Mam dużo pomysłów, jestem pasjonatem tej pracy, ale też mam nauczycieli z pasją” [55_Z_SP]. Pasyja pomaga w intensywnej pracy nad tym, by interioryzować treści narodowe i szukać polskiej myśli narodowej: „[Gdy padnie] zdanie Dmowskiego «Polakiem jestem i mam polskie obowiązki», to należy to młodym

powiedzieć, ale z całą konotacją jego rozumienia narodu jako bytu politycznego, narodu jako czegoś, co stanowi podstawę funkcjonowania państwa” [49_WM_Ś]. „Tak ukształtować takiego młodego człowieka, żeby on był otwarty na różnorodność i jakiś cel nadrzędny tego wszystkiego. Przede wszystkim, żeby był dobrym człowiekiem i szanował wszystkich. I jeżeli mamy tę różnorodność etniczną i religijną, i kulturową, każdą różnorodność, to jest większa szansa. Bo cóż, jak nie znamy, to wszystkiego się boimy” [35_PD_SP].

Rozwój osobistej pasji przez dyrektora emanuje energią także na grono pedagogiczne: „Stworzyłam kadrę parę lat temu. Część ludzi odchodzi, część przychodzi nowych. Dbam o to, żeby tu był wysoki poziom umiejętności i przekazywania wiedzy, umiejętności i postaw, kształtowania postaw dzieci. I to się nam udaje... To znakomity zespół...” [55_Z_SP]. „I mam takie oczekiwania, żeby nauczyciele, którzy pracują z uczniami w mojej szkole, stwarzali takie warunki, by te dzieci czuły się wartościowymi ludźmi. A wartościowy człowiek musi się oprzeć i na swoich korzeniach, i musi wychodzić do tej nowoczesności. Musi korzystać ze wszystkich dostępnych środków takich, które dają możliwość wejścia w nowoczesność, i musi być też tu i teraz, cieszyć się zwykłą taką radością życia. I oczekuję, że moi nauczyciele będą stwarzali albo pomagali stwarzać bardzo spełnionych młodych ludzi, czyli niezakompleksionych, nie z jakimś kompleksem historycznym albo martyrologicznym, tylko człowieka w pełni akceptującego co było, jest i tego, który jest gotowy na to, co będzie, jakkolwiek to filozoficznie nie brzmi. (...) Wprowadzenie uczniów w świat wartości i ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu, szacunku dla tradycji. Te wszystkie rzeczy, które tutaj wymieniam, są wpisane w celach ogólnych w szkole podstawowej. My mamy gotowca i tylko z tego korzystać” [47_WM_SP].

Ważnym motywatorem i źródłem inspiracji dla osobistego budowania własnej tożsamości narodowej jest pogranicze i dwunarodowość: „Jestem pochodzenia z rodziny mieszanej. [...] Tata był narodowości polskiej, mama narodowości litewskiej. Muszę i chcę się utożsamiać z tym i z tym narodem” [13_PD_SP]. Obok motywatorów osobistych tu także występuje motywator społeczny: „Do oddziałów z polskim językiem nauczania uczęszcza ponad 24% uczniów, a do oddziałów z litewskim językiem nauczania ponad 75%. Tego nie wyliczałem, ale około 10%, może więcej młodzieży, uczęszczających do działu z litewskim językiem jest z rodzin mieszanych. Także to jest też... Chociaż i z rodzin mieszanych jest w klasach z polskim językiem nauczania...” [13_PD_SP].

Do osobistej troski o namysł nad tożsamością narodową własną i uczniów motywuje również wojna na Ukrainie. U badanego dyrektora oraz u uczniów, szczególnie tych zaangażowanych w harcerstwo, pojawiło się pytanie o potencjalną obronę polskich granic w sytuacji ataku Rosji: „i tak myślę, że to wzbudza. U nas też jest bardzo, bardzo rozwinięte harcerstwo i wyraźnie oni, to widać, że mają dużo z tego poczucia odpowiedzialności ...” [35_PD_SP]. „Wojna w jakimś sensie tak, bo my i dzieci poczuliśmy, że nic stąd nam nie jest dane na zawsze i że ta wojna gdzieś blisko jest... I z czym ta wojna się może wiązać...” [35_PD_SP].

Źródłem motywacji i przestrzenią realizacji pasji mogą być także inne pola aktywności, szczególnie pozaszkolnej. Zostały one szczegółowo opisane w innych częściach raportu, zatem tu zostaną tylko wspomniane: stowarzyszenia, organizacje, grupy kibiców i drużyny sportowe, grupy folklorystyczne i grupy rekonstrukcyjne, inicjatywy artystyczne, zespoły, orkiestry i inne instytucje o charakterze edukacyjnym. Stanowią one uświadomione i wynikające z namysłu źródło inspiracji i energetyki działań.

4.2. Zabiegi intelektualne pozwalające na trafną diagnozę trudności i wyzwań edukacji ku tożsamości narodowej

Dyrektorzy czynią namysł na temat trudności współczesnych procesów edukacyjnych także w wymiarze edukacji ku tożsamości narodowej. Widzą te trudności w procesach zmiany społecznej dosięgającej uczniów i ich rodziny oraz kształtującej warunki społeczne. Dostrzegają także trudności dydaktyczne, organizacyjne oraz prawno-formalne szkoły.

4.2.1. Wyzwania wynikające z przemian społeczno-kulturowych

4.2.1.1. Uwarunkowania kulturowe

Jednymi z trudności i wyzwań stojących przed dyrektorami szkół zarządzającymi edukacją ku tożsamości narodowej są negatywne konotacje emocjonalne wokół kategorii narodu i identyfikacji poprzez przynależność narodową: „Polska teraz to wstyd” [16_Ł_SP]. Wynika to z przedstawiania polskości i narodowości w krańcowo skrajnej odsonie, patologicznej, negatywnej, w kontraście do uwolnionego od kategorii narodu społeczeństwa wolnego i tolerancyjnego. Etykietą mającą rodzić negatywne skojarzenia ma być „wadliwa, wykrzywiona, zdeformowana, patologiczna forma patriotyzmu” [16_Ł_SP] jako miara wszelkiej identyfikacji narodowej. „Nie przedstawia się postaw umiarkowanych, tylko skrajne” [26_LB_Ś], najczęściej w oderwaniu od kontekstu historycznego, od postaw

bohaterów i walki o wolność [17_MP_SP]. W takiej sytuacji kategoria narodowa ma się kojarzyć negatywnie, być zaprzeczeniem wolności i osobistego szczęścia. Wpisuje się w to instalacje deprecjonujące symbole narodowe i bohaterów wolności: „palenie flag, deptanie flag... No to dla mnie... to jest w ogóle jakaś, no, nienormalna sytuacja” [17_MP_SP]. Z racji na osobistą niezgodę dyrektorów na takie ceremonie oraz deprecjonowanie kategorii narodowej podejmują oni zracjonalizowane rozmowy z uczniami „o tych kwestiach... właśnie... symboli narodowych... tak... właśnie... gdzieś trochę nawet zbezczeszczonech” [33_PK_Ś].

Jeden z dyrektorów wskazał na osobistą irytację z powodu określania wszelkich inicjatyw narodowych mianem faszystowskich. Irytacja ta wynika z niezgody poznawczej i stereotypizacji. Wyszczególnił warszawski Marsz Niepodległości 11 listopada: „Mnie irytują takie rzeczy, że powiedzmy... [...] ktoś nazywa, że to... że to faszyci tam, prawda...” [9_LU_SP]. Przypisywanie kategoriom narodowym wartości negatywnej utrzymuje się za pomocą segmentu mediów i zostało określone jako wynikająca z ignorancji lub złej woli „nagonka”: „W mediach bardziej widzę nagonkę, szczególnie w niektórych mediach... na to wszystko, co jest wartościowe... ale to właśnie, gdy ktoś źle pojmuje... no... patriotyzm... to wtedy jakaś chęć... pokazania czegoś... swoich przekonań... niektórym kojarzy się z niebyłymi rzeczami... uczy skojarzeń... Niektórzy nie mają pojęcia, co to jest nazizm. Ile razy padają sformułowania np. nazistowski, prawda... Gdyby oni chociaż jeden dzień przeżyli w nazizmie, to by, prawda, zrozumieli, o czym mówią... [...] Moim zdaniem pewne rzeczy są narzucane nam...” [9_LU_SP].

Jeden z respondentów identyfikuje taką negatywną konotację emocjonalną z antynarodową ideologią: „W imię jakiegoś, nie wiem... wolności czy jakiegoś takiego... no... nie wiem... Bo w ogóle często jak gdyby... Wydaje mi się, że sprawy narodowe, tożsamości... sprawy tożsamości narodowej przeszkadzają w jakiejś tam ideologii. I to dostrzegam akurat...” [9_LU_SP]. Czynnikiem ideowym negatywnego postrzegania narodów i utożsamiania postaw narodowych z faszyzmem związany jest z upolitycznieniem, a nawet upartyjnieniem edukacji narodowej [28_Wawa_Ś], której zostanie poświęcony oddzielny podpunkt analiz. W związku z tym dyrektorzy zdają sobie sprawę z konieczności wypracowywania niezależnego od mód ideologicznych i tendencji partyjnych spojrzenia: „A nie można bazować na tym, co mówią niektóre osoby publiczne, bo one też mają swój cel zawsze... No... nakładają swoją jakby perspektywę... Więc tutaj szukamy własnej drogi” [10_LU_Ś].

Innym sposobem deprecjonowania polskiej tożsamości narodowej ma być prezentacja nie tyle kategorii narodowej jako takiej, lecz polskiej specyfiki, tego co polskie jako gorsze. Taka edukacja oparta na budowie kompleksów i pogłębianiu wstydu jest obserwowana i wskazana przez jednego z dyrektorów z Podkarpacia: „Bardziej takie pokazywanie rodzi zakompleksienie względem na przykład krajów Europy Zachodniej, prawda. My jesteśmy tam... w niektórych sprawach zacofani. Tak. Ale często też tłumaczymy pewne rzeczy na lekcjach, [...że to] takie poczucie gorszości, że tak powiem... no... to właśnie zakompleksienie trochę” [33_PK_Ś]. „Moi uczniowie mają bardzo praktyczne, nawet ekonomiczne spojrzenie... na Zachodzie wykonujemy gorsze zawody, zarabiamy mniej, czyli jesteśmy gorsi...” [59_Wawa_Ś]. Nie wszyscy jednak w takiej ocenie są zgodni. Jeden z dyrektorów stwierdził, że obecność polityczna w UE, warunki europejskiego wolnego rynku i wysoka zdolność absorpcji funduszy unijnych podniosła polski poziom samooceny: „W Unii Europejskiej... to dało nam taką większą samoocenę jako narodowi, tak przypuszczam, że już nie wstydzimy się być... że jesteśmy Polakami” [43_Ś_SP].

Generowanie negatywnego obrazu Polski i Polaków jest, jak zauważył jeden z dyrektorów, wpisane w politykę historyczną innych krajów. Niemcy nie powstrzymują się od manipulacji, by odpowiedzialność za zbrodnie II wojny światowej rzucić na Polskę, a przez to każdego Polaka postawić w negatywnym świetle, jako współodpowiedzialnego za wojnę i holokaust: „My dziś na każdym kroku podlegamy manipulacji. Tak... Możemy się dać zmanipulować. Tak... Możemy się za chwilę dowiedzieć, że Polacy byli powodem wybuchu II wojny światowej. Tak. No tak działa... No to działa...” [9_LU_SP].

Z negatywnym nacechowaniem kultury narodowej współwystępuje uwalnianie kultury od elementu narodowego. Jeden z badanych zwrócił uwagę na niebezpieczne dla tożsamości narodowej „uwalnianie pamięci” od strategicznych dla tożsamości narodowej wątków w historii Polski i Europy: „ta historia jeszcze jest dla nas mimo wszystko za mało znana” [10_LU_Ś] lub wprost zapomniana [39_PD_SP].

Uwalnia to także obyczaje: rodzi niewiedzę o kanonach zachowań wobec flagi, hymnu, godła: „Młody człowiek nie bardzo czuje nawet potrzebę zatrzymania się [gdy wykonywany jest hymn] i zrozumienia, dlaczego to jest ważne i dlaczego wobec tego nie można przechodzić obojętnie. Dlaczego jeżeli słyszę hymn narodowy, to powinnam się zatrzymać, powinnam przyjąć odpowiednią postawę” [10_LU_Ś]. Jest to w silnym kontraście do szacunku wobec symboliki narodowej poprzednich pokoleń: „Ludzie przechowywali

symbole narodowe w czasach okupacji czy w czasach rozbiorów z narażeniem życia. Przechowywali je gdzieś [ukryte], żeby można było je oddać tym nowym pokoleniom, bo wierzyli w to, że przyjdzie wolna Polska i że będziemy mogli je eksponować” [17_MP_SP].

Jedna z dyrektorów szkół podstawowych zauważyła, że w mentalność dziecka coraz silniej wpisują się wydarzenia, ceremonie i postacie związane z kulturą popularną, nie zaś z kulturą narodową: „Ostatnio rozmawiałem z moimi nauczycielami o kalendarzu różnych imprez i kalendarzu różnych świąt. Mówiłam im, że ja, na przykład, w klasie pierwszej zadaję pytanie typu: «Jakie to jest dla ciebie najważniejsze święto?». A dziecko mi mówi: «Dzień Kota» albo mi mówi «Dzień Misia». I na tym się łapię, że im mówię: «Fajnie, super, świetnie, bardzo dobrze... A może być gdzieś Dzień Rzodkiewki i Dzień Filiżanki», prawda. I tu widzę, że czasem się... nie wiem, czy to wynika z takiej... z takiej nieświadomości, czy rzeczywiście dzieci nie widzą takiego czegoś, że są takie ważne i ważniejsze rzeczy? Czy faktycznie dla mnie Dzień Filiżanki i Dzień Misia jest najważniejszym świętem? Czy może Święto Mamy, a może Święto Taty? A może Dzień Dziecka jest dla mnie ważny? A może faktycznie [...] jakieś święto patriotyczne? Czy w ogóle dziecko kojarzy sobie, że na przykład świętem patriotycznym jest... no powiedzmy... 11 Listopada? Czy Święto Odzyskania Niepodległości czy Konstytucja Trzociemajowa...? Czy 2 Maj to jest tylko machanie chorągiewką i wesołe śpiewanie, radosne... gdzieś tam? [...] Tak. A ta cała reszta wymaga już troszeczkę większego zaangażowania... także... No właśnie i to jest, wie pan co... I to jest właśnie rola szkoły, to jest rola nauczycieli, to jest rola właśnie, żeby dziecku systematyzować, powiedzieć: Super, świetnie, to są cudne święta, ale są też takie święta, dzięki którym chodzisz po tej ziemi, jesteś Polakiem... Wypadałoby, żebyś wiedział, że istnieją pewne rzeczy... istnieją pewne wartości, które są ważne w twoim życiu” [18_MP_SP].

Objęta namysłem intelektualnym dyrektorów kultura popularna skupiona pozostaje na tymczasowości, jest uwolniona od treści narodowych, interioryzowana przez uczniów za pomocą nowych mediów. One „odrywają troszeczkę młodzież od postrzegania takiego bardzo... bardzo, bym powiedział, gdzie spoglądamy wstecz, w historię” [19_MP_SP]. Jest to kultura i przekaz, które nie wymagają wysiłku: „nie wymagają tego wysiłku, o którym cały czas mówimy, tego śledzenia [zdarzeń], sprawdzania, dociekania prawdy, tylko często wpada... to jakaś taka wesoła informacja... Gdzieś się fajnie... Można pobawić się, poruszać... No jest wszystko świetnie, cool, cudnie...” [18_MP_SP].

Dyrektorzy zauważają skutek socjalizacji przez media w postaci zerwania lub naruszenia ciągłości kulturowej, naturalnie podtrzymywanej przez więź międzypokoleniową domu rodzinnego lub szkoły: „młody człowiek w niewielkim stopniu jest tak naprawdę dzisiaj wychowywany przez rodzica, w niewielkim stopniu jest wychowywany przez szkołę. On jest wychowywany przez media, przez Internet, przez telewizję... Przez telewizję pewnie mniej, ale Internet głównie... Tak. Tak. Szczególnie przez komunikatory...” [24_M_Ś]. Rodzi to ryzyko zbiorowej utraty pamięci: „nikt już tego nie zobaczy z tych nowych pokoleń. Oni nie wiedzą, że coś takiego się działo nawet” [44_Ś_Ś]. Jeśli treści narodowe mają być przekazywane, winny trafić do popkultury, do mediów, nabrać nowej, przyswajalnej przez młodych formy: „gdy się o tym im będzie mówiło [...] przez media, [...] na plakatach [...], by czuli przywiązanie” [44_Ś_Ś].

Tak widziane procesy społeczne zmieniają mentalność uczniów: „Uczniowie nie mają czasu, bo są zajęci Internetem i tym, co się dzieje w wirtualnym świecie, a niekoniecznie takimi sprawami patriotycznymi, narodowymi...” [8_LU_SP]. Element narodowy w tożsamości uczniów traci znaczenie: „Mówią, że nieważne, że jesteś Polakiem. Najważniejsze jest tylko i wyłącznie ważne jest to, że mieszkasz w Europie, że jesteś Europejczykiem, że możesz się sam rozwijać. Nieważna jest twoja kultura, nieważna jest twoja tradycja. Ważne jest tylko to, że jesteś na przykład obywatelem świata” [17_MP_SP]. Rodzi to konsekwencje: uczniowie mają „jakąś taką obojętność [...] na tą tożsamość narodową... Nie przywiązuje się wagi do tego, kim jestem, jakie są moje korzenie, tradycje... historia...” [8_LU_SP]. Natomiast dla dzieci młodszych edukacja narodowa pozostaje atrakcyjna, o ile jest wpisana w zabawę: „Młodsza część dzieci bardziej chętnie i bawi się tym. Jest to dla nich fajne” [18_MP_SP].

Szeroki dostęp do łatwych informacji przez Internet sprawia, że praca nauczyciela jest coraz trudniejsza: „Docieranie do młodych ludzi jest jednak coraz trudniejsze” [18_MP_SP]. Źródła internetowe stają się dla młodych bardziej wiarygodnym źródłem niż nauczyciel. Media podkreślają, że szkoła, wykształcenie, wiedza nie są konieczne w życiu: „w radiu wystarczy posłuchać, że chyba co drugi redaktor miał kłopoty w szkole. Zrobił karierę bez wykształcenia... I tak mówią... Tak występuje... Nie lubią nas” [32_PK_SP].

Bez autorytetu pedagog nie „potrafi tak pociągnąć dzieci za sobą” [18_MP_SP] w kierunku wartości, które są przeciwne współczesnej mentalności i stylowi łatwego życia. Warunki społeczne i kulturowe nie dodają jednak nauczycielowi autorytetu i nie ułatwiają pracy edukacyjnej: „na przykład w Finlandii bycie nauczycielem jest większą dumą niż bycie

lekarzem u nas” [32_PK_SP]. Pracę utrudnia też demokratyzacja szkoły: „Kiedyś może było łatwiej, bo nie było takiego szeroko pojętego dostępu do wiedzy, więc co kto dorosły powiedział, dzieci to przyjęły i na tym był koniec. Teraz mogą z nami dyskutować” [1_DS_SP].

Innym procesem wartym namysłu nauczycieli co do wyzwań edukacji narodowej jest uwalnianie kultury od elementów religijnych i zniechęcanie do nich. Widoczne jest to w niechęci do praktyk religijnych i szkolnych lekcji religii. „Myślę, że troszkę osłabia to akurat poczucie tożsamości narodowej młodzieży” [29_OP_SP]. Nie występuje to wszędzie w jednakowym zakresie, jednak zmiana jest widoczna. Narasta dystans wobec instytucji religijnych widzianych przez kulturę popularną jako represyjne: „kościół narzuca” [24_M_Ś]. „Wiadomo, że w szkole średniej to z klasy dwie, trzy osoby pójdą na mszę na początek roku szkolnego...” [9_LU_SP]. Spójność kultury i religii pozostaje wyraźniejsza w pozamiejskich środowiskach lokalnych: „Myślę, że akurat tak jeszcze w małych miejscowościach... tutaj to tu nie ma tej takiej niespójności” [14_Ł_SP]; „Natomiast nie... nie... Takich negatywnych nastawień [do religii] nie odczuwamy” [16_Ł_SP]. Wraz z wielkością miejsca zamieszkania maleje akceptacja i neutralność [16_Ł_SP], wzrasta dystans i niechęć [58_Wawa_Ś]. Na obszarach wiejskich utrzymuje się na najwyższym poziomie: „90% naszych młodzieży... [chodzi na religię]. To jest młodzież z terenów wiejskich i te dzieci mają po prostu jeszcze inne jakieś takie spojrzenie, wyniesione właśnie z domu. Tam religia i Kościół są jeszcze takie dość ważne... wartości... [30_OP_Ś].

Łączenie elementów narodowych i religijnych może odbywać się, wedle namysłu badanych, wyłącznie w klimacie wolności, dobrowolności, wyboru. Przymus rodzi skutki przeciwne: „udział uczniów jest na zasadzie wolności. Oczywiście inaczej zespół muzyczny czy śpiewający, ale tu też nie stosujemy żadnych szantaży” [21_M_SP]. „Teraz w poniedziałek mamy w tych dyrektorskich dzień wolny od zajęć dydaktycznych, ponieważ jest pielgrzymka do takiego pięknego miejsca. Ludzie są bardzo do tego przyzwyczajeni. Całymi rodzinami jadą sobie na rowerach. Przy tym bierze udział również nasza orkiestra strażacka. No i żeby umożliwić dzieciom uczestnictwo, że tak powiem, w tej lokalnej wielkiej uroczystości, to właśnie z tych dyrektorskich dni zawsze drugi dzień Zielonych Świąt mamy wolny... poniedziałek. Dzieci mają możliwość ze swoimi rodzinami przejść tam do kościółka, przejechać oczywiście... też... Całe przejście jest zabezpieczone przez straż pożarną. Wszystko jest zgłoszone” [29_OP_SP].

4.2.1.2. Upartyjnienie i polaryzacja życia społecznego

Inną trudnością jest kultura polityczna społeczeństwa polskiego. Zagrożeniem dla edukacji ku tożsamości narodowej jest, zdaniem dyrektorów szkół, upartyjnienie treści narodowych i polaryzacja społeczna [23_M_SP]. Gdy polityka w znaczeniu upartyjnienia wkracza do szkół, jest to postrzegane w negatywnym świetle przez dyrektorów: „te aspekty naszej polityki to... to jest patologia po mojemu... Tak to rozumiem. Tak to widzę...” [21_M_SP]. „Narracja, i ja bym nawet nie powiedziała, że to jest w kwestiach tożsamości narodowej, ja bym powiedziała, że to jest bardziej w kwestii nacjonalizmu, to co się dzieje i o czym mówi Ministerstwo [MEN], ale nie tylko nasze Ministerstwo Edukacji, ale w ogóle generalnie opcja polityczna, która w tej chwili jest w Polsce” [50_W_SP]. Upartyjnienie, zawłaszczanie sobie przez jakąś partię monopolu na patriotyzm, uczynienie z kategorii narodowej pola walki politycznej, nadużywanie argumentu „patriotyzmu”, gdy prowadzi się politykę poddańczą wobec innych pozapolskich bytów politycznych, powoduje deprecjację kategorii narodowej i patriotyzmu: „I patriotyzm się przeje, jeżeli on będzie używany w ten sposób i ludzie nie będą kojarzyli tego patriotyzmu z typowym patriotyzmem, tylko politycznym gadaniem” [34_PD_SP]. Dyrektorzy starają się, wedle autodeklaracji, nie wchodzić w pochopne opiniowanie polityczne i zachować zdystansowane odniesienie do sceny politycznej: „Jednoznaczne ocenienie, czy jednej, czy drugiej strony, jest wręcz niemożliwe” [24_M_Ś]. Mają także świadomość spektaklu, jaki towarzyszy napięciom politycznym, a którego celem jest zarządzanie emocjami wyborców: „ta zakłámka w stosunku do nas... zakłámka władzy” [57_PK_Ś].

Wedle zwerbalizowanego namysłu badanych polaryzacja polityczna wśród uczniów wkracza do szkoły poprzez polaryzację poglądów partyjnych w rodzinach i różne drogi socjalizacji za pomocą mediów. „No i oczywiście... to zależy od tego, co się w domach mówi, co się ogląda. Wie pan, że media dzisiaj mają jakby, no, dwie strony. Możemy szukać patriotyzmu w jednych mediach, w drugich niekoniecznie. I wszystko to zależy od domów. W którym domu są [odbierane jakie media] i jak do pewnych rzeczy się też podchodzi... I to widać u dzieci. Widać na pewno. Ale wzmocniło się to w ostatnim czasie, czy raczej było takie zawsze, tylko teraz jest bardziej widoczne... No myślę, że to się jednak wzmocniło w ostatnim czasie, takie... takie... zainteresowania dwustronne, jak gdyby polaryzacja taka... Polaryzacja... dokładnie... Jest to przenoszone na dzieci. No powiem panu, że dzieciątka te małe, dzieci w

młodszych klasach to wypisz, wymaluj one mi powiedzą wszystko, co jest w domu, co się dzieje, kto co robi, także nawet nie pytając ich” [18_MP_SP].

Różnorodność poglądów politycznych dotyczy przede wszystkim nauczycieli. Dyrektorzy szkół starają się jednak uwalniać środowiska pedagogów od bieżących konfliktów i wypracowywać szkolne kanony w największej, jak to możliwe, wolności od konfliktów: „Jakby odcinamy się od tego... moja szkoła, moja kadra jest w tym dobra. Nie zajmujemy się polityką, ani tą gminną, ani tą wyższą i szerszą. To nam bardzo pomaga lepiej pracować, bo na pewno sam pan wie, jak polityka teraz potrafi podzielić. Zajmujemy się tym, czym powinniśmy się w szkole zająć: edukacją i wychowaniem” [21_M_SP]. „Nie jesteśmy uwikłani w żaden sposób” [21_M_SP]. „Myślę, że nam się udaje się to zbalansować i wytyczać wspólny kurs, jeżeli chodzi o taką edukację narodową w szkole” [28_Wawa_SP].

Polaryzacja sprawia, że w skali ogólnopolskiej trudne, a niekiedy wprost niemożliwe jest wspólne obchodzenie świąt narodowych przez posiadających skrajnie przeciwne poglądy polityczne. W takich sytuacjach dyrektorzy widzą potrzebę zbalansowania ceremoniałów szkolnych i wskazują na ponadpolityczne, wolne od mód ideologicznych scenariusze świętowania: „To jest moje takie wewnętrzne przekonanie, że jeżeli są święta narodowe i cieszymy się z tego... no bo to jest święto radosne... odzyskaaliśmy na przykład niepodległość, więc jest radosne święto, w którym powinniśmy wszyscy uczestniczyć, chociażby mentalnie. Cieszymy się z tego wydarzenia. W tym momencie, kiedy my nie potrafimy się zjednoczyć, że się cieszymy, musimy szukać jakichś rozwiązań w szkole... [...] Jest 364 dni na to, żeby się pokłócić, ale w tym jednym dniu wypadaloby pokazać jedność” [17_MP_SP].

Gdy uroczystość szkolna wpisana jest w rytuały lokalne, ceremoniał niekiedy nie tyle służy edukacji uczniów, ale jest autoprezentacją polityków lokalnych. Nie jest to lubiane ani przez dyrektorów, ani nauczycieli, ani tym bardziej dzieci: „Wtedy odczuwamy taki... taki przesyt tego i taką niechęć... Nie ukrywam” [21_M_SP]. Opowiadająca o tym respondentka wskazuje na konieczność zachowania rozsądku i dostosowania rytuałów świąt narodowych i lokalnych do potrzeb i odbioru uczniów: „W szkole no to trzeba zachować jakiś umiar. Nie za dużo tego. Nie w takiej ścisłej formie. Bardziej w takiej luźniejszej, przyjaznej dla dzieci” [21_M_SP].

Balansowanie wynika także z dystansu dyrektorów do deklaracji polityków i realnego ich zaangażowania w partykularne interesy: „No, nawet pomyślałem sobie o politykach, [...] o tych cudownych naszych politykach, którzy tak dużo mają frazesów patriotycznych w

ustach. Co stałoby się z nimi [gdyby przyszło zagrożenie wojną]? Czy tak jak w [19]39 roku prezydent i wódz naczelny by opuścili granicę i zostawili Polaków samych sobie? Jak by to było z naszym, tutaj tym, aparatem politycznym? Tego nie wiem. No właśnie... Więc obyśmy się nie przekonali... [...] o zaangażowaniu w kwestie tożsamości narodowej, [że realnie wygląda ona w ten sposób], że ratujemy przede wszystkim swoje sprawy i siebie. Tak, ale wtedy mielibyśmy czarno na białym: kto zostaje, kto ucieka” [25_Wawa_SP].

Upolitycznienie i polaryzacja dotyka dydaktyki poprzez osoby patronów szkół, na przykład duchownych. W sytuacji gdy poszczególne ośrodki partyjne uważają się bądź za wyłącznych kustoszy religijnej tradycji polskiej, bądź za przeciwników religijnej tradycji chcących uwolnić społeczeństwo od religijnych tyranii, dyrektorzy poszukują racjonalnych dróg prowadzenia edukacji na bazie patronów szkół – duchownych katolickich: na przykład Jana Pawła II czy Kard. Stefana Wyszyńskiego. „Przez perspektywę jego katolickości to niewątpliwie nie osiągnęlibyśmy efektu [dydaktycznego], szczególnie we współczesnym świecie tak mocno podzielonym i podejmującym bardzo radykalne czy wypowiadającym bardzo radykalne opinie. Naszego patrona staramy się pokazywać przede wszystkim jako człowieka wielu talentów, wielu możliwości i wielu osiągnięć oraz zasług dla bardzo złożonego świata” [10_LU_Ś].

Jedna z dyrektorów stwierdziła w czasie przeprowadzania badań, że nie doświadczała nigdy nacisków politycznych czy partyjnych co do kształtu edukacji ku tożsamości narodowej, ale sposób mówienia o partyjnym kontekście edukacji narodowej w mediach sprawiał wrażenie powszechnych nacisków, przymusu, braku wolności: „Uważam, że tutaj te treści z racji medialnej nagonki albo medialnego rozgłosu [podlegają indywidualnej ocenie] w zależności od tego, co uważa za stosowne” [44_Ś_Ś]. „W tej chwili jest taki przekaz, że coraz bardziej państwo polskie chce ingerować w to, co jest nauczane w szkołach, ale nie wydaje mi się, żeby to była jakaś przesadna ingerencja jak na razie” [2_DŚ_SP]. „Przynajmniej u nas nie ma jakiegoś gdzieś tam nacisku z zewnątrz. Nikt nie chce ingerować w to czy nas pouczać, więc myślę, że tu jest wszystko w porządku, że nic tu złego się nie dzieje. Jest okej” [1_DŚ_SP].

W warunkach medialnych podziałów i zawłaszczania treści życia publicznego przez partyjne targety dyrektorzy starają się o balans i neutralność: „Ja się sama bardzo, bardzo kontroluję, żeby wszystko, co mówię, było neutralne” [44_Ś_Ś]. „Tu musi być bardzo dużo rozsądku” [58_Wawa_Ś]. „Každy z nas ma jakieś poglądy... Tak. A ja zawsze podkreślam

moim nauczycielom i wszystkim, że szkoła jest apolityczna. Wielokrotnie o tym mówię” [44_Ś_Ś]. „[Gdy w pokoju nauczycielskim doszło raz do ostrego sporu na temat wizji UE] zaprosiłem obu do siebie i powiedziałem: Panowie! I wytłumaczyłem im po prostu, że szkoła nie jest tym miejscem, żeby tutaj były takie rzeczy poruszane. I proszę sobie to załatwić na zewnątrz po prostu, i tam dyskutować głośno, i przynajmniej nie w obecności świadków w pokoju nauczycielskim” [57_PK_Ś]. Działania te nie mają charakteru ostentacyjnego interweniowania, ale „takie bardziej w kularach” [57_PK_Ś].

Sposobem na przekraczanie prób upartyjnienia i polaryzacji jest zracjonalizowane poszukiwanie bazy dla edukacji ku tożsamości narodowej we wspólnej tożsamości, nie zaś w różnicujących poglądach ideologicznych lub sympatiach partyjnych: „Szacunek do ojczyzny, do swojego narodu, do przynależności takiej właśnie narodowej to powinien być jasny zadeklarowany... I łączyć” [29_OP_SP]. Droga do przełamywania różnic i potencjalnych podziałów jest autentyczny, pełen wzajemnego szacunku dialog, w którym kluczowe jest słuchanie i poszukiwanie najlepszych, optymalnych do warunków szkolnych, rozwiązań: „Czuję swobodę [od nacisków politycznych]. Nikt absolutnie niczego mi nie narzuca. Znaczący, nie narzuca ani z organu prowadzącego, nie ma czegoś takiego, ani tutaj z tych, powiedzmy, [organizacji niemieckiej i śląskiej] mniejszości, które są w momencie, kiedy jest [...] jakieś wydarzenie ważne dla nich. Oni wówczas przychodzą, ze mną rozmawiają i to po prostu razem omawiamy, jak to ma wyglądać. Taki jest, że tak powiem, ich wkład w całą uroczystość szkoły. I to wszystko. Nie ma żadnych nacisków politycznych. Także, tak jak mówię, tutaj absolutnie żadnych nacisków nie mamy. Staram się, tak jak mówię, szanować ludzi, szanować tradycje” [29_OP_SP].

4.2.1.3. Specyfika kulturowa regionu

Jedna z dyrektorów wskazała na trudność w edukacji narodowej tkwiącą w specyfice kulturowej zmarginalizowanej społecznie i wykluczonej kulturowo miejscowości popegeerowskiej. Dyrektorką była osobą spoza tego środowiska i spotkanie z mentalnością PGR-u było dla niej dużym wyzwaniem, by trudności edukacyjne zdefiniować i praktycznie zracjonalizować. W środowisku tym są zaniżone aspiracje edukacyjne, a sam proces edukacji nie znajduje się w centrum planów życiowych dzieci i rodziców: „Tu zupełnie inaczej odbierane te wartości edukacyjne. To nie są kwestie... nie są, wie pan, do końca ważne dla tego środowiska. Oni po prostu od pokoleń żyją trochę inaczej” [21_M_SP]. Specyfiką środowiska jest problem alkoholowy oraz niski poziom rozwoju intelektualnego: „Jest dużo

osób niepełnosprawnych intelektualnie, w zasadzie z dziada pradziada. Jest duży problem alkoholowy w rodzinach. Zatem dla nich te wartości [narodowe] są tak jakby na co dzień, mi się wydaje, niepotrzebne” [21_M_SP]. Redukcja potrzeb oraz zainteresowań poznawczych sprawia, że kwestia narodowości, Polski, kultury nie jest w ogóle istotna: „Nie mają... nie mają świadomości, że oni gdzieś tam coś mogą... przynależą... Ograniczają się tylko bardzo często do swojego podwórka...” [21_M_SP]. W edukacji narodowej trudność stanowi nawet posiadanie ubrania na uroczystość szkolną: „My tego wyegzekwować nie możemy. Nie możemy poradzić sobie z tym, żeby [uczeń] kupił koszulę. [...] Rodzic mówi «nie» i nic jako nauczyciele nie zrobimy” [21_M_SP].

Niski poziom aspiracji edukacyjnych rodzin powoduje, że transmisja kultury narodowej, szczególnie wartości, jest na dość niskim poziomie. Opowiadająca o tym dyrektor wyraziła nawet opinię, że takiego przekazu w rodzinach tam po prostu nie ma: „Niestety, ciężko nawet powiedzieć jak wygląda... jakoś... tak... może...” [21_M_SP]. Wedle jej opinii mieszkańcy danej wsi nigdy nie byli zaangażowani narodowo, a w ich myśleniu kategoria ta nie odgrywa znaczenia: „To mówię... to wyjątkowo... wyjątkowo trudne środowisko, gdzie ta świadomość rodziców, dziadków... i hen, hen od pokoleń jest bardzo niska” [21_M_SP]. Jednak nie oznacza to rezygnacji z edukacji narodowej. Oznacza raczej zrjonalizowane i ukierunkowane na strategię działań wyzwanie: „Także no to jest dla nas trudny orzech do zgryzienia” [21_M_SP].

Aby daną sytuację potraktować jako wyzwanie, dyrektor wraz z gronem pedagogicznym prowadzą stały monitoring mentalności i warunków społecznych, by na nie adekwatnie odpowiedzieć poprzez proces edukacyjny. W działania szkoły włączany jest cały personel, także inni pracownicy: „pani intendentka czy pani woźna [są z innego środowiska]. To musiał minąć dobry rok [zanim się przyzwyczaili do lokalnej mentalności uczniów]... I to nie przesadzam, tylko ja rozmawiam z tymi ludźmi. Przecież to sama przesłam przez dobry rok, żeby się do tej inności tej szkoły przyzwyczaić. To jest, ja to zawsze mówię, że to jest ta okolica. To jest państwo w państwie. Tam jest zupełnie inna mentalność. Zupełnie inna mentalność. Ludzi przychodzących z zewnątrz to tak zaskakuje, [że pytają:] jak to działa? dlaczego tak jest? Ale faktycznie jesteśmy takim [rejonem]... No każdy ma swoją specyfikę” [21_M_SP].

Wedle ich opisów działania edukacyjne w zakresie tożsamości narodowej należy skupić zarówno na uczniu, na jego rodzinie, jak i na otoczeniu społecznym: „są dzieci z takich

domów, gdzie tam aktywnego życia nie ma, więc raczej trzeba nakierować..." [21_M_SP]. Szkoła zatem stara się uzupełniać braki w socjalizacji narodowej nieobecnej w domu, a także w szeroko rozumianej edukacji społecznej: „My jesteśmy takim pierwszym miejscem dla dzieci, które, nie wiem w ilu procentach, uczą te dzieci życia” [21_M_SP]. Wypracowana przed dyrektorem i całe grono pedagogiczne strategię szkoły w jej ocenie przynosi efekty socjalizacyjne: „Ten przekaz [edukacyjny i wychowawczy] jest bardzo ważny. I to jest w zasadzie jedyne takie miejsce [socjalizacji], w którym widzę w tym swoim środowisku, że możemy to [nadrobić braki wyniesione z rodziny] zrobić” [21_M_SP]. Wspólnie szukają skutecznych sposobów oddziaływania na uczniów [21_M_SP]. Jest to traktowane, zarówno przez dyrektora, jak i nauczycieli, jako wspólne zadanie: „Jest ta świadomość nauczycieli, że muszą ten aspekt jakoś rozwijać. Wydaje mi się, że [ta świadomość] jest wysoka. Oni wiedzą, że to jest bardzo ważne zadanie i trzeba te braki nadrobić. Wiedzą, bo o tym rozmawiamy, że bardzo często muszą robić to za ich [uczniów] rodziny” [21_M_SP].

W strategię socjalizacji i wychowania wpisane są możliwe najczęstsze i masowe wyjazdy szkolne, na które dyrektor poszukuje finansowania zewnętrznego. W ten sposób chce uczniom pokazać inny świat, inne schematy zachowań, inną aksjologię, inną mentalność: „W takich momentach, powiedzmy, na takich wyjazdach przerażające jest to, że tak jak patrzymy na te dzieci, na ich zachowania, że ile one tracą, tak jakby, przez to środowisko, w którym żyją. Bo one nie znają pewnych zachowań, pewnych norm, nie mają pewnych ograniczeń ani schematów. Po prostu nie wiedzą, że można żyć i zachowywać się inaczej...” [21_M_SP].

W tym procesie nadrabiania braków socjalizacyjnych, zdaniem dyrektora, ważne są szczegóły. Uczenie dzieci, zwracanie im uwagę na drobne, konkretne sprawy, na zachowania, na reakcje, poprawia poziom aksjologiczny i nadaje nowy kształt kulturze organizacyjnej, którą w swojej miejscowości tworzą: „To są drobne rzeczy, drobne rzeczy... Uczymy nawet te dzieci takich podstawowych zasad współżycia i współdziałania. Wiem, że to gdzieś tam... też... potem wpłynie na ich przyszłość” [21_M_SP].

Dla prowadzącej narrację badawczą dyrektor ważne są nawet najmniejsze efekty działań pedagogicznych podejmowanych w kierowanej przez nią szkole: „Dzieci, które idąc od nas do szkoły średniej, do dobrych szkół średnich tutaj w okolicy, bardzo pręźnie działają w środowisku szkolnym, właśnie w tych samorządach i w młodzieżowych radach. Czyli

trzeba powiedzieć, że coś w nich wypracowaliśmy. Także my... tak... Ale to dopiero na tym wyższym etapie. Tutaj [na miejscu] jeszcze tak to jest wszystko bardziej kierowane przez nauczycieli [i nie ma oznak tej samodzielnej inicjatywy i aktywności]" [21_M_SP]. Mówienie o efektywności działań szkoły sprawiało tak wielką, uzasadnioną zresztą, radość respondentce, że o zmianie zachodzącej w uczniach powiedziała dwukrotnie: „jak pójść do szkoły średniej, to gdzieś ta aktywność w nich wzrasta. W wielu, w wielu takich... tych naszych dzieciakach... absolwentach, które trafiły do lepszych szkół... tak... do dobrych szkół w rejonie... widoczna jest zmiana" [21_M_SP]. Te sukcesy motywują do dalszej pracy dyrektor i nauczycieli, wskazują na trafność intelektualnego namysłu nad trudnościami i adekwatność do potrzeb podjętych działań. Dzieje się tak, mimo że jest wiele sytuacji, które są zniechęcające i demotywujące: „Taka mała rzecz, a też z drugiej strony zniechęcająca... I takich sytuacji jest wiele..." [21_M_SP].

4.2.1.4. Wielokulturowość i kultura pogranicza

Wyzwanie stanowi dla dyrektorów także wielokulturowość w znaczeniu wielonarodowości społeczności oraz kultura pogranicza. Jest to przedmiotem ich namysłu i twórczych poszukiwań rozwiązań dydaktycznych. Jako wyzwanie jeden z dyrektorów wskazał dużą populację uczniów z Ukrainy w swojej szkole, którzy nie chcieli uczestniczyć w polskich świętach narodowych: „to ich nie interesowało i demonstracyjnie to okazywali" [59_Wawa_Ś]; „nie widać było takiego dużego zaangażowania" [42_Ś_SP]. Wobec sytuacji dyrektorzy wraz z kadrami pedagogicznymi musieli podjąć i podejmowali twórczy namysł diagnostyczny nad sytuacją wraz z możliwymi do zastosowania rozwiązaniami.

Obecność uczniów z Ukrainy rodziła dwojaki skrajne podejścia do edukacji ku polskiej tożsamości narodowej: rezygnację w imię tolerancji lub pewną presję z racji na to, że uczą się w polskiej szkole i są tutaj gośćmi [17_MP_SP], [58_Wawa_Ś]. Przyjętym przez wielu rozwiązaniem było kontynuowanie edukacji ku polskiej tożsamości narodowej w szkole z uwzględnieniem i poznaniem specyfiki tożsamości i kultury ukraińskiej [28_Wawa_SP], [30_OP_Ś].

Analogiczne skrajne nastawienia do edukacji narodowej zauważają także dyrektorzy w sytuacji wielokulturowości: od jej zaniechania w imię tolerancji, do pewnej presji [18_MP_SP]. Praktyki jednak i preferowane rozwiązania wskazywane przez badanych oscylują wokół wzajemnego poznania, szacunku, tolerancji, odkrywania nowych znaczeń patriotyzmu i nowych praktyk narodowych i obywatelskich: „Taki jest ogólny trend globalny,

że zaczynają się nasze społeczeństwa mieszać, więc wydaje mi się, że tutaj bardzo a bardzo jest jakiś problem właśnie z takim poszukiwaniem rozumienia patriotyzmu” [18_MP_SP]. Analogiczne wyzwania występują na terenach pogranicza. Tu również rozwiązania przyjęte przez dyrektorów mają za fundament koegzystencję, poznanie, szacunek i tolerancję [44_Ś_Ś], [13_PD_SP], [30_OP_Ś].

4.2.2. Zabiegi intelektualne pozwalające na trafną diagnozę mentalności uczniów

W części poświęconej trudnościom i wyzwaniom wynikającym ze zmian kulturowych zaznaczono, że zmiany te powiązane są z przemianami mentalności uczniów. W niniejszej części zaprezentowana zostanie stworzona na bazie materiału empirycznego typologia tych przemian mentalnościowych, stanowiących wyzwania dla edukacji ku tożsamości narodowej. W sposobie analizy podjęto starania, by typologia ta odzwierciedlała i pozwalała uchwycić zaabsorbowanie umysłu dyrektorów sprawami uczniów, których dobro jest celem procesów edukacyjnych szkoły.

4.2.2.1. Zmiany w aksjologii młodych

Zmiany kulturowe przyczyniają się do zmian aksjologicznych wśród uczniów: „Oni nie zachowują się tak jak 10 lat temu” [35_PD_SP]. Następuje dość szybka i radykalna zmiana wartości, norm i zasad: Młodzi są „niekoniecznie [zainteresowani] takimi sprawami patriotycznymi, narodowymi... [...] Jakaś taka obojętność jest na tożsamość narodową. Nie przywiązuje się wagi do tego, kim jestem, jakie są moje korzenie, tradycje, historia...” [8_LU_SP]. „Oni tak nie czują na przykład takiego związania z miejscem: dzisiaj Polska, jutro na przykład Ameryka, pojutrze Argentyna jeszcze... Prawda, nie ma takiego zobowiązania” [44_Ś_Ś].

Efektom spostrzeżeń jest wyraźna opinia, że młodzi coraz rzadziej definiują się poprzez kategorię narodową: „Ich to jakby nie interesuje. Dla nich to jest totalna nuda” [30_OP_Ś]. „Oni mniej czują przywiązanie do wartości, w ogóle szeroko rozumianych wartości, a co dopiero mówi co o patriotyzmie” [44_Ś_S]. Współcześnie kategorią definiującą staje się kategoria płci lub aktywności seksualnej: „Mieliliśmy do czynienia z [...] LGBT” [33_PK_Ś]. Manifestacja swojej orientacji seksualnej została jednak przyjęta przez dyrektora i społeczność szkoły bez rezonansu: „Nie prowokujemy się wzajemnie, jedna i druga strona [...]. Z prowokacji [...] można wyjść obronną ręką” [33_PK_Ś]. Dyrektorzy zauważają, że

zmiany mentalności i aksjologii młodych zachodzą silnie i szybko: „[Zmienia się] sposób zachowania, sposób wychowania, jest wychowanie bezstresowe, brak autorytetów...” [43_Ś_SP].

Młodzi są przede wszystkim nastawieni utylitarnie: „Ja dostrzegam to, że młodzi ludzie uważają, że po co im coś takiego [tożsamość narodowa] potrzebne...? Im to nie jest potrzebne... To dla dinozaurów...” [9_LU_SP]. Bardzo ważne jest dla nich także nastawienie konsumpcyjne: „Dzisiaj młodzież [...] już będzie kształtowana w postawach raczej w dużej mierze konsumpcyjnie. Ja nie mówię, że wszyscy...” [19_MP_SP] oraz komercjalizacja wiedzy i umiejętności: „Ich przede wszystkim interesuje, gdzie zarobią więcej, jakie umiejętności zdobędą, by je przełożyć na pieniądze” [22_Wawa_Ś], [59_Wawa_Ś]. „Oni chcą dobrze zarabiać” [43_Ś_SP]. „Ich interesuje praktyczność, praktyczność, praktyczność i skomercjalizowanie siebie” [22_Wawa_Ś]. „Jest trudność w zainteresowaniu młodzieży czymś innym niż praktyczność i upięczenie tej praktyczności” [59_Wawa_Ś]. „Ten patriotyzm przegrywa z ekonomią, tak, i takim sukcesem własnym” [42_Ś_SP]. „Na przykład oni sobie robią takie porównanie: jeżeli tu zarabiam tylko tyle, a za tą samą pracę gdzieś tam w innym państwie Europy dostanę kilka razy więcej, i to jeszcze z pocałowaniem ręki, no to co mnie tu trzyma?” [42_Ś_SP]. „Oni chcą dobrze zarabiać, mieć. Natomiast już taki patriotyzm... i że on tu pracuje, w Polsce albo gdzieś w mieście tutaj, w okolicy, to dla nich jest coraz mniej ważne” [43_Ś_SP]. „Nie będą w polskiej firmie robić za najniższą krajową. Takie były odpowiedzi. No przykro się zrobiło, ale no tutaj niby kształcimy na miejscu... tak... A oni [absolwenci] zarabiają [za granicą]. No bo po prostu tutaj kraj ich nie przytula...” [57_PK_Ś].

Jest to w ogóle pokolenie, które ma problemy z określeniem swojej tożsamości: „Wiedzą, jakie mają prawa i co im się należy, ale nie wiedzą, kim są” [58_Wawa_Ś]. To, zdaniem badanych, efekt socjalizacji przez nowe media, która nie nadaje im tożsamości, lecz czyni konsumentami wrażeń: „Dziecko dorasta i zaczyna myśleć jak gdyby samodzielnie, a tak naprawdę często nie wie, kim jest, że jest manipulowane przez media... przez tego, z kim przebywa... [również poddaną manipulacji grupę rówieśniczą], można powiedzieć...” [9_LU_SP]. Kryzys tożsamości młodych sprawia, że ich życie wypełnia alternatywna aksjologia: „Mówiłem niedawno rodzicom na wywiadówce, że są podawane przerażające dane. Na przykład, że połowa nastolatków na co dzień ogląda pornografię. [Mówiłem] o grach hazardowych od siódmego roku życia, takich online... że dzieciaki w nie grają. To tak

pod kątem wartości... [Bez systemu trwałych wartości] są różnego rodzaju problemy” [9_LU_SP]. „Ten kryzys tożsamości rodzi wiele problemów dla młodzieży, przede wszystkim tendencje samobójcze” [58_Wawa_Ś].

Zmiana aksjologiczna wynika także z marginalizacji lub wprost odrzucenia religii chrześcijańskiej: „Tutaj jest... pojawia się jakiś opór [przeciw katolicyzmowi]” [10_LU_Ś]. Staje się to jedną z mód [9_LU_SP]. Jednak nie każda moda obowiązująca w skali ogólnopolskiej znajduje potwierdzenie w szkolnej społeczności lokalnej: „Wie pan, raz się nam zdarzyła taka sytuacja, ale to może nie było przeciwko postawom patriotycznym, tylko to była właściwie taka sytuacja [związana ze zmianą aksjologii młodych]. Mielśmy, może pan kojarzy, wtedy... jak się tak dziewczyny na czarno ubierały, to był taki protest kobiecości... [Strajk Kobiet]. No to się nam zdarzyło, że właśnie raz dziewczynka przyszła, jak gdyby zaprotestować, w czarnych ubraniach. No więc... Ale to... nie było jakichś tam wielkich odzewów... No, po prostu przyszła i poszła... No i tyle... Bez reakcji. Ktoś popatrzył... Ubrała się na czarno, no to się ubrała na czarno. Także nie pociągła za sobą mas...” [18_MP_SP].

Współczesna mentalność młodych jest tak różna od ich poprzedników, że nie rozumieją swoich rówieśników ani ich zachowań w toku polskiej trajektorii dziejów: „Prosty przykład. Jeśli pojedziemy z ósmą klasą pod pomnik lotników alianckich, to oni powiedzą: bohaterowie oddali za nasz kraj życie. Super. Ale licealiści [tego nie rozumieją i] zapytają: «Panie profesorze...», bo idziemy tym utartym szlakiem licealnym, prawda... «Panie profesorze, ale niech pan powie, po co w ogóle było to powstanie? Jakaś taka tępa rzeźnia?». Więc, no, może brzmi to źle, ale jest to pytanie licealne. Ja się z takimi pytaniami mierzyłem. Ja się z takimi pytaniami mierzyłem jako nauczyciel w liceum” [19_MP_SP].

Dyrektorzy prowadzą jednak stały namysł co do sposobów dydaktycznego przełożenia standardów mentalności poprzednich pokoleń na aksjologię i schematy poznawcze podzielane współcześnie: „No ale to są bohaterowie z «Kamieni na szaniec» i tak dalej... i tak dalej... [Obecnych młodych] to nie przekona o tym [wojennym systemie wartości], gdy mówimy, jacy to byli ludzie, jaką przyszłość mieli przed sobą. I gdy przekładamy ich sposób myślenia [na współczesne schematy mentalnościowe i argumenty], to pokazujemy nieco już głębiej... No to wtedy oni [uczniowie] zaczynają, jak to młodzież mówi, «kumać, o co chodzi». No więc trochę inaczej musimy brać [dydaktykę]” [19_MP_SP].

Współczesny system aksjologii młodych, zdaniem dyrektorów, oparty jest na wolności w definiowaniu siebie i ekspresji. To skrajnie inny system niż Pokolenia Kolumbów, oparty na

odmiennie rozumianej wolności, o którą się już nie walczy, która nie wymaga poświęcenia, ale którą się posiada i w niej się swobodnie wyraża siebie. „Uważam, że w ogóle, wie pan, dzisiaj są czasy tak specyficzne, że to definiowanie siebie w różnych obszarach to jest [dla młodych] rzecz taka pierwszoplanowa [...]. No, jednak jest to ta taka wolność inaczej niż kiedyś rozumiana, bardziej swoboda. Młodzi [chcą mieć] dosyć duże prawa [uprawnienia]. To inaczej jak kiedyś... Duży jest nacisk, właśnie, jeśli chodzi o wychowanie młodego człowieka, na ten aspekt takiego wyrażania siebie: Masz prawo tak manifestować, wyrażać, taki jesteś... Popularna jest ta indywidualizacja... indywidualność ucznia, dziecka. To jest ważne dziś w edukacji. Wiadomo, że ta indywidualność teraz taka jest istotna, że indywidualnie się podchodzi, prawda, do każdego dziecka, do jego możliwości, do jego sytuacji, potrzeb i tak dalej... I tak sobie myślę, że te zasady dotyczą również tego obszaru tożsamości” [24_M_Ś].

Indywidualność i indywidualna ekspresja określa sposób uczestnictwa w życiu szkoły, także w wydarzeniach edukacyjnych na rzecz kształtowania tożsamości narodowej: „Oni [uczniowie] nie są w stanie nawet uszanować [święta] chociażby odpowiednim strojem. W tej chwili dla młodzieży nie istnieje już chyba słowo «strój galowy». Jest zakończenie szkoły na przykład, otrzymują też jakieś dyplomy. Są wręczane statuetki. Przychodzą władze lokalne, pan prezydent, pan burmistrz... Oni przychodzą w rażąco krótkich i kolorowych spodenkach, w kapelusikach jakichś, w innych rzeczach... Wychodzą na środek i po prostu to dla nich jakby nie ma żadnego znaczenia, ani te tradycje kulturowe, ani narodowe...” [30_OP_Ś]. Ubiór jest sposobem wyrażania siebie, co przekreśla istnienie *dress codu* z okazji świąt narodowych: „Ważna jest chwilowa ekspresja siebie. Oni uważają, że ubiór jest taką formą ekspresji siebie i w żaden sposób nikt ani nic, nikt nie może im tego ograniczyć. Nawet jakieś tam wydarzenia historyczne albo jakieś tam osoby, albo jacyś tam goście...” [30_OP_Ś]. Wyrażanie siebie ma jednak swoje schematy i kanony, które są skrajnie różne od schematów starszych pokoleń: „Każdy chce być oryginalny, indywidualny, a po czym wszyscy ubierają się tak samo” [30_OP_Ś].

Obok skrajnego odejścia od identyfikacji z narodem i kulturą narodową jedna z dyrektorów wskazała na istniejącą przeciwną skrajność: „Są uczniowie tacy, którzy przesadzają z tą tematyką narodowo-patriotyczną. Tak myślę, bo [mieliśmy w szkole takich uczniów], którzy gdzieś tam właśnie w tematyce narodowo-patriotycznej bardziej się lubują” [43_Ś_SP]. Istnieje też profil uczniów, którzy nie mają sprecyzowanych poglądów, których tożsamość się kształtuje, a dyrektorzy nie mogą jednoznacznie określić, czy w

autoidentyfikacji brany jest pod uwagę komponent narodowy [57_PK_Ś]. W takich sytuacjach dyrektorzy podejmują namysł nad drogami edukacji ku tożsamości narodowej: „ta praca [jest] trudniejsza i metodologia pracy [jest] zupełnie inna. Trzeba się wtedy mocno zastanawiać, jak do nich docierać [19_MP_SP].

4.2.2.2. Pokolenie bierne i wycofane

Diagnoza młodych, która pojawia się w zadeklarowanym namyśle badanych, wskazuje na zaniepokojenie pasywnością uczniów: „[Praca z uczniami] jest ciężka, dlatego że uczniowie teraz ogólnie są do wszystkiego niechętni. To niestety okrutna prawda” [22_Wawa_Ś]. Młodzi są niechętni i zdystansowani do wysiłku: „Kiedyś na początku mojej pracy to młodzież jakoś tak raczej reagowała, bardziej rozumiała, teraz trzeba naprawdę większy wysiłek włożyć w to, by oni coś chcieli zrobić” [51_W_Ś]. Nauczyciele mają trudność w mobilizacji uczniów, na przykład do reprezentowania szkoły w wydarzeniach lub obchodach lokalnych: „Żeby w ogóle kogokolwiek zmobilizować do tego i żeby w ogóle chciał pójść” [30_OP_Ś]. „Nie mam chętnych do pocztu sztandarowego na uroczystość szkolną. Mam zawsze problem, by zebrać troje uczniów jakoś przyzwoicie ubranych. Im się nie chce” [59_Wawa_Ś]. „W tej chwili nie ma w ogóle składu do pocztu sztandarowego. My nie możemy dobrać osób, które chciałyby w tym uczestniczyć. Dla mnie to jest szok, ale jest tak niestety” [30_OP_Ś].

Jest to trudne wyzwanie dla dyrektorów organizujących edukację narodową, a także dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów [59_Wawa_Ś]. Często są oni bezradni wobec tej bierności i pasywności: „Nauczyciel bardzo często chociażby na uszach mógł stawać, to uczniowie mało są zainteresowani czymkolwiek” [22_Wawa_Ś]. Młodych pochłania świat wirtualny, a nie interesuje realny: „[Wielką sztuką jest] oderwanie ich od telefonów komórkowych” [23_M_SP]. „Nie byli kompletnie tym zainteresowani, tym co jest tu nas organizowane niejednokrotnie” [30_OP_Ś].

Uczniowie nie są także zainteresowani kulturą narodową: zarówno materialną, jak i niematerialną. „Nie ma właśnie takiego jakiegoś kanonu kulturalnego, historycznego, poznania tyłu pięknych miejsc w Polsce, historii, kultury. Nie. Młodzież nie jest zainteresowana. Oni tam nie pojadą, bo ich to kompletnie nie interesuje. Rozmawia się czasem z młodzieżą po powrocie z wakacji: «Gdzie spędziłeś wakacje? Gdzie byłeś z rodzicami?». I tak dalej. 1% jak się zdarzy, że ktoś odwiedził zamek w Malborku czy był gdzieś w Krakowie na Sukiennicach, to są po prostu takie ułameczki procentowe... jednostek, które

gdzieś tam coś zajrzały... Nie celebrują tego. Nie są tym kompletnie zainteresowani” [30_OP_Ś].

Nie interesują ich dzieje, wspomnienia, świadkowie pamięci. Nie potrafią i nie chcą śpiewać: „Młódzież sporadycznie go [hymn] co prawda odśpiewuje, ale w tle musi lecieć podkład śpiewany, bo inaczej byłoby kiepsko” [44_Ś_Ś]. Bardzo trudno ich czymkolwiek zainteresować w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej: „Nawet spotkania z tymi bezpośrednio związanymi z wydarzeniami osobami, które są, tak się ładnie mówi, «świadkami historii». Nie, to nie interesuje” [30_OP_Ś]. Brak zainteresowań wraz z biernością rodzi zgorzknienie i nastawienie depresyjne: „wszyscy narzekają” [30_OP_Ś]. „Kompletnie to jest poza ich sferą zainteresowania, oni są w tym świecie nieobecni. Kompletnie” [6_KP_SP].

Dyrektorzy zauważają, że obecnie wzrasta odsetek uczniów z orzeczeniami o zaburzeniach relacyjnych oraz o konieczności indywidualnego podejścia: „Są w każdej szkole dzieci z orzeczeniami. Chodzi o to, że coraz więcej jest dzieci z orzeczeniami, z tymi deficytami i coraz ciężiej się pracuje z takimi dziećmi” [36_PD_SP]. „Właśnie, bo oni tożsamościowo są zagubieni, ale oni najpierw są zagubieni tak społecznie, to znaczy nawet jako chłopcy i dziewczyny. Oni tutaj mają z tym kłopot, oni mają kłopot w relacjach” [49_WM_Ś].

Nauczyciele kierowani przez dyrektorów podejmują próby zabiegów intelektualnych w celu poszukiwań skutecznych rozwiązań na przełamanie bierności i apatii: „Pytanie, czy nie powinniśmy zmienić metody, sposobu docierania do nich?” [49_WM_Ś]. Uważają, że wycofanie uczniów można przełamać w kierunku zainteresowania i zaangażowania: „Tak naprawdę wszystko zależy od metody” [32_PK_SP]. Kluczowe jest zaangażowanie nauczyciela, który powinien mieć więcej swobody w doborze metod i narzędzi dydaktycznych, a mniej zapisów w podstawie programowej: „okroić połowę materiału, która teraz jest po to, żeby dać swobodę nauczycielowi pracy innymi metodami” [32_PK_SP].

Jednym z wymienionych w badaniu sposobów na przełamywanie pasywności uczniów jest aktywizacja jednych poprzez udział w wydarzeniach prowadzonych przez innych, zaangażowanych uczniów: „Oczywiście dlatego, że wie pan, takie święto [z rekonstrukcją historyczną] jest rozwijające dla młodego człowieka pod wieloma aspektami. On się rozwija społecznie, ponieważ może podziwiać swoich kolegów, koleżanki, którzy [...] występują, coś pokazują. Tak. To rozwija te relacje społeczne, rozwija jakieś zainteresowania... Być może

pojawia się myślenie: «On może [wystąpić], to mogę i ja. On poszerza swoją wiedzę o świecie, nie tylko o historii, nie tylko o kulturze, o muzyce, o literaturze, tylko w ogóle poszerza swoją wiedzę... On się rozwija w takich relacjach emocjonalnych, tak, z kolegami, z koleżankami, coś robimy razem». Tak. Albo oni coś zrobili, to może teraz my też coś zrobimy? W coś wejdziemy? W coś się zaangażuję? Także to jest ważne. To nie jest tylko po to, żeby, że tak powiem, tego młodego człowieka urabiać w określonym tam duchu, prawda. To też jest kompetencja społeczna” [24_M_Ś].

Dyrektorzy nie rezygnują z pobudzania poznawczego uczniów, chociaż mają rozeznanie, że nie wszystkie działania są równie efektywne: „Ale jak się dobrze to zmotywuje, to myślę, że jakoś się tam da namówić tych wszystkich uczniów. Chociaż jak tak pomyśleć, to oni raczej chętni do tego nie są” [2_DŚ_SP]. Drogą aktywizacji jest włączenie nowych mediów w proces edukacyjny: „Tak, połączyłabym to z technologią, że coś w tej sieci jest dla nich atrakcyjniejszego, oni jednak tam ciągną” [27_Z_Ś]. Edukacja medialna wydaje się być dla wielu ważnym i wpisanym na trwałe w polski proces edukacyjny rozwiązaniem [26_LB_SP], [5_KP_Ś].

4.2.2.3. Indywidualizacja życia i zanik powiązań pomiędzy losem osobistym a kategoriami społecznymi

Ważną trudnością i jednocześnie wyzwaniem edukacyjnym jest zanik powiązań pomiędzy losem osobistym a życiem społeczności narodowej: „Czasy są tak specyficzne, że to definiowanie siebie w różnych obszarach to jest rzecz taka pierwszoplanowa [...]. No jednak jest ta taka wolność, swoboda” [24_M_Ś]. Społeczność ogranicza jednostkę, nie ją rozwija. „Ten indywidualizm jest bardzo rozbudowany” [58_Wawa_Ś]. Niedostrzeganie powiązań pomiędzy losem własnym a jakością życia społecznego w wymiarze narodu i dobra wspólnego owocuje wspomnianą biernością: „Dokładnie tak to wygląda. Tak właśnie ja to tak widzę i tak to odbieram. Oni się jakby tym nie interesują, [i dlatego] pozostają jakby tacy bierni” [30_OP_Ś].

Jedna z osób, kierująca szkołą, w trakcie wywiadu zadała sama sobie pytanie o działania przełamujące ten brak perspektywy powiązań: „W jaki sposób to zrobić na przykład w szkole? Czy to jest dla nas w ogóle możliwe, żeby pozwolić im odkryć, że istnieje ścisły i bezpośredni związek między jakością ich życia a jakością życia społecznego?” [30_OP_Ś]. „To trudne” [40_PM_Ś], przyznają dyrektorzy, zarówno na etapie konceptualizacji, jak i działań.

Zanik powiązań pomiędzy dobrostanem osobistym a społecznością dotyczy się nie tylko stanu równoległego, ale również perspektywy historycznej. Młodych w coraz mniejszym stopniu interesuje historia Polski, jako niezwiązana z ich życiem i stanem obecnym: „Nie chcą zgłębić tej historii, zatrzymać się. Fakty przelatują obok nich, jeżeli zostają postawieni w sytuacji, że muszą wziąć udział w takim spotkaniu [historycznym]. Mam wrażenie, że te treści przez nich tak przelatują...” [10_L_Ś]. Być może, jak stwierdził jeden z badanych, malejące zainteresowanie historią wynika z jej upolitycznienia i objęcia upartyjnioną koncepcją oświaty: „Ta historia jeszcze jest dla nas mimo wszystko za mało znana. A nie można bazować na tym, co mówią [o niej politycy] i niektóre osoby publiczne, bo one też mają swój cel. Zawsze nakładają swoją jakby perspektywę” [10_LU_Ś].

Jest intelektualną troską dyrektorów i przedmiotem zaabsorbowania, namysłu zainteresowanie uczniów historycznym wymiarem narodu. Chcieliby przekazać im, że współczesność jest powiązana z dziejami, a los jednostki nie jest wyrwany z całości osadzonej w czasie: „Akurat robiłam ten konkurs, «Grudzień 1981, Wujek – Pamiętamy. 4 kartki z kalendarza – 13, 14, 15, 16 grudnia 1981». I tutaj, no, jakieś 30 uczniów ze szkoły się zgłosiło. To są te same wciąż osoby z naszej szkoły ponadpodstawowej, [które startują] do bardzo wielu konkursów. Czyli, z jednej strony, ta treść, te treści patriotyczne chyba nie są tak do końca obce, ale z drugiej, proszę zobaczyć: uczniów w szkole jest około 500. [...] A do konkursu patriotycznego to są 32 osoby. To pokazuje, ile mamy zapaleńców w szkole. Z jednej strony bardzo mało, ale cieszę się, że czują... Bo ta tożsamość narodowa to nie jest tylko tak zwana «stara historia». Bardzo ważne jest, żeby to młode pokolenie tą «nową historię» [powiązana z ich życiem] czuło” [44_Ś_Ś].

Dyrektorzy poszukują szlaków edukacyjnych, by treści narodowe były ciekawe i inspirujące: „My tutaj mamy taką troszeczkę ułatwioną drogę jako mniejszość, bo mamy sporo takich ofert udziału w różnych konkursach ze strony litewskiej, gdzie młodzież chętnie przedstawia małe ojczyzny [...] dla szerokiego gremium. Działo się, dzieje się i myślę, że będzie się działo. Uczniowie nasi w ubiegłym roku zajęli trzecie miejsce na takim szerokim gremium, bo [międzynarodowym – w skali euroregionu]. Przedstawiciele naszej szkoły stworzyli film o partyzantach działających tutaj na naszym terenie. Jeden z uczniów był inicjatorem tego filmu i był zaangażowany w jego utworzenie. Także zajęli trzecie miejsce. Myślę, że to wielki sukces, chociaż trudno tutaj oceniać takie dokonania uczniów, ale film

bardzo, bardzo ciekawy i cieszy się, że młodzież z własnej inicjatywy to chętnie robi. Tak też bywało wcześniej i cieszę się, że teraz też jeszcze to jest” [13_PD_SP].

Działania edukacyjne muszą być w tej kwestii przemyślane: „Dopóki to jest właśnie na zasadzie takich drobnych, małych kroczków, czyli pokazywania, budowania pozytywnego przekazu. To jest może mniej problematyczne, chociaż bardziej podprogowe, bo wtedy nie mówimy o tym wprost, że uczymy patriotyzmu. Natomiast odwoływanie się do takich jakichś dużych uczuć, używanie wielkich słów działa na uczniów jak płachta na byka. Więc warto mówić na przykład, dlaczego mamy płacić podatki, jakie to powinno mieć pozytywne konsekwencje dla nas, bo to też w jakimś sensie jest patriotyzm. Natomiast gorzej i bardziej problematycznie jest mówić o tym, że mamy kochać ojczyznę, bo to taki może być niezrozumiały nawet przekaz. Bo kochać, ale dlaczego? I wtedy człowieka prowokuje do tego, żeby druga strona udowodniła, dlaczego nie powinna kochać, a to nie o to chodzi” [3_DŚ_SP].

4.2.2.4. Uwarunkowania życia rodzinnego

W analizowanym powyżej przypadku szkoły z obszaru popegeerowskiego dość wyraźnie widoczne jest, jak sytuacja środowiskowa, szczególnie rodzinna, rodzi trudności i stwarza wyzwania dla edukacji ku tożsamości narodowej. Nie powielając uprzednio zacytowanych opinii, należy jednak potwierdzić, że także w szerszym wymiarze stan szkolnej edukacji ku tożsamości narodowej ma swoje osadzenie w socjalizacji rodzinnej. Tam jest źródło zaangażowania narodowego, tam dyrektorzy upatrują stanu obojętności: „Wszystko zaczyna się w domu, w rodzinie, u źródeł... Dla mnie wszystko zaczyna się od dziecka. Jeżeli rodzic nie miał czasu, jeżeli rodzic też był obojętny i nie zabrał dziecka na żadne wydarzenie, które ma takie przeżycie narodowe, lokalne, by pokazał te regionalnie ważne miejsca, to później ten młody człowiek nie bardzo czuje nawet potrzebę zatrzymania się i zrozumienia, dlaczego to jest ważne i dlaczego wobec tego nie można przechodzić obojętnie. Nie wie także, dlaczego jeżeli słyszy hymn narodowy, to powinnam się zatrzymać, powinien przyjąć odpowiednią postawę” [10_LU_Ś]. „To wszystko zależy od rodzica” [14_Ł_SP]. „To zależy głównie od podejścia rodziców” [15_Ł_SP]. „Więc myślę, że tutaj bardzo istotny wpływ ma na to, co się dzieje w domu rodzinnym, a dopiero później jest kolejny: szkoła” [48_WM_Ś].

Dyrektorzy wskazują różne przyczyny braków w socjalizacji narodowej: praca zawodowa i wyjazdy zarobkowe [18_MP_SP], brak aspiracji edukacyjnych i poznawczych [21_M_SP], nowobogactwo i lekceważenie kategorii narodowych [22_Wawa_SP], brak chęci

i zaangażowania [29_OP_SP], rozluźnione więzi w rodzinie i atmosfera neutralna emocjonalnie [32_PK_SP]. Niekiedy zdarza się, że rodzicom nie odpowiada klimat narodowy utrzymywany w szkole [60_Wawa_SP].

Dość powszechnie dyrektorzy uważają jednak, że miejscem pierwszego i podstawowego przekazu tożsamości narodowej jest rodzina [23_M_SP], [19_MP_SP], [24_M_Ś], [28_Wawa_Ś], [30_OP_Ś]. „Do czternastego, piętnastego roku życia pogląd młodego człowieka w dużej mierze kształtowany jest przez szkołę, dom i autorytety: mama i tato. Rodzice są autorytetem także w przypadku licealistów, gdzie mamy siedemnastolatka, często już osiemnastolatka. On jest w pierwszym momencie takiego mocnego starcia ze światem i, no mówiąc romantycznie, okres burzy i naporu hormonów. Każdy z nas to przeżył. No więc nie możemy tylko i wyłącznie się wtedy przykładami domowymi, że tak powiem, posługiwać. Bardziej szukamy [jako szkoła] metod, wedle których to oni [uczniowie] świadomie przyjmują ten [narodowy] pogląd i to oni świadomie uznają go za swój. Ale poprzez takie docieranie wiemy, że wypracowujemy to [efekt edukacji ku tożsamości narodowej] w ten sposób u młodych ludzi” [19_MP_SP].

4.2.3. Trudności administracyjno-formalne

Przedstawicielka szkoły z oddalonych od wielkich miast obszarów wiejskich wyraziła opinię, że edukacja ku tożsamości narodowej jest łatwiejsza w miastach. Jest tam większy dostęp do zasobów kulturowych poprzez realną bliskość, a materialny poziom życia na wsi jest niższy, niepozwalający na inwestycje w kulturę: „Każdy wyjazd oznacza niestety dla nas dosyć duże koszty. Jest to zawsze trudniej zorganizować, niż jak się mieszka w mieście. Ma się [wówczas] wszystko blisko pod ręką” [14_Ł_SP]. Trudność ta przezwyciężana jest poprzez inicjatywy dyrektorów szkół dotyczące uczestnictwa w programach edukacyjnych oraz poszukiwania innych źródeł dofinansowań [52_W_SP]. Wówczas pojawiać się może inna przeszkoda: mentalność rodziców, którzy nie widzą potrzeby niestandardowych działań edukacyjnych, np. w postaci wycieczek edukacyjnych [55_Z_SP], [26_LB_SP]. Przeszkodą może tu być także niski poziom dostępności programów edukacyjnych, utrudnienia w aplikowaniu, przeszkody formalne w ich realizacji, wąskie gardła zakresu wiedzy o nich i czasu na przygotowanie się do wystąpienia o nie: „No nigdy nam się nie udało skorzystać z tych dofinansowań. Na przykład «Poznaj Polskę». Zazwyczaj jesteśmy pięć minut za późno z wnioskiem. Za późno nas poinformowano... Był krótki czas na aplikację, a wiele formalności... I nie skorzystaliśmy z tego...” [9_LU_SP]. Jest jednak wyraźna opinia, że programy

edukacyjne, finansowane zarówno na szczeblu krajowym, jak i unijnym, stanowią szansę dla edukacji, także edukacji ku tożsamości narodowej: „polityka unijna od lat uaktywnia” [24_M_Ś], „to naprawdę duża szansa” [27_Z_Ś].

Miasta posiadają też, zdaniem respondentki, szerszą i ciekawszą ofertę edukacyjną w zakresie dydaktyki narodowej: „W mieście jest większy pluralizm ofert, większa różnorodność, większe gusta” [14_Ł_SP]. Dostęp do bogatszej palety ofert jest ważny z perspektywy nauczycieli pracujących na terenie, gdzie takich inicjatyw czy też projektów nie ma lub są wyraźnie ograniczone: „Nie, swoich takich typowo regionalnych [inicjatyw], małych, lokalnych, nie ma” [14_Ł_SP]. Ale wielość oznacza także swoistą „udrękę wyboru”: „Trudniej o jednolitość, o wspólną decyzję. Wszystko ma plusy ujemne... Przepraszam, że tak mówię... Ja mieszkałem i na wsi, i równocześnie w niejednym mieście, i proszę mi wierzyć, wszystko ma swoje plusy dodatnie i plusy ujemne” [14_Ł_SP].

Przeszkodą w procesie edukacyjnym w ogóle, która dotyka także respondentów, jest wyrażany w opiniach niski poziom dochodów nauczycieli, rozbieżność etatów (w warunkach obszarów wiejskich) i konieczność pracy w kilku szkołach równocześnie. „Duża część grona... coraz większa część grona... bo to tak dawniej nie było, pracuje na przykład w trzech czy czterech szkołach” [17_MP_SP]. „To jest związane z tym niskim uposażeniem finansowym” [32_PK_SP]. „My po prostu nie zarabiamy dużo, a wiele jest pracy, za którą nie ma wynagrodzenia... Młode pokolenie nauczycieli tego nie rozumie” [26_LB_SP].

Nie zawsze też nauczyciel ma komfort pracy w jednej, maksymalnie dwóch szkołach: „Na przykład jeżeli ktoś uczy powiedzmy języka niemieckiego, dajmy na to... a w szkole mojej ma tylko 4 godziny i w kolejnej szkole małej, wiejskiej będzie miał kolejne 4 godziny, to żeby mieć jeden etat, to on musi do szkół objechać pięciu. I w tym momencie to niestety nie jest dobra sytuacja, bo on spieszy się cały czas. Po prostu jest przelotem, zawsze gdzieś przejazdem. To nie wpływa dobrze na efekty pracy” [17_MP_SP].

Do wysiłku edukacyjnego nie motywują też nauczycieli stereotypy o krótkim czasie pracy i wysokich dochodach: „Jest taki stereotyp, który mówi o tym, że ten nauczyciel to jest tylko taki... nauczyciel, który przychodzi na lekcje, odrobi swoje 18 godzin i idzie... I ma święty spokój” [17_MP_SP]. „Nauczyciele w jakiś sposób upominają się o to, że chcieliby trochę lepiej zarabiać, powiedzmy. Wtedy jest wszechobecny hejt, że i tak przecież mało pracują, to co oni chcą” [17_MP_SP]. „Ale ktoś, kto pracował trochę w szkole albo chce widzieć tę szkołę z innej perspektywy, to widzi, że to nie tak wygląda, prawda...” [17_MP_SP]. „Te

uwarunkowania związane z ogólną pracą nauczyciela i z tymi problemami, nazwijmy to ogólnie edukacyjnymi... w edukacji. Tak, one zawsze będą przeszkodą” [17_MP_SP].

Przeciążeniu nauczycieli towarzyszy przeciążenie ucznia. To duża trudność w edukacji narodowej. „Natomiast w mojej szkole czasami jest problemem, inaczej: już od wielu lat jest problemem... To nadmiar godzin lekcyjnych. My pracujemy troszeczkę w innym systemie, ponieważ język litewski, historię i geografę mamy jako dodatkowe. Czyli uważam, że to jest wielki problem, że jest przeciążenie tego wszystkiego, ale na razie nikt nie chce na ten temat rozmawiać za bardzo i jeżeli chcemy funkcjonować w takim wydaniu, w jakim funkcjonujemy, to musimy po prostu tak pracować. Ale to jest za duże obciążenie. Czasami troszeczkę tak z uśmiechem spoglądam na zmartwienia innych dyrektorów polskich szkół, którzy mówią, że uczniowie mają po 7 godzin, to już jest dla nich problem. Nigdzie się nie pojawia ósma godzina. A u nas mają cały czas 8 lekcji, a jeden dzień jeszcze dziewiąta. Proszę sobie wyobrazić, młody człowiek siedzi tyle lekcji i my musimy jeszcze gdzieś tam swoje pasje rozwijać. To jest uciążliwe” [13_PD_SP].

Innym ważnym czynnikiem definiowanym przez dyrektorów szkół jest tendencja do nadregulacji edukacji ku tożsamości narodowej poprzez wąskie określenie i niski poziom swobody wyboru treści i decyzyjności dyrektora oraz nauczycieli. Większy margines swobody, zdaniem dyrektorów, rozszerza zakres pracy i pogłębia motywację, węższy – działa jak ogranicznik: „Wszystko zależy od tego, jakie te regulacje będą. Bo jeżeli będą regulacje, które mocno i twardo wchodzą dokładnie, co ma być zrobione, jak ma być zrobione i kiedy ma być zrobione, to uważam, że nie powinno tak być dlatego, że jeżeli mamy dać komuś do jakiegoś stopnia wolność i prawo decyzji, i możliwość zaangażowania się, to musi wiedzieć, że to od niego coś zależy. Natomiast jeżeli będą bardzo ścisłe i twarde regulacje, to może się okazać, że to będzie przeciwnie skuteczne” [3_DŚ_SP].

W wypowiedziach dostrzec można trzy typy podejść: regulacje muszą być, bo one stanowią ramy edukacji; adekwatność siły regulacji; nadmiar regulacji. W pierwszym nurcie wyraźny jest pogląd o konieczności istnienia regulacji, nawet gdy są one miejscami wadliwe: „Raczej myślę w ogóle o sferze organizacyjnej, do której musimy się dostosować. I z jednej strony wychowujemy ludzi w takim systemie, że wychowania nie da się zamknąć w pewnych ramach, bo będzie jakimś wypaczeniem. A jednak szkoła jako instytucja pracuje w pewnych ramach, i to jest jakaś trudność. Tu trzeba balansować, żeby sobie poradzić” [47_WM_SP].

Regulacje, zdaniem dyrektorów, winny ułatwiać pracę, wyjaśniać kwestie wieloznaczne, precyzować cele edukacji narodowej. Zakres tej regulacji nie powinien być zbyt wąski, pozostawiając szeroki margines swobody w duchu zaufania do profesjonalizmu kadry dydaktycznej i szkoły: „Jest to pewna pułapka dlatego, że [...] cały czas nie mamy tej jasności, jak ma wyglądać ta tożsamość, znaczy co kto rozumie przez tożsamość, i do czegoś musimy się dostosować. Jeżeli narzucane to jest odgórnie, to jest jasne, że budzi pewien bunt i pewne zastanowienie. Natomiast niewątpliwie coś odgórnie musi być regulowane. Tak jak mówiłam, bo my dyrektorzy czy nauczyciele też nie mamy czasu na to, żeby wszystko czytać... zastanawiać się... czy to jest właściwe, czy tamto jest właściwe, czy taka wartość jest najważniejsza... Także myślę, że musi być regulacja jakaś odgórna, ale też z rozsądkiem” [35_PD_SP].

Regulacje nie powinny z założenia nakładać zbyt wielu ograniczników, ale wskazywać kierunek działań i osiąganie założonych celów: „Regulacje prawne właściwie nie zakazują nam one jakoś... W pewien sposób torują nam postępowanie, ale nie zakazują, nie ograniczają...” [48_WM_Ś]. „Zwiększenie ilości tych regulacji, zwiększenie ilości zapisów może powodować taki odruch niechęci do ich realizacji. Z kolei zbyt ogólnikowe podejście może sprawiać, że będziemy chcieli ich zaniechać, więc na pewno trzeba tu jakiegoś złotego środka” [49_WM_Ś].

Regulacje nie powinny, zdaniem jednego z dyrektorów, przekreślać lub eliminować zaufania do dyrektorów szkół i kompetencji kadry pedagogicznej: „Tutaj bardziej może bym zaufała dyrektorom szkoły, ponieważ patrząc na naszą szkołę, myślę, że to oni wiedzą, co jest dla tej szkoły dobre, co jest prawidłowe i w jaki sposób tą szkołą również kierować, aby te postawy, również te tożsamościowe, były w prawidłowy sposób przekazywane” [37_PD_Ś]. „Myślę, że na razie nadmiaru nie widzę” [43_Ś_SP].

W wypowiedziach wyraźniejszy i bardziej rozbudowany jest natomiast nurt interpretujący obecny stan edukacji w kierunku przeregulowania: „Za dużo jest regulacji prawnych, które właśnie utrudniają tę wolność, w której się musi nauczyciel albo dyrektor szkoły poruszać” [21_M_SP]. Gdyby było ich mniej, szkoła miałaby większą swobodę wykorzystania lokalnych zasobów kulturowych do prowadzenia edukacji narodowej: „mogliby się skupić właśnie na współczesności, na tym co tu i teraz się dzieje: w moim państwie, w moim mieście, w moim województwie” [30_OP_Ś]. „Rozporządzeń wystarczy nam! Jest ustawa o systemie oświaty i ona wystarczy. Jest wiele [wskazań] zawartych w

Karcie Nauczyciela, czyli to, co odnosi się do nauczyciela, do młodzieży... O systemie oświaty też. Wystarczająco nam nauczycielom rozporządzeń, ustaw! Za dużo [rozporządzeń] nie jest w ogóle w szkołach potrzebne. I po co to tworzyć papier dla papieru? Bo to tylko jest tworzenie... Ktoś wymyśli, ktoś zapisze... A nauczyciel sam kształtuje i sam wie, co ma przekazać uczniom. To też byłoby niefajne, żeby ktoś narzucał nam na każdym kroku, co my mamy robić. Bo w zasadzie to nie zostawiają przestrzeni... Nam zabiorą... nauczycielom przestrzeń... i uczniom przy okazji... Bo jeżeli nauczycielom, to i uczniom zabiorą przestrzeń do nauki” [34_PD_SP].

Wyraźny był także głos, że nauczyciel poprzez przeregulowania i zbiurokratyzowanie pracy stał się bardziej urzędnikiem niż pedagogiem i wychowawcą. Biurokracja sprawia, że wyżej rangowane są rozliczenia, sprawozdania niż realny kontakt z młodzieżą i efekty wychowawcze: „Biurokracja, biurokracja, papierologia, ankietowanie... Najgorsze jest to, że to wszystko na wczoraj, na pięć minut temu... Pięć minut na zrobienie... To jest... to jest mnie dołujące, że nie mam czasu na przykład na kontakt z młodzieżą czy nauczycielami, bo muszę siedzieć, przygotowywać kolejne sterty papierów, których nie powinno być. W dobie Internetu wszystko powinno załatwiać się przez Internet. [...] Wydawało mi się, że w momencie kiedy mamy system internetowy i to można wszystko wysłać drogą elektroniczną, po co jeszcze to drukować? To faktycznie jest przerażające. Podejrzewam, że w całej Polsce dyrektorzy mają ten sam problem” [25_Wawa_SP].

Dyrektorzy wskazują także na polską nadwrażliwość na ograniczniki wolności. Polacy generalnie nie lubią, gdy się im coś narzuca. Tym bardziej dyrektorzy i nauczyciele. Zatem regulacji nie powinno być za dużo: „My Polacy jesteśmy przekorni też. I jak się nam coś narzuca i daje za dużo, to często reagujemy wręcz odwrotnie. Więc też się tego obawiam... zastanawiałam się nad tym... bo rzeczywiście jest tego [regulacji] więcej, niż było kiedyś” [51_W_Ś].

Dyrektorzy starają się pokonywać pojawiające się trudności: współpracują w tym zakresie z organami prowadzącymi: „z gminą nie ma problemu we współpracy... mówimy tym samym językiem...” [9_LU_SP]; poszukują sposobów finansowania inicjatyw edukacyjnych: „będziemy mieć wsparcie finansowe” [15_Ł_SP]; inicjują wyjazdy edukacyjne, do uczestnictwa w których zachęcają dzieci i motywują do zgody rodziców: „po prostu jest jakaś propozycja, jedna, druga się zdarza, czasem częściej, czasem rzadziej... więc jak nie skorzystasz, to nie zobaczysz” [17_MP_SP]; korzystają z edukacji medialnej i nowych

technologii: „te środki cyfrowe też są wykorzystywane przez naszych nauczycieli” [55_Z_SP]; inspirują nauczycieli do szczerego zaangażowania się w edukację ku tożsamości narodowej: „Jeżeli [nauczyciele] są tylko autentyczni i wiedzą to, czego mają nauczyć, to są chęci duże. Natomiast każdy fałsz i każdą nieszczerłość od razu widać i tutaj młodzież jest najlepszym takim papierkiem lakmusowym w tej kwestii. Ci, którzy to czują, którzy mają takie zaplecze w głowie, czy dydaktyczne, czy w ogóle przekonaniowe, to nie mają z tym najmniejszego problemu...” [54_W_Ś].

4.3. Zabiegi intelektualne ukierunkowane są na dobór i wyszukiwanie odpowiednich środków i metod powodujących uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego i uaktywnienie uczniów

Z przeprowadzonych wywiadów wynika jasno, że dyrektorzy mają wysokie przekonanie o potrzebie intelektualnych poszukiwań nowych, skutecznych metod dydaktycznych w edukacji ku tożsamości narodowej. Poszukiwania te rodzą się na bazie, uprzednio analizowanego, namysłu na temat zmian społeczno-kulturowych, przemian mentalności uczniów, dynamiki formalno-prawnego polskiego systemu oświaty oraz ewaluacji dotychczas stosowanych metod.

4.3.1. Dyskusja dydaktyczna

W opiniach badanych dyrektorów szkół podstawą kształtowania tożsamości narodowej ucznia jest rozmowa, dialog, wysłuchanie i umiejętność wzajemnego argumentowania w sytuacji wątpliwości i pytań, czyli dyskusja dydaktyczna. Ta praktyka aktywizująca w ujęciu problemowym jest często poruszana w wywiadach przez samych dyrektorów: „Bardzo często mam okazję rozmawiać z młodzieżą również na tematy tożsamości narodowej” [10_LU_Ś]. „Sama rozmowa nauczyciela z uczniem to jest ten najwyższy stopień [relacji], który gdzieś pojawia się jako kontakt, [...] kontakt osobisty” [33_PK_Ś]. Rozmowa ta zakłada uważne wysłuchanie, wzajemny szacunek oraz wymianę stanowisk. „Oni potrafią zadać pytanie i oczekują ode mnie wnikliwej odpowiedzi” [10_LU_Ś]. Wyjście ku uczniom, ku ich oczekiwaniom, zainteresowaniom, wątpliwościom, pytaniom, schematom myślenia i przyswajalnym argumentom jest warunkiem współczesnej edukacji: „Nauczyciel bezpośrednio wychodzi do dzieci... no i... no i... potrafimy im tą wiedzę przekazać...” [18_MP_SP], uczniowie bowiem, a także ich rodziny i całe środowiska lokalne mogą nie rozumieć poszczególnych wątków i tematów narodowych oraz potrzebować

dotychczasowych zasadnie podejmowanych inicjatyw edukacyjnych: „To mieszkańcy [...] zadawali pytanie: «A co to w ogóle dzisiaj jest?»» [19_MP_SP]. Gdy natomiast uczniowie uzyskają szerokie spektrum wiedzy, możliwa jest twórcza dyskusja i aktywna polemika: „Zostawiam im ocenę. Oni to oceniają. Oni między sobą dyskutują. Mają różne zdania na ten temat, ale bardzo dobrze, bo na tym polega nauka historii i to chyba jest najważniejsze” [25_Wawa].

Rozmowy te mogą mieć charakter grupowy lub indywidualny, mogą mieć miejsce na lekcjach [25_Wawa_SP], na godzinach wychowawczych [57_PK_Ś], także w poszczególnych wydzielonych miejscach szkoły: w bibliotece [33_PK_Ś], izbie pamięci [25_Wawa_SP], świetlicy [43_Ś_SP], czy też w przestrzeni on-line, za pomocą komunikatorów szkolnych służących np. uzgodnieniom kół naukowych [33_PK_Ś] czy samorządu uczniowskiego [10_LU_Ś]. Otoczenie społeczne tych dyskusji również jest przedmiotem namysłu badanych.

Na drodze dialogu powstanie zrozumienie, jest ono warunkiem interioryzacji aksjologii tworzącej rdzeń kultury, odkrycia sensu tożsamości narodowej, motywacji wspólnego uczestnictwa, dalszego przekazu środowiskowego. Szczególny wymiar ma dialog międzypokoleniowy i dyskusja dydaktyczna na bazie spotkań „ze starszymi osobami” [46_ŚW_SP]: „Jako szkoła wpisujemy się też w organizowane [w naszej miejscowości] stowarzyszeniowe obchody, czyli tzw. Ogniska Patriotyzmu, gdzie łączymy młodych ludzi ze środowiskiem lokalnym, z dziadkami, z rodzicami... To jest taki kontakt środowiskowy i międzypokoleniowy. To się nazywa Ogniska Patriotyzmu. Robimy je w dwóch szkołach i robimy je przy okazji 3 Maja, 11 Listopada. [...] Ten ostatni, który był w listopadzie [...], nam się, przepraszam za wyrażenie, pół wsi zeszło i śpiewaliśmy pieśni patriotyczne, młodzież [...] wyrecytowała... Natomiast ten kontakt młodzieży z seniorami to jest rzecz niezwykle istotna. [...] Tutaj istotą jest to, żeby przepływ był pomiędzy pokoleniami... [...] Dzięki tej wymianie, tym spotkaniom, towarzyszącym im rozmowom w którymś momencie młodzież uznaje te działania za naturalne... Znaczący... staramy się prowadzić do momentu, w którym te działania nie są działaniami szkolnymi, tylko naturalnymi. Młodzież później zapytuje starszych... nas... w szkole... Rozmawiamy... Wiem, że są o tym rozmowy w domach... Zresztą mieliśmy na przykład taką piękną sytuację na ostatnim Ognisku Patriotyzmu, że nasi absolwenci, którzy są w technikum [...], a więc nie mają już z nami wiele wspólnego w sensie edukacyjnym, ale są w klasie wojskowej, po prostu z własnej woli, ja do nich nie dzwoniłem, nie pytałem, oni z własnej woli ubrali się w mundury i przyszli, i stawili się na Ognisku Patriotyzmu na wartę

honorową... znaczy... To pokazuje, że takie działania mają sens... Bo chcemy szukać, myślę, w naszych działaniach [...] tych sensów. [...] W ten sposób młody człowiek, sam, nieprzymuszany przez rodzica, zakłada ten mundur w klasie wojskowej i przychodzi, bo uważam, że tak trzeba... To są w mojej ocenie te sensy właśnie..." [19_MP_SP]. Ponieważ tego typu spotkania i dyskusje spełniają swoją rolę edukacyjną, dyrektorzy zakładają ich kontynuację: „będziemy tą sztafetę trzymać” [32_PK_SP].

Rozmowa jest podstawą pracy dydaktycznej. Także na polu wspólnych działań ogólnoszkolnych czy też klasowych, jak na przykład przygotowanie uroczystości szkolnych o tematyce narodowej: „Taka prezentacja przygotowana przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela to też się nie może odbyć bez kontaktu, bez rozmowy, bez dialogu, [...] bez słuchania się” [16_Ł_SP]. Wspólna praca z uczniami winna być zawsze poprzedzona rozmową, wysłuchaniem, prezentacją stanowisk. Gdy się zaczyna wspólne działanie, należy „rozpocząć jakąś dyskusję” [17_MP_SP]. Taka rozmowa to warunek wstępny pracy, także dyrektora, wobec nowych inicjatyw czy pomysłów: „próbuję zawsze to przegadać, żeby... bo to nie jest tak, że ktoś jest nieomylny, tak... i w związku z powyższym jeśli jest jakiś pomysł do realizacji, związany właśnie z takimi rzeczami patriotycznymi, to zawsze staramy się to przegadać, czy to by było dobre, czy to by było złe i czy ktoś ma inny pomysł na ten temat... [17_MP_SP]. Wzajemna wymiana poglądów, wątpliwości, argumentów, stanowisk to naturalna droga, na której „tak się kształtuje światopogląd” [19_MP_SP].

Dialog i możliwość zadawania pytań może rodzić sytuacje trudne dla kadry nauczycielskiej. Uczniowie mogą stawiać trudne, niewygodne pytania, wykraczające poza wiedzę lub poglądy dyrektora lub nauczyciela: „Panie profesorze, ale niech pan powie, po co w ogóle było to powstanie? [19_MP_SP]. Ale trudne pytania mogą być również kierowane do uczniów, na przykład o ich akceptację lub nawet udział w wydarzeniach będących w kontrze do polskiej tożsamości, o noszenie symboliki (kontr)narodowej, o posiadanie gadżetów o znaczeniu aksjologicznym: „Jak oni nosili na przykład, nie wiem, koszulki z logami Narodowych Sił Zbrojnych z II wojny światowej. Trzeba było... od razu zapytałem: czy wiesz w ogóle, jaki logotyp masz na sobie i dlaczego? Były takie jednostki wśród uczniów, które potrafiły to jakoś wyjaśnić w sposób, tak bym powiedział, quasi-naukowy. Natomiast w dużej mierze trzeba było się pochylić nad innymi i tłumaczyć, co to znaczy i co [z tej symboliki] wynika” [19_MP_SP].

Z opinii dyrektorów wypowiedzianych na bazie ich doświadczeń pedagogicznych wynika, że dyskusja z uczniem, a szczególnie z całą klasą wymaga odwagi z racji na konieczność uzasadniania swoich stanowisk, ryzyko nieumiejętności obrony swojego stanowiska lub niskiego poziomu uzasadnienia inicjatywy: „To jest też kwestia naszej odwagi, czy my potrafimy z tym uczniem rozmawiać” [17_MP_SP]. Wymaga także wiedzy, która pozwala określić, że wyrażany w trakcie dyskusji pogląd nie jest poglądem własnym, zinterioryzowanym, lecz narzuconym np. przez media czy presję polityczną. „Kiedyś jeden z uczniów mi powiedział, że wiemy w dużej mierze, że [pewien przyjmowany przez nas obraz rzeczywistości] jest to też kwestia presji mediów” [19_MP_SP]. Identyfikacja procesów manipulacyjnych rodzi z kolei nowe tematy rozmów z uczniami i nowe pytania o weryfikację prawdziwości komunikatów powszechnie dostępnych: „Oni też zastanawiali się i oni mi też kiedyś pytanie zadali takie, na które ja nie potrafię odpowiedzieć, pewnie nikt nie potrafi odpowiedzieć: «Ile z informacji medialnych [...] jest weryfikowalne?»” [19_MP_SP].

Taki poziom wzajemnych zapytań, przekaz ograniczeń poznawczych, wymiana wiedzy prowadzi do kształtowania świadomości – to najtrafniejsza droga do „uświadamiania uczniom” procesów współczesności [22_Wawa_Ś]. A poznanie tych procesów i umiejętność definiowania siebie i swoich opinii pośród trudnych pytań jest celem edukacji: „żebyśmy umieli z nimi rozmawiać na temat różne, trudne, te, które się dzieją w tej chwili, żeby oni mieli możliwość jakby wyrażenia swojego zdania” [17_MP_SP].

Dialog i uczestnictwo oceniane są jako sposoby dydaktyczne o najwyższej skuteczności: „Jeżeli uczeń ma poczucie takiego współuczestnictwa, jednak współudziału, tak... w jakimś procesie dochodzenia do [...] wniosków, tak... Bo mi się wydaje, że takie metody są najskuteczniejsze... na pewno... Nie jakieś takie narzucanie... bo tak jest... bo to bohater, to zdrajca i koniec, i nic pomiędzy tym, prawda. Tylko mi się wydaje, że [...] gdzie uczeń jest takim aktywnym uczestnikiem, a nauczyciel jest tylko tym, który go jakoś prowadzi, pokazuje te różne możliwości, różne opcje, a tych ostatecznych wyborów czy wniosków musi dokonać ten młody człowiek i on ma wtedy poczucie sprawczości, prawda, że nie jest nic mu narzucone, on tam coś odkrywa, tam do czegoś dochodzi, bez upraszczania, [...] to działa najskuteczniej w edukacji, szczególnie w kwestii narodowej” [24_M_Ś].

Takie ukierunkowanie uczniów na samodzielność sądów, przy zaprezentowaniu im możliwie najpełniejszego spektrum koniecznego do osądu, jest możliwe od starszych klas szkoły podstawowej: „Dzieci bardzo dobrze analizują. Dzieci mają swoje zdanie. Ja zawsze też

na lekcji pytam, mówię, przedstawiam fakty, a zostawiam im interpretację. [...] Po prostu... czyli nie naginam pod kątem takim prywatnym... absolutnie. Nigdy tego nie robiłem” [25_Wawa_SP]. Uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w tego typu dyskusjach, gdy są wysłuchani, ale też gdy spotykają się z poważnym merytorycznym traktowaniem: „Dużo chcieliby dyskutować i dużo słuchają, i dużo obserwują” [43_Ś_SP], „i są ciekawi” [45_ŚW_Ś].

Bazą dla dyskusji dydaktycznej jest wiedza i przekonanie nauczyciela oraz ciekawość ucznia. Wobec nowych, także związanych z edukacją narodową zjawisk uczniowie „wykazują pewną postawę takiej ciekawości” [10_LU_Ś]. Im ciekawszy problem dyskusyjny, im bardziej nauczyciel jest przygotowany merytorycznie i wykazuje zainteresowanie uczniem oraz jego opinią, tym bardziej wzrasta zainteresowanie uczniów: „Widzę, jak młodzież coraz bardziej się wciąga” [10_LU_Ś]. Udział w dyskusji dydaktycznej intensyfikuje zaangażowanie oraz daje poczucie uczestnictwa w wydarzeniu zbiorowym: „Tożsamości narodowej nie da się uczyć samemu. To trzeba wejść w interakcje i odczuć się obok siebie... drugiego człowieka... [10_LU_Ś]. Wzrost zainteresowania może wzbudzać udział w dyskusji ciekawych gości lub „świadków historii” [46_ŚW_SP], [38_PM_SP], [60_Wawa_SP].

Nie wszyscy jednak nauczyciele chcą w takich inicjatywach dydaktycznych uczestniczyć. Nie zawsze pozwalają im na to umiejętności dyskusyjne uczniów, niekiedy własny brak cierpliwości i deficyty odwagi: „Większość [dzieciaków] ma sprecyzowane poglądy, że tak powiem, i ciężko ich przekonać, bo to jest tragedia... tak... a są takie rozmowy, są dyskusje... Niektórzy za dużo w nie wchodzą, bo nie potrafią... Potrafią tylko dość szybko uciąć temat” [57_PK_Ś].

Szkoła jednak potrafi nie tylko takie dyskusje edukacyjne prowadzić w ramach wybieranych metod dydaktycznych, ale je instytucjonalizować, na przykład w formule szkolnej, międzyszkolnej lub lokalnej debaty oxfordzkiej. Jest to możliwe przy zgodności kompetencyjnej uczniów, nauczycieli i środowiska lokalnego [17_MP_SP]. Takie debaty mają miejsce na różnych forach: „Jestem po takiej dosyć dużej debacie akurat mojej młodzieży z młodzieżą z innej szkoły” [44_Ś_Ś]. Mogą one być także elementem składowym szeroko przygotowanego planu uroczystości narodowych, państwowych lub regionalnych: „Często są właśnie takie debaty” [23_M_SP].

4.3.2. Celebracja świąt narodowych i państwowych

Celebracja świąt narodowych i państwowych jest zaliczana przez badanych dyrektorów do kategorii istotnych form dydaktyki praktycznej w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej. W deklaracjach respondentów najczęściej wymieniane są: 3 maja –

Święto Narodowe Trzeciego Maja, 11 listopada – Narodowe Święto Niepodległości, 1 marca – Narodowy Dzień Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”, 1 września – rocznica wybuchu II wojny światowej – Dzień Weterana Walk o Niepodległość Rzeczypospolitej Polskiej, 2 maja – Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej, 4 czerwca – Dzień Wolności i Praw Obywatelskich, 17 września – Dzień Sybiraka, 1 maja – Święto Pracy, 13 kwietnia – Dzień Pamięci Ofiar Zbrodni Katyńskiej, 13 grudnia – Dzień Pamięci Ofiar Stanu Wojennego.

Święta w okresie wakacyjnym nie mają już charakteru obchodów szkolnych: 15 sierpnia – Święto Wojska Polskiego, 1 sierpnia – Narodowy Dzień Pamięci Powstania Warszawskiego; zaś 14 października – Dzień Edukacji Narodowej jest bardziej obchodzony jako dzień świąteczny nauczycieli niż święto państwowe wyznaczające tożsamość narodową. W niektórych sytuacjach Dzień Edukacji Narodowej może nabierać bardziej narodowego charakteru świątecznego, gdy jest łączony ze ślubowaniem uczniów klas pierwszych [18_MP_SP]. Obok tych świąt istnieją święta patronalne szkół, święta regionalne i lokalne (dożynki), a także takie, które nie mają charakteru narodowego, ale wpisane są w polską tradycję (26 grudnia – Boże Narodzenie, Wielkanoc, 22 stycznia – rocznica wybuchu powstania styczniowego, 29 listopada – rocznica wybuchu powstania listopadowego, 19 kwietnia – rocznica wybuchu powstania w getcie warszawskim, 21 lutego – Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego, 8 marca – Dzień Kobiet, 26 maja – Dzień Matki, 23 czerwca – Dzień Ojca, 1 czerwca – Dzień Dziecka, 21 stycznia – Dzień Babci, 22 stycznia – Dzień Dziadka) lub wpisują się bardzo powoli w polski kalendarz kulturowy (14 lutego – Walentynki – Dzień Zakochanych, 22 kwietnia – Dzień Ziemi, 16 października – Dzień Papieża Jana Pawła II, 16 listopada – Międzynarodowy Dzień Tolerancji, 24 marca – dzień zamordowania rodziny Ulmów – Narodowy Dzień Pamięci Polaków ratujących Żydów pod okupacją niemiecką). Nie wszystkie z wymienionych świąt są celebrowane w szkołach, z racji na przykład na czas wakacyjny, jednak niekiedy delegacje szkół uczestniczą w nich na szczeblu lokalnym.

Z racji na konieczność zawężenia zakresu niniejszego opracowania analiza zostanie ograniczona do form dydaktycznych stosowanych wobec świąt państwowych, z pominięciem

patronów szkół i uroczystości patronów i wydarzeń regionalnych, świąt kościelnych i nowych świąt z polskiego kalendarza kulturowego.

Zdaniem badanych święta narodowe, państwowe oraz wpisane w polski kalendarz kulturowy winny być świętowane w szkole: „Jak najbardziej powinny być, dalej to powinno być kontynuowane” [37_PD_Ś]. Poglądów odmiennych nie wyraził żaden z objętych badaniem jakościowym dyrektorów. Święta te jednak nie mogą być oparte na ceremoniałach, które choć mają zakorzenie w historycznie sprawdzonej dydaktyce, jednak nie są akceptowane przez współczesnych uczniów i pedagogów [19_MP_SP]. Aby odniosły swój skutek edukacyjny, sposób ich obchodzenia w szkole winien być wolny od sztucznego patosu, nie powinien być sztucznie nadmuchany czy upolityczniony: „Źle się dzieje, jeżeli kształtowanie takiej tożsamości narodowej odbywa się tylko i wyłącznie poprzez pompatyczne uroczystości” [10_LU_Ś], na których kluczową rolę odgrywają lokalni politycy. Obecność polityków i samorządowców nadaje wyższy wymiar ceremoniałom szkolnym [45_ŚW_Ś], jednak nie może być wyłącznie im podporządkowana: „Szukamy własnej drogi, jak to rozwiązać” [34_PD_SP]. Świętowanie musi być dobrze przygotowane, wieloaspektowo skonsultowane między nauczycielami i uczniami [34_PD_SP], co wymaga współpracy [33_PK_Ś] i czasu: „Są ogromne takie koszty czasowe przygotowania takiej celebracji” [35_PD_SP].

Poszczególni dyrektorzy deklaruowali przywiązanie ogromnej wagi do tego wymiaru edukacji ku tożsamości narodowej: „Muszę wręcz pochwalić swoją kadre, bo wszystkie uroczystości patriotyczne są naprawdę bardzo porządnie, estetycznie przygotowane. U nas nie ma tak, że... «oj tam»” [36_PD_SP]. Celem nie jest przeciągające się celebrowanie samych siebie [57_PK_Ś], ale dobro ucznia i jego narodowa identyfikacja: „Nie [ma uroczystości] odfajkowanej, ale [chcemy być skuteczni] właśnie poprzez takie bardziej zindywidualizowane doświadczenie tych młodych ludzi” [10_LU_Ś].

Aby święta nie były zredukowane do poziomu rytualizmu, dyrektorzy z nauczycielami przygotowują uczniów do uroczystości, nie tylko dopracowując formy świętowania, ale także edukując uczniów pod względem merytorycznym – uczniowie otrzymują wiedzę o treści święta i jego przesłaniu: „Moim zdaniem... tak... wszystko można celebrować, tylko trzeba najpierw przygotować grunt pod tą celebrację, żeby wszyscy w tej szkole wiedzieli, po co i dlaczego, i jak to ma być” [35_PD_SP]. Brak przygotowania, brak odpowiedniej formy nie tyle wpisuje się w edukację narodową, ile zniechęca uczniów do kategorii narodowej w ogóle

[59_Wawa_Ś]. Szkolne święta rozbudowywane są zatem przez udział szkolnych zespołów muzycznych [19_MP_SP], orkiestr [44_Ś_Ś] i solistów [43_Ś_SP]. Jeżeli występuje takie zaangażowanie uczniów lub nauczycieli, w szkolnym świętowaniu uczestniczą też (szkolne) grupy rekonstrukcyjne [38_PM_SP] lub też uczniowie są świadkami rekonstrukcji terenowych: „Mamy w szkole prężnie działające koło rekonstrukcyjne «Czwartacy». Oni przygotowują też różne rekonstrukcje historyczne: Noc Listopadową, atak na Belweder” [24_M_Ś]. W tejże szkole koło to bierze aktywny udział w lokalnym wydarzeniu ku upamiętnieniu powstania listopadowego i generała Józefa Bema: „rekonstrukcja bitwy pod Ostrołęką” [24_M_Ś]. Mają też miejsce spotkania ze „zrekonstruowanym” jednym z bohaterów historii Polski, w celu uwspółcześnienia jego przekazu: „jeden uczeń przebiera się za patrona szkoły, późniejszego premiera II Rzeczypospolitej. [W trakcie] mogą zadawać mu pytania” [59_Wawa_Ś]. Chodzi też o to, „żeby wykorzystywać umiejętności uczniów i też prezentować umiejętności uczniów” [42_Ś_SP].

Ale rekonstrukcje wykraczają poza wydarzenia lokalne. Jedna ze szkół małopolskich dokonała rekonstrukcji bitwy pod Grunwaldem: „Ja pamiętam jak [...] w 2010 roku wpadliśmy na taki pomysł. bo było 600-lecie bitwy pod Grunwaldem. A rycerstwo stąd [naszej miejscowości] brało udział: dwa rody rycerskie brały udział w bitwie. [Na pamiątkę tego wydarzenia] było wmurowanie w kolegiatę takiej tablicy na cześć rodu Białoniów. No i zrobiliśmy taką paradę. Przebraliśmy się. Nauczycielem historii jeszcze wówczas [...] byłem. Przebrałem się w strój wielkiego mistrza, trochę, że tak powiem, prowokacyjnie... [...] A oczywiście pracownia plastyczna Gminnego Ośrodka Kultury [...] wykonała sztandary krzyżackie, które odwzorowała z «Banderii Prutenorum». Przeszliśmy [...] z takim pochodem, powiem panu, że to była taka nowość. Ludzie to tak, że tak powiem, reagowali z pewnym zainteresowaniem [...] nową formą obchodów historycznych. Przeszedł barwny pochód ze sztandarami, ze śpiewem na ustach. Zaprosiliśmy zespół muzyki dawnej, który coś tam przy okazji zaśpiewał. Później [...] odbył się taki piknik historyczny z konkursem, w kontekście takim nowoczesnym. [...] młodzież odpowiadała na pytania. No więc... no więc... wydaje mi się, że młodzież pod tym względem jest bardzo otwarta. [...] Przynajmniej tu, na Galicji, jest takie poczucie sacrum, jeśli chodzi o patriotyzm, prawda, z sacrum się nie żartuje” [19_MP_SP]. Rekonstrukcje nie tylko zresztą w Małopolsce budzą szacunek i nie są przedmiotem żartów, ale również w innych regionach [45_ŚW_S], [38_PM_SP] wzbudzają żywe zainteresowanie społeczności lokalnych, dzieci, młodzieży, całych rodzin: „inscenizacja

historyczna zawsze [...] to jest taki moment, gdzie faktycznie te rodziny z dziećmi uczestniczą” [21_M_SP], zaś uczniowie – uczestnicy czują ogromne emocje wynikające z zaangażowania i czynnego udziału: „wypożyczane są zbroje, mundury, tak żeby młodzież wprowadzić w klimat, żeby to było ciekawie” [23_M_SP].

W wielu szkołach, szczególnie poza wielkimi miastami i w szkołach podstawowych, formą świętowania jest apel. Dyrektorzy są jednak w pełni świadomi, że skuteczność takich apeli zależy przede wszystkim od ich formuły. Nieskuteczne okazują się formuły wg kanonu z czasów młodości samych dyrektorów [49_WM_Ś]. Dlatego chcą tym spotkaniom nadać „troszkę inną, bardziej atrakcyjną formę” [49_WM_Ś]. Istnieją jednak pewne kanony [3_DS_SP] tych apeli: posiadają one uroczystą formę, wprowadzają nastrój podniosły [27_Z_Ś]: „I jest to naprawdę uroczyste i doniośle. Bo dzieci wiedzą, że jest to święto, że trzeba naprawdę... tutaj... szacunek [okazać]” [1_DŚ_SP].

Treść apelu jest, zależnie od wieku uczniów, ustalana z samymi uczniami poprzez samorząd uczniowski, na drodze dialogu: „jest przygotowany... jakieś przedstawienie... rozmawiamy z uczniami... przez nauczycielkę zaangażowaną” [27_Z_Ś]. W sytuacji dużych różnic mentalnościowych wśród uczniów apele są zróżnicowane według targetów wiekowych: „każda grupa wiekowa przeżywa to właśnie... inaczej... bo jest to dostosowanie... dostosowanie do odbiorcy... To jest niezwykle ważne” [25_Wawa_SP]. Niekiedy podział odbiorców wynika również z warunków lokalowych: „dzielimy [uczniów] na grupy, ponieważ szkoła jest bardzo duża, warunki lokalowe niesprzyjające. Dzielimy wtedy w pionie klas, najpierw przychodzą klasy na przykład pierwsze, później drugie i tak dalej. I jest uroczysty apel” [27_Z_Ś].

Formą towarzyszącą apelowi jest dekoracja szkoły: „gazetki szkolne są robione” [34_PD_SP], uczniowie przygotowują „wystawy, dekorują szkołę” [55_Z_SP], „gazetki ściennie tak... z różnymi rocznikami” [28_Wawa_SP], „flagi są wywieszane na budynku szkoły” [34_PD_SP]. Obecność flag – w opinii badanych – ma wyraźne znaczenie edukacyjne: przypomina o randze wywieszania flag na domach z okazji świąt narodowych: „W każde święta wywieszam flagę [...] i zachęcam dzieci, żeby przy domach flagi wywieszać” [36_PD_SP].

Dzieci zachęcane są do stroju galowego: biała koszula lub bluzka: „Dzieci przychodzą na galowo, kotyliony” [1_DŚ_SP]. „Mamy właśnie takie dni, w które jest obowiązkowy strój galowy” [8_LU_SP]. Strój galowy w święta narodowe potwierdza bardzo wielu dyrektorów

objętych badaniem: „dzieci się pięknie ubierają na galowo” [29_OP_SP], „uczniowie przychodzą ubrani odświętnie, strój galowy obowiązuje” [27_Z_Ś], „nawet [...] ubiór [podkreśla] święto państwowe” [37_PD_Ś], w stroju galowym [należy] przyjść, bo taka jest tradycja szkoły” [56_Z], „wymagamy na przykład stroju od uczniów... tak... podczas pewnych uroczystości” [43_Ś_SP], „uczniowie są instruowani o odpowiednim stroju galowym, o właściwym zachowaniu się w trakcie chociażby śpiewania hymnu” [40_PM_Ś]. Obok białej koszuli istnieją też inne odmiany oczekiwanych strojów świątecznych: „zakładamy te koszulki z godłem” [46_Ś_SP], „młodzież przychodzi ubrana na biało-czerwono” [34_PD_SP]. Nikt z dyrektorów nie zadeklarował uczestnictwa uczniów w strojach regionalnych, aczkolwiek istnieją takie tradycje w wybranych regionach. Regionalne elementy zostały zadeklarowane w postaci języków regionalnych, które są wpisane w ceremoniały szkolne: „Takie przedstawienia w języku kaszubskim... Oni to lubią” [38_PM_SP].

Uroczysty strój podkreślający świąteczny klimat szkoły nie jest jednak całkowicie powszechny w społecznościach szkolnych, a grono pedagogiczne ma różnorodne problemy z wprowadzaniem lub utrzymywaniem tego zwyczaju. W trakcie badań wskazano na możliwe źródła takich trudności: brak przywiązywania wagi ze strony rodziców – „rodzice tego nie czują” [19_MP_SP], „generalnie widzę taką tendencję, że patriotyzm, poczucie dumy z własnej ojczyzny, dokonania własnego narodu, historii jest bardzo słabe... W domu nie jest to rozwijane absolutnie” [6_KP_SP]; brak przywiązania rodziców do narodowego świętowania powiązany jest z trudnościami ekonomicznymi rodzin: „trudno mi uwierzyć, że nie mają kilku złotych na białą, nawet używaną, koszulę dla dziecka... rozumiem, że w niej nie chodzi się na co dzień, ale... [6_KP_SP]; niska jest atrakcyjność stroju galowego: „ubierały się biało-czerwone... to dla nich... to nie takie atrakcyjne [18_MP_SP]; strój galowy nie pozwala na ekspresję indywidualizmu uczniów: „to ich nie interesuje... to nie pozwala – jak oni mówią, wyrażać siebie” [22_Wawa_Ś]; nie wpisuje się w modę i pragmatyczność uczniów, dlatego go w ogóle nie posiadają i nie chcą założyć: „Mam duży problem zebrać trzech uczniów w marynarce do sztandaru szkoły” [59_Wawa_Ś].

Ale trudności istnieją nie tylko po stronie uczniów i ich rodzin. Zaobserwowano nie za wysokie rangowanie ceremoniałów szkolnych w edukacyjnej formule świętowania przez samych dyrektorów: „jakiś tam apel” [3_DS_Ś] lub też podejście lekceważące na przykład strój u (części) nauczycieli: „jak nauczyciele nie dają przykładu strojem, to co się dziwić uczniom” [35_PD_SP].

W trakcie apelu elementem rytualnym są symbole narodowe: godło, flaga, hymn: „na baczność... kiedy śpiewamy hymn, zawsze jest godło, zawsze jest flaga państwowa i jeszcze dekoracje dodatkowe w barwach narodowych” [29_OP_SP], „wszyscy śpiewają hymn” [25_Wawa_SP], „śpiewamy cztery zwrotki hymnu, nie ma zmiłuj się, to jest podstawa” [1_DS_SP], „godło i [...] nasze symbole narodowe” [1_DS_SP], „wywieszono są flagi” [3_DS_SP], „na wszystkich oknach mamy wyklejoną polską flagę” [28_Wawa_SP], „sztandar powinien się pojawić” [15_Ł_SP]. Jeżeli szkoła posiada sztandar, jest on trwałym elementem apeli szkolnych: „poczet sztandarowy” [48_WM_Ś], „dzieciaczki w tym poczie sztandarowym są takie zadbane i fajnie wyglądają” [56_Z_Ś]. Niekiedy hymn staje się bohaterem samej uroczystości. Służą temu apele w ramach ogólnopolskiej akcji „Szkoła do hymnu” [19_MP_SP], [22_Wawa_Ś].

Obecność symboliki narodowej także wymaga, zdaniem dyrektorów, edukacji. Bez tego symbole mogą nie być rozumiane i staną się pustymi rytuałami. Pracę z uczniem przede wszystkim wykonują nauczyciele: „Akcent jest tu na to, by dzięki [uprzednio przeprowadzonym] lekcjom wszyscy nauczyli [się] całego hymnu śpiewać i właściwej postawy, i jego znaczenia [...]. Także ja nie widzę, żeby tego [edukacji ku tożsamości narodowej] było za dużo” [56_Z_Ś].

Wielu objętych badaniem jakościowym dyrektorów deklaruje, że uroczystości szkolne nie ograniczają swego zasięgu do samej szkoły. Często stają się składnikiem świętowania regionalnego, w innych przypadkach inicjatywa szkolna rozszerza zasięg i staje się rdzeniem świętowania społeczności lokalnej. W pierwszym przypadku społeczność szkoły lub jej przedstawiciele zapraszani są do włączenia się w szersze uroczystości: „z delegacją uczestniczymy we wszystkich uroczystościach miejskich” [32_PK_SP]; „zdarza się, że są to uroczystości poza tą miejscowością, tylko w innym miejscu, właśnie na terenie naszego powiatu” [3_DS_SP]; „są to programy każdej ze szkół czy przedszkola, gdy występują dla lokalnej społeczności” [9_LU_SP]; polegają na przykład „na tańczeniu poloneza na głównym placu miasta... włączyliśmy się do tej imprezy... ona była miejska... zaproponowana przez kilka osób z kilku instytucji” [48_WM_Ś]; „zwykle uczestniczymy w uroczystościach już pozaszkolnych, jako delegacja mniejsza lub większa; raczej w naszym przypadku ona nie jest jakaś taka malutka właśnie ze względu na te klasy wojskowe, ponieważ ci uczniowie są proszeni o przemarsz, więc idzie ich więcej osób” [3_DS_Ś]; „uczniowie z grupy rekonstrukcyjnej przygotowują takie wydarzenia miejskie” [24_M_Ś]; „zdarzają się prośby do

nas kierowane przez różne instytucje państwowe, często samorządowe, o to, żebyśmy uświetnili jakimś występem czy koncertem jakieś ważne uroczystości. Więc angażujemy wtedy uczniów albo angażujemy wtedy też nauczycieli” [42_Ś_SP], „my tu wspólnie [z drugą szkołą] przygotowujemy... zawsze bierzemy udział w tych gminnych obchodach przy pomnikach. Także to jest taka współpraca” [36_PD_SP]; „ale [nie tylko na scenie], także ci moi uczniowie [w czasie święta miejskiego] rozdają grochówkę, zawsze mamy jakąś darmową z jednego baru...” [49_WM_Ś].

W drugim przypadku – szkoła zaprasza do współpracy i do wspólnego świętowania innych aktorów lokalnych: „z regionalnych pomysłów mamy z mieszkańcami taką mszę i złożenie kwiatów w miejscu związanym z II wojną światową” [15_Ł_SP]; „apel, akademii... najczęściej powtarzamy go w kościele parafialnym... dla tutaj społeczności miejscowej” [9_LU_SP]. Elementy religijne i narodowe częściej łączą się w małych społecznościach lokalnych, nie występuje taka zależność w wielkich miastach [60_Wawa_SP], [59_Wawa_Ś], [25_Wawa_SP]: „Jeśli chodzi o te historyczne, to religijne to nie” [22_Wawa_Ś]. To w środowiskach wiejskich i małych miast buduje się z nich wspólny rytuał, to tam też elementy szkolne przenosi się do kościołów. Być może wynika to z charakterystycznego dla lokalności włączania komponentów religijnych w system lokalny, a nawet budowania lokalności z elementów religijnych jako integralnych, a być może z tego, że małych miejscowościach to szkoła i parafia są jedynymi ośrodkami kulturotwórczymi (Dariusz Tułowiecki: 2012).

W trakcie nabożeństw, będących elementami świętowania, część uczniów uczestniczy aktywnie w rytuałach religijnych: „włączają się czynnie, tak, czy to poprzez śpiew, czy to poprzez liturgię” [23_M_SP]. W małych społecznościach lokalnych naturalne jest łączenie części religijnej – w kościele, z częścią szkolno-lokalną przy pomniku, na placu miejskim czy na cmentarzu: „na początku jest wyjście do kościoła, [...] jest uroczystość. Odbywa się też tam [...] oprawa artystyczna [w trakcie] obrządku [...]. Młodzież zaśpiewa. [...] Najpierw jest msza, a później jest przy «Orle» czy przy pomniku spotkanie” [24_M_Ś]; „wychodzenie na cmentarz, na warty honorowe... przy grobach żołnierzy, którzy brali [...] udział w wyzwoleniu, w odzyskaniu niepodległości” [14_Ł_SP]; „mamy na cmentarzu [...] pomnik Golgoty Wschodu. [...] Jesteśmy z młodzieżą [tam] na apelu poległych. To my go organizujemy. To szkoły organizują. To szkoły tam idą, składają kwiaty. [Uczniowie] się uczą przez przykład” [19_MP_SP].

Nie oznacza to jednak niezwykle wysokiego i powszechnego zaangażowania uczniów w komponent religijny. Czasami udaje się jedynie zebrać najbardziej zaangażowanych religijnie uczniów i wystawić delegację do sztandaru: „Młodzież nie uczestniczy [w tym chętnie], gdy na przykład [...] nauczyciel proponuje wyjście do kościoła” [24_M_Ś]. Wiele zależy od lokalnej religijności mieszkańców oraz od osoby księdza-katechety. Jedna z respondentek wskazała, że wraz z przyjściem nowego, charyzmatycznego księdza-katechety nie ma problemu z udziałem uczniów w uroczystościach w parafii, ponieważ „lekcje z księdzem należą do tych, powiedziałabym, najlepszych” [29_OP_SP].

Sposoby edukacji praktycznej poprzez świętowanie wydarzeń narodowych przyjmują także nowe formuły, w ramach poszukiwań celebrowania tzw. nowego patriotyzmu pozwalającego łączyć świętowanie narodowe z twórczością i zabawą [19_MP_SP], [21_M_SP]: regionalne rajdy niepodległości – „organizowaliśmy Rajd Niepodległości” [19_MP_SP]; Ogniska Patriotyzmu – „gdzie łączymy młodych ludzi ze środowiskiem lokalnym, z dziadkami, z rodzicami. To jest taka forma kontaktu [międzypokoleniowego]. To się nazywa Ogniska Patriotyzmu. Robimy je w dwóch szkołach” [19_MP_SP]; gry terenowe – „gra edukacyjna” [23_M_SP], [60_Wawa_SP]; „jakiś bieg, podchody” [52_W_SP]; warsztaty artystyczne przygotowujące do konkursów artystycznych w ramach zajęć plenerowych: „różnego rodzaju warsztaty artystyczne” [29_OP_SP], [60_Wawa_SP], „nasza szkoła uczestniczy w warsztatach artystycznych... wczoraj mieliśmy w szkole taką uroczystą galę podsumowania konkursu fotograficznego...” [23_M_SP]; edukacyjne wydarzenia artystyczne pod patronatem IPN [23_M_SP] lub finały tych wydarzeń: „w Przystanek Historia Centrum Edukacyjne IPN moi uczniowie wzięli udział, stworzyli taki komiks, a teraz dostaliśmy informację, że są w grupie laureatów” [23_M_SP]; zawody sportowe – „zawody sportowe w koszykówkę” [23_M_SP]; konkursy plastyczne lub finały konkursów [9_LU_SP], [14_Ł_SP]; konkursy edukacyjne pod patronatem firm – „ostatnio modne jest kręcenie filmów. [...] Ponieważ moja szkoła jest szkołą kolejową, [uczniowie uczestniczą w konkursie artystycznym]... PKP Intercity zorganizowała taki konkurs [na film] dotyczący miejsca w Polsce” [23_M_SP]; „spotkanie przy ognisku” [11_LB_SP].

Ciekawymi inicjatywami edukacji praktycznej są Narodowe Czytanie i Narodowe Śpiewanie oraz wszelkie inicjatywy od tego pochodne. Narodowe Czytanie jest realizowane zarówno w wymiarze szkolnym [55_Z_SP], jak i lokalnym, pozaszkolnym, w którym szkoły aktywnie uczestniczą [53_W_Ś]: „Narodowe Czytanie, tak jak mówię, rokrocznie odbywa się

tutaj, w szkole. Wszyscy spotykamy się w sali gimnastycznej. Czytamy, i nauczyciele, i uczniowie są, że tak powiem, w to wszystko włączeni” [29_OP_SP]. Także inicjatywa krakowska Narodowe Śpiewanie przeniesiona została w klimat Warszawy 1 sierpnia, ale trafiła również na prowincję, do szkół i gmin. „Śpiewanie pieśni patriotycznych” dotyczy społeczności szkoły [14_Ł_SP], [23_M_SP], [28_Wawa_SP], ale rozszerza się na środowisko lokalne i staje się inicjatywą międzypokoleniową: „taki bardziej integracyjny... ze społecznością... I to fajnie wychodzi, bo bardzo dużo właśnie osób przychodzi” [17_MP_SP], „staramy się to uatrakcyjnić” [49_WM_Ś].

Wielu dyrektorom trudno wyobrazić sobie, że szkoła nie jest przestrzenią świętowania narodowego oraz że oni sami musieliby zrezygnować z tego wymiaru edukacji praktycznej: „Tyle lat pracuję i tyle lat je obchodzę, że gdyby teraz nagle znikły, to bym się zdziwiła i jakoś by mi brakowało. Bo przez te lata naprawdę nie pamiętam, żeby ktoś kiedyś nie celebrował tego święta, czy majowego, czy listopadowego. One były zawsze z nami, więc nawet te majowe były gdzieś tam z nami. Bo pamiętam sama, jak chodziłam do szkoły podstawowej, gdzie jeszcze nie było 3 Maja, a już były takie przecieki [że będzie przywrócone], nauczyciel historii przyniósł flagę, postawił na środku godło... Więc oczywiście został zwolniony po tym incydencie, ale ja pamiętam troszkę z podstawowej szkoły właśnie takich sytuacji, kiedy 3 Maja był gdzieś tam już świętowany po cichu, aczkolwiek jeszcze nie wolno było” [1_DS_SP].

Święta narodowe mają szczególny aspekt wykraczający poza czystą dydaktykę, a tym bardziej przekaz wiedzy i umiejętności – zdaniem dyrektorów tworzą tożsamość. Zadaniem szkoły jest, w opinii dyrektorów, wspomóc młodych w budowaniu ich tożsamości. Bez tego będą znali świat, będą świadomi swoich praw i możliwości, ale nie będą wiedzieli, kim są: „I to jest właśnie rola szkoły, to jest rola nauczycieli, to jest naczelną rolą, właśnie, żeby dziecku systematyzować, powiedzieć: Super! Świetnie! Różne są cudne święta! Ale są też takie święta, dzięki którym chodzisz po tej ziemi! Jesteś Polakiem – wypadałoby, żebyś wiedział, że istnieją pewne rzeczy... istnieją pewne wartości... które są ważne w twoim życiu... skąd one się wzięły... I nie tylko Ty je nosisz w sobie... noszą i nosili je także inni, którzy myślą podobnie... Niektórzy dla nich poświęcili wiele w życiu...” [18_MP_SP].

W świętowanie szkolne wpisywane są nie tylko elementy typowo polskie, ale również określające polską wielokulturowość oraz tożsamość narodową i religijną uczniów innych grup narodowych. Z deklaracji dyrektorów można wnioskować, że w tradycje polskiej szkoły

wpisuje się coraz bardziej świętowanie 19 kwietnia – rocznicy powstania w getcie warszawskim, poprzez udział w akcji społeczno-edukacyjnej Żonkile: „młodzież przygotowała żółte żonkile na rocznicę powstania w getcie” [24_M_Ś]. Akcja Żonkile nie jest realizowana wyłącznie w szkołach Warszawy czy Mazowsza, nabiera skali ogólnopolskiej, w ramach której nie tylko żółte żonkile stają się elementem wizualnym, ale symbolizują obecność narodu żydowskiego w historii Polski, która została przerwana przez II wojnę światową i zbrodnie niemieckich nazistów: „Uczestniczymy w akcji Żonkile, prawda, [...] to jest rocznica wybuchu powstania w getcie warszawskim [...]. Nasze dzieci wiedzą, po co robią te żonkile, poznają historię. [...] ważne jest, żeby o tym pamiętać, że wielu Żydów było Polakami... [...] Jednocześnie to też, wie pan, uczymy tolerancji dzieci. [...] Trzeba o tym pamiętać, żeby takie zbrodnie z nienawiści się nie powtórzyły nigdy” [32_PK_SP]. „Wtedy idę z uczniami pod mur getta” [60_Wawa], „Zawsze tam idziemy z najstarszymi klasami naszej szkoły, bo mamy bardzo blisko. Ja im wtedy opowiadam...” [25_Wawa_SP].

Wraz z obecnością w polskiej szkole uczniów – uchodźców wojennych z Ukrainy elementy ukraińskie zostały włączone w świętowanie polskich rocznic narodowych lub zaczęły rodzić się inicjatywy świętowania ukraińskich świąt narodowych. Pierwszym krokiem jest wzajemne poznanie: „Tak. Tak. Także oni opowiadają o swoich świątach” [8_LU_SP]. Celem jest identyfikacja z Polską, jako (tymczasowym) miejscem pobytu: „by ci ukraińscy uczniowie poczuli się lepiej” [28_Wawa_SP]. Drogi świętowania i eksponowania wątków ukraińskich są różnorodne: od prezentacji historii i języka ukraińskiego, do zróżnicowanych aspektów kultury i religii Ukrainy: „Mamy [w szkole] flagę i Polski, i ukraińską, właśnie z racji tego, że są te dzieci... tak żeby one też się czuły tutaj... tak... że są u siebie, że są akceptowane” [30_OP_Ś]. „Prosililiśmy [uczniów z Ukrainy] o zaprezentowanie, na przykład w formie prezentacji innym uczniom ich historii, ważnych wydarzeń, świąt...” [28_Wawa_SP]. „[Uczniowie z Ukrainy] opowiedzieli, jakie są u nich tradycje, jak to wygląda” [30_OP_Ś]. Opisano także przypadki behawioralnego włączania się uczniów ukraińskich w celebracje polskich świąt: „[Jedna uczennica z Ukrainy] brała udział w naszych występach patriotycznych. Moja klasa przygotowała apel na 11 Listopada, więc ona grała hymn [Polski] na fortepianie, bo to była pianistka” [42_Ś_SP]. W tym konkretnym przypadku nie oznaczało to jednak wysokiego poziomu zaangażowania uczennicy w świętowanie: „ale tak nie widać było takiego dużego zaangażowania” [42_Ś_SP]. Zaangażowanie w polską szkołę jest wyraźnie zróżnicowane i, według opinii dyrektorów, może być zależne od kwestii trwałego

osiedlenia się w Polsce rodziców lub też zamierzonego wyjazdu z Polski: „natomiast jest kilkoro dzieci, które wiemy, że zostaną i one czują taką dużą więź z naszym narodem. Są, jak się z nimi rozmawia, są też zachwyceni postawami Polaków, gościnnością i przyjaznością. [...] Nie możemy powiedzieć, żebyśmy czuli, że oni są jacyś obcy kulturowo dla nas czy narodowościowo” [42_Ś_SP]. Dyrektorzy patrzą na społeczność uczniów z Ukrainy poprzez pryzmat powierzonych im dzieci. Wszystkie starają się traktować jako „nasze”: „Oni są po prostu częścią szkoły, naszą częścią” [43_Ś_SP] i dbają o ich aklimatyzację: „Po prostu oni się [...] aklimatyzują” [57_PK_Ś].

Jednak nie zawsze integracja i współpraca są łatwe, a nawet możliwe: „Proszę sobie wyobrazić, my mamy taką klasę, jedną klasę, że wszyscy uczniowie są z Ukrainy. I wszyscy twierdzą, że nie rozumieją polskiego. Oni na różnym poziomie rozumieją, ale mówią, że nic nie rozumieją. Jak nauczycielka ma prowadzić lekcję? Jedna dziewczyna... pochodząca spod Lwowa nieśmiało zadeklarowała, że rozumie polski... Proszę pana, jak wygląda u nich lekcja? Nauczyciel mówi, ta dziewczyna tłumaczy na ukraiński... To trwa, bo ona musi się zastanowić... Oni [inni uczniowie] mówią, że nie wszystko rozumieją... Ona zadaje nauczycielce pytania, nauczycielka odpowiada, ona tłumaczy klasie... Jak w takich warunkach pracować?” [59_Wawa_Ś].

Integracja uczniów z Ukrainy jest też trudna ze względu na sporne tematy historyczne: „Dla mnie, jako historyka, to jest trudność mówić na lekcji o rzezi wołyńskiej” [60_Wawa_SP]. „Wołyń to trudny temat i teraz. Gdy w klasie mam uczniów z Ukrainy, bardzo się zastanawiam, jak o nim mówić: [25_Wawa_SP]. Jeden z dyrektorów zauważył, że zbyt słabo kładzie się natomiast nacisk na wydarzenia, które łączą: „Ale są elementy łączące: na przykład powstanie styczniowe” [60_Wawa_SP], jednak nie są one w polskiej edukacji w tym sensie rozwijane. Wydaje się zatem, że ważnym aspektem polskiej edukacji historycznej, obok kontekstów regionalnych i europejskich, jest wielonarodowa historia Rzeczypospolitej ze wspólnymi inicjatywami i celami, jak: Konstytucja 3 Maja – jako dzieło trzech narodów, Unia Lubelska z 1 lipca 1569 roku, Unia Hadiacka z 16 września 1658 roku, powstanie styczniowe trzech narodów.

Obok uczniów ukraińskich, w wielokulturowych środowiskach wielkich miast istnieje tworząca się sytuacja wielokulturowości: „Mamy dzieci na przykład z Ukrainy, Białorusi, Rosji. Bardzo dużo z Białorusi. Są dzieci... były z Tadżykistanu. Były z Uzbekistanu. Były i są dzieci z Ameryki” [28_Wawa_SP]. „Mamy uczniów z różnych krajów, najwięcej z Ukrainy, ale też ze

Stanów i krajów arabskich” [60_Wawa_SP]. W takich wielokulturowych warunkach obok polskich świąt narodowych obchodzone są dni wielokulturowości i tolerancji, służące wzajemnemu poznaniu. Ich stałym elementem są „apele, w trakcie których po prostu dzieci przygotowywały prezentację o swoim kraju. Przynosiły jedzenie takie charakterystyczne dla swojego kraju... I na tym apelu, właśnie, opowiadały w swoim języku [o swoim kraju]. Mam dzieci teraz, dam przykład, chyba z szóstej klasy, które są wyznania islamskiego, w związku z tym jakby była lekcja o islamie, to jedna dziewczynka założyła strój ten kobiecy, taki... burkę... tak zwaną i opowiadała pozostałym dzieciom o islamie, jak ona się modli, jakie są tradycje tam” [28_Wawa_SP]. Włączanie wielokulturowości w życie polskich szkół nie jest jednak w takim wymiarze powszechne. Zależy od zapotrzebowania, rozpoznania kadry pedagogicznej i faktycznej wielokulturowości uczniów i środowiska okołoszkolnego.

Święta narodowe, jak większość wydarzeń szkolnych, są dokumentowane. Klasycznym sposobem dokumentacji, na który wskazywali dyrektorzy, jest kronika szkolna. Współcześnie dyrektorzy potwierdzili archiwizację wydarzeń m.in. w kronikach. Są one rozszerzane o gazetki szkolne, gazetki ścienne w szkole, materiały na gablotach lokalnych i parafialnych, strony internetowe czy miejsca na Facebooku [56_Z_Ś]. „Dzisiaj można nakręcić kilka filmów z tego, co się przez cały dzień działo, potem zmontować całe wydarzenie i je gdzieś tam zamieścić, żebyśmy sobie mogli potem obejrzeć... że w tej pracowni było to, w tej tamto, w tej tamto. A wszystko miało jakiś program, jakiś cel. I to wszystko nie było chaotyczne, tylko wszystko było zaplanowane” [35_PD_SP]. „Szkola po edukacji zdalnej [zmieniła się], dużo jest tej technologii informacyjnej, różnych możliwości, nowinek. Więc wprowadzają to teraz wspólnie z opiekunem samorządu. Wspólnie uruchomili szkolnego TikToka. Wrzucane są różne filmiki z aktywności szkolnej” [23_M_SP]. „[Uczniowie] wywieszają flagę czy się fotografują z flagą... To było w formie takiego kolażu przedstawione na Facebooku” [40_PM_Ś].

Świętowanie świąt i rocznic narodowych w szkołach stało się kanonem wpisanym w kalendarz edukacyjnych wydarzeń. „Raz w miesiącu coś się dzieje na pewno, jak nie więcej” [2_DŚ_SP]. „U nas w planie pracy szkoły co roku musi być. Nie ma opcji, żeby czegoś takiego nie było” [4_DŚ_SP]. Kluczowe jest tu zaangażowanie dyrektorów, nawet przy mniejszym lub zróżnicowanym podejściu nauczycieli: „Różnie to bywa, niektórzy są zachwyceni, niektórzy nie, ale zawsze coś robią, coś zawsze wymyślają” [35_PD_SP]. Zróżnicowane jest także podejście uczniów: od pełnego i twórczego, po pełną bierność i obojętność. Dyrektorzy

wyróżniają w swoich szkołach różne kategorie zaangażowania rozpięte pomiędzy ww. skrajnymi podejściami. Wskazują na obojętność, która w niektórych szkołach wprost dominuje: „to moich uczniów raczej nie interesuje” [59_Wawa_Ś], na mobilizację wychodzącą od nauczycieli: „To nauczyciele ich mobilizują do tego, żeby w tych uroczystościach brali udział, żeby byli chętni. Potrzebują czegoś takiego” [6_KP_SP]. Ta mobilizacja ze strony nauczycieli jest tym istotniejsza, im znaczenie kategorii narodowej w określaniu własnej tożsamości wyraźnie kulturowo maleje: „oni nie widzą takiej potrzeby. Generalizuję w tej chwili, [...] ale generalnie widzę taką tendencję, że patriotyzm, poczucie dumy z własnej ojczyzny, dokonań własnego narodu, historii jest bardzo słabe” [6_KP_SP]; „moich uczniów interesuje tylko, by zdobyć zawód i wyjechać z Polski, bo tam się więcej zarabia” [59_Wawa]. Mobilizacja ta nie wyklucza usilnych zachęt przyjmujących postać przymusu: „jeżeli by nie było przymusu, to nikt by nie przychodził” [11_LB_Ś].

Zaangażowanie uczniów wzrasta wraz z ich współprocedowaniem świąt, zaangażowaniem, wkładem, korzyścią w postaci kreowania własnego wizerunku na polu lokalnym. Wówczas „uczestniczą chętnie. Tak. Tak” [17_MP_SP]. Zaangażowanie jest wyższe w kategoriach uczniów, którzy podzielają aksjologię narodową: „fajnie młodzież się angażuje” [23_M_SP], [60_Wawa_SP], lub też gdy aktywność wpisana jest w aksjologię lokalną podzielaną przez młodych: „Kiedy zapytałem młodych ludzi w ósmej klasie: Słuchajcie, idziemy na cmentarz? [...] To oni nie pytali, oni po prostu: Tak, idziemy w komplecie” [19_MP]. Takie zachowania nie mają jednak, wedle deklaracji badanych, wskaźnika powszechności. Padła nawet próba szacunku: „jedna ósma wszystkich uczniów” [23_M_SP], co byłoby zbieżne z innymi deklaracjami: „W szkole jest [...] 500 uczniów. [Zaangażowanych] to są 32 [osoby], czyli widzimy... to pokazuje, ilu mamy zapaleńców w szkole” [44_Ś_Ś].

Na sposób przeżywania świąt narodowych wpłynęła w pewien sposób pandemia. Nałożone ograniczenia co do edukacji zdalnej oraz zakaz zgromadzeń publicznych naruszyły wypracowane tradycje: „Pandemia nam wszystko zniszczyła. Przed pandemią śpiewaliśmy od zawsze, że tak powiem, [...] pod katedrą u nas. To było takie miejsce, gdzie się rozpoczynało uroczystości. Tam śpiewaliśmy pieśni patriotyczne. I to trwało przez wiele, wiele lat” [44_Ś_Ś]. Pandemia także zatrzymała rozpoczęte inicjatywy, których reaktywacja wymaga więcej pracy niż zwykle kontynuowanie: „Zawsze podkreślamy wydarzenia związane z Rocznicą Katyńską, czyli w ten moment, ten miesiąc kwiecień, miesiąc pamięci narodowej.

[...] W pandemii to raz było tak, że zamiast uczniów uczestniczyli nauczyciele... [...] Teraz chcemy to nadrobić” [49_WM_Ś]. „No nie wiem, czy się kiedykolwiek to odbuduje...” [44_Ś_Ś]. Istniało także zjawisko świętowania on-line. W sytuacji edukacji zdalnej oraz wielu inicjatyw artystycznych podejmowanych zdalnie także szkoły świętowały zdalnie święta narodowe: „Nawet kiedy myśmy mieli nauczanie zdalne, było to przez kamerki, był odśpiewany hymn, a starsze klasy recytowały wiersze. Także podtrzymujemy 100% tej tradycji odnośnie uroczystości szkolnych” [36_PD_SP].

4.3.3. Patroni szkół i świadkowie historii

Ważną metodą dydaktyczną jest edukacja ku tożsamości narodowej poprzez perspektywę konkretnych osób: patronów szkół lub innych świadków historii. Najwięcej uwagi tej metodzie poświęcił jeden z dyrektorów warszawskiej szkoły podstawowej, która za patrona obrała młodego, 16-letniego powstańca, nastolatka, który niestety zginął w trakcie Powstania Warszawskiego: „Patronem jest bohater, młody bohater, tak... Powstania Warszawskiego. Szesnastoletni chłopak, który walczył w okolicach tej szkoły. Zresztą był [w okresie międzywojennym] uczniem tej szkoły” [25-Wawa_SP].

Zgodnie z opinią tegoż dyrektora najlepszymi edukatorami w zakresie tożsamości narodowej mogą być dobrze dobrani „patroni szkół. Tak. Tak. Patroni szkół” [25_Wawa_SP]. Trafność wyboru uzależniona jest – wedle opinii respondenta – od kontekstu „uwikłania w historię” [25_Wawa_SP]. Gdy są to osobowości wpisujące się poprzez aksjologię życia w polską tożsamość narodową, będą wyznaczać znakomitą drogę edukacyjną: „osoby, które tworzyły historię państwa polskiego... [...] nie bez powodu stały się te osoby patronami szkół... Czy to będą literaci, czy to będą kompozytorzy...” [25_Wawa_SP].

Respondent wyraził wprost przekonanie, iż uważa, że nie ma w Polsce miejsca, które nie byłoby naznaczone ciekawym i ważnym wydarzeniem historycznym lub osobą bohatera albo też instytucji wpisującej się w polską tożsamość. Jego szkoła wpisuje się w Powstanie Warszawskie, powstanie w getcie, II wojnę światową. Budynek w części najstarszej będący, przez ulokowaniem w nim szkoły, własnością warszawskiego Żyda, w czasie Powstania pełnił funkcję szpitala polowego. Na carskich kafelkach podłogi leżeli ranni powstańcy czekający na interwencję medyczną. Na tej podłodze cierpieli i umierali nastoletni powstańcy, tu tęsknili za matką, za wolnością i za Polską: „To jest szkoła powstańcza, przedwojenna. W związku z tym te tradycje przedwojenne są kształtowane i kultywowane non stop tutaj...” [25_Wawa_SP]. „Tu są miejsca, które pamiętają Powstanie Warszawskie, to znaczy są sale

lekcyjne, które były szpitalem powstańczym, gdzie przebywali powstańcy, gdzie leczyli rany albo umierali niestety od odniesionych ran. Więc mam świadomość tego, że to są te autentyczne sale, to są korytarze, to są szatnie, gdzie przedwojenne pokolenie się rozbierało, zostawiało płaszcze, bo wtedy były płaszcze i palta, i przygotowywało się do lekcji. Więc to chyba jest takie obcowanie z miejscem... To nie tylko teoria, bo teoria jest teorią, ale tutaj te dzieciaki obcują z miejscem, które pamięta czasy Powstania i czasy przedwojenne. To jest szkoła z [19]26 roku, w związku z tym niedługo będziemy obchodzili stulecie szkoły. Za dwa lata. To są miejsca, gdzie oni cały czas mają namacalne elementy związane z przeszłością” [25_Wawa_SP].

Spółeczność szkolna, z inicjatywy dyrektora, dba o grób powstańczy patrona, ma kontakt z jego żyjącą rodziną, a „osoby, które pamiętały patrona [...], przyjeżdżały na różnego rodzaju jubileusze i szkolne uroczystości” [25_Wawa_SP]. „15 lat temu jeszcze siostra [patrona], która go pamiętała, a która była z jego rodziny, wiadomo, najbliższej, [gościła w naszej szkole]. I to było takie wymierne spotkanie się, obcowanie z osobą, która pamięta patrona i która bardzo wiele rzeczy nam tutaj przekazała, pamiątek po patronie, i opowiadała o nim i to, co na stronie internetowej napisałem taki cały życiorys swojego tego młodego człowieka, który tutaj zginął” [25_Wawa_SP]. W oparciu o przekazane pamiątki oraz rodzinie utrwalone wspomnienia o patronie na terenie szkoły, z inicjatywy dyrektora, zorganizowano Izbę Pamięci, zarchiwizowano i zdigitalizowano wspomnienia, zebrano dane o oddziale powstańczym, którym dowodził młody patron, zmieniono wystrój szkoły poprzez wizualizację scen powstańczych, dowódców i bohaterów wolności. Z czasem Izba Pamięci zaczęła się rozrastać w zasobach, które pozyskiwali także nauczyciele i uczniowie. Żyjący powstańcy Warszawy i ich rodziny przekazywali je szkole, wiedząc, że staną się nośnikami pamięci i narzędziem edukacji ku tożsamości narodowej [25-Wawa_SP].

Dyrektor w trakcie wywiadu wyraził opinię, że obok nastoletniego patrona szkoła „zaadoptowała” żyjącego do dziś konkretnego, mieszkającego w Warszawie powstańca. Sam dyrektor, gdy dowiedział się, że na warszawskiej Pradze, w podupadłej kamienicy mieszka samotny żołnierz powstańczy, który walczył razem w jednym oddziale z patronem szkoły, odwiedził go, a przekonawszy się o tragicznych warunkach, w jakich mieszka, poprosił gminę warszawską – organ prowadzący szkołę o znalezienie w bliskiej lokalizacji mieszkania komunalnego. Gmina takie mieszkanie wygospodarowała, dyrektor szkoły wraz z gminą wystarał się o sponsorów remontu tego lokalu, co pozwoliło na relokację powstańca blisko

szkoły i częste spotkania z nim w ramach wydarzeń szkolnych: „Kombatant ma 94 lata, [...] mieszka w okolicach szkoły. Przychodzi na rozpoczęcie roku, na zakończenie, na uroczystości narodowe, które się odbywają w szkole. Opiekujemy się nim jako naszym bohaterem. My się opiekujemy... Dzieciaki przychodzą do mnie: Pani dyrektorze, czy możemy iść do pana Janusza, tam z nim posiedzieć, porozmawiać? I oni wychodzą, ja im pozwalam, bo blok, w którym mieszka Janusz, jest obok szkoły. Za ogrodzeniem szkoły. To jest bardzo blisko. Ja wiem, że oni bezpiecznie dojdą i wrócą do szkoły. Na godzinę im pozwalam iść. Oni z nim tam spędzają czas. I to chyba jest najbardziej takie doświadczenie dla nich... chyba na całe życie... nie... Mało tych powstańców już zostało z nami. Coraz mniej. W związku z tym, że w tym roku będziemy obchodzić 80-lecie wybuchu Powstania Warszawskiego, więc to są osoby już no takie po dziewięćdziesiątce, bardzo, bardzo... grubo po 90-tce. Ale nasz Janusz jest jeszcze w pełni władz, jeżeli chodzi o jego percepcję. Mówi wszystko bardzo dokładnie. Wszystko pamięta z Powstania. Gorzej z unieruchomieniem kończyn, bo chodzi o balkoniku. Ale ma opiekę tutaj... Miasto stołeczne... władze miasta zadbały o niego bardzo. Dowożony jest na obiady. Ma opiekę całą... całodobową... tutaj...” [25_Wawa_SP].

Adoptowany przez szkolną społeczność powstaniec jest dla dyrektora, nauczycieli i uczniów pupilkim i bohaterem: „Znam go 20 lat i to jest osoba, która nie obraziłaby się absolutnie za to słowo. Bo on jest przede wszystkim nasz. On mówi: «Mówcie do mnie dziadku». Mówi tak do dzieci. To są kolejne pokolenia młodzieży, które wychodzą ze szkoły i będą pamiętały: «A chodziłam do takiej... czy... chodziłem do takiej szkoły, gdzie był dziadek... nie taki... nie taki prawdziwy, tylko przyszywany, i to jeszcze bohater narodowy, walczący w powstaniu na 100%». Te osoby, które opuszczały naszą szkołę, będą miały to w pamięci na całe życie. Zwłaszcza te spotkania z nim. Oczywiście, że tak...” [25_Wawa_SP].

Dyrektor zaprasza bardzo często „dziadka” do szkoły, szczególnie na kameralne spotkania z najstarszymi uczniami w Izbie Pamięci. Tam uczniowie ósmych i siódmych klas mają możliwość zadawania pytań: „I te pytania są trudne. Tak. To są trudne pytania. To są różne pytania zadawane. Bardzo ciężkie, trudne. Janusz ewoluuje ze względu na wiek. Natomiast w swoich odpowiedziach, a zawsze one są szczere i myślę, że [...] spełniają oczekiwania młodzieży. No bo wiadomo, na tym to polega...” [25_Wawa_SP]. Dyrektor cytuje niektóre z tych pytań: „Czy zabiłeś człowieka? Jak to boli dostać kulą? Czy byłeś ranny? Czy się bałeś? Czy myślałeś, że cię zabiją?” [25_Wawa_SP]. Wedle deklaracji respondenta

„dziadek” odpowiada szczerze, a nawet gdy unika odpowiedzi i nie chce mówić wprost, nigdy nie okłamuje ani nie zwodzi młodzieży frazesami [25_Wawa_SP].

Analogicznie można prowadzić edukację w zakresie kilku dyscyplin czy przedmiotów poprzez fenomen jakiegoś bohatera. W opinii tegoż dyrektora może być nim na przykład Tadeusz Kościuszko. „To jedna z postaci, która wyrosła na polskim gruncie, jakby to powiedzieć, [a która] miała wkład [w historię] świata. A tego [podejścia w edukacji współczesnej] nie ma. [...] Tego nie ma naprawdę. Bo na przykład jeżeli mówimy o Kościuszcze, to mówimy nie tylko o historii Polski, insurekcji, zaborach, ratowaniu bytu politycznego Polaków, ale to historia Stanów Zjednoczonych. Zatem edukacja może to łączyć, można to omawiać wspólnie w perspektywie życia jednego bohatera. W nim się ta historia obu narodów odbija. A przecież pomija się całe życie tego człowieka. Ono jest ciekawe. Tymczasem na lekcjach nie ma czasu, by cokolwiek powiedzieć o nim. Dlatego nic o tym człowieku się nie mówi, nie ma o nim nic prywatnie, zawodowo, czym on się zajmował, dlaczego znalazł się w Ameryce. A przecież jest jeszcze wątek amerykańskiej Akademii Wojskowej West Point i Pułaski...” [25_Wawa_SP].

Proponuje on także modułowe podejście do edukacji wedle zbliżonych sektorów przedmiotowych zogniskowanych na wydarzeniach lub zdemitologizowanych postaciach. Na przykład omawianiu na lekcji polskiego „Kamieni na szaniec” winna towarzyszyć demitologizacja bohaterów, poznanie historii Powstania Warszawskiego, jego skutków społecznych i politycznych, odwiedzenie konkretnych miejsc. „My tak robimy. Umawiam się z nauczycielami i robimy taki blok zajęć” [25_Wawa_SP]. Ułatwia to uczniom poznanie na bazie interdyscyplinarnej wiedzy i łączenia faktów i dyscyplin. Rodzić to może zainteresowanie, zrozumienie, deschematyzację zajęć i umiejętność łączenia faktów i ich interpretacji. „Z dziećmi łączy się tutaj te lekcje humanistyczne, czyli polski i historia, w jeden element. Ja omawiam Powstanie, polonistka omawia «Kamienie na szaniec». I na przykład ja się odwołuję do wiedzy uczniów z języka polskiego, na przykład pytam, co robili harcerze z Szarych Szeregów, czyli dziewczynki i chłopcy w waszym wieku, walcząc w Powstaniu? Więc ja mówię o Powstaniu, a ona [polonistka] mówi, jakby omawia lekturę pana Kamińskiego jednocześnie” [25_Wawa_SP].

Wedle autora bogato cytowanej i tak szeroko omówionej wypowiedzi nie ma miejsc w Polsce, w których by nie odbiła się historia Polski i polska narodowa tożsamość. Dlatego ważna jest polityka lokalna nadawania patronów szkołom, odkrywania tych wydarzeń,

odgrzebywania lokalnych bohaterów i edukacji przez ich osobę i wydarzenia, które współtworzyli [25_Wawa_SP]. Nie mają z tym problemów organizacyjnych dyrektorzy szkół w Warszawie: „chodzimy śladami Powstania Warszawskiego, śladami powstania w getcie, uczestniczymy w akcji Żonkil, współpracujemy w związku z tym z muzeum Polin. Ale też z Muzeum Historycznym. Mamy taką stronę «objazdowa historia», tak gdzie ważne wydarzenia w naszej historii są propagowane” [28_Wawa_Ś]. Warszawa daje wiele możliwości edukacji narodowej. Dyrektorzy wymieniają samą historię miasta, Stare Miasto, Muzeum Powstania Warszawskiego, Stare Powązki, Łączkę, Pawiak, Muzeum Narodowe, katownię praską NKWD i SB, Rakowiecką, lokalne miejsca kaźni w czasie II wojny światowej. Obok nich istnieje wiele inicjatyw i akcji ogólnopolskich, które w Warszawie mają swój szczególny charakter, np. BohaterON, szeroko i różnorodnie świętowane obchody świąt narodowych i rocznic. „Młodzież chodzi na takie spotkania z nimi czy też są sprowadzani ci świadkowie do nas. Tak. Współpracujemy również z Muzeum Historii Warszawskiej Pragi... Tak...” [28_Wawa_Ś].

Także w innych regionach patroni szkół, którzy wpisali się w budowanie tożsamości narodowej, dają podstawy pod naturalny profil dydaktyki narodowej: „dzień patrona poświęcony generałowi Władysławowi Sikorskiemu to taka lekcja patriotyzmu i historii naszego patrona, dodatkowo historii Polski” [33_PK_Ś]. Inny respondent wskazał na innego bohatera narodowego okresu międzywojennego, Ignacego Paderewskiego. „Patrzymy na naszego patrona, to ten, co «wygrał Polskę». Tak więc patrzymy na powiązanie grania i jego zaangażowania” [44_Ś_Ś]. Dyrektor innej szkoły wskazała, że ich patron Fryderyk Chopin sprawia, że budowanie tożsamości narodowej uczniów łączy się z miłością do muzyki Chopina: „więc jak tutaj nie kształtować patriotyzmu w szkole, gdzie u nas się od przedszkola non stop słucha muzyki Chopina” [18_MP_SP]. W szkole istnieje kilka zespołów artystycznych, kilka grup muzycznych obejmujące trzecią część uczniów. Dzieci uczą się grać i wykonują utwory muzyki poważnej, ale też współczesnej i ludowej. „U nas jak szkoła muzyczna. No może ściśle nie muzyczna, ale jak inaczej dzieci edukować z takim patronem?” [18_MP_SP].

Poszczególne postacie w polskiej trajektorii dziejów są w jednej ze szkół Śląska prezentowane uczniom jako postacie do poznania i odkrycia jako patroni klasy, a następnie przedstawienia na forum szkoły [44_Ś_Ś]. „Patronem na przykład naszej szkoły jest człowiek, który może nie jest tak znany powszechnie. Nazywa się Józef Paterski. On tutaj był, tutaj

kiedyś żył. Był szlachcicem, który był też powstańcem listopadowym, potem powstańcem styczniowym. Został odznaczony Złotym Krzyżem Virtuti Militari. Organizował tak naprawdę na naszym terenie oddziały powstania styczniowego. [...] W tym roku, na przykład, organizowaliśmy grę terenową na jego cześć. Wszystkie klasy w ramach pierwszego dnia wiosny, żeby nie iść na węgry, na przykład poszły na grę terenową, gdzie w różnych punktach były przygotowane różne zadania. Mieli je wykonać. Były to zadania na przykład ze znajomości lokalnej historii, ze znajomości samego patrona. Potem jakby zwieńczeniem tej gry terenowej było ułożenie hasła, które mówiło o tym człowieku” [17_MP_SP]. W edukację za pomocą osób i fenomenów historycznych wplatanie są anegdoty, ciekawostki i lokalnie przekazywane historie, odczytywane w kontekście miejscowej lokalizacji i wiedzy o terenie: „na przykład, no, jako ciekawostkę panu opowiem... U nas bardzo dużym echem, w naszej miejscowości, odbiło się przeniesienie z budynku jednego do budynku drugiego lokalnej biblioteki publicznej, która była założona... [...] Ją właśnie założył Józef Patelski, który dał 100 książek miejscowym osobom i kazał wypożyczać te książki. Ponieważ tam, w tym drugim budynku, chcieli zrobić przedszkole. Jednak starsi ludzie... starsze osoby, które tutaj [...] żyły, bardzo się zirytowali i oponowali bardzo. Oponowali przeciwko temu, bo to bardzo tak naprawdę źle, że się niszczy dobro Patelskiego. Chociaż to nie była biblioteka, którą on osobiście wybudował, tylko to był budynek późniejszy, ale utrwaliło się już, że w nim jest biblioteka Patelskiego i jest to miejsce jego pamięci. Ludzie byli przeciwko przeniesieniu biblioteki do innego budynku obok, ponieważ uważali, że to jest uwłaczanie pamięci o Patelskim. Uważali, że za przeniesieniem biblioteki do innego budynku nie przemawiają żadne argumenty, także ekonomiczne. Owszem, przedszkole jest potrzebne, ponieważ dzieci będą... muszą gdzieś mieć przedszkole, gdy rodzice idą do pracy, ale nie powinno to naruszać lokalnej pamięci i lokalnej historii” [17_MP_SP].

Tereny mniejszych miast także mają swoich bohaterów i lokalnych lub mających sławę ogólnopolską patronów szkół. Jedna z respondentek z północno-wschodniego Mazowsza wskazała na przykład na edukacyjny wymiar poznania, analiz i uwspółcześniania przywódców powstania styczniowego, którzy organizowali ten zryw narodowy [23_M_Ś]. Inna dyrektor z Lubelszczyzny także wskazała na pamięć o lokalnych bohaterach powstania styczniowego: „to jest takie miejsce, które my nazywamy Lipy, bo tam są takie trzy potężne lipy... może 150-letnie lub nawet starsze... [...] i tam są zawsze palone znicze” [9_LB_SP]. Poszczególni dyrektorzy wskazywali na wydarzenia lub osoby, które zakorzeniały społeczność

lokalną w dzieje Polski i historię polskiego narodu, a które społeczność szkolna otacza szacunkiem i pamięcią: „I mamy też takie miejsce w jednej z wiosek z obwodu naszej szkoły, gdzie jest tablica pamiątkowa po mieszkańcach zamordowanych w czasie II wojny światowej. To była akcja odwetowa Niemców za wysadzenie pociągów. Kilkunastu mieszkańców przypląciło to życiem. I też tam dzieci chodzą, palą światełka... Czytamy jakąś historię odnoszącą się do tych wydarzeń. Noszą kwiaty, więc to też jest jak gdyby cykliczna rzecz...” [9_LU_SP].

Wedle namysłu badanych w edukacji ku tożsamości narodowej ważne jest, by „pokazywać im dobre wzorce osobowe, te z przeszłości, osoby przede wszystkim z naszej chwalebnej historii” [28_Wawa_Ś]. Z tym wymiarem edukacji łączy się kult bohaterów, szacunek do ich grobów, do pomników, do miejsc pamięci, do muzeów i izb pamięci: „Na przykład wychodzenie na cmentarz, na warty honorowe... [Odbywają się one] przy grobach żołnierzy, którzy brali udział w wyzwoleniu, odzyskaniu niepodległości” [14_Ł_SP]. My chodzimy na „lekcję żywą w terenie... Lekcję o Holokauście omawiamy przy murze getta, przy ulicy Złotej tam są tam dwa fragmenty zachowane. Polonistka biega z nimi po Alei Szucha i w gmachu przed Gestapo. To dzisiejszy gmach Ministerstwa Edukacji. Także na Pawiak. Także na Stare Miasto. W Aleje Ujazdowskie, tam gdzie w lutym zamordowano Kutschere – kate Warszawy. No tutaj akurat my obcujemy z historią warszawską” [25_Wawa_SP]. Inny dyrektor warszawskiej szkoły wymienił dodatkowo Pomnik Sapera i miejsca wyjścia kanałów na Powiślu [60_Wawa_SP].

Ważne w procesie odkrywania bohaterów jest uwolnienie ich od zniekształcających legend, lukrów, idealizmu, a nawet hagiografii i „sloganów patriotycznych” [17_MP_SP]. „Żeby ten młody człowiek miał świadomość, że ten świat [i jego bohaterowie] nie jest tylko czarny, nie jest tylko biały albo tylko czarny i biały. To milion różnych odcieni. [...] By też wiedział, że to wszystko nie jest takie proste, prawda, że te [ich, tzn. bohaterów] wybory nie są takie proste” [24_M_Ś]. Dla edukacji narodowej poprzez bohaterów niebezpieczne są uproszczenia, stereotypy i schematy: „Bo czasami jest tak, że młody człowiek coś tam [...] słyszy czy gdzieś usłyszy... powtarza... jakieś tam slogany... Ale to tak nie musi być, [nie musi być całą prawdą]” [24_M_Ś]. Edukacja poprzez postacie historyczne lub fenomeny historii nie powinna mieć za cel pokazania się szkoły, zaistnienia w środowisku lokalnym, lecz „powinno się widzieć jakby głębszy sens”: dobro ucznia [17_MP_SP].

Uczniowie mają także możliwość budowania swojej identyfikacji narodowej na bazie biografii świętych polskich. Nie oznacza to automatycznie dewocyjnego klimatu wokół tych osób, ale wydobycie z nich cech, które mają charakter uniwersalny, ponadczasowy, ponadchrześcijański. W poprzednich fragmentach cytowano już wypowiedzi dyrektorów wskazujących na ponadreligijny geniusz Jana Pawła II – patrona wielu szkół w Polsce. „Skupiamy się na takich wartościach, które są wartościami uniwersalnymi, i obojętnie, czy człowiek jest wierzący, czy innej wiary, czy ateista, to on to poprze. My staramy się w ten sposób to równoważyć. I nie ma zgrzytów. I nie ma pretensji. A jeśli chodzi o naszego patrona, to bardziej akcentujemy jego zaangażowanie patriotyczne, jego działanie” [23_M_SP]. Jan Paweł II nie jest dla dyrektorów tylko świętym papieżem. Jest przede wszystkim człowiekiem, ukazuje czym jest człowieczeństwo, na czym polega udział we wspólnocie narodu: „naród działa”, „naród to sens”, „naród to wspólne działanie”, „zrób piękną rzeźbę w postaci swojego człowieczeństwa i idź do przodu” [23_M_SP]. On może uczyć młodzież, jak być człowiekiem prawdziwym, realnym, mądrym, w dobrych relacjach. „Nawet to hasło, które jest na stronie naszej szkoły. Czy ono jest religijne? «Bądźcie światłem, które świeci w mrokach obojętności i egoizmu». On to powiedział. To takie ludzkie. I mądre. Bardzo mądre. Na dziś. Dla każdego” [23_M_SP].

Dyrektorzy mają zatem świadomość prezentowania tych postaci nie w archiwalny, schematyczny sposób, lecz w perspektywie szerokiej, dostosowanej do wrażliwości uczniów i paradygmatów współczesności [43_Ś_SP]. Uwolnienie z dystansującego patosu, a zainteresowanie szczegółami z życia jest konieczne, „bo przecież to pokolenie, które już jest w tej chwili w szkole, to Jana Pawła II po prostu nie pamięta” [18_MP_SP], dlatego „organizujemy takie wycieczki do Krakowa i do Wadowic’ [23_M_SP]. Takie podejście rodzi ciekawość: „poznają historię Jana Pawła II, uczymy się o jego życiorysie, teraz było wiele mówione o Kard. Wyszyńskim... więc myślę, że z wielką ciekawością do tego podchodzą [8_LU_SP]. „Mamy tutaj piękną postać patronki Królowej Jadwigi. Więc też mamy konkursy odnośnie Królowej Jadwigi... i plastyczny, i wiedzy, więc sporo też dzieci wiedzą na ten temat...” [9_LU_SP]. „Zbliżająca się beatyfikacja rodziny Ulmów była inspiracją dla naszych nauczycieli. Też w tym w tym kierunku działania są podejmowane” [57_PK_Ś].

Innym typem edukacji jest nie tyle uwspółcześnianie postaci historycznych i ocenianie w perspektywie ich aksjologii zagadnień współczesnych, ale spotkania z konkretnymi świadkami historii. W społecznościach lokalnych żyje wiele osób, które bądź uczestniczyły w

ważnych wydarzeniach dla polskiej tożsamości narodowej, bądź je pamiętają: „zapraszaliśmy [...] świadków historii, prawda, którzy opowiadali o swoich doświadczeniach. Jeżeli dobrze pamiętam, to mieliśmy kilka lat temu takie spotkanie...” [42_Ś_SP]. W środowiskach lokalnych istnieją osoby zaangażowane w historyczne wydarzenia o profilu narodowym: „mamy kombatantów, którzy do nas... no coraz rzadziej, ale nas odwiedzają” [8_LU_SP]. „Spotkanie z ciekawym człowiekiem jest o wiele, wiele bardziej dla młodzieży takie kształtujące, budujące niż jakaś taka typowa, sztamkowa akademia” [42_S_SP].

Dyrektorzy mają świadomość skuteczności takiej wymiany między pokoleniami: „no na pewno zapada bardziej w pamięć... To bardziej kształtuje młodego człowieka niż kolejny apel, kolejna akademia, kolejne tam odśpiewanych piosenek czy wyrecytowanych wierszy. Więc tutaj być może powinniśmy też na to postawić większy nacisk, bo też w ostatnim czasie z kolei mieliśmy zaproszonych gości, którzy nie byli związani z tą tematyką, o której rozmawiamy” [42_Ś_SP]. „Tożsamości narodowej nie da się uczyć samemu. Trzeba wejść w interakcje, odczuć obok siebie drugiego człowieka” [10_LU_Ś]. W trakcie wywiadów zgłaszali nawet zapotrzebowanie na spotkanie z osobowościami, które pokazałyby wieloaspektowo, bez manipulacji interpretację historii współczesnej: „Stan wojenny i dalej transformacji... że mogliby też coś powiedzieć ciekawego o tym patriotyzmie. I właśnie tego brakuje. To się nie udało jeszcze zrealizować, żeby taka osoba tu do nas przyjechała i się spotkała” [33_PK_Ś].

Szkoły goszczą też ekspertów, znawców, opowiadaczy dziejów i twórców kultury: „spotkania z ciekawymi ludźmi” [29_OP_SP]. „Chętnie zapraszam też do szkoły jakichś tam wartościowych ludzi, którzy coś ciekawego mogą powiedzieć czy pokazać. Czy jakieś grupy rekonstrukcyjne... [9_LU_SP]. To działa na wiele zmysłów i na emocje. Takie spotkania, gdy rodzą zainteresowanie, angażują uczniów i pobudzają ich poznawczo: „Skuteczną formą jest też zapraszanie fajnych ludzi, którzy opowiadają historię, opowiadają o jakimś wydarzeniu. No i tak jak mówię, [włączamy w to elementy cyfrowe – edukację medialną], no te ekrany, które są tak... takim cudownym wynalazkiem, że po prostu można tak cudowne filmy oglądać czy uatrakcyjnić lekcje, że niekoniecznie jest to nudne. Wówczas dzieci chętnie w tym biorą udział” [18_MP_SP]. Zapraszani do szkoły goście, świadkowie historii, pasjonaci prezentują określoną wersję, w oparciu o którą uczniowie mogą zbudować swój ogląd wydarzeń historycznych lub poglądy na daną sprawę: „Posłuchanie kogoś, zobaczenie czegoś skutkuje tym, że dany młody człowiek mówi: «tak, dobra, dobra, ale moja babka to mi opowiadała nieco inną wersję: Tak. Tak». I ten drugi kolega, który teoretycznie wyszedłby i wysłuchał

tylko jednej, jedynej, słusznej wersji, ma okazję usłyszeć od kolegi, koleżanki czy tam od kogoś coś innego, do czego pewnie sam nigdy nie dotarł, nie doszedł i nie odkrył. I to jest dla niego też takie rozwijające, tak” [24_M_Ś].

4.3.4. Wymiana międzypokoleniowa

Wspomniane wyżej spotkania ze świadkami historii mogą stanowić początki ważnej, wartej wyszczególnienia, często wymienianej przez badanych edukacji poprzez wymianę międzypokoleniową. Wymiana ta może odbywać się przy bardzo zróżnicowanych okazjach i w bardzo szerokiej formule.

„Pamiętam 2010 rok. Weszliśmy w projekt «Katyń – ocalić od zapomnienia». Wtedy posadziliśmy pierwsze trzy dęby dedykowane bohaterom Katynia. Równocześnie szukaliśmy jakichś osób z Katyniem związanych... Szukając tych bohaterów, szukaliśmy takie osoby, której rodziny związane są z Lubelszczyzną. I, proszę pana, od 2010 roku te rodziny z nami są związane. Zawsze w kwietniu, poza tym okresem pandemicznym, kiedy tylko mogliśmy rodzinom wysłać listy, zapraszamy ich na taki, czasem wirtualny, koncert, na wspólne słuchanie, śpiewanie. Oni są z nami wtedy i nam, czasem poprzez transmisję, opowiadają o historii, o swoich krewnych, o ich i swoich losach. Zawsze co roku myślimy o tym razem z młodzieżą, w jaki sposób by wydobyć tę historię przez pryzmat doświadczeń tych konkretnych ludzi. I ja widzę, jak młodzież coraz bardziej się wciąga, szczególnie ci, którzy są w klasie drugiej i teraz w klasie trzeciej. Oni chcieli się spotkać z rodzinami, mieli dodatkowe pytania, bo to, co zobaczyli w roku ubiegłym, gdzieś tam zasiało w nich taką ciekawość, zapadło w pamięć. To niezmiernie frapujące, że jesteśmy wdzięczni tym ludziom, że poświęcają swój wolny czas, żeby kilka godzin z nami spędzić tego jednego dnia na dłuższym spotkaniu i na, właśnie, opowiadaniu o historii. Rozmawiamy wtedy o patriotyzmie, o tym, w jaki sposób rodzina... w jaki sposób rzeczywistość ówczesna budowała [tożsamość] tych ludzi, którzy nagle musieli porzucić swoje życie, zostawić narzeczoną, zostawić jeszcze nienarodzone dziecko i pójść na wojnę. Więc to dla tych, dla tych młodych ludzi jest takie ważne, bo to jest im bliskie... zrozumiałe... angażujące wyobraźnię i emocje... To nie jest historia z książki... [...] Tu mówią te historie rodzinne” [10_LU_Ś].

Spotkania międzypokoleniowe wymagają niekiedy wyraźnych motywacji ze strony nauczycieli, ale jak zauważyła jedna z respondentek, jest to wartość, bo „to działa na młodzież” [59_Wawa_Ś]. „Czasami trzeba ze starszymi osobami pójść do ich domu, pomóc

im, zaopiekować się. Wtedy młodzi ich słuchają, patrzą na inne życie, którego nie znają, słuchają wspomnień. To bardzo uczy. To jest niezwykle” [26_LB_SP].

Są one lekcjami patriotyzmu i prowadzą, zdaniem dyrektorów, do budowania tożsamości uczniów w perspektywie przynależności do narodu. „Dla mnie też jest, uważam, ważna [w tej wymianie] współpraca ze strażakami... to też jest dla mnie rodzaj tożsamości i patriotyzmu. A tak to po prostu świętujemy razem Dzień Babci i Dziadka. [...] Wielkie święto dla babci, dla dziadka i dla wnuczków” [16_Ł_SP]. Takie spotkania zmieniają szkołę: „szkoła robi się po prostu takim ogniskiem miłości” [16_Ł_SP]. „Tymi gośćmi zaproszonymi do tych prelekcji to na przykład byli nasi emerytowani nauczyciele, którzy znali też historię szkoły, mogli opowiedzieć naprawdę mnóstwo fajnych historii” [30_OP_Ś].

Spotkania międzypokoleniowe wymagają niekiedy wyraźnych motywacji ze strony nauczycieli, ale, jak zauważyła jedna z respondentek, także „starsze pokolenie ceni sobie takie spotkania” [14_Ł_SP]. Jednak taka wymiana ostatecznie skutkuje zarówno kształtowaniem osobistej tożsamości uczniów, jak i budowaniem więzi społecznych: „Tak, to są dziadkowie, to są rodzice, to są zaproszeni goście, to są same dzieci, no po to, aby budować ten patriotyzm i tą tożsamość, żeby się z tym utożsamiać... że to jest międzypokoleniowa rzecz, a nie taka wyszana z palca... że myśmy sobie... wymyśliliśmy jako nauczyciele to dla tych dzieci...” [14_Ł_SP].

Spotkania międzypokoleniowe z reguły wywołują pozytywny rezonans społeczny: rodzą zaangażowanie, obecność, zainteresowanie: „Bardzo fajne efekty to zaproszenie kombatanatów przyniosło, bo nawet powiedziałabym, że przerosło nasze oczekiwania” [16_Ł_SP]. Starsze pokolenie jest zadowolone, bo czuje się potrzebne, bo może podzielić się doświadczeniem, nie zamyka swych wspomnień, emocji i przemyśleń w sobie, zaś młodzi odkrywają w ten sposób nieznaną im świat: „Oni po prostu te spotkania bardzo przeżyli” [16_Ł_SP]. Wówczas słuchają z zupełnie innym, wyższym zainteresowaniem: „Młodzież inaczej słucha, jak mówi to ktoś, kto to kiedyś przeżył, niż ktoś, kto im opowiada o tym na lekcji” [16_Ł_SP]. Inicjatywy międzypokoleniowe, nawet gdy na początku towarzyszy im szkolny przymus, z czasem nabierają naturalności i rodzą obopólną satysfakcję: „Wdrażamy jak najwięcej rodziców, seniorów, a młodzież czyni to chętnie” [19_MP_SP].

Spotkania międzypokoleniowe mają w sobie także motywację ocalenia świata, który odchodzi wraz z seniorami i świadkami historii: „My jesteśmy szkołą, która nosi zaszczytne imię żołnierzy Armii Krajowej. Powiem panu tak, że tych ludzi już nie ma... jest ich coraz

mniej. Jesteśmy na ich pogrzebach... Bardzo żeśmy się ze Światowym Związkiem Żołnierzy Armii Krajowej tutaj... żeśmy związali, bardzo mocno żeśmy współpracowali. Tak jak mówię, ta pałeczka pokoleniowa trwa, bo obiecaliśmy im, że będziemy tą sztafetę trzymać” [32_PK_SP].

Ciekawą, kilkakrotnie przywołaną w narracjach dyrektorów inicjatywą międzypokoleniową jest wspólne śpiewanie pieśni patriotycznych. „Mamy takie spotkanie międzypokoleniowe 11 Listopada. [...] Robimy w takiej formie, powiedzmy, że... Też mieliśmy taką formę w ubiegłym roku robienia 11 Listopada w szkole jako akademii, ale dwa lata temu każda klasa miała przygotować jakąś piosenkę patriotyczną, no i różne klasy po prostu różne rzeczy miały przygotować... Każda klasa się w to włączyła... i wyszło wspólne śpiewanie. I tak zostało” [17_MP_SP]. W warunkach Warszawy wspólne śpiewanie odbywa się nie tyle w przestrzeni szkoły, ile przestrzeni miasta. Dyrektorzy deklarują udział swój, a także nauczycieli i uczniów [25_Wawa_SP], [58_Wawa_Ś].

Jedna z respondentem zauważyła, że wymiana międzypokoleniowa w kontekście edukacji narodowej nie jest w jej szkole zjawiskiem nowym. „Mamy kroniki od bardzo dawna, które są jeszcze pisane piórem. Ale ten okres taki po II wojnie światowej do momentu takich lat 70. to był taki okres bardzo martwy w tej kronice. I na przykład zachował się zapis, że uczniowie rozmawiali, właśnie, przeprowadzali wywiady ze swoimi dziadkami, ze swoimi rodzicami, ze swoimi jakimiś tam dalszymi wujkami... chodzili, rozmawiali z nimi i napisali suplement do kroniki, który obejmował jakby wspomnienia tych ludzi z tych czasów. Tak. To lata 40., 50., początek 60.. To końcówka wojny i te czasy, właśnie, no tak naprawdę stalinowskiej rzeczywistości. Potem dopiero było to przeistoczenie... Więc do lat 70. to oni pisali, jak to wyglądało, co oni robili, jak wyglądała szkoła [...], co oni musieli zrobić, czego się bali, co było można, a czego nie było... nie wolno... Było także fajne... to fajna sprawa... to była... no to takie bardzo ciekawe podejście i ciekawy na ówczesne czasy pomysł” [17_MP_SP].

Współczesne inicjatywy szkolne są wzmacniane przez takie „odkrycia”. Sprawia to, że jest pozytywny klimat w szkole i w środowisku lokalnym: seniorzy są zadowoleni, zaś dzieci „chcą pomagać starszym i czerpać, tak jak powiedziałam, z dorobku starszych osób, chcą kultywować tradycje” [17_MP_SP].

4.3.5. Wycieczki edukacyjne

Inną, wpisującą się w edukację ku tożsamości narodowej, wedle deklaracji dyrektorów, inicjatywą dydaktyczną są wyjazdy edukacyjne. Wyjazdy te ukierunkowane są na miejsca pamięci, instytucje edukacji historycznej i narodowej, instytucje kultury, wydarzenia artystyczne i skarby przyrody. Wyjazdy takie nie zawsze mają charakter wyłącznie edukacyjny, ściśle narodowy. Z reguły jest on jednak w nich zaplanowany: „Zawsze wycieczki raczej, jak są organizowane, żeby był w nich też jakiś ten wątek, który pokazuje historię” [21_M_SP]. W ich trakcie łączone są poszczególne cele: edukacja, rozrywka, kultura. „Tak. To wycieczki. Jeśli chodzi o wycieczki, to każdego roku, i to sporo tych wycieczek jest. To zależy, gdzie jadą dzieci, prawda, jeżeli pojedą do Zakopanego, to może mniej jest takich rzeczy związanych z tożsamością narodową, ale jak pojedą do Warszawy, prawda, to wiadomo, że zajdą do muzeum” [9_LU_SP].

„Wyjazdy no w tym roku, na przykład, już mieliśmy. To był wyjazd do Instytutu Pamięci Narodowej. I te wyjazdy w każdym roku są. [...] Właśnie do tego Instytutu Pamięci Narodowej to są wyjazdy... Staramy się nie jeździć na wystawy, tylko staramy się jeździć na warsztaty albo na lekcje...” [8_LU_SP]. Warszawa, jako stolica Polski, jest zadeklarowanym celem wyjazdów z wielu miejsc w kraju: „Gdy byłem na tej wycieczce w Warszawie, odwiedziliśmy Muzeum Powstania Warszawskiego” [9_LU_SP]. Zamiarem dyrektorów wyrażonych w wywiadach badawczych jest odwiedzenie Warszawy. Wiele klas już było, ale chcą oni, „żeby pozostałe klasy też pojechały do Warszawy. Oczywiście to nie będzie jedyny punkt programu: Centrum Nauki Kopernik. Chcemy również im pokazać te najważniejsze miejsca, tak ważne dla narodu polskiego w Warszawie” [29_OP_SP].

Poszczególne obiekty stolicy są także celami wyjść edukacyjnych dla dyrektorów szkół warszawskich. Część z nich została wspomniana uprzednio. Dla spójności narracji zostaną zatem przypomniane tylko niektóre: „Rajd Palmiry” [58_Wawa_Ś], mur getta [59_Wawa_Ś], miejsce zamachu na Kutscherę [28_Wawa_SP]. „Mamy wycieczki, gdzie oni mogą na własne oczy zobaczyć miejsca związane z takimi chwalebnyymi, ale też tragicznymi latami naszego narodu, naszych bohaterów” [28_Wawa_Ś].

Wyjazdy wpisane zamysłem dyrektorów w edukację ku tożsamości narodowej obejmują także inne miasta: Kraków, do którego przyjeżdżają na przykład uczniowie szkół średnich w ramach wyjazdu przed maturą na Jasną Górę [33_PK_Ś]; Gdańsk, który wraz z Trójmiastem

jest określany jako: „Atrakcyjne rejony. Są tam elementy, które są na stałe wpisane w wycieczki, ale czasem udaje się znaleźć coś ciekawego ekstra” [15_Ł_SP]. Ważnym miejscem wyjazdów edukacyjnych jest niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady Auschwitz-Birkenau. On również jest wkomponowywany w wyjazdy szkolne: „Klasa maturalna wyjeżdżała do Częstochowy na pielgrzymkę maturzystów i przy okazji mają po drodze Oświęcim. Niektórzy pierwszy raz to widzą. [...] To takie oddziaływanie na emocje, tak na tej zasadzie, żeby dotknąć to, poczuć” [33_PK_Ś].

Na trasie wyjazdów o profilu edukacji narodowej są też Biskupin i Gniezno: „Byliśmy z małymi dziećmi trzy dni w Biskupinie. Wiadomo, to w ogóle z takimi dziećmi... to jest w ogóle... to wyprawa jest” [21_M_SP]. „W Wielkopolsce byliśmy w Biskupinie, Gnieźnie, Kruszwicy. Tam są też piękne jeziora” [58_Wawa_Ś]. „Biskupin, Gniezno, Kruszwica, Konin” [26_LB_SP].

Wyjazdy mają także charakter bardziej regionalny i stanowią wówczas sposób sięgania po polskie zasoby pamięci w zakresie lokalnym. „Na przykład gdy o Kraśniku mówimy, to tam jest Muzeum 24. Pułku Ułanów. No i dzieci, powiedzmy, odwiedzają takie miejsce” [9_LU_SP]. „Są tutaj nawet w mniejszych miejscowościach takie lokalne, powiedzmy, izby regionalne... Bo to nie można nazwać muzeum... To też nasze dzieciaki w tym uczestniczą” [9_LU_SP]. „Tutaj w okolicach Siedlec jest Drohiczyn. To ważne miejsce w tych rejonach... Tutaj też, zapomniałam powiedzieć, ale dużą robotę, taką właśnie pod kątem tych miejsc ciekawych wokół Siedlec i okolic, u nas robią nauczyciele katecheci, którzy organizują różnego rodzaju wycieczki” [23_M_SP].

Ważnym kluczem do edukacji narodowej jest nie tylko miejsce, ale również przygotowany, znający specyfikę miejsca oraz mentalność młodzieży komunikatywny przewodnik: „Mieć dobrego przewodnika, uważam, że to jest *clou* sprawy [44_Ś_Ś]. Równie istotne jest dostosowanie obiektu do wieku i możliwości poznawczych uczniów: „nie każde muzeum, prawda, można zobaczyć... ani nie jest dla każdego wieku ucznia...” [9_LU_SP].

Jedna z respondentek, dyrektor szkoły z Opolszczyzny, wyraziła nadzwyczaj wysokie zainteresowanie Biebrzańskim Parkiem Narodowym i Pojezierzem Augustowskim jako celem wycieczek edukacyjnych ku tożsamości narodowej. Poznanie polskich zasobów naturalnych, w tym wypadku unikalnych w skali Europy i niezwykłych w skali świata, uznała za wartość wysiłków i popularyzacji. Ze względu na wysoką wartość poznawczą, wskazującą na wysokie zaangażowanie respondentki, poniżej zamieszczono obszerny fragment tej opowieści.

„Skąd moja miłość do Biebrzy? Kiedyś oglądałam przepiękny film, który został nakręcony na terenie właśnie Biebrzańskiego Parku Narodowego, nad Biebrzą. Konkretnie to był reżyser włoski. Kupiłam potem nawet specjalnie ten film, ponieważ gdy go oglądałam [pierwszy raz], to [...] na TVP Historia, właśnie. [...] Od tego momentu... po prostu... no mówię... Uwielbiam w ogóle ptaki. Organizuję na przykład warsztaty obrączkowania ptaków [...]. Współpracuję z Muzeum Czynu Powstańczego, które jest filią Muzeum Śląska Opolskiego w Opolu.

Współpracuję tam z działem przyrody, więc robimy mnóstwo wycieczek, warsztatów... w lesie, na polach i tak dalej... Do nas panowie [z Muzeum Śląska Opolskiego] przyjeżdżali i do tej pory utrzymuję z nimi kontakt, jeśli chodzi o wystawy i obrączkowanie ptaków. I stąd ta Biebrza.

Ja po prostu po obejrzeniu tego filmu [...] zaniemówiłam wręcz [...]. Rodzice zawsze mi bezgranicznie ufali i miałam kółko przyrodnicze od pierwszej klasy, powiem panu, zawsze w swoich tych klasach 1–3 robiliśmy ciekawe rzeczy i były różne wyjazdy z nimi... [...] Proszę sobie wyobrazić moje spotkanie z rodzicami. Mówię: «Kochani, albo jedziemy Kotlina Kłodzka, tak jak zawsze, Duszniki-Zdrój, jeśli chcecie... Ale mam nową ofertę...». Mówię im stąd... Ja mówię, opowiadam im o tym, co przeżyłam, oglądając ten film. Ja mówię: «A tu jest inna oferta, z Rajgrodu nad Jeziorem Rajgrodzkim. Przepiękne miejsce na ziemi, dla mnie. No po prostu zjawisko». I przedstawiłam ją. I mówię: «Ja uszanuję państwa decyzję. Proszę się wypowiedzieć, czy jedziemy tu, czy jedziemy tam». I wyszłam z klasy, i powiedziałam, że nie chcę tutaj absolutnie być w momencie [nic narzucać]. Proszę mi wierzyć, gdy wróciłam na chwilę, lista za Dusznikami była pusta, ta pierwsza. Wszystkie dzieciaki były wpisane na drugą [na Biebrzę]. I powiedzieli mi rodzice: «Pani Beato, my pani ufamy. Tam, gdzie pani pojedzie, tam nasze dzieci też na pewno będą szczęśliwe». I powiem panu, że to była najpiękniejsza Zielona Szkoła w moim życiu. Bardzo często myślę o tym, że byliśmy tam, po prostu, w samym Rajgrodzie, [...] nad samym jeziorem. Mieliśmy nawet swojego, powiedzmy, przewodnika, swoją osobę, która była ratownikiem. Więc mieliśmy kogoś miejscowego, kto zna [teren]. Trafiliśmy na końcówkę maja. Cudowne przeżycia. Dzieci się kąpały. Myśmy robiły tam podchody w nocy. Łódkami byliśmy tam, w tym porcie w Rajgrodzie. Mało tego, mieliśmy rejsy takie wieczorne, nocne, o 22:00, 23:00, gdzie pan wyłączał silnik w ogóle naszej łódeczki, naszej motorówki i dzieci słuchały czy ptaków, albo słuchały na przykład żab. No, wie pan, ja nie zapomnę tego...

Myśmy byli opaleni, jak wróciliśmy... Dzieci właściwie płakały w autobusie, że wracają do domu. Jezioro Rajgrodzkie jest piękne w ogóle... Jest wielkie... Tam jest [taka różnorodność], że co zatoka, to jest inaczej, inne widoki... [...] I te bagna... Tam też żeśmy się wybrali. [...] Powiem panu, więcej, spotkanie z łosiem mieliśmy... spotkanie z łosiem... z daleka go widzieliśmy... Tam jest jeden oswojony... [ale na niego nie trafiliśmy]. Tam [nad Biebrzą mieszka obecnie z żoną] mój były uczeń. [...] Oni [on z żoną] nas zaprosili do siebie. Z nimi też żeśmy okolice zwiedzali, łącznie z tym, że z nami wrócili do Rajgrodu i razem zrobiliśmy ogromne ognisko. [...] W nocy siedzieliśmy przy ognisku... On [były uczeń z żoną] tak bardzo był z nami zżyty [...]. On się tak cieszył na to, że myśmy go odwiedzili, że nawet na noc został. Rodzice oczywiście jakieś te sery regionalne, te wyroby przywieźli, więc dzieci miały okazję tego wszystkiego pokosztować... Te ryby wędzone... Ja powiem panu, [...] to była dla mnie taka podróż sentymentalna... Cudowne miejsce, a dzieci zachwycone... Te stanowiska lęgowe tych ptaków wodnych. Ja to wszystko chciałam zobaczyć i myśmy to zobaczyli... No, po prostu, coś pięknego...

No tak. Tamte rejony są niesamowite... Są niesamowite... Są one też... są niesamowite kulturowo. Biebrza zawsze była granicą... Bagna biebrzańskie były granicą... Z jednej strony to było takie jakby polskie, katolickie, a z drugiej strony zaczyna się wielokulturowość, różne odłamy prawosławia, różne [grupy] etniczne... Duże zróżnicowanie religijne tutaj, od tej części białostockiej, od części knyszyńskiej... To się ciągnie aż tutaj, od Strękowej Góry, aż później... do Lipska... przez Sztabin... więc... To jest ...To jest niesamowite [...].

Też mieliśmy rejs tym stateczkiem, tym szlakiem, gdzie był rejs papieski, po jeziorach koło Augustowa... [...] Tam do Studzienicznej... Jezioro Białym troszkę i aż do Płaskiej... Tam są fragmenty Kanału Augustowskiego... To robi gigantyczne wrażenie. Wszyscy zachwyceni, rodzice również” [29_OP_SP].

Wypowiedź dyrektor szkoły z Opolskiego odzwierciedla jej zainteresowania osobiste oraz zaangażowanie dydaktyczne, ukierunkowane na poznanie przez uczniów polskiej specyfiki, atrakcyjności historycznej i piękna przyrody. „Zawsze, na każdym kroku, jak wybieramy miejsce, gdzie jedziemy z dziećmi, to bierzemy pod uwagę miejsca nie typu jakiś tam powiedzmy... nie wiem... aquapark czy jakieś tam... nie wiem... w jakieś inne miejsca, gdzie się dzieci wpuszcza i one tylko biegają, i są tam przebudżcowane. [My staramy się] wybrać miejsca naprawdę ciekawe. Są takie przecież. [...] Pokazujemy, jak piękna jest Polska. No powiem panu, [część] dzieci z tego rejonu tu [...] rzadko wyjeżdża [z powodów finansowych i

kulturowych]. No może przesadzam z tym «rzadko» [...]. Trafiam też na takie dzieciaki, które prędzej pojedą z rodzicami za granicę, bo tu [...] w kwestii pieniędzy nie ma takich barier... Ale jeżeli chodzi o Polskę, to [jej nie znają]. Jak my im nie pokażemy, to im nikt nie pokaże, jak piękna jest Polska” [29_OP_SP].

4.3.6. Konkursy

W powyższych analizach poszukiwanych przez dyrektorów nowych, skutecznych metod dydaktycznych wspominane były wielokrotnie konkursy. One same, jak i ogłaszanie ich na przykład ogólnopolskich wyników, włączane bywają w szkolne święta narodowe. W wywiadach dyrektorzy mówili o angażujących część uczniów konkursach [33_PK_Ś] w zakresie wiedzy [10_LU_Ś], sportu [59_Wawa_Ś], uzdolnień artystycznych [19_MP_SP],[21_M_SP], [9_LU_SP], [14_Ł_SP], recytacji [25_Wawa_SP], twórczości literackiej [57_PK_Ś], umiejętności medialnych – tworzenia filmów [23_M_SP], fotografii artystycznej [23_M_SP] prezentacji i rekonstrukcji historycznych [57_PK_Ś], [24_M_Ś], prezentacji folklorystycznych [24_M_Ś], wydarzeń z zakresu kultury pogranicza [13_PD_SP] i sposobów prezentacji wielokulturowości społeczności szkolnej [28_Wawa_SP], mających charakter publicznych wydarzeń plenerowych [19_MP_SP].

Wyżej wspomniane były konkursy z zakresu wiedzy o patronie szkoły, o wydarzeniach historycznych, z wiedzy regionalnej czy kultury europejskiej [22_Wawa_Ś]. Konkursy nie angażują nigdy całej społeczności szkoły [57_Wawa_Ś], [17_MP_SP], jednak mają wysoką wartość angażowania i interioryzacji elementu narodowego przez zainteresowanych młodych. Konkursy te mają charakter szkolny, regionalny lub ogólnopolski. Niekiedy szkoły są inicjatorami takich konkursów, które wpisują się w międzyszkolną edukację ku tożsamości narodowej: „Jest konkurs dzielnicowy, za który my odpowiadamy. My go organizujemy u siebie. Oni przyjeżdżają... z fragmentami [...] przygotowanymi ze swoich wierszy powstańczych czy pieśni powstańczych, czy mówią fragmenty na przykład prozy... W związku z tym... to jest jakby... [w przestrzeni]... w dzielnicy jesteśmy znani, że nasza szkoła akurat tę tematykę” [25_Wawa_SP].

4.3.7. Wydarzenia sportowe

Rodzajem twórczego współzawodnictwa są zawody sportowe. Przestrzeń sportu jest wspaniale jednocześnie jednym z pól, które nie wzbudza negatywnych emocji, jeśli chodzi o identyfikację narodową i emanację tożsamości narodowej zawodników i kibiców. Szkolne zawody sportowe odbywają się nie tylko w ramach zdrowego współzawodnictwa i prezentacji wyników. Są także organizowane w rocznice narodowe, a ich specyfika zależy od przyjętych reguł, na przykład: Rajd Palmiry [25_Wawa_SP], [58_Wawa_Ś]. Zawody te mają charakter szkolny, regionalny lub ogólnopolski: „Jesteśmy też organizatorami różnego rodzaju turniejów sportowych, a głównie siatkarskich i akrobatycznych” [25_Wawa_SP]. Jeśli wydarzenia sportowe są elementem edukacji ku tożsamości narodowej, z reguły nie są to wszystkie rodzaje sportu, a ich czas i lokalizacja łączy się z wydarzeniami lub osobami wpisanymi w polską kulturę i historię” [17_MP_SP]. „Uczniowie chętnie w tym biorą udział” [2_DŚ_SP].

Wydarzenia sportowe są nie tylko formą wpisywaną w rytuały szkolne świąt narodowych. Sport jest, zdaniem części badanych, drogą edukacji nowego patriotyzmu: kształtuje kompetencje społeczne, uczy wysiłku, zasad, wytrwałości, konsekwencji, strategiczności działań: „Aktywność fizyczna jest bardzo ważna, której wszyscy nie lubią. Ona stawia pewne wymagania, uczy respektowania pewnych zasad, którym trzeba sprostać. Są kwestie, którym trzeba się podporządkować. Niektórzy uczniowie tych zasad nie lubią, bo nie są tego nauczeni w domu. Oni nie wiedzą, że są pewne zasady, które każdy przyzwoity człowiek musi zinternalizować. Oni nie są w stanie tego zrobić” [6_KP_SP].

4.3.8. Edukacja medialna

Zagadnienie edukacji medialnej nie było tym najczęściej podkreślanym w deklaracjach dyrektorów. Jest jednak ich stałym polem odkryć w zakresie skuteczności, bowiem stanowi narzędzie wysokiej komunikatywności, poprzez wejście w naturalny dla młodych świat ich przestrzeni.

W ramach tego sektora dydaktyki dyrektorzy osobiście oraz inspirując nauczycieli, wykorzystują w dydaktyce tablice multimedialne [15_Ł_SP], filmy [29_OP_SP], filmiki [23_M_SP], prezentacje [23_M_SP], wykorzystując je zarówno na lekcjach, jak i w trakcie apeli, akademii [25_PD_SP] czy spotkań międzypokoleniowych [10_LU_Ś]. Filmy, zdjęcia są naturalnym sposobem archiwizacji wydarzeń z życia regionu i szkoły, mogą stanowić ważny

etap edukacji ku tożsamości narodowej, będąc stale w wirtualnym zasięgu uczniów [29_OP_SP].

Ważnym krokiem w kierunku popularyzacji edukacji za pomocą narzędzi multimedialnych było swoiste wymuszanie poszukiwań nowych metod w warunkach pandemii. Edukacja odbywana zdalnie [10_L_Ś] nakazywała poszukiwania i otwarcie na technologie, które nie zawsze były znane nauczycielom [26_LB_SP]. Pozwoliła jednak dyrektorom i nauczycielom na wyjście poza klasyczne środki dydaktyczne, odkrycie metod nowych, zbieżnych z cyfrową przestrzenią życia uczniów.

5. Zaangażowanie – aspekt emocjonalny

5.1. Emocje wokół kategorii narodu i polskiej tożsamości narodowej

Badacze socjologii emocji podjęli szeroki wysiłek teoretyczny, by stworzyć teoretyczny schemat analiz emocji w życiu społecznym (Jonathan H. Turner: 1999; Arlie R. Hochschild: 1975; Jonathan H. Turner, Jan E. Stets: 2009). Z racji na ograniczoność zakresu tego zagadnienia w niniejszym raporcie analiza zostanie ograniczona do wąskiej typologii emocji wokół zagadnień narodowych, emocji pozytywnych i negatywnych, bez wyszczególniania typów emocji, stopni emocji i intensywności afektów. Zebrany materiał empiryczny opiera się na deklaracjach badanych co do typów emocjonalnych skojarzeń z terminami: naród, ojczyzna, tożsamość narodowa, patriotyzm.

Wśród badanych wyraźne miejsce zajmuje grupa respondentów, dla których kategorie narodowe mają pozytywne skojarzenia emocjonalne. W tych kategoriach można wyróżnić dwa typy wypowiedzi: wprost nazywanie emocji oraz wskazywanie rzeczywistości, które są nośnikami kapitału emocjonalnego. To rozróżnienie jest ważne, bowiem nie każdy człowiek jest w stanie precyzyjnie identyfikować emocje i świadomie używać języka emocji.

Jeśli chodzi o emocje wprost nazywane, to dominuje duma z powodu przynależności do narodu polskiego: „My jesteśmy Polakami, czujemy się Polakami, nasz człowiek wygrywa, w związku z tym jesteśmy z tego powodu dumni i tyle” [11_LB_Ś]. „To duma” [28_Wawa_Ś]. „To jakaś duma z dziejów” [9_LB_SP].

Inną emocją jest miłość. Kategoria narodowa to Polska, którą się kocha [17_MP_SP]. „To jest właśnie miłość wielka” [18_MP_SP], „[z] umiłowaniem tego miejsca, w którym żyję od dziecka, gdzie jestem urodzona. Dla mnie w ogóle polskość jest świętością” [17_MP_SP]. „Dobroć” [6_KP_SP]

Pozytywne emocje, na jakie wskazują badani, to radość. Dla tej kategorii badanych kwestie narodowe to nie martyrologia, ale radość: „dzieci się radują, cieszą, tańczą” [47_WM_SP]. Obok bezpośrednich wskazań na emocje respondencie wskazywali zjawiska o pozytywnych skojarzeniach emocjonalnych: „Ojczyzna to jest dom, to jest miejsce, z którym ja się identyfikuję, to jest ziemia, to jest doświadczenie historyczne, to jest przestrzeń, która

wprawdzie ma granice, ale bardziej ona jest we mnie. Więc w ten sposób przez siebie przekraczam te granice, które są wyznaczone na mapie. Ojczyzna jest więc to miejsce, z którego pochodzę, i to miejsce ze mną wędruje, jeżeli i ja wędruję” [12_LU_Ś]. Inne skojarzenia wskazują na kategorie: identyfikacja, tożsamość, przynależność [10_LU_Ś], [22_Wawa_Ś], [23_M_SP], [11_LB_Ś], [8_LU_SP], [28_WAWA_Ś]; wspólnota tradycji i pochodzenia, wspólni przodkowie, jedno korzenie [10_LU_Ś], [42_Ś_SP], [50_W_SP], [6_KP_SP], [17_MP_SP], [23_M_SP], [49_WM_Ś], [21_M_SP]; szacunek w różnorodności, tolerancja [6_KP_SP], [23_M_SP]; wierność [8_LU_SP]; wzajemna odpowiedzialność i współzależność [10_LU_Ś], [21_M_SP], [30_OP_SP], [12_LU_Ś]; refleksyjność [10_LU_Ś]; pracowitość, twórcza aktywność [10_LU_Ś], [6_KP_SP]; wychowanie, rodzina, więź międzypokoleniowa [17_MP_SP], [18_MP_SP]; tęsknota [23_M_SP]; jedność życia społecznego i gospodarczego [30_OP_SP]; potencjał, rozwój [6_KP_SP]; dzieciństwo, rodzina i harcerstwo [54_W_Ś]; historia, kultura, sztuka, folklor, dziedzictwo narodowe [55_Z_SP], [23_M_SP]; „same pozytywne” [57_PK_Ś].

Inną kategorią skojarzeń są te, które można interpretować w kluczu emocji negatywnych. Takich wypowiedzi nie było wiele, jednak należy je wskazać i silniej potwierdzić materiałem empirycznym. Negatywną emocją, która, zdaniem jednej z dyrektor, kojarzy się z polską tożsamością narodową, jest wstyd. Bycie człowiekiem niższej kategorii z powodu negatywnie przedstawianej historii, niższego statusu społecznego, narodu ograniczonego żelazną kurtyną, o niższym poziomie kultury. Jednak obserwowalna jest zmiana w takim przyporządkowaniu konotacji. Za zmianą tą stoi rozwój Polski w ramach wieloletniego członkostwa w Unii Europejskiej, które Polaków jako naród upodmiotowiło: „Członkostwo w Unii Europejskiej to dało nam taką wyższą samoocenę jako narodowi. Tak przypuszczam, że już nie wstydzimy się tego, że jesteśmy Polakami” [43_Ś_SP].

Wedle jednej z badanych w zamieszkałym przez nią rejonie istnieje negatywny klimat wokół polskich wartości narodowych, uwarunkowany niskim poziomem życia. „U nas generalnie ten pragmatyzm króluje, to znaczy jesteśmy Polakami, ale Niemiec płaci lepiej, w związku z tym idziemy do pracy do Niemiec” [11_LB_Ś]. Niemcy kojarzą się na tamtych terenach z dobrze płatną pracą, wysokim poziomem życia, siłą, zaś Polska z tanią siłą roboczą, pracującą dorywczo przy zadaniach, których Niemiec nigdy by nie wykonał z powodu swej dumy. „Sam pamiętam ze swojego doświadczenia, że się jeździło na czereśniach, na truskawkach czy cokolwiek... na jabłka, żeby przeżyć. W tej chwili muszę przyznać, że to wygląda troszeczkę

inaczej. Nie ma już tak... znaczy przynajmniej z tego, co ja obserwuję... Oczywiście, że jeżdżą ludzie też do tych najprostszych prac. Jeżdżą ludzie opiekować się starszymi tam osobami. Na przykład ja mam z naszej szkoły 4–5 nauczycieli, którzy pracują w Niemczech jako nauczyciele. Nie jadą pracować poniżej swoich kwalifikacji, żeby tylko zarobić, tylko pracują w Niemczech na takim samym stanowisku, jak pracowali za inną kwotę. [...] Czyli to się zmieniło, bo jeszcze te 20 lat temu by musieli jeździć do [fizycznej] pracy, a teraz mogą jako nauczyciele. Plus ratownicy wodni, znam kilku ludzi. Dyrektor był miejskiego ośrodka sportu jest dyrektorem basenu w Niemczech. Oprócz tego jeżdżą, jako kurier pracują, w fabrykach pracują, w magazynach. Naprawdę mnóstwo ludzi pracuje w Niemczech, pracują w fabryce gąbek i materaców, dużo ludzi pracuje w Niemczech. Teraz na lepszych stanowiskach i za lepsze pieniądze, ale mentalność pozostała...” [11_LB_Ś].

Obok skojarzeń pozytywnych i negatywnych dyrektorzy zadeklarowali także ambiwalentne spojrzenie na polską kategorię narodową. Jednym ze źródeł ambiwalencji jest instrumentalne wykorzystywanie przez niektóre środowiska argumentów narodowych w celach partykularnych, egoistycznych, partyjnych, jako fałszywa etykieta zastępująca egoizmy zbiorowe: „Mieszane uczucia mam. Może dlatego, bo z jednej strony są to rzeczy ważne, istotne i ważne pojęcia dla nas wszystkich, które w jakiś sposób nas opisują i tyle. Ale z drugiej strony słyszy się i widzę, jak często one są źle i w taki nefajny sposób wykorzystywane. Więc gdy słyszę takie sformułowania, to zawsze się zastanawiam: «Kto i czego chce?» Bo może być to coś fajnego, a może być to coś takiego, gdzie człowiek ma poczucie, że to jest nefajne delikatnie” [3_DS_Ś].

Polityczne uwarunkowania ambiwalencji zaprezentowała w następujący sposób jedna z dyrektorów z Wielkopolski: „Jestem była harcerką [...] czy ukształtowaną w rodzinie katolickiej. Chodziłam na pielgrzymki, do harcerstwa, uczestniczyłam w zbiórkach, tam jakieś stopnie zdobywałam. Dla mnie to są wszystko bardzo ważne pojęcia i z racji tego, że jestem nauczycielką języka polskiego, to tym bardziej. Więc moje całe życie jest związane z tymi wartościami, powiem tak górnolotnie. Bo oczywiście z tym się potem łączą kolejne: rodzina, ojczyzna, ojcowizna, ziemia przodków i mała ojczyzna. Można by te pojęcia mnożyć. Ale one się wywodzą z tych, które pan wypowiedział. I ja w czasie ostatnich rządów partii PiS przestałam siebie określać w ten sposób, używać tych słów. Dlatego że to, co partia rządząca zrobiła z tymi słowami, wyświechtła, sprowadziła do marszów wolności organizowanych przez pana Bąkiewicza i tego typu podobnych ludzi... że to oni są «prawdziwymi patriotami».

Aha, chciałam to określenie tutaj zanalizować, że w mojej ocenie takiej polonistycznej, językowej pojęcia takie, które określają wartości, nie potrzebują przymiotników. A więc «prawdziwy patriota» jest to związek frazeologiczny wykorzystywany propagandowo. I jeśli «prawdziwym patriotą» jest pan Bąkiewicz, to ja wtedy nie jestem patriotką. Dlatego przestałam tych słów używać i teraz patrzę z nadzieją w przyszłość, że będą tym słowom przywrócone te właściwe znaczenia. Bo nagle przez te tutaj ostatnie zwłaszcza lata rządzący uznali, że te słowa właściwie to tylko są przynależne tym, którzy są ich wyznawcami. A mówię nieskładnie trochę, bo jestem pod wpływem emocji, ale tego się nie wstydzę. W każdym razie «zakleпали» sobie, przywłaszczyli te słowa i uznali, że kto nie jest z nimi, to jest przeciwko nim. A skoro oni są «prawdziwymi patriotami», to jak ktoś nie jest z nimi, to znaczy, że nie jest takim patriotą. I według tego prostego wzoru i schematu doprowadzili do tego, że ja przestałam to słowo używać... tych słów używać. Natomiast są to dla mnie z racji zawodu, z racji całego mojego życia niezmiernie ważne pojęcia” [53_W_Ś].

Inna sytuacja to uwarunkowania środowiskowa pogranicza polsko-niemieckiego, polsko-białoruskiego i polsko-litewskiego. „Dla mnie to są ważne rzeczy, aczkolwiek trudne skojarzenie. To jest coś, przez co trzeba będzie przebrnąć, gdzie trzeba będzie znaleźć wspólny jakiś mianownik, także powiedzieć sobie czy też zrozumieć, że to jest wszystko ważne dla nas wszystkich, dla całej tej społeczności, która jest w szkole. Bo w szkole to jest tak, że społeczność ma wiele warstw i trudno się dziwić, że każdy inaczej pojmuje te rzeczy. I jeżeli ja myślę o tym: «Dobra, będziemy robić coś związanego z tożsamością, z patriotyzmem», to gdzie znaleźć ten złoty środek, żeby wszyscy powiedzieli: «Tak, to jest nasz patriotyzm?»” [35_PD_SP].

„Jesteśmy szkołą z polskim i litewskim językiem nauczania. Te słowa [naród, ojczyzna, tożsamość narodowa, patriotyzm] trzeba bardzo ostrożnie rozważyć. Także tutaj jak najbardziej wątek tej tolerancji i współpracy między nauczycielami, między uczniami, rodzicami musi być, musi wystąpić, pomimo tej historycznej przeszłości i chlubnej, szczytnej, i niekoniecznie. Także tutaj to wszystko trzeba połączyć i iść w nowym kierunku. Ja jako naród czuję, że jestem litewski, bo ja jestem też narodowości litewskiej. Natomiast żyjąc w państwie polskim, muszę utożsamiać się też, że w jestem w państwie polskim, że jest we mnie naród polski. Czyli tutaj takie połączenie dwuznaczności” [13_PD_SP].

Badani zadeklarowali także udział w kulturowej zmianie jakości konotacji emocjonalnej z kategoriami narodu i patriotyzmu. Ta konotacja ewoluuje od pozytywnej, do współcześnie

coraz bardziej negatywnej, a nawet wprost milczącej nieobecności: „Chcąc przeanalizować kwestie traktowania tych haseł i w ogóle tego zagadnienia, jakim jest tożsamość narodowa i kształtowanie jej przez szkołę, przez całą moją karierę? Od czasów końca PRL-u, przez lata 90., lata potem akcesyjne do Unii Europejskiej, w końcu ostatnie lata, jak pani to widzi, to różnie funkcjonowało w społecznym życiu szkolnym. Ja widzę, że to się bardzo zmienia. Pamiętam moment, kiedy był schyłek PRL-u, gdzie bardzo podkreślane były te wątki związane z tożsamością narodową, z patriotyzmem. Potem był taki moment, kiedy wchodziliśmy do Unii Europejskiej, to żeśmy też dużo mówili o tożsamości narodowej, o regionalizmie, o małej ojczyźnie, w kontekście właśnie przynależności też do Unii Europejskiej, że to jest istotne i ważne, żeby o tym pamiętać, właśnie o tych swoich korzeniach. A od jakiegoś czasu mam wrażenie, że chyba coraz mniej się o tym pamięta, że jakoś tak odchodzi się właśnie od tego wątku patriotyzmu. Ten patriotyzm... różne są zdania na ten temat. Ja tutaj nie mówię w kontekście szkoły, tylko tak jak pan powiedział, takie są moje spostrzeżenia. [A są takie, że] widzę, że są środowiska, gdzie tą tożsamość narodową się bardzo mocno ją podkreśla, nawet z taką skłonnością do nacjonalizmu, albo w ogóle ona nie funkcjonuje i o tym zapominamy. A pewnie ważne jest, żeby znaleźć gdzieś ten środek, żeby to nie był ani nacjonalizm, ani też właśnie takie patetyczne podejście do tożsamości. Jak widzimy, z jednej strony właśnie gdzieś mamy takie ciśnienie mocne, i to nam jakoś może też blokuje, i czasami robimy coś na przekór. A z drugiej strony jednak myślę, że to jest istotne, żeby wiedzieć, kim jestem” [50_W_SP].

5.2. Zainteresowanie emocjonalne społecznością szkoły i otoczenia zewnętrznego w kontekście budowania tożsamości narodowej

5.2.1. Zainteresowanie uczniem i jego rodziną w kontekście definiowania się poprzez kategorię przynależności narodowej

Na podstawie deklaracji dyrektorów można stwierdzić, że są oni zainteresowani emocjami swoich uczniów w kontekście całego procesu dydaktycznego, także w wymiarze edukacji ku tożsamości narodowej. Dostrzegają oni deficyty emocjonalnego zaangażowania w naukę, w aktywności szkolne, a nawet swoistą bierność egzystencjalną części młodych. Kwestia

bierności i swoistego „dryfowania egzystencjalnego” została omówiona szczegółowo w części poświęconej konceptualizacji trudności edukacyjnych. Aby bierność tę lub niski poziom zainteresowania przełamać, dyrektorzy deklarują podejmowanie wysiłków, by na ten niski poziom emocji odpowiedzieć: u zaangażowanych – rozwinąć i wzmocnić motywację, zaś biernych – zaktywizować i pobudzić intelektualnie oraz behawioralnie poprzez zaangażowanie emocji w proces edukacyjny. „Jest grupka uczniów, którzy naprawdę się angażują i chętnie zgłaszają się sami. Ale niestety, jest taka grupka, którą trzeba troszeczkę zaangażować i popchnąć. Tym bardziej że u nas jest mała szkoła, bardzo mało dzieci i organizujemy jakiegokolwiek imprezy, więc wszystkie dzieci biorą udział” [36_PD_SP].

Jedna z dyrektorów wskazała, że tylko wybrane elementy procesu dydaktycznego w ogóle wzbudzają emocje uczniów. Pozostałe są wyłączone z zainteresowania: „O ile jeszcze przy ślubowaniu angażują się i znajdujemy osoby, które chętnie nauczą się wiersza i powiedzą przy ślubowaniu patriotyczny wiersz, bardzo chętnie... o tyle w innych sytuacjach jesteśmy w stanie znaleźć jedną czy dwie osoby, żeby przeczytać jakiś tekst... [...] W jakichś innych sytuacjach jest ciężko znaleźć nawet osoby, które by coś przeczytały, nie mówiąc o tym, żeby się nauczyły na pamięć” [3_DŚ_Ś].

Uśpiony poziom zaangażowania wyraźnej części uczniów w ramach edukacji ku tożsamości narodowej wynikać może z obserwowalnego dystansu do wszelkich spraw publicznych tego pokolenia: „O tyle w tej chwili mam takie wrażenie, że oni byli obok tego [spraw publicznych]... Nawet nie byli świadomi tego, co się dzieje [nadchodzą wybory]... Cokolwiek by się nie działo, cokolwiek byśmy nie myśleli, to jest poza nimi. Być może gdzieś tam bliżej wyborów będzie tak, że oni będą chcieli mówić na ten temat, będą się bardziej odzywać, szczególnie ci, którzy są pełnoletni. W przeszłości bywało tak, że jeżeli zbliżały się wybory i oni próbowali coś mówić, [...] to mówili, że: «Są wybory, ale ja nie wiem... więc nie pójdę...» Jeśli to było u mnie na lekcjach, to ja ich, ja im wskazywałam strony Latarnika [Wyborczego], żeby sprawdzili siebie, jakie mają poglądy i żeby się odnieśli. I zawsze im mówiłam: «Powinniście iść głosować. To jest wasze prawo». Ale też, uważam, obowiązek obywatelski pójść i zagłosować. Ale tak szczerze mówiąc, naprawdę ich już teraz niewiele interesuje, ich interesuje to, co ich dotyczy, czyli co się dzieje w rodzinie, wśród kolegów, w szkole, jakieś najbliższe otoczenie... [Tym tylko] są zainteresowani. Są chętni do uczestniczenia, właśnie, żeby tam pomóc jakimś zwierzakom czy zebrać pieniądze na jakieś schronisko i tak dalej... Ale już kawałek dalej ich przestaje interesować cokolwiek. Więc myślę, że jakbym teraz

przeszła przez klasy i zaczęła pytać, co się ostatnio, w ostatnim tygodniu wydarzyło poza ich podwórkiem [...], to myślę, że oni by nawet nie wiedzieli, co mają powiedzieć” [3_DŚ_Ś]. Obok zaangażowania grupy uczniów w edukację ku tożsamości narodowej oraz obojętności istnieje też kategoria mocno zdystansowana do kategorii narodowej, posiadająca, wedle deklaracji dyrektorów, negatywne emocje wobec Polski i polskiej kultury i tradycji: „Te klasy już wyszły [ze szkoły], takie, gdzie zdarzało się, że mówiły, że Polska to głupi kraj... że to wstyd trochę [być Polakiem]... Jak zaczynają coś w ten, w ten deseń mówić, wtedy mówiłam: «Ale słuchajcie, wy już jesteście prawie dorośli albo dorośli, za chwilę są wybory, wy możecie działać, możecie się angażować i możecie zmienić. Jeżeli uważacie, że coś jest głupie i coś jest złe, to wy możecie to poprawić». To oni zawsze: «A nie... To już nie...». To już niechętnie...” [3_DŚ_Ś].

Dyrektorzy z zaangażowaniem emocjonalnym szukają sposobów pobudzenia zainteresowań uczniów, także w przestrzeni edukacji ku tożsamości narodowej, i metod dydaktycznych wywołujących motywację. Aspekt ten został szerzej opisany w części poświęconej namysłowi nad drogami edukacji, z tej racji wiele wypowiedzi nauczycieli już zaprezentowanych, a potwierdzających zarówno ich refleksję i namysł, jak i zainteresowanie emocjami uczniów, nie będzie ponownie przywoływanych. Należy jednak w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że dyrektorzy wraz z nauczycielami monitorują odbiór emocjonalny proponowanych form dydaktyki lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej, selekcionując je wedle tych rodzących zaangażowanie uczniów: „Ja na przykład też zapraszam grupy rekonstrukcyjne do szkoły. Oczywiście z przekazem. Miałem taką grupę, która mówiła o wybuchu wojny w [19]39. Oczywiście mieli mundury z tego okresu, sprzęt i tak dalej... Potem miałem o Powstaniu Warszawskim, dla dzieciaków. Takie rzeczy to przemawia...” [7_KP_SP]. „Ale nagle ten młody człowiek jednak obserwuje, że tutaj pojawia się wojsko, pięknie maszeruje, że są dodatkowe uroczystości i dodatkowe zajęcia, że przychodzą rodzice z małymi dziećmi. Te małe dzieci są podekscytowane...” [47_WM_SP].

Ważnym sposobem pobudzenia i wzmocnienia emocji uczniów wydaje się, także omówione już uprzednio, okazanie żywego zainteresowania i słuchanie przyjmujące postać dyskusji dydaktycznej. W czasie takiej rozmowy z nauczycielem, w czasie takiego spotkania, także szerszej dyskusji dydaktycznej uczeń oczekuje zainteresowania, szacunku, wysłuchania, wymiany argumentów bez personalnej oceny. I to ze strony dyrektorów otrzymuje, wraz z żywym zainteresowaniem dobrem uczniów, jako osób: „Uczniowie chcą rozmawiać, nie tylko

pisać. Oni co prawda wolą telefony, ale widzę, że oni nam zadają pytania, rozmawiają, potrzebują... Młodzież potrzebuje rozmowy..." [34_PD_SP]. Klimat tej rozmowy winien być jak najbardziej wolnościowy. Młodzi chcą opowiedzieć o swoich intuicjach i poglądach, ale blokują się w sytuacji, gdy zinterpretują odbiór nauczycielski jako próbę narzucania i zmiany ich spojrzenia: „Jak pracowałam w gimnazjum, oni czuli się bardziej dorośli, że ciężko im było cokolwiek też narzucić” [34_PD_SP].

Młodzi akceptują dialog z nauczycielami, przy których czują się bezpieczni i nie są krytykowani: „W szkole mamy innego księdza [...]. Ten ksiądz, który teraz do nas przyjeżdża, no wspaniale... No mówię... to jest... to jest naprawdę... Żeby wszędzie... życzę z całego serca wszystkim dyrektorom i dzieciom przede wszystkim, z którymi księża mają zajęcia, żeby mieli takiego jak nasz jeden i drugi. To po prostu... Wszystkie inicjatywy robimy razem... To przyjemność... [...] On jest do dyspozycji, organizuje wyjazdy, na przykład dzieciom do kina [...]. Mało tego, wycieczki organizuje dzieciom, wyjście do kina na przykład, w porozumieniu oczywiście z rodzicami... Bo to nie jest tak, że ktoś tutaj nam narzuca wszystkie inicjatywy [...]. Dzieciaki naprawdę bardzo szanują księdza” [29_OP_SP].

Dyrektorzy odczytują i szanują emocje uczniów wpisane w religię lub dystans do niej: „Nie mamy jakichś innych wyznań tutaj... Są [...] pojedyncze jednostki, ale u nas to też jest zawsze szanowane, jeżeli ktoś nie chce brać udziału w jasełkach. To oczywiście wtedy, w tym dniu czy nawet jak są w szkole, są te wigilie klasowe, to ta osoba po prostu w tym dniu ma zwolnienie od rodzica, że nie przychodzi. No i jeśli poglądy na to nie pozwalają czy że nie chcę po prostu brać w tym udziału... Aczkolwiek bardzo często też robimy podczas lekcji wychowawczych takie spotkania, żeby na przykład [nie-Polak] coś opowiedział o swojej kulturze, o tym, jak u nich jest, jak to wygląda. I to jest fajne... Młodzi to lubią, jak fajnie im się to opowiada. Kolega, koleżanka z klasy [mówi], jak u nich wyglądają na przykład święta. Teraz na przykład mieliśmy, mamy napływ bardzo dużo tych dzieci ukraińskich, tak, które dołączyły do naszej młodzieży w związku z wydarzeniami, jakie są w ich kraju... I na przykład u nich też czas Wigilii był w zupełnie innym okresie niż u nas, ale oni bardzo fajnie współpracowali z naszymi, kiedy był u nas czas Wigilii” [30_OP_Ś].

Wojna na Ukrainie wpłynęła na stan emocji w szkołach. Z jednej strony wskazała na konieczność szacunku do innych poglądów narodowych i religijnych, z drugiej – zrodziła pytania i emocje wobec Polski i sytuacji Polaków, gdyby została zaatakowana przez Rosję. To wywołało również emocjonalne zaangażowanie w nową sytuację dyrektorów szkół: „U

uczniów z jednej strony obawy o własne życie, bo tutaj to i u dorosłej osoby... Natomiast tutaj się zastanawiali, w jaki sposób będziemy bronić, co możemy zrobić, tak żeby obronić się przed najazdem obcych. Już rozstrzygali, co by było, jakby wojska rosyjskie najechały na nasze terytorium. Więc [na przykład kwestia]: czy oni mogliby walczyć? Jedni mówią: «Ja bym walczył. Dostałbym broń... Za niepodległość swojego kraju...» Więc to też przychodzi na myśl, obrona... Myślą: «Mam mało lat, ale chciałbym walczyć, pomóc przynajmniej w obronie...». Też pojawia się wśród młodzieży: takie rozmyślenia na temat tej obronności i tego patriotyzmu... Bo też przez patriotyzm się kształtuje już taki tok rozmowy” [34_PD_SP].

Wojna na Ukrainie i włączenie młodych uchodźców wojennych w polski system oświaty wywołał też emocje u uczniów z zaatakowanego kraju. Wojna, atak, śmierć, ucieczka, nowy kraj, nowe dzieci i inny świat wywoływały emocje uczniów, w które z uwagą wsłuchiwali się dyrektorzy i nauczyciele. Najbardziej obawiali się wrogości pomiędzy uczniami polskimi i ukraińskimi oraz wszelkich napięć: „Myślę, że to rola nauczycieli [by te napięcia przewidywać i neutralizować]. Jeśli tutaj nauczyciel szybko zareaguje i w odpowiedni sposób przekaze informację pozostałej klasie, zanim takim uczeń przyjdzie inny, to nie ma żadnego problemu. Mieliśmy tak samo tych Ukraińców dużo u nas. Siedemnastu uczniów w tamtym roku. Baliśmy się, że może się coś wydarzyć, tym bardziej że ci uczniowie, którzy do nas przyjechali, oni jednak byli tacy trochę wystraszeni tą całą sytuacją... dla nich... Dzwon na kościele zaczął bić, a oni [zaczęli] się... chowali pod ławkę i nie wiedzieli, co się dzieje... Ale to były tydzień, dwa... [Teraz] wszyscy razem na przerwach się bawią, nawet nie można zauważyć, który jest Polak. Wszyscy razem ...” [2_DŚ_SP].

Niestety zdarzało się też tak, że migracja wojenna z Ukrainy obudziła demony emocji powstałe na bazie wydarzeń historycznych, dotyczące konkretne osoby i rodziny, a uśpione w czasie. Obecność Ukraińców w Polsce, w lokalnych środowiskach obudziła pamięć krzywd z czasów II wojny światowej i pobudziła emocje uczniów poprzez wspomnienia i dyskusje rodzinne. Jedna z dyrektorów szkół w zachodniej Polsce tak o tym opowiedziała: „Na początku nawet była taka sytuacja... jak ci Ukraińcy przyszli, bo są tutaj u nas... My nad morzem mieszkamy... tu są osoby, które musiały być przesiedlone... [One pochodzą Kresów i tam] doświadczyły [Rzezi Wołyńskiej]... Albo są takie osoby, których całe rodziny zginęły, zostały zaatakowane przez Ukraińców na Wschodzie... [...] I niektórym się to nie podobało, że my im pomagamy, bo «Dziadek, babcia, ojciec, matka powiedzieli, że tam Ukraińcy zabili

nam wujka, ciotkę» czy tam kogoś jeszcze innego... To były brutalne czasy. Jeszcze osoby, które mają w tej chwili 80 lat, to one pamiętają, co się tam działo...” [56_Z_SP].

Dyrektor wskazała, że sytuacja wymagała od niej i innych nauczycieli wielkiej wrażliwości, empatii a równocześnie rozmowy: „Ale tu trzeba było dyskutować, że «Słuchajcie, to były takie czasy, to była wojna i Polacy też się różnie zachowywali... To nie można... [tak wszystkich jednakowo oceniać]... Teraz też w Polsce jest patriota, ale jest też taka osoba, która nie jest patriotą [...]». I to musieliśmy tutaj ostrożnie do tematu podchodzić, jak chyba w każdej szkole, wydaje mi się... Bo mam na Wschodzie tam, za Warszawą, z kolei koleżankę, też dyrektorkę, to ona mówi, że tam było bardziej drastycznie jeszcze. Tam Wołyń więcej osób jeszcze przeżyło... Lublin, Chełm... To oni się cieszyli, że w końcu Ukraińcy mają za swoje. Też takie były głosy... A szkoła musi pośrodku stanąć. Bo co te dzieciaki są winne, które teraz nie mogą wrócić do domu? Albo rodzina, która u nas mieszka? Jest taka ukraińska rodzina, która nie może wrócić, bo u nich są walki. Jest czwórka dzieci, ten jeden z chłopców jest w ósmej klasie i on mówi po polsku, dużo się tutaj nauczył, jest wdzięczny, bo i teraz tam na Ukrainie zdaje egzaminy, on się uczy i w szkole ukraińskiej, i online na zajęcia. I teraz dla niego to jest dylemat, co on ma robić, czy zostać tutaj, czy wracać na Ukrainę? Bo jednak zaczyna się mu tutaj podobać. Już się przyzwyczył. Może iść do szkoły, zdobyć wykształcenie, wykonywać jakiś zawód. Tu sobie wybrał technikum. Ale ojciec chce wrócić na Ukrainę. Matka mówi «nie, zadbajmy o dzieci». I oni teraz mają taki dylemat. Pracowali wcześniej, a ojciec jest patriotą i chce wrócić, walczyć o Ukrainę. I to oni też mają problem, jednak się jeszcze tutaj zaaklimatyzować. A trójka, bo mamy czwórkę dzieci, a trójka dzieci z kolei chce tu zostać. A jedna z córek chce wrócić do ojca na Ukrainę. I mają taki też dylemat rodzinny” [56_Z_SP].

Obecność bardzo konkretnych uczniów z Ukrainy wywołała także emocje narodowe: „Czy ta obecność Ukraińców wpłynęła na polskie dzieci, że polskie dzieci bardziej poczuły swoją odrębność? Myślę, że tak. Sytuacja teraz jest inna, bo są oni. Bo kiedyś to jak nie było żadnych mniejszości narodowych, to polskość wydawała się czymś oczywistym, szkoła jest polska, wisi orzeł, wszyscy jesteśmy Polakami, chodzimy do jednego kościoła, w większości w latach 90. na pewno 90% idzie do komunii, nieliczni tylko nie szli. Teraz jest to nieco inaczej” [56_Z_SP].

5.2.2. Zainteresowanie afektywne gronem pedagogicznym i sposobem prowadzenia przez nie edukacji narodowej

Wedle deklaracji dyrektorów można wyodrębnić emocjonalne zainteresowanie edukacją narodową prowadzoną przez nauczycieli w szkole oraz emocjami nauczycieli wobec kategorii narodu i edukacji ku tożsamości narodowej.

We wrażliwości emocjonalnej dyrektorów wyraźne miejsce zajmuje wrażliwość na brak zacietrzewienia nacjonalistycznego u nauczycieli. Dyrektorów wyraźnie cieszy zbalansowana postawa grona pedagogicznego wobec kwestii narodowościowych i polskiej tożsamości narodowej: „To ludzie o otwartych głowach, a my mamy szczęście, że u nas w szkole właśnie tacy stanowią zdecydowaną większość” [3_DŚ_Ś].

Opinie dyrektorów wskazują natomiast na niepokojące ich oraz wymagające dużej wrażliwości emocjonalnej negatywne konotacje emocjonalne części pedagogów wobec kategorii narodowej i czynnika religijnego: „Bardziej bym się oczywiście obawiała takiego nacjonalizmu, co prowadzi do jednak złych zachowań, czyli tego, że taki nauczyciel by przekraczał pewne granice. Byłoby to coś niepokojącego. Nie wiem, co bym musiała robić... No, coś bym musiała odpowiadać młodzieży... Bo jakie pani dyrektor ma możliwości wpływu? Jeżeli byśmy coś takiego zauważyli, no na pewno byłaby... no... reakcja... Bo no nie zawsze takie rzeczy przenikają do nas... [Jak mam reagować], jeżeli dziecko czy rodzic nie powie, że coś się dzieje niewłaściwego na zajęciach? [Ale gdy mi] przekazują, to wtedy rozmawiamy z tym nauczycielem. Była kiedyś taka sytuacja, że mieliśmy nauczyciela, który na przykład wobec kościoła katolickiego przekazywał na zajęciach różne takie swoje przemyślenia... oczywiście... Takie mocno krytyczne. Nie było to w żaden sposób [...] ekstremum, tak, natomiast tam gdzie się pojawiał temat kościoła. No to było to jakoś tam komentowane i jedna z mam powiedziała to wychowawczynie, że no na przykład oni jako rodzice wychowują swoje dziecko w duchu właśnie takim chrześcijańskim i że ją to boli, że nauczyciel tak się zachowuje. No to wtedy ja po prostu poprosiłam tego nauczyciela o rozmowę” [42_Ś_SP].

W wywiadach dominuje narracja, że w opiniach dyrektorów negatywne emocje wobec narodu, emocje związane z nacjonalizmem oraz emocje negatywne wobec chrześcijaństwa, nawet jak wyzierają z poglądów nauczycieli, nie są przenoszone na uczniów i nie wzrastają w szkole: „Wielokrotnie jakichś tam negatywnych opinii swoich własnych o choćby kościele to

nikt z nas tego nie przenosi. Zostawiamy to, jak to się mówi, za drzwiami szkoły... O... I na przykład nie ma przenoszenia tego na życie lekcyjne. To absolutnie” [16_Ł_SP].

Pozytywny przekaz wobec ucznia połączony z pozytywnymi emocjami jest kluczem, zdaniem badanych, do procesu dydaktycznego. Pozwala stworzyć relację konieczną do skutecznego procesu dydaktycznego i wychowawczego: „Jeśli nauczyciele w odpowiedni sposób z nimi najzwyczajniej w świecie rozmawiają, bo to są już uczniowie na naszym poziomie, to nie są osoby, którym można powiedzieć, zrobić wykład i powiedzieć: «Macie w to wierzyć»” [3_DŚ_Ś].

Dyrektorzy, co widoczne jest w deklaracjach wyrażonych w wywiadach, widzą emocjonalne zaangażowanie nauczycieli w edukację ku tożsamości narodowej i pozytywnie je oceniają. Rodzi to pozytywne emocje w nich: „Oni są w to bardzo zaangażowani, lubią [...] te nowoczesne technologie, wykorzystują je z łatwością, czy poprzez prezentację, czy poprzez zaprezentowanie jakiegoś filmu już nagranych przez nich, czy zatańczenie czasem poloneza albo Greka Zorbę, znaczy... Zorbę przecież wszyscy znają, a poloneza niekoniecznie. To są takie działania” [49_WM_Ś]. To zaangażowanie nauczycieli w inicjatywy edukacyjne na rzecz kształtowania tożsamości narodowej uczniów jest wspierane emocjonalnie przez dyrektorów: „Też nauczycieli zachęcam do brania udziału w różnych uroczystościach, żeby podtrzymywać te wszystkie tradycje nasze” [36_PD_SP]. „Nauczyciele wkładają bardzo mnóstwo pracy i energii w wychowanie i kształcenie dzieci” [6_KP_SP]. „Widzę tą chęć i zaangażowanie. I wiem, na kogo mogę liczyć i kogo na co stać” [13_PD_SP].

Poziom zaangażowania nauczycieli w analizowany segment edukacji jest zróżnicowany: „Nauczyciele są zaangażowani w kształtowanie, jedni mniej, drudzy więcej, ale każdy nauczyciel, myślę, że na każdej nawet lekcji gdzieś tam mówi o tym. Może nie dosłownie o patriotyzmie, ale mówi się hasła, takie też się rzuca młodzieży i zwraca się im na to uwagę. Jedni więcej, drudzy mniej kształtują ten patriotyzm i angażują się w to też” [34_PD_SP]. Dostrzegają jednak, że praca edukacyjna na rzecz budowania tożsamości połączona z zaangażowaniem jest wyraźnie skuteczniejsza: „Ale na przykład był czas taki, gdzie my też robiliśmy to i to całkiem fajnie wychodziło, to tak zwane happeningi, czyli coś na żywo. I oczywiście dzieci miały poczucie, że to jest na żywo, że one to robią, że to płynie, ale to cały czas było pod kontrolą, bo to jest szkoła, to nie może pójść na żywioł. Ale to też wymagało ogromnego zaangażowania ze strony nauczycieli. I wtedy to działa” [35_PD_SP].

Przy zaangażowaniu pedagodzy inicjują formy edukacyjne i przeprowadzają je: „Nauczyciele sami wychodzą z takimi prośbami i pomysłami. Nie trzeba czekać, żeby ktoś nam przysłał jakieś tam zewnętrzne rzeczy, tylko sami przychodzą” [4_DŚ_SP]. W ten sposób ujawnia się ich zaangażowanie i pomysłowość: „Ooo, znalazłam kogoś... Ktoś przyjechał do nas. Ostatnio przyjechał dziadek kogoś tam... który był gdzieś tam partyzantem i bardzo też stary i nauczyciel mówi do mnie: «Słuchaj, to może byśmy go zaprosili». Przyjeżdżają do nas często grupy rekonstrukcyjne z innych miejscowości i staramy się z nimi... z różnych miast utrzymywać kontakt. Przychodzimy i rozmawiamy... Najpierw lekcje wychowawcze... Na historii rozmawiamy... Na przerwie o tym. Gdy oni przyjadą, mówię: «Słuchajcie, dzieci, macie okazję zadawać jakieś pytania na ten temat». I sugerujemy tym dzieciom też, żeby... mogliby takie coś robić. Ale to wszystko inicjatywa nauczycieli naszych. Wszystko zależy od nauczycieli” [4_DŚ_Ś].

Poważnym problemem w monitorowanych przez dyrektorów emocjach nauczycieli jest wypalenie zawodowe i demotywacja ekonomiczna. Postrzegają to z żalem i bezradnością: „Generalnie jesteśmy też takim gronem 50+, które ma za sobą około 25 lat pracy. I ludzie komunikują to, że są zmęczeni... Najzwyczajniej w świecie mają prawo być zmęczeni” [27_Z_Ś]. „Nauczyciel szedł do tej pracy, wiedział, że może nie jest to jakiś wielki pieniążek, ale że po 30 latach pracy będzie mógł odejść na emeryturę, sobie odpocząć... Teraz o to trudno... [11_LB_Ś]. „My po prostu mało zarabiamy” [58_Wawa_58].

Trudności ekonomiczne oraz wynikające z rozbitcia etatów na kilka szkół zostały podjęte bardziej szczegółowo w innej części raportu. Są one niemniej monitorowane przed dyrektorów, nie są im obojętne, wręcz przeciwnie, rodzą żywe zainteresowanie dlatego, że utrudniają pracę i powodują trudności kadrowe: „Nasza kadra się starzeje, na horyzoncie nie widzę młodych twarzy garnących się do tego zawodu. To jest niepokojące” [13_PD_SP]. Młodzi nauczyciele chcą, by im za każdą dodatkową pracę zapłacić, za wyjazd, za wyjście, za akademie, tymczasem nie mam takich możliwości. To inne pokolenie...” [53_W_Ś].

5.2.3. Zainteresowanie kontekstem środowiskowym w ramach budowania relacji środowiskowych wspierających edukację ku tożsamości narodowej

Dyrektorzy są także zainteresowani i zaangażowani emocjonalnie w społeczność lokalną, którą tworzą. Wiele poświęcono w tym raporcie uwagi analizie zaabsorbowania umysłu na

rzecz tworzenia inicjatyw międzyszkolnych i lokalnych. W tych wszystkich uprzednio przywołanych wypowiedziach są emocje wynikające z zaangażowania, współtworzenia, współodpowiedzialności. Ta emocjonalna więź jest obecna zarówno przy pozytywnej współpracy, jak i w zadaniach «Siłaczki», czyli nadrabianiu przez szkołę braków w kapitale społecznym w danym okręgu szkoły.

Emocje te są tym silniejsze, im większa efektywność działań i bardziej pozytywna odpowiedź społeczności lokalnej: „Proszę mi wierzyć, jak pierwszy raz wzięłam w tym udział [lokalnych obchodach dnia św. Marcina], to właściwie dreszczyk emocji towarzyszył mi do samego końca. Ja nie mogę wyjść z podziwu, jak solidarną grupą jest społeczność tutaj, tego miejsca. Po prostu nie ma osoby, która by w tym nie uczestniczyła, począwszy od ludzi bardzo wiekowych, skończywszy na malutkich dzieciaczkach, tam w wózku, które również w tym wszystkim uczestniczą. Super” [29_OP_SP].

Wiele emocjonalnego zaangażowania obserwowane jest w warunkach pogranicza. Jeden z dyrektorów tak to opisał: „Obecnie trochę zatarto te granice. A wpływy rozbiorów? Nie zatarto, dalej one są w świadomości ludzi, są zakorzenione u nas. Wpływ bardzo duży jest białoruskości. Mało tego, nie białoruskości, tylko rusyfikacji. Rosja jest [w świadomości starszych] u nas jak najbardziej. U młodzieży już nie ma aż tak bardzo odbicia. Natomiast jeżeli chodzi o ludzi starszych, tacy 60-70-latkowie, moi rodzice są w takim wieku, 70-latkowie, jak najbardziej... Są bardzo duże naleciałości. Jak przy granicach będziemy mieszkać, tam niemiecka, to bardzo dużo... myślę także... Nie inaczej u nas, tylko rosyjskich [wpływów kulturowych] jest dużo. Można zobaczyć u nas nawet na wsi, bo [...] na wsiach jest gwara. Język prosty być może, czy on tak jest nazywany gwarą, czy inaczej... Tutaj jest bardzo dużo takich naleciałości, jak najbardziej. Ale już teraz młodzież nie chce nawet rosyjskiego się uczyć, bo to najeżdźca jest. Więc tutaj młodzież inaczej [patrzy], to już [inaczej] postrzega język rosyjski, jak jest uczony... Natomiast teraz młodzież mówi, że już nie chcą się uczyć tego języka” [34_PD_SP].

Posiadanie w szkołach dzieci z Ukrainy oraz polskich dzieci z rodzin Wołynia, w których pamiętana jest zbrodnia Wołynia, rodzi nową sytuację powiązaną ze środowiskami lokalnymi. Dyrektorzy są zarówno żywo zainteresowani dziećmi, które uczą, jak i ich rodzinami oraz emocjami społecznymi z tym związanymi: „Właśnie jak mówię, że oni [osoby z rodzin dotkniętych zbrodnią na Wołyniu i w Małopolsce Wschodniej] się musieli nauczyć [obecności Ukraińców] wśród nas. To były takie osoby, co mówię, że w domu oni wiedzieli,

że Ukraińcy to jest zło... Przyszli tutaj do szkoły [z pretensją], że dzieci ukraińskie mają jakieś względy, dodatkowe lekcje... Na początku zbieraliśmy dla nich podręczniki, coś tam jakieś materiały biurowe, to tornister, to coś tam, jakieś takie... Zadbaliśmy o nich. [Zebraliśmy] trochę odzieży, bo przyjechali z niczym. To te nasze dzieciaki jednie były tolerancyjne i współczuły. A inne jak się nasłuchali w domu, że to są Ukraińcy, to nie, bo «oni to są niedobrzy ludzie». I tutaj takie dzieciak przeżywał swoje, że taka koleżanka w moim wieku, to co ona jest winna. I trzeba było tłumaczyć... Na pewno to wpłynęło na ich zmianę poglądów i tolerancję. Bo tu już żyjemy rok ponad razem. I udało się to. Tak jak mówię, trójka dzieci się czuje bardzo dobrze, matka bardzo dobrze, a ojciec jednak tęskni za domem, który [tam] wybudował. I ta dziewczynka też za koleżankami, które tam są, za wspomnieniami... przywiązana bardziej była. A te chcą zostać tu. Ale dla naszych dzieci to jest lekcja, bo tutaj oni [ta rodzina z Ukrainy] mają w każdej klasie jedno dziecko, z oddziałami przedszkolnymi się tam, one się łączą razem... [...] Na dobrą sprawę wszystkie dzieci miały kontakt z tymi dziećmi [z Ukrainy], chociaż ich nie było dużo. Poszły do domu, opowiadały: «A tu zajęcia... A coś tam». To wpłynęło ogólnie [na wieś]. Nawet mało tego, że jak pan mówi o dzieciach naszych, to jeszcze wpłynęło na rodziny, bo rodzice, dziadkowie po pewnym czasie też się zastanowili, bo mam kontakt z rodzicami, [to przyznali], że w sumie to mamy rację, że te dzieci nie są winne takiej sytuacji, że one tutaj muszą być. To muszę powiedzieć, że na całą społeczność tutaj lokalną wpłynęły te osoby, które tutaj z nami są z Ukrainy” [56_Z_SP].

5.3. Zdolności planowania przez dyrektora zachowań i przewidywanie skutków tych relacji z uczniem, z nauczycielami, ze środowiskiem społecznym

Ważnym wskaźnikiem zaangażowania jest zarządzanie emocjami w szkole: zdolność planowania przez dyrektora zachowań i przewidywanie skutków emocjonalnych relacji z uczniem, z nauczycielem i ze środowiskiem lokalnym. Dyrektorzy generalnie budują więź z uczniami, z nauczycielami i współtworzą system społeczny. Celem są jednak nie korzyści osobiste, ale efekt dydaktyczny: budowanie tożsamości narodowej uczniów.

W tej części niezwykle trudne jest odseparowanie materiału empirycznego potwierdzającego takie starania badanych w taki sposób, by nie nawiązywać do uprzednio wskazanych aspektów: zaabsorbowania umysłu i zainteresowania emocjami innych. Dlatego chcąc uniknąć powtórzeń, na tym etapie także zrezygnowano z ponownego cytowania uprzednio przywołanego materiału, dokonując jedynie uogólnień lub opierając się na innych danych.

5.3.1. Emocje dyrektorów w trakcie edukacji ku tożsamości narodowej

Badani, co wykazały uprzednie analizy, wykazują różnorodny stopień zainteresowania i zaangażowania edukacją ku tożsamości narodowej. Ale w kategorii silnie zaangażowanych i wykazujących afekty pozytywne istnieją ci, którzy wyrażają niewspomniane uprzednio emocje negatywne. Może to być żal, zniechęcenie, a wraz z nimi swoista bezradność. Takie afekty zostały opisane przez respondentkę w sytuacji wielokrotnego, nieskutecznego starania się o projekty, by i w ich ramach prowadzić edukację uczniów: „Jest program «Poznaj Polskę». Jako szkoła bardzo byśmy chcieli w tym uczestniczyć. Ja piszę wnioski i wszystkie wnioski mi przepadają. Przykro mi z tego tytułu. Jako matematyk mam matematykę, ale jestem osobą, która dużo uczestniczy w różnego rodzaju wycieczkach i cały czas mi tu szkoda, że moi uczniowie nie mogą skorzystać z tego programu. Mieliśmy fajne napisany wniosek, cały czas go wysyłamy do Ministerstwa i cały czas czekam na to, że kiedyś w końcu dostaniemy się. Do tej pory nie możemy się dostać. Nie wiem, jak to się odbywa” [2_DŚ_SP].

Nie wszystkie przypadki kończą się jednak niekorzystnie dla szkół i dyrektorów. Badani wskazali wiele sytuacji, które łączą ich starania i wysiłki z radością wypływającą z satysfakcji z pracy, a szczególnie z podjętych działań na polu edukacji narodowej. „Lubię pracować z dziećmi. Daje mi to satysfakcję, że daję im naprawdę to, czego oni potrzebują, czyli wiedzę swoją przekazuję” [4_DŚ_SP]. „To jest ciekawa praca. Ale ciekawsza [niż z dziećmi, moim zdaniem, jest] praca z młodzieżą. Codziennie co innego jest. Nawet jak uczy się jednego przedmiotu i te same tematy, to jest zupełnie inaczej w każdej klasie. Lubię kontakt z młodzieżą i ich poglądy, jeżeli oni coś tam mówią. Oczywiście pokrzyczę też może, ale kontakt z młodzieżą daje bardzo dużo satysfakcji, ale też daje dużo złości czasami, ale i dużo emocji pozytywnych i negatywnych” [34_PD_SP].

Nauczyciele – dyrektorzy lubią swoją pracę. Widzą swoje trudności i ograniczenia w pracy dyrektora, ale ją lubią: „Dyrektor odpowiada za wszystko, a nie decyduje o niczym. Bo generalnie mogę decydować, że nauczyciel ma wypełnić ankietę, cokolwiek, ale jeżeli ja bym miał nauczycielowi zapewnić jakieś pomoce dydaktyczne, sprzęt jakikolwiek albo zapłacić godziwie za jego pracę, to nie mogę, bo na to nie ma pieniędzy. A odpowiadam za wszystko, począwszy od papieru toaletowego w łazience, po hydranty i inne rzeczy. [Także za to], na co nie mam żadnego wpływu. Bo szkoła jest, jaka jest. Przychodzi strażak i mówi: «To jest nie tak. Dlaczego pan tego nie robi?». A ja nie mam na to pieniędzy, bo organ prowadzący nie ma na to pieniędzy i tyle. Tak to wygląda” [11_LB_Ś]. „Lubię to, co robię. Może powiem, że

lubię pokazywać pracę w szkole w takim świetle pozytywnym”[36_PD_SP]. „Fakt, że jest bardzo dużo obowiązków i dużo na głowie, i odpowiedzialność. Szczególnie na stanowisku kierowniczym. Natomiast praca z ludźmi, z młodymi ludźmi, daje bardzo dużo satysfakcji. Szczególnie wtedy, gdy widać efekty, gdy uczniowie [...] czynią jakiś progres, że ich wiedza wzrasta. Ale nie tylko [wiedza, także to], że ich bycie na tym świecie trochę się zmienia, kształtują się jako ludzie, jako obywatele, jako społeczność. I to daje satysfakcję” [37_PD_Ś]. Kluczem do satysfakcji w pracy nauczyciela są uczniowie. Zainwestowane w nich zaangażowanie, pozytywne emocje, zaabsorbowanie umysłu wokół otwartości i skuteczności działań dydaktycznych, każde działanie rodzą niezwykle pozytywny efekt zwrotny: „Oni nie pozwalają się zestarzeć ani wejść w monotonię życia. Dobre [strony pracy dyrektora], to, można powiedzieć, taka empatia z młodymi ludźmi. Człowiek się w ten sposób nie starzeje. Wręcz przeciwnie, przejmuje i zachowania, i energię do swego rozwoju. I [nabiera] takiego energetycznego nastawienia do życia, że nie da się tutaj być jakimś takim melancholikiem spokojnym. Tu się żyje, tu i teraz i cały czas trzeba się rozwijać, żeby nadążyć za tym, czego młodzież oczekuje” [48_WM_Ś]. Inwestycje w postaci ciężkiej pracy na rzecz rozwoju osobowości, tożsamości i kompetencji młodych przynoszą znacznie wyższe korzyści: „Praca z człowiekiem zawsze mi sprawiała ogromną radość. Trochę mi brakuje tej pracy takiej typowo z uczniem, bo jednak siedzę za biurkiem, jednak większość prac wykonuję typowo takich biurowych” [51_W_Ś].

Satysfakcja w pracy jest tym większa, o ile dyrektor może liczyć na wsparcie z zewnątrz szkoły. To wsparcie również nie jest we wszystkich sytuacjach automatyczne. Dyrektorzy chcą i mogą je ze swej strony wypracować. Na tym polu to także swoista inwestycja w jakość pracy i własne emocje. Relacje, jakie na zewnątrz szkoły buduje dyrektor, były analizowane uprzednio w częściach, w których znalazły się analizy wsparcia od rodziców, od środowiska lokalnego, samorządu, ministerstwa czy innych środowisk. Poprzednie analizy o dydaktyce i stawianych wyzwaniach w edukacji oparte zostały na wielu wypowiedziach w tej kwestii. Zostaną one zatem uzupełnione opinią o wsparciu ze strony organu prowadzącego i kuratorium oświaty: „Mam naprawdę dobry kontakt z organem prowadzącym i dobry kontakt z moją panią wizytator z kuratorium. W związku z tym nie mam takiego poczucia braku pomocy czy nawet takiego czasami osaczenia, bo to są naprawdę fajni, dobrzy ludzie” [3_DŚ_Ś].

Wśród demotyatorów na polu pracy na rzecz tożsamości narodowej uczniów ponownie najczęściej pojawia się kwestia wynagrodzenia. Dyrektorzy wiedzą, że nowe pokolenie pedagogów oczekuje wypłaty za każdą pracę ponad pracę etatową, a równocześnie mają świadomość własnego niskiego, w stosunku do oczekiwań, wynagrodzenia: „U nas burmistrz naprawdę wiele daje, ale za to nauczyciele nie dostają. Nie dostawali od bardzo dawna ani motywacyjnego, ani niczego... Mam koleżanki w Warszawie, które na start... każda dostaje po 500 zł motywacyjnego. Nagrody zaczynają się od 1500 zł. A u nas najlepsza nagroda to jest 1000 zł dla dobrego nauczyciela. Ja w zeszłym roku dostałam nagrodę brutto 700 zł, z tego co pamiętam, gdzie po przeliczeniu, a jestem matematykiem, na dzień przez cały rok pracy to trochę żenujące, żeby przez cały rok takie coś dostać. Ale niestety takie są sytuacje” [4_DS_SP]. Mimo tych demotyatorów dyrektorzy starają się nie zniechęcać, a braki w motywacjach finansowych uzupełniają okazywaniem zaufania i pochwał względem swoich pracowników [59_Wawa_Ś].

5.3.2. Zarządzanie emocjami w szkole

Zarządzanie emocjami w szkole powiązane jest ściśle z aspektem poznawczym i behawioralnym. Dyrektorzy czynią głęboki namysł nad sytuacją uczniów, pedagogów, środowiska społecznego, by potem tak ukierunkować swoje działania, by osiągnąć oczekiwany efekt: „jako dyrektor zbieram różne informacje” [19_MP_SP]. Planują też swoje potencjalne błędy, a chcąc ich uniknąć, stosują zabiegi intelektualne poszukujące nowych, niestandardowych rozwiązań. Z racji faktu, że analizy zaabsorbowania umysłu badanych dostarczyły ważnej typologizacji sytuacji w szkole oraz potencjalnych trudności, z którymi mierzą się nauczyciele, w niniejszej części dokonane zostanie przypomnienie zagadnień, zaś w analizach i cytowanym materiale empirycznym doakcentowany zostanie komponent emocjonalny.

Badani zdają sobie sprawę, że zbyt silny nacisk na uczniów, a także i nauczycieli rodzi efekt przeciwny. To ważna zasada w edukacji ku tożsamości narodowej, zwłaszcza że kategoria narodowa, w połączeniu z religijną, jest szczególnie wrażliwa. „Właściwie to oni mają wolność, jeśli chodzi, jak u nas w szkole widzę naszych uczniów, mają sporą wolność” [3_DŚ_Ś]. „Tak. Nie ma potrzeby, żeby jeszcze bardziej gdzieś tam próbować do tego młodego człowieka dotrzeć, bo każdy przesyty może tylko w złym kierunku pójść. Jeżeli

będziemy próbować to zrobić jak najwięcej na siłę, to może się odbić w drugą stronę” [2_DŚ_Sp]. „Ale z punktu widzenia szkoły to [działanie w ramach edukacji ku tożsamości narodowej] też nie może być nachalne. Trudno sobie wyobrazić, żeby robić konkurs na bycie patriotą. Trudno powiedzieć: «Zgłoś, co zrobiłeś! Pokaż, jakim jesteś patriotą!». To jest głupie, tak naprawdę, najzwyczajniej w świecie. Więc [trzeba iść] raczej w drugą stronę, czyli [w dobrowolność, poprzez zachętę i] informacje w mediach społecznościowych, informacje przygotowane bezpośrednio przez uczniów o tym, gdzie byli, co robili, że właśnie reprezentowali szkołę na 11 Listopada na uroczystościach. [Ważna jest ich dobrowolność i zaangażowanie, a nie przymus w relacjach], że na przykład jest ślubowanie klas wojskowych. To też jest dla nich mocno patriotyczna impreza. Oni przygotowują wtedy zdjęcia, wspólnie z nauczycielem. Potem jest... jakieś informacje na stronie, do Facebooka, próbują rozkręcać Instagram... To raczej w ten sposób... Bo co poza tym można? Można wykorzystać media, bo oni to lubią i robią chętnie, w ten sposób, że w trakcie zajęć już konkretnych, jak są konkretne tematy nakręcić jakieś fragmenty filmów. Patriotyzm jest niezwykle delikatną rzeczą, więc nie wyobrażam sobie czegoś bardziej takiego mocnego, intensywnego. Nie wyobrażam sobie naprawdę, także ciężko mi jest nawet tutaj coś wymyślić, bo właśnie zaraz możemy przekroczyć granicę tej takiej delikatności, gdzie nie można za bardzo wchodzić w życie drugiego człowieka. Bo mimo wszystko, mimo że mieszkamy tu, gdzie mieszkamy, przesada jest zawsze szkodliwa” [3_DŚ_Ś].

Sposób doboru bodźców w celu efektywnego prowadzenia edukacji narodowej zależy jest od wieku, percepcji i rodzaju podmiotowości dziecka. W każdym bodźcu, w każdej inicjatywie jest założenie efektu i zaangażowanie, nie zaś zniechęcenie uczniów: „Trochę inni są uczniowie starsi. I o ile dzieci w podstawówce można wziąć za rękę i poprowadzić wszędzie, o tyle uczniów szkoły średniej nie. To już nie jest takie proste. Myślę, że nam i tak całkiem fajnie się udaje jednak angażować ich w różne zdarzenia, dlatego że jednak uczestniczą” [3_DŚ_Ś]. „No to jest kwestia klucza, bo jeżeli mamy człowieka świadomego, który wie, że mam do czynienia z 17-latką, no to dobieram inaczej metody. Gdy mam do czynienia z 12-latką, to to trochę inaczej pracuje, prawda. W ten sposób, no, więc trochę to zróżnicowane” [19_MP_SP].

Dyrektorzy wiedzą, i to praktykują, że do wielkich spraw idzie się małymi krokami. Dlatego nie intensywność nacisków, ale ważna jest dla nich w działaniach dydaktycznych cierpliwość, wolność, czas na interioryzację, pozytywne emocje: „Pracujemy w tej kwestii [edukacji ku

tożsamości narodowej] na zasadzie takich drobnych, małych kroczków, czyli pokazywania, budowania pozytywnego przekazu, to jest to może mniej problematyczne, chociaż bardziej podprogowe. Bo wtedy nie mówimy o tym wprost, że uczymy patriotyzmu. Natomiast odwoływanie się do takich jakichś dużych uczuć, używanie wielkich słów działa na uczniów jak płachta na byka. [...] Myślę, że jakiejś dużej przesady nie ma. W każdym razie nie u nas w szkole, tak to ujmę” [3_DŚ_Ś]. „Nie przesadzając, tym bardziej u tego młodego człowieka” [2_DŚ_SP].

Dyrektorzy zdają sobie sprawę z roli emocji w systemie wewnętrznego świata ich uczniów. Dlatego poszukują, na co wskazała już część o poszukiwaniach dydaktycznych, metod poruszających i angażujących emocje. Gdy wiedza staje się doświadczeniem, jest chętniej poznawana, a nawet o wiele skuteczniej interioryzowana: „Więc jeżeli młodzież przygotowuje apel, to też poznaje różną literaturę, pieśni poznaje. Przedstawiając to młodzieży, również [sama] zachowuję jakąś powagę, przywiązanie. Bardzo często też jak widzę, jak młodzież przygotowywała apele i śpiewają patriotyczne piosenki, dreszcze przechodziły po ciele, słuchając tego, jak mówią oni o swoich odczuciach. Tak samo i młodzież reaguje bardzo często, że nie, gdzieś tam jest coś... takie patriotyczne... jakieś pieśni... w Internecie, co samemu nie posłucham... Ale jeżeli jest w szkole śpiewane przez młodzież, to zupełnie inaczej to jest odbierane” [34_PD_SP].

Poznanie, które angażuje emocje, wejście w świat narodu naznaczonego sytuacjami, w których można odczuć lęk, smutek, rozpacz, radość, dumę – to sens stosowania rozwiązań przez dyrektorów i grono pedagogiczne w prowadzeniu uczniów w świat polskiej tożsamości i tajemnicy polskich dziejów: „Na każdej lekcji można kształtować postawę, ale również i wskazywać młodym osobom drogę, pokazywać autorytety, pokazywać bohaterów, którzy walczyli za ojczyznę. Ja ostatnio mam ósmą klasę i w ósmej klasie mamy o stanie wojennym i tam pokazuję, jak wówczas wyglądało społeczeństwo, jak się żyło, jak wyglądały ulice, kolejki, sklepy, kartki, jak się ubierali ludzie, jak wszędzie stała milicja, jak wyglądały więzienia polityczne... Staram się pokazywać nawet przez piosenki, które w tamtym czasie powstawały, za które groziło coś tam... Więc tutaj młodzież też to dobrze odbiera, patrzy. Jest nawet przerażona, że tak ludzie walczyli o wolność, o tożsamość... Może stan wojenny trochę przykład nie bardzo, ale to tak młodzież odbiera i zadaje pytania, i zaczyna się interesować tym, co było, w jaki sposób walczono, dlaczego, że oddzielenie się od Związku Radzieckiego... Czyli dużo pytań młodzież też zadaje przez takie lekcje” [34_PD_SP].

W budowaniu tożsamości narodowej dyrektorzy prowadzą namysł na temat metod pracy i potencjalnej relacji emocjonalnej uczniów na zastosowane metody: „To jest jeden z priorytetów szkoły, w jaki sposób należałoby właśnie budować w szkole tożsamość narodową wśród uczniów, jakie podejście, metody dydaktyczne można tutaj wykorzystać, aby skutecznie kształtować tę tożsamość narodową” [18_MP_SP]. W budzeniu i angażowaniu emocji ważne narzędzie, w opiniach badanych, stanowią elementy technologiczne edukacji medialnej: „My natomiast wykorzystujemy to, co mamy. Projekторы mamy, tablice multimedialne. Nie wszędzie to jest, ale w większości [klas] jest, więc można wykorzystywać. Film parominutowy, potem jest dyskusja, burza mózgów na temat tego filmu i uczniowie wyrażają swoje opinie, co oni by zrobili, jak się zachowali... Też był ten czas, ostatnio rozmawiałam z młodzieżą, czy przypominają rok temu, jak wybuchła wojna na Ukrainie? Jakie to było [uczucie], co oni wtedy czuli? Niektórzy mówią, że się bali oczywiście, bo to było niedaleko. Inni z obojętnością podeszli do tego. Ale pamiętam rok temu, to jak była lekcja, poruszyliśmy ten temat, bo uważam, że nie mogłam przejść obojętnie obok tego. Więc młodzież była zainteresowana. Bardziej się bali tego, co mogło ich spotkać... Też postawy patriotyczne przy II wojnie światowej są bardzo ważne. A wykorzystywanie muzyki na lekcjach to tutaj chyba jest najbardziej popularne, że jakieś teksty doniosłe i radosne piosenki powstańcze” [34_PD_SP].

Emocje wywoływane w procesie edukacji narodowej, wywoływane w grupie i, docelowo, przeżywane w grupie mogą przełamać ambiwalencję uczniów w sposobie oglądu świata. Pokolenie współczesne określone zostało przez część dyrektorów jako ambiwalentne, czyli dostrzegają „za” i „przeciw”, rozpięte w antynomii przekonań, filozofii życia, niespójności, niedookreśleniu, niechący opowiadać się za którymś z kierunków lub którąś ze stron. Przeżycie lub nawet doświadczenie emocjonalne może pomóc im w poznaniu siebie i świata, pewnej krystalizacji przekonań: „I ta młodzież żyje w takim świecie dziwnym, bez wartości, ambiwalentnym” [7_KP_SP]. Musi to być jednak dawka emocji adekwatna do sytuacji, komunikatu i jednostki, by nie wywołać skojarzenia z przymusem, że w trakcie zajęć „byli atakowani” [3_DŚ_Ś]. Nie powinno się też utrzymywać antynomii czy też prowadzić do skrajnych radykalizacji: „[Bez takiego balansowania i równoważenia] nie osiągnęlibyśmy efektu [edukacyjnego]. Szczególnie we współczesnym świecie, tak mocno podzielonym i podejmującym bardzo radykalne [działania] czy wypowiadającym bardzo radykalne opinie” [10_LU_Ś].

Przeżycie emocjonalne wydaje się być dla wielu dyrektorów kluczem w edukacji ku tożsamości narodowej: „Ja myślę, że później taki młody człowiek, im więcej zobaczy sam, im bardziej się przekona, im głębiej przeżyje wewnątrz siebie, to w życiu dorosłym, pamiętając o tym wszystkim... pamiętając o tych ciekawych miejscach, sam pojedzie jeszcze raz w te różne miejsca, sam obejrzy jakieś wydarzenia w telewizji, żeby przypomnieć sobie te młode lata spędzone w szkole. I jeżeli byśmy tego nie robili, to byśmy zatarli to wszystko. Ale te nasze działania, myślę, że przynoszą teraz tutaj... że później w życiu dorosłym będzie całkiem postrzegał inaczej tą naszą tożsamość” [2_DŚ_Ś].

W opiniach badanych ważne jest również przewidywanie odbioru treści religijnych. Tu również, stosując nadmiar środków, działania interpretowane jako przymusowe czy zbyt radykalne, wg dyrektorów należy przewidywać efekt przeciwny: „Raczej dzieje się tak dosyć łagodnie, więc tak trochę mimochodem i uważam...” [3_DŚ_Ś]. Ważne jest także kluczowe dla emocji młodych: tolerancja i uszanowanie odmienności religijnej innych. W wielu miejscach dla pewnej kategorii pedagogów nawet zwiedzanie obiektów kultu w ramach wycieczek kulturoznawczych musi być poprzedzone namysłem nad reakcją emocjonalną uczniów: „Wiem, że na przykład nauczyciel proponuje wejście do kościoła, prawda. Kiedyś to nie było problemem. Mamy przecież właśnie piękne zabytki... Tak. Oglądamy na przykład sztukę barokową [...], malarstwo, rzeźbę i tak dalej. [...] Podziwiamy, prawda... Kiedyś to było normalne, że idziemy razem. [...] Ale dziś [...] na przykład może się zdarzyć coś takiego, że ktoś powie: «Ja jestem niewierzący, ja do tego kościoła nie wejdę». I tu nie ma argumentu, że my idziemy obejrzeć obiekt, prawda. [...] Nie ma w ogóle opcji, żeby coś tam przekroczyć, jakieś granice... Zażartować... Zlekceważyć... Nie... Musi być wówczas mądre podejście... [24_M_Ś].

W zarządzaniu emocjami w szkole ważne są sytuacje konfliktowe. Tyczą się one także kwestii narodowych: ubioru, emblematów organizacji skrajnych, znaków antypolskich, konfliktów politycznych, konfliktów pomiędzy uczniami odmiennych tożsamości narodowych. Takich sytuacji dyrektorzy mają wiele. Z reguły rozwiązują je wychowawcy w klasach. Sprawa trafia do dyrektora w sytuacjach szczególnych, jednak to dyrektorzy z nauczycielami wypracowują rozwiązania takich napięć, przeciwdziałania im i działania na adekwatnym do sytuacji poziomie: „Nauczyciel oczywiście tam wkroczył i rozmawiał z tym uczniem. Natomiast to była jedyna sytuacja, o której można było powiedzieć, że coś wyszło niefajnego. Mi się wydawało, że to jest takie patriotyczne, że on tak o Polsce mówi, ale *de facto* przyatakował nieładnie

drugą osobę. Natomiast nie mamy jakichś takich deklaracyjnych rzeczy. Zdarzają się głupie żarty. Ostatnio próbowali coś o Żydach sobie żartować. Natomiast oni nie traktują tego w kontekście ja-Polak, a ktoś-Żyd i że teraz mówią źle o innej nacji. Nie. Tylko dla nich to jest na zasadzie czarnego humoru. Ale trzeba [zareagować adekwatnie do sytuacji], sprowadzić ich wtedy do pewnego poziomu, na którym możemy rozmawiać, żeby wiedzieli, że pewne rzeczy są niewłaściwe” [3_DŚ_Ś].

Ważnym wyzwaniem dla zarządzania emocjami w szkole są nie tylko możliwe konflikty na terenach pogranicza i w warunkach wielokulturowości, ale również sytuacje takie generować może obecność uchodźców wojennych z Ukrainy. Takie sytuacje wymagają zarządzania, niekiedy dodatkowych szkoleń w tej kwestii podejmowanych przez dyrektorów. „Dzieci ukraińskie są pozytywnie nastawione do szkoły. [...] Aklimatyzują się. Na początku był moment, nie wiedziały, co je czeka. Przyjechały do nas z różnych obszarów Ukrainy. Bo wiadomo, że jest ta część ukraińska wschodnia i zachodnia. Ta wschodnia już bardziej postrzegana jest jako prorosyjska i oni nawet między sobą potrafili mieć jakieś tam niesnaski w szkole. Ale to z czasem [minęło], to było chwilowe. My naprawdę objęliśmy ich taką opieką, że to już po tygodniu, dwóch byli pełnymi uczniami naszej szkoły. Bardzo chętnie się uczyli języka polskiego. Nauczyciele nasi też próbowali z nim rozmawiać po ukraińsku. Ale byłem temu przeciwny, jednak jesteśmy w polskiej szkole i u nas jest język polski. Nie zabraniałem, ale jednak mówiłem, że rozmawiajmy po polsku, to szybciej te dzieci się nauczą języka polskiego. I to też chyba było takie fajne, że dzisiaj to sam podchodzę do dziewczynki, patrzę w zeszyt, jak ona pisze. Bo musi zapisać temat lekcyjny. Bardzo płynnie mówią, ładnie piszą w języku polskim. Dobrze, że się uczyły tam angielskiego, polskie znaki znały, nie tylko cyrylica” [2_DŚ_SP].

6. Zaangażowanie behawioralne

6.1. Wypracowywanie i kierowanie się kanonem zasad przyjętych w szkole w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej

Edukacja szkolna objęta jest zespołem standardów wyznaczanych zarówno przez prawo, jak i obyczaj. Standardy te wyznaczają ramy aksjologiczne edukacji ku tożsamości narodowej w szkole. Badania jakościowe wśród dyrektorów szkół pozwalają wyróżnić cztery typy takich standardów: podstawa programowa, strategia wychowawcza szkoły, szacunek do konkretnych osób, kanony rozumienia patriotyzmu. Niniejsza analiza nie dotyczy analiz prawnych czy też samych w sobie podstaw programowych. Obejmuje analizę opinii dyrektorów, uporządkowanych wedle tych czterech najczęściej występujących wśród nich wskazań.

6.1.1. Podstawa programowa

Podstawa programowa zakłada edukację ku tożsamości narodowej jako zadanie szkoły. Jej założenia są na ogół znane dyrektorom: „Dobry dyrektor nie ma w głowie przepisów, tylko głowę w przepisach” [19_MP_SP]. Dyrektorzy zakładają trzymanie się kanonów wynikających ze schematu prawnego i organizacyjnego szkolnictwa w Polsce: „Natomiast w pracy muszą się kierować wytycznymi, które daje kierownictwo, to jestem ja. Potem jest kierownictwo wyższe, kuratorium, potem ministerstwo i tak powinno być” [7_KP_SP]. Schemat prawny zakłada istnienie i obowiązywanie podstawy programowej: „Jeżeli mamy do czynienia z podstawą programową, to jest ona jakimś szkieletem, jakimś kręgosłupem” [19_MP_SP]. Podstawa programowa wskazuje sposób realizacji edukacji narodowej: „nie możemy wyjść poza ten kanon” [1_DŚ_SP]. „Ja znam podstawę programową ogólnie, preambułę do niej, która nie jest wcale długa, gdzie jest powiedziane o kształtowaniu tej tożsamości narodowej, patriotyzmu i kształtowaniu tych właściwych postaw na każdym przedmiocie” [35_PD_SP]. Jedna z dyrektorów wskazała, że ważne jest w oparciu o podstawę programową prowadzić właściwą, skuteczną, służącą uczniom edukację narodową: „Potrzeba edukacji nauczycieli, żeby nauczyciele w tym momencie w tej podstawie programowej dostrzegali tę tożsamość narodową, by mogli tę edukację narodową z podstawy programowej wyciągnąć” [8_LU_SP].

„Myślę, że jak realizując podstawy programowe ze wszystkich przedmiotów, to myślę, że jest to dość dobrze przemyślane i program jest adekwatny, żeby te wszystkie właśnie realizować postulatory czy tam postawy” [43_Ś_SP].

W wywiadzie poproszono o ocenę jakości podstawy programowej, ulokowania w niej edukacji ku tożsamości narodowej oraz sugestie czy wprost postulatory zmian. Jeden z typów odpowiedzi dyrektorów wskazywał, że kształt podstawy programowej jest optymalny, zaś miejsce edukacji narodowej jest właściwe i nie powinno ulegać zmianie: „[Edukacji narodowej] jest tego bardzo dużo, ale to dobrze, że jest dużo. Tych wątków patriotycznych” [51_W_Ś]. „[Ilość elementów narodowych w podstawie programowej jest] wystarczająca, żeby już nikt więcej nie grzebał przy tym, to jest wystarczająca. A nauczyciel wie, co ma robić, w jaki sposób prowadzić lekcje i MEN w ogóle nie powinien się już w to wtrącać i nie powinien tego ruszać, a tym bardziej nie zmieniać” [34_PD_SP]. „Wystarczająco. Oby tylko uczniowie to opanowali. Ja zawsze mówię: mniej znaczy lepiej, żeby nie za dużo” [36_PD_SP]. „Myślę, że tak. Nie brakuje ich [elementów narodowych w podstawie programowej]” [37_PD_Ś]. „Myślę, że jak się realizuje podstawy programowe ze wszystkich tych przedmiotów, to uważam, że jest to dość dobrze przemyślane. [43_Ś_SP]. „Oczywiście, że tak [spełnia oczekiwania pod względem kształtowania postaw narodowych i patriotycznych uczniów]. Bo to jest dość szeroko podane, w tych celach ogólnych. Jest podane to w taki sposób, że mamy zadbać o ten integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny. I w tym to się wszystko mieści” [47_WM_SP]. „Tak więc myślę, że jeżeli chodzi o podstawy programowe, to one zawierają wystarczającą ilość tych elementów narodotwórczych. One mogą być bardziej lub mniej wyeksponowane w szkole, ale one są” [48_WM_Ś]. „Te cele kształcenia ogólne, dojrzałość emocjonalna, moralna, rozumienie historii, literatury, dziejów kultury jako procesu, zachowania i rozwoju literatury i kultury w jednostce, społeczeństwie to jest i znajomość literatury polskiej, ale i światowej, we wstępie takim: fundamentalne wartości, prawda, dobro i piękno. Ja bym tutaj nic nie dokładała ani nie odejmowała. Myślę, że to jest bardzo tutaj wyważone i nie ma tutaj jakiejś indoktrynacji czy przesady, wręcz przeciwnie” [53_W_Ś]. „Jest wystarczająco” [2_DŚ_SP]. Niektórzy z dyrektorów wskazali nawet przestrzenie trafności pozycjonowania edukacji narodowej w podstawie programowej: „Wystarczająca jest liczba elementów narodotwórczych, jeśli chodzi o te maluszki, z którymi mam tutaj do czynienia” [1_DŚ_SP]. „Nie ma nic przesytu... że nie wiadomo co... prawda... że uprawiamy jakąś propagandę...

prawda... wśród dzieci... No nie..." [9_LU_SP]. „Nie, nie wydaje mi się, żeby była przesadzona” [14_Ł_SP]. „Nie ma czegoś takiego, że jest przesyt obecności tematyki narodowej w edukacji” [46_SW_SP]. „Przesyt patriotyzmu w podstawach programowych? Nie. Raczej nie. Raczej to jest wyważone” [57_PK_Ś].

Wedle tego typu deklaracji w podstawie nie ma przesytu treści narodowych. Także swoboda poruszania się nauczyciela w jej ramach jest adekwatna do potrzeb: „W przypadku historii czy wiedzy o społeczeństwie podstawa programowa zostawia przestrzeń nauczycielowi do jego kreatywności. Jeżeli sama podstawa mówi o takich sytuacjach jak, nie wiem, wycieczka, organizowanie świąt narodowych i tak dalej, no to teraz my będziemy kreatorami tego, [od nas zależy], czy my to zrobimy nowocześnie, czy byle jak. Albo czy nie zrobimy tego w ogóle i będziemy mówić, że podstawa nie nakazuje” [19_MP_SP]. „Uważam, że nie [za dużo treści narodowych]. O tym trzeba mówić zawsze, i to jest bardzo ważne, bo to jest wychowywanie. Bo wiedza wiedzą, ale szkoła ma zadanie również wychowywać, i to jest bardzo ważne” [51_W_Ś]. „Czy czują państwo wystarczającą przestrzeń wolności do wyboru treści, dróg, sposobów edukacji narodowej, którą możecie państwo przeprowadzać? Tak. Zdecydowanie tak” [28_Wawa_Ś].

Obok tej grupy opinii zaistniały dwie przeciwstawne: za dużo kwestii narodowych w podstawie programowej i za mało. Dyrektorzy pierwszej grupy mówili: „Chyba za bardzo rozbudowana” [16_Ł_SP]. „Być może chodzi o to, żeby dziecko poczuło... żeby może [szkoła] przyczyniła się do tej tożsamości... Nie wiem... takie mam wrażenie, że jest tego za dużo” [16_Ł_SP]. „Jest zbyt, zbyt wiele” [33_PK_Ś]. „Nie ukrywam, że jest przesyt” [42_Ś_SP]. Z drugiej: „Ja myślę, że jest mało, za mało jest” [8_LU_SP]. „Powieć tak: za mało jest. Mało tego, ja też jestem w dużym sensie nieobiektywny z tego powodu, że dużą część życia spędziłem na działalności społecznej. W zakresie swej pracy miałem tam wychowanie patriotyczne. Prowadziłem je w [lokalnym naukowym towarzystwie krajoznawczym]. Tworzyliśmy tam, czy tworzone są dalej, nie wiem, czasopismo naukowe. Powstawały książki, periodyki. Wydaliśmy całą historię miasta i regionu. [...] Więc wydaje mi się, że [...] za mało jest, prawda” [19_MP_SP].

Inne opinie dyrektorów nie odnosiły się wprost do treści narodowych, ale wyraźna część z nich mówiła o konieczności uszczuplenia podstaw programowych o zagadnienia, według nich, niekonieczne: „Natomiast ja przy całej miłości do literatury uważam, że podstawy programowe powinny być teraz znowu bardzo mocno przejrane i naprawdę trzeba by się

zastanowić nad zasadnością takich lektur, jak «Powrót posła» czy tego typu starożytne rzeczy. Więc naprawdę my mamy jak zwykle za dużo, podstawy programowe są do odchudzenia” [53_W_Ś]. „Wiedzę bym pewnie troszkę okroiła” [16_Ł_SP]. „Za dużo jest w podstawie... jest przeładowana” [21_M_SP]. „Podstawa programowa jest tak przeładowana” [32_PK_SP]. Nikt z dyrektorów nie wskazał, by podstawy programowe dodatkowo ogólnie rozbudować.

Jeden z dyrektorów wskazał na potrzebę zmiany, która winna iść w kierunku większej konkretności i szczegółowości. Jego zdaniem edukacja narodowa i patriotyczna winna być uszczegółowiona i opisana: „Ja myślę, że tak, ona jest na pewno wystarczająca, tylko może nie do końca jest czytelna. Bo mówię, nauczyciel znajdzie dowód na to, że on to zrobił, ale czy idąc na lekcje, jest świadomy tego, że on to będzie robił, nie wiem, bo to nie jest czytelne wszystko” [35_PD_SP].

Inny kierunek zmian, jaki wskazali badani, jest przeciwny do powyżej wskazanego: oczekują większej elastyczności dla realizatorów i większej wolności wyboru dla nauczycieli oraz szkół: „bardzo mi tego brakuje” [33-PK_Ś]. „[Co zmienić?] Dać wybór nauczycielowi... wolność nauczycielowi” [30_OP_Ś]. „Uważam, że jeżeli mamy do czynienia z podstawą programową, jest ona jakimś szkieletem, jakimś kręgosłupem. Uważam, że autonomia nauczyciela pewnie momentami w jakimś kontekście mogłaby być większa. Natomiast uważam, że [obecna podstawa] pozostawia taką przestrzeń do działania każdemu z nauczycieli, tylko że należy ją zwiększyć” [19_MP_SP]. „Tutaj jest jakby jasne, że podstawa programowa jest niezwykle istotna. Ona daje pole... stwarza konieczność pewnych działań. Tak... Natomiast ja cały czas będę szedł w kierunku takim, że tutaj rzeczą najistotniejszą [...] jest kwestia tego, jak nauczyciel podchodzi do realizacji podstawy programowej i do tego, że może ewentualnie, mimo [tego] że w podstawie programowej pewnych treści nie ma, to on może te treści zmieniać, może dodawać, może powodować, że ta świadomość narodowa jest wśród uczniów kształtowana wedle jego rozeznania potrzeb uczniów” [46_ŚW_SP]. „Więcej by było wyboru dla nauczyciela, jeżeli chodzi o zagadnienia i metody” [16_Ł_SP], „nie czuję się zniewolona, ale bym więcej miejsca zostawiła na wolność” [23_M_SP].

Postulaty elastyczności dotyczyły nie tylko treści i metod, ale również dostosowania przekazu do środowiska społecznego, współpracy z nim, uwzględnienia wymagań i specyfiki:

„Dostosować do środowiska tak, żeby to przyniosło efekty” [21_M_SP]. Dostosować do zasobów kulturowych regionu: „Żeby nauczyciel miał jakąś swobodę działania, miał ją i

dokonywał wyboru, czy pójdziemy zobaczyć wystawę taką, czy muzeum, czy na występy folklorystyczne” [24_M_Ś]. Dostosowanie winno dotyczyć także edukacji narodowej w warunkach pogranicza i wielokulturowości: „bo nie wiem, czy edukacja pogranicza jest w podstawę programowa wpisana” [26_LB_SP].

W trakcie wywiadów padały też konkretne sugestie elastyczności i zmian: „Zastanawiam się, czy spełniają [nasze oczekiwania]. Na pewno do końca nie spełniają. Ja nie uczę na przykład historii, ale wiem od pani z historii, mówi, że to by zrobiła inaczej, tego jest za mało, tego za dużo” [52_W_SP]. „Jeśli chodzi o podstawę programową do historii, tu większych zastrzeżeń nie mam. Później zaczyna się problem, [...] bodajże w szkołach już ponadpodstawowych. Natomiast faktycznie te najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski są omówione w miarę obiektywnie, natomiast mniejszy nacisk jest położony... właśnie tego mi troszeczkę brakuje, na Polskę na tle Unii Europejskiej... powiązanie właśnie z Unią Europejską... Tego troszeczkę brakuje, tego wątku europejskiego” [6_KP_SP].

Korekty wymaga także lista lektur i zakres z języka polskiego: „Ale kanon lektur musi być tutaj, «Pan Tadeusz» i tak dalej. Trudno jest tam te książki czytać, bo to inny polski, ale muszą. Są Polakami i muszą. Coś współczesnego warto dodać, ale jednak historia musi być. Także mi się wydaje, że ten kanon lektur jest ważny. Ma tam nauczyciel dowolność. Ja staram się doposażać bibliotekę, ale jednak te perełki muszą być przerabiane” [49_WM_Ś]. Obok tych kategorii odpowiedzi można wyróżnić jeszcze jedną: nieumiejętność oceny. „Ja jestem patriotką, więc dla mnie to nie jest problem, wręcz w ogóle mam takie zdanie, że jestem w Polsce, jestem Polką, tyle lat żyję na ziemi polskiej i nie wiem, jestem może tradycjonalistką też. Po prostu nie wyobrażam sobie życia w innym kraju, więc dlatego te wartości wszystkie, które przekazujemy naszym dzieciom, uczniom, i to, co realizujemy z dziećmi, to jest ważne i to jest dla mnie tego za dużo czy za mało, nie umiem panu powiedzieć” [55_Z_SP].

6.1.2. Strategia wychowawcza szkoły

W każdej szkole jest wyznaczony niedookreślony prawem obyczaj prowadzenia edukacji narodowej. Wyznacza on standardy pracy nauczycieli, jest egzekwowany, a najczęściej tworzony z inspiracji dyrektora. Można o tym wnioskować na podstawie wielu deklaracji badanych, że w ich szkole istnieje określony kanon zachowań, wypowiedzi, zaangażowania,

(nie)wyrażania opinii politycznych, włączania elementów religijnych w edukację narodową. Każde z tych zagadnień zostało opisane w części poświęconej wyzwaniom edukacji narodowej. Wobec tych wyzwań dyrektorzy wraz z nauczycielami wypracowują pewien swoisty dla szkoły, uwarunkowany środowiskowo i mentalnością uczniów standard pracy. On wyznacza kanon postępowania w szkole i prowadzenia aktywności kształtujących tożsamość narodową uczniów. Z racji na prezentację poszczególnych wymiarów czy aspektów tego kanonu w części o wyzwaniach prezentacja w niniejszej części ograniczona zostanie do kilku wymownych szczegółów.

Strażnikiem tego kanonu obyczajowego jest dyrektor szkoły: „W stosunku do moich nauczycieli nie mam żadnych większych oczekiwań, bo robią wszystko to, co ja mówię, i to, co powinni robić. Jakbym miała jakieś zastrzeżenia, to bym zwracała uwagę, ale na razie jestem tutaj 22 lata i jeszcze nie spotkałam się z sytuacją, która by mnie zdziwiła albo zniechęciła. Wręcz przeciwnie, bardziej uważam, że w takich właśnie małych miejscowościach jak nasze to jest bardziej kultywowane” [4_DŚ_SP]. „Ja nie widzę problemu u nas, bo chęć jest i już od wielu lat w drużynie współpracujemy, i każdy wie, co ma zrobić i o co tutaj chodzi” [13_PD_SP].

„Ja może i nienowocześnie prowadzę szkołę, ale tak prowadzę. Jestem dyrektorem, więc w pewnych kwestiach nie ma dyskusji. Mam dobre kontakty z moim gronem pedagogicznym, nawet powiedziałbym, że bardzo dobre, więc generalnie nie mam problemu. I ja prę w tym kierunku, tym patriotycznym, polskim i tutaj sprzeciwu absolutnie żadnego nie napotykam. Czasami w dyskusjach ktoś podejmuje bieżące tematy polityczne, ale generalnie staramy się unikać dyskusji w pokoju nauczycielskim na temat polityki” [7_KP_SP].

Standard obyczaju został wypracowany i zaakceptowany przez wszystkich nauczycieli jako kompromisowy, zbalansowany, obowiązujący i określający charakter szkoły: „Razem z radą pedagogiczną mamy pewien model współpracy i porozumienia, i zaufania. Myślę, że daje efekty. Wszystkie, jak to się mówi, tryby grają i na razie to sobie chwalę tą współpracę i z tego czuję satysfakcję, że udało się. I z rodzicami dobrze współpraca się układa i z nauczycielami” [13_PD_SP]

„Są takie oczekiwania, żeby wszyscy poczuli, że to, co mamy w tej chwili zrobić w związku z tym poczuciem naszej tożsamości, z tym działaniem, które ma nam oddziaływać na zwiększenie poczucia tego patriotyzmu czy też tej jedności, że ono jest rzeczywiście dla

wszystkich ważne i że jednakowo jest ważne, czy ktoś jest nauczycielem religii, czy ktoś jest nauczycielem WF-u, to jest jednakowa rola” [35_PD_SP].

W tym obyczaju strażnikiem jest dyrektor. On rozwiązuje napięcia, on motywuje do korekty zachowań, on poprzez rozmowę uświadamia naruszenie przyjętych standardów: „A musi być ktoś, kto połączy to wszystko, a nie skłóci” [37_PD_Ś].

6.1.3. Szacunek do konkretnych osób i troska o ich dobro

Ważną zasadą, szeroko deklarowaną jako regulator procesu dydaktycznego w zakresie tożsamości narodowej, jest szacunek i troska o dobro ucznia. W zaprezentowanym materiale wskazano już wiele materiału empirycznego, który wskazywał na ten element konstytuujący system zachowań w szkole. Szacunek jest kluczem od rozwiązywania napięć i podejmowania wyzwań. To szacunek do ucznia nakazuje przede wszystkim dbać o jego dobro, o rozwój integralny, o dobór metod dydaktycznych. To szacunek do pedagogów nakazuje dyrektorom budować zespół, szukać tego, co łączy, a łączy dobro ucznia, i eliminować szkodliwe mechanizmy zachowań. To szacunek nakazuje szukać dróg współpracy z rodzicami i nadrabiania deficytów edukacji narodowej wyniesionych z domów rodzinnych. To szacunek i dobro ucznia nakazuje uczestniczyć w życiu społecznym, a konflikty społeczne lub wyrosłe na bazie różnic etnicznych, rozbieżności właśnie w duchu szacunku i dobra uczniów rozstrzygać. Szacunek do innych jest ściśle powiązany z edukacją ku tożsamości narodowej. Kluczem patriotyzmu jest bowiem szacunek: szacunek do własnej grupy, do wspólnej historii i zasobów kulturowych, ale też do innych grup etnicznych i narodowych. „Przede wszystkim postawa, stosunek nie tylko do symboli narodowych, ale szacunek do ludzi przede wszystkim. Nie tylko do władz, ale nawet do kolegi, do nauczyciela, do rodzica, czego naprawdę teraz brakuje, tego szacunku. I oczywiście poznawanie historii Polski i nie tylko Polski” [36_PD_SP].

Szacunek jest kluczem do edukacji narodowej na terenach pogranicza: „My staramy się wychowywać bardziej nie w duchu narodowościowym, ale tolerancji. Bo jednak jesteśmy specyficzną szkołą [na terenach polsko-litewskiego pogranicza]” [13_PD_SP]. „Czasem są różne doświadczenia związane z religią, nie oszukujmy się, z tymi rytuałami, które są, czy iwentami. Rytuał... to może źle się wyraziłam, natomiast wiadomo, że tak jak u nas zawsze były dzieci wyznania prawosławnego i dzieci wyznania katolickiego, a w tej chwili to jeszcze

różne jakieś tam historie... Tutaj trzeba być bardzo delikatnym, bo naprawdę czasem są takie sytuacje, że chociażby takie jasełka, wszyscy mówią: «Dobra, dobra, będą jasełka». A dziecko nic nie powie, ale czasem jest z tym pewien problem. Ale to są różne problemy, bo równie dobrze czasem jest Dzień Matki, a potem się okazuje, że dziecko nie ma rodziców. A nikt o tym nie wie. Albo bardzo czczony Dzień Babci, a się okazuje, że połowa klasy nie ma babci, bo już ta babcia umarła. W jakiej sytuacji stawia się dzieci? Także to są takie trudne rzeczy, ale od tego jest nauczyciel, żeby szukał rozwiązań w takich sytuacjach. A to są wszystko też, moim zdaniem, kształtowanie tożsamości. Takie przykłady szacunku...” [35_PD_SP].

Szacunek i troska o dobro ucznia nakazuje również wypracowanie różnych kanonów, o których więcej napisano w poprzednich podczęściach, w sytuacji różnic religijnych i wiązania kategorii religijnych z narodowymi. Poprzednio dokonano wielu analiz powiązań tych kategorii i poszukiwań behawioralnych właśnie w duchu zrozumienia i szacunku, tworzenia zasad rozstrzygnięć sytuacji trudnych. Poniżej zaprezentowano jeden, odbiegający stanowczością, głos w sprawie łączenia tych kategorii. Jest to głos wyraźny, zdecydowany, bezkompromisowy, ukierunkowany politycznie: „Bo jest narodowość i jest religijność. To powinno być oddzielone jak najbardziej. I władze powinny się zastanowić, bo ona tak zniechęca ludzi i młodzież też do takich różnych religijności czy szokuje za bardzo tym patriotyzmem. Jakbym miała na to wpływ i mogłabym głośno powiedzieć panu naszemu ministrowi, na pewno bym powiedziała: «Proszę nie grzebać, nie mieszać jednego z drugim»” [34_PD_SP].

Szacunek zakłada uznanie i zaakceptowanie cudzej autonomii w rozumieniu świata, w emocjach, w zachowaniach, jeśli nie są oczywiście destrukcyjne dla innych: „Bo ja raczej jestem osobą tolerancyjną i nie podoba mi się wkraczanie w życie z butami, w życie prywatne kogoś” [34_PD_SP]. Tolerancja wyrosła z szacunku, zakładająca autentyczne dobro poszczególnych osób, przede wszystkim uczniów, wytycza standardy pracy w szkole i prowadzenie edukacji ku tożsamości narodowej.

6.1.4. Kanony rozumienia patriotyzmu

Standardy edukacji ku tożsamości narodowej wytycza sposób rozumienia patriotyzmu. Wydawać się może, że opinie dyrektorów sfokusowane są na wymienionej w części teoretycznej raportu czwartej drodze edukacji ku tożsamości narodowej, zakładającej

wiedzę, znajomość procesów powstawania kategorii narodowej, świadomość obywatelską wraz ze świadomością zalet i wad, ukierunkowanie na refleksyjność i nieograniczoną przymusem interioryzację. W to rozumienie celu wpisuje się wynikające z deklaracji respondentów dwojaki, aczkolwiek nieprzeciwstawne i nierozłączne rozumienie patriotyzmu.

Patriotyzm klasycznie rozumiany to szacunek do symboli narodowych, miejsc, postaci, wydarzeń. Jest on kształtowany przez „nawyki szacunku” [35_PD_SP]. Rdzeniem jest wiązanie własnego losu z losem narodu, świadomość powiązań osobistego dobrostanu z jakością życia wspólnoty narodowej, zaś w sytuacji zagrożenia gotowość poświęcenia się dla honoru narodu, ochrony godności własnej i innych członków narodu, ochrony kultury, nawet za cenę własnego życia. „Uczymy kształtowania między innymi patriotyzmu, przywiązania do tradycji, narodu. I też takie, że walczone o poprawę państwa polskiego, żeby nam się żyło o wiele lepiej w dzisiejszych czasach. Tak się zazwyczaj mówi, że ktoś walczył, żebyś ty miał lepiej, żeby ta polskość jednak była budowana i żeby żyło się nam wszystkim lepiej” [34_PD_SP]. „Dla mnie to takie drobne działania na rzecz dobra wspólnego, na rzecz społeczności, gdy korzystam nie tylko ja, ale też inni” [35_PD_SP].

Wśród dyrektorów można zauważyć trzy kategorie odniesienia do klasycznie rozumianego patriotyzmu: lekceważenie i negowanie jako nieadekwatnego sposobu przeżywania życia społecznego; skupienie się na takim sposobie definiowania miłości do własnego narodu i kraju z uwzględnieniem elementów nowego patriotyzmu; oraz poszukiwanie balansu pomiędzy nowym i starym patriotyzmem. Wielu badanych przekonało się o przedwczesnym pożegnaniu się z patriotyzmem poświęcenia w sytuacji wojny na Ukrainie. W części na temat autodefiniowania tożsamości narodowej przez dyrektorów znajduje się wątpliwość jednego z nich co do słuszności uznania tej kategorii za przeszłość. Z uwagi na wartość zauważenia i podkreślenia tej kategorii, wnoszącej taką wątpliwość, warta jest ona dodatkowego, poza poprzednimi w innej części tekstu, zacytowania: „Służyć na froncie... bo wojna... Absolutnie to już jest... nie jestem ten szaleniec, bym powiedział. To by było szalenie wielkie wyzwanie dla mnie, oczywiście. Jeszcze dla tych młodych ludzi, prawda, być może niekoniecznie” [5_KP_Ś].

„Jestem z pokolenia, które nie doświadczyło naocznie wojen. Nawet nie przypominam sobie zbyt wielu opowieści dziadków, rodziców, żeby o tą wojnę zahaczać. To jest taki temat przemilczany. Dziś słyszę jeszcze te opowieści, jak to tam kiedyś było. W sumie tak sobie

myślę, może mogłoby być różnie, jeżeli chodzi o ten patriotyzm i o tak pojętą polskość w formie tej, że idę do wojska, biorę karabin i strzelam do kogoś... nie wiem... żeby obronić twoje terytorium, czy pieniądze, czy w ogóle nieruchomości, dobytek, rodzinę, jak to robią Ukraińcy. Nie wiem, czy im się udało, czy się nie udało, ale ani jednego dnia nie byłem w wojsku. Nie wiem, trudno by mi było się przekonać do tego, żeby wziąć pistolet albo nóż i stanąć oko w oko z kimś naprzeciwko” [11_LB_Ś].

Kanon edukacji ku tożsamości narodowej wyznaczają także określone przez badanych standardy nowego patriotyzmu, wyznaczonego przez czas pokoju: „bo jest patriotyzm czasu wojny i patriotyzm czasu pokoju” [7_KP_SP]. Są one poniekąd zbieżne z zasadami współczesnych postaw obywatelskich. „Po pierwsze: realizacja swoich obowiązków... fundamentalnych. Konstytucja je [szczegółowo] precyzuje. [...] Mamy przestrzegać porządku prawnego... troszczyć się [...] o środowisko i całą resztę wokół, że tak powiem, siebie [5_KP_Ś]. „O patriotyzmie takim niekoniecznie tym klasycznym, ale też tym nowszego rzędu, patriotyzmie czasu pokoju [...]: kształtowanie odpowiedzialności, samorządności, patriotyzmu gospodarczego” [5_KP_Ś]. „To jest taki patriotyzm nasz lokalny, ale angażujący całą społeczność, porządkujący życie według zasad” [35_PD_SP]. „[Edukacja narodowa to przede wszystkim] kompetencje obywatelskie zgodnie z ich definicją” [35_PD_SP]. Poszczególne dyrektorzy wskazali standardy i kody tego nowego patriotyzmu. Należy przypuszczać, że to właśnie one kształtują kody behawioralne edukacji ku tożsamości narodowej. „To trzeba być dobrym Polakiem. Dobrym człowiekiem i dobrym Polakiem. I to w Polsce, i za granicą, żeby jak ktoś widzi, to żeby mówił: «O, to jest Polak» z podziwem, a nie z pogardą. Trzeba mieć szacunek i wzbudzać szacunek. I jak mieliśmy ten projekt, mówiłem, nazywał się «Do hymnu – Hej, kto Polak». Też ten o powstaniu listopadowym. To tam też puszczałyśmy filmiki historyczne, o Piłsudskim, o Dmowskim i tak dalej. To przykłady podziwianych Polaków” [7_KP_SP].

Nowy patriotyzm nie oznacza egoizmu narodowego, wręcz przeciwnie, oznacza zainteresowanie i poszanowanie innych narodów oraz dostrzeganie szerszej, ponadnarodowej perspektywy życia. W przypadku Polski – europejskiej: „Bo ucząc na przykład historii Polski i budując tożsamość narodową w naszym kraju, wcale nie musimy się przecież odwracać od tego, co jest za granicą. Szukam takiej mądrości, która pokaże nam całe spektrum, a młody człowiek będzie miał szansę wybrać i już od nas też zależy, jak będzie wybierał, żeby wybierał mądrze” [47_WM_SP]. Odkrycie wymiaru ponadnarodowego

patriotyzmu wpisuje weń szacunek, tolerancję, uznanie odmienności „ludzi, którzy się tolerują, którzy tolerują inność... To nie jest uniformizacja. To jest przede wszystkim życie razem z sobą, a nie obok siebie, tolerowanie siebie i docenianie tej różnorodności, która w tym narodzie jest i jest obok” [6_KP_SP].

Patriotyzm ma wymiar kulturowy. Obok wiedzy historycznej i znajomości oraz interioryzacji kultury to przede wszystkim umiejętność komunikacyjna w rodzimym języku: „Samo pielęgnowanie języka polskiego jest też wyrazem patriotyzmu i bardzo o to dbam” [47_WM_SP]. „Poprawnie posługujemy się językiem polskim, pilnujemy tej kultury. Język ojczysty to też nasza polskość i cała literatura, muzyka, sztuka. Oczywiście o to wszystko bardzo dbamy” [55_Z_SP].

Obok posługiwania się językiem polskim i troski o poprawność tego języka wraz z rozwijaniem kompetencji europejskich w nowy patriotyzm wpisano także znajomość języków obcych i umiejętności komunikacyjne w aspekcie międzynarodowym i międzykulturowym: „To nabywanie umiejętności, powiedzmy tam, językowych... tak, wiadomo, że to nauczanie języków” [35_PD_SP].

Patriotyzm pokoju ma swoje dwa ważne wymiary: gospodarczy i sportowy: „Patriotyzm polega na tym, że się płaci podatki u siebie, że się dba o wspólnotę, która jest koło nas. Że się żyje dobrze z sąsiadami, a nie liczy się na to, żeby jak tylko można, wyjechać i pracować gdzie indziej” [11_LB_Ś]. Ma on też bardzo praktyczny aspekt behawioralny: „patriotycznie skasować bilet w tramwaju, że generalnie to jest odpowiedzialna postawa powiązana [z kategorią narodu]. Ma służyć wspólnocie” [5_KP_Ś], „żeśmy wykazywali ten szacunek dla cudzej własności... dla w ogóle jakiegoś takiego wysiłku... dla przedsiębiorczości... pracy... dla płacenia podatków... [...] A to dlatego, żebyśmy wszyscy obserwowali i doceniali, ile wysiłku trzeba włożyć, żeby zrobić cokolwiek, co się wokół nas dzieje, co podnosi poziom życia, nasze dochody... nasze miasta pięknieją... A to się przecież nie dzieje automatycznie samo z siebie. Nawet podatki nie dzieją się przez przypadek...” [5_KP_Ś].

„Generalnie [patriotyzm można] najbardziej zaobserwować poprzez na przykład kibicowanie jakimś sportowcom, powiedzmy. To wtedy bardzo ładnie wygląda. My jesteśmy Polakami, czujemy się Polakami, nasz człowiek wygrywa, w związku z tym jesteśmy z tego powodu dumni i tyle” [11_LB_Ś].

6.2. Wysiłek behawioralny skoncentrowany na procesie dydaktycznym w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej

Aspekt behawioralny wysiłku dydaktycznego ukierunkowanego na edukację ku tożsamości narodowej wiąże się ściśle z aspektem poznawczym, czyli zaabsorbowaniem umysłu w kierunku poszukiwań odpowiednich środków i metod dydaktycznych. Aspekt ten został niezwykle szeroko opisany w uprzedniej części, w tym podkreślony właściwy dla operacjonalizacji komponent poznawczy. Wskazując na komponent behawioralny, należy stwierdzić wysoką zbieżność z poznawczym, ponieważ nauczyciele deklarowali zamysły działań w kontekście ich realizacji, trudności, pokonywania przeszkód i skutków. Dlatego niemożliwe jest uniknięcie powtórzeń. Aby nie były one przesadne, posłużono się odmiennym materiałem empirycznym, którego przebogate zasoby nie pozwalają na zacytowanie wszystkiego, co zostało pozyskane.

Wysiłek dyrektorów związany z działaniami edukacyjnymi wywodzi się ze stanowiska, że edukacja narodowa jest zadaniem szkoły, nie powinno być jej mniej, natomiast powinna mieć ona mądrze i rozsądnie dobrany cel i trafne metody dydaktyczne. „A w tej chwili mało uwagi poświęca się historii i narodowości, i takiego poczucia bycia Polakiem” [4_DŚ_SP]. Procesy edukacyjne nie powinny, aczkolwiek są także odmienne opinie i stanowiska wśród badanych, koncentrować się na przekazie wiedzy w aspekcie narodowym, lecz przede wszystkim wychowywać, kształtując kompetencje. „My jako nauczyciele wskazujemy, że te bieżące wydarzenia, które też interesują młodych ludzi, są dla nas ważne, że nie jesteśmy tylko od tego, żeby przekazać im wiedzę, którą zdobyliśmy w czasie studiów, lecz wychowywać” [5_KP_Ś]. „Nie wyobrażam sobie oddzielenia sfery wychowawczej od tej sfery naukowej. To musi ze sobą współgrać, to musi być kompatybilne” [47_WM_SP].

Zaangażowanie behawioralne dyrektorów zakłada realne rozpoznanie warunków kulturowych, w jakich funkcjonuje szkoła, oraz mentalności uczniów. Rzeczywistość staje się coraz bardziej wielokulturowa, i to nie tylko w aspekcie narodowym czy etnicznym, lecz także aksjologicznym. Wówczas wypracowuje się rozwiązania bazujące na słuchaniu, dialogu, zrozumieniu, poszanowaniu: „By nie dopuścić do konfliktu, bo one są nieuniknione, ale umiejętnie rozładowywać, żeby wzajemnie się uczyli siebie” [3_DŚ_Ś]. W takich warunkach ważne są działania edukacyjne ukierunkowane na realną komunikację interpersonalną: „Są

osoby, które chcą i umieją podjąć dyskusję nawet... jeżeli nie wszyscy w klasie, to jakieś tam poszczególne jednostki. Uczymy ich tego" [3_DŚ_Ś].

Edukacja ku tożsamości narodowej wymaga zastosowania odpowiednich, właściwie dobranych na drodze wysiłku intelektualnego metod. „Tylko że do nas do szkoły, jak przychodzą jakieś akcje takie gdzieś odgórne, które musimy wykonać, to je wykonujemy. Ale z naszej strony też bierzemy udział w każdych możliwych. U nas od tego jest pedagog, samorząd uczniowski, wolontariat. Wszystkie rzeczy, które wiążą się z patriotyzmem i z tożsamością narodową, to mimo wszystko są brane pod uwagę. Już teraz nie powiem panu dokładnie, jak to było w zeszłym roku, co robiliśmy, bo tego wszystkiego nie jestem w stanie spamiętać, ale bardzo mi się podoba ta akcja «Do hymnu», która jest w całej Polsce. Kiedyś to było tak, że 3 Maja, czyli Święto Konstytucji, która też powinna być szanowana i dobrze znana, to jest tym dniem wolnym" [4_DŚ_SP].

Dyrektorzy angażują szkoły w zróżnicowane inicjatywy dydaktyczne mające inspiracje wewnątrz- i zewnątrzszkolne: „Ale staramy się, jak możemy, i bierzemy udział w każdej możliwej akcji, która w szkole i w państwie w danym czasie jest organizowana. I jak jest szczególnie jakaś data historyczna, staramy się w tym brać udział. Regularnie z naszych szkół jeżdżą, też z ościennych, też na miejsca, które są czy tam na Litwie, czy gdzieś, które były kiedyś miejscami polskimi. I tam jeżdżą czy grobami się zajmować, czyli Polonią, która tam mieszka. I te dzieci też jeżdżą jako wolontariusze i tam pomagają z naszej gminy" [4_DŚ_SP].

„Na pewno ważne uczestnictwo w różnego rodzaju akcjach, czyli na przykład «Narodowe Czytanie» czy «Cała Polska Czyta Dzieciom» i tak dalej. Te wszystkie rzeczy, które popularyzują naszą kulturę, naszą literaturę. Plus oczywiście w różnej formie obligatoryjnie kultywowanie tych naszych świąt" [7_KP_SP].

Dyrektorzy w swych narracjach wiele miejsca poświęcają obchodom świąt narodowych: „Młodzież, ale często i nauczyciele nie lubią takiego sztywnego podejścia do celebrowania świąt narodowych i państwowych. W sensie apelu, koncertów... Ale natomiast się sprawdzają jakieś biegi, takie rzeczy, że oni coś mają manualnie wykonać... Bardziej się sprawdza apel oparty na inscenizacji albo nawet na wyciągnięciu historii śmiesznych, komicznych. My też [zapraszamy gości], witamy powstańca jeszcze żyjącego czy przedstawiciela jakiejś tam organizacji. Oni tam opowiadają... [...] młodzieży to nie interesuje po prostu często... Bardziej właśnie poczucie przynależności, bardziej buduje się poprzez sukcesy sportowe, poprzez przynależność do jakichś lokalnych organizacji, przez działanie na

rzecz ludzi, którzy mieszkają w danej miejscowości czy dalej w terenie, tych ludzi, którym trzeba by pomóc. Świetnym przykładem jest Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. To jest krzewienie tożsamości, może nie narodowej, ale takiej tożsamości wspólnoty. Bo tam nie ma mowy o tym, że my jesteśmy Polakami i pomagamy Polakom, tylko pomagamy ludziom, bo jesteśmy tu, mieszkamy tu w tym kraju i chcemy pomagać jedni drugim. I myślę, że to bardziej tą tożsamość narodową lepi. Znaczą może nie lepiej, inaczej nawiązuje poprzez takie nieformalne, nieskostniałe metody, tak jak próbowało się w latach 50., możemy to oglądać na filmach. Myślę, że w tej chwili jest troszeczkę lepiej, aczkolwiek istnieją takie ciągoty, żeby z każdego miejsca, żeby nie zajrzeć, żeby się ta polskość, ta narodowość żeby się wylewała” [11_LB_SP].

Dyrektorzy wyznaczają, stosują i promują dobrane w kluczu skuteczności metody pracy: „Żeby więcej czasu było przeznaczone na debaty z młodzieżą, żeby młodzież mogła więcej mówić, więcej też rozmawiać, żeby była ta rozmowa... i że miałyby być lekcje, nie suche fakty, nie zapisywanie notatek, tylko debata, rozmowa ogólnoszkolna jeśli mogłaby być, projekty przeróżne edukacyjne, gdzie młodzież pod kierunkiem nauczyciela, założmy miesiąc czasu, robi dany projekt i zagłębia się w dany temat. Bardziej by to trafiało do młodzieży aniżeli suche fakty i zapisywanie regułek i formułek, że uczeń siedzi, notuje, to nie, to bardziej taka rozmowa, debata, burza mózgów i projekty edukacyjne. I tak staramy się robić” [34_PD_SP].

Jedna z dyrektorów wygłosiła dość długą narrację w ramach wywiadu badawczego, której treść warto przytoczyć. Wskazuje ona w swej wypowiedzi na zespół działań, które prowadzone są w szkole w ramach edukacji ku tożsamości narodowej: „To jest tak ważny obszar, gdzie można o tożsamości narodowej rozmawiać i praktykować ją. A jednocześnie trudny, bo wszyscy spychają na bok te przedmioty jako mniej ważne, mniej istotne. A tu jest ogromne pole, bo przecież można uczyć tańców narodowych, to takie namiastki, ale są ważne, bo można coś zrobić na gruncie szkoły. A nie musi to być nie wiadomo co wielkiego. Także takie drobne rzeczy, bliskie dzieciom i łatwe dla nich do zrobienia, a jednocześnie dające coś do myślenia i pozostawiające jakąś refleksję. Także proste rzeczy to jest to. Każdy przedmiot ma tu pole do popisu. Także metody dydaktyczne to jest szerokie pole. Można wykorzystać tu pewne nowoczesne formy przekazywania wiedzy, informacji. Nowoczesne formy przekazywania wiedzy są wszędzie i są nieuniknione, i dzisiaj nikt nie może powiedzieć, że ich nie ma, i one muszą być wplecione, i one są wykorzystywane aż nadto w

szkole w tej chwili. Moim zdaniem zresztą po pandemii to wszyscy żeśmy się tego tak nauczyli, że aż był przesyt tego wszystkiego. Ale i z tym sobie ludzie radzili i była kształtowana tożsamość i różne akcje typu «Szkola do hymnu», nawet przez Teamsy to wszystko się odbywało, to wszystko było... Śpiewanie pieśni patriotycznych i nagrywanie, gdzie dzieci wszystkie były na Teamsach i wszystkie tą piosenkę nagrywały. Ale umiejętność nauczycieli musiała być taka, żeby potem z tego coś zrobić, zmontować, przedstawić, pokazać. Tu wszędzie jest technologia, natomiast od niej nie uciekniemy. Natomiast jestem przeciwnikiem na przykład imprez, kiedy robi się jakąś przygotowaną przez kogoś na zewnątrz prezentację. Uważam, że bardziej edukacyjnie jest, gdy dzieci muszą same pokazać coś, co zrobiły czy przygotowały same, osobiście. Uważam, że niech to będzie proste, [...] ale niech to będzie coś, co one zrobią same. Nie tylko obejrzą. One oczywiście pomagają w robieniu różnych prezentacji, wszystkiego, ale tu i tak jest wiodąca rola nauczyciela, bo on to musi wszystko spajać” [35_PD_SP].

Ale dydaktyka to nie tylko akcje, projekty, święta i ceremonie. To przede wszystkim codzienna praca nauczyciela z uczniem, lekcje, ustalenia dyrektora z nauczycielami na temat działań wspólnych i profilu pracy w danym dniu: „Na pewno nie jestem zwolennikiem takich akademii «ku czci». Ale to też związane jest z tym, że wszystko, co jest narzucone w taki sposób raz – że odgórny, dwa – że on nie wynika z potrzeb, to jest mało skuteczne. Możemy kogoś przymusić do czegoś, ale to nie będzie długotrwałe. Więc gdybyśmy mieli wpływać na postawy patriotyczne młodego człowieka, to musimy opracować plan i bardzo konsekwentnie, drobnymi kroczkami, w drobnych rzeczach oddziaływać w ten sposób na młodych ludzi. I myślę sobie tutaj na przykład z perspektywy polonistki, jeżeli omawiam wiersz, to nie odchodzę od kontekstu historycznego, jeżeli omawiam jakąś powieść czy powieść reportażową, to staram się nakreślić ramy, oceniamy postawy bohaterów i tymi drobnymi kroczkami budujemy przecież tożsamość narodową” [47_WM_SP].

W tej pracy, jak twierdzą dyrektorzy, kluczowa jest postawa i zaangażowanie pedagoga: „Jeżeli samym sobą pokazujesz, co jest dobre, to dzieci to jak gąbka wciągają. To wszystko zależy od nas, co my pokażemy, jak to prześlemy, w jaki sposób to prześlemy” [4_DŚ_SP]. Dyrektorzy dokonują samooceny jakości swoich działań i pracy szkoły. Jedna z dyrektorów stwierdziła wprost: „Jeżeli chodzi o moją szkołę, to ja ją oceniam wysoko. Bo uważam, że to, co robimy, i to, co w naszej szkole jest robione, uważam, że jest robione na wysokim poziomie i staramy się to wszystko przekazać, co możemy” [26_LB_SP]. Dokonują też

ewaluacji stosowanych metod. Gdy jakieś działanie nie przynosi efektów, albo je zawieszają, albo rezygnują: „Wycieczki w pewnym momencie z różnych powodów trochę nie spełniały według mnie swojej roli, bo nie do końca były może tematycznie czy nie udawało się tego. Było to wszystko za szybko, za chaotycznie organizowane. I przychodził taki moment, kiedy wszyscy czuli ogromne zmęczenie. To są takie kryzysowe sytuacje w ciągu roku szkolnego, idźmy gdziekolwiek, tylko wyjdźmy. To oczywiście nikt nie zabraniał tego, bo dzieci muszą wyjść, ale nie zawsze to spełniało takie okazje i nie było satysfakcjonujące to wszystko, co się działo” [35_PD_SP].

6.3. Zaangażowanie behawioralne w zarządzanie szkołą w kontekście edukacji ku tożsamości narodowej

W poprzednich częściach raportu wyszczególniono z deklaracji dyrektorów aspekty zaangażowania w proces budowania tożsamości ucznia za pomocą komponentu narodowego. Zwrócono uwagę i podkreślono namysł zarówno nad sytuacją osobistą uczniów, kontekstem społecznym, aspektem emocjonalnym wykonceptualizowanych działań, jak i aspektem przewidywanych skutków. W niniejszej części przedstawione zostanie zaangażowanie na płaszczyźnie behawioralnej w tych samych zakresach, w których poprzednio wyakcentowano namysł i afekt. Z racji na to, że ważne jest, aby unikać powtórzeń przytaczania w ramach uogólnień tego samego materiału empirycznego, zastosowano nieco skrótów oraz uproszony sposób prezentacji.

6.3.1. Zaangażowanie behawioralne w kluczu odpowiedzialności za społeczność szkolną

Zarządzanie kadrą pedagogiczną przez dyrektora szkoły ma swój fundament:

odpowiedzialność za szkołę, za proces edukacyjny, za nauczycieli i klimat grona pedagogicznego: „Natomiast czasami myślę, że zależy to też od szefa, dyrektora szkoły, i od tego, jak zaplanuje sobie dana szkoła pracę. Bo jeżeli wynika to z kalendarza i są odgórnie przydzieleni nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za daną, na przykład, imprezę patriotyczną, to wtedy cały rok idzie płynnie” [27_Z_Ś].

Zdaniem jednego z respondentów „dyrektorem musi być ktoś, kto czuje obowiązek. Czuje [odpowiedzialność] nie tylko za swoją pracę, ale też odpowiedzialność za ludzi, którzy pracują w szkole, za uczniów, którzy się uczą, za kadrę nie tylko pedagogiczną, ale również tą kadrę administracyjną. Myśli o niej. I wszystko to, co robi, czyni dla dobra szkoły” [37_PD_Ś].

Kierowanie szkołą wymaga stałego zaangażowania w wymiarze behawioralnym poprzez pełną dyspozycyjność czasową: „Wymaga wielu wyrzeczeń, dyspozycyjności, praktycznie każdego dnia, nie zależy to pory dnia. Nieważne, czy na urlopie, czy nie, jednak w pewnych momentach musisz być osiągalny, dyspozycyjny i tak dalej. To jest trochę męczące, jednak trzeba przyznać, że na dzień dzisiejszy nie bardzo sobie wyobrażam siebie na innym stanowisku, jak również przez wiele lat poukładałem to już w odpowiednie szuflady i radzę sobie. Myślę, że sobie radzę” [13_PD_SP].

Kluczowa w podejmowanych zadaniach i aktywnościach dyrektora jest odpowiedzialność za całość społeczności szkoły. Wszelkie aktywności, cały ten aspekt behawioralny koncentruje się na mądrej decyzyjności, uwzględnieniu w rozwiązaniach różnorodnych stanowisk w ramach społeczności szkoły, unikaniu zachowań drażniących lub dystansujących: „Dyrektor musi jednak trzymać cały czas rękę na pulsie, żeby to nie poszło w jakimś [...] złym kierunku. Bo w wielu obszarach to my też nie mamy jakiejś takiej wiedzy, żeby powiedzieć: uniwersalnej, całościowej. Nie wiemy wszystkiego. [...] Ale przede wszystkim cały czas trzeba obserwować, żeby robić coś takiego, żeby to nie działało na niekorzyść innych, żeby to nikogo nie krzywdziło” [35_PD_SP].

Dyrektor jest również jednym z pierwszych beneficjentów adekwatnej do warunków społecznych i klimatu szkoły, przyjętej przez siebie strategii zarządzania. Jeśli przyjęta strategia sprawdza się, jego praca będzie łatwiejsza i satysfakcjonująca, jeśli nie – pojawią się nowe trudności: „zależy od klimatu [który sam wprowadził do] szkoły, jak sobie organizuje życie” [56_Z_SP].

Odpowiedzialność za szkołę daje również wskazania co do zbalansowania działań na rzecz konsensusu szkolnego w wizji edukacji narodowej i patriotyzmu: „Patriotyzm jest niezwykle delikatną rzeczą, więc nie wyobrażam sobie czegoś bardziej takiego mocnego, intensywnego. Nie wyobrażam sobie naprawdę, także ciężko mi jest nawet tutaj coś wymyślić, bo właśnie zaraz możemy przekroczyć granicę tej takiej delikatności, gdzie nie można za bardzo wchodzić w życie drugiego człowieka. Bo mimo wszystko, mimo że mieszkamy tu, gdzie mieszkamy, przesada jest zawsze szkodliwa” [2_DŚ_SP]. Aktywność dyrektora w tym zakresie powinna być zbalansowana, jako strategia wychowawcza szkoły, bez elementów skrajnych, akceptowalna przez ogół: „Tak, jak najbardziej [muszą być konkretne działania wynikające z podstawy programowej i strategii wychowawczej szkoły]. Ale też nie przesadzając, tym bardziej u tego młodego człowieka... [2_DŚ_SP].

Wypracowany w ramach strategii wychowawczej szkoły koncept edukacji ku tożsamości narodowej wymaga działań. Dyrektor kieruje działaniami edukacyjnymi w szkole, szuka nowych inicjatyw, motywuje nauczycieli do takich poszukiwań, monitoruje skuteczność zastosowanych metod, obserwując zachowania i emocje uczniów. W tych poszukiwaniach chce jednak być ukierunkowany na dobro ucznia, eliminując inne, czasem egoistyczne nastawienia, na przykład przedkładania własnej wizji edukacji nad dobro ucznia i jego emocje: „A coś chcemy cały czas coś robić, ale ograniczamy się do takich rzeczy bezpiecznych. To takie trochę czasem jest niekomfortowe, bo jeżeli człowiek chce kreować swoją jakąś wizję, jest po to dyrektorem szkoły, żeby mieć swoją wizję, żeby coś robić, żeby ta szkoła była wyjątkowa, żeby się różniła od innych, to takie czasem popadanie w takie: dobra, róbmy to, co jest bezpieczne, to też nie jest rozwijające na pewno” [35_PD_SP].

6.3.2. Zaangażowanie behawioralne w dobro ucznia realizowane poprzez budowanie jego tożsamości w perspektywie narodowej

Dyrektorzy podkreślali w ramach wywiadów aspekt działań na rzecz dobra ucznia definiowanego poprzez **cel edukacji** ku tożsamości narodowej. Drogą jest adekwatna do **potrzeb ucznia**, warunków społecznych i podstawy programowej opisana w części teoretycznej wprowadzenia «identyfikacja bezpieczna», do której prowadzi czwarty typ edukacji ku tożsamości narodowej, również opisany we wprowadzeniu. Wszelkie działania podejmowane na terenie szkoły winny zakładać szacunek do ucznia, do jego podmiotowości, nawet gdy wykracza on poza lokalnie ukształtowane standardy: „Mamy, nawet dzieci mieliśmy z Ukrainy, które [...] już się ukierunkowywały homoseksualnie, żeby tak powiedzieć. Mieliśmy takie dzieci. U nas nawet [na wsi] mieszka jeden uczeń, który od zawsze jest dziewczyną, ale uważa, że jest chłopcem. Nie mamy z tym problemów. Nie jest to problem w szkole. Nie chodzi wprawdzie do naszej szkoły, tylko do innej, ale nie spotkałam się z czymś takim, żeby ktoś kogoś krytykował tylko za to, że jest innej orientacji seksualnej albo może nie jest hetero” [4_DŚ_SP].

Dobro ucznia wymaga działań dyrektora mających za cel kulturowe wydobycie ucznia z ryzyka marginalizacji i zapobieżenie kulturowemu dziedziczeniu biedy i naznaczeniu: „Często bieda jest dziedziczna, na co dziecko nie ma żadnego wpływu ani tym bardziej za to nie

odpowiada. I staramy się od klas 2–3 z dziećmi robić takie zajęcia, żeby to rozumiały, że ktoś biedniejszy, tak, czy innego koloru skóry, czy inny, nie znaczy, że jest gorszy” [6_KP_SP].

Dyrektor, konstruując schematy swych działań, winien uwzględnić mentalność młodych: „I znowu w związku z tym, że to tak naprawdę wszystko się kręci dookoła naszych uczniów, a tu są młodzi ludzie, to trzeba uwzględnić ich zainteresowania, ich sposób komunikacji, na przykład media społecznościowe” [2_DŚ_SP].

Jeżeli, zgodnie z deklaracją dyrektorów omówioną w uprzednich częściach, przyjmie się, że współczesnym wyzwaniem edukacji jest przełamanie bierności i życiowej apatii młodych, to celem aktywności dyrektorów wydaje się być aktywizacja i budzenie kreatywności uczniów: „Od naszej strony staramy się robić to na tyle, na ile jesteśmy w stanie, czyli staramy się angażować uczniów w różny sposób. Czasami wymaga to dosyć takiego stanowczego potraktowania sprawy, bo jak jest dzień wolny, to czasami jest problem z tym, żeby się w coś zaangażować, a jednak nam się udaje” [3_DŚ_Ś]. Działania dyrektora aktywizujące uczniów zakładają taki dobór środków, by był skuteczny wychowawczo i edukacyjnie: „dla dzieciaków takie rzeczy to przemawiają” [7_KP_SP].

Jeśli natomiast realizowana w szkole wizja patriotyzmu stworzona jest w kontekście zintegrowanej wielości i różnorodności w ramach jednej wspólnoty narodowej, to działania edukacyjne dyrektorów winny być jak najbardziej wolne od podkreślania podziałów i budowania barykad politycznych, od aspektu partyjnego uwikłanego w wąską perspektywę: „Ale u nas w szkole podstawowej takich rzeczy się nie czuje i nie dajemy takiego czegoś odczuć dzieciom. Bo myślę, że oni powinni czuć to, co my, czyli czuć się tak jak my Polakami, patriotami, ale nie być stronnikiem politykiem. Każdy ma prawo do swojego zdania, tego trzeba uczyć dzieci, ale trzeba pokazywać im każdą stronę medalu, nie tylko tą jedną, która kogoś interesuje. A my pokazujemy wszystko, staramy się przekazywać, że tak mogło być, ktoś kiedyś tak zrobił i wasza w tym ocena, czy to waszym zdaniem było dobre zachowanie, czy złe” [4_DŚ_SP]

6.3.3. Zaangażowanie w efektywne zarządzanie kadrą pedagogiczną w celu osiągnięcia celów w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej

Kluczowy w zarządzaniu aktywnością nauczycieli jest szacunek, uwzględnienie wszystkich interesów i sensów, nastawień i oczekiwanych efektów, sympatii i personalnych blokad we współpracy: „Natomiast niewątpliwie musi być ingerencja, tylko że świadoma, żeby nikogo

nie skrzywdzić, żeby ująć interesy wszystkich” [34_PD_SP]. Ważne jest również uwzględnienie koncepcji edukacji narodowej samego dyrektora i nastawienia nauczycieli będących na zróżnicowanych poziomach wiedzy i emocji: „Ale też musi być ogromna wiedza, co to właściwie jest ten naród, patriotyzm, tożsamość. To wiedza musi być, a nie jakiś przekonanie, nie intuicja, że «mnie się wydaje», że «ja jako dyrektor zrobię wszystko, żebyście też myśleli, że to jest to, co ja za patriotyzm uważam», bo to na pewno nie jest to, co ja uważam. Ja też nie mam takiej mocy ani tej wiedzy, żeby uważać, że to co ja myślę, to co dla mnie jest ważne, to jest rzeczywiście ta cała prawda, którą wszyscy powinni osiąść”. [34_PD_SP].

Pośród wielu pomysłów i odmienności inicjatyw zadaniem działań dyrektora wydaje się być integracja dydaktyczna i wypracowanie wspólnego planu działań: „U nas jest od zawsze tak, u nas każdy nauczyciel przychodzi z propozycją, zwykle te propozycje później się jedna na drugą nakładają, rozmawiamy z nauczycielami między sobą, jak zrobić, żeby z tych wszystkich pomysłów zrobić jeden albo dwa” [4_DS_SP]. Taka integracja inicjatyw i koncepcji jest możliwa tylko przy uważnym wysłuchaniu: „Słucham, staram się zrozumieć postawę innych i jakie to ma uzasadnienie, jakie przełożenie. I trzeba analizować, czy to rzeczywiście w mojej przestrzeni też ma miejsce” [35_PD_SP].

Zadaniem dyrektora jest też działanie motywujące nauczycieli. Ważnym motywatorem są nagrody i wynagrodzenie, na których wysokość czy też zakres dyrektor nie zawsze ma kluczowy wpływ. Stara się jednak także w tym zakresie być aktywny, by mieć nauczycieli po swojej stronie: „W tej chwili jeżeli się coś robi, to za to się chce mieć gratyfikację. Są wyjątki, które pracują społecznie, mają poczucie bezpieczeństwa i są w stanie podzielić się swoim czasem” [11_LB_Ś].

W innych przypadkach dyrektor kieruje aktywnościami pedagogów mających silną motywację i szerokie pola zainteresowań aktywnościami narodowymi: „Natomiast są osoby, które się w to bardzo chętnie angażują i stanowią zespół, który się tym danym zagadnieniem w określonym czasie zajmuje i chyba właśnie o to chodzi. Teraz nawet też zrodził się pomysł, żeby w następnym roku powołać stały zespół, który będzie inicjował i przygotowywał tematy związane trochę też z kształtowaniem patriotyzmu czy tożsamości narodowej. Taki zespół koordynujący” [50_W_SP]. Zmotywowani i dobrze zarządzani nauczyciele efektywnie pracują na rzecz dobra uczniów, w tym ich edukacji ku tożsamości narodowej: „Jak się ma dobrych nauczycieli, ja mam dobrego historyka, dobrą historyczkę, więc tutaj akurat ja tutaj nie widzę

problemu i nie widzę jakichś tam zachowań, żeby ktoś tam coś kontestował albo nawet w głupi sposób coś, nie wiem, przez zęby przeciągał. Ja się z tym akurat nie spotkałem” [7_KP_SP]. Skuteczne działania dyrektorów na rzecz motywacji wspierają działania pedagogów nie tylko w edukacji szkolnej, ale również w przestrzeni regionalnej” [20_M_SP]. „Ale też nauczyciele biorą udział w takich uroczystościach gminnych, jak powiedziałam, czy uroczystości pod pomnikiem czy jakiś występy” [36_PD_SP].

6.3.4. Zaangażowanie w efektywne, ukierunkowane na edukację narodową relacje społeczne z rodzinami uczniów, środowiskiem lokalnym, samorządowym, podmiotami zewnętrznymi

Zebrany materiał empiryczny pozwala zauważyć, że istnieje wśród dyrektorów głęboki namysł intelektualny oraz intensywne zaangażowanie emocji w sytuację domową wielu szczególnie problemowych uczniów. Budowanie tożsamości dziecka bowiem zaczyna się w domu, zaś dyrektorzy, będąc tego świadomi, podejmują działania wspierające: „W domu [bywa zróżnicowany, nie zawsze sprzyjający rozwojowi dziecka klimat], nie mogę powiedzieć, że wszyscy tak mają, bo w każdym domu nie siedzę. Ale z tego, co moje dzieci opowiadają, z tego, co sobą reprezentują, mogę się domyślać, że [różnie] mają w domu” [4_DŚ_Ś]. Aktywności dyrektorów nie dotyczą tylko rodziny nuklearnej uczniów. Zaangażowanie behawioralne dyrektorów prowadzi na szersze wody, do działań w kierunku wymiany międzypokoleniowej w ramach rodzin i środowiska lokalnego: „Często spotykamy się, przyprowadzamy naszych dziadków, którzy jeszcze żyją. Mieliśmy do niedawna taką panią, która w tym roku umarła. 100 lat by miała we wrześniu. Do końca była na chodzie i często opowiadała nam o takich sytuacjach z życia wziętych, o tych właśnie takich typowo tożsamościowo-patriotycznych, których w tej chwili dzieci nasze jeszcze nie rozumieją czegoś takiego. [Na przykład mówiła], że ktoś mógł jako młody człowiek [w czasie niemieckiej okupacji] umrzeć za to, że był Polakiem. W tej chwili myślę, że już te dzieci nie mają czegoś takiego [edukacyjnego kontaktu międzypokoleniowego w rodzinach], ale muszą być o tym uczone. One nie mają czegoś takiego. Jeśli ktoś im by w tej chwili powiedział, że możesz umrzeć za to, że powiesz, że jesteś Polakiem, że mówisz po polsku, w tej chwili oni by chyba nie zgodzili się umrzeć. A nasi dziadkowie byli gotowi poświęcić życie. Tego mi brakuje w naszych szkołach. Ale o tym my często mówimy i pokazujemy dzieciom, że dzięki temu, że

tacy ludzie istnieli, mogą mówić po polsku i być, i mieszkać w Polsce. Bo gdyby nie oni, to nie byłoby nas” [4_DŚ_SP].

Zakres zaangażowania behawioralnego dyrektorów obejmuje wokółszkolne inicjatywy środowiskowe. „No myślę, że [...] my jesteśmy małą szkołą, ale u nas na przykład priorytetami są rzeczy związane właśnie z naszym regionem, z naszą mową polską. No myślę, że takie szkoły [winny mieć osadzenie lokalne, społeczne], gdzie zaczyna się dziecko dopiero kształtować, gdzie jest też przedszkole, gdzie jest szkoła podstawowa, gdzie dopiero się rozwija osobowość dziecka. Ja myślę, że jak najbardziej. Gdybyśmy nie ingerowali, nie tłumaczyli dzieciom, to w dzisiejszych czasach nie zawsze rodzic ma na to czas. Myślę, że to jest jeden z priorytetów szkoły, by [...] budować w szkole tożsamość narodową wśród uczniów” [18_MP_SP].

Kontekst społeczny szkoły może być bardzo zróżnicowany. W niniejszym raporcie wskazano, że dyrektorzy znają specyfikę swych osadzeń środowiskowych, czy to jest wielkie miasto, czy miejscowość popegeerowska, czy region pogranicza lub historycznych konfliktów etnicznych. W takich warunkach zawsze działają według klucza adekwatnego do danej specyfiki. W społeczeństwach wielokulturowych jest nim unikanie i nieprovokowanie konfliktów: „Natomiast trzeba być czujnym, żeby nie było konfliktów, ale też dawać im szansę poznawać się nawzajem” [3_DŚ_Ś].

Aspekt behawioralny pracy dyrektorów określany jest również przez dobrą współpracę z organami prowadzącymi oraz kontrolnymi: „Akurat dzwonił do mnie pan, który się głównie zajmuje właśnie poczuciem patriotyzmu, historii. Poza tym jest radnym, przewodniczącym naszej rady miejskiej. On zawsze kieruje tymi konkursami «Moja Mała Ojczyzna». Ja głównie przekazuję te wszystkie rzeczy. Nawet napisał książkę dotyczącą naszych kapliczek tutaj okolicznych, które też tworzą historię. [Na nich są] jakieś poniemieckie nazwiska [fundatorów]. Ale to nie ma znaczenia, bo to też historia Polski. My powinniśmy znać nasze terytorium” [4_DŚ_Ś].

Współpraca lokalna jest niezwykle ważna w pracy dyrektora. Jego aktywności to potwierdzają: „Mamy i świetną współpracę z urzędem miasta i gminy, który też współpracuje z nami na wszelkich możliwych etapach dotyczących edukacji narodowej. Żadnej akcji nie robimy bez nich. Jak oni coś organizują, to też nas zapraszają i bierzemy w tym udział czynny. Czy biblioteka, czy gminne centrum, czy urząd miasta i gminy, zawsze jesteśmy jednością. Pod tym względem zawsze jesteśmy razem. I może dlatego cieszę się, że

tutaj zamieszkałam, bo ja nie jestem stąd, ale tu zamieszkałam i tutaj nauczyłam się tak naprawdę czuć Polakiem, i to dobrym Polakiem” [4_DŚ_Ś].

Współpraca z organami nadzoru edukacyjnego jest dla dyrektorów także pomocą i inspiracją do działań projektowych i akcji ogólnopolskich: „Wchodzę na stronę internetową kuratorium oświaty [...] codziennie, bo to jest nasz obowiązek. Tam właśnie konkursów różnego rodzaju, informacji [o inicjatywach edukacyjnych] jest bardzo dużo. Praktycznie pojawiają się kilka w tygodniu. Ale nie nazwałabym tego, że jest za dużo, ponieważ każdy dyrektor mądrze wybiera, co jest potrzebne, w czym możemy wziąć udział. Nie ma nacisku, to nie jest obowiązkowe. Kuratorium oferuje, a my wybieramy lub nie. Każdy ma wolny wybór. Dajemy uczniom oferty. Przesyłamy je do wychowawców. Przesyłamy wiadomości przez dziennik Librus, ale na pewno nie nazwałabym to przesyłem i jakimś nadmiernym bombardowaniem tymi treściami” [27_Z_Ś].

6.3.5. Zaangażowanie w działania administracyjne w procesie edukacji ku tożsamości narodowej

Ważnym polem zarządzania szkołą jest, w opinii dyrektorów, aktywność biurokratyczna: „Masa dokumentów, które trzeba ogarnąć, przetworzyć, różnych rzeczy. Dla mnie to jest może tym bardziej trudne, że to jest pierwszy rok. Mam tutaj dobre, mocne wsparcie byłej dyrektorki, niemniej jednak mam ciągle poczucie chaosu, jeśli chodzi o stronę dokumentacyjną” [3_DŚ_Ś]. Ilość dokumentacji jest dla dyrektorów wyraźnym obciążeniem i ciężarem. Jest jej, wedle wyrażonych opinii, nadmiar: „Przerażająca jest ilość różnych rzeczy, które trzeba zrobić, dokumentacji, którą trzeba przygotować. Jakby się tego nie dotknęło, to człowiek nie ma świadomości, że właściwie na dobrą sprawę taki dyrektor mógłby zajmować się od rana do wieczora tylko i wyłącznie papierkami i nie byłoby czasu naprawdę na nic” [3_DŚ_Ś]. „Papierologii jest za dużo, a czasem mam wrażenie, jakby była ważniejsza od ucznia” [60_Wawa_SP].

Wielość dokumentacji, którą dyrektor musi wykonać oraz nadzorować jej przepływ, jest także przy projektach edukacyjnych oraz wszelkich inicjatywach mających finansowanie zewnętrzne. „Tutaj jest cały szereg metod i form. Myślę, że tutaj bardzo ważne są dokumenty, które sporządza szkoła, przygotowując odpowiednie programy wychowawczo-profilaktyczne” [18_MP_SP]. „Ja piszę wnioski [...] i cały czas czekam na [decyzję]” [2_DS_SP].

Mają one charakter ogólnopolski, regionalny lub bardzo lokalny, środowiskowy, „w którym szkoła funkcjonuje” [27_Z_Ś]. Dyrektorzy dużym wysiłkiem przygotowują wnioski, o których pozytywnych aspektach edukacyjnych mają przekonanie: „mają zalety”, jednak na przygotowanie wniosków często „brakuje czasu” [35_PD_SP].

Jeden z dyrektorów wskazał na wielką wartość edukacyjną udziału w projekcie Erasmus. „To taki bardzo atrakcyjny element związany z budowaniem własnej tożsamości, choć gdzie indziej i w celu poznawania tożsamości innego kraju [...] w takim działaniu: Ponadnarodowa mobilność edukacyjna uczniów. Odbiliśmy dwie wyprawy dwutygodniowe moich uczniów do Grecji, gdzie była młodzież szkolna grecka. Szkoła, która nas przyjmowała, prezentowała swoją kulturę. W odpowiedzi na ich bogactwo, które oni nam chcieli przekazać, my dzieliłiśmy się tym, co jest u nas. Choć zamiarem było przede wszystkim poznanie ich kultury, ale sama konwencja tego spotkania, sposób funkcjonowania tych spotkań z młodzieżą grecką jest taki, że my też o sobie mówimy, też o sobie przekazujemy. Więc budowanie takiej tożsamości poprzez pokazanie, kim jesteśmy, uważam za najbardziej cenne, ponieważ to trzeba wyjść i o sobie powiedzieć właśnie w takim kontekście” [49_WM_Ś].

Inne projekty przygotowane przez dyrekcję i prowadzone w szkołach pozwalają na wirtualną wymianę kulturową i możliwość prezentacji tożsamości polskiej w zetknięciu się ze starą Polonią: „[uczestniczyliśmy w projekcie] «Poznaj Polonię». Kontakty internetowe nam umożliwiły, żeby poznać Polonię w Brazylii [...]. Polonia w Brazylii jest dosyć silna i taka oryginalna, ale w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie to już w ogóle są dinozaury, bo to są ludzie często dawne elity przedwojenne czy jeszcze wcześniejsze” [56_Z_SP].

Ważnym aspektem projektów, w które behawioralnie angażują się dyrektorzy, jest finansowanie zewnątrz. To ułatwia wielu uczniom udział w inicjatywach narodowych, a dla części stanowi bezwarunkowy próg uczestnictwa. „My tutaj aby zorganizować wycieczkę, wyjazd, to dzieci dużo kosztuje. Bo zapłacenie za autokar to rodziców niestety nie wszystkich stać. Także nie mamy zbyt dużo takich możliwości, jakie na pewno mają szkoły miejskie, większe, które wszystko mają na miejscu. Bo niestety musimy do tego dotrzeć, ale nie to, że my nic nie robimy, staramy się, żeby naprawdę dzieci nasze też się rozwijały i te postawy patriotyczne, naprawdę nad tym dużo pracujemy i myślę, że uczniowie to docenią” [36_PD_SP].

Programy przełamanie tej bariery finansowej umożliwiają: „Świetnym programem był program «Poznaj Polskę». Skorzystaliśmy w ubiegłym roku w bardzo wielu miastach i chyba

nie było lepszej lekcji niż właśnie te wyjazdy. Skorzystaliśmy z kilkunastu wycieczek. Nasza szkoła akurat aplikowała i wszystkie wnioski przeszły pozytywnie. [...] Możliwość właśnie wyjazdu to jest chyba coś, co jest najlepszego dla uczniów. I uczniowie bardzo chętnie korzystają, i jest to przede wszystkim też forma tania, bo jest duże dofinansowanie ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki. I naprawdę super” [27_Z_Ś]. „To fajny program «Poznaj polskie ślady w Europie», który pan minister Czarnek wdrożył. Ale niestety miejsca rozeszły się jak świeże bułeczki. Nie było nawet szans na to, żeby aplikować” [27_Z_Ś].

Inicjatywy prowadzone przez szkołę, a przygotowywane pod nadzorem dyrektora obejmują także współpracę nadgraniczną na terenach pogranicza: „My taką mamy współpracę przeróżną z różnymi organizacjami, to jest wystarczająco. A jeżeli były otwarte granice, to też jeździliśmy. Młodzież jeździła na Białoruś. Tam też poznawała ludzi. Jeździła do różnych szkół na Białorusi. Mieliśmy współpracę. Zresztą i nasze miasto miało współpracę chyba z dwoma szkołami na Białorusi. [...] Po zamknięciu granic to tutaj już nie ma współpracy” [34_PD_SP].

Na szczęście nie wszystkie granice są zamknięte, a na tych z innymi krajami UE nadal można prowadzić edukację narodową i regionalną. W celu przygotowywania takiej współpracy, pisania wniosków i wypełniania ich treścią dyrektorzy podejmują działania w ramach współpracy z innymi instytucjami i organizacjami. W poprzednich prezentacjach wskazano m.in.: IPN, MEN, kuratoria oświaty, poszczególne muzea, harcerzy. W narracji dyrektor z Opolskiego zaistniała współpraca z ośrodkiem uniwersyteckim: „Trzeba było pewien projekt napisać. Akurat nasza przewodnicząca rady rodziców jest osobą z Uniwersytetu Opolskiego, która też w temacie mniejszości działa. Z tej racji [pomogła nam i] napisaliśmy wnioski. [W ten sposób] pozyskaliśmy środki dla nas. I tutaj [mamy możliwość prowadzenia sfinansowanych z tego wniosku inicjatyw]: festyn jeden, powitanie wiosny, drugi festyn to był ten, do którego też mniejszość [niemiecka] się znacznie dołożyła” [29_OP_SP].

Niekiedy dla poszczególnych osób finansowanie możliwe jest w ramach gminy czy miasta: „gminna komisja rozwiązywania problemów alkoholowych pomaga. W razie potrzeby OPS również” [9_LU_SP]. Jednak finansowanie zewnętrzne samo nie przychodzi do szkoły. Jest ono wynikiem wypracowanych i przygotowanych, przede wszystkim przez dyrektora szkoły, rozwiązań.

7. Podsumowanie i rekomendacje

7.1. Wnioski badawcze

- Na podstawie opinii dyrektorów można stworzyć zarys ich obrazu edukacji ku tożsamości narodowej. Można ostrożnie wnioskować, że jej celem jest „bezpieczna identyfikacja” wolna od narcyzmu narodowego.
- Z narracji dyrektorów wyłania się obraz edukacji ku tożsamości narodowej. Jest to wizja zbalansowana, wieloaspektowa, niejednostronna. Jest ona bliska, opisanemu we wstępie jako czwartemu, modelowi wypracowanemu przez Wojciecha J. Burszta, Pawła Dobrosielskiego, Krzysztofa Jaskułowskiego, Katarzynę Majbrodę, Piotra Majewskiego, Michała Rauszera.
- Dyrektorzy wykazują zróżnicowane poziomy zainteresowania tożsamością narodową uczniów, możliwe jest skonstruowanie kilku typów tego zaangażowania, spośród których najszerzej opisane są kategorie wyższego i wysokiego zaangażowania
- Można wnioskować, że uzyskany materiał empiryczny na drodze jakościowej wraz z danymi ilościowymi z ankiet przeprowadzonych wśród dyrektorów pozwoli trafnie określić skalę zaangażowania dyrektorów szkół w edukację ku tożsamości narodowej uczniów
- Istnieje bardzo istotna i empirycznie umocowana kategoria opinii wśród dyrektorów szkół, że edukacja ku tożsamości narodowej winna być prowadzona w szkołach.
- Istnieje bardzo istotna i empirycznie umocowana kategoria opinii wśród dyrektorów szkół, że kategoria narodowa jest ważnym czynnikiem w tożsamości osobistej.
- Kategoria narodowa wywołuje emocje w dyrektorach szkół.
- Edukacja narodowa rodzi zaangażowanie wśród dyrektorów szkół.
- Dyrektorzy prowadzą stały namysł nad warunkami i sposobami prowadzenia edukacji ku tożsamości narodowej za pomocą narzędzi dydaktycznych.
- Tożsamość narodowa rodzi trojaki skojarzenia emocjonalne: emocje pozytywne, emocje negatywne, emocje ambiwalentne.
- W opiniach dyrektorów istnieje wyraźny trend łączący polską tożsamość narodową z katolicyzmem, a równocześnie obserwowalna jest tendencja wyłączenia religijności z rdzenia kultury polskiej i kultury popularnej określającej życie młodych.
- Włączenie w polski system edukacyjny uchodźców wojennych z Ukrainy jest powiązane z refleksyjnością, emocjami i zachowaniami w szkołach w ramach prowadzonej tam edukacji ku tożsamości narodowej.
- Fundamentalne zręby edukacji ku tożsamości narodowej powstają w rodzinach.

- Dyrektorzy szkół wykazują zaangażowanie w celu zbalansowania różnych trendów w edukacji narodowej i prowadzeniu jej w wolności od skrajnych ideologii, upartyjnienia, konfliktów politycznych; balans ten owocuje szkolną strategią edukacji narodowej.
- Dyrektorzy wykazują różne poziomy zaangażowania w edukację narodową na płaszczyźnie poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej.

7.2. Wnioski teoretyczne

Wskazany materiał empiryczny oraz niniejsze analizy zaangażowania nauczycieli dają podstawy do dalszych poszukiwań w kwestiach tożsamości narodowej młodzieży. Jest to możliwe na gruncie następujących teorii:

- Wstyd i duma w tożsamości narodowej: koncepcja podstawowych uczuć społecznych, dumy i wstydu Charlesa Cooleya (Charles H. Cooley: 1907; Charles H. Cooley: 1909; Charles H. Cooley: 1922); koncepcja więzi społecznej (*social bond*) Thomasa Scheffa (Thomas J. Scheff: 1997; Krzysztof T. Konecki: 2014).
- Tożsamość narodowa a zmiany w rdzeniu kultury narodowej: teoria rombu kulturowego (Wendy Griswold: 2013).
- Religijność w rdzeniu kultury polskiej: koncepcja *religione diffusa* (Paweł Prüfer, Roberto Cipriani: 2021; Paweł Prüfer: 2018).
- Tożsamość młodzieży: teoria ambiwalencji (Anastasia Berg, Rachel Wiseman: 2024).
- Tożsamość narodowa w warunkach społeczeństwa sieciowego: teoria utopii i społeczeństwa sieciowego (Manuel C. Oliván: 2020).

7.3. Wnioski metodologiczne

- Zebrany w badaniach jakościowych przeprowadzonych wśród dyrektorów materiał pozwala wnioskować, że na bazie zebranych na tej drodze danych, po zbudowaniu w oparciu o nie kategoryzacji i niniejszym zaraportowanych zestawień, po uzupełnieniu materiału empirycznego o dane ilościowe z ankiet przeprowadzonych wśród dyrektorów, pozwoli on trafnie określić poziomy i zakres zaangażowania dyrektorów szkół w edukację ku tożsamości narodowej uczniów (cel 1).
- Zebrany i przeanalizowany powyżej materiał empiryczny, stanowiąc uzupełnienie pomiarów ilościowych oraz jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli, pozwoli na realizację celu 2: Poznanie i analiza postaw nauczycieli wobec tożsamości narodowej i sposobów jej kształtowania w procesie edukacji szkolnej.

- Zebrany i przeanalizowany powyżej materiał empiryczny, stanowiąc uzupełnienie pomiarów ilościowych przeprowadzonych wśród wszystkich kategorii uczniów, pozwoli na realizację celu 3: Poznanie i analiza postaw uczniów wobec tożsamości narodowej i sposobów jej kształtowania w procesie edukacji szkolnej.
- Zebrany i przeanalizowany powyżej materiał empiryczny, stanowiąc część wszystkich pomiarów w ramach projektu, pozwoli na realizację celu 4: Poznanie i analiza czynników kształtujących tożsamość narodową i lokalne tradycje kulturowe wpisujące się w tożsamość narodową.
- Zebrany i przeanalizowany powyżej materiał empiryczny, szczególnie w zakresie przemian kulturowych i wyzwań edukacyjnych, stanowiąc część wszystkich pomiarów w ramach projektu, pozwoli na realizację celu 5: Klasyfikacja trudności komunikacyjnych przekazu treści edukacyjnych w zakresie edukacji ku tożsamości narodowej w relacjach: nauczyciel (nadawca) – uczeń (odbiorca).
- Wnioski do badań teoretycznych wskazane powyżej w podsumowaniu teoretycznym stanowią wkład w realizację celu 6: Interpretacja wyników badań w odniesieniu do koncepcji z zakresu teorii narodu.

7.4. Rekomendacje dla dydaktyki

- Edukacja ku tożsamości narodowej odbywać się może wyłącznie w klimacie wolności, wszelkie narzucanie kategorii narodowej uczniom rodzi efekt przeciwny.
- Edukacja ku tożsamości narodowej wymaga zdefiniowania patriotyzmu.
- Ważnym aspektem edukacji ku tożsamości narodowej jest włączenie jej w edukację regionalną.
- Wyższą skuteczność w prowadzeniu edukacji narodowej dają trafnie dobrane metody oparte na dialogu, wolności, zaangażowaniu emocjonalnym, łączeniu faktów i twórczym odkrywaniu fenomenów narodowych: dyskusja edukacyjna; szkolne świętowanie rocznic narodowych wedle nowych schematów zaangażowania, uczestnictwa, przekazu emocjonalnego; edukacja modułowa, edukacja medialna, edukacja cyfrowa, edukacja przez sport, phenomenon-based teaching.

Bibliografia:

- Arar, K. (2012). Israeli Education Policy since 1948 and the State of Arab Education in Israel. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 113–145.
- Baka, L., Cieślak, R. (2010). Zależności między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań
- Bałażak, M. (2017). Postawy nauczyciela-wychowawcy wobec pracy w szkole. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2 (20), 192–197.
- Bekerman, Z., Habib, A., Shhadi, N. (2011). Jewish–Palestinian Integrated Education in Israel and its Potential Influence on National and/or Ethnic Identities and Intergroup Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 3 (37), 389–405.
- Berg A., Wiseman, R. (2024). *What Are Children For? On Ambivalence and Choice*. New York: St. Martin's Publishing Group.
- Blass, N. (2018). The Israeli Education System: An Overview. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Budgol, M. (2007). *Wartości organizacyjne. Szkice z teorii organizacji i zarządzania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Budyta-Budzyńska, M. (2010). *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burszta, W.K., Dobrosielski, P., Jaskułowski, K., Majbroda, K., Majewski, P., Rauszer, M. (2019). *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Katedra – Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS.
- Connell, J.P., Wellborn, J.G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. W: M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (red.). *Minnesota Symposia on Child Psychology* (43–77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cook, S. (2008). *The Essential Guide to Employee Engagement. Better Business Performance through Staff Satisfaction*. London – Philadelphia: Kogan Page.
- Cooley Ch.H. (1907). Social Consciousness, *Proceedings of the American Sociological Society*, 1, 97–109.
- Cooley, Ch.H. (1909). *Social Organization. Study of Larger Mind*. New York: Shocken Books.
- Cooley, Ch.H. (1922). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Dziewulak, D. (2020). *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008–2018)*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 1 (74), 59–109.
- Gellner, E. (2009). *Narody i nacjonalizm*. Warszawa: Difin.
- Griswold, W. (2013). *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hirschfeld, A.R. (1975). *The sociology of emotions: Selected possibilities*. W: M. Millman, R.M. Kanter (red.). Another voice (280–307). Garden City–New York: Anchor Press.
- Jaworska-Matys, D. (2001). *Tożsamość narodowa na pograniczu: poczucie tożsamości narodowej w narracji uczniów, rodziców i nauczycieli polskich szkół na Litwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 4 (33), 692–724.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 4 (33), 692–724.
- Kahn, W.A. (1992). To Be Fully There: Psychological Presence at Work. *Human Relations*, 4 (45), 321–349.
- Keil, J. (2000). *Szukaj własnej drogi. Nauczyciel-wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: A.A. Kotusiewicz (red.). *Myśl pedagogiczna i działanie nauczyciela* (45–54). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Konecki, K.T. (2014). *Socjologia emocji według Thomasa Scheffa*. W: K.K. Konecki, B. Pawłowska (red.). *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. (11–38), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kowalczyk, P. (2018). Badanie zaangażowania nauczycieli szkół publicznych. W poszukiwaniu ram koncepcyjnych modelu badawczego. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 130, 345–356.
- Kulikowski, K., Madej, M. (2014). Zaangażowanie w pracę – problem z pomiarem. *Problemy Zarządzania*, 1(45), 12, 99–112.
- Kutrowska, B. (2008). *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.). *Nauczyciel:*

misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli (49–60). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Newman, F.M., Wehlage, G.G., Lamborn, S.D. (1992). *The Significance and Sources of Student Engagement*. W: F.M. Newman (red.). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (11–39). New York: Teachers College Press.

Oliván, M.C. (2020). *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pawłowska, B. (2020). *Praca nauczyciela w perspektywie badacza jakościowego. Mity a rzeczywistość*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Peled, E. (2020). The History of Education System and Authority in Israel from the Ottoman period to our days. *Biuletyn Historii Wychowania*, 42, 109–122.

Prüfer, P. (2018). Natura i struktura teorii *religione diffusa* Roberto Ciprianiego – osobliwość kontekstu, uniwersalizm koncepcji. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, 24, 178–192.

Prüfer, P., Cipriani, R. (2021). *Socjologia religii. Ujęcie systematyczno-historyczne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Resnik, J. (2012). The Transformation of Education Policy in Israel. W: G. Steiner-Khamsi, F. Waldow (red.). *World Yearbook of Education* (264–290). London: Routledge.

Rogoza, M., Marchlewska, M., Molenda, Z., Adamczyk, D., Szczepańska, D., Rogoza, R., Szczęsna, M., Furman, A., Maciantowicz, O., Maison, D. (2024). *Podsumowanie efektów projektu: Polskość w XXI wieku – Rodzaje identyfikacji narodowej, ich podłoże i konsekwencje*. Warszawa: Laboratorium Poznania Politycznego IP PAN.

Saks, A.M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 7 (21), 600–619.

Saks, A.M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 7 (21), 600–619.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonz'alez-Rom'a, V., Bakker A.B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.

Scheff, T.J. (1997). *Emotions, the social bond, and human reality: Part/whole analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skarżyńska, K. (2019). *My. Portret psychologiczno-społeczny Polaków z polityką w tle*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Sobczak, S., Zacharuk, T. (2018a). *A model of pedagogical staff engagement in the educational process*. W: L.G. Chova, A.L. Martínez, I.C. Torres (red.). *Research and Innovation* (3566–3574). Seville: IATED Academy.
- Sobczak, S., Zacharuk, T. (2018b). *School climate enhancement through teacher emotional involvement*. W: L.G. Chova, A.L. Martínez, I.C. Torres (red.). *Research and Innovation* (3602–3611). Seville: IATED Academy.
- Sobczak, S., Zacharuk, T. (2019). Zaangażowanie nauczycieli w rolę zawodową a ich oczekiwania gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 4 (32), 133–165.
- Szacka, B. (2006). *Czas przeszły – pamięć – mit*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szcześniak, M. (2021). Wpływ kompetencji i ról kierowniczych na sprawne zarządzanie organizacją. *Archive of Social Sciences and Humanities* 1 (1), 71–96.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2021). *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Warszawa: Znak Horyzont.
- Tułowicki, D. (2012). *Bez Boga, Kościoła i zasad? Studium socjologiczne nad religijnością młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Turner, J.H., Stets, J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Turner, J.H. (1999). Toward a general sociological theory of emotions. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29, 132–162.
- Wojnarowska, M. (2014). *Rola dyrektora w procesie rozwoju szkoły. Sieci współpracy i samokształcenia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wróbel, A. (2014). *Problem intencjonalności działań pedagogicznych. Studium teoretyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., Pintrich, P.R. (2000). *Self-regulation: Directions and challenges for future research*. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.). *Handbook of Self-regulation* (749–768). San Diego: Academic Press.
- Zygierewicz, A. (2010). Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. *Analizy BAS*, 15 (40), 1–10.