Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Socjologiczno-Historyczny
Instytut Filozofii
**Krzysztof Brózda**

# ROZPRAWA DOKTORSKA

# Aksjologia ojczyzny i patriotyzmu w kontekście materiałów dydaktycznych do szkoły podstawowej

**Promotor: dr hab., prof. UR Krzysztof Bochenek**

**Rzeszów 2016**

SPIS TREŚCI


| | |
|---|---|
| Wykaz skrótów | s. 2 |
| Wstęp | s. 9 |
| 1. Współczesne uwarunkowania aksjologii ojczyzny i patriotyzmu | s. 17 |
| 1.1. Spór o dyskurs patriotyczny | s. 18 |
| 1.2. Kontekst aksjologiczny | s. 29 |
| 1.3. Założenia szkolnej edukacji patriotycznej | s. 44 |
| 2. Konstytutywne czynniki Ojczyzny | s. 64 |
| 2.1. Ludzie (wspólnota) | s. 64 |
| 2.2. Kultura narodowa | s. 99 |
| 2.3. Ziemia (terytorium) | s. 127 |
| 3. Solidarność wspólnotowa jako wyraz patriotyzmu | s. 142 |
| 3. 1. Człowiek wobec społeczeństwa | s. 143 |
| 3.2. Instytucjonalny wymiar ojczyzny (państwo) | s. 165 |
| 3. 3. Afirmacja wspólnoty narodowej | s. 189 |
| 4. Przedmiotowe wymiary afirmacji ojczyzny | s. 224 |
| 4. 1. Troska o historię ojczystą | s. 225 |
| 4. 2. Miłość do ojczystej ziemi | s. 241 |
| 4. 3. Szacunek dla kultury narodowej | s. 261 |
| 5. Współczesne paradygmaty patriotyzmu | s. 285 |
| 5. 1. Troska ekologiczna | s. 286 |
| 5. 2. Dowartościowanie Małej Ojczyzny | s. 301 |
| 5. 3. Ojczyzna i patriotyzm w kontekście integracji europejskiej | s. 313 |
| Zakończenie | s. 329 |
| Bibliografia | s. 337 |
| Źródła | s. 337 |
| Opracowania | s. 346 |

# WYKAZ SKRÓTÓW

| | |
|---|---|
| ACHS | R. Adamczyk, M. Chen-Wincławska, *Historia i społeczeństwo. Podręcznik,* M. Rożak, Gdańsk 2000. |
| AP | A. Pawlicki, *Program nauczania historii i społeczeństwa,* Nowa Era, Warszawa 2007. |
| ATH | G. Czetwerczyńska, D. Gawin, S. Jabłoński, T. Merta, W. Mędrzecki, A. Pacewicz, J. Strzemieczny, *A to historia! Program nauczania przedmiotu historii i społeczeństwo w klasach IV-VI szkoły podstawowej,* Nowa Era, Warszawa 1999. |
| AUP | A. Adamska-Ubaka, K. Szlaska, *Program nauczania plastyki w szkole podstawowej,* Nowa Era, Warszawa 2007 |
| AZPK | M. Bober-Pełzowska, H. Małkowska- Zegadło, D. Cichy, A. Koralczyk, G. Odechowska, *Asy z pierwszej klasy*, Juka, Warszawa 2000. |
| BJTM | J. Białobrzeska, *Ja, Ty – My. Poznaję świat i wyrażam siebie*, Didasko, Warszawa 1999. |
| BP | J. Burdzy, *Program nauczania muzyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2007. |
| BPP | B. Piróg, E. Tyralska-Wojtycza, *Program nauczania w zreformowanej szkole podstawowej*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 1999. |
| BS | B. Bleja-Sosna, *Program kim jestem, kim mogę być? Ścieżki edukacyjne dla klas IV-VI w szkole podstawowej*, Wyd. Bea-Bleja, Toruń 1998. |
| BSC | Pawlicki A., W. Widłak, *Był sobie człowiek. Podręcznik do historii i społeczeństwa,* Nowa Era, Warszawa 2008. |
| BSW | B. Bartoszewska, B. Sadowska, *Wprowadzenie dziecka w świat dziedzictwa kulturowego. Program edukacji regionalnej dla klas I-III. Program autorski*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004. |
| BWSP | Benczkowska K., *Warszawa – stolica polski. Blok humanistyczny*, Podręcznik, klasa 4, Szkoła podstawowa, WSiP, Warszawa 2002. |
| CHR | *Chodźmy razem*, M. Bober-Pełzowska, H. Małkowska-Zegadło, D. Cichy, A. Koralczyk, G. Odechowska. *Podręcznik do kształcenia zintegrowanego*, Juka, Warszawa 2000 |
| CP | H. Małkowska-Zegadło, M. Bober-Pełzowska, *Całoroczna podróż*, Język Polski, Juka, Warszawa 1999. |
| CPRZ | A. Czerny, K. Grzybowska-Mnich, H. Lach, *Przyroda dla klasy szóstej. Podręcznik,* Nowa Era, Warszawa 2007. |
| CSZP | A. Czubaj, S. Elbanowska, R. Kowalski, J. Tomalkiewicz, *Program nauczania przyrody. Spotkania z przyrodą klasy 4-6,* Mac Edukacja, Kielce 2004. |
| DCP | D. Cichy, E. Cywińska, M. Frindt, T. Janicka-Panek, H. Małkowska-Zegadło, L. Zielkowska, *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej,* Juka, Warszawa 1999. |
| DDH | Wojciechowski G., *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klas 4-6,* Nowa Era, Warszawa 2009. |
| DDPP | J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła. Program nauczania plastyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, M. Rożak, Gdańsk 2005. |

DWIP M. Zatorska, *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji*. Program edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy etap edukacyjny, ORE, Warszawa 2014.

DJ *Dar Jezusa. Jezus nas kocha. Podręcznik do nauki religii dla ucznia klasy 2 szkoły podstawowej,* red. E. Ossewska, J. Stala, Tarnów 2009.

DJP K. Dąbrowska, A. Lewińska, E. Rogowska, *Język polski*. *Przewodnik metodyczny dla klasy V,* M. Rożak, Gdańsk 2000.

DS *Dar spotkania Boga. Bóg mnie woła. Podręcznik do nauki religii dla ucznia szkoły podstawowej,* klasy 4-6, red. E. Ossewska, J. Stala, Tarnów 2007.

DSŚ A. Lewińska, E. Rogowska, *Język polski*. *Dziwię się światu. Kształcenie językowe. Podręcznik do klasy VI,* M. Rożak, Gdańsk 2001.

EWDŚP *Edukacja wczesnoszkolna. Doświadczanie świata. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, M. Kędra, ORE, Warszawa 2014.

EB S. Elbanowska, E. Szklarska-Kowalska, J. Tomalkiewicz, *Program nauczania dla klasy szkoły podstawowej Przyroda,* Juka, Warszawa 1999.

EBH K. Benczkowska, P. Krzesicki, J. Pytlak, *Europa. Blok humanistyczny, Podręcznik,* klasa 5, WSiP, Warszawa 2002.

EEK H. Gut, *Elementariusz ekologiczny w nauczaniu zintegrowanym dla klas I-III*, Nowa Era, Warszawa 1999.

EKP E. Klawe, H. Marszałek, D. Chwastek, A. Ciesielska, *Program nauczania języka polskiego w klasach szkoły podstawowej,* Nowa Era, Warszawa 2007.

ERP *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli szkoły podstawowej,* red. Z Piwońska, Wyd. Fosze, Rzeszów 2001.

ES *Edukacja smyka. Autorski program nauczania*, red. T. Oleksak, Adam, Warszawa 1999.

HWN R. Lolo, A. Pieńkowska, R. Towalski, *Historia wokół nas. Program nauczania. Przewodnik nauczyciela,* Klasa 4, WSiP, Warszawa 2008.

INS R. Pawłowska, P. Doroszewski, A. Lewińska, E. Rogowska, Język Polski. *I nadziwić się nie mogę. Program nauczania w klasach IV-VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny)*, M. Rożak, Gdańsk 1999.

JH J. Hanisz, *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Wesoła szkoła i przyjaciele*, WSiP, Warszawa 2009.

JIMR K. Benczkowska, *Ja i moja rodzina, Podręcznik*, klasa 4, Mozaika, Warszawa 1999.

JIŚ H. Kaczorowska, M. Kaczorowski, *Ja i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego w klasie IV*, Oficyna Marka, Kielce 1999.

JJC Jam jest chleb życia

JKP J. Korzańska, *Program kształcenia zintegrowanego abc.* I etap edukacji, Wyd. Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza w Warszawie, Warszawa 1999.

JTŚ U. Stawińska, *Ja, Ty i Świat. Program nauczania zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej*, Res Polona, Łódź 1999.

JWS M. Piotrowska, M. Szymańska, *Już w szkole,* Nowa Era, Warszawa 2008-2009.

KMM *E. Korowajczyk, Moja muzyka. Podręcznik dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, M. Rożak, 2005.

Kpu karta pracy ucznia

KSP M. Kłys, E. Sulejczak, *Program bloku „Przyroda" IV-VI*

KZP M. Kasprzyk, A. Zalewska, *Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej,* w: *Programy nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Arka, Poznań 1999.

MH T. Maćkowski, *Moja historia. Program nauczania historii w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, M. Rożak, Gdańsk 2004.

MIH W. Surdyk-Fertsch, B. Szeweluk-Wyrwa, *My i historia. Historia i społeczeństwo dla IV-VI klasy szkoły podstawowej,* PWN, Warszawa 2009.

MM 4 K. Benczkowska, *Moje miejsce na ziemi. Blok humanistyczny, Podręcznik*, klasa 4, Szkoła podstawowa, WSiP, Warszawa 2002.

MNA A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Podręcznik do klasy czwartej szkoły podstawowej,* Gdańskie Wyd. Oświatowe, Gdańsk 2001.

MOT J. Machnicki, G. Liebrecht, J. Wołowiec, *Moje otoczenie. Podręcznik do historii i społeczeństwa,* Mac Edukacja, Kielce 2001.

MP M. Mularczyk, J. Semaniak, D. Tomaszewska, *Przyroda. Program nauczania przyrody w klasach 4-6,* Mac Edukacja, Kielce 2000.

MS J. Faliszewska, E. Misiorowska, T. Wójcik, J. Kacperska, C. Cyrański, *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I-III*, Wyd. MAC, Kielce 1999; *Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego, Klasa I-III*, Mac, Kielce 1999-2001.

MSAP M. Sarnowska, *Integralny program nauczania z elementami edukacji ekologicznej w klasach I-III*, Harmonia, Gdańsk 1998.

MSP *Program nauczania dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej*, koordynator M. Sadowski, Nowa Era, Warszawa 1999.

MŚ H. Matejuk, A. Kaczanowska, G. Wnuk, L. Czarnecka, *Mój świat. Program kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej*, PWN, Warszawa 1999

MWSP M. Marko-Worłowska, F. Szlajer, *Przyroda dla klasy czwartej. Podręcznik,* Nowa Era, Warszawa 2003.

NELPN *Nasz elementarz. Poradnik dla nauczyciela szkoły podstawowej*, B. Bieg-Panic, B. Sobczyk, M. Gruszka, B. Stachańczyk, E. Stolarczyk, ORE, Warszawa 2014.

NELPU *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej,* M. Lorek, L. Wollman, , Ośrodek Rozwoju Edukacji, MEN, Warszawa 2014.

NKPN *Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela II klasy szkoły podstawowej Nasza klasa*, M. Boćko, M. Oleksy – Zborowska, MEN, Warszawa 2015.

NSPU *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej*, Maria Lorek, Monika Zatorska, Warszawa 2015.

| | |
|---|---|
| OCH | A. Wołosik, *Opowiem ci ciekawą historię. Podręcznik dla uczniów klasy 4-6 szkoły podstawowej,* Wyd. Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2000-2005. |
| ODS | J. Faliszewska, *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program kształcenia zintegrowanego. Klasa I-III szkoły podstawowej,* Mac Edukacja, Kielce 2007. |
| OS | J. Machnicki, G. Liebrecht, J. Wołowiec, *Ośmiel się być mądrym. Program nauczania historii i społeczeństwa w szkole podstawowej w klasach 4-6,* Wyd. Mac, Kielce 2000. |
| OSP | D. Chwastek, K. Bogdan, *Oglądam świat. Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Arka, Poznań 1999. |
| OŚ | Małgorzata Kaliszewska, Jadwiga Gustowicz, Grażyna Maszczyńska-Góra, *Oswajam świat*, klasa VI, Kleks, Bielsko-Biała 2001. |
| OŚP | D. Chwastek, K. Bogdan, *Oglądam świat. Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Arka, Poznań 1999. |
| OTSP | B. Jędrzejczak, M. Szpingier, *Program odkrywamy tajemnice sztuki. Program nauczania plastyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2003. |
| PH | M. Deszczyńska, M. Deszczyński, *Historia i społeczeństwo. Poznajemy historię ojczystą.* Podręczniki 4-6, WSiP, Warszawa 2002. |
| PMM | P. Piątek, *Malowane muzyką. Program nauczania sztuki (muzyki) w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Arka, Poznań 2000. |
| PNO | K. Benczkowska, P. Krzesicki, J. Pytlak, *Polska – nasza ojczyzna. Blok humanistyczny*, Podręcznik, klasa 5, WSiP, Warszawa 2002. |
| POPR | Z. Bernacki, E. Polańska, H. Kostecka-Bernacka, M. Beczkiewicz, *Podróże przyrodnicze. Podręcznik do przyrody dla klasy IV*, PWN, Warszawa 1999. |
| PP | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. poz. 803). |
| PPB | *Przemienieni przez Boga. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy VI szkoły podstawowej. Drogi Przymierza*, Kraków 2004. |
| PPRZ | E. Polańska, Z. Bernacki, H. Kostecka-Bernacka, M. Beczkiewicz, *Program nauczania przyrody w klasach IV-VI zreformowanej szkoły podstawowej*, PWN, Warszawa 1999. |
| PRNR | Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii,* WAM, Kraków 2001. |
| PŚ | G. Treliński, J. Bartosiński, I. Chyła-Szypułowa, L. Jamrożek, M. Opalińska, E. Romaniec-Zawadzka, U. Trelińska, *Program postrzegam świat całościowo. Nauczanie początkowe – kształcenie zintegrowane*, ZNP, Kielce 1999. |
| PŚWS | A. Juszkiewicz, W. Went, *Program nauczania. Poznaję świat i wyrażam siebie. Kształcenie zintegrowane w klasach 1-3*, Didasko, 1999. |
| PZC | P. Zbróg, M. Jas, *Przygoda z czytaniem i pisaniem. Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI*, Mac Edukacja, Kielce 2002. |

PZH E. i J. Centkowscy, *Historia i społeczeństwo. Przygoda z historią. Szkoła podstawowa. Klasa 4-6*, Adam, Warszawa 2000-2006.

PZK *Przygoda z klasą*, J. Bonar, E. Burakowska, M. Dąbrowski, WSiP, Warszawa 2002.

RMP B. Roszak, *Muzyka w szkole podstawowej. Autorski program nauczania*, G&P, Poznań 2000.

RWS J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1-3*, WSiP, Warszawa 2009.

SMP Z. Rejniak, *Program kształcenia zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej, Szkoła marzeń,* Mac Edukacja, Kielce 2002.

SNM Bartoszewska, Sadowska, Szkoła na miarę

SNS M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróz, D. Chwastniewska, D. Różek, *Słowa na start!. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, M. Rożak, 2005.

SNSP M. Derlukiewicz, A. Wojciechowska, *Słowa na start. Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2007.

SNST *Słońce na stole, Podręcznik do nauczania zintegrowanego*, M. Lorek, Muza, Kraków 2000.

SP T. Malelepsza, E. Korona, *Smyk poznaje mowę Polską i zwyczaje. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego*, klasa III, sem. 2, Adam, Warszawa 2008

SPRE *Szkolny program ekologiczny dla I i II etapu edukacji,* Mac Edukacja, Kielce 2001.

SZIN M. Nagajowa, *Jak uczyć języka polskiego w klasie piątej. Przewodnik dla nauczyciela do podręcznika i zeszytu ćwiczeń Słowa zwykłe i niezwykłe*, WSIP, Warszawa 2000

ŚKSP J. Ślósarczyk, R. Kozik, F. Szlajfer, *Przyroda dla klasy piątej*, Nowa Era, Warszawa 2000.

ŚPŚP Czyszkowska K., J. Stocka, *Świat przyrody, świat przygody. Program nauczania dla klas IV-VI szkoły podstawowej*, Planeta, Inowrocław 1999.

TLP M. Jędrychowska, Z. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię. Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2001.

WDW *W drodze do Wieczernika. Bliscy Sercu Jezusa. Podręcznik do religii dla klasy II szkoły podstawowej*, red. W. Kubik, T. Czarnecka, WAM, Kraków 2004.

WPS Górczyński W., Stępnik A., *Władza, państwo, społeczeństwo. Przeszłość, współczesność. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy VI*, Juka, 1999.

WRPE J. Mazur, M. Wilczyński, Z. Noga, B. Baran, *W rodzinie, w Polsce, w Europie. Program przedmiotu historia i społeczeństwo dla klas IV-VI szkoły podstawowej*, PWN, Warszawa 1999.

WS *Wesoła szkoła. Podręczniki. Kształcenie zintegrowane*, WSiP, S. Łukasik i inni, Warszawa 2000.

| | |
|---|---|
| WSIP | J. Hanisz, *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Wesoła szkoła i przyjaciele*, WSiP, Warszawa 2009. |
| ZEK | Z ekoludkiem |
| ZG | Przybyszewska A, *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Program nauczania języka polskiego w drugim etapie edukacyjnym szkoły podstawowej*, Adam, Warszawa 2002. |
| ZPB | *Zaproszeni przez Boga. Podręcznik do religii dla klasy IV. Drogi przymierza*, WAM, Kraków 2002. |

# WSTĘP

Uwzględniając stanowisko Tomasza z Akwinu, który w ojczyźnie widział źródło naszego istnienia i pokierowania[1], trudno znaleźć ważniejszy temat do refleksji. Nie można istnieć bez ojczyzny, ani tym bardziej trudno bez niej odnaleźć dobre „pokierowanie", zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i wspólnotowej, narodowej. Dlatego właśnie, bez względu na kontekst historyczny, patriotyzm pozostaje niezmiennie główną „częścią składową" tożsamości jednostek i narodów. Jest on niezbędny w budowaniu postawy odpowiedzialności za naród i państwo, w zachowywaniu i rozwijaniu kultury narodowej[2].

W przestrzeni publicznej czy medialnej nie często używa się terminów: „patriotyzm", „ojczyzna", „naród", czy „kultura narodowa". Dominują określenia: „społeczeństwo", „państwo", „kraj", „jednostka", „obywatel". Nie sposób przy tym nie zauważyć, iż nawet wtedy, kiedy pojawiają się odniesienia do ojczyzny czy patriotyzmu, to zdają się one raczej stanowić narzędzie politycznej walki między partiami i nie mają zbyt dużo wspólnego z patriotyzmem[3]. Nawet jeśli patriotyzm dla dużej części społeczeństwa wciąż wydaje się być wartością fundamentalną i nie budzącą wątpliwości, to zwolennicy różnych opcji politycznych często skrajnie odmiennie go definiują. Mówienie o ojczyźnie staje się nierzadko narzędziem walki stronnictw czy partii, zależnym od orientacji ideowej czy politycznej[4]. Trafnie diagnozują tę sytuację słowa C. Banacha: „Miłość do Ojczyzny u niektórych osób wiąże się z ich nienawiścią do przeciwników politycznych lub innych grup społecznych, a także z grzebaniem się w nieszczęśliwej przeszłości kraju"[5]. Tymczasem, skoro patriotyzm jest „materią" szczególnie delikatną, to nie może tu być mowy o brutalnej walce pomiędzy poszczególnymi frakcjami „patriotów", lecz

[1] Zob. Tomasz Akwinu, S.th. 11-11, q. 101, a. l, c.
[2] Zob. A. Lepa, *Media a postawy*, Łódź 2002, s. 10.
[3] Zob. R. Matyja, *Przestrzeń powinności. Myśl polityczna a postawy patriotyczne w Polsce powojennej,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 232; M. Iłowiecki, *Media w służbie tradycji*, w: *Nasza tradycja*, red. P. K. Kuty, Lublin 1996, s. 61-73.
[4] Zob. M. Głowiński, *Kryzys dyskursu patriotycznego*, w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 6; A. Rudnicki, *Zanurzać w historii,* „Refleksje" 3 (2007), s. 18.
[5] C. Banach, *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła" 9 (2002), s. 7–15.

o uczeniu tego, jak budować mądrzejszą, demokratyczną, przyjazną ludziom, podmiotową i dialogową, wspólną wszystkim Polskę[6].

Pomimo tego, iż współczesna Polska to kraj etnicznie niemal jednolity, w odróżnieniu od II RP gdzie niemal 1/3 stanowiły mniejszości narodowe, to wciąż toczy się dziś, prowadzony przez różne podmioty polityczne i społeczne, wieloaspektowy, rzadko zresztą merytoryczny, spór dotyczący identyfikacji narodowej[7]. Nie dotyczy on zresztą jedynie Polski, gdyż wzmógł się on po upadku „realnego socjalizmu" w krajach środkowo-wschodniej Europy i byłym imperium radzieckim oraz zwiększającej się, lub może raczej lepiej uwidaczniającej się, roli tożsamości narodowej i nacjonalizmu w krajach postkomunistycznych[8].

W świadomości społecznej dominuje raczej troska poszczególnych ludzi i większej części społeczeństwa o nadanie odpowiedniego poziomu codziennej egzystencji niż chęć szukania jakichś imponderabiliów, a tym bardziej kierowania się nimi. Mówienie o ojczyźnie stanowi w życiu publicznym swojego rodzaju inwariant, choć samo podlega znacznym przemianom, a niekiedy radykalnym[9]. W społeczeństwie „burzliwego otoczenia"[10], realizacja przekazywania dziedzictwa narodowego utrudniają kosmopolityczne wzorce masowe, konsumpcjonizm, unifikacja stylów życia, upodobań i zachowań, nierzadko brutalnych i antyhumanistycznych. Nie sprzyja jej powszechna banalizacja przeżywania sacrum, dotykająca również obszaru aksjologii patriotycznej[11]. Niestety, słabość państwa, jego instytucji, poczucie niesprawiedliwości, wynikające z niedoskonałego systemu prawa, źle funkcjonującego wymiaru sprawiedliwości, ale także nieestetyczność polskiego życia politycznego, nie ułatwiają Polakom po 1989 roku identyfikację z

---

[6] Zob. J. Sawiński, *Edukacja patriotyczna w XXI wieku,* „Refleksje" 3 (2007), s. 27-28.
[7] Zob. A. Mencwel, *Od historii idei do ideowego projektu (Andrzeja Walickiego historyczna teoria narodu),* w: *Naród, nacjonalizm, patriotyzm,* red. A. Walicki, Kraków 2009, s. XI.
[8] Zob. A. Walicki, *Naród, nacjonalizm, patriotyzm,* Kraków 2009, s. 421.
[9] Zob. . J. Życiński, *Narcyz a ojczyzna,* w: *Z Karolem Wojtyła myśląc Ojczyzna,* red. W. Chudy, Lublin 2002, s. 268; M. Głowiński, *Kryzys dyskursu patriotycznego,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 6.
[10] Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność,* Kraków 2007; W. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.
[11] Zob. I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie,* w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku,* red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1996, s. 28; H. Skorowski, *O potrzebie edukacji patriotycznej w kontekście globalizacji,* „Homo Dei" 73 (2003), s. 16-17.

polskością[12]. Przemiany polityczne, społeczne, ekonomiczne i kulturowe, jakie wówczas się dokonały, spowodowały dużą zmianę podejścia, szczególnie młodych ludzi do wartości uniwersalnych i ponadczasowych[13]. Nawet jeżeli deklaratywnie wciąż przypisuje się pojęciom „patriotyzm" czy „ojczyzna" spore znaczenie, co uwidacznia się dziś choćby w fascynacji wielu młodych ludzi historią żołnierzy wyklętych, to w praktyce, zwłaszcza zaistnienie gospodarki rynkowej spowodowało konieczność dokonywania nowych wyborów i zmianę zachowań. Ludzie aktywni, dzięki swojej innowacyjności i ciężkiej pracy mają możliwość podniesienia standardu swojego życia i życia swych rodzin. Wielu ludzi nie potrafi sobie jednak poradzić z nową rzeczywistością, co staje się źródłem napięć, frustracji i burzy ich poczucie bezpieczeństwa[14]. Dominujący dziś liberalizm zajmuje wobec idei narodu i ojczyzny stanowisko dosyć ambiwalentne, choć nacechowane duchem pragmatyzmu. Nie toczy się więc tu walki z patriotyzmem, lecz pomija go lub dezawuuje w imię haseł walki z nacjonalizmem, szowinizmem czy ksenofobią. Jeżeli nawet liberalizm, w niektórych sytuacjach pozytywnie ocenia etos miłości ojczyzny, to nie czyni tego z większym przekonaniem[15].

Wzmacnianiu emocjonalnych związków ludzi, zwłaszcza młodych, ze swoim regionem, krajem, narodem, ojczyzną nie sprzyja również niezmiennie preferowany, tradycyjny patriotyzm w wersji abstrakcyjnej, historycznej, obrzędowej i okazjonalnej[16]. Uwidacznia się więc zjawisko dystansowania się, zwłaszcza lepiej wykształconych Polaków, od patriotyzmu pojmowanego tradycyjnie, wyrażającego się w deklaracjach miłości ojczyzny, gotowości poświęcania się dla jej dobra aż do ofiary życia włącznie[17]. Dosyć powszechnie

[12] Zob. A. Rzegocki, *Patriotyzm a racja stanu,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 282-285.
[13] Zob. M. Knapik, A. Łobos, *Wstęp,* w: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji,* red. M. Knapik, A. Łobos, Wyd. WSA Bielsko-Biała 2007, s. 5; B. Polak, *Świadomy patriotyzm nowych czasów,* „Refleksje" 3 (2007), s. 15; K. Ryczan, *Wartości katolików a typ środowiska miejskiego*, Lublin 1992, s. 169-193.
[14] Zob. A. Mroczek, *Wsparcie społeczne w środowisku lokalnym,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny,* red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 80.
[15] Zob. F. Watkins, *The Political Tradition of the West,* Cambridge 1957, s. 301-304.
[16] Zob. J. Sawiński, *Edukacja patriotyczna…*, s. 26.
[17] Zob. A. Gaj, *Bez wielkich słów i patosu,* „Wychowawca" 4 (2003), s. 20.

uważa się też, iż z coraz trudniej odnaleźć jakiś punkt zaczepienia w ojczyźnie, narodzie, coś, co mogłoby nas utwierdzić w przekonaniu, że warto być Polakiem[18].

W wielu domach niewielką wagę przywiązuje się do kwestii patriotycznego wychowania dzieci i młodzieży, a treści tego typu odżywają najczęściej, choć i to nie powszechnie i zazwyczaj bez kontekstu refleksyjnego, przy okazji świąt i rocznic narodowych. W codziennym odczuciu społecznym ujawnia się również wyraźna nieporadność w poruszaniu zagadnień związanych z patriotyzmem. Problematyka narodu i ojczyzny mniej interesuje dzisiejszego młodego człowieka również z tego względu, iż niewielu żyje już świadków choćby czasu wojny[19].

W tym kontekście jeszcze większej wagi nabiera edukacja patriotyczna, której istotę, za Arystotelesem wyznaczać powinno intencjonalne sposobienie do pewnego rodzaju czynów, zachowań i postępowań[20]. Przez wychowanie trzeba rozumieć proces intencjonalnego przekazu kolejnym pokoleniom zasobu wiedzy, obyczajów, idei oraz wartości, składających się na sposób życia jakieś zbiorowości[21]. Wychowanie patriotyczne nie jest czymś wyizolowanym, lecz jednoczy w sobie wszystkie aspekty działalności wychowawczej: wychowanie umysłowe, moralne, estetyczne, etyczne, społeczne i obywatelskie[22]. Za J. Bocheńskim wskazać można na następujące elementy pedagogiki patriotyzmu: wychowanie umysłu rozumiane jako obowiązek pogłębiania wiedzy o ojczyźnie; wychowanie wyobraźni rozumiane jako dostarczenie pamięci żywych i silnych wyobrażeń rzeczy, zjawisk itp. rozbudzających uczucie patriotyzmu; wychowanie uczuć poprzez ich wywoływanie bezpośrednie podczas obcowania z symbolami narodowymi, uczestnictwo w uroczystościach narodowych, śpiewanie pieśni patriotycznych; formowanie pamięci rozumiane jako obowiązek poznawania spuścizny kulturowej narodu w każdym jej aspekcie[23]. Na świadomość narodową i

---

[18] Zob. A. Zięba, *Pokolenie Frugo*, „Nowa Szkoła" 7 (1998), s. 36; S. Klichowska, *Wzorcowy uczeń „instant"*, „Nowa Szkoła" 10 (2005), s. 18.
[19] Zob. T. Wójcik, *Aktywny patriotyzm*, „Wychowawca" 4 (2003), s. 16; K. Ryczan, *Nauczanie patriotyzmu*, „Refleksje" 4 (2003), s. 12.
[20] Zob. Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 2004, s. 214.
[21] Zob. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 110; J. Bańka, *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995, s. 25.
[22] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki,* Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1997, s. 21-23; B. Suchodolski, *Pedagogika*, Warszawa 1982, s. 107-108.
[23] Zob. J. Bocheński, *Dzieła zebrane,* t. 5, Kraków 1995, s. 90-95.

państwową składa się wiedza o przeszłości i teraźniejszości oraz system wartości. Wartości te czynią wychowanie obywatelskie przede wszystkim wychowaniem dla pożytku publicznego (*pro publico bono*). Z drugiej strony wychowanie obywatelskie, wyposażając człowieka w atrybuty (wiedzę, umiejętności i postawy), dzięki którym może efektywnie zaspokajać swoje potrzeby w zorganizowanym społeczeństwie, służy też jego dobru indywidualnemu[24].

Oczywiste powiązanie pomiędzy patriotyzmem a wychowaniem, wyeksponowane powyżej, stanowi również istotny impuls do napisania tej pracy. Wydaje się bowiem, iż edukacja szkolna wciąż pozostaje niezwykle ważnym, a zarazem nie do końca wykorzystanym faktorem wychowania kolejnych pokoleń Polaków w kierunku postaw patriotycznych. Refleksja skoncentrowana na treści podręczników do szkoły podstawowej pod kątem zawartej w niej aksjologii ojczyzny i patriotyzmu znajduje swoje odzwierciedlenie w tytule pracy: *Aksjologia patriotyzmu i ojczyzny w kontekście materiałów dydaktycznych do szkoły podstawowej*. Punktem odniesienia jest tu *Podstawa programowa* z 1999 roku, nieznacznie zmodyfikowana jak chodzi o szkołę podstawową w roku 2009, 2012 i ostatnio 2014 i do dziś obowiązująca[25]. Obecnie, władze ministerstwa rozpoczęły konsultacje w sprawie zasadniczej zmiany tego najważniejszego dokumentu dla funkcjonowania oświaty[26].

Zasadniczym źródłem pracy są liczne materiały dydaktyczne przeznaczone do edukacji w szkole podstawowej, realizujące wyżej wzmiankowaną *Podstawę*. W przypadku I etapu edukacji, gdzie po 1999 zaproponowano edukację zintegrowaną, sięgnięto do najbardziej popularnych podręczników tego właśnie typu, włącznie z ostatnim z nich *Naszym elementarzem*, podręcznikiem zaproponowanym przez MEN w 2014 roku i budzącym od początku liczne kontrowersje. W przypadku II etapu edukacji, z oczywistych względów wykorzystane zostały przede wszystkim

---

[24] Zob. R. Król, *Wychowanie patriotyczne*, „Wychowawca" 4 (2004), s. 10; A. Majewska, *Patriotyzm – skrzydła i korzenie*, „Edukacja i Dialog" 5 (2003), s. 47-48.

[25] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. poz. 803) https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa, data dostępu 27 III 2016.

[26] Więcej informacji w tej kwestii: https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego-i-ksztalcenia-ogolnego-rozpoczynamy-konsultacje-dodatkowe-informacje.html, data dostępu 27 III 2016.

podręczniki do historii, języka polskiego, sztuki (muzyki i plastyki) oraz przyrody. Obok licznych materiałów źródłowych posłużono się także szeregiem opracowań z zakresu definiowania patriotyzmu oraz edukacji patriotycznej. Były one pomocne w przygotowaniu wstępów do poszczególnych paragrafów pracy, i pozwalają lepiej ocenić zawartość treści materiałów dydaktycznych do szkoły podstawowej pod kątem ich przydatności w kształtowaniu patriotyzmu. Liczne źródła i opracowania wykorzystane w pracy wyznaczyły niejako jej metodę. Po przeprowadzeniu analizy źródeł dokonano bowiem syntezy na kanwie zgromadzonego materiału.

Celem pięciu kolejnych rozdziałów pracy jest przybliżenie różnych płaszczyzn konstytuowania i kreowania patriotyzmu wyłaniających się z podręczników do szkoły podstawowej. W pierwszym rozdziale, wstępnym, podjęto próbę odniesienia się do tych faktorów, które w znacznym stopniu wyznaczają dzisiejsze rozumienie ojczyzny i postawy patriotycznej. Refleksję ta, mającą swoje poważne, negatywne przede wszystkim konsekwencje w praktyce życia politycznego, cechuje silna polaryzacja. Bieguny sporu w tej kwestii wyznacza z jednej strony swoista abnegacja na polu aksjologii ojczyzny a z drugiej nacjonalistyczne odnoszenie się do narodowości.

Drugi rozdział przedstawia czynniki konstytutywne Ojczyzny, bez których, jak się wydaje, trudno byłoby wyobrazić sobie jej istnienie. Wśród nich, na pierwszym miejscu bez wątpienia należy umieścić wspólnotę ludzi, czyli naród. Zagadnienie to referuje pierwszy paragraf. Drugi odnosi się do kultury narodowej jako tego elementu, który nabierając cech specyficznych dla danego narodu, decyduje w dużym stopniu o wyjątkowości poszczególnych ojczyzn. Ponieważ zaś członkowie danej ojczyzny zamieszkują zazwyczaj określone terytorium, to także i ziemię uznać należy za ważny czynnik konstytuujący ojczyznę, choć nawet jej brak nie przekreśla jej istnienia.

Trzeci rozdział, utożsamiając z patriotyzmem przede wszystkim solidarność wspólnotową podejmuje te zagadnienia, które w tym obszarze wydają się być istotne. Punktem wyjścia jest tu spojrzenie na człowieka jako na istotę, która ze swojej natury potrzebuje społeczeństwa, ale i zarazem je współtworzy. Osoba nigdy nie egzystuje poza społeczeństwem, ale jednocześnie takie życie jest niejako

wymogiem jej natury Ponieważ ojczyzna zazwyczaj uwidacznia się w postaci państwa, w drugim paragrafie podjęty zostanie wymiar relacji człowiek – instytucja, który także nacechowany jest silnie odniesieniem do świata wartości. W zwieńczeniu tego rozdziału omówione zostanie zagadnienie silnie wkraczające w świat aksjologii. Analizie poddane zostaną tu te wartości, które decydują o stopniu solidarności wspólnoty narodowej.

Czwarty rozdział pracy odniesie się do tych elementów, w których przejawia się nasza afirmacja względem ojczyzny. Zostaną tu przedstawione te faktory, które obok zdecydowanie najważniejszego pola tej afirmacji, które ujawnia się na płaszczyźnie wspólnoty narodowej, decydują o relacji człowiek i społeczeństwo względem ojczyzny. Pierwszy paragraf eksponuje ścisły związek szacunku dla ojczyzny z troską o ojczystą historię. Bez wątpienia, rozumnego, ale nacechowanego też emocjonalnym stosunkiem podejścia do dziejów swojej ojczyzny nie sposób pominąć, kiedy myśli się o właściwym podejściu do ojczyzny. Celem drugiego paragrafu tego rozdziału jest ukazanie miejsca, jakie w aksjologii ojczyzny i patriotyzmu zajmuje szacunek dla ojczystej ziemi. Trudno wyobrazić sobie zarówno ojczyznę, jak i jej afirmację w postaci postawy patriotycznej, bez odniesienia się do kultury. To ona przecież w znacznej mierze konstytuuje ojczyznę, jak i daje szczególne pole do wyrażenia jej afirmacji. Zagadnienie to wypełni paragraf wieńczący ten rozdział.

W ostatnim rozdziale chodzi o ukazanie tych elementów odnoszących się do ojczystej ziemi, które sprawiają, iż pozostaje ona niezmiennie, od tysiącleci, wartością konstytuującą ojczyznę, wobec świadomości tego, iż na przestrzeni wieków dziejów naszego narodu patriotyzm różnie był pojmowany i różne przyjmował formy, pojawi się refleksja wokół nowej edukacji patriotycznej, adekwatnej do współczesnego patriotyzmu. Nie ulega wątpliwości, iż przełom XX i XXI wieku wymusza na nas niejako poszukiwanie nowych form okazywania i kształtowania patriotyzmu. Skoro jednym z czynników kształtujących myślenie współczesnego człowieka jest świadomość narastającego kryzysu ekologicznego, edukacja musi dziś uwzględniać również te treści. Troska o zrównoważony ekorozwój, związana ściśle z formowaniem świadomości obywatelskiej i

patriotycznej, wyznacza zainteresowanie pierwszego paragrafu szóstego rozdziału pracy. Drugi paragraf odnosi się do nowych perspektyw patriotyzmu wynikających z zajmującej dziś coraz ważniejsze miejsce edukacji regionalnej i ponownego przez Polaków swoich małych ojczyzn. Paragraf wieńczący całą pracę, odnosząc się do uwarunkowań bytowania Polski we współczesnej Europie wskazuje na konieczność powiązania patriotyzmu z edukacją europejską.

Niejako w połowie polskiej „golgoty" pomiędzy utratą niepodległości Ojczyzny a jej odzyskaniem, w 1852 roku, jeden z naszych największych wieszczy narodowych – C. K. Norwid pisał do Józefa Bohdana: „gorzki to chleb jest polskość"[27]. Wydaje się, iż w dużej mierze to od nas, Polaków żyjących na początku XXI wieku, niejednokrotnie równie pesymistycznie patrzących na swoją ojczyznę i polskość, zależy przyszłość naszego kraju. Do tego, aby przezwyciężyć ten pesymizm potrzebne jest bez wątpienia odwołanie się wspólnoty narodu do mocnego fundamentu aksjologicznego. Musi ono być integralne w płaszczyźnie treściowej i koherentne z uwarunkowaniami współczesnej egzystencji człowieka oraz jego samo pojmowaniem się. Zasadniczym elementem efektywnej, szeroko rozumianej edukacji patriotycznej, w tym tej szczególnie znaczącej – szkolnej, powinno być oparcie jej na jasno określonej aksjologii ojczyzny i patriotyzmu. Wydaje się przy tym, iż poziom tej edukacji, a nie tylko parametry ekonomiczne, zadecydują o przyszłości Polaków i miejscu Polski w Europie i świecie.

[27] C. K. Norwid, *Pisma wszystkie*, t. 8, Warszawa 1971, s. 152.

# ROZDZIAŁ I

# WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA AKSJOLOGII OJCZYZNY I PATRIOTYZMU

Tak jak w przypadku każdej kwestii, również w obszarze zagadnienia aksjologii ojczyzny i patriotyzmu odnieść się trzeba do uwarunkowań w których egzystuje współczesny człowiek i w jakich to zagadnienie rozważa. Zarówno życie poszczególnych jednostek, jak i różnych zbiorowości, w tym i narodu, nie toczy się przecież w próżni. Poważny wpływ na jej kształt, na sposób ludzkiego myślenia i działania, wywierają niezmiennie procesy społeczne, polityczne, ekonomiczne. W kontekście tak istotnej i budzącej silne emocje kwestii jak pojmowanie ojczyzny i sposobu wyrażania patriotyzmu, ważną rolę odgrywają też uwarunkowania ideologiczno-światopoglądowe czy religijne. To właśnie poważne polaryzacje w tych ostatnich wymiarach zdają się implikować tak ostre spory, zarówno na płaszczyźnie aksjologii ojczyzny, jak i patriotyzmu. Swoistej inercji współczesnych społeczeństw w odniesieniu do wartości związanych z ojczyzną towarzyszą próby, nierzadko skrajnie odmiennego ich ujęcia i uszeregowania. W pierwszym paragrafie pracy podjęto próbę zarysowania niektórych specyficznych uwarunkowań współczesnego dyskursu patriotycznego. Szczególnie tych, zdających się sugerować niemal dychotomiczne spojrzenie na aksjologię ojczyzny i patriotyzmu. Celem drugiego paragrafu jest zarysowanie niektórych ujęć aksjologii patriotyzmu i ojczyzny, jak też wskazanie na te elementy, który wyznaczają istotę dyskusji w tym obszarze. W związku z tym, iż punkt odniesienia dla tematu pracy wyznaczają materiały dydaktyczne do szkoły podstawowej, ostatni paragraf przybliży ogólne założenia edukacji szkolnej, zwłaszcza w zakresie wychowania patriotycznego. Bez wątpienia wyznaczają one w dużej mierze charakter edukacji patriotycznej i ostatecznie warunkują przekaz i afirmację wartości, które niesie ze sobą ojczyzna.

## 1.1.

## SPÓR O DYSKURS PATRIOTYCZNY

Kwestia przynależności do społeczeństwa, narodu, ojczyzny, czy państwa nie jest sprawą prostą, zwłaszcza wtedy, gdy próbuje się tę relację w adekwatny sposób opisać. Nie chodzi tu bowiem o coś wobec człowieka zewnętrznego, ale o uchwycenie tego, co jest mu najbliższe – żywej dynamicznej rzeczywistości, stanowiącej część jego istoty, która go przenika i w której nieustannie uczestniczy. Patriotyzm to jedno z tych pojęć, które są sporne z samej natury, których nie da się bezdyskusyjnie i ostatecznie zdefiniować czy uporządkować w powszechnie akceptowalny sposób. Można go jednak interpretować i rzetelnie, adekwatnie do wagi tego problemu, spierać się o jego rozumienie[28].

Dla Greków *patriotes* oznaczał kogoś tego samego pochodzenia, nie oznaczając obywatela. W tym niepolitycznym sensie, pojęcie patrioty – rodaka, funkcjonowało jeszcze w XVII wieku w języku angielskim i francuskim[29]. Jego upolitycznienie nastąpiło na początku XVIII wieku, kiedy we Francji, Anglii i Niemczech, za czasopismami promującymi oświecenie, patriotów zaczęto utożsamiać z obywatelami znającymi swoje prawa i obowiązki. Ponieważ logika oświecenia politycznego prowadzi do uniwersalizacji patriotyzm staje się raczej miłością ludzkości. Nowożytny patriotyzm zaczął wówczas funkcjonować w dwóch postaciach: kosmopolitycznej i odnoszącej się do państwa narodowego[30].

Do języka polskiego termin „patriotyzm" wszedł, za sprawą zapożyczenia z języka francuskiego, dopiero w drugiej połowie XVIII wieku, czyli znacznie później niż pojawiło się odniesienie do ojczyzny[31]. Można mówić o ściśle ze sobą związanych określeniach: ojczyzna, matka, ojciec, których nie trzeba było

---

[28] Zob. J. Szacki, *Patriotyzm jako 'błąd' i jako 'cnota',* w: *Maski i twarze patriotyzmu,* red. M. Karolczak, Kraków 2012, s. 105.

[29] Zob. R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno – politycznego*, tł. J. Merecki, W. Kunicki, Warszawa 2009, s. 238; T. Szawiel, *Egzystencjalne źródła patriotyzmu,* w: *Maski i twarze*…, s. 29-30.

[30] Zob. T. Szawiel, *Egzystencjalne źródła*…, s. 32-33.

[31] Zob. S. Lasota, *Romantyzm - niezwykły czas polskiego patriotyzmu*, w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa narodowego w XXI wieku,* red. K. Gąsiorek, w. Moczulski, Warszawa 2011, s. 31.

właściwie wymyślać, gdyż są to one niezmiernie stare, wręcz historyczne[32]. Już Tomasz z Akwinu sądził, że jedna i ta sama cnota *pietas* porządkuje stosunek człowieka do rodziców i do ojczyzny. W porządku miłości, według Tomasza, „drugie miejsce po Bogu zajmują rodzice i ojczyzna, gdyż z nich się rodzimy, a w niej się wychowujemy. A więc, po zobowiązaniach w stosunku do Boga, człowiek ma największe zobowiązania wobec rodziców i ojczyzny"[33]. Jak zauważa J. Bocheński, także tradycje ludowe wielu społeczeństw dostrzegały, iż ojczyzna podobna jest przede wszystkim do tego, co człowiekowi najbliższe, czyli ojca i matki[34]. Łaciński termin *Patria,* stanowiący derywat źródłowej nazwy greckiej „πατήρ" – „patēr" oznaczającej „ojca" – głowę rodu wymienia już w 1532 roku słownik łacińsko-polski Bartłomieja z Bydgoszczy – *„Patria est natale solum - myesscze vrodzenya oyczyzna*". Słownik ten podaje też pierwsze rodzime staropolskie określenie w tłumaczeniu znaczenia łacińskiego wyrażenia patrimonium – *„ojcowizn ość"*[35]. S. Kowalczyk poszukując etiologii terminu „ojczyzna" w słowie „ojciec" sądzi nawet, iż używano go już w XIII wieku[36]. W języku polskim w XVI w. „ojczyzna" oznaczała ojcowiznę, czyli to, co się dziedziczy po ojcu[37], „tego, który daje początek, umożliwia urodzenie"[38]. W tym samym okresie P. Skarga, w swoich *Kazaniach Sejmowych,* sięga do symbolu ojczyzny – matki, tak jak inni ówcześni oratorzy europejscy, po to, aby uwypuklić wagę więzi ojczystych[39]. Personifikując Ojczyznę, w okresach zagrożenia narodowego przedstawiano ją jako kochającą kobietę, matkę, która wydaje na świat dzieci, karmi, otacza opieką, obdarza miłością i wymaga wzajemności[40]. Dostrzegając wcielenie macierzyństwa w ojczyźnie Jan Paweł II pisze, iż „Polska jest matką szczególną. Niełatwe są jej dzieje, zwłaszcza na przestrzeni ostatnich

---

[32] Zob. W. Bartoszewski, *Patriotyzm czasu wojny i pokoju,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 13-14.
[33] Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae,* 2-2 q. 101 a.1.
[34] Zob. J. Bocheński, *Patriotyzm, męstwo, prawość żołnierska*, Komorów 1999, s. 10.
[35] Zob. W. Wydra, *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543,* Wrocław 1984, s. 210-211.
[36] Zob. S. Kowalczyk, *Miłość ojczyzny w nauce św. Tomasza z Akwinu*, Poznań 1975, s. 6-9.
[37] Zob. K. Górski, *Patriotyzm,* w: *Słownik literatury polskiej XIX wieku,* Ossolineum Wrocław 1991 s. 683; M. Sakowska, *Patriotyzm a ojczyzna i ojcowizna,* w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa*…, s. 20.
[38] Zob. C. Policastro, *Patria, patriotyzm i lokalizm we Włoszech. Treści społeczne i polityczne,* w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich,* red. J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 230.
[39] Zob. A. Lichoń, *Motyw ojczyzny w literaturze polskiej,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 143.
[40] Zob. K. Denek, K. Denek, *W poszukiwaniu drogi,* w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej ojczyzny,* Impuls, Kraków 2009, s. 33-36.

stuleci. Jest matką, która wiele przecierpiała i wciąż na nowo cierpi. Dlatego też ma prawo do miłości szczególnej”[41].

Powszechnej zgodzie, co do konotowania ludzkich relacji ojczyzny w sferze zasadniczych dla człowieka więzi rodzinnych nie towarzyszy porozumienie w sferze teoretycznego, w tym i filozoficznego dyskursu[42]. Jak zauważa R. Koselleck „bycie patriotą czy też wyznawanie patriotyzmu wymagało zawsze opowiedzenia się po jakiejś stronie, choć samo to pojęcie nie wskazuje, która ma to być strona”[43]. Trafnie ujął tę kwestię J. Bocheński, który zauważył, iż spór wokół przedmiotu patriotyzmu trwa nawet na gruncie tak spójnej, jakby się wydawało doktryny, jaką jest katolicyzm. Ten sam filozof dobrze też zdiagnozował samo sedno tego problemu, wskazując, iż choć ojczyzna jest przedmiotem etycznie prostym, to jednak ontologicznie złożonym[44]. O ile więc niemal wszyscy godzą się odnośnie deklaracji dotyczących miłości ojczyny, czy też uznają za dyskwalifikujące moralnie działania uznawane za jej zdradę, to już porozumienie, co do tego, jak tę miłość bądź też zdradę definiować, zdaje się być praktycznie niemożliwe. Ontologiczna złożoność ojczyzny nie jest jednak problemem współczesnego człowieka, gdyż jej genezy upatrywać można w samej naturze tego zagadnienia. Nie znaczy to oczywiście, iż współczesny dyskurs w tej kwestii nie posiada swoich specyficznych, z wielu względów wcześniej nie znanych, uwarunkowań.

Wprawdzie kwestia rozumienia rzeczywistości określanej terminem „ojczyzna” staje się poważnym wyzwaniem dla ludzi egzystujących w epoce narastającej globalizacji i kosmopolityzmu[45], lecz zgodzić się trzeba z C. Bartnikiem, iż sama idea ojczyzny nie zginie, gdyż każdy człowiek i każda grupa społeczna musi mieć swoje „prapierwotne milieu macierzyńskie w sensie biologicznym, psychicznym, kulturowym i społecznym”[46]. Ojczyzna zdaje się przekraczać wszystkie czynniki ją konstytuujące, stając jakby ponad nimi. Równo-

[41] Jan Paweł II, *Pokój Tobie, Polsko*, red. A. Szafrańska, Warszawa 1984, s. 46.
[42] Zob. Z. Stawrowski, *Tischner o narodzie i Ojczyźnie,* w: *Maski i twarze*…, s. 11.
[43] Zob. R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno – politycznego,* Warszawa 2001, s. 236.
[44] Zob. J. Bocheński, *Patriotyzm, męstwo…*, s. 9-10.
[45] Zob. K. Denek, *Ojczyzna - podstawowa wartość edukacji, kultury, krajoznawstwa i regionalizm*, „Wychowanie na co dzień” 1-2 (1998), s. 4-7.
[46] Zob. C. Bartnik, *Teologia społeczno-polityczna,* Lublin 1998, s. 193.

cześnie to ona nadaje im znaczenie, nie one jej. Historia uczy, że pozostaje ona szczególną rzeczywistością nawet wtedy, gdy naród traci państwo, jak Polska w czasie zaborów, albo gdy musi opuścić ziemię, jak Izrael w czasie niewoli babilońskiej. Nie jest niezbędna jedność religii, narodu czy języka, jak to widać na przykładzie państw powstałych z różnych narodowości, jak Stany Zjednoczone czy wielojęzycznych, jak Indie. Nie można zaś lekceważyć zagrożenia, które wynika z absolutyzacji któregokolwiek z tych czynników. Nie jest bowiem ojczyzną, jak pisze J. Bocheński, ani sam kraj, ani sama grupa ludzka, ani tym bardziej, samo państwo polskie, ani inne podobne przedmioty, ale to wszystko razem[47]. Obok ojczyzny określonej rzeczywistości historycznej istnieje też ojczyzna-ideał, której osiągnięcie i ucieleśnienie stanowi niespełnione marzenie wszystkich prawdziwych patriotów w kolejnych pokoleniach[48].

W ciągu XX wieku ukształtowała się świadomość, przynajmniej w kręgu świata zachodniego, konieczności wzajemnego współżycia między poszczególnymi kręgami kulturowymi, w tym i narodami, w coraz bardziej globalizującej się rzeczywistości. Nasilanie się tych procesów zmusza niejako do rewizji i weryfikacji rozumienia zagadnień skoncentrowanych wokół kwestii narodowościowej. Zmiana pozycji znaczeniowej powyższych formacji polityczno-kulturowych rzutuje na ich własności w zakresie ogniskowania sfery odniesienia istotnej dla budowania tożsamości. Rola tak państwa, jak i narodu ulega redefinicji, zarówno na poziomie makrostrukturalnym, jak też w rozumieniu potocznym[49]. Ponieważ globalizacja nie posiada twarzy narodowej, wyraźnego znaku rozpoznawczego, który pozwalałby uznać ją za projekt polityczny, ekonomiczny czy kulturalny konkretnego państwa, jednym z przegranych w procesie globalizacji są państwa narodowe. Przestają one być m. in. decydującym podmiotem, np. w dziedzinie gospodarczej, gdzie dominują ponadnarodowe koncerny, które jedynie w ograniczonym stopniu mogą być kontrolowane przez państwa narodowe[50].

---

[47] Zob. J. M. Bocheński, *O patriotyzmie,* w: *Oblicza patriotyzmu,* wyd. IGNATIANUM i WAM, Kraków 2009, s. 62.
[48] Zob. W. Stróżewski, *Etyka obywatelska – etyka obywatela,* w: *Oblicza patriotyzmu…,* s. 110.
[49] Zob. I. Jarczewska, *Globalizacyjne uwarunkowania dynamiki znaczenia czynnika narodowego w procesie kształtowania orientacji patriotycznej,* w: *Patriotyczne przesłanie*…, s. 127.
[50] Zob. T. Szkołut, *Paradoksy globalizacji a tożsamość kulturalna narodu,* w: *Narody słowiańskie wobec globalizacji,* red. A. Zachariasz, Rzeszów 2003, s. 38; A. Zachariasz, *Aksjologia polityczna społeczeństw*

Wieloaspektowym czynnikiem, natury psychologicznej, ekonomicznej, socjologicznej, ale i mającym filozoficzne odniesienia, a wywierającym dziś silny wpływ na model funkcjonowania państw i narodów, jest kosmopolityzm. Można tu mówić o sztucznym zacieranie się różnic między społecznościami w relacjach międzypokoleniowych i kulturowych. W miejsce odpowiedzialności za naród pojawia się tendencja odwoływania się do odpowiedzialności iluzorycznej, odwołującej się do niemożliwej do ogarnięcia, gdyż będącej pojęciowym abstraktem ludzkości. Za groźne uznać trzeba nie tyle otwartość na obce kultury, ile raczej zobojętnienie na wartość własnego narodu, a nawet jego deprecjonowanie[51]. Dosadnie analizując tę kwestię, M. Munnync sądzi, iż niesłusznie kosmopolitów uznaje się za „międzynarodowców", gdyż w rzeczywistości można nazwać ich degeneratami, w których formy życiowe nie poddają się płodnym siłom życia[52].

Posiadający nierzadko silne wpływy liberalizm, dystansując się od zagadnień związanych z ojczyzną obwinia z kolei tendencje eksponujące patriotyzm, o szerzenie nacjonalizmu, szowinizmu, ksenofobii, a często nawet rasizmu i antysemityzmu. Bezkompromisowo i w sposób wyrazisty wyraził się w tej kwestii K. Popper, pisząc, iż „nacjonalizm apeluje do naszych instynktów trybunalnych, do uczuć i przesądów, dlatego jest buntem przeciw rozumowi i społeczeństwu otwartemu[53]. Krytykując „tradycyjny" patriotyzm Popper szedł jeszcze dalej, twierdząc, iż „wszelkie teorie głoszące, że czynnikiem wiążącym jest wspólne pochodzenie, wspólnota językowa czy wspólna historia, są nie do przyjęcia i nie mają żadnego zastosowania w praktyce. Zasada państwa narodowego jest bezużyteczna i nigdy nie była jasna. Jest mitem. Jest irracjonalnym, romantycznym i utopijnym snem, snem o naturalizmie i kolektywizmie plemiennym"[54].

Ciekawą narrację sporu pomiędzy liberalnym a tradycyjnym ujęciem patriotyzmu przedstawia Alasdair MacIntyre. Stwierdza on wprawdzie, iż błędne byłoby założenie, że istnieją dziś dwa wyraźne, proste i wzajemnie przeciwstawne

---

*krajów słowiańskich w procesie zmian systemów a idea rozumu politycznego,* w: *Narody słowiańskie…*, s. 47.

[51] Zob. H. Skorowski, *Naród i państwo w nauczaniu społecznym Kościoła*, Warszawa 1999/2000, s. 80.

[52] Zob. M. de Munnync, *Patriotyzm i nacjonalizm*, „Cywilizacja" 8 (2004), s. 50.

[53] Zob. K. Popper, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie,* t. 2, Warszawa 2010, s. 57-58.

[54] Zob. K. Poper; *Społeczeństwo otwarte…*, s. 75-76.

zbiory przekonań dotyczących patriotyzmu, to jednak szereg sprzecznych poglądów na ten temat wydaje się tworzyć spektrum o dwóch biegunach. Na jednym krańcu znajduje się pogląd, przyjmowany prawie powszechnie w wieku XIX, że patriotyzm oznacza ważną cnotę. Z ujęciem tym kontrastuje antytetyczne względem tego przekonanie, wyrażane z szokującą nieraz jasnością od lat sześćdziesiątych XX wieku, że patriotyzm uznać trzeba za występek[55]. W ramach moralnego punktu widzenia protagonistów nowoczesnego liberalizmu każda jednostka ma prawo do własnych poszukiwań najlepszego według niej sposobu życia. Wobec konfliktów dotyczących sposobów życia, rodzących się między narodami lub innymi wspólnotami, unikając niejako „niepotrzebnych" sporów w tej kwestii, stawia się na równi potrzeby, pragnienia i przekonania etyczne każdego. Patriota niejako z natury rzeczy w tym kontekście jawi się jako stronniczy. Moralność liberalna odwołuje się ostatecznie do nadrzędnego dobra – do określonej wyzwalającej wolności. W imieniu tego dobra jest ona zdolna nie tylko odpowiedzieć na pytanie, jak należy uzasadniać reguły moralności, lecz również jest w stanie formułować wiarygodny zarzut, potencjalnie uderzający w moralność patriotyzmu, dostrzegając w niej występek. Sam Mac Intyre twierdzi jednak, iż nie jest to jedyny możliwy sposób rozumienia moralności, lecz ten przyjęty w kulturze Zachodu po renesansie, jako reakcja na polityczny liberalizm i społeczny indywidualizm. Przy alternatywnym ujęciu moralności (antyliberalnym) to gdzie i od kogo ktoś nauczy się moralności, ma decydujące znaczenie dla treści i natury moralnego zobowiązania. W myśl założeń tego poglądu za istotną właściwość uznaje się przyjmowanie moralności na drodze uczenia się jej w ramach i przez sposób życia określonej wspólnoty. Patriotyzm utożsamia się tu z cnotą, gdyż jesteśmy podmiotem moralności tylko dzięki moralnemu wsparciu udzielanemu ze strony wspólnoty, a pozbawieni jej nie będziemy prawdopodobnie rozwijać się jako moralny podmiot działania. Nie wolno więc przeciwstawiać wierności wspólnocie i obowiązkowi. Patriotyzm i pokrewne mu lojalności nie są tu po prostu cnotami, lecz stanowią cnoty zupełnie centralne[56].

[55] Zob. A. MacIntyre, *Czy patriotyzm jest cnotą*, „Etyka Praktyczna" 3 (2012), s. 7.
[56] Zob. Tamże, s. 11-16.

Ważny kontekst dla współczesnego pojmowania patriotyzmu wyznaczają też często zupełnie antytetyczne względem siebie ujęcia związanych z tą kwestią pojęć, jak: państwo, naród, czy też sam sposób wyrażania afirmacji dla ojczyzny i narodu w zglobalizowanym, pluralistycznym oraz kładącym nacisk na otwartość na „inność" i tolerancję świecie. Tendencje dążące do unifikacji i wyraźne ruchy w stronę fragmentaryzacji niewątpliwie podkopują dziś fundamenty państw narodowych, które nie zawsze są w stanie tym zagrożeniom się przeciwstawić. Można się spodziewać, iż w związku ze zmniejszającym się poczuciem więzi jednostki z daną wspólnotą narodową przynależność narodowa będzie coraz mniej istotna dla kształtowania się jej tożsamości[57]. Formułując taki wniosek, trudno jednak nie zauważyć, iż ujawniają się również przeciwne do wyżej wskazanych tendencje do samookreślania się ludów i narodów. Liczne mniejszości narodowe i etniczne, sięgając do coraz radykalnych metod, domagają się uwzględniania ich prawa do tożsamości, tradycji, języka, kultury. Wątpliwości w tej kwestii trafnie diagnozuje R. Kapuściński, stwierdzający, iż państwa narodowe znalazły się dziś w paradoksalnej sytuacji. „Z jednej strony istnieje pęd do tworzenia nowych państw, np. w Europie czy w Azji, z drugiej strony jednak i szereg państw rozpada się albo słabnie ich rola i znaczenie. Pozycja tych, które istnieją, jest podważana z dwóch co najmniej stron. Z jednej – oddolnej – przez różne siły takie jak regionalizmy, separatyzmy, ambicje ponadnarodowe, finansowe, monopolistyczne i rynkowe"[58].

Tym czynnikiem, który niemal od dwóch wieków wyznacza dyskurs patriotyczny i bezpośrednio wpływa na tworzące się paradygmaty aksjologii ojczyzny jest pojmowanie nacjonalizmu i ustosunkowanie się do tego zjawiska. Od kiedy w drugiej połowy XIX w., zaczęły się silnie rozwijać, różnorodnej zresztą proweniencji, kierunki nacjonalistyczne, wciąż trwa spór o jego ocenę w kontekście postawy względem własnego narodu i ojczyzny. Poglądy nacjonalistyczne kształtowały się na filozoficznym gruncie, który przygotowała doktryna o samostanowieniu narodów, siłę napędową znalazły zaś w ówczesnych tendencjach politycznych – jednych narodów do usamodzielnienia się, innych do zjednoczenia

[57] Zob. T. Szkołut, *Paradoksy globalizacji*…, s. 83.
[58] R. Kapuściński, *Lapidarium IV*, Warszawa 2000, s. 35.

lub mocarstwowej potęgi. Naczelną zasadą tej doktryny była idea prymatu narodu utożsamianego z najwyższą wartością moralną[59]. Wprawdzie na przełomie XIX i XX wieku ideolodzy polskiego ruchu narodowego, czyli tzw. endecji w pierwszym etapie jego funkcjonowania głosili egoizm narodowy, to jednak w latach 20-tych XX wieku endecja odeszła od tych przekonań, m.in. pod wpływem teorii narodu myślicieli katolickich. Początkowo R. Dmowski postulował „nowoczesny patriotyzm rozumiany jako nacjonalizm w szlachetnym tego słowa znaczeniu"[60], choć pojawiały się tu elementy skrajnego nacjonalizmu, wynoszącego naród ponad wszystko i podporządkowującego jego pożytkowi religię, etykę, czy naukę. W późniejszym okresie, skłaniając się ku bardziej umiarkowanej wersji nacjonalizmu, Dmowski widział w nim próbę wyrwania narodu polskiego z marazmu oraz obudzenia w nim energii. Odwołując się do narodowego egoizmu interpretował go, w duchu chrześcijańskim, z obroną polskiego interesu[61].

Współczesny Dmowskiemu J. Woroniecki zdecydowanie krytykuje szowinizm i kosmopolityzm uznając je za postawy negatywne i widząc w nich zaprzeczenie moralnych ideałów solidarności i miłości względem narodu i ojczyzny. Szowinizm grzeszy nadmiarem w afirmowaniu wartości własnego narodu, kosmopolityzm zaś sprzeniewierza się własnemu narodowi aktem zdrady, wyrzeczenia się narodowości i zobojętnienia na jego sprawy[62]. Dokonując cezury pomiędzy nacjonalizmem, a jego skrajnymi odmianami ten pierwszy rozumie on jako doktrynalne uzasadnienie cnót składających się na patriotyzm. Tak pojmowany nacjonalizm nie jest tożsamy z patriotyzmem, ale też nie można mu go przeciwstawiać. Zdaniem tego filozofa niewłaściwe jest zestawianie patriotyzmu i nacjonalizmu w opozycji do siebie, w myśl tezy, iż patriotyzm jest czymś dobrym, a nacjonalizm jest jego zwyrodnieniem, bo często patriotami są ludzie, którzy nic nie słyszeli o doktrynach nacjonalistycznych, albo potępiają je, nie wiedząc o co w nich

[59] Zob. T. Ślipko, *Zarys etyki szczegółowej,* t. 2, Kraków 1981, s. 232.
[60] Zob. R. Dmowski, *Myśli nowoczesnego Polaka*, Wrocław 1994, s. 92.
[61] Zob. R. Dmowski, *Kościół naród państwo*, Chicago 1985, s. 26-27. Por. R. Misiak, *Nacjonalizm jako skrajność narodowa w nauczaniu społecznym Kościoła,* „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie" 22 (2015), s. 257.
[62] Woroniecki przypominał, iż szowinizm oznaczał pierwotnie postawę bezgranicznego i ślepego uwielbienia dla wodza (kult Napoleona ze strony żołnierza N. Chauvina), aby przyjąć formę przerostu patriotyzmu, a potem służyć na określenie postawy wywyższania się ponad innych w różnych dziedzinach. Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza,* t. III, Lublin 2013, s. 129; T. Ślipko, *Zarys..*, s. 259.

chodzi, jednocześnie nieświadomie żyjąc według nich, a z drugiej strony są nacjonaliści, którzy życiem nie świadczą o patriotyzmie. Patriotyzm, w odróżnieniu od błędnego nacjonalizmu, nie izoluje członków danej społeczności od „reszty świata", traktując go jako coś gorszego, lecz nakłada większe obowiązki wobec własnej ojczyzny[63].

To krytyczne stanowisko względem szowinizmu i skrajnego nacjonalizmu, które przyjmuje generalnie katolicyzm, wynika przede wszystkim z tego, iż jest on systemem uniwersalnym, choć aprobującym i rozbudzającym świadomość narodową[64]. W skrajnym nacjonalizmie dostrzega się tu absolutyzację narodu i aprobatę zasady egoizmu narodowego jako podstawy relacji międzynarodowych[65]. Błędnie pojmowany nacjonalizm oznacza karykaturę uczucia patriotycznego, tak jak militaryzm stanowi niezdrową hipertrofię chlubnego ducha wojskowego. Zachodzi tu podporządkowywanie interesowi patriotycznemu wszelkich działań, podczas gdy istnieją sprawy stojące w hierarchii miłości wyżej, ponad miłością ojczyzny[66]. Utożsamiając szowinizm narodowy z nadmiernym uwielbieniem swego narodu T. Ślipko nazywa go wynaturzeniem i fałszywym patriotyzmem[67]. Jego niemoralność wyraża się w przesadnym afirmowaniu własnego narodu, faktycznym jego kulcie i deprecjonowaniu innych narodów, co wypacza solidarność narodową[68]. Szowinizm to swoisty „przerost patriotyzmu", rozpalający umysły i mącący sądy, owocujący niechęcią do innych narodów, a zwłaszcza do tych, z którymi jest się w konflikcie. Szowinizm to zwyrodnienie zanieczyszczające duszę, utrzymujące w niej pogardę dla bliźnich, które przeciwstawia się patriotyzmowi, przesuwając akcent z miłości własnego narodu na niechęć do obcych[69]. Również S. Kowalczyk za deformację patriotyzmu uznając tylko skrajny nacjonalizm, czyli szowinizm, stawia znak równości pomiędzy skrajnym nacjonalizmem i

[63] Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. III…, s. 123-128.
[64] Zob. S. Kowalczyk, *Naród. Państwo. Europa, Z problematyki filozofii narodu*, Radom 2003, s. 146-147.
[65] Zob. Y. M. Hilaire, *Papieże XX wieku wobec nacjonalizmu i wojen*, „Communio" 9 (1994), s. 114-124.
[66] Zob. M. de Munnync, *Patriotyzm i nacjonalizm*, „Cywilizacja" 8 (2004), s. 53-55. Por. U. Sobek, *Nacjonalizm – wybór czy fatalizm Europy*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki WSIZ w Rzeszowie" 3 (2008), s. 75-103.
[67] Zob. T. Ślipko, *Zarys*…, s. 259. P. Tarasiewicz, *Nacjonalizm w świetle filozofii kultury,* „Studia Ełckie" 2008, t. 10, s. 97-111.
[68] Zob. H. Skorowski, *Naród i państwo*…, s. 79.
[69] Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. III…, s. 128.

szowinizmem, nie dostrzegając innych form spaczonego patriotyzmu. Ujmując szowinizm z pozycji jego sprzeczności z personalizmem, myśliciel ten zauważa, iż skrajny nacjonalizm jest antyhumanistyczny i społecznie szkodliwy, gdyż naród uznaje za wartości absolutne[70]. J. Bocheński, w rozdziale książki *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim - Krytyka szowinizmu*, nazywa go mianem nacjonalizmu integralnego i ekskluzywnego, implikującego uznanie za najwyższą normę etyczną zasadę, iż wszystko, co korzystne dla narodu polskiego jest dobre, a to co mu szkodzi, za moralne zło. Wykluczając przyjaźń pomiędzy narodami, szowinizm dopuszcza współpracę z obcymi tylko wówczas, jeśli przynosi to jakieś korzyści narodowi. W ocenie tej postawy J. Bocheński prezentuje radykalizm, skoro w szowinizmie widzi przełożoną na język polski doktrynę hitlerowską, religię, w której rolę Boga odgrywa Polska, najwyższe dobro i cel ostateczny[71]. Jednoznaczny sprzeciw wobec hitleryzmu jako sposobu myślenia płynie u tego autora przede wszystkim z odwoływania się do rasizmu, który uznać należy za bezpodstawny i szkodliwy mit. Zgodnie z teorią rasistowską krew określa tu wszystko, łącznie z kulturą. Tymczasem narody nie są wytworem rasy, nie formują się w obrębie jakiejś jednej rasy, a ludzie tej samej rasy mogą należeć do różnych narodów. Rasistowski nacjonalizm zmierza w istocie do rozbicia narodu i utworzenia w jego miejsce ponadnarodowej wspólnoty rasowej. Rasizm niszczy wspólnotę ponad narodami i więzi ogólnoludzkie, w czym Bocheński widzi przejaw azjatyckiej barbaryzacji[72]. Podobnie jak Bocheński, w okresie przedwojennym polsko-niemieckojęzyczny filozof, ks. F. Sawicki wskazywał, iż u podłoża rasizmu leży niczym nie uzasadnione przekonanie o wyższości jednej rasy nad drugą, antagonizm i egoizm narodowy. Dostrzegał on, iż teorie rasowe stanowią próbę uzasadnienia poczynań politycznych podyktowanych przez skrajny nacjonalizm[73]. Uznając ksenofobię za fundament rasizmu, L. Caro pisze, że o przynależności do narodu nie rozstrzyga fakt urodzenia, lecz świadomość narodowa. To tradycja, kultura, obyczaj, religia, warunki geograficzne, a nie rasa wpływają na nabywanie przez jednostki

[70] Zob. S. Kowalczyk, *Naród…*, s. 136-137.
[71] Zob. J. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim*, Warszawa 1997, s. 120-121.
[72] Zob. J. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie…*, s. 14-15; Kowalczyk, *Naród…*, s. 37.
[73] Zob. F. Sawicki, *Nowoczesne teorie rasowe*, „Przegląd Powszechny" 51 (1934), s. 21.

specyficznych, zbiorowych cech. Rasizm wyklucza rzeczywisty patriotyzm, gdyż nie jest on determinowany biologicznie, lecz wiążę się z ludzką rozumną naturą, wspólną ludziom i musi się przejawiać w wolnych i świadomych działaniach[74].

Za przejaskrawioną ekspresję ślepego patriotyzmu uznać też należy pseudochrześcijański mesjanizm, silny w polskiej tradycji. Żaden naród nie może bowiem rościć sobie prawa do tego, że jedynie on wypełnia soteriologiczne nadzieje w stosunku do ludzkości[75]. XIX-wieczni głosiciele mesjanizmu wierzyli jednak, że otwiera on drogę dla nowej epoki chrześcijaństwa[76]. Wyznawcą tej teorii był A. Mickiewicz, widzący w swoim narodzie kolektywnego Mesjasza – Chrystusa narodów, którego męczeństwo i cierpienie ma przezwyciężyć niemoralną politykę międzynarodową i oprzeć ją na etyce chrześcijańskiej[77]. Inny polski mesjanista, A. Cieszkowski, głosił idee mesjańskie o charakterze filozoficzno-racjonalistycznym, wskazujące na środki, które mają doprowadzić do odrodzenia Polski[78].

J. Woroniecki mesjanizm uznaje za spaczenie nacjonalizmu, szowinizmem nazywa zaś przesuwanie punktu ciężkości z pozytywnych obowiązków względem ojczyzny na ujemne ustosunkowanie się do innych narodów[79]. Umieszcza on mesjanizm wśród spaczeń nacjonalizmu, a nie patriotyzmu, gdyż ma on charakter doktrynalny, a nie praktyczny. Nie wychodzi poza dzieła literackie i historiozofię, polegając na przypisywaniu swemu narodowi specjalnej dziejowej misji, na wzór tej, jaką miał naród żydowski przed przyjściem Chrystusa, czy też tej, jaką spełnił na świecie Chrystus. Ponieważ mesjanizm w rzeczywistości godzi w dobro ojczyzny i narodu, uznać go można za rezygnację z rzeczywistości i skierowanie się ku ułudzie. Jak zauważa J. Woroniecki przypisywanie jakiemuś narodowi specjalnych zadań w misji zbawczej Chrystusa, wyróżnianie go spośród innych narodów, nie może być brane na serio i stanowi rodzaj literackiej fikcji. Może przyczynić się do zmącenia ludzkich umysłów złudnymi marzeniami. Skoro jednak

---

[74] Zob. L. Caro, *Rasa i narodowość*, „Przegląd Powszechny" 55 (1938), t. 220, s. 193-198.
[75] Zob. J. Sochoń, *Literatura jako „miejsce patriotyczne"*, „Warszawskie Studia Teologiczne" XX/1/2007, s. 260.
[76] Zob. A. Walicki, *Filozofia a mesjanizm. Studia z dziejów filozofii i myśli społeczno – religijnej Romantyzmu Polskiego*, PIW, Warszawa 1970, s. 46–49.
[77] Zob. P. Jaroszyński, *Mickiewicz*, w: *Encyklopedia Filozofii Polskiej*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, t. 2, Lublin 2011, s. 148-149.
[78] Zob. S. Kowalczyk, *Naród*…, s. 37.
[79] Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. III…, s. 128.

w okresie rozbiorowym te literackie ułudy mogły podtrzymywać na duchu, winniśmy się do nich odnosić z pewnym pietyzmem. Należy przy tym pamiętać, iż podobnymi ułudami karmią się umysły marzycieli innych narodów[80].

Nieco odmienne zdanie w tej kwestii dostrzec można u współczesnego personalisty S. Kowalczyka, który w mesjanizmie nie widzi spaczenia patriotyzmu, lecz jedną z jego form, polegającą na przekonaniu o mesjańskim powołaniu narodu izraelskiego. Tę ideę mesjanizmu odziedziczyły narody chrześcijańskie i rozwijały różne jego formy. Polski dziewiętnastowieczny mesjanizm był ruchem narodowo-religijnym, który zawierając kontrowersyjne idee, nie był jednak szowinizmem, nie idealizował Polaków i nie głosił ich etnicznej wyższości, nie postulował też narodowego egoizmu, lecz braterstwo wszystkich narodów[81].

Wydaje się, iż podsumowując dyskusje o rozumieniu patriotyzmu i ojczyzny dość można do przekonania, iż trwający w tej kwestii spór nigdy nie przestanie być aktualny. Można teoretycznie wyobrazić sobie sytuację, w której znikną państwa narodowe w dzisiejszej formie, nastąpi również kres nowoczesnego modelu patriotyzmu[82]. Wydaje się jednak, iż każda nowa, hipotetyczna forma wspólnoty politycznej będzie musiała stworzyć swój własny model patriotyzmu i więzi spajających naród. Model ten zbudowany będzie na jakichś innych, może nawet nieznanych jeszcze dziś mitach, rytuałach i symbolach.

## 1.2.

## KONTEKST AKSJOLOGICZNY

Istotnym elementem życia człowieka jest przyjęty przez niego system wartości, który akceptuje, rozwija, za który przyjmuje odpowiedzialność[83]. Wyznawanie i realizowanie tych samych wartości, zgodność w sprawach zasadniczych daje też poczucie wzajemnej bliskości i zrozumienia z innymi ludźmi.

---

[80] Zob. Tamże, s. 131.
[81] Zob. S. Kowalczyk, *Naród*…, s. 134-135.
[82] Zob. D. Gawin, *Przyszłość patriotyzmu,* w: *Maski i twarze*…, s. 98.
[83] Zob. J. Bartmiński, *Jak biegną drogi Ojczyzny,* w: *Z Karolem Wojtyłą*…, s. 47.

Stwarza podobną wizję życia, co pozwala określić cele, działania oraz hierarchię ich ważności[84]. Wartości umożliwiają jednostkom i społeczeństwom żyć celami przekraczającym swoisty terryzm, zamykający ich horyzont bytowania jedynie do wymiaru horyzontalnego[85]. Wprawdzie aksjologia jako dyscyplina naukowa rozwinęła się dopiero na przełomie XIX i XX wieku, to refleksja na temat wartości filozofowie podejmowali już w starożytności, odnosząc się do dobra, prawdy czy piękna[86]. Obok środowiska naturalnego i społecznego wartości niejako konstytuują trzeci świat, w którym egzystuje człowiek[87]. S. Witek rozróżniając trzy poziomy rzeczywistości: empiryczny, wartościujący i moralny, podkreśla, że te dwa ostatnie należą do świata aksjologicznego, wyznaczanego przez finalizm działania bytów rozumnych i wolnych[88]. Poznanie i realizowanie w życiu wartości, nawet w sytuacji, kiedy deklaruje się brak odniesienia do nich, kształtuje aksjologiczne „ja'' osoby[89]. Wartości odgrywają ważną rolę w kreowaniu tożsamości człowieka, który pozostaje istotą aksjologiczną. To one wyznaczają niejako jego kompetencję do działania, decydują o sposobie egzystencji, czy relacjach interpersonalnych[90]. Nasze istnienie jako podmiotu powiązanego z innymi podmiotami, ze swej natury odnosi się do naszego pojmowania dobra, a więc pojęcia wartościującego[91]. Doświadczając w przeżyciach wewnętrznych wartości, człowiek z reguły czyni to w kontekście różnorodnych relacji z innymi ludźmi. Wartości nie tylko odnoszą się do stosunków międzyludzkich, ale wręcz je kształtują, gdyż doświadcza się ich w relacjach z innymi. Osobowe wartości człowieka uznać można zarazem za „wartości międzyosobowe", dotyczące „przestrzeni aksjologicznej, różnych odniesień „ja –

[84] Zob. M. Kędra, M. Zatorska, *Razem z dzieckiem…*, s. 23.
[85] Zob. B. Kiereś, *Ludzkie życie jako cel wychowania i kierunek*, w: *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encyklik Jana Pawła II Evangelium Vitae,* red. M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś, Lublin 2015, s. 58.
[86] Zob. W. Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki,* w: tenże, *Parerga,* wyd. PWN, Warszawa 1978, s. 60-61; U. Schrade, *Etyka – główne systemy*, Warszawa 1992, s. 50; M. Rokeach, *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973, s. 19.
[87] Zob. J. Sztumski, *Społeczeństwo i wartość*, Katowice 1992, s. 14-16.
[88] Zob. S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1982, s. 106.
[89] Zob. W. Cichoń, *Wartości…*, s. 149 – 150; I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007, s. 43.
[90] Zob. B. Dymara, *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, życie według wartości*, w: *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Wrocław 2005, s. 26; L. Ćwiek, *Wartości w wychowaniu*, „Wychowawca" 12 (2007), s. 6.
[91] Zob. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej,* Warszawa 2001, s. 49-104.

ty", które są jednocześnie czytelne dla wielu osób[92]. Wartości, co ważne w kontekście tej pracy, nie tylko określają człowieka, jako byt indywidualny i konkretny, ale pełnią też ważne funkcje w każdym systemie społecznym: integracyjną, inspirującą, zabezpieczającą, motywującą i regulującą podstawowe zachowania poszczególnych jego członków[93]. Jak zauważył Arystoteles, wartości, obok cnót i usposobienia, stanowią istotę ludzkiego przystosowania do życia społecznego[94]. Introcepcję zaś, czyli „proces duchowy, polegający na nadaniu lub ustalaniu cechy wartości i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą", uznać zaś można za jeden z najistotniejszych czynników procesu wychowania[95].

Pojęcie ojczyzny, związane z bogatą i złożoną treścią, posiada swoje silne nacechowanie aksjologiczne. Należy przy tym pamiętać, że ojczyzna stanowi formę życia, a życia nie można zdefiniować, lecz domaga się ono afirmacji. Ojczyzna posiada najwyższą wartość egzystencjalną, gdyż złączone z nią są dzieje wszystkich pokoleń we wspólnocie ludzkiego losu[96]. W swoistej pustce ponowoczesnego „świata bez miejsc", „nie-miejsc", „niby miejsc" coraz większy status wydają się uzyskiwać kategorie domu i ojczyzny, zajmując ważne miejsce w ogólnym systemie wartości[97]. Miłość do własnej ojczyzny jest tą wartością, która jest nam niejako „zadana" już przez fakt bycia członkiem narodu. Ojczyzna stanowi pewną strukturę natury aksjologicznej, podporządkowana jest wartości i przeznaczeniem jej jest realizowanie wartości. Ojczyzna to zbiór wszystkich wartości, dzięki którym, otrzymując życie w tym zakątku świata i w tym okresie dziejów, człowiek otrzymuje dobra umożliwiające rozwój jego człowieczeństwa i osobowości[98].

---

[92] Zob. J. Homplewicz, *Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej*, Rzeszów 2009, s. 78.
[93] Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczne ujecie procesu wychowania*, w: *Człowiek - wychowanie - kultura*, red. A. Adamski, Kraków 1993, s. 120; R. Spaemann, *Podstawowe pojęcia moralne*, Lublin 2000, s. 31-35; W. Tatarkiewicz, *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986, s. 71-72.
[94] Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 2000, s. 103.
[95] Zob. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 17; M. Paprocki, *Problematyka wychowania do wartości i godności ludzkiej,* w: *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encyklik Jana Pawła II Evangelium Vitae*, red. M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś, Lublin 2015, s. 77.
[96] Zob. A. Wierzbicki, *W podróży do Itaki,* w: *Z Karolem Wojtyła*…, s. 177.
[97] Zob. W. Theiss, *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy, Dom i ojczyzna dylemat wielokulturowości,* red. D. Lalak, Wyd. UW, Warszawa 2008, s. 79.
[98] Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość,* Kraków 2005, s. 73; J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie*, w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 55; W. Stróżewski, *O pojęciu patriotyzmu,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 98; tenże, *Na marginesie „O miłości ojczyzny" Karola Libelta,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 133; I. Karolak, *Patriotyzm,* w: *Nazwy wartości,* red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin

Ojczyzna nie jest jedynie sumą „małych" ojczyzn, które miałyby być racją jej bytu i znaczenia; do jej istoty należy posiadanie wartości wyższej od tamtych, i nadawanie im pełnego sensu dzięki możliwości ich uczestniczenia w jej aksjologicznej istocie.

Wiążąc ojczyznę ze szczególną wartością a postawę patriotyczną utożsamiając z afirmacją ważnych w tej kwestii wartości, trudno mówić, choć nie jest to oczywiście dopiero problem XXI wieku, o jakimś konsensusie, co do określenia choćby minimum tych wartości, które jako uniwersalne i autentyczne, wszyscy jednoznacznie i bez wahania aprobują[99]. Ten ogromny problem, jaki posiada współczesny człowiek z odwołaniem się do jakichś wartości, w dużej mierze tłumaczyć można uwarunkowaniami jego egzystencji. Ściśle związana ze światem wartości duchowa sfera człowieka jest dziś przez postmodernizm, odwołujący się raczej do behawioralnej koncepcji człowieka, pomijana bądź uznawana za niewyjaśnioną jeszcze formę zjawisk o podłożu biologicznym[100]. Ponowoczesny człowiek wykazuje trudności z uznaniem uniwersalnie rozumianych wartości z tego również względu, iż odwołując się do absolutnej wolności chce samotnie (prawie heroicznie) podejmować swoją moralną odpowiedzialność[101]. Odrzucając sens kierowania się moralnym obowiązkiem i obiektywnymi kryteriami oceny zdaje się godzić na to, aby egzystować w świecie aksjologicznie pustym[102]. Negujący nakazową moralność, wpływowy dziś liberalizm filozoficzno-aksjologiczny, eksponując słusznie potrzebę afirmowania praw człowieka i wolności życia społecznego, sprzyja aksjologicznemu relatywizmowi[103]. Niekiedy zwolennicy tego typu myślenia nie tylko przyznają normom moralnym status indywidualno-prywatny, ale proponują prymat prawa przed etyką[104]. Po odrzuceniu tradycyjnie przyjmowanej stałości norm moralnych nadaje się im uwarunkowanie

---

1993, s. 160; J. Kuczyński, *Indywidualność i ojczyzna. Filozoficzna problematyka kwestii narodowej,* Warszawa 1972, s. 89.

[99] Zob. B. Kotowa, *Edukacja a wartości uniwersalne*, „Zeszyty Filozoficzne" 14-15 (2009), s. 14-19; J. Jaśtal, *Wartość,* w: *Słownik Filozofii,* red. J. Hartmann, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 243; S. Blackburn, *Wartość,* w: S. Blackburn, *Oksfordzki Słownik Filozoficzny*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 424.

[100] Zob. K. Chrostowska, *Problem z określeniem własnej tożsamości w społeczeństwie postindustrialnym*, w: *Gospodarka i społeczeństwo w dobie globalizacji*, red. A. Bączkiewicz, Warszawa 2000, s. 220.

[101] Zob. P. Woroniecki, *Gospodarka rynkowa i zasada solidarności,* Olsztyn 1999, s. 126-127.

[102] Zob. A. Wierzbicki, *Demokracja bez wartości,* „Filozofia" 2 (1995), s. 49-51.

[103] Zob. M. Novak, *Duch demokratycznego kapitalizmu*, Warszawa 1988, s. 71.

[104] Zob. S. Kowalczyk, *Liberalizm i filozofia*, Katowice 1995, s. 137.

historyczne i społeczne, przyznając poszczególnym jednostkom prawo do osobistej orientacji aksjologicznej[105]. Uznanie za fundament aksjologiczny tezy, iż jedynym ograniczeniem jednostek w korzystaniu z ich praw i wolności są prawa i wolności innych, implikuje zgodę na pluralizm społeczny, polityczny, ideologiczny, a wreszcie etyczny[106]. Nic dziwnego, iż we współczesnych społeczeństwach funkcjonują obok siebie często zupełnie sprzeczne systemy etyczne[107]. Coraz powszechniejszemu odrzucaniu tego, co stanowi tradycyjne moralne „powinno się" towarzyszy zjawisko osłabiania się pozycji instytucji, które określają modele moralne, jak np. Kościół[108]. Konsekwencją utraty silnej dotąd pozycji Kościoła w tym względzie, co uwidacznia się w dechrystianizacji, sekularyzacji oraz w kształtowaniu się chrześcijaństwa selektywnego, są wyraźne symptomy atrofii moralnej, chaosu normatywnego a nawet zupełnej destrukcji normatywności[109].

Zjawisku odchodzenia od absolutnych wartości i norm moralnych towarzyszy tworzenie się swoistego „rynku" wartości i norm moralnych[110]. Wprawdzie wielu Polaków wciąż łączą wartości uroczyste (religia, ojczyzna, rodzina), to jednak w wymiarze życia codziennego o ewentualnej ich realizacji decyduje raczej ich użytkowość z punktu widzenia interesownie pojmowanego dobra[111]. Wraz z konsumpcjonizmem, stającym się nierzadko celem samym w sobie wartości związane z „być", zostają zastąpione przez wartości związane z „mieć". Wielu ludzi, rezygnując na początku XXI wieku z jakiejś wizji metafizycznej

---

[105] Zob. A. Szostek, *Patriotyzm jako twórcze budowanie tradycji narodowej. Pomiędzy szowinizmem a internacjonalizmem,* w: *Patriotyzm. Wczoraj i* dziś, Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności, t. VIII 2009, Kraków 2011, s. 31-42; Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia,* w: *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 14-15.

[106] Zob. I. Jakubowska-Branicka, *Mentalność demokratyczna a dogmatyzm. Przemiany postaw społeczeństwa polskiego w procesie demokratyzacji,* w: *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Kraków 2008, s. 118 – 119.

[107] Zob. V. Possenti, *Religia i życie publiczne. Chrześcijaństwo w dobie ponowożytnej,* tł. T. Żeleźnik, Warszawa 2005, s. 201; J. Mariański, *Wolność, jako wartość osobliwa w nauczaniu społecznym Jana Pawła,* w: *Służba prawdzie, wolności i życiu. Refleksje nad myślą społeczna Jana Pawła II*, red. E. Albińska, S. Fel, Lublin 2008, s. 55.

[108] Zob. A. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego,* Kraków 2009, s. 127.

[109] Zob. J. Mariański, *Dylematy moralne młodzieży polskiej*, *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak – Duraj, t. 1, wyd. UŁ, Łódź 2009, s. 11 – 16; W. Piwowarski, *Dechrystianizacja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1979, kol. 1077-1078; M. Nowicki, *Sumienie w służbie osoby i społeczności w świetle Encykliki Veritatis Splendor,* w: *Zatroskany o człowieka i świat. Nauczanie etyczno-społeczne Jana Pawła II,* red. H. Skorowski, Warszawa 2005, s. 100.

[110] Zob. J. Mariański, *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym. Polska lat dziewięćdziesiątych,* Lublin 1993, s. 168; Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*. Warszawa, 1996, s. 45-46.

[111] Zob. E. Budzyńska, *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa Polskiego*, w: *Wartości, postawy i więzi moralne…*, s. 51.

świata[112], wydaje się ograniczać cel swojej egzystencji do dosyć bezmyślnej konsumpcji, umożliwiającej osiągnięcie jeszcze większej gamy przyjemności[113]. W erze neoliberalizmu, gdzie nie chce brać się na serio kodu etycznego[114], dominuje wiara w „pieniężny kod wartości"[115], a za cnotę, w miejsce odniesienia do dobra wspólnego, uznaje się wydajność[116]. Można przy tym odnieść wrażenie, iż referując kwestie antropologiczno-etyczne raczej eksponuje się niższe niż wyższe wartości. Trudno też nie dostrzec niespójności pomiędzy oficjalnie deklarowaniem świata wartości i codziennym życiem, które tych wartości zdaje się nie dotyczyć[117]. Obok tych czynników, którego niejako pośrednio tworzą „trudny" kontekst dla życia „wartościami", za bezpośrednio zagrożenie, z punktu widzenia aksjologii patriotyzmu, uznać trzeba groźne dla edukacji zjawisko likwidacji symbolizowania aksjologiczno-pedagogicznego. Formułowane dziś teorie społeczne, w odróżnieniu od takich jak np. ta proponowana przez F. Znanieckiego, uznają, że systemy wartości przyjęte przez partykularne społeczności posiadają charakter otwarty[118]. Pomiędzy nimi nieustannie dochodzi do wielostronnej dyfuzji wartości. Często zdarza się, że w wyniku kontaktu z innymi społecznościami, wartości pochodzące z systemów odmiennych od genetycznie własnego są przyswajane i adaptowane[119]. Mówi się o anihilacji fundamentalnych wartości ujawniającej się m. in. poprzez

[112] Zob. M. Schooyans, *Prawa człowieka w świetle nauki społecznej Kościoła,* „Społeczeństwo" 10 (2000), s. 278; V. Possenti, *Religijne i świeckie podstawy demokracji,* „Społeczeństwo" 15 (2005), s. 49-50.
[113] Zob. A. Aldridge, *Rynek,* Warszawa 2006, s. 13; J. G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2004, s. 8; J. Mariański, *Wolność ludzka a przemiany społeczne w Polsce*, w: *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 326-327.
[114] Zob. S. Żizek, *Kruchy absolut,* Warszawa 2009, s. 445; Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie,* Kraków 2007, s. 362.
[115] Zob. G. Soros, *Kryzys światowego kapitalizmu,* Warszawa 1999, s. 254; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012, s. 10.
[116] Zob. S. Kowalczyk, *U podstaw demokracji. Zagadnienia aksjologiczne*, Lublin 2001, s. 106-107.
[117] Zob. A. Stoff, *W poszukiwaniu aksjologicznego modelu karnawału i karnawalizacji,* w: *Teoria karnawalizacja. Konteksty i interpretacje*, red. A. Stoff, A. Skubaczewska – Pniewska, Toruń 200, s. 69-100; K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana" 1/29 (2012), s. 90-91; A. Przecławska, *Bóg, honor i ojczyzna w recepcji współczesnej młodzieży – refleksje pedagoga*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. IV, Gdańsk 2008, s. 87.
[118] Zob. R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, tł. L. Witkowski, Warszawa – Toruń 1993, s. 102; A. M. de Tchorzewski, *Wartości jako wyznacznik edukacji w okresie przemian,* w: *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 24.
[119] Zob. J. Lipiec, *U podstaw systemu wartości*, w: *Świat wartości i wychowanie*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1996, s. 23; P. Burgoński, *Patriotyzm w unii europejskiej*, Warszawa 2008, s. 44-45.

rezygnację z obiektywnej prawdy na rzecz funkcjonalizmu i pragmatyzmu[120]. Tzw. społeczeństwo „zwrotu historycznego" chce kreować nowe wartości i nowe ich hierarchizacje[121]. Zdaniem Z. Baumana przebywamy w środku „zapełnionego świata", rezygnującego z uporządkowania na rzecz różnorodności i z obiektywności na rzecz nieograniczonych subiektywności[122]. Rezygnując z „etycznych pewników" szuka się, co najwyżej rozwiązań doraźnych[123], a etykę normatywną zastępuje się etyką sytuacyjną, autonomiczną, odrzucającą lęk przed ludzką wolną wolą[124]. Tradycyjne systemy i kodeksy etyczne uznaje się za mało skuteczne społecznie, nie nadążające za tempem przemian i nie pasujące do nowoczesnej świadomości etycznej[125]. Podczas gdy niektórzy upatrują w aksjologii ratunek przed nihilizmem, inni widzę w niej właśnie prostą drogą prowadzącą do nihilizmu[126]. Z. Bauman idzie w tej kwestii tak daleko, iż właśnie w narzucaniu innym określonych norm etycznych dostrzega symptomy kryzysu autentycznego życia moralnego. Dopiero więc wraz z ich odrzuceniem pojawi się rzeczywista szansa na przywrócenie moralności właściwego znaczenia[127]. Postmodernistyczna etyka, uznając, iż nie istnieje racjonalna metoda, którą można by się posłużyć konstruując system etyczny, skoro zjawiska moralności są ze swej istoty nieracjonalne, zakłada zmierzch normatywnej i dyrektywnej moralności[128].

Za twórcę pojęcia oraz teorii wartości uznać można Maxa Schelera, który wyróżnił dwie sfery rzeczywistości – bytu i wartości. Wartości są rzeczywiste, istniejące realnie i konkretnie. Pozostając odrębnymi od przedmiotów, w których tkwią, oderwane od nich nigdy same nie występują. Organem umożliwiającym

---

[120] Zob. V. Possenti, *Nihilizm teoretyczny i „śmierć metafizyki"*, tł. J. Merecki, Lublin 1998, s. 21.
[121] Zob. J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin 2001, s. 13.
[122] Zob. Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie oblężenia*, Warszawa 2006, s. 17-18.
[123] Zob. J. Kopka, *Jednostka wobec moralności – subiektywna wizja przyszłości*, w: *Wartości, postawy…*, s. 70.
[124] Zob. Z. Baumann, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej,* Poznań 1993, s. 73.
[125] Zob. J. Szmyd, *Moralność w ponowoczesnym świecie – kryzys i nadzieja*, „Res Humana" 2 (2008), s. 26-30.
[126] Zob. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000, s. 478.
[127] Zob. Z. Baumann, *Dwa szkice…*, s. 75; A. Szołtysek, *Filozofia wychowania…*, s. 127; L. Witkowski, *Historia autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011, s. 693-695.
[128] Zob. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa, 1996, s. 33; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego,* Lublin 2003, s. 161; R. Rorty, *Trocki i dzikie storczyki*, tł. Z. Łapiński, „Teksty Drugie" 4 (1994), s. 168; S. Opara, *Wstęp. Przedmiot sporów aksjologicznych*, w: *Z zagadnień współczesnej aksjologii,* red. S. Opara, E. Starzyńska-Kościuszko, Olsztyn 1996, s. 9-10.

poznawanie wartości jest, według Schelera, uczucie, równorzędny, obok rozumu, sposób poznania rzeczywistości. Człowiek nie będąc twórcą wartości nie może ich zmieniać, lecz powinien je afirmować[129]. Zgadzając się z Schelerem, iż wartości tworzą odrębny świat poza sferą podmiotu i przedmiotu, H. Rickert nie uznaje ich jednak za realne, lecz przejawiające się w głosie pewnej powinności. Realizując wartości doskonalimy siebie ubogacając zarazem rzeczywistość przedmiotową[130].

Nośna społecznie siła wartości kontrastuje z ich licznymi opisami, na tyle zróżnicowanymi, iż w praktyce czymś niemożliwym jest wskazanie na ich szerzej akceptowalną definicję. Zgodnie z koncepcją obiektywistyczną, zapoczątkowaną przez Arystotelesa, wartości, takie jak: prawda, dobro, piękno i sprawiedliwość istnieją niezależnie od tego, jak oceniają je ludzie, gdyż przysługuje im charakter absolutny i autonomiczny[131]. W. Stróżewski mówi o tym, iż dokonuje się tu wybór pomiędzy obiektywizmem (absolutyzmem) a subiektywizmem (relatywizmem) aksjologicznym, uznawaniem wartości za istniejące autonomicznie, czy też dostrzeganiem w nich korelatu aktu świadomości człowieka[132]. Absolutny i obiektywny charakter wartości przyjmują myśliciele inspirowani chrześcijaństwem. Np. K. Wojtyła oraz T. Ślipko, eksponując rolę poznawczego przeżycia wartości uznają, iż pozostają one w ścisłym związku z prawdą i zawierają w sobie cechy wartości moralnych: ogólnoludzkość i niezmienność[133].

M. Scheler szereguje wartości od najniższych do najwyższych: wartości zmysłowe; witalne; duchowe; religijne[134]. Eduard Spranger wyróżnia wartości: teoretyczne, ekonomiczne, estetyczno-artystyczne, społeczne, polityczne i religijne[135]. O sześciu grupach wartości mówi też H. Rickert: logika (prawda);

---

[129] Zob. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania…*, s. 19-22. Por. R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 102-105, 114-117.
[130] Zob. M. Rokeach, *The nature of human values*, New York: Free Press 1973, s. 5; F. Mazurek, *Wartości akceptowane w Unii Europejskiej*, „Summarium" 30-31 (2001-2002), s. 11.
[131] Zob. S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej,* Lublin 2006 s. 159-160; W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981, s. 294; Z. Skorny, *Wartości a wychowanie*, „Edukacja" 2 (1990), s. 18-31.
[132] Zob. W. Stróżewski, *Istnienie i wartość…*, s. 298.
[133] Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn…*, s. 186; T. Ślipko, *Zarys etyki…*, s. 111-114.
[134] Zob. M. Barber, *Guardian of Dialoque: Max Scheler's Phenemenology, Sociology of Knowledge, and Philosophy of Love*, Lewisburg 1993, s. 205; A. Węgrzecki, *Scheller Max*, w: *Powszechna Encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 942; M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie,* Impuls, Kraków 2010, s. 66.
[135] Za M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2006, s. 76.

estetyka (piękno); mistyka (świętość); etyka (moralność); erotyka (szczęście zmysłowe); filozofia religii (osobista świętość)[136]. M. Rokeach rozróżnia wartości ostateczne – stany rzeczy, do których ludzie dążą oraz instrumentalne – zachowania i cechy służące osiągnięciu tych stanów rzeczy[137]. H. Margenau, wyróżniając wartości faktu (obserwowalne i pierwotne) oraz wartości normatywne będące „interpretacją przyszłości", wskazuje, iż te ostatnie jest o wiele trudniej określić, gdyż stanowią idealizację o zasięgu niemal uniwersalnym[138]. Podział wartości na witalne (ekonomiczne i częściowo techniczne), kulturowe, moralne i religijne przyjął W. Stróżewski[139]. S. Ossowski rozróżniając wartości odczuwane od uznawanych pierwsze uznał za przedmioty naszych indywidualnych pragnień bądź awersji, drugie zaś, nie opierające się na emocjach, stanowiąc wyraz przekonań, względnie trwałe i ustabilizowane, przyjmowane są na drodze socjalizacji[140].

W. Piwowarski mówi o tzw. wartościach podstawowych, stanowiących tzw. zinterioryzowane standardy zachowań odziedziczone w procesie socjalizacji dokonującym się w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Za wartość uznaje się to, co uruchamia ludzką motywację, stanowi przedmiot potrzeb i aspiracji[141]. S. Kowalczyk zaznaczając, iż wartość odpowiada potrzebom człowieka jako istoty psychofizycznej wskazuje, że chodzi tu też o potrzeby biologiczno-życiowe, ale przede wszystkim o potrzeby transutylitarne, czyli psychiczno-duchowe (moralne, ideowe, religijne)[142].

Doskonale tę kwestię pointuje R. Ingarden, który wyróżniając wartości witalne; kulturowe i moralne[143], pisze, iż „istnieje pewien zbiór szczególnych wartości, które człowiek sobie ustala i usiłuje realizować, a nawet do ich realizowania czuje się powołany. Jakie są to wartości, niełatwo powiedzieć. I jest możliwe, że ich ogół zmienia się w granicach ściśle określonych w zależności od

[136] Zob. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*…, s. 37-39.
[137] Zob. K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański- Korż, *Aksjologiczne podstawy.*…, s. 60.
[138] Zob. C. Matusewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa-Poznań 1975, s. 54-55.
[139] Zob. W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*…, s. 27.
[140] Zob. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej,* Warszawa 1967. s. 71 i 88.
[141] Zob. W. Piwowarski, *Wartości podstawowe,* w: *Słownik katolickiej nauki społecznej,* red. W. Piwowarski, Warszawa 1993, s. 188; K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994, s. 11; L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995, s. 104.
[142] S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, Lublin 1997, s. 56-57.
[143] Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*…, s. 76.

poszczególnego typu człowieka i od epoki historycznej. Lecz mimo tej ewentualnej zmiany pozostaje pewien podstawowy zasób wartości, charakterystyczny dla danej epoki ludzkości...Nie tyle zasadnicze cechy tego zasobu kategorii wartości są istotne dla natury człowieka, ile raczej fakt, że człowiek w ogólne doznaje potrzeby, a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości tudzież ich realizowania”[144]. Aksjologiczny wymiar człowieka, związany z odczuwaniem przez niego konieczności posiadania i realizowania wartości, eksponuje też F. Znaniecki, przyjmujący, iż wartość zasadza się w dynamicznym wymiarze ludzkiego bytu, w jego kreatywności[145].

Kilka koncepcji wartości uznać można za inspirujące z punktu widzenia aksjologii patriotyzmu i ojczyzny. J. Sztumski dzieląc wartości na podstawowe dla danego systemu społecznego, wtórne wynikające z wartości podstawowych, oraz indywidualne, czyli prywatne, do tych pierwszych zalicza cześć dla ojczyzny wyrażaną w postawie patriotycznej[146]. S. Witek porządkuje wartości od fundamentalnych, przez pośrednie, do tych stanowiących najwyższy wykwit kultury ludzkiej. Pierwsze to wartości fizyczne, potem indywidualne i wyrastające nad nimi wartości życia zbiorowego, a na szczycie sytuują się wartości duchowe. Patriotyzmowi przydzielić należy tu miejsce wśród wartości życia zbiorowego, ujawniających się w aspektach organizacji i wspólnoty[147]. A. Sękowski pisząc o wartościach teoretycznych, ekonomicznych, artystycznych, społecznych, prestiżowych, religijnych, moralnych, patriotyzm, co ciekawe, zalicza do grupy wartości społecznych, obok takich jak: utożsamianie dobra własnego z dobrem społecznym, altruizm, czy życie rodzinne [148].

Dostrzegając problemy z rozumieniem wartości, wydaje się jednak, iż tym, co zdaje się w największym stopniu odróżniać patriotyzm od innych zachowań jest podejmowanie określonych działań ze względu na wartości. Wprawdzie istotne jest przestrzeganie tu zewnętrznych norm społecznych czy względy pragmatyczne, lecz

---

[144] Zob. Tamże, s. 22.
[145] Zob. F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, s. 284. Por. B. Olszewska-Dyoniziak, *Socjologiczne, antropologiczne i filozoficzne rozumienie kultury*, „Przegląd Humanistyczny” 5 (1992), s. 74.
[146] Zob. J. Sztumski, *Społeczeństwo i wartość*, Katowice 1992, s. 36
[147] Zob. S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*…, s. 98-100.
[148] Zob. A. E. Sękowski, *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Lublin 1994, s. 89.

patriotyzm staje się możliwy dzięki temu, że człowiek jest osobą, a więc istotą aksjologiczną, wrażliwą na cenność rzeczy i zdolną do wydawania sądów wartościujących[149]. Wielu autorów, zwłaszcza odwołujących się do personalizmu, ojczyznę oraz postawę patriotyczną odnosi przede wszystkim do aksjologii. Uznając ukierunkowanie człowieka na wartości, patriotyzm starają się oni określać poprzez afirmację wspólnych wartości reprezentowanych i przyjmowanych przez daną społeczność[150]. W. Stróżewski w ojczyźnie widzi „dynamiczną strukturę aksjologiczną, przeznaczoną do urzeczywistniania obiektywnych, zwłaszcza społecznych, wartości. Jako taka stanowi duchową wspólnotę osób, przenikniętych tymi samymi ideałami i uznającymi ucieleśnianie tych ideałów za swoje naczelne zadanie”[151]. Relacje powstające z racji odniesienia się jednostki do zbioru wspólnych wartości posiadają charakter więzi moralnych, przestrzeni moralnej, gdzie ujawnia się powinność wobec społeczności[152].

Stosunek do własnej tożsamości, więzi ze wspólnotą, narodem, ojczyzną oraz od nich uzależniony wybór modelu życia wraz z hierarchią preferowanych wartości stanowi ważne doświadczenie człowieka. Arystoteles wyrażając przekonanie, iż człowiek bez poczucia moralnego jest „najniegodziwszym i najdzikszym stworzeniem, najpodlejszym w pożądliwości zmysłowej i żarłoczności”[153], włączył patriotyzm do cnót charakteryzujących człowieka o wysokim poziomie moralnym, kierującego się dobrem przyjaciół i ojczyzny, dla których zdolny jest poświęcić życie[154]. W tym samym duchu pisze J. Woroniecki, według którego naród powstaje przez jedność moralności i zwyczajów, które nadają zbiorowości pewien jednolity sposób działania. Eksponując aksjologiczny kontekst patriotyzmu myśliciel ten wiąże z nim zespół cnót powiązanych z czcią, jaką człowiek powinien mieć dla tej społeczności, która go wychowała[155].

[149] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm…*, s. 28-31.
[150] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm…*, s. 14-15.
[151] W. Stróżewski, *Kilka refleksji o patriotyzmie*, Kalinów 2006, s. 3.
[152] Zob. C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej,* Warszawa 2001, s. 52-53.
[153] Arystoteles, *Polityka*, 1253a, tł. L. Piotrowicz, w: tenże, *Dzieła wszystkie,* t. 6, Warszawa 2001, s. 28.
[154] Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1169 a 12–22.
[155] Zob. J. Woroniecki, *O narodzie i państwie*, Lublin 2004, s. 17.

Również dla Jana Pawła II ojczyzna jest czymś, co jest podporządkowane aksjologii i czego przeznaczeniem jest realizowanie wartości[156]. Według K. Denka charakterystyczne dla tego typu wartości to: uczucia przywiązania jednostek i grup ludzi, potrzeba troski i poświęcania się[157]. Ojczyzna to przekaz wartości, materialno-ekonomicznych, artystycznych, moralno-ideowych, narodowych, czy religijnych, implikujący obowiązek ich kontynuacji i rozwoju[158]. Przedmiotem zachowań patriotycznych jest wartość reprezentowana przez społeczność ludzką, do której się należy oraz zbiór tych wartości, które urzeczywistniane są zjednoczonym wysiłkiem jej członków. Często są to wartości cenione przez dawne pokolenia, co pozwala zachować więź z nimi oraz zrozumieć wspólne interesy i zagrożenia.

Świadomość wartości, jako wykładnik pełni ludzkiej egzystencji, stanowi wydarzenie zachodzące w podmiocie, „mówiące" o czymś dla niego cennym bądź też mało wartościowym. Przeżywane przez niego doświadczenie wartości w formie emocjonalnej percepcji ich sensu jest bogate w treści nie tylko po stronie podmiotu przeżywającego ale i po stronie przedmiotów wartościowych. Kategoria „ojczyzny" rodzi się i nieustannie znajduje się w procesie rewitalizacji, a istotną rolę w tym wariabilnym procesie odgrywa kondycja społeczna jednostek i narodów[159].

Edukacja kształtująca osobowość uczniów w określonym kierunku intencjonalnym, wyrażanym przez system preferowanych wartości, znajduje się zawsze pod wpływem określonych koncepcji filozoficznych i aksjologiczno-ideologicznych. Trzeba mieć przy tym świadomość, że wybór określonej antropologii czy wreszcie koncepcji wartości, a w konsekwencji stanowisk w zakresie filozofii wychowania nie zawsze jest wyraźnie eksplikowany[160].

---

[156] Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość…*, s. 73; J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie…*, s. 55; W. Stróżewski, *O pojęciu patriotyzmu…*, s. 98; I. Karolak, *Patriotyzm…*, s. 160.
[157] Zob. K. Denek, *W poszukiwaniu drogi…*, s. 22.
[158] Zob. S. Kowalczyk, *Naród. Państwo….*, s. 32. Por. S. Grygiel, *Ojczyzna jest zawsze trochę dalej,* Kielce 1998, s. 81; K. Libelt, *Rozprawy o odwadze cywilnej i miłości Ojczyzny i wychowaniu ludów,* Kraków 1869, s. 12; J. Kuczyński, *Młodość Europy i wieczność Polski,* Warszawa 1999, s. 127-145.
[159] Zob. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1994 s. 515; A. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993, s. 26-31; J. Galarowicz, *W drodze do etyki odpowiedzialności*, t. 1, *Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997, s. 79.
[160] Zob. G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 14-15, s. 157-158; W. Cichoń, *Wartości…*, s. 149; K. Olbrycht, *Nauczyciel wobec koncepcji „wychowania dla" i wychowania do wyboru wartości*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 145.

W kontekście transformacji systemowej w społeczeństwie i państwie, niewielką wagę przywiązuje się do szkolnego przekazu wartości, generalnie sceptycznie traktując wychowanie rozumiane jako działanie programowo zorientowane na realizację określonych ideałów wychowania, uznając je za zagrażające wolności jednostki[161]. Zasadnicze problemy i trudności związane z wychowaniem dotyczą jednak nie tyle metod, form i środków, ile raczej źródeł, wyboru, porządkowania i wewnętrznej spójności przyjmowanych wartości, wokół których buduje się formalne i nieformalne procesy wychowawcze. Warto zauważyć, iż krytyczne stanowisko względem orientowania wychowania na wartości prowadzi nierzadko do sceptycyzmu wobec wychowania w ogóle, zwłaszcza wobec realizowanych programowo celów wychowawczych wiążących się z pożądanymi cechami, postawami, zachowaniami. Zwolennicy wychowania do wartości podkreślają przy tym, że nie istnieje wychowanie neutralne aksjologicznie. Jeśli odrzuca się wartości wybierane w sposób świadomy, wolny, podmiotowy, działania pedagogiczne koncentrują się na kształceniu w zakresie instrumentalnej sfery osobowości[162], bądź też w praktyce realizuje się nauczanie niedookreślone[163].

Edukacja rozumiana szeroko, w duchu tradycji greckiej paidei, jako całościowe wychowanie człowieka, obejmujące zdobywanie wiedzy, sprawności i postaw, pożądanych w doskonaleniu człowieczeństwa, w służbie jednostce i społeczeństwu, powinna być zorientowana na wyraźnie określone, wyższe wartości. Tego typu spojrzenie na edukację nie jest łatwe w sytuacji, gdy nauczyciele funkcjonując w ramach niezliczonych programów, procedur i zaleceń, nie znajdując elementów do których mogliby się odwołać, próbują godzić ze sobą nawet wartości sprzeczne. Niezbędne jest więc odnowienie czy też stworzenie ideowej wizji roli wychowawcy, tak samo zresztą jak i podjęcie zabiegów uwzględniających dobro dziecka rozumiane jako jego wielostronny rozwój i kształcenie podmiotowości. Trudno oczywiście pominąć tu takie czynniki, jak: pragmatyczne wartości dotyczące dobra dziecka w systemie dosyć bezwzględnej społecznej konkurencji, dobro własne dorosłych (komfort psychiczny rodziców i zawodowe bezpieczeństwo

[161] Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Lublin-Kielce 2003, s. 41-42.
[162] Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości*…, s. 90-92.
[163] Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania*…, s. 239.

nauczycieli), dobro szkoły (wyznaczane liczbą laureatów konkursów i olimpiad, aprobatą władz oświatowych, a nawet satysfakcją sponsorów). Próbę rozwiązania rodzących się tym kontekście dylematów aksjologicznych komplikują trudne do pogodzenia postulaty podnoszenia jakości kształcenia i obniżania jego kosztów, tzn. konieczność godzenia wartości edukacyjnych z ekonomicznymi. Konsekwencją tej sytuacji jest brak jasno określonej aksjologii, bądź niespójność funkcjonujących w wychowaniu wartości, pogłębiająca się z wiekiem dezorientacja dzieci i młodzieży, nieufność względem deklaracji i programów, a wreszcie odczucie uczestnictwa nie tyle w przekazywaniu wartości, lecz raczej udział w fałszywej grze pozorów.

„Niosąc" niejako wychowanie, wartości stanowią jego podłoże i uniwersalne ukierunkowanie oraz uzasadnienie. Nie wolno przy tym zapominać, iż wychowanie odwołujące się do aksjologii, musi starać się współbrzmieć z realną sytuacją i potrzebami człowieka w nowym świecie. Można mówić o swoistym przesuwaniu się horyzontu aksjologicznego, stanowiącym adekwatny wyznacznik przemian kulturowych i pojawiających się w związku z nimi określonych zachowań społecznych, które ujawniają swoistą „wędrówkę" po obszarze wartości[164]. Aksjologicznie podbudowana patriotyczna edukacja patriotyczna odwoływać się musi zarówno do obiektywistycznej koncepcji wartości, jak i uwzględniać powinna rolę człowieka w ich kreowaniu i urzeczywistnianiu[165]. O nieporozumienie w tej kwestii nie jest trudno, skoro do aksjologii odwoływał się i marksizm, deklarując, że wszystko, co składa się na pojęcie ojczyzny, to wielkie pole, na którym trwa pasjonujący wysiłek tworzenia wartości[166]. Trudno nie zauważyć, iż pomiędzy podjęciem zobowiązań względem obiektywnie pojmowanych wartości związanych z ojczyzną, a wysiłkiem na rzecz tworzenia wartości w tym obszarze, istnieje zasadnicza sprzeczność.

Postawa patriotyczna kształtuje się przez różnego rodzaju aktywność, gdyż patriotą nie jest się przecież od urodzenia. Istotne znaczenie w kształtowaniu przez szkołę współczesnego dojrzałego człowieka jest więc organizowanie różnego typu sytuacji aksjologicznych, przyjmowanie i proponowanie określonego zespołu

[164] Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości*…, s. 91-97; R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*…, s. 23.
[165] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm…*, s. 17.
[166] Zob. J. Kuczyński, *Indywidualność i ojczyzna*…, s. 89-90; 233-234.

wartości, stanowiącego dla dziecka model postępowania - etos[167]. Odwołanie się do tego etosu ten nie tylko sprzyja kształtowaniu w jednostkach postaw *pro publico bono*, ale wyposaża człowieka w wiedzę, umiejętności i postawy, dzięki którym może efektywnie zaspokajać swoje potrzeby w zorganizowanym społeczeństwie[168]. Substancja etyczna ojczyzny jako wspólnoty dotyczy treści moralnych doświadczanych przez społeczność, tak w przeżyciach moralnych, jak i wyrażanych w określonych postawach i wskazuje na to, co naprawdę jest, co trwa w sferze etycznej, nadając wspólnocie ojczyźnianej spójność[169]. Społeczność poprzez swój etos stwarza korzystne warunki rozwoju moralnego osób przekazując odpowiednie do jej postępu wartości[170]. Etos to zespół wartości, który ten rozwój bezpośrednio umożliwiają. Jednostka ludzka dopiero na bazie tych właśnie wartości „danych" i „udostępnionych" kształtuje własny świat wartości. Etos ten umożliwia osobie dotarcie do autentycznych wartości moralnych, dzięki którym, własnym wysiłkiem kształtuje swoją hierarchię wartości, według możliwie najbardziej obiektywnej hierarchii dobra i zła[171]. Warto przy tym przypominać, iż urzeczywistnienie wartości uznanych przez wszystkich członków za autorytatywny horyzont aksjologiczny przyczynia się nie tylko do dobrego życia całej społeczności i jej członków, ale i jej dobra jako jednostki[172].

Kształtując nowe patriotyczne strategie edukacyjne należy dostrzegać potrzebę posiadania przez jednostkę nadrzędnej filozofii życia, odwołującej się do orientacji aksjologicznej, świadomego i odpowiedzialnego wybierania wartości oraz odpowiadania na nie. Potrzebne jest tu odwołanie się do wartości związanych z etosem narodowym oraz działania na rzeczy interioryzacji tych wartości oraz identyfikowania się z nimi[173]. Zbiór wartości patriotycznych uznać można jednak bądź za system zamknięty na wszelkie zmiany, zarówno te inspirowane przez

---

[167] Zob. M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność - Poznanie – Środowisko*, Kraków 1993, s. 8.
[168] Zob. J. Chmielewski, *Współczesna odmiana patriotyzmu*, „Edukacja i Dialog" 4 (2006), s. 8-9.
[169] Zob. G. W. F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, t. 1, Warszawa 1963, s. 399.
[170] Zob. Tamże, s. 260.
[171] Zob. H. Skorowski, *Etyczne aspekty patriotyzmu*, w: *Ku etycznym zasadom służb* mundurowych, red. Z. Kępa, A. Szerauc, Płock 2009, s. 92-93.
[172] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm…* s. 38.
[173] Zob. J. Bańka, *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995, s. 26; F. Adamski, *Personalistyczna wizja osoby jako podmiotu wychowania*, w: *Edukacja – Rodzina - Kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 26-30; S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*…, s. 26; H. Skorowski, *O potrzebie…*, s. 28.

członków społeczności, jak i wpływy zewnętrzne, bądź też podatny na uzupełnienia a nawet ich wymagający. Wartości dziedziczone przez społeczność domagają się afirmacji polegającej na korzystaniu z nich, kultywowaniu, zabezpieczaniu, przechowywaniu, dbałości o ich „czystość", ożywianiu oraz wiernemu przekazywaniu w niezmienionym doborze i hierarchii. W tego typu patriotyzmie o charakterze pasywnym istotną rolę odgrywa element afektywny w postaci uczucia przywiązania i dumy z odziedziczonych wartości. Odwołując się do afirmacji wartości uzgodnionych przez społeczność, patriotyzm może też posiadać charakter aktywny, gdzie eksponuje się wysiłek na rzecz permanentnej rewizji i wzbogacenia wspólnych wartości w celu wypracowania takiego ich zestawu, który najlepiej odpowiadał będzie potrzebom społeczności w konkretnych uwarunkowaniach historycznych[174]. Zarówno afirmacja zastanych wartości, jak i nieustanny wysiłek na rzecz ich wzbogacania, stanowi zadanie każdego kolejnego pokolenia osób współtworzących daną ojczyznę. Nie do zastąpienia rolę w tym względzie może i powinna odegrać edukacja.

## 1.3.

## ZAŁOŻENIA SZKOLNEJ EDUKACJI PATRIOLTYCZNEJ

W zupełnie innym okresie naszej historii, stwierdzając, iż Bóg przeznaczył narodowi polskiemu szczególną rolę, W. Lutosławski wskazywał, że wielką rolę w tym względzie odegrać musi odpowiedni program wychowania moralnego, przede wszystkim młodzieży[175]. Trudno nie zgodzić się z tą opinią polskiego filozofa, pomimo tego, że została ona sformułowana ponad 100 lat temu. Jednoznacznie i

[174] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm…*, s. 36-37.
[175] Zob. T. Ślipko, *Zarys…*, s. 232.

jeszcze dosadniej ujął tę kwestię w okresie II RP S. Mackiewicz, stwierdzając, iż: „Szkoła powinna wydrzeć dziecko wpływom innym, a wpoić mu patriotyzm”[176].

Kształtowanie postaw patriotycznych młodego pokolenia niezmiennie należeć powinno do jednego z głównych celów i zadań edukacyjnych. Efektywność tego procesu wyznaczają określone wartości społeczne i moralne, znajdujące swoją wykładnię w różnych dokumentach oświatowych. Ustalają one ogólne warunki doboru treści kształcenia oraz precyzują ideał wychowawczy poprzez nadrzędne i szczegółowe cele edukacyjne, które wymagają zawsze sprecyzowania poprzez przełożenie na konkretne działania dydaktyczne[177]. Nie wolno przy tym zapominać, iż ten patriotyczny aspekt nauczania i wychowania jest niezmiennie różnie interpretowany oraz urzeczywistniany zależnie od celów politycznych, społecznych oraz aprobowanych ideałów wychowania.

Zasadniczym dokumentem określającym cele, treści kształcenia i wychowania w interesujących nas etapach edukacyjnych – nauczaniu zintegrowanym oraz II etapie szkoły podstawowej, jest *Podstawa programowa*, której realizacja obowiązuje wszystkie polskie szkoły. W dokumencie tym wskazuje się na obowiązek harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań z zakresu kształcenia i wychowania. Program edukacji patriotycznej powinien służyć odkrywaniu przeszłości, utrwalaniu pamięci narodowej, wzmacnianiu związku emocjonalnego ze swoją ojczyzną w różnych jej wymiarach, ale i budować poczucie odpowiedzialności za jej przyszłość oraz kreować nowoczesne postawy obywatelskich. *Podstawa* do zasadniczych celów działań szkoły zalicza wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Co ciekawe, szczególną uwagę zwraca się tu na przygotowanie dziecka do życia w zgodzie ze samym sobą, ludźmi i przyrodą. Warto również podkreślić, że autorzy *Podstawy*, obok siebie zestawiają takie postulaty wychowawcze, jak: odróżnianie przez dzieci dobra od zła i świadomość przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej, wspólnoty narodowej)

[176] Zob. S. Mackiewicz, *Dwa czynniki patriotyzmu,* Polska, nr 7 z 6 lipca 1921r., s. 3-5. Por. M. Sakowska, *Patriotyzm a ojczyzna i ojcowizna,* w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa….*, s. 25-26.
[177] Zob. I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944-1989),* wyd. UMCS, Lublin, 2005, s. 16; S. Fundakowski, *Programy nauczania a wychowanie patriotyczne w szkole,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 442.

ze zrozumieniem konieczności dbania o przyrodę[178]. Wydaje się, iż tego typu konglomerat etyczno – obywatelsko - ekologiczny nie jest do końca czytelny, gdyż łączy ze sobą ważne wprawdzie kwestie, ale często odnoszące się do innych porządków. Zasygnalizowany wyżej postulat podjęcia przez szkołę działań kształtujących świadomość przynależności przez dzieci do wspólnoty narodowej, słabo zresztą wyeksponowany, to właściwie jedyne, na tym poziomie, bezpośrednie odniesienie się do kwestii związanej z edukacją patriotyczną. W ramach edukacji języka polskiego nie ma bezpośrednich odwołań do patriotyzmu, a wzmiankuje się jedynie ogólnie potrzebę analizowania oraz interpretowania tekstów kultury[179]. Dzięki edukacji muzycznej uczeń powinien śpiewać z pamięci hymn narodowy, tańczyć podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego, lecz nie ma tu żadnej wzmianko o ich polskim czy narodowym charakterze[180]. Rolą edukacji plastycznej, w ramach percepcji sztuki, jest umożliwić uczniowi określanie jego przynależności kulturowej poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczenie w życiu kulturalnym tych środowisk, uzyskanie wiedzy o miejscowych placówkach kultury, korzystanie z przekazów medialnych. Za ciekawą, w kontekście programu ukierunkowanego na dzieci szkoły podstawowej, należy uznać wzmiankę o tym, iż stosując wytwory mediów w swojej działalności twórczej należy zachować elementarną wiedzą o prawach autora[181]. Można w tym określeniu dostrzec wyraźne przesunięcie aksjologii ze sfery ducha na płaszczyznę raczej ekonomiczną. Z kolei w zakresie recepcji sztuki wskazuje się, iż uczeń powinien m. in. rozpoznawać wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisywać ich cechy charakterystyczne[182]. W ramach edukacji przyrodniczej za element edukacji patriotycznej uznać można wzmiankę o tym, iż uczeń kończący pierwsze trzy lata szkoły powinien nazywać charakterystyczne elementy typowych krajobrazów Polski oraz nazywać i wyróżniać zwierzęta i rośliny typowe dla wybranych

[178] PP, s. 5.
[179] PP, s. 7.
[180] PP, s. 8.
[181] PP, s. 9.
[182] PP, s. 10.

regionów Polski[183]. Nie jest niczym zaskakującym, iż najwięcej tematów związanych z edukacją patriotyczną znajduje się w zakresie edukacji społecznej. Zaleca się tu kształtowanie postaw przygotowujących ucznia do życia w społeczności: szkolnej, rodzinnej, lokalnej, narodowej, europejskiej czy też znajomości symboli narodowych i europejskich[184]. W kontekście edukacji społecznej kładzie się też nacisk, słusznie zresztą, na nabycie przez uczniów nawyku dociekania „dlaczego jest tak, jak jest?" i „czy mogłoby być inaczej?"[185]. Bez wątpienia realizacja tego postulatu może przyczynić się do pogłębienia edukacji patriotycznej, nadania jej wymiaru samoświadomości narodowej.

*Podstawa* znajduje swoją konkretyzację w postaci programu nauczania, tworzonego samodzielnie lub wybieranego przez nauczyciela. Trudno w tym kontekście uniknąć dygresji, iż opracowanie i realizacja dobrego programu, tzn. skoncentrowanego na dziecku i jego potrzebach, jest kwestią niezwykle trudną, gdyż dla wielu nauczycieli wiązałoby się z rewolucyjną zmianą stylu pracy. Wydaje się, iż wciąż z dużym trudem dociera do wszystkich odpowiedzialnych za edukację, oczywista prawda o tym, iż obecne dzieci będą jako ludzie dorośli żyć w świecie, którego dzisiaj jeszcze nie znamy. Kształcenie powinno więc w większym niż dotąd stopniu respektować indywidualne różnice między dziećmi we wszystkich sferach ich rozwoju: intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, psychofizycznym, a także na podmiotowym traktowaniu ucznia[186]. Tymczasem nauczyciele niezmiennie zdają się bazować na metodach podających, nie tyle dbając o rozwijanie kompetencji uczniów, lecz nastawiając się na przekazywanie wiedzy[187]. Doceniając rolę kompetencji w życiu człowieka, trudno nie zauważyć, iż trudno byłoby obiektywnie ocenić osiągnięcia nauczycieli w tym obszarze. Niełatwo jest też w tak potrzebnym procesie przekazywania kompetencji wskazać na te, które rzeczywiście są istotne. Jeszcze chyba trudniej jest wyjść tu poza deklaracje i postulaty.

---

[183] PP, s. 11.
[184] PP, s. 10
[185] PP, s. 36.
[186] DWPI, s. 5.
[187] To tradycyjne podejście do nauczania niesie za sobą poważne implikacje i znajduje odzwierciedlenie w strukturze sieci neuronalnej. Powstająca w uczniowskich mózgach wiedza nie jest ustrukturyzowana, poszczególne informacje nie zostają ze sobą powiązane, bo to wymaga aktywności uczącej się jednostki i aktywnego stosowania nowych pojęć. Zob. DWIP, s. 14; G. Kryk, *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. PWSZ, Racibórz 2009, s. 76.

Zalecenia *Podstawy programowej* odnośnie wychowania patriotycznego trudno uznać za specjalnie rozbudowane. Podobne uwagi należy poczynić, co do większości programów I etapu szkolnego, które praktycznie nie stawiają sobie w sposób bezpośredni celów odnoszących się do aksjologii ojczyzny i patriotyzmu. Najczęściej odwołują się one do kategorii humanizmu, indywidualizmu, włączenia uczniów w różnego typu społeczności z zachowaniem jego podmiotowości. Eksponuje się przy tym szacunek względem szeroko rozumianej inności i odmienności. Zakłada się ukazywanie uczniom scalonego obrazu świata, połączenie wątków: humanistycznych, przyrodniczych, artystycznych[188].

Podobne schematy powielają poszczególne programy nauczania, co potwierdza ich analiza. Szczególnie ważną rolę, nie tylko w tej zresztą kwestii, odgrywają programy do zintegrowanego, I etapu kształcenia, które proponują różne modele wprowadzania dziecka w świat rzeczy i osób, zarówno w wymiarze treści, jak i metod ich przekazywania.

Program *Postrzegam świat całościowo* przyjmuje jako główny cel rozwijanie dziecka jako osoby (jaki jestem, jaki chcę być) oraz tworzenia przez nie własnego obrazu świata w kontaktach z innymi osobami, z otoczeniem i w reakcjach na formy pracy i warunki nauczania[189].

Ideą programu *Ja, Ty I Świat* jest taki sposób pracy z dzieckiem, aby przeszło ono do następnego etapu edukacyjnego z przekonaniem: wiem, rozumiem, umiem, dam sobie radę[190]. Sugeruje się tu przedstawianie zasadniczych środowisk życia i działalności dziecka w celu umożliwienia mu świadomego w nich funkcjonowania, poznania struktury środowisk oraz zrozumienia istniejących zależności[191].

Program *Odkrywam siebie*, nawiązując do koncepcji inteligencji wielorakich H. Gardnera[192], koncentruje się na tematyce związanej z kształtowaniem osobowości dziecka, świata wartości, tożsamości osobistej i społecznej, zasad

[188] MŚ, s. 7-8.
[189] PŚ, s. 9.
[190] JTŚ, s. 58-59.
[191] BJTM, s. 8-10.
[192] ODS, s. 4.

współżycia, poszanowania godności swojej i innych ludzi[193]. Do Gardnera odwołuje się też jeden z najnowszych programów: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji*, opierający się na jego idei konstruktywizmu oraz teorii inteligencji wielorakich. Przez konstruktywizm rozumie się tu proces budowania przez jednostkę wiedzy aktywnie zdobywanej, której dziecko nadaje nowy sens i znaczenia[194].

Autorski program J. Korzańskiej oparty jest na propozycji brytyjskiego socjologa B. Bernsteina, który wskazywał na konieczność uwzględniania treści kształcenia o charakterze otwartym[195].

Program *Szkoła na miarę* ważną rolę wyznacza nauczycielowi, który powinien być przewodnikiem dziecka po niezwykłym świecie wiedzy[196].

W kolejnym programie eksponującym wspomaganie wszechstronnego, zachowującego indywidualność i harmonijnego rozwoju dziecka pisze się o złożoności współczesnego świata, uświadomieniu miejsca współczesnego człowieka w środowisku społecznym, przyrodniczym i kulturowym[197]. Co przy tym ciekawe, o potrzebie kształtowania emocjonalności mówi się nie w kontekście ojczyzny, ale ekologii, przyrody[198]. Również program *Z Ekoludkiem w szkole* preferując podobne cele stara się uświadomić dzieciom nasz bliski związek z przyrodą i środowiskiem[199].

Zasadniczym założeniem programu *Słońce na stole*, gdzie sięga się przeważnie do opowiadań o treści historycznej, jest odwołanie się do chęci dosyć enigmatycznego emanowanie ciepłem, którego symbolem jest słońce[200].

W programie *Poznaję Świat i wyrażam siebie*, kładącym nacisk na poznanie przez człowieka jego miejsca w środowisku społecznym, przyrodniczym,

---

[193] ODS, s. 6, 9-10.
[194] DWPI, s. 7, 17; J. Zawadowska, *Kompetencje kluczowe – najważniejszy element wspólnej Europy*, w: *Z małej szkoły w wielki świat. Dzieci odkrywają świat. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne oraz umiejętność uczenia się w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, red. E. Tołwińska - Królikowska, Warszawa 2013, s. 15; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. UMK, Toruń 2013, s. 212.
[195] JKP, s. 25-32.
[196] SNM, s. 3.
[197] DCP, s. 7.
[198] PŚ, s. 43-46.
[199] Zob. H. Kiltlińska-Pięta, *Środowisko społeczno-przyrodnicze. Z ekoludkiem poznaję przyrodę ojczystą, Scenariusze*, Klasa III, Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 1996, s. 5.
[200] http://www.muzaszkolna.pl/katalog_4.html, 6 II 2010

kulturowym[201], warto dostrzec odniesienie do dobra własnego i dążenia do wartości wyższych. Podkreśla się także, iż edukacja ta powinna wzmacniać poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, narodowej i etnicznej dziecka[202].

Według autorów *Mojej szkoły*, obok standardowego odwołania się do wszechstronnego rozwoju dziecka, obok konieczności kształtowania więzi rodzinnych, społecznych i międzynarodowych wymienia się też więzi narodowe[203].

W treściach rozbudowanego i wielowymiarowego programu J. Hanisz podjęto kwestię najważniejszych współczesnych tendencji i zmian zachodzących w dziedzinach: poznawczej, kulturowej i etycznej. Proponuje się tu odniesienie do takich zjawisk jak: globalizacja, otwarcie granic, migracje ludności, unaoczniły wielokulturowość świata oraz kształtowanie się społeczeństw wielokulturowych. W edukacji pojawia się pytanie, jak edukować dzieci i młodzież, aby przetrwać jako naród z własnymi wartościami i równocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie integracji Europy i świata. Edukacja ma z jednej strony kreować tożsamość narodową i regionalną, a zatem uświadomić uczniom wartość rodziny w życiu każdego człowieka i obowiązki jakie ma wobec wspólnot. Z drugiej strony ma kreować tożsamość międzykulturową, czyli umożliwić poznanie, rozumienie i akceptowanie różnych kultur i tworzących je ludzi; przygotować do współpracy i korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. W programie tym pojawia się jednostka biologiczna – JA – odpowiedzialny użytkownik natury; jednostka społeczna – JA – moralny obywatel świata; JA – odbiorca i przyszły twórca kultury[204].

Autorzy jednego z najnowszych programów - *Doświadczanie świata*, swoich punktem oparcia czynią filozofię pedagogiczną Celestyna Freineta, którą cechuje zrozumienie zależności obu sfer – wychowania i zagadnień społecznych[205]. Program ten proponuje osadzenie kształcenia na eksperymentowaniu, poszukiwaniach ukierunkowanych pomysłami uczniów, podejmowaniu

[201] PŚWS, s. 9.
[202] PŚWS, s. 17.
[203] MS, s. 4-5.
[204] JH, s. 3-6.
[205] Zob. EWDŚP, s. 8; C. Freinet, *Gawędy Mateusza,* Wydawnictwo PSAPF, Gniezno 1993, s. 4; M. Kędra, *Freinetowskie inspiracje*, Wyd. APS, Warszawa 2013, s. 123.

atrakcyjnych dla nich problemów oraz tworzeniu uczniowskich modeli i hipotez. Prezentowana koncepcja zaleca holistyczny sposób zajmowanie się zagadnieniami wiążącymi się z codziennym życiem młodych ludzi. Rolą nauczyciela powinno być stwarzanie uczniom możliwości podejmowania działań poznawczych oraz budowanie pomostów pomiędzy potocznym pojmowaniem danego problemu a rozumieniem bardziej złożonym[206].

Wyraźne odniesienia do edukacji patriotycznej, choć nie tyle w zakresie proponowanych treści nauczania, ile pewnego oddziaływania wizualnego dostrzec można w *Naszym Elementarzu*, podręczniku zaproponowanym w 2014 roku przez MEN. Na okładkach kolejnych podręczników z tej serii pojawiają się wyraźne nawiązania odnoszące się do Polskości: pierwsza część: mapa Polski, godło, flaga[207], w części drugiej kilka zdjęć Warszawy, herb, syrenka[208], w części Zwierzęta Polski, kilka zdjęć[209], a w okładce ostatniego podręcznika zdjęcia krajobrazów i podpis: „Polska jest piękna"[210]. Pomysł ten ma swoją kontynuację w kolejnej części podręcznika z tej serii *Nasza szkoła*. W pierwszym podręczniku do II klasy znajduje się mapa Polski z sąsiadami[211], a w 3 klasie mapa Europy[212].

Na II etapie, tematyka patriotyzmu, najwięcej miejsca w *Podstawie*, zgodnie z oczekiwaniami, zajmuje w obszarze *Historia i* społeczeństwo. Jest tu rozdział dotyczący współdziałania w sprawach publicznych[213]. Porusza się kwestie związane z egzystencją w małej ojczyźnie, znajomością faktorów współtworzących ojczyznę, jak pamięć narodowa, kultura, emigracja. W ramach obszaru zagadnień związanych z państwem, traktowanym oddzielnie od ojczyzny, postuluje się zagadnienia związane np. z demokratycznym charakterem państwa polskiego. Pojawia się odniesienie do ważnych problemów współczesnej Polski oraz do zagadnień związanych ze wspólnotą europejską[214]. Wśród zadań szkoły, a zwłaszcza nauczycieli historii, wymienia się kształtowanie u uczniów m. in.: zaangażowania

[206] EWDŚP, s. 12.
[207] NELPU 1,1
[208] NELPU 1,2.
[209] NELPU 1,3.
[210] NELPU 1, 4, s. 36-37.
[211] NSPU 2,1A
[212] NSPU 3, 1, s. 14-15.
[213] PP, s. 36.
[214] PP, s. 37.

w działania obywatelskie, poczucia więzi ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną, czy tolerancji[215].

W programach do historii dostrzec można różne rozłożenie akcentów edukacji patriotycznej. Zwraca się więc uwagę na to, iż dzięki historii zaznajamiamy się z tradycją własnego narodu i kraju[216]. W programie autorstwa T. Maćkowskiego dziejów narodowe rozpatrywane są na tle losów Europy, co umożliwia ukazanie szczególnego charakteru wydarzeń z przeszłości Polski i naszego kontynentu oraz daje możliwość interpretacji pewnych faktów[217]. Podobne założenia prezentują autorzy programu *Ośmiel się być mądrym*, którzy dzieje „mojej" ojczyzny chcą przedstawiać na tle przemian w Europie, ukazując ABC Polaka[218]. Również program *A to historia!* został pomyślany jako wprowadzenie w bogate dzieje świata, zwłaszcza zachodniej cywilizacji i kultury. Łączy on w sobie elementy różnych dziedzin nauk humanistycznych: geografii, politologii, socjologii, filozofii, antropologii i psychologii[219]. Uczniowie odbywają tu trzykrotnie wędrówkę przez dzieje ludzkości, za każdym razem badając je z innej perspektywy, coraz trudniejszej i dojrzalszej, adekwatnie do wieku ucznia. W doborze treści nauczania postuluje się przyjęcie zasady utrzymania równowagi pomiędzy materiałem z zakresu dziejów powszechnych a treściami kształcenia odnoszącym się do historii i kultury ojczystej[220].

Odchodząc od szerokiego, europejskiego kontekstu ukazywania wydarzeń z polskiej historii, autorzy programu *Moja historia* wychodzą z założenia, że uczniom łatwiej zapoznać się ze skomplikowaną rzeczywistością społeczną i procesem historycznym, kształtującym obecne realia, przez pryzmat najbliższego otoczenia, bądź przez podkreślenie różnic względem stanu obecnego. Istotnym elementem jest tu wskazywanie na przykładzie dziejów rodziny, własnej miejscowości czy regionu, na związki i zależności między przeszłością a przyszłością[221].

---

[215] PP, s. 75-76.
[216] PH 4, s. 5.
[217] MH, s. 5.
[218] OS, s. 15-16.
[219] ATH, s. 5.
[220] ATH, s. 7.
[221] MH, s. 6.

Program A. Pawlickiego inspirowany jest trzema ideami: po pierwsze, przyjęciem, że nie ma jednego uprzywilejowanego wzorca fabularyzacji w historii: po drugie, uznaniem, że opowiadanie jest uprzywilejowaną formą rozumienia świata; po trzecie, wiarą, że można skutecznie uczyć myślenia i kształcić osobowość autorefleksyjną[222]. Te trzy idee skutkują dwoma spostrzeżeniami. Po pierwsze, wiedza o społeczeństwie i refleksja moralno-filozoficzna są w programie w pewnym sensie pierwotne wobec materiału historycznego. Po drugie, program eksponuje osobowość ucznia, który zastanawia się nad sobą, nad otaczającym go krajobrazem kulturowym w jego zmienności i trwałości oraz nad swoim myśleniem i uczeniem się[223]. Ideał wychowawczy, do którego zmierza nauczyciel pracujący z tym programem, jest zbieżny z wzorem dobrego obywatela Marii Ossowskiej, gdzie eksponuje się: chęć samodoskonalenia się, wewnętrzną samodyscyplinę, otwartość umysłu, szacunek dla postaw i potrzeb, których obywatel sam nie uznaje, a które nie są złe, odwaga cywilna, krytycyzm i intelektualna uczciwość, przezwyciężenie powszechnej skłonności do egocentryzmu, ofiarność i zdolność do empatii, przestrzeganie reguł *fair play* wobec przeciwnika, wrażliwość na piękno, poczucie humoru i zdolność do autoironii[224].

Z kolei program *Historia wokół nas* skonstruowano w ten sposób, aby nauczyciel miał możliwość zrealizowania ścieżek edukacyjnych zwłaszcza w zakresie wychowania patriotycznego i edukacji regionalnej[225].

Dostrzegając niezastąpioną rolę historii w uczeniu patriotyzmu, trudno nie dostrzec, iż poważnym błędem dydaktyczno-psychologicznym jest dziś wyraźna przewaga treści historii powszechnej nad tematyką dziejów polski[226] oraz utożsamianie edukacji historycznej z dostarczaniem faktów a nie z wychowywaniem[227]. W dodatku od reformy z 1997 r. zepchnięto historię na dalsze miejsce w hierarchii przedmiotów szkolnych; stała się ona elementów kształcenia

[222] AP, s. 12-13.
[223] AP, s. 16.
[224] AP, s. 25-26.
[225] HWN, s. 7.
[226] Zob. J. Rell, *Lekcje historii a kształtowanie postawy patriotycznej,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 137-138.
[227] Zob. M. Kujawska, *Uwarunkowania myślenia historycznego w procesie szkolnej edukacji historycznej,* w: *Wartości w edukacji historycznej,* red. J. Rulka, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 67.

społecznego z realnym spadkiem godzin[228].

Zasadniczą chyba rolę w kształtowaniu narodowej tożsamości kulturowej odgrywają bez wątpienia podręczniki do historii[229]. Według A. Łoboza szkolny podręcznik można rozpatrywać w trzech płaszczyznach: jako środek dydaktyczny wykorzystywany w ramach edukacji historycznej; komunikat językowy konstruowany przez autora-nadawcę i kierowany do uczniów-odbiorców; ważny rodzaj narracji historycznej, gdzie przenikają się trzy warstwy: logiczno-gramatyczna (informacyjna), retoryczna (językowa) i teoretyczno-ideologiczna (sterująca). Nowoczesny podręcznik nie może być tylko zbiorem informacji, ale musi nieść ze sobą podstawę do samodzielnej, problemowej pracy uczniów[230]. Coraz większa polisensoryczność współczesnego przekazu wzmacnia skuteczność ich odbioru przez najmłodszych Polaków, którzy odkrywając dzięki zdobywanej wiedzy wartości patriotyczne powinni je także głęboko przeżywać[231]. Trudno jednak przy tym oprzeć się przekonaniu, iż współczesne podręczniki często stanowią raczej pobieżny komentarz do licznych ilustracji, niż niosą ze sobą *quantum* pogłębionej wiedzy. Autorzy podręczników unikają też raczej komentarza stanowiącego rodzaj oceny. Wprawdzie ograniczenie się jedynie do narracji daje uczniowi szansę oceny własnej, lecz sprzyja też wychowaniu go w poczuciu relatywizmu i rezygnacji z tworzenia wzorców osobowych[232]. Podręczniki i pomoce dydaktyczne nie są dziś w dodatku jedynie tekstami kultury, w których ma miejsce odzwierciedlenie współczesnej wiedzy o świecie, lecz uwidaczniają się też kwestie polityczne. Niektórym politykom zdają się być doskonałym medium do

---

[228] Zob. J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, „Wiadomości historyczne" 2 (2003), s. 85-86.

[229] Zob. K. Ferszt-Piłat, *Podręcznik do historii czynnikiem kształtowania tożsamości i międzykulturowej komunikacji,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób. Zbiorowości. Instytucji*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 2009, s. 504.

[230] Zob. C. Nowarski, *Unowocześnianie podręczników wspierających problemowe nauczanie historii*, 5 (2005), s. 280-283; Chomicki G., *Podręczniki do nauczania historii. Sztuka wyboru*. „Wiadomości Historyczne" 1/2004, s. 16-21; J. Maternicki, *Szkolne podręczniki historii – problemy i perspektywy modernizacji.* „Wiadomości Historyczne" 3/1994, s. 153-160; J. Mazur, *Podręczniki historii w szkole podstawowej – rzeczywistość i oczekiwania*. „Wiadomości Historyczne" 1 (1997), s. 38-43; A. Radomski, *Historiografia pragmatyczna a edukacja,* „Wiadomości Historyczne" 5 (2004), s. 27-34.

[231] Zob. A. Łobos, *Polskie hymny i pieśni jako łącznik między dawnymi a nowymi laty*, w: *Patriotyczne przesłanie*…, s. 54.

[232] Zob. K. Denek, *Kierunek zmian edukacji w Polsce*, w: *Oświata na rozdrożu,* red. T. Zimny, wyd. WSP, Częstochowa-Poznań 1997, s. 42-43.

przekazywania uczniom pożądanego ideologicznie systemu znaczeń i interpretacji[233].

Przed 1939 rokiem ciężar szkolnej edukacji patriotycznej spoczywał na przedmiotach humanistycznych, z językiem polskim na czele, przy czym za najistotniejsze cele szkoły powszechnej uznawano: wytworzenie głębokiej więzi między obywatelami Polski i wszystkimi jej warstwami społecznymi, ustalenie wspólnego jednolitego poglądu w zakresie najbardziej zasadniczych problemów życia państwowego, w szczególności zagadnienia obrony terytorium Państwa[234]. Umiejętne wykorzystywanie utworów z naszej literatury może budzić uczucia patriotyczne i postawę umiłowania Ojczyzny. Nauczyciel może eksponować te miejsca z literatury pięknej, poezji lub z historii polskiej, które szczególnie ukazują wartość miłości ojczyzny i poświęcenia dla niej[235]. Swój wymiar patriotyczny literatura zyskiwała w okresach historycznych przesileń i przełomów, nabierając niekiedy cech egzystencjalnego dokumentu. Literatura stanowi ważne narzędzie społecznych odniesień do narodu czy państwa, uwidaczniają się w niej postawy będące wynikiem akceptacji bądź negacji poczynań władzy. Wgłębiając się w literaturę powstającą na przestrzeni polskiej historii, dostrzec można mitologię polityczną oraz przemiany, jakim ulegało samo pojęcie patriotyzmu. Literatura polska to swoisty sejsmograf nastrojów społecznych w różnych okolicznościach życia narodu, odzwierciedlenie „ducha polskości”[236].

W zaleceniach *Podstawy* odnoszącej się do nauczania języka polskiego pojawia się jedynie ogólne odniesienie do poczucia własnej tożsamości i postawy patriotycznej[237]. Za istotniejszy element, w kontekście aksjologicznym, uznać należy tu przypisanie nauczycielowi języka polskiego, obok wprowadzania ucznia

---

[233] Zob. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej,* Impuls, Kraków 2015, s. 221; tenże, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013, s. 312.

[234] Zob. M. Knapik, A. Łobos, *Wstęp,* w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 5; M. Sagan-Bielawa, *Językowy obraz patrioty i patriotyzmu w czytankach okresu międzywojennego*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 19.

[235] Zob. M. Wolicki, *Wychowanie patriotyczne w szkole,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 434-435; M. Wolicki, *Wychowanie do wierności wartościom,* „Słoneczna Skała” 31 (2000), s. 59.

[236] Po doświadczeniach formalizmu, strukturalizmu, czy też dekonstrukcjonizmu, np. w wydaniu Derridy, coraz trudniej jest jednak wyznaczyć granicę między tym, co należałoby określić mianem „literatury”, a tym, co na to miano już nie zasługuje. Zob. J. Sochoń, *Literatura…*, s. 255-260; tenże, *Europejska wieża Babel? O tożsamości kultury polskiej*, „Studia Philosophiae Christianae” UKSW 36 (2000), 221-241.

[237] PP, s. 24.

w tradycję i sferę wartości narodowych przy otwartości na inne kultury, zadania przyjaznego towarzyszenia mu w budowaniu spójnej wizji świata i uporządkowanego systemu wartości[238]. W kontekście obszaru tej tematyki istotne powinno być również kształtowanie poprzez kontakt z dziełami kultury hierarchii wartości oraz poczucia własnej tożsamości i postawę patriotyczną[239]. Dosyć uderzające w tej kwestii jest to, że znacznie bardziej rozbudowane są fragmenty *Podstawy* odnoszące się do języka mniejszości narodowej lub etnicznej[240], a zwłaszcza zalecenia dotyczącego jedynego języka uznanego za regionalny, tzn. języka kaszubskiego, gdzie pojawiają się elementy nieobecne w edukacji języka polskiego. Poprzez uczenie się tego języka uczeń ma poznawać elementy przyrody, kultury materialnej i duchowej Kaszub (podczas zajęć i podczas wycieczek); budować świadomość językową w zakresie języka kaszubskiego. Ma dowiedzieć się, że Kaszuby to region o bogatej historii, charakterystycznej przyrodzie i ukształtowaniu geograficznym[241]. Być może takie rozbudowanie materiału edukacyjnego wynika z tego, iż zawiera w sobie elementy innych płaszczyzn.

Trudno też dostrzec istotne elementy wspierające edukację patriotyczną w kanonie zalecanych przez podstawę lektur. Uderza w wytycznych dotyczących nauki języka polskiego mała liczba pozycji literatury polskiej[242]. Wprawdzie książki autorów polskich stanowią mniej więcej połowę zalecanych pozycji, to mówią one niewiele o Polsce. Niektóre zawierają kontekst historyczny, ale przeważają te o charakterze przygodowym czy też *science fictione*[243]. Tymczasem już poprzez dobór kanonu lektur można wpływać na podejmowanie dyskusji na temat tożsamości narodowej, przynależności do kraju i małej ojczyzny[244].

Niewiele więcej w tę tematykę wnoszą różne programy do nauczania języka polskiego. Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej *To lubię* praktycznie nic wprost nie mówi o ojczyźnie i patriotyzmie.

---

[238] PP, s. 73.
[239] PP, s. 24.
[240] PP, s. 17.
[241] PP, s. 18.
[242] Zob. K. Denek, *Kierunek zmian edukacji w Polsce,* w: *Oświata na rozdrożu,* red. T. Zimny, Częstochowa-Poznań 1997, s. 42-43.
[243] Zob. PP, s. 28.
[244] Zob. M. Piaskowska-Majzel, *Tożsamość języka*, „Refleksje" 3 (2007), s. 22.

Autorzy programu przyjmują, że celem nadrzędnym polonistycznych działań edukacyjnych – wychowania i kształcenia – jest pomoc w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej[245].

Program *Słowa na start* ma budowę spiralną i w każdej klasie powraca się do treści omawianych wcześniej, doskonaląc umiejętności na coraz trudniejszych przykładach. Wiedza jest tu traktowana funkcjonalnie, jednocześnie ze świadomością, że nie ma umiejętności bez wiedzy[246].

Filozofia innego programu do języka polskiego koncentruje się wokół trzech haseł: Jestem – Myślę – Potrafię. Wpisana w program podmiotowość oznacza tu liczenie się z możliwościami ucznia, optymalne stymulowanie jego rozwoju i umożliwienie osiągania i odczuwania sukcesów. Sprawność językowa, myślenie i rozumienie są siłą sprawczą wszystkich osiągnięć edukacyjnych ucznia, stanowią bowiem podstawę kształcenia umiejętności: wyrażania myśli i uczuć, odbioru tekstów kultury, aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i kulturalnym[247]. Odnaleźć tu można również, istotną z punktu widzenia interesującej nas kwestii deklarację, iż materiał literacki i ikonograficzny zawarty w podręcznikach ma służyć nie tylko kształceniu sprawności językowej, ale i współtworzeniu świata wartości poprzez refleksje aksjologiczne i wskazówki moralne[248].

Szczególną rolę w wychowaniu patriotycznym spełniają przedmioty artystyczne — muzyka i plastyka, wyrażające w swych dziełach przeżycia, uczucia, dążenia i charakter narodu. Wiele patriotycznych treści i skojarzeń z przeszłością ojczyzny odnaleźć można w licznych zabytkowych budowlach, rzeźbach, obrazach, a w szczególności w polskich pieśniach patriotycznych[249]. W *Podstawie* wskazuje się, iż dzięki edukacji plastycznej uczniowie powinni umieć określać swoją przynależność kulturową i uczestniczyć w życiu kulturalnym, zwłaszcza w środowisku swego życia[250]. Celem edukacji plastycznej jest też umożliwienie

[245] TLP, s. 6.
[246] SNSP, s. 4.
[247] EKP, s. 8-10.
[248] Zob. Tamże, s. 12.
[249] Zob. A. Sokołowska, *Znaczenie pieśni patriotycznych w nauczania i wychowaniu młodzieży*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 606; A. Zwoliński, *Muzyka społecznie użyteczna*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 587-588.
[250] PP, s. 35.

uczniom rozpoznawania wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury[251]. Edukacja muzyczna uczniom kończącym szkołę podstawową chce umożliwić określanie charakterystycznych cech polskich tańców narodowych[252] czy tańców ludowych (szczególnie własnego regionu) bądź też poprawne śpiewanie z pamięci polskiego hymnu narodowego i wybranych pieśni patriotycznych[253].

Założenia te mają odzwierciedlenie w programach do edukacji plastycznej i muzycznej. W programie *Odkrywamy tajemnice sztuki* zwraca się uwagę na to, iż uczeń w szkole poznaje najwybitniejsze dzieła i ich twórców, odnajduje korzenie naszej kultury i tożsamości narodowej[254]. Program *Do dzieła* mówi z kolei o przykładach z twórczości różnych epok, które dają jednocześnie możliwość stopniowego zaznajamiania uczniów z wybitnymi dokonaniami artystycznymi w Polsce i na świecie[255]. W programie *Malowane muzyką*, co ciekawe, nic nie ma o patriotyzmie odnośnie sfery poznawczej, ale w sferze emocjonalnej eksponuje się pomaganie uczniom w odkrywaniu możliwości twórczych, budzenie i rozwijanie szacunku do twórczości człowieka, rozwijanie świadomości narodowej, a także dumy w oparciu o muzykę ludową i twórczość wielkich polskich kompozytorów[256].

Wprawdzie ze względu na pewną odrębność nauczania religii od innych przedmiotów szkolnych raczej tylko demonstratywnie korzysta się w tej pracy z podręczników do religii, to warto zauważyć, iż na poziomie ogólnych założeń katechezy do szkoły podstawowej sporo uwagi poświęca się interesującej nas kwestii. Można uznać nawet, że w odróżnieniu od innych materiałów dydaktycznych zarysowano tu zręby pogłębionej aksjologii ojczyzny i patriotyzmu. W 2001 r. Konferencja Episkopatu Polski zatwierdziła dwa ważne dokumenty dla katechezy Kościoła katolickiego w Polsce: *Dyrektorium katechetyczne* i *Podstawę programową*[257]. W pierwszym z nich zwraca się uwagę na to, że zadaniem

[251] PP, s. 35.
[252] PP, s. 32.
[253] PP, s. 33.
[254] OTSP, s. 5.
[255] DDPP, s. 4-5.
[256] PMM, s. 6-7.
[257] Zob. W. Janiga, *Wychowanie patriotyczne dzieci i młodzieży,* „Resovia sacra" 11 (2004), s. 220.

katechezy jest też wychowywanie do życia we wspólnocie narodowej[258]. Warto przy tym podkreślić, iż nauczanie religii stawia sobie za cel m. in. przywrócenie szkole właściwej płaszczyzny aksjologicznej[259]. Obydwa wspomniane dokumenty wskazują bezpośrednio na konieczność włączenia się nauczania religii w przekaz wartości patriotycznych i kształtowanie postaw w duchu miłości ojczyzny. Zadaniem katechety i katechezy jest niesienie pomocy dzieciom i młodzieży w coraz dojrzalszym odkrywaniu istoty patriotyzmu, w poszukiwaniu motywów skłaniających do jego praktykowania, w nauce krytycznej oceny postaw skrajnych takich jak: nacjonalizm, kosmopolityzm, szowinizm, czy wszelkiego rodzaju fundamentalizm. Lekcje religii mają też wpływać m.in. na sposób, w jaki rozumie się podstawę wartości etycznych czy funkcję religii w kulturze. Postuluje się m. in. ujęcie takich tematów jak znaczenie i konsekwencje chrztu Polski, świadectwa kultury chrześcijańskiej, czy religijne korzenie obrzędów, zwyczajów i tradycji[260]. P. Tomasik wymienia 5 reguł, które dzięki korelacji nauczania religii z edukacją szkolną odgrywają istotną rolę w wychowaniu patriotycznym[261]: wiara nie identyfikuje się z żadną kulturą, również narodową, która jako związana z patriotyzmem zakorzenia, ale nie zamyka na kulturę kręgu cywilizacyjnego czy świata; nauczanie religii odnosi się do kontekstu całego życia człowieka, a zatem potrzebuje korelacji z wiedzą świecką, a także współgra z celami integralnego wychowania osoby; ponieważ nauczanie religii stara się wiarę wyrazić nowym językiem, to ważne jest nie tylko odwoływanie się do tradycji związku chrześcijaństwa z polskością, ale i ponowne definiowanie tego związku[262].

Ważne z punktu widzenia aksjologii ojczyzny i patriotyzmu odnaleźć można w założeniach *Podstawy* z obszaru etyki. Edukacja etyczna w kontekście I, zintegrowanego etapu edukacji powinna uzmysłowić uczniowi znaczenie terminów: prawda, własność, przyjaźń, powinności moralne[263]. W kontekście II mówi się o

[258] PDK 28.
[259] PDK 85.
[260] Zob. P. Tomasik, *Wychowanie patriotyczne jako płaszczyzna korelacji nauczania religii z edukacją szkolną,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 494-495.
[261] Zob. P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną,* Warszawa 2004, s. 199; E. Alberich, *Katecheza dzisiaj,* Warszawa 2003, s. 101.
[262] Zob. P. Tomasik, *Wychowanie patriotyczne…*, s. 496.
[263] PP, s. 16.

tym, aby umożliwić dostrzeganie różnorodności ludzkich postaw i zachowań oraz wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych. Wymieniając cele kształcenia dotyczące etyki, w ramach wymagań ogólnych, postuluje się kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych, co sugeruje, iż autorzy *Podstawy* inspirowani są tradycją filozoficzną przyjmującą istnienie uniwersalnej natury ludzkiej. Te same uwagi poczynić można względem postulatu zakładającego przygotowanie do rozpoznawania podstawowych wartości i dokonywania właściwej ich hierarchizacji. Wśród szczegółowych wymagań w treściach nauczania wymienia się: poznawanie siebie, dostrzeganie cech indywidualnych własnych i najbliższych osób, kwestię ujęcia człowieka jako osoba i jego godności[264]. W założeniach tych dostrzec można wyraźne odwołanie do personalizmu. Zwraca się tu uwagę na to, iż w ramach zajęć z etyki powinno prowadzić się pogłębiony dialog wychowawczy na temat moralnego wymiaru ludzkiego działania. Ważne jest tu również ukazywanie sensu praw i obowiązków w różnych odniesieniach społecznych, uczenie szacunku dla siebie i innych[265]. Trudno nie zauważyć, iż zakres oddziaływania tego przedmiotu jest bardzo niewielki, skoro etyka pojawia się w szkołach niemal jedynie jako alternatywa dla nauczania religii, czyli niezwykle rzadko. Tymczasem, co oczywiste, z punktu widzenia filozoficznego zaplecza dla edukacji patriotycznej nauczanie etyki odgrywać może i powinno rolę zasadniczą. Tu przecież w naturalny niejako sposób znaleźć powinno się miejsce dla treści patriotycznych w kontekście aksjologicznym. Decyzja o powszechnym nauczaniu etyki w szkołach bez wątpienia przyczyniłaby się do pogłębionego spojrzenia na interesującą nas tematykę. Pozostaje zdziwienie, że tak ważne treści, także z punktu widzenia edukacji patriotycznej, pojawiają się w obszarze edukacji jedynie niewielkiej grupy uczniów. Sytuacja ta jest o tyle bulwersująca, iż zagadnień tych nie sposób odnaleźć w innych obszarach *Podstawy programowej*.

Programy i wytyczne to tylko niezbędny wyznacznik do skutecznego realizowania wychowania, patriotycznego w szczególności. Za programami stoją

[264] PP, s. 65.
[265] PP, s. 79.

ludzie: rodzice, nauczyciele, wychowawcy. Warto zauważyć, iż komunistyczna propaganda w okresie PRL nie przyniosła założonych rezultatów także dzięki wielu nauczycielom stawiającym opór ubezwłasnowolnianiu młodego pokolenia[266]. Na obowiązek przekazywania uczniom miłości do ojczyzny wskazuje kodeks etyczny nauczyciela, gdzie można przeczytać, że powinien on „współtworzyć i przekazywać wiedzę o kulturze i tradycji narodowej" oraz że „obowiązkiem nauczyciela jest umacnianie poczucia odpowiedzialności i durny z przynależności do polskiego narodu oraz wychowywanie w duchu patriotyzmu i solidarności międzyludzkiej"[267].

Pedagog jako osoba poznająca, diagnozująca rzeczywistość pod względem problemów edukacyjnych i wychowawczych, za rzadko jest postrzegany dziś jako ktoś o określonym poziomie kompetencji i dojrzałości aksjologicznej. Zawód i rola pedagoga są tymczasem silnie nasycone wartościami, zakładając legitymizowanie określonych wartości oraz ich przekazywanie do realizacji uczniom. Patriotyzm pedagogów nie może oczywiście ujawniać się jedynie w ich wypowiedziach, ale musi być skorelowany z ich postawą, prezentowaną w szkole i poza nią. Trzeba przy tym pamiętać, że systematycznie kształcony talent pedagogiczny nauczyciela może zwiększyć zdolności innowacyjne również w zakresie wychowania patriotycznego. Aby dotrzeć do rozumów i serc młodych ludzi nie wystarczy przy tym jeden, nawet najbardziej uniwersalny klucz. Tym bardziej, iż współczesny system oświaty, który dopuszcza coraz większą różnorodność, uwidaczniająca się przede wszystkim w postaci licznych programów, zmusza niejako nauczycieli do dokonywania w tym względzie wyborów[268]. Kształtując swoją rolę zawodową nauczyciel powinien więc dziś rezygnować z tożsamości „nadawanej" przez odgórne władze na rzecz tożsamości skłaniającej do twórczych poszukiwań, do samookreślenia i samostanowienia[269]. Swoje starania o budowanie tożsamości narodowej nauczyciel musi korelować z działalnością wszystkich uczestników tego

[266] Zob. S. Fundakowski, *Programy nauczania*…, s. 445; I. Morawska, *Literatura*…, s. 62-63.
[267] Zob. M. Wolicki, *Etyka nauczyciela-wychowawcy,* „Słoneczna Skała" 31 (2000), s. 56.
[268] Zob. K. Olbrycht, *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów,* w: *Aksjologia w kształceniu pedagogów,* red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 16-17; B. Dymara, S. Michałowski, L. Woltman-Mazurkiewicz, *Dziecko w świecie przyrody. Książka do wychowania proekologicznego,* „Impuls", Kraków 1998, s. 171.
[269] Zob. Śliwerski, *Edukacja pod prąd,* Kraków 2008, s. 161; B. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie,* w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* t. 2, Warszawa 2003, s. 158-159.

procesu: rodziny, Kościoła, szkoły, państwa, organizacji społecznych, otoczenia wychowanków. Na wszystkich tych płaszczyznach należy wykorzystywać codzienne okazje do rozwijania emocjonalnych oraz intelektualnych więzi dziecka z otaczającym je światem, w tym i w zakresie obywatelskim i patriotycznym[270].

Nauczanie patriotyzmu wkomponowywane jest zazwyczaj w różne przedmioty szkolne, mające swoją ustabilizowaną historię nauczania. Trudno mówić o jedynej „słusznej" metodyce nauczania tego zagadnienia, gdyż postawy patriotyczne, w zakresie teorii i praktyki, można kształtować w oparciu o historię, geografię, przyrodę, język polski, plastykę, muzykę, gdyż w tych obszarach pojawiać się mogą informacje z zakresu wiedzy o kraju ojczystym, narodzie, jego przeszłości i współczesności, czy też kulturze. Szczególną rolę odegrać mogą w tej kwestii język polski i historia, a także lekcje wychowawcze, choć w dużej mierze efektywność na tym polu warunkowana jest inwencją samego nauczyciela[271].

Do zastanowienia w kwestii edukacji patriotycznej skłania ogromna liczba podręczników. Tymczasem pisarstwo podręcznikowe, choć w Polsce wyraźnie niedoceniane, zaliczyć trzeba bez wątpienia do jednej z trudniejszych dziedzin twórczości naukowej. Swoisty pluralizm podręcznikowy, podobnie jak programowy, jest jednym z wyznaczników reformy oświaty. Liczba dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników przytłacza i skłania do zastanowienia się nad procedurami ich selekcji. Podręczniki najczęściej wydają się być są przede wszystkim „wygodne" dla nauczyciela, ale mało atrakcyjne i nudne dla dziecka[272].

Repertuar umiejętności i wiedzy proponowany w *Podstawie* traktować należy jako minimum, które nauczyciele mogą rozszerzyć o inne doświadczenia w

---

[270] Zob. B. Dymara, *Kształtowanie wrażliwości dziecka, czyli o potędze smaku,* w: *Procesy komunikacyjne w szkole*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001, s. 251-263; M. Piaskowska-Majzel, *Tożsamość języka*, Refleksje 3 (2007), s. 22; M. Dynakowska, *Dziedzictwo kulturowe. Oddziaływania wychowawczo-edukacyjne z zakresu edukacji regionalnej i wychowania patriotycznego w nauczaniu początkowym*, Refleksje 3 (2007), s. 19. Por. E. Ogrodzka-Mazur *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wyd. UŚ, Katowice 2007.

[271] Zob. M. Malinowski, *Kto pyta nie błądzi : czyli co z tym patriotyzmem w XXI wieku,* „Edukacja i Dialog" 1 (2008), s. 6; A. Zielecki, *Kształtowanie postaw w nauczaniu historii,* w: *Wartości w edukacji historycznej,* red. J. Rulka, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 50; M. Wolicki, *Wychowanie do wierności wartościom,* „Słoneczna Skała" 31 (2000), s. 59.

[272] M. Kędra, M. Zatorska, *Razem z dzieckiem…,* s. 46.

zależności od potrzeb i możliwości dzieci, z którymi pracują[273]. Nauczyciel pokazuje im świat, ale ważniejsze jeszcze jest to, aby dać mu czas na przyglądanie się mu i zastanawianie, spokojny rozwój w sferze uczuciowej, postaw, umysłowej a wreszcie nabywanie umiejętności i przyswajać wiadomości[274].

Rolą nauczyciela jest rozpoznanie indywidualnych możliwości psychofizycznych dziecka oraz zaspakajanie ich poprzez tworzenie prawidłowych warunków edukacyjnych[275]. Kluczowym zagadnieniem na początku „podjęcia się" roli ucznia i realizacji obowiązku szkolnego jest też dotarcie do jego osobistych nastawień i przekonań[276]. Ważne jest budowanie więzi z uczniami, aby w klasie szkolnej było miejsce na doświadczanie podmiotowości i współpodmiotowości[277]. Warto odwołać się do Howarda Gardnera, uważającego, że: nauczyciele mogą stworzyć atmosferę sprzyjającą myśleniu, w której uczniowie zastanawiają się nad tym, czego się uczą[278]. Bez wątpienia uwaga ta w całej pełni odnosi się również do przekazywania wiedzy o ojczyźnie czy do edukacji patriotycznej. Nie można przecież, przynajmniej jeśli chce się to robić efektywnie, ograniczyć do dostarczenia dzieciom jakiegoś określonego *quantum* wiedzy w tym obszarze.

Poszukując skutecznych metod wychowawczych, które umożliwiłyby efektywniejszą edukację, również na płaszczyźnie aksjologii ojczyzny i patriotyzmu, nie wolno zapominać o tych czynnikach, które nigdy się nie zmieniają, a wydają się być w tej kwestii zasadnicze. Chodzi tu przede wszystkim o wewnętrznie koherentny przekaz aksjologiczny, a także, zaangażowanych, przyjmujących go i odwołujących się do niego pedagogów.

---

[273] M. Skura, M. Lisicki, D. Sumińska, *Przed progiem. Jakie umiejętności są potrzebne do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie i jak je rozwijać?*, ORE , tylko w Internecie, WWW.ore.edu.pl, s. 65.
[274] M. Skura, M. Lisicki, *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i jak jest rola nauczyciela w tym rozwoju*, Warszawa 2011, s. 76.
[275] EWDŚP, s. 114. Zob. E. Marek, *Analiza programów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście diagnozowania i wspomagania rozwoju dzieci*, w: red, *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak, Naukowe Wyd. Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
[276] M. Kędra, A. Kopik, *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, Agencja Rozwoju Edukacji, Kielce 2013, s. 200–201.
[277] M. Kędra, M. Zatorska, *Razem z dzieckiem*, ORE, Internet, s. 23.
[278] DWIP, s. 104. H. Gardner, M.L. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001, s. 195.

# ROZDZIAŁ

# II

# CZYNNIKI KONSTYTUTYWNE OJCZYZNY

Wyznacznikiem bliższej eksploracji jakiejś rzeczywistości, stanu, czy wydarzenia jest bez wątpienia możliwość wskazania na czynniki je konstytuujące. Trudno przy tym nie zauważyć, iż nierzadko stykamy się na tym polu z poważnymi problemami. Stopień ich komplikacji rośnie szczególnie wtedy, gdy mamy do czynienia ze zjawiskiem, którego nawet konturów praktycznie nie sposób wyrazić. Bez wątpienia na takie właśnie trudności napotka każdy, kto spróbuje, nawet z ograniczoną ścisłością, wskazać na czynniki określające ojczyznę. Wkraczamy bowiem w tej kwestii w obszar tych wartości, które niejako z natury rzeczy, ze względu na bogactwo wypełniających ją treści, z trudem poddają się klasyfikacji. Niemniej można a nawet należy, korzystając niejako z drogi *via negativa*, szukać tych czynników bez których ojczyzny nie sposób sobie wyobrazić. Wśród konstytutywnych faktorów ją fundujących nie może przede wszystkim zabraknąć wspólnoty ludzi, czyli narodu. Tym, co spaja naród jest kultura, którą uznać można za kolejny element współtworzący ojczyznę. Wspólnota połączona określoną kulturą, nabierającą cech specyficznych dla danego narodu, najczęściej zamieszkuje określone terytorium, wyznaczające miejsce jego zamieszkania. Dlatego ziemia to jeszcze jeden ważny czynnik konstytuujący ojczyznę, choć w jakimś sensie, nawet pozbawiona terytorium, przeważnie nie przestaje ona istnieć.

## 2.1.

## LUDZIE (WSPÓLNOTA)

Dowartościowanie tzw. zasobów ludzkich zdaje się w coraz większym stopniu wyznaczać myślenie współczesnych społeczeństw. Pogłębia się

świadomość, iż życie społeczne, ekonomiczne, polityczne, czy narodowe, nie może właściwie funkcjonować bez człowieka, aktywnego podmiotu, który je warunkuje i które dla niego przecież jest tworzone[279]. Doceniając rolę gospodarki, ekonomii, czy kultury, szczególnie eksponować należy wagę czynników podmiotowych fundujących naród[280]. Naród tworzą w głównej mierze osoby, jako jego podmioty i przyczyna wewnętrzna, a czynniki przypadłościowe wobec nich uznać można za drugorzędne. Wspólnota ludzi tworzących naród posiada najsilniejsze oparcie w osobowych relacjach członków danej wspólnoty[281]. Narody składają się z rodzin, rodów, szczepów, czy plemion, lecz są czymś więcej niż jedynie ich zlepkiem, stanowią byt doskonalszy, rodzaj skoku w ewolucji ludzkiej, uzyskując ten poziom zwartości, iż można przyznać mu pewną podmiotowość[282].

Z faktu tego zdawano sobie sprawę już w starożytności, skoro patriotyzm Hellenów obejmował polis rozumiane jako wspólnota ludzi[283]. Również u św. Tomasza ojczyzna odnosi się do wspólnoty ludzkiej i oznacza poszerzoną odpowiednio rodzinę obejmującą krewnych i innych współziomków[284]. Dopiero jednak w późnym średniowieczu zaczęły się wykształcać zaczątkowe formy społeczności narodowej, choć w gruncie rzeczy proces ten przeciągnął się aż do czasów nowożytnych[285]. S. Kowalczyk wskazując, iż proces etnogenezy polskiego narodu rozpoczął się pod koniec pierwszego tysiąclecia, uznał, iż nasza świadomość narodowa sięga prawdopodobnie XIII wieku a głównymi tworzywami narodu polskiego były słowiańskie plemiona Polan, Wiślan, Ślęzan, Mazowszan[286].

Według J. Bocheńskiego do skrystalizowania pojęcia narodu, jako przede wszystkim grupy ludzkiej, w odróżnieniu od państwa, rasy i grupy językowej, jako

---

[279] Zob. W. Chudy, A. Półtawski, *Jan Paweł II*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 7, Lublin 1997, s. 854; W. Łużyński, *zasada pomocniczości w państwie,* „Społeczeństwo" 1 (2001), s. 55.
[280] Zob. J. Kurczewski, *Naród,* w: *Encyklopedia socjologii,* red. W. Kwaśniewski, t. 2, Warszawa 1999, s. 288.
[281] Zob. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 172; P. Tarasiewicz, *Filozoficzne podstawy polskości*, „Cywilizacja" 8 (2004), s. 18-27; R. Dobrowolski, *Czy idea narodowa jest wciąż aktualna?*, „Cywilizacja" 8/2004, s. 137-151; H. Kiereś, *Odpowiedzialność artysty wobec narodu*, „Cywilizacja", Nr 8/2004, s. 166-177; J. Bartmiński, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich,* red. J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 23-48.
[282] Zob. K. Denek, *W poszukiwaniu drogi...*, s. 32.
[283] P. Burgoński, *Patriotyzm…*, s. 13-14.
[284] Zob. S. Kowalczyk, *Miłość ojczyzny w nauce św. Tomasza z Akwinu,* Poznań 1975, s. 16-20.
[285] Zob. T. Ślipko, *Zarys*…, s. 226.
[286] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury narodu,* w: *Wychowanie ku wartościom narodowo – patriotycznym. Elementy teorii i praktyki,* t. II, Lublin – Kielce 2006, s. 51.

pierwsi doszli Polscy myśliciele[287]. Naród to struktura społeczna najsilniej łącząca ze sobą ludzi pod względem dużej ilości wielorakich wspólnych cech: rasy, charakteru, obyczaju opartego na wspólnych przeżyciach i wspomnieniach historycznych, a także wspólnych celach, odnoszących się zwłaszcza do kultury[288]. Co ważne, naród nie jest rodzajem jakiejś hipostazy istniejącej niejako obok konkretnych ludzi, lecz stanowi po prostu zbiór tych ludzi[289].

Odniesienie do ojczyzny jako wspólnoty osób przenika przede wszystkim refleksję tych myślicieli, którzy odwołują się do personalizmu: S. Grygiela, Jana Pawła II, M. Gogacza, S. Kowalczyka, C. Bartnika czy J. Majki. Pierwszy z nich zauważa, iż granicami ojczyzny nie są ani jeden wspólny język, ani wspólna kultura, ani krew. Ojczyznę stanowi obecność czegoś jednego i tego samego w woli osób. To właśnie wola osób, wypełniona tym, co przekracza jej akty, a do czego ona zmierza, wyznacza granice domowi rodzinnemu i ojczyźnie[290].

Jan Paweł II wskazuje na immanentną cechę natury ludzkiej, którą wyznacza napięcie pomiędzy tym, co jednostkowe i uniwersalne. Charakteryzując się tą samą naturą, ludzie czują się automatycznie członkami jednej wielkiej rodziny, lecz w wyniku konkretnych uwarunkowań historycznych, są w sposób „nieunikniony bardziej intensywnie związani z poszczególnymi grupami ludzkimi, poczynając od rodziny, poprzez rozmaite grupy, do których należą, a kończąc na tej całości etnicznej i kulturowej, która nieprzypadkowo nazywa się narodem”[291].

M. Gogacz kraj uznaje za ojczyznę osób, które się w niej urodziły i gdzie doznały miłości, najpierw ze strony ojca i matki, a potem innych osób. Proponując personalistyczną wizję ojczyzna utożsamia ją z zespołem skutków osobowych relacji dających poczucie szczęścia. Ojczyzna jest tym, co dziedziczymy po rodzinie, co wywoływało nasze rozumienie, fascynację i uczucia, tworząc wspólnotę osób. Jest to miejsce bezpieczne, wykluczające samotność, na wzór

[287] Zob. J. Bocheński, *Patriotyzm, męstwo…,* s. 9-10.
[288] Zob. J. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie…*, s. 29; C. Monteskiusz, *O duchu praw*, t. 1, Warszawa 1927, s. 414.
[289] Zob. J. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie*…, s. 58.
[290] S. Grygiel, *Pola…I sioła…To jej stopy,* w: *Z Karolem Wojtyła*…, s. 57.
[291] Jan Paweł II, *Przemówienie w ONZ,* X 1995, nr 9.

rodzinnego domu, gdzie po raz pierwszy znajdujemy szczęście i oparcie w różnych sytuacjach. Ojczyzna rozwija w nas to, co najlepsze, łączące z osobami[292].

W podobnym duchu snuje swoje rozważania S. Kowalczyk, dla którego ojczyzna w najgłębszym wymiarze stanowi „hierarchiczny porządek czynników rozwijających i kształtujących osobowość człowieka"[293]. Formułując personalistyczną koncepcję narodu ujmuje go w pierwszym rzędzie jako wspólnotę etniczno – kulturową, egzystującą na określonym terytorium, powstałą jako wytwór historii i tradycji, posiadającą świadomość własnej tożsamości, a często wspólny język i dominującą religię[294]. Kwestionując założenia liberalizmu stwierdza, że „naród nie jest kategorią czysto intencjonalną, tj. bytem myślnym czy pojęciem wręcz fikcyjnym, lecz rzeczywistym i trwałym związkiem osób żyjących w określonym miejscu i czasie oraz powiązanych więzią egzystencjalno – duchową. Z tego powody mówić można o ontologicznej strukturze narodu, w której na podobieństwo osoby ludzkiej, można wyróżnić ducha i ciało"[295]. Duży zespół ludzi, choć trudno tu wyznaczyć liczbę, to jeden z elementów „ciała", czynnika materialno – przedmiotowego narodu, obok terytorium i zwykle instytucji państwowej[296]. Naród różni się od grupy etnicznej jednak nie tyle liczebnością, ile długą historią, bogactwem kultury i świadomością odrębności. Wprawdzie geneza powstawania narodów może być różna, lecz jest to zawsze proces długotrwały, w którym pewną rolę odgrywa wspólnota biologicznego pochodzenia. Faktu tego, zdaniem Kowalczyka, nie należy negować i minimalizować, ale też nie można traktować go jako głównego czynnika w procesie genezy narodu. Naród nie powstaje z niebytu, a jego kolejnymi tworzywami, obok osób ludzkich, są substruktury powiązane są ze sobą ontologicznie, psychologicznie i historycznie: rodziny, rody, plemiona, szczepy, ludy[297].

---

[292] Zob. M. Gogacz, *Ojczyzna jako dom osób i rodzin,* w: *Europa ojczyzn*, red. P. Bromski, Warszawa 2000, s. 21; tenże, *Mądrość buduje państwo,* Niepokalanów 1998, s. 168-169.
[293] Zob. S. Kowalczyk, *Naród…*, s. 31.
[294] Zob. S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej,* Lublin 2011, s. 187.
[295] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury…*, s. 33.
[296] Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo – aksjologiczny,* Lublin 2011, s. 58; tenże, *Obiektywno-przedmiotowe wartości narodowo-patriotyczne,* w: K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. II, Lublin – Kielce 2006, s. 49-52.
[297] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury…*, s. 21, 49.

Łącząc niejako personalizm z duchem idealizmu niemieckiego, gdzie naród jawi się jako określona substancja kolektywna oraz faza ewolucyjna ludzkości, C. Bartnik, utożsamia go z „organizmem biologicznym, psychicznym i socjalnym" przypisując mu nawet „osobowość kolektywną, duchową"[298]. Grupy etniczne, regiony geograficzne, formy kulturowe, „tworzą trudną do wyrażenia, tajemniczą scenę wewnętrzną narodu, głębię jego bytu i historii, ubogaconą wielką rodzinę"[299]. Ten sam autor w narodzie widzi samoistną, rzeczywistą i historyczną gałąź Drzewa Ludzkości, naturalny, organiczny związek międzyosobowy, oparty na konkretnych podstawach życia, a nie twór prawny, polityczny czy ideologiczny[300].

Wyraźny rys personalizmu zawiera także definicja narodu zaproponowana przez J. Majkę. W jego rozumieniu naród jest wielką grupą ludzi, związanych świadomością wspólnej ojczyzny, przywiązaniem do kulturowych i religijnych wartości, a także często wspólnym językiem i złączonych charakterem oraz obyczajem narodowym[301].

Według marksisty J. Kuczyńskiego ojczyzna jako wspólnota stanowi grupę o szczególnie wysokim stopniu integracji dzięki rozbudowanemu systemowi uwarunkowań społecznych, wartości kulturowych, itp., co znajduje wyraz m. in. w przypisywaniu narodom wyodrębniających je cech. Aksjologiczne i antropologiczne analizy biorą więc za punkt wyjścia wspólnotowy a nie „paszportowy" fakt przynależności narodowej. termin „ojczyzna" jak konkluduje więc wyżej wymieniony autor, posiada większe natężenie aksjologiczne niż pojęcie naród[302]. Problematykę ojczyzny w nowoczesnym socjalistycznym kształcie musi być jednak przedstawiana, jak zauważa wymieniony wyżej autor, zawsze w związku z szerszymi strukturami społecznymi, głównie zaś w związku ze wspólnotą państw socjalistycznych. Zatrzymywanie się na granicy ojczyzny, wyniesienie jej jako jedynej wartości musi prowadzić do partykularyzmu lub nawet szowinizmu czy nacjonalizmu[303]. Wspólnota narodowa nie może być ostatecznym celem życia

[298] C. Bartnik, *Idea polskości,* Lublin 1990, s. 105; tenże, *Problematyka teologii narodu,* w: *Polska teologia narodu,* red. C. Bartnik, Lublin 1986, s. 21.
[299] C. Bartnik, *Naród,* w: *Misterium człowieka,* Lublin 2005, s. 386-388.
[300] Zob. C. Bartnik, *Naród i kultura,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 117-118.
[301] Zob. J. Majka, *Etyka społeczna i polityczna,* Warszawa 1993, s. 135.
[302] Zob. J. Kuczyński, *Indywidualność i ojczyzna*.., s. 13.
[303] Zob. Tamże, s. 254-255.

ani ludzkości, ani poszczególnej jednostki. Rozumienie narodu, które uformowało się w myśli marksistowskiej, widzi w nim przede wszystkim pewien typ organizacji społeczno-kulturowej, ukształtowanej w procesie dziejowym[304].

Tym elementem, który w dużej mierze decyduje o człowieczeństwie, a zarazem konstytuuje wspólnotę narodową tworzoną z osób jest wymiar moralno-etyczny wynikający z duchowości. Do przeświadczenia, wyeksplikowanego wyraźnie przez Hegla, iż naród jest przede wszystkim jakąś „substancją etyczną", odwołuje się kształtująca swoją silną pozycję w XIX wieku filozofia narodu[305]. Mówiąc o wspólnocie etycznej Hegel odwołuje się do wspólnoty istniejących obyczajów: „najwięksi starożytni mędrcy powiadali, że mądrość i cnota polega na tym, by żyć zgodnie z obyczajami swojego narodu"[306].

W podobnym duchu, choć niekiedy z innych, filozoficznych i poza filozoficznych pobudek, kwestię te ujmują również późniejsi myśliciele, zwłaszcza ci inspirujący się chrześcijaństwem. K. Libelt wychodząc z założeń heglizmu opracował teorię ojczyzny i deontologię jej miłości, opartą na rozróżnieniu trzech typów składników: materialnych (ziemia, lud, praca), duchowych (narodowość, język, oświata) oraz idealnych (idea Państwa, Kościoła i Dziejów)[307].

Uznając zdrowy patriotyzm za owoc głębokich przemyśleń nad narodem i jego rolą w moralnym życiu człowieka, J. Woroniecki podkreśla, iż obyczaje są tym, co w życiu narodowym jest najistotniejsze[308]. Podobne stanowisko przyjmowali w tej kwestii inni współcześni mu myśliciele. S. Grabski pisał, iż „Naród to najwyższa organizacja i zespalająca w sobie wszelkie inne solidarności, rodzinne, gminne, zawodowe, stanowe, klasowe i językowe – wspólnota duchowa"[309]. W bliskim do tego duchu wypowiada się F. Koneczny określający naród jako „zrzeszenie cywilizacyjne pokrewnych ludów do celów

---

[304] Zob. J. Kuczyński, *Indywidualność i ojczyzna*…, s. 265.
[305] Zob. G. Hegel, *Zasady filozofii prawa,* tł. A. Landman, Warszawa 1969, s. 388. Por. Z. Stawrowski, *Tischner o narodzie i Ojczyźnie,* w: *Maski i twarze patriotyzmu*…, s. 15.
[306] G. Hegel, *Fenomenologia ducha,* tł. A. Landman, Warszawa 1965, s. 399. Por. J. Tischner, *Polska jest ojczyzną*, Paryż 1985, s. 107-108.
[307] Zob. K. Libelt, *O Miłości ojczyzny,* w: *Samowładztwo rozmu,* Warszawa 1967, s. 11-20; T. Ślipko, *Zarys*…, s. 229.
[308] Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza,* t. I, Lublin 2013, s. 307.
[309] S. Grabski, *Prawo narodowe*, Lwów 1929, s. 59.

ponadmaterialnej walki o byt, a posiadające Ojczyznę i język ojczysty”[310]. Dystansując się od pozytywistycznego ujęcia Spencera Koneczny wskazał, iż „samo przyrodzenie, tj. czynniki etnograficzne i antropologiczne, wytwarza z rodów plemię, mówiące wspólną gwarą; z plemion lud używający wspólnego narzecza – i na tem koniec; związków większych czynniki przyrodzone nie wytwarzają”[311]. Warto przy tym zauważyć, iż już na początku XV wieku Włodkowic, formułując w kontekście sporu polsko-krzyżackiego prawo narodów pogańskich do posiadania terytorium, naród uznał przede wszystkim za podmiot moralnych uprawnień i dzięki temu objęty normami prawa naturalnego[312].

Współcześnie do etosu narodowego jako więzi kształtujących najgłębiej naród odwołują się m. in. wyraźnie S. Kowalczyk, H. Skorowski, J. Tischner, czy L. Kołakowski. Ten pierwszy wskazuje, iż w przypadku narodu nie chodzi jedynie o więź prawa i władzy, lecz zwłaszcza o wspólnotę tradycji, wiary, kultury i obyczaju[313]. Naród kształtuje się wokół jakiegoś „jądra” ideowego, zespołu imponderabiliów, wartości uznanych za podstawowe i dla niego charakterystyczne, wspólnota moralno – duchowa powstała na bazie kultury[314]. H. Skorowski odwołuje się do etosu wspólnoty narodowej, który wyraża się w jednolitym systemie sądów, ocen, postaw zachowań życiowych funkcjonujących w obrębie danej społeczności narodowej[315]. Według J. Tischnera „poprzez naród „Ja” uzyskuje świadomość związku z jakimś wyższym „My”[316]. L. Kołakowski zaś za jeden z warunków tożsamości narodu uważa nieempiryczną ideę „ducha narodowego” będącego glebą dla zjawisk kulturalnych[317].

Próbując dotrzeć do definicji narodu dotknąć trzeba czegoś nie do końca uchwytnego, wykraczającego poza granice czasu i przestrzeni. Naród stanowią

---

[310] F. Koneczny, *Państwo i naród w cywilizacji łacińskiej,* Warszawa – Komorów 1999, s. 249.
[311] F. Koneczny, *Polskie Logos a Ethos. Rozstrząsania o celu i znaczeniu Polski,* t. I, Poznań 1921, s. 5.
[312] Zob. T. Ślipko, *Zarys*…, s. 230.
[313] Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 58.
[314] Zob. S. Kowalczyk, *Subiektywno – podmiotowe wartości narodowo - patriotyczne,* w: *Wychowanie ku wartościom narodowo – patriotycznym*…, s. 67.
[315] Zob. H. Skorowski, *Naród i państwo*…, s. 82.
[316] Zob. J. Tischner, *Naród i jego prawa. Komentarz do przemówienia Jana Pawła II na forum ONZ w październiku 1995 roku,* w: *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo,* red. K. Michalski, Kraków 1999, s. 105.
[317] Zob. L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej,* tł. S. Amsterdamski, w: L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko,* Kraków 1999, s. 161-163.

również ci wszyscy ludzie, którzy żyli w przeszłości, i ci z przyszłości[318]. Ojczyzny nie stanowią, według Bocheńskiego, jedynie realnie istniejące osoby ludzkie, a relacje osób w ramach wspólnoty przekraczają teraźniejszość. Wymykając się ograniczeniom czasowym i materialnym, ojczyzna gruntuje się w sferze ducha[319].

W analizowanych materiałach dydaktycznych do szkoły podstawowej niezbyt wiele miejsca poświęca się zagadnieniom, które bezpośrednio, jednoznacznie i wyraźnie ukazywałyby uczniom wspólnotę ludzi, Polaków, jako czynnik konstytuujący Polskę. Treści, które uznać można za przydatne dla tej kwestii wymagają żmudnych poszukiwań. W pewnym sensie tę lakoniczność autorów w przedstawianiu trudnego tematu, a za taki można uznać precyzowanie terminu „naród", można oczywiście wytłumaczyć wiekiem uczniów szkoły podstawowej do których się zwracają. Wydaje się jednak, iż wysiłek kształtowania u dzieci świadomości narodowej niejako z natury rzeczy domaga się odważniejszego eksponowania tej problematyki. Tymczasem w interesujących nas materiałach mamy do czynienia bądź z wysokim stopniem ogólności, bądź takim sposobem prezentowaniem zagadnień, które dopiero przy pewnym wysiłku intelektualnym uznać można za przydatne na polu edukacji narodowej. W *Podstawie programowej* żadne odniesienie do narodu rozumianego jako wspólnota ludzi się nie pojawia, a termin naród pojawia się w kontekście pamięci narodowej[320], poczucia więzi ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną ucznia[321], czy też kształtowania tożsamości narodowej[322]. Jedynie w kontekście założeń katechezy szkolnej pojawia się odwołanie do etosu narodowego[323], czy wychowywaniu do życia we wspólnocie narodowej[324].

Trochę lepiej w tej kwestii wyglądają propozycje zawarte w poszczególnych programach. Dosyć często pojawiają się tutaj hasła podejmujące kwestę

---

[318] Zob. J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie…*, s. 33; S. Ossowski, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, Warszawa, 1948, s. 70 – 99; S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 58.
[319] Zob. J. Bocheński, *Patriotyzm, męstwo*…, s. 11.
[320] PP, s. 37.
[321] PP, s. 76.
[322] PP, s. 10.
[323] Zob. H. Skorowski, *O potrzebie*…, s. 28-30; P. Tomasik, *Wychowanie patriotyczne*…, s. 494-495; tenże, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną,* Warszawa 2004, s. 188-190.
[324] PDK 28.

zrozumienia pojęcia narodu oraz bloki dotyczące prób jego zdefiniowania[325]. Trafnie, choć ogólnikowo wskazuje się więc, iż jako Polacy należymy do wielkiej wspólnoty zwanej narodem[326]. Autorzy jednej z pozycji dokonują przy tym prostego utożsamienia pojęcia przynależności do narodu polskiego z obywatelstwem polskim: „My, to znaczy naród polski. I my – to znaczy wszyscy obywatele RP"[327]. Kilku zaś innych autorów zdaje się kłaść nacisk na wyraźne rozróżnienie pomiędzy narodem a państwem[328]. Co ciekawe, o wspólnocie narodowej mówi się np. w ramach bloku dotyczącego różnych wspólnot: światowej, międzynarodowej, europejskiej, państwowej, regionalnej, lokalnej, sąsiedzkiej, religijnej czy rodzinnej[329]. Można również napotkać dosyć kuriozalne umieszczenie kwestii „ludzie" wśród różnych elementów krajobrazu[330]. W kontekście ukazywania kwestii sarmatyzmu, który ma raczej nie do końca pozytywną konotację, pada propozycja zorganizowania dyskusji na temat: „czy istnieje polski charakter narodowy?"[331]. Wśród tych faktorów, które wyznaczają poczucie więzi narodowej, analizowane materiały wskazują najczęściej na: wspólne pochodzenie[332], wspólny język polski[333], wspólną historię, kulturę i tradycję[334], oraz wspólną wiarę[335].

Próbom poszukiwania tych cech, które wyczerpią pojęcie „narodu" towarzyszyć może namysł nad tym cechami, które w sposób szczególny zdają się charakteryzować poszczególne nacje. Poważna dyskusja nad cechami narodowymi poszczególnych narodów toczona jest od przełomu XIX i XX wieku[336]. Z encyklopedii filozoficznej można się dowiedzieć, iż w chrześcijańskiej Polsce etos ukształtował się ze scalenia etosu słowiańskiego (silna więź rodowa, szacunek dla

[325] ATH, s. 10; AP, s. 32; KP, s. 36-37; HWN, s. 42-43.
[326] OCH 4, s. 42; ATH, 4, 1, s. 42; ACHS 4, s. 44; ATH 4, 1, s. 42.
[327] ACHS 4, s. 44.
[328] ATH, s. 10; ATH 4, 1, s. 42.
[329] BSW, s. 30.
[330] PNO 5, s. 10-15.
[331] AP, s. 47.
[332] BSC 4, s. 99; ACHS 4, s. 44.
[333] BSC 4, s. 99; ACHS 4, s. 44; PZH 4, s. 44; OCH 4, s. 42; MIH 4, s. 36; ATH 4, 1, s. 42; DS 6, s. 68; WSIP, s. 30; ATH 4, 1, s. 42.
[334] MIH 4, s. 36; ATH 4, 1, s. 42; OCH 4, s. 42.
[335] ACHS 4, s. 47; OCH 4, s. 42.
[336] Zob. L. Gawor, *Myśliciele mało znani. Filozofia polska końca XIX wieku i pierwszych dekad XX stulecia,* Rzeszów 2011, s. 74.

kobiety, łagodność obyczajów, kult sił przyrody), chrześcijaństwa (dekalog, zwłaszcza przykazanie miłości Boga i bliźniego) i wpływów zachodnich (częściowo także wschodnich. Na jego charakter oddziaływały też warunki polityczne (walka z wrogami zewnętrznymi, niewola polityczna)[337].

Według J. Bartmińskiego, w polszczyźnie funkcjonują, w obiegu uroczystym, cztery wielkie trójce aksjologiczne: grecka, ale schrystianizowana triada: Dobro, Prawda, Piękno; wywodząca się z polskiej tradycji rycersko-szlacheckiej Bóg, Honor i Ojczyzna; stanowiąca dziedzictwo Rewolucji Francuskiej – Wolność, Równość i Braterstwo; wreszcie najwyraźniej chrześcijańska triada: Wiara, Nadzieja i Miłość[338].

L. Dyczewski do wartości stanowiących podstawę polskiej tożsamości zalicza: rodzinność i poczucie wspólnotowości; dom (zwłaszcza szlachecki); żywotną więź pokoleń; wysoką pozycję dziecka i kobiety matki; religijność; racjonalność dopełnioną uczuciowością; indywidualizm uspołeczniony; poczucie wolności, godności i honoru; łatwość przebaczania; krytycyzm wobec władzy, poczucie służby, gotowość do ofiar, tolerancję, gościnność[339].

U B. Trentowskiego polski charakter przekłada się bezpośrednio na narodową filozofię. Filozof ten za główną cechę narodową uznał „mysł" – odkryty przez siebie uniwersalny pierwiastek syntetyczny jednoczący pod każdym względem materię i ducha, realność z idealnością. W przekonaniu Trentowskiego takiej filozofii nie znają inne narody, gdyż odkryty dzięki „mysłowi" świat jest polski. Nasza przewaga nad innymi narodami polega na posiadaniu przez nich „mysłu", który zapewnia im wgląd w trzeci, nieznany innym narodom świat. Cechą charakterystyczną polskiej filozofii, wyrastającą z „ducha polskiego" jest dążność syntetyczna, oglądanie rzeczywistości w „różnojedni". Jeśli cechą Francuzów jest oglądanie rzeczywistości w świecie zmysłowym, cechą Niemców widzenie „jedni" duchowej, to cechą Polaków jest oglądanie rzeczywistości w „różno jedni" [340].

---

[337] Zob. A. Szafrański, *Etos w Polsce,* PEF, t. 3, Lublin 2002, s. 264.
[338] Zob. J. Bartmiński, *Chrześcijańskie inspiracje kultury polskiej,* w: *Kultura w kręgach wartości,* red. L. Dyczewski, Lublin 2001, s. 73.
[339] Zob. L. Dyczewski, *Wartości kulturowe,* w: *Tożsamość polska…,* s. 159-179.
[340] Zob. E. Starzyńska – Kościuszko, *Światopoglądowy wymiar polskiej filozofii narodowej,* w: *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej,* red. S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek, Lublin 2011, s. 104-105.

Zdaniem M. Krąpca w naturę polskości wpisana jest stała dyspozycja, którą określić można „emocjonalną racjonalnością", umożliwiającą Polakom niezłomną obronę prawdy o człowieku. Postawa ta ukształtowała się w kontekście obronnych walk za wiarę, kulturę, ziemię macierzystą. Polskie rozumienie i realizowanie wolności charakteryzuje się tym, iż spontaniczny pęd ku wolności związany jest z respektem dla uniwersalnej prawdy i osobistej odpowiedzialności[341].

Do ciekawych wniosków dochodzi J. Ochorowicz, twierdzący, że polski charakter narodowy został ukształtowany w zamierzchłych czasach przez warunki naturalne, w których egzystowały plemiona słowiańskie. Uznał więc, że w odróżnieniu od ludów germańskich Słowianie żyli w miejscach trudno dostępnych, gdzie trudno było o jakąś organizację państwową. Sytuacja ta sprawiła, że ukształtował się tu lekceważący stosunek do instytucji państwowych, niechęć do centralizmu i sprzeciw wobec absolutyzmu. Cechom tych, do których Ochorowicz dodawał warcholstwo, nadmierny indywidualizm, samowolę i brak tolerancji, brak poczucia braterstwa, zapalczywość, słomiany zapał, nadał miano osobnictwa. W trosce o eliminację tych wad narodowych, będących świadectwem niedojrzałości Polaków jako nacji młodej historycznie, widzieć trzeb przejaw najwyższego patriotycznego obowiązku[342].

J. Woroniecki pisze o temperamencie polskim, czyli specyficznych dla Polaków wrodzonych skłonnościach. Zastrzegając się, że charakteru narodowego nie można ująć w postać jednolitego terminu, skłaniał się ku stwierdzeniu, iż naród polski jest z natury sangwinistyczny. Uważał, że Polacy posiadają wielki potencjał intelektualny, ekspresję działania, żywiołowość, entuzjazm oraz, co wydaje się nieaktualne, optymizm. Długa jest lista wad narodowych: powierzchowność, przewaga pierwiastka zewnętrznego nad wewnętrznym, kult próżności, naśladownictwo cudzoziemszczyzny, kosmopolityzm, buta, niefrasobliwość wobec spraw rozstrzygających o przyszłości narodu, brak umiejętności współpracy skutkujący anarchią. Pisał też o „samosierryzmie", typie bohaterstwa polegającym na wręcz bezmyślnym geście poświęcenia sił narodowych bez wcześniejszego

[341] Zob. M. A. Krąpiec, *Blask polskiej kultury – „rozumni szałem", „*Cywilizacja" 8 (2004), s. 11-12.
[342] Zob. J. Ochorowicz, *Pierwiastki charakteru narodowego*, Warszawa 1907, s. 3. Por. L. Gawor, *Myśliciele mało znani*…, s. 74-76.

oszacowania przypuszczalnych strat i wymiernych korzyści czynu. Mówiąc o pseudoinstynkcie katolickim zarzucał Polakom fideizm, sentymentalizm i płytkość, jak chodzi o wiarę. Za największy problem uznał nie sam fakt występowania wad, lecz ich pielęgnowanie i postrzeganie jako chwalebne cechy narodowe, co szczególnie dotyczy niewłaściwie pojętego bohaterstwa i religijności[343].

Do wartości polskiej duszy myśliciele zaliczają też gościnność, życzliwość, umiejętność dzielenia się z innymi, szacunek dla rodziny[344], uznanie priorytetu etyki przed prawem, ekonomią i polityką, a zwłaszcza wierność ojczyźnie[345].

W analizowanych materiałach nie pojawiają się jednoznaczne odniesienia do cech konstytuujących polski charakter narodowy, a elementy, które pozwalają dotrzeć do tego, kim są Polacy, odnaleźć można jedynie śledząc prezentowane dzieje Polski. Obok dat, faktów, czy wydarzeń, znaczącą rolę wydają się tu odgrywać ci wszyscy ludzie, którzy w poczuciu wspólnoty z innymi, na różne sposoby, tworzyli i tworzą Polskę. Poszukując korzeni polskiej narodowości w prehistorii w kilku analizowanych materiałach szkolnych sięga się do wiedzy archeologicznej. W programie *A to historia* proponuje się dostarczenie uczniom wiedzy o śladach bytowania człowieka prehistorycznego w miejscowości uczniów, regionie i Polsce[346]. Podręcznik *Moja historia* wskazuje, iż ważnymi śladami mówiącymi o egzystencji dawnych mieszkańców terenów dzisiejszej Polski, przeważnie licznych plemion ze wschodu są naczynia i groby[347]. Szeroko referują tę kwestię autorzy podręcznika *Poznajemy historię.* Wskazuje się tu, iż najdawniejsi ludzie, zbieracze i myśliwie, żyli w kilkunastoosobowych gromadach, co pozwalało im bronić się przed napastnikami i zdobywać pożywienie. Tak mogła wyglądać egzystencja mieszkańców jaskiń w Ojcowie koło Krakowa, zasiedlający je około sto tysięcy lat temu[348]. Podręcznik *Był sobie człowiek* odwołuje się do osiągnięć archeologów, którzy w trakcie wykopalisk w 1975 roku we wsi Bronocice koło

[343] Zob. J. Woroniecki, *O społeczeństwie i państwie*, Lublin 2005.
[344] Zob. H. Skolimowski, *Uniwersalne elementy etosu polskiego,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 136-151; A. Walicki, *Uniwersalizm i narodowość w polskiej myśli filozoficznej i koncepcjach mesjanistycznych epoki Romantyzmu…*, s. 35-60; A. Walicki, *Mesjanistyczna koncepcja narodu i późniejsze losy tej tradycji,* „Człowiek i Światopogląd" 1 (1973), s. 23-44.
[345] Zob. S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*…, s. 113.
[346] ATH, s. 12.
[347] MH 5, s. 127-128.
[348] PH 4, s. 28-29.

Krakowa natknęli się na pozostałości po osadzie z epoki kamienia gładzonego. Najcenniejszym zabytkiem było naczynie sprzed ponad 5, 5 tysiąca lat – słynna waza z Brononic. Widać na niej rysunek czterokołowego wozu z dyszlem, najstarszy wizerunek pojazdu kołowego w dziejach świata[349]. Co istotne, mimo sporej popularności Biskupina, właściwie tylko w dwóch podręcznikach pojawiają się informacje na temat mieszkańców tej osady obronnej, plemiona żyjącego jako kilkanaście, kilkadziesiąt rodów, ze starszyzną plemienną[350].

Więcej miejsca, słusznie zresztą, poświęcają interesujące nas materiały słowiańskiemu rodowodowi Polaków[351]. Wskazuje się tu, że nasi przodkowie – Słowianie – osiedlili się na ziemiach między Odrą a Wisłą około 1500 lat temu. Początkowo rody słowiańskie zajmowały niewielkie osady, jak np. Łysa Góra, czy Ślęża koło Wrocławia. Większe plemiona słowiańskie powstawały w wyniku łączenia się rodów, a na ziemiach polskich byli to przede wszystkim Wiślanie[352]. W kilku podręcznikach odnaleźć można wzmiankę jaką o pierwszych Słowianach z V/VI w., żyjących pomiędzy Odrą a Wisłą, zamieścił arabski kupiec I. Ibin Jakub, który pisał, że „Słowianie są skłonni do zaczepki, skłóceni oraz bitni”[353].

Najwięcej miejsca podręczniki do szkoły podstawowej, co oczywiste, poświęcają kwestii kształtowania się narodu polskiego u początków budowania przez niego zrębów państwowości. Pisze się o roli takich plemion, jak: Polanie, Ślężanie, Dziadoszanie, podkreślając, iż od Polan pochodzi nazwa Polska[354]. Z podręcznika *Przygoda z historią* można dowiedzieć się o tym, jak żyli Polacy w X wieku, ich grodach, podgrodziach, jedzeniu, zajęciach, strojach i higienie[355].

Jeszcze więcej informacji odnosi się do egzystencji naszych przodków w średniowieczu. Wprawdzie życie mieszkańców wsi w tym okresie nie budzi dużego zainteresowania, i zazwyczaj eksponuje się ciężką dolę chłopa pracującego na pańskim polu[356], lecz informacje o przodkach zamieszkujących miasta są

[349] BSC 4, s. 21
[350] PH 4, s. 36-39; BSC 4, s. 21.
[351] MH, s. 20; MH 4, s. 70; MIH 5, s. 80.
[352] MIH 4, s. 42; MH 4, s. 71.
[353] PNO 5, s. 43-47; MH 5, s. 128; ATH 6, 1, s. 58; PZH 5, s. 87-90.
[354] ACHS 4, s. 50; DDH 5, s 99, 101; DSŚ 5, s. 69-71; PNO 5, s. 43-47.
[355] PZH 5, s. 97-100.
[356] MIH 5, s. 126-129; BSC 4, s. 112-114; ATH 4, 2, s. 24-26, 43-44; ATH, s. 11; NSPU 3, 2, s. 18-19.

stosunkowo obszerne. Pisze się ogólnie o życiu mieszczan w średniowiecznym mieście, zwłaszcza na przykładzie Krakowa[357]. W podręczniku *Poznajemy historię* pojawia się informacja, iż za czasów królowej Jadwigi Kraków liczył 10 tysięcy mieszkańców, a istotnym wydarzeniem w życiu miasta był dzień targowy[358]. Opisuje się Kraków jako miasto pełne w średniowieczu rzemieślników[359]. Autorzy podręcznika *A to historia* przypominają, iż miasto zamieszkiwali wtedy mistrzowie, czeladnicy i, co ciekawe, niezmiennie obecni – partacze[360]. Podręczniki zapraszają uczniów do wizyty w pracowni mistrza Wita Stwosza[361], zauważają też, iż kolorytu miastu dodawali kuglarze[362]. Kilku autorów opisuje funkcjonowanie średniowiecznej szkoły, ukazując życie ówczesnych uczniów – żaków, profesorów, i takie, do dziś znane zwyczaje, jak otrzęsiny, czy śpiewanie *Gaudeamus*[363].

Uwzględniając to, iż analizowane w tej pracy podręczniki skierowane są do uczniów szkoły podstawowej, zrozumieć można brak tu szerszych informacji o hierarchicznym układzie społeczeństwa średniowiecznego. Z tego względu lektura tych materiałów, właściwie poza wzmiankowaną wyżej ciężką dolą chłopa, ogranicza się do pokazania, iż społeczeństwo średniowieczne składało się z chłopów, mieszczan, rycerzy, szlachty, czy duchownych którzy mieli swoje społeczne zadania i powinności. Lektura analizowanych materiałów wykazuje, iż szczególną rolę w średniowiecznej Polsce, podobnie jak i w całej ówczesnej Europie, odgrywali rycerze[364]. Można przeczytać o rycerskich czasach w Polsce[365], rycerzach, którzy bronili bezpieczeństwa naszego kraju[366], rycerskim świecie[367], rycerskich obyczajach[368], czy po prostu tych, co walczą[369]. Pojawiają się informacje

[357] MIH 5, s. 130-133; HWN, s. 19; PH 4, s. 72; PZH 4, s. 109-112; MH 4, s. 80; BSC 4, s. 110-111.
[358] PH 4, s. 66-71.
[359] HWN, s. 19; PH 4, s. 66-69; PZH 4, s. 109-112; MH 4, s. 80; BSC 4, s. 110-111; ATH 4, 2, s. 14-18.
[360] ATH 4, 2, s. 14-18.
[361] Zob. HWN, s. 19; PPB 6, z. 3, s. 9.
[362] PH 4, s. 70-71.
[363] MIH 5, s. 134-135; PH 4, s. 71-72; PZH 5, s. 123-125; ATH 4, 2, s. 14-18.
[364] Służba rycerska miała najwcześniejsze i najważniejsze miejsce w programie służby ojczyźnie. Według Skargi powołanie Polski to powołanie rycerskie. Zob. J. Tyrawa, *Piotr Skarga – świadomość posłannictwa Polski,* w: *Polska teologia…*, s. 90.
[365] EBH 5, s. s. 129-149; MIH 5, s. 120-121, 124-5; JTŚ, s. 26; NSPU 3, 2, s. 26-27.
[366] PZK 1, 6, s. 15-16; DDH 5, s 117-119.
[367] MH 4, s. 82-86; MIH 5, s. 122-123; PZH 4, s. 104-108; ATH 6, 1, s. 94; ATH 4, 2, s. 19-23.
[368] PH 4, s. 56.
[369] AP, s. 44; BSC 4, s. 107-109.

o husarii, kontynuującej tradycje rycerskie[370]. Jeden z analizowanych podręczników informuje o tym, iż z biegiem czasu doszło do przemiany rycerstwa w szlachtę[371]. Powszechnie wskazuje się zaś, iż to właśnie szlachta, zwłaszcza magnateria, pełniła w historii Polski wiodącą rolę, rządząc państwem. Wskazuje się na jej obowiązki, przywileje, zasługi i przywary[372]. Można również dowiedzieć się, iż spora część szlachty, tzw. zagrodowej, była biedna[373]

Obok tych, którzy walczyli za ojczyznę czy pracowali na roli, istnieli też w średniowieczu, jak często zauważają autorzy interesujących nas materiałów, także ci, którzy się wtedy przede wszystkim modlili – duchowni, zwłaszcza zakonnicy. Eksponując rolę duchownych i klasztorów w średniowieczu ogranicza się ją jednak praktycznie do modlitwy, a przecież w okresie tym to właśnie niemal tylko Kościół zajmował się szkolnictwem[374].

Co ciekawe, ta dosyć szeroka panorama polskiej wspólnoty narodowej w średniowieczu, w odniesieniu do kolejnych epok staje się pobieżna. Dostrzec można wzmianki, iż większość mieszkańców żyła w XVI w. na wsi zajmując się pracą na roli, hodowlą zwierząt i karczowaniem lasów. W miastach skupiało się rzemiosło i handel. Wydobywano bogactwa mineralne: sól, ołów, srebro, rudy żelaza[375]. Jeden z podręczników, kontynuując konsekwentnie cykl o Polakach w toku historii, pisze o duchowieństwie, szlachcie, mieszczanach i chłopach w XVI w.[376].

Szukając bezpośrednich śladów zainteresowania życiem Polaków w kolejnych epokach napytamy właściwie na jeden tekst, pt. *Nowe społeczeństwo,* zamieszczony w podręczniku z serii *Poznajemy historię.* Pojawiają się informacje przybliżające uczniom charakter przemian, jakie dokonały się w społeczeństwie polskim w XIX wieku. Zwraca się uwagę na uprzemysłowienie, dzięki któremu unowocześniły się i rozrosły miasta, szlachcice stali się ziemianami, a część z nich

[370] PH 4, s. 107-109; OCH 5, s. 110-113.
[371] MH 6, 1, s. 39.
[372] PZH 5, s. 151-154; OCH 5, s. 90-92; WPS 6, s. 76-80; ATH 6, 1, s. 98-100; AP, s. 47; ATH, s. 13-14; OCH 5, s. 107-109; ATH 4, 2, s. 39-42; MH 4, s. 102-104; PZH 4, s. 112-115.
[373] MH 4, s. 102-104.
[374] BSC 4, s. 100-106; PH 4, s. 58; MIH 5, s. 100-101; ATH 4, 2, s. 29-32.
[375] ATH 4, 2, s. 45-49; PH 4, s. 81-84.
[376] MIH 6, s. 28-29.

przeniosła się do miast dając początek inteligencji. Dzięki kolei znacznie wzrosła liczba Polaków, którzy mogli zacząć poznawać swe ziemie ojczyste[377].

Spora część podręczników eksponuje zmiany, jakie w XIX w. przeszły polskie miasta, odnosząc się do Łodzi, która stanowi stały przykład służący opisaniu tego, co działo się wtedy w wielu miastach, nie tylko polskich. Mówi się w tym kontekście o narodzinach miasta przemysłowego, Żydach łódzkich, synagogach, pracy i wypoczynku robotników, niskich płacach w fabryce, dramatycznych warunkach życia dzieci w Łodzi, ale i o wyjeździe na majówkę i zabawach dzieci[378]. W podręczniku *Poznajemy historię* odnaleźć można krótką wzmiankę o rozwoju kopalń w XIX wieku i ludźmi z nimi związanymi[379].

Dosyć ciekawy tekst na temat różnic pomiędzy mieszkańcami miast i wsi, dostosowany do wieku dzieci, a zarazem podnoszący ważne kwestie, choć i nie wolny od dosyć uproszczonych wniosków, przedstawia podręcznik *Opowiem ci historię.* Wskazuje się tu, iż o tym jak się żyje w mieście, decyduje jego wielkość. W małym mieście jest mniej szkół, zakładów przemysłowych, biur i urzędów, trudniej jest zdobyć pracę. Zwykle brakuje rozrywek, bo często nie ma kina, teatru, domu kultury, biblioteki. Dlatego w wielu małych i średnich miastach ludzie chętnie organizują imprezy kulturalne, wydają lokalne gazety, a także zakładają towarzystwa przyjaciół swojej miejscowości albo regionu. W małym mieście tempo życia jest niespieszne i spokojne a ludzie dobrze się znają i mają czas porozmawiać o swoich sprawach. Wielkie miasto oferuje mieszkańcom więcej atrakcji, ale i stawia zwiększone wymagania: duży ruch uliczny, spaliny, pokonuje co dzień znaczne odległości, na co traci wiele czasu. Musi też liczyć się z agresją i przemocą, bardzo częstą w wielkim mieście[380]. Nie sposób nie uznać, iż tego typu teksty rażą stereotypowością i chyba nie w pełni są już aktualne. Wystarczy odnieść się do silniejszych, rzekomo, międzyludzkim więziom w małych wspólnotach. Kilku

[377] Można dowiedzieć się, iż pierwsza linia kolejowa w Polsce: Warszawa – Oława, powstała w 1842 roku a sześć lat później funkcjonowała już słynna kolej warszawsko – wiedeńska. Podkreśla się też, iż w zaborze rosyjskim linia kolejowa była znacznie mniej rozbudowana. PH 4, s. 152-153.
[378] MH 4,s. 115-117; ATH, s. 11; PZH 4, s. 115-119; MH 6, 2, s. 25-28; OCH 6, s. 24-28; ATH 4, 2, s. 61-65; PH 4, s. 148-151. Por. R. Dylewski, *Współczesne miasto a człowiek,* w: *Servo veritatis. Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II,* red. W. Stróżewski, Warszawa – Kraków 1988, s. 221-223.
[379] PH 4, s. 148-151.
[380] OCH 4, s. 40-41.

autorów zwraca uwagę na to, iż w Polsce, podobnie jak w całej Europie, większość ludzi mieszka w miastach, których w Polsce jest 875 a mieszka w nich 23 mln osób. W Wyśmierzycach – najmniejszym - mieszka niespełna 1000 osób, a w największym – w Warszawie – ponad 1 700 000[381].

Warto w tym kontekście zauważyć, iż równie stereotypowo pisze się o ludziach żyjących na wsi. Liczne programy i podręczniki wskazują na styl życia na wsi oraz zajęcia żyjących tam ludzi[382]. Kilku autorów historię życia rolników zawiera w haśle: „od pługa do traktora", wskazując zarazem, iż życie chłopów w dawnych epokach można zobaczyć dzięki wizycie w chłopskiej chacie w skansenie[383]. Szczególną uwagę budzą dwa dłuższe teksty dotyczące życia chłopów w Polsce. Jeden z nich przedstawia życie polskiej wsi przed stu laty. Ukazuje on reportaż korespondenta amerykańskiej gazety z podróży po ziemiach polskich w końcu XIX wieku, który wykazuje dystans dzielący polską wieś od świata zachodniego, uwidaczniający się m. in. w powszechnej biedzie i nie uczęszczaniu wielu dzieci do szkół[384]. Do przemian zachodzących na wsi nawiązuje też długi tekst z podręcznika *Opowiem ci historię.* Trzeba powiedzieć, iż mimo tego, że znajduje się on w podręczniku wydanym w 2005 roku, wydaje się zawierać opisy i wnioski wprost z lat PRL, zawierając przy tym sporo uwag o charakterze dosyć trywialnym. Można więc dowiedzieć się m. in., iż „ludzie pracujący na roli wiedzą, że niczego nie osiąga się łatwo i bez wysiłku (…). Tradycyjny, wiejski styl życia, zmienia się. W wielu domach jest bieżąca woda, samochód, telefon, niemal we wszystkich – radio i TV (…). W ten sposób wieś upodabnia się do miasta"[385].

Stosunkowo duża miejsca analizowane materiały, co wiąże się zapewne z większą niż w okresie PRL możliwością eksponowania przywiązania do małej ojczyzny, poświęca kwestii narodowości polskiej w kontekście regionalności. Wprawdzie jedynie jeden program dostrzega wartość zróżnicowania regionalnego mieszkańców Polski[386], ale powszechnie pisze się o tym, iż warunki przyrodniczo-

[381] JTŚ, s. 26; MH, s. 16; OCH 4, s. 39-40.
[382] MH 4,s. 78; PH 4, s. 57; JTŚ, s. 26; MH, s. 16; BSC 4, s. 112-114; PZH 4, s. 119-123; ATH, s. 11.
[383] MH, s. 16; PZH 4, s. 119-123; ATH 4, 2, s. 24-26.
[384] ATH 4, 2, s. 66-69.
[385] OCH 4, s. 38-39.
[386] WRPE, s. 10.

geograficzne panujące w Polsce, historia państwa oraz związane z tym różnice kulturowe pomiędzy różnymi obszarami doprowadziły do wyodrębnienia się w ciągu wieków kilku dużych i wielu mniejszych regionów Polski: Pomorze, Wielkopolska, Śląsk, Małopolska, Podlasie, Mazowsze, Kujawy, Warmia i Mazury[387]. Wsie i miasta jednej krainy były ze sobą ściśle związane i przez to upodabniały się do siebie. Zamieszkujący je ludzie mówili podobnym językiem lub gwarą, mieli podobne obyczaje i zajęcia, do których byli przywiązani[388]. Dosyć też często, co istotne, wskazuje się, iż mieszkańcy regionów, mimo różnic w ukształtowaniu terenu, faunie, florze, budownictwie, zajęciach, stroju, tradycji, obyczajów i kultury, dziś zresztą mniej widocznych niż wcześniej, czują się Polakami[389]. Używając współczesnej nomenklatury analizowane materiały często zwracają uwagę na to, iż ludzie tworzą wspólnoty lokalne[390].

Zgodnie z *Podstawą programową* uczeń szkoły podstawowej wymienia mniejszości narodowe i etniczne żyjące w Polsce oraz opisuje ich kulturę[391]. Wiedzę tę może on zdobyć przede wszystkim dzięki podręcznikom do historii, które dosyć obszernie informują o tej tematyce, zasadniczo jednak w kontekście stricte historycznym. Nie pojawiają się tu treści ukazujące filozoficzne aspekty zagadnienia emigracji czy etniczności. E. i J. Centkowscy zwracają więc uwagę na to, iż o mieszkańcach posiadających pochodzenie inne niż większość ludności danego państwa, mówi się, iż należą do tzw. mniejszości narodowych. W Polsce takie mniejszości narodowe nie są zbyt liczne. Jedni, jak np. Ukraińcy, Białorusini, Niemcy, czy Żydzi, żyją w naszym kraju od bardzo dawna, gdyż żyli tu już ich dziadowie i pradziadowie. Inni wybrali sobie Polskę za swoją ojczyznę od niedawna, podobnie jak czynią Polacy wyjeżdżając do innych państw[392]. Program *Moje miejsce na ziemi* temat mniejszości narodowych sformułował w postaci znanego *adagium* „Polska była dla nich domem – zasada – gość w dom, Bóg w

[387] PZH 4, s. 77; HWN, s. 16; ATH 4, 1, s. 38; OCH 4, s. 36; MH 4,s. 38; MM, s. 148-149; RMP, s. 68; PŚWS, s. 62-63; ES, s. 9; ERP, s. 5, 123-126.
[388] MM, s. 170-172; PZH 4, s. 81.
[389] Zob. RWS, s. 18; PZH 4, s. 77-78; MH 4, s. 38-39; ACHS 4, s. 32-36.
[390] OCH 4, s. 38; WRPE, s. 6-7; JTŚ, s. 22; BSW, s. 9-10; ATH, s. 10.
[391] PP, s. 37.
[392] PZH 4, s. 9.

dom”[393]. Częściej można się dowiedzieć, iż w obrębie Polski, z powodu licznych zmian granic, zawsze mieszkali i wciąż mieszkają przedstawicieli innych narodowości, a najwięcej było ich w okresie I Rzeczypospolitej[394]. Kilka podręczników przekazuje, iż wielonarodowym społeczeństwem była II RP, gdzie mieszkało aż 30 % mniejszości[395].

Wskazuje się w tym kontekście na słynnych Polaków żydowskiego pochodzenia: Tuwima, Słonimskiego, Korczaka[396]. Podręcznik *Moja historia* przypomina, iż w Polsce żyją Ukraińcy, Niemcy i Białorusini, którzy nie należą do narodu polskiego, lecz są tak samo obywatelami i mają takie prawa jak Polacy[397]. Autorzy serii *Moja historia,* szeroko podejmując tę kwestię, definiują obywatelstwo jako przynależność do danego państwa, zobowiązującą do wypełniania określonych prawem obowiązków oraz zapewniającą określoną prawem ochronę. Zwraca się tu uwagę na to, iż cudzoziemcy mogą uzyskać obywatelstwo mieszkając w Polsce, co najmniej 5 lat lub zawierać związek małżeński z obywatelem polskim. Co istotne, wszyscy obywatele Polski mają te same prawa, bez względu na to jakim mówią językiem, jaki mają kolor skóry, jaką kultywują tradycję czy wyznają religię[398].

Zgodnie z *Podstawą* uczniowie powinni wiedzieć o dużym wpływie na kształtowanie się narodu polskiego uwarunkowań historycznych, wynikających z biegu dziejów naszej ojczyzny. W jej efekcie wielu Polaków wyemigrowało z kraju a w obszarze terytorium naszej ojczyzny w ciągu dziejów zamieszkiwało i wciąż jeszcze mieszkają przedstawiciele mniejszości etnicznych. Do kompetencji absolwenta szkoły podstawowej powinna należeć umiejętność wskazania na mapie państw, które przyjęły najwięcej emigrantów z ziem polskich, rozróżniania emigracji politycznej i zarobkowej, zbierania informacji o zasługach dla kultury polskiej emigrantów[399]. We wszystkich podręcznikach pojawiają się informacje o tym, iż naród Polski stanowią też Polacy mieszkający poza granicami naszego

[393] MM, s. 153-154.
[394] MH, s. 23; OCHIV, s. 42; ATH 4, 1, s. 42; PZH 4, s. 84; MH 6, 1, s. 47.
[395] HWN, s. 39; MIH 6, s. 112; OCH 6, s. 61-62.
[396] MH, s. 57.
[397] MH 4, s. 43.
[398] MIH 4, s. 36.
[399] PP, s. 37, 41.

państwa. Mieszkając z dala od Polski, czują się Polakami – uczą się języka polskiego, znają historię i kulturę Polski, pielęgnują polską tradycję[400].

Szczególne miejsce w zbiorowej pamięci narodowej zajmuje emigracja z okresu zaborów. Nie inaczej jest w przypadku autorów analizowanych w tej pracy materiałów dydaktycznych. Wyjątkowość tej, tzw. wielkiej emigracji, wynika, jak się tu powszechnie wskazuje, z jej związku z wydarzeniami narodowymi, czyli przegranymi powstaniami narodowe. Po upadku Polski wielu patriotów, powstańców, ludzi dobrze wykształconych, z obawy przed represjami, opuściło kraj, aby za granicą zabiegać o pomoc dla swojej ojczyzny W większości udali się do krajów Europy Zachodniej a zwłaszcza do Francji[401]. Często można też dowiedzieć się, iż wśród emigrantów byli demokraci, jak J. Lelewel oraz konserwatyści, jak członkowie *Hotelu Lambert*[402]. Nie brak także treści związanych ze zsyłką na Sybir uczestników powstań narodowych[403]. W programie *Ośmiel się* proponuje się uwzględnienie tematu dotyczącego polskiej Polonii za oceanem, na antypodach, w Europie Zachodniej, Wileńszczyźnie, Białorusi, Ukrainie, Syberii, Kazachstanie, Adampolu w Turcji, czy Charbin w Chinach[404]. Autorzy serii *Opowiem ci historię* słusznie podkreślają, iż w XIX wieku na wszystkich kontynentach pełno było polskich śladów, gdyż tysiące Polaków udało się na emigrację[405]. Podręcznik *Poznajemy historię* zamieszcza zaś interesującą *Mapę Emigracji Polaków w latach 1831-1918*[406]. Niekiedy pisze się o trudnym losie emigrantów, żyjących często w biedzie, lecz nie chcących żyć w kraju, w którym ograniczono swobody narodowe[407].

Kilku autorów zauważa przy tym, iż liczni Polacy wyjeżdżali na obczyznę nie tylko ze względów politycznych, ale i ekonomicznych. Dużą grupę emigrantów stanowili ubodzy chłopi, którzy zwłaszcza na przełomie XIX i XX w. wyjeżdżali do krajów Ameryki Północnej i Południowej, gdzie mogli otrzymać ziemię, której nie

[400] MIH 4, s. 36; OCH 4, s. 43; ATH 4, 1, s. 42; WRPE, s. 10; MH 6, 2, s. 110; PH 4, s. 143, 179-181; MH, s. 60.
[401] PH 4, s. 128; WPS 6, s. 105-107; MH 6, 2, s. 17; ATH 5, 2, s. 74; PZH 6, s. 77-78; OCH 6, s. 37.
[402] PZH 6, s. 79-80; WPS 6, s. 116-117; MH 6, 2, s. 17.
[403] PZH 6, s. 77-78; OCH 6, s. 37; PH 4, s. 146-147; ATH 6, 2, s. 50.
[404] OS, s. 16.
[405] OCH 6, s. 37.
[406] PH 4, s. 143.
[407] PH 4, s. 144; PZH 6, s. 77-78; OCH 4, s. 43.

posiadali w kraju[408]. Podręcznik *Moje miejsce* kwestię tę ukazuje na sugestywnym przykładzie zjazdu rodziny Dudzikowskich, który wykazał, że mieszkają oni w różnych miejscach Polski i świata[409]. Autorzy serii *Moja historia* wskazują na jeszcze inny, oprócz represji zaborców czy ekonomii powód do emigracji. Zwracają uwagę na to, iż za granicą w okresie zaborów kształciła się polska młodzież, która na ziemiach polskich nie miała możliwości kształcenia się w wielu dziedzinach[410]

Uczniowie mogą dowiedzieć się również, iż wielu polskich emigrantów to ludzie zasłużeni nie tylko dla naszej ojczyzny, ale i dla krajów, w których zamieszkali. Byli wśród nich wielcy odkrywcy, wynalazcy, badacze oraz artyści[411]. Nie mogąc pracować dla Polski, wszędzie tam, gdzie rzucił ich los, włączali się w życie miejscowych społeczności. Pracowali w fabrykach, uprawiali ziemię, pisali i komponowali, dokonywali odkryć, organizowali wyprawy naukowe, projektowali i budowali fortyfikacje, zapory, mosty, kanały, linie kolejowe[412].

Niezbyt eksponowanym przez interesujące nas materiały dydaktyczne elementem, który może przecież sporo powiedzieć o wspólnocie danego narodu jest jego liczebność. Do tego typu tekstów zaliczyć można informacje o tym, iż kraj Mieszka liczył około 250 tysięcy mieszkańców, a dla porównania, Niemców było wówczas aż 3, 5 mln[413]. Eksponując wielonarodowy charakter II RP pisze się, iż liczyła ona od 27 mln w 1921 roku do 35 mln w 1939[414]. Zwraca się także uwagę na to, iż obecna w Polsce mieszka około 38 mln Polaków[415]. Autorzy dwóch podręczników wskazują także na to, iż w USA żyje aż 10 mln Polaków i ludzi polskiego pochodzenia, zwłaszcza w dzielnicy Jackowo w Chicago[416].

Ustrukturyzowanie ojczyźnianej wspólnoty tworzących ją ludzi jest zadaniem niezwykle trudnym. Do ludzkiego „budulca" ojczyzny należą święci, uczeni, artyści, politycy, bohaterowie, ci wszyscy, którzy stanowią pewne toposy, archetypy, a może i symbole. „Tworzywem" narodu są też bezimienni i zapomniani

[408] OCH 4, s. 43; PH 4, s. 145; OCH 4, s. 43; OCH 6, s. 37.
[409] MM, s. 146-147.
[410] PH 4, s. 145.
[411] PH 4, s. 146-147; MH 6, 2, s. 18-19.
[412] OCH 6, s. 37.
[413] PZH 5, s. 97; WPS 6, s. 48-49.
[414] HWN, s. 39; MIH 6, s. 112; OCH 6, s. 61-62.
[415] PH 4, s. 189; AP, s. 48.
[416] PZH 4, s. 11; PH 4, s. 143.

ludzie, ale zwłaszcza w chwilach zagrożeń narodu, aby odzyskać swoje poczucie zakorzenienia, naród instynktownie skupia się wokół tych wielkich rodaków, którzy budząc dumę i obecni są silnie w ich świadomości[417]. Filozoficzną eksplikację tej kwestii daje W. Hegel, wyraziście eksponujący rolę ludzi wielkich w historii. Uznał on, że choć wszyscy biorą udział w przebiegu procesu dziejowego, to jednak wyjątkową rolę przyznać trzeba tym, którzy się liczą, których los jest zbieżny z interesem ducha, którzy realizują ideę przewodnią dziejów. „Ludzie historii, wielkie postacie historyczne to właśnie ci, w których celach zawarta jest treść ogólna"[418]. Postaci wyjątkowe, wybijające się na szarym tle ludzkiej masy, wzbudzają zawiść ograniczonych interpretatorów wydarzeń dziejowych, sprowadzających mechanizmy zdarzeń dziejowych wyłącznie do sfery pragnień i pożądań działających osób. Hegel nazywa ich pogardliwie kamerdynerami historii, dla których nikt nie jest bohaterem[419].

Jak pisał B. Suchodolski wychowanie, pozostające czymś więcej niż techniką dydaktyczną i dokonujące się przez wzbudzanie przeżyć kształtujących osobowość człowieka powinno odwoływać się do wielkich postaci, którzy mają pożyteczny wpływ wychowawczy, za życia poprzez czyny a po śmierci przez legendę[420]. Nie chodzi przy tym o *stricte* etniczną przynależność, skoro jak zauważył M. Krąpiec „wybitnymi Polakami plemiennie obcy znakomici twórcy i uczeni, tacy jak Samuel Linde, Wincenty Pol, Oskar Kolberg, liczni ludzie wojska, a nawet osiedlający się w Polsce Ormianie, Tatarzy"[421]. Wielu wybitnych Polaków znalazło się z kolei na ojczyźnie, i posiadając niejako dwie ojczyzny, tę wyniesioną z dzieciństwa i tę, w której zakorzenili się później, wywarli na ich historię ogromny

---

[417] Zob. S. Grygiel, *Świadomość polska…*, s. 293-294; A. Suchoński, *Papież Jan Paweł II w polskich i zagranicznych podręcznikach do nauczania historii*, Opole 2003, s. 27-99; K. Tyrawa, *Piotr Skarga – świadomość posłannictwa Polski*…, s. 87.

[418] G. Hegel, *Wykłady z filozofii* dziejów, tł. J. Grabowski, A. Landman, Warszawa 1958, s. 44.

[419] G. Hegel, *Wykłady*…, s. 48.

[420] Świadomość roli wybitnych jednostek w życiu narodu i wychowaniu reprezentowali bez wątpienia architekci edukacji sprzed 1939 roku. W przedwojennych czytankach każde dobre dziecko i mądry uczeń jest patriotą, ale patriotami są przede wszystkim sławni Polacy pojawiający się w podręcznikach, a najważniejszym wzorcem dobrego Polaka jest Józef Piłsudski. Zob. B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury,* Warszawa 1937, s. 374-381.

[421] Zob. M. A. Krąpiec, *Co to jest naród?*, w: *Człowiek w kulturze*, red. P. Jaroszyński i in., Lublin 1996, s. 68-69.

wpływ[422]. Odnosząc się do współczesności podkreślić trzeba, raczej z dozą zaniepokojenia, iż powszechnie cenionymi dziś postaciami nie są mędrcy, święci, bohaterzy walczący o wolność, ale raczej gwiazdy filmowe czy idole estrady[423].

Autorzy analizowanych materiałów dostrzegając szczególną wartość wybitnych rodaków dla funkcjonowania wspólnoty narodowej na różny sposób starają się ujmować tę kwestię. Nie brak tu treści o ogólnym charakterze, poszukujących kryterium pozwalającego na wartościujące oceny ludzkich postaw, mówiących o roli jednostki we wspólnocie narodowej, jak i niezliczonych wprost wzmianek o tych osobach, które w dziejach Polski zasługują na uznanie. W *Podstawie programowej* pojawia się cała panorama ważnych Polaków, królów, artystów, bohaterów wojen czy powstań, którzy zasłużyli się dla ojczyzny. Szczególną uwagę zwraca zreferowanie tej kwestii przez M. Derlukowicz. Pojawia się tu najpierw wzmianka o tym, iż wybitną osobą jest ktoś, kto wyróżnia się ponad przeciętność, jest niezwykły i wyjątkowy. Wskazując na to, iż w historii Polski jest wiele takich postaci, artystów, polityków, czy naukowców, proponuje się stworzenie przez uczniów słowniczka znanych postaci, wypisanie imion i nazwisk co najmniej pięciu wybitnych Polaków[424]. Niemal wszystkie prezentowane podręczniki pisząc o konieczności rozwijania u uczniów postawy szacunku wobec wybitnych, sławnych, czy też wielkich Polaków, zalecają poznawanie ich sylwetek[425]. W programie nauczania *Ośmiel się być mądrym* pojawia się zalecenia przybliżenia uczniom panteonu sławy i dumy Polaków[426]. Inny program zachęca do zorganizowania klasowej konferencji przygotowanej przez uczniów na temat *Najwybitniejszy z Polaków*[427]. Z kolei J. Faliszewska zaleca, aby uczniom już na pierwszym etapie kształcenia przedstawić istotne zagadnienie: współcześnie żyjący Polacy, których warto naśladować[428]. Autorzy podręcznika *A to historia* zwracają natomiast słusznie uwagę na to, iż szczególnie wielu wspaniałych Polaków żyło w

[422] J. J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy. Polonia a mniejszości etniczne w krajach osiedlenia.* Materiały Sympozjum Polonijnego (9-10 XI 1987), Poznań 1988, s. 7.
[423] Zob. L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze…,* s. 45.
[424] SNS, s. 192.
[425] BS, s. 8; RWS, s. 18; WSIP, s. 30, 51; ODS, s. 43; MŚ, s. 19; INS s. 9-12; OS, s. 9; SNS s. 4-5; KP, s. 42-43; JH, s. 18; EWDŚP, s. 52; DWIP 58..
[426] OS, s. 16.
[427] PZC, s. 58.
[428] ODS, s 25.

XIX wieku, kiedy nie było Polski. Śladem tych ważnych postaci z naszej historii są liczne ulice, place, czy pomniki[429]. Nie brak również w analizowanych materiałach przekazu dotyczącego wartości wspólnoty lokalnej, z którą dzieciom łatwiej jest się identyfikować niż nawet z najsławniejszymi Polakami z przeszłości. Pojawia się sporo propozycji mających na celu przybliżenie uczniom informacji o tych ludziach, zwłaszcza obecnie żyjących, którzy wnoszą szczególną wartość do życia lokalnej wspólnoty. Często zwraca się uwagę na konieczność poznawania sylwetek ciekawych ludzi z regionu, którzy rozsławili miejscowość czy region w Polsce i na świecie: twórców ludowych, społeczników, polityków, a przede wszystkim ludzi walczących o niepodległość, zwłaszcza żołnierzy[430]. Pojawiają się zalecenie przeprowadzenia wywiadu z regionalnymi twórcami kultury[431] czy propozycje zainteresowania uczniów wiedzą o przedstawicielach ginących zawodów[432], wybitnych kobietach w okolicy, zwłaszcza w kontekście walk o ich prawa wyborcze[433], czy też najstarszych mieszkańcach z miejscowości życia ucznia[434]. Zaleca się poznawanie warunków życia społeczności lokalnej, typowych zajęć, sposobów gospodarowania, podróżowania[435].

Poszukując w analizowanych przez nas programach i podręcznikach treści eksponujących wartość wspólnoty narodowej należy zatrzymać się nad tekstami przybliżającymi sylwetki wybitnych Polaków oraz wskazującymi na ich zasługi dla ojczyzny. Należy przy tym zaznaczyć, iż kluczem do referowania tej kwestii będzie odnoszenie się do tych postaci sławnych Polaków w historii, o których w takim właśnie kontekście piszą interesujący nas autorzy. Z tego więc względu nie uwzględnia się w tym miejscu np. większości polskich królów, polityków, gdyż praktycznie nigdy nie pisze się o nich w kategorii Polaków zasłużonych dla ojczyzny[436]. O bohaterstwie obrońców ojczyzny pisze się raczej w kontekście

[429] ATH 5, 2, s. 81.
[430] ERP, s. 5; BS, s. 27; HWN, s. 16; JH, s. 19; OS, s. 8, 12; RWS, s. 12; JTŚ, s. 26; MS, s. 44; KMM, s. 38; EP, s. 45; ATH, s. 10; ATH 4, 1, s. 41; ES, s. 5, 21; MNA 4, s. 193; PŚ, s. 16, 49-52; INS, s. 8; PŚ 2, 2, s. 15-18; JWS 3, 1, s. 10; SNS, s. 89; ATH, 6, 2, s. 110; PŚWS, s. 62; WPS 6, s. 148-153; AP, s. 30-32.
[431] KP, s. 36-37; PZC, s. 57; MP, s. 23; EP, s. 45.
[432] JTŚ, s. 22, 26; ACHS 4, s. 27-29; PH 4, s. 27.
[433] ATH 5, 2, s. 87.
[434] JTŚ, s. 22.
[435] PŚ, s. 24, 57; BPP, s. 17; WSIP, s. 51; MŚ, s. 18.
[436] MIH 4, s. 14-19; PH 4, s. 54-55.

faktów historycznych. Nawet wtedy, gdy eksponuje się ich sławne czyny, to praktycznie nic nie wspomina się o nich samych. Z tego względu w tym miejscu ograniczamy się do tych postaci, które wprost uznaje się za sławnych Polaków.

Najbardziej eksponowanym motywem dla zaliczenia kogoś do grona wielkich Polaków, zwłaszcza w kontekście ostatnich ponad stu lat, jest bez wątpienia przyznanie nagrody Nobla. Nic dziwnego więc, że autorzy analizowanych materiałów często odnoszą się właśnie do Polskich noblistów, dostrzegając w nich tych ludzi, z których możemy być szczególnie dumni[437]. Próbując przedstawić „ranking" wielkich Polaków – noblistów - wyłaniający się z lektury analizowanych w tej pracy materiałów pierwsze miejsce trzeba byłoby przyznać M. Skłodowskiej-Curie. Ukazuje się ją jako noblistę, wielkiego naukowca, który rozsławił Polskę i sławną kobietę[438].

Równie często eksponuje się osobę H. Sienkiewicza, wskazując, iż to pierwszy Polak, który otrzymał nagrodę Nobla; jego powieść *Quo vadis* zdobyła uznanie na całym świecie, przez co rozsławił Polskę[439]. Rzadziej pisze się o innych polskich noblistach: W. Rejmoncie[440], C. Miłoszu[441], W. Szymborskiej[442], czy L. Wałęsie[443]. Podręcznik *Moja historia* przytacza mało znaną osobę Józefa Rotblata, laureata pokojowego Nobla z 1995 roku, pochodzącego z polski fizyka, który mówił świetnie po polsku, a potem mieszkał w Wielkiej Brytanii[444].

Tym Polakiem, który według autorów interesujących nas materiałów, w największym stopniu rozsławił ojczyznę, zdaje się być bez wątpienia, chyba zresztą słusznie, F. Chopin. Zwraca się uwagę na to, iż był on geniuszem, który całemu światu przybliżył Polskę za pomocą muzyki przepełnionej polskością[445]. Czasem zauważa się S. Moniuszkę jako twórcę pierwszej narodowej opery[446]. Rzadkie są

[437] ATH 5, 2, s. 87; JTŚ, s. 22; OS, s. 16; DJP 5, s. 65; PNO 5, s. 35-40; SNS 4, s. 134-135.
[438] MS 3, 7, s. 6-7; MIH 4, s. 59; ATH 5, 2, s. 86; SNS 6, s. 192; ATH, s. 14; INS 2, s. 11; OCH 6, s. 38.
[439] PH 4, s. 146-147; JWS 3, 1, s. 54-55; ODS, 3, 3, s. 44; PNO 5, s. 35-40; SNS 4, s. 134-135.
[440] MIH 6, s. 112; SNS 6, s. 193.
[441] SNS 6, s. 193; PNO 5, s. 35-40; HWN, s. 41.
[442] PNO 5, s. 35-40; SNS 6, s. 38; MS 3, 7, s. 10-12; ODS 3, 7, s. 27-28.
[443] MH, s. 61; SNS 6, s. 193; MS 3, 7, s. 10-12.
[444] MH 6, 1, s. 138.
[445] SNST 3, 1, s. 56-57; MH 6, 2, s. 18-19; PH 4 s. 144; PZH 6 s. 81; DCP, s. 14-15; JH, s. 19; ES, s. 32; MIH 4, s. 58; SNS 6, s. 13, 199; JIŚ 4, s. 54; SP 3, 2, s. 163-167; WS 2, 2, s. 96-101; PŚ 2, 3, s. 27-30; JWS 3, 1, s. 62-63; ODS, 3, 3,s. 32-33, 38; CHR 2, 2, s. 25; CP 3, 2, s. 28-33; RMP, s. 59, 83-84, 102.
[446] MM, s. 36; RMP, s. 65, 89; INS, s. 11; NSPU 3, 2, s. 25.

wzmianki o K. Szymanowskim[447], G. Bacewicz[448], czy B. Wojciechowskim[449], a tym bardziej o współczesnych mistrzach: W. Kilarze i K. Pendereckim[450].

Najliczniej reprezentowaną w analizowanych materiałach grupą wybitnych Polaków, co zresztą odzwierciedla rzeczywistość, są przedstawiciele świata literackiego, pisarze i poeci. Obok wzmiankowanych już noblistów, miejsce wśród najwybitniejszych Polaków przyznaje się powszechnie przede wszystkim A. Mickiewiczowi[451], a znacznie już rzadziej J. Słowackiemu[452], C. Norwidowi[453], M. Konopnickiej i E. Orzeszkowej[454]. Niekiedy wskazuje się na uznanie, którym cieszyły się w świecie dzieła polskiego emigranta Josepha Conrada Korzeniowskiego[455]. Nie dziwi umieszczanie w gronie zasłużonych Polaków Mikołaja Reja i Jana Kochanowskiego, w których widzi się pierwszych piszących po Polsku[456]. Słusznie znalazło się tu miejsce dla Jana Długosza, pierwszego polskiego historyka[457]. Do grona wielkich Polaków podręcznik *My i historia* zalicza także I. Krasickiego[458]. W podręczniku *Słowa na start* dowiedzieć można się sporo o Z. Herbercie, choć widzi się w nim wielkiego poetę a nie patriotę, którym bez wątpienia był[459].

Tym artystą, który obok Chopina i Sienkiewicza, zasłużył zdaniem autorów analizowanych tu materiałów, na największe uznanie, był bez wątpienia J. Matejko, w którym widzi się patriotę malującego dzieje Polski[460].

Egzystując w świecie ekscytującym się gwiazdami świata show - biznesu ze zdziwieniem można zauważyć, iż rzadko w interesujących nas podręcznikach pojawiają się wzmianki o wielkich polskich artystach związanych ze światem teatru i filmu. Na szerszą uwagę zasłużyła tu jedynie H. Modrzejewska, którą uznaje się

[447] INS, s. 12.
[448] NSPU 3, 2, s. 6-7; SNS 6, s. 193.
[449] OS, s. 16.
[450] NSPU 3, 2, s. 6-7.
[451] JH, s. 18; ES, s. 32; MH 6, 2, s. 18-19; PZH 6 s. 81; PH 4 s. 144; INS, s. 11; JIŚ 4, s. 54; MM, s. 164.
[452] PH 4 s. 144; MH 6, 2, s. 18-19.
[453] PH 4 s. 144.
[454] ATH 5, 2, s. 87.
[455] PH 4, s. 146-147; SNS 6, s. 193.
[456] PH 4, s. 91-92; WPS 6, s. 84-86; ATH 5, 2, s. 27-29; MH, s. 23; MH 4, s. 106-107; MIH 6, s. 26-27.
[457] DDH 5, s 101; HWN, s. 19; ATH 6, 1, s. 94.
[458] MIH 6, s. 58-59.
[459] SNS 6,
[460] DCP s. 14-15; SNS 6, s. 192-198; MS 1, 9, s. 12; SP 3, 2 s. 168; JWS 3, 1, s. 56-57; ODS 3, 3, s. 53-55; CP 3, 2, s. 91-100.

za słynną Polkę, która zdobyła popularność i światową sławę[461]. Tylko jeden podręcznik wskazuje na współczesnych artystów polskich: Krystynę Jandę i Andrzeja Wajdę[462].

Sporo miejsca autorzy źródeł analizowanych w tej pracy poświęcają także Polakom, którzy zdobyli światową sławę na polu nauki, w ten sposób rozsławiając ojczyznę. W gronie tym incydentalnie znaleźć można odniesienia do żyjących postaci. Zdecydowanie najliczniejszą grupę stanowią tu Polacy, którzy w okresie zaborów zmuszeni zostali do opuszczenia kraju i udania się na emigrację. Ta niewspółmierność wynika, niestety, nie tylko z nieuwagi autorów, ale ma swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Bezapelacyjnie tym naukowcem, również według podręczników, który najbardziej rozsławił w świecie ojczyznę był M. Kopernik[463]. Podręcznik *Słowa na start* słusznie przypomina tu znane od dawna zdanie: „wydało go polskie plemię"[464].

Zwłaszcza XIX wiek dał ojczyźnie pozbawionej wolności, wielu sławnych na cały świat Polaków, przypominających o jej istnieniu. W interesujących nas materiałach odszukać można teksty o takich słynnych Polakach tej epoki, jak: odkrywca nafty i wynalazca lampy naftowej I. Łukaszewicz[465]; E. Malinowski, który w latach 1870-1876 poprowadził przez Andy najwyżej położoną linię kolejową na świecie[466]; w badaniu Syberii dużą rolę odegrali polscy zesłańcy i uczestnicy powstania: przyrodnik i lekarz Benedykt Dybowski, geolog Aleksander Czekanowski oraz Jan Czerski – samouk pasjonujący się paleontologią. Prowadzili oni badania wokół jeziora Bajkał i okolic oraz rzek syberyjskich, zyskując uznanie w nauce europejskiej[467]; podróżnik, geolog, geograf Paweł Edmund Strzelecki najpierw odbył naukową podróż dookoła świata, a potem przemierzał Australię. Odkrył i zbadał Góry Śnieżne, najwyższe pasmo w Australii. Zdobył najwyższy na tym kontynencie szczyt i nazwał go Górą Kościuszki[468]; geolog i inż. I. Domeyko

[461] PH 4 s. 146-147; DJP 5, s. 73.
[462] SNS 6, s. 193.
[463] JH, s. 18; DCP s. 14-15; MP, s. 8; OS, s. 16; ES, s. 32; MP, s. 71-72; MIH 4, s. 58.
[464] SNS 6, s. 192-193.
[465] PH 4, s. 146-147; MH, s. 24; NSPU 2, 2, s. 56.
[466] OCH 6, s. 37; PH 4, s. 146-147; MH 6, 2, s. 18-19; PZH 6, s. 81.
[467] ATH 6, 2, s. 50; OCH 6, s. 37; PH 4, s. 146-147.
[468] OCH 6, s. 37; MH 6, 2, s. 18-19; PH 4 s. 146-147; BPP, s. 24.

odkrył złoża miedzi i srebra w swej nowej ojczyźnie – Chile[469]; Karol Olszewski i Zygmunt Wróblewski dokonali pierwszego w świecie skroplenia tlenu[470]; Funk jest zaś odkrywcą witamin[471]; Stefan Szolc-Rogoziński - oficer rosyjski odbył podróż dookoła świata. Zbadał m. in. Kamerun a zebrane przez niego materiały trafiły do polskich muzeów[472]; B. Linde, autor pierwszego słownika języka polskiego[473]; w Szwajcarii uznanie zdobył budowniczy elektrowni wodnych, przyszły prezydent RP, G. Narutowicz[474]; H. Arctowski i A. Dobrowolski, którzy tak, jak polskie stacje badawcze wnieśli duży wkład w badania naukowe Arktyki i Antarktydy[475].

Obszernie autorzy analizowanych materiałów przedstawiają dorobek II RP, wskazując, iż na wielu polach odnosiliśmy wtedy sukcesy na światową skalę. Wymienia się tu: S. Drzewieckiego, wynalazcę z dziedziny lotnictwa i konstruktora łodzi podwodnych[476]; polskich matematyków, eksponując enigmę[477]; słynnego egiptologa K. Michałowskiego[478]; czy wreszcie intrygującą, choć mało znaną postać pisarza S. Supłatowicza, jednego z pierwszych indianistów w Polsce[479]. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na to, iż ze współczesnych polskich ludzi nauki wymienia się jedynie A. Wolszczana, światowej sławy astronoma[480]

Tą dziedziną, która współcześnie nabiera nadzwyczajnego, być może zresztą nazbyt eksponowanego kontekstu patriotycznego, jest dziś sport. Zawody sportowe stają się współcześnie nierzadko jedynymi miejscami, gdzie Polacy wyrażają przywiązanie do barw ojczystych i hymnu. Interesujący nas autorzy niespecjalnie jednak eksponują dokonania polskich sportowców. Z okresu sprzed 1939 roku wskazuje się tu na sławnych polskich lotników, majora Ludwika Idzikowskiego i majora Kazimierza Kubalę, którzy przelecieli przez Atlantyk[481], wielki, światowy

[469] PH 4, s. 146-147; PZH 6, s. 81.
[470] OS, s. 16.
[471] PH 4, s. 146-147.
[472] CPRZ 6, s. 123.
[473] PH 4 s. 132-133.
[474] PH 4 s. 146-147.
[475] EP, s. 67; BPP, s. 23; CPRZ 6, s. 180.
[476] PH 4, s. 146-147.
[477] PH 4 s. 177.
[478] ATH 6, 2, s. 38.
[479] INS, s. 12.
[480] MP, s. 8, 71-72; INS, s. 12.
[481] OCH 6, s. 68-69.

triumf lotników Żwirko i Wigury[482], czy sukces J. Kusocińskiego, złotego medalisty z Los Angeles w 1932 roku[483]. Z późniejszego okresu proponuje się zapoznanie uczniów z wkładem Polaków w zdobywanie najwyższych gór Ziemi, wskazując na W. Rutkiewicza i J. Kukuczkę[484], czy osiągnięcia wielkich polskich żeglarzy: L. Teligi, K. Chojnowskiej-Liskiewicz, K. Baranowskiego, H. Jaskuły[485]. Pojawiają się tu także teksty opisujące osiągnięcia M. Kamińskiego, zdobywcy obu biegunów w tym samym roku (1996)[486]; przypomina się jego wyprawy z Wojtkiem Ostrowskim i Jasiem Melą[487]. Incydentalnie wspomina się także I. Szewińską przybliżając jej światowej klasy osiągnięcia[488]. Podręcznik *Słowa na start* słusznie sięga po osobę niezwykle utytułowanego i popularnego sportowca ostatnich lata A. Małysza. Tekst, który się jednak przy tej okazji pojawia uznać trzeba za budzący pewne wątpliwości. Wskazuje się tu bowiem, iż na przykładzie Małysza można zauważyć kształtowanie się nowego bohatera narodowego, już nie nieudacznika, ale człowieka sukcesu. Zwraca się tu uwagę na to, iż takich bohaterów mieliśmy już wcześniej - np. M. Curie-Skłodowską, czy J. Piłsudskiego którzy mimo, że dawno odeszli, to wciąż mają trwałe miejsce w świadomości narodowej Polaków[489]. Wydaje się, iż takie zestawienie postaci należy uznać za zaskakujące, przy całym szacunku dla wybitnego sportowca. Podobnie zaskakiwać może w tym kontekście odwołanie się do zestawienia nieudacznik – człowiek sukcesu, które być może jest zrozumiałe dla uczniów, choć trudno dostrzec w tym odniesieniu jakiś wychowawczy walor.

Wśród sławnych Polaków, w sposób szczególny wzbogacających wartość wspólnoty narodowej wymienia się też, umiarkowanie zresztą często, polityków i działaczy społecznych. Nie ma nic zaskakującego w tym, iż na pierwszy plan

[482] MOT 6, 1, s. 86-87.
[483] OCH 6, s. 68-69; MIH 6, s. 112.
[484] EP, s. 67.
[485] ODS 3, 9, s. 24-25.
[486] EP, s. 67.
[487] ODS 3, 6, s. 52-54; BPP, s. 23.
[488] MIH 4, s. 59.
[489] SNS 6, s. 193.

wysuwa się osobę J. Piłsudskiego. Dużo pisze się nie tylko o jego dokonaniach jako żołnierza i polityka, ale przedstawia życiorys i zamieszcza zdjęcia z pogrzebu[490].

Gdzieniegdzie można napotkać wzmianki o Polakach, którzy odegrali ważną rolę w kształtowaniu lepszej przyszłości ojczyzny w swojej epoce. Wymienia się tu m. in. A. Frycza Modrzewskiego[491], H. Kołłątaja – dążącego do reformy kraju[492]; S. Staszica kształtującego podwaliny pod rozwój przemysłu w Polsce[493], Jana i Jędrzeja Śniadeckich[494]; wybitnych przedstawiciele ruchu organicznikowskiego, K. Marcinkowskiego, H. Cegielskiego, O. Kolberga, E. Orzeszkową, ks. P. Marciniaka[495], L. Stojałowskiego w kontekście szkół ludowych[496], E. Kwiatkowskiego[497], czy doktora Jordana, który wrócił z Ameryki do Polski, żeby zaszczepić w dzieciach ducha sportu w swym ukochanym Krakowie[498]. Ze współczesnych w tym gronie wymienia się tylko M. Hermaszewskiego, pierwszego i jedynego Polaka w kosmosie[499].

Licznie reprezentowaną grupę wybitnych Polaków w analizowanych materiałach, nie tylko zresztą do religii, stanowią święci. Dostrzega się w nich ludzi, którzy swoją świętość, wyrażającą się w różnych działaniach, połączyli z miłością do ojczyzny. Pierwszymi świętymi chronologicznie rzecz biorąc tu wspominanymi są, co oczywiste: patroni polscy. Eksponuje się tu zasługi św. Wojciecha[500] a rzadziej św. Stanisława[501]. Właściwie tylko podręczniki do religii zawierają szerszą refleksję o tym ostatnim, co spowodowane jest zapewne kontrowersjami związanymi z historyczną oceną tej postaci. Większość autorów, starając się uniknąć treści trudnych, woli je pominąć. Podręcznik do religii *Dar spotkania* zamieszcza obszerny tekst, w którym pisze się, iż od początku istnienia

---

[490] DCP, s. 14-15; MIH 6, s. 108; RMP, s. 99; ATH 6, 2, s. 83; WRPE, s. 10; OS, s. 16; MH 6, 2, s. 38; OCH, s. 59-60; JIŚ 4, s. 54; NKPN 2,1B, s. 34.
[491] ATH 6, 1, s. 101.
[492] SNS 6, s. 222; SNST 3, 2, s. 80-81; AP, s. 50; NSPU 3, 2, s. 25.
[493] ATH, s. 14.
[494] OS, s. 16.
[495] AP, s. 31.
[496] PZH 6 s. 109; ATH 6, 2, s. 65.
[497] AP, s. 50.
[498] MS 3, 7, s. 42-44.
[499] EP, s. 93; JODS, s 25.
[500] MH 5, s. 133-136; PH 4 s. 46-49; OCH 5, s. 47-48; DDH 5, s 104-105; BSC 4, s. 90-93; WPS 6, s. 51-52; ATH 6, 1, s. 62-63; PNO 5, s. 51-53; JIŚ 4, s. 52; PZK 1, 6, s. 15-16; OS, s. 15; AP, s. 44; WRPE, s. 9; MIH 5, s. 89; HWN, s. 19; MS 2, 3, s. 56; JWS 2, 1, s. 69; INS, s. 11.
[501] INS, s. 12.

państwa polskiego żyli ludzie, którzy troszczyli się o dobro ojczyzny bardziej niż o swoje[502]. Powszechnie eksponuje się zasługi dla ojczyzny wielkich Polek: św. Kingi, zwłaszcza w kontekście Wieliczki[503] oraz św. Jadwigi, w której widzi się jedną z najsławniejszych kobiet w historii Polski[504]. Podręcznik *Przygoda z historią* przypomina osobę ks. J. Popiełuszko[505]. Nie ma nic zaskakującego w tym, iż najczęściej w tym kontekście wskazuje się na osobę Jana Pawła II, dostrzegając w nim najbardziej znanego Polaka na świecie[506]. Podręcznika *Słowa na start* zamieszcza *Odę na 80 urodziny Jana Pawła II* autorstwa C. Miłosza[507]. Na kolejnej stronie tego podręcznika pojawia się przedruk artykułu J. Mikołajewskiego z *Gazety Wyborczej Czy jego już nie ma* po śmierci Papieża[508]. Autorzy podręcznika *Poznajemy historię* podkreślają, iż polskiemu Papieżowi przypada pierwszeństwo wśród współczesnych przedstawicieli naszego narodu. Zwracają przy tym uwagę na to, iż z nauczanie Jana Pawła II, podobnie jak przesłanie innych wybitnych Polaków wymaga od nas zrozumienia i czerpania z nich pożytecznej dla kraju i społeczeństwa wiedzy[509]. Z kolei jeden z podręczników do religii, eksponując patriotyzm Jana Pawła, odnosi się do *Rozważań o ojczyźni*e K. Wojtyły[510], przypominając, iż homilie papieskie obudziły ducha narodu[511].

Warto zauważyć, iż kilka analizowanych materiałów, przedstawiając postaci wybitnych Polaków, dostrzega potrzebę dowartościowania całej wspólnoty tworzącej nasz naród. Chodzi tu szczególnie o docenienie postawy Polaków w trudnych czasach utraty suwerenności. Podobnie jak w wielu innych tematach najwięcej istotnych dla tej kwestii treści pojawia się w serii *A to historia.* W podręczniku do 4 klasy uczniowie otrzymują jasny przekaz o tym, iż choć przed ponad 200 lat Polacy stracili niepodległość, przestali być samodzielnym państwem,

[502] DS 6, s. 68.
[503] PNO 5, s. 77-79; SNST 3, 1, s. 118-119; CP 3, 1, s. 117-122.
[504] ATH 6, 1, s. 88-89; JIŚ 4, s. 52; PNO 5, s. 84-90; PZH 5, s. 115-118; MIH 5, s. 142; DDH 5, s 167-168; MH 5, s. 162-163; BSC 4, s. 128-131; ATH 6, 1, s. 88-89; HWN. P. 4, s. 29; MS 3, Marzec, s. 3-5.
[505] PZH 6 s. 219.
[506] SNS 6, s. 193; DCP s. 14-15; MOT 6, 1, s 49; ATH 6, 2, s. 151; JIŚ 4, s. 54; MH 6, 2, s. 153-156; SNS 6, s. 194-5; ODS 3, 3, s. 62-63; HWN, s. 42-43; ODS 3, 3, s. 68-69 WPS 6, s. 179-182.
[507] SNS 6, s. 194.
[508] SNS 6, s. 195.
[509] PH 4, s. 190-191.
[510] DS 6, s. 69.
[511] DS 6, s. 72-73.

to nadal uważali się za osobny naród, który ma prawo sam się rządzić i gotowi byli walczyć o wolność swojego kraju. „Polska to my – myśleli Polacy w czasach, gdy taki kraj nie istniał na mapie”[512]. Również w następnej części tego podręcznika pojawia się sformułowanie o tym, iż choć „ziemię polską podzielili między siebie zaborcy, to mieszkańcy tych ziem nigdy nie przestali się czuć Polakami”[513]. Autorzy tej serii, podobnie jak i twórcy kilku innych podręczników do historii, zwracają uwagę na to, iż choć Polacy w XIX w. nie mieli państwa, to nie zapominali o własnej kulturze i historii. W polskich domach śpiewano patriotyczne pieśni, czytano wiersze Mickiewicza i Słowackiego i powieści historyczne o wspaniałej przeszłości. Polska trwała w sercach i umysłach. Zwłaszcza kobiety, matki, babcie, starsze siostry, uczyły dzieci miłości i szacunku dla Polski[514].

Wprawdzie podręczniki do historii szeroko referują dramatyczne często dzieje Polski, pisząc o ważnych w jej dziejach bitwach: zwycięstwie pod Grunwaldem[515], obronie Jasnej Góry[516], czy odsieczy Wiedeńskiej - ostatnim tryumfie Polski[517], to rzadko pojawia się tu odniesienie do bohaterstwa narodu w walce o wolność. W dużej mierze można to wytłumaczyć tym, iż właściwie do upadku Rzeczypospolitej Szlacheckiej, to jedynie szlachta niejako z natury rzeczy zobowiązana była do walki w obronie kraju. Nowe spojrzenie na rolę narodu, jego wartość w konstytuowaniu ojczyzny i jej obrony, czego odzwierciedlenie znajdziemy też w podręcznikach, pojawia się wraz z utratą niepodległości. Autorzy podręczników podkreślają, iż właśnie wtedy, gdy utracona została niepodległość polityczna, wartość narodowości polskiej jawiła się Polakom z największą siłą. Eksponuje się tu nieskuteczność działań zaborców dążących do wynarodowienia Polaków przez zaprogramowaną rusyfikacją i germanizację. Mimo prześladowań, narzucania kultury rosyjskiej, represji wobec Kościoła, zsyłek na Syberię, czy też uczenia historii polski w sposób obraźliwy dla Polaków, wielu z nich jeszcze

[512] ATH 4, 1, s. 42.
[513] ATH 4, 2, s. 60.
[514] OCH 6, s. 35; ATH 6, 2, s. 44.
[515] HWN, s. 19; DDH 5, s 117-119; MH V, s. 167-168; OCH 5, s. 65-66; MIH 5, s. 144-145; PZH 5, s. 118-122; PH 4, s. 75, 78-79; AP, s. 45; ATH 6, 1, s. 92-93; BSC 4, s. 132-133.
[516] MIH 6, s. 38-39; PZH 5, s. 173-179; MH 6, 1, s. 56; OCH 5, s. 110-113; PH 4, s. 102-105; ATH 6, 1, s. 113-114; WRPE, s. 9; OS, s. 15; HWN, s. 20, 33.
[517] PZH 5, s. 176-180; MIH 6, s. 40-41; MH 6, 1, s. 58-61; OCH 5, s. 110-113; PH 4, s. 106-107; ATH 6, 1, s. 116-117; WRPE, s. 10; AP, s. 47; OS, s. 15; MH, s. 40.

mocniej poczuło przynależność do swojego narodu[518]. Patriotyzmu Polaków nie zdołała wykorzenić germanizacja (kulturkampf), ujawniająca się m. in. przez rugi i walkę z Kościołem[519]. Autorzy podręczników z serii *Moja historia* i *Poznajemy historię* słusznie zwracają uwagę na sposób prowadzenia walki o polskość w zaborze pruskim. Eksponuje się tu zakładanie polskich stowarzyszeń gromadzących oszczędności i udzielających kredytów oraz pomagających chłopom unowocześniać gospodarstwa w celu konkurowania z rolnikami niemieckimi. Za symbol sprzeciwu wobec władz niemieckich uznaje się Drzymałę, polskiego chłopa, który starając się ominąć zarządzenia utrudniające Polakom osiedlanie się w Wielkopolsce, poprzez zakaz budowy nowych domów, zamieszkał w wozie cyrkowym[520].

Ze wszystkich niemal analizowanych materiałów wyłania się obraz narodu, który, mimo różnic, co do metod walki o ojczyznę, nie utracił poczucia polskości, mimo represji ze strony zaborców po przegranych powstaniach, nazywanych przecież właśnie narodowymi[521]. Niewiele, być może słusznie, jest tu informacji o tych Polakach, którzy wyrzekli się swojego narodu. Podręcznik *Władza, państwo, społeczeństwo* przytacza postać Szczęsnego Potockiego, który miał po upadku Rzeczypospolitej powiedzieć: „każdy z przyszłych Polaków ojczyznę sobie obrać powinien. Ja już jestem Rosjaninem”[522]. W kilku miejscach znaleźć można dyskretne wzmianki o zdradzie króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Pisząc o przystąpieniu króla do Targowicy, tłumaczy się zarazem jego postępowanie tym, iż łudził się, że Katarzyna nie podda ojczyzny kolejnemu rozbiorowi[523].

Trzeba powiedzieć, iż mimo odzyskania przez Polskę w 1918 roku niepodległości, która przywróciła poczucie wartości Polakom żyjącym znowu we własnej ojczyźnie, szerszej refleksji aksjologicznej wokół narodu, autorzy analizowanych materiałów podejmują się właściwie dopiero w kontekście II wojny światowej. Jest to być może efekt przekonania, iż chwile zagrożeń i klęsk narodu bardziej służą jego identyfikacji niż pokojowa egzystencja. Analiza współczesnej

[518] MH 6, 2, s. 22-23; ATH 5, 2, s. 75; MH, s. 51; AP, s. 49; OS, s. 16; MIH 6, s. 80; PH 4, s. 134-139.
[519] MIH 6, s. 80-81; PH 4; MH, s. 51; OS, s. 16; AP, s. 49.
[520] MH 6, 2, s. 23-24; PH 4, s. 141.
[521] PZH 6, s. 91; ATH 6, 2, s. 46-48; MIH 6, s. 75.
[522] WPS 6, s. 105-107.
[523] OCH 5, s. 133-137; PZH 6, s. 37-38.

polskiej codzienności wydaje się zresztą potwierdzać tę sugestię. W tragicznych wydarzeniach lat II wojny światowej liczni autorzy widzą w postawie Polaków wielkie pokłady bohaterstwa nie tylko w walce o zachowanie ojczystej ziemi, ale i w obronie narodowej godności. Często wskazuje się na bohaterstwo narodu w wojnie obronnej 1939 roku, eksponując postawę nie tylko żołnierzy ale i ludności cywilnej[524]. Dużo miejsca poświęca się okupacji, poprzestając zazwyczaj na opisywaniu szczególnie dramatycznych z punktu widzenia narodu działań okupantów. Można jednak odszukać także kilka ogólniejszego charakteru refleksji. Z serii *My i historia* płynie bardzo istotny przekaz o tym, iż obydwaj okupanci prowadzili planową politykę wyniszczenia narodu polskiego[525]. Z kolei w podręcznikach *Moja historia* wskazuje się, iż władze okupacyjne zabroniły okazywania przywiązania do polskości[526]. Natomiast program *Historia wokół nas* okres okupacji zaleca przedstawiać jako straszny czas dla Polaków[527]. Zwraca się też uwagę na to, iż okupacja dotykała wszystkich obywateli. Likwidowano szkoły średnie oraz wyższe, przejmowano polskie przedsiębiorstwa, wywożono Polaków do niewolniczej pracy, trwał rabunek zabytków a okupacyjny dzień powszedni to: głód, prasa gadzinowa, łapanki, szmugiel i czarny rynek[528]. Za najbardziej dramatyczny przejaw eksterminacji narodu polskiego w latach okupacji uznaje się niemieckie obozy koncentracyjne[529]. Opisując sposób funkcjonowania i organizację obozu w Auschwitz czasem autorzy piszą o hańbie człowieka[530]. Kilku autorów słusznie zauważa także, iż Hitler zamierzał zniszczyć naród Polski, a szczególnie inteligencję. Wielu Polaków miało zostać zabitych, inni mieli być wysiedleni, jak np. mieszkańcy Zamojszczyzny, a część miała służyć nadludziom[531]. Jeden z materiałów przedstawia los dzieci Zamojszczyzny[532]. Referując tragiczne lata okupacji podręcznik *Moja historia* przypomina, iż za śmierć 1 Niemca ginęło 10 Polaków, a ofiarami hitlerowców zostali S. Starzyński, J. Kusociński, czy M.

[524] SP 3, 1, s. 26-28; JWS 3, 1, s. 10; SNS 6, s. 92-93; MH 6, 2, s. 71-72.
[525] MIH 6, s. 131.
[526] MH, s. 56; MH 6, 2, s. 78.
[527] HWN, s. 23.
[528] OCH 6, s. 86; PZH 6, s. 179-182.
[529] WPS 6, s. 144-147; PZH 6, s. 173-182; MIH 6, s. 131; HWN, s. 23; OCH 6, s. 86.
[530] HWN, s. 40; WPS 6, s. 144-147.
[531] MH 6, 2, s. 85, 97; PH 4, s. 171-174; AP, s. 51.
[532] HWN, s. 40.

Kolbe[533]. Autorzy analizowanych materiałów wskazują na intencje zniszczenia narodu polskiego przez radzieckiego okupanta. Są tu informacje o wywózkach, łagrach, czy prześladowaniu inteligencji[534]. Odnosząc się do radzieckiego terroru ukazuje się dramatyczny los żołnierzy polskich w Katyniu, Charkowie, czy Miednoje, wskazując, iż egzekucję wykonano przez strzał w tył głowy[535]. Tę zbrodnię popełnioną przez władze sowieckie na polskich oficerach, w jednym z podręczników, utrwala ksiądz J. Czarnota w wierszu *Lista strat*[536].

Wszyscy autorzy szeroko opisują zaangażowanie Polaków w walkach na wszystkich frontach II wojny światowej, nie ograniczając się jedynie do opisu faktów. Brakuje tu pogłębionej refleksji dotyczącej wartości narodowej wspólnoty jako czynnika podtrzymującego byt ojczyzny w dramatycznych wydarzeniach. Uczniowie otrzymują jednak dosyć wyraźny przekaz o tych dramatycznych latach – zdecydowana większość Polaków, nawet w takich okolicznościach uświadamiała sobie szczególną wartość przynależności do wspólnoty polskiego narodu.

Niewiele uwag odnoszących się bezpośrednio do poczucia wspólnoty narodowej można odnaleźć z treści opisujących okres PRL. Można domyślać się z licznych wzmianek, iż skoro wielu Polaków przeciwstawiało się komunistycznym rządom, to jako naród chcieli zachować wolność i niezależność. Decydowali się więc na emigrację a inni zaczęli na nowo organizować oddziały partyzanckie i niepodległościowe, z którymi brutalnie rozprawiały się władze komunistyczne[537].

Po przemianach politycznych w Europie i Polsce po 1989 roku oraz dużej mobilności Polaków, zwłaszcza w ciągu kilku lat po wstąpieniu do UE coraz mniej emocji budzi eksponowanie przez różne grupy narodowościowe zamieszkujące terytorium danego państwa swojej odrębności. Również analizowane w tej pracy materiały interesują się tą kwestią, zwracając uwagę na to, iż Polskę zamieszkują przedstawiciele innych grup narodowościowych, często wnoszący znaczny wkład w rozwój ojczyzny. Warto zauważyć, iż nie poprzestaje się tu na historii, lecz proponuje uczniom zainteresowanie się tym, czy w ich okolicy mieszkają Ukraińcy,

[533] MH 6, 2, s. 83-84.
[534] WPS 6, s. 144-147; MH 6, 2, s. 79.
[535] ATH 6, 2, s. 103-104; MH, s. 56; OCH 6, s. 85; HWN, s. 23, 40; PZH 6, s. 173-178; MH 6, 2, s. 80.
[536] OŚ 6, s. 101.
[537] OCH 6, s. 90; WPS 6, s. 155; ATH 6, 2, s. 112-113; MH 6, 2, s. 111.

Niemcy, Białorusini, Litwini, Cyganie, Żydzi, Czesi, Słowacy? Ludzie ci, mieszkając wokół nas, wyodrębniają się z mieszkających wokół Polaków, są inni, mówią innymi językami, mają odrębne święta i zwyczaje, a często odmienną, inną wiarę. Łącząc niejako spojrzenie filozoficzne z prostymi, o praktycznym charakterze wskazówkami, podkreśla się również, iż należy pamiętać o tym, że inny nie znaczy to samo, co obcy lub wrogi. Ludzie z innych grup narodowościowych nie są nam bowiem obcy ani wrodzy. Żadnemu człowiekowi nie można też wytykać jego narodowości i jego rasy, i z tego powodu obrzucać go wyzwiskami lub wszczynać z nim kłótnie[538].

Jeszcze więcej miejsca, co odzwierciedla stan faktyczny, analizowane materiały poświęcają dużej roli jaką w przeszłości i obecnie, odgrywają Polacy mieszkający poza terytorium kraju. O ile mniejszości narodowe stanowią dziś niewielki odsetek mieszkańców ojczyzny, to liczba Polaków mieszkających poza krajem od prawie 200 lat jest ogromna. Kwestia ważnej roli, którą mają do spełnienia Polacy - Polonusi oraz wezwania do pamiętania o nich przez rodaków mieszkających w Polsce, interesuje autorów niemal wszystkich analizowanych programów i podręczników [539].

Uwzględniając przemiany dokonujące się we współczesnym świecie, gdzie emigracja staje się codziennością, a etniczność przestaje odgrywać istotniejszą rolę, wydaje się, iż na początku XXI wieku poszukiwać należy nie tylko tych tradycyjnych, ale i nowych źródeł konstytuujących wspólnotę narodową.

## 2.2.

## KULTURA NARODOWA

Szeroko rozumiana kultura stanowi specyfikę człowieka, jego zobowiązanie i powinność, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym[540]. Na drodze

[538] NSPU 2, 4, s. 43; EWDŚP, s. 50; OCH 4, s. 42.
[539] MIH 4, s. 36; OCH 4, s. 43; OCH 6, s. 37; ATH 4, 1, s. 42; WRPE, s. 10; MH 6, 2, s. 110; PH 4, s. 143, 179-181, 189; MH, s. 60.
[540] Zob. P. Bagby, *Pojęcie kultury*, w: *Człowiek - wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 165; L. Dyczewski, *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i

różnorodnych relacji międzyosobowych kultura rozwija w człowieku to, co najbardziej ludzkie i nazywane jest „życiem osobowym”[541]. Kultura jako system więziotwórczych znaków jest też nierozerwalnie związana ze społecznym życiem człowieka; tworzy ją i przekazuje konkretna grupa społeczna. Odznacza się ona zarazem charakterem kumulatywnym, gdyż każde pokolenie w ramach procesów kulturotwórczych tworzy coś nowego, i to „nowe” wkomponowuje w sprawdzone już wartości i sposoby ich realizacji[542].

Już B. Malinowski, badając ludy prymitywne, doszedł do przekonania, iż społeczność staje się narodem dopiero dzięki kulturze[543]. Pomimo tego, że w procesie powstawania narodu pewną rolę odgrywa więź biologiczna, to jest ona mniej istotna niż ta, którą pełni kultura. Z tego właśnie względu, jak zauważył F. Koneczny, cywilizacja łacińska sprzyja powstawaniu narodów, a np., cywilizacja turańska utrudnia czy nawet to uniemożliwia[544]. Skoro w życiu człowieka główną rolę odgrywa świat ducha, czyli kultura, to zgodzić trzeba się z J. Bocheńskim, iż naród definiować można przede wszystkim jako „społeczeństwo odpowiedzialne za rozwój i szerzenie specyficznych wartości (kultury), stanowiących jego wkład do kultury ogólnoludzkiej[545]. Naród to grupa ludzi połączonych nie tylko rasą i wspólnymi cechami charakteru czy obyczaju, ale i wspólnym celem – rozbudową, kultywowaniem, obroną i rozpowszechnianiem specyficznej kultury, która określa go i dla której on żyje[546]. Uformowani przez kulturę swego narodu i własną aktywność życiową, w sobie właściwy sposób, adekwatnie do talentów, uczestniczą oni w procesie stawania się tej kultury: powiększając ją, bądź też umniejszając[547].

Kultura narodowa konstytuuje naród, nadaje mu tożsamość, gdyż jest on społecznością, której wewnętrzne życie łączy się z wartościami warunkującymi

---

Społeczeństwo” 1 (2000), s. 28; tenże, *Kultura Polska w procesie przemian.* Lublin 1995, s. 44; M. Nowak, *Znaczenie kulturowej inspiracji chrześcijańskiej dla wychowania i pedagogiki,* w: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura,* red. M. Nowak, T. Ożóg, Lublin 2000, s. 30; S. Ziemiański, *Naród,* „Rocznik Wydziału Filozoficznego IGNATIANUM w Krakowie” XII (2006), s. 40.

[541] Zob. M. Krąpiec, *Ludzka wolność i jej granice*, Lublin 2004, s. 209; H. Kiereś, *Służyć kulturze*, Lublin 1998, s. 166-167.

[542] Zob. L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze,* w: *Kultura w kręgach wartości…*, s. 29-31.

[543] Zob. M. Malinowski, *Szkice z teorii kultury,* Warszawa 1958. Por. J. Chałasiński, *Naród i państwo,* Warszawa 1968, s. 22 -25.

[544] Zob. F. Koneczny, *O wielości cywilizacji,* Kraków 1935, s. 261-272.

[545] Zob. J. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie…*, s. 91; tenże, *ABC tomizmu*, Londyn 1950, s. 15-21, 67-75.

[546] Zob. J. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie…*, s. 29.

[547] T. Ślipko, *Państwo i naród w dobie globalizacji,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 230.

rozwój ludzkiej duchowości[548]. Nawiązując do Jana Pawła II można powiedzieć, iż naród istnieje z kultury i dla kultury, stanowiąc społeczność znajdującą w niej swoją ojczyznę. Ojczyzna wyraża człowieka szerzej i głębiej niż naród pozostając przede wszystkim jednością historyczną, moralną i kulturową narodu[549]. T. Ślipko pisze o tym, iż człowiek niejako wrasta w świat kultury swego narodu, zadomawia się w nim i znajduje ten zakątek życia, w którym czuje się u siebie i który uważa za „swój" świat[550]. Przyznając kulturze podstawową więź społeczno i narodowotwórczą jej zasadnicze cechy dostrzega w spontaniczności i rodzimości[551]. Również M. Krąpiec za naród uznaje „naturalny społeczny związek ludzi żyjących przez pokolenia we wspólnej kulturze, z którą się utożsamiają[552].

S. Kowalczyk odrzucając marksistowską i rasistowską wizję narodu, gdzie identyfikuje się go bądź z klasą pracującą bądź też ze wspólnotą krwi, przeciwstawia im ujęcie oparte o personalizm. Przez naród rozumie wspólnotę etniczno – kulturową, powstałą jako wytwór historii i tradycji, posiadającą świadomość własnej tożsamości[553]. Złożona struktura ontologiczna narodu rozwija się przez stulecia, nieporozumieniem jest więc traktowanie narodu jako efekt doraźno – formalnej umowy społecznej. Naród to biologiczna wspólnota pochodzenia egzystująca na ojczystej ziemi, której najbardziej istotnym tworzywem jest kultura. Podstawą jego codziennej egzystencji jest kultura materialna, natomiast główne tworzywo stanowi kultura umysłowa, moralna i religijna[554].

Kultura narodowa zawiera elementy scalające wspólnotę i stanowiące o jej specyfice i oryginalności: wspólnota krwi, religia, model rodziny, historia, tradycja, wspólnota wartości, wzorców, zachowań, niepowtarzalna symbolika, literatura, folklor, potrawy, napoje, pieśni, muzyka[555], czy specyficzni „świadkowie" tej kultury": wiejskie chaty, dwory, pałace, zamki, kościoły, zabytkowe aleje czy

[548] Zob. J. M. Bocheński, *Patriotyzm, męstwo*…, s. 10; tenże, *O patriotyzmie,* w: M. A. Krąpiec, *O ludzką politykę,* Katowice 1993, s. 280-302; M. Gogacz, *Mądrość*…, s. 168; T. Ślipko, *Zarys etyki*…, s. 238.
[549] Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*…, s. 74; tenże, *Chrystusa nie można wyłączyć z dziejów człowieka,* Warszawa, 2 VI 1979, w: Jan Paweł II, *Na ziemi polskiej,* Rzym 1979, s. 30.
[550] Zob. T. Ślipko, *Etyka narodu,* w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 207.
[551] Zob. T. Ślipko, *Zarys*…, s. 235.
[552] Zob. M. Krąpiec, *Naród,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. 7, Lublin 2006, s. 510.
[553] Zob. S. Kowalczyk, *Naród*…, s. 26.
[554] S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 58.
[555] Zob. W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje,* Poznań 1998, s. 157.

założenia wiejskie lub miejskie[556]. Kulturę narodową stanowi to wszystko, co wspólnota narodowa wytwarza, bądź twórczo przetwarza, całe dziedzictwo wytworzone przez nią wysiłkiem myśli, działania i serca[557].

L. Kołakowski do ważnych zjawisk kulturalnych zalicza m. in. pamięć historyczną przechowującą symbole, sposoby wyrażania się, stare budowle, świątynie, grobowce, szczególny krajobraz, umiejscowiony w czasie początek – legendy o akcie założycielskim, pierwszych przodkach, od których wywodzi początki narodu[558].

S. Ossowski dodaje w tej kwestii uwagę, wskazując, iż do kulturowego dziedzictwa należą też elementy, którym się nie przypisuje wartości, albo nawet te, które się ocenia ujemnie i które przenoszone są z pokolenia w pokolenie niezależnie od zabiegów wychowawczych albo wbrew nim. Na dziedzictwo kulturowe stanowiące dziedzictwo danej wspólnoty składają się wzory obowiązujące jej członka oraz wzory nie posiadające takiego normatywnego charakteru[559].

Według D. Kosińskiego kultura polska ma charakter „wybitnie dramatyczno – przedstawieniowy, czego dowodzi zarówno sposób istnienia wydarzeń historycznych, praktyka polityczna czy dominujące formy religijności, jak i znaczenie oraz odmienność rodzimych przedstawień kulturowych”[560].

Za ważny wymiar świata kultury uznaje się wzmiankowaną wyżej religię. S. Kowalczyk podkreśla, iż choć polityka i religia stanowią różne sektory życia społecznego, to wspólnym przedmiotem ich zainteresowania jest dobro człowieka i społeczeństwa[561]. Zwraca on przy tym uwagę, iż szczególną rolę religia odegrała w historii narodu żydowskiego. Pomimo rozproszenia jeszcze w starożytności, utraty wspólnego języka i biologicznego pochodzenia, Żydzi utrzymali odrębność przede

---

[556] Zob. E. Nowicka, *Więź narodowa i etniczność w świecie współczesnym,* w: *Globalizacja a problem tożsamości narodowej,* red. J. Broda, A. Musiał, J. Rąb, Zabrze 2004, s. 52.
[557] Zob. T. Ślipko, *Naród w perspektywie globalizacji,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 218; H. Skorowski, *Europa regionu,* Warszawa 1998, s. 178.
[558] Zob. L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej,* tł. S. Amsterdamski, w: L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko,* Kraków 1999, s. 161-163.
[559] Zob. S. Ossowski, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, Warszawa, 1948, s. 97-98.
[560] Zob. D. Kosiński, *Teatra polskie. Historia,* Warszawa 2010, s. 21.
[561] S. Kowalczyk, *U podstaw demokracji…*, s. 167.

wszystkim dzięki własnej religii[562]. Chrześcijaństwo miało również duży wpływ na uformowanie się z kilku plemion państwa polskiego. Przyjęcie chrztu w 966 roku oznaczało wybór cywilizacji zachodnio-łacińskiej, różnej od autorytarnego wschodnio-bizantyjskiego modelu społeczno-państwowego[563]. Chrzest miał charakter dziejotwórczy, a Zjazd Gnieźnieński to szczególne związanie narodu i Kościoła – ich współnarodziny[564]. Wskazując na ścisły związek kultury polskiej z chrześcijaństwem M. Krąpiec uznał, iż w naszej historii życie społeczne, państwowe, oraz prywatne i osobiste zrosło się z tym, co zainspirowane zostało przez chrześcijaństwo. Zwraca on przy tym uwagę na to, iż jest ona odmianą „ogólnoeuropejskiej kultury chrześcijańskiej, z głębokim, emocjonalnym wyakcentowaniem potrzeby wolności jako nieodzownego warunku swobodnej, spontanicznej twórczości kulturowej"[565].

Łączenie przez Polaków w jedno hasło „Boga i Ojczyzny", wyniesione z tradycji Rzeczypospolitej Obojga Narodów, w okresie zaborów różniło polskie powstania od „bezbożnych rewolucji", które to określenie, poczynając od rewolucji francuskiej 1789 roku, wiązano z ruchami wolnościowymi XIX wieku[566]. W dużej mierze z inspiracji religijnej charakterystyczną cechą kultury polskiej była tolerancja dla mniejszości religijnych w okresie reformacji[567]. Wystarczy odnieść się do teorii *Ius Gentium* Pawła Włodkowica i Stanisława ze Skarbimierza, którzy już na początku XV wieku, na długo przed H. Grocjuszem, pisali o prawach człowieka i narodów.

---

[562] Kiedy straciła ona moc integracyjną, swoją tożsamość Żydzi oparli na syjonistycznej koncepcji narodu, identyfikując się poprzez odniesienie się do dawnej siedziby. Zob. A. Doboszyński, *Teoria narodu*, Warszawa 1993, s. 42; P. Tarasiewicz, *Spór o naród*, Lublin 2003, s. 179.

[563] Zob. P. Gach, *Obrona wartości naczelnych,* w: *Wartości w kulturze polskiej,* red. L. Dyczewski, Lublin 1993, s. 129-157; J. Kłoczowski, *Polska kultura religijna i jej miejsce w historii Europy*, „Colloquium Salutis" 12 (1980), s. 111-129; E. Jabłońska-Deptuła, *Religijność i patriotyzm doby powstań*, w: *Uniwersalizm i swoistość…,* s. 85-135.

[564] Zob. M. Kowalczyk, *Z teologii historii narodu Jana Pawła II,* w: *Polska teologia…,* s. 262-264; A. Zellma, *Wychowanie patriotyczne współczesnej młodzieży polskiej w szkolnym nauczaniu religii,* „Studia Warmińskie" 40 (2003), s. 187.

[565] M. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, Lublin 1998, s. 14-15. Por. tenże, *Deo et Patriae*, w: tenże, *Człowiek—kultura—uniwersytet*, Dzieła, t. XII, Lublin 1998, s. 322; tenże, *Człowiek jako osoba*, Lublin 2005, s. 199-200.

[566] Zob. A. Kowalczykowa, *Romantyczne dziedzictwo i tradycja*, w: *Wartości w kulturze polskiej*, red. L. Dyczewski, Lublin 1993, s. 172 nn.

[567] Zob. D. Adamczyk, *Znaczenie tolerancji we współczesnym wychowaniu międzykulturowym,* w: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 157; H. Bojar, *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie w III Rzeczypospolitej Polskiej,* Warszawa 2000, s. 213.

P. Skarga przekonany jest o tak ścisłej koherencji chrześcijaństwa i narodu polskiego, że jakiekolwiek jej zniszczenie musi prowadzić do upadku polskiego państwa[568]. J. Woroniecki uznawał, iż *sensus catholicus*, z właściwym sobie obiektywizmem i uniwersalizmem, na wskroś przeniknął istotę polskości[569]. Nawet krytyczny wobec religii Stachniuk uważał, że Polakokatolik to typ biologiczny a katolicyzm to główny sprawca niezwykłego kierunku rozwojowego narodu polskiego, który charakteryzuje naszą historię ostatnich stuleci[570]. R. Dmowski sprzeciwiając się instrumentalnemu traktowaniu chrześcijaństwa, katolicyzmowi, ze względu na spełnianą przez niego w toku dziejów rolę integratora polskiego narodu, przypisał pozycję religii państwowej, gwarantując wolność innych wyznań[571].

Mimo tego, że analizowane w tej pracy materiały dydaktyczne często odwołując się do szeroko rozumianej kultury, to stosunkowo niewiele jest tu bezpośrednich odniesień do kultury jako czynnika konstytutywnego ojczyzny. Do tego, że kultura narodowa w dużym stopniu funduje ojczyznę, zgłębiający ich treść, może dojść raczej na drodze dedukcji, wyciągając wnioski z opisu różnych przejawów kultury polskiej. Nawet najwspanialsze dzieła sztuki nie mogłyby powstać, ani nie miałby ich kto podziwiać, jeśli nie byłoby człowieka. To on jest zarówno twórcą i odbiorcą kultury. W analizowanych materiałach przewijają się różne wątki odzwierciedlające świadomość takiego stanu rzeczy. Zwraca się tu zwłaszcza uwagę na konieczność aktywizacji uczniów, zarówno na polu tworzenia, jak i odbioru kultury o charakterze patriotycznej. Trzeba jednak przy tym zauważyć, iż choć dosyć często wskazuje się tu na wagę kształtowania u uczniów aktywności na polu kultury, to zazwyczaj nie widzi się powodów, aby w jakiś sposób wyróżniać tu kulturę odnoszącą się do ojczyzny czy patriotyzmu. Niemal wszystkie programy, wśród zakładanych do realizacji celów, wskazują także na te, z obszaru szeroko rozumianej działalności kulturalnej. Niektóre z nich są zresztą tak bardzo rozbudowane i zakładają tyle postulatów, iż pewne wątpliwości może budzić możliwość ich realizacji. Niezwykle ważny temat, który można by uznać za

[568] Zob. K. Tyrawa, *Piotr Skarga – świadomość posłannictwa Polski*…, s. 72.
[569] J. Woroniecki, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002, s. 9-22.
[570] Zob. L. Gawor, *Myśliciele mało znani*…, s. 243.
[571] R. Dmowski, *Kościół naród państwo*, Chicago 1985, s. 37.

wyjściowy w obszarze tej tematyki, podejmuje A. Pawlicki zakładający, iż jednym z celów w sferze poznawczej powinno być postrzeganie człowieka jako istoty kulturowej[572]. W serii *A to historia* warto wyeksponować dwie propozycje programowe: „Przygotowanie do uczestnictwa w kulturze"[573] oraz „Dlaczego ludzie potrzebują sztuki, różne formy twórczości artystycznej"[574]. Autorzy dwóch innych programów, odnosząc się do zupełnie fundamentalnych kwestii z punktu widzenia dorastania człowieka do życia kulturą, postulują rozwijanie aktywności twórczej uczniów[575] oraz uczenie ekspresji twórczej[576]. Zrealizowanie podobnego założenia deklaruje program *Wesoła szkoła,* wymieniając wśród celów edukacji społecznej „wrastanie w świat struktur społecznych i kultury"[577]. Jeszcze oszczędniejsi w słowach są w tej mierze autorzy programu *Mój świat,* gdyż ograniczają się jedynie do postawienia zagadnienia „Obcowanie z kulturą"[578]. Godne uwagi jest zalecenie podjęcia z dziećmi dyskusji na zasadniczy temat: po co się tworzy sztukę?[579], czy postawienie im do dyskusji pytania: co jest sztuką, a co nią nie jest?[580].

Właściwie tylko w jednym podręczniku dostrzec można próbę spojrzenia na kulturę w kontekście filozoficznym. Można więc tu dowiedzieć się, iż kulturę, w odróżnieniu od natury, stanowi to wszystko, co wytworzył człowiek. Kultura znajduje wyraz w stroju, mowie, przedmiotach codziennego użytku, potrawach, muzyce, bajkach, sztuce, przypowieściach, architekturze[581]. Gdzie indziej wśród różnych płaszczyzn kultury wymienia się: literaturę, radio, telewizję, film, muzykę, rzeźbę, grafikę, komiks[582]. W jednym z podręczników do plastyki świat sztuki ukazany został w ciekawy sposób jako „niezwykły ogród bez granic. Żyją tu i nigdy nie więdną rośliny sadzone przez ogrodników od tysięcy lat, a każda z nich jest inna, do pozostałych niepodobna, i zawsze pozostaje w nim miejsce na nowe gatunki i odmiany. Ci ogrodnicy to artyści, a rośliny, to tworzone przez nich dzieła

[572] AP, s. 26.
[573] ATH, s. 7.
[574] ATH, s. 12.
[575] JKP, s. 9-10.
[576] KP, s. 17.
[577] WSIP, s. 9.
[578] MŚ, s. 12.
[579] NSPU 2, 3, s. 49-50.
[580] NKPN 2, 3, s. 52.
[581] OCH 5, s. 141-144.
[582] MŚ, s. 12; JKP, s. 15-16.

sztuki: obrazy, rzeźby, piękne budowle, przedmioty jeszcze wiele innych”[583]. Czasem kulturę dzieli się na wyższą i niższą[584], użytkową i wysoką[585], amatorską i profesjonalną[586], duchową, materialną, tradycyjną, ludową[587]. Zaleca się, aby uczniowie zaprojektowali i stworzyli muralu, oraz zastanowili się w tym kontekście nad tym, kiedy graffiti jest sztuką, a kiedy wandalizmem[588].

W programie *To lubię* słusznie postuluje się zwrócenie uwagi uczniów na nierzadką dziś niewybredność treści kultury, choć trzeba przyznać, iż może to być temat dosyć trudny do zrealizowania w przypadku dzieci szkoły podstawowej. Podobnie należy chyba odnieść się do stwierdzeń tego samego programu, iż we współczesnej kulturze dostrzec można liczne symptomy rozchwiania systemu uznawanych wartości i dezorientację aksjologiczną[589]. I w tym przypadku docenić należy intencje autorów, ale na tym etapie edukacji podobne treści o profilu etycznym, czy filozoficznym, nie jest łatwo zaprezentować dzieciom.

W serii *Szkoła na miarę* pojawia się pragmatyczne w swej treści założenie przyczynienia się do sprawnego korzystania przez ucznia z dziedzictwa kultury narodowej, europejskiej i światowej[590]. Za bardziej rozbudowaną, choć i trudniejszą do przeprowadzenia, należy uznać propozycję programową do języka polskiego M. Kasprzyk i A. Zalewskiej. Zwraca się tu uwagę, słusznie zresztą, na „kształtowanie samodzielności i niezależności w myśleniu i działaniu w celu twórczego reagowania na rzeczywistość, poznawania, przeżywania, rozumienia, komentowania literatury oraz innych tekstów historycznych i tekstów kultury”[591].

Na uwagę zasługuje podjęcie przez autorów programu *Dziwię się światu* zagadnienia „człowiek - kreator kultury patriotycznej”, bezpośrednio odnoszącego się do tematyki poruszanej w tym paragrafie pracy. Nie tylko w trafny sposób określa się tu zakres kultury patriotycznej, ale i eksponuje w niej dwojaką rolę człowieka, wzajemnie się uzupełniającą: jej twórcy i odbiorcy. Autorzy programu

[583] SSP 4, s. 5.
[584] WPS 6, s. 70-71.
[585] INS, s. 9; NSPU 2, 3, s. 49-50.
[586] DCP, s. 13-14; BSW, s. 10.
[587] BSW, s. 30.
[588] NKPN 2, 3, s. 53.
[589] TLP, s. 5-6.
[590] SNM, s. 15.
[591] KZP, s. 59.

wyrażają potrzebę przekazania uczniowi, adekwatnie do jego wieku, wiedzy o świecie minionym, dawnych obyczajach, miejscach znaczących dla kultury, oraz wprowadzenia go w krąg naszych tradycji i symboli, tak by mógł w przyszłości nie tylko w tej kulturze biernie uczestniczyć, ale i ją współtworzyć[592].

Nie pisząc o kontekście patriotycznym, również J. Hanisz w swym programie bezpośrednio odnosi się do konieczności przygotowania dziecka zarówno do aktywnego, jak i biernego uczestnictwa w kulturze. Kształtowanie kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy oznacza według niej: wprowadzenie w dziedzictwo kultury narodowej, europejskiej i światowej; przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, plastycznego, muzycznego; rozbudzanie wrażliwości estetycznej i zachęcanie do twórczej ekspresji, rozwijanie uzdolnień indywidualnych[593]. Ta sama autorka zakłada, unikając zbytniego optymizmu, zdobycie przez uczniów kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i ich twórcy na miarę ich możliwości[594]. Wskazuje, iż wczesnoszkolna edukacja powinno ukształtować taką osobowość dziecka, która pozwoli mu funkcjonować jako „Jednostka kulturowa – JA – odbiorca i przyszły twórca kultury”[595].

P. Piątek w ramach sfery emocjonalnej pisze o pomaganiu dziecku w odkrywaniu możliwości twórczych, budzeniu i rozwijaniu szacunku do twórczości człowieka[596]. B. Jędrzejczak, M. Szpingier, zalecając poznawanie przez ucznia najwybitniejszych dzieł i ich twórców oraz odnajdywanie korzeni naszej kultury i tożsamości narodowej, piszą zarazem iż może on przy tym bawić się w odkrywanie tradycji w otaczającym świecie[597].

Zbliżony w duchu do wyżej analizowanego program *Wesoła szkoła i przyjaciele* zawiera dwie, obszernie referowane ścieżki wprowadzające dziecko w świat kultury: muzyczną i plastyczną. W muzyce widzi się tu swoistą mowę, pełną sensu, piękna i uczucia. Muzykę tworzy się i słucha się jej po to, aby ją przeżywać. Celem edukacji muzycznej jest danie dziecku okazji do spontanicznej, odtwórczej i

[592] DJP 5, s. 9.
[593] JH, s. 6.
[594] JH, s. 35.
[595] JH, s. 4.
[596] PMM, s. 6-7.
[597] ODS, s. 5.

twórczej ekspresji muzycznej; przygotowanie do odbioru i przeżycia muzycznego dzieła. W kontekście edukacji plastycznej eksponuje się podwójną rolę, którą może tu spełniać dziecko: twórcy i odbiorcy. Z tego też względu wyznacza się edukacji plastycznej dwa cele: rozwijanie spontanicznej ekspresji plastycznej dziecka; przygotowanie dziecka do odbioru dzieła plastycznego[598]. Jeden z programów do edukacji regionalnej, postulując kształtowanie u dziecka umiejętności aktywnego i biernego uczestnictwa w kulturze zakłada kształtowanie ucznia wrażliwego na otaczającą go kulturową rzeczywistość i zdolnego ja współtworzyć[599]. Podobnie ujmuje tę kwestię program, którego współautorką jest D. Cichy, zakładający: „Inspirowanie twórczego działania, pobudzanie wyobraźni, rozwijanie ekspresji językowej, ruchowej, plastycznej, muzycznej, technicznej w celu wyrażania własnych przeżyć, przedstawiania określonych treści i kształtowania otoczenia”[600].

Wiele programów postuluje konieczność zwiększenia aktywności dzieci na polu kultury. Program do serii *Oglądam świat,* w sferze emocjonalno-wychowawczej, stawia przed nauczycielem powinność podejmowania działań sprzyjających rozwijaniu indywidualnych zdolności twórczych dzieci[601]. Program *I nadziwić się nie mogę* zakłada, iż uczeń, który ukończył edukację w szkole podstawowej powinien prezentować już wyrobioną postawę twórczą[602]. Z kolei autorzy programu *To lubię* zakładają „przygotowanie dzieci do świadomej, na ile to można przewidzieć, wartościowej aktywności na obszarach aktywności kulturowej”[603]. To zaskakujące w swej treści zastrzeżenie musi budzić zdziwienie, choć jest być może wyrazem realizmu autorów, zdających sobie sprawę z szeregu uwarunkowań w tej kwestii, zarówno podmiotowych, jak i przedmiotowych. Nie ulega wątpliwości, iż trudno do końca przewidzieć zarówno kontekst edukacyjny, jak i możliwości percepcji edukowanych.

A. Adamska-Ubaka i K. Szlaska piszą o konieczności rozwijania aktywności i ekspresji twórczej przez zainteresowanie uczniów różnymi dziedzinami sztuk

[598] WSIP, s. 10.
[599] ERP, s. 7.
[600] DCP, s. 9-10.
[601] OSP, s. 8-9.
[602] INS 2, s. 6.
[603] TLP 2, s. 5-6.

plastycznych. Pada tutaj istotna uwaga o konieczności kształcenia umiejętności oceniania różnorodnej twórczości artystycznej[604]. Propozycję tę należy uznać za cenną, zwłaszcza w kontekście bezkrytycznej często postawy wielu ludzi wobec dóbr kultury oraz dużych trudności z oceną ich rzeczywistej wartości. Problem ten nie umknął też uwagi programu *Z Gawędkiem,* który zaleca wyrabianie u uczniów wrażliwości na piękno wytworów kultury[605]. Często przecież ta wrażliwość właśnie umożliwia człowiekowi, nawet bardzo jeszcze małemu, spotkanie z kulturą.

Jeden z programów, zresztą słusznie, umieszczając kulturę w kontekście innych dóbr, zwraca uwagę na „kształtowanie potrzeby uczestnictwa w kulturze i rozwijanie motywacji do podejmowania aktywności poznawczej i twórczej"[606]. Trudno nie zauważyć, iż budzenie u dzieci potrzeby życia z kulturą i wśród kultury jest często decydujące. To właśnie brak potrzeb z tego obszaru dóbr oraz motywacji do ich zdobycia, wydaje się być przyczyną nierzadko obserwowanej dziś obojętności na kulturę. W takim kontekście trudno mówić o jakimś wpływie kultury na odniesienie człowieka do ojczyzny, czy kształtowanie jego patriotyzmu.

Program *Razem w szkole,* prezentując bardziej przedmiotowe ujęcie, mówi nie tyle o przygotowaniu dziecka do życia kulturą, ile koncentruje się na metodach je umożliwiających. Zwraca uwagę na „przyswajanie narzędzi umożliwiających aktywność badawczą i twórczą ekspresję"[607].

Niekiedy dostrzega się także ważną rolę, jaką na polu kultury odgrywają emocje. Wskazuje się tu na wagę wyrażania przez uczniów indywidualnych przeżyć, myśli i uczuć, w kontekście różnorodnych form sztuki[608]. Eksponując potrzebę przekazywania uczniom teoretycznej i praktycznej wiedzy o głównych technikach i środkach artystycznych, dostrzega się konieczność kształtowania w nich odczuć wywołanych kontaktem z dziełem artystycznym. Proponuje także obok percepcji różnych dzieła sztuki podjęcie prób własnej ekspresji artystycznej[609].

---

[604] AUP, s. 6-7.
[605] ZG, s. 19-20.
[606] DCP, s. 9-10.
[607] RWS, s. 9.
[608] PŚWS, s. 75; SNM, s. 24.
[609] JH, s. 35-37, 40-41; NELPU 1,3, s. 40-41.

Także inne materiały dydaktyczne zawierają odniesienia do działań, które należy podjąć, aby uskutecznić zarówno bierne, jak i aktywne uczestnictwo uczniów w kulturze. W programie *Poznaję świat i wyrażam siebie* pisze się, używając przy tym nazbyt chyba naukowych określeń, o „percepcji elementów akustyki środowiska człowieka, muzyki, utworów muzycznych”[610]. Dwa programy wskazują na „inspirowanie do kultywowania, wzbogacania i tworzenia tradycji rodzinnej, szkolnej, regionalnej, wzbogacanie jej o elementy odkryte na nowo”[611].

W kilku analizowanych materiałów eksponuje się wagę dostarczenia dzieciom wiedzy o wpływie kultury na życie człowieka i najważniejszych osiągnięciach polskiej spuścizny kulturowej w przeszłości i teraźniejszości, przede wszystkim w regionie jego życia[612]. Warto też zauważyć, iż niektórzy autorzy, z deklaracjami o zapoznawaniu uczniów z obiektami kulturalnymi w ich miejscowości, łączą praktyczne i potrzebne uwagi o uczeniu ich odpowiedniego w nich zachowania[613]. A. Adamska-Ubaka i K. Szlaska bezpośrednio łączą w swym programie poznawanie miast polskich, ich historii, oraz zabytków z wychowaniem na polu kultury i patriotyzmu[614]. W programie tym zaleca się zachęcanie uczniów do bezpośredniego kontaktu ze sztuką przez zwiedzanie galerii, obiektów architektonicznych, oglądanie pomników, przedstawień teatralnych, filmów”[615]. Gdzie indziej eksponuje się rolę wizyt uczniów w galeriach sztuki i na wystawach[616], czy też potrzebę zainteresowania uczniów tym, co na płaszczyźnie kultury dzieje się aktualnie, zwłaszcza blisko ich miejsca życia[617]. J. Korzańska postuluje obcowanie ze sztuką i twórczością dzieci, m. in. teatr, literatura, malarstwo, muzyka, rzeźba, hobby, święta, tradycje i zwyczaje polskie i innych narodów w sztuce[618].

---

[610] PŚWS, s. 74-75.
[611] BSW, s. 8; ACHS 4, s. 36.
[612] ERP, s. 7; HWN, s. 13; OS, s. 15; ATH, s. 6; TLP, s. 5-6; INS 2, s. 9; OTSP, s. 6.
[613] MŚ, s. 12; BSW, s. 10.
[614] AUP, s. 18.
[615] AUP, s. 6-7.
[616] DDPP, s. 7; DCP, s. 14-15.
[617] OS, s. 8; MH, s. 17; PZC, s. 57; HWN, s. 8-9; ATH, s. 10; MP, s. 70-71; BP, s. 21; AUP, s. 18; BS, s. 7; BSW, s. 8-12; KP, s. 36-37.
[618] JKP, s. 15-16.

Wśród innych, standardowych pomysłów, padających ze strony autorów analizowanych materiałów w obszarze usprawnienia kulturowego dzieci, wymienić można też: poznawanie dorobku regionalnego dziedzictwa kulturowego, zwłaszcza sztuki ludowej[619], zdobywanie wiedzy teoretycznej i praktycznej o tańcach i pieśniach związanych z miejscowością i regionem[620], dawanie możliwości poznawania sztuki narodowej przez oglądanie albumów i filmów[621], rozwijanie zainteresowania językiem polskim jako ważnym elementem polskiego dziedzictwa kulturowego i kształtowanie względem niego stosunku emocjonalnego[622].

Program *Malowane muzyka*, stawiając przed nauczycielem zadanie przygotowania uczniów do świadomego odbioru i uczestnictwa w kulturze, zaleca się np. wspólne oglądanie i interpretowanie *Bocianów* J. Chełmońskiego oraz albumów z obrazami Matejki[623]. Autorzy podręcznika *Asy z pierwszej klasy* w ramach lekcji o rzeźbie proponują zorganizowanie uczniom oglądania zdjęć z różnymi pomnikami, a następnie zabawę w rzeźbiarzy - wykonanie z plasteliny, modeliny, bądź masy solnej pomnika warszawskiej syrenki[624]. A. Adamska-Ubaka, K. Szlaska, w ramach przygotowania dzieci do podejmowania inicjatyw artystycznych jako sposobu wyrażania siebie, zaleca wykonywanie dekoracji okolicznościowych, czy strojów do przedstawień[625]. Kilku autorów w celu przybliżenia dzieciom świata sztuki proponuje zorganizowanie przez klasę małego teatrzyku. Eksponują możliwość nabycia przez dzieci umiejętności wypowiadania się w małych formach teatralnych i odgrywanie ról: aktora, scenarzysty, reżysera, czy scenografa[626]. Szeroko odnosi się do tej kwestii podręcznik do 3 klasy z serii *Smyk poznaje*. Z relacji dzieci można tu dowiedzieć się, iż „Dzięki naszej pani poczuliśmy się jak prawdziwi twórcy przedstawienia. Myślimy, że Pani to zrobiła celowo. Chciała nas nauczyć, w jaki sposób powstaje przedstawienie, ile wymaga

[619] HWN, s. 13; BP, s. 6; AUP, s. 11; SMP, s. 68; ERP, s. 7.
[620] BSW, s. 18; SP 3, 1, s. 11; MM, s. 39; PŚWS, s. 64-65.
[621] AUP, s. 11.
[622] OSP, s. 8; KZP, s. 59; DCP, s. 9-10.
[623] MM, s. 23.
[624] AZPK, s. 59.
[625] AUP, s. 6-7.
[626] SNM, s. 14; JKP, s. 38; SMP, s. 65.

wysiłku i trudu. Zdobyliśmy doświadczenie i teraz już będziemy mogli z łatwością przygotować szkolne uroczystości”[627].

Uczniowie szkoły podstawowej dzięki podręcznikom dowiedzieć się mogą o najważniejszych osiągnięciach kultury polskiej w ciągu historii naszej ojczyzny. Na konieczność ukazania uczniom kultury jako czynnika tworzącego naród i ojczyznę wskazuje się jednak praktycznie jedynie na poziomie deklaracji programowych. Wydaje się, iż fakt ten w dużym stopniu może utrudnić uczniom powiązanie zdobywanej wiedzy o dziełach kultury, z ich istotną rolą w konstytuowaniu się ojczyzny. Oczywiście korelacja ta, na poziomie szkoły podstawowej, ma swoje ograniczenia, lecz nawet pokaźny zasób wiedzy o różnych ważnych tworach kultury bez pewnej perspektywy w spojrzeniu na nią, może nie wystarczyć do tego, aby uczniowie zrozumieli sens i znaczenie kultury w życiu narodu i ojczyzny.

Wśród zadań szkoły na II etapie wymienia się wyposażenie ucznia we właściwe intelektualne narzędzia, które pozwolą wprowadzić go w tradycję i sferę wartości narodowych, ale i kształtować postawę otwartości wobec innych kultur[628]. W tym kontekście trzeba podkreślić, iż w *Podstawie* pisze się o poznawaniu kultury mniejszości narodowych i etnicznych żyjących w Polsce[629]. W obszarze języka polskiego *Podstawa* mówi o rozwijaniu zainteresowania różnymi dziedzinami kultury, poznawaniu specyfiki sposobów wypowiedzi artystycznej, tworzeniu hierarchii wartości w kontakcie z dziełami kultury, kształtowaniu u uczniów, obok gustu estetycznego, także poczucia własnej tożsamości i postawy patriotycznej[630].

Odniesienia do kultury narodowej pojawiające się w programach do nauczania historii mówią o potrzebie zaznajamiania się z tradycją własnego narodu i kraju, z przekazanymi nam przez przodków obyczajami i poglądami, które są owocami naszej kultury[631], czy też wprowadzeniu w bogactwo dziejów kultury polskiej na tle dziejów świata, zwłaszcza zachodniej cywilizacji i kultury[632]. Głębsze ujęcie roli kultury jako czynnika kształtującego naród dostrzec można w

[627] SP 3, 1, s. 92.
[628] PP, s. 73.
[629] PP, s. 37.
[630] PP, s. 24, 73.
[631] PH 4, s. 5.
[632] ATH, s. 5.

programie A. Pawlickiego. Uznając, iż refleksja moralno-filozoficzna jest ważniejsza niż referowanie materiału historycznego i doceniając niejako potencjał osobowościowy ucznia, mówi on o tym, iż powinno się uczniowi umożliwić refleksję nad sobą i nad otaczającym go krajobrazem kulturowym w jego zmienności i trwałości[633].

Podnosząc w ramach edukacji przyrodniczej kwestię szacunku dla przyrody, łączy się ze sobą, co ciekawe, choć i zaskakujące, działania na rzecz ochrony przyrody i dorobku kulturowego społeczności[634].

O ścisłej korelacji pomiędzy kulturą narodową a ojczyzną, choć raczej pośrednio, piszę też autorzy *Podstawy* w kontekście obszaru edukacji plastycznej i muzycznej. Wskazuje się więc, iż przez kontakt z dziełami sztuki i wiedzę o niej uczeń określa swoją przynależność kulturową[635], określa potrzebę znajomości dzieł polskich kompozytorów[636], charakterystycznych cech polskich tańców narodowych[637], śpiewania z pamięci polskiego hymnu narodowego, wybranych pieśni patriotycznych, tańców ludowych, zwłaszcza z własnego regionu[638].

Poszukując w interesujących nas programach i podręcznikach klucza do czytania prezentowanych przez nie treści dotyczących kultury polskiej należy zwrócić uwagą na ujęcie historyczne i osobowe. W pierwszym przypadku dokonania polskiej kultury prezentuje się w kontekście ojczystych dziejów. Drugim sposobem informowania uczniów o dorobku polskiej kultury jest prezentowanie sylwetek i dzieł najsłynniejszych polskich artystów. Warto podkreślić, iż referowanie historii polskiej kultury w analizowanych materiałach, począwszy od gotyku aż do współczesności, wydaje się mieć sporo białych plam. Co ciekawe, te ostatnie dotyczą zwłaszcza osiągnięć polskiej kultury w ostatnich dziesięcioleciach. W pewnej mierze oczywiście ten fakt można wytłumaczyć, gdyż paradoksalnie najtrudniejszy być może w naszej historii czas zaborów, okazał się tak owocny dla naszej kultury, że słusznie absorbuje najbardziej autorów podręczników do szkoły

[633] AP, s. 16.
[634] PP, s. 42.
[635] PP, s. 35.
[636] P. Piątek, *Malowane muzyką. Program nauczania sztuki (muzyki) w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Wyd. Arka, Poznań 2000, s. 6-7.
[637] PP, s. 32.
[638] PP, s. 33-34.

podstawowej. Dosyć dużo również miejsca poświęca się tutaj polskiej kulturze w okresie średniowiecza, renesansu i baroku. Eksponuje się zasługi średniowiecza na polu kultury, zwłaszcza tworzenie uniwersytetów, w Polsce Akademii Krakowskiej[639]. Odnosząc się do gotyku wskazuje się na budownictwo kościelne[640] i świeckie, bądź mury miejskie z basztami i barbakanami[641]. W podręczniku *My i historia* pojawia się mapa zabytków gotyckich we współczesnej Polsce[642] oraz mapa sakralne zabytki romańskie we współczesnej Polsce[643].

Odnosząc się do sposobu prezentowania przez interesujące nas materiały dorobku polskiej kultury w renesansie, trudno ustrzec się komentarza, iż jest on dosyć pobieżny, zwłaszcza jeśli chodzi o szersze ujęcie. Z kilku jedynie podręczników uczniowie mogą się dowiedzieć, iż ważnym ośrodkiem kultury w tym okresie był dwór Zygmunta Starego - mecenasa kultury, który przyczynił się do jej rozwoju[644]. Częściej można przeczytać, iż to złoty wiek architektury i sztuki[645], złoty wiek Krakowa[646], czy Zamościa[647]. Podręcznik *Przygoda z historią* zamieszcza ważną uwagę, iż w tym okresie wielu Polaków studiowało za granicą[648]. Omawia się zasługi najważniejszych przedstawicieli polskiego złotego wieku: Mikołaja Kopernika[649] i ojców piśmiennictwa polskiego: Mikołaja Reja i Jana Kochanowskiego[650].

Warto w tym kontekście zauważyć, że o ile w odniesieniu do kultury polskiej w renesansie, poza wymienianiem jej osiągnięć, nazbyt mało pojawia się ogólniejszych uwag, co do jej charakteru, to, w przypadku baroku sytuacja jawi się odmiennie. Niewiele pisze się w analizowanych materiałach o szczytowych dokonaniach tego okresu, lecz pojawiają się szersze spojrzenia na cechy

[639] AP, s. 45; MH 5, s. 159, 165; WRPE, s. 9; MH 4, s. 98-99; PH 4, s. 64; OS, s. 15; MH, s. 22; HWN, s. 20, 29; ATH 4, 2, s. 14-18; EBH 5, s. s. 129-149.
[640] DDH 5, s 154-155; BSC 4, s. 151; MIH 5, s. 136-137; PNO 5, s. 30-32, 129-149; DDH 5, s 154-155.
[641] MIH 5, s. 137; DDH 5, s 154-155.
[642] MIH 5, s. 136.
[643] MIH 5, s. 102.
[644] PH 4, s. 91-92; MIH 6, s. 25.
[645] MH 4, s. 106-107; WRPE, s. 9; MH 6, 1, s. 27.
[646] PZH 5, s. 164-168; PH 4, s. 89-90; MIH 6, s. 26-27; MH 6, 1, s. 26; BSC 4, s. 156-157; PNO 5, s. 84-90; ATH 5, 2, s. 30.
[647] MIH 6, s. 26-27; ATH 6, 1, s. 108; HWN, s. 33.
[648] PZH 5, s. 164-168.
[649] PH 4, s. 91; WPS 6, s. 84-85; OS, s. 15; WRPE, s. 9; PZH 5, s. 164-168; MIH 6, s. 26-27.
[650] ATH 5, 2, s. 27-29; MH, s. 23; MH 4, s. 106-107; MIH 6, s. 26-27; ATH, s. 13; OS, s. 15; EBH 5, s. 189-192; PZH 5, s. 164-168.

charakterystyczne ówczesnej polskiej kultury narodowej. Uczniowie mogą dowiedzieć się, iż Polska kultura szlachecka znajdowała się wówczas na pograniczu wschodu i zachodu. Wpływy wschodnie silnie zakorzeniły się w kulturze codziennej, obyczajach, ubiorach, uzbrojeniu, sztuce walki, w malarstwie kościelnym. Z Zachodu przyszła moda na okazałe budowle, np. pałac w Wilanowie[651]. W kilku miejscach cel sztuki baroku, również polskiej, ukazuje się w postaci celnej pointy: „By było piękniej…[652]. Wśród kształtujących się w tym okresie ważnych przez następne wieki cech polskiej kultury szlacheckiej, interesujące nas programy i podręczniki odwołują się do magnackiego pałacu[653], a zwłaszcza do wyglądu tradycyjnego polskiego dworku szlacheckiego[654]. Znajdziemy też informacje o stroju polskiego szlachcica: kontusz, półmiski, szyszak husarski, karabelach, typowych szablach szlacheckich, sprzętach domowe[655], czy też o specyficznym dla Polski i ciekawym zwyczaju malowania portretów trumiennych[656]. Warto podkreślić, iż o kulturze szlacheckiej baroku mówi się także w kontekście tzw. przywar sarmackich, czyli poglądów i obyczajów szlacheckich, które miały tłumaczyć złotą wolność, rządy szlachty w państwie oraz wyższość szlachty nad chłopstwem i mieszczaństwem. Sarmaci przypisywali sobie odwagę, waleczność i szlachetność. Podkreślali przywiązanie do rodziny, tradycji i katolicyzmu, a Polskę uważali za przedmurze chrześcijaństwa. Z pogardą odnosili do silnej władzy króla i cudzoziemszczyzny[657]. Program *My i historia* zaleca zwrócenie uwagi na ideologów sarmatyzmu Polskiego, Wacława Potockiego i Jana Andrzeja Morsztyna[658]. A. Wołosik wskazuje zaś, iż termin „kultura staropolska" odnosi się do okresu Rzeczypospolitej szlacheckiej (XV - XVIII w.)[659]. Nie sposób nie odnieść się do opinii podręcznika *My i historia*, który, zapewne ze względu na pewną nieporadność językową sugeruje, iż sarmatyzm kładzie akcent na

[651] MIH 6, s. 48; WPS 6, s. 89-90; PZH 5, s. 180-184; MH 6, 1, s. 76; ATH 5, 2, s. 53-54; ATH, s. 13-14.
[652] HWN, s. 34; PZH 5, s. 180-184.
[653] ATH, s. 13-14; ATH 4, 2, s. 56-58.
[654] OCH 5, s. 90-92, 107; WPS 6, s. 76-80; ATH 6, 1, s. 98-100; AP, s. 47; ATH, s. 13; ATH 4, 2, s. 56.
[655] ATH 4, 2, s. 56-58; ATH 5, 2, s. 50-51; MH 6, 1, s. 62-63; PZH 5, s. 180-184; MH 6, 1, s. 62-63.
[656] ATH 5, 2, s. 50-51; MIH 6, s. 48-49; MH 6, 1, s. 62-63.
[657] AP, s. 47; WPS 6, s. 89-90; MH 6, 1, s. 64.
[658] MH, s. 40.
[659] OCH 5, s. 141-144.

nietolerancję religijną oraz niski poziom szkolnictwa[660]. Te negatywne cechy są rzeczywiście charakterystyczne dla polskiego baroku, ale stanowiły one raczej konsekwencję ogólnego kryzysu polskiej kultury w tym czasie, niż były efektem zamierzonych działań.

Po tej dosyć szerokiej panoramie dokonań polskiego średniowiecza, renesansu i baroku na polu kultury nie sposób nie dostrzec, iż kolejny okres w kulturze – klasycyzm, praktycznie w ogóle nie znalazł swego odzwierciedlenia w analizowanych materiałach. W jednym podręczniku pisze się o sztuce i architekturze klasycyzmu na przykładzie zespołu pałacowego w Śmiełowie, biblioteki Raczyńskich w Poznaniu, pomniku Poniatowskiego w Warszawie, czy sali rycerskiej na zamku w Warszawie[661]. Częściej wskazuje się na zasługi dla polskiej kultury ważnych postaci polskiego oświecenia: Poniatowskiego, zasłużonego przez powołanie KEN[662], czy Kołłątaja, dążącego do podniesienia poziomu oświaty[663]. Uczniowie otrzymują sporo informacji o Teatrze Narodowym w Warszawie założonym przez Stanisława Augusta w 1765 roku i roli jaką pełnił w nim W. Bogusławski[664]. Pojawia się też tekst o pierwszej polskiej bibliotece narodowej, którą założyli Józef i Andrzej Załuscy w 1774[665].

W okresie zaborów zauważa się włączenie romantycznej i pozytywistycznej sztuki i literatury polskiej, do walki o polskość, chętnie podejmując tematy kształtujące patriotyzm. Liczne analizowane materiały opisują szeroko rolę kultury w utrzymaniu tożsamości narodowej Polaków oraz zachowaniu wartości narodowych[666]. Powszechnie podkreśla się, iż mimo wysiłków władz zaborczych, starających się również na polu kultury prowadzić walkę przeciwko Polakom, naród pozbawiony ojczyzny przetrwał w dużej mierze właśnie dzięki kulturze[667].

---

[660] MIH 6, s. 44-45.
[661] MIH 6, s. 56-57.
[662] OCH 5,s. 133-137; MIH 6, s. 58; PZH 6, s. 29, 42-44.
[663] SNS 6, s. 222; SNST 3, 2, s. 80-81.
[664] SNS 6, s. 75; MH 6, 1, s. 109; PZH 6, s. 42-44-46; ATH 5, 2, s. 67-68; [664] OS, s. 16.
[665] MH 6, 1, s. 118-120
[666] WPS 6, s. 119; PH 4, s. 140; ATH, s. 14; MH 6, 2, s. 21; MH, s. 49; OCH 6, s. 35-36; ATH 5, 2, s. 76-78; MIH 6, s. 83-87.
[667] OS, s. 16; PH 4, s. 134-141; MH 6, 2, s. 22-24; ATH 5, 2, s. 75; MH, s. 51; AP, s. 49; OS, s. 16; MIH 6, s. 80-81; WRPE, s. 10.

O ile nie można mieć zastrzeżeń, co do ciekawego i obszernego wyeksponowania roli kultury narodowej jako czynnika konstytuującego Polskę w czasach zaborów, to zarazem na tym zainteresowanie autorów interesujących nas materiałach dalszymi losami kultury polskiej praktycznie się kończy. Sięga się tu po wiersze współczesnych poetów, przedstawia się biografie niektórych z nich, lecz trudno tu odnaleźć bezpośrednie wzmianki do kultury narodowej. Odnosząc się do osiągnięć polskiej kultury w okresie II RP jeden z podręczników zwraca jedynie uwagę na to, że demokratyzacja państwa która wówczas się dokonała, sprawiła, iż dostęp do kultury przestał być przywilejem elit. Szczególnie rozwinęła się kultura fizyczna i sport, z takimi postaciami jak Halina Konopacka, J. Kusociński, Walasiewiczówna, Bronisław Czech, Stanisław Marusarz czy Stanisław Żwirko i Franciszek Wigura[668]. Wskazuje się też na bolesny problem utraty przez Polskę wielu skarbów naszej kultury w czasie II wojny światowej[669].

Oprócz historycznego i biograficznego klucza ujmowania kultury polskiej, który referowany będzie w innym miejscu tej pracy, w analizowanych materiałach znaleźć można również odniesienie do tych miejsc, które mają dla kultury polskiej szczególne znaczenie, przede wszystkim Warszawy i Krakowa. Kraków nazywany jest powszechnie skarbem naszej i światowej kultury[670], kulturalną stolicą Polski, gdzie znajdują się najcenniejsze dzieła kultury narodu z różnych epok[671], centrum kultury polskiej w czasie zaborów[672]. O Warszawie pisze się z kolei, iż pełni ona współcześnie ważną rolę dla kultury, aczkolwiek trudno tu napotkać jakieś bezpośrednie wzmianki o jej roli w kształtowaniu kultury narodowej[673].

[668] WPS 6, s. 142-144.
[669] MH 6, 1, s. 118-120.
[670] ATH 4, 2, s. 11-13; ATH 6, 1, s. 84; PZH 4, s. 79, 84; MH 4, s. 31, 81; OCH 5, s. 59-62, 86-89; ATH 5, 2, s. 11-13; SNS 4, s. 20, 161; MS 2, 3, s. 64; WS I, 5, s. 62-63; SNST 3, 2, s. 22-24; JWS 2, 1, s. 58-59; JWS 2, 4, s. 10-11; CHR 2, 2, s. 56-58; ATH, s. 10; SMP, s. 42, 68; ODS, s 25; PNO 5, s. 91-100; OS, s. 16; HWN, s. 31; MIH 5, s. 143.
[671] ATH 5, 2, s. 11-13; PNO 5, s. 96-97; BPP, s. 20.
[672] PNO 5, s. 62-69, 91-100; ATH 5, 2, s. 11-13; PNO 5, s. 96-97.
[673] BPP, s. 20; WS 1, 5, s. 64-66; HWN, s. 16, 34; KP, s. 42-43; JH, s. 18; WSIP, s. 30; WS 2, 1, s. 86-91; SP 3, 2, s. 23-27, 62-70; CHR 2, 2, s. 59-63; CP 3, 1, s. 33-34; SMP, s. 36, 60; MS, s. 23; PŚWS, s.62-63; MŚ, s. 19; ODS, s 25, 43; AZPK, s. 57; MH 4, s. 108-109; ATH 4, 2, s. 88-91; PZH 4, s. 86-93; MS 2, 3, s. 77-78; MS 1, 8, s. 55; DCP, s. 14-15; RWS, s. 18; JWS 3, 1, s. 11.

Kilkakrotnie zwraca się też uwagę na niepowtarzalny wkład w kulturę narodową Jasnej Góry[674].

Zasadniczą rolę w przedstawianiu przez interesujące nas materiały do szkoły podstawowej treści dotyczących polskiej kultury narodowej wydają się pełnić odniesienia do jej najważniejszych elementów. Należy przy tym zaznaczyć, że ukazując różne faktory tworzące kulturę polską z rzadka jedynie mówi się o nich jako czynnikach konstytuujących naród. Przeważnie po prostu prezentuje się liczne przejawy kultury polskiej na przestrzeni wieków, co najwyżej ze wzmianką o ich wyjątkowości. Właściwie tylko w przypadku dzieł muzyki, malarstwa czy literatury, tworzonych przez Polaków, czy też na terenie Polski, pojawia się czasem jakaś wzmianka dotycząca ich narodowego, patriotycznego charakteru. Autorzy materiałów dla dzieci ze szkoły podstawowej sugerują zazwyczaj potrzebę poznawania biografii i twórczości znanych polskich kompozytorów[675], lecz można też znaleźć tu wzmianki o aspektach społecznych i wychowawczych zabytków muzyki narodowej[676]. Powszechnie wskazuje się na Chopina jako najważniejszego twórcę polskiej muzyki narodowej, którego utwory pełne były polskości[677]. Mniej szans mają uczniowie, aby dowiedzieć się o pierwszej narodowej operze i pieśniach patriotycznych Moniuszki, drugiego, obok Chopina, narodowego kompozytora[678]. Rzadko wspomina się ważny dla Polaków polonez a-moll M. Ogińskiego[679].

Praktycznie wszystkie materiały edukacyjne do szkoły podstawowej dużo miejsca poświęcają kulturze ludowej kształtującej się przez wiele wieków na Polskich ziemiach, a posiadającej swoje odrębności w poszczególnych regionach naszego kraju. Używa się przy tym praktycznie zamiennie określeń folklor[680], sztuka ludowa[681], czy kultura ludowa[682]. Za najważniejszy element folkloru danego

[674] OS, s. 16; PZH 4, s. 79; BPP, s. 20; DS 6, s. 66-67.
[675] BP, s. 20; JH, s. 37; ES, s. 113.
[676] RMP, s. 11, 84; MM, s. 23.
[677] SNST 3, 1, s. 56-57; MH 6, 2, s. 18-19; PH 4, s. 144; PZH 6, s. 81; DCP, s. 14-15; JH, s. 18-19; ES, s. 32; MIH 4, s. 58; SNS 6, s. 13, 199; JIŚ 4, s. 54; SP 3, 2, s. 163-167; WS 2, 2, s. 96-101; PŚ 2, 3, s. 27-30; JWS 3, 1, s. 62-63; ODS 3, 3, s. 32-33, 38; CHR 2, 2, s. 35; CP 3, 2, s. 28-33; RMP, s. 59, 83-84, 102.
[678] MM, s. 36; RMP, s. 65, 89; INS, s. 11.
[679] RMP, s. 84.
[680] KMM, s. 85; RWS, s. 18; PŚWS, s.62-63; PŚ, s. 24, 57; MŚ, s. 12; MS, s. 20; JKP, s. 15-16; BS, s. 26; ERP, s. 5, 130-131; BSW, s. 30.
[681] PŚWS, s.62-63; BS, s. 26; OTSP, s. 8; DDPP IV-VI, s. 27; SMP, s. 68; BPP, s. 13.

regionu podręczniki wydają się uznawać muzykę ludową, czyli pieśni ludowe[683] oraz tańce: kujawiaka[684], oberka[685], mazura[686], krakowiaka[687], tańce śląskie[688], tańce góralskie[689]. Szczególnie eksponowany jest polonez, ukazywany jako polski taniec narodowy, komponowany m. in. przez Chopina, Moniuszkę, czy Wieniawskiego[690]. Wspomina się też o pieśniach weselnych i żałobnych, bądź też mówiących o pracy śpiewanych w danym regionie[691]. Warto zaznaczyć, iż zagadnienia dotyczące tańców narodowych i ludowych, ich historii, dzięki temu, że można je przekazywać poprzez nauką tańcu i śpiewu, uwzględnia się szeroko już na pierwszym etapie edukacji w szkole podstawowej[692]. W dawnych pieśniach ludowych widzi się źródło informacji o życiu naszych przodków, będące zarazem dowodem ich mądrości oraz wrażliwości na piękno[693]. Wskazuje się najczęściej na przyśpiewki góralskie z Podhala[694], Śląskie piosenki ludowe[695], czy kaszubskie[696]. Kilku autorów zwraca przy tym uwagę na to, iż w naszym kraju działa wiele zespołów artystycznych, popularyzujących regionalne pieśni i tańce ludowe[697]. Inni wskazują, że oryginalna muzyka ludowa to ten element kultury każdego kraju, który nie może ulec zapomnieniu. Można się dowiedzieć, że do muzyki ludowej sięga muzyka poważna, wykorzystując autentyczne melodie i rytmy różnych regionów. Taką muzykę nazywa się muzyką stylizowaną, a jej przykładem są mazurki Chopina czy dzieła Moniuszki, Wieniawskiego i Szymanowskiego[698].

---

[682] ERP, s. 134-138; MŚ, s. 12; INS 2, s. 8-9; RWS, s. 17; EP, s. 45; ATH 4, 1, s. 41; BSW, s. 9-10; OS, s. 12-13; MM, s. 38; PŚ, s. 16, 49-52; SNM, s. 24; MS, s. 44; HWN, s. 16; BS, s. 18-19; KMM, s. 84; NELPU 1,2, s. 96.
[683] BP, s. 8; DCP, s. 14-15; PŚWS, s.62-63; MŚ, s. 12; PH 4, s. 25-26; OCH 4, s. 36; MH 4,s. 38; RMP, s. 79; BSW, s. 18; BS, s. 26.
[684] RMP, s. 59, 68, 85; JKP I, s. 26; KMM, s 114-115; JTŚ, s. 60-61; BP, s. 8; SMP, s. 53; ODS 3, 1, s. 32; MIH 4, s. 47; JWS 3, 1, s. 76-77.
[685] SMP, s. 61; BP, s. 8; JKP, s. 26; MS 3, 2, s. 90.
[686] KMM, s 104; RMP, s. 59, 68; SMP, s. 57; BP, s. 8; JWS 3, 1, s. 76-77; MIH 4, s. 47.
[687] OCH 4, s. 37; JWS 3, 1, s. 76-77; ATH 4, 1, s. 40; BP, s. 8; JKP, s. 35; JTŚ, s. 60-61; KMM, s 104; RMP, s. 59, 68; MIH 4, s. 47.
[688] CP 3, 1, s. 115-117.
[689] RMP, s. 85; PNO 5, s. 10-15.
[690] ODS 3, 3, s. 34; RMP, s. 59, 68, 92; JWS 3, 1, s. 76-77; KMM, s 106; BP, s. 8.
[691] MM, s. 39.
[692] PŚWS, s.74-75; RMP, s. 10, 59, 78; JH, s. 37; RWS, s. 22; DCP, s. 14-15; MŚ, s. 40; BSW, s. 19.
[693] BSW, s. 10; ES, s. 32.
[694] MS 3, 3, s. 100; PH 4, s. 25-26; PZH 4, s. 81.
[695] MS 3, 3, s. 104; ODS 3, 8, s. 74-75; CP 3, 1, s. 115-117.
[696] SP 3, 2, s. 48; KMM, s. 86-87.
[697] PZH 4, s. 81; RMP, s. 86; MH 4, s. 40-41; ATH 4, 1, s. 38.
[698] KMM, s. 89; RMP, s. 99.

Sporo miejsca w podręcznikach do szkoły podstawowej poświęca się strojom charakterystycznym dla mieszkańców poszczególnych regionów Polski. Podkreśla się, iż nosili oni na co dzień i od święta różne stroje regionalne, które dziś ubiera się już rzadko i tylko na ważne okazje[699]. Prezentuje się tu strój: łowicki[700], góralski[701], krakowski[702], kujawski[703], kaszubski[704], śląski[705], cieszyński[706]. Do elementów kultury ludowej zalicza haft kujawski i kaszubski[707], wycinanki z Łowicza[708], kurpiowski zwyczaj zdobienia ścian wycinankami z kolorowego papieru[709], kurpiowskie palmy wielkanocne[710], śląskie koronki[711], malowane domy w Zalipiu[712], krakowskie szopkach[713], czy kapelusz góralski[714].

Kilku autorów stara się zwrócić uwagę na charakterystyczną dla polski architekturę: domy, Kościoły, obejścia[715]. Inni zauważają, iż konstrukcja domów dostosowana jest do warunków klimatycznych, stąd inaczej wyglądają domy w naszych górach, a inne nad morzem[716]. Podręcznik *Przygoda z klasą* charakteryzuje chaty łowickie[717], a w podręczniku *Opowiem ci historię* podkreśla się, iż we wsiach wschodniej i południowej Polski zachowały się liczne drewniane cerkwie budowane przez wiejskich i małomiasteczkowych cieśli i snycerzy[718]. Gdzieniegdzie pisze się o charakterystycznym polskim krajobrazie wiejskim - zabudowania gospodarcze a za nimi pole[719], czy też specyficznym polskim krajobrazie miejskim[720]. A. Wołosik słusznie zauważa, iż w wielu miejscach w Polsce widomym znakiem przeszłości są

[699] MH 4, s. 38; KMM, s. 39; MM, s. 148; ERP, s. 5; OŚP, s. 28; OCH 4, s. 36; PH 4, s. 27; DCP, s. 14.
[700] ODS 3, 8, s. 81; PZH 4, s. 81.
[701] ATH 4, 1, s. 40; ODS 3, 8, s. 58-60.
[702] ATH 4, 1, s. 40; OCH 4, s. 37.
[703] MH 4, s. 39; ACHS 4, s. 32-34.
[704] MS 3, 3, s. 113-114; ODS 3, 8, s. 91; NKPN 2, 3, s. 28.
[705] MS 3, 3, s. 104; ODS 3, 8, s. 74-75.
[706] ATH 4, 1, s. 40.
[707] ACHS 4, s. 32-34; NKPN 2, 3, s. 28.
[708] MH 4, s. 40-41; JWS 2, 5, s. 21; PH 4, s. 25-26.
[709] OCH 4, s. 37.
[710] PH 4, s. 25-26.
[711] CP 3, 1, s. 115-117.
[712] ATH 4, 1, s. 40.
[713] CP 3, 1, s. 141-142.
[714] MH 4, s. 40-41.
[715] ERP, s. 5, 11; ACHS 4, s. 36; PŚ, s. 57.
[716] MIH 4, s. 47; MM, s. 30.
[717] PZK 1, 4, s. 80-81.
[718] OCH 4, s. 37.
[719] PZH 4, s. 74; CSZP, s. 55.
[720] PZH 4, s. 75; KP, s. 42-43.

kapliczki i krzyże stawiane przy drogach i na rozstajach dróg. Miały one chronić przed nieszczęściem przechodzących i przejeżdżających tamtędy ludzi[721].

Przy okazji historii środków masowego przekazu uwzględniono też historię polskich mediów. Można dowiedzieć się, iż od 1661 r. ukazuje się *Merkuriusz Polski,* pierwsze czasopismo w Polsce[722]. Sporo uwagi poświęca się pierwszym polskim gazetom: *Monitor* i *Zabawy przyjemne i pożyteczne*, które promowały idee oświeceniowe[723]. Odnaleźć można też teksty o rozwoju polskiej prasy w XIX w.[724], czy wolnych mediach w wolnym kraju[725].

Elementem przesądzającym o inkluzji lub ekskluzji społecznej jest przede wszystkim język. Skoro wszelkie działania ludzkie, tak samo zresztą jak i ich tożsamość, kształtują się na skutek procesów komunikacji społecznej, to bez aktu językowej komunikacji, jak zauważył J. Habermas, trudno wyobrazić sobie przekazywanie zgromadzonej kulturowo wiedzy. Język pełni w tej kwestii funkcję integrującą i strukturyzującą[726]. Jak trafnie zauważył L. Wittgenstein „językowa wykładania świata zawsze poprzedza wszelką myśl i wszelkie poznanie”[727] a „granice mojego języka oznaczają granice mojego świata”[728]. W podobnym duchu widzi tę kwestię H. Gadamer, gdy pisze, iż „we wszelkiej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy już raczej ogarnięci przez język, przez nasz własny język”[729]. Dziecko opanowujące język ojczysty podlega oddziaływaniom środowisk, w których przebywa, i przyjmuje właściwe im cechy językowe. Określony charakter stosunków społecznych selektywnie determinuje to, co, kiedy i jak się mówi, decydując o wyborach, jakie czyni mówiący na poziomie składni i słownictwa. W miarę jak dziecko uczy się specyficznych kodów językowych, przyswaja sobie wymagania struktury społecznej, w ramach której żyje[730]. Jak zauważa L. Wygotski język przesądza o sposobie myślenia o świecie, opanowana przez dziecko mowa

[721] OCH 4, s. 44.
[722] OCH 5, s. 99-100.
[723] PZH 6, s. 44-46; ATH 5, 2, s. 67-68; MH 4, s. 109-110; MOT 6, 1, s 92-96.
[724] ATH 5, 2, s. 90.
[725] ATH 6, 2, s. 134-135.
[726] Zob. J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, tł. A. M. Kaniowski, „Kultura i społeczeństwo” 30 (1986), s. 41.
[727] H. Gadamer, *Rozum, słowo,* dzieje, tł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000, s. 57.
[728] L. Wittgenstein, *Tractatus logico*-philisophicus, t. I, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1984, s. 89.
[729] H. Gadamer, *Rozum, słowo,* dzieje, tł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000, s. 55.
[730] Zob. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. „Żak", Warszawa 1997, s. 208.

strukturyzuje jego myślenie i komunikowanie się[731]. Nie istnieje przy tym język w ogólności, lecz są tylko języki konkretne, języki określonego, mniejszego czy większego terenu[732]. Przyswajanie języka nie podlega determinizmowi, nie jest on dziedziczony drogą genetyczną, lecz nabywany w procesie wychowania, podobnie jak cała kultura będąca przedmiotem świadomych wyborów[733]. Dzięki lekturze literatury będącej dorobkiem danej społeczności dokonuje się międzypokoleniowa transmisja wartości czy symboli, których literatura stanowi ważne źródło[734]. Dopiero mowa, umożliwiając wymianę myśli, współegzystencję fizyczną i duchową ludzi, stwarza głębszą więź między nimi[735]. Język, dialekt czy żargon konsoliduje ludzi żyjących w tym samym świecie, w tym całe narody[736], choć trzeba pamiętać, że skoro istnieją narody wielojęzyczne, to język nie jest ostatecznym kryterium jedności i odrębności narodowej[737].

Status języka w życiu narodu nie wynika tylko z jego funkcji praktycznych. Nie jest on jedynie środkiem komunikacji między ludźmi, lecz zdeterminowany jest integralnym sprzężeniem z narodową kulturą, czyli z osobowym rozwojem człowieka[738]. Język służy wyrażaniu przeżyć religijnych, koncepcji filozoficznych, poezji – głównych dziedzin działalności kulturowej człowieka[739]. Świat bez rozwiniętego języka byłby swoistym grobem dla kultury[740].

Tak jak potwierdzeniem prężności wartości społecznych i moralnych narodu jest jego kultura, to jej wykładnikiem jest język. Słownictwo ludów pierwotnych jest ubogie, język narodów stojących u szczytu rozwoju wykazuje skostnienie, a

---

[731] Zob. L. Wygotski, *Myślenie i* mowa, tł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989, s. 333.
[732] Zob. S. Jedynak, *Refleksje historyka myśli społecznej w sprawie problematyki narodu, czyli „Est modus in rebus”*, w: *Być w narodzie. Szkice o idei narodu, narodowej kulturze i nacjonalizmie*, red. L. Zdybel, Lublin 1998, s. 16; M. Gogacz, *Mądrość*…, s. 168.
[733] Zob. P. Tarasiewicz, Spór…, s. 208.
[734] Zob. F. Znaniecki, *Współczesne narody,* Warszawa 1990, s. 157-159.
[735] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994, s. 20.
[736] Zob. E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Toruń 2014, s. 274-275.
[737] Zob. P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 71.
[738] Zob. P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 205-206; J. Bartmiński, *Język nośnikiem tożsamości narodowej i przejawem otwartości*, w: *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, red. L. Dyczewski, Lublin 1996, s. 52.
[739] Zob. A. Zachariasz, *Uniwersalność filozofii a tradycja narodowa,* w: *Filozofia i religia w kulturze narodów słowiańskich,* red. T. Chrobak, Z. Stachowski, Rzeszów 1995, s. 22; E. Starzyńska – Kościuszko, *Światopoglądowy wymiar polskiej filozofii narodowej*..., s. 101-102.
[740] Zob. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, wyd. Żak, Warszawa 1997, s. 206.

język narodów młodych – plastyczność i rozwojowość[741]. Na bazie spontanicznie ukształtowanego języka naturalnego powstaje język ojczysty, przekazywany z kulturą kolejnym generacjom. Wraz z unormowaniem alfabetu, gwary i dialekty tracą stopniowo swoją dotychczasową samoistność, a ich miejsce zajmuje ojczysta mowa narodu, zdobywająca powoli właściwości języka literackiego[742].

Pytać o świadomość polską, jak pisze S. Grygiel, to znaczy „pytać o język, w którym istniejemy. Język wyraża bowiem wartość, wrasta w wartość, „wkorzeniając" się, tak w przeszłość („skąd?), jak i w przyszłość („dokąd"?) i dając w ten sposób fundament oraz dach naszemu domostwu. W mowie dojrzewa owoc pracy narodu"[743]. Polska mowa to zabytek wcześniejszy od kamiennych reliktów polskiego dziedzictwa narodowego, świadczący o tym, iż jesteśmy Polakami[744]. Nie ma, jak trafnie zaznacza K. Denek, obiektu sakralnego, zamku i zapisu, który może poszczycić się taką historią jak język - praźródło naszego dziedzictwa narodowego[745]. Niezwykle sugestywnie pisze o tym K. Wojtyła: „Gdy dookoła mówią językami, dźwięczy pośród nich jeden: nasz własny"[746]. J. Salij dodaje w podobnym duchu: „Języka kraju, którego stanowię cząstkę, właściwie się nie uczyłem, bo wyssałem go z mlekiem matki[747]. K. Libelt stwierdza: „Naród żyje – dopóki język jego żyje, bez języka narodowego nie ma narodu"[748]. C. Bartnik zwraca uwagę na to, iż istnieje tu obustronna zależność - język znajduje swój pełny wyraz dopiero w narodzie[749]. Według W. Stróżewskiego zaś, to sam Bóg nauczył człowieka języka, stąd więc obowiązek miłości języka, kształcenia i doskonalenia go, używania w życiu prywatnym i publicznym[750]. Podobnie wypowiada się F.

---

[741] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka*…, s. 62.
[742] Zob. P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 207.
[743] S. Grygiel, *Świadomość polska. Na marginesie poematów Myśląc Ojczyzna i Stanisław Karola Wojtyły* w: *Servo veritatis. Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II,* red. W. Stróżewski, Warszawa – Kraków 1988, s. 288-289.
[744] K. Denek, *W poszukiwaniu…*, s. 60.
[745] Zob. K. Denek, *Język. Nośnik wartości,* w: *Pięknie Polskę opowiedzieć,* red. P. Kuleczka, Warszawa 2000, s. 11. Por. P. Kuleczka, *Język źródłem tożsamości narodowej,* „Przegląd Wielkopolski" 1 (2005), s. 25-29; W. Chudy, *Z Karolem Wojtyłą myśląc Ojczyzna,* Lublin 2002, s. 290.
[746] K. Wojtyła, *Myśląc Ojczyzna…,* w: *Oblicza patriotyzmu* …, s. 9.
[747] J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj,* Poznań 2005, s. 15-16.
[748] K. Libelt, *Rozprawy o odwadze*…, s. 102.
[749] C. Bartnik, *Naród i słowo,* w: *Polska.*.., s. 333-334.
[750] Zob. W. Stróżewski, *Na marginesie „O miłości ojczyzny" Karola Libelta*.., s. 133-134. Por. K. Ickiewicz, *Refleksje o ojczyźnie,* Tczew 2005, s. 32-33.

Koneczny określający naród jako „zrzeszenie cywilizacyjne pokrewnych ludów do celów ponadmaterialnej walki o byt, a posiadające Ojczyznę i język ojczysty”[751].

Pomimo niesprzyjających okoliczności wywołanych brakiem państwowości, prześladowany język polski rozwijał się przez cały XIX wiek. Poddawany rusyfikacji i germanizacji naród kładł duży nacisk właśnie na język, upatrując w nim sposób potwierdzenia swojej tożsamości i spójności[752]. Funkcjonował on w sferze towarzyskiej i rodzinnej, umacniając poczucie tożsamości narodowej, a do jego umacniania przyczyniła się literatura polska tego okresu, zwłaszcza lansowane przez romantyków ideały etycznej doskonałości, niezłomności, heroicznego poświęcenia jednostki za ogół[753]. Mickiewiczowski poemat, przedstawiając pewien stereotyp kultury narodowej, stał się elementem jej kanonu[754].

Za symptomatyczny czynnik z obszaru kultury, konstytuujący naród, uznają też autorzy interesujących nas materiałów. Proponuje się tu tematy dotyczące budowy i funkcji języka polskiego[755], przekazywania umiejętności posługiwania się poprawnym językiem ojczystym[756], kształtowania wrażliwości na piękno języka polskiego[757]. Wielu autorów wskazuje na to, iż poznawanie języka polskiego powinno się dokonywać przez poznawanie arcydzieł literatury polskiej[758]. Autorzy programu *To lubię* zalecają, aby wychowanie językowe przebiegało dwutorowo: kształcenie językowe (zauważyć, zrozumieć, wypowiedzieć, wyrazić) oraz kształcenie kulturowo-literackie (przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować)[759]. Jeden z programów zagadnienie zgłębiania tajników języka polskiego umiejscawia w dziale kompetencja komunikowania się z ludźmi określając go jako

[751] F. Koneczny, *Państwo i naród w cywilizacji łacińskiej,* Warszawa – Komorów 1999, s. 249.
[752] Zob. T. Skubalanka, *Język literacki,* w: *Słownik literatury polskiej w XIX wieku*, Wrocław 1991, s. 386.
[753] Zob. A. Bocheński, *Rzecz o psychice narodu polskiego*, Warszawa 1986, s. 25; S. Lasota, *Romantyzm - niezwykły czas polskiego patriotyzmu,* w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa*…, s. 34.
[754] Mickiewicz stworzył w *Dziadach* bohatera romantycznego, wzór patrioty. W *Panu Tadeuszu* siła tkwi już w zbiorowości. W *Księgach narodu polskiego* i *Księgach pielgrzymstwa polskiego* nazywał on emigrantów nie tułaczami, a pielgrzymami, apostołami. Zob. *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991, s. 52-53; S. Lasota, *Romantyzm*…, s. 35-39.
[755] INS 2, s. 9.
[756] RWS, s. 11.
[757] DCP, s. 9-10; ES, s. 20.
[758] INS, s. 9; PZH 5, s. 164-168; ATH, s. 13; KZP, s. 59; SNS IV-VI, s. 6-7; AUP, s. 17.
[759] TLP, s. 19.

komunikowanie się w języku ojczystym, obok komunikowania się w języku obcym i komunikacji pozawerbalnej[760].

Z licznych analizowanych materiałów uczniowie dowiadują się, iż Polacy z różnych regionów różnią się posługiwaniem rozmaitymi odmianami języka polskiego – gwarami[761]. W wielu podręcznikach pojawiają się mniej lub bardziej rozbudowane definicje gwary[762]. Zwraca się również uwagę na to, iż gwara różni się od języka polskiego, którego uczniowie uczą się w szkole, słownictwem, wymową i składnią[763]. W podręczniku *Moje miejsce* mówi się o ludowych odmianach języka, czyli dialektach (np. mazowiecki, podhalański), które różnią się od polszczyzny ogólnej nie tylko wymową, ale też gramatyką[764]. Z podręcznika *Przygoda z historią* można się dowiedzieć, iż mieszkańcy różnych regionów mogą się często porozumieć tylko za pomocą polskiego języka literackiego[765]. Niekiedy też, charakteryzując język polski dawniej i dziś, mówi się o gwarze staropolskiej[766]. Z kolei E. i J. Centkowscy wskazują słusznie, iż obok poprawnej, literackiej polszczyzny, która obowiązuje w piśmie i mowie w całej Polsce, często na co dzień słyszy się język potoczny, znacznie różniący się akcentem, melodyką i słownictwem od wzorów literackich[767].

Wprawdzie O. Spengler słusznie wskazuje na to, iż w narodzinach kultury istnieje coś magicznego i nieprzewidywalnego[768], lecz fakt kulturowy nie jest zarazem nigdy izolowany i abstrakcyjny, gdyż powstaje w określonych uwarunkowaniach, które można rozpoznawać i analizować[769]. Kultura to czuły barometr i wskaźnik wrażliwości moralnej i estetycznej każdej populacji, sygnalizując dosyć szczegółowo jej wewnętrzne przemiany czy koneksje z innymi populacjami[770]. Włączenie się w kulturę nie jest możliwe bez edukacji bazującej na

[760] JH, s. 7-8.
[761] ACHS 4, s. 32-34; OCH 4, s. 36; MIH 4, s. 47.
[762] HWN, s. 16; BSW, s. 8-9, 12, 30; RMP, s. 85; BS, s. 26; PZC, s. 57.
[763] MIH 4, s. 47.
[764] MM, s. 151-2.
[765] PZH 4, s. 82.
[766] KP, s. 52; CP 3, 1, s. 145-151.
[767] PZH 4, s. 82.
[768] Zob. O. Spengler, *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii uniwersalnej,* tł. J. Marzęcki, Warszawa 2001, s. 23-48.
[769] Zob. H. Kiereś, *Osoba i społeczność,* Lubin 2013, s. 221.
[770] Zob. J. Damrosz, *Kultura polska,* Warszawa 1998, s. 7.

twórczych możliwościach człowieka i stymulującej ją, bez znajomości ogólnych kanonów estetycznych kształtujących wrażliwość na sztukę[771]. Tymczasem w sztuce ostatnich dziesiątek lat uwidacznia się podejrzliwość względem estetycznych przyzwyczajeń i potocznych nawyków wpojonych przez tradycję[772]. U XX-wiecznych totalitarnych decydentów sztuka stanowiła z kolei przedmiot, którym można było manipulować w zależności od potrzeb natury ideologiczno-politycznej, emocjonalnej, estetycznej[773]. Wystarczy wspomnieć próby zawłaszczenia muzyki ludowej przez ideologie totalitarne, a szczególnie komunistyczny socrealizm[774]. Trudno także nie zauważyć, iż nowe formuły podmiotowości, odwołują się wyraźnie do egzystencji rozumianej jako nieustannie ponawiany i korygowany akt autokreacji, autonarracji i autointerpretacji[775]. Jest więc to kultura niosąca ze sobą paletę wartości niespójnych, a często i sprzecznych z sobą, bez hierarchizacji i punktów centralnych, pozbawiona metafizyki, której cechami są: wymienność sacrum i profanum, zła i dobra, piękna i brzydoty, fałszu i prawdy[776]. Kultura ta w dużej mierze zagubiła pojmowanie piękna jako własności transcendentalnej propagując nierzadko antysztukę[777]. Kultura „niska", odwołująca się głównie do wymiaru cielesnego i emocjonalnego człowieka, cechująca się swoistą pustką aksjologiczną, nie interesuje się tematyką patriotyczna, prowokując raczej swoich odbiorców do szukania tego, co daje doraźną przyjemność[778]. Nierzadkim

---

[771] Zob. J. Świrko-Pilipczuk, *Rozwój zdolności twórczych uczniów w procesie edukacji – potrzeba, przeszkody, możliwości*, w: *Oświata na rozdrożu,* red. T. Zimny, Częstochowa-Poznań 1997, s. 191.
[772] Zob. W. Welsch, *Estetyka i anestetyka*, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wybór i oprac. R. Nycz, tł. M. Łukasiewicz, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1998, s. 542.
[773] Zob. T. Tomasik, *Humanizm Pasierba*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – poeta – humanista*, pr. zb., Bernardinum, Pelplin 2004, s. 70-71; J. Turowicz, *Do czego służy sztuka?*, w: *Trwać oznacza ocalić dobro i piękno. Pamięci księdza Janusza St. Pasierba w 15. rocznicę śmierci*, red. M. J. Wilczek, T. Tomasik, Bernardinum, Pelplin 2008, s. 154.
[774] Zob. M. Dubaj, *Warsztat kompozytora współczesnego a treści patriotyczne – autorefleksja*, w: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji…*, s. 32; D. Bywalec, *Motywy patriotyczne w twórczości polskich kompozytorów na emigracji po II wojnie światowej,* w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 39-47.
[775] Zob. A. Bielik-Robson, *Na drugim brzegu nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1997, s. 8.
[776] Zob. L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze…,* s. 45.
[777] J. Sochoń, *Kapłan-poeta. Czy interpretacja poezji ks. Janusza St. Pasierba domaga się wiedzy o jego kapłaństwie?*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan*..., s. 44.
[778] Zob. M. Dziewiecki, *Ponowoczesność jako kontekst wychowania patriotycznego dzisiaj,* w: *Patriotyczne wychowanie…*, s. 263.

zjawiskiem w świecie szeroko rozumianej kultury staje się kicz, zaspakajający naturalne dla istoty ludzkiej pragnienie piękna[779].

Kształtowanie w takim niepokojącym kontekście egzystencjalnym kultury polskiej uznać należy za zadanie niezwykle trudne i wymagające odnajdywania nowych dróg jej formowania i przeżywania. Adekwatnych do przemian dokonujących się we współczesnym świecie, ale i konsekwentnie odwołujących się do dorobku kulturowego poprzednich pokoleń Polaków.

## 2.3.

## ZIEMIA (TERYTORIUM)

Przestrzeń stanowi nie tylko zwyczajne otoczenie człowieka ale i miejsce jego najszerzej pojętego istnienia[780]. O ile miejsce wiąże się przede wszystkim z poczuciem bezpieczeństwa, to przestrzeń stanowi symbol wolności: „przywiązani jesteśmy do pierwszego, tęsknimy za drugą"[781]. Od samego początku swojego zaistnienia człowiek odczuwa potrzebę „miejsca jako znaku bezpieczeństwa, ma także potrzebę przestrzeni jako znaku bezkresu dla myśli i własnej fizyczności"[782]. Ważne są w tej kwestii uwagi poczynione przez F. Znanieckiego, który rozróżniając pomiędzy przestrzeniami w sensie fizycznym, geometrycznym i społecznym stwierdza, że „podmioty ludzkie nigdy nie doświadczają jakiejś powszechnej, obiektywnej, bezjakościowej, niezmiennej, nieograniczonej i nieograniczenie podzielnej przestrzeni (...) dane (im) są w doświadczeniu niezliczone przestrzenie, jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne, a przy tym dodatnio lub ujemnie oceniane"[783]. Posługując się dla odróżnienia przestrzeni społecznej od

[779] Zob. J. Pasierb, *Glossa o kiczu*, „Znak"4 (1984), s. 488; J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Znak, Kraków 2004, s. 64; T. Pawłowski, *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki,* Wrocław 1970, s. 270-316; A. Giza-Poleszczuk, *Kultura społeczna,* w: *Co nam zostało z tych lat?,* red. M. Marody, Londyn 1991, s. 155-192.
[780] Zob. A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków, 2002, s. 9.
[781] Zob. Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa, 1987, s. 13.
[782] Zob. H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*; w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń, 2001, s. 57.
[783] Zob. F. Znaniecki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 1, 1938, s. 90 – 91.

innych terminem „wartość przestrzenna" Znaniecki wskazuje, iż nie występuje ona odosobniona w doświadczeniu ludzkim. Nie można jej więc tak „po prostu wydzielić i skojarzyć z innymi wartościami przestrzennymi w ramach wspólnego układu geometrycznego"[784].

Przez terytorium ojczyste rozumie się ten obszar, który w najgłębszej swej istocie jest nieodzowną dla danej społeczności przestrzenią jej życia i działania. Jest to przestrzeń geograficzna, na której wspólnota ta żyje, pracuje, dziedziczy swą historię i tworzy ją, terytorium składające się z naturalnie ukształtowanego terenu i środowiska przyrodniczego oraz całokształtu układów urbanistycznych i architektonicznych tworzących przestrzeń estetyczną i symboliczną[785]. Społeczność żyjąca w określonym czasie i egzystująca w konkretnej przestrzeni geograficznej, najczęściej, choć nie zawsze, w sposób zwarty zajmuje określone terytorium[786]. Wprawdzie naród może nie zajmować ojczystej ziemi, która stanowiłaby jego przestrzeń życia i działania, zajmując inne terytoria, ale nie jest to stan naturalny i zadowalający go[787]. Według Jana Pawła II, w modelowym rozumieniu tej kwestii naród oznacza społeczność, która znajduje swoją ojczyznę w określonym miejscu świata[788]. Relacje tworzące naród i ojczyznę sprowadzają się w normalnym biegu rzeczy do ziemi rodzinnej, która żywiła nas i naszych przodków, której w przeszłości, jako naród, broniliśmy przed wrogami, usiłującymi odebrać nam wolność[789]. Ziemia rodzinna wspomaga tworzenie się narodu, gdyż to właśnie na ojczystym terytorium organizuje się właściwy dla danego narodu sposób życia[790]. Z tego też właśnie względu, iż terytorium ma charakter narodowotwórczy, ludom wędrownym, gdzie brak odwołania do określonej ziemi, odmawia się miana narodów. Ta korelacja pomiędzy ojczyzną i terytorium wzrasta paralelnie do liczebnego i przestrzennego rozrastania się narodu. Zamiast do biologicznych

[784] Tamże, s. 91.
[785] Zob. H. Skorowski, *Etyczne aspekty patriotyzmu*…, s. 88-89.
[786] Zob. S. Kowalczyk, *Obiektywno-przedmiotowe*…, s. 53-57; P. Burgoński, *Patriotyzm.*.., s. 30.
[787] Zob. H. Skorowski, *Naród i państwo*…, s. 82.
[788] Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*…, s. 74.
[789] M. Krąpiec, *O patriotyczne wychowanie,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 78-79.
[790] M. Krąpiec, *Naród,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. 7, Lublin 2006, s. 511.

kryteriów pierwotności w większym stopniu odwołują się one wtedy do terytorialności, upatrując w niej podstawę swej jedności, którą muszą utrzymać[791].

Terytorium materialno-geograficzne, zapewniające egzystencję narodu, bywa różne: wyspa lub półwysep, równina czy pasmo gór, co odgrywa ważną rolę w jego historii: separuje go od innych narodów, bądź też konfrontuje z sąsiadami. Każdy naród potrzebuje miejsca fizyczno – przestrzennego, ziemi na której egzystuje i realizuje swoje cele. Bez integralności tego terytorium trudno mówić o jego w pełni normalnej egzystencji[792]. Ziemia w funkcjonowaniu społeczności narodowo – państwowej pełni różne funkcje: bytowo – egzystencjalne, gospodarcze, obronno – militarne, symboliczne. Posiada ona zwykle bogactwa naturalne, stanowiące podstawę jego gospodarki. Jeżeli nawet ich nie ma, to sama ziemia, lasy, rzeki, jeziora, góry, wybrzeże morskie czy wyspy są naturalnym bogactwem narodu[793].

Widząc w ojczyźnie złożenie z ciała i duszy, K. Libelt w obszar tego pierwszego zaliczał ziemię, klimat, przyrodę, krajobraz, florę i faunę, pola i lasy[794]. Podobnie S. Kowalczyk, ujmując naród jako egzystującą na określonym terytorium wspólnotę etniczno – kulturową, zalicza ziemię ojczystą do ciała narodu, elementu materialno – przedmiotowego[795]. L. Kołakowski do warunków tożsamości narodu zalicza terytorium stare budowle, świątynie, grobowce, szczególny krajobraz oraz fizyczne artefakty przeobrażające środowisko naturalne[796].

Ziemia ojczysta posiada swoje wyróżniki, charakterystyczne elementy, zrozumiałe i ważne dla członków danej zbiorowość, zwiększające ich poczucie tożsamości. Jako wyraz ducha narodowego i jego symbol wyróżniki te stały się przedmiotem poezji. Można tu odwołać się do takich miejsc, jak góra Ararat dla Ormian, góra Synaj dla Żydów, Wisła dla Polaków, Ren dla Niemców[797]. Symbolami ojczystej ziemi są rzeki, góry – miasta – wsie, cmentarze, pomniki

---

[791] Zob. E. Shils, *Naród, narodowość i nacjonalizm*, tł. K. Kwaśniewski, „Sprawy Narodowościowe" 5 (1996), s. 12; P. Trzebuchowski, *Próba teorii narodu*, „Studia i dokumenty" 2 (1971), s. 126.
[792] Zob. S. Kowalczyk, *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Lublin 2012, s. 151.
[793] Zob. S. Ossowski, *Ziemia i naród*, w: tenże, *O ojczyźnie i narodzie,* Warszawa 1984, s. 47-57; S. Kowalczyk, *Substruktury…*, s. 56-57.
[794] Por. K Libelt, *O miłości ojczyzny,* s. 11.
[795] S. Kowalczyk, *Naród…*, s. 26, 31.
[796] L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej,* tł. S. Amsterdamski, w: L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 161-163.
[797] S. Kowalczyk, *Personalizm…*, s. 151.

wielkie i małe[798]. Mity sakralizujące miejsca wskazują na istnienie wydzielonego obszaru, w którym naród „odkrył siebie" i w którym znajduje swój najpełniejszy wyraz[799]. Mit świętych miejsc może przetrwać zmiany granic, tak jak mit kresów wschodnich czy zachodnich, co znajduje swoje uzasadnienie w ich odwiecznej polskości i szczególnych ofiarach związanych tego obszaru[800]. Uznając, iż ziemia ojczysta równoznaczna jest z pojęciem ojczyzny, związkowi z miejscem urodzenia S. Ossowski przypisuje znaczenie magiczne[801]. Ziemia wspólnego zamieszkania nabiera symbolicznego charakteru w przypadku krajów, które bywały przedmiotem agresji, napadów czy przesiedleń[802]. Celem ludobójstwa, zbrodniczej, fizycznej eksterminacji jest zazwyczaj „oczyszczanie" terytorium dla własnej grupy etnicznej[803]. Ojczyste terytorium to łącznik pomiędzy żyjącym pokoleniem a tymi, którzy żyli tu przez stulecia. Przez ziemię ojczystą rozumieć można więc nie tylko miejsce aktualnej egzystencji narodu, które przekracza nieraz granice państw, lecz i tę z przeszłości oraz z przyszłości[804]. Nekropolia wawelska, Powązki w Krakowie i Warszawie, cmentarz wileński na Rossie, we Lwowie Łyczakowski i Cmentarz Orląt, to trwały element polskiej historii i tożsamości[805].

Powiązanie ojczyzny z ziemią urodzenia, miejscem, gdzie człowiek spędza większość swojego życia, dostrzec można już w starożytności, gdzie związek z konkretną ziemią stanowił źródło więzi jednostki ze wspólnotą[806]. Również św. Tomasz z Akwinu mówiąc o ojczyźnie myśli w pierwszym rzędzie o środowisku społecznym związanym z ziemią rodzinną, w którym człowiek wzrasta i kształtuje się duchowo[807].

Krajobraz ziemi ojczystej trwale wpisuje się w psychikę człowieka i w duchowe życie narodu[808]. Kulturowo-społeczne elementy: pola, łąki, pastwiska,

---

[798] Zob. M. Krąpiec, *O patriotyczne wychowanie,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 78-79.
[799] Zob. M. Eliade, *Sacrum, mit, historia, Wybór esejów*, Warszawa 1993, s. 58-59.
[800] Zob. D. Wadowski, *Tożsamościowa funkcja mitów,* w: *Tożsamość polska*…, s. 435 .
[801] Zob. S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 43.
[802] Zob. M. Krąpiec, *Naród,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7, Lublin 2006, s. 511.
[803] Zob. S. Kowalczyk, *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje,* Lublin 2012, s. 151.
[804] Zob. J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie…* s. 30-31.
[805] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 58.
[806] Zob. T. Szawiel, *Egzystencjalne źródła patriotyzmu,* w: *Maski i twarze*…, s. 40; P. Burgoński, *Patriotyzm*…, s. 13-14.
[807] Zob. T. Ślipko, *Zarys*…, s. 229.
[808] S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 57.

ogrody, sady, parkany, parki, domy i stodoły, mają nie mniejszy wpływ na wygląd krajobrazu niż elementy naturalne: góry, lasy, czy rzeki[809]. Mimo tego, że krajobraz się zmienia, to w ludzkiej wyobraźni, zwłaszcza ten z lat dziecinnych, przyjmuje często postać wyidealizowanego stanu[810]. Krajobraz kraju, obok przyrodniczego środowiska, wywiera znaczący wpływ na psychofizyczne właściwości narodu, obyczaje, style życia, wykonywane prace, upodobania, odpoczynek, czy nawet przeżywanie smutków i radości[811].

Zamieszkiwana przez wspólnotę ludzi połać ziemi, zwana krajem wiąże ludzi w sposób szczególny, jako poszerzony dom rodzinny. Ponieważ oznaką właściwego statusu ziemi w życiu narodu jest realizacja prawa do jej własności, to w tej kwestii ujawnia się i potwierdza związek narodu z rodziną. W narodzie ziemia jest przecież własnością prywatną poszczególnych osób w obrębie rodziny, która z natury rzeczy potrzebuje oparcia w majątku[812]. Ziemia to ojcowizna narodu, której nie można traktować wyłącznie w kategoriach ekonomicznych, jako przedmiot kupna czy sprzedaży. Stanowi ona swoistą widownię historii narodu: jego początku, rozwoju, zwycięstw i klęsk, miejsc narodzin narodowych bohaterów[813]. Degradacja przestrzeni zamieszkanej (uboga infrastruktura, zniszczona substancja mieszkaniowa, uciążliwe sąsiedztwa w postaci np. trujących zakładów) destabilizując ich życie zachęca ludzi do zmiany regionu zamieszkiwania[814].

Kwestia ziemi jako konstytutywnego czynnika ojczyzny na różny sposób przewija się przez interesujące nas materiały przeznaczone dla uczniów szkoły podstawowej. Można odnaleźć tu treści, również o ogólniejszym charakterze, wprost odnoszące się do tej tematyki, wskazując na ziemię jako czynnik w dużej mierze wyznaczający funkcjonowanie ojczyzny. Pojawiają się wzmianki o tym, iż

---

[809] Zob. J. Bogdanowski, *Czytanie krajobrazu*, w: *Krajobraz kulturowy*, red. A. Michałowski, Warszawa 2001, s. 17.
[810] Zob. J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie…*, s. 24-32; W. Zin, *Piórkiem i węglem. Piękno nie dostrzegane*, Warszawa 1971, s. 33.
[811] Zob. M. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, s. 20-21; S. Ossowski, *Ziemia i naród*, w: tenże, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 47-57.
[812] Zob. P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 186-187.
[813] S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 55.
[814] Zob. Niczyporuk, *Przestrzenne aspekty przynależności lokalnej,* w: *Kultura w kręgach wartości*…, s. 214-215.

czujemy się członkami narodu również poprzez poczucie wspólnoty terytorialnej[815], zamieszkujemy od wieków nasze ziemie[816], społeczeństwo to zbiorowość ludzi zajmujących to samo terytorium[817], czy też mieszkamy na terytorium naszego państwa[818], nasze terytorium zalicza się do ABC Polaka[819].

Dostrzegając długie i dramatyczne losy ziemi stanowiącej przez wieki naszą ojczyznę, kilku autorów odnosi się i do tej sprawy. Zwracają uwagę na to, iż „terytorium państwa na przestrzeni wieków i jego granice zmieniały się"[820], „niektóre obszary w pewnym momencie w ogóle przestały należeć do Polski, inne po wielu wiekach do niej powracały[821]. Ciekawą i głębszą refleksją prezentuje w tej kwestii podręcznik *Polska nasza ojczyzna,* który wskazuje na to, iż „położenie Polski często wpływało na losy jej mieszkańców. Nie stanowiło bowiem znaczącej przeszkody dla obcych wojsk. W okresach swej potęgi Polska rozrastała się z dużą szybkością, aby w momentach słabości w krótkim czasie tracić rozległe obszary"[822].

Trafnie i adekwatnie do możliwości percepcyjnych uczniów I klasy szkoły podstawowej ujmuje ten problem podręcznik *Wesoła szkoła.* Wymienia się tu poszczególne płaszczyzny, które w różny sposób konstytuują Polskę - naszą ojczyznę - „to miasto i wieś, to łąka, pole i las, to rzeka, jezioro, góra i morze, to dom, w którym mieszka każdy z nas[823]. Inny z podręczników do 1 klasy starając się w obrazowy sposób przybliżyć wielkość Polski, wskazuje, iż podróż po niej samochodem trwałaby około 50 godzin, rowerem (50 km dziennie) 10 tygodni, a piechotą pół roku[824].

Znacznie częściej niż z wyczerpującymi analizami o ziemi jako jednym z istotnych wymiarów ojczyzny, w interesujących nas materiałach mamy do czynienia z ukazywaniem szczegółowych aspektów tej kwestii. Dosyć wyraźnie rysuje się tu historyczny sposób przedstawiania tej tematyki. Uczniowie mogą więc

[815] PZH 4, s. 84.
[816] OCH 4, s. 42.
[817] MIH 4, s. 30.
[818] MIH 4, s. 36; MH, s. 62; PZH 4, s. 44.
[819] OS, s. 16.
[820] OS, s. 15-16; WRPE, s. 10; PNO 5, s. 41-42.
[821] PH 4, s. 24.
[822] PNO 5, s. 41-42.
[823] WS 1, 5, s. 4.
[824] MS 1, 8, s. 65.

dowiedzieć się, zazwyczaj przy pomocy map, jak w szczególnie ważnych dla Polski chwilach dziejowych kształtowało się jej terytorium. Zwraca się powszechnie uwagę na to jak wyglądały granice państwa Mieszka I[825]. E. i J. Centkowscy wskazują przy tym, iż kształt Polski Piastów przypominał tę współczesną, choć jej powierzchnia była nieco mniejsza. Niemal 80 % ówczesnego terytorium naszej ojczyzny stanowiły lasy i puszcze[826]. A. Wołosik podkreśla zaś, iż pod koniec życia Mieszka I obszar Polski obejmował: Pomorze ze Szczecinem, Kołobrzegiem i Gdańskiem, Śląsk, Wielkopolskę, Mazowsze i Małopolskę. Na wschodzie sięgał nieco poza Lublin. Nie należał do Polski teren dzisiejszych Mazur i Warmii, gdzie mieszkali wtedy Prusowie[827]. Liczni autorzy ukazują też, szczególnie poprzez mapy, terytorialny rozwój państwa Bolesława Chrobrego[828]. Kolejną okazję do zajęcia się kształtem terytorialnym naszego kraju dla autorów podręczników do szkoły podstawowej daje rozbicie dzielnicowe Polski po 1138 roku[829]. Powszechnie też zwraca się uwagę na rozwój terytorialny kraju w czasach Łokietka, a zwłaszcza Kazimierza Wielkiego, który włączył do Polski Ruś Halicką, Kujawy i przywrócił Polsce dostęp do morza[830].

Również w kolejnych wiekach, zwłaszcza poprzez unię z Litwą, znacznie zmieniło się terytorium ojczyzny. Dostrzegając ten fakt autorzy analizowanych w tej pracy materiałów pokazują jak kształtowało się terytorium Rzeczypospolitej w czasach Jagiełły[831] i za ostatnich Jagiellonów, pod koniec XVI wieku[832]. Jeden z programów zauważa, iż w okresie panowania tej dynastii Polska rozciągała się od morza do morza[833]. W kilku materiałach zwraca się uwagę na rozległość Rzeczpospolitej szlacheckiej Obojga Narodów na początku XVII wieku, zwłaszcza

[825] WRPE, s. 9; OCH 5, s. 46; PZH 5, s. 92-93; MIH 5, s. 86; MH 4, s. 76; ATH 6, 1, s. 59; ACHS 4, s. 51; PNO 5, s. 51-53; NSPU 3, 2, s. 14-15.
[826] PZH 5, s. 97.
[827] OCH 5, s. 46.
[828] ATH 6, 1, s. 64; DDH 5, s 108; ACHS 4, s. 46-47; MIH 5, s. 88; WPS 6, s. 48-49; OCH 5, s. 43.
[829] WPS 6, s. 52-54; MH V, s. 140-141; MIH 5, s. 90; PZH 5, s. 101-106; PH 4, s. 53.
[830] ATH 6, 1, s. 82, 95; DDH 5, s 114-116, 121; AP, s. 45; MIH 5, s. 110-112, 146-147; OCH 5, s. 53; ACHS 4, s. 60-62, 78-79.
[831] ATH 6, 1, s. 90; DDH 5, s 117-119; MIH 5, s. 143; MH 5, s. 164.
[832] ACHS 4, s. 88-89; MIH 6, s. 24, 32-33.
[833] OS, s. 15.

w stosunku współczesnej RP[834]. Jak trzeźwo zaznacza A. Wołosik, kolejne wojny przynosiły ze sobą coraz większe straty terytorialne[835].

Jedną z bolesnych konsekwencji utraty polskiej niepodległości w wyniku zaborów była utrata terytorium wyznaczającego granice państwa. Nic więc dziwnego, iż w analizowanych materiałach szeroko omawia się dokonany przez zaborców podział ziemi Rzeczypospolitej[836]. Dużo miejsca autorzy podręczników poświęcają Księstwu Warszawskiemu, które w latach 1807-1815 stanowiło mały fragment wolnego terytorium ojczyzny, niosąc Polakom pewną nadzieję, zresztą nie spełnioną, na odzyskanie wolności[837]. Można dowiedzieć się też, iż decyzje o kształcie ziem Rzeczypospolitej zapadały na Kongresie Wiedeńskim z 1815 roku. Uchwalono tam powstanie królestwa Polskiego z carem Aleksandrem I jako królem Polski, którego granice utrzymały się aż do 1918 roku[838]. Doceniając rangę tego, co nastąpiło w1918 roku prawie wszyscy autorzy dają uczniom możliwość zapoznania się z mapą granic państwa polskiego w latach 1918-1922[839]. A. Wołosik wskazuje ponadto, iż ustalanie granic terytorium odrodzonego polskiego państwa, podstawowe wówczas zadanie, skończyło się dopiero w 1921[840]. Kilka podręczników zauważa zaś, iż II RP obszarowo była rozległym państwem, gdyż liczyła prawie 389 tysięcy km[841].

Analizowane w tej pracy materiały informują też o bolesnych dla terytorium Polski konsekwencjach wybuchu II wojny światowej. Wiedzę tę uczniowie mogą zaczerpnąć z lektury map ziem polskich w czasie wojny, pod okupacją niemiecką i sowiecką. Zwraca się tu uwagę na to, iż część ziem zagarniętych przez Niemców przyłączono do III Rzeszy, a reszta funkcjonowała w ramach Generalnej

[834] MH, s. 23; ATH 6, 1, s. 109-112; MH 6, 1, s. 57; MIH 6, s. 38-39; ATH 5, 2, s. 48-49; ACHS 4, s. 95-96, 102-103, ATH 4, 2, s. 38.
[835] OCH 5, s. 110-113.
[836] MH 6, 1, s. 103, 114-117; MIH 6, s. 66; ATH 6, 2, s. 22-26, 32-33; ACHS 4, s. 113-115, 124-126; ACHS 6, s. 32, 40-41.
[837] ACHS 4, s. 132-133; ATH 6, 2, s. 39-40; WPS 6, s. 109-111, 114-116; OCH 6, s. 13; ACHS 6, s. 60-62; MH, s. 48; OS, s. 16; MIH 6, s. 73; MH 6, 1, s. 131; MH 6, 2, s. 8-10; HWN, s. 36; WRPE, s. 10.
[838] ACHS 6, s. 65-67; OCH 6, s. 15; PH 4, s. 134-139; MH 6, 2, s. 45; ATH 4, 2, s. 60; ATH 5, 2, s. 76.
[839] ATH 6, 2, s. 76, 81; WPS 6, s. 132-134; PH 4, s. 46-47, 161-62; PZH 6, s. 124-125; MIH 6, s. 110-112; MH 6, 2, s. 40-41.
[840] OCH 6, s. 61-62.
[841] MIH 6, s. 112; OCH 6, s. 61-62.

Guberni[842]. Zakończenie II wojny światowej i dokonujące się wtedy w Europie zmiany polityczne spowodowały duże zmiany terytorialne. Sporo analizowanych materiałów przedstawia mapy pokazujące obszar Polski po II wojnie w zestawieniu z mapą II RP[843]. Nie brakuje też informacji o nowych granicach Polski jako wyniku ustaleń Jałty, o ziemiach odzyskanych i zmniejszeniu się rozmiarów Polski[844].

Zwieńczeniem swoistej wycieczki podręczników szlakiem dziejów polskiego terytorium i granic jest zaprezentowanie informacji dotyczących współczesnego obszaru Polski – III RP. Zazwyczaj przy tej okazji uczniowie poznają różnego rodzaju mapy współczesnej Polski – polityczną, fizyczną, czy administracyjną[845].

W wielu podręcznikach pojawia się sporo informacji o długości granic Polski, której to tematyce towarzyszy prezentowanie państw i narodów sąsiadujących z Polską[846]. Znacznie rzadziej autorzy podręczników dostrzegają, iż Polska to państwo położone w środkowej części kontynentu europejskiego, zajmujące dziewiąte, co do wielkości miejsce w Europie, którego terytorium wyznaczają w znacznej części naturalne granice: morze, góry i rzeki[847].

Za istotny element przybliżania uczniom tematyki dotyczącej ziemi ojczystej autorzy analizowanych podręczników uznają informacje o ważnym, także ze *stricte* praktycznych względów podziale administracyjnym terytorium Polski: województwa, powiaty, itd.[848]. Liczne podręczniki odnoszą się do podziału na krainy geograficzne bądź regiony, przy czym terminów tych używa się zamiennie[849]. Zwraca się uwagę na to, że niektóre z nich w swych nazwach nawiązują do plemion zamieszkujących w przeszłości te tereny: Pomorzan, Ślężan, Wiślan, Lędzian, czy Mazowszan[850].

---

[842] MH 6, 2, s. 72, 78-79; MIH 6, s. 130-131; ATH 6, 2, s. 103.
[843] ATH 6, 2, s. 115; PH 4, s. 179-181; MH 6, 2, s. 114; MIH 6, s. 144; PZH 6, s. 205-207; HWN, s. 41.
[844] MH 6, 2, s. 110; OCH 6, s. 90; PH 4, s. 179-181; MH, s. 60.
[845] MIH 4, s. 46; PZH 4, s. 73; MM, s. 148-149; ATH 4, 2, s. 88-91; SP 3, 2, s. 35, 37; PH 4, s. 25, 187-188; ACHS 4, s. 45; ATH 6, 2, s. 138; PŚ 2, 2, s. 15-18; PZK 1, 2, s. 34-37; AZPK, s. 55; CHR 2, 2, s. 52-53; RWS, s. 18; ODS, s. 43; JKP I, s. 15-16; WRPE, s. 10.
[846] WRPE, s. 10; ATH 6, 2, s. 74-75; MIH 6, s. 144; MH, s. 62; MS I, 8, s. 65; MIH 4, s. 46, 48; AP, s. 47; HWN, s. 16; PŚ 2, 2, s. 15-18; OS, s. 16; ŚKSP 5, s. 44.
[847] MIH 4, s. 46; PZH 4, s. 84; ACHS 4, s. 44; ŚKSP 5, s. 44.
[848] MIH 4, s. 46; ODS, s. 25, 43; ŚKSP 5, s. 44-49; PZH 4, s. 73; MS 1, 8, s. 65; WRPE, s. 10; MH, s. 62.
[849] ŚKSP 5, s. 46-49; PZH 4, s. 73; SP 3, 2, s. 38; ŚPŚP, s. 10; DCP, s. 14; PŚWS, s. 62; MS, s. 23.
[850] MIH 4, s. 46; OS, s. 15; WRPE, s. 10.

Niejako poszerzeniem terytorium ojczyzny, które najściślej definiuje każdego człowieka jest w świetle analizowanych materiałów odniesienie do konkretnego miejsca jego życia. W gamie określeń odnoszących się do małej ojczyzny ujawnia się inwencja różnych autorów: najbliższa okolica życia ucznia[851], „Moja miejscowość”[852], „Tam, gdzie żyję”[853], „Moje miejsce na ziemi”[854], „Nasze miasteczko”[855], „Mała plamka na ziemi”[856], „Tam, gdzie żyjemy i gdzie mieszkamy”[857], „Miejsce, w której żyjemy”[858], „Świat, w którym żyję”[859], „Mój świat”[860], „Nasza miejscowość”[861].

Autorzy analizowanych materiałów interesują się także szeroko rozumianym krajobrazem polskim, zwracając uwagę na jego różne typy i charakterystyczne cechy. Wprowadzenie tematyki krajobrazów daje okazję do tego, aby przekonać uczniów, że składniki przyrody są ze sobą ściśle powiązane i zależą od warunków zewnętrznych: klimatu, ukształtowania terenu, rodzaju wód i gleb[862]. Jeden z podręczników, używając poetyckiego języka, pisze o działaniu rzeźbiarzy krajobrazu: wody, mrozu, wiatru, organizmów żywych, temperatury, czy ludziach[863]. Często można przeczytać, iż życie człowieka w dużym stopniu kształtują warunki geograficzno-przyrodnicze, w których urodził się i żyje[864].

*Podstawa programowa* w obszarze edukacji przyrodniczej zwraca uwagę na zaznajomienie uczniów z charakterystycznymi elementami typowych krajobrazów Polski pod względem ukształtowania terenu[865], o charakterystyce krajobrazu wielkomiejskiego, przemysłowego i rolniczego[866], i wskazywaniu na mapie i

[851] DJP 5, s. 84; PZC, s. 57; RWS, s. 12, 18; PŚ, s. 24, 49-52; MS, s. 20; BS, s. 12; BSW, s. 8.
[852] MS 1, 8, s. 46-47; WS 2, 3, s. 54-55; WS 1, 5, s. 6; SNST 3, 1, s. 9; PZK 1, 2, s. 13-18; JTŚ, s. 22; CHR 2, 2, s. 69; WRPE, s. 7; MS 3, 1, s. 53; JIŚ 4, s. 134; MS, s. 44; DCP, s. 13-14; ATH 4, 1, s. 41.
[853] OS, s. 12-13.
[854] ATH 4, 1, s. 35-37; OS, s. 12-13; EP, s. 45.
[855] BSC 4, s. 6-7.
[856] PZH 4, s. 74.
[857] HWN, s. 16.
[858] ATH, s. 10.
[859] BPP, s. 10.
[860] MŚ, s. 9.
[861] MS, s. 23.
[862] WS 2, 3, s. 52-53; PH 4, s. 25; KSP, s. 6; CSZP, s. 10, 49; KSP, s. 11; MWSP 4, 1, s. 44-47; ŚKSP 5, s. 46-49; ODS, s. 44.
[863] MWSP 4, 1, s. 44.
[864] BSW, s. 8; MWSP 4, 1, s. 44-47; BPP, s. 13; PŚWS, s. 62-63; RWS, s. 18.
[865] PP, s. 11.
[866] PP, s. 46.

opisywaniu głównych regionów Polski[867]. We wszystkich podręcznikach pojawia się odwołanie do krajobrazu najbliższej okolicy, ukształtowania terenu, wód, roślinności, zwierząt, czyli ogólnie rzecz ujmując czynników przyrodniczych i poza przyrodniczych[868]. W tym kontekście wskazuje się także na okoliczne zabytki, budownictwo, obiekty przemysłowe, czy drogi[869]. Za ciekawe uznać należy treści eksponujące różnicę pomiędzy krajobrazami naturalnymi i przekształconymi przez człowieka, zwłaszcza w wyniku działalności gospodarczej[870]. Niekiedy pisze się o ochronie krajobrazu, np. przez tworzenie parków krajobrazowych[871].

W analizowanych materiałach pada kilka propozycji, których celem jest przybliżenie uczniom tej tematyki nie tylko na drodze dostarczenia określonego *quantum* wiedzy, ale też zwiększenia aktywności ucznia. Obok poznawaniu polskich krajobrazów poprzez filmy, albumy wycieczki[872], zaleca się też ich opisywanie na podstawie map i zdjęć[873], wykonanie albumu „Krajobrazy Polski"[874], czy zamieszczenie wśród opowiadań powakacyjnych odniesień do krajobrazu[875].

Powszechnie próbuje się charakteryzować poszczególne typy krajobrazów występujących w Polsce: gór, nizin, wyżyn, jezior, czy morza[876]. Podręcznik z serii *Moja szkoła* wskazuje w tym kontekście na pewną ciekawostkę - największa różnica wysokości jest między szczytem Rysy a wsią Raczki Elbląskie (1, 8 m poniżej poziomu morza)[877]. Program *Słowa na start* eksponuje twórczość A. Asnyka jako poety opisującego tatrzański krajobraz[878]. Wszędzie można przeczytać, iż w Polsce występują krajobrazy gór wysokich, średnich, oraz niskich. Wskazuje się przy tym, że przykładem gór wysokich, zresztą jedynym, są Tatry, średnich - Sudety, a niskich – Góry Świętokrzyskie. Dużo mówi się najwyższych szczytach

[867] PP, s. 37.
[868] MŚ, s. 18; WSIP, s. 91; EP, s. 41; KSP, s. 6; MWSP 4, 1, s. 47; MS 1, 8, s. 66; JWS 2, 1, s. 7; MSAP, s. 12; MP, s. 65; BPP, s. 8; PMM, s. 23; ES, s. 10, 50; PŚ, s. 24; MS, s. 40; SNM, s. 24; ATH 4, 1, s. 41; BSW, s. 9; ERP, s. 12; ZEK, s. 13; RWS, s. 17; ATH, s. 10; OS, s. 12; INS, s. 8; HWN, s. 16; BS, s. 18.
[869] PŚ, s. 34; DCP, s. 13-14.
[870] SPRE, s. 28; ŚPŚP, s. 23; SP 3, 2, s. 39; MŚ, s. 19; KSP, s. 6; MP, s. 8; ES, s. 50; ZEK, s. 14; BPP, s. 17.
[871] MSAP, s. 9; SPRE, s. 46-47.
[872] WSIP, s. 51; EP, s. 41.
[873] KSP, s. 13.
[874] SPRE, s. 44
[875] SNST 3, 1, s. 9.
[876] NKPN 2,1A, s. 14-15; NSPU 2,1A, s. 12-13.
[877] MS 3, 3, s. 105.
[878] SNS 6, s. 62.

tych gór, znajdujących się tu miastach oraz roślinności i zwierzętach. Wszędzie przedstawia się Tatry jako góry skaliste, strome, zbudowane głównie z granitu. Są tu kamieniste potoki i jaskinie, najwyższym szczytem są Rysy, a największe jezioro to Morskie Oko. Wskazuje się, że największym pasem Sudetów są Karkonosze ze Śnieżką. Są to, w przeciwieństwie do Tatr góry o łagodnych stokach, rozległych grzbietach, pokrytych często rumowiskami skalnymi. Najwyższy szczyt Gór Świętokrzyskich to Łysica[879]. O pozostałych polskich górach, takich jak Bieszczady czy Gorce, uczeń nie dowie się z podręczników niemal niczego. Jeden jedynie z autorów trochę więcej miejsca poświęca Pieninom[880]. Podręczniki powszechnie prowadzą uczniów na wybrzeże Bałtyku, pisząc o długości polskiego pobrzeża i wybrzeża. Nie brak odniesień do charakterystycznych elementów krajobrazu nadmorskiego. Uczniowie dowiadują się, iż mało urozmaicone polskie wybrzeże cechuje duża różnorodność fauny i flory[881]. Odnosząc się do krajobrazu polskich nizin podręczniki zauważają, że zajmują one środkową część kraju. Wymienia się tu niziny: Mazowiecką – nad Wisłą, Podlaską – nad Bugiem i Narwią, Wielkopolską nad Wartą, oraz Śląsk nad Odrą, prezentując główne miasta, rzeki, jeziora oraz wskazując na charakterystyczną tu roślinność[882]. Autorzy podręcznika *Przygoda z historią* zwracają uwagę, iż niemal pozbawione przemysłu, rolnicze Podlasie szczyci się czystym powietrzem, z Puszczą Białowieską i rzeką Bug z jej naturalnymi rozlewiskami, bagnami, rezerwatami przyrody i miejscowościami wypoczynkowymi. Można tu przeczytać, iż w rolniczej Wielkopolsce rzuca się w oczy ładne budownictwo na wsi, gospodarność i dostatek, co kontrastuje np. z sennym krajobrazem rosochatych wierzb i drewnianych chat na Mazowszu i Podlasiu[883]. Trudno tu uniknąć dygresji, iż sformułowania: „gospodarność i dostatek" ocierają się o truizm, bądź odnoszą się do sytuacji z okresu zaborów, gdzie Wielopolska odróżniała się na tej płaszczyźnie od reszty polskich ziem.

[879] BPP, s. 14, 19; SP 3, 2, s. 89-93; MS 3, 3, s. 94-102; SNS 6, s. 62; POPR, s. 84-89; ODS 3, 8, s. 66-67; JWS 2, 4, s. 8-9; MP, s. 27-28; KSP, s. 13.
[880] JWS 2, 1, s. 56-57.
[881] MS 3, 3, s. 112; SP 3, 2, s. 43; ODS 3, 8, s. 94-95; POPR, s. 66-69; BPP, s. 14; MP, s. 30; KSP, s. 12; ES, s. 55; JKP, s. 29; WPS 6, s. 63-65; MŚ, s. 19; ŚPŚP, s. 11; SPRE, s. 30.
[882] MWSP 4, s. 104-110; ŚKSP V, s. 122-145; SP 3, 2, s. 60; ODS 3, 8, s. 78; BPP, s. 9, 14, 20; MP, s. 29.
[883] PZH 4, s. 78.

Niekiedy uczeń może się też dowiedzieć, że w Polsce przeważa krajobraz nizinny, a tereny położone niżej niż 300 m stanowią aż 91, 3% powierzchni kraju[884].

Wszystkie podręczniki w niemal identyczny sposób zwracają uwagę na to, że południowa i południowo wschodnia część Polski jest wyżynna, a teren przewyższa tam 300 m. npm. Podkreśla się, że poszczególne wyżynne krainy geograficzne różnią się między sobą. Mamy tu do czynienia z krajobrazem wyżyny pokrytej lessem – Wyżyna Lubelska, krajobrazem wapiennym wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej oraz z Wyżyną Śląską, która jest przykładem krajobrazu znacznie przekształconego, w dużej mierze zdegradowanego przez człowieka. O Wyżynie lubelskiej mówi się jedynie w kontekście żyznych gleb. Więcej uwagi poświęca się Wyżynie Krakowsko-Częstochowskiej, z Krakowem i Częstochową, wznoszącą się pasmem Jury z licznymi jaskiniami i ruinami zamków. Śląsk zaś, to krajobraz kominów, fabryk, hut, kopalń i hałd, z miastami: Katowice i Wrocław, budzącymi zainteresowanie ze względu na intensywną działalność w tym miejscu człowieka oraz bogatą kulturę ludową[885]. Najmniej miejsca w analizowanych materiałach zajmuje krajobraz polskiego Pojezierza. Można się dowiedzieć, że na południe od wybrzeża bałtyckiego leży szeroki pas terenu z licznymi jeziorami, rzekami i pokrytymi bujną roślinnością. Jest to krajobraz pojezierza charakterystyczny dla północnej Polski. Wymienia się tu, jako znaną i odwiedzaną przez turystów Krainę Tysiąca Jezior (Śniardwy, Mamry, Hańcza, Wigry). Zwraca się uwagę na rolę Kanału Augustowskiego, miejsca transportu wodnego. Ten pas Polski nazywa się zielonymi płucami Polski[886].

Uznając za pobieżny opis głównych typów polskiego krajobrazu nie sposób z kolei nie zauważyć, iż dużo miejsca we wszystkich typach podręczników poświęca się charakterystycznemu dla wielu polskich miejscowości krajobrazowi wyznaczanemu przez rzeki. Wprawdzie podobnie jak w większości omawianych kwestii z trudem można doszukać się tu jakiejś ogólniejszej refleksji o roli rzeki

[884] MS 3, 3, s. 105; ACHS 4, s. 44; ŚKSP 5, s. 44.
[885] MS 3, 3, s. 103-104; PZH 4, s. 78-79; SP 3, 2, s. 76-88; ODS 3, 8, s. 74-75; CP 3, 1, s. 72-73, 115-117; SMP, s. 59; ŚKSP 5, s. 156-170; POPR 4, s. 80-83; BPP, s. 14, 20; MP, s. 28; KSP, s. 12; NSPU 2, 4, s. 66-67; NSPU 3, 2, s. 50-51.
[886] BPP, s. 14, 20; MP 4-6, s. 29; CSZP, s. 49; POPR 4, s. 70-75; MS 3, 3, s. 113-114; ODS 3, 8, s. 90-91; SP 3, 2, s. 52; PZK 1, 5, 2002, s. 60-61; ODS 3, 9, s. 10-12; ŚPŚP, s. 11, 15; NSPU 2, 4, s. 70-71.

polskiej w konstytuowaniu typowego polskiego krajobrazu, to znaleźć można sporo informacji o głównych polskich rzekach, z Wisłą i Odrą na czele, wraz z ich ważniejszymi dopływami. Niemal wszędzie można dowiedzieć się przez jakie krainy geograficzne i miasta przepływają Wisła i Odra, skąd biorą początek i dokąd zmierzają[887]. Autorzy podręcznika *Ja i moja szkoła* proponują, aby dzieci 3 klasy poznały nazwy rzek polskich w kolejności od najdłuższej do najkrótszej[888]. Już w pierwszych latach edukacji szkolnej sporo jest odniesień do głębokiego związku z ojczystą ziemią Wisły[889]. Nazywa się ja więc rzeką najmilszą i najbliższą, „bo gdy o Polsce myślę – to myśli moje są przy Wiśle"[890], „Królową Polskich rzek[891], „rzeką polską i rodzinną"[892]. Odra zaś, jak wskazują autorzy podręcznika *Chodźmy razem* do II klasy, to pierwsza po Wiśle z polskich rzek[893].

Istotną rolę w tworzeniu polskiego krajobrazu odgrywają też, wciąż pokrywające na szczęście dużą część naszego terytorium, lasy. W pierwszych latach edukacji szkolnej uczniowie dowiadują się o lesie przede wszystkim jako środowisku życia wielu roślin i zwierząt[894], lecz już na drugim etapie edukacji można dostrzec bezpośrednie odniesienia do lasu jako istotnego wyznacznika typowego polskiego krajobrazu. Zwraca się uwagę na to, iż w naszym kraju występują różne lasy, choć niewiele zachowało się tu naturalnych krajobrazów; kiedyś zaś cały niemal obszar Polski zajmowały lasy liściaste dębowo-grabowe, czyli tzw. grądy[895]. W kilku podręcznikach uczniowie mogą też znaleźć trochę informacji o tym, iż najbogatszym lasem polskim jest Puszcza Białowieska[896]. Na poziomie analizowanych podręczników nie funkcjonuje zaś praktycznie zupełnie, bezpośrednie odniesienie do ziemi polskiej ujmowanej w sensie gleby. Jedynie w

[887] ODS 3, 8, s. 12-15, 46-47; ŚPŚP, s. 11; JH, s. 18; WS, s. 30; RWS, s. 18; MŚ, s. 19; MS, s. 40; JKP, s. 42; SP 3, 2, s. 152-157; MS 3, 3, s. 92; PZK 1, 5, s. 60; JWS 3, 1, s. 80-82; JWS 2, 1, s. 68; CP 3, 1, s. 50.
[888] ODS 3, 8, s. 18-19.
[889] NLPN 4, s. 9.
[890] WS 1, 5, s. 60.
[891] ODS 3, 8, s. 18-19.
[892] CHR 2, 2, s. 54-56.
[893] CHR 2, 2, s. 129.
[894] CHR 2, 2, s. 190-191; AZPK, s. 80-85; EP, s. 48
[895] POPR, s. 76-79; ODS 3, 2, s. 58-59; ODS 3, 8, s. 79; AZPK, s. 68; ŚKSP 5, s. 50-58; EP, s. 50.
[896] KSP, s. 12; EP, s. 50.

jednym z podręczników do przyrody można przeczytać o rodzajach gleb występujących w Polsce[897].

Zwłaszcza w kontekście częstych perturbacji pogodowych, dotykających również terenu Polski, narasta wśród społeczeństwa zainteresowanie kwestiami związanymi z klimatem i zmianami, które w nim wydają się następować. Wyżej wzmiankowane problemy nie znajdują większego odbicia w analizowanych w tej pracy materiałach. Z jednego z podręczników dzieci dowiadują się o dużym wpływie klimatu na życie w jakimś określonym miejscu świata. Zwraca się uwagę, że takie czynniki pogody, jak: wiatr, opady, temperatura, zachmurzenie, wywierają poważny wpływ na życie ludzi, zwierząt i roślin[898]. W dwóch miejscach doszukać się można szerszej i ogólniejszej refleksji na temat klimatu charakterystycznego dla naszej ojczyzny. Podręcznik *Podróże przyrodnicze* wskazuje, że pogoda i klimat w Polsce zależą od napływu mas powietrza[899]. W podręczniku *Historia i społeczeństwo* znaleźć można wzmiankę o umiarkowanym charakterze polskiego klimatu[900]. U kilkorga autorów interesujących nas pozycji znaleźć można odniesienie do charakteru polskiego terytorium w kontekście stopnia industrializacji i zaludnienia. Zwracają one uwagę na to, iż terytorium Polski wyznaczają różnej wielkości wsie i miasta[901].

Te wszystkie wymienione wyżej elementy, składające się na to, co określić można mianem ziemi ojczystej, nigdy nie przestaną definiować zarówno człowieka, jak i wspólnotę narodową. Bez względu na zmieniające się epoki człowiek zarówno na poziomie jednostkowym, jak i wspólnotowym wciąż chce identyfikować się również poprzez związek z bliską mu przestrzenią.

[897] ŚKSP 5, s. 50-58.
[898] ODS, s. 44.
[899] POPR, s. 94-95.
[900] ACHS 4, s. 44.
[901] SNM, s. 18-20; ODS, s. 43; MS, s. 18; ATH 4, 1, s. 41; OS, s. 12-13.

# ROZDZIAŁ

# III

# SOLIDARNOŚĆ WSPÓLNOTOWA JAKO WYRAZ PATRIOTYZMU

Będąc istotą społeczną, dla realizacji własnego powołania i poczucia spełnienia każdy człowiek potrzebuje drugiej osoby, wspólnoty, społeczeństwa, gdzie mógłby się rozwijać i realizować siebie. Osoba nie tylko nigdy nie egzystuje poza społeczeństwem, lecz taki właśnie sposób życia stanowi niejako wymóg jej natury. Za tego typu postulat należy też uznać kierowanie się przez ludzi tworzących wspólnotę zasadą solidarności. Egzemplifikacjami tej reguły powinny być takie normy społeczne, jak: występowanie silniejszych w obronie słabszych, mądrzejszych w imieniu mniej mądrych, czy współpraca, zarówno w odniesieniu do relacji miedzy jednostkami, jak i narodami. Wartość ta pozwala przekroczyć indywidualizm, wzajemną nieufność czy przedmiotowe traktowanie człowieka. Kluczowe jest tu przekroczenie bariery „moje – twoje", „nasze – obce" oraz szukanie punktów porozumienia. Skłania ono do odkrywania wartości człowieka i zastanowienia nad tym, co łączy, aby móc dążyć do wspólnego dobra. Umiejscowienie człowieka jako jednostki właśnie, obdarzonej osobową godnością, niezdolnej jednak praktycznie do egzystencji bez innych ludzi, stanowić będzie przedmiot pierwszego paragrafu trzeciego rozdziału. Drugi odniesie się do tych treści z interesujących nas materiałów, które przybliżają dzieciom polskie społeczeństwo i państwo, zarówno w wymiarze historycznym, jak i we współczesności. W paragrafie wieńczącym rozdział ukazane zostaną te czynniki, które w szczególny sposób wyznaczają solidarność członków danego narodu.

## 3. 1.

## CZŁOWIEK WOBEC SPOŁECZEŃSTWA

Człowiek jest w swojej indywidualności bytem niepowtarzalnym, ale i odkrywającym naturalne związki i zobowiązania wobec społeczności[902]. W ciągu całego życia pozostaje niezmiennie wpisany w stosunki społeczne, egzystując w obrębie różnego typu socjalnych relacji koniecznych dla jego zaistnienia i prawidłowego działania[903]. Nie mogąc samodzielnie w pełni rozwinąć swojej osobowości jednostka doświadcza naturalnej, niewymuszonej, gwałtownej, stałej i powszechnej potrzeby łączenia się z innymi ludźmi[904]. Jak pisze J. Grygiel, to wspólnota osób, a nie samotność tworzy przestrzeń, w której człowiek dowiaduje się kim był, kim jest, kim ma być[905]. Sięgając do argumentów pragmatycznych C. Strzeszewski stwierdza, iż przyczyn społecznego charakteru natury ludzkiej szukać trzeba w umiłowaniu przez jednostkę życia wspólnego, jej słabości, ograniczoności i niesamowystarczalności. Co istotne, to ukierunkowanie na życie społeczne odnosi się nie tylko do potrzeb fizycznych, ale i duchowych człowieka[906]. Bez innych ludzi realizowałby się, podobnie jak zwierzęta, jedynie w działaniach biologicznych, przedłużających życie jednostkowe i gatunkowe. Dzięki społeczeństwu może rozwinąć w sobie potencjalności osobowe, zwłaszcza te niezbędne do tego, aby stał się w pełni osobą, istotą rozumną, wolną i moralną[907]. Skoro zaś swoją prawdziwą naturę może rozwinąć dopiero w społeczeństwie, to moc tej natury należy mierzyć nie według siły poszczególnej jednostki, ale według siły społeczeństwa[908].

Dopiero w okresie oświecenia, po raz pierwszy wyraźnie T. Hobbes uznał, że pozostając bytem materialno – biologicznym, kierując się egoizmem oraz

---

[902] Zob. S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej,* Lublin 2011, s. 166.
[903] Zob. M. Krąpiec, *O patriotycznym wychowaniu,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 78; G. Boehne, *Antropologia filozoficzna,* Warszawa 1998, s. 130; C. Bartnik, *Misterium człowieka*.., s. 92.
[904] Zob. C. Valverde, *Antropologia filozoficzna,* Poznań 1998, s. 367.
[905] Zob. S. Grygiel, *Ojczyzna…*, s. 11-19.
[906] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka…*, s. 19-20.
[907] Zob. M. Krąpiec, *O ludzką politykę,* Lublin 1998, s. 83, 141.
[908] Zob. K. Marks, *Rękopisy ekonomiczne,* w: *Dzieła wybrane,* Warszawa 1981, t. 1, s. 190-191; M. Scheler, *Resentyment a moralność,* tł. J. Garewicz, Warszawa 1977, s. 194.

instynktem walki, człowiek jest istotą antyspołeczną. Wszyscy szukają wyłącznie własnej korzyści i gotowi walczyć są ze sobą, ale kierując się rozsądkiem zawierają dobrowolną ugodę - umowę społeczną[909]. Również według J. J. Rousseau „człowiek natury istnieje wyłącznie dla siebie; jest on jednością, całością bezwzględną, która uznaje jedynie siebie albo kogoś podobnego do siebie”[910]. Ideałem jest tu człowiek żyjący w aspołecznym „stanie naturalnym”, w którym każdy cieszy się wolnością. Skoro jest to niemożliwe, człowiek łączy się z innymi poprzez umowę społeczną, skonstruowaną tak, że każdy pozostaje panem samego siebie i cieszy się maksimum wolności, którą ogranicza tylko wolność innych[911].

Symptomatyczne dla współczesnej filozofii stanowisko w tej kwestii zajmuje J. Sartre, nie znajdujący miejsca dla autentycznej i przyjaznej ludzkiej koegzystencji oraz dla intersubiektywności w sensie „bycia razem wielu podmiotów”[912]. Relacja człowieka z innymi ludźmi cechuje konflikt, który nie wynika z walki o jakieś dobra, lecz z samego faktu istnienia „Innego” i relacji z nim[913]. Nigdy nawet w miłości, nie następuje autentyczne zbliżenie między ludźmi, gdyż ktoś drugi stanowi zaprzeczenie mojego „ja”. W sztuce *Przy drzwiach zamkniętych* w poetyckiej formie, z nutą ponurej ironii Sartre zauważa, iż „Piekło to są inni ludzie”[914]. Skoro zaś wszelkie stosunki międzyludzkie wyznaczają dwa terminy: konflikt i samotność, to jeśli można mówić o jakiejś społeczności ludzi, to jest to wspólnota galerników, „którzy będąc razem, w istocie samotnie muszą dźwigać narzucone im jarzmo”[915].

Odnosząc się do kwestii socjalizacji człowieka nie wolno zapominać, iż duży wpływ na jej ujmowanie posiada dziś szeroko rozumiany liberalizm, wątpiący w istnienie jakiejś ludzkiej natury warunkującej wiedzę o tym kim miałby być dzięki wejściu w relacje z innymi ludźmi człowiek. Pogląd ten funduje się na zasadniczej

---

[909] T. Hobbes, *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego,* tł. C. Znamierowski, Warszawa 1954, s. 147 – 150.
[910] J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu. Wyznanie wiary wikarego sabaudzkiego,* tł., W. Husarski, *t. 1,* Wrocław 1995, s. 11.
[911] Zob. P. Nowakowski, *Rousseau,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. 8, Lublin 2007, s. 828-829.
[912] J. P. Sartre, *L'Être et le Néant,* Paryż 1957, s. 502.
[913] Zob. W. Gromczyński, *Egzystencjalizm Jean-Paula Sartre'a,* w: *Filozofia współczesna,* t. I, red. Z. Kuderowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, s. 227-231; tenże, *Człowiek-świat rzeczy-Bóg w filozofii J.P. Sartre'a,* PWN, Warszawa 1969, s. 227-231.
[914] J. P. Sartre, *Przy drzwiach zamkniętych,* w: *Dramaty,* tł. J. Kott, Warszawa 1956, s. 176.
[915] J. P. Sartre, *L'etre*…, s. 502.

tezie, iż skoro każde ludzkie autonomiczne indywiduum posiada prawo do samodzielnego konstruowania swojej tożsamości, to nie wolno mu w tej kwestii właściwie niczego narzucać, a za kontekst jego życia uznać należy aksjologiczny relatywizm[916]. Wszelkie odgórne naciski, krępujące predyspozycje i ekspresję jednostki, należy więc minimalizować, zostawiając jej swobodny rozwój.

Odmiennie na kształtowanie się relacji pomiędzy jednostkami, wchodzenia przez nie w ramy życia społecznego, także na płaszczyźnie narodu, patrzą myśliciele odwołujący się do personalizmu. Sądzą oni, że „ojczyzna jest w stosunku do nas wierzycielem, któremu nigdy nie potrafimy wypłacić się z zaciągniętego długu"[917]. Takie ujęcie patriotyzmu w kategorii długu, jaki człowiek zaciągnął w przeszłości, nie podejmując przy tym wolnej i świadomej decyzji w tej sprawie, zakłada określoną antropologię. Jej punktem wyjścia jest zasada, w której człowiek to byt społeczny, a życie społeczne nie jest elementem międzyludzkiej umowy[918]. Wystarczy odwołać się do humanizmu integralnego J. Maritaina, który zakłada wcielenie w życie społeczne ducha ewangelicznego w postaci braterskiej wspólnoty osób[919]. W kontekście personalizmu za najważniejszy uznaje się pełny rozwój jednostki ludzkiej, zarówno osoby, jak i członka społeczności ludzkiej[920]. Mówi się tu o indywidualnym i niepowtarzalnym procesie harmonijnego rozwoju właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych osoby, który musi być jej wolnym dziełem pozwalającym odnaleźć się w swym człowieczeństwie[921] .

Inny przedstawiciel personalizmu K. Wojtyła, odwołując się do dynamicznej struktury samostanowienia osoby stwierdza, iż człowiek samemu sobie jest dany i zadany równocześnie, sam siebie posiada i sam przed sobą odpowiada[922]. Samostanowienie to najpełniej ujawnia się w panowaniu nad sobą i posiadaniu

---

[916] Zob. S. Galkowski, *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki,* „Kwartalnik Pedagogiczny" 3 (1993), s. 23-34; B. Baran, *Postmodernizm,* Kraków 1992, s. 172.
[917] Zob. Bocheński, *Patriotyzm, męstwo*…, s. 53,
[918] Zob. K. Nycz, *Patriotyzm w Katolickiej Nauce Społecznej,* Kraków 2014, s. 7-9.
[919] Zob. J. Maritain, *Heroizm i humanizm,* w: *Humanizm i edukacja humanistyczna,* red. B. Suchodolski, J. Wojnar, Warszawa 1988, s. 360; C. Strzeszewski, *Humanizm integralny J. Maritaina a Vaticanum II,* w: *Jacques Maritain prekursor soborowego humanizmu,* Lublin 1992, s. 185-189.
[920] Zob. F. Adamski, *Personalizm – chrześcijański nurt myślenia o człowieku...,*s. 5.
[921] Zob. J. Maritain, *Od filozofii człowieka…,* s. 67. Por. L. Kołakowski, *O co pytają wielcy filozofowie,* Znak, Kraków 2005, s. 236.
[922] Zob. K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota,* „Roczniki Filozoficzne" 17 (1969), s. 387. Por. S. Kowalczyk, *Człowiek w myśli współczesnej,* Warszawa 1990, s. 431.

siebie. Odpowiedzialny za samostanowienie i realizację powinności osiągnięcia pełni życia osobowego człowiek nie może w pełni rozwijać się w izolacji od innych ludzi[923]. Ze wszystkich stworzeń wymaga najdłuższego okresu wychowania, które dziś jeszcze się wydłuża. Chodzić powinno tu jednak nie o działania na wzór tresury, jak w przypadku zwierząt, lecz o międzyosobowy dialog wychowawczy[924].

Interesujące nas w tej pracy materiały na różny sposób podejmują kwestię społecznej natury człowieka. Wprawdzie niezbyt często mamy tu do czynienia z bezpośrednim odniesieniem się do tej tematyki, lecz sporo tu treści, które ją podnoszą w sposób pośredni. Obok bezpośrednich odniesień do społecznego charakteru ludzkiej natury i przynależności każdego człowieka do jakiejś struktury społecznej[925], uwagę zwracają odniesienia do popularnej metafory: „nikt nie jest samotną wyspą"[926]. Na poziomie programów i podręczników pojawiają się bloki tematyczne, które w duchu personalizmu umiejscawiają jednostkę w kontekście jej osobowych relacji z różnie określanymi społecznościami: „Ja i inni"[927], „Ja w społeczeństwie"[928], „Ja i moja rodzina"[929], „Ja, moja szkoła, rówieśnicy i inni ludzie"[930]. Wskazuje się na potrzebę przygotowania uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym[931]. Zwraca uwagę na to, że już edukacja wczesnoszkolna powinna kształtować osobowość dziecka umożliwiającą mu funkcjonowanie w różnych wymiarach życia społecznego[932].

Program *Wesoła szkoła i przyjaciele* przedstawia szeroko rozbudowaną formułę, która umożliwi dzieciom włączenie się w życie: „reizacja treści edukacji społecznej opiera się na wykorzystaniu naturalnych sytuacji pojawiających się w życiu dziecka, ale czasem wymaga również prowokowania różnorakich sytuacji i przedstawiania ich w postaci dramy, scenek rodzajowych, zabaw dydaktycznych,

---

[923] Zob. A. Rodziński, Osoba, moralność, kultura, Lublin 1989, s. 38; K. Wojtyła, *Wspólnota ludzka w oczach Soboru*, „Zeszyty Naukowe KUL" 22 (1979) nr 1-3, s. 10.
[924] Zob. J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania,* w: *Człowiek – wychowanie – kultura…*, s. 66; A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku wybrane kwestie*, Kraków 2001, s. 37; C. Strzeszewski, *Katolicka…*, s. 21.
[925] WSIP, s. 9; MM, s. 32; JH, s. 6; MIH 4, s. 30.
[926] ATH, s. 12; DS 4, s. 16-17.
[927] OCH 4,s. 7-13; OS, s. 5, 12.
[928] MIH 4, s. 30.
[929] ODS, s. 24.
[930] ODS, s. 25.
[931] MŚ, s. 12.
[932] JH, s. 4.

prac plastycznych, fragmentów filmów, czy opowiadań”[933]. Autorzy programu *Postrzegam świat całościowo* wskazują zaś, iż w III klasie „dziecko powinno już podjąć konkretne zadania sprzyjające byciu członkiem społeczności: wykonywanie pracy na rzecz klasy, podporządkowanie się regułom przynależności do zespołu klasowego, udział w pracach na rzecz najbliższej społeczności lokalnej”[934].

*Podstawa programowa* wśród kompetencji absolwenta szkoły podstawowej wymienia m. in. umiejętność opisywania różnych grup społecznych oraz wskazywania ich ról w społeczeństwie[935]. Znaleźć można tu odwołania do przygotowania uczniów do pracy zespołowej[936] czy współpracy z innymi ludźmi[937]. Te założenia z *Podstawy* znajdują swoje uszczegółowienie w programach i podręcznikach. Porusza się więc nie tylko kwestię relacji pomiędzy jednostką i grupą czy omawia współdziałanie w zespole[938], ale odnosi się też do funkcjonowania grup formalnych i nieformalnych oraz mechanizmy wchodzenia do grupy rówieśniczej np. na wyjazdach wakacyjnych[939].

Niekiedy referując tę problematykę sięga się do argumentów pragmatycznych, wskazując na korzyści, które jednostka odnosi dzięki przynależności do społeczności: w grupie łatwiej jest się więc zorganizować, zdobyć pożywienie i zapewnić sobie bezpieczeństwo[940], w trudnej sytuacji, kiedy jest nam smutno można porozmawiać z innymi dziećmi, bawić się, czy wspólnie się uczyć[941]. Program nauczania religii, zamieszczając dział *Czynić świat szczęśliwszym,* zamieszcza trochę bardziej pogłębione uwagi wskazując na kształtowanie postawy odpowiedzialności za innych ludzi[942]. Również inny podręcznik do religii *Zaproszeni przez Boga* zauważa, iż miejsce ucznia w dziele stworzenia polega na podejmowaniu odpowiedzialności za świat, w którym żyje.

[933] WSIP, s. 9.
[934] PŚ, s. 56.
[935] PP, s. 37.
[936] PP, s. 2.
[937] PP, s. 36.
[938] KP, s. 17; MM, s. 32; OS, s. 9; JTŚ, s. 8, 53.
[939] JTŚ, s. 53.
[940] MIH 4, s. 30.
[941] BJTM, s. 17.
[942] PRNR, s. 70.

Odpowiedzialność tę wyraża przez zaangażowanie w życie rodziny, szkoły, klasy, Kościoła, czyli w życie różnych społeczności – wspólnot[943].

Dostrzegając konieczność uświadomienia dzieciom roli życia społecznego, już na poziomie *Podstawy* słusznie wskazuje się na konieczność kształtowaniu przez uczniów ich własnego poczucia wartości i sprawstwa w życiu społecznym[944]. Precyzując to ogólne założenie poszczególni autorzy piszą o kształtowaniu poczucia własnej tożsamości[945], zachowaniu podmiotowości dziecka[946], odkrywaniu jego autonomii, odrębności i niepowtarzalności[947], kształtowaniu poczucia własnej godności i poszanowania godności innych osób[948], prawie do wyrażania siebie[949], czy budowaniu pozytywnego obrazu siebie w relacji z innymi ludźmi, dostrzeganiu swojej indywidualności[950]. Szeroko ujmując ten temat program *Razem w szkole* zaleca rezygnację z czysto reproduktywnego charakteru wychowania. Za istotne uznaje przestrzeganie i respektowanie podmiotowości i praw dziecka, wspieranie jego samorozwoju, kształtowanie w nim poczucia indywidualności, tożsamości, niepowtarzalności i odmienności[951].

W analizowanych materiałach pojawiają się też odniesienia do popularnej dzisiaj, a ściśle związanej z zachowaniem tożsamości, postawy asertywności[952]. Potwierdzają to teksty o wymownych tytułach: „Nie – należy do życia”[953], „pozostańmy przy swoim zdaniu”[954], czy bezpośrednio: „asertywność, umiem powiedzieć nie”[955]. W jednym z podręczników, co ciekawe, kwestia asertywności pojawia się w obszarze kompetencji: inicjatywność i przedsiębiorczość[956].

---

943 ZPB 4, s. 109-110.
944 PP, s. 76..
945 ERP, s. 7.
946 JKP, s. 9-10; MŚ, s. 7-8; PŚ, s. 24.
947 DCP, s. 9-12.
948 ZG, s. 19-20; ES, s. 20.
949 PŚWS , s. 59; INS 2I, s. 5.
950 JH, s. 9, 17-18, 51; RWS, s. 9; JKP s. 9-10.
951 RWS, s. 7.
952 NLPN 2, s. 13.
953 MŚ, s. 14.
954 PŚWS , s. 59.
955 PŚ 2, 3, s. 75-81; PZC, s. 56; OSP, s. 8-9; JTŚ, s. 53.
956 DWIP, s. 60.

Nie brakuje starań o kształtowanie umiejętności nazywania i rozpoznawania emocji, swoich i innych osób[957], postulatów uczenia się właściwej reakcji emocjonalnej na sukces i porażkę[958], kształcenia umiejętności akceptowania i rozumienia ekspresji innych przez dyskusję[959], znajomości swych mocnych i słabych stron[960], wezwań do kontrolowania własnego zachowania, impulsów[961].

W interesujących nas materiałach dostrzec też można dowartościowanie popularnej dziś komunikacji międzyludzkiej, ujmowanej jako warunek właściwego budowania relacji osobowych w społeczeństwie. Zwraca się dość często uwagę na konieczność uczenia się przez dzieci trudnej sztuki porozumiewania się i komunikacji, gdyż dzięki temu łatwiej rozwiązuje się problemy, zarówno w społeczności dziecięcej, jak i w świecie dorosłych[962]. Nie brak potrzebnych odniesień do negocjowania w sytuacji konfliktów[963] i ich rozwiązywania bez stosowania agresji[964], np. w kontekście historii sporu z bajki *Paweł i Gaweł*[965]. Można znaleźć odwołania do pragmatyczności zasady *fair play*, której stosowanie wychodzi na zdrowie[966]. Próbuje się też ukazać uczniom zasady decydujące o tym, iż człowiek staje się dżentelmenem[967]. W programie religii za cel bloku *Chrześcijanin wobec konfliktów* uznaje się uświadomienie konieczności włączania się w budowanie jedności w życiu Kościoła, rodziny, szkoły, grupy koleżeńskiej, społeczeństwa[968]. Niekiedy autorzy stawiają sobie ambitne, o wychowawczym wydźwięku zadanie nauczenia dzieci jak złościć się na innych[969], wysłuchiwać opinii kolegów w spornej sprawie[970], dobrze podejmować decyzję[971], mieć odwagę

[957] Zob. NSPU 2, 4, s. 22-23; NSPU 2, 3, s. 46-48; ODS, s. 42; DCP, s. 12; INS 2, s. 5; JTŚ, s. 22; AUP, s. 18.
[958] WSIP, s. 29.
[959] AUP, s. 6-7.
[960] DWIP, s. 54, 61.
[961] JTŚ, s. 22.
[962] PŚ 1, 4, s. 6-7; JTŚ, s. 22; DCP, s. 12; SNM, s. 15; EWDŚP, s. 54; DWIP, s. 18; NKPN 2,1A, s. 90-91.
[963] MŚ, s. 12; OS, s. 9.
[964] JH, s. 17, 18, 41.
[965] NSPU 3, 1, s. 46-47.
[966] NKPN 2, 3, s. 40.
[967] NELPU 1,3, s. 90-91.
[968] PRNR, s. 69.
[969] MS 2, 10, s. 18-19.
[970] PZC, s. 56.
[971] JTŚ, s. 22.

bycia sobą[972], czy też kształtować odwagę cywilną i poczucie odpowiedzialności za własne postępowanie[973]. W serii *Wesoła szkoła* uczniom stawia się zaś bardzo konkretne pytanie: „Co robić, żeby być lubianym i sympatycznym"[974]. Program *Przygoda z czytaniem i pisaniem* proponuje zaś przeprowadzenie w klasie dyskusji na dosyć intrygujący temat: dlaczego można mnie polubić?[975].

Egzystując w ciągu swego życia w różnych grupach społecznych człowiek bez wątpienia w najściślejszy sposób związany jest ze swoją rodziną. W swoje ojczyźnie najpierw spotyka się z rodzicami, babcią, dziadkiem, czy rodzeństwem[976]. Rodzina to najważniejsza instytucja życia społecznego, która w dużej mierze wyznacza sposób jego funkcjonowania, choć i sama jest kształtowana przez całokształt tego życia[977]. Stanowi ona pierwszą i podstawową wspólnotę człowieka, naturalny i fundamentalny element społeczeństwa, opierając się na miłości rodziców i dzieci[978]. W odróżnieniu od innych grup społecznych rodzina nie jest jedynie ilościową sumą ludzkich jednostek, lecz nową ontologiczną jakością – wspólnotą egzystencjalną, ekonomiczną, biologiczną i duchową, opartą na międzyosobowych relacjach. Socjalizacja dziecka dokonuje się tu na drodze doświadczeń, w kontekście różnych i naturalnych sytuacji życiowych[979]. Rodzina przygotowuje osobę do pełnego włączenia się w życie i działanie społeczności ojczyzny i państwa, gdyż nie niszcząc indywidualności człowieka jako osoby kształtuje w nim poczucie wspólnotowości[980]. Bez osób nie byłoby rodzin, bez rodzin nie mógłby powstać naród, a K. Wojtyła nie ma wątpliwości, iż wspólnota narodowa różniąc się od państwa, jest bliższa rodzinie[981]. Jako nie

---

[972] INS 2, s. 5.
[973] ODS, s. 42; SNS, s. 6-7; AP, s. 52.
[974] WS 2, 1, s. 22-23.
[975] PZC, s. 56.
[976] Zob. H. Czuma, *Kościół – patriotyzm – młodzież,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 75-76.
[977] Zob. H. Skorowski, *Naród jako kategoria…*, s. 261.
[978] Por. M. Krąpiec, *O ludzką politykę…*, s. 139.
[979] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 22; F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 39; R. Skrzypiał, *Znaczenie rodziny w kształtowaniu tożsamości aksjologicznej pokoleń*, w: *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, red. H. Marzec, Cz. Wiśniewski, t. I, Piotrków Trybunalski, 2009, s.132.
[980] Zob. H. Skorowski, *Służebny charakter państwa,* w: *Jakie państwo,* red. A. Garbarz, A. Cypryś, B. Szluz, Rzeszów 2005, s. 27.
[981] Zob. K. Wojtyła, *Wywiad z 21 VI 1978*, w: *Jan Paweł II, Nauczanie społeczne Kościoła integralną częścią jego misji*, Rzym 1996, s. 55.

samowystarczalna, rodzina nie jest wspólnotą zapewniającą człowiekowi pełny rozwój. Ten szerszy rozwój umożliwia mu przynależność do społeczności narodowej. Poszerzona społeczność, rodzina rodzin – naród nie tylko odpowiada ludzkiej naturze, ale jest tym miejscem, gdzie człowiek w najbardziej optymalny sposób rozwija swoje osobowe potencjalności, umysłowe i moralne[982].

Autorzy interesujących nas materiałów dydaktycznych nie mają wątpliwości, co do istotnej roli rodziny w życiu jednostki i społeczeństwa, choć nie odnoszą się raczej bezpośrednio do jej ścisłego związku z narodem. Z bardzo ogólnej wzmianki zawartej w *Podstawie programowej*: „wyjaśnia znaczenie rodziny w życiu"[983] wyprowadzić można jednak wszystkie wątki, również umiejscowienie rodziny w życiu społeczności narodowej. Tylko w jednym z programów znaleźć można bezpośrednie powiązanie rodziny z narodem, gdyż za jeden z celów wychowawczych uznaje się uwrażliwienie na wartości związane z rodziną i Ojczyzną[984]. Częste są natomiast odniesienia do roli rodziny jako najważniejszej instytucji życia społecznego: rodzina jako podstawowa grupa społeczna[985], rodzina jako wspólnota[986], rodzina cząstką społeczeństwa[987]; rodzina jako wielka wartość[988], uczucie dumy z przynależności do rodziny[989], wychowanie do życia w społeczeństwie poprzez wychowanie do życia w rodzinie[990], przygotowanie się do życia w rodzinie[991]. Wskazuje się też na potrzebę identyfikacji ze swoją rodziną, jej tradycjami i preferowanymi wartościami[992]. Pojawiają się też propozycje zorganizowania przez nauczyciela swoistej dyskusji z uczniami na temat rodziny. Wskazuje się podjęcie dyskusji wokół kwestii: dom to nie tylko dom, czym jest dla ciebie dom[993]. W kontekście określeń typu: moja rodzina jest jak ciepły koc – zawsze można się w niego wtulić czy moja rodzina jest jak grające radio, uczniowie

[982] Zob. S. Kowalczyk, *Naród*…, s. 31.
[983] PP, s. 36.
[984] DCP, s. 9-10.
[985] CSZP, s. 17.
[986] WDWm, z. 6, s. 1; BSW, s. 9.
[987] PZH 4, s. 21.
[988] MŚ, s. 7; OCH 4, s. 29-30; SNM, s. 24.
[989] WSIP, s. 51.
[990] AUP, s. 18.
[991] MŚ, s. 12; PŚWS , s. 17.
[992] JH, s. 16, 17, 40-41; SNM, s. 20, 24; BSW, s. 10; WSIP, s. 51; OS, s. 8; JKP 1, s. 15-16; MŚ, s. 12; DCP, s. 12; PŚWS , s. 62-63; SMP , s. 51; NLPN 3, s. 37.
[993] NELPU 1,1, s. 63.

mają znaleźć odpowiednie porównanie. dla swojej rodziny, uzasadniając swój wybór[994]. W duchu otwartości w jednym z nowszych podręczników, zaleceniu przeprowadzenia dysputy na temat tego, co jest najważniejsze w rodzinie, towarzyszy wzmianka o tym, iż każda rodzina jest dobra, bez względu na to, ile jest w niej dzieci, obojętnie czy jest w niej babcia czy nie, pies czy też nie[995].

Nie brak też w interesujących nas materiałach szeregu interesujących, również w kontekście aksjologicznym, szczegółowych informacji dotyczących rodziny. Uczniowie otrzymują więc okazję, aby poznać na czym polega różnica pomiędzy rodziną dawną i współczesną[996], zgłębić strukturę rodziny i role jej członków (rodziny pełne, niepełne, wielopokoleniowe"[997], dowiedzieć się, iż nasze społeczeństwo składa się z około 9 milionów rodzin, a przeciętna polska rodzina to 2 + 2[998]. Autorzy serii *Moja szkoła* odnoszą się do ważnej z punktu widzenia społecznego kwestii rozpadu rodziny. W sposób adekwatny do wieku, dzieci mogą się dowiedzieć, iż rodzice „czasem miewają kłopoty. Nieraz są one przejściowe, a czasem kończą się rozwodem i na to nie da się poradzić, dziecko nie jest temu winne. Nawet jeśli rodzice nie są razem, kochają dzieci ponad wszystko na świecie"[999]. Za dyskretne odniesienie do kwestii rozwodu rodziców uznać można zawarte w jednym z podręczników określenie, iż dziecko mieszka ze swoimi rodzicami lub kontaktuje się z nimi[1000]. Z kolei podręcznik do religii z serii *W drodze do wieczernika* pisze o różnych rodzicach, dobrych, uśmiechniętych i pijakach bijących dzieci[1001]. Pojawia się tu też wzmianka o rodzinach rozbitych i kłótniach w rodzinie[1002].

Spośród tematów związanych z rodziną autorzy podręczników zdecydowanie najwięcej uwagi poświęcają funkcjonowaniu dziecka w rodzinie, a bardzo często kwestię tę porusza się w kontekście bloku tematycznego czy lekcyjnego „Ja i moja

[994] NKPN 2, 2, s. 4.
[995] NSPU 2, 2, s. 4-5.
[996] OCH 4,s. 26-28.
[997] ODS, s. 42.
[998] PZH 4, s. 22-23.
[999] MS 2, 9, s. 92.
[1000] NSPU 2, 4, s. 42-43.
[1001] WDW 2, z. 3, s. 50-51.
[1002] WDW 2, z. 8, s. 33.

rodzina[1003]. Wydaje się, iż mamy tu do czynienia nie tyle z przypadkiem, ile z wyeksponowaniem podmiotowej roli dziecka w rodzinie. To właśnie dziecko, w świetle analizowanych podręczników, zwłaszcza tych z I etapu kształcenia jawi się jako punkt odniesienia dobrze funkcjonującej rodziny Zwraca się powszechnie uwagę na to, iż w dużej mierze dziecko może podjąć troskę o dobre wzajemne kontakty w rodzinie[1004]. Od tego uzależnione jest tworzenie więzi rodzinnych[1005], czy też klimatu miłości w rodzinie i wzajemnej pomocy[1006]. Zaleca się wymianę poglądów na temat relacji między dziećmi a osobami starszymi[1007], a w kontekście Dnia Zadusznego pisze się o więzach rodzinnych ze zmarłymi jej członkami[1008].

Dostrzegając wartość życia rodzinnego, opartego na szczególnych więzach, autorzy analizowanych materiałów wskazują na elementy te więzi umacniające. Eksponuje się wspólne świętowanie w gronie rodzinnym świąt z przestrzeganiem dawnych polskich zwyczajów[1009], czy też uroczystości i świąt rodzinnych, takich jak: Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Matki, Dzień Ojca, Dzień Dziecka[1010]. Rzadziej, niestety, pisze się o potrzebie wspólnego planowania zajęć w rodzinie[1011], spędzaniu wolnego czasu, zwłaszcza w niedzielne popołudnie[1012], wspólnych wycieczkach, wizytach w muzeach, teatrach[1013], czy pikniku rodzinnym[1014].

Widząc w rodzinie grupę społeczną funkcjonującą w oparciu o określone zasady, kilka programów, zwłaszcza z I etapu kształcenia, zakłada realizowanie celów wychowawczych, pomagających dzieciom poznać te zasady i wprowadzić je w życie. Wskazuje się więc, iż kończąc trzecią klasę uczeń powinien już prezentować kulturę współżycia rodzinnego, respektować umowy, normy, czy zwyczaje ustalone w rodzinie[1015], umieć korzystać ze wskazówek życiowych

[1003] SNS, s. 4-5; ODS, s 24; OS, s. 5; MS 1, 1, s. 59-73; MM, s. 25; PŚ 2, 3, s. 75-81.
[1004] MŚ, s. 12; RWS 1-3, s. 12; PŚ, s. 40-42.
[1005] OS, s. 8; JH, s. 16-17; BSW, s. 8; ATH, s. 12.
[1006] MŚ, s. 12; SNM, s. 20; JH, s. 16-17; SNM, s. 24; JTŚ I-III, s. 52.
[1007] NKPN 2,1B, s. 18-19; NLPN 2, s. 13.
[1008] MS 3, 3, s. 3; NKPN 2,1A, s. 69.
[1009] PŚ, s. 16; MŚ, s. 12; OS, s. 8; ODS, s. 42; MH 4, s. 27-29.
[1010] ODS, s. 43; PŚWS , s. 62-63; NSPU 2, 2, s. 61.
[1011] MŚ, s. 12.
[1012] MŚ, s. 12.
[1013] AUP, s. 18; PŚ, s. 16.
[1014] NELPU 1, 4, s. 36-37.
[1015] JH, s. 16-17; PŚWS , s. 60-61; PŚ, s. 24.

rodziców i rozmawiać o swoich problemach z domownikami[1016], czy też starać się przyczyniać do rozwiązywania konfliktów w rodzinie[1017].

Podnosi się też ważny z punktu widzenia społecznego problem przełamywania dziecięcego egoizmu. Widzi się konieczność uświadomienia dzieci, iż nie należy dążyć do zaspokajania swoich pragnień kosztem innych członków rodziny, należy dostosowywać oczekiwania własne np. do realiów ekonomicznych rodziny[1018]. Często pisze się o dziecku jako członku wspólnoty rodzinnej[1019], a zwłaszcza o rolach, które w rodzinie tworzą dzieci: córka, syn, wnuk, brat, siostra[1020]. Powszechnie wskazuje się na konieczność poznawania przez dzieci relacji rodzinnych, praw i obowiązków z nich wynikających[1021]. W podręczniku do religii *W drodze do wieczernika* pojawia się pragmatyczny tekst o byciu dobrym bratem i siostrą, gdy rodzi się małe rodzeństwo[1022]. W podręczniku z serii *Chodźmy razem,* odnosząc się do wiersza *My i dorośli* B. Lewandowskiej mówi się o obyczaju znanym od stuleci, że starsi są rodzice od dzieci i dlatego powinny ich słuchać. Dzieci marzą zaś o zmianie ról, i też chciałyby pouczać rodziców[1023].

Drugą po rodzinie strukturą społeczną w której w dużej mierze kształtuje dziecko i która bez wątpienia wywiera poważny wpływ na jego socjalizację, jest szkoła. Z wpływu tego dobrze zdają sobie sprawę autorzy analizowanych materiałów. Pisze się tu więc o szkole dawniej i dziś[1024], niezapomnianych nauczycielach w trudnych czasach powojennych, gdy „brak było wszystkiego, ale były chęci dzieci”[1025]. Nie brak w analizowanych materiałach ciekawszych z punktu widzenia tego paragrafu kwestii, odnoszących się do szkoły jako grupy społecznej stwarzającej środowisko szczególnych relacji międzyludzkich. Postuluje się więc uwzględnianie przez uczących czynności związanych z interakcjami społecznymi

[1016] JH, s. 16-17.
[1017] OS, s. 8.
[1018] SNM, s. 20, 24; JH, s. 16-17.
[1019] BSW, s. 9; ES, s. 5, 8, 21; MŚ, s. 9.
[1020] RWS, s. 15; PŚWS , s. 56-57, 60; WS 1, 2, s. 26-27; WS 2, 2, s. 68-74; JTŚ, s. 52; WS 1, 2, s. 42-45.
[1021] SNM, s. 24; ATH, s. 12; PŚ, s. 24; WSIP, s. 29; JH, s. 16-17; JTŚ, s. 20; WDW 3, z. 6, s. 1.
[1022] WDW 3, z. 6, Kraków 2004, s. 2-3.
[1023] CHR 2, 2, s. 12-13.
[1024] PŚ 2, 2, s. 71-81.
[1025] SNST 3, 1, s. 92-93.

dziecka jako członka społeczności szkolnej[1026]. Zwraca się uwagę na to, iż dzieci w szkole mają poznawać świat i szukać w nim swego miejsca[1027].

Co oczywiste, sporo zawartych w materiałach treści odnosi się w ogólny sposób do praw i obowiązków dziecka czy ucznia[1028], uszczegółowiając go w postaci obowiązków dyżurnego[1029], czy też przy okazji opowiadania ( *Pelargonia,* S. Aleksandrzak) o podlewaniu kwiatka podejmującym temat obowiązku, poleganiu na kimś i nie zawodzenia[1030]. Autorzy programu *Ja, Ty i świat* wśród celów wychowawczych widzą też podporządkowanie się regułom gier i zabaw[1031].

Podczas gdy na poziomie *Podstawy* pojawia się treść „zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą)”[1032], na poziomie szczegółowych jego recepcji pisze się o kształtowaniu umiejętności nawiązywania relacji koleżeńskich i przyjacielskich[1033]. Sytuując ucznia w strukturze szkolnej proponuje się refleksję dotyczącą roli ucznia[1034] oraz roli kolegi i przyjaciela[1035]. W tym kontekście wskazuje się na zasady koleżeństwa, wyrażające się w zainteresowaniu się problemami kolegów i spieszeniu z pomocą w razie potrzeby[1036], czy też w opiece nad młodszymi[1037]. Pojawia się też przekaz dotyczący powinności bycia kolegą, na którym można polegać?[1038]. Podręcznik *Wesoła Szkoła* eksponuje jako ważną, obrazową i przemawiającą do uczniów maksymę – „komputer nie zastąpi kolegi”[1039]. Podręcznik z tej samej serii proponuje tekst *Tajemniczy przyjaciel,* gdzie dzieci stają się dobrymi, niewidzialnymi duszkami dla wylosowanych przez siebie kolegów. Pod koniec tygodnia mieli przy tym zgadnąć kto był czyim duszkiem. O ile sam pomysł wydaje się dobry, to pada tu trochę nieszczęśliwe sformułowanie, które w kontekście

[1026] PŚ, s. 40-42; ES, s. 6; JTŚ, s. 8; DCP, s. 13.
[1027] WDW 1, z. 3, s. 44-45.
[1028] JWS 3, 1, s. 52; ODSI, 1, s. 56; ATH 5, 2, s. 105; ODS 3, 10, s 4; ODS, s. 42; JH, s. 17; WSIP, s. 29.
[1029] RWS 1-3, s. 15.
[1030] WS 2, 1, s. 26-27.
[1031] JTŚ, s. 53.
[1032] PP, s. 10
[1033] ODS, s. 42; MŚ, s. 14; PŚWS, s. 60-61; PŚ, s. 40-42; JH, s. 41; MS 2, 2, s. 36-37; SNS, s. 4-5; PZC, s. 5; ODS, s 25; OCH 4, s. 7-25.
[1034] PŚWS , s. 56-57, 62-63; ES, s. 5, 8, 20; RWS, s. 15; JH, s. 17; WSIP, s. 29.
[1035] RWS 1-3, s. 15; WSIP, s. 29; JH, s. 18; PŚWS , s. 56-57; ES, s. 5, 8, 20.
[1036] JH, s. 17-18; WSIP, s. 29; DCP, s. 13; ODS, s. 42.
[1037] ES, s. 20; DCP, s. 13.
[1038] MS 3, 1, s. 45-51; PŚ 2, 3, s. 64-65, 75-81; JTŚ, s. 22; CP 3, 1, s. 158-159.
[1039] WS 1, 4, s. 1 (karta).

przyspieszonego dojrzewania współczesnych dzieci, może być nieco kontrowersyjne: „dzieci były bardzo podniecone, i żałowały jedynie, że nie mają czapek niewidek”[1040]. W tym kontekście warto wyeksponować wskazówkę jednego z podręczników do religii, iż „więzi z innymi ludźmi, podobnie jak delikatne rośliny, wymagają stałej troski, pielęgnacji i czasu”[1041]. Pisze się też o podporządkowywaniu się ustalonym regułom przez uczniów klasy[1042], kodeksie klasowym[1043], czy demokracji w klasie[1044].

Na różny sposób autorzy analizowanych materiałów podejmują kwestię właściwego odnoszenia się do ludzi spoza rodziny. Odnosząc się do tego zagadnienia *Podstawa* zwraca uwagę na wagę relacji z sąsiadami[1045]. Powszechnie podejmuje się tematykę zasad dobrego współżycia dobrosąsiedzkiego i pomocy sąsiedzkiej[1046]. Poszczególni autorzy piszą o nabywaniu umiejętności współżycia i współdziałania z innymi ludźmi oraz integracji ze środowiskiem[1047]. Kilka programów zamieszcza godne uwagi postulaty poruszające tak istotne kwestie jak: przestrzeganie zasad i norm postępowania w różnych sytuacjach[1048], wartościowanie konsekwencji własnych i cudzych działań[1049], kształtowanie umiejętności oceny postępowania innych ludzi i swojego[1050], czy wyrabianie krytycyzmu wobec coraz częstszych przejawów przemocy i agresji w stosunkach międzyludzkich[1051]. Przekaz ukierunkowany na uczniów młodszych klas jest prosty i dotyczy nie czynienia drugiemu, co tobie niemiłe[1052], nie plotkowania[1053], walki z wadami[1054] czy unikaniu psot w kontekście tekstu *Psuje*[1055]. W serii *Słońce na stole* propaguje się dzień uprzejmości, który powinien być oddolną inicjatywą dzieci,

[1040] WS 1, 5, s. 32.
[1041] DS 4, s. 16-17.
[1042] PŚ 1, 4, s. 62-64; MŚ, s. 12.
[1043] NSPU 2,1A, s. 22-23; NKPN 2,1A, s. 24-25.
[1044] MŚ, s. 10-11.
[1045] PP, s. 10
[1046] ODS, s. 42; JH, s. 18-19; WSIP, s. 30; RWS, s. 15; PŚWS , s. 56-57, 60-61; MŚ, s. 12; ES, s. 21.
[1047] JKP, s. 9-10; JH, s. 6; MŚ, s. 7; BSW, s. 8.
[1048] JTŚ, s. 22; PŚWS , s. 60-61; DCP, s. 9-10; OS, s. 9; JKP, s. 15-16.
[1049] PŚ, s. 56.
[1050] ODS, s. 42.
[1051] DCP, s. 9-10; TLP, s. 5-6; WDW 2, z. 6, s. 40-41.
[1052] WS 1, 4, kpu., 4.
[1053] BJTM, s. 132.
[1054] WDW 3, z. 4, s. 23.
[1055] WS 1, 1, s. 31.

które kłócąc się, doszły do wniosku, że potrzebują takiego dnia. Stwierdzając zaś, że w ten dzień było za dużo uprzejmości, postanowili rozłożyć to na więcej dni i być uprzejmi przez cały rok[1056]. Autorzy programu *Postrzegam świat całościowo,* niejako z góry uznając, iż dzień uprzejmości to za mało, proponują tydzień uprzejmości z kulturalnymi rozmowami i grzecznością na co dzień[1057].

Analizując propozycje dydaktyczne dla uczniów szkoły podstawowej dotrzeć też można do tych treści, które uznać można za *stricte* nawiązujące do aksjologii. Pojawia się tu istotne z punktu widzenia życia ludzkiej społeczności odniesienie do przyjmowanego przez nią świata wartości. Dostrzegając w wartościach niezawodną busolę życia, pisze się o budowaniu systemu wartości, które, i tu pojawia się dosyć nieszczęśliwe sformułowanie: „są dla mnie najważniejsze"[1058]. Tego typu wzmianka, zwłaszcza w podręczniku do religii, raczej nie sugeruje aprobaty dla subiektywizmu czy relatywizmu moralnego. Podręcznik *Słowa na start* zawiera adekwatną do wieku ucznia 6 klasy definicję wartości: „wszystko, co w naszym życiu uważamy za najważniejsze, co cenne i godne szacunku, możemy nazwać wartością"[1059]. Inny program do języka polskiego zaleca zrealizowanie bloku tematycznego *Wśród ludzi (dobre obyczaje i refleksje aksjologiczne)*[1060]. Znaleźć można też refleksję dotyczącą istnienia w świecie różnych hierarchii wartości[1061], czy postulat kształtowania akceptowalnego społecznie systemu wartości[1062]. *Program religii katolickiej* w bloku *Poszukiwanie prawdziwego szczęścia i wspólnoty* podkreśla, że tylko wtedy można zbudować prawdziwą wspólnotę, gdy ludzie kierują się ustalonymi i powszechnie przyjętymi zasadami[1063]. Program *Szkoła marzeń* proponuje zaś, aby w II klasie przeprowadzić refleksję na temat dobra i zła na kanwie baśni *Szewczyk Dratewka*[1064].

W obszarze edukacja społeczna *Podstawa programowa* wymienia następujące treści odnośnie kompetencji ucznia: odróżnia, co jest dobre, a co złe w

[1056] SNST 3, 1, s. 132-133.
[1057] PŚ 2, 2, s. 44-52.
[1058] DS 4, s. 12-13.
[1059] SNS 6, s. 183.
[1060] KP, s. 63.
[1061] KP, s. 60.
[1062] SNS, s. 6-7; OS, s. 9.
[1063] PRNR s. 44.
[1064] SMP , s. 40.

kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi; odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi innych, pomaga słabszym i potrzebującym[1065]; odpowiedzialność[1066]. Dwa programy proponują piramidę szczególnie ważnych z punktu widzenia życia społecznego wartości. Program *Słowa na start* zwraca uwagę na przyjaźń, rodzinę, wiarę, sprawiedliwość, uczciwość, odwagę, dobroć, życzliwość, bezinteresowność, pracowitość[1067]. Według programu *Szkoła na miarę*, świat wartości kształtujących postawy obywatelskie wyznaczają zaś: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, ciekawość poznawcza, przedsiębiorczość, kreatywność, szacunek dla innych[1068]; zaradność, wytrwałość, rzetelność w pracy[1069], sprawiedliwość[1070], prawdę[1071], szacunek dla cudzej własności i prywatności[1072].

Program *Przygoda z czytaniem i pisaniem* proponuje, aby uczeń VI klasy opracował artykuł do szkolnej gazety: *Kasowanie biletów a obywatelska postawa*[1073]. Pisze się też sporo o kształtowaniu szacunku dla ludzi[1074] i tym, iż każdy człowiek ma swoją godność[1075]. Wskazując na jego osobową godność podręcznik *Dar spotkania* podkreśla, iż stworzony na obraz Boży człowiek nie jest tylko czymś, ale kimś[1076].

Wśród tych wartości, które dosyć wyraźnie eksponuje się w interesujących nas materiałach jest postawa szacunku dla innych ludzi. Poruszenie tej kwestii proklamuje się w *Podstawie* już na I etapie kształcenia[1077]. W obszarze *Edukacja społeczna* tego dokumentu wymienia się m. in. takie treści odnośnie kompetencji ucznia: jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości i tradycji kulturowej; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa[1078]. Do ważnych zadań szkoły zaliczają

[1065] PP, s. 10.
[1066] PP, s. 2.
[1067] SNS 6, s. 183.
[1068] SNM, s. 15.
[1069] INS 2, s. 6.
[1070] SNS, s. 6-7; ZG, s. 19-20.
[1071] PŚ 2, 3, s. 75-81.
[1072] ODS, s. 42; PŚWS , s. 60-61.
[1073] PZC, s. 58.
[1074] ODS, s. 42.
[1075] PŚWS , s. 60-61.
[1076] DS 4, s. 44-45.
[1077] PP, s. 2.
[1078] PP, s. 10.

kształtowanie postawy tolerancji *Podstawa* stwierdza: „uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji”[1079]. Za granicę tolerancji uznaje się nienaruszalność dóbr innych ludzi. Odnośnie nauczania etyki *Podstawa* proponuje poruszenie tematu równych praw ludzi niezależnie od religii, statusu materialnego, wieku, stopnia sprawności[1080].

Wśród szczegółowych propozycji pisze się o tolerowaniu prawa do „inności”[1081], tolerancji wobec przedstawicieli innej narodowości i rasy[1082], postawie tolerancji dla innych kultur i narodów, ich tradycji oraz obrzędów[1083]. Jeden z podręczników do religii, kwestię szacunku dla ludzi innego koloru skóry i inaczej ubranych, umieszcza w kontekście opowiadania o misjonarce z Papui Nowej Gwinei[1084]. Autorzy serii *Historia wokół nas* słusznie przypominają o tym, iż w Polsce, w odróżnieniu od Europy, nie płonęły stosy[1085].

Warto zauważyć, iż pojawiają się też odniesienia do tolerancji bliższe światu w którym żyją dzieci. A. Pawlicki szukając definicji tolerancji adekwatnej do wieku dzieci, mówi o szacunku dla postaw i potrzeb, których obywatel sam nie uznaje, a które nie są złe[1086]. Porusza się też kwestię tolerancji wobec czyjegoś wyglądu[1087] oraz tolerancji względem ludzi o mniejszych zdolnościach muzycznych czy innych zainteresowaniach muzycznych[1088]. Uczniowie mogą też spotkać pragmatyczne ale i zarazem personalistyczne wezwanie do szacunku dla odmienności innych dzieci jako warunku szacunku dla siebie[1089]. Często za cel wychowawczy uznaje się wdrażanie dzieci do empatii czyli wczuwania się w sytuację innych[1090].

---

[1079] PP, s. 76.
[1080] PP, s. 16.
[1081] JH, s. 17-18; DWIP, s. 56-58; NLPN 4, s. 10.
[1082] DCP, s. 9-10; JKP s. 9-10; BP, s. 7; PZC, s. 5; MS 3, 5, s. 17-19.
[1083] SNM, s. 24; BSW, s. 8.
[1084] WDW 3, z. 7, s. 56-57.
[1085] HWN, s. 32.
[1086] AP, s. 25-26.
[1087] SNST 3, 1, s. 97-98.
[1088] BP, s. 7.
[1089] MS 1, 10, s. 24-25; MIH 4, s. 26-27.
[1090] OSP, s. 8-9; SNS, s. 6-7; PZC, s. 56; JH, s. 6.

W bliskiej koherencji z tolerancją względem „inności" musi pozostawać troska o tych, którzy w społeczeństwie z różnych względów nie mogą poradzić sobie sami. W obszarze edukacja społeczna *Podstawa* wśród ważnych kompetencji ucznia wymienia: pomaga słabszym i potrzebującym[1091]. W programach i podręcznikach przewija się wezwanie do kształtowania postaw altruistycznych, rozumianych przede wszystkim jako dzielenie się z innymi, indywidualne i grupowe działania na rzecz innych[1092]. Mówi się też o współodpowiedzialności za słabszych od siebie[1093]. Podręcznik z serii *Słowa na start,* na kanwie wiersza C. Janczarskiego - *Nie mijam*, zwraca uwagę na to, żeby nie być obojętnym wobec cierpienia[1094]. Ten sam podręcznik przytacza wymowny wiersz T. Różewicza *List do* ludożerców, który przypomina uczniom, aby się wzajemnie nie „zjadali", ustępowali sobie, szanowali się[1095]. Postuluje się podejmowanie przez dzieci opieki nad młodszym rodzeństwem, chorymi i starszymi członkami rodziny[1096], branie udziału w akcjach pomagania ludziom w nieszczęściu (np. skutki powodzi, huraganów[1097], konieczność pomocy dla ludzi żyjących w gorszych warunkach (WOŚP, PCK, TOPR)[1098]. Pisze się również o fundacjach działających na rzecz chorych dzieci[1099], odpowiednim stosunku do ludzi niepełnosprawnych i pomaganiu im[1100], ale też i chętnym pożyczaniu czegoś innym dzieciom[1101]. Podręcznik *Szkoła na miarę* za cel stawia sobie uzmysłowienie uczniom, iż ludzie żyją w różnych warunkach i dlatego nie należy chwalić się bogactwem, ani dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach. Trzeba także pomagać innym i umieć dzielić się z potrzebującymi[1102], być wrażliwym na ludzkie problemy[1103]. W tym samym podręczniku, dla dzieci młodszych, pojawia się lapidarne, ale trafne

[1091] PP, s. 10.
[1092] ODS, s. 42; JTŚ, s. 22; ERP, s. 7; ES, s. 20; DCP, s. 9-10; BS, s. 8.
[1093] ZG, s. 19-20.
[1094] SNS 6, s. 187.
[1095] SNS 129.
[1096] JH, s. 16-17; JTŚ, s. 52; DJ 1, s. 100-103; WDW 2, z. 8, s. 18.
[1097] WSIP, s. 91.
[1098] MIH 4, s. 31.
[1099] SNS 6, s. 183-186.
[1100] DCP, s. 9-12; PŚWS , s. 60-61; WDW 2, s. 22-23.
[1101] WS I, 5, s. 33.
[1102] SNM, s. 24.
[1103] DS 4, s. 108-109.

spostrzeżenie: „nikt sam nie ma tego, co mamy razem”[1104]. Co nie dziwi, podręczniki do religii często sięgają do przykazania miłości, które zaprasza ludzi do tworzenia jednej miłującej się rodziny, w której wszyscy są dla siebie braćmi i siostrami[1105]. Autorzy podręcznika *W drodze do wieczernika*, zauważając, iż dzieci codziennie mają okazję do tego, aby pomagać innym ludziom, wskazuje się na możliwość podzielenia się śniadaniem z ubogim kolegą, pomoc przy odrabianiu lekcji, odwiedziny chorego kolegi, czy zrobienie zakupów starszej osobie[1106].

Niektórzy autorzy starają się podejmować istotne z punktu widzenia życia społecznego, i mające wyraźny wymiar aksjologiczny, odniesienie do dobra wspólnego. Najczęściej postuluje się tu rozwijanie szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego[1107]. Bez wątpienia to właśnie odniesienie do dobra wspólnego uznać trzeba za zasadniczy element relacji człowieka ze swoim narodem. Już Cyceron wskazywał, iż potrzeba obrony wspólnego dobra jest w ludziach zaszczepiona przez naturę[1108], a termin „dobro wspólne” funkcjonował w starożytnej filozofii w dwóch odmianach: emanacyjnej (platońsko-plotyńskiej) oraz finalistycznej (arystotelesowskiej)[1109]. Św. Augustyn dobro wspólne wyraził przez formułę pokoju i uporządkowania zgody, a Izydor z Sewilli wzywał ustawodawstwo państwowe do zabezpieczenia ogólnego pożytku obywateli[1110]. Według Tomasz z Akwinu, dobrem wspólnym immanentnym całej ludzkości jest zespół wartości dostępnych wszystkim i tworzonych przez wszystkich[1111]. Choć dobro wspólne przeważa nad indywidualnym w zakresie tego samego rodzaju, to musi obejmować potrzeby jednostek[1112].

Odniesienie do dobra wspólnego nie jest jednak łatwe w sytuacji nasilających się dziś procesów segmentaryzacji i partykularyzacji życia

---

[1104] DS 4, s. 18-19.
[1105] DJ 2, s. 56-57; JJC, s. 27; WDW 3, s. 170-171.
[1106] Zob. WDW 3, z. 4, s. 23; WDW 3, z. 1, s. 7.
[1107] HWN, s. 8-9; PŚWS, s. 17; OS, s. 9; BS, s. 8; DWIP, s. 58.
[1108] Zob. Cyceron, *O państwie*, w: tenże, *Pisma filozoficzne*, Warszawa 1960, t. II, s. 17.
[1109] Zob. M. Krąpiec, *Dobro wspólne,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, Towarzystwo Naukowe Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 628.
[1110] Zob. J. Krucina, *Dobro wspólne*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1995, col. 1379-1380.
[1111] Zob. J. Krucina, *Dobro wspólne. Teoria i jej zastosowanie*, Wrocław 1972, s. 323-343.
[1112] Zob. *Summa theologica* I-II, q. 113, a. 9, ad. 2; II-II, q. 47, a. 10, ad. 2. Por. J. Majka, *Koncepcja dobra wspólnego w tomistycznej filozofii społecznej,* „Roczniki Filozoficzne” 2 (1969), s. 70; Kowalczyk, *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego,* Wrocław 1986, s. 396.

społecznego, czego konsekwencją staje się niechęć do tworzenia szerszych wspólnot i opartych na ich bazie wspólnych działań[1113]. Odniesienie do dobra wspólnego jest też wątpliwe w koncepcjach społeczno-politycznych odwołujących się do indywidualizmu. Dobrze oddaje jego istotę J. Rousseau, stwierdzając: „człowiek natury istnieje wyłącznie dla siebie; jest on jednością, całością bezwzględną, która uznaje jedynie siebie albo kogoś podobnego do siebie"[1114]. Jednostki i wspólnoty prezentują się tu autonomicznemu i autotelicznemu człowiekowi, jako zagrożenie jego osobistego dobra i bytu[1115]. Z kolei teorie odrzucające finalistyczne rozumienie dobra wspólnego na rzecz jego koncepcji wspólnotowej zagrażają podmiotowości jednostki[1116]. Dobro wspólne właściwie rozumiane nie tylko nie stoi jednak w sprzeczności z dobrem osoby, lecz stanowi warunek jego zaistnienia; nawet jeśli z troski o dobro wspólne płynąć musi niekiedy wyrzeczenie się dóbr jednostkowych[1117]. Naród to wspólnota stanowiona przez odniesienie do dobra wspólnego, tego samego dla wszystkich osób[1118]. Odwołujący się do wspólnego dobra naród to wspólnota szczególna, zapewniająca właściwe warunki dla istnienia oraz pełnego rozwoju człowieka jako osoby[1119].

Człowiek musi żyć w narodzie, a z drugiej naród może zaistnieć i trwać wyłącznie dzięki człowiekowi. Ojczyzna zamiera wraz ze śmiercią relacji osobowych[1120]. Za K. Skarżyńską przez patriotyzm można rozumieć wyjście poza własną indywidualność, lokowanie siebie w szerszej zbiorowości, przywiązanie do

---

[1113] Zob. S. Kowalczyk, *U podstaw demokracji…*, s. 106-107.
[1114] Zob. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu. Wyznanie wiary wikarego sabaudzkiego*, tł., W. Husarski, t. 1, Wrocław 1995, s. 11.
[1115] Zob. Z. Mikołejko, *Problem osoby – tradycja i zmiana*, „Studia Religioznawcze" 17 (1983), s. 95; S. Kowalczyk, *Liberalizm i filozofia*, Katowice 1995, s. 107-183.
[1116] Zob. M. Krąpiec, *Dobro…*, s. 634.
[1117] Zob. J. Maritain, *Pisma…*, s. 340-341; W. Chudy, A. Półtawski, *Jan Paweł II,* w: *Encyklopedia katolicka*, t. 7, Lublin 1997, s. 854; C. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1885, s. 380; Z. Zdybicka, *Religia i polityka*, w: *Religia a sens bycia człowiekiem*, red. Z. Zdybicka, Lublin 1994, s. 166; E. Wolicka, *Uczestnictwo we wspólnocie*, „Więź", 22 (1979), s. 58.
[1118] Zob. M. Gogacz, *Mądrość..*, s. 167; tenże, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 169; A. Krąpiec, O ludzką politykę, Katowice 1995, s. 100; K. Bochenek, *Państwo jako dobro wspólne osób w refleksji Jana Pawła II*, w: *Polska w nauczaniu Jana Pawła II,* red. W. Furmanek, Rzeszów 2008, s. 63-81; J. Koral, *Dobro wspólne*, w: *Encyklopedia nauczania społecznego…,* s. 116; H. Skorowski, *Problematyka praw człowieka*, Warszawa 1999, s. 25-30.
[1119] Zob. M. Gogacz, *Mądrość...*, s. 162-168; M. Krąpiec, *O ludzką politykę*…, s. 112.
[1120] Zob. M. Gogacz, *Człowiek*, s. 100, 147.

grupy, z którą się identyfikujemy[1121]. Koncepcja życia społecznego, w tym również wspólnoty narodowej, jest jednak mimo wszystko wtórna wobec koncepcji człowieka jako podstawowego tworzywa każdej społeczności[1122]. Z tego względu M. Krąpiec widzi zagrożenie dla patriotyzmu w zjawisku alienacji społecznej, w ramach której człowiek przestaje być celem, a staje się jedynie środkiem do celu[1123]. Pomiędzy ujednostkowieniem a uspołecznieniem życia ludzkiego zachodzi ścisły związek i wzajemność, dokonuje się nieustanna wymiana wartości osobowych i społecznych[1124]. Jednostka uznająca wartość społeczności spotyka się z jej strony z potwierdzeniem własnej wartości, a więc również z aktem afirmacji[1125].

Naród za T. Ślipką można porównać do wielkiego rzeźbiarza, który w decydującym stopniu określa indywidualny kształt jednostek, wyznaczając zbiór charakterystycznych cech, dzięki którym każda zostaje wychowana jako członek tego, a nie innego narodu[1126]. Ten wpływ na rozwój jednostki dokonuje się poprzez ukształtowany przez wspólnotę narodową etos, „wytworzone" wartości moralne, które stają się dla niej ideałem i przewodnikiem[1127]. Obok dziedzictwa biologicznego mówić można o czymś w rodzaju dziedziczenia społecznego. Kultura, ryty społeczne, pamięć zbiorowa, tworzą rodzaj chromosomów społecznych określających kształt poszczególnych tworzących ją jednostek[1128].

W interesujących nas materiałach sporo pisze się o rozwijaniu poczucia przynależności do danej grupy rodzinnej, społeczności lokalnej i grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej[1129], różnych relacjach i rolach społecznych oraz wynikających z nich prawach i obowiązkach, zwłaszcza w

---

[1121] Zob. K. Skarżyńska, *Rodzaje patriotyzmu. Czy i jak osobiste doświadczenia oraz wychowanie różnicują postawy narodowe?*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*…, t. 4, s. 55–56.
[1122] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 15.
[1123] Zob. M. Krąpiec, *O ludzką politykę*…., s. 93-97.
[1124] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*…, s. 22.
[1125] Zob. K. Skarżyńska, *Rodzaje patriotyzmu*…., s. 55; P. Burgoński, *Patriotyzm*…, s. 31; D. Miller, *On Nationality*, Oxford 1999, s. 23.
[1126] Zob. T. Ślipko, *Naród w perspektywie globalizacji*…, s. 218.
[1127] Zob. H. Skorowski, *O potrzebie*…, s. 350.
[1128] Zob. Tomasz z Akwinu, *O władzy,* w: Św. Tomasz z Akwinu, *Dzieła wybrane,* tł. J. Salij, Kęty 1999, s. 251; C. Bartnik, *Misterium człowieka,* Lublin 2004, s. 243, 381; M. Pokrywka, *Osoba – Uczestnictwo – Wspólnota. Refleksje nad nauczaniem społecznym Jana Pawła II,* Lublin 2000, s. 74-84; M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1998, s. 52.
[1129] ERP, s. 7; HWN, s. 8; RWS 1-3, s. 9, 12.

środowisku życia ucznia[1130], czy też kształtowaniu świadomej postawy patriotycznej i obywatelskiej motywującej do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym[1131]. Podręcznik *A to historia* w referowaniu tematu dotyczącego życia społecznego odwołuje się do słynnego cytatu A. Frycza Modrzewskiego: „Pospólność ludzka niby ciało żyjącego stworzenia[1132]. Warto zwrócić uwagę na zasygnalizowany przez jeden z programów postulat uwrażliwiania na niebezpieczeństwa tkwiące w życiu społecznym[1133], czy też niezwykle ważny i ciekawy, a zaproponowany przez A. Pawlickiego temat do dyskusji: „Jak wojna zmienia życie społeczne”[1134]. Dosyć często autorzy interesujących nas podręczników zwracają uwagę na to, iż z życiem społecznym związane są nie tylko prawa, lecz także obowiązki, zwłaszcza te wynikające z funkcjonowania człowieka w społeczności innych ludzi. Powszechnie próbuje się dotrzeć do uczniów z istotnym przekazem, iż skoro takie wspólnoty jak: rodzina, środowisko lokalne, a wreszcie Ojczyzna, stanowią wielką wartość w życiu każdego człowieka, to każdy ma wobec nich prawa i obowiązki[1135].

Bez względu na to, iż we współczesnych społeczeństwach dokonują się poważne przemiany, zarówno w wymiarze teorii, jak i praktyki życia społecznego, to jednak zasadnicza relacja jednostki do takich wspólnot jak rodzina czy naród wciąż nie wydaje się tracić na znaczeniu. Nawet jeśli poszukiwać trzeba nowych form tych relacji, adekwatnych do uwarunkowań współczesnej egzystencji.

[1130] CSZP, s. 17; INS 2, s. 8; ATH, s. 12; PŚWS, s. 56-57; PŚ, s. 56; AP, s. 44.
[1131] HWN, s. 8; ATH, s. 7, 17.
[1132] ATH 6, 1, s. 36.
[1133] DCP, s. 9-10.
[1134] AP, s. 51.
[1135] PŚWS, s. 17, 60-61; MŚ, s. 7; JTŚ, s. 52; INS 2, s. 6; MM, s. 32; OS, s. 9.

## 3.2.

## INSTYTUCJONALNY WYMIAR OJCZYZNY (PAŃSTWO)

Wśród różnych wymiarów Ojczyzny wymienić należy też zespół instytucji społecznych wytworzonych przez ludzi, a w szczególności państwo, stanowiące zazwyczaj czynnik gwarantujący społeczności warunki normalnego życia[1136]. Dlatego zarówno w aspekcie teoretycznych analiz nad tym czym jest ojczyzna, jak i w jej praktycznym funkcjonowaniu, odnieść się trzeba do struktur państwowych. Ojczyzna zamyka się zazwyczaj w ramach ustroju społeczno-politycznego, który wyznacza charakter danego państwa. Na przestrzeni dziejów ludzkich nie zawsze udaje się wyodrębnić pojęcia narodu i państwa. Można jednak dojść do wniosku, iż naród jest zjawiskiem mniej zależnym od woli ludzkiej i bardziej związanym z osobowością człowieka, państwo zaś zawiera więcej elementów instytucjonalnych, formalnych i prawnych[1137]. Jako forma administracyjno-polityczna organizacji społecznej państwo jest chronologicznie starsze od narodu, gdyż pojęcie „państwa narodowego" ukształtowało się dopiero w ciągu ostatnich czterech stuleci[1138].

Należy zgodzić się z opinią M. Krąpca, iż zakorzeniona w starożytności platońsko-arystotelesowska wizja redukuje społeczeństwo narodowe do państwa. Skoro za naturalne społeczności uznano wtedy rodzinę, gminę i państwo, a nie naród, to powstały koncepcje dotyczące społeczności rodzinnej i miasto-państwowej[1139]. W antycznej Grecji nie eksponowano roli indywiduum a ludzkie życie rozgrywało się w ramach polis. Platon akcentując niewystarczalność jednostki pisał o nieuchronności powstania państwa - „wspólnego mieszkania" ludzi różnych zawodów, upodobań, uzdolnień, i poglądów[1140]. Jak pisał E. Cassirer, u Platona

---

[1136] Zob. J. Bartmiński, *Jak biegną drogi Ojczyzny*…, s. 43.
[1137] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka*…, s. 509.
[1138] Zob. P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 221; Z. Cackowski, *Główne pojęcia materializmu historycznego,* Warszawa 1974, s. 90-91.
[1139] Zob. M. Krąpiec, *Naród*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7, Lublin 2006, s. 510.
[1140] Zob. Platon, *Państwo* II, 369 c, tł. W. Witwicki, t. 1, Warszawa 1958, s. 103. Por. T. Szawiel, *Egzystencjalne źródła patriotyzmu,* w: *Maski i twarze patriotyzmu*…, s. 40.

natura człowieka wpisana jest wielkimi literami w naturę państwa[1141]. Według M. Bubera zaś państwo platońskie tak dokładnie pokrywa się ze społeczeństwem, że nie do pomyślenia jest ktoś wrażliwy na sprawy społeczne a nie wrażliwy na kwestie polityczne[1142]. Powstanie państwa to proces naturalny i korzystny dla jego obywateli, którzy na jego terenie świadczą sobie wzajemne usługi, stosownie do swych możliwości[1143]. Szczególną rolę, według Platona, odgrywa kondycja moralno – duchowa ludzi stanowiących państwo, gdyż ustroje państwowe nie powstają „z jakiegoś drzewa czy kamienia", ale „z obyczajów tych ludzi, którzy są w państwie"[1144]. Arystoteles wyraża przekonanie, iż człowiek z natury stworzony jest do życia w państwie, „taki zaś, który z natury, a nie przez przypadek żyje poza państwem, jest albo nędznikiem, albo nadludzką istotą"[1145]. Jako niesamowystarczalny człowiek musi żyć w społeczności państwowej. Tylko zwierzę albo Bóg nie są członkiem państwa[1146]. Według Cycerona, pojęcie ojczyzny można odnosić do miejsca urodzenia, ale też do państwa (Rzeczypospolitej). Większą miłością należy darzyć tę drugą, jako ojczyznę ogółu obywateli[1147].

U zarania kształtowania się chrześcijańskiego spojrzenia na tę kwestię, Augustyn sądzi, iż ustrój państwa to ważny, ale wtórny element w stosunku do aksjologicznego klimatu relacji pomiędzy elitą władzy a obywatelami[1148]. W wiekach średnich, w dobie stosunków feudalnych, patriotyczna lojalność dotyczyła suwerena oraz kraju, którym władał. Patriotyzm manifestował się zatem w wierności i spełnianiu określonych obowiązków wobec króla i monarchii[1149].

Wraz z koncepcjami T. Hobbesa i J. J. Rousseau, ukształtowała się teoria „umowy społecznej", w myśl której społeczności powstają dobrowolnie, w wyniku umowy pomiędzy ludźmi. T. Hobbes wskazuje, iż dla zabezpieczenia swych

---

[1141] Zob. E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury,* tł. A. Staniewska, Warszawa 1977, s. 15.
[1142] Zob. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tł. J. Doktór, Warszawa 1992, s. 157.
[1143] Platon, *Państwo* III, 413c. Por. S. Kowalczyk, *U podstaw demokracji*…, s. 10; A. MacIntyre, *Krótka historia etyki*, tł. A. Chmielewski, Warszawa 1995, s. 60-93.
[1144] Platon, *Państwo* VIII, 544 d (t. 1, s. 411).
[1145] Cyt. za H. Kiereś, *Osoba i społeczność,* Lubin 2013, s. 313.
[1146] Zob. Polityka I, 1, 1252 b 25 -30.
[1147] Zob. Cyceron, *O prawach*, w: tenże, *Pisma filozoficzne*, t. II…, s. 239.
[1148] Zob. S. Kowalczyk, *U podstaw demokracji*…, s. 31-32.
[1149] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm.*…, s. 13-14.

interesów rozum nakazuje człowiekowi, który ze swej natury jest egoistą, przynieść część swojej wolności w formie „umowy społecznej" na państwo, uosobione przez monarchię, który stanowi kryteria moralne i prawa ta, aby były korzystne dla wszystkich. Porządek społeczny ma więc podstawę w rozsądku, a nie w naturze ludzkiej[1150]. J. Rousseu wskazuje na formę stowarzyszenia, które by broniło i chroniło „całą wspólną siłą osobę i dobra każdego jej członka i dzięki której każdy, łącząc się ze wszystkimi, słuchałby jednak tylko siebie i pozostał równie wolny jak przedtem. Oto problem zasadniczy, który rozwiązuje umowa społeczna"[1151].

W. Hegel przekonany o ponadludzkim wymiarze zjawisk historycznych, o ich prawidłowości niezależnej od czyichś odczuć, surowo odnosił się do tęsknoty za urządzeniem społeczeństw odpowiadającym marzycielom i reformatorom[1152]. Uznając rozumność dziejów, konieczność określonych rozwiązań na danym etapie rozwoju ducha, stwierdził, iż „dziś nie sądzimy już, by ustrój jakiegokolwiek kraju czy narodu zależny był po prostu od wolnego wyboru"[1153]. „Proces rozwoju jest konieczny; w każdej kolejnej jego fazie musi powstawać określony ustrój państwowy, który nie jest sprawą wyboru, lecz jest taki właśnie, jaki odpowiada duchowi narodu"[1154]. Jednostka o tyle posiada tu wolność, o ile stanowi cząstkę świadomości, wiary i woli ogółu[1155]. „Państwo jest urzeczywistnieniem wolności, to znaczy absolutnego celu ostatecznego […] istnieje ono samo dla siebie […] wszelką wartość, jaką człowiek posiada, wszelką rzeczywistość duchową zawdzięcza on jedynie państwu"[1156].

Świadomość wagi tego, jaki problem pojawia się, jeśli chce się w kontekście heglizmu wyjaśnić relacje pomiędzy narodem, ojczyzną czy państwem wykazuje J. Tischner, który zwraca uwagę na opinię Hegla, iż „istnienie państwa to pochód Boga w świecie"[1157], oraz że należy ją czcić „jak boski pierwiastek na ziemi"[1158].

---

[1150] Zob. W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki. Do współczesności. Źródła i komentarze*, Toruń 2002, s. 315; M. Krąpiec, *Naród,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. 7, Lublin 2006, s. 510.
[1151] J. Rosseau, *Umowa społeczna*, tł. A. Peretiakowicz, Warszawa 1966, s. 22.
[1152] Zob. W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki….*, s. 374.
[1153] G. Hegel, *Wykłady z filozofii* dziejów, tł. J. Grabowski, A. Landman, Warszawa 1958, s. 68.
[1154] Tamże, s. 70.
[1155] Tamże, s. 57.
[1156] Tamże, s. 59.
[1157] G. Hegel, *Zasady filozofii prawa,* s. 413.

Polskie spojrzenie na tę kwestię jest inne niż niemieckie, gdyż państwo w naszej świadomości narodowej nie miało w sobie nic boskiego będąc wtedy państwem zaborczym. „Aby ratować się przed zaborczością państw, trzeba było pielęgnować ideę ojczyzny. Jeśli czemukolwiek przysługiwałaby tu jakaś 'świętość', to przede wszystkim ojczyźnie"[1159].

Współcześnie, w kontekście procesów globalizacji oraz tworzenia się struktur o statucie ponadnarodowym, zyskujących przywileje w organizowaniu przestrzeni polityczno – kulturowo – społecznej, rola państwa i narodu ulega redefinicji. Skoro współczesne państwo narodowe ma ograniczoną możliwość w pełni wolnego kształtowania nawet swej wewnętrznej polityki, popularna staje się bezpaństwowość[1160]. Tendencjom tym towarzyszą jednak i te im przeciwne. Ujawniają się próby łączenia rzeczywistości narodu z rzeczywistością państwa czego potwierdzeniem są dążenia do tworzenia państw jednonarodowych jako idealnych[1161]. Zagrożeniem dla narodu stają się państwa totalitarne i zideologizowane, ale i te, które prowadzą do duchowego wyalienowania się poszczególnych swych członków z kultury i tradycji narodu[1162].

Samookreślanie się poprzez osoby i ich wartości budzi w nas świadomość, że pierwotnie przynależymy do takich wspólnot jak rodzina czy naród a dopiero wtórnie do jakiejś politycznej struktury[1163]. Poczucie narodowe człowieka kształtuje się wprawdzie zwykle w granicach państwa, ale może zaistnieć poza jego granicami[1164]. Naród transcenduje państwo, gdyż oparty jest na trwałych, wyłącznych i organicznych więzach międzyosobowych. Państwo pozostaje zaś społecznością funkcjonującą na zasadzie poddania się obywateli jego władzy[1165].

---

[1158] Tamże, s. 422.

[1159] J. Tischner, *Polski młyn…*, s. 58. Zob. A. Tomczak, *O różnych postawach społeczeństwa polskiego w okresie zaborów, Patriotyzm. Wczoraj i* dziś, Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności, t. X 2011-2013, Kraków 2013, s. 173-182.

[1160] Zob. I. Jarczewska, *Globalizacyjne uwarunkowania…*, s. 127; J. Szacki, *Czy kryzys…*, s. 89; S. Nabywaniec, *Dwa państwa. Civitas Dei et Civitas Profana*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 159.

[1161] C. Bartnik, *Problematyka teologii narodu,* w: *Polska teologia narodu,* red. C. Bartnik, Lublin 1986, s. 23.

[1162] S. Kowalczyk, *Substruktury…*, s. 59.

[1163] Zob. S. Grygiel, *Świadomość polska…*, s. 293-294; T. Pawlus, *Filozofia społeczna. Zarys podstawowych zagadnień,* Olsztyn 2009, s. 104.

[1164] Zob. J. Sarna, *Człowiek i filozofia,* Kielce 2005, s. 100-102.

[1165] Zob. R. Buttiglione, *Suwerenność narodu przez kulturę,* w: *Europa jako pojęcie filozoficzne,* red. R. Buttiglione, J. Merecki, tł. K. Klauza, U. Kozłowska, Lublin 1996, s. 151-152; J. Rostworowski, *Nacjonalizm, jego uprawnienia i etyczne granice*, „Przegląd Powszechny" 40 (1923), s. 100-104.

Cele narodu i państwa są jednak w najwyższym stopniu komplementarne, więc niezbędna jest zgodna ich koegzystencja i współpraca[1166]. W praktyce nie może istnieć zupełny rozdział między narodowościową a państwowością. Naród musi mieć coś z państwa, a państwo powinno opierać się na narodzie. Życie narodu bez organizacji państwowej jest możliwe, lecz jego egzystencja nie jest doskonała. Wspólnota państwowa przyspiesza i wzmacnia jedność społeczeństwa[1167]. Naród pozbawiony organizacji nie różniłby się od grup poprzedzających jego powstanie – plemienia czy ludu. Można więc uznać, że konkretna zbiorowość ludzka staje się w pełni narodem przyjmując dopiero postać państwa, albo wyrażając przynajmniej ambicję posiadania samodzielnego bytu państwowego[1168]. Tak jak rodzina potrzebuje domu, choć nie można jej przecież z nim utożsamić, podobnie naród, choć jest społecznością o „wysoce wewnętrznej fizjognomii społecznej, potrzebuje instytucji państwa, aby móc w nim lepiej realizować właściwą sobie dynamikę”[1169].

Rozpoznając w członkach narodu realny podmiot obywatelskich uprawnień i obowiązków, państwa nie można powołać do istnienia apriorycznie, ideologicznie, lecz na mocy decyzji dojrzałego narodu. To naród, suwerenny i autonomiczny w tworzeniu własnego systemu społecznego i systemu kultury, dąży do tego, aby takie państwo zaistniało[1170]. Ponieważ naród tworzy się poprzez stulecia, a jego świadomość kształtuje się od wewnątrz, jego genezy nie można zadekretować administracyjnie. Państwo zaś, w wyniku decyzji określonych politycznych gremiów znacznie szybciej powstaje, ale i szybciej przestaje istnieć[1171]. Pozostając instytucją odpowiadającą za kształt i wartość ojczyzny, państwo musi być więc wobec niej instancją służebną, a jego władze powinny być podporządkowane

---

[1166] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 59.

[1167] Zob. C. Bartnik, *Problematyka teologii narodu,* w: *Polska teologia narodu,* red. C. Bartnik, Lublin 1986, s. 23; C. Strzeszewski, *Katolicka*…, s. 509.

[1168] Naród to społeczność walcząca o samoistny byt narodowy (Ślązacy, Baskowie, Czeczeńcy). Jeśli nigdy nie zabiegała ona lub zaprzestała zabiegać o własne państwo, to roztapia się we większej wspólnocie. Zob. U. Schrade, *Problem Narodu i Ojczyzny w ujęciu J. Woronieckiego i I. M. Bocheńskiego,* „Arcana” 3 (2000), s. 68-69; P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 217-220.

[1169] Zob. T. Ślipko, *Zarys*…, s. 228; T. Gadacz, *Historia filozofii. Nurty,* t. 2, Kraków 2009, s. 236.

[1170] Zob. S. Kowalczyk, *Elementy polskiej tożsamości,* w: *Tożsamość polska*…, s. 145; L. Dyczewski, *Naród,* w; *Encyklopedia katolicka,* t. XIII, Lublin 2009, col. 761; G. Van Wissen, *Państwo i naród,* w: *Naród, wolność, liberalizm,* Poznań 1994, s. 67 -85.

[1171] Jedność państwowa nie musi tworzyć wspólnoty narodowej, jak np. monarchia austro – węgierska składająca się z 12 narodowości, ale może ją wytworzyć, jak w USA. Nie ma narodu, który by nie miał w swych dziejach okresu samodzielności państwowej. Zob. S. Kowalczyk, *Obiektywno-przedmiotowe*…, s. 58.

ojczyźnie[1172]. Z tego względu powinności obywatelskie względem państwa warunkowane mogą być realizowaniem przez nie kategorii dóbr koniecznych dla osobowego rozwoju człowieka[1173].

Państwo może wyrastać organicznie ze struktur narodowych, racjonalizować i porządkować je, prowadząc do wyższej jedności. Może też jednak, niestety, być wyrazem zwycięstwa siły nad wartością albo podporządkowania wszystkich innych wartości potędze i prestiżowi[1174]. Poruszając tę kwestię J. Woroniecki zwraca uwagę na to, iż choć harmonijna współpraca czynników państwowych z narodowymi to ideał trudny do osiągnięcia, to rządzący państwem powinni pamiętać, iż tworzone przez nich ustawy będą wywierały na społeczeństwo większy wpływ, jeśli będą uwzględniały obyczaje narodowe[1175]. Funkcjonowanie państwa zależy w dużej mierze od sił narodowych tradycji, obyczajów, utrwalonych historycznie zasad moralnych, żywotności religii, solidarności narodowej[1176].

Za zasadne przy tym należy uznać stwierdzenie, iż ze względu na lata zaborów i okres PRL, Polacy wciąż wyraźnie odróżniają interes narodu od interesu państwa, co posiada swoje konsekwencje w widocznym do dziś pewnym deprecjonowaniu roli tego ostatniego[1177]. Nie wolno też zapominać, iż nowoczesna Polska kształtowała się w sposób dosyć osobliwy. Najpierw, w wyniku etniczno-narodowych procesów rozwojowych, od państwa do narodu w okresie I RP, a następnie od narodu do państwa w okresie zaborów[1178]. Co ważne, do chwili upowszechnienia się edukacji i środków masowego przekazu, ojczyzna znajdowała się raczej na marginesie świadomości ludowej[1179]. Dla chłopów, choć nie tylko nich, określenie przynależności narodowej było problematyczne, zwłaszcza na

---

[1172] Zob. J. Maritain, *Człowiek i państwo,* tł. A. Grobler, Kraków 1993, s. 20; W. Stróżewski, *Na marginesie „O miłości ojczyzny" Karola Libelta*…, s. 134; S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 62.
[1173] Zob. T. Ślipko, *Zarys etyki*…, s. 262; W. Stróżewski, *Etyka obywatelska i etyka obywatela,* w: *Obywatel – odrodzenie pojęcia,* red. B. Markiewicz, Warszawa 1993, s. 52-53.
[1174] Zob. J. Szacki, *Czy kryzys państwa narodowego?,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 77-78.
[1175] Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. III…, s. 418.
[1176] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 59; T. Ślipko, *Zarys*…, s. 313-314.
[1177] Zob. B. Szacka, *Wprowadzenie…*, s. 262.
[1178] T. Ślipko, *Etyka narodu*, w: *Oblicza patriotyzmu….* 203.
[1179] Zob. A. Tołstoja, *Ojczyzna w ludowej tradycji słowiańskiej,* w: *Pojęcie ojczyzny…*, s. 17.

terenach zmieniających w toku historii często swoją przynależność państwową[1180].

Autorzy materiałów stanowiących przedmiot zainteresowania tej pracy poruszają szereg zagadnień związanych w różny sposób z państwem polskim. W ramach obszaru zagadnień związanych z państwem, traktowanym oddzielnie od ojczyzny, postuluje się zagadnienia związane np. z demokratycznym charakterem państwa polskiego, omawia się zakres działań oraz sposoby powoływania władz. Absolwent szkoły podstawowej powinien też wyjaśnić i umieć używać pojęć: wolne wybory, wolność słowa, wolne media, konstytucja. Będzie też potrafił wymienić organy władzy w Rzeczypospolitej Polskiej oraz poda przykłady praw i obowiązków obywateli Rzeczypospolitej Polskiej. W kilku miejscach *Podstawy* pojawia się konieczność kształtowania u uczniów postawy zaangażowania w działania obywatelskie bądź też współdziałania w sprawach publicznych[1181]. Pojawia się odniesienie do wiedzy o ważnych problemach współczesnej Polski, przy wykorzystaniu różnych dostępnych źródeł informacji[1182]. Wśród zadań szkoły, a zwłaszcza nauczycieli historii, wymienia się kształtowanie u uczniów m. in.: zaangażowania w działania obywatelskie[1183]. Autorzy *Podstawy* zalecają podjęcie następujących kwestii z dziejów kształtowania się koncepcji państwa polskiego: Polska szlachecka, gdzie omawia się obowiązki szlachcica wobec państwa; Rzeczpospolita Obojga Narodów; przykłady naprawy państwa za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego, z uwzględnieniem Konstytucji 3 maja[1184]; odrodzenie państwa polskiego po 1918 roku ze zasługami w tym względzie dla państwa polskiego Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego; historii PRL ze wskazaniem na zależność od ZSRR i dyktaturę partii komunistycznej; powstanie III Rzeczypospolitej, z odwołaniem do III Rzeczpospolitej, powstania i działania Solidarności, opisu stanu wojennego; „Okrągły Stół" wraz z wyjaśnieniem najważniejszych zmian, jakie zaszły w Polsce w roku 1989[1185].

---

[1180] Zob. J. Bartmiński, *Dynamika polskiego pojęcia ojczyzny,* w: J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata,* Lublin 2006, s. 178-185.
[1181] PP, s. 36-37, 75.
[1182] PP, s. 37.
[1183] PP, s. 75.
[1184] PP, s. 40.
[1185] PP, s. 41.

W dokumentach tworzonych na bazie *Podstawy* dostrzec można interesujące próby przybliżenia uczniom ogólniejszej wiedzy na temat państwa. Podręcznik z serii *Był sobie człowiek* państwo definiuje jako „obszar objęty granicami i zamieszkany przez ludność, która podlega własnemu rządowi”[1186]. Jeszcze bardziej rozbudowaną refleksję na ten temat proponują W. Górczyński i A. Stępnik. Zwracają oni uwagę na to, iż „państwo jest efektem rozwoju cywilizacyjnego ludzi. Żaden inny gatunek na Ziemi nie stworzył nic podobnego. Państwo jest organizacją obejmującą swoim działaniem społeczeństwo zamieszkujące określone terytorium i podlegające organom władzy publicznej”[1187]. W tym samym podręczniku wskazuje się, iż państwo jest wspólną organizacją ludzi zamieszkujących jakiś obszar, którzy wyłaniają wspólne kierownictwo, czyli władzę państwową. Autorzy przedstawiają też podstawowe zadanie państwa: obrona obywateli przed wrogami zewnętrznymi, czyli najazdem ze strony innych krajów, troska o bezpieczeństwo wewnętrzne; ochrona tych, którzy nie mogliby sobie poradzić bez pomocy innych ludzi, biedni i chorzy, stara się zapewnić jak najwięcej miejsc pracy. Państwo umożliwia także podejmowanie zadań, które przekraczają możliwości pojedynczych osób: budowę dróg, walkę z klęskami żywiołowymi, utrzymywanie kontaktów z innymi krajami. W podsumowaniu tej długiej refleksji państwo określa się jako wspólne dobro jego obywateli. Nie brak tu odniesienia do różnorodnych obowiązków nakładanych na obywateli przez państwo: płacenia podatków, przygotowania do obrony kraju, przestrzegania różnych przepisów[1188]. Program *Ośmiel się być mądrym* proponuje zagadnienie: „Polityka – polska myśl polityczna, wskazując na postaci Włodkowica, Frycza Modrzewskiego, Piłsudskiego, Dmowskiego, czy Wałęsę”[1189].

Ważne tematy, budzące dziś sporo emocji i publicznych dyskusji, a odnoszące się do funkcjonowania państwa proponuje w swoim programie A. Pawlicki: „Gwarancje praw człowieka w dzisiejszej konstytucji i innych aktach prawnych”[1190], „anarchizacja życia społecznego”[1191], „Jak wygląda suwerenność

[1186] BSC 4, s. 77.
[1187] WPS 6, s. 12-13.
[1188] WPS 6, s. 15.
[1189] OS, s. 16.
[1190] AP, s. 48.
[1191] AP, s. 47.

dzisiaj”[1192]. Za potrzebne w kontekście edukacji obywatelskiej należy uznać dwa tematy zalecane przez program *Historia wokół nas*: „Poznawanie wartości stanowiących istotny motyw działalności indywidualnej i publicznej w Polsce, Europie i świecie”[1193] i „zasady demokracji”[1194]. Z kolei w programie *Opowiem ci historię* znaleźć można ślady niezwykle potrzebnej, społecznej dyskusji o tym jaka jest drabina społeczna, czyli jak żyją Polacy oraz z czego utrzymuje się państwo, czyli o podatkach i budżecie[1195]. Podręcznik z serii *Poznajemy historię ojczystą* utożsamia patriotyzm z postawą wymagającego nawet poświęceń zatroskania o utrzymanie niezwykle cennej wartości, którą jest wolność i niepodległość[1196].

Wydaje się, iż obok ogólnych odniesień do wiedzy o władzach państwa[1197], tym kluczem, którym najchętniej posługują się autorzy analizowanych materiałów w swoim przekazie o państwie polskim jest ujęcie historyczne. Powszechnie pisze się więc o państwie polskim w kontekście kolejnych wydarzeń w jego dziejach. Podręcznik z serii *A to historia* eksponuje ogólnie rzecz biorąc długą historię naszego państwa – „Państwo polskie istnieje już od tysiąca lat”[1198]. Ogólniejszą refleksję wokół tej tematyki proponuje podręcznik z serii *A to historia*, podejmując próbę streszczenia dziejów naszego państwa: „W swojej historii Polska miała okresy świetności, kiedy była silnym i liczącym się w Europie państwem. Były też jednak i takie czasy, kiedy traciła wolność”[1199]. W podręcznikach dla uczniów znajdują się teksty ukazujące czasy świetności państwa polskiego i chwile jego klęski. Najczęściej przy tym proponuje się uczniom swoistą wycieczkę po różnych etapach polskiej państwowości. Wszyscy autorzy odnoszą się oczywiście do narodzin państwa polskiego, niemal zawsze sięgając do legend: o Popielu, Piaście (postrzyżyny), a zwłaszcza o Lechu, Czechu i Rusie, przypominającej o wspólnych korzeniach Słowian[1200]. Za ciekawą z punktu widzenia metodologii nauczania

[1192] AP, s. 48.
[1193] HWN, s. 8.
[1194] HWN, s. 42.
[1195] OCH 6, s. 111-114.
[1196] PH 4, s. 190-191.
[1197] EWDŚP, s. 52; DWIP, s. 58; NSPU 3, 1, s. 14-15.
[1198] ATH 4, 1, s. 42-43.
[1199] MH 4, s. 42.
[1200] MH 4, s. 71-74; DJP, s. 61-62; MIH 4, s. 40-41; PZH 5, s. 90-91; ACHS 4, s. 49-50; ATH 4, 1, s. 44; SP 3, 2, s. 6-7; OCH 5, s. 43; PH 4, s. 45; BSC 4, s. 89; PNO 5, s. 43-47; SNST 3, 1, s. 90-91; MH, s. 20.

historii należy w tym kontekście uznać propozycję programu *Ośmiel się być mądrym*: „Legendarne i historyczne wydarzenia związane z powstaniem państwa polskiego”[1201]. Z kilku podręczników do historii można dowiedzieć się, iż na ziemiach polskich panował wówczas typowy dla ówczesnych państw słowiańskich ustrój plemienny, z charakterystycznymi dla niego wiecami oraz religią, w której pojawiają się posągi Światowida[1202]. Gdzie indziej pisze się o patrymonialnym charakterze sprawowania władzy w państwie pierwszych Piastów[1203].

Niezwykle istotnym momentem w historii polskiej państwowości, który szczególnie eksponują autorzy podręczników do szkół podstawowych, jest państwo stworzone przez Mieszka I. Pisze się tu o organizacji i charakterze władzy w jego państwie, przybliżając rolę drużyny, wieców, daniny, kmieci, czy też budowę siedzib, składających się z grodu i podgrodzia. Zwraca się też uwagę na to, iż wszystko stanowiło wtedy własność księcia[1204]. Podręcznik z serii *Był sobie człowiek* akcent kładzie z kolei na to, iż państwa Mieszka składało się ze zjednoczonych przez niego plemion oraz wskazuje na jego ważne grody[1205]. Z serii *Opowiem ci historię* uczniowie dowiadują się, iż według relacji Ibrahima, podróżnika i kupca z Kordoby, wędrującego po ziemiach polski, Państwo Mieszka I było zasobne i dobrze zorganizowane[1206].

Zdecydowanie za najważniejsze wydarzenie w czasach tworzenia przez Mieszka I państwa polskiego we wszystkich materiałach dydaktycznych do szkoły podstawowej uznaje się oczywiście chrzest Polski. Opisuje się przy tym szeroko jego ważną decyzję o przyjęciu chrztu i oddaniu się pod papieską kuratelę, czy ważną rolę pierwszych polskich biskupstw dla tworzenia się państwowej niezależności[1207]. Referując tę kwestię podręcznik *Opowiem ci historię* podkreśla, iż Mieszko, który starał się, aby kraj odziedziczony przez niego po przodkach stawał się coraz większy i potężniejszy wiedział, że Polska będzie silniejsza wiążąc

[1201] OS, s. 15.
[1202] MIH 4, s. 42; MH 4, s. 70-71; MIH 5, s. 80-81.
[1203] WPS 6, s. 48-49.
[1204] PH 4, s. 40-43; WPS 6, s. 51; MH 4, s. 75; ATH 6, 1, s. 59-60; HWN, s. 28; SNS 4, s. 89.
[1205] BSC 4, s. 86-87.
[1206] OCH 5, s. 45.
[1207] HWN, s. 28; PNO 5, s. 48-50; ATH 6, 1, s. 61; DDH 5, s 100-101; PZH 5, s. 92-93; MH 5, s. 130-132; MH 4, s. 75-77; OCH 5, s. 45; PH 4, s. 45; WPS 6, s. 51; ACHS 4, s. 52-54; BSC 4, s. 86; AP, s. 44; OS, s. 15, 44; WRPE, s. 9; JIŚ 4, s. 52.

się z chrześcijańską Europą[1208]. Jeden z podręczników do religii, proponując uczniom refleksją nad skutkami chrztu dla Polski[1209], zwraca uwagę na to, iż Mieszko I przyjął chrzest prawdopodobnie w Ostrowie Lednickim, choć też być może w Poznaniu lub Gnieźnie[1210]. Podczas prac wykopaliskowych w Płocku, Poznaniu, Wiślicy odkryto bowiem wapienne kadzie pochodzące z X wieku, które służyły jako baptysteria[1211]. Można też dowiedzieć się, iż chrześcijaństwo docierało do Polski od sąsiednich narodów w związku z wyprawami wojskowymi, handlowymi czy misyjnymi. Sam chrzest miał jednak miejsce dużo później niż u innych narodów słowiańskich[1212]. Podręcznik *My i historia* w kontekście kwestii chrztu Polski sięga po zdjęcie ze sceną chrztu Mieszka z rolą W. Pszoniaka z trochę zapomnianego już filmu *Gniazdo*[1213]. W programie nauczania religii, dział *Jesteśmy włączeni w dziedzictwo*, postuluje poruszenie m. in. następujących kwestii: życie św. Wojciecha, znaczenie i konsekwencje chrztu Polski, życie wiary u początków narodu polskiego, świadectwa kultury chrześcijańskiej, miejscowi przodkowie wiary, religijne korzenie obrzędów, zwyczajów i tradycji[1214]. Podręczniku do religii *Dar spotkania* w kontekście chrztu Polski pisze zaś m. in. o Mieszku, Chrobrym, zjeździe Gnieźnieńskim, biskupstwach w Polsce, ale i spotkaniu młodzieży „Lednica 2000”[1215]. Podręcznik ten zawiera obszerny tekst zwracający uwagę na to, iż wraz z przyjęciem chrztu na ziemiach polskich pojawiła się nowa kultura z wartościami chrześcijańskimi, co wpłynęło na rozwój budownictwa, piśmiennictwa, szkolnictwa i sztuki[1216].

Nie ma również nic zaskakującego w tym, iż sporo uwagi autorzy analizowanych materiałów poświęcają potędze państwa Chrobrego, które za jego rządów stało się królestwem. Eksponuje się tu relację Galla Anonima czy też *Kroniki niemieckiego bpa Thietmara* o zjeździe gnieźnieńskim, wizycie cesarza przy grobie Wojciecha i przepych, z jakim przyjmował Bolesław cesarza,

[1208] OCH 5, s. 45.
[1209] PPB 6, z. 2.
[1210] PPB 6, z. 2, s. 58-59.
[1211] PPB 6, z. 2, s. 63.
[1212] PPB 6, z. 2, s. 63.
[1213] MIH 5, s. 87.
[1214] PRNR, s. 66-67.
[1215] DS 6, s. 58-59.
[1216] DS 6, s. 62-63.

prowadząc go przez swój kraj do Gniezna[1217]. Interesujący nas autorzy powszechnie interesują się również losami państwa polskiego za rządów Bolesława Krzywoustego. Zwracając uwagę przede wszystkim na to, iż był on władcą zasłużonym i sławnym, choć wskazują, iż w wyniku jego testamentu doszło do dramatycznego w skutkach podziału państwa[1218].

Tym władcą, który położył w średniowieczu szczególne zasługi dla państwa polskiego, w świetle analizowanych materiałów, i oczywiście nie tylko, jest Kazimierz Wielki. Kilku autorów, oceniając wpływ jego rządów na losy państwa, wysuwa ciekawe uwagi na ten temat: był on prawodawcą starającym się umacniać państwo[1219], Polska była monarchią stanową[1220], a w kontekście walki cesarza i papieża stwierdza się, iż Polska była bardziej związana z Papieżem[1221]. Często kieruje się uwagę uczniów na starania króla o pomyślność wszystkich mieszkańców kraju, a zwłaszcza chłopów, co sprawiło, iż nazywano go ich królem[1222].

Dużo miejsca w analizowanych w tej pracy materiałach poświęca się zmianom, jakie dokonały się w państwie polskim po unii Polski z Litwą w Krewie w 1385 roku. Pisze się o zawiązaniu się wtedy Rzeczpospolitej Obojga Narodów[1223], wspólnym władcy Polski i Litwy[1224], powstaniu sejmu walnego po unii Lubelskiej[1225]. Polskę ukazuje się przy tym często jako państwo wielu narodowości, wyznań i kultur, w którym panowała religijna tolerancja[1226]. Nie brak informacji o tym, iż Polska w XVI wieku była krajem ludnym, dostatnim i bezpiecznym, przeżywając swój złoty wiek za panowania ostatnich Jagiellonów – Zygmuntów, Starego i Augusta[1227]. Podręcznik *Władza. Państwo. Społeczeństwo* zauważa zaś, iż nasz kraj, w odróżnieniu od innych państw europejskich, nie założył

[1217] MH 5, s. 133-136; PH 4, s. 46-49; OCH 5, s. 48; DDH 5, s. 103-105; BSC 4, s. 90-93; WPS 6, s. 51; ATH 6, 1, s. 62; PNO 5, s. 51-53; JIŚ 4, s. 52; PZK 1, 6, s. 15; OS, s. 15; WRPE, s. 9; AP, s. 44; MIH 5, s. 89; PZH 5, s. 94-97.
[1218] WPS 6, s. 52-54; DDH 5, s 110-112; MIH 5, s. 90; PZH 5, s. 101-106; MH 5, s. 138-141; PH 4, s. 53; ATH 6, 1, s. 72-74.
[1219] WRPE, s. 9.
[1220] MIH 5, s. 118-119.
[1221] MH 5, s. 146.
[1222] CP 3, 1, s. 143-151; ATH 6, 1, s. 83; PH 4, s. 63; NSPU 3, 2, s. 18-19.
[1223] PZH 5, s. 154-157; PH 4, s. 95-96; ATH 6, 1, s. 98-100; MH 6, 1, s. 43-44; ATH 5, 2, s. 48-49.
[1224] WRPE, s. 9; WPS 6, s. 61-63; MIH 5, s. 143; DDH 5, s. 117-119; MH 5, s. 162-163; ATH 6, 1, s. 88-89; AP, s. 45.
[1225] WRPE, s. 9; MH 6, 1, s. 43-44; PH 4, s. 94-95; MIH 6, s. 25; OS, s. 15.
[1226] PH 4, s. 99; MH 6, 1, s. 46; WPS 6, s. 80-84; ATH 5, 2, s. 50; PZH 5, s. 158-163.
[1227] ATH 4, 2, s. 45-49; PH 4, s. 81-84; MH, s. 23; ATH 5, 2, s. 30; MH 6, 1, s. 25.

w XVI wieku kolonii. Za powód takiego stanu rzeczy autorzy wydają się uznawać niechęć ówczesnych Polaków do terytorialnej ekspansji i ich pacyficzne nastawienie[1228]. Przyczyny nie podjęcia przez naszych ówczesnych rodaków działań kolonizatorskich były jednak bez wątpienia znacznie głębsze i nie koniecznie wynikały tylko z cech ich charakteru.

Sporo uwagi autorzy materiałów dydaktycznych poświęcają ukazywaniu wad i zalet systemu władzy Rzeczpospolitej Obojga Narodów opartej na demokracji szlacheckiej, tworzącej wzór społeczeństwa obywatelskiego, wielonarodowego i wielowyznaniowego[1229]. Zwraca się przy tym uwagę na przemianę w wyniku której rycerstwo przekształciło się w szlachtę[1230]. Wskazuje się także, iż wśród rządzącej krajem szlachty byli ważni i ważniejsi, czyli szlachta zagrodowa, biedna, ale i posiadający największe możliwości magnaci[1231]. Znaleźć można też sporo odniesień do obowiązków i przywilejów szlachcica[1232], wybierania przez szlachtę króla na elekcyjnym polu[1233], funkcjonowaniu sejmików szlacheckich i sejmu walnego[1234], konstytucji *nihil novi* z 1505 roku[1235] i *Liberum veto*[1236]. Warto i w tym kontekście zwrócić uwagę na obszerną analizę demokracji szlacheckiej zaprezentowaną przez autorów serii *Władza, państwo, społeczeństwo.* Nie unikając krytyki szlachty, przypominają oni, że to ta warstwa najlepiej wówczas uświadamiała sobie obowiązki wobec Ojczyzny, choć i w obrębie szlachty można było obserwować różne poglądy. Podczas gdy jedni uważali, że największą wartością Polskiego patrioty jest państwo z silnym królem na czele, to obrońcy demokracji szlacheckiej sądzili, że najważniejszy jest naród (szlachta), bo to on tworzy państwo[1237]

[1228] WPS 6, s. 74-75.
[1229] WPS 6, s. 76-80; ATH 6, 1, s. 98-100. Szlachta rozwarstwiona ze względu na pochodzenie i wyznanie stanowiła ok. 10% ludności, co przewyższało wielkość grup uprzywilejowanych w innych krajach Europy. Zob. J. Gancarski, *Patriotyzm wczoraj i dziś*: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 135-136.
[1230] MH 6, 1, s. 39; ATH 4, 2, s. 37.
[1231] ATH 4, 2, s. 39-42; MH 4, s. 102-104.
[1232] OCH 5, s. 90-92; WPS 6, s. 76-80; PZH 5, s. 151-154.
[1233] MIH 6, s. 32-33; MH 6, 1, s. 48-52; ATH 6, 1, s. 103-104; AP, s. 47; HWN, s. 32.
[1234] WPS 6, s. 76-80; ATH 6, 1, s. 98-100; AP, s. 47.
[1235] WPS 6, s. 76-80.
[1236] AP, s. 47.
[1237] WPS 6, s. 102.

Kolejne dwa wieki historii popadającego w coraz większy kryzys państwa polskiego można prześledzić w postaci następujących zagadnień proponowanych przez autorów analizowanych tu materiałów: „RP w ogniu wojen”[1238], „Rzeczpospolita zagrożona”[1239], czy też nawiązującego do wciąż obecnego w przestrzeni społecznej *adagium*: „za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj pasa”[1240]. A. Pawlicki proponuje tu retoryczne właściwie pytanie: „Co zrobić, gdy każdy ciągnie w swoją stronę”[1241]. Z kolei w podręczniku *A to historia* z pewną dozą ironii pisze się o „przepisie na Polskę bezsilną”. W dostosowanym do wiedzy uczniów i ciekawym wstępie do tej kwestii autorzy wskazują, iż władcy i rządy, podejmując różne decyzje publiczne, powołują się na przyjęte powszechnie zasady moralności i sprawiedliwości. Zdarza się jednak, że są to tylko pozory, pod którymi skrywają złe zamiary. Np. Rosja tłumaczyła w czasach Poniatowskiego, że jej polityka wobec Polski ma jedynie na celu gwarantowanie dawnych wolności dla dobra samych Polaków. W rzeczywistości był to pretekst kryjący prawdziwy cel – osłabienie państwa polskiego, a następnie zagarnięcie jego terytorium. Dlatego caryca Katarzyna była przeciwna zniesieniu liberum veto i zastąpieniu wolnej elekcji dziedzicznym tronem[1242]

We wszystkich analizowanych programach i podręcznikach odnaleźć można teksty odnoszące się do prób reformy upadającego państwa polskiego. Wskazuje się więc, iż pojawia się wtedy koncepcja nowoczesnego i wolnego społeczeństwa, wraz z postępem technicznym wzrasta rola burżuazji, a idee oświecenia realizowane są w Konstytucji Stanów Zjednoczonych oraz w rewolucji francuskiej – wolność, równość, braterstwo[1243]. Podręcznik *My i historia* zawiera tematy związane z „obroną upadającej RP w czasie oświecenia”[1244]. W programie *Historia wokół nas,* zgodnie z duchem nazbyt pozytywnej oceny oświecenia napisano, iż w starano się wtedy kształtować nowoczesne, oświecone społeczeństwo przy zachowaniu tradycji

[1238] PZH 5, s. 169-173.
[1239] PH 4, s. 102-103.
[1240] ATH 6, 1, s. 121; MIH 6, s. 44-45; MH, s. 43.
[1241] AP, s. 47.
[1242] ATH 6, 2, s. 30.
[1243] EBH 5, s. 149-163; AP, s. 48; WPS 6, s. 94-97.
[1244] MIH 6, s. 54-55.

staropolskich[1245]. Także autorzy innego podręcznika, referując dorobek polskiego oświecenia za jego cel uznają odmienienie narodu[1246]. Warto zauważyć, iż dziś oceny oświecenia nie są wcale aż tak entuzjastyczne.

Próbując zreferować kwestię prób zreformowania w II połowie XVIII wieku państwa zagrożonego rozpadem, niemal we wszystkich interesujących nas materiałach przedstawia się historię związaną z reformami Sejmu Czteroletniego zwanego Wielkim, pierwszym ministerstwem oświaty - KEN, Kolegium Nobilium, czy Szkołą rycerską, której absolwentem był m. in. Kościuszko[1247]. Autorzy podręcznika *Władza, państwo, społeczeństwo* widzą próby ratowania państwa polskiego w tworzeniu manufaktur, czy rozpoczęciu budowy nowych dróg i kanałów wodnych[1248]. W podręczniku *Przygoda z historią* stwierdza się, iż pierwszy rozbiór wstrząsnął sumieniami obywateli, a wielu Polaków zrozumiało, że bez reform ustrojowych RP nie zdoła oprzeć się potężnym sąsiadom, zwłaszcza Rosji i Prusom[1249]. W tym kontekście zwraca się powszechnie uwagę na działalność Kołłątaja, Staszica, Małachowskiego czy Konarskiego, których podręczniki ukazują jako patriotów, zatroskanych o państwo, walczących o naprawę i usprawnienie państwa znajdującego się w kryzysie, dążąc do zmiany jego ustroju[1250]. Można dowiedzieć się, iż Kołłątaj i inni mądrzy Polacy głosili potrzebę zmian, poprawienia doli chłopów, podniesienia poziomu oświaty, ukrócenia samowoli bogaczy[1251]. W kontekście zmian ustrojowych wskazuje się wszędzie na istotną rolę przysięgi, którą na rynku krakowskim złożył Kościuszko, ubrany w sukmanę, eksponuje się także udział kosynierów w bitwie pod Racławicami i bohaterską postawę mieszczanina Kilińskiego w powstaniu[1252].

Warto zaznaczyć, iż nazbyt wysoko analizowane materiały oceniają ostatniego króla Polski. Szczególną uwagę zwraca tu tekst z podręcznika *Przygoda*

[1245] HWN, s. 36.
[1246] WPS 6, s. 99-101.
[1247] MH, s. 44; PH 4, s. 117; MIH 6, s. 58, 62-63; MH 6, 1, s. 105-106; HWN, s. 36; AP, s. 48; ATH 6,2, s. 22-26; WPS 6, s. 103-105; PH 4, s. 111-112l; PZH 6, s. 27-28, 32-36; ATH, s. 14.
[1248] WPS 6, s. 103-104.
[1249] PZH 6, s. 34-36.
[1250] MH, s. 44; PH 4, s. 111-112, 117; MIH 6, s. 43, 58, 62; MH 6, 1, s. 105; WPS 6, s. 103; PZH 6, s. 28.
[1251] SNST 3, 2, s. 80-81.
[1252] PZH 6, s. 39-40; MH, s. 45; PH 4, s. 122-126; PNO 5, s. 93-95; ATH 6, 2, s. 28-31, 34; MH 6, 1, s. 115-116; OCH 5, s. 133-137; WRPE, s. 10; HWN, s. 21; MH 6, 1, s. 115-116.

*z historią* opisujący młodego króla, który miał wspaniałe plany wobec RP. Z głową pełną idei wielkich myślicieli oświecenia zamierzał dokonać reformy ustrojowej państwa by uczynić RP silną i rządną[1253]. Wydaje się, iż dziś nie wszyscy zgodziliby się z tym, iż idee oświecenia były aż tak wielkie. Autorzy tego samego podręcznika dosyć łatwo przechodzą też nad co najmniej trudnym tematem relacji króla do carycy Katarzyny. Piszą więc, iż wprawdzie był on nie lubiany i krytykowany za uległość wobec Katarzyny, lecz z biegiem lat zyskiwał coraz więcej uznania ze strony zwolenników wzmocnienia państwa[1254]. Znaleźć też można informacje o tym, że król był pracowity, osobiście nadzorował reformy, KEN i dlatego spał jedynie 5, 6 godzin[1255]. Wprawdzie pisze się tu także o tym, iż król był protegowanym cesarzowej Katarzyny, lecz słowo to posiada dziś na tyle złożone znaczenie, że uczniowie raczej nie dostrzegą w nim rysu zdrady[1256]. Kilku autorów wskazuje z kolei, iż Poniatowski, wykształcony w duchu obywatelskim, był gorącym propagatorem oświecenia, zwolennikiem reform w zarządzaniu Polską[1257]. Tym wydarzeniem, istotnym dla funkcjonowania polskiego państwa i społeczeństwa, które budzi największe zainteresowanie autorów, jest uchwalenie konstytucji 3 V 1791 roku. Widzi się w niej pomnik patriotyzmu i mądrości jej twórców, od których można się uczyć obywatelskiego postępowania i odpowiedzialności. Przodkowie pokazali umiejętność zawierania kompromisów i przedkładania dobra państwa i narodu nad interes osobisty. Chociaż konstytucja ta nigdy w pełni nie weszła w życie, pozostaje symbolem troski o państwo i dobrem najwyższym wszystkich obywateli[1258].

Warto zauważyć, iż autorzy badanych materiałów, nie ograniczają się do pokazywania dramatycznych konsekwencji rozbiorów dla polskiej państwowości, ale próbują także wskazywać na ich przyczyny. Według autorów serii *My i historia,* próbująca się reformować Polska padła ofiarą agresywnej polityki silnych zaborców. Ogromną winę ponosi też szlachta stojąca wówczas u steru rządów, a

[1253] PZH 6, s. 27.
[1254] PZH 6, s. 34-36.
[1255] PZH 6, s. 42-44.
[1256] PZH 6, s. 29.
[1257] OCH 5, s. 133-137; MIH 6, s. 58.
[1258] WPS 6, s. 103-105; ATH 6, 2, s. 22-26; AP, s. 48; HWN, s. 21.

zwłaszcza wadliwie funkcjonujący aparat władzy: wolne elekcje, liberum veto, przywileje szlachty, sprzeciw wobec reform[1259]. Autorzy serii *A to historia* wśród przyczyn upadku RP wskazują: Liberum veto, postawę Sasów, i rządy magnatów utrzymujących rzesze szlachty gołoty aby ich popierała w razie potrzeby[1260]. Szczególną uwagę zwraca dostrzeżenie przez niektórych autorów wśród przyczyn zaborów także złej polityki magnatów wobec Kozaków[1261]. W. Górczyński, A. Stępnik stawiają przed dziećmi istotne w kontekście upadku RP, choć być może zbyt trudne pytanie: „spróbujcie wyjaśnić dlaczego większość chłopów i znaczna część mieszczan zabory przyjęła z obojętnością"[1262]. Szukając odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie, ci sami autorzy przypominają, iż chłopi, których od wieków nie dopuszczano do spraw państwowych, nie byli w stanie ich zrozumieć; dzisiaj powiedzielibyśmy, że nie mieli oni świadomości narodowej[1263]. W kilku tekstach wskazuje się z kolei na to, iż na dłuższą metę niebezpieczny okazał się dla naszego państwa ustrój oparty na gospodarce folwarczno-pańszczyźnianej, który spowodował jego gospodarcze zacofanie. Pogarszało to możliwości obronne, pogłębiało różnice majątkowe między ludźmi i groziło buntami chłopów. Tylko nieliczni właściciele zamienili niewydajną pańszczyznę na czynsz[1264]. O stosunku chłopów, nie mogących doczekać się uwłaszczenia, do ojczyzny pisze się też w kontekście rzezi galicyjskiej z 1846 roku i zdystansowania się chłopów wobec powstania styczniowego[1265]. Autorzy serii *Z przygodą* wskazują przy tym, iż przywódca powstania styczniowego R. Traugutt stawiał postulat ziemi dla chłopów[1266]. Drugim stanem społecznym, który w I RP nie cieszył się szczególnymi prawami było mieszczaństwo. Podobnie jak w przypadku oceny sytuacji chłopów, na szeroką i trafną refleksję w tej kwestii zdobywają się właściwie tylko autorzy podręcznika *Władza, państwo, społeczeństwo.* Wskazują oni, iż mieszczanie zachowali trochę więcej swobód niż chłopi, lepiej rozumieli,

[1259] MIH 6, s. 65.
[1260] ATH 6, 1, s.120.
[1261] ATH 6, 1, s. 115; AP, s. 47.
[1262] WPS 6, s. 105-107.
[1263] WPS 6, s. 76-80, 101.
[1264] PH 4, s. 86; MIH 6, s. 42; WPS 6, s. 74-75, 86-89, 103-104; ATH 6, 1, s. 109-112.
[1265] ATH 6,2, s. 48.
[1266] PZH 6, s. 95-98.

czym jest państwo, a ich życie regulowało prawo miejskie. Nie mając jednak wpływu na życie państwa zamykali się obrębie swej mniejszej ojczyzny, miasta[1267].

Wszędzie szeroko referuje się historię powstałego w 1807 r. i poszerzonego w dwa lata później Księstwa Warszawskiego, stanowiącego efekt walki Polaków u boku Napoleona[1268]. Pisze się w tym kontekście o małym państwie wielkich nadziei i wysiłku Polaków[1269], które stanowiło namiastkę polskiej państwowości, ale nie spełniło wszystkich nadziei Polaków[1270]. Autorzy podręcznika *Poznajemy historię ojczystą* wskazują jednak, iż nie tylko przez 6 lat swego trwania, ale i przez całe zabory, dawało ono Polakom nadzieję, że Polska nie zginęła[1271].

Rzadko uczniowie szkoły podstawowej mogą się dowiedzieć, iż zgodnie z decyzją Kongresu Wiedeńskiego powstało królestwo Polskie a car Aleksander I został królem Polski[1272]. Jedynie jeden podręcznik przypomina, iż konstytucja Królestwa dawała prawa wyborcze około 100 tys. (na 3 miliony), a więc nie tylko szlachcie, ale również obywatelom wyróżniającym się wykształceniem. Wskazuje się przy tym, iż we Francji takie prawo miało tylko 90 tysięcy na 30 milionów[1273]. Trochę częściej można się dowiedzieć, iż to kadłubowe Królestwo Polskie posiadało pewien stopień autonomii na polu gospodarczym i naukowym[1274].

Wraz z odrodzoną Polską po 1918 roku pojawiła się kwestia jej ustroju społeczno-politycznego. Należy uznać, iż autorzy analizowanych materiałów wyraźnie eksponuję ten temat. Dostrzegając, iż funkcjonowały wtedy różne wizje niepodległości Polski, eksponują osoby i poglądy J. Piłsudskiego, R. Dmowskiego, czy I. Paderewskiego, słusznie wskazując zarazem, iż patrioci mogą się różnić[1275]. Podręcznik *A to historia*, stara się zaś, niejako wspólnie z uczniami, zmierzyć się z ważnym nie tylko dla ówczesnych Polaków pytaniem: „Polska…ale jaka? [1276].

---

[1267] WPS 6, s. 102.
[1268] MH, s. 48; OS, s. 16; PZH 6, s. 60-62; MIH 6, s. 73; MH 6, 1, s. 131; MH 6, 2, s. 8-10.
[1269] WPS 6, s. 109-111; HWN, s. 36.
[1270] MH 6, 2, s. 8-9; MIH 6, s. 73; WRPE, s. 10.
[1271] PH 4, s. 132-133.
[1272] PZH 6, s. 65-67.
[1273] ATH 6, 2, s. 45.
[1274] WPS 6, s. 111—113; OS, s. 16; MIH 6, s. 74.
[1275] AP, s. 31, 50; PH 4, s. 155-156; WPS 6, s. 126-131; PNO 5, s. 103-104; MH, s. 51-53; MH 6, 2, s. 37; PZH 6, s. 120-123; MIH 6, s. 107.
[1276] ATH 6, 2, s. 78.

Wśród treści analizujących ustrój społeczno-polityczny II RP wyeksponować trzeba teksty opisujące obowiązujące wówczas konstytucje: marcową z 1921 roku[1277], oraz kwietniową, o której pisze zresztą szerzej jedynie jeden podręcznik[1278]. Kilku autorów omawia kwestię zabójstwa prezydenta G. Narutowicza dokonanego przez nacjonalistów, które wywarło duży wpływ na kształtowanie się sposobu władzy w ówczesnej Polsce[1279]. Sporo treści odnosi się do zamachu majowego w 1926 r. oraz do autorytarnych rządów sanacji[1280]. Przewijają się interesujące informacje, które przybliżają uczniom funkcjonowanie ówczesnego społeczeństwa i państwa. Pisze się więc o częstych wówczas zmianach rządów[1281] i przyznaniu przez II RP kobietom, jako jednemu z pierwszych państw w świecie, prawa wyborczego już w 1918 (Wielka Brytania 1928, USA 1920[1282]. Szczególnie szeroko omawia się postać J. Piłsudskiego, nie tylko w kontekście jego zasług przy odzyskaniu niepodległości ale i przy okazji pogrzebu[1283].

Dramatyczne losy II RP po 1939 roku nie oznaczały upadku państwa polskiego. Analizowane materiały próbują, choć niezbyt szeroko, odnosić się do tej kwestii. W serii *Historia wokół nas* bezpośrednio zwraca się uwagę na to, iż w latach II wojny światowej istniało państwo podziemne prowadzące walkę zbrojną i cywilną z okupantem[1284]. Gdzie indziej znajdziemy teksty o tajnym sądownictwie i urzędach[1285], Armii Krajowej[1286], oraz emigracyjnym rządzie na uchodźstwie[1287].

Niektóre jedynie podręczniki, w różnych zresztą kontekstach, omawiają losy państwa polskiego w czasach PRL. Autorzy serii *Opowiem ci historię*, konsekwentnie przypisujący państwu polskiemu z każdej epoki jakieś krótkie określenie, w przypadku PRL piszą o Polsce podległej w bloku wschodnim[1288]. Zapoznając się ze sposobem referowania w interesujących nas materiałach PRL,

[1277] WPS 6, s. 140-142; PH 4, s. 161-62; PZH 6, s. 137-140; MH, s. 55.
[1278] ATH 6, 2, s. 83.
[1279] ATH 6, 2, s. 79; MH, s. 55.
[1280] PZH 6, s. 141-143; ATH 6,2, s. 82-83.
[1281] MH, s. 55.
[1282] ATH 6, 2, s. 56.
[1283] DCP, s. 14-15; MIH 6, s. 108; RMP, s. 99; ATH 6, 2, s. 83; WRPE, s. 10; OS, s. 16; MH 6, 2, s. 38; OCH 6, s. 59-60; JIŚ 4, s. 54
[1284] HWN, s. 40.
[1285] PH 4, s. 174-175.
[1286] AP, s. 51; HWN, s. 23; PZH 6, s. 186-189; OCH 6, s. 88; PH 4, s. 174-175; MH, s. 56.
[1287] OCH 6, s. 88; PH 4, s. 174-175.
[1288] OCH 6, s. 97.

trudno oprzeć się wrażeniu, iż ocena ta jest raczej wyważona, unikająca ostrzejszej krytyki. Program *Moja historia* zakłada więc, iż uczeń powinien umieć wymienić cechy ustroju PRL i wyjaśnić dlaczego nie można PRL uznać za państwo w pełni demokratyczne[1289]. Również Pawlicki, raczej z pewną dozą ostrożności, proponuje poznawanie przez uczniów okoliczności PRL ze zrozumieniem niejednoznaczności ocen, które dziś towarzyszą temu okresowi[1290]. Kilku autorów zauważa, iż mimo tego, że społeczeństwo zdawało sobie sprawę z podporządkowania PRL Moskwie, co potwierdzało oddanie ZSRR ziem na wschód od Bugu, to mimo powszechnego odczucia niewoli musiało się pogodzić się z nową sytuacją. Ponieważ innej Polski nie było, ludzie zaczęli odbudowę kraju ze zniszczeń wojennych oraz zajęli się pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi[1291]. Szerszą i dosyć trafną analizę życia Polaków w okresie PRL przedstawia właściwie jedynie podręcznik z serii *Moja historia.* Wnikając w życie Polaków w tym okresie podkreśla się tu, iż choć to społeczeństwo, robotnicy i chłopi, według propagandy głoszonej przez PZPR sprawowali władzę w Polsce, to w rzeczywistości partia nie liczyła się z ich zdaniem. Wskazuje się przy tym, iż naukowcy i artyści byli w znacznej części podporządkowani PZPR, a partia popierała tych, którzy sławili dokonania komunizmu. Można też dowiedzieć się o pokazowych procesach, prześladowaniu kościoła, utrudnianiu rzemieślnikom i przedsiębiorcom prowadzenia działalności prywatnej, czy nazywaniu bogatszych rolników kułakami. Jest też wzmianka o ZSMP, organizacji do której nie przyjmowano wrogów politycznych, ziemiaństwa, inteligencji, itd. [1292]. Przybliżając uczniom atmosferę PRL podkreśla się, iż przez wiele lat Polacy nie domagali się zerwania z komunizmem, lecz raczej upominali się o nadanie mu ludzkiej twarzy, a duża część społeczeństwa poważnie traktowała zapewnienia władz o demokratyzacji państwa[1293]. W walce o swobody demokratyczne odbywały się jednak masowe protesty przeciwko władzy: październik 1956[1294], wydarzenia marcowe 1968[1295], a zwłaszcza protesty z 1970 i

[1289] MH, s. 60.
[1290] AP, s. 33.
[1291] HWN, s. 41; MH 6, 2, s. 116; MIH 6, s. 144; WPS 6, s. 155.
[1292] MH 6, 2, s. 116-119.
[1293] WPS VI, s. 156.
[1294] PZH 6, s. 209-210; MIH 6, s. 148-149; OCH 6, s. 99; MH, s. 61; ATH 6, 2, s. 117-118
[1295] MH 6, 2, s. 120; OCH 6, s. 99; MIH 6, s. 148-149; PZH 6, s. 210; ATH 6, 2, s. 117-118; MH, s. 61.

1980 roku[1296]. Niechęć do panującego ustroju pogłębiał narastający w latach 70-tych kryzys gospodarczy z którym władze nie mogły sobie poradzić, przede wszystkim ze względu na zupełną niewydolność planowej gospodarki socjalistycznej. Ludzie zaczęli domagać się od rządzących prawdy i poszanowania prawa[1297]. Odwilż polityczna po 1970 r. umożliwiła próby organizowania się społeczeństwa przeciw niechcianej władzy. Zaczęła powstawać opozycja demokratyczna. W 1976 r. zawiązał się KOR, a rok później Ruch Obrony Praw Człowieka i Obywatela. W ukryciu zaczęto wydawać czasopisma i książki[1298]. W 1976 r. powstała KPN, pierwsza antykomunistyczna partia w krajach socjalistycznych, która nie żądała już naprawy komunizmu, ale zerwania z nim[1299]. Silnym impulsem dla opozycji był wybór Wojtyły na papieża w 1978 roku. Podczas wizyt w Ojczyźnie Jan Paweł II, tak jak cały Kościół, zwłaszcza kardynał S. Wyszyński – Prymas Tysiąclecia wspierał wolnościowe dążenia Polaków[1300].

Zdecydowanie więcej miejsca niż czasom PRL, o których to autorzy interesujących nas materiałów wydają się pisać niechętnie, jakby nie do końca wiedząc, jakie stanowisko tu zająć, wszyscy poświęcają wydarzeniom z 1980 i 1989 roku. Wszędzie zwraca się więc uwagę na to, iż podczas strajków w 1980 roku zawiązał się NSZZ Solidarność, wielki ruch społeczny, w którym uczestniczył 10 milionów ludzi, na którego czele stał elektryk z Gdańska Wałęsa[1301], późniejszy prezydent III RP[1302]. O wydarzeniach z sierpniu 1980 podręczniki piszą w następujący sposób: „Powrót do wolności”[1303], „Rewolucja Solidarności”[1304], „Jak Solidarność doprowadziła do zmian w Polsce”[1305], „Szesnaście miesięcy wolności”[1306]. Znaleźć można teksty o zainteresowaniu świata tymi wydarzeniami i

[1296] MH 6, 2, s. 120-121; PZH 6, s. 211; MIH 6, s. 149; OCH 6, s. 99; ATH 6, 2, s. 117-118; MH, s. 61; WPS 6, s. 157-158.
[1297] MH, s. 60; AP, s. 51; MH 6, 2, s. 125; PH 4, s. 183-185.
[1298] WPS 6, s. 158-159; MH 6, 2, s. 120-121; MH, s. 61; ATH 6, 2, s. 117-118.
[1299] WPS 6, s. 158-159.
[1300] MH, s. 61; AP, s. 33, 52; HWN, s. 41; PH 4, s. 183-185; PZH 6, s. 205-207, 213; ATH 6, 2, s. 117-118; OCH 6, s. 99; ATH 6, 2, s. 119; MIH 6, s. 145; MH 6, 2, s. 113.
[1301] ATH 6, 2, s. 124-127; AP, s. 32-33, 52; MH, s. 61; MH, s. 61; ATH 6, 2, s. 124; HWN, s. 41.
[1302] MH 6, 2, s. 125; HWN, s. 41.
[1303] PZH 6, s. 214-216.
[1304] ATH 6, 2, s. 121.
[1305] WPS 6, s. 158-159; PZH 6, s. 211-212.
[1306] ATH 6, 2, s. 124.

o 21 postulatach strajkujących[1307], ale i o tym, że niektórzy przywódcy „Solidarności" chcieli więcej – zmiany ustroju, sugerując w domyśle ich konflikt w tej kwestii z Wałęsą[1308].

Opisując historię polskiego sierpnia 1980 roku wszyscy autorzy analizowanych materiałów piszą o dramatycznym przerwaniu polskiej drogi ku wolności przez stan wojenny[1309]. Jeden podręcznik nazwał te wydarzenia wojną z narodem[1310]. Można też przeczytać o losie Polaków w stanie wojennym i zakazie działalności Solidarności[1311], szturmie na stocznię gdańską oraz zamieszkach i pałowaniu manifestujących[1312], WRONIE, Strajkach okupacyjnych i uwięzieniu ok. 6 tysięcy osób[1313], czy układaniu krzyża z kwiatów na znak protestu[1314]

Trudno oprzeć się wrażeniu, iż zainteresowanie autorów podręczników do szkoły podstawowej analizowanych w tej pracy zmianą ustrojową z 1989 roku jest trochę mniejsze niż wydarzeniami z 1980 roku. Najczęściej pisze się o wyborach z 4 VI 1989 i powstaniu III RP[1315]. Rzadko dowiedzieć się można o postanowieniach okrągłego stołu[1316] i końcu PZPR[1317]. Tak jak w innych tematach, również i w tym, najpełniejszy opis przemian po 1989 r. daje podręcznik *Władza. Państwo. Społeczeństwo.* Wskazuje się tu, iż „Państwu przywrócono historyczną nazwę – RP i godło – Orła w koronie, a w konstytucji zniknął zapis o trwałym sojuszu ze ZSRR. Usunięto też wzmiankę o sprawowaniu władzy przez PZPR, zlikwidowano cenzurę. Podjęto próbę rozliczenia się z przeszłością"[1318].

Powszechnie pisze się o roli Wałęsy, Mazowieckiego, Balcerowicza i gospodarce rynkowej, a zwłaszcza problemach związanych z przemianami gospodarczymi[1319]. Szeroko omawia tę kwestię podręcznik *Władza, państwo,*

[1307] ATH 6, 2, s. 121-123.
[1308] OCH 4, s. 50; MH, s. 59; WPS 6, s. 160.
[1309] MH, s. 61; AP, s. 52; PH 4, s. 183; OCH 6, s. 101; ATH 6, 2, s. 126; MIH 6, s. 149; MH 6, 2, s. 120.
[1310] PZH 6, s. 214-216.
[1311] HWN, s. 41.
[1312] ATH 6, 2, s. 126.
[1313] WPS 6, s. 161-162.
[1314] ATH 6, 2, s. 126.
[1315] MH 6, 2, s. 125; PH 4, s. 183-185; ATH 6, 2, s. 126-127; HWN, s. 41.
[1316] MIH 6, s. 150; OCH 6, s. 102; WPS 6, s. 161-162.
[1317] MH 6, 2, s. 125.
[1318] WPS 6, s. 164-165.
[1319] WRPE, s. 10; AP, s. 33; MH, s. 62; MIH 6, s. 151; WPS 6, s. 163-172; ATH 6, 2, s. 131-133; PH 4, s. 186-187; PZH 6, s. 217-222.

*społeczeństwo.* Jego autorzy przypominają, iż po wyborach w 1989 r. społeczeństwo ogarnął wielki entuzjazm, który podsycał wybór Wałęsy na prezydenta w 1990 i wycofanie wojsk radzieckich. Wielu ludzi oczekiwało szybkiej poprawy warunków życia. Wyobrażali sobie, że wkrótce będą żyć jak amerykanie czy Niemcy. Okazało się, że nie jest to możliwe. Kraj czekał długi okres zaciskania pasa i kosztownych reform. Stąd przejściu w gospodarkę rynkową towarzyszyły np. blokady[1320].

Zapoznając się z wyłaniającą się z podręczników charakterystyką współczesnego państwa polskiego nie sposób nie odnieść się do dosyć ciekawego zjawiska. Wydaje się, iż poszukując odpowiedniego tytułu dla bloku w programie czy też tematu w podręczniku poruszającego tę kwestię każdy autor stara się robić wszystko, aby uniknąć powtórzenia. Stąd uczniowie odnaleźć tu mogą niezliczone wprost określenia dotyczące naszego państwa i kraju: „Polska – moja ojczyzna”[1321], „Polska – Twoja ojczyzna”[1322], „Polska, mój kraj”[1323], „Polska – nasza ojczyzna”[1324], „To ojczyzna właśnie”[1325], „Moja Polska”[1326], „Polska – moja ojczyzna”[1327], „Moja Ojczyzna – Rzeczpospolita Polska”[1328], „Polacy mają swoje państwo – jest to RP”[1329], „Państwo, w którym mieszkamy to RP – mój kraj”[1330], „Polska – nasze państwo”[1331]. Wyróżniają się tu określenia bardziej metaforyczne, opisujące w pewien sposób rzeczywistość III RP: „Polska współczesna - wolny kraj”[1332], „We własnym domu”[1333], „Rzeczpospolita obywateli”[1334].

Obok tego swoistego wyścigu po tytuł najciekawszego określenia naszego państwa nie brak informacji o ustroju i organizacji II RP. Przewijają się tematy

[1320] WPS 6, s. 163-164.
[1321] HWN, s. 16; ATH, s. 10; MIH 4, s. 36; ATH 4, 1, s. 42; BJTM, s. 148-149.
[1322] PZH 4, s. 83.
[1323] SNS 4, s. 88; JTŚ, s. 22; SNS, s. 4-5.
[1324] ES, s. 55; ŚKSP 5, s. 44; MSAP, s. 9.
[1325] MS 2, 3, s. 52.
[1326] BJTM, s. 146.
[1327] HWN, s. 16; ATH, s. 10; ODS, s 25.
[1328] DCP, s. 14-15.
[1329] OCH 4, s. 42; AZPK, s 41.
[1330] MH 4, s. 42.
[1331] ACHS 4, s. 44; JKP, s. 40.
[1332] ATH 6,2, s. 134-135.
[1333] AP, s. 52.
[1334] PH 4, s. 188.

ukazujące sposób organizacji, struktury państwa polskiego, jego władze[1335]. Kilku autorów podkreśla, iż Polska jest krajem demokratycznym, według konstytucji dobrem wspólnym wszystkich obywateli[1336]. Program *A to historia* porównując demokrację we współczesnej Polsce i kiedyś w Grecji, eksponuje różnice w traktowaniu kobiet[1337]. Zdecydowanie najczęściej wskazuje się, iż naród polski przyjął w referendum nową konstytucję z 1997[1338]. Zwraca się także uwagę na płac namiestnikowski gdzie mieszka prezydent, pracuje i przyjmuje oficjalne delegacje. Refleksji dotyczącej roli prezydenta w II RP towarzyszy przy tym zazwyczaj charakterystyka współczesnych wyborów prezydenckich i poprzedzającej je kampanii[1339]. Program *W rodzinie, w Polsce, w Europie* pada propozycja ciekawej, o dużych walorach wychowawczych lekcji: „Przy urnie wyborczej. Politycy i wyborcy"[1340]. Niewiele mówi się w podręcznikach o roli premiera w III RP, choć jest ona w tym systemie władzy najważniejsza[1341]. Podobnie rzadko pojawiają się odniesienia do form samorządowych we współczesnej Polsce i problemów samorządów[1342]. Zwraca się zaś uwagę na budynek sejmu, gdzie posłowie dyskutują o najważniejszych sprawach państwa, często odnosząc się także do historii polskiego parlamentaryzmu[1343].

W kilku prezentowanych materiałach pojawiają się ważne treści o charakterze edukacyjnym w obszarze społeczno-politycznym Zwraca się uwagę na konieczność dostarczenia uczniom ABC Polaka, czyli podstawowych informacji dotyczących państwa polskiego[1344], czy też potrzebę interesowania się aktualnymi wydarzeniami w kraju[1345]. J. Hanisz w swoim programie proponuje ważny, choć być może dosyć trudny na I etapie kształcenia temat „znaczenie Polski w chwili

[1335] MH, s. 17; JKP, s. 15-16; PZH 4, s. 86-93.
[1336] MIH 4, s. 30; JWS , 3, 2, s. 78-79; BS, s. 19.
[1337] ATH 6, 1, s. 16.
[1338] MH 6, 1, s. 112-113; WPS 6, s. 164-165; PZH 6, s. 219-222; OCH 6, s. 107; PZH 4, s. 86-93; JWS 3, 2, s. 78-79; HWN, s. 42.
[1339] ACHS 4, s. 46; MH 6, 1, s. 52; JKP, s. 40; AP, s. 47.
[1340] WRPE, s. 10.
[1341] MH 4, s. 43; JWS 3, 2, s. 78-79.
[1342] AP, s. 47; DCP, s. 14-15.
[1343] ACHS 4, s. 47; MH 4, s. 43; WRPE, s. 10; AP, s. 47; PZH 5, s. 151-154.
[1344] OS, s. 5.
[1345] DCP, s. 14-15; JH, s. 18-19.

obecnej”[1346]. Często postuluje się budzenie szacunku dla państwa i poczucia odpowiedzialności za jego losy państwa[1347] oraz kształtowanie postawy, świadomości obywatelskiej, motywującej do odpowiedniego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym[1348]. Zwraca się także uwagę na to, iż kiedyś inaczej rozumiano obowiązki wobec Ojczyzny niż dzisiaj?[1349].

Nawet uwzględniając powszechną krytykę różnych instytucji państwowych czy szczebli władzy państwo pozostaje tą formą egzystencji narodu, w której najpełniej realizuje on swoje cele. Rolą wszystkich obywateli jest więc troska o to, aby państwo to mogło coraz lepiej funkcjonować, spełniając zarazem ich nadzieje i oczekiwania.

## 3. 3.

## AFIRMACJA WSPÓLNOTY NARODOWEJ

Skoro pojęcie narodu w pierwszej kolejności wyznacza wspólnota narodowa, to i aksjologiczność narodu w pierwszej kolejności dotyczy tego jej wymiaru. To właśnie członkowie wspólnoty osób tworzącej naród, stanowią wartość, którą należy rozpoznać i pomnożyć[1350]. Trafnie ujmuje tę kwestię C. Bartnik: „naród będzie bowiem taki i ojczyzna będzie taka, jakimi je uczynią ludzie je tworzący”[1351]. Jeszcze dosadniej ujął to C. Norwid: „Znicestwić żadnego narodu nikt nie podoła bez współdziałania Obywateli tegoż narodu[1352]. W podobnym duchu wyraża się Jan Paweł II, gdy stwierdza, iż „naród ginie, gdy znieprawia ducha –

[1346] JH, s. 18-19.
[1347] MŚ, s. 19; HWN, s. 8-9, 16, 21; ATH, s. 6; MH, s. 7-8; PZC, s. 7.
[1348] MH, s. 7; BS, s. 8; HWN, s. 8-9; ATH, s. 6, 14; AP, s. 38.
[1349] WPS 6, s. 101-102; AP, s. 44.
[1350] Zob. H. Skorowski, *Naród jako kategoria aksjologiczna,* w: *Vivere in Christo. Chrześcijański horyzont moralności,* red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1996, s. 255-267.
[1351] C. Bartnik, *Idea polskości,* Radom 2001, s. 152.
[1352] C. K. Norwid, *Znicestwienie narodu,* w: *Pisma wybrane,* t. 4, Warszawa 1968, s . 85.

naród rośnie, gdy duch jego coraz bardziej się oczyszcza, tego żadne siły zewnętrzne nie zdołają zniszczyć”[1353].

Podczas gdy społeczeństwo nie budzi większych emocji, to z narodem wiążą się silne uczucia, gdyż wspólnota narodowa stanowi wartość autoteliczną[1354]. Każda społeczność narodowa, jak pisze H. Skorowski, „wytwarza” rodzaj „substancji etycznej”: zespół wspólnych idei, wartości, przekonań, upodobań, wzorów[1355]. Afirmacja wartości równoznaczna jest z afirmacją tworzących ją i kultywujących ludzi. Patriotyzm ujmowany jako odpowiedź na wartość nieinstrumentalną, którą jest sprawiedliwość, to minimum wymagań, które powinno się stawiać członkom zbiorowości. Do jego istoty przynależy znacznie więcej – postawa wyrażająca się afirmacją społeczności poprzez miłość[1356]. W. Kopaliński, definiując pojęcie „patriotyzmu”, utożsamia go z miłością do ojczyzny i własnego narodu połączoną „z gotowością ofiar dla niej, z uznaniem praw innych narodów i szacunkiem dla nich”[1357]. Patriotyzm to uczucie miłości do wspólnoty duchowej i materialnej wszystkich pokoleń, miłości ludzi osiadłych na tej samej ziemi, używających tego samego języka, złączonych przeszłością, tradycją, obyczajem i kulturą. Skoro w głębszym sensie ojczyzna pozostaje zespołem skutków relacji osobowych, to według M. Gogacza, z patriotyzmem musi być związany wysiłek na rzecz podtrzymywania tych relacji[1358]. J. Tischner tę miłość do osób współtworzących ojczyznę utożsamia z nacechowaniem ich relacji międzyosobowych nie dostatecznie w życiu społecznym uwzględnianymi: szacunkiem i wzajemnością[1359].

Dzięki aksjologicznej podbudowie i swoistej sakralności, naród potrafi zachować swoje istnienie i stwarzać właściwe sobie wartości, nawet wtedy, gdy nie funkcjonuje w obrębie państwa. Narodowa świadomość społeczna wykazuje

---

[1353] Jan Paweł II, *Tyś wielką chlubą naszego narodu*, 19 VI 1983, w: Jan Paweł II, *Pokój Tobie Polsko! Ojczyzno moja!,* Rzym 1983, s. 92.
[1354] Zob. B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii,* Warszawa 2008, s. 246.
[1355] Zob. H. Skorowski, *O potrzebie edukacji patriotycznej,* w: *Wychowanie…,* s. 346-350.
[1356] Zob. B. Sutor, *Etyka społeczna. Ujęcie całościowe na gruncie chrześcijańskiej nauki społecznej,* tł. A. Marcol, Warszawa 1994, s. 148-149; W. Krymlicka, *Liberalism. Community and Culture,* Oxford 1989, s. 50-53; J. Majka, *Etyka społeczna i polityczna,* Warszawa 1993, s. 133-134; J. Rawls, *Liberalizm polityczny,* tł. A. Romaniuk, Warszawa 1998, s. 73.
[1357] W. Kopaliński, *Słownik Wyrazów Obcych,* Warszawa 2000 r., s. 23.
[1358] Zob. M. Gogacz, *Mądrość…,* s. 169.
[1359] Zob. J. Tischner, *Polski młyn,* Kraków 1991, s. 59; tenże, *Polska jest Ojczyną. W kręgu Filozofii pracy,* Paryż 1985, s. 112-113.

zdolność trwania nawet wśród zagrożeń i przeciwności. Naród staje się monolitem w momentach wielkiego zagrożenia, które zdarzają się wyjątkowo, a i wtedy nie dochodzi w praktyce do pełnej jednomyślności[1360]. S. Ossowski mówi wartościach uroczystych i codziennych[1361], A. Szacki sądzi zaś, iż na co dzień jedność można symulować i wymuszać pod znakiem takiej czy innej „monoidei", wspieranej różnymi środkami symbolicznej a czasem nie tylko symbolicznej przemocy[1362].

Pomimo tego, iż w kontekście postmodernizmu i neoliberalizmu ujawnia się niechęć do wiązania jednostki ze społecznością w imię jej wolności[1363], to zjawisko zwiększającej się zależności ludzi od siebie potęguje z kolei zapotrzebowanie na współpracę[1364]. Już Platon szukając fundamentów więzi jednostki ze wspólnotą sięga do źródeł solidarności[1365]. M. Bubera w heglowskiej wizji społeczeństwa szczególnie razi właśnie brak poczucia twórczej i spontanicznej solidarności we wspólnocie[1366]. Skoro pojęcie wspólnoty narodowej należy do sfery wartości, to trzeba tu właśnie mówić o więzach szczególnej solidarności[1367]. Pogłębione pojęcie solidarności jest czymś więcej niż oświeceniowo rozumiana równość wszystkich ludzi. Nie chodzi tu jedynie o akt sympatii czy współczucia, lecz realne, ściśle określone zobowiązanie płynące z przekonania, iż wszyscy odpowiedzialni jesteśmy za wszystkich[1368]. Ojczyzna należy do całego łańcucha pokoleń, stanowiąc owoc miłości całych pokoleń, dar, w którym są one wszystkie obecne[1369]. Z patriotyzm ściśle powinno się więc wiązać poczucie dumy z przynależności do tego samego narodu, nawet jeśli dokona się rzetelnej oceny jego wad. Tym bardziej, iż

---

[1360] Zob. K. Skarżyńska, *Różne oblicza i funkcje patriotyzmu,* w: *Patriotyzm. Tożsamość narodowa, poczucie narodowe,* red. E. Nowicka-Włodarczyk, Kraków 1998, s. 35; M. Dziewiecki, *Wychowanie patriotyczne dzisiaj. Jak kochać ojczyznę?,* „Zeszyty Formacji Katechetów" 2 (2002), s. 10.
[1361] Zob. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej,* Warszawa 1967, s. 88.
[1362] Zob. J. Szacki, *Patriotyzm jako błąd i jako cnota*, w: *Maski i twarze patriotyzmu*…, s. 118.
[1363] Zob. A. Tyszka, *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości,* w: *Edukacja kulturowa*…, s. 28.
[1364] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*…, s. 22; H. Skorowski, *Solidarność,* w: *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II,* red. A. Zwoliński, Radom 2003, s. 471; tenże, *Solidarność jako zasada życia społecznego*, „Ethos" 21/22 (1993), s. 389-413.
[1365] Zob. T. Szawiel, *Egzystencjalne źródła patriotyzmu*…, s. 40.
[1366] Zob. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tł. J. Doktór, Warszawa 1992, s. 164.
[1367] Zob. T. Ślipko, *Zarys etyki*…, s. 239; J. Meisner, *Dziedzictwo*…, s. 45-46.
[1368] Zob. K. Wojtyła, *Wspólnota ludzka w oczach Soboru*, „Zeszyty Naukowe KUL" 22 (1979), s. 10; H. Skorowski, *Solidarność,* w: *Encyklopedia nauczania społecznego…,* s. 47; M. Jaworski, *Drugi – alter ego. Solidarność – element autentycznego uczestnictwa we wspólnocie*, „Ethos", 1 (1980), s. 50; P. Szulich, *Instrumentalizacja człowieka zagrożeniem życia społecznego*, s. 346-347; A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989, s. 38.
[1369] Zob. K. Wojtyła, *Myśląc Ojczyzna,* s. 58; M. Cichocki, *Metafizyka i polityka*, w: *Maski i twarze patriotyzmu*…, s. 63.

ojczyzny nie dobieramy sobie, podobnie jak i matki[1370]. Nawet wtedy, kiedy nie jest ona, jak pisze C. Bartnik, idealna, to nie wolno negować jej specyficznej „świętości"[1371]. Za T. Ślipko w patriotyzmie upatrywać trzeba wyższą formę solidarności, bardziej świadomą siebie i przenikniętą uczuciami. Wyraża się ona w głębokim duchowym przylgnięciu człowieka do własnego narodu, w pełnym przeżywaniu wartości jego kultury, a zwłaszcza w aktywnym zaangażowaniu się w narodowe sprawy. Zasada solidarności domaga się zestawu powinności i uprawnień szczegółowych: afirmacji dobra wspólnego, posłuszeństwa obywatelskiego, budowania i samoorganizowania struktur lokalnych[1372]. Warto odwołać się do definicji Jana Pawła II: „Solidarność — to znaczy: jeden i drugi, a skoro brzemię, to brzemię niesione razem, we wspólnocie. A więc nigdy: jeden przeciw drugiemu. Jedni — przeciw drugim. I nigdy brzemię dźwigane przez człowieka samotnie. Bez pomocy drugich. Nie może być walka silniejsza od solidarności"[1373]. Jedynie w oparciu o taką solidarność budować można głębsze więzi narodowe, a także kształtować patriotyzm[1374].

Jednym z tych elementów, który wyznacza niejako granicę poza którą traci się solidarność ze wspólnotą jest brak tożsamości narodowej, stanowiącej warunek zachowania istnienie narodu[1375]. Tożsamości stanowi poważny element egzystencjalny uczestników życia społecznego, szczególnie głęboko ingerując w ich działania i motywacje, tłumacząc zjawiska i procesy społeczne[1376]. Według Z. Baumanna współczesna refleksja nad tożsamością wyrasta w dużej mierze z odczucia chybotliwości istnienia, jego „manipulowalności", „niedookreślenia",

---

[1370] Zob. M. Iłowiecki, *Mitologia mediów*, w: *Media a tradycja*, red. P. K. Kuty, Lublin 1998, s. 43-69; M. Gondek, *O narodowy wzorzec rozwoju mediów*, „Zeszyt IEN" 7 (2000), s. 53-62.
[1371] Zob. C. Bartnik, *Ojczyzna*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 137-140; C. Bartnik, *Naród i jego dzieje,* w: *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości,* Lublin 1987, s. 196.
[1372] Zob. B. Dymara, S. Michałowski, L. Woltman-Mazurkiewicz, *Dziecko*…, s. 110; T. Ślipko, *Zarys*…, s. 305-308; W. Piwowarski, *Zasada solidarności,* w: *Słownik Katolickiej Nauki Społecznej…,* s. 198.
[1373] Jan Paweł II, *Homilia na Mszy św. w Gdańsku na Zaspie,* w: *Do końca ich umiłował,* Watykan 1987, s. 171.
[1374] Zob. T. Ślipko, *Zarys*…, s. 257; H. Skorowski, *Problematyka praw człowieka,* Warszawa 1996, s. 22-25; J. Koral, *Znaczenie wartości podstawowych w społeczeństwie,* „Resovia Sacra" 9/10 (2002-2003), s. 203.
[1375] Zob. I. Samborska, *Kreowanie tożsamości dziecka w perspektywie glokalizacji*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 120-121; K. Ostrowska, *Patriotyzm w rozwoju osobowym człowieka*, w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?*, red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 34.
[1376] Zob. Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2006, s. 9; P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tł. J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983, s. 207.

niepewności i nieostateczności wszelkich form, jakie przybrało[1377]. Wielu ludzi współczesnych zdaje się mieć problemy z odkryciem swojej tożsamości w świecie „międzyepoki", charakteryzującym się swoistą plastycznością i płynnością, w którym dokonują się głębokie, zmiany jakościowe, których konsekwencji nie da się w pełni przewidzieć[1378]. Z tradycyjnych obszarów tożsamościowych: zawód, polityka, religia, następuje przesunięcie np. na: przyjaźń i role związane z płcią oraz idole pop kultury. Podczas gdy w społeczeństwach tradycyjnych ważną rolę odgrywało zakorzenienie jednostki w istniejącym ładzie aksjonormatywnym, to współcześnie akcentuje się raczej potrzebę jej alternacji[1379].

Można przy tym, za M. Szczepańskim uznać, iż istnieją dwa podstawowe rodzaje tożsamości: emocjonalna, oparta na codziennym doświadczeniu człowieka i funkcjonalna, wynikająca z gry interesów zbiorowych. Występują one na pięciu poziomach: indywidualnym, lokalnym, regionalnym, narodowym, kontynentalnym[1380]. Na tych płaszczyznach, bez względu na epokę, człowiek pozostaje bytem nie dokończonym, permanentnie poszukującym tożsamości[1381].

Nie sposób nie dostrzec też, iż w nadrabiającej opóźnienia modernizacyjne Polsce tożsamość wielu jednostek zdaje się sprowadzać do roli niezbyt świadomych konsumentów[1382]. W kontekście patriotyzmu warto też odnieść się do coraz większej wagi, jaką przywiązuje się dziś do kształtowania tożsamości pluralistycznej, co sprzyja wprawdzie walce z przejawami szowinizmu, ale i niesie

---

[1377] Zob. Z. Bauman, *Dwa szkice*…, s. 9.

[1378] Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki*, Kraków, 2004, s. 7; K. Joniec- Bubula, *Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości: światopogląd i ideologia,* w: *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000, s. 11; A. Ćwikliński, *Pomiędzy oddziaływaniem szkoły i kultury popularnej. Dylematy tożsamościowe współczesnej młodzieży*, w: *Kultura popularna- tożsamość- edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 272-277; A. Jawłowska, *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, s. 51; T. Kupś, *Tożsamość a równość. Wybrane idee filozofii społecznej Immanuela Kanta*, w: *Wokół tożsamości. Teorie, wymiary, ekspresje*, red. J. Borowik, K. Leszczyńska, Kraków, s. 13.

[1379] Zob. M. Oleś, *Wymiary tożsamości a subiektywna jakość życia u młodzieży*, „Czasopismo Psychologiczne", 1 (2010), s. 75; J. Baradziej, *Zakorzenienie i alternacja: tożsamość jednostki w społeczeństwie tradycyjnym i nowoczesnym,* w: *Tożsamość i jej przemiany a kultura społeczna w teorii Sheldona Strykera i Petera J. Burke'a,* red. P. K. Oleś, A. Batory, Warszawa 2002, s. 227-228; A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok: Trans Humana 2004, s. 254.

[1380] Zob. M. S. Szczepański, *Społeczności lokalne i regionalne a ład kontynentalny i globalny*, w: *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska, Europa, Świat*, red. W. Wesołowski, J. Włodarek, WN Scholar, Warszawa 2005, s. 127.

[1381] Zob. C. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tł. M. Kowalska, Kraków, Znak 2003, s. 147.

[1382] Zob. J. Nikitorowicz, *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej,* red. tenże, Kraków 2013, s. 32-37; tenże, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?,* red. tenże, Kraków 2013.

ze sobą zagrożenie narastania postaw nacechowanych kosmopolityzmem[1383]. Wśród przyczyn dystansowania się nawet wobec samej tylko idei miłości do własnego narodu wymienić trzeba też lęk przed nacjonalizmami, które ujawniają się dziś także w Europie[1384]. W dużej mierze zresztą, historię patriotyzmu sprowadzić można do ciągłego oscylowania pomiędzy dwoma biegunami: nacjonalizmu i uniwersalizmu, ksenofobii oraz otwartości i tolerancji[1385]. Warto w tym kontekście odwołać się do trafnej i dosadnej uwagi poczynionej przez J. Salija: „pomiędzy nacjonalizmem i patriotyzmem jest mniej więcej taka różnica, jak pomiędzy piekłem i ziemią[1386]. Doskonale rozumiał to C. Norwid, wskazując, że nacjonalizm to bluźnierczy błąd postawienia Ojczyzny na miejscu Pana Boga, fałszywa miłość ojczyzny, która musi zarazem być miłością jałową[1387]. Nacjonalizm, mniej lub bardziej otwarcie odwołuje się do egoizmu narodowego, dobra własnej nacji, jako naczelnej zasady moralności politycznej[1388].

Analizowane w tej pracy materiały edukacyjne do szkoły podstawowej dosyć szeroko ujmują kwestię solidarności z narodem, który się współtworzy. Już na poziomie *Podstawy* pojawia się odniesienie do potrzeby budowania więzi ze wspólnotą narodową, choć wymienianą w korelacji ze wspólnotą lokalną, europejską i globalną[1389]. W szczegółowych dokumentach pojawiają się rozważania o charakterze ogólniejszym, bezpośrednio odnoszące się do aksjologii ojczyzny w aspekcie wspólnoty konstytuującego ją narodu, jak i tych wskazujących na różne aspekty wyznaczające wartość wspólnoty ludzi tworzącej naród. Poprzez cały okres edukacji w szkole podstawowej przewija się przekaz o kształtowaniu świadomości narodowej, uczeniu się szacunku do własnego narodu, tożsamości z nim, czy też

[1383] Zob. H. Skorowski, *O potrzebie*…, s. 28.
[1384] Zob. P. Mazurkiewicz, H. Skorowski, *Kościół wobec przemian w Polsce,* w: *Wolność w prawdzie,* red. S. Skobla, Łódź 1997, s. 62.
[1385] Zob. I. Karolak, *Patriotyzm*.., s. 167.
[1386] Zob. J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj*, Poznań 2005, s. 10.
[1387] Zob. C. Norwid, *Co to jest ojczyzna,* w: *Pisma wszystkie,* t. 7, s. 50.
[1388] Zob. M. Kula, *Nieznośny ciężar kompleksów. Uwagi o patriotycznym wychowaniu z przeszłością w tle,* w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*…, s. 29-30; S. Gałkowski, *Nacjonalizm w jednoczącym się świecie,* w: *Narody*…, s. 292-293; F. Fukuyama, *Koniec historii,* tł. T. Biedroń, M. Wichrowski, Poznań 1996, s. 288-291.
[1389] PP, s. 76.

dumy z przynależności do niego[1390]. Autorzy serii wydawczej *Moja szkoła* wymieniają kształtowanie więzi narodowych, obok rodzinnych, społecznych i międzynarodowych[1391]. W podręczniku do religii z serii *Dar spotkania,* eksponując poczucie dumny narodowej, pisze się o tym, iż Polacy swoje dążenia patriotyczne zawsze łączyli z wartościami religijnymi: „Bóg, honor i ojczyzna w naszej polskiej świadomości współistnieją nierozerwalnie"[1392]. Na uwagę zasługuje syntetyczny tekst z podręcznika *Poznajemy historię,* słusznie łączący ze sobą wątek dumy narodowej z poczuciem odpowiedzialności za przynależność do narodu Polskiego: „Jesteśmy dumni z tego, co dobrego daliśmy innym narodom. Potrafimy też dostrzec nasze wady. Musimy dokładać starań, aby słowa „Polska" i „Polak" kojarzyły się tylko dobrze[1393].

Również przy tej okazji, tak jak to zwykle mają w zwyczaju, autorzy serii *A to historia* wprowadzają ciekawą i ważną uwagę o charakterze ogólniejszym. Zwracają bowiem uwagę na to, iż żadna idea nie zrobiła w XIX wieku równie wielkiej kariery jak idea narodu i państwa narodowego. Wprawdzie już w czasach prehistorycznych ludzie odczuwali więzi rodzinne, rodowe czy plemienne, to w poczuciu przynależności do wspólnoty w ostatnich dwóch wiekach coraz większą rolę zaczęły odgrywać więzi narodowe oparte na wspólnocie języka i tradycji historycznej[1394]. Z kolei A. Wołosik zwraca uwagę na to, iż wartość wspólnoty tworzy wspólne zamieszkiwanie na wsi, w mieście, czy w osiedlu. Istnieje wtedy możliwość zaznajomienia się, pojawiają się podobne doświadczenia i problemy, czy też pragnienie wspólnego działania[1395].

Na poziomie *Programu nauczania religii* pojawiają się, co ciekawe, nie tylko odniesienia do tego, aby wydobywać wartości związane z etosem narodowym, ale i zalecenia o kształtowaniu tożsamości pluralistycznej, która pomogłaby nie popaść zarówno w szowinizm, nacjonalizm, kosmopolityzm, czy wszelkiego rodzaju

[1390] MS, s. 40; KP, s. 42-43, 52; ATH, s. 6; MH, s. 7-8; EP, s. 65; BP, s. 7; AUP, s. 7; WSIP, s. 30, 51; MŚ, s. 19; SNM, s. 24; BSW, s. 30.
[1391] MS, s. 4-5.
[1392] DS 6, s. 68.
[1393] PH 4, s. 190-191.
[1394] ATH 6, 2, s. 59.
[1395] OCH 4, s. 38.

fundamentalizm i zaprzeczenie solidarności narodowej[1396]. A. Pawlicki w swoim programie proponuje przeprowadzenie przez uczniów poważnej debaty na temat, którego nie powstydziliby się politycy czy naukowcy: „co różni patriotę od nacjonalisty”[1397]. Z kolei podręcznik *A to historia* zawiera wzmiankę o nacjonalizmie, który czasem w historii przybierał postać szowinizmu. Niestety, wydaje się, iż seria ta, zazwyczaj niosąca ze sobą wiele ciekawych, o filozoficznym charakterze informacji, w tym przypadku popełniła błąd. W kontekście rozważań utożsamiających nacjonalizm z szowinizmem umieszczono bowiem zdjęcie R. Dmowskiego ograniczając się do wzmianki, iż był on przywódcą i ideologiem polskich nacjonalistów[1398]. Mimo tego, iż opinie o tym polityku są rozbieżne i nie brakuje tu licznych kontrowersji, to sformułowania sugerujące, iż był przywódcą polskich nacjonalistów, a w domyśle szowinistów, są bez wątpienia zbyt ostre.

Wśród postaw sprzeciwiających się patriotyzmowi, opozycyjnych względem niej, jest przede wszystkim zdrada, kolaboracja, akt zaparcia się swojej ojczyzny, czy nawet zwyczajna niechęć do wypełniania obowiązków wyraźnie ciążących na danej osobie z tytułu wychowania i urodzenia[1399]. Według H. Skorowskiego, zdrada ojczyzny, akt, w którym ma miejsce zaprzeczenie uznanego etosu narodu, oddanie się na służbę sił wrogich względem własnego narodu i świadome działanie na jego szkodę, pozostaje zawsze czynem etycznym złym[1400]. J. Tischner wskazuje, iż zdrada jest czymś innym niż sprzeciw, gdyż nie ma w nim aktu zerwania. Sprzeciw, tak częsty w naszej historii, to w gruncie rzeczy także akt twórczej wzajemności. Kresem wzajemności jest dopiero właśnie zdrada[1401]. Sytuację zdrady filozof ten określa pojęciem „znicestwienie”, w którym widzi świadome i wybrane aktem wolności marnotrawienie czegoś, co nam zostało przekazane jako wielka wartość i obowiązek[1402]. Trudno w tym miejscu nie odnieść się do tego, iż w konstytucyjnym typie patriotyzmu punktem odniesienia jest swoista umowa, na której podstawie

[1396] Zob. H. Skorowski, *O potrzebie*…, s. 28-30; P. Tomasik, *Wychowanie patriotyczne*…, s. 494-495.
[1397] AP, s. 51.
[1398] ATH 6, 2, s. 62.
[1399] Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 58.
[1400] Zob. H. Skorowski, *Naród i państwo*…, s. 79.
[1401] J. Tischer, *Polska jest ojczyzną,* Paryż 1985, s. 110.
[1402] J. Tischner, *Ksiądz na manowcach,* Kraków 1999, s. 206.

przystępuje się do wspólnoty. Odejścia od niej nie można więc uznać za zdradę, lecz za dopuszczalne odstąpienie od umowy[1403].

Temat zdrady narodowej podejmują jedynie autorzy podręcznika *A to historia*. Proponują $podzielenie klasy na kilka grup, które zastanowią się nad tym, co w dzisiejszych czasach oznacza zdrada ojczyzny, a następnie przedstawią wynik przeprowadzonych dyskusji całej klasie. Sami autorzy wskazują, iż nikt nie ma wątpliwości, że zdradę ojczyzny oznacza szpiegostwo dla wywiadu wojskowego obcego państwa. Zadają przy tym ważne, interesujące, i dostosowane do współczesnych okoliczności i wieku dzieci pytania: czy za zdradę ojczyzny uznać można emigrację za granicę w poszukiwaniu lepszej pracy, rezygnację z polskiego obywatelstwa, czy kibicowanie reprezentacji piłkarskiej innego państwa?[1404].

Istotnym elementem solidarności społecznej i narodowej są różnego rodzaju symbole określające obszar i zasięg polskości: miejsca stołeczne i graniczne obejmujące rodzimą ziemię, ryciny i fotografie, sarkofagi królów, książąt, wodzów, bohaterów, świętych, dźwięki melodii, smaki, miejsca[1405], czy kolory[1406]. Wśród symboli narodowych szczególne miejsce zajmuje godło państwa, kryjące w sobie bogatą przeszłość narodu[1407]. Ważną rolę w tworzeniu wspólnoty narodowej i kształtowaniu patriotyzmu odgrywają święta narodowe. Niestety, propaganda marksistowska wytworzyła w społeczeństwie mechanizm obronny uwidaczniający się w odrzuceniu wszelkich świąt oficjalnych, nawet jeżeli są to rocznice narodowe. Tożsamości narodowej nie da się kształtować przez obowiązkowe uczestnictwo w nudnych akademiach. Aktywny udział uczniów w uroczystościach patriotycznych wywołuje jednak silne wzruszenia i zostaje w pamięci na całe życie[1408].

---

[1403] J. Sochoń, *Literatura*…, s. 259.
[1404] ATH 6, 2, s. 29.
[1405] Zob. M. Kula, *Nieznośny…*, s. 29-30.
[1406] Symboliczne dla polskości kolory: biel i czerwień zatwierdzono jako barwy narodowe na ostatnim sejmie Królestwa Polskiego dnia 4 lutego 1831 roku. Zob. B. Dymara, *Mała i wielka…*, s. 144.
[1407] Zob. M. Głowiński, *Kryzys dyskursu patriotycznego,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 10; D. Kościółek, *Krótka historia symboli narodowych: konkurs dla szkoły podstawowej*, „Wszystko dla Szkoły" 7-8 (2004), s. 14.
[1408] Zob. J. Rell, *Lekcje historii a kształtowanie postawy patriotycznej,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 140; P. Lech, *Świętować, czyli czcić*, „Dyrektor Szkoły" 10 (2005), s. 10-11; B. Kalcowska, *Rola uroczystości i imprez w wychowaniu patriotycznym*, „Refleksje" 3 (2007), s. 20; M. Domżalska, *Apel z okazji Święta Niepodległości – szkolna nuda czy intelektualne przeżycie?* „Wiadomości Historyczne" 2 (2002), s. 118–121.

Symbole narodowe utrwalone w postaci materialnych przedmiotów lub zachowań, znajdują swoje rozwinięcie w mitach czy legendach, które mogą wyjaśnić i uzasadnić ich pochodzenie oraz legitymizować poszczególne sposoby ich odczytywania i wykorzystywania. Mityczne artykulacje symboli, takich jak godło, hymn, barwy, czy historia uwydatniają i intensyfikują wizerunek wspólnoty[1409]. Symbole niosą w sobie ogromny potencjał wierności i lojalności – niezbędnych czynników identyfikacji narodowej[1410]. Trudno jednak nie zauważyć, iż skoro siła symboli zależy od istnienia spójnego świata, to brak takiej spójności sprowadza je do statusu nieczytelnego znaku. Istotą żywych symboli jest przecież to, że nie wymagają one wyjaśnień i dopowiedzeń[1411]. Brak potrzeby identyfikacji młodych ludzi z symboliką narodową, zwłaszcza powstańczo-mesjanistyczną, niechęć do odczuwania potęgi Polski szlacheckiej, czy traumy powstań wynika więc z tego, iż silnie uwarunkowana historycznie tożsamość narodowa ulega dziś polaryzacji[1412].

W analizowanych materiałach nie brakuje odniesień do wspominanych wyżej wartości łączących ze sobą członków narodowej wspólnoty. *Podstawa programowa* wskazuje, iż absolwent szkoły podstawowej wymienia i tłumaczy znaczenie najważniejszych świąt narodowych, symboli państwowych i miejsc ważnych dla pamięci narodowej[1413], poprawnie śpiewa z pamięci polski hymn narodowy[1414]. Obszernie referuje ten temat podręcznik *Opowiem ci historię* zwracający uwagę na to, iż serce każdego Polaka bije żywiej, gdy patrzy na Wawel, katedrę w Gnieźnie, czy na klasztor na Jasnej Górze. Ponieważ w miejscach tych rozegrały się ważne dla Polski wydarzenia stały się one symbolami narodowymi[1415]. Można odnaleźć teksty o tym, iż mamy wspólne symbole narodowe[1416]. Kładąc powszechnie nacisk na kształtowanie u dzieci postawy szacunku wobec symboli i świąt narodowych, wskazuje się, iż każde państwo

[1409] Zob. E. Cassirer, *Mit państwa*, Warszawa 2006, s. 60; W. Wołoszyn-Spirka, *Antropologia kulturowa,* Bydgoszcz 2008, 174-178.
[1410] Zob. D. Wadowski, *Tożsamościowa funkcja mitów,* w: *Tożsamość polska*…, s. 428.
[1411] Zob. Yi Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa, 1987, s. 207; P. *Petrykowski Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń, 2003, s. 228; M. Czerwiński, *Przyczynki do antropologii współczesności,* Warszawa 1988, s. 114-115.
[1412] Zob. J. Sobczak, *Kryzys polskiej tożsamości,* w: *Tożsamość polska*…, s. 246.
[1413] PP, s. 37.
[1414] PP, s. 33.
[1415] OCH 4, s. 42.
[1416] BSC 4, s. 99; ACHS 4, s. 44; MIH 4, s. 36.

posiada własne znaki rozpoznawcze wyróżniające je spośród innych. Są to symbole narodowe, znaki naszego państwa i narodu: flaga, godło i hymn[1417]. Posiadają one dla Polaków szczególne znaczenie, stanowiąc wyraz naszej dumy, łącząc się z tradycją i historią ojczyzny. Wielu też Polaków oddało w przeszłości swoje życie w ich obronie[1418]. W kilku podręcznikach skierowanych do uczniów pierwszych klas refleksja o polskich symbolach narodowych pojawia się w kontekście słynnego, zwłaszcza przed II wojną światową, wiersza W. Bełzy – „Kto ty jesteś? Polak mały!”[1419]. Za inspirującą należy uznać pojawiającą się w jednym z podręczników uwagę, iż sam szacunek dla symboli narodowych nie wystarczy, aby być patriotą[1420].

Powszechnie wskazuje się, iż polskie barwy narodowe: biel i czerwień, wywodzą się z okresu powstania listopadowego i nawiązują do wielowiekowej tradycji godła – białego orła na czerwonym tle[1421]. Warty zauważenia jest tekst w serii *Przygoda z klasą*, który zagadnienie dotyczące polskiej flagi narodowej przedstawia w kontekście ich używania np. na olimpiadzie[1422].

Wszystkie podręczniki opisują szeroko, sięgając do ilustracji, zmieniający się wygląd polskiego godła w ciągu historii[1423]. Można dowiedzieć, iż polski znak - orzeł biały - pojawił się już w legendzie o Lechu, Rusie i Czechu[1424]. Kilku autorów przedstawia zdjęcia monet bitych już za czasów Bolesława Chrobrego, na których rewersie znajduje się rysunek przedstawiający dużego ptaka, być może orła Białego. Zwraca się uwagę na pieczęć Przemysła II – Księcia Wielkopolski, który po raz pierwszy umieścił Orła Białego na swojej chorągwi 700 lat temu. Za cenną uznaje się pieczęć Łokietka, gdyż to właśnie w czasie jego panowania wizerunek

[1417] WRPE, s. 10; AP, s. 41, 48; OS, s. 15; MH, s. 17; HWN, s. 16; ATH, s. 10; JH, s. 8; RWS, s. 18; PŚWS, s. 62-63; MŚ, s. 9, 19; SNM, s. 24; ES , s. 5, 9, 22; JKP, s. 40; BS, s. 8; BSW, s. 8, 10; ERP, s. 7; KP, s. 63; MS 1, 8, s. 51; ES , s. 9; DWIP, s. 58; NLPN 4, s. 8-9; NELPU 1,4, s. 6.
[1418] MH 6, 2, s. 78; MIH 4, s. 37; MS 2, 3, s. 52; PZH 4, s. 84; PNO 5, s. 6-9; WS 1, 5, s. 5; SNS 6, s. 87.
[1419] WS 1, 5, s. 5; PŚWS, s. 62-63; MS 1, 8, s. 51; NLPN 1, s. 38.
[1420] SNS 6, s. 87.
[1421] ACHS 4, s. 46; PNO 5, s. 3; MIH 4, s. 37; PH 4, s. 187-188; JTŚ, s. 22; BJTM, s. 148-149; WSIP, s. 30; PŚWS, s. 62-63; PŚ, s. 16; ODS, s. 43.
[1422] PZK 1, 2, s. 21-23; NSPU 2, 2, s. 86-87.
[1423] PŚWS, s. 62; PŚ, s. 16; ODS, s. 43; AZPK, s. 54; BJTM, s. 148; JTŚ, s. 22; AP, s. 27, 44; OS, s. 9; WSIP, s. 30; BS, s. 13; PNO 5, s. 6-9; CP 3, 1, s. 33; PŚ 2, 2, s. 15-18; JWS 3, 2, s. 75; MIH 6, s. 145.
[1424] PZH 4, s. 40-42; BSC 4, s. 82.

orła stał się oficjalnym symbolem państwa[1425]. Podręcznik *Przygoda z historią* zamieszcza tekst o jednej ze społecznych szkół Warszawie, noszącej imię Orła Białego[1426]. Podręcznik *My i historia* informuje zaś o tym, iż orzeł znajduje się również w symbolach narodowych Rosji, Austrii, Niemiec, USA[1427].

We wszystkich praktycznie uwzględnianych w pracy materiałach edukacyjnych pojawia się wezwanie do szacunku dla polskiego hymnu. Zwraca się uwagę na to, iż w trakcie jego śpiewania i słuchania należy zawsze przyjmować odpowiednią postawę. Jesteśmy Polakami a to jest nasz hymn, hymn naszej ojczyzny. Wskazuje się też powszechnie, iż polski hymn - mazurek Dąbrowskiego - napisany został przez J. Wybickiego i był początkowo pieśnią Legionów Polskich we Włoszech. W prostych słowach wyrażał nadzieję, iż dopóki Polacy mają wolę walki o ojczyznę, to ojczyzna ta żyje w ich sercach. Pieśń ta, symbol dążeń wolnościowych Polaków, stał się z czasem polskim hymnem narodowym śpiewanym w czasie ważnych uroczystości, państwowych, sportowych i szkolnych[1428]. Wszędzie znaleźć można informacje o okolicznościach powstania hymnu oraz o tym, że w 1978 roku utworzono Muzeum Hymnu narodowego w Będominie, miejscowości urodzenia J. Wybickiego. Porównuje się też wersję hymnu z 1797 roku oraz tę współczesną [1429]. Za cenne uznać trzeba teksty, które wiedzę dotyczącą hymnu narodowego łączą z edukacją patriotyczną. Jej wyrazem mogą być pojawiające się gdzieniegdzie proste, ale ważne i inspirujące pytania: Jakie oczekiwania oraz uczucia wyraża hymn, co czujemy jak go słuchamy albo śpiewamy i jakie ma dla znaczenie[1430].

Tym elementem, który zawiera w sobie, także według autorów interesujących nas materiałów, duży potencjał wspólnototwórczy są różne święta narodowe. Często wskazuje się na genezę i znaczenie ważnych świąt narodowych i

[1425] MIH 4, s. 43; PH 4, s. 49-50; PZH 4, s. 40-42.
[1426] PZH 4, s. 40-42.
[1427] MIH 4, s. 43.
[1428] MNA 4, s. 202; MS 3, 3, s. 21; SP 3, 2, s. 122; PZK 1, 2, s. 29; JWS 3, 2, s. 28; BP, s. 16; WSIP, s. 30; SNM, s. 24; OCH 5, s. 139; MH, s. 48; OS, s. 9; HWN, s. 36; PH 4, s. 128; AP, s. 44; MIH 4, s. 37; ATH 4, 1, s. 42; PŚ 2, 2, s. 15; MH 6, 2, s. 7, PZH 6, s. 58; ACHS 4, s. 46; MIH 6, s. 72; OCH 5, s. 139; SNS 4, s. 92; PNO 5, s. 6; BS, s. 8; JTŚ, s. 22; RWS, s. 18; DCP, s. 14; PŚWS, s. 62; PŚ, s. 16; ODS, s. 43.
[1429] OS, s. 15; HWN, s. 36; KMM, s. 112; PNO 5, s. 6-9; SNS 4, s. 92; MS 3, 3, s. 22; ODS 3, 3, s. 6; CP 3, 1, s. 33-43; AP, s. 30; INS 2, s. 10; MP, s. 71; RMP, s. 59; MIH 6, s. 72; MH 6, 2, s. 7; OCH 5, s. 139; MH, s. 48; NLPN 4, s. 9.
[1430] MNA 4, s. 203-204; PNO 5, s. 6-9; PŚWS, s. 62-63; BS, s. 13; NLPN 4, s. 9; NELPU 1,4, s. 7.

państwowych, ukazując przy tym związek niektórych z nich ze świętami religijnymi[1431]. Powszechnie dostrzega się konieczność kształtowania u dzieci potrzeby wspólnego obchodzenia ważnych rocznic i świąt narodowych[1432]. Wskazuje się na konieczność dobrego przygotowania dzieci do chętnego, godnego, oraz odpowiedniego dla danej grupy wiekowej w nich uczestnictwa[1433]. Zdecydowanie najwięcej uwagi autorzy analizowanych tu materiałów dydaktycznych poświęcają polskiemu świętu narodowemu obchodzonemu 11 XI, przypominając o jego związku z walką Polaków o odzyskanie niepodległości i wolności w 1918 roku[1434]. Pisze się także o tym, iż świętujemy wtedy z poczuciem dumy i radości, łopoczą flagi, mają miejsce parady i defilady wojskowe[1435]. Sporo miejsca zajmuje opis święta konstytucji 3 maja[1436], któremu w młodszych klasach towarzyszą okolicznościowe wiersze i zdjęcia obrazu Matejki o konstytucji 3 Maja[1437]. Liczni autorzy wskazują na to, iż w trakcie świąt narodowych czcimy pamięć tych, którzy zginęli za ojczyznę, często bezimiennych. Pisze się wtedy o grobie Nieznanego Żołnierza, przed którym pełniona jest warta honorowa, a w dni świąt narodowych odbywają się apele poległych i defilady wojskowe[1438].

Kultura narodowa ujawnia swój wymiar diachroniczny, czyli istnienie nie tylko „tu i teraz". Bogactwo wewnętrznego życia narodu jest proporcjonalne do długości okresu, w którym dokonywało się stapianie różnych elementów etnicznych, zwieńczone wytworzeniem duchowej podstawy wspólnego pochodzenia narodowego. Diachronia kultury narodu w swojej treści stanowi wynik międzypokoleniowego przekazu tradycji narodowej[1439]. W samo sedno rozumienia tego czym jest dla narodu wyróżniająca go spośród innych tradycja trafił W. Orkan:

---

[1431] AP, s. 38; HWN, s. 16; ATH, s. 10; PZC, s. 58; ES , s. 22.
[1432] NLPN 1, s. 38; NSPU 3, 2, s. 34-35; AP, s. 50; JTŚ, s. 22; OS, s. 16; MH, s. 17; PŚ, s. 16; MŚ, s. 19; ODS, s 26; JKP, s. 15; DCP, s. 14-15; DWIP, s. 58.
[1433] AP, s. 41; JH, s. 91; PŚ, s. 56.
[1434] MIH 6, s. 109; ATH 6, 2, s. 72; MH 6, 2, s. 39; OCH 6, s. 59; MS 3, 3, s. 20; SP 3, 1, s. 90; PŚ 2, 2, s. 15; ODS 3, 3, s. 4; CP 3, 1, s. 86; AP, s. 50; PZH 6, s. 126; SNST 3, 1, s. 88; SMP , 57, 60; OCH 6, s. 59.
[1435] JWS 2, 1, s. 70.
[1436] AP, s. 48; SP 3, 2, s. 121; SMP, s. 50; CP 3, 2, s. 91-100; SNST 3, 2, s. 80-81; CHR 2, 2, s. 128; WS 2, 3, s. 58-59; SNS 6, s. 221; OS, s. 15; PH 4, s. 118-119.
[1437] WS 2, 3, s. 58-59; CHR 2, 2, s. 128; SNST 3, 2, s. 80-81; CP 3, 2, s. 91-100; SMP, s. 50; SNS 6, s. 221
[1438] MS 3, 3, s. 25-26; ATH 4, 1, s. 100; ODS 3, 3, s. 11, 13; JWS 3, 1, s. 70, 78-79; DS 6, s. 68.
[1439] Zob. Rybicki, *Naród i państwo. Z rozważań nad relacją między dwiema postaciami wielkiej społeczności,* w: *Naród, kultura, osobowość,* red. A. Kłoskowska, Wrocław 1983, s. 488-489; P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 190.

„tradycja jest twoją godnością, Twoją dumą, Twoim szlachectwem… Dbaj o zachowanie spuścizny Twych ojców: rodzimej sztuki, rodzimej kultury”[1440]. Poczucie dumy z tradycji, która towarzyszy nam od początku świadomego życia oraz zaangażowanie w jej utrwalanie i przekazywanie stanowi ważny faktor szacunku dla współtworzonej przez nas wspólnoty narodowej. Trudno wyobrazić sobie patriotyzm odrzucający wartości cenione przez pokolenia. Dowartościowanie tego, co było ważne dla przodków oraz przenoszenie tej spuścizny w przyszłość nie powinno oznaczać lekceważenia istotnego dla tradycji czynnika humanistycznego, czyli konieczności rozważania tradycji przez każde pokolenie na nowo[1441].

Szeroko rozumianą tradycję narodową za element silnie łączący Polaków uznają też autorzy interesujących nas materiałów. Zwraca się uwagę na to, że choć wiele zmienia się wokół nas, to jednak są rzeczy trwające od dziesięcioleci, a nawet wieków. Takie tradycje, rodzinne, regionalne, narodowe i religijne, stanowią pomost pomiędzy przeszłością i przyszłością. Dzięki wierności tradycjom narodowym, ich przekazywaniu z pokolenia na pokolenie czujemy się wspólnotą. Ważne jest więc ich pielęgnowanie, poznawanie, zachowywanie i rozwijanie[1442].

Wszystkie źródła stanowiące punkt odniesienia w monografii, eksponując tradycje związane ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocy, zauważają chrześcijański i słowiański rodowód. W kontekście pierwszego święta pisze się o specyficznie polskich tradycjach wieczoru wigilijnego: opłatku, choince, gwieździe betlejemskiej, dodatkowym miejscu przy stole i ozdobach[1443]. W kontekście wigilii pojawiają się ważne kwestie: zaleca się postawienie uczniom pytania: dlaczego mimo upływu lat Wigilie w polskich domach wyglądają podobnie, czy ważne jest przekazywanie zwyczajów świąt z pokolenia na pokolenie[1444], czy wszyscy obchodzą Boże Narodzenie[1445]. Pojawiają się też informacje o tym, że gdy w Polsce

[1440] W. Orkan, *Wskazania dla synów Podhala,* w: *Listy ze wsi i inne pisma społeczne,* Kraków 1970, s. 367.
[1441] Zob. F. Znaniecki, *Nauki o kulturze...*, s. 228; S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 58; R. Kantor, *Dziedzictwo kulturowe – tradycja – modernizacja kultury z perspektywy regionalizmu*, w: *Małopolska, regiony – regionalizmy – małe ojczyzny*, Kraków 2001, s. 9-23; A. Majewska, *Patriotyzm – skrzydła i korzenie*, „Edukacja i Dialog” 5 (2003), s. 47-48.
[1442] ATH 4, 2, s. 75; ACHS 4, s. 47; RWS, s. 18; SNST 3, 1, s. 88; SMP, s. 60; DCP, s. 9, 14-15; OS, s. 15.
[1443] SP 3, 1, s. 105-111; ODS 3, 4, s. 36-37, 48-53; ATH 4, 2, s. 77-82; MS 2, 4, s. 64-67; ODS, s 26; OS, s. 16; SP 3, 1, s. 109-111; NSPU 2, 2, s. 28-29.
[1444] MS 3, 4, s. 63-64; SNST 3, 1, s. 154; SNS 6, s. 69-70.
[1445] NELPU 1,2, s. 27.

nie znano choinki używano takich dekoracji, jak: podłaźnik (gałązki sosnowe lub świerkowe przybrane orzechami, wstążkami, słodyczami), czy Boże drzewko[1446]. Wskazuje się, iż na południu Polski w okresie Bożego Narodzenia spotkać można kolędników i przebierańców[1447], pisze się o krakowskim konkursie szopek[1448]

W kontekście świąt wielkanocnych i poprzedzającego go Wielkiego Postu najwięcej miejsca poświęca się wielkanocnym pisankom, wskazując przy tym, że poszczególne regiony różnią się sposobem ich malowania[1449]. Rzadziej pojawiają się informacje o różnych typach palm w poszczególnych regionach Polski[1450]. Podręcznik *A to historia* pisze szerzej o przeżywaniu w Polsce środy popielcowej, grobach Wielkanocnych, czy święconce[1451]. Pojawiają się odniesienia do Wielkanocy na Kaszubach[1452] oraz informacje o słynnej Wyspie wielkanocnej[1453]. Sądząc po ilości tekstów na ten temat, przytaczanych wierszy i opowiadań, najważniejszym dla podręczników zwyczajem związanym z Wielkanocą, jest Śmigus-dyngus[1454]. Pogłębione oraz inspirujące są propozycje przedyskutowania z dziećmi kwestii różnic między tradycjami i zwyczajami wielkanocnymi w miastach i na wsi[1455], czy pytania typu: co to znaczy podzielić się z bliskimi dobrym słowem oraz czy wszyscy obchodzą Wielkanoc?[1456].

Podręczniki odwołują się często do różnego typu zwyczajów stanowiących ślad naszej słowiańskiej spuścizny, wskazując zarazem, przede wszystkim te związane z porami roku oraz pracą na roli[1457]. Wszędzie prezentuje się zwyczaje związane z pożegnaniem zimy i powitaniem wiosny, przede wszystkim topienie marzanny[1458], a niekiedy śląski zwyczaj chodzenia z gaikiem, przystrojoną

[1446] PZK 1, 3, s. 32; ATH 4, 2, s. 80-82.
[1447] ATH 4, 2, s. 80-82; MH 4, s. 37; BSW, s. 26.
[1448] NSPU 2, 2, s. 30.
[1449] SP 3, 2, s. 107-109; DJP 5, s. 74; PŚWS, s. 62; ODS, s 26; PZK 1, 4, s. 74-75; MS 1, Wielkanoc, s. 3; NLPN 3, s. 3.
[1450] PZK 1, 4, s. 74-75.
[1451] ATH 4, 2, s. 80-82.
[1452] NSPU 2, 3, s. 41-42.
[1453] NSPU 2, 3, s. 23.
[1454] NELPU 1,3, s. 61; ATH 4, 2, s. 80-82; CHR 2, 2, s, 95-99; SNST 3, 2, s. 66; MS 2, Wielkanoc, s. 9-11; SP 3, 2, s. 108-109; MS 1, Wielkanoc, s. 11; JKP, s. 26.
[1455] NKPN 2, 3, s. 28.
[1456] NELPU 1,3, s. 58-59.
[1457] BSW, s. 10; ERP, s. 11.
[1458] ODS, s 26; JWS, ćw. 2, 5, s. 3; CHR 2, 2, s, 75; KMM, s. 39; PŚ 1, 3, s. 58-63; MM, s. 150; PNO 5, s. 43-47; SP 3, 2, s. 106; MS 1, 7, s. 43, 61.

wstążkami gałąź, którą zgodnie ze zwyczajem ludowym, obnosi się w pierwszym dniu wiosny jako symbol wiosny[1459]. Szeroko prezentuje się w podręcznikach andrzejkowy wieczór wróżb i czarów[1460]. Można dowiedzieć się, że w całej Polsce obchodzi się dożynki[1461], sobótkę[1462], noc świętojańską[1463], a tradycyjnym polskim sposobem wyrażania gościnności jest witanie gości chlebem i solą[1464].

Czynnikiem pogłębiającym poczucie wspólnoty, według kilku autorów, jest także, słusznie zresztą, nadawanie dzieciom tradycyjnych dla wspólnoty imion. Podręcznik *Słońce na stole* odnosi się do imion staropolskich[1465], inny zaś podejmuje ciekawy temat: „imiona i nazwiska polskie dawniej i dziś"[1466].

Postawa patriotyzmu swoje najbardziej oczywiste i łatwo dostrzegalne formy odnajduje w sytuacjach skrajnego zagrożenia ojczyzny, np. w obliczu ataku ze strony wrogiej armii, bądź też w obliczu wielkich katastrof i klęsk żywiołowych. Ofiarna obrona ojczyzny oraz ukazywanie w tych okoliczności solidarności własnym rodakom wydaje się oczywiste. W polskiej tradycji, ze względu na historię patriotyzm ujmuje się przeważnie jako obronę granic, walkę partyzancką czy udział w powstaniu narodowym. W warunkach pokoju i niepodległości przejawy miłości ojczyzny są zazwyczaj mniej heroiczne i oczywiste[1467]. Dyskurs patriotyczny przybiera odmienne oblicza w okresach wojen oraz zagrożeń wolności narodu i państwa i w czasach niepodległości, gdy pole zmagań o ojczyznę przenosi się w rejon zwykłej pracy. Autentyczny patriotyzm wymaga jednak niezmiennie lojalności wobec ojczyzny, wtedy kiedy trzeba bronić jej niepodległości, ale i wtedy, gdy potrzebna jest uczciwa praca na rzecz dobra wspólnego[1468].

---

[1459] MS 1, 7, s. 66-67; CHR 2, 2, s, 75; PŚ 1, 3, s. 58-63.
[1460] MS 2, 3, s. 106-107; SP 3, 1, s. 96; ATH 4, 2, s. 80-82; JWS 3, 1, s. 97; ODS, s 26; PNO 5, s. 43-47.
[1461] MH 4, s. 37; ATH 4, 2, s. 80-82; KMM, s. 39.
[1462] ATH 4, 2, s. 80-82; KMM, s. 39.
[1463] PNO 5, s. 43-47.
[1464] MH 4, s. 37; ATH 4, 2, s. 80-82.
[1465] SNST 3, 1, s. 92-93.
[1466] DSŚ 6, s. 94-98.
[1467] Zob. M. Dziewiecki, *Wychowanie postaw patriotycznych w obecnym kontekście społecznym,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 411; K. Ferenz, *Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela,* w: *Wielokulturowość…*, …, s. 41-42.
[1468] Zob. Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. V, *Etyka nikomachejska. Etyka eudamejska. O cnotach i wadach,* tł. D. Gromska, L. Regner, W. Wróblewski, Warszawa 2000, s. 139; Cz. Znamierowski, *Rozważania o państwie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 74; B. Didyk, A. Gmyz, *Znaczenie doświadczeń historycznych i innych państw w kształtowaniu patriotyzmu jako podstawy tworzenia bezpieczeństwa narodowego,* w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa…*, s. 80; M. Głowiński, *Kryzys dyskursu*

Trudno wyobrazić sobie miłość do ojczyzny bez wyrażenia w jej ramach zgody na wyrzeczenie, ofiarę, czy nawet gotowość oddania życia w jej obronie[1469]. Dziś być może lepiej, niż przed laty rozumiemy, iż bez powstań narodowych XVIII-XIX wieku trudno byłoby Polakom odzyskać niepodległość w 1918 i 1989 roku[1470]. Koncepcja bohatera i bohaterstwa mocno jest obecna w tradycji każdej społeczności świeckiej i religijnej, a osoby, które oddały życie dla wiary i ojczyzny stanowią spoiwo łączące potomnych[1471]. Już Cyceron nie miał wątpliwości, co do tego, iż życie poświęcone ojczyźnie to wyraz najwyższej cnoty[1472]. Największą sławę zdobywa ten, kto ocalił ojczyznę[1473]. Obrońcy ojczyzny mają specjalne miejsce w niebie, bo służba ojczyźnie jest Bogu najmilsza. Jest to najszlachetniejsza powinność, z której wypełnienia bez boskiego rozkazu nie można zrezygnować[1474].

Wprawdzie narasta współcześnie postmodernistyczne przekonanie ujawniające raczej niechęć do ultymatywnego poświęcania się jednostki na rzecz społeczeństwa[1475], to przez patriotyzm wciąż rozumie się przede wszystkim postawę wyrażającą się miłością do ojczyzny i własnego narodu, połączona z gotowością ponoszenia ofiar dla nich[1476]. Warto jednak odwołać się w tym miejscu do ostrej krytyki przedwojennego rozumienia bohaterstwa autorstwa J. Woronieckiego, który mówił w tym kontekście o marzycielach nie będących w stanie zrealizować swoich wielkich planów: „Niebezpiecznie jest więc wychowywać młodzież o bohaterstwie a niezaprawiać jej do wytrwałego chcenia tego wszystkiego, co się odnosi do obowiązków codziennego życia”[1477]. Dobrze pojęty proces edukacji nie może więc pominąć problematyki wartości obowiązków

---

*patriotycznego,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 6; A. Szostek, *Communio personarum przez pracę,* w: *Jan Paweł II. Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin 1986, s. 162; W. Bartoszewski, *Patriotyzm czasu wojny i pokoju,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 14.

[1469] Zob. W. Stróżewski, *Etyka obywatelska – etyka obywatela,* w: *Oblicza…*, s. 110; J. Tischner, *Myślenie według wartości…*, s. 517.

[1470] Zob. P. Gach, *Modlitwy za ojczyznę w okresie porozbiorowym*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 196.

[1471] Zob. P. Boski, A. Głuszyńska, *Jan Paweł II jako prototypowy bohater kultury polskiej. Świętość Jego Osoby w świetle badań empirycznych*, w: *Święty Jan Paweł II – pierwszy doktor honoris causa Uniwersytetu Rzeszowskiego*, Rzeszów 2015, s. 215.

[1472] Cyceron, *O państwie*, w: tenże, *Pisma filozoficzne,* Warszawa 1960, t. II, s. 18.

[1473] Tamże, s. 21.

[1474] Tamże, s. 177.

[1475] Zob. Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność w ponowoczesnym świecie,* w: *Humanistyka przełomu wieków,* red. J. Kozielecki, Warszawa 1999, s. 262-286.

[1476] Zob. K. Szyniec, *Pieśni morza w Marynarce Wojennej*, w: *Patriotyzm fundamentem…*, s. 69.

[1477] J. Woroniecki, *Katolicka etyka* wychowawcza, Lublin 2013, t. II, s. 49, 57.

codziennego dnia, pracy i jej znaczenia w życiu indywidualnym, rodzinnym i społecznym[1478]. Niestety, komunizm, który wyznaczał przez pół wieku kontekst życia Polaków przyczynił się do poważnej deprecjacji ludzkiej pracy[1479]. Człowiek współczesny zaś, zmęczony i znudzony pracą, często nie potrafi twórczo zaangażować się w życie społeczne. Jedną z podstawowych struktur człowieka jest jednak to, że działa, pracuje, buduje świat. Prawda ta, oznaczająca aktywność człowieka, urasta dziś do rangi trzeciego elementu, obok cielesności i duchowości[1480]. Próba wyłamania się spod obowiązku pracy oznacza akt dezercji z człowieczeństwa. Przez pracę człowiek nie tylko przekształca przyrodę, ale urzeczywistnia siebie jako człowieka, niejako bardziej nim się staje[1481]. Praca posiada wartość kulturową, gdyż efekty pracy ludzkiej zawierają w sobie twórczą myśl ludzką, obejmującą doświadczenia i wiedzę wielu pokoleń[1482]. Posiadając przede wszystkim charakter duchowo-psychiczny, praca może tworzyć nie tylko społeczeństwo, ale i wspólnotę[1483]. Praca nie jest jedynie zespołem czynności mających sens ekonomiczny, lecz i miejscem zawiązywania się stosunków międzyludzkich, system wartości nadających jej sens i etos[1484]. Społeczny aspekt obowiązku pracy posiada też istotne dymensje narodowe, skoro przychodząc na świat zasiadamy do „stołu przygotowanego nam już przez poprzednie pokolenia”[1485]. Jako jedno ze źródeł chrześcijańskiej moralności praca posiada też wartość religijną[1486].

Zarówno pracę jak i poświęcenie na rzecz ojczyzny wśród istotnych czynników wyrażających szacunek dla ojczystej ziemi dostrzegają także autorzy

---

[1478] Zob. B. Drożdż, *Wychowanie do kultury pracy*, w: *Kościół w życiu publicznym. Teologia Polska i europejska wobec nowych wyzwań,* red. K. Góźdź, Lublin 2004, s. 272.
[1479] Zob. K. Dziubacka, *Globalizacyjny kontekst pracy – edukacyjne wyzwania*, w: *Wielokulturowość…*, s. 81.
[1480] Zob. M. Kundera, *Tożsamość,* Warszawa 1998, s. 54; C. Bartnik, *Człowiek jako współbudowniczy świata,* w: *Misterium…*, s. 389.
[1481] Zob. J. Majka, *Praca jako środek doskonalenia człowieka,* w: Jan Paweł II, *Laborem…*, s. 107-118; E. Robek, *Ład społeczny i ład moralny. Wybrane zagadnienia,* w: *Zatroskany o człowieka i świat. Nauczanie etyczno-społeczne Jana Pawła II,* red. H. Skorowski, Warszawa 2005, s. 375; L. Gawor, *W poszukiwaniu rozumienia bytu społecznego człowieka,* Rzeszów 2015, s. 29.
[1482] S. Fel, *Wymiary wartości pracy ludzkiej według Jana Pawła II*, w: *Służba prawdzie*…, s. 265.
[1483] Zob. N. Bierdiajew, *Rozważania o egzystencji. Filozofia samotności i wspólnoty,* tł. H. Paprocki, Kęty 2002, s. 100.
[1484] Zob. C. Bartnik, *Ręka i myśl. Teologia pracy, odpoczynku i świętowania,* Katowice 1982, s. 116.
[1485] F. Mazurek, *Prawa ludzi pracy w encyklice „Laborem exercens”*, w: *Jan Paweł II. Laborem*, s. 170.
[1486] Zob. C. Bartnik, *Kultura i dwa światy,* Lublin 1999, s. 311.

interesujących nas materiałów dydaktycznych. Należy jednak podkreślić, iż nie chodzi tu zazwyczaj o treści wprost odnoszące się do tej kwestii, ile raczej o pewne przesłanki pozwalające wysnuć wniosek o patriotycznej wartości różnego typu zaangażowania na rzecz ojczyzny. Bez wątpienia tym rodzajem zaangażowania, które swoją spektakularnością przewyższa wszystkie inne, jest bohaterski czyn w jej obronie. W dużej mierze to właśnie ci, którzy w najbardziej radykalny sposób, bo poświęcając zdrowie czy nawet życie za ojczyznę, budzą największy nasz szacunek. W ich postawie łatwiej dostrzec motywację patriotyczną. Przeglądając programy i podręczniki trzeba stwierdzić, że w każdym z nich są teksty o różnych formach bohaterstwa: związanym z bezpośrednią walką z wrogami ojczyzny, jej okupantami i prześladowcami oraz bohaterstwie będącym ocalaniem człowieczeństwa w człowieku, zwłaszcza w dramatycznych chwilach życia. Trudno w tym kontekście nie spostrzec, iż rzadko zauważa się tu mniej spektakularne bohaterstwo związane z trudem codziennej pracy, tworzeniem lepszych warunków życia, uczestniczeniem w przemianach korzystnych dla mieszkańców małych ojczyzn i całej Polski.

Odwołując się do zawartości interesujących nas materiałów uznać należy, iż najszerzej referują bohaterstwo walki. Bezpośrednie odniesienie do tej kwestii odnaleźć można już na poziomie programów, które proponują uwzględnienie wśród celów wychowawczych treści wykazujących bohaterstwo narodu polskiego w walce o wolność[1487]. Często słusznie zwraca się uwagę na potrzebę budzenia u dzieci szacunku i czci dla osób walczących w różnych okresach naszej historii o odzyskanie niepodległości Polski, zwłaszcza tych pochodzących z najbliższej okolicy[1488]. Przy okazji Dnia Zadusznego przypomina się o tych, którzy zginęli za ojczyznę[1489]. Kilku autorów, słusznie odnosi się do polskich odznaczeń, mających uhonorować szczególne bohaterstwo na rzecz ojczyzny: order virtuti militari[1490], czy Krzyża Walecznych[1491].

[1487] DCP, s. 14-15; ES, s. 22; OŚ 6, s. 316.
[1488] PŚ 2, 2, s. 15-18; JWS 3, 1, s. 10; SNS 4, s. 89; ATH 6, 2, s. 110; PŚWS, s. 62-63; WPS 6, s. 148-153; AP, s. 30-32.
[1489] SNS 4, s. 63; DJP, s. 61; ODS2, 2, s. 90-91.
[1490] MH 6, 1, s. 113.
[1491] PH 4, s. 158-160.

Najlepszą okazję do ukazania wzorców bohaterskiej postawy patriotycznej podręczniki wydają się upatrywać w referowaniu ważnych momentów historii Polski. Bohaterstwo to okazywało się szczególnie istotne w chwilach, kiedy ważyła się niepodległość kraju w ciągu jego tysiącletnich dziejów. Ponieważ zaś tych momentów było w historii Polski wiele, więc i przykłady bohaterstwa Polaków zawarte w podręcznikach, wyrażanego przede wszystkim zbrojną walką, jest imponująca. Przeważnie są to wszędzie te same, standardowe modele bohaterskiego zaangażowania na rzecz ojczyzny. Rzadko pojawiają się odniesienia do tych czynów i osób, które nie są powszechnie znane. Wymieniani są jako waleczni, królowie broniący i poszerzający terytorium Polski: Bolesław Chrobry[1492], Bolesław Śmiały[1493], Bolesław Krzywousty[1494]. W późniejszym okresie eksponuje się, co ciekawe, raczej wydarzenia niż związane z nimi postaci wielkich przecież polskich królów, którzy niemal przez cały okres swego panowania toczyli wojny w obronie ojczyzny. Zamiast zasług Kazimierza Jagiellończyka czy Władysława Jagiełły eksponuje się zwycięskie wojny polsko-krzyżackie w XV wieku, a zwłaszcza Grunwald[1495].

Podobne odczucia pojawiają się przy lekturze opisów zwycięstw polskiego oręża w wielkich bitwach XVII i XVIII wieku: Kircholmem, Oliwą[1496], wojnach z Turkami[1497]. W okresie potopu dopiero, ukazując bohaterską i niezwykle ważną dla losów wojny polsko-szwedzkiej obronę Jasnej Góry podkreśla się wielką rolę S. Czarneckiego[1498]. Podobnie jest w przypadku zwycięskich wojen Sobieskiego, którego geniuszowi przypisuje się wielką odsiecz Wiednia[1499].

---

[1492] MH 5, s. 133-136; PH 4, s. 46-49; OCH 5, s. 47-48; DDH 5, s 104-105; BSC 4, s. 90-93; WPS 6, s. 51-52; ATH 6, 1, s. 62-63; PNO 5, s. 51-53; JIŚ 4, s. 52; PZK 1, 6, s. 15-16; OS, s. 15; AP, s. 44; WRPE, s. 9; MIH 5, s. 89; HWN, s. 19; MS 2, 3, s. 56; JWS 2, 1, s. 69.
[1493] ATH 6, 1, s. 70; PH 4, s. 50-51.
[1494] WPS 6, s. 52-54; DDH 5, s 110-112; MIH 5, s. 90; PZH 5, s. 101-106; MH 5, s. 138-141; PH 4, s. 53; ATH 6, 1, s. 72-74.
[1495] DDH 5, s 117-119; MH 5, s. 166-169; OCH 5, s. 65-66; MIH 5, s. 109, 144-145; PZH 5, s. 118-122; PH 4, s. 75, 78-9; AP, s. 45; ATH 6, 1, s. 92-93; HWN, s. 19; BSC 4, s. 132-133; PH 4, s. 74.
[1496] MH 6, 1, s. 54-55.
[1497] HWN, s. 33.
[1498] MIH 6, s. 38-39; PZH 5, s. 169-176; MH 6, 1, s. 56; OCH 5, s. 110; PH 4, s. 102-105; ATH 6, 1, s. 113-114; WRPE, s. 9; OS, s. 15; HWN, s. 20.
[1499] PZH 5, s. 176-180; MIH 6, s. 40-41; MH 6, 1, s. 58-61; OCH 5, s. 113; PH 4, s. 106-107; ATH 6, 1, s. 116-117; WRPE, s. 10; AP, s. 47; OS, s. 15; MH, s. 40.

Nie ulega wątpliwości, co w kontekście historii wydaje się być dosyć oczywiste, iż tym okresem, który przyniósł, w relacji podręczników najbardziej bezprecedensowe przykłady zaangażowania Polaków na rzecz ojczyzny były długie lata jej zniknięcia z mapy Europy. Pierwszą, smutną „okazją" stał się wybuch powstania kościuszkowskiego. Choć na pierwszy plan wysuwa się tu osobę T. Kościuszki, to wzmianki o bohaterstwie pojawiają się przy okazji bitew: Maciejowice, Racławice, ataku kosynierów, rzezi Pragi, czy dosyć niespodziewanego, jak się pisze, bohaterstwa mieszczanina Kilińskiego i chłopa Bartosza[1500]. Zwraca się powszechnie uwagę na to, iż naród nie pogodził się z utratą niepodległości, zaś swoje nadzieje po upadku insurekcji kościuszkowskiej Polacy związali z Napoleonem, stanowiąc najliczniejszą, ponad stutysięczną grupę narodową wśród jego sojuszników[1501].

Po nie do końca spełnionych nadziejach związanych z Napoleonem, jak zaznaczają podręczniki, narastać zaczął sprzeciw wobec antypolskiej polityki zaborców. Popularne stały się hasła romantyków: umiłowanie wolności, demokracji, polskości i wielkich, bohaterskich czynów. W atmosferze patriotycznego uniesienia Polacy z zaboru rosyjskiego, zwłaszcza sprzysiężeni podchorąży pod wodzą P. Wysockiego, po raz pierwszy chwycili za broń 29/30 XI 1830, detronizując cara, i rozpoczynając wojnę z Rosją[1502]. Obok odwagi podchorążych wskazuje się szczególnie na bohaterską postawę Sowińskiego[1503], a z rzadka więcej uwagi poświęca się Emilii Plater i gen. Chłopickiemu[1504]. Niektóre podręczniki szeroko opisują stworzenie cytadeli w Warszawie, miejsca kaźni i straceń Polaków, świadka dramatycznych wydarzeń naszej historii[1505].

We wszystkich podręcznikach dużo uwagi, słusznie zresztą, poświęca się klimatowi jaki towarzyszył ostatnim latom przed wybuchem powstania styczniowego. Opisuje się szeroko tzw. rok żałoby narodowej. Zwraca się uwagę na

[1500] PZH 6, s. 39-40; MH, s. 45; PH 4, s. 122-126; PNO 5, s. 93-95; ATH 6, 2, s. 28-31; HWN, s. 21; MH 6, 1, s. 115-116; OCH 5, s. 133-137; WRPE, s. 10.
[1501] PZH 6, s. 53-62; MIH 6, s. 72-73; ATH 6, 2, s. 38; MH, s. 48; SNS 4, s. 92; OS, s. 15-16; HWN, s. 36; MH 6, 2, s. 7-10; OCH 5, s. 139-140; PH 4, s. 129-131; MH 6, 1, s. 131; OCH 6, s. 13.
[1502] MH, s. 48; WRPE, s. 10; WPS 6, s. 113; MIH 6, s. 74-79; ATH 5, 2, s. 78; PZH 6, s. 72-77; MH 6, 2, s. 12; OCH 6, s. 18-21; OS, s. 16; PH 4, s. 134-139; HWN, s. 22.
[1503] ATH 5, 2, s. 78; HWN, s. 37; MH 6, 2, s. 13; OCH 6, s. 18-21; ATH 6, 2, s. 46-48.
[1504] ATH 6, 2, s. 46-48.
[1505] PZH 6, s. 91; ATH 6, 2, s. 46-48; MIH 6, s. 75.

to, że pomimo upływu lat narodowy ucisk i policyjny terror powstaniowy nie ustał z czym nie chcieli się pogodzić Polacy mieszkający w zaborze rosyjskim. Tęsknili do wolności, pragnęli słyszeć język polski w szkole i urzędzie, chcieli widzieć godło i barwy narodowe na ulicach, nie rezygnowali z myśli o odzyskaniu niepodległości. Patriotyczne nastawieni przedstawiciele szlachty, studenci, oficerowie, coraz częściej myśleli o powstaniu zbrojnym, zakładali tajne stowarzyszenia, przygotowywali się do walki. Od 1860 r. w Warszawie młodzież z tajnych kół organizowała manifestacje narodowe z okazji ważnych rocznic narodowych lub ku czci wielkich Polaków – Mickiewicza, Słowackiego czy Lelewela. 30 rocznicę powstania listopadowego uznano rokiem żałoby narodowej. Kobiety ubrały czarne suknie, a mężczyźni ciemne surduty i czapki rogatywki. Zamiast drogiej biżuterii noszono żelazne bransolety w kształcie kajdan, proste krzyże i broszki z orłem, często otoczonym cierniową koroną. Część ozdób wykonano z drewna pochodzącego z Olszynki Grochowskiej. Karnawał 1861 roku minął bez balów i hucznych zabaw. Uczucia patriotyczne ogarnęły szerokie kręgi społeczeństwa. Śpiewano i modlono się w kościołach za pomyślność ojczyzny. W rocznicę zwycięskiej bitwy pod Olszynką Grochowską, w lutym 1861 roku przed kościołem Karmelitów w Warszawie tłum odważył się zaśpiewać: *Boże coś Polskę* i *Jeszcze Polska nie zginęła.* Władze carskie odpowiedziały represjami a pokojowe manifestacje krwawo rozpędzono przy pomocy wojska. Podczas demonstracji w lutym 1861 zginęło 5 osób. Władze wprowadziły zakaz demonstracji i nakaz zamykania kościołów, aby uniemożliwić w nich odprawianie patriotycznych nabożeństw[1506]. Odpowiedzią Polaków na narastający terror było przejście do działalności konspiracyjnej, gromadzono broń, opracowano plany powstania narodowego. Eksponuje się tu postawę R. Traugutta, który w wyniku klęski powstania został stracony[1507]. Podręcznik *Opowiem ci historię* zaznacza, iż w czasie jego powieszenia 5 VIII 1864 roku przy murze cytadeli w Warszawie, przyszło z miasta 30 tys. ludzi, pragnących pożegnać swego bohatera i męczennika. W czasie

[1506] OCH 6, s. 21; ATH 6, 2, s. 49; PZH 6, s. 92; MH 6, 2, s. 14.
[1507] PZH 6, s. 92-98; AP, s. 48; WRPE, s. 10; MIH 6, s. 76; ATH 6, 2, s. 49; OS, s. 16; ATH 5, 2, s. 82.

egzekucji klęczeli i śpiewali pieśni religijne[1508]. Autorzy serii *Poznajemy historię* wśród bohaterów powstania styczniowego widzą też Ks. Brzózkę[1509].

Trafnie wyrażając oczekiwania narodu marzącego o odzyskaniu niepodległości, jeden z podręczników blokowi dotyczącemu powstań narodowych nadaje tytuł: „Polacy chcą być wolni"[1510]. Aby zrealizować te wysiłki, jak zauważają niektórzy autorzy, wybuchały zbrojne powstania, które odbiły się szerokim echem w Europie i utrwaliły przekonanie o naszej odwadze i patriotyzmie. Co warte podkreślenia, dosyć szeroko opisuje się tu trwające w okresie zaborów dyskusje wokół tego, czy za wolną ojczyznę warto oddać życie. Używając przy tym kolokwialnej, lecz dla uczniów zrozumiałej formy, stawiają przed nimi pytanie: „bić się, czy nie bić". W obszernym i ciekawym materiale zwraca się w tym kontekście uwagę na to, iż w społeczeństwie ujawniły się różne grupy postaw względem utraty niepodległości. Niewielu Polaków, uznając rozbiory i utratę własnego państwa za fakt nieodwracalny, decydowało się na lojalność względem zaborców, narażając się na zarzut zdrady narodowej. Spora grupa miała nadzieję, iż z zaborcami da się zawrzeć ugodę i zachować pewien zakres samodzielności w sprawach społecznych i kulturalnych. Byli oni przekonani, że więcej da się osiągnąć poprzez układy z władzą zaborczą niż występując przeciwko niej. Byli też ci, którzy uważali, że zaborczej władzy należy stawić opór. Najwięcej było ich wśród studentów, młodzieży, młodych wojskowych, którzy spotykali się w tajemnicy i dyskutowali[1511].

A. Pawlicki, w kontekście klęski powstania listopadowego, proponuje prowokacyjną, lecz potrzebną dyskusję: „za co warto oddać życie"[1512]. Podręcznik *A to historia* eksponuje argumenty jakich używano w trwających przez cały wiek XIX dyskusjach o sensie walki z zaborcami. Każde przegrane powstanie, obok zniszczeń i śmierci wielu patriotów, pociągało za sobą represje i utratę części wcześniejszych swobód. Sytuacja polityczna długo była dla Polaków niekorzystna, gdyż zaborcy należeli do potęg militarnych. Wskazuje się, iż współcześnie obrońcy

[1508] OCH 6, s. 22-23.
[1509] PZH 6 s. 95-98.
[1510] HWN, s. 22.
[1511] OCH 6, s. 13-16; WRPE, s. 10.
[1512] AP, s. 48.

powstań sądzą, że bez nich naród polski mógł nie przetrwać niewoli, utracić odrębność i wtopić się w społeczeństwa państw zaborczych[1513].

Pochylając się nad referowaniem przez interesujące nas materiały bohaterskich często zmagań Polaków o wolność ojczyzny w XX wieku trudno uniknąć dygresji, iż rzadko odnoszą się one do czasu odbudowy II RP. Są tu wzmianki o legionach Piłsudskiego[1514], wojnie polsko-bolszewickiej z bitwą warszawską[1515], powstaniu wielkopolskim[1516], czy powstaniach Śląskie[1517]. Sporo treści odnosi się też do sporów i walk o wschodnią i zachodnią granicę Polski[1518], czy zajęcia Wileńszczyzny – akcji Żelichowskiego, obrony Lwowa i orląt lwowskich[1519]. Pojawia się tu jednak raczej pozbawiony emocji opis faktów i wydarzeń, w zbyt małym stopniu eksponujący bohaterstwo ludzi, którego przykładów wtedy nie brakło. Być może sytuacja ta wynika z kontekstu historycznego, czyli bliskości czasowej z II wojną światową, która autorom interesujących nas materiałów wydaje się być bliższa nie tylko czasowo. Co jednak ciekawe, akurat w kontekście II RP częściej niż w przypadku innych okresów dostrzega się i eksponuje wysiłek Polaków starających się poprzez tytaniczną pracę reformować nowo powstałe państwo.

II wojna światowa przyniosła ze sobą koniec marzeń o pokoju i zmusiła Polaków skupionych nad odbudową kraju, do podjęcia walki o Polskę. Niemal wszystkie analizowane materiały podkreślają, iż Polacy w 1939 roku musieli przeciwstawić się agresji dwóch sąsiadów[1520]. Opisując wojnę obronną 1939 r. eksponuje się odważną postawę żołnierzy, np. w bitwie nad Bzurą, ale i ludności cywilnej, zwłaszcza mieszkańców Warszawy z prezydentem Starzyńskim[1521]. Incydentalnie ukazuje się bohaterstwo obrońców poczty gdańskiej i harcerzy z

[1513] ATH 6, 2, s. 51.
[1514] ATH 6, 2, s. 70-71.
[1515] MIH 6, s. 109-111; MH, s. 54; PZH 6, s. 130-133; AP, s. 50; WPS 6, s. 132-134; ATH 6, 2, s. 73.
[1516] MH 6, 2, s. 40; MIH 6, s. 109-111.
[1517] MH 6, 2, s. 40-41; MIH 6, s. 109-111; WPS 6, s. 131-132; ATH 6, 2, s. 74-75; OS, s. 16; MH, s. 54.
[1518] WPS 6, s. 132-134; PH 4, s. 46-47, 161-62; MIH 6, s. 110-112; MH 6, 2, s. 40-41; OCH 6, s. 61-6; HWN, s. 22, 39; MH, s. 54; ATH 6, 2, s. 74-76, 81; PZH 6, s. 124-130.
[1519] ATH 6, 2, s. 74-75; PZH 6, s. 130-133; MH 6, 2, s. 40.
[1520] NSPU 3, 1, s. 4-5; MIH 6, s. 130; OS, s. 16; SNST 3, 1, s. 12-15; AP, s. 51; SP 3, 1, s. 26-28; JWS 3, 1, s. 10; SNS 6, s. 92-93; MH 6, 2, s. 69-72; PZH 6, s. 155-164; ATH 6, 2, s. 83-84; WRPE, s. 10; MH, s. 55.
[1521] SP 3, 1, s. 26-28; JWS 3, 1, s. 10; SNS 6, s. 92-93; MH 6, 2, s. 71-72; NSPU 3, 1, s. 6-7.

Katowic[1522]. W kontekście wiersza *Sztandar* (R. Groński) uczniowie dowiedzieć się mogą o wartości sztandaru dla żołnierzy, gotowych poświęcić życie w jego obronie[1523]. Okazję do dyskusji o bohaterstwie dają wiersze o Westerplatte[1524]. Z kolei opowiadanie *Chcemy do wojska*, C. Leżeńskiego, ma pokazać dzieciom jak młodzi ludzi pragnęli w czasie wojny walczyć w obronie ojczyzny[1525].

Referując lata okupacji pisze się sporo o bohaterstwie Polaków walczących na różne sposoby z okupantem. Eksponuje się walki toczone przez AK, partyzantkę, cichociemnych, Szare Szeregi[1526]. Wspomina się bohaterską postawę Jana Bytnara (Rudego) i Tadeusza Zawadzkiego z batalionu Zośka[1527]. Podręcznik *My i historia* opisuje postawę młodych ludzi, którzy z narażeniem życia brali udział w zamachach na znienawidzonych funkcjonariuszy, pisali na murach patriotyczne hasła oraz wykonywali dowcipne, ośmieszające Niemców rysunki. Pojawia się zdjęcie plakatu z grubym Niemcem i chłopcem piszącym na murze Polska zwycięży i rysującym znak kotwicy. Wspomina się akcje harcerzy, którzy z warszawskiego pomnika Kopernika zdjęli niemiecką płytę zasłaniającą napis: *Mikołajowi Kopernikowi – Rodacy*[1528].

Najbardziej dramatyczną „okazję" dla poświęcenia na rzecz ojczyzny dawało Powstanie Warszawskie. Poddawane analizie materiały powszechnie eksponują bohaterstwo mieszkańców stolicy, zwłaszcza młodych powstańców, a nawet dzieci. Można dowiedzieć się, iż wielu warszawiaków stanęło do walki o wolność, jedni z bronią w ręku, inni do służby pomocniczej[1529]. Bohaterstwo powstańców warszawskich, staje się bez wątpienia bliższe w kontekście takich pozycji, jak np. *Mundur babci* (Z. Romanowiczowa), gdzie babcia opowiada wnukowi o szacunku dla swojego największego skarbu – munduru z powstania warszawskiego, którym był jedynie kawałek wstążki biało-czerwonej wciąż noszący na sobie kurz z

[1522] MH 6, 2, s. 71-72; ATH 6, 2, s. 100-101.
[1523] CP 3, 1, s. 37-40.
[1524] MS 3, 1, s. 4-9; CP 3, 1, s. 37-40; SP 3, 1, s 25, 29; WS 2, 1, s. 74-75; MS 3, 1, s. 4-9; JWS 3, 1, s. 10; ATH 6, 2, s. 102; SNS 6, s. 92-93; OŚ 6, s. 181.
[1525] SNS 6, s. 87-90.
[1526] HWN, s. 23, 40; PH 4, s. 174-175; OCH 6, s. 88; MH, s. 56; AP, s. 51; PZH 6, s. 186-189.
[1527] MS 3, 1, s. 4-9; ATH 6, 2, s. 109; PZH 6, s. 186-189.
[1528] MIH 6, s. 133.
[1529] MIH 6, s. 132; HWN, s. 40; MH, s. 56; AP, s. 51; WPS 6, s. 148-153; PZH 6, s. 193-196; MH 6, 2, s. 82; OCH 6, s. 88-89, 98-99; ATH 6, 2, s. 107-108.

warszawskiej ulicy[1530]. Wiersz *Harcerska poczta* (J. Kierat) daje okazję do opisania działania harcerskiej poczty w trudnych czasach powstania[1531]. Wiersz *Najmłodszym żołnierzom* (T. Szyma) przybliża uczniom bohaterstwo dzieci w warszawskim powstaniu[1532]. Zwraca się również uwagę na to, iż dla upamiętnienia bohaterskich, najmłodszych żołnierzy powstańców, wzniesiono w 1983 roku w Warszawie Pomnik Małego Powstańca, stojący w pobliżu Barbakanu[1533].

Wszędzie eksponuje się odwagę żołnierzy Polskich walczących za ojczyznę na wszystkich frontach II wojny światowej. Wymienia się tu różne miejsca i osoby: Narwik i Tobruk[1534], gen. Andersa z armią[1535], W. Sikorskiego[1536], bitwę o Anglię i rolę dywizjonu 303[1537], walkę na morzach - Orzeł, itp.[1538], 1 Dywizję Piechoty im. Kościuszki, zwłaszcza bitwę pod Lenino[1539]. Wykraczając poza ten swoisty kanon czasem pisze się o gen. S. Sosabowskim i jego spadochroniarzach[1540], roli Polaków w bitwie pod Falaise[1541], czy udział polskich żołnierzy w walce o Monte Cassino i gen. Maczku[1542]. Sięgając do opowiadania T. Szewera *Historia pewnej jesieni,* autorzy podręcznika *Ośmiel się* ukazują bohaterstwo żołnierzy i dowódców walczących o zdobycie Monte Cassino oraz działalność wojskowego zespołu teatralnego „Al Suito", w którym Feliks Konarski i Alfred Schutz, działając aktywnie na rzecz podtrzymania ducha walczących, ułożyli słynną do dziś pieśń Czerwone maki na Monte Cassino[1543].

Starając się pokazać bohaterstwo ocalania człowieczeństwa w straszliwych czasach wojny wspomina się bohaterską postawę J. Korczaka[1544]. Wątek ten ilustrują wspomnienia M. Falkowskiej, ukazujące Janusza Korczaka[1545].

---

[1530] WS 2, 1, s. 74-75; SP 3, 1, s. 30-31.
[1531] SP 3, 1, s. 30-31.
[1532] MS 3, 1, s. 4-9; SP 3, 1, s. 32-33.
[1533] SP 3, 1, s. 32-33; PH 4, s. 176; WS 2, 1, s. 74-75; CHR 2, 2, 24-27; CP 3, 1, s. 41.
[1534] MIH 6, s. 134; MH, s. 57; PZH 6, s. 189-190; HWN, s. 40; ATH 6, 2, s. 104-105.
[1535] HWN, s. 40; MH 6, 2, s. 93; MIH 6, s. 135; PZH 6, s. 190; WPS 6, s. 148-153; MH, s. 57; ATH 6, 2, s. 103-105.
[1536] PZH 6, s. 190; WPS 6, s. 148-153; MH, s. 57; HWN, s. 40.
[1537] MH 6, 2, s. 93; PH 4, s. 169-171; MIH 6, s. 135-137; MH, s. 57; HWN, s. 40; ATH 6, 2, s. 104-105.
[1538] PH 4, s. 169-171; MIH 6, s. 135; MH, s. 57.
[1539] MH 6, 2, s. 96; PZH 6, s. 191-192; MIH 6, s. 135-137; WPS 6, s. 148-153; MH, s. 57; HWN, s. 40.
[1540] MIH 6, s. 136-137.
[1541] MH 6, 2, s. 94-95.
[1542] HWN, s. 40; MIH 6, s. 136-137; PZH 6, s. 190; MH 6, 2, s. 94-95; MH, s. 57; ATH 6, 2, s. 104-105.
[1543] OŚ 6, s. 183-185.
[1544] MH, s. 57.

W niektórych jedynie interesujących nas materiałach wskazuje się wyraźnie na to, iż koniec wojny nie oznaczał zakończenia walki o wolność ojczyzny. A. Wołosik podkreśla, iż wraz z powstaniem PRL dawne więzienia i obozy niemieckie zapełnili żołnierze AK i działacze państwa podziemnego, których propaganda komunistyczna nazywała zaplutymi karłami reakcji. Wielu z nich torturowano, część skazano na śmierć. Zginęło wówczas 7, 5 tys. obywateli polskich[1546]. Z podręczników do historii można się dowiedzieć, iż taki los spotkał bohatera ruchu oporu gen. Emila Fieldorfa, ps. Nil[1547]. Autorzy podręcznika *My i historia* zauważają, iż długo trwały walki z partyzantką antykomunistyczną, pisząc dużo majorze Zygmuncie Szendzielarzu (Łupaszka) likwidującym na południowym-wschodzie Polski posterunki UB[1548].

W późniejszych latach, za szczególnie dramatyczne i wymagające odwagi licznych Polaków, autorzy interesujących nas materiałów, uznali wydarzenia z 1970 roku na Wybrzeżu, gdy przeciwko bezbronnym stoczniowcom użyto broni, a pogrzeby kilkudziesięciu zabitych musiały odbywać się nocami, w tajemnicy[1549].

Okresem powszechnego zaangażowania Polaków w walkę o wolność ojczyzny, nie tylko dla interesujących nas podręczników oczywiście, był sierpień 1980 roku i stan wojenny. Pisze się o zakazie działalności Solidarności[1550], szturmie na stocznię gdańską, zamieszkach i pałowaniu manifestujących[1551], strajkach okupacyjnych, internowaniu około 6 tysiąca osób[1552], represjach wobec duchownych[1553], zabójstwie bohatera naszych czasów, ks. J. Popiełuszki[1554]. Referowaniu tych wydarzeń rzadko towarzyszy kontekst patriotycznej literatury, co poświadcza braki na tym polu. Podkreślić trzeba, iż autorzy serii *Władza, państwo, społeczeństwo, państwo* zamieszczają *Balladę grudniową – chłopcy z*

---

[1545] OŚ 6, s. 187.
[1546] OCH 6, s. 90.
[1547] WPS 6, s. 155; ATH 6, 2, s. 112-113.
[1548] MH 6, 2, s. 111.
[1549] MH 6, 2, s. 120-121; PZH 6, s. 211; MIH 6, s. 149; OCH 6, s. 99; ATH 6, 2, s. 117-118; MH, s. 61; WPS 6, s. 157-158.
[1550] HWN, s. 41; MH, s. 61; AP, s. 52; PH 4, s. 183-185; OCH 6, s. 101; ATH 6, 2, s. 126; MIH 6, s. 149; MH 6, 2, s. 120-123; PZH 6, s. 214-216.
[1551] ATH 6, 2, s. 126.
[1552] MH, s. 61; AP, s. 52; PH 4, s. 183-185; OCH 6, s. 101; ATH 6, 2, s. 126; MIH 6, s. 149; MH 6, 2, s. 120-123; PZH 6, s. 214-216; WPS 6, s. 161-162.
[1553] WPS 6, s. 156.
[1554] MH 6, 2, s. 122-123; ATH 6, 2, s. 126; PZH 6 s. 219.

*Grabówka*[1555], przybliżającą wydarzenia z grudnia 1970, zaś podręcznik *A to historia* sięga do *Piosenki dla córki*, będącej rodzajem rozmowy ojca z córką, który walcząc o wolność ojczyzny w czasach solidarności nie mógł z nią przebywać[1556].

Drugim wymiarem zaangażowania na rzecz ojczyzny, wprawdzie nie tak efektownym jak zbrojna walka w jej obronie, lecz niesłychanie ważnym dla trwania narodu i państwa, jest praca na rzecz ojczyzny. Już z *Podstawy* można się dowiedzieć, iż uczeń wyjaśnia znaczenie pracy w życiu człowieka i dostrzega jej społeczny podział, posiada też wiedzę o tym, jak ważna jest praca w życiu człowieka[1557], wie o zawodzie wykonywanym przez najbliższych i znajomych. Nie do końca zrozumiałe jest eksponowanie w tak ogólnym dokumencie niektórych zawodów: kolejarz, aptekarz, policjant, weterynarz[1558]. Wybór ten wydaje się arbitralny, a na poziomie tak ogólnego dokumentu zbędny.

W analizowanych materiałach odnaleźć można dwa sposoby ujmowania tego zagadnienia. Pisze się ogólnie rzecz biorąc, na różny zresztą sposób, o pracy, jako ważnym elemencie funkcjonowania społeczeństwa i państwa. Wyeksponowaniu rangi pracy, także w wymiarze patriotycznym, służy również ścieżka historyczna. Autorzy starają się wykazywać, iż w najbardziej dramatycznych dla ojczyzny czasach, drugą, obok czynnej walki, metodą wyrażania miłości do ojczyzny i walki o jej trwanie, było szeroko rozumiane zaangażowanie się na rzecz jej dobra. Mamy tu do czynienia z dwutorowym działaniem, które w zależności od kontekstu historycznego, wyraża tę samą miłość do ojczyzny. Kilku autorów analizowanych materiałów, zwłaszcza na poziomie programów próbuje formułować ogólniejsze uwagi odnoszące się do zagadnienia pracy. Najobszerniej, w pragmatyczny i zrozumiały dla uczniów sposób podejmuje tę kwestię podręcznik *Przygoda z historią*. Podkreśla się tu, iż społeczeństwo jest tak urządzone, że trzeba pracować, aby uzyskać środki na utrzymanie siebie i rodziny, na zaspokojenie jej potrzeb materialnych i duchowych[1559]. Dwa programy, w bardziej filozoficznym duchu wskazują, iż należy ukazywać uczniom każdy zawód jako służbę i powołanie

[1555] WPS 6, s. 157-158.
[1556] ATH 6, 2, s. 122.
[1557] PP, s. 37.
[1558] PP, s. 11.
[1559] PZH 4, s. 44-45.

życiowe[1560], eksponować głębszy sens pracy, ubogacający człowieka[1561]. *Program nauczania religii* zawiera dział *Czynić świat szczęśliwszym,* którego treści dotyczą zaangażowania chrześcijanina w życie społeczne[1562]. Wśród spodziewanych efektów edukacji zamieszcza się wiedzę ucznia o istotnej wadze pracy w życiu człowieka[1563]. Podręcznik *Moja szkoła* podkreśla, iż praca człowieka jest ciężka[1564]. Dwa programy, podnosząc niezwykle ważny problem zakładają, iż dzięki proponowanej edukacji uczeń dowie się o tym, iż praca musi być solidnie, odpowiedzialnie i w terminie wykonana, będzie też potrafił pracować w zespole[1565]. Spore wyczucie ducha czasu zdają się wykazywać, nie pierwszy zresztą raz, autorzy podręcznika *Władza, państwo, społeczeństwo*. Dzięki informacjom o tym, że trzeba się uczyć, żeby mieć ciekawą pracę, a czasem trzeba się przekwalifikować, już uczniowie kończący szkołę podstawową zapoznać się mogą z podstawowymi regułami kierującymi współczesnym rynkiem pracy. Uzupełnieniem tego istotnego, choć ważnego dopiero w przyszłości dzieci przekazu, jest tu tekst wskazujący na to, iż za pracę uznać należy pomaganie mamie w różnych domowych pracach[1566]. W zestawieniu z tym jednoznacznym przekazem, nazbyt przepsychologizowana wydaje się propozycja jednego z programów, który zaleca dokładne poznanie i przeżycie (choćby w wyobraźni) przez dzieci różnych ról zawodowych i społecznych jako przygotowanie do udziału w przyszłym życiu społecznym[1567].

Często materiały, które uwzględniono, podnoszą kwestię konieczności kształtowania u uczniów szacunku dla wytworów ludzkiej pracy oraz wartości pracy innych ludzi, spośród których każda jest potrzebna[1568]. Szerszą refleksję i w tym przypadku przedstawia podręcznik *Przygoda z historią.* Autorzy w zrozumiały dla uczniów sposób wskazują, iż potocznie mówi się, że jedni pracują i zarabiają głową, czyli umysłem i dlatego nazywamy ich pracownikami umysłowymi. Ktoś inny jest ekonomistą a większość społeczeństwa pracuje fizycznie w zawodach

[1560] INS 2, s. 8.
[1561] SMP, s. 51.
[1562] PRNR, s. 70.
[1563] SNM, s. 88; PŚWS, s. 72-73.
[1564] MS, s. 23-24.
[1565] MS, s. 38; MŚ, s. 43.
[1566] ACHS 4, s. 80-81.
[1567] INS 2, s. 8.
[1568] INS 2, s. 8; RWS, s. 18; ZG, s. 19; PŚWS, s. 72; BSW, s. 22; SNM, s. 18; PŚ 1, 4, s. 9; TLP, s. 19.

rolniczych i robotniczych. Każda praca wymaga myślenia, organizowania i planowania, nie ma zawodów i prac nieważnych. Wszyscy pracują dla wszystkich, tak jak w wierszu Tuwima: *Wszyscy dla wszystkich* – Murarz domy muruje…[1569]. Niejako w nawiązaniu do tego bez wątpienia trochę zapomnianego już wiersza, dostrzec trzeba inicjatywy zmierzające do ukazania różnych typów pracy. Proponuje się treści tematyczne dotyczące typowych zawodów[1570], zanikających zawodów[1571], zapomnianych zawodów[1572], sporządzenie listy starych zawodów i zawodów przyszłości[1573]. Zaleca się podjęcie zagadnień dotyczących pracy zawodowej ludzi w miejscowości i regionie ucznia[1574], pracy w mieście i na wsi[1575], czy też pracy zawodowej rodziców[1576]. Powiedzieć trzeba również, iż niewiele jest zawodów, o których w trakcie trwania edukacji uczniowie mogliby dowiedzieć się czegoś więcej. Nie ma zapewne nic zaskakującego w tym, iż mimo zmiany systemu społeczno-politycznego, wciąż największe poruszenie u autorów interesujących budzi praca wykonywana przez górników. Być może ta pewnego rodzaju fascynacja ma swoje proste uzasadnienie w tym, iż właśnie z ich pracą związana jest duża ilość legend, wierszy i opowiadań. Dzięki temu być może, zwłaszcza w pierwszych klasach edukacji szkolnej dominują treści eksponujące trud górników. Pisze się o ich pracy prezentując legendę *Wiano świętej Kingi* (W. Anczyc)[1577], legendę *O górniku Hilarym i posągu św. Barbary* (opr. J. Stankiewicz)[1578], czy wiersz B. Lewandowskiej *Na Barbórkę*[1579]. Zwraca się uwagę na to, iż górnośląscy górnicy mają bogatą tradycję związaną z wykonywam zawodem, a jej symbolem jest uroczyście obchodzony dzień ich patronki św. Barbary, zwany Barbórką, gdzie

[1569] PZH 4, s. 44-45.
[1570] DCP, s. 13-14; PŚ, s. 19, 27.
[1571] PŚWS, s. 72-73.
[1572] CP 3, 2, s. 44-45.
[1573] BSW, s. 10, 22.
[1574] WSIP, s. 30, 51; RWS, s. 18; SNM, 24, s. 88; PŚ, s. 27; JH, s. 18.
[1575] ACHS 4, s. 84-85; INS 2, s. 8; DCP, s. 13-14.
[1576] ODS, s. 42; ES, s. 47; BSW, s. 10, 22.
[1577] PNO 5, s. 77-79; CP 3, 1, s. 117-122; MS 3, 4, s. 19-22.
[1578] MS 3, 4, s. 19-22.
[1579] MS 3, 4, s. 12-13.

ubierają odświętne stroje[1580]. Można też dowiedzieć się, iż w kopalniach działają często orkiestry dęte[1581].

Autorzy interesujących nas materiałów odnoszą się też powszechnie do pracy ludzi mieszkających nad morzem. Piszą o ciężkiej pracy rybaka[1582] i rybołówstwie dawniej i dziś[1583]. Podręcznik z serii *A to historia* opisując pracę mieszkańców Kaszub podkreśla, iż utrzymywali się oni z rybołówstwa, wytwarzając przy tym wiele ciekawych zwyczajów związanych ze swoją pracą[1584]. Jeden z programów zaleca omówienie pracy ludzi mieszkających w krainie jezior oraz nawiązanie do historii tradycyjnych zawodów związanych z rzeką, np. flisactwo[1585]. Znaleźć można odniesienia do pracy rolnika[1586], sadownika i ogrodnika[1587], czy ludzi zajmujących się hodowlą zwierząt[1588]. Jeden z programów postuluje przy tej okazji uwzględnienie w treści nauczania szacunku do ludzi mieszkających na wsi za ich ciężką pracę[1589]. Rzadziej kieruje się uwagę dzieci na następujące zawody i związaną z nimi pracę: leśnik[1590], listonosz[1591], zawody ludzi związane z opieką i ochroną zwierząt[1592], tradycyjne rzemiosła[1593], usługi i handel[1594], przemysł[1595], przemysł włókienniczy w Polsce[1596], strażacy[1597], wytwarzanie chleba[1598], zajęcia ludzi gór[1599] W tym kontekście dziwić może małe zainteresowanie budzącą ciekawość dzieci i szanowaną pracą strażaka czy policjanta.

Drugi wątek, w którym ujawnia się zainteresowanie autorów analizowanych tu materiałów zagadnieniem pracy, w większym stopniu odnosi się do tematu

[1580] PH 4, s. 24; PŚ, s. 62-63; ODS 3, 8, s. 73; CP 3, 1, s. 115-117.
[1581] ODS 3, 8, s. 74-75.
[1582] MS 3, 9, s. 44-52; WS 2, 3, s. 80-81; CSZP, s. 51.
[1583] MS, s. 21; ODS 3, 9, s. 20; SP 3, 2, s. 44-47.
[1584] PH 4, s. 24.
[1585] CSZP, s. 48-49.
[1586] MS, s. 19, 21, 44; Ja i MS. 3, 7, s. 86-90; MH 4, s. 34-36.
[1587] MS, s. 19; ODS, s. 44.
[1588] ODS 3, 8, s. 68-69; MS, s. 19.
[1589] CSZP, s. 55.
[1590] ODS 3, 8, s. 68-69; MS, s. 21.
[1591] MS, s. 19; CHR 2, 2, 24-27.
[1592] ODS, s. 44.
[1593] BS, s. 26.
[1594] MS, s. 19.
[1595] ODS 3, 8, s. 68-69.
[1596] MS 3, 2, s. 88.
[1597] MS 1, 9, s. 67-68.
[1598] MS, s. 23.
[1599] CSZP, s. 54-55.

niniejszej rozprawy. Dosyć często, zwłaszcza w kontekście historii naszego narodu, próbuje się ukazywać pracę jako istotny wymiar zaangażowania społecznego i patriotycznego zarazem. Warto przy tym podkreślić, iż ciekawe i obszerne refleksje dostrzegające w różnego rodzaju działaniach o charakterze nie militarnym istotny faktor konstytuujący ojczyznę i przyczyniający się do jej pozycji, ukazuje się prawie jedynie w kontekście historycznym, z rzadka jedynie upatrując w niej jakąś wartość w kontekście współczesności. Tym okresem, w którym, obok zbrojnej walki, także szeroko rozumiana praca nabrała szczególnej wartości patriotycznej, jest dla autorów interesujących nas materiałów okres zaborów[1600]. Ważnym rodzajem zaangażowania patriotycznego stała się wtedy nie tylko działalność w zakresie kultury, nauki i oświaty, ale też troska o rozwój gospodarki[1601]. Podręcznik *Poznajemy historię* eksponuje wielką rolę domów rodzinnych w okresie zaborów, gdyż były one wtedy miejscem, gdzie dzieci czytały polskie książki i rozmawiały ze starszymi, poznając literaturę i dzieje swego kraju oraz ucząc się religii w ojczystym języku[1602]. W podręczniku *My i historia* eksponuje się postawę wielu Polek w okresie przed wybuchem postania styczniowego, które nosiły medalion z napisem – „Boże zbaw Polskę”[1603]. Szeroko referuje się tu, iż Polacy z zaboru pruskiego, korzystając z legalnych sposobów na przeciwstawianie się germanizacji, zakładali zgodnie z prawem kółka rolnicze i stowarzyszenia, banki i kasy zapomogowo-pożyczkowe, które udzielając Polakom kredytów na rozwój gospodarczy, umożliwiali im przeciwstawianie się kolonizacji. Walka o polskość, zwłaszcza w Wielkopolsce, łączyła się z przestrzeganiem obowiązującego prawa, gospodarnością i rzetelnością wykonywanych usług, co pozwalało skutecznie konkurować z Niemcami. Przykładem tej postawy był Hipolit Cegielski, z którego usług korzystało wielu Niemców[1604].

Autorzy podręczników *Moja historia* i *Poznajemy historię* odnoszą się do działań, które choć nie miały charakteru militarnego, to uznać można je za

[1600] MIH 6, s. 81; MH 6, 2, s. 24; PH 4, s. 134-140; WRPE, s. 10; MH, s. 51; ATH 5, 2, s. 75.
[1601] WPS 6, s. 105-107; PH 4, s. 132-133, 140; MH 6, 2, s. 22-23; ATH 5, 2, s. 75; MH, s. 51; AP, s. 49; OS, s. 16; MIH 6, s. 80.
[1602] PH 4, s. 140.
[1603] MIH 6, s. 76.
[1604] MIH 6, s. 83.

prawdziwą „walkę" o polską ziemię. Chłopi zagrożeni wyrugowaniem ze swojej ziemi, ucząc się nowoczesnego gospodarowania, zakładali polskie organizacje, z pomocą których mogli budować wspólnotę oraz unowocześnić gospodarstwa i konkurować z rolnikami niemieckimi. Ponieważ władze utrudniały Polakom osiedlanie się w Wielkopolsce, zabraniając im budowy nowych domów, omijając ten zakaz, polski chłop, Michał Drzymała, zamieszkał w wozie cyrkowym, który stał się symbolem sprzeciwu Polaków wobec przepisów władz niemieckich[1605].

Jeszcze częściej pojawiają się treści poruszające zagadnienia związane z nabierającymi wówczas coraz większej popularności hasłami pozytywistycznej pracy u podstaw[1606]. A. Pawlicki ideę pracy organicznej nazywa najdłuższą wojną nowoczesnej Europy. Zwraca uwagę na to, że idea pracy organicznej, organizowania się Polaków, było odpowiedzią na dyskryminacyjne działania zaborców[1607]. Podręcznik *Opowiem ci historię,* szerokie opracowanie tej kwestii umieszcza pod wymownym, choć i kontrowersyjnym tytułem: „Pozytywiści biorą się do pracy". Może on bowiem sugerować, iż we wcześniejszym okresie Polacy nie pracowali. Referując tę kwestię autorzy w zrozumiały dla uczniów sposób wskazują, iż upadek obu powstań nasunął wielu Polakom smutne myśli. Ogromny wysiłek zbrojny dwóch pokoleń nie przyniósł bowiem upragnionej wolności, a powstania kończyły się klęską, niosąc śmierć i zniszczenie. „Co mogło wzmocnić Polaków i zapewnić im rozwój? Wiedza, gospodarność, przedsiębiorczość, praca, wytrwałość, zapobiegliwość, zapał i energia. Tylko rozwijając te cechy, Polacy mogą bronić swojego istnienia. Ludzi tak myślących nazywano pozytywistami. Uważali oni, że trzeba zająć się najliczniejszą, najbardziej zaniedbaną i najbardziej potrzebującą grupą – mieszkańcami wsi. Ludzie zamożni i wykształceni, którzy poznali wartość wiedzy, powinni walczyć o to, aby chłopi uczyli się czytać i pisać, aby poznawali tajniki rzemiosł, uczyli się współpracy i życiowej zaradności"[1608]. Trudno właściwie komentować ten długi passus, gdyż mamy tu do czynienia z

[1605] MH 6, 2, s. 23-24; PH 4, s. 141.
[1606] ATH 5, 2, s. 82; MH 6, 2, s. 20; PZH 6, s. 109; ATH 6, 2, s. 65.
[1607] AP, s. 49.
[1608] OCH 6, s. 34.

rzetelną i trafną charakterystyką założeń polskiego pozytywizmu i proponowanej przez jego przedstawicieli pracy organicznej

Nie da się w tym miejscu rozstrzygnąć, która z postaw, zbrojnej walki o wolność ojczyzny, czy też pracy organicznej u podstaw, przyniosła Polsce wolność. Warto jednak podkreślić, iż referując okoliczności powstania i istnienia II RP autorzy nie koncentrują się na wysiłku zbrojnym, lecz wskazują także na zaangażowanie narodu w różne działania ukierunkowane na budowanie nowo powstałego państwa. Powszechnie wskazuje się więc, iż mimo wyzwań stojących przed II RP, odniesiono wówczas sporo sukcesów dzięki ogromnej pracy społeczeństwa[1609]. Eksponuje się tu przede wszystkim przeprowadzenie reformy rolnej i walutowej[1610], budowę portu w Gdyni[1611], czy liczne zakłady COP, które często pracują do dzisiejszego dnia[1612].

Co ciekawe, sporo miejsca, niektórzy przynajmniej autorzy interesujących nas materiałów poświęcają pozamilitarnym metodom walki o ojczyznę w okresie okupacji. Podręcznik *Opowiem ci historię* podkreśla, iż walka z okupantem nie zawsze przybierała formę walki zbrojnej. Istotne były działania umacniające poczucie polskości: konspiracyjne wieczory literackie, koncerty, wydawanie oraz kolportaż ulotek i prasy podziemnej, dzięki którym społeczeństwo orientowało się jak wygląda sytuacja na frontach. Istniało aż 1300 tytułów pism polskich[1613]. Często pisze się, iż niezwykle ważną rolę odegrało tajne nauczanie, gdyż okupant uznał, że łatwiej będzie rządzić niewykształconymi Polakami[1614]. Wielu Polaków zabezpieczało i przechowywało skarby kultury narodowej, które wywożono do Niemiec i ZSRR. Ważnym elementem walki cywilnej była nieefektywna praca na rzecz okupanta, zgodnie z zasadą PPP. Pracuj…powoli[1615]. Ogromną rolę pełnił także sabotaż[1616]. Podręcznik *My i historia* eksponuje treść *Kodeksu moralności obywatelskiej,* czyli 10 zasad postępowania w czasie okupacji, ogłoszonych przez

[1609] PZH 6, s. 134-135; ATH 6, 2, s. 79-80; WPS 6, s. 134-136; OCH 6, s. 63-68; PH 4, s. 163; AP, s. 31, 50; MH, s. 54.
[1610] ATH 6, 2, s. 79-80; PH 4, s. 163-164; WPS 6, s. 134-136; MIH 6, s. 112; MH, s. 52.
[1611] OCH 6, s. 65-68; MIH 6, s. 112; WPS 6, s. 134-136; AP, s. 50 ATH 6, 2, s. 79-80.
[1612] MIH 6, s. 112; ATH 6, 2, s. 82-83.
[1613] OCH 6, s. 88.
[1614] MIH 6, s. 133; HWN, s. 23; AP, s. 51; PZH 6, s. 186; WRPE, s. 10; OCH 6, s. 88; MH, s. 56.
[1615] MIH 6, s. 133; PZH 6, s. 186; WRPE, s. 10.
[1616] WPS 6, s. 148-153; PH 4, s. 174-175; MH, s. 56.

władze Polskiego Państwa Podziemnego w 1942 roku. Wymienia się tu niektóre punkty *Kodeksu*: nakazem walki cywilnej wobec okupanta jest bojkot jego zarządzeń oraz absolutny bojkot w kontaktach handlowych, kulturalnych i towarzyskich. Obowiązuje konieczność solidarności społeczeństwa, wspieranie bliźniego Polaka wszędzie, gdzie grozi mu zguba i nędza. Powinnością każdego Polaka jest troska o ocalenie i zachowanie polskości we wszelkiej postaci, ludzkiej, kulturalnej i materialnej, jako sił potrzebnych do wywalczenia wolności i odbudowania Ojczyzny[1617].

Próbując uatrakcyjnić kwestię kształtowania postawy patriotycznej próbuje się sięgać do układania puzzli przedstawiających symbole narodowe[1618], przeprowadzić patriotyczną grę terenową[1619], zaprojektować i wykonać emblemat wyrażający patriotyzm, a zarazem będący symbolem radości związanej ze Świętem Niepodległości[1620], zaproponować uczniom wymyślenie hasła patriotycznego oraz napisanie tekstu nowej zwrotki pieśni patriotycznej[1621].

Odnajdowanie nowych sposobów wyrażania naszej solidarności z ojczyzną uznać należy za jedno z najważniejszych zadań, jakie stoją przed dzisiejszą edukacją. Obok pracy na rzecz ojczyzny czy gotowości poświęcenia dla niej, w razie konieczności, nawet swego życia, człowiek współczesny, egzystując w zmieniających się okolicznościach powinien również i w tej płaszczyźnie na nowo kształtować swoją aksjologię patriotyczną.

[1617] MH 6, 2, s. 101.
[1618] NKPN 2,1B, s. 34.
[1619] NKPN 2,1B, s. 34.
[1620] NKPN 2,1B, s. 34.
[1621] NKPN 2,1B, s. 34.

# ROZDZIAŁ

# IV

# PRZEDMIOTOWE WYMIARY AFIRMACJI OJCZYZNY

Ojczyzna przychodzi wprawdzie ku nam jako rodzaj daru, ale od nas w dużej mierze zależy jej dalsze trwanie[1622]. Podzielając niejako to rozumienie ojczyzny, które wyeksponował w powyższym zdaniu J. Tischner, W. Stróżewski, podkreśla, iż miłość ojczyzny jest w głównej mierze formą uczestnictwa, i jest to ten jego rodzaj, w którym uczestniczący współtworzy to, w czym uczestniczy[1623]. Skoro Ojczyzna pozostaje dla człowieka kategorią aksjologiczną, to ma on nie tylko niezbywalne prawo do własnej ojczyzny, ale i także całą sferę obowiązków wobec dobra, jakim jest ojczyzna. Sferę tych obowiązków określa się mianem patriotyzmu, który doskonale wyraża się poprzez miłość do ojczyzny, a ściśle rzecz ujmując miłość do różnych wyznaczników konstytuujących pojęcie ojczyzny. Wśród różnych sposobów wyrażania przez człowieka jego racjonalności i emocjonalności, jedno z najważniejszych miejsc zajmuje bez wątpienia szacunek. Z postawą tą wyrażamy przemyślenia i uczucia względem kogoś albo czegoś szczególnie dla nas ważnego i cennego. Nie ulega wątpliwości, iż również w kontekście ojczyzny i patriotyzmu termin ten ma jak najbardziej swoje uzasadnienie. Stajemy tu bowiem przed wartością nacechowaną wyjątkowymi pokładami treści domagających się szacunku. W tym rozdziale wskazano na te elementy związane z ojczyzną, które obok wspólnoty osób konstytuujących naród, co było przedmiotem poprzedniej części pracy, wyznaczają formy wyrażania naszego patriotyzmu. W pierwszym paragrafie ukazany zostanie ścisły związek szacunku dla ojczyzny z troską o ojczystą historię. Drugi paragraf eksponuje ogromne pokłady możliwości wyrażania szacunku wobec ojczyzny poprzez poznawanie, szanowanie i przekazywanie

[1622] Zob. J. Tischner, *Etyka solidarności* oraz *Homo sovieticus,* Kraków 1992, s. 99.
[1623] Zob. W. Stróżewski, *Problemy uczestnictwa,* w: *Maski i twarze*…, s. 146.

narodowej kultury. Paragraf wieńczący ten rozdział podnosi niezwykle sugestywny w swej wymowie wymiar patriotyzmu, jaki ujawnia się w postawie szacunku dla ojczystej ziemi.

## 4.1.

## TROSKA O HISTORIĘ OJCZYSTĄ

Miłość Ojczyzny wymaga uświadomienia sobie, że wyrośliśmy z pokoleń tych wszystkich, którzy przed nami, na różny sposób kochali Polskę. Każdy naród, podobnie jak jednostka, posiada swoją historię. Bez jej znajomości trudno myśleć o kształtowaniu uczuć patriotycznych[1624]. Dzieje zwycięstw i klęsk, ubóstwa i zamożności, poczet monarchów, bohaterów, ale i bezimiennych rzesz wiernych krajowi, składa się na swoistą pamięć zbiorową, wyznaczając zarazem tożsamość poszczególnych jednostek. Historia nie jest czymś wobec człowieka zewnętrznym, lecz odsłania mu w pewnym sensie jego samego[1625].

Jak pisał J. Tischner, nawiązując do J. Wojtyły: wybiegając w przyszłość, człowiek podejmuje zarazem swoją przeszłość. „Tak tworzą się dzieje człowieka. Wciąż z jakąś nadzieją i wciąż z jakimś wyborem dziedzictwa. Tak tworzy się naród”[1626]. Wspólne przeżycia historyczne wytwarzają w ciągu licznych pokoleń nie tylko specyficzne obyczaje, ale wspólnotę poglądów i pewien typ myślenia[1627]. Społeczny rezonans minionych faktów, w postaci zbiorowej dumy i zadowolenia lub upokorzenia i żalu, przyczynia się do powstania specyficznej wspólnoty ojczyźnianej, formującej swoją teraźniejszość w nawiązaniu do przeszłości[1628].

---

[1624] J. Tischner, *Idąc przez puste Błonia,* Kraków 2005, s. 265

[1625] Zob. H. Skorowski, *Naród i państwo…*, s. 82; A. Bocheński, *Rzecz o psychice narodu polskiego,* PIW Warszawa 1986, s 24; L. Elektorowicz, *Pojęcie ojczyzny – wczoraj i dziś*, w: *Z Karolem Wojtyła…*, s. 82-83; T. Gadacz, *Historia filozofii. Nurty*, t. 1, Kraków 2009, s. 132.

[1626] Zob. J. Tischner, *Myślenie według wartości…*, s. 262; K. Wojtyła, *Myśli o papiestwie i narodzie,* „Znak” 29 (1977), s. 1228.

[1627] Zob. M. Krąpiec, *O podstawach tożsamości narodu polskiego*, w: tenże, *O ludzką politykę*, Katowice 1995, s. 345; P. Gondek, *Rola Kościoła w kulturze polskiej. Na marginesie prac Feliksa Konecznego*, w: *Feliks Koneczny (1862-1949)*, red. P. Jaroszyński, Lublin 1998, s. 91.

[1628] Zob. P. Tarasiewicz, *Spór..*, s. 189.

Patriotyzm w zbiorowościach odznaczających się dużym stopniem trwałości, takich jak naród, wypełnia się również poprzez afirmację jego historii. Afirmacja ta tworzy się na bazie jej poszanowania, zachowywania, przekazywania następcom, przyjęciu jako czynnika tożsamościowego oraz działaniach dążących do jej wzbogacenia i propagowania[1629]. Odwoływanie się do dziejów ojczystych sprzyja kształtowaniu się różnych mitów narodowych, przeświadczeń o misji narodu, propagowanych przez filozofów, historyków czy polityków[1630]. Częściej jednak, na polskim gruncie, dostrzec można raczej próby „odmitologizowywania" ojczystych dziejów. Poznawanie historii ojczystej nie może oznaczać oczywiście wydobywania z niej jedynie pięknych kart, ale i nazywanie po imieniu zła, które miało w niej miejsce[1631]. Postawa „zdrowej" afirmacji narodu żyjącego prawdą, nie wyraża się tylko w eksponowaniu wartości i zdarzeń mówiących o jego chwale, lecz również w krytycznym wydobywaniu tych przynoszących mu niesławę[1632]. Aksjologię ojczyzny konstytuuje wiedza i myślenie, a nie hagiografia narodowych dziejów. Patriotyczną powinnością nie jest podbijanie ponad miarę narodowej dumy i prowadzenie polityki historycznej, lecz pogłębiona refleksja przeszłości[1633]. Z patriotyzmem sprzeczne jest systematyczne wypieranie się przez naród swojej prawdziwej historii lub wprowadzanie w jej miejsce historii fikcyjnej[1634]. Błędem jest, pisze J. Woroniecki, zarówno wyolbrzymianie naszych dziejowych zasług, jak i wynoszenie siebie ponad inne narody bez względu na błędy i win[1635]. Za opozycję patriotyzmu uznać należy fałszowanie historii ojczyzny i szkalowanie dobrego imienia własnego narodu[1636]. Jak słusznie zauważył J. Bocheński, choć miłość ojczyzny musi wiązać się z wiedzą o niej, to np. studium hańby Targowicy albo

[1629] P. Burgoński, *Patriotyzm*…, s. 39.
[1630] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka*…, s. 62. Np. w czasach faszyzmu szkoła niemiecka tworzyła mity ideologii rasowej, nordycko-germańską historiozofię i wielkoniemiecką ideę. Zob. J. Janiak, *Nauczanie historii w III Rzeszy w opinii polskiej publicystyki pedagogicznej z okresu dwudziestolecia międzywojennego,* „Acta universitatis lodziensis. Folia historia" 38 (1990).
[1631] Zob. J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj*, Poznań 2005, s. 19.
[1632] Zob. W. Chudy, *Aspekty narodu polskiego,* w: *Z Karolem Wojtyła*…, s. 77.
[1633] Zob. M. Kula, *Czy hagiografia narodowych dziejów jest patriotyczna?*, w: Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności, t. Xi 2013-2015, Kraków 2015, s. 36.
[1634] Zob. A. MacIntyre, *Czy patriotyzm jest cnotą*, „Etyka Praktyczna" 3 (2012), s. 20.
[1635] Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986, s. 127.
[1636] S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 58.

klęski pod Piławcami w żaden sposób nie pogłębi narodowego patriotyzmu[1637]. J. Bocheński piętnuje „odbrązownictwo", czyli doszukiwanie się w życiorysach ludzi uznawanych za wielkich Polaków elementów ich umniejszających[1638]. Zagrożeniem dla patriotyzmu, według tego autora, jest inne skrzywienie tej cnoty, polegające na przenoszeniu czci należnej ojczyźnie na jej przywódców. Bocheński mówi tu o spodleniu, a jego niechlubny przykład widzi w osobie Mussoliniego[1639].

Uznając afirmację ojczystych dziejów za ważny wymiar patriotyzmu trudno nie zauważyć też, iż we współczesnej świadomości historycznej wydaje się dominować kult normalności związany z zatraceniem imponderabiliów[1640]. Historię – nauczycielkę życia, w kulturze kształtowanej przez „posthistorycznego człowieka"[1641], zastępuje się słabo ze sobą powiązanymi historyjkami. Destrukcja pamięci jest tak silna, że ustala się pamięć fałszywa: sentymentalna (wybielająca), urazowa (zaczerniająca), czy celowa niepamięć (wymuszona amnezja)[1642]. Na odnoszenie się do ojczystych dziejów przez pół wieku destrukcyjny wpływ miały też celowe działania władz PRL, eliminujące wątki religijne, selekcjonujące symbole (np. J. Piłsudski), przemilczające fakty historyczne związane z Rosją. Starano się zakorzenić w obiegu publicznym mity mające świadczyć o tym, iż mimo „błędów", wyznacznikiem działań kolejnych ekip rządzących była rzekomo motywacja patriotyczna[1643].

Nie tylko przykład czasów komunistycznych pokazuje, iż dzieje ludzkie to ogromny, praktycznie nigdy w pełni nie poznawalny rezerwuar treści, z których można selektywnie korzystać, albo też zająć wobec nich postawę antyhistoryczną[1644]. Tę ostatnią, w wyrazistej formie, prezentował np. K. Popper. Odrzucają historycyzm nazywał nim poglądy społeczno-polityczne, które zakładają

---

[1637] Zob. J. M. Bocheński, *O patriotyzmie,* w: *Oblicza…*, s. 73.
[1638] Zob. J. Bocheński, *Patriotyzm....*, s. 24.
[1639] Zob. Tamże, s. 28.
[1640] Zob. A. Radziwiłł, *Świadomość historyczna…*, s. 145.
[1641] Zob. L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze…,* s. 45.
[1642] Zob. J. Mizińska, *Sztuka zapominania*; w: *Pamięć, miejsce, obecność*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin, 1997, s. 62.
[1643] M. Korkuć, *Komunistów „patriotyzm" instrumentalny,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 177; Z. Zasacka, *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945-1990*, Warszawa 2000, s. 141-153.
[1644] Zob. P. Moskal, *Problem filozofii dziejów. Próba rozwiązania w świetle filozofii bytu,* Lublin 1993, s. 166.

istnienie obiektywnego porządku praw historii, obiektywnych konieczności dziejowych, kształtujących historię, bez względu na ludzkie poczucie wolności. Do zwolenników tych ujęć, wrogów wolności, zaliczał Platona, Hegla i Marksa[1645].

Według W. Hegla dzieje powszechne ludzkości to teren działania podlegającego konieczności ducha, „przedstawienie ducha w jego sposobie wypracowania w sobie świadomości tego, czym jest sam w sobie"[1646]. Są więc dzieje ciągiem zdarzeń nie przypadkowych, lecz cechujących się prawidłowością, ale taką jaką dotąd przypisywano tylko procesom przyrodniczym. Zachodzi tu wprawdzie zasadnicza odmienność, gdyż materia nie rozwija się dialektycznie, lecz taka wizja historii pozbawiona jest transcendencji. Taki zarzut, co ciekawe stawiał Heglowi A., Camus, wskazując, iż w kontekście tej wizji duch staje się immanentnie obecny w historii, a ogłoszone przez Hegla świętością państwo usprawiedliwia wszelkie wypaczenia w historii[1647]. Indywidualna egzystencja człowieka włączona jest u Hegla w zadanie, dla którego spełnienia odgrywamy rolę służebną. „Interesy szczegółowe zwalczają się wzajemnie i cześć ich skazana jest na zagładę. Idea ogólna nie wdaje się w te przeciwieństwa i w tę walkę"[1648]. Wprawdzie ludzie dotąd nie rozpoznali teleologicznie ustawionego biegu historii, która zmierza ostatecznie do ustanowienia królestwa wolności, ale nie jest to przeszkodą w stopniowej jego realizacji[1649].

Odnosząc się do ujęć Hegla i Poppera, S. Kamiński wyróżnia następujące definicje dziejów: monistyczne wizje rzeczywistości i tradycja idealistycznej filozofii dziejów (Hegel); dzieje to byt obiektywny w postaci świata intencjonalnego (E. Husserl) lub tzw. trzeciego świata (K. Popper); dzieje to tradycja istniejąca istnieniem ludzkiej świadomości (pozytywizm); dzieje to konieczna ewolucja bytu materialnego; dzieje — w wymiarze całego wszechświata — to ciąg zdarzeń[1650]. Pomimo tego, iż niektóre z tych ujęć nie pozwalają odnaleźć w dziejach ojczystych odniesień aksjologicznych, to wydaje się jednak, iż

[1645] Zob. K. Popper, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, Warszawa 1993, s. 12-15.
[1646] G. W. Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów*, tł. J. Grabowski, A. Landman, t. I, Warszawa 1958, s. 27.
[1647] Zob. A. Camus, *Człowiek zbuntowany,* tł. J. Guze, Kraków 1991, s. 133.
[1648] G. W. Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów….*, s. 38.
[1649] Zob. Tamże, s. 39.
[1650] Zob. S. Kamiński, *Dziejów filozofia,* PEF, t. II, Lublin 2001, s. 795.

wspólnota pozbawiona spójnego fundamentu swych dziejów narodowych łatwo ulega procesowi atomizacji lub przejawia skłonność do tworzenia zbiorowości opartych na fałszywej zasadzie integracji: korzyści materialnej, rasy, czy fanatycznie pojmowanej idei[1651]. Wydaje się więc, iż odniesienie się do dziejów ojczystych nie może mieć charakteru opcjonalnego, lecz stanowi warunek *sine qua non* egzystencji człowieka – obywatela i jego narodu[1652]. Według C. Bartnika dwoma rzeczywistościami powiązanymi ze sobą są osoba i dzieje, dopełniające się i warunkujące, zrozumiałe tylko jedna przez drugą. Mówimy w historii nie tylko o czynach ludzkich i faktach – militarnych, państwowych, bohaterskich, ale raczej o całości egzystencji ludzkiej. Na całość tej egzystencji składają się: istnienie wspólne rzeczywistości, sytuacja człowieka, czyli to, co się z nim dzieje (historia bierna) oraz aktywności ludzkie, świadome i wolne (historia aktywna) wraz z masowymi wytworami i skutkami wszelkiej aktywności ludzkiej (procesy dziejowe)[1653].

Odnosząc się do polskiej historii dostrzec można, iż do narodowej historii sięgali powszechnie romantycy, chcąc wyjaśnić aktualne im społeczne i polityczne zjawiska lub określać prawa rządzące historycznym rozwojem. Szukali w historii trwałych wartości, które mogą uchronić naród od utraty poczucia swojej odrębności[1654]. A. Chołoniewski w dziele *Duch dziejów Polski* przedstawia historię Polski w aspekcie apologetycznym, neomesjańskim[1655]. F. Koneczny zaś, negując rasistowską koncepcję narodu pisze, iż narodowość „jest siła aposteriorycznąą, nabytą, wytworzoną przez człowieka, a wytworzoną dopiero na pewnym stopniu kultury. Narodów dostarcza ludzkości historia[1656]. Współcześnie m. in. L. Kołakowski do warunków tożsamości narodu zalicza pamięć historyczną przechowującą rozmaite symbole, sposoby wyrażania się, stare budowle, świątynie,

[1651] Zob. W. Chudy, *Z Karolem Wojtyłą…*, s. 77.
[1652] Zob. K. Kaczmarski, *Świadomość historyczna a kształtowanie uczuć patriotycznych,* w: *Wychowanie patriotyczne…,* s. 219; J. Choińska-Mika, *Jako miłujący tej ojczyzny synowie – kilka uwag o staropolskim patriotyzmie,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 13-14.
[1653] C. Bartnik, *Personalizm,* s. 389-391.
[1654] Zob. A. Bocheński *Rzecz o psychice narodu polskiego*, Warszawa 1986 s. 23-24; A. Witkowska *Literatura Romantyzmu*, Warszawa 1986, s. 6; S. Makowski, *Romantyzm*, Warszawa 1993, s. 495.
[1655] Zob. L. Gawor, *W poszukiwaniu rozumienia bytu społecznego człowieka,* Rzeszów 2015, s. 105.
[1656] F. Koneczny, *Polskie Logos a Ethos. Rozstrząsania o celu i znaczeniu Polski,* t. I, Poznań 1921, s. 5.

grobowce czy legendy o genezie narodu[1657]. Odwołując się do terminu „wspólnota historyczna", J. Staniszkis wskazuje, że mogą istnieć wspólnoty historyczne będące splotem nurtów narodowościowych i kulturowych a nie tylko etniczne narody[1658].

Naród nie powstaje z niebytu, z nicości. Jego kolejnymi tworzywami, obok indywidualnych osób ludzkich, są: rodziny, rody, plemiona, szczepy, ludy. Te wymienione substruktury powiązane są ze sobą nie tylko ontologicznie i psychologicznie ale w dużej mierze historycznie[1659]. Wspólne losy, wspólne dzieje są główną przyczyną sprawczą powstania i trwania narodu: im dłuższe dzieje, tym i trwalszy naród[1660]. Jak konstatuje Tischner, naród jest w pewnym sensie tym, czym jest historia narodów. „Jeśli ktoś chce więc wiedzieć, czym jest naród, powinien zrozumieć 'historyczny dramat', jaki był i jest udziałem narodu"[1661]. Dla członka narodu, jak zauważa M. Krąpiec, jego dzieje nie są czymś obcym. „Jako Polak mogę mówić, że to my za Mieszka I zwyciężyliśmy pod Cedynią napad Germański, a pod Grunwaldem pokonaliśmy krzyżaków"[1662]. Jak słusznie zauważa S. Grygiel – „Narody giną, kiedy tracąc Pamięć, patrzą na takie czy inne przedmioty do posiadania jako na Początek i Koniec swojego bycia. Trwają natomiast tylko te, które istnieją na miarę Przeszłości oraz Przyszłości i w niej się zakorzeniają swoją Pamięcią"[1663]. W Polsce porozbiorowej, wobec braku państwa narodowego, świadomość narodowa Polaków, obok Kościoła, Języka, Rasy, czerpała natchnienie właśnie z Historii[1664]. Ta jej szczególna rola wynika z tego, iż dzieje stwarzają silną więź wewnętrzną łączącą minione pokolenia z teraźniejszością, kształtując świadomość człowieka i wspólnoty narodowej poprzez szacunek do przeszłości[1665].

---

[1657] L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej,* tł. S. Amsterdamski, w: L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko,* Kraków 1999, s. 161-163.
[1658] Zob. J. Staniszkis, *Patriotyzm współczesnych Polaków oczami socjologa,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 59; J. Chmielewski, *Współczesna odmiana patriotyzmu*, „Edukacja i Dialog" 4 (2006), s. 6-7.
[1659] S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 21.
[1660] Zob. P. Tarasiewicz, *Spór*…, s. 190; B. Zientara, *Świt narodów. Powstanie świadomości narodowej na obszarze Europy pokarolińskiej,* Warszawa 1985, s. 14.
[1661] J. Tischner, *Naród i jego prawa,* w: *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo,* red. K. Michalski, Kraków – Warszawa 1999, s. 106.
[1662] M. Krąpiec, *Naród,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. 7, Lublin 2006, s. 511.
[1663] Zob. S. Grygiel, *Ojczyzna…*, s. 22-27.
[1664] Zob. N. Davies, *Boże igrzysko,* Kraków 1991, s. 38. Por. Z. Stachowski, *Wojtyliańska historiozofia,* w: *Filozofia w kulturach krajów słowiańskich,* red. A. Zachariasz, Z. Stachowski, Rzeszów 2007, s. 186-187.
[1665] Zob. C. Bartnik, *Idea polskości,* Radom 2001, s. 165.

Dzieła dokumentujące dramatyczne wydarzenia historyczne rodziły się często w tragicznych dla ojczyzny chwilach, nawołując do walki, podtrzymując świadomość narodową, i kreując bohaterów[1666]. Rola historii w kształtowaniu patriotyzmu nie może jednak ograniczać się do chwil zagrożenia istnienia ojczyzny, lecz jest istotna w warunkach wolnej i demokratycznej ojczyzny. Według A. Walickiego, historycy proponując typologię patriotyzmu zrodzoną z refleksji nad historią postaw patriotycznych w Polsce, wyróżniają trzy jego typy: patriotyzm jako wierność idei narodowej, manifestującej się w dążeniu do wewnętrznej i zewnętrznej suwerenności; patriotyzm jako wierność idei narodowej przekazanej przez tradycję i mającej urzeczywistniać się w przyszłości; patriotyzm jako obrona realistycznie ujętego interesu narodowego, niekoniecznie pokrywającego się z wolą większości narodu, a tym bardziej z „mitologiczną ideą narodową”[1667].

Troska o dzieje ojczyste i wpisaną w nie historię lokalną, bez względu na to, jak ich sens rozumiemy, powinna być wyznacznikiem współczesnego patriotyzmu. Tymczasem historii powszechnej poświęca się dziś więcej miejsca niż tematyce dziejów polski a przekazywaniu faktów dotyczących naszej przeszłości nie towarzyszy zaangażowane, unikające zbędnego relatywizmu, wszechstronne i aksjologicznie ugruntowane, wychowywanie. Trudno uznać, iż analizowane materiały dydaktyczne wykazują taką świadomość, choć zdecydowanie zbyt ostro brzmiałaby konkluzja, iż waga zgłębiania ojczystych dziejów nie została tu w ogóle zauważona. Ta swoista ambiwalencja, która wydaje się towarzyszyć ocenie zaangażowania autorów tych materiałów w wyeksponowanie rangi ojczystej historii w edukacji patriotycznej wynika przede wszystkim z tego, iż rzadko bezpośrednio te dwa elementy są tu ze sobą wiązane. O ile bowiem sporo, i to w różnych kontekstach pisze się o potrzebie nauczania historii Polski, to w małym stopniu, przynajmniej bezpośrednio, łączy się z tym wymiar patriotyczny. Można jednak odnaleźć treści pozwalające wnioskować, iż proponowanej tu edukacji historycznej towarzyszy jakiś kontekst patriotyczny. Skoro wśród zadań nauczycieli historii *Podstawa* wymienia kształtowanie u uczniów, m. in. poczucia więzi ze wspólnotą

[1666] Zob. J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773-1918*, Warszawa 1974, s. 221-232; A. Lichoń, *Motyw ojczyzny w literaturze Polskiej*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 141-142.
[1667] Zob. A. Walicki, *Tradycje polskiego patriotyzmu*, Biblioteka Trzynastki, Kraków 1986, s. 1-3.

lokalną czy narodową[1668], to w znaczy, że w historii widzi się istotny element aksjologii ojczyzny. Warto zauważyć, iż *Podstawa* wyraża przekonanie, iż absolwent szkoły podstawowej wykazuje nawyk dociekania, zadawania pytań i refleksji względem przyswajanej wiedzy, gdyż zdolny jest pytać i próbować odpowiadać na pytania: „dlaczego jest tak, jak jest?" i „czy mogłoby być inaczej?"[1669]. Znaleźć można tu również dosyć wyraźne rozróżnienie pomiędzy historią rozumianą jako dzieje, przeszłość od historii rozumianej jako opis dziejów przeszłość[1670]. Sformułowanie to powinno wprawdzie stanowić impuls dla twórców szczegółowych materiałów dydaktycznych, ale trudno odnaleźć można ślady takiego właśnie, pogłębionego spojrzenia na ojczyste dzieje.

Na wstępie edukacji historycznej *Poznajemy moją historię* uczniowie dowiedzieć się mogą, iż terminy „dzieje", „czasy", czy „historia" używać można zamiennie. Odnoszą się one do naszych przodków, tego, co przeżyły jakaś miejscowość, kraina, państwo, kontynent, a nawet cała kula ziemska. To także nauka o tym, jak żyli ludzie w dawnych czasach. Wiedza ta nie tylko wyczerpuje ciekawość dotyczącą naszych przodków, ale pomaga też zrozumieć ludzi żyjących dzisiaj, gdyż historia jest nauczycielką życia, umożliwiającej zaznajomienie się z szeroko rozumianą tradycją własnego narodu i kraju[1671]. W wiedzy historycznej, odnoszącej się do różnych faktów i wydarzeń z dziejów Polski, widzi się też słusznie, drogowskaz wyznaczający charakter dzisiejszej niepodległej i suwerennej ojczyzny[1672]. W założeniach programowych dostrzec można przekonanie, iż skoro przeszłość stanowi „wartościowy skarb", to uczeń kończący szkołę podstawową powinien rozumieć doniosłość dziedzictwa przeszłości dla ciągłości historycznej narodu i państwa[1673]. Wśród celów wychowawczych stawianych przez różne materiały zalecające rozbudzanie zainteresowania uczniów historią własnej

[1668] PP, s. 76.
[1669] PP, s. 36.
[1670] PP, s. 38.
[1671] PH 4, s. 5; ATH 4, 1, s. 11; PZK 1, 6, s. 15-16; OS, s. 15; OS, s. 15; ATH „, s. 6; JTŚ, s. 26; HWN, s. 13.
[1672] AP, s. 48; HWN, s. 16; PH 4, s. 190-191.
[1673] PZK 1, 2, s. 20; ODS 3, 3, s. 11, 27; JTŚ, s. 8; PŚWS, s. 56-57; PNO 5, s. 23-26; KP, s. 52.

ojczyzny[1674]. Troskę o historię ojczystą dostrzec można we wzmiankach o potrzebie poznania przez uczniów ważnych wydarzeń z historii Polski[1675], ważnych rocznic i wydarzeń historycznych Ojczyzny[1676], ważnych dat w polskim kalendarzu[1677].

O ile jedni autorzy, kierując się zapewne przesłankami uniwersalizmu, dzieje „mojej" ojczyzny przedstawiają na tle przemian w Europie[1678], to inni sądzą, że uczniom najłatwiej będzie zapoznać się z procesami historycznymi przez pryzmat ich najbliższego otoczenia[1679]. A. Pawlicki stwierdza, iż wiedza o społeczeństwie i refleksja moralno-filozoficzna są w pewnym sensie pierwotne wobec materiału historycznego. Eksponując rolę ucznia sugeruje się tu konieczność kształtowania jego autorefleksji historycznej[1680]. W tym kontekście na uwagę zasługują autorzy podręcznika *Oswajam świat,* którzy nie boją się do nauczania historii wprowadzać tematów trudnych, kontrowersyjnych, często dotąd zupełnie pomijanych. Pojawia się tu odniesienie do dramatu Łemków wysiedlonych z Beskidu Niskiego w 1947 roku w ramach akcji „Wisła", co przypomina wiersz Jerzego Harosymowicza *Na cmentarz łemkowski*[1681]. Z kolei seria *Moja historia* zaleca podjęcie bolesnego kwestii polskiego antysemityzmu i szmalcownictwa w czasie okupacji[1682]. Zwraca się jednak uwagę na to, że choć podczas okupacji Polakom pomagającym Żydom groziła kara śmierci, to wielu ich ukrywało a polskie władze konspiracyjne w celu ratowania ludności żydowskiej utworzyły Radę Pomocy Żydom „Żegota". Byli też jednak Polacy donoszący hitlerowcom na ukrywających się Żydów i pomagających im ludzi, lecz władze Państwa Podziemnego potępiały taką postawę, a sądy surowo karały osoby wydające Żydów. Polacy są też odznaczani za pomoc Żydom[1683].

W analizowanych w pracy materiałach nie brak odniesień do historii małej ojczyzny. Trudno jednak i w tym przypadku odnaleźć bezpośrednie powiązanie

[1674] MM, s. 23, 35; SNST 3, 2, s. 23; PŚ 2, 2, s. 71-81; HWN, s. 8; MS 3, 1, s. 4-9; JWS 3, 1, s. 72-73; DWIP, s. 58; M. Skura, M. Lisicki, *Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV*, ORE, Warszawa 2012, s. 18.
[1675] ODS, s. 43; WSIP, s. 51; JH, s. 18-19; MIH 4, s. 57; JTŚ, s. 26; WRPE, s. 9; MŚ, s. 18.
[1676] JKP, s. 42-43; WSIP, s. 51; JH, s. 18-19; MIH 4, s. 57; JTŚ, s. 26; WRPE, s. 9.
[1677] RWS, s. 18.
[1678] OS, s. 15; ATH, s. 5.
[1679] MH, s. 6.
[1680] AP, s. 16.
[1681] OŚ 6, s. 101.
[1682] MH, s. 57.
[1683] MH 6, 2, s. 86-87.

dziejów lokalnych z patriotyzmem, gdyż poprzestaje się raczej na postulowaniu konieczności budzenia zainteresowania historią miejscowości[1684]. Podręcznik z serii *Historia i społeczeństwo*, pragnąc zaktywizować uczniów, proponuje ułożenie przez nich krótkiego opowiadania o tym, co się działo dawniej w ich miejscowości[1685]. Program *Moja historia* wychodzi z założenia, iż uczniowie najlepiej poznają skomplikowaną rzeczywistością społeczną i procesy historyczne przez pryzmat najbliższego otoczenia i podkreślanie różnic względem stanu obecnego. Eksponuje się tu wskazywanie na przykład dziejów rodziny, miejscowości czy regionu, na związki i zależności między przeszłością a przyszłością[1686].

Za symptomatyczne uznać można duże zainteresowanie autorów analizowanych materiałów eksponowaniem wagi historii rodzinnej, niekiedy także, w kontekście treści patriotycznym. Zakłada się więc wśród celów edukacyjnych zainteresowanie uczniów przeszłością własnej rodziny[1687], a praktycznie wszędzie postuluje się konieczność zapoznania się ucznia z jego drzewem genealogicznym[1688]. Temat ten jawi się jako najważniejszy i szeroko omawia. W kontekście przodków, zwłaszcza dziadków, uczniowie młodszych klas otrzymują przekaz dotyczący wartości albumu rodzinnego[1689]. Często pisze się o znaczeniu pamiątek rodzinnych oraz ich odnajdywaniu i gromadzeniu[1690]. Program *A to historia* wskazuje, iż w rodzinnych wspomnienia i pamiątki ujawnia przenikają się ze sobą historia osobista, rodzinna i narodowa[1691]. Wspomnienia silnie kształtują świadomość ludzi, którzy z nostalgią wspominają dobro, którego doświadczyli lub o którym słyszeli, bądź też, ze zgrozą, przerażeniem i odrazą przywołują w pamięci wojny i jakieś kataklizmy[1692]. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, iż wspomnienia „najcenniejsze, najdroższe lub, najstraszniejsze, niechętnie

[1684] JTŚ, s. 54-55; HWN, s. 16; WSIP, s. 30; PŚWS, s. 64-65; MH, s. 7-8, 16; ATH, s. 11; MŚ, s. 18; ES, s. 5; BSW, s. 10; OCH 4, s. 50; PH 4, s. 23-24.
[1685] ACHS 4, s. 27-29.
[1686] MH, s. 6.
[1687] BSW, s. 8-10; MM, s. 146-173; KMM, s. 23; ATH 4, 1, s. 11; ES, s. 5.
[1688] BSW, s. 9, 17; MH 4, s. 24-26; OCH 4, s. 32-34, 36; MIH 4, s. 6-13; HWN, s. 16; ATH 4, 1, s. 12-15; PZC, s. 56; BS, s. 18; KMM, s. 25; ACHS 4, s. 19; PZH 4, s. 34; JIMR 4, s. 1-12; PH 4, s. 17-22; NSPU 3, 2, s. 32-33.
[1689] MS 3, 5, s. 66-69; MS 3, 3, s. 9; JWS 3, 1, s. 119; CHR 2, 2, s. 156-157.
[1690] DCP, s. 12; PŚWS, s. 62-63; OS, s. 12; MH 4, s. 27-29; ACHS 4, s. 20-21; HWN, s. 16; PZC, s. 56.
[1691] ATH, s. 10.
[1692] Zob. P. Moskal, *Problem filozofii dziejów*…, s. 162.

opowiadane, jakby tylko dla mnie. Są one dla mnie nie do zapomnienia, są czymś, co najgłębiej mnie wiąże z przeszłością”[1693]. Dobrze więc, iż autorzy analizowanych materiałów powszechnie proponują, aby uczeń wsłuchiwał się w rodzinne wspomnienia, zwłaszcza babci i dziadka[1694], opowiedział o życiu i zajęciach dziadków, dzieciństwie rodziców, zwyczajach i tradycjach rodzinnych[1695], umiał przytaczać rożne rodzinne historie[1696], znał tradycje zawodów w swojej rodzinie[1697], pamiętał swoje nazwisko oraz nazwiska dziadków i krewnych[1698], Skądinąd trudno powstrzymać się od dygresji, iż autorzy podręczników z góry zakładają niemożność zapoznawania się dzieci ze wspomnieniami pamiętających jeszcze dawniejsze dzieje rodzinne pradziadków, co przecież nie jest niemożliwe.

Wyraźnym śladem zainteresowania autorów analizowanych tu materiałów edukacją historyczną jest zwrócenie uwagi uczniów na poszukiwanie i gromadzenie różnych wartościowych pamiątek historycznych. Wszędzie pisze się o konieczności wyjaśniania uczniom sensu gromadzenia różnych starych przedmiotów z przeszłości rodziny, miasta i kraju. Eksponuje się tu rolę zabytkowych budowli, muzeów i skansenów, tablic pamiątkowych, kapliczek przydrożnych, cmentarzy, pomników przyrody, miejsce słynnych bitew, czy też miejsc legendarnych[1699].

Nie ulega wątpliwości, iż jednym z czynników decydujących o skuteczności edukacji, również na polu patriotyzmu, pozostaje sposób jej prowadzenia. Zwłaszcza na pierwszym etapie kształcenia najważniejszy wydaje się tu bowiem nie tyle przekaz jak największego *quantum* wiedzy, ile sposób jej przekazania. Należy zauważyć, iż dobrze zdają sobie z tego sprawę również autorzy interesujących nas podręczników, gdyż pojawia się tu sporo propozycji prowadzenia edukacji patriotycznej. Słusznie uwypukla się więc potrzebę wspierania uczniów w samodzielnym zdobywaniu przez nich wiedzy o zabytkach, pomnikach, muzeach,

[1693] B. Skarga, *Tożsamość i różnica*, Warszawa, 1997, s. 231.
[1694] ATH, s. 10; PŚ 2, 2, s. 71-81.
[1695] JTŚ, s. 26, 54-55.
[1696] ATH 4, 1, s. 14-15.
[1697] MH 4, s. 27-29.
[1698] WSIP, s. 29.
[1699] PH 4, s. 23; ATH 4, 2, s. 70-74; BSW, s. 9, 13; TLP, s. 19; JKP, s. 35; MS, s. 44; EP, s. 45; RWS, s. 17; PŚ, s. 16, 24; ES, s. 46; OS, s. 12; ATH 4, 1, s. 41; ERP, s. 12; DSŚ 6, s. 100-102; MM, s. 38; PŚWS, s. 62; DCP, s. 13; ODS, s. 43; MŚ, s. 9; MNA 4, s. 193; INS 2, s. 8; HWN, s. 16; BS, s. 18; MH, s. 7-8.

czy skansenach[1700]. Wskazuje się także na możliwość zapoznawania ich z dziejami Polski poprzez oglądanie albumów, filmów, widokówek, i ilustracji[1701]. Zgodnie z duchem czasu pojawia się odwołanie do komiksu jako metody zgłębiania historii. Proponuje się: przygotowanie dowolnego wydarzenia z historii Polski w postaci komiksu[1702], ukazania losów okupowanej Warszawy w formie komiksu[1703], oraz dostrzeżenie w drzwiach gnieźnieńskich najstarszej historii obrazkowej w Polsce, komiksu naszych przodków[1704]. Wśród bardziej tradycyjnych form zainteresowania uczniów ojczystą historią zaleca się m. in.: odgrywanie żywych obrazów przez dzieci – np. Rejtan, przysięga Kościuszki[1705], udział dzieci w inscenizacji związanej z wielkimi wydarzeniami w historii polskiej[1706], zorganizowanie w szkole dnia średniowiecza, w trakcie którego dzieci mają przebierać się za rzemieślników, duchownych, straganiarzy[1707], czy też zorganizowanie z udziałem dzieci wycieczek szlakiem pamiątek z przeszłości[1708].

Dosyć intrygującą ścieżką edukacji historycznej, z patriotycznym kontekstem, którą można wyróżnić w interesujących nas materiałach, jest stawianie różnego typu pytań. Ich celem wydaje się być umożliwienie uczniom przekazania własnych wypowiedzi na ważne, choć często bliskie im kwestie związane z ojczystymi dziejami. Ponieważ sporo pytań, ze względu na skalę trudności, mogłoby bez żadnej przesady stanowić tytuł wielodniowej konferencji naukowej, to wydaje się, iż niezwykle ważną rolę w odpowiednim przeprowadzeniu dyskusji wokół nich musi odegrać pedagog. Do takich pytań i zagadnień zaliczyć trzeba m. in.: wyjaśnienie przełomowego znaczenia Solidarności w powojennej historii Polski[1709], ocenienie roli Polski w wydarzeniach z 1989 roku[1710], zastanowienie się w kontekście sarmatyzmu nad istnieniem polskiego charakteru narodowego?[1711],

[1700] WS 1, 5, s. 64-66; ACHS 4, s. 25-26; ATH, s. 11, 14; ATH 4, 2, s. 33-34.
[1701] AUP, s. 11; ES, s. 22; ATH 5, 2, s. 80-81.
[1702] PNO 5, s. 30-32.
[1703] MH 6, 2, s. 98-99.
[1704] DJP, s. 70; PNO 5, s. 28-29.
[1705] ATH 6, 2, s. 33.
[1706] PZC, s. 58.
[1707] ATH 4, 2, s. 35.
[1708] PŚ 1, 4, s. 32-35.
[1709] MH, s. 61.
[1710] MH, s. 59.
[1711] AP, s. 47.

wskazanie na trwałe konsekwencje epoki peerelowskiej w Polsce i w ich najbliższym otoczeniu[1712]; dokonanie samodzielnej oceny przyczyn upadku Polski[1713], wyjaśnienie źródeł siły i słabości Rzeczypospolitej w kolejnych epokach historycznych[1714], zrozumienie wyzwania, jakim było dla Polski położenie między Niemcami i Rosją[1715], zrozumienie nieuchronności porażek naszych powstań narodowych[1716]. Podręcznik *A to historia* postuluje zorganizowanie debaty nad sensem walki w powstaniach narodowych, z podziałem uczniów na grupę ich zwolenników i przeciwników[1717]. Trudno powstrzymać się od dygresji, iż znalezienie odpowiedzi na wiele z tych pytań przerasta możliwości dzieci, ale i nauczycieli. Często jest to po prostu nie możliwe, a dobre odpowiedzi nie istnieją.

Wydaje się przy tym, iż niektóre pytania dotyczące ojczystych dziejów, które odnaleźć można w analizowanych materiałach, należy uznać nawet nie tyle za trudne, ile raczej za zbędne. Podręcznik *A to historia* stawia mało chyba interesujące współczesne dzieci, zwłaszcza w szkole podstawowej, pytanie: „Czy Polacy kochają Napoleona, dyskusje na temat jego stosunku do Polaków"[1718]. Wydaje się także, że niektóre pomysły autorów podręczników na tym polu można uznać za zaskakujące. Nie wiadomo np., jaką korzyść dla dowiadującego się o tym, co się wydarzyło w Polsce podczas Zjazdu Gnieźnieńskiego przyniosłaby odpowiedź na pytanie: „co uważasz za ważniejsze dla dziejów Polski: przymierze Ottona III z Chrobrym czy też utworzenie metropolii kościelnej w Gnieźnie i podległych jej biskupstw"[1719].

Autorzy materiałów, do których odniesiono się w monografii słusznie za to starają się przybliżyć uczniom ogólną wiedzę o metodach stosowanych przez historyków w zgłębianiu tajemnic przeszłości. Wprawdzie kwestia ta wydaje się nie mieć ścisłego związku z edukacją patriotyczną, lecz wzbudza szacunek dla ojczystej ziemi, skoro ta nazywana jest „księgą przeszłości, z której można się dużo

[1712] AP, s. 51.
[1713] MH, s. 45.
[1714] AP, s. 38.
[1715] AP, s. 32.
[1716] AP, s. 30.
[1717] ATH 6, 2, s. 52.
[1718] ATH 6, 2, s. 42.
[1719] DDH 5, s 108-109.

dowiedzieć dzięki archeologom i prowadzonym przez nich wykopaliskach”[1720]. Podobnie należy oceniać uwagi o źródłach historycznych, materialnych i pisanych, jako „niemych świadkach historii”[1721], „Gromadzeniu i szanowaniu materialnych oraz niematerialnych śladów z przeszłości miejscowości[1722], czy wyeksponowaniu, iż wszystko ma swoją historię: „Gdyby kamienie mogły mówić”[1723].

Patriotyczny wymiar „niemych świadków” historii polskiego narodu nabiera jeszcze silniejszego uzasadnienia w przypadku tych źródeł, które bezpośrednio związane są z jego losami. Chodzi tu zwłaszcza o najstarsze polskie źródła pisane, których znaczenie dla Polaków wykracza daleko poza samą tylko użyteczność przy odtwarzaniu ojczystych dziejów. Wyraźne ślady świadomości tego faktu odnaleźć można w materiałach, które nas interesują. Cześć podręczników do historii zwraca uwagę na to, że pierwsze wzmianki o początkach państwa polskiego znajdują się w rocznikach, które dzięki temu są niezwykle cenne. Powstawały one w klasztorach, gdzie mnisi na bieżąco zamieszczali krótkie informacje o najważniejszych wydarzeniach danego roku. Wszystkie zapiski spisywano w języku łacińskim, a pierwszą polską kronikę napisał Gall Anonim. Wymienia się tu także *Rocznik świętokrzyski*. Inną formą zapisu były kroniki, które powstając po pewnym czasie od opisywanych wydarzeń, zawierały opinie i komentarze autorów[1724]. Podręcznik *My i historia,* wymieniając wśród źródeł historii Polski *Kroniki* Kadłubka, szerszej omawia *Roczniki, czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego* J. Długosza. Eksponuje ogrom tego dzieła, liczącego 12 tomów ukazujących dzieje Polski od czasów legendarnych (legendy O Lechu, Kraku i Wawelskim Smoku, Wandzie, Popielu i Piaście) aż do rządów Kazimierza Jagiellończyka. Oprócz opisu wydarzeń znajduje się tu opis miast oraz rzek i jezior w Polsce, jak również informacje dotyczące ukształtowania powierzchni kraju[1725]. Inni autorzy piszą o Długoszu jako pierwszym historyku, który opisał dzieje Polski do 1480 roku, opisał herby polskie oraz opracował żywoty świętych i biskupów[1726]. Z poszczególnych materiałów

[1720] MM, s. 23; MH, s. 14; OCH 4, s. 64-65.
[1721] ACHS 4, s. 43; OCH 4, s. 52-53; PZH 4, s. 57-60.
[1722] BSW, s. 8-10; MM, s. 146-173; MM, s. 23; ATH 4, 1, s. 11.
[1723] PŚWS, s. 62-63.
[1724] DDH 5, s 103; MH 5, s. 179; PNO 5, s. 23-26; OCH 5, s. 45; PŚWS, s. 64-65.
[1725] MIH 4, s. 66-67.
[1726] DDH 5, s 101; HWN, s. 19; ATH 6, 1, s. 94.

można także dowiedzieć się o pierwszym podręczniku do historii Polski – *Kronice* Macieja z Miechowa[1727], dokonaniach na polu historii ojczystej Janka z Czarnkowa[1728], czy *Pamiętnikach* J. Paska jako źródle ważnych informacji[1729].

Warto podkreślić, iż niektórzy autorzy dostrzegają wagę jeszcze jednego, być może najważniejszego źródła historycznego – ludzi. Podręcznik *Historia wokół nas* zachęca słusznie do posłuchania „świadków historii[1730]. Autorzy serii *Opowiem ci historię* eksponują obszernie wielką rolę, jaką w poznawaniu historii ojczystej i jej przybliżaniu odegrać mogą ludzie starsi, dużo wiedzący o przeszłości. Warto przy tym zauważyć, iż zachęca się tu dzieci, aby dostrzegli w swym otoczeniu ludzi starszych oraz ułożyli swoją listę seniorów – mieszkańców miejscowości. Pojawia się zalecenie przygotowania przez dzieci listy pytań, które zadałyby seniorowi w trakcie wywiadu[1731]. Podręcznik z serii *A to historia* omawiając historię polskiego sierpnia 1980 odnosi się do *Wspomnień stoczniowca* – Jerzego Borowczaka[1732]. Trudno w tym przypadku, w sytuacji wielkiego sporu o ocenę roli poszczególnych ludzi w tamtych wydarzeniach nie zauważyć, iż wybór tej akurat postaci, podobnie oczywiście zresztą jak pewnie każdej innej, napotkać może na wielu krytyków.

Informując o ważnych dla historii Polski postaciach bądź wydarzeniach autorzy analizowanych materiałów sięgają często do opowiadań stanowiących kanwę dla przekazu wiedzy o ludziach i wydarzeniach. Opowiadania te, dzięki swojej luźniejszej formie są łatwiejsze do przyswojenia przez dzieci. Również sporo treści dotyczących ważnych wydarzeń z historii ojczystej, zwłaszcza tych dramatycznych, pojawia się niejako przy okazji komentarza do jakiegoś opowiadania czy wiersza. Zdecydowanie najczęściej są to teksty dotyczące tragicznych, ale i bohaterskich losów Polaków w czasie II wojny światowej. Obok historycznych opisów wydarzeń w różnego typu kronikach nie brak też legend, podań ludowych, anegdot, opowieści, czy przysłów. Wiele z nich, jak podanie o smoku wawelskim, o Wandzie, co nie chciała Niemca, o trzech braciach: Lechu,

[1727] PZH 5, s. 164-168.
[1728] ATH 6, 1, s. 84.
[1729] ATH 5, 2, s. 50-51.
[1730] HWN, s. 16.
[1731] OCH 4, s. 48.
[1732] ATH 6, 2, s. 122.

Czechu i Rusie i inne, pochodząc z tradycji małej ojczyzny miało pierwotnie niewielki zasięg występowania, lecz spisane stały się dobrem kulturowym ojczyzny wielkiej[1733]. Trudno nie zauważyć, iż o ile analizowane przez nas materiały raczej rzadko odnoszą się do źródeł *stricte* historycznych, to chętnie korzystają z różnych legend. Nie chodzi tu tylko o ich częste przytaczanie, lecz także omawianie ich charakteru czy znaczenia, także w kontekście edukacji patriotycznej. Jest nawet czymś zaskakującym, iż o ile prawie w ogóle nie zwraca się uwagi na patriotyczny wymiar kronik dotyczących historii Polski, to praktycznie wszyscy autorzy podkreślają, iż legendy oraz baśnie to obrazy z przeszłości naszej ojczyzny, miejscowości, okolicy, czy regionu, posiadające charakter narodowy[1734]. Warto przy tym podkreślić, iż wiele podręczników, przytaczając legendy i baśnie dotyczące kraju, regionu czy miejscowości, stara się opatrzyć je objaśnieniami o ich wartości historycznej[1735]. Wydaje się, iż olbrzymie zainteresowanie materiałów dydaktycznych legendami i baśniami znajduje swoje uzasadnienie w wieku tych do kogo są one skierowane. Bez wątpienia, zwłaszcza w pierwszym okresie edukacji, recepcja wiedzy historycznej w oparciu o legendy czy baśnie jest u dzieci o wiele łatwiejsza. Na uznanie zasługuje przy tym dosyć jasny kontekst analizowania legend i baśni, który wydaje się sprzyjać odróżnianiu przez dzieci prawdy historycznej od prawdy z nich się wywodzącej. Na pierwszy plan wysuwają się tu legendy o szczególnej wartości dla Polaków, mówiące o początkach naszego państwa: *Lechu, Czechu i Rusie*[1736]*, Lechu i orle Białym* (H. Dobrowolska), *Rozmowa z orłem* (J. Ratajczak) opowiadająca o założeniu pierwszej stolicy Polski i godle polskim, którym jest Orzeł Biały[1737], *Legenda o księciu Popielu, którego zjadły myszy*[1738], *Legendy o Piaście i początkach polskiej dynastii, postrzyżyny*[1739].

[1733] Zob. M. Sass, *Kraina…*, s. 126-127; W. Korzeniowska, *Kulturowe…*, s. 133.
[1734] ES, s. 9, 32; DCP, s. 13-15; ATH, s. 10; BSW, s. 10, 16; JTŚ, s. 26; HWN, s. 16; SNS 6, s. 177-178; MNA 4, s. 195-6, 199; HWN, s. 16; INS 2, s. 10-11; SZIN, s. 90-91.
[1735] SNS 4, s. 141-142; KP, s. 52; PŚWS, s. 60-61; JKP, s. 15-16; OCH 4, s. 54-57; MŚ, s. 18.
[1736] MH 4, s. 71-74; DJP, s. 61-62; MIH 4, s. 40-41; PZH 5, s. 90-91; ACHS 4, s. 49-50; ATH 4, 1, s. 44; SP 3, 2, s. 6-7; OCH 5, s. 43-44; PH 4, s. 45; BSC 4, s. 89; PNO 5, s. 43-47; SNST 3, 1, s. 90-91; MH, s. 20; SNS 4, s. 143-144.
[1737] WS 2, 1, s. 86-87.
[1738] MIH 4, s. 44.
[1739] MIH 4, s. 45; SNS 6, s. 177-178.

Na tradycję ojczyzny składa się ponadhistoryczna Przeszłość i ponadhistoryczna Przyszłość, jak i czasowe dzieje, które w nich mają swój sens. Kto pracuje na tradycję ojczystą, musi być Pamięcią nie tylko tego, co jest w czasie i w przestrzeni, lecz także i tego, co będąc w nich obecne, znajduje się poza nimi. Pamięć ta, odnosząc się do Przyszłości, przybiera kształt nadziei[1740]. Zgadzając się z tą filozoficzno-poetycką opinią na temat historii ojczystej, którą sformułować w powyższym passusie S. Grygiel, uznać trzeba troskę o nią za ważny element współczesnej aksjologii ojczyzny i patriotyzmu.

## 4.2

## MIŁOŚĆ DO OJCZYSTEJ ZIEMI

Ziemia ojczysta to podstawowe dobro wspólnoty ojczyźnianej, stanowiące nieodzowną przestrzeń jej istnienia i bytowania. Patriotyzm jako miłość ojczyzny, tzn. miłość wspólnoty poprzez afirmację jej dóbr dotyczy więc także odniesienia do ziemi ojczystej. Szacunek dla ziemi ojczystej jako dobra wspólnoty wiąże się z szerokim wachlarzem działań mających na celu zagwarantowanie jej wolności i bezpieczeństwa, kultywowania i rozwoju tkwiących w niej wartości[1741]. W polskiej świadomości zbiorowej ojczysta przestrzeń wydaje się być wieloczłonowa i zorganizowana koncentrycznie w ciąg: dom – miejscowość rodzinna – okolica – region – kraj. Można tu mówić o kolejne powiększających się obszarach, z których każdy następny zawiera w sobie poprzedni i przejmuje część jego atrybutów[1742].

Ojczysta ziemia jest czymś więcej niż miejscem zasobów surowcowych. Jest to „własne" miejsce na ziemi danej zbiorowości, święta ojczyzna, do której może ona symbolicznie powracać, nawet jeśli w realnym świecie, żyjąc w rozproszeniu, jest go pozbawiona[1743]. Ziemia nie jest jedynie materią zapewniająca narodowi przeżycie, gdyż mówi się o „polskiej matce ziemi", a pierwszy polski hymn

[1740] S. Grygiel, *Pola*…, s. 70.
[1741] Zob. H. Skorowski, *Etyczne aspekty patriotyzmu*…, s. 103-104.
[1742] Zob. J. Bartmiński, *Jak biegną drogi Ojczyzny*…, s. 45.
[1743] Zob. B. Szacka, *Wprowadzenie*…, s. 247.

narodowy rozpoczyna się od słów: „Ciesz się matko Polsko!”[1744]. Jak pisał C. Norwid: „Żeby zapytał Jana III-go idącego pod Wiedeń, co to jest Ojczyzna? – odpowiedziałby: „jest to miejsce, w którym najmilej spocząć i umrzeć”[1745]. W. Witos dodaje, że: „ziemia jest najważniejszym dobrem, jakie posiadają narody. Bez niej nie może być ani własnego państwa, ani też wyżywienia”[1746]. Jak zaś zauważył J. Tischner, ziemia jest częścią ojczyzny i dobrem wspólnym, niezależnie od tego, kto jest jej właścicielem[1747].

Ojczystą ziemię traktuje się po prostu jako dom, gdyż jest to ziemia jedyna, niepowtarzalna, dająca poczucie bycia u siebie, jedyna i najpiękniejsza, nawet jeśli jest to często ziemia trudnej jedności[1748]. Wyraziście pisał o tym Jan Paweł II, całujący ziemię odwiedzanych przez siebie krajów, zwracając uwagę na to, iż Polska to „Ziemia ludzi szukających własnych dróg. Ziemia długiego podziału wśród książąt jakiegoś rodu. Ziemia poddana wolności każdego względem wszystkich. Ziemia na koniec rozdarta poprzez ciąg prawie sześciu pokoleń…Ziemia poprzez rozdarcie zjednoczona w sercach Polaków jak żadna”[1749].

Posiadanie wspólnego skrawka ojczystej ziemi, do tego stopnia kreuje tożsamość narodową, iż w jej obronie ludzie zdobywali się na heroizm, sądząc, że bronią sedna swojej egzystencji. Historia różnych państw, w tym i Polski, pokazuje, że ich zniewalanie zawsze łączyło się z odbieraniem ziemi[1750]. Utrata ojczystej ziemi oznaczać może zjawisko dezorganizacji psychicznej człowieka, prowadzące do wynarodowienia. Dziś nierzadko dzieje się tak w wyniku urbanizacji czy cywilizacji, gdy zamiast ziemi ojczystej wskazuje się społeczeństwu na pieniądze czy ideologię jako nową podstawę życia[1751]. Nie posiadając w swojej pamięci miejsc, do których by się wracało, przynajmniej w myślach, ludzie stają sie w

[1744] Zob. J. Meisner, *Dziedzictwo narodu polskiego w pontyfikacie Jana Pawła II,* tł. J. Likierski, w: *Kościół w czasach Jana Pawła II,* pr. zb., Lublin 2005, s. 43.
[1745] C. K. Norwid, *Co to jest Ojczyzna,* w: *Pisma wszystkie*, t. 7, Warszawa 1973, s. 50.
[1746] W. Witos, *Moje wspomnienia*, t. 1, Paryż 1964, s. 36.
[1747] Zob. J. Tischner, *Polska jest ojczyzną,* Paryż 1985, s. 11.
[1748] Zob. H. Skorowski, *Etyczne aspekty patriotyzmu…*, s. 88-89.
[1749] Jan Paweł II, *Myśląc ojczyzna,* Rzym 1981, s. 96.
[1750] Zob. S. Kowalczyk, *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Lublin 2012, s. 151.
[1751] Zob. M. Krąpiec, *Naród*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7, Lublin 2006, s. 511.

gruncie rzeczy samotni, gdyż człowiek bez ojczyzny „jest zawsze samotnym banitą, kimś oderwanym od swoich, skazanym na samotność i tęsknotę”[1752].

Skoro określone terytorium stanowi mocny ontologicznie warunek istnienia ojczyzny, to istotnym warunkiem kształtowania osobowości człowieka powinna być jego realna, a nie intencjonalna jedynie relacja do ojczystej ziemi[1753]. Nawet jeśli zdarza się, że warunek ten nie jest spełniony, to sytuacja taka, w opinii W. Stróżewskiego, jawi się jako nienaturalna, generująca potrzebę znalezienia, bądź też częściej, powrotu do własnej ziemi[1754]. Przykładem pozbawienia państwa, ale nie Ojczyzny, byli nasi rodacy w okresie rozbiorów czy emigranci polityczni po 1945 roku, którzy nazywali nie nazywali PRL-u Ojczyzną, lecz krajem[1755]. Warto w tym kontekście dostrzec rolę kresów, które stanowiły po 1918 roku obszar o cechach wyjątkowych: ziemia –bastion, *genius loci*, gdzie rodzili się wielcy Polacy[1756]. Pomimo zmiany obszarów zamieszkania różnych grup narodowych, pamięć o rodzinnych stronach jest ciągle żywa i przekazywana z pokolenia na pokolenie[1757].

Oprócz realnie istniejących aspektów „ziemi ojczystej” można wyróżnić te posiadające mityczne, symboliczne, a nawet mistyczne istnienie, mające korzenie już w starosłowiańskiej mitologii ziemi. Świętą w polskim zwyczaju patriotycznym stawała się ziemia uświęcona krwią bohaterów, ziemia, której grudkę brano wyjeżdżając na obczyznę, ukochana, skrwawiona, cierpiąca, karmicielka, matka – łono (np. dla żołnierzy tułaczy)[1758]. Ponieważ ojczysta ziemia rodzi i żywi, otacza się ją czcią jako Ziemię-Matkę[1759]. Jan Paweł II składał pocałunek na ojczystej ziemi polskiej, traktując go jako pocałunek złożony na rękach matki[1760]. Odwoływał się, tak jak kard. S. Wyszyński, do teologicznych przesłanek. Papież ojczystą ziemię określił mianem „tajemnicy paschalnej” i „owocem miłości pokoleń, która

[1752] Zob. J. Gałązka, E. Gałązka, *Wartości…,* s. 98. Por. H. Kwiatkowska *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne,* w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń, 2001, s. 64.
[1753] Zob. M. Gogacz, *Mądrość*…, s. 168.
[1754] Zob. W. Stróżewski, *Kilka refleksji o patriotyzmie,* w: *Oblicza…*, s. 151-152.
[1755] Zob. K. Denek, *W poszukiwaniu…*, s. 32.
[1756] Zob. R. Habielski, *Patriotyzm na emigracji,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 225-226.
[1757] Zob. J. Koral, *Mniejszości narodowe w Polsce po 1989 r.,* „Resovia sacra” 11 (2004), s. 245.
[1758] Zob. F. Ziejka, *Wykład inauguracyjny na Akademii Rolniczej w Krakowie,* 3 X 2006 pt. *Pieśń o polskiej ziemi…*, „Biuletyn informacyjny AR w Krakowie” 4 (47), X 2006. s. 5-12.
[1759] Zob. K. Denek, *W poszukiwaniu drogi…*, s. 33-36.
[1760] Zob. Jan Paweł II, *Ojczyzna jest naszą matką ziemską,* Warszawa 1983, s. 10.

przerosła nienawiść”[1761], a prymas związek narodu polskiego z ziemią porównywał do więzi narodu wybranego z Ziemią Obiecaną[1762].

Kwestia wartości ziemi jako czynnika wyznaczającego aksjologię ojczyzny znajduje dosyć istotne miejsce w analizowanych materiałach dydaktycznych do szkoły podstawowej. Jest tu miejsce dla ogólniejszej, o filozoficznym charakterze refleksji, zaleceń dydaktycznych, jak i treści, które w różnych kontekstach ukazują wartość ojczystej ziemi. Akcentując aksjologiczny wymiar ojczystej ziemi często zwraca się więc uwagę na konieczność kształtowania u dzieci specyficznych więzi z tym faktorem konstytuującym ojczyznę[1763]. Rozwijając tę ogólną myśl, A. Wołosik wskazuje, iż prawdziwą wspólnotę tworzą ludzie, którzy czują silny związek z ziemią na której mieszkają[1764]. Kilka ciekawych uwag w tej kwestii odnaleźć można, co ciekawe, przede wszystkim w podręcznikach do młodszych klas szkoły podstawowej, co zdaje się sugerować niesłuszne przekonanie, iż w przypadku starszych uczniów przekaz w tej kwestii nie musi odwoływać się do treści o charakterze emocjonalnym. W programie *To lubię*, autorzy pisząc o wartości ojczystej ziemi proponują blok o ciekawym i wymownym tytule, wskazującym na możliwość dwojakiego odnoszenia się do ojczystego terytorium: „Przestrzeń fizyczna i przestrzeń serca”[1765]. Z kolei w programie *Razem w szkole* pojawia się blok tematyczny pod mało wyszukanym, ale nie pozostawiającym wątpliwości tytułem: „Tu wszędzie jest moja ojczyzna[1766]. Jeśli założenie to zostanie dobrze doprecyzowane w trakcie jednostek dydaktycznych, to aksjologiczny wymiar ojczystej ziemi może tu zostać odpowiednio wyartykułowany.

Szukając walorów podkreślających wartość ojczystej ziemi autorzy analizowanych materiałów odwołują się słusznie do kategorii piękna, a kilka bloków tematycznych podnosi ten temat już w tytule: „piękna nasza Polska cała[1767]. Na pierwszym etapie edukacji szkolnej proponuje się często, aby motywów do mówienia młodszym dzieciom o pięknie ziemi ojczystej i miłości do niej szukać w

[1761] K. Wojtyła, *Myśląc Ojczyzna,* w: *Poezje i dramaty*, Kraków 1979, s. 90.
[1762] S. Wyszyński, *Miłość i sprawiedliwość społeczna,* Poznań 1993, s. 116.
[1763] HWN, s. 8-9; ES, s. 6; JH, s. 18-19.
[1764] OCH 4, s. 38.
[1765] TLP, s. 19.
[1766] RWS, s. 18.
[1767] MSAP, s. 12-13; JTMP, s. 152-153; WSIP, s. 51; EPP, s. 19; SP 3, 2, s. 34; MIH 4, s. 147.

pieśniach, utworach literackich, obrazach, fotografii, filmie, w sztuce ludowej, obrazach[1768]. W ramach wakacyjnych wędrówek po różnych miejscach kraju uczniowie otrzymują zadanie opisania w kilku zdaniach najpiękniejszego znanego im zakątku ojczyzny[1769]. W serii *Przygoda z klasą* pojawia się forma listu informującego przyjaciela o tym, co w naszej miejscowości jest pięknego do oglądania[1770]. Bezpośrednio o uczuciach względem ojczystej ziemi mówią autorzy serii *Polska nasza ojczyzna*, proponując psychologiczno-emocjonalne podejście do tej kwestii: „Zamknij oczy i wymów cicho wyraz ojczyzna. Jaki obraz masz przed oczami? Co skojarzyło Ci się z ojczyzną – jakie miejsca, rzeczy, obiekty. Nazwij uczucia względem ojczyzny”[1771].

Rzadko pojawiają się w podręcznikach wzmianki dotyczące afirmacji ojczystej ziemi w kontekście bogactw naturalnych w niej się znajdujących. Z kilku z nich można dowiedzieć się, iż na terenie Polski występuje ich wiele: węgiel kamienny, brunatny i torf, ropa naftowa i gaz ziemny, rudy metali: żelaza, miedzi, cynku i ołowiu, sól kamienna, siarka[1772]. O tym, że sól jest złotem tej ziemi pisze się zawsze wtedy, gdy nawiązuje się do osoby św. Kingi i legend związanych z Wieliczką[1773]. Wskazuje się też, iż już w RP Obojga Narodów wydobywano: sól, ołów, srebro, rudy żelaza[1774]. Mówi się również tym jak pozyskuje się węgiel[1775], Śląsku – kraju czarnych diamentów i górników[1776], ale i węglu kamiennym, którego wydobycie powoduje ogromne zniszczenia[1777]. Natomiast podręcznik *Moja szkoła* zamieszcza mapę przedstawiającą bogactwa naturalne Polski, która bez wątpienia może być pomocna w uzyskaniu przez dzieci odpowiedniej wiedzy o bogactwach polskiej ziemi[1778].

Ze względu na wielopłaszczyznowe oddziaływanie na człowieka, do ojczyzny prowadzi krajobraz, w którym znamy każdy fragment ziemi i

[1768] DCP, s. 14-15; ES, s. 22; EP, s. 41; KP, s. 42-43, 52; MŚ, s. 19.
[1769] MNA 4, s. 204-205; NSPU 2,1A, s. 6-7; NSPU 3, 1, s. 8-9.
[1770] PZK 1, 6, s. 66-67.
[1771] PNO 5, s. 91-100.
[1772] ES, s. 55; MS 3, 4, s. 3; ODS, s. 44.
[1773] PNO 5, s. 77-79; SNST 3, 1, s. 118-119; CP 3, 1, s. 117-122.
[1774] ATH 4,2, s. 45-49; PH 4, s. 81-84.
[1775] MS 3, 4, s. 4-6.
[1776] CP 3, 1, s. 115-117.
[1777] ODS 3, 8, s. 73.
[1778] MS 3, 4, s. 3.

utożsamiamy się z nim. Krajobraz to najbliższa ziemia o jedynej dla wyobraźni poszczególnego człowieka rzeźbie terenu, porach roku, faunie i florze. To nie tyle zagospodarowana przestrzeń, ale miejsce, które noszone jest głęboko w pamięci i sercu, ludzie, gesty i zdarzenia, miasta, wsie, cmentarze, pomniki, rzeki, góry[1779]. K. Wojtyła pisze: „Ojczyzna – kiedy myślę – słyszę jeszcze dźwięk kosy, gdy uderza o ścianę pszenicy, łącząc się w jeden profil z jasnością nieboskłonu"[1780]. W. Cęckiewicz, w referacie *Ład przestrzenny a kultura narodu,* przygotowanym na przerwany 13 XII 1981 roku stanem wojennym *Kongres Kultury Polskiej,* przypomniał, że to właśnie ludzkie związki z krajobrazem ojczystym rodziły przywiązanie, które w chwilach próby dla ich zachowania przekształcało się w wolę obrony ojczyzny, w patriotyzm[1781]. Polski krajobraz, dzięki jego naturalności i harmonijności, niezmiennie posiada duże walory estetyczne, co potwierdzają liczne parki narodowe i krajobrazowe[1782]. Formułując pojęcie patriotyzm krajobrazu, J. Sochoń wskazuje, iż wielu pisarzy inspiruje się tą tematyką, zwłaszcza w obszarze ich małych ojczyzn (Jarosław Marek Rymkiewicz, Andrzej Stasiuk, Wojciech Wencel, Paweł Huelle, Stefan Chwin, Olga Tokarczuk, Jerzy Sosnowski[1783].

Komentując wiersz Norwida *Do kraju* S. Grygiel zauważył, iż nie zatrzymał się on w krajobrazie ojczystym jedynie ze względów sentymentalnych. Poeta niejako w tych wersach czytał krajobraz, widząc w nim więcej niż tylko składające się na niego elementy. Była on dla niego drogą prowadzącą do ojczyzny[1784]. Krajobraz ojczysty dziedziczy się i przekazuje innym, tak jak się dziedziczy i przekazuje owoc wspólnej pracy. Stanowi on dar, w którym obecni są ci, którzy go tworzą. „Ci, którzy przyjdą jutro, będą mogli wejść w niego bez obawy, ze zostaną

[1779] Zob. J. Sadowski, *Patriotyzm od strony przyrodniczej,* w: *Oblicza…*, s. 272-279. Por. E. Dubiel, *Współczesne przemiany szaty roślinnej dolin rzecznych* w *dorzeczu górnej Wisły,* w: *Przyczyny* i *skutki wielkich powodzi. Aspekty hydrologiczne, gospodarcze* i *ekologiczne,* Kraków 1999, s. 53-57; W. Cęckiewicz, *Patriotyzm miejsca – patriotyzm przestrzeni,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 148-150.
[1780] Zob. K. Wojtyła, *Myśląc Ojczyzna…,* w: *Oblicza…*, s. 10.
[1781] W. Cęckiewicz, *Patriotyzm*…, s. 147-148.
[1782] W XIX w. istotną rolę patriotyczną odegrały tzw. „krajowidokówki", fotografie rodzimych krajobrazów i zabytków, jako pamiątki przeszłości świadczące o dawnej świetności ojczyzny. Zob. J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie …*, s. 28-29; W. Cęckiewicz, *Patriotyzm.…*, s. 152-153.
[1783] Zob. J. Sochoń, *Literatura*…, s. 263.
[1784] Zob. S. Grygiel, *Pola…*, s. 59.

oszukani. Jest jednak jeden warunek, nasza rzeczywista obecność w krajobrazie, w którym egzystujemy”[1785].

Również według autorów analizowanych podręczników szczególne piękno Polski objawia się w charakterystycznym dla niej krajobrazie. Obok ciekawych, o ogólnym charakterze tekstów, dotyczących estetycznej oceny krajobrazu (harmonia, dysharmonia, piękno – brzydota)[1786], czy informacji o składnikach krajobrazu potwierdzających jego obiektywne piękno[1787], pojawia się sporo treści wprost podnoszących temat piękna polskiego krajobrazu. Najczęściej piękno to utożsamia się z jego różnorodnością. Wskazuje się, iż w Polsce występują różne typy krajobrazów, wyznaczając specyfikę poszczególnych krain geograficznych: górzyste, wyżynne, nizinne, nadmorskie[1788]. Pisze się o konieczności kształtowania wrażliwości na szczególnie silnie przemawiające do każdego, w tym i dziecka, bo bliskie, piękno krajobrazu rodzinnego[1789]. Jeden z programów za ważny cel uznaje z kolei przygotowanie uczniów do tego, aby potrafili dostrzec walory i piękno krajobrazu w różnych regionach naszego kraju[1790]. Specyfikując ojczysty krajobraz konwencjonalnie eksponuje się piękno polskich gór[1791], piękno polskiego krajobrazu nadrzecznego[1792], piękno polskiego morza[1793].

W kontekście szeregu tekstów odnoszących się do walorów poznawczych różnych polskich miejscowości, głównie praktycznie ze względu na zabytki, trochę zaskoczonym czuć się można raczej skąpymi informacjami o poznawaniu różnych miejsc w Polsce ze względy na walory przyrodniczo-geograficzne. Gdzieniegdzie tylko wskazuje się na walory turystyczne i krajobrazowe Roztocza[1794], polskiego morza[1795], proponuje zwiedzanie jaskini Raj[1796] i podróż kolejką liniową na

[1785] Tamże, s. 62.
[1786] BPP, s. 8, 17.
[1787] NSPU 2, 2, s. 71-72; CSZP, s. 49.
[1788] MIH 4, s. 46; MP, s. 8; EPP, s. 19; KSP, s. 11; JH, s. 19; WSIP, s. 91; ACHS 4, s. 35; SP 3, 2, s. 39; PNO 5, s. 10-15; SPRE, s. 44; INS, s. 26; KSP, s. 11; JKP I, s. 28; ERP, s. 11; MŚ, s. 19; SMP, s. 47, 53.
[1789] ES, s. 10, 21; KMM, s. 30; CSZP, s. 54-55; KP, s. 52; MIH 4, s. 46; MŚ, s. 18; BSW, s. 21.
[1790] EPP, s. 20.
[1791] CSZP, s. 54-55; KSP, s. 13; MP, s. 27.
[1792] CSZP, s. 48; SPRE, s. 57.
[1793] CP 3, 2, s. 72-77; SNS 4, s. 141-142.
[1794] ODS 3, 8, s. 73.
[1795] CP 3, 2, s. 72-77; SNS 4, s. 141-142.
[1796] SNS 4, s. 57.

Kasprowy Wierch[1797]. Jeden z podręczników, opisując pustynny krajobraz Sahary, zaleca poznanie Pustyni Błędowskiej - jedynej pustyni w Europie[1798]. Zwraca się uwagę na to, iż uczeń powinien zdobywać informacje o tym, gdzie w Polsce można podziwiać ciekawe utwory skalne – pomniki przyrody objęte ochroną prawną[1799]. Za najpiękniejszy przykład krajobrazu wyżynnego uznaje się fragment Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej w okolicach Ojcowa, gdzie znajdują się: maczuga Herkulesa, wąwozy, jaskinie, rzadkie zwierzęta, zamki, i oczywiście Kraków[1800].

Terytorium Polski, zróżnicowane krajobrazowo i klimatycznie, pełne rozsianych wszędzie, różnych „śladów" ojczystej historii, jest również interesujące pod względem turystycznym[1801]. Turystyka to ten wymiar rekreacji, obok sportu, który rozwinął się w Polsce po 1989 r. na skalę wcześniej niebywałą[1802]. W kontekście tysięcy Polaków wyjeżdżających w celach turystycznych za granicę, warto przypomnieć, iż na świecie przeważa turystyka krajowa[1803]. Tysiące ludzi penetruje mało znane zakątki ojczyzny, aby odkrywając obrazy przeszłości i teraźniejszości, zatrzymywać wartości tworzące dorobek naszej kultury[1804].

Bez wątpienia tym miejscem, które w dużym stopniu decyduje o naszej znajomości kraju pozostaje niezmiennie szkoła. Wciąż to właśnie okres szkolny wyznacza w wielu przypadkach początek, ale i zarazem kres poznawania przez Polaków swojej ojczyzny[1805]. Zdobywanie wiedzy o ojczyźnie jest okazją do rozwoju, wdraża dzieci do kulturalnego i racjonalnego organizowania czasu wolnego, umożliwia realizację postulatu wielostronnego uczenia się i nauczania. Jest to najlepszy sposób poglądowego zapoznawania się dzieci i młodzieży z ich

[1797] SNS 4, s. 109.
[1798] EP, s. 53.
[1799] JH, s. 32-34; CSZP, s. 35.
[1800] POPR 4, s. 80-83.
[1801] Zob. S. Kowalczyk, *Substruktury*…, s. 57.
[1802] Zob. J. Niewęgłowski, *Elementy edukacyjne turystyki*, „Seminare" 24 (2007), s. 461–478.
[1803] Zob. *Turystyka międzynarodowa w procesie integracji Europy*, red. A. Nowakowska, Chrzanów 2004, s. 35.
[1804] Zob. W. Krygowski, *Góry i doliny po mojemu*, Kraków 1977, s. 7.
[1805] Zob. P. Kuleczka, *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, w: *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordon, PTTK Warszawa – Poznań 2009, s. 115-126; tenże, *Nauczyciel kraju ojczystego - odpowiedzialność czy zabawa*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010, s. 585.

ojczystym krajem, i to w wielu kontekstach i obszarach[1806]. Edukacja odwołująca się do turystyki i krajoznawstwa daje szansę na kształtowanie postaw odnoszących się do wartości wynikających ze stosunku do świata, idei, osób, rzeczy, wytworów umysłu, serca i rąk. Turystyczna wędrówka to więcej niż rozrywka i „zaliczanie" obiektów oznaczonych dużą liczbą gwiazdek w przewodnikach. Chodzi tu przede wszystkim o rodzaj wtajemniczenia w sztukę, w historię, obyczaj, przemieniające ludzi wewnętrznie i zaliczane do najstarszych kategorii aksjologicznych[1807]. Krajoznawstwo utrzymuje ciągłość kultury, kształtuje tożsamość, miłość do ziemi ojców, stanowiąc swoistą geografię uczuć patriotycznych[1808].

Odniesienie do roli, którą odgrywa turystyka w kształtowaniu aksjologii ojczystego kraju nie jest obce autorom materiałów analizowanych w tej pracy. Odnaleźć można tu treści, zwłaszcza na I etapie edukacji, odnoszące się do potrzeby zdobywania wiedzy o Polsce, jak i zachęty do jej poznawania poprzez turystykę. Bezpośrednio wskazuje się w programach na konieczność nabywania przez uczniów wiedzy o kraju ojczystym[1809], czy też kładzie nacisk na to, aby dzieci były w stanie korzystać z dostępnych źródeł informacji o Polsce – swoim kraju[1810]. Za rodzaj wprowadzenia do tematyki dotyczącej znajomości kraju, uznać należy liczne wzmianki o roli, jaką odgrywają tu różne mapy turystyczne, przyrodnicze i ochrony przyrody[1811]. Proponuje się sporządzanie mapy najbliższej okolicy w różnych skalach[1812]. Sporo uwagi poświęca się kwestii czytania mapy, wskazując przy tym na ewentualne praktyczne korzyści z tej umiejętności w okresie wakacji[1813].

Wakacyjne wycieczki po Polsce, zazwyczaj zresztą raczej na etapie planowania czy organizowania, to kolejny przedmiot zainteresowania autorów analizowanych materiałów. Obok neutralnych aksjologicznie wzmianek o dobrym

---

[1806] Zob. K. Denek, *Amatorzy krajoznawstwa i turystyki w szkole*, w: „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu" 41 (2013), s. 33-42; tenże, *Znaczenie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, w: *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, red. T. Lewowicki, Warszawa 1994.
[1807] Zob. M. Gołaszewska, *W poszukiwaniu porządku świata*, Warszawa 1987, s. 214; K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000, s. 207-208.
[1808] Z. Zasacka, *Wyobrażenia*…, s. 176-177.
[1809] WSIP, s. 51.
[1810] MŚ, s. 19.
[1811] POPR, s. 62-65; JWS 3, 1, s. 6-7.
[1812] POPR, s. 58-59.
[1813] ATH 4, 1, s. 30-34; MS, s. 23; ODS s 25; JKP, s. 29; KSP, s. 7.

przygotowaniu do wycieczek przez oglądanie zdjęć, planowanie, ustalanie trasy[1814], wakacyjnych podróżach i przygodach[1815], wędrówkach po Polsce w różnych okresach roku[1816], klasowej informacji turystycznej[1817], można spotkać treści nadające poznawaniu kraju wymiar patriotyczny. Pisze się o wakacyjnych wycieczkach „po pięknej naszej Polsce całej"[1818], podróży w ramach działu „Kalejdoskop ojczysty"[1819], wycieczkach szlakiem pamiątek z przeszłości[1820]. Z podręcznika z serii *Opowiem ci historię* uczeń dowiaduje się, iż wycieczki do słynnych miejsc w Polsce, takich jak Kraków, czy kurortów, jak Zakopane miały miejsce już w XIX wieku[1821]. Zainteresowanie budzą propozycje programu *Przygoda z czytaniem i pisaniem.* Pada tu dwuznaczna uwaga o tym, iż uczeń V klasy przekonuje nauczyciela do zorganizowania wycieczki, zaś w klasie VI zabiera głos przy podejmowaniu decyzji, gdzie pojechać na wycieczkę[1822]. Zapewne autorom nie chodzi tu o niechęć nauczycieli do wyjazdów na wycieczki, którą muszą dopiero przełamywać uczniowie, lecz o wykorzystanie okazji do pokazania uczniom na czym polega demokracja i wzięcie odpowiedzialności za jakąś sprawę.

Zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej pojawiają się propozycje, które w interesujący dla uczniów sposób, przy wykorzystaniu wyszukanych metod stawiają sobie za cele przybliżanie uczniom ojczystego kraju. W ramach serii *Asy z pierwszej klasy* proponuje się uzupełniankę wymagającą wpisania nazwy swojej miejscowości, województwa i głównego miasta w województwie[1823]. W podręczniku *Słowa na start* uczniowie otrzymują pytanie: gdzie leży Polska, w jakiej części Europy, najważniejsze miasta Polski, jakie znasz polskie rzeki, jeziora i pasma górskie[1824]. Podręcznik *Moja szkoła* zawiera krzyżówkę z hasłami typu: dawna stolica Polski, itd.[1825], zaś autorzy serii *Już w*

[1814] PŚ 1, 4, s. 32-35.
[1815] MS 3, 1, s. 19-23
[1816] SNS 4, s. 161, 207, 253; MWSP 4, s. 104-110.
[1817] NSPU 2, 4, s. 64-65.
[1818] JKP, s. 28.
[1819] PŚ 1, 4, s. 69-76.
[1820] PŚ 1, 4, s. 32-35.
[1821] OCH 6, s. 35-36.
[1822] PZC, s. 58.
[1823] AZPK, s. 54
[1824] SNS 4, s. 89.
[1825] MS 2, 1, s. 13.

*szkole* zalecają zorganizowanie dobierania herbów do miast[1826] i stworzenie klasowego klubu turysty[1827]. Podręcznik do *Przyrody* zaleca odszukanie przez uczniów na mapie polskich miast ukazanych na zdjęciach oraz napisanie, w którym pasie krajobrazowym leży każde z nich[1828]. Podręcznik *Postrzegam świat całościowo* zachęca uczniów do podróży w wyobraźni wzdłuż Wisły z zabawą polegającą na omawianiu kolejnych miast na jej drodze[1829]. Podręcznik *Przygoda z klasą* zawiera zaś dołączoną na końcu grę planszową *Podróż po Polsce*[1830].

Każda ojczysta ziemia, szczególnie ta, której historia sięga już w głębię X wieku pełna jest zabytków, czyli miejsc i przedmiotów niejako z natury rzeczy domagających się szacunku. Próbując określić ich wartość, mówi się często, iż są one bezcenne, gdyż ich znaczenia nie da się w żaden sposób określić. Trudno wyobrazić sobie bez nich egzystencję narodu, tak mocno wpłynęły na kształtowanie polskiej świadomości i państwowości. Należy uznać, iż w materiałach będących przedmiotem tej pracy, dosyć wyraźnie eksponuje się kontekst patriotyczny zabytków czy miejsc związanych z historią ojczystą, poświęcając tej tematyce sporo uwagi. Niemal wszystkie programy kładą nacisk na konieczność zrozumienia przez uczniów pojęcia „zabytek", oraz poznanie ich znaczenia[1831]. Podręcznik *Opowiem ci historię z*wraca uwagę, powołując się na bliżej nieokreślone słowniki, że zabytek to każde dzieło powstałe w przeszłości, o dużej wartości historycznej i kulturowej, podlegające ochronie prawnej[1832]. Uczniowie często mogą dowiedzieć się, iż zabytki to kościoły, ratusze, zamki rycerskie, pałce, dworki szlacheckie, kamienice mieszczańskie, spichlerze, mury, bramy i maszty, pomniki sławnych ludzi[1833], stare ogrody i parki, a także każdy przedmiot, który jest już dziś rzadkością[1834]. W podręczniku *Do startu* podkreśla się, iż dawne pokolenia pozostawiły po sobie przedmioty i budowle mające wartość historyczną, które nazywamy zabytkami.

[1826] JWS 2, 4, s. 20.
[1827] JWS 2, 1, s. 96.
[1828] MWSP 4, s. 17.
[1829] PŚ 1, 4, s. 69-76.
[1830] PZK 1, 2.
[1831] RWS, s. 12; PŚ, s. 49-52; JKP, s. 15-16; MS, s. 23; OS, s. 16; PŚ 2, 2, s. 15-18; DJP, s. 53.
[1832] OCH 4, s. 44.
[1833] OCH 4, s. 44; JKP, s. 47; ACHS 4, s. 38-39.
[1834] PH 4, s. 14.

Niektóre z nich gromadzone są w muzeach i nazywane eksponatami[1835]. Pisząc o zabytkach, szczególnie znajdujących się w okolicy, prawie we wszystkich materiałach tu analizowanych zwraca się uwagę na ich znaczenie dla regionu, gdyż przyciągają one turystów[1836]. Doceniając to pragmatystyczne podejście do kwestii zabytków trzeba powiedzieć, iż szczególną uwagę wzbudzają autorzy starający się w tym kontekście wyeksponować istotny związek poznawania zabytków z szacunkiem dla ziemi ojczystej oraz patriotyczny wymiar troski o zachowanie zabytków. Podręcznik *Poznajemy historię* przypomina, iż zabytki nie tylko ozdabiają krajobraz i upiększają miasta i wsie, ale służą też uczniom, studentom, naukowcom oraz turystom, stanowiąc bogactwo regionu, dziedzictwo przeszłości kraju, narodu, a nawet ludzkości, które trzeba zachować niezniszczone dla następnych pokoleń[1837]. Liczne polskie zabytki są świadectwem osiągnięć kultury europejskiej, a najważniejsze z nich wpisane są na listę Światowego dziedzictwa naturalnego i kulturalnego UNESCO[1838]. Wspomina się niekiedy, iż zabytki stanowią świadectwo dorobku naszej kultury, mówiąc o dorobku całych pokoleń. Państwo chroni je dla potomnych, powołując w tym celu specjalne instytucje[1839]. Niemal powszechnie zwraca się uwagę na to, że na całym terenie Polski, zazwyczaj niezbyt daleko od miejsca zamieszkania każdego ucznia, znajdują się różne muzea, ilustrujące dorobek kulturowy Polaków[1840]. W kilku miejscach pojawiają się uwagi dotyczące przygotowania dzieci do właściwego zachowywania się w muzeum, i umiejętnej obserwacji eksponatów[1841]. Podręcznik *My i historia* pisze o tym, iż muzeum to najbardziej znana instytucja powołana do ochrony zabytków. Mieszczą się najczęściej we wspaniałych, często zabytkowych budowlach, gdzie przechowuje się zbiory z różnych dziedzin sztuki[1842]. Podręcznik *Poznajemy historię ojczystą* zawiera informacje o tym, iż cenne przedmioty zgromadzone w muzeach

[1835] DDPP, s. 140.
[1836] OCH 4, s. 44; JTŚ, s. 26; MP, s. 23; KP, s. 42-43; DJP, s. 67; OTSP, s. 15; PŚWS, s. 62-63; MS, s. 17; MIH 4, s. 65; DDPP, s. 7; JKP, s. 47; BSW, s. 23; JWS 3, 1, s. 8-9; ACHS 4, s. 40.
[1837] PH 4, s. 14.
[1838] MH 4, s. 46-47; DJP, s. 67; MIH 4, s. 49, 65; PŚ, s. 16, 24; MS, s. 20.
[1839] MIH 4, s. 64; AUP, s. 18; ES, s. 32.
[1840] MIH 4, s. 47; SNS 6, s. 100-101; PZK 1, 2, s. 19; DDPP, s. 7; JTŚ, s. 26; AUP, s. 18; OTSP, s. 7; PŚWS, s. 64-65; DCP, s. 14-15; BS, s. 13, 26.
[1841] JH, s. 30-31; MS 3, 10, s. 37-38; JTŚ, s. 22; NKPN 2, 3, s. 53.
[1842] MIH 4, s. 64.

konserwuje się, opisuje i odnawia, chroniąc przed zniszczeniem[1843]. Wskazuje się, iż cenne pamiątki przeszłości narodowej i dzieła sztuki polskiej i obcej, posiada Muzeum Narodowe, z oddziałami w wielu miastach. W dużych miejscowościach działają muzea regionalne. Muzea otwarto też w wielu zamkach i pałacach, np. w Malborku, Łańcucie i w Wilanowie, gdzie można podziwiać dawne wnętrza. Istnieją też muzea niezwykłe, jak Muzeum Żup Solnych w Wieliczce, czy Muzeum Wojska w Warszawie[1844].

Niemal wszystkie analizowane tu materiały szeroko przedstawiają skanseny, widząc w nich ciekawą formą ochrony zabytków - muzea na wolnym powietrzu. Można zobaczyć tam np. budynki wiejskie z pełnym wyposażeniem, stare warsztaty rzemieślnicze, karczmy, wiatraki, kaplice i wytwory sztuki ludowej. Starając się przybliżyć życie przodków skanseny organizują festyny i imprezy połączone z pokazem tradycyjnych zajęć mieszkańców w danej epoce[1845]. Z podręcznika z serii *Moja historia* uczniowie dowiadują się, iż najbardziej znane polskie skanseny znajdują się w Sanoku i Wdzydzach[1846]. Podręcznik *My i historia* informuje, iż muzea i skanseny chronią przede wszystkim źródła materialne, zaś instytucjami gromadzącymi źródła pisane są archiwa i biblioteki. Mieszczą się tu dokumenty z przeszłości, mające znaczenie dla poznania historii, stare wydania dzieł narodowych, ich rękopisy oraz tzw. białe kruki, czyli rzadkie i trudno dostępne wydania cennych książek[1847].

Duże znaczenie dla troski o ziemię ojczystą, co eksponują materiały dydaktyczne, odgrywają miejsca będące świadkiem ważnych dla ojczyzny wydarzeń. Autorzy wskazują na rangę miejsc upamiętniających walkę Polaków o niepodległość Ojczyzny[1848], powstań narodowych[1849], miejsc pamięci narodowej z okresu II wojny światowej[1850]. Dowartościowuje się lokalne upamiętnienia

[1843] PH 4, s. 14-15.
[1844] MIH 4, s. 64, 68-69; OCH 4, s. 47.
[1845] MIH 4, s. 64; OCH 4, s. 47; MIH 4, s. 68-69; PH 4, s. 14-15; WSIP, s. 51; DCP, s. 14-15; PŚWS, s. 64-65; BS, s. 26; PZC, s. 57; ACHS 4, s. 25-26; MIH 4, s. 47; SMP, s. 68; OTSP, s. 8.
[1846] MH 4, s. 45.
[1847] MIH 4, s. 65.
[1848] WPS 6, s. 118; SMP, s. 36; RWS, s. 12, 18; DCP, s. 14-15; PŚWS, s. 62-63.
[1849] AP, s. 48; HWN, s. 16.
[1850] PH 4, s. 177.

narodowej przeszłości, o których uczeń powinien wiedzieć i opiekować się nimi[1851]. Do szczególnych miejsc dla polskiej pamięci narodowej zalicza się groby królów polskich na Wawelu i groby słynnych Polaków w Katedrze św. Jana Chrzciciela[1852] oraz słynne polskie cmentarze: Powązki i Rakowicki, gdzie pochowano wielu znanych Polaków[1853]. Tym miejscem, które starają się uczniom przybliżyć wszyscy autorzy interesujących nas materiałów jest Grób Nieznanego Żołnierza w Warszawie, gdzie odbywają się uroczystości patriotyczne. To symboliczny grób – pomnik ku czci bezimiennych żołnierzy poległych w obronie ojczyzny, który powstał w 1925 roku. Złożono tu urny z prochami żołnierzy i ziemią z miejsc walk wojska polskiego od początku istnienia państwa polskiego. Na grobie umieszczono 18 tablic z nazwami miejsc i datami walk. Pełniona jest tu warta honorowa, a w dni świąt narodowych odbywają się apele poległych i wojskowe defilady[1854]. Niekiedy pisze się też o cmentarzu we Lwowie, gdzie znajdują się m. in. groby młodych Polaków, którzy walczyli o niepodległość ojczyzny – słynne orlęta lwowskie[1855]. Podręcznik *Dar spotkania* jako jedyny zwraca uwagę na to, iż groby wybitnych Polaków znajdują się także na cmentarzu w Wilnie[1856]. Warto zauważyć, iż choć często porusza się kwestię zbrodni na polskich żołnierzach w Katyniu[1857], to tylko w tym ostatnim podręczniku wyznacza się jej ważne znaczące miejsce dla naszej historii[1858]. Można tu dowiedzieć się, iż pomnikami wskazującymi na patriotyczne zaangażowanie Polaków są pomniki w Poznaniu (1956) i w Gdańsku (1970)[1859].

Tym elementem, który według autorów interesujących nas materiałów wydaje się odgrywać istotną rolę w poznawaniu przez dzieci ojczystego kraju, jest przybliżanie im wiedzy o najważniejszych polskich miastach, zarówno z punktu widzenia historii, jak i współczesności. Wyraźne powiązanie zdobywania tej wiedzy z patriotyczną postawą szacunku dla ziemi pojawia się w programie autorstwa A. Adamska – Ubaka, K. Szlaska, gdzie wskazują się, iż wychowanie patriotyczne i

[1851] PZC, s. 57-58; OS, s. 9; PŚ, s. 16; ES, s. 9; BS, s. 13.
[1852] OS, s. 16; DS 6, s. 68.
[1853] SNS 6, s. 67; OS, s. 16; NSPU 3, 2, s. 24-25.
[1854] MS 3, 3, s. 25-26; ATH 4, 1, s. 100; ODS 3, 3, s. 11, 13; OS, s. 16; DS 6, s. 68.
[1855] ATH 6, 2, s. 74-75; DS 6, s. 68.
[1856] DS 6, s. 68.
[1857] ATH 6, 2, s. 103-104; MH, s. 56; OCH 6, s. 85; HWN, s. 23, 40; PZH 6, s. 173-178; MH 6, 2, s. 80.
[1858] DS 6, s. 68.
[1859] DS 6, s. 69.

obywatelskie dokonuje się także przez poznawanie miast polskich, ich historii, oraz zabytków[1860]. W wielu przypadkach takich intencji autorów można się domyślać. Wnioski takie wysnuć można z tematów odnoszących się do wskazywania na mapie najstarszych miast polskich, zwłaszcza dawnych stolic[1861], zdobywania wiedzy o ważniejszych polskich miastach, ich herbach, legendach[1862], rozpoznawania najpiękniejszych polskich miast i ich osobliwości na widokówkach[1863]. Inspirującą formę zainteresowania uczniów tą kwestię przedstawia podręcznik *Słowa na start,* proponujący, aby uczniowie przypomnieli sobie nazwy miast polskich, w których już byli oraz opowiedzieli o tym, co z pobytu w jednym z nich zapamiętali[1864].

Ważną rolę w kształtowaniu postawy szacunku dla ojczystej ziemi przypisuje się w analizowanych materiałach, bliskim umysłom dzieci, legendom. Są tu legendy o polskich krainach geograficznych: *Jak powstały Karpaty* (M. Kruger), *O Gubińskich karzełkach, Wigry*[1865], *Jurata, królowa Bałtyku* (M. Grądzka)[1866], *Legenda o morskim oku* (H. Zdzitowiecka)[1867], śląska legenda *O mądrym skarbniku* (H. Łochocka)[1868], *Bursztynowa komnata*[1869]. Dużo legend dotyczy genezy najstarszych polskich miast, zwłaszcza Warszawa: o *Warsie i Sawie*[1870] i *Warszawskiej Syrence*[1871], czy Krakowa: *O Lajkoniku*[1872], *O trębaczu z wieży mariackiej, hejnał krakowski*[1873]*, Krakus zwycięża smoka* E. Szelburg-Zarembiny[1874], *O Kraku i Wandzie, co nie chciała Niemca*[1875]. Pojawiają się legendy odnoszące się do historii innych miejscowości: toruńskie pierniki[1876],

[1860] AUP, s. 18.
[1861] MŚ, s. 18; JKP, s. 42-43.
[1862] JH, s. 18.
[1863] RWS, s. 18; ES, s. 22; MS, s. 40; MS 1, 8, s. 44.
[1864] SNS 4, s. 88.
[1865] MM, s. 155-163.
[1866] SNS 4, s. 141-142.
[1867] MNA 4, s. 195-6.
[1868] SP 3, 2, s. 85-87; SMP, s. 59.
[1869] MNA 4, s. 197-199; SP 3, 2, s. 40-42.
[1870] PZH 4, s. 86-93; MS I, 8, s. 56-59; SP 3, 2, s. 62-63; ES, s. 22; SNS 4, s. 146-147; CHR 2, 2, s. 59-61; WS 2, 1, s. 88-91; JWS 3, 1, s. 11-12; MS 2, 3, s. 69-72; NELPU 1,4, s. 18-19.
[1871] JKP, s. 37; CHR 2, 2, 59-61; CP 3, 1, s. 33-34; CP 3, 1, s. 33-34; DJP, s. 84; MS I, 8, s. 55-56.
[1872] MH 5, s. 153; ODS. Ja i MS, s 25; PNO 5, s. 71-77.
[1873] JWS 2, 1, s. 58-59; SNST 3, 2, s. 25-26; PNO 5, s. 71-77; WS 2, 3, s. 72-73; ES, s. 22.
[1874] CHR 2, 2, 56-58; WS 2, 3, s. 76.
[1875] PNO 5, s. 62-69; SP 3, 2, s. 16-19; MS 2, 3, s. 59-60.
[1876] JKP, s. 37.

*Poznańskie koziołki* (M. Kowalewska)[1877], legenda o 3 braciach mówiąca o powstaniu Gniezno[1878], *Lwy z gdańskiego Ratusza* (F. Fenikowski)[1879], *Lwy z gdańskiego Ratusza* (M. Orłoń)[1880], *Trębacz ratuszowy i król kruków* (C. Kędzierski)[1881], *Maczuga Herkulesa* (M. Orłoń)[1882].

Motywem, który stanowi najważniejszą, według podręczników, przyczynę odwiedzenia jakiejś miejscowości, są zabytki. Można ze wszystkich materiałów dydaktycznych dowiedzieć się, iż w Polsce znajduje się wiele starych, zabytkowych miast o ciekawej historii, które są dzięki temu atrakcyjne pod względem turystycznym[1883]. Najwięcej pisze się o zabytkach znajdujących się w najstarszych miastach Polski, zaliczając do nich najczęściej Gniezno, Poznań Kraków Sandomierz, Kalisz, Płock, Gdańsk czy Kruszwicę[1884]. Przypomina się, iż Gniezno i Kraków to dawne stolice Polski[1885]. Jeden z programów słusznie zaś zaleca zapoznanie uczniów z dużymi ośrodkami przemysłowymi: Warszawą, Krakowem, Poznaniem, Łodzią, Wrocławiem, Lublinem, Katowicami[1886].

Tym miastem, który budzi, co oczywiste, największe zainteresowanie autorów interesujących nas materiałów jest Warszawa. Szczególne miejsce w tych tekstach odgrywają informacje o jej powstaniu oraz przyczynach i skutkach przeniesienia do niej przez Zygmunta III stolicy z Krakowa. Warszawę ukazuje się jako miasto w którym można zobaczyć liczne zabytki: Zamek królewski, odbudowany po 1945 roku, Wilanów, Łazienki, herb Warszawy - syrenkę, kolumnę Zygmunta III Wazy, Pałac Prezydenta, Belweder, czy różnego rodzaju pomniki. Przede wszystkim jednak eksponuje się stołeczny charakter Warszawy. Zwraca się uwagę, że jako stolica jest ona głównym miastem w państwie, gdzie urzęduje prezydent i rząd. Tutaj mają też siedziby inne najważniejsze państwowe urzędy.

[1877] JWS 2, 1, s. 60-61; CHR 2, 2, 133-135; JWS II, 4, s. 12-13; SP 3, 2, s. 15; ES, s. 22; JKP, s. 37.
[1878] PNO 5, s. 6-9; JWS 2, 1, s. 69.
[1879] SP 3, 2, s. 28-32.
[1880] CP 3, 2, s. 72-77.
[1881] SP 3, 2, s. 10-14.
[1882] SP 3, 2, s. 79-81.
[1883] SP 3, 2, s. 8-9; ES, s. 22.
[1884] RWS, s. 18; DCP, s. 14-15; PŚWS, s. 62-63; MŚ, s. 18; SP 3, 2, s. 8-9.
[1885] RWS, s. 18; ODS, s. 43; MS, s. 23.
[1886] DCP, s. 14-15.

Pełni też ważną rolę dla przemysłu i kultury[1887]. Z niektórych podręczników można dowiedzieć się, że Warszawa to także ważny węzeł komunikacyjny, eksponując rolę Okęcia[1888]. Dosyć często, sięgając do zdjęć, zestawia się wygląd zniszczonej Warszawy w 1945 roku z tą współczesną[1889]. Podręcznik *Przygoda z* klasą prezentuje przy tym jeszcze inne, ciekawe porównanie wyglądu współczesnej Warszawy z tą sprzed roku 1939[1890]. Za równie interesujące uznać należy zestawienie przez autorów podręcznika *Przygoda z historią* dzisiejszej Warszawy z tą z wieku XVII wieku, pełną wyraźnych kontrastów[1891]. Można przeczytać o dziejach niektórych nazw ulic warszawskich[1892]. Pojawiają się informacje o tym, że pomnik syreny powstał dopiero tuż przed II wojną, a prawie 100 lat starszy od niego jest pomnika syrenki stojący na murach obronnych starego miasta. Wskazuje się też na inny symbol miasta, Warszawską Nike, znak bohaterstwa mieszkańców stolicy[1893]. Podręcznik *Moja szkoła* przypomina, iż Warszawa jest miastem wszystkich Polaków, a swoje święto obchodzi 21 IV[1894]. Przybliżeniu Warszawy, obok wymienionych wyżej legend warszawskich, służą piosenki i wiersze: *Nike* (T. Kubiak)[1895], *Warszawskie gołębie* (T. Kubiak), *Wieczór w łazienkach* (D. Wawiłow), *Stare miasto* (M. Głogowski), oraz *Jedziemy Wisłostradą* (F. Leszczyńska, Z. Holska-Albekier), *Warszawskie Okęcie* (T. Kubiak)[1896].

Przedstawiając Kraków autorzy analizowanych materiałów eksponują jego strzeliste dachy i wieże, widząc w nim skarb naszej i światowej kultury. Wszędzie opisuje się Wawel, dawną siedzibę królów polskich z katedrą, w której podziemiach znajdują się nagrobki naszych władców oraz innych bohaterów narodowych czy wieszczów. Poza tym eksponuje się Rynek Główny, Sukiennice, kościół Mariacki

[1887] BPP, s. 20; WS 1, 5, s. 64-66; SP 3, 2, s. 23-27, 62-70; HWN, s. 16, 34; KP, s. 42-43; JH, s. 18; WSIP, s. 30; WS 2, 1, s. 86-91; CHR 2, 2, 59-63; CP 3, 1, s. 33-34; SMP, s. 36, 60; MS, s. 23; PŚWS, s. 62-63; MŚ, s. 19; ODS s 25, 43; AZPK, s. 57; WS 1, 5, s. 64-66; MH 4, s. 108-109; ATH 4, 2, s. 88-91; DJP, s. 84; PZH 4, s. 86-93; MS 2, 3, s. 77-78; MS 1, 8, s. 55; DCP, s. 14-15; RWS, s. 18; JWS 3, 1, s. 11-12; PZK 1, 1, s. 84; OS, s. 16; PH 4, s. 124-126; MH 6, 1, s. 53; OCH 5, s. 99-100.
[1888] ATH, s. 11; SP 3, 2, s. 71-74.
[1889] NLPN 4, s. 14; NELPU 1,4, s. 16-17; SNST 3, 1, s. 170; SP 3, 2, s. 20, 67; MH 6, 1, s. 109; ATH 4, 2, s. 88-91; BWSP, s. 113-144; PŚ 2, 2, s. 71-81.
[1890] PZK 1, 6, s. 15-16.
[1891] PZH 6, s. 47-49.
[1892] EBH, kpu. 4, s. 36-37.
[1893] CP 3, 1, s. 35-36.
[1894] MS 1, 8, s. 56-59.
[1895] CP 3, 1, s. 35-36.
[1896] SP 3, 2, s. 68-71.

ze słynnym ołtarzem, który w XV w. wyrzeźbił mistrz Wit Stwosz. Wskazuje się, iż z wieży mariackiej codziennie, w samo południe, płynie przez radio na całą Polskę hejnał, w pewnym momencie jakby urwany na znak przypomnienia historii legendarnego trębacza, który ostrzegł miasto przed Tatarami. Brama Floriańska, Barbakan, budynki UJ[1897]. Trochę rzadziej, niestety, widzi się w Krakowie kulturalną stolicę Polski, gdzie zapoznać się można z najcenniejszymi dziełami kultury narodu z różnych epok[1898]. Nazywa się Kraków nazywa „perłą najprzedniejszą", centrum kultury polskiej, zwłaszcza w czasie zaborów[1899], ale rzadko można dowiedzieć się, że we współczesnym Krakowie znajdują się teatry, czy np. Piwnica pod Baranami[1900]. Jeden z podręczników zauważa, iż Kraków to miasto liczące więcej lat niż nasza ojczyzna, szeroko opisując przy tym jego dzieje. Wykopaliska archeologiczne stwierdzają, że nasi przodkowie pojawili się tu już ok. 50 tys. lat temu, a najstarsza osada stała na górze Wawelskim. Przechodziły tu wtedy liczne szlaki handlowe. W VII w. powstały kopce Kraka i Wandy, będące prawdopodobnie miejscami pogańskiego kultu. W VIII i IX wieku Kraków był wiodącym miastem Państwa Wiślan, a po zniszczeniu Gniezna stolicą kraju w trakcie rządów Kazimierza Odnowiciela[1901]. O pięknie Krakowa uczniowie podręcznika *Smyk poznaje* dowiadują się w kontekście wiersza *W Krakowie* (D. Gellnerowa)[1902]. Wiersz *Wieliczka* (B. Lewandowska), wskazuje na to, co ciekawe w podkrakowskiej Wieliczce[1903].

Znacznie już rzadziej, analizowane materiały odnoszą się do walorów turystycznych innych miast polskich. Pisze się trochę o Gnieźnie, którego nazwa pochodzi od gniazda, stolicy państwa pierwszych Piastów[1904]. Niekiedy odwołuje się do modelu będącego rekonstrukcją grodu w Gnieźnie[1905]. Wskazuje się, iż

[1897] ATH 4, 2, s. 11-12; ATH 6, 1, s. 84; PZH 4, s. 79, 84; MH 4, s. 31, 81; OCH 5, s. 59-62; ATH 5, 2, s. 13; SNS 4, s. 161; MS 2, 3, s. 64; WS 1, 5, s. 62-63; SNST 3, 2, s. 24; JWS 2, 1, s. 58; JWS 2, 4, s. 10; CHR 2, 2, 56-58; ATH, s. 10; SMP, s. 42, 68; ODS s 25; PNO 5, s. 91-100; OS, s. 16; OCH 5, s. 86-89; PNO 5, s. 91-92; HWN, s. 31; MIH 5, s. 143; NLPN 4, s. 10; NELPU 1,4, s. 12-13.
[1898] ATH 5, 2, s. 11-13; PNO 5, s. 96-97; BPP, s. 20.
[1899] PNO 5, s. 62-69, 91-100.
[1900] ATH 5, 2, s. 11-13; PNO 5, s. 96-97.
[1901] PNO 5, s. 62-71.
[1902] SP 3, 2, s. 82.
[1903] SP 3, 2, s. 84.
[1904] DDH 5, s 106-108; MS 2, 3, s. 54-55; PNO 5, s. 6-9, 51-53; JWS 2, 1, s. 69.
[1905] BSC 4, s. 86-87; PH 4, s. 43; MH 5, s. 128.

Gniezno odwiedzają turyści, gdyż znajduje się w nim wiele zabytków, zwłaszcza katedra a w niej słynne drzwi gnieźnieńskie[1906], czy też relikwie św. Wojciecha[1907].

Atrakcyjnym turystycznie i ważnym dla wielu podręczników miastem jest Gdańsk. Pisze się o nim jako polskim oknu na świat przez całe wieki – największym porcie Rzeczypospolitej[1908]. Podręcznik *A to historia* zwraca uwagę na to, że Gdańsk był największym miastem RP, gdyż w 1600 roku liczył 50 tys. mieszkańców, czyli 5 razy więcej niż stolica – Warszawa[1909]. Autorzy podręcznika *Opowiem ci historią,* opisując dzieje Gdańska w złotych dla niego czasach wskazują, iż gdańscy uczeni należeli do najlepszych w Europie, lekarze umieli przeprowadzać operacje, botanicy katalogowali rośliny. Tu urodził się i pracował znany w Europie astronom Jan Heweliusz[1910]. Do Gdańska flisacy spławiali zboże czyniąc Polskę spichlerzem Europy[1911]. Jest on też miejscem zabytków: dwór Artusa, pomnik Neptuna, zabytkowe kamienice przy Długim Targu w Gdańsku, czy żuraw portowy, który służył do budowy statków już kilkaset lat temu[1912].

Szukając miejsc mających duże znaczenie dla Polaków, które powinni poznać uczniowie, wskazuje się także na Jasną Górę z klasztorem Ojców Paulinów ze słynnym na cały świat cudownym obrazem Matki Bożej, ukazując ją jako duchową stolicę Polski[1913].

Ten obraz Polski, którą powinno się poznać ze względu na walory turystyczno-patriotyczne, uzupełnić można o mniej obszerne wzmianki o innych, większych i mniejszych miejscowościach w Polsce. Uczniowie powinni więc, według autorów interesujących nas materiałów dydaktycznych, poznać Poznań z katedrą kryjącą prochy pierwszych władców polskich[1914], Toruń słynący z pięknych budynków z palonej cegły, Kopernika, oraz pierników, które pieczone w czasie

[1906] MS 2, 3, s. 56; ODS s 25; PZH 5, s. 94-97; PH 4, s. 46-49; BSC 4, s. 90-93; MIH 5, s. 103; DJP, s. 70; PNO 5, s. 28-29; DS 6, s. 62-63.
[1907] PZH 4, s. 78; DS 6, s. 60-61.
[1908] ATH 4, 2, s. 50-55; PH 4, s. 81-86; OCH 5, s. 105-106; ATH 4, 2, s. 45-49; NELPU 1,4, s. 26-27.
[1909] ATH 4, 2, s. 53.
[1910] OCH 5, s. 105-106.
[1911] ATH 4, 2, s. 45-49; PH 4, s. 81-84.
[1912] ATH 4, 2, s. 50-55; PH 4, s. 85-86; OCH 5, s. 105-106.
[1913] OS, s. 16; PZH 4, s. 79; BPP, s. 20.
[1914] PZH 4, s. 78; SP 3, 2, s. 15; JWS 2, 1, s. 60-61; JWS 2, 4, s. 12-13; CHR 2, 2, 133-135.

zarazy dżumy ratowały ludziom życie[1915], Zamość – wspaniałe polskie miasto renesansowe[1916], czy Szczecin, który wrócił do Polski po wiekach[1917]. Sporadycznie próbuje się kierować zainteresowania uczniów na mniejsze, lecz atrakcyjne ze względów turystycznych, polskie miejscowości: Augustów[1918], Chełm – z jedną z najpiękniejszych polskich starówek[1919], Lidzbark Warmiński[1920], Frombork[1921], Kazimierz Dolny[1922], Tarnów[1923], Wiślicę[1924], czy malowaną Polską - wieś Zalipie[1925]. Podręcznik *Moja szkoła* przybliża dzieciom już pierwszej klasy wiele polskich miast w kontekście wiersza J. Brzechwy - *Globus*[1926].

Dosyć często dostrzega się konieczność odwiedzenia jakiejś miejscowości, zazwyczaj mniejszej i niezbyt znanej, ze względu na znajdujące się w nich zabytki. Wskazuje się tu m. in. na katedrę w Koninie, kolumny z kościoła Norbertanek w Strzelnie, sklepienie romańskie w Opactwie w Wąchocku[1927], klasztor w Świętej Lipce[1928], pałac w Wilanowie i zamek w Łańcucie[1929], zamek w Niedzicy[1930], zamek w Bolkowie[1931], czy Kościół Aleksandra w Warszawie podobny do Panteonu w Rzymie[1932]. Jeden z programów zaleca zrealizowanie bardzo szerokiego tematu: „Walory kulturowe Szlaku Orlich Gniazd”[1933], inny zaś proponuje punkt: *O świątyniach katolickich, protestanckich, czy cerkwiach w Polsce*[1934]. Niekiedy wskazuje się na potrzebę zapoznania uczniów z historią Szczerbca, który od czasów Łokietka był mieczem koronacyjnym królów polskich[1935]. Podręcznik *Moja historia* zwraca uwagę na Psałterz Floriański jako jeden z ważniejszych zabytków polskiej

[1915] SNS 4, 2, s. 20; SP 3, 2, s. 160-162; PZH 4, s. 80-81; NELPU 1,4, s. 22-23.
[1916] ATH 6, 1, s. 108; HWN, s. 33.
[1917] JWS 3, 1, s. 6-7.
[1918] CHR 2, 2, 1301-32.
[1919] MH 4, s. 31.
[1920] NSPU 2, 4, s. 71.
[1921] SP 3, 2, s. 161.
[1922] ODS 3, 8, s. 73.
[1923] ATH 4, 2, s. 33-34.
[1924] PH 4s. 54-55.
[1925] SNS 4, s. 161.
[1926] MS 1, 8, s. 44.
[1927] MIH 5, s. 102-103.
[1928] SNS 4, s. 253.
[1929] ATH 4, 2, s. 39-42; MH 4, s. 102-104; PZH 4, s. 112-115.
[1930] SNS 4, s. 109.
[1931] PH 4, s. 54-55.
[1932] ATH 4, 1, s. 101-102.
[1933] BPP, s. 20.
[1934] OCH 4, s. 44-46.
[1935] OCH 5, s. 52; ATH 6, 1, s. 76-77.

literatury średniowiecznej[1936]. W podręczniku *Był sobie człowiek* pojawia się opis wazy z Brononic sprzed ponad 5500 lat, gdzie znajduje się rysunek czterokołowego wozu z dyszlem, najstarszy wizerunek pojazdu kołowego w dziejach świata[1937]. Niemal wszędzie opisuje sięsłynny zamek krzyżacki w Malborku, przedstawiając go jako największa tego typu budowlę w Europie otwartą dla zwiedzających[1938]. Zaledwie jeden z autorów proponuje zaś jako atrakcję turystyczną zwiedzenie innego zamku krzyżackiego w Gniewie[1939]. Dosyć obszernie przedstawiają analizowane przez nas materiały kopalnię soli w Wieliczce, widząc w niej najstarsze w Europie działające nieprzerwanie przedsiębiorstwo[1940] oraz kopalnię w Krzemionkach Opatowskich[1941].

Doceniając liczne odniesienia w interesujących nas materiałach do miejsc czy artefaktów związanych z naszą ojczystą ziemią uznać trzeba, iż zbyt mało wyraziście eksponuje się tu kontekst aksjologiczny. Tymczasem ziemia ojczysta, pomimo przemian cywilizacyjnych, których doświadczamy w ostatnich wiekach, wciąż pozostaje tą wartością, która szczególnie silnie oddziałując na ludzkie umysły i wolę, może łączyć Polaków. Z tego względu również, iż znacznie mniejszą rolę w tym względzie odgrywają tak silnie ujawniające się w innych wymiarach patriotyzmu konotacje polityczne.

## 4.3.

## SZACUNEK DLA KULTURY NARODOWEJ

Kultura jawi się jako ta dziedzina ludzkiego życia, zarówno w sferze indywidualnej, jak i społecznej, gdzie aksjologia ojczyzny i patriotyzmu odnajduje szczególne możliwości. Ze względu na swój charakter oddziałuje ona bowiem

[1936] MH 5, s. 179.
[1937] BSC 4, s. 21
[1938] PZK 1, s. 84; PH 4, s. 78-79; DDH 5, s 120; ATH 6, 1, s. 91; ATH 5, 2, s. 23-24; SNS 4, s. 253; PNO 5, s. 84-90; NSPU 3, 1, s. 8-9.
[1939] SNS 4, s. 207.
[1940] MH 5, s. 159; OCH 5, s. 56; SNS 4, s. 207.
[1941] BPP, s. 20; ODS 3, 8, s. 73; ATH 5, 1, s. 10.

bardzo silnie na człowieka. Wśród różnych funkcji dzieła sztuki, obok afirmacji bytu, poznawczej czy integracyjnej wymienić też należy uobecnianie wartości[1942]. Dzieła sztuki uwidaczniają specyficzną aksjologiczną płaszczyznę porozumienia pomiędzy jego zawartością i twórcą a odbiorcą[1943]. R. Ingarden widzi specyficzne zjawisko „rodzenia się wspólnoty" pomiędzy autorem, wirtuozem i słuchaczem w kontekście dzieła muzycznego[1944]. Potrzebne tu jest jednak przekonanie, które przekracza postmodernistyczny sposób oglądu rzeczywistości, iż istnieje możliwość komunikacji w oparciu o coś więcej niż reguły przyrodoznawstwa[1945]. Jak zauważył zaś J. Dewey, choć język sztuki przemawia w sposób bardziej uniwersalny od słów, to jednak trzeba go przyswoić[1946]. Nie wolno też zapominać, dodaje H. Gadamer, iż „symboliczność sztuki polega na niekończącej się grze odkrywania i skrywania"[1947].

Sztuka jest czymś więcej niż okazją do dostarczania wrażeń estetycznych, gdyż kształtując przestrzeń etyczną człowieka, otwiera go świat wartości: metafizycznie pojęte dobro, prawdę i piękno[1948]. Stwierdzenie, iż „człowiek tworzy kulturę i sam jest przez nią stwarzany"[1949], odnieść należy ze szczególną mocą do kultury narodowej, najbliższej człowiekowi przez sam fakt jego urodzenia się w konkretnym środowisku[1950]. Każdy rodząc się, wchodzi już w pewną kulturę,

---

[1942] Interpretacja aksjologiczna dokonuje się w konfrontacji dwu porządków wartości: wszelkich wartości w dziele przedstawionych i teoretycznie możliwych do uobecnienia się oraz wartości dzieła jako utworu literackiego. Zob. A. Stoff, *Pokusa błędu antropologicznego w literaturze, Błąd antropologiczny,* red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 329; tenże, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiały, R. Zajączkowski, Lublin 2003, s. 44. Por. M. Klimowicz, *Problemy literatury*, w: *Polska w epoce Oświecenia,* Warszawa 1971, s. 275-277.

[1943] Zob. I. Morawska, *Literatura*…, s. 58-59.

[1944] Zob. R. Ingarden, *Twórcze zachowanie autora i współtworzenie przez wirtuoza i słuchacza*, w: idem, *Studia z estetyki*, t. III, PWN, Warszawa 1970, s. 152.

[1945] Zob. M. Dyrlica *Od dzieła muzycznego ku praźródłom bytu*, w: *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej*, red. S. Krzyśka, R. Kubicki, D. Michałowskiej, Poznań 2011, s. 103-104.

[1946] Zob. J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tł. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław 1975, Warszawa – Kraków – Gdańsk, ss. 411-412. J. Tischner, *Myślenie według wartości*…, s. 482-483.

[1947] Zob. H. G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol, święto*, tł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 44; tenże, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tł. B. Baran, Inter Esse, Kraków 1993, s. 26. Por. W. Stróżewski, *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Universitas, Kraków 2002, s. 16.

[1948] Zob. A. Półtawski, *Realizm fenomenologii. Husserl – Ingarden – Stein – Wojtyła*, Inowrocław 2000, s. 214; L. Kołakowski, *Kultura i fetysze*, Warszawa 1967, s. 193; A. Sokołowska, *Znaczenie pieśni patriotycznych w nauczaniu i wychowaniu młodzieży*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 605; S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, w: Dzieła; t. III, Warszawa, 1971, s. 11; A. Fierek-Dziurla *Filozofia dla dzieci – program edukacji demokratycznej według Matthew Lipmana*, w: *Filozoficzne konteksty*…, s. 183.

[1949] Zob. J. Pasierb, *Szkice…*, s. 6, 49. Por. R. Dubois, *Pochwała różnorodności,* Warszawa 1986, s. 93.

[1950] Zob. H. Skorowski, *O potrzebie…*, s. 30.

poznaje ją, przyjmuje i w niej działa. Poznaje inne kultury, otwiera się lub zamyka na nie, ale czyni to zawsze jako przedstawiciel określonej kultury[1951]. Płaszczyzna wartości zakodowanych w kulturze adekwatna jest do bogactwa jej wymiarów: intelektualnego, religijnego, moralnego, społecznego i estetycznego[1952]. Aksjologiczność kultury ujawnia się w roli, jaką odgrywa ona w doskonaleniu człowieka. Dzięki niej może on otworzyć się na aksjosferę, formułować sądy wartościujące, angażować się w sprawę wartości oraz je wybierać, a zarazem zdobywać tożsamość w wymiarze ponadindywidualnym – narodowym[1953]. Aksjologiczność kultury ujawnia się w tym również, iż odzwierciedla duszę konkretnej wspólnoty. Ojczyste dziedzictwo kulturowe to nośnik wartości pozostawionej przez wspólnotę, jej rzeczywisty podmiot[1954]. Synonim bogactwa kultury stanowi jej redundancja. Podstawowy indeks zasadniczych wartości jest wspólny wszystkim kulturom, lecz ich sekwencja, uznawana hierarchia aksjologiczna, modyfikuje poszczególne struktury kulturowe. Kulturę uznać można za autorytatywny horyzont aksjologiczny wyznaczający członkom narodu to, co należy uznać za wartość, a co za antywartość. Wiedza ta wiąże się zarazem z powinnością przyjęcia jej jako elementu jego tożsamości[1955].

Kultura potrzebuje atmosfery wewnętrznego i zewnętrznego pokoju, lecz może rozwijać się też w sytuacjach dramatycznych, umożliwiając narodowi przetrwanie utraty politycznej i gospodarczej niezależności. Dowodzi tego historia Polaków, Litwinów, czy Żydów, które to narody, pozbawione państwowości i eksterminowane przez najeźdźców, przetrwały dzięki kulturze[1956]. Niejako przewartościowując w okresie zaborów, pogląd utożsamiający ojczyznę z państwem, Polacy w większym stopniu zaczęli widzieć w niej zbiór wartości,

---

[1951] Zob. H. Skorowski, *Naród jako kategoria aksjologiczna,* w: *Vivere…*, s. 263; T. Ślipko, *Etyka narodu,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 207; E. Jaworski, E. Kłosowska, *A to Polska właśnie…W kręgu wartości kultury narodowej,* w: *Kultura Polska. Współczesność wobec tradycji,* Katowice 1992, s. 11-24.
[1952] Zob. H. Wistuba, *Człowiek, kultura, znaki czasu,* Olsztyn 1981, s. 96.
[1953] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm…*, s. 40.
[1954] Zob. H. Skorowski, *Etyczne aspekty patriotyzmu…*, s. 94-95.
[1955] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm…*, s. 41; H. Skorowski, *Etyczne aspekty patriotyzmu…*, s. 101-103; E. Kosowska, *Aksjologiczne aspekty antropologii*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiały, R. Zajączkowski, Lublin 2003, s. 164-165.
[1956] Zob. A. Dunajski, *Najstarszy po Kościele obywatel, czyli naród w historiozoficznej myśli Norwida,* w: *Polska teologia…*, s. 144-146; J. Tazbir*, Służba ojczyźnie, służba sakiewce*, „Polityka", 2 (2004), s. 64; K. Ryczan, *Patriotyzm wyzwaniem szkoły i katechezy,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 29; L. Dyczewski, *Kultura europejska a kultura narodowa,* w: *Europa jutra*, red. P. Kozłowski, Lublin 1994, s. 41.

łączących i motywujących ich do działania. Pogwałcony w swych prawach naród ocalił niejako swoją suwerenność w kulturze; znikło państwo unicestwione przez zaborców, lecz nie przestała istnieć ojczyzna[1957]. Syntetycznie tę prawdę wyraził Jan Paweł II: „jestem synem narodu, który przetrwał najstraszliwsze doświadczenia dziejów, którego wielokrotnie sąsiedzi skazywali na śmierć – a on pozostał przy życiu i pozostał sobą. Zachował tożsamość i suwerenność w okresie rozbiorów i okupacji jako Naród – nie opierając się na środkach fizycznej potęgi, ale tylko na własnej kulturze”[1958]. Uznając kulturę za istotny czynnik narodowotwórczy należy pamiętać, iż jej przekazywanie ma charakteru biologicznego i dokonuje się poprzez kształtowanie wielopłaszczyznowej świadomości patriotycznej społeczeństwa[1959].

Wśród analizowanych materiałów dydaktycznych dostrzec można dosyć duże zainteresowanie kulturą jako istotnym czynnikiem aksjologii ojczyzny. Pojawiają się tu również sformułowania o ogólniejszym charakterze dotyczące tej kwestii. Autorzy starają się dotrzeć do ucznia z przekazem dotyczącym konieczności kształtowania uczucia szacunku dla kultury polskiej jako źródła tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju[1960]. Dosyć często pisze się o tym, iż dziedzictwo kultury narodowej napawa Polaków uczuciem dumy[1961]. Pojawiają się też sformułowania postulujące docenianie i darzenie szacunkiem kultury polskiej[1962]. Wskazuje się też, iż wśród różnych wymiarów kultury jest także i ten, w którym wyraża się ona jako wartość narodowa[1963]. Niekiedy pisze się, iż kultura narodowa wymaga doceniania i szacunku oraz wdzięczności za jej dziedzictwo[1964], zaleca się uwrażliwianie uczniów na piękno kultury narodowej[1965]. Programy I etapu kształcenia na pierwszy plan, słusznie zresztą, wysuwają

[1957] Zob. A. Wierzbicki, *W podróży do Itaki*…, s. 177.
[1958] Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*…, s. 74.
[1959] Zob. F. Znaniecki, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa, 1971, s. 228; F. Adamski, *Tożsamość narodu przez kulturę,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 124; J. Wilk, *Ojczyzna – wychowanie patriotyczne wczoraj i dziś,* w: *Szkoła miejscem kształtowania postawy patriotycznej,* red. P. Cichocka, Częstochowa 1998, s. 57; T. Ochocki, *Pojęcie patriotyzmu*, w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa*…, s. 9; I. Kiwak, *Tożsamość a sposoby zakorzenienia w* kulturze, w: *Tożsamość polska*…, s. 21; I. Wojnar, *Humanistyczna intencja edukacji,* Warszawa 2000, s. 133; W. Gorzelany, *Wystąpienie inaugurujące konferencję,* w: *Edukacja kulturowa…*, s. 13-14.
[1960] BS, s. 8; BSW, s. 8, 28; OTSP, s. 6; AUP, s. 7; RWS, s. 18; JH, s. 40-41.
[1961] BP, s. 7; AUP, s. 7; RWS, s. 18; MP, s. 8; MŚ, s. 19; PH 4, s. 91-92; MH, s. 7-8.
[1962] HWN, s. 13; ZG, s. 6-7.
[1963] DCP, s. 9-10; JKP, s. 15-16.
[1964] HWN, s. 13; ZG, s. 6-7; ERP, s. 7; PŚWS, s. 62-63.
[1965] SNM, s. 14.

konieczność kształtowania u dzieci emocjonalnego stosunku do kultury jako wartości narodowej[1966]. P. Piątek deklaruje rozwijanie świadomości narodowej w oparciu o muzykę ludową i twórczość wielkich polskich kompozytorów[1967]. Jeden z programów umieszcza kwestię wartości kultury narodowej w szerokim kontekście kultury europejskim. Postuluje rozwijanie poczucia szacunku dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu na wartości kultury europejskiej[1968]. Eksponuje się duże możliwości, jakie w poznawaniu wartości kultury narodowej może odegrać przybliżanie uczniom sylwetek wybitnych polskich artystów, twórców kultury[1969]. A. Wołosik wskazując na przydatność różnorodnych form kultury w kreowaniu postaw patriotycznych, wymienia stroje, mowę, przedmioty codziennego użytku, potrawy, muzykę, architekturę i wreszcie sztukę[1970]. Uwagę zwraca propozycja dyskusji w podręczniku do 6 klasy *Władza, państwo, społeczeństwo* o rozumieniu przez uczniów ich obowiązków wobec ojczyzny, której kontekst wyznacza służba sprawie narodowej w literaturze[1971]. Przypomina się też, iż służbę tę literatura, ze szczególnym zaangażowaniem zaczęła podejmować w okresie rządów króla Stanisława Poniatowskiego[1972].

Nawet laik, obok wielkich dzieł kultury dostrzega wokół siebie te, których wartość artystyczna budzi spore wątpliwości. Nie zawsze też dzieła sztuki, nawet te odznaczające się sporymi walorami artystycznymi i oddziaływaniem patriotycznym, budzą podobne uczucia u każdego Polaka. Dobrze więc, iż np. w bloku *Polska – nasza ojczyzna* pojawiają się ważne z punktu widzenia aksjologii kultury narodowej informacje o tym, co uznać należy za szczególne polskie dziedzictwo narodowe na polu kultury. Uczniowie dowiadują się, iż wartości kultury narodowej uznawane przez społeczność międzynarodową za ważne wpisuje się na Listę Światowego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego UNESCO, która powstała w 1946 roku. Wymienia się tu: Stare Miasto w Krakowie, Toruniu i

[1966] JKP I, s. 15-16; DCP 1-3, s. 9-10.
[1967] PMM, s. 6-7.
[1968] ERP, s. 7.
[1969] AUP, s. 7; RWS, s. 18; JH, s. 40-41.
[1970] OCH 5, s. 141-144.
[1971] WPS 6, s. 102.
[1972] ATH, s. 14; WPS 6, s. 99-101; PZH 6, s. 44-46; MH 6, 1, s. 107-108; PH 4, s. 113-115; ATH 5, 2, s. 63-66; MH, s. 43.

Zamościu, Malbork, Auschwitz, Stare i Nowe Miasto w Warszawie, kopalnia soli w Wieliczce, Kalwaria Zebrzydowska, kościoły w Świdnicy i Jaworze, kościół w Dębnie, Puszcza Białowieska. Proponuje się również, aby dzieci wspólnie ułożyły własną listę polskiego dziedzictwa narodowego[1973].

Tym faktorem, który wnosi wyrazisty wkład w naszą kulturę narodową jest język polski. Stanowi on tę wartość bez której trudno sobie tę kulturę wyobrazić. Sięgając w samo sedno rozumienia ojczyzny język wyznacza jeden z elementów jej etosu. Dzięki niemu powstały perły polskiej literatury, utrwalono ludzkie uczucia i myśli, budowano narodowe tradycje i zwyczaje, tworzone codzienne życie[1974]. Niepowtarzalne piękno języka polskiego ukazywali poeci, a wielu rodaków, nie tylko tych pełniących ważne funkcje społeczne czy też kształtujących oblicze narodowej kultury, konsekwentnie i bohatersko broniło go w czasie zaborów[1975].

Analizowane materiały dydaktyczne do szkoły podstawowej podzielają takie usytuowanie języka w aksjologii ojczyzny. Świadczą o tym teksty bezpośrednio zwracające uwagę na konieczność dostrzeżenia przez uczniów wartości, którą przedstawia narodowy język. Mówi się o powinności budzenia szacunku dla języka ojczystego[1976], postuluje się ujmowanie języka jako wartości narodowej, rozwijanie zainteresowania uczniów językiem jako składnikiem dziedzictwa narodowego i kulturowego[1977], kształtowanie postawy etycznej, poznawczej, estetycznej i twórczej oraz emocjonalnego stosunku do języka jako wartości osobistej, regionalnej, narodowej[1978]. *Wprowadzenie do edukacji regionalnej* odnosi się do gwary, jako odmiany języka ojczystego, zasługującej na szacunek[1979]

Na uwagę zasługują w tym kontekście dwa teksty. A. Pawlicki w programie swego autorstwa proponuje uczącym przedstawienie dzieciom ciekawego i ważnego, a w dodatku otwierającego wiele płaszczyzn do dyskusji pytania: co

[1973] PNO 5, s. 33-34.
[1974] B. Dymara, *Mała i wielka ojczyzna w humanistycznej edukacji,* w: *Dziecko…*, s. 148.
[1975] Zob. K. Denek, *W poszukiwaniu…*, s. 61; J. Gałązka, E. Gałązka, *Wartości patriotyczne w osobowości – analiza psychologiczna,* w: *Wychowanie patriotyczne…,* s. 98; A. Szafrański, *Jana Pawła II myśli o ojczyźnie,* w: *Polska teologia…*, s. 300.
[1976] BSW, s. 8, 12, DCP, s. 9-10.
[1977] OSP, s. 8; KSP, s. 59.
[1978] DCP, s. 9-10.
[1979] BSW, s. 8-9, 12.

możemy stracić razem z językiem ojczystym?[1980]. W podręczniku *A to historia* jeden z prezentowanych uczniom tematów lekcji nosi zaś wymowny tytuł: „Kiedy ojczyzną był język i mowa, czyli o tym, jak być Polakiem bez Polski”[1981].

Na ważną i rzadko dostrzeganą kwestię zwraca uwagę A. Pawlicki, proponując, aby prezentowanie zagadnienia szacunku dla języka ojczystego łączyć nie tylko z jakimiś spektakularnymi działaniami, ale i z banalnym dbaniem o jego czystość[1982]. Również program do serii *Edukacja smyka* zaleca się kształtowanie wrażliwości na piękno języka polskiego i jego poprawność[1983]. W programie *To lubię* zwraca się uwagę na dominację obrazu przy osłabieniu kultury słowa pisanego, ekspansywność przekazów multimedialnych. Diagnozując kryzys języka polskiego dostrzega się tu zaskakującą paralelność jego degradacji z ogólnie rzecz biorąc widocznym problemem degradacji naturalnego środowiska[1984].

Większość analizowanych materiałów stara się także wyeksponować, zwłaszcza w kontekście zaborów, różne działania podejmowane przez Polaków w obronie zagrożonego języka ojczystego. Zwraca się uwagę na to, iż po klęsce powstań narodowych władze w Berlinie i Petersburgu starały się odebrać Polakom nie tylko państwo czy ziemię, ale również ich język. W wyniku rusyfikacji i germanizacji nakazywano w urzędach i sądach można było porozumiewać się tylko po niemiecku lub rosyjsku[1985]. Szeroko materiały dydaktyczne odnoszą się do związanych z obroną języka polskiego wydarzeń we Wrześni. Można dowiedzieć się, iż władze niemieckie zmuszały polskie dzieci do odmawiania pacierza i nauki religii po niemiecku, co wywołało w 1901 roku strajki szkolne we Wrześni i w okolicach. Uczniów odmawiających takiej nauki bito, a rodziców karano grzywnami i aresztem[1986]. Zwraca się przy tym uwagę na to, iż germanizacja oraz rusyfikacja uzmysłowiła prześladowanym Polakom wartość języka narodowego; zaczęto powszechnie czytać polską prasę i książki[1987]. W serii *My i historia*

[1980] AP, s. 43.
[1981] ATH 5, 2, s. 75.
[1982] AP, s. 41.
[1983] ES, s. 20.
[1984] TLP, s. 5-6.
[1985] OCH 6, s. 33; PZH 6, s. 99-103; MIH 6, s. 80-81; PH 4, s. 134-139; MH, s. 51; OS, s. 16; AP, s. 49.
[1986] MIH 6, s. 83; PZH 6, s. 101; OCH 6, s. 33; ACHS 4, s. 41; MH 6, 2, s. 23; ATH 5, 2, s. 76; MH, s. 51.
[1987] MH 6, 2, s. 22-23; ATH 5, 2, s. 75; MH, s. 51; AP, s. 49; OS, s. 16; MIH 6, s. 80.

podkreśla się, iż dużą rolę w obronie języka polskiego odegrało tajne nauczanie, dzięki któremu, ucząc się języka polskiego, dzieci uczyły się patriotyzmu[1988]. Wskazuje się, iż w zaborze austriackim Polacy mogli używać języka polskiego w urzędach i szkołach, czy pisząc o historii Polski i tradycjach narodowych[1989].

Aksjologia ojczyzny, także w wymiarze kultury narodowej, nabiera szczególnej wagi w chwilach dla ojczyzny i narodu najważniejszych, zwłaszcza tych tragicznych, zagrażających ich istnieniu. W historii Polski takich momentów dramatycznych było wiele, lecz w pamięci społecznej Polaków najmocniej wyrył się czas zaborów. Długie lata braku państwowości mogły zadać decydujący cios nie tylko polskiej kulturze, ale istnieniu ojczyzny. Analizowane programy oraz podręczniki w dużej mierze dostrzegają tę możliwość. Znajdziemy tu sporo treści zwracających uwagę na to, iż w sytuacji braku państwowości kultura stała się spektakularnym czynnikiem budującym aksjologię ojczyzny, choć rzadko jest to ogólniejsza refleksja, wskazująca na genezę tej sytuacji. Powszechnie dostrzega się jednak w kulturze wartość, która w okresie zaborów jednoczyła Polaków[1990]. Program do serii *Moja historia* proponuje blok tematyczny „znaczenie i rola sztuki polskiej pod zaborami”[1991]. Wskazuje się na kulturę jako właściwie jedyną formę życia narodu walczącego o wolność i godność w XIX wieku[1992]. Podręcznik *My i historia* zwraca uwagę na to, iż w czasie zaborów naród odkrył wartość różnych form kultury narodowej, jej ogromną rolę w walce o zachowanie ojczyzny[1993]. Z podręcznika tego można dowiedzieć się, iż wielu twórców, zwłaszcza w I połowie XIX w. w obawie przed represjami za patriotyczną postawę musiało emigrować. Prężnie działały teatry, szczególnie w Warszawie i Poznaniu, a do teatru krakowskiego przyjeżdżano z innych zaborów[1994]. W. Górczyński i A. Stępnik w obszernym tekście wskazują, iż walka o zachowanie wartości narodowych, podtrzymywanie miłości do ojczyzny, związane były w czasie zaborów w dużej

[1988] MIH 6, s. 82.
[1989] OCH 6, s. 33; MIH 6, s. 81; MH 6, 2, s. 24; PH 4, s. 134; WRPE, s. 10; MH, s. 51; ATH 5, 2, s. 75.
[1990] WPS 6, s. 119; PH 4, s. 140; ATH, s. 14; MH 6, 2, s. 21; MH, s. 49; OCH 6, s. 35-36; ATH 5, 2, s. 76-78; MIH 6, s. 83-87.
[1991] MH, s. 49.
[1992] WPS 6, s. 119; PH 4, s. 140; MIH 6, s. 83.
[1993] MIH 6, s. 83.
[1994] MIH 6, s. 83.

mierze z walką o kulturę. Artyści utrwalając w swych dziełach dorobek narodu przypominali światu, że on wciąż istnieje i nie zrezygnował z prawa do własnego państwa[1995]. Wskazuje się, iż potwierdzeniem ogromnej roli kultury w życiu narodu był wielki szacunek jakim cieszyli się artyści[1996]. Kultura stała się wtedy wartością samą w sobie, niosącą ze sobą jedyną nadzieję na wyrażenie przez naród miłości do ojczyzny, a ludzie kultury: Sienkiewicz, Matejko, Mickiewicz, umacniali poczucie dumy narodowej[1997]. Zwraca się uwagę na to, iż artyści kształtowali ducha patriotyzmu przedstawiając narodowi wzory do naśladowania i podtrzymując jego ducha. Ich patriotyzm przejawiał się we wskazywaniu na polskie wady narodowe, krytyce prywaty, ciemnoty, tragicznej doli chłopów i biedoty miejskiej. Pojawiają się propozycje omówienia różnych dróg do odzyskania wolność i naprawy kraju[1998]. Wskazuje się, iż romantycy w pierwszej połowie XIX wieku[1999], a potem pozytywiści, angażując się w walkę o Polskość, poruszali tematykę patriotyczną[2000].

Z podręczników uczniowie dowiadują się, iż zaborcy zdawali sobie sprawę z wartości kultury narodowej, jej zasadniczej roli w konstytuowaniu ojczyzny. Na szczęście, co powszechnie się stwierdza, ich działania ukierunkowane na niszczenie polskiej narodowej kultury, paradoksalnie przyczyniły się do zwiększenia przywiązania do niej Polaków[2001]. Warto przy tym zaznaczyć, że niemal wszyscy autorzy słusznie zauważają, iż w zaborze austriackim, Polacy, ciesząc się znaczną autonomią, mogli bez większych przeszkód pielęgnować narodową kulturę[2002].

Liczne podręczniki, zwłaszcza te skierowane do uczniów klas I-III, często sięgają po dzieła, zwłaszcza wiersze, bardziej współczesnych autorów. Atmosferę świąt narodowych, wyznaczają wiersze: z 11 XI: *Grób nieznanego żołnierza* (T. Kubiak)[2003], *Przed grobem nieznanego żołnierza* (H. Łochocka) [2004], 11 XI *(*J.

[1995] WPS 6, s. 119.
[1996] PH 4, s. 140.
[1997] OCH 6, s. 35-36; ATH 5, 2, s. 76; ATH, s. 14; PH 4, s. 140; MH 6, 2, s. 21; MH, s. 49.
[1998] WPS 6, s. 119.
[1999] MIH 6, s. 84-85; MH, s. 49; ATH, s. 14. Kwestionując racjonalistyczny i abstrakcyjny uniwersalizm oświeceniowy romantycy zastępowali go uniwersalizmem gloryfikującym różnorodność narodowych kultur. Zob. E. Starzyńska – Kościuszko, *Światopoglądowy wymiar polskiej „filozofii narodowej”*…, s. 98.
[2000] MH, s. 49; MIH 6, s. 86-87; ATH, s. 14.
[2001] OS, s. 16; PH 4, s. 134-141; MH 6, 2, s. 22-24; ATH 5, 2, s. 75; MH, s. 51; AP, s. 49; OS, s. 16; MIH 6, s. 80-81.
[2002] MIH 6, s. 81; MH 6, 2, s. 24; PH 4, s. 134-139; WRPE, s. 10; MH, s. 51; ATH 5, 2, s. 75-76.
[2003] JWS 3, 1, s. 78-79.

Czarniecka-Fiedlerowa)[2005]; z 3 V zaś: *Mazurek 3 maja* (Rajnold Suchodolski)[2006], *Trzeci maja* (L. Krzemieniowa)[2007], *Trzeci Maja* (S. Aleksandrzak)[2008], *Wiwat konstytucja, witaj sejm*[2009], *Wiwat trzeci maj*[2010], *Witaj, majowa jutrzenko*[2011].

Piękno polski prowadzące do umiłowania ojczyzny eksponują wiersze: *Ziemia Mych Ojców* (E. Szelburg-Zarembina)[2012], *Moja wioska* (F. Kobryńczuk)[2013], *Nasze polskie A B C* (Słowa Z. Stawecki, M. Sowa muzyka)[2014], To jest Polska (Z. Jarzyna)[2015], *Zapach* (K. Wierzyński)[2016], *Tutaj* (Jerzy Ficowski)[2017], *Nasza ziemia* (Czesław Janczarski) [2018], *Oblicze ojczyzny* T. Różewicz)[2019]. Wiersz *Przysięga* (M. Konopnicka) ilustruje przysięgę T. Kościuszki na krakowskim rynku[2020]. Opowiadanie *Legiony polskie* (S. Marciniak) z podręcznika *Słowa na start* przedstawia patriotyczną atmosferę polskich legionów we Włoszech[2021]. Wiersz *Do moich Synów* (J. Żuławski) to wyraz nadziei na to, że kiedyś opadną kajdany i marzenia dziadów o ojczyźnie się spełnią[2022]. Jeden z podręczników, sięgając do opowiadania M. Dąbrowskiej, *Marcin Kozera,* wskazuje zaś, iż droga Marcina do Polskości, jest przydatna także w kontekście współczesnej dyskusji na ten temat[2023]. Kilka podręczników zamieszcza wiersz *Polska* (A. Słonimski), ukazujący nadzieję Polaków z 1918 roku na to, iż ich odrodzony kraj będzie mlekiem i miodem płynącym[2024]. Sięga się też do wiersza W. Szymborskiej – *Gawęda o miłości ojczystej*, eksponując zwłaszcza słowa: „ziemio ojczysta,

---

[2004] SP 3, 1, s. 91.
[2005] SP 3, 1, s. 90.
[2006] SNS 6, s. 221.
[2007] WS 2, 3, s. 58-59.
[2008] CHR 2, 2, s. 128.
[2009] SNST 3, 2, s. 80-81.
[2010] CP 3, 2, s. 91-100.
[2011] SMP, s. 50.
[2012] CHR 2, 2, 52-53.
[2013] WS 2, 3, s. 48.
[2014] WS 2, 1, s. 4; MS I, 8, s. 49.
[2015] SP 3, 1, s. 92.
[2016] PNO 5, s. 4.
[2017] MNA 4, s. 204-205.
[2018] JIŚ 4, s. 134.
[2019] SNS 4, s. 88; PNO 5, s. 4-5; DJP, s. 61.
[2020] PNO 5, s. 93-95.
[2021] SNS 4, s. 92.
[2022] SP 3, 1, s. 88.
[2023] DJP, s. 73.
[2024] ATH 6, 2, s. 78; SNS 4, s. 89; PNO 5, s. 3.

ziemio jasna … odrzucam pusto brzmiące słowa. Można nie kochać cię – i żyć, ale nie można owocować”[2025].

Szczególnie chętnie autorzy interesujących nas podręczników zamieszczają wiersze i opowiadania ukazujące walkę Polaków w czasie II wojny światowej. Bez wątpienia symbolem tej walki z hitlerowską agresją jest obrona Westerplatte we wrześniu 1939 r., gdzie ukazuje się obraz zaciętości i skuteczności, z jaką potrafi walczyć polski żołnierz[2026]: *Westerplatte* (H. Januszewska)[2027], Westerplatte (B. Ostrołęcki)[2028], *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* (K. Gałczyński)[2029], *Wrzesień* (T. Kubiak)[2030], *Warszawa się broni* (J. Kierst)[2031], *Chcemy do wojska* (C. Leżeński)[2032], *Sztandar* (R. Groński)[2033], a film *Ptaki ptako*m pokazuje bohaterską śmierć śląskich harcerzy[2034]. Często w podręcznikach, zwłaszcza dla najmłodszych, w kontekście tekstów dotyczących powstania warszawskiego, sięga się m. in. po następujące utwory: *Mundur babci* (Z. Romanowiczowa)[2035], *Harcerska poczta* (J. Kierat)[2036], *Najmłodszym żołnierzom* (wiersz T. Szyma)[2037].

Istotny kontekst dla refleksji wyrażającej miłość do ojczystego kraju autorzy materiałów źródłowych dostrzegają w dziełach poświęconych rzekom, nazywanym polskimi: Wiśle i Odrze: C. Janczarski, *Płynie Wisła, płynie…*[2038], *Płynie Wisła, płynie* (K. Zuchowa)[2039], *Podanie o Wiśle* (J. Chrząszczewska, J. Warnkówna)[2040], *Legenda o Wiśle* (H. Zdzitowiecka) – królowa polskich rzek[2041], *Odra* (J. Kierst), *Pierwsza po Wiśle z polskich rzek*[2042], *Nad Odrą* (T. Kubiak), *Odra, rzeka*

[2025] MS 3, 7, s. 10-12; ODS 3, 7, s. 27-28.
[2026] Zob. M. Sakowska, *Patriotyzm a ojczyzna i ojcowizna*, w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa*…, s. 23.
[2027] MS 3, 1, s. 4-9.
[2028] SP 3, 1, s. 29; JWS 3, 1, s. 10.
[2029] ATH 6, 2, s. 102; SNS 6, s. 92-93.
[2030] MS 3, 1, s. 4-9; CP 3, 1, s. 37-40; SP 3, 1, s 25.
[2031] MS 3, 1, s. 4-9.
[2032] WS 2, 1, s. 74-75.
[2033] CP 3, 1, s. 37-40.
[2034] ATH 6, 2, s. 100-101.
[2035] WS 2, 1, s. 74-75; SP 3, 1, s. 30-31.
[2036] SP 3, 1, s. 30-31.
[2037] MS 3, 1, s. 4-9; SP 3, 1, s. 32-33.
[2038] JWS 2, 1, s. 68; PZK 1, 5, s. 60-61; CHR 2, 2, 54-56.
[2039] CHR 2, 2, 54-56.
[2040] MS 3, 3, s. 90-91; ODS 3, 8, s. 12-15.
[2041] JWS 3, 1, s. 80-82.
[2042] CHR 2, 2, 129.

*pracowita* (S. Aleksandrzak)[2043]. Wiersz *Żołnierski pierścień* (T. Kubiak) podejmuje z kolei temat zaślubin Polski z morzem[2044].

Ze względu na dużą ilość wątków patriotycznych, dobrem kulturowym Polski są legendy, eksponując zwłaszcza tę o Wandzie, co nie chciała Niemca, czy trzech braciach: Lechu, Czechu i Rusie i inne[2045]. Dostrzegając ten fakt, autorzy analizowanych materiałów, częściej niż w kontekście innych faktorów stanowiących aksjologię ojczyznę i patriotyzmu, wskazują, że odwołując się do obrazów z przeszłości ojczyzny, miejscowości, okolicy, czy regionu, posiadają one wyraźnie narodowy charakter[2046]. Jeden z podręczników sięga po opowiadanie Stefana Wiecheckiego *Pan Piecyk zna inną wersję podania o Piaście,* które pokazuje życie naszych przodków, pierwszych znanych z nazwiska Polaków[2047].

Tą dziedziną kultury, którą cechuje szczególna aksjologiczność, jest bez wątpienia kultura ludowa, o której w analizowanych materiałach mówi się zamiennie z kulturą poszczególnych regionów. To nacechowanie wartościami, jak zauważa J. Szczepański, wynika z tego, iż zawiera ona silne czynniki tożsamości, elementy przetrwania, spontanicznego utrzymania tego, co ważne[2048]. Wszystkie materiały edukacyjne do szkoły podstawowej, już na poziomie programów zalecają sięganie w procesie kształtowania postaw patriotycznych do dorobku kultury ludowej, która eksponując odrębności poszczególnych regionów kraju kształtuje przywiązanie do ojczyzny – tej małej i dużej[2049]. Słusznie eksponuje się ścisły związek pomiędzy afirmacją kultury narodowej a świadomością wartości kultury regionalnej czy ludowej[2050]. Ze względu na ekspresyjność, efektowność, czy też możliwość wczesnego zgłębiania tajników dużo pisze się już na pierwszym etapie

[2043] CP 3, 1, s. 50-51.
[2044] CP 3, 2, s. 72-77.
[2045] Zob. M. Sass, *Kraina między trzema rzekami*, w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 126-127; W. Korzeniowska, *Kulturowe…*, s. 133.
[2046] NELPU 1,4, s. 4-5; ES, s. 9, 32; DCP, s. 13-15; ATH, s. 10; BSW, s. 10, 16; JTŚ, s. 26; HWN, s. 16; SNS 6, s. 177-178; MNA 4, s. 195-6, 199; INS 2, s. 10-11; SZIN, s. 90-91.
[2047] DJP, s. 61-62.
[2048] Zob. J. Szczepański, *Kultura ludowa a tożsamość Polaków*; w: *Czy zmierzch kultury ludowej*, red. A. Dobroński, B. Gołębiowski, S. Zagórski, Łomża, 1997, s. 142 – 143.
[2049] KMM, s. 84-85; RWS, s. 17-18; PŚWS, s. 62-63; PŚ, s. 24, 49-52; MŚ, s. 12; MS, s. 20; JKP, s. 15-16; BS, s. 18-19, 26; ERP, s. 5, 12, 130-131; BSW, s. 9-10, 30; OTSP, s. 8; DDPP, s. 27; SMP, s. 68; BPP, s. 13; INS 2, s. 8-9; EP, s. 45; ATH 4, 1, s. 41; OS, s. 12-13; MM, s. 38; MS, s. 44; HWN, s. 16.
[2050] OS, s. 8; MH, s. 17; PZC, s. 57; HWN, s. 8-9; ATH, s. 10; MP, s. 70-71; BP, s. 6, 21; AUP, s. 11, 18; BS, s. 7; BSW, s. 8-12; KP, s. 36-37; SMP, s. 68; ERP, s. 7; MM, s. 153-154.

edukacji w szkole podstawowej o potrzebie zdobycia teoretycznej i praktycznej wiedzy o tańcach ludowych, choć brak tu ścisłej korelacji z patriotyzmem[2051]. Tańce ludowe to specyficzny zabytek kultury oraz źródło informacji o danej zbiorowości, również o jej przeszłości. Niektórym z nich przyznaje się status tańców narodowych (polonez, krakowiak, mazur, kujawiak i oberek)[2052]. Posiadają one duży walor w kreowaniu postaw patriotycznych, niosąc ze sobą świadectwo historii narodu i pozwalają bezpośrednio i aktywnie obcować z tradycją[2053]. Tymczasem jedynie w polonezie, nazywanym powszechnie polskim tańcem narodowym, dostrzega się zawartość patriotyczną[2054]. W jednym z podręczników trafnie się zauważa, iż tańce ludowe stanowią istotny wyraz przywiązania do ojczyzny, umożliwiając kultywowanie tradycji regionalnych i ludowych[2055]. Kilku autorów eksponuje rolę, jaką na polu edukacji patriotycznej odegrać mogą liczne działające w Polsce zespoły artystyczne, które popularyzując dorobek kultury ludowej uczą wielu ludzi patriotyzmu[2056]. Częściej wskazuje się na stare pieśni ludowe jako stymulujące wzrost poczucia wspólnoty narodowej z przodkami[2057].

Za cenną można też uznać informacje o tym, iż oryginalna muzyka ludowa to ważny element kultury każdego kraju, który należy chronić przed zapomnieniem i gromadzić[2058]. Ważne uwagi w obszarze tej tematyki zamieszcza E. Korowajczyk, eksponując rolę, jaką w odkrywaniu i badaniu dorobku kultury ludowej odgrywają etnografowie. Przypominając, iż pierwsi z nich pojawili się w XVIII wieku, eksponuje się zasługi O. Kolberga (1814-1890), który zbierał i spisywał melodie, tańce, opowieści i zwyczaje z różnych regionów Polski. Wymowny w tym kontekście jest napis, który umieszczono na jego grobie: „Oskarowi Kolbergowi, zasłużonemu ojczyźnie – rodacy. Polskę całą przeszedł, lud poznał i ukochał.

[2051] BP, s. 8; DCP, s. 14-15; PŚWS, s. 62-63; MŚ, s. 12; PH 4, s. 25-26; OCH 4, s. 36; MH 4, s. 38; RMP, s. 79; SZIN, s. 90-91; BSW, s. 18; BS, s. 26.
[2052] Zob. H. Tomaszek-Plewa, *Rola tańców narodowych w edukacji patriotycznej dzieci i młodzieży*, w: tamże, s. 65; G. Dąbrowska, *Taniec* w *polskiej tradycji. Leksykon*, Warszawa 2005-2006, s. 140.
[2053] Zob. B. Dutkiewicz, *Tańce ludowe w edukacji dzieci i młodzieży jako źródło poznawania małych ojczyzn*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 70; M. Drzazga, *Wątki narodowo-patriotyczne*, w: *Tożsamość polska…*, s. 196.
[2054] ODS 3, 3, s. 34; RMP, s. 59, 68, 92; JWS 3, 1, s. 76-77; KMM, s. 106; BP, s. 8.
[2055] PNO 5, s. 10-15.
[2056] PZH 4, s. 81; RMP, s. 86; MH 4, s. 40-41; ATH 4, 1, s. 38.
[2057] BSW, s. 10; ES, s. 32; MS 3, 3, s. 100, 104; PH 4, s. 25-26; PZH 4, s. 81; ODS 3, 8, s. 74-75; CP 3, 1, s. 115-117; SP 3, 2, s. 48; KMM, s. 86-87.
[2058] KMM, s. 89.

Zwyczaje jego i pieśni w księgi złożył”[2059]. Napis ten w sugestywny sposób ukazuje pokłady patriotyzmu mieszczące się w szeroko rozumianej kulturze ludowej.

Szukając tych płaszczyzn kultury, które w sposób szczególny związane są z ojczyzną i narodem, nie sposób nie zatrzymać się na polskich zabytkach. Ich specyficzny i nacechowany możliwością wielopłaszczyznowego oddziaływania aspekt aksjologiczno-patriotyczny nie budzi wątpliwości. Bezpośrednie uwagi o tym, iż zabytki mogą odegrać w tej kwestii wyjątkową rolę pojawiają się w analizowanych materiałach rzadko, lecz z licznych przesłanek pośrednich, można dojść do konkluzji, iż ten aspekt kształtowania patriotyzmu jawi się tu jako oczywisty. Tylko w podręczniku *Moja historia* można przeczytać, iż Niemcy rabowali dzieła sztuki oraz niszczyli zabytki i pomniki, obawiając się, że będą one rozbudzać w Polakach patriotyzm[2060]. W zabytkach widzi się niemych świadków historii państwa polskiego[2061], dziedzictwo przeszłości Polaków, które należy zachować niezniszczone dla następnych pokoleń[2062] oraz dorobek polskiej kultury, który należy chronić w specjalnych instytucjach (muzea, archiwa i biblioteki)[2063]. Warto przy tym zauważyć, iż rolę muzeów w pogłębianiu świadomości patriotycznej dostrzeżono już w oświeceniu. Formułowane wtedy programy muzealne miały współgrać z treścią przekazywaną w literaturze, historiografii i w sztuce, czego przykładem były tworzone w czasach panowania Stanisław Augusta kolekcje królewskie i realizacje architektoniczne. Spotkania z pomnikami czy epitafiami upamiętniającymi jakieś wydarzenie, stają się z kolei okazją do rozmowy o zasługach, czy bohaterskiej postawie reprezentowanej postaci[2064].

Dosyć często w interesujących nas materiałach pojawiają się odniesienia do istotnej roli dzieł kultury w kształtowaniu właściwego przeżywania świąt narodowych. Referując tematy dotyczące tej kwestii ilustruje się je

[2059] KMM, s. 88.
[2060] MH 6, 2, s. 78.
[2061] MM, s. 39; BSW, s. 10; MIH 4, s. 65; MH, s. 18.
[2062] PH 4, s. 14; MIH 4, s. 47; SNS 6, s. 100-101; PZK 1, 2, s. 19; DDPP, s. 7; JTŚ, s. 26; AUP, s. 18; OTSP, s. 7; PŚWS, s. 64-65; DCP, s. 14-15; BS, s. 13, 26.
[2063] MIH 4, s. 64-65; AUP, s. 18; ES, s. 32.
[2064] Zob. A. Rottermund, *Świątynie przeszłości. O roli muzeów polskich w kształtowaniu świadomości narodowej i politycznej Polaków*, w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności,* t 5, *Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2008, s. 114; W. Partyka, *Wychowanie patriotyczne przez sztukę,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 580-581.

okolicznościowymi wierszami, tekstami pieśni czy opowiadaniami, nierzadko wykorzystując ich fragmenty do dyskusji z uczniami[2065]. Także ze wzmianek o wychowawczych aspektach zabytków muzyki narodowej wyciągnąć można wnioski o dostrzeganiu ich przydatności dla edukacji patriotycznej[2066]. Autorzy serii *Opowiem ci historię* przypominają, iż mieszkańcy miast chętnie odwiedzali wystawy malarstwa, a ogromne tłumy zwiedzających przyciągały obrazy Matejki, ale i Kossaka, Wyspiańskiego czy Malczewskiego[2067]. Podręcznik *Poznajemy historię ojczystą* zwraca uwagę na to, iż żyjąc wśród narodowych pamiątek w Krakowie, ludzie sztuki, tacy jak Matejko czy Wyspiański, znajdowali natchnienie do twórczej pracy[2068]. Podręcznik *Opowiem ci historię* opisuje szeroko ważne wydarzenie kulturalno-patriotyczne, które miało miejsce w Krakowie w 1910 roku – odsłonięcie pomnika dla upamiętnienia 500 rocznicy bitwy pod Grunwaldem. Uroczystościom, które odbiły się echem w całym kraju towarzyszył śpiew *Roty*[2069].

Nazbyt małą ilość ogólniejszych uwag dotyczących zasług kultury w edukacji patriotycznej w dużej mierze rekompensuje częste eksponowanie ogromnej roli, którą w kształtowaniu ducha patriotyzmu w czasie zaborów, choć nie tylko, odgrywali poszczególni artyści. Pisze się o literaturze „nadziei i wolności" w kontekście dzieł Mickiewicza, Słowackiego, czy Krasińskiego[2070]. Wskazuje, iż literatura romantyczna, trafiając pod strzechy, pomogła rozwinąć ducha patriotyzmu wśród chłopów polskich[2071], wywierając też wpływ na patriotyczną postawę powstańców listopadowych[2072]. Program *A to historia,* przypominając, iż polska poezja romantyczna spotykała się z zakazami, przybliża uczniom przebieg spotkania tajnego kółka oświatowego oraz znaczenie dla zniewolonych Polaków

[2065] MIH 6, s. 109; ATH 6, 2, s. 72; MH 6, 2, s. 39; OCH 6, s. 59; MS 3, 3, s. 20; SP 3, 1, s. 90; PŚ 2, 2, s. 15; ODS 3, 3, s. 4; CP 3, 1, s. 86; AP, s. 50; PZH 6, s. 126; SNST 3, 1, s. 88; SMP, s. 57; JWS 3, 1, s. 78.
[2066] RMP, s. 11, 84; MM, s. 23.
[2067] OCH 6, s. 35-36.
[2068] PH 4, s. 140.
[2069] OCH 6, s. 36.
[2070] WPS 6, s. 120-121. Teoria natchnienia, która pojawiała się w refleksji filozoficznej w różnych okresach ery nowożytnej, w epoce romantyzmu rozwinęła się w teorię geniuszu twórczego, co wzbudziło zainteresowanie specyfiką osobowości tzw. uzdolnionych geniuszy. Zob. E. Starzyńska – Kościuszko, *Światopoglądowy wymiar polskiej filozofii narodowej*…, s. 101.
[2071] ATH, s. 14.
[2072] MH, s. 49. Literatura i bohaterowie literaccy stali się wzorem postawy życiowej. Nastąpiła apoteoza pisarza i poety, który stawał się wieszczem - przywódcą duchowym, nawołując Polaków do walki o wolność, o zrzucenie krępujących ich serca i dusze „kajdan". Zob. S. Lasota, *Romantyzm*…, s.. 32-33.

dzieł Mickiewicza[2073]. Pisze się tu również, iż wielu naszych rodaków nie zapomniało o tym, iż są Polakami w dużej mierze właśnie dzięki kulturze[2074].

Na uwagę zasługuje podjęta przez podręcznik *Opowiem ci historię* próba przybliżenia uczniom postaci bohatera romantycznego[2075]. Widzi się w nim indywidualistę buntownika, który odrzuca tradycyjne obyczaje i autorytety, gardzi pieniędzmi, podejmuje wyzwania losu, nie ugina się, broni sprawy i jest jej wierny nawet w obliczu przewagi wroga. Bohater ten stał się wzorem dla wielu pokoleń Polaków, dla których Polska był najważniejsza[2076].

Silne odzwierciedlenie w twórczości polskich artystów znalazła klęska powstań narodowych. Dostrzegając ten fakt autorzy analizowanych materiałów podkreślają, iż polska kultura wzięła wtedy na siebie zadanie umocnienie nadwątlonego klęskami ducha narodu. Powstała, co eksponuje podręcznik z serii *Władza, państwo, społeczeństwo,* literatura „ku pokrzepieniu serc", z Prusem, Konopnicką i Sienkiewiczem[2077]. Pisze się o roli pisarzy, np. Prusa, na rzecz pozytywistycznej pracy u podstaw[2078]. Proponuje się sięgnięcie do filmów: *Nad Niemnem*, *Lalki*, *Potopu*[2079]. Podręcznik *Słowa na start* wskazuje, iż A. Asnyk w swych wierszach pomagał wyrażać Polakom nastroje po klęsce 1863 r.[2080].

Mimo tego, iż powszechnie widzi się w Mickiewiczu wielkiego i sławnego Polaka, wybitną postać w naszej historii oraz autorytet, to raczej słabo eksponuje się patriotyczny charakter jego twórczości, poza słynną inwokacją[2081]. Właściwie tylko seria *A to historia* zalicza go do autorów piszących ku pokrzepieniu serc[2082]. Wzmiankuje się patriotyczny charakter *Reduty Ordona*[2083] i proponuje się dyskusję o patriotyzmie zawartym w *Panu Tadeusza,* w kontekście projekcji filmu A.

---

[2073] ATH, s. 14.
[2074] ATH 5, 2, s. 70-71.
[2075] Po klęsce powstania romantycy sięgnęli do *Biblii*, ożywili mit mesjasza, osobowego i zbiorowego (narodu), realizującego na wzór Chrystusa wzór świętości, męczeństwa i zmartwychwstania. Zob. A. Kowalczykowa, *Romantyczne dziedzictwo i tradycja,* w: *Wartości w kulturze polskiej,* red. L. Dyczewski, Lublin 1993, s. 172.
[2076] OCH 6, s. 17.
[2077] WPS 6, s. 120-121.
[2078] MH, s. 49.
[2079] MIH 6, s. 86-87.
[2080] SNS 62.
[2081] ATH 5, 2, s. 78; JH, s. 18-19; ES, s. 32; MH 6, 2, s. 18-19; PZH 6, s. 81; PH 4, s. 144; INS 2, s. 11; JIŚ 4, s. 54; MM, s. 164-165.
[2082] ATH 5, 2, s. 78.
[2083] ATH 5, 2, s. 73.

Wajdy[2084]. Podobnie jest w przypadku J. Słowackiego, z tym, iż zainteresowanie jego osobą i twórczością, jest jeszcze mniejsze[2085]. Tylko podręcznik *Słowa na start* eksponuje patriotyczną zawartość *Pamiętnika Zofii Bobrówny*[2086].

Wszystkie analizowane materiały największe zasługi w podtrzymywaniu ducha zniewolonego narodu upatrują w twórczości H. Sienkiewicza, poświęconej w dużej mierze dziejom kraju[2087]. A. Wołosik dodaje, iż często głównymi postaciami byli tu bohaterzy gotowi do brawurowych i ryzykowanych czynów dla ratowania ojczyzny[2088]. W H. Sienkiewiczu widzi się pisarza, który opisując dzieje Polski obrazami z przeszłości pokrzepiał serca pozbawionych wolnej ojczyzny rodaków, napawał ich dumą, przedstawiając bohaterów, uczciwych i walecznych, dających przykład brawurowej odwagi dla ratowania ojczyzny; stali się oni dla wielu pokoleń Polaków bliskimi i żywymi ludźmi, na których warto się wzorować[2089]. Przypomina się, iż rozsławił on nasz kraj zdobywając w 1905 r. nagrodę Nobla za powieść *Quo vadis*, a w dowód wdzięczności rodaków za swe osiągnięcia otrzymał dworek w Oblęgorku[2090]. Jeden z podręczników sięga do opowiadania *Matka i syn* (W. Krajewska), mówiącego o małym Heniu czytającym wieczorami *Śpiewy historyczne* Niemcewicza. Jego matka starała się zaszczepić dzieciom miłość do ojczystej ziemi, szacunek dla tradycji, podziw i uznanie dla bohaterstwa i honoru[2091]. Dzięki tym informacjom o życiu pisarza uczniom łatwiej zrozumieć dlaczego stał się pisarzem, który w wyjątkowy sposób kształtował patriotyczny duch Polaków.

Na podłożu losów narodu wzrastało również polskie malarstwo, zwłaszcza na przełomie XIX i XX w. W powszechnej opinii badaczy i krytyków był to okres niebywałego rozkwitu tej dziedziny sztuki w Polsce, a wielu ówczesnych twórców zapisało się na trwałe w panteonie sztuki polskiej i europejskiej[2092]. Kolejne płótna

---

[2084] DJP, s. 73.
[2085] PH 4, s. 144; MH 6, 2, s. 18-19.
[2086] SNS 4, s. 90-91.
[2087] PH 4, s. 140; ATH, s. 14; MH 6, 2, s. 21; MH, s. 49; ATH 5, 2, s. 76. Warto odwołać się w tym kontekście do opinii, iż Sienkiewicz był w istocie moralnym szkodnikiem. Zob. I. Fik, *Wybór pism krytycznych*, Warszawa 1956, s. 358-359.
[2088] OCH 6, s. 35-36.
[2089] PH 4, s. 140; ATH, s. 14; MH 6, 2, s. 21; MH, s. 49; ATH 5, 2, s. 76; OCH 6, s. 35-36.
[2090] PH 4, s. 146-147; PNO 5, s. 35-40; SNS 4, s. 134-135; JWS 3, 1, s. 54-55; SNS 6, 40.
[2091] ODS 3, 3, s. 44.
[2092] Zob. A. Stawiarska, *Malarstwo polskie przełomu XIX i XX wieku w aspekcie edukacji patriotycznej*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 82.

W. Gersona, M. Gierymskiego, J. Kossaka, J. Chełmońskiego, S. Wyspiańskiego, a zwłaszcza J. Matejki, przyjmowano z entuzjazmem. Dzieła tego ostatniego inspirowały patriotyczne manifestacje, kształtując wyobraźnię historyczną poprzez utrwalanie w obrazach kluczowych wydarzeń historii narodu polskiego; kształtując poczucia dumy narodowej poprzez ukazywanie dawnej świetności kraju i państwa. Ważną plastyczną wizją narodowej historii była panorama bitwy pod Racławicami (1894) eksponowana we Lwowie[2093]. Matejkowskie obrazy historyczne nie tylko uczyły i wciąż uczą historii, stanowiąc ilustrację dziejowych wydarzeń, ale zdają się też formować pozytywnie tych, którzy je oglądają. Malowane zaś krajobrazy rodzinnych łąk i pól wzbudzały tęsknotę za krajem zwłaszcza u emigrantów, którzy opuścili Ojczyznę czy to z powodu prześladowania, czy w poszukiwaniu pracy[2094].

Każdy z uczniów szkoły podstawowej, bez względu na podręcznik może dowiedzieć się, iż ku pokrzepieniu polskich serc Matejko malował dla Polaków doświadczonym niewolą te chwile z historii ojczyzny, które przypominając jej wielkość, rodziły nadzieję na jej lepszą przyszłość[2095]. Twórczość Matejki stała się w sytuacji braku państwa tą wartości, która przyczyniła się do integracji Polaków oraz wzmocniła ich poczucie dumy narodowej[2096]. Wskazując, iż dominującym tematem jego dzieł była historia Polski, pisze się o „Historii Polski na obrazach Mistrza Jana”[2097] i „malarzu dziejów Polski”[2098]. Jeden podręcznik zamieszcza ciekawą w tym kontekście uwagę: „Krytycy po zobaczeniu tych obrazów powiedzieli, że historia Polski ma już swego malarza”[2099]. J. Faliszewska zaś, adekwatnie do wieku dzieci podkreśla, iż Matejkę „ciekawiły dzieje panowania królów polskich, staczane przez nich bitwy i inne wydarzenia historyczne”[2100].

Powszechnie wskazuje się, iż Matejko przedstawiał na płótnie chwile wielkości Polski i momenty tragiczne, swym pędzlem i farbami opowiadał Polakom

[2093] Pomysłodawcą tego przedsięwzięcia i współautorem był Jan Styka. Obraz spotkał się z bezlitosną oceną krytyków, lecz towarzyszy mu niezmienny entuzjazm. Zob. A. Stawiarska, *Malarstwo*…, s. 83-85.
[2094] Zob. W. Partyka, *Wychowanie patriotyczne przez sztukę,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 580-581.
[2095] OCH 6, s. 35; SNS 6, s. 196-197; MH 6, 2, s. 21; JWS 3, 1, s. 56; CP 3, 2, s. 91-100; MS 1, 9, s. 12.
[2096] ATH, s. 14; ATH 5, 2, s. 76.
[2097] JWS 3, s. 56-57.
[2098] JWS 3, s. 56-57, s. 56-57; SNS 6, s. 196-197.
[2099] CP 3, cz. 2, 1992, s. 91-100.
[2100] ODS 3, 3, s. 53.

o dawnych zwycięstwach i wielkich chwilach w życiu ojczyzny[2101]. Wszędzie eksponuje się pokłady patriotyzmu zawarte w *Poczcie królów polskich*, który ilustruje opis dziejów Polski we wszystkich podręcznikach[2102]. M. Derlukiewicz proponuje, aby w kontekście oglądania obrazu J. Matejko *Hołd Pruski* pozwolić uczniom odpowiedzieć na pytanie: „Dlaczego Matejkę można nazwać patriotą?"[2103]. Kilku autorów ukazując postać i dzieła największego polskiego malarza narodowego, sięga po ciekawe informacje o jego życiu. Korzysta się przy tym z opowiadań i wierszy: *Malarz dziejów Polski* (J. Stępieniowa)[2104], *Jan Matejko* (T. Szyma)[2105], *Malarz dziejów Polski* (T. Czarnecki)[2106]. Dzieci dowiadują się m. in., że: Matejko malował fajne obrazy[2107], dumni są z niego wszyscy Polacy[2108], ojciec malarza nie podzielał jego malarskiej pasji[2109], a nawet i to, iż w szkole nie szło mu najlepiej, gdyż dużo czasu poświęcał na rysowanie i poznawanie historii Polski[2110]. Bez wątpienia takie anegdoty mają sporą wartość, gdyż przybliżając dzieciom osobę malarza, przyczyniają się pośrednio do większego jeszcze zainteresowania jego dziełami o patriotycznym charakterze .

Autorzy serii *Władza, państwo, społeczeństwo* podnoszą kwestię ważnej roli, którą wśród Polaków zdobyło tzw. malarstwo historyczne, podejmujące różnorodne wątki patriotyczne[2111]. Sporo analizowanych materiałów zawiera ilustracje ukazujące dorobek polskiego malarstwa, lecz praktycznie w ogóle nie pisze się o patriotycznym nastawieniu twórców. O tym jednak, iż dostrzega się obecność patriotycznych wątków w licznych dziełach polskich malarzy z okresu zaborów, świadczyć może to, iż analiza tych dzieł odgrywa ważną rolę w referowaniu przez autorów podręczników treści o charakterze patriotycznym. Są tu dzieła W. Kossaka:

[2101] OCH 6, s. 35-36; ODS 3, 3, s. 54-55; SNS 6, s. 221; MH 6, 1, s. 104; PNO 5, s. 84-90; ATH 5, 2, s. 79; MIH 6, s. 24.
[2102] MH 6, 2, s. 21; WPS 6, s. 120; MIH 6, s. 86; PH 4, s. 140; MH, s. 49; ATH, s. 14; ATH 5, 2, s. 76-80.
[2103] SNS 6, s. 198.
[2104] SNS 6, s. 196-197.
[2105] SP 3, 2, s. 168; JWS 3, 1, s. 56-57.
[2106] CP 3, 2, s. 91-100.
[2107] SNS 6, s. 192-193.
[2108] MS 1, 9, s. 12.
[2109] CP 3, 2, s. 91-100.
[2110] ODS 3, 3, s. 53.
[2111] WPS 6, s. 120-121.

*Przysięga Kościuszki na Rynku*[2112], *Jan Kiliński prowadzi jeńców rosyjskich przez ulice Warszawy*[2113], *Obrona Warszawy – śmierć Sowińskiego*[2114], *Rugi pruskie*[2115], *Obrońcy Lwowa*[2116], *Piłsudski*[2117]. Dosyć często pojawiają się także ilustracje dzieł A. Grottgera *Branka*, *Zsyłka na Sybir*[2118], *W Saskim ogrodzie*[2119], nawiązujących do ważnych wówczas kwestii dla Polaków. Niektórzy eksponują przydatność dla kształtowania patriotyzmu *Panoramy racławickiej*[2120], dzieła J. Malczewskiego: *Ojczyzna* uświadamiający skojarzenia z ojczyzną[2121] i *Na straży polskości* wyobrażający tęsknotę za wolną Polską[2122], obrazy i rysunki (Norblina)[2123], obraz J. Mehoffera, *Rynek krakowski*[2124], obraz Januarego Suchodolskiego – *Józef Poniatowski przed śmiercią w nurtach Elstery*[2125], *Rozbrajanie Niemców w Warszawie* Stanisława Bagińskiego[2126].

Dramatyczne wydarzenia prześladowań Polaków przez zaborców stają się bliższe uczniom dzięki możliwości zapoznania się z dziełami stanowiącymi ich artystyczną recepcję. Obraz *W. Kossaka, Rugi pruskie* komentuje w wymowny sposób próby usunięcia Polaków z ich ziem[2127]. Dzieła A. Grottgera *Branka* oraz *Zsyłka na Sybir*[2128] przypominają o losie Polaków skazanych na służbę w wojsku carskim czy zesłanych na Syberię. Z kolei obraz *W Saskim ogrodzie*, ukazujący carskiego policjanta i polskie kobiety ubrane na czarno stanowi dla autorów podręcznika *A to historia* okazję, aby przybliżyć uczniom przeżywanie przez naród żałoby narodowej w kontekście powstania styczniowego[2129].

---

[2112] MIH 6, s. 64-65; ATH 6, 2, s. 34.
[2113] MIH 6, s. 64-65.
[2114] MH 6, 2, s. 13.
[2115] MH 6, 2, s. 23-24; MIH 6, s. 80-81; PH 4, s. 135-136.
[2116] MIH 6, s. 110-111.
[2117] PH 4, s. 155-156.
[2118] OCH 6, s. 24; MIH 6, s. 77; PH 4, s. 137-138.
[2119] ATH 6, 2, s. 49.
[2120] WPS 6, s. 120-121; MIH 6, s. 64-65; PH 4, s. 122-124.
[2121] MIH 6, s. 96.
[2122] PH 4, s. 140.
[2123] ATH 6, 2, s. 32-33.
[2124] SNS 4, s. 89.
[2125] MH 6, 2, s. 10.
[2126] MIH 6, s. 110-111.
[2127] MH 6, 2, s. 23-24; MIH 6, s. 80-81; PH 4, s. 134-139.
[2128] OCH 6, s. 24; MIH 6, s. 77; PH 4, s. 134-139.
[2129] ATH 6, 2, s. 49.

Podręcznik *My i historia,* w kontekście obrazu *Ojczyzna* J. Malczewskiego, proponuje dyskusję wokół skojarzeń z ojczyzną[2130]. Dla autorów serii *Poznajemy historię ojczystą* obraz tego samego autora *Na straży polskości,* wyrażający tęsknotę za wolną Polską, stanowi kanwę do napisania przez uczniów kilku słów kojarzących się im z wyrazem „ojczyzna"[2131].

Niezwykłą wartość, silnie wpływającą na kształtowanie postawy patriotycznej, odnaleźć można w muzyce, zwłaszcza tej, której przyznaje się miano narodowej. Wspólny śpiew, nawet tylko wspólne słuchanie muzyki łączy ludzi w plemiona, wioski, środowiska i narody. Muzyka towarzyszy ludziom wyruszającym na wojnę, idącym w pogrzebowym kondukcie, rozbrzmiewa na weselach i stadionach piłkarskich. Redukuje często strach i napięcie oraz wzmacnia poczucie solidarności. Przykładem tego są pieśni powstańcze i robotnicze, marsze wojskowe, a nade wszystko oczywiście hymny narodowe. Żadna z dziedzin sztuki nie jest w stanie, z taką siłą jak muzyka oddziaływać na ludzkie zbiorowiska, gromadzić je, budować odczucie jedności[2132]. Podniosły charakter muzyki, uświetniając uroczystości religijne i państwowe, pogłębia uczucia słuchaczy i wzbudza wzruszenia o charakterze patriotycznym[2133]. Szczególne nasilenie inspiracji patriotycznych nastąpiło w okresie zaborów, w twórczości F. Chopina[2134], S. Moniuszki, H. Wieniawskiego, czy Z. Noskowskiego, który skomponował m.in. *Śpiewnik dla dzieci* (1890) do słów Marii Konopnickiej[2135]. Wyjątkowe miejsce wśród patriotycznych dzieł muzycznych zajmują utwory o charakterze wyjątkowo podniosłym – hymny narodowe. Pierwsze z nich powstały w XIII wieku, upamiętniając kanonizacje wielkich świętych, a ważne znaczenie wciąż zachowuje hymn upamiętniający kanonizację św. Stanisława (1253 r.) *Gaude, mater*

[2130] MIH 6, s. 96.
[2131] PH 4, s. 140.
[2132] Zob. A. Zwoliński, *Muzyka społecznie użyteczna*, w: *Wychowanie* patriotyczne…, s. 587-558.
[2133] Zob. W. A. Sacher, *Wykonywanie*…, s. 93; I. Chyła-Szypułowa, *Muzyka w służbie Ojczyźnie – ważny element edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe" 1 (2007/2008), s. 16-22; A. Sokołowska, *Znaczenie pieśni patriotycznych w nauczania i wychowaniu młodzieży*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 606; M. Dubaj, *Warsztat kompozytora współczesnego a treści patriotyczne – autorefleksja*, w: tamże, s. 32.
[2134] F. Chopin czynnie uczestniczył w spotkaniach Wielkiej Emigracji, wykonując repertuar patriotyczny, a patriotyczne przesłanie *Polonezów* i *Mazurków* jest oczywiste. Zob. Z. Zasacka, *Wyobrażenia*…, s. 177.
[2135] Zob. M. Dubaj, *Warsztat*…, s. 32.

*Polonia*[2136]. Za czasów Jagiellonów hymnem narodowym stała się pieśń rycerska *Bogurodzica*, świadectwo dużej dojrzałości artystycznej i teologicznej jej twórcy, który połączył tu harmonijnie wschodnią i zachodnią kulturę. Jej powstanie datuje się na XIII w. a najstarszy przekaz z nutami pochodzi z 1407 roku[2137]. Oświeceniowy *Hymn do miłości ojczyzny* I. Krasickiego, realizując funkcję apelatywno-wychowawczą, wylicza zasady patriotyzmu rozumianego jako obywatelski obowiązek „poczciwych członków narodu"[2138]. Początek XIX wieku przyniósł ze sobą rozwój twórczości hymnicznej, upamiętniającej doniosłe wydarzenia historyczne. Wyrazistym przykładem tego typu utworu jest *Hymn na rocznicę ogłoszenia Królestwa Polskiego* („Boże, coś Polskę ...") A. Felińskiego z 1816 roku. Niewątpliwie tą pieśnią, którą naród polski uznał za hymn, jest także *Rota* Marii Konopnickiej, napisana w 1908 r., do której muzykę skomponował F. Nowowiejski. Jeszcze wcześniej, w 1797 r. powstała *Pieśń Legionów Polskich we Włoszech* J. Wybickiego (w 1926 r. *Mazurek Dąbrowskiego* uznano oficjalnie za Polski Hymn Narodowy)[2139]. Odrodzenie pieśni żołnierskiej w XX w. wiąże się z powstaniem jej nowego typu w czasie wojen światowych i wojny polsko-bolszewickiej w 1920 roku. Powstały wtedy na pozór wesołe pieśni z ludową melodią, wśród których popularne do dziś są (mimo cenzury za czasów PRL), pieśni legionowe, czy nostalgiczne pieśni partyzanckie zagrzewające do walki i pomagające przetrwać grozę okupacji[2140]. W podtrzymywaniu tożsamości polskiej ważną rolę odegrały treści sławiące piękno rodzimego krajobrazu oraz ojczystej kultury, pieśni i piosenki ludowe, zbierane przez regionalistów, do których należeli: Juliusz Roger, Zygmunt Gloger, Oskar Kolberg[2141].

Autorzy analizowanych materiałów, co nie jest niczym zaskakującym, eksponują konieczność kształtowania u uczniów postawy dumy narodowej przy śpiewaniu polskiego hymnu. Wskazują na przybranie wtedy właściwej postawy

[2136] Zob. A. Łobos, *Polskie hymny…*, s. 54.
[2137] Zob. W. Podgórski, *Pieśń Ojczyzny pełna. Mazurek Dąbrowskiego w dziejowych rolach,* Warszawa 1994, s. 7-15.
[2138] Zob. A. Łobos, *Polskie hymny…*, s. 55.
[2139] Zob. M. Choroszczańska, *Wokół hymnu narodowego: propozycja lekcji języka polskiego skorelowana z historią, plastyką i muzyką*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VI" 2 (2000/2001), s. 47–49.
[2140] Zob. K. Rogozińska, *Pieśni patriotyczne w edukacji dzieci,* „Nauczanie Początkowe" 1 (2007/2008), s. 23.
[2141] Zob. A. Łobos, *Polskie hymny…*, s. 56-57.

oraz zwracają uwagę na to, że śpiewając hymn przypominamy sobie o ojczyźnie i o tym, że jesteśmy Polakami[2142]. Niekiedy proponuje się też podjęcie ważnej dla kształtowania świadomości patriotycznej refleksji nad kwestią uczuć, które w nas rodzi słuchanie bądź śpiewanie polskiego hymnu[2143].

Analizowane materiały dają uczniom okazję do tego także, aby dowiedzieć się o patriotycznych wątkach w dziełach zaliczanych do kanonu polskiej muzyki narodowej. Za najważniejszego twórcę na tym polu uznaje się oczywiście F. Chopina, w którym widzi się najważniejszego twórcę polskiej muzyki narodowej, napełnionej tak mocno duchem polskości, iż wywierała i wciąż wywiera wielki wpływ na Polaków[2144]. Powszechnie odnosząc się do jego biografii widzi się w nim nie tylko wielkiego kompozytora, ale i zasłużonego dla ojczyzny Polaka. Wskazuje się, iż dzięki swemu geniuszowi zaklął on skarby ludowych melodii polskich w dźwięki i podarował je światu. Eksponuje się obecność w jego muzyce dźwięków zapamiętanych z dzieciństwa na polskiej wsi, które wspominał z nostalgią i tęsknotą[2145]. Jeden z programów proponuje ciekawą kwestię do dyskusji: *Różnice w interpretacji Chopina słuchaczy polskich i francuskich*[2146]. Bez wątpienia dyskusja taka daje szansę na wyeksponowanie pokładów patriotyzmu tkwiących w muzyce Chopina, pozwalając dostrzec szczególny odbiór jego dzieł przez rodaków artysty.

Stosunkowo liczni autorzy odnoszą się do różnego typu pieśni, które dzięki patriotycznym treściom niezmiennie umacniają dumę tożsamość narodową i dumę z polskości[2147]. Na pierwszy plan wysuwa się tu pieśń autorstwa M. Konopnickiej *Rota*[2148]. A. Wołosik wskazuje, iż po raz pierwszy wykonano ją podczas uroczystości upamiętniającej 500 rocznicę bitwy pod Grunwaldem i szybko stała się

[2142] MNA 4, s. 202-204; MS 3, 3, s. 21; SP 3, 2, s. 122; PZK 1, 2, s. 29-31; JWS 3, 2, s. 28-29; BP, s. 16; WSIP, s. 30; SNM, s. 24; MH, s. 48; OS, s. 9, 15; HWN, s. 36; PH 4, s. 128, 189; AP, s. 44, 48; MIH 4, s. 37; ATH 4, 1, s. 42-43; PŚ 2, 2, s. 15-18; MH 6, 2, s. 7, 11; PZH 6, s. 58-59; ACHS 4, s. 46; MIH 6, s. 72; OCH 5, s. 139-140; SNS 4, s. 92-94; PNO 5, s. 6-9; BS, s. 8; JTŚ, s. 22; RWS, s. 18; DCP, s. 14-15; PŚWS, s. 62-63; PŚ, s. 16; ODS, s. 43.
[2143] MNA 4, s. 203-204; PNO 5, s. 6-9; PŚWS, s. 62-63; BS, s. 13.
[2144] SNST 3, 1, s. 56-57; MH 6, 2, s. 18-19; PH 4, s. 144; PZH 6, s. 81; DCP, s. 14-15; JH, s. 18-19; ES, s. 32; MIH 4, s. 58; SNS 6, s. 13, 199; JIŚ 4, s. 54; SP 3, 2, s. 163-167; WS 2, 2, s. 96-101; PŚ 2, 3, s. 27-30; JWS 3, 1, s. 62-63; ODS 3, 3, s. 32-33, 38; CHR 2, 2, s. 35; CP 3, 2, s. 28-33; RMP, s. 59, 83-84, 102.
[2145] SNST 3, 1, s. 56-57; MH 6, 2, s. 18-19; PH 4, s. 144; PZH 6, s. 81; DCP, s. 14-15; ES, s. 32; MIH 4, s. 58; SNS 6, s. 13, 199; JIŚ 4, s. 54; SP 3, 2, s. 163-167; WS 2, 2, s. 96-101; PŚ 2, 3, s. 27-30; JWS 3, 1, s. 62-63; ODS 3, 3, s. 32-33, 38; CHR 2, 2, 35; CP 3, 2, s. 28-33; RMP, s. 83-84, 102.
[2146] ATH, s. 14.
[2147] BP, s. 20; OS, s. 9; KP, s. 52; MM, s. 10; DCP, s. 14-15.
[2148] ES, s. 113; ATH 5, 2, s. 79.

popularna[2149]. Kilku autorów wskazuje, iż właśnie *Rotę* Polacy śpiewali podczas manifestacji patriotycznych i walcząc na frontach I i II wojny, wzmacniając dzięki temu swój patriotyczny zapał w odzyskiwaniu i obronie ojczyzny. Ze zmienionymi zaś słowami refrenu: Ojczyznę wolną racz nam wrócić Panie śpiewana była ona przez Polaków w czasie PRL[2150]. Podręcznik *A to historia* eksponuje patriotyzm pieśni autorstwa Alojzego Felińskiego, zawierającej m. in. słynne słowa: *Przed Twe ołtarze zanosim błaganie: naszego Króla zachowaj nam, Panie*[2151]. Wielu autorów dostrzega obecność wątków patriotycznych w piosenkach niepodległościowych, zwłaszcza legionowych: *Pierwsza brygada* (T. Biernacki, A. Hałaciński)[2152], *Pierwsza Kadrowa i Warszawskie dzieci*[2153]. Rzadko zaś, co zaskakujące, znaleźć można odniesienie do *Bogurodzicy*[2154], czy hymnu szkoły rycerskiej– I. Krasickiego *Święta miłości kochanej ojczyzny*[2155].

Pomimo tego, iż kultura wydaje się dostarczać wiele możliwości kształtowania właściwych z punktu widzenia patriotyzmu postaw, to trudno jednak nie zauważyć, iż pojęcie kultury narodowej należy do tych, które po części w obawie przed nacjonalizmem, sytuuje się dziś raczej w polu „konwersacji wstrzemięźliwości" niż elokwencji[2156]. Dostrzegając to zagrożenie pamiętać należy, iż kultura narodowa nie może być nigdy narzucana przez ideologów; musi posiadać swój nieformalny zapis w świadomości narodu[2157]. Pominięcie roli kultury w budowaniu zrębów aksjologii ojczyzny i patriotyzmu nie wydaje się jednak możliwe. Nawet jeśli bowiem współczesny człowiek inaczej ją rozumie, to wciąż niezmiennie poprzez kulturę właśnie konstytuuje siebie, w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym.

---

[2149] OCH 6, s. 36.
[2150] OCH 6, s. 36; ES, s. 113; ATH 5, 2, s. 79; ATH 6, 2, s. 46.
[2151] ATH 6, 2, s. 46.
[2152] RMP, s. 84, 99; PNO 5, s. 101; SP 3, 1, s. 89; ES, s. 113; BS, s. 13; CP 3, 1, s. 86-88; ATH 6, 2, s. 72.
[2153] BP, s. 8; RMP, s. 70.
[2154] ES, s. 113; DS 6, s. 62-63; PPB 6, z. 2, s. 64.
[2155] MH 6, 1, s. 106.
[2156] Zob. T. Walas, *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie – rekonesans,* Kraków 2003, s. 151; H. Skorowski, *O potrzebie…*, s. 17.
[2157] Zob. K. Olbrycht, *Aktywność kulturowa dzieci i młodzieży – uwarunkowania i potrzeby,* w: *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje,* red. S. Bednarek, E. Repsch, Wyd. DTSK Silesia, Wrocław 2004, s. 45.

# ROZDZIAŁ

# V

# WSPÓŁCZESNE PARADYGMATY PATRIOTYZMU

Patriotyzm w zmieniającej się nieustannie, także polskiej rzeczywistości, jawi się dziś także jako wyzwanie i wymaga kształtowania nowej edukacji. Edukacja ta wydobyć powinna faktyczną aksjologię ojczyzny jako nośnika wielorakich wartości, tych sprawdzonych wielowiekową tradycją, ale też takich, które spełnią swoją rolę w kontekście współczesności. Nie ulega wątpliwości, iż zarówno spojrzenie na ojczyznę, jak i patriotyzm wymaga dziś świeżego spojrzenia, nowego kształtowania poczucia własnej tożsamości, innych form aktywności we własnym środowisku, zrozumienia zmieniających się rzeczywistości społeczno-kulturowych. Należy więc pamiętać o tym, iż edukacja patriotyczna nie tylko nie musi stać w sprzeczności z edukacją europejską, odnowieniem regionalności czy ekologią, ale elementy te powinny ją konstytuować. Na przestrzeni dziesięciu wieków dziejów naszego narodu w zależności od sytuacji w jakiej się on znalazł, patriotyzm różnie był pojmowany i różne przyjmował formy. Zawsze musiał jednak pełnić podstawowe warunki: wszelkie podejmowane działania winny wynikać z miłości, troski o los państwa, narodu, społeczeństwa, nie mogły godzić w suwerenność i godność innych narodów. Obok ustalonych od wieków form: miłość do ojczyzny, jedność i solidarność z własnym narodem, poczucie więzi społecznej i wspólnoty kulturowej z innymi członkami narodu, każda epoka poszukuje również nowych sposobów wyrażania patriotyzmu. Ponieważ jednym z istotnych czynników kształtujących myślenie człowieka na początku XXI jest świadomość narastającego kryzysu ekologicznego, to każda edukacja, adekwatnie do stojącymi za niej założeniami filozoficznymi, uwzględniać musi dziś również i te treści. Troska o zrównoważony ekorozwój, związana bezpośrednio z kształtowaniem świadomości obywatelskiej i patriotycznej, wyznacza zainteresowanie pierwszego paragrafu

piątego rozdziału pracy. Drugi paragraf, odnosząc się do nowych perspektywy patriotyzmu w kontekście kształtującej się dziś dynamicznie edukacji regionalnej, stanowi niejako wyzwanie na ponowne odkrycie przez Polaków swoich małych ojczyzn. Paragraf wieńczący niniejszą pracę, odnosząc się do jeszcze jednego wyzwania współczesnej Polski, Europy, i Świata, wskazuje na konieczność skorelowania patriotyzmu z edukacją europejską. Korelacja aksjologii ojczyzny i patriotyzmu z funkcjonowaniem państwa i narodu w strukturach europejskich i światowych staje się dziś wyzwaniem i koniecznością. Bez podjęcia tej kwestii trudno będzie odnaleźć Polakom właściwe sobie miejsce wśród innych narodów

## 5.1.

## TROSKA EKOLOGICZNA

Współczesny człowiek, co trudno już dziś kwestionować, przyczynił się do wyraźnego zachwiania stanu równowagi w środowisku naturalnym, a jego możliwości oddziaływania na to środowisko zdają się zdecydowanie przewyższać zdolność do odnawiania jego zasobów[2158]. Kryzys ekologiczny, bez względu na to, gdzie upatruje się jego genezy, staje się coraz groźniejszy dla przyszłości gatunku ludzkiego na ziemi[2159]. Konieczność spojrzenia na rzeczywistość z perspektywy ekologicznej bierze się dziś nie tylko z potrzeby zwiększenia świadomości skomplikowanych zależności w świecie, ale pozostaje też konsekwencją statusu człowieka, jedynego w świecie bytu, który może podjąć refleksję nad brakiem harmonii ze środowiskiem, w którym egzystuje[2160].

W kwestii tej uwidaczniają się różne pod względem ideologicznym opcje. Zwolennicy ekologii „głębokiej", głosząc daleko idące propozycje, zrównują człowieka w jego prawach ze środowiskiem naturalnym. U przedstawiciela

[2158] Zob. K. Bochenek, *Ekologia w kontekście filozofii chrześcijańskiej,* „Wschodni Rocznik Humanistyczny" 11 (2015), s. 139.
[2159] Por. S. Zięba, *Kryzys ekologiczny (realność czy urojenie),* „Człowiek i Przyroda" 3 (1995), s. 5-26; J. Menkes, *Prawo do środowiska jako prawo do człowieka,* w: *Ekologia i prawo. Materiały sesji naukowej,* Lublin, 7-8 VI 1997, red. A. Przyborowska – Klimczak, Lublin 1999, s. 23.
[2160] Zob. F. Fines, *Ochrona przyrody, fauny i flory,* w: *Wspólnota europejska a środowisko naturalne,* t. 2, red. J. C. Masclet, Lublin 1999, s. 252.

radykalnie pojmowanej ekologii, H. Skolimowskiego, już samo życie, posiadając charakter sakralny, powinno zostać objęte „rewerencją", a ekofilozoficznym modelem staje się „człowiek na miarę kosmosu", który osiągnął wewnętrzną harmonię i posiada tzw. sumienie, rozum i świadomość ekologiczną[2161]. Filozof ten sądzi, iż obcując z przyrodą przybliżamy się do tajemnicy świata i uwalniamy się „od czczego podniecenia codziennego"[2162]. Głosząc biocentryczną równość, tzn. immanentną wartość i równorzędność wszystkich bytów, zwolennicy tego typu ekologii postulują szacunek dla praw wszystkich istot jako części jednej całości bez hierarchizacji bytów, charakterystycznej w kulturach tradycyjnych[2163].

W ramach ekologii umiarkowanej, odwołującej się przeważnie do założeń chrześcijańskich, uwidacznia się przeświadczenie, że kryzys ekologiczny można przezwyciężyć tylko przez wyjście z kryzysu moralnego człowieka. Uznając, iż katastrofa ekologiczna ma w pierwszym rzędzie podłoże duchowe, zwraca się tu uwagę na to, że wynika on nie tylko z dewiacji stosunku człowieka do przyrody, ale i szeroko rozumianych stosunków społecznych obarczonych różnymi konfliktami[2164]. O swoistym „grzechu ekologicznym" pisał już protestancki teolog J. Moltmann, który uznał, iż „egzystując w grzechu człowiek odmawia współpracy z Bogiem, nie chcąc strzec środowiska „z miłością i godnością"[2165]. W świetle refleksji odwołującej się do chrześcijaństwa w środowisku naturalnym widzi się przedmiot podziwu dla Stwórcy, nakazującego ludziom okazywać szacunek dla swego dzieła[2166]. Nie do przyjęcia jest tu deprecjacja środowiska czy niszczenie przyrody, skoro człowiek zobowiązany jest kontynuować dzieło Boga. Jako Jego obraz powinien rządzić światem stanowczo, ale i z delikatnością[2167]. Rozumienie przez chrześcijaństwo idei ludzkiego panowania nad naturą przybliża metafora

---

[2161] H. Skolimowski, *Nadzieja-Matką Mądrych. Eseje o ekologii,* Łódź 1990, s. 25-26.
[2162] Zob. M. Z. Pulimowa, D. Nieznanowska-Gawlik, *O potrzebie nasycania wiedzy racjonalnej duchowością w edukacji ekologicznej,* w: *Elementy chrześcijańskie w edukacji ekologicznej. XVI Seminarium Sacrum i przyroda*, red. M. Ostrowski, J. Partyka, Ojców 2008, s. 27–36.
[2163] Zob. Z. Wróblewski, *Ekologii filozofia,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. III, Warszawa 2002, s. 75.
[2164] Zob. S. Zięba, *Teologiczny wymiar…*, s. 33-35.
[2165] J. Moltmann, *Bóg w stworzeniu,* Kraków 1995, s. 535.
[2166] Zob. W. Granat, *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego,* Lublin 2007, s. 104.
[2167] Jan Paweł II, *Odpowiedzialność za prawdę poznawaną i przekazywaną (przemówienie wygłoszone w auli KUL, 1987),* „Seminarium" 32 (2003), s. 16-18.

„troski o Boży ogród”[2168]. Człowiek powinien być roztropnym gospodarzem, zatroskanym o realizację swoich planów ale i rozwój ogrodu.

Ziemię ojczystą często kojarzy się z jej przyrodą, gdyż w odróżnieniu od dzieł sztuki przemawia ona do człowieka polifonicznie, działając na wszystkie zmysły, co potęguje doznania. Różnorodna potencjalność naszej przyrody generuje ogromne możliwości realizowania polskości, czyli konstruowania wzorów, których materializacją są konkretne artefakty[2169]. Nazywając Soplicowo centrum polszczyzny, w którym człowiek oddycha ojczyzną, Mickiewicz obejmował tym określeniem nie tylko kultywowanie starych tradycji narodowych, ale i przywiązanie do ojczystej przyrody[2170]. Większość Polaków po skończeniu szkoły, lipę kojarzy z Kochanowskim, a dąb z sędziwym, królewskim Bartkiem. Z ojczystymi dziejami związana jest też historia żubra, jednego z najstarszych gatunków na ziemi. Należy przy tym podkreślić, że nasza przyroda jest pod wieloma względami wyjątkowa, gdyż Polska leży nie tylko na styku kulturowym, ale i klimatyczno-przyrodniczym. Przenikają się tu wielkie strefy roślinne: z zachodu las liściasty, z północnego wschodu bór iglasty. Liczne ekosystemy zachowały się tu w stanie mało zmienionym: obszary bagienne Biebrzy, Narwi, Bugu, Warty, Wisły i torfowiska Polesia[2171].

Warto też wyeksponować długą i chlubną polską tradycję ochrony przyrody, której genezy szukać należy w silnym kulcie przyrody u Słowian[2172]. Początki ochrony przyrody w Polsce datowane są na zaranie naszej państwowości, gdyż już Bolesław Chrobry kładł nacisk na ochronę bobrów. Kazimierz Wielki wydał w drugiej połowie XIV w. statuty zabraniające kradzieży wielu przyrodniczych obiektów w lasach, jeziorach, czy rzekach. Władysław Jagiełło znacznie ograniczył prawo łowieckie, zabronił wycinania cisów i starych dębów. Stefan Batory wprowadził okresy ochronne dla ryb, a Zygmunt III Waza wydał zarządzenie w 1597 roku o ochronie tura (choć niestety, i tak wyginął). Warto też zauważyć, że choć powszechnie uważa się, iż pierwszy na świecie park narodowy powstał w

[2168] Zob. A. Ganoczy, *Nauka o stworzeniu*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1999, s. 37.
[2169] M. A. Krąpiec, *O filozofię kultury*, „Znak” 7-8 (1964), s. 823-824
[2170] Zob. J. Sochoń, *Literatura…*, s. 258.
[2171] Zob. J. Sadowski, *Patriotyzm…,* s. 272-279.
[2172] Zob. *Ojczyzna w ludowej tradycji słowiańskiej*, w: *Pojęcie ojczyzny*... s. 17-22.

USA 1872 r. (Yellowstone National Park), to nieliczni wiedzą o uchwaleniu przez Sejm Krajowy we Lwowie w 1868 r. pionierskiej w Europie ustawy o ochronie świstaków i kozic w Tatrach. W 1890 zaś roku hr. W. Dzieduszycki ustanowił w swych dobrach, pierwszy w kraju leśny rezerwat przyrody (*Pamiątka Pieniacka*[2173]. Wartościowe obszary przyrody objęto ochroną prawną w formie narodowych parków, rezerwatów przyrody, parków krajobrazowych i obszarów chronionego krajobrazu. Białowieski Park Narodowy wpisano na Listę Światowego Dziedzictwa Ludzkości, a liczne parki narodowe uznano za Światowe Rezerwaty Biosfery[2174].

Doceniając wagę „kwestii" ekologicznej we współczesnym świecie, w jej dowartościowaniu upatrywać trzeba ważny faktor aksjologii ojczyzny oraz istotną część aksjologii patriotyzmu. Wydaje się, iż integralnie rozumiana troska o społeczność, w tym i tę narodową, musi być dziś ściśle skorelowana z szacunkiem dla środowiska naturalnego, w którym ona egzystuje. Należy zabiegać o kształtowanie postawy rozmiłowania się w pięknie przyrody i bezwzględnego sprzeciwu wobec przedkładania ekonomii nad wartość świata natury. Warto w tej kwestii odwołać się do jednego z pionierów sozologii w Polsce, M. Sokołowskiego, który ochronę przyrody bezpośrednio wiązał z rozwijaniem uczuć patriotycznych[2175]. Niezastąpioną rolę w uczeniu szacunku dla ziemi ojczystej, poprzez stwarzanie możliwości kontaktu z przyrodą i przeżycia jej niepowtarzalnego piękna odegrać może edukacja szkolna[2176].

Skoro w wyniku ludzkiego działania ginie dziennie średnio sto gatunków roślin i zwierząt, to kształtowanie postawy proekologicznej staje się praktycznie warunkiem dalszego funkcjonowania, jeśli chcemy aby środowisko naturalne, a

---

[2173] Zob. Z. Głowaciński, *Ochrona przyrody - czym jest, cele i formy,* w: *Akademia Ochrony Przyrody,* red. M. Grzegorczyk, Kraków 2006, s. 9.

[2174] Zob. J. Sadowski, *Patriotyzm…,* s. 280-283. Por. J. Krumnacker, L. Ribbe, *Euronatur i Narew - modelowy projekt realizowany w Polsce,* „Aura" 5 (2006), s. 16.

[2175] Zob. J. M. Dołęga, *Człowiek* w *zagrożonym środowisku,* Warszawa 1998, s. 25; T. Ślipko, *Ekologiczne aspekty patriotyzmu w etycznym naświetleniu,* w: *Oblicza…*, s. 263-264.

[2176] Zob. M. Wolicki, *Wychowanie patriotyczne w szkole,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 437; J. Bartmiński, *Patriotyzm w czasie pokoju i globalizacji,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 115; A. Ciesiołkiewicz, *Organizacje społeczne jako środowisko edukacyjne,* w: *Mała ojczyzna…*, s. 47; A. Przecławska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro,* w: *Pedagogika społeczna, pytania o XXI wiek,* red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 75; A. Latawiec, *Ekologia rodziny ludzkiej,* „Episteme" 7 (2000), s. 56.

więc i gatunek ludzki przetrwał[2177]. Ciekawość i wrażliwość dziecka na przyrodę, a zwłaszcza radość, którą daje mu bezpośredni z nią kontakt, daje nauczycielowi duże możliwości prowadzenia edukacji ekologicznej. Warto przypomnieć, że szkolna edukacja ekologiczna w Polsce ma długą historię, gdyż już w 1926 r. wprowadzono do szkolnego nauczania ochronę przyrody. Uznano, iż praktyczne wiadomości z tej dziedziny winny być składnikiem wiedzy każdego obywatela. Stąd też postulat A. Wodziczko z 1939 r. o konieczności opracowania i wydania podręcznika metodyki ochrony przyrody w placówkach oświatowych, rodzinnych domach i organizacjach młodzieżowych. Nie udało się tego zrealizować, ze względu na wybuch wojny[2178].

W ostatnich dziesiątkach lat zdaje się narastać świadomość tego, iż wychowanie dzieci w umiłowaniu przyrody daje szansę na ich świadome postępowanie, w duchu szacunku dla niej oraz jej ochrony teraz i w przyszłości[2179]. Autorzy interesujących nas materiałów wydają się podzielać przekonanie, iż skoro przyroda stanowi ten faktor współtworzący ojczyznę, który silnie oddziałuje na ludzi, a zwłaszcza na dzieci, to posiada ona silne odniesienia aksjologiczne. W *Podstawie programowej* postuluje się taki sposób wychowania dziecka, aby przygotować je, w miarę jego możliwości, do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą[2180]. W ramach *E*dukacji przyrodniczej, za istotne w tej kwestii uznać można następujące treści odnoszące się do kompetencji ucznia: opisuje życie w wybranych ekosystemach i wie, jaki pożytek przynoszą zwierzęta środowisku; podejmuje działania na rzecz ochrony przyrody w swoim środowisku; wie, że należy segregować śmieci, rozumie sens stosowania opakowań ekologicznych; wie, że należy oszczędzać wodę; wie, jakie zniszczenia w przyrodzie powoduje człowiek; chroni przyrodę: nie śmieci, szanuje rośliny, zachowuje ciszę, pomaga zwierzętom[2181]. Kładąc nacisk na poszanowanie przyrody, w ramach edukacji przyrodniczej na II etapie kształcenia, zakłada się, iż absolwent szkoły podstawowej zachowuje się w środowisku zgodnie z zasadami; działa na rzecz ochrony

[2177] Zob. B. Dymara, S. Michałowski, L. Woltman-Mazurkiewicz, *Dziecko…*, s. 112-114.
[2178] Zob. A. Chrapkowska – Zielińska, *Dziedziny wychowania – między tradycyjnym i współczesnym podejściem,* w: *Współczesne konteksty wychowania,* red. A. de M. Tchórzewski, Bydgoszcz 2002, s. 126.
[2179] Zob. A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 33.
[2180] PP, s. 5.
[2181] PP, s. 11.

przyrody[2182]; proponuje działania sprzyjające środowisku przyrodniczemu; podaje przykłady miejsc w swym otoczeniu, gdzie zaszły korzystne i niekorzystne zmiany pod wpływem działalności człowieka; podaje też przykłady pozytywnego i negatywnego wpływu środowiska na nasze zdrowie[2183].

Troska o zrównoważony ekorozwój, jak zauważają autorzy analizowanych tu materiałów, winna rozpoczynać się od poznania uwarunkowań świata przyrody, istniejących w nim zależności, oraz symptomów narastającego na tym polu kryzysu i zagrożeń. Często wskazują na konieczność podjęcia w treściach nauczania zagadnień, które pozwolą dzieciom zrozumieć działanie ekosystemu oraz rozpoznawać struktury i zależności w nim występujące[2184]. Widać tu chęć uzmysłowienia uczniom ścisłej współzależności pomiędzy działalnością człowieka, w tym i dziecka, pragnącego zaspokoić swoje potrzeby, a stanem środowiska naturalnego[2185]. Ciekawą i syntetyczną konkluzję w tej kwestii zamieszcza podręcznik *Moja szkoła*: „Ziemia nie należy do nas, my należymy do Ziemi. Cokolwiek czynimy Ziemi – czynimy sobie”[2186]. Według J. Hanisz, efektem edukacji wczesnoszkolnej powinna być osobowość dziecka pozwalająca mu funkcjonować w rzeczywistości jako: Jednostka biologiczna – JA – odpowiedzialny użytkownik natury[2187]. Sporo odniesień do troski o ziemię znajduje się w podręcznikach do religii, gdzie wskazuje się, iż skoro świat jest darem Boga, to przyrodzie należy się szacunek[2188]. Człowiek nie jest właścicielem ziemi, ale jedynie jej stróżem, więc musi być odpowiedzialny za jej rozwój[2189]. W kontekście katechezy o św. Franciszku, mówi się o tym, iż trzeba odkrywać w świecie ślady Boga, jego piękna, koncentrować uwagę na roślinach i zwierzątkach, ale pamiętać, że człowiek w oczach Boga jest ważniejszy. Należy za Franciszkiem kochać

[2182] PP, s. 42.
[2183] PP, s. 44.
[2184] MSAP, s. 9-10; JTŚ, s. 51; ODS, s. 43; JKP, s. 15-16; BS, s. 15; JTŚ, s. 23; JH, s. 41; SNM, s. 88; SPRE, s. 28; MP, s. 65; EEK, s. 2; DWIP, s. 67.
[2185] EP, s. 8; PPRZ, s. 22; MŚ, s. 18; RWS, s. 18; JH, s. 18-21; 30-34; DCP, s. 9-10; CPRZ 6, s. 191-192; JTŚ, s. 8; ERP, s. 5; BSW, s. 8; KSP, s. 6.
[2186] MS 2, 8, s. 29-31.
[2187] JH, s. 4.
[2188] WDW 1, s. 59-61; ZPB 4, s. 103; DJ 1, s. 44-45.
[2189] DS 4, s. 48-49.

stworzenia Boże[2190]. W programach i podręcznikach padają sformułowania o rozwijaniu wrażliwości na piękno przyrody, zwłaszcza tej w najbliższej okolicy i poszanowaniu jej, czy też włączeniu się w akcje ekologiczne[2191]. Deklaruje się potrzebę kształtowania zintegrowanej w tym względzie postawy: etycznej, poznawczej, estetycznej i twórczej oraz emocjonalnego stosunku do środowiska przyrodniczego jako wartości osobistej, regionalnej, narodowej[2192]. Zwraca się uwagę na to, iż edukacja przyrodnicza wspiera kontakt poznawczy dziecka ze światem zewnętrznym, kształtuje umiejętność spostrzegania, obserwowania, rozpoznawania i pokonywania trudności, rozwiązywania problemów, aktywnego uczestnictwa w zachodzących zmianach, ale i rozumienia siebie oraz otaczającej rzeczywistości[2193]. Kilka programów wskazuje na potrzebę uświadomienia uczniom dużej wartości zróżnicowania środowiska przyrodniczego Polski[2194]. Można przeczytać o osobliwościach ojczystej przyrody i szacunku dla niej[2195], urokach polskiej przyrody[2196], o tym, iż cała przyroda pachnie Polską[2197], bogactwie świata zwierzęcego na obszarze kraju[2198]. Przekaz dla młodszych dzieci odwołuje się do obrazu Polski, gdzie jest „las i woda, drzewa, ptaki, łąk uroda, polne maki, jesień w złocie, bzu woń w maju, czy orzeł w locie”[2199]. *Szkolny Program Ekologiczny* proponuje słuchanie i recytowanie na lekcjach języka polskiego utworów poetyckich związanych z pięknem przyrody[2200]. Z podręcznika *Moja szkoła,* w kontekście opowiadania *Urodziny dębu,* uczniowie dowiadują się o najstarszym polskim dębie Bartku[2201].

---

[2190] WDW 3, z. 2, s. 5. We franciszkańskim podejściu do przyrody nie ma mowy o dominacji nad nią, gdyż wszelkie stworzenia, nasi „bracia” i „siostry”, tworzą kosmiczną rodzinę i podporządkowane są Stwórcy. Zob. A. Derdziuk, *Św. Franciszek – patron ekologów,* w: *Ekologia. Przesłanie moralne Kościoła,* red. J. J. Nagórny, J. Gocko, Lublin 2002, s. 209; S. Zięba, *Natura i człowiek w ekologii humanistycznej,* Lublin 1998, s. 160; P. Bortkiewicz, *W stronę integralnej i adekwatnej etyki ekologicznej*, w: *Między niebem a ziemią. Ku etyce ekologicznej,* red. A. Dyduch – Falniowska, Kraków 2000, s. 201.
[2191] DCP, s. 9-10; MŚ, s. 18; WS I, 5, s. 52-54; JH, s. 6, 22-23; ZG, s. 19-2; WS 2, 3, s. 119-1210; DWIP, s. 67; EWDŚP, s. 70; NSPU 2, 3, s. 71.
[2192] DCP, s. 9-10.
[2193] EWDŚP, s. 134.
[2194] KSP, s. 11; MP 4-6, s. 8; ES, s. 44.
[2195] RWS, s. 18.
[2196] PNO 5, s. 22.
[2197] PNO 5, s. 4.
[2198] BPP, s. 21.
[2199] JTMP, s. 146; SP 3, 2, s. 52-59.
[2200] SPRE, s. 58.
[2201] MS 3, 1, s. 70-73.

Nie ma nic zaskakującego w tym, iż skoro najbardziej charakterystycznym miejscem związanym z przyrodą jest las, to właśnie do wartości polskich lasów najczęściej odwołują się autorzy interesujących nas materiałów, zwłaszcza tych przeznaczonych dla najmłodszych. Często w duchu dosyć pragmatycznym, wskazuje się na potrzebę dbałości o lasy i chronienia ich, bo stanowią nasze wielkiego bogactwo[2202]. Wskazuje się też jednak na konieczność uświadomienia uczniom w czym wyraża się piękno lasu[2203]. W jednym z programów proponuje się, zorganizowanie w I klasie przedstawienia pt. *Las,* w którym zostanie ukazane, jakie zachowania w lesie są pożądane, a jakie nie[2204]. Są też treści bezpośrednio odnoszące się zarówno do piękna polskich lasów, jak i ich istotnej wartości z punktu widzenia ojczyzny. Przypomina się więc, iż las towarzyszył różnym wydarzeniom w naszej historii. W kniejach król Jagiełło przygotowywał zapasy na wojnę z Krzyżakami, las dawał też schronienie powstańcom czy partyzantom walczącym o naszą wolność[2205].

Lektura analizowanych materiałów, tak jak i powszechne społeczne odczucia, nie pozostawiają wątpliwości, co do tego, iż częściej dostrzec można negatywny wpływ człowieka na środowisko, skutkujący jego poważną degradacją, zatruciem powietrza, wód i lasów[2206]. Opisuje się tu zły wpływ na środowisko licznych odpadów komunalnych i przemysłowych, czyli różnego typu śmieci[2207]. *Szkolny program ekologiczny* eksponuje problemy związane z efektem cieplarnianym, dziurą ozonową, katastrofami ekologicznymi, czy szkodliwością pestycydów[2208]. Wskazuje się niekiedy, iż niektóre gatunki roślin i zwierząt już zginęły, a wielu grozi zagłada[2209]. Uczniowie mają też okazję zapoznać się z mapką o stanie degradacji gleb Polski i dowiedzieć się o obszarach ekologicznie skażonych i zagrożonych w Polsce[2210]. Proponuje się omówienie interesującej mapy ukazującej

[2202] ODS 3, 2, s. 67; SP 3, 1, s. 66; AZPK, s. 68, 80-85; MS 3, 1, s. 84-88; BJTM, s. 70-71; 76-77.
[2203] CSZP, s. 52.
[2204] JTMP, s. 156-160.
[2205] EEK, s. 84; CSZP, s. 53.
[2206] BPP, s. 8, 18; BS, s. 10; SPRE, s. 28, 62; DCP, s. 9-10; WSIP, s. 27-30; SNM, s. 24.
[2207] MŚ, s. 18; MOT 6, 1, s 73; CSZP, s. 22; MWSP 4, s. 115-116.
[2208] SPRE, s. 46-47.
[2209] OCH 6, s. 133; SNST 3, 1, s. 99-100; CSZP, s. 11.
[2210] SPRE, s. 19; MSAP, s. 9.

„zanieczyszczenie" Polski"[2211]. *Elementariusz ekologiczny*, w sposób adekwatny do percepcji dzieci wskazuje, iż „dymy oraz gazy powstające przy spalaniu węgla, ropy i benzyny otaczają Ziemię i osłaniają ją jak parasol. Przepuszcza on ciepłe promienie Słońca, a nie przepuszcza ciepła, które chce wypromieniować Ziemia. Stale więc wzrasta temperatura, co jak wiecie, jest objawem choroby!"[2212]. Z tego samego podręcznika można się dowiedzieć, iż „Warszawa jest dziś chora i trzeba z nią iść do doktora – a może i inne miasta uleczyć by wreszcie czas nastał i przyjąć w nich założenia ekologicznego myślenia"[2213]. Także program nauczania religii, w bloku *W poszukiwaniu własnego miejsca w życiu i świecie* w 6 klasie porusza zagadnienie: niepokoje i zagrożenia współczesnego człowieka dające okazję do korelacji z ekologiczną ścieżką edukacyjną w temacie degradacja środowiska[2214]. Dział *Z Jezusem Chrystusem przeżywamy chorobę i śmierć*, w kontekście kształtowania refleksyjnej postawy wobec różnych sytuacji życiowych i zobowiązań moralnych pisze o kwestii degradacji środowiska[2215].

Uwzględnione źródła dydaktyczne starają się dotrzeć do genezy narastającej degradacji środowiska. Wymienia się tu rozwój przemysłu, który doprowadził do degradacji środowiska naturalnego, zanieczyszczenia powietrza przez zakłady przemysłowe oraz środki transportu[2216]. Można dowiedzieć się o wpływie górnictwa i przemysłu na degradację środowiska przyrodniczego na Wyżynie Śląskiej[2217]. Zwraca się uwagę na bliższe zapewne dzieciom przyczyny degradacji środowiska: bezmyślne niszczenie papieru jako jednej z przyczyn zagłady lasów[2218] oraz wypalanie ściernisk i łąk[2219].

Nie ulega wątpliwości, iż jedną z istotnych przyczyn niszczenia przez ludzi przyrody jest nieświadomość płynąca z braku wiedzy. Dobrze więc, iż sporo w analizowanych materiałach odniesień do konieczności przybliżania dzieciom świata przyrody, zarówno poprzez przekaz wiedzy, jak i jej bezpośrednie poznawanie.

[2211] ŚPŚP, s. 22.
[2212] EEK, s. 63.
[2213] EEK, s. 72.
[2214] PRNR, s. 64.
[2215] PRNR, s. 59.
[2216] BS, s. 22; SNS 6, s. 231-232; OCH 6, s. 134; JKP, s. 15-16.
[2217] KSP, s. 12; MS 3, 4, s. 23.
[2218] SMP, s. 50.
[2219] WSIP, s. 27-28; DWIP, s. 67; EWDŚP, s. 71; *Z ekoludkiem* 2, s. 85.

Powszechnie dostrzega się potrzebę zaznajamiania dzieci z bogactwem polskiej roślinności i świata zwierząt, także w kontekście regionu czy okolicy Polski[2220]. Incydentalnie pisze się o cennej zawartości roślin dla ludzi[2221], czy też zagrożeniach ze strony roślin dla ludzi i sposobach radzenia sobie z nimi[2222]. Częściej widzi się konieczność rozbudzania u dzieci zainteresowań przyrodą, fauną i florą, zwłaszcza lokalną, oraz eksponuje zalety bezpośredniego z nią kontaktu przez wycieczki[2223]. Jeden z programów do przyrody zaleca zapoznanie dzieci z lasami znajdującymi się w pobliżu ich miejsca zamieszkania[2224]. Proponuje się sporządzanie przez dzieci notatki kronikarskiej z pobytu w lesie[2225], czy też zachęca się je do obserwowania księgi przyrody[2226]. J. Hanisz w swym programie wskazuje na niezwykle ważny czynnik warunkujący odpowiedni kontakt ludzi z przyrodą: podpatrywanie przyrody bez zakłócania jej spokoju, nasłuchiwanie odgłosów przyrody, odróżnianie zapachów przyrody, „smakowanie" przyrody, badanie przyrody dotykiem i rozróżnianie jej cech[2227]. Szeroko opisuje tę tematykę program *Wesoła szkoła i* przyjaciele, gdzie poznawanie przyrody jawi się jako konieczny element życia człowieka. Zwraca się tu słusznie uwagę na to, iż w edukacji wczesnoszkolnej powinno się ono odbywać przede wszystkim przez bezpośredni kontakt z najbliższym otoczeniem dziecka. Powinno ono mieć możliwość obserwacji, doświadczania, eksperymentowania, opiekowania się zwierzętami i roślinami[2228].

Wśród analizowanych materiałów warto wyeksponować teksty ukazujące we franciszkańskim duchu przyrodę jako starszego brata ludzi[2229], czy też zwierzęta, zwłaszcza domowe, jako naszych przyjaciół[2230]. Podręcznik *Wesoła szkoła* zwraca uwagę na to, iż zwierzęta oraz rośliny, żyjące w ziemi i w wodzie, chcą żyć

[2220] WSIP, s. 91; RWS, s. 18; PŚ, s. 57; SNM, s. 88; KSP, s. 11; POPR, s. 76-79; BPP, s. 14; PŚWS, s. 69-69; ES, s. 44; WS I, 5, s. 24-31; ACHS 4, s. 44.
[2221] EEK, s. 42-43.
[2222] ODS, s. 44.
[2223] JH, s. 6, 51; RWS, s. 13-15; PŚWS, s. 56-57, 62-63; SNM, s. 15.
[2224] CSZP, s. 52.
[2225] SNST 3, 1, s. 53; JWS 3, 1, s. 28-29.
[2226] SNST 3, 1, s. 51.
[2227] JH, s. 22-23.
[2228] WSIP, s. 9.
[2229] EEK, s. 62; JKP, s. 29; ERP, s. 11.
[2230] PŚ 2, 3, s. 75-81.

przyjaźni z nami[2231]. Powszechnie eksponowanym elementem szacunku dla przyrody, przy odwołaniu się do uczuć dzieci, są teksty o powinności opieki nad zwierzętami, szczególnie zimą[2232]. Podręcznik *Moja szkoła* słusznie przypomina, że skoro zwierzęta mają uczucia, to trzeba być odpowiedzialnym za nie wtedy, gdy się je oswoi[2233]. Podręcznik *Słońce na stole*, przytaczając opowieść o stokrotce i skowronku, stara się uświadomić dzieci, że zwierzęta i kwiaty to żywe i czujące istoty, potrzebujące naszej opieki[2234]. Podręcznik *Wesoła szkoła*, odnosząc się do argumentów utylitarystycznych, wskazuje na pożyteczność mrówek i innych owadów żyjących w lesie[2235].

Za ważny symptom kształtowania się w Polsce świadomości ekologicznej, eksponującej zrównoważony ekorozwój, należy uznać dostrzeganie przez autorów interesujących nas materiałów konieczności uświadomienia uczniom zmian zachodzących w środowisku ich życia oraz zagrożeń dla niego[2236]. Powszechnie wskazuje się także na dużą wagę ochrony roślin i zwierząt oraz ich siedlisk, informując przy tej okazji o ich różnych formach[2237]. Kilku autorów postulując zrozumienie przez dzieci konieczności aktywnej ochrony przyrody, uzasadnia to nie tylko jej pożytkiem, ale i korzyścią dla człowieka[2238]. Celem niektórych tekstów jest uświadomienie dzieci, iż w wybranych ekosystemach i miejscach prawnie chronionych: parkach narodowych czy rezerwatach, obowiązują specjalne zasady postępowania, których należy przestrzegać[2239].

Sporo miejsca w analizowanych materiałach zajmują postulaty podjęcia w trakcie zajęć szkolnych treści odnoszących się do wiedzy o gatunkach zwierząt i roślin chronionych w kraju, dziejów ochrony przyrody w Polsce oraz różnorodności

---

[2231] WS 1, 5, s. 20-21.
[2232] SP 3, 1, s. 136; WS 1, 2, s. 10-14; PŚ 1, 3, s. 14-16, 22; ODS 3, 5, s. 83-85; MS 1, 4, s. 3-5, 18; ES, s. 44; PŚWS, s. 69; RWS, s. 21; DCP, s. 13; ODS, s 27; MS 2, 3, s. 42, 45; MS 3, 5, s. 33-35; JH, s. 20-21; NSPU 2,1B, s. 16-17; DWIP, s. 67.
[2233] MS 3, 5, s. 39-44.
[2234] SNST 3, 2, s. 75-77.
[2235] WS I, 5, s. 56-57.
[2236] BPP, s. 14; PŚ, s. 18; ODS, s. 44; MŚ, s. 18; MSAP, s. 7, 12-13; ES, s. 5; BSW, s. 10; DCP, s. 13-14; KSP, s. 11; SPRE, s. 19, 55; MS, s. 41; WSIP, s. 30; MWSP 4, s. 117-120; CSZP, s. 21; OS, s. 7.
[2237] EP, s. 78l; DCP, s. 14-15 MS I, 7, s. 37, 62-63; BSW, s. 10; Z ekoludkiem. Scenariusze III, s. 15; BPP, s. 18; MŚ, s. 18; SPRE, s. 46-47; MS 2, 1, s. 80; SNM, s. 15; PŚWS, s. 69-69; ODS, s. 44; WS 2, 3, s. 37, 41; MSAP, s. 12-13; CSZP, s. 23; EP, s. 78; CHR 2, 2, s. 143-153.
[2238] BPP, s. 15; DCP, s. 13-14; MP, s. 67; MS, s. 18, 23; JKP, s. 15-16; ERP, s. 11.
[2239] MP, s. 7-8, 67; BS, s. 15; MWSP 4, s. 110-114; OS, s. 7-8; RWS, s. 18; MS, s. 40; PŚWS, s. 69-69; DWIP, s. 67; EWDŚP, s. 72.

jej form. Eksponuje się rolę jaką w ochronie przyrody odgrywają parki narodowe, rezerwaty biosfery, czy pomniki przyrody[2240]. W kilku tekstach kładzie się nacisk na zaznajomienie uczniów z walorami przyrodniczymi i terenami chronionymi w okolicy i regionie[2241]. Uczniowie mogą dowiedzieć się o *Czerwonej Księdze Zagrożonych Gatunków* oraz o *Polskiej Czerwonej Księdze Zwierząt*[2242]. Zauważa się, iż pierwszy Park Narodowy powstał w 1872 r. w Stanach Zjednoczonych: Yellowstone, a następny, Białowieski, w Polsce, w r. 1921[2243]. *Elementariusz ekologiczny* wskazuje, iż takich parków w Polsce jest 22[2244]. W poszczególnych materiałach charakteryzuje się polskie parki narodowe: Białowieski[2245], Świętokrzyski[2246], Tatrzański[2247], Biebrzański[2248], Kampinoski[2249], Wielkopolski[2250], Słowiński i Woliński[2251]. Podejmuje się kwestię ochrony zwierząt i roślin: skarbów tatrzańskiej przyrody[2252], mikołajka nadmorskiego[2253], niektórych kwiatów[2254].

Przybliżając uczniom kwestie związane z ekologią, zwłaszcza na pierwszym etapie edukacji, próbuje się odwoływać do definicji tego terminu. Definicje te zdają się być adekwatnie do wieku dzieci i wskazują, że ekologia to nauka o sposobach zapobiegania zatruwaniu ziemi[2255], nauka o różnych związkach w przyrodzie[2256], czy też po prostu nauka o życiu[2257]. Zamieszczając obszerną definicję ekologii

[2240] MWSP 4, 2, ćw., s. 26; MWSP 4, s. 110-114, 122-123; JKP, s. 29; SP 3, 2, s. 189; JWS 2, 1, s. 78-79; JWS II, 4, s. 47; CSZP, s. 23; Z ekoludkiem. Scen. 3, s. 15; RWS, s. 18; PŚWS, s. 69; MŚ, s. 18; MS, s. 23; MSAP, s. 9; SPRE, s. 19, 37, 55; BPP, s. 15, 21; BS, s. 15, 22; OS, s. 7-8; ACHS 4, s. 44; ES, s. 55.
[2241] BSW, s. 10; BPP, s. 18; SPRE, s. 28.
[2242] NKPN 2, 2, s. 19.
[2243] CPRZ 6, s. 191-192.
[2244] EEK, s. 79.
[2245] EP, s. 50; KSP, s. 12; ODS 3, 8, s. 79; EEK, s. 79.
[2246] BPP, s. 20; ODS 3, 8, s. 73; EEK, s. 79.
[2247] MS 3, 3, s. 101; MP, s. 27; ODS 3, 8, s. 66; BPP, s. 19; SP 3, 2, s. 189.
[2248] CSZP, s. 53; ODS 3, 8, s. 79.
[2249] ODS 3, 8, s. 79; BPP, s. 20; MP, s. 29.
[2250] ODS 3, 8, s. 79.
[2251] CSZP, s. 51; ODS 3, 8, s. 94-95; MS 3, 3, s. 112; BPP, s. 20.
[2252] Z ekoludkiem 3, s. 14.
[2253] ODS 3, 8, s. 94-95; MS 3, 3, s. 112; SP 3, 2, s. 43
[2254] WS I, 4, kpu. 44.
[2255] BJTM, s. 76-77.
[2256] EEK, s. 27-29.
[2257] EEK, s. 32.

podręcznik z serii *Słońce na stole,* widzi w niej naukę „zajmującą się badaniem powiązań pomiędzy żywymi organizmami a środowiskiem, w którym żyją”[2258].

Dostrzegając konieczność zorganizowanych działań na rzecz ekologii, autorzy analizowanych materiałów powszechnie podejmują i tę tematykę. Warto odnieść się do programu nauczania religii, gdzie znajduje się dział *Bóg naszym Stworzycielem,* w ramach którego powinno się podjąć kwestię kształtowania właściwej, pełnej szacunku postawy wobec ekologii oraz zwierząt[2259]. Inni autorzy przeważnie wskazują na światowy dzień ziemi obchodzony 22 IV jako jeden z ważnych elementów edukacji ekologicznej[2260]. Jeden z programów odwołuje się do Szczytu ziemi, który miał miejsce w Rio de Janeiro w 1992 i przypomniał światu o potrzebie troski o naszą planetę[2261]. Są też informacje o tym, iż Polska bierze udział w międzynarodowych działaniach na rzecz ekologii. Podpisuje różne konwencje o współpracy w tym względzie, zwłaszcza z krajami ościennymi[2262].

Wśród działań o charakterze proekologicznym, na pierwszy plan u autorów interesujących nas materiałów, wysuwa się bez wątpienia postulat oszczędzania wody, którą uznaje się za skarb cenniejszy niż złoto[2263]. *Szkolny program ekologiczny*, przedstawiając zasoby pitnej wody w Polsce, podkreśla, że jesteśmy krajem o największym deficycie wody w Europie[2264]. W obrazowy sposób referuje to zagadnienie *Elementariusz ekologiczny,* który pod względem zasobności w wodę Polskę zestawia z Egiptem[2265]. Wszędzie podejmuje się konieczność wyrabianiu nawyku segregacji śmieci i nie marnowaniu materiałów, co umożliwia recykling[2266], sensie stosowania ekologicznych opakowań[2267], czy oszczędzaniu

[2258] SNST 3, 2, s. 73.
[2259] PRNR, s. 47.
[2260] WSIP, s. 91; ES, s. 47; WS I, 4, kpu. 80; WS 2, 3, s. 56-57; MSAP, s. 7; PŚ I, 4, s. 17-26; MŚ, s. 18; NKPN 2, 3, s. 68; NSPU 2, 3, s. 76-77.
[2261] CPRZ 6, s. 186-191.
[2262] SPRE, s. 62; BS, s. 22.
[2263] SP 3, 2, s. 148-149; JWS 3, 1, s. 90-92; ŚKSP 5, s. 59-62; MS 2, 8, s. 53; ES, s. 47; SNM, s. 24; MŚ, s. 18; WS I, 4, kpu. 13; SNST 3, 1, s. 100-103; WS I, 5, s. 20-21; WSIP, s. 30; DS 4, s. 48-49; EWDŚP, s. 71; NELPU 1,1, s. 70-71.
[2264] SPRE, s. 30, 53.
[2265] EEK, s. 69-70.
[2266] WSIP, s. 27-30, 88; SNM, s. 24; ES, s. 47; MS, s. 43; MSAP, s. 9-10; CHR 2, 2, s. 127; MS 2, 8, s. 36; MS 1, 10, s. 14; EWDŚP, s. 71-72; DWIP, s. 67; NSPU 2, 3, s. 72-75; NKPN 2, 3, s. 53, 66-67; NKPN 2,1A, s. 26; NSPU 2,1A, s. 24-27.
[2267] WSIP, s. 27-30; SNM, s. 15, 24; JH, s. 30-31; MŚ, s. 18; EWDŚP, s. 71; DWIP, s. 67.

światła (prądu)[2268]. We wspomnianym *Elementariuszu* obrazowo pisze się, iż jeśli ze złomowanych aut i urządzeń oraz innych odpadków odzyskiwałoby się więcej surowców, to nie trzeba byłoby sięgać po nowe[2269].

Obok tych niejako obowiązkowych działań na rzecz ekologii, których wagę słusznie się zresztą eksponuje, nie brak w materiałach dydaktycznych tu analizowanych propozycji, które określić można mianem mniej standardowych. Warto wskazać na teksty eksponujące pozytywny wpływ natury na samopoczucie i zdrowie człowieka[2270] czy charakteryzujące gospodarstwo ekologiczne[2271]. M. Sarnowska w swym programie zaleca poruszenie kwestii ekologicznego spędzania wakacji[2272]. Ta sama autorka pisze, aby w ramach edukacji polonistycznej słuchać, czytać i omawiać teksty związane z przyrodą oraz wydawać gazetkę o ekologicznym profilu[2273]. *Szkolny program ekologiczny* zachęca do korzystania w ramach języka polskiego z opisów przyrody, np. w poezji Kochanowskiego[2274]. Pobudzającą wyobraźnię uczniów inicjatywą tego programu jest propozycja zaprojektowania przez dzieci osiedla marzeń z punktu widzenia ekologii[2275] czy też zorganizowanie przez dzieci i nauczyciela szczytu ekologicznego[2276]. Program *Postrzegam świat* mówi o kształtowaniu u dzieci umiejętności wyrażania i ilustrowania cech oraz elementów środowisk przyrodniczych dostępnymi sobie środkami (literackimi, plastycznymi i muzycznymi)[2277]. Za pragmatyczne i ważne z punktu widzenia społecznego, uznać należy chęć zainteresowania uczniów tym, czy kupowane przez nas produkty posiadają znak: „Przyjazny dla środowiska, Nie testowany na zwierzętach”[2278]. Podobnie należy ocenić postulowane przez

[2268] WS 1, 4, kpu. 13; SNST 3, 1, s. 100-103; WS I, 5, s. 20-21; ES, s. 47; MS, s. 43; MŚ, s. 18.
[2269] EEK, s. 42-43.
[2270] EWDŚP, s. 136. Zob. M. Parlak, *Wiedza i świadomość ekologiczna uczniów klas trzecich szkół podstawowych*, w: *Wczesna edukacja dziecka. Wobec wyzwań współczesności*, Wyd. LIBRON, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s . 92.
[2271] NSPU 2,1A, s. 56-57; NKPN 2,1A, s. 48-49.
[2272] MSAP, s. 9-13.
[2273] MSAP, s. 5.
[2274] SPRE, s. 54.
[2275] SPRE, s. 47.
[2276] NKPN 2, 3, s. 64.
[2277] PŚ, s. 57.
[2278] SPRE, s. 19.

podręczniki: *Słońce na stole* zachowywanie ciszy nocnej i wyprowadzanie psa na smyczy[2279], czy *Wesoła Szkoła:* nie niszcz gniazd, nie płosz ptaków[2280].

Autorzy analizowanych materiałów, starając się zainteresować dzieci tematyką przyrodniczą i ekologiczną, sięgają do wierszy, baśni czy opowiadań, a podręcznik *Już w szkole* proponuje grę *Przyjaciel ziemi*[2281]. W kontekście zachęt do pomagania w zimie zwierzętom pojawiają się opowiadania: *O zziębniętym Elemelku, pustym brzuszku i rondelku* (H. Łochocka), *Dwie minuty dla ptaków (*B. Lewandowska)*, W stołówce* (o karmniku)[2282], *Sarny* (H. Ożogowska)[2283], czy *Apel do ludzi* S. Karaszewskiego, gdzie zwierzęta apelują do ludzi, aby pamiętali o ich zdrowiu[2284]. Wiersz *W parku narodowym* (H. Zdzitowiecka) uświadamia dzieciom sens istnienia parków narodowych i wskazuje na odpowiednie w nich zachowanie[2285]. O pożytku płynącym z lasów i zagrożeniach dotykających dziś drzewa, w podręczniku *Moja szkoła* pisze się w kontekście wierszy: *Świątek* (M. Bajorek) oraz *Drewniane rzeźb*y (D. Gellnerowa)[2286]. Z podręcznika *Chodźmy razem*, poznając baśń *O wędrujących drzewach* (E. Biela), dzieci dowiadują się, iż ludzie powinni być zainteresowani losem drzew, gdyż z powodu rozwoju techniki opuszczają one człowieka[2287]. Przybliżaniu dzieciom troski o lasy służy też opowiadanie *Leśne listki*[2288], czy *O czym szumi stary dąb?* (C. Janczarski)[2289]. Znaleźć można również nawiązania do wiersza - *My chcemy grać w zielone* (J. Bielunas), eksponującego pragnienie dzieci życia w świecie bez śmieci, w którym będą mogły żyć ptaki i drzewa[2290]. Wśród treści podejmujących wprost tematykę ekologiczną i ukazujących sposoby troski o ziemię wyróżnić można: *Żyj z przyrodą w zgodzie* (E. Rogalski, E. Leliwa) [2291], *Smok i smog* (S. Pastuszewski)[2292], *Pieśń o*

[2279] SNST 3, 1, s. 100-103.
[2280] WS 1, 4, kpu. 37.
[2281] JWS 2, 5, s. 41.
[2282] MS 1, 4, s. 3-5.
[2283] MS 1, 4, s. 18-19.
[2284] WS 1, 5, s. 20-21.
[2285] SP 3, 2, s. 188; JWS 2, 1, s. 78-79.
[2286] MS 3, 1, s. 84-88
[2287] CHR 2, 2, s. 123-126.
[2288] SNST 3, 1, s. 67-69.
[2289] JWS 2, 1, s. 59.
[2290] CHR 2, 2, s. 127.
[2291] MS 3, 1, s. 68-69.
[2292] MS 2, 8, s. 29-31; EWDŚP, s. 72.

*ziemi* (M. Strzałkowska)[2293], wiersz *Skarb nad skarby* (O wodzie) M. Przewoźniak[2294]. *Ziemia – zielona wyspa* (muz A. Nowak, H. Cesarska)[2295], *Makulatura* (A. Drozd-Starklowa)[2296].

Coraz większe zainteresowanie różnego typu kwestiami związanymi z szeroko rozumianą ekologią uznać trzeba za ważny symptom myślenia i działania wielu ludzi na początku XXI wieki. Dobrze więc, że w interesujących nas materiałach dydaktycznych coraz częściej sięga się i do tej tematyki. Nazbyt rzadko ta troska o przyrodę pojawia się w kontekście aksjologicznym, również tym odnoszącym się do ojczyzny. Tymczasem wydaje się, iż takie pogłębione spojrzenie na problem ekologiczny otworzyć może nowe perspektywy zarówno dla ochrony przyrody, jak i nadawaniu nowych form postawie patriotycznej.

## 5.2.

## DOWARTOŚCIOWANIE MAŁEJ OJCZYZNY

Dialektyka „przybliżania" i „oddalania" ojczyzny wiąże się z jej spiralną strukturą. Na co dzień bliższa nam jest mała ojczyzna, której nie można przeciwstawiać ojczyźnie jako duchowej całości integrującej wszystkich Polaków. Trudno jednak mówić o autentycznym uczestnictwie w życiu kraju, jeśli brakuje zakorzenienia w małej ojczyźnie, zaczynającej się od ulicy czy wioski[2297]. Aksjologia ojczyzny swego naturalnego zakorzenienia szukać musi w niezliczonych małych ojczyznach, które ją współkonstytuują, przez mieszkańców, ziemię, czy kulturę. Nierzadko to przecież właśnie w tzw. „terenie", w oddali od centrów nim zarządzających, decydują się w dużej mierze losy ojczyzny[2298]. Proponując podział na ojczyznę małą i dużą, S. Ossowski wskazał, że ta pierwsza dotyczy rodzinnej

[2293] WS 2, 3, s. 56-57.
[2294] MS 2, 8, s. 53.
[2295] MS 2, 8, s. 40-41.
[2296] MS 2, 8, s. 36.
[2297] Zob. A. Wierzbicki, *W podróży do Itaki*…, s. 181.
[2298] Zob. J. Malinowski, *Edukacja regionalna w zreformowanej szkole podstawowej i gimnazjum,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny,* red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 42.

wsi, miasta czy regionu, miejsca pochodzenia, druga zaś – ojczyzna duża, odnosi się do narodu, jego siedliska i całego dziedzictwa. Nie istnieje żadna przyczyna, aby nie móc czuć się równocześnie patriotami regionu i ojczyzny narodowej[2299].

Wprawdzie ze względu na wciąż rosnącą mobilność współczesnego społeczeństwa, zapotrzebowanie na szukanie podstaw w budowaniu tożsamości jednostki w lokalnej społeczności wydaje się tracić na znaczeniu, to jednak w reakcji na poczucie zagubienia i osamotnienia wciąż wielu ludzi kieruje się właśnie ku swoim małym ojczyznom[2300]. Tego typu stan psychiczny wywołuje tęsknota za zrozumiałym, bezpiecznym mikrokosmosem, gdzie można doświadczyć bliskiej sobie społeczności[2301]. Sugestywnie ujął tę kwestię Ch. Taylor, pisząc: „Moja tożsamość to »to, kim jestem«; okazanie dowodu tożsamości to wyjawienie, kim jestem. Lecz takie »wylegitymowanie się« oznacza zajęcie miejsca w przestrzeni społecznej, w pewnej rodzinie, w pewnym regionie”[2302]. Mała ojczyzna, łącząca różne wymiary: geograficzny, społeczno – kulturowy, stanowi specyficzne miejsce symboliczne. Ujawnia się tu element duchowości, specyficzna, niespotykana więź, poprzez wspomnienia i wspólne przeżycia na zawsze łącząca ludzi z danym miejscem, zakorzeniająca w tradycji[2303].

Tak jak nie można przeprowadzić ścisłej dystynkcji pomiędzy małą i dużą ojczyzną, tak samo nie można w żadnym razie mówić o konflikcie między aksjologią i postawą patriotyczną do nich się odnoszącą, Z lokalnym patriotyzmem, utrwalającym związek jednostki z bliską mu społecznością, kulturą i terytorium ściśle wiąże się proces wyzwalania w nim mocy umożliwiających mu kształtowanie więzi z dużą ojczyzną. Nabywanie samoświadomości etnicznej to naturalna droga do autentycznej świadomości przynależności do jakiegoś narodu i państwa[2304].

Jeżeli pod pojęciem patriotyzmu lokalnego rozumieć umiłowanie małej ojczyzny, czyli kraju ojców, to patriotyzm odnoszący się do umiłowania całej

---

[2299] Zob. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej,* s. 201-211; tenże, *Zagadnienie więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim,* „Przegląd Socjologiczny” 9 (1974), s. 74.
[2300] Zob. D. Niczyporuk, *Przestrzenne aspekty…*, s. 213.
[2301] Zob. Z. Baumann, *Ponowoczesność jako źródło cierpień,* Warszawa 2000, s. 341.
[2302] Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości...*, s. 9-10.
[2303] Zob. M. Sakowska, *Patriotyzm a ojczyzna i ojcowizna,* w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa…*, s. 21; S. Starczewski, *Małe ojczyzny - tradycja dla przyszłości*, w: *Małe ojczyzny. Tradycja dla przyszłości*, Warszawa 2000, s. 23.
[2304] Zob. M. Novak, *Przebudzenie etnicznej Ameryki,* Warszawa1985, s. 41.

ojczyzny, należy niejako wznosić z sumy patriotyzmów lokalnych, „na podobieństwo domu, który buduje się z poszczególnych cegieł, aby miał fundament i nie zawisł w powietrzu”[2305]. Nie ma wątpliwości, iż to wspólnoty regionalne ostatecznie warunkują byt społeczności państwowej i jej oblicze, ściśle ze sobą współegzystując. Aksjologia ojczyzny narodowej wyrasta na podłożu regionalnych aksjologii i w nich posiada swój fundament, gdyż konstytuują ją wartości lokalnych wspólnot. Nawet jeśli więc zdiagnozować można na tym polu duże zróżnicowanie na poziomie lokalnym, to towarzyszy mu tożsamość, co do zasadniczej osnowy[2306].

Dowartościowania dziedzictwa małej ojczyzny nie można łączyć z partykularyzmem czy negacją dobra innych społeczności, co uwidacznia się w tendencjach nacjonalistycznych. Rozwój Polski lokalnej stwarza szansę zarówno na umocnienie całościowo rozumianej ojczyzny, jak i na jej europeizację, skoro Europa jest dziś w dużej mierze federacją regionów, przy zachowaniu granic państwowych (choć w sensie granicznej kontroli nie istnieją). W tym kontekście nie chodzi o rezygnację z patriotyzmu, ale odrzucenie jego ksenofobicznej wersji, bazującej na niechęci do tego wszystkiego, co wiąże się z obcym i obcością[2307].

Po latach powojennego kryzysu „małych ojczyzn”, narasta świadomość tego, że społeczności lokalne stanowią niezbędny faktor rozwoju kraju[2308]. Wzrasta liczba towarzystw regionalnych, waloryzujących kulturę lokalną, której *ethos* kształtuje się w bezpośrednich kontaktach ludzi zamieszkujących określone terytorium[2309]. Zwiększa się zapotrzebowanie społeczne na tworzenie pośrednich struktur uczestnictwa i współodpowiedzialności, budowanie porządku państwa „od dołu”, na aktywności jednostek współtworzących ojczyznę, począwszy od wspólnot lokalnych. Dzięki nim społeczeństwa budują system solidarności, umożliwiający

---

[2305] Zob. J. Miąskowski, *Kto się boi lokalnego patriotyzmu,* „Pomerania” 4 (1983), s. 9.
[2306] Zob. T. Slipko, *Zarys…*, s. 240; J. Burszta, *Kultura ludowa – kultura narodowa. Szkice i rozprawy,* Warszawa 1973, s. 14; J. Majka, *Filozofia społeczna,* Warszawa 1982, s. 327; H. Skorowski, *Europa regionu. Regionalizm jako kategoria aksjologiczna,* Warszawa 1998/1999, s. 180-181.
[2307] Zob. J. Bartmiński, *Polskie wartości w europejskiej aksjosferze,* Lublin 2014, s. 155; A. Siciński, *Kultura Polska w nowej sytuacji historycznej,* Warszawa 1998, s. 14-15.
[2308] Zob. A. Potoczek, *Społeczna rola samorządu terytorialnego,* w: *Mała ojczyzna…*, s. 28; J. Damrosz, *Regionalizm w nowym społeczeństwie obywatelskim,* w: *Regionalizm a ustrój państwa polskiego,* Ciechanów 1995, s. 7; W. Jaskólska, *Rodzina wiejska – kultura i tradycja,* w: *Mała ojczyzna…*, s. 104.
[2309] Zob. A. Omelaniuk, *Przez dziedzictwo regionalne do kultury narodowej i europejskiej*, w: *Edukacja kulturowa…* s. 45; S. Partycki, *Towarzystwa regionalne a rozwój kultury* lokalnej, w: *Kultura w kręgach wartości…*, s. 214.

przezwyciężenie ich degradacji przez anonimowość i bezosobowe umasowienie[2310]. Na poziomie lokalnych struktur społecznych ujawnia się specyficzne „prawo bliskości", ułatwiające lepsze poznanie i zaspokojenie potrzeb ludzi[2311]. Przez wieki to lokalne społeczności stanowiły zasadniczy układ odniesienia dla jednostek, przystosowując swoje formy dziania do zmian politycznych, gospodarczych i kulturowych[2312]. Nie wolno przy tym zapominać, iż pojęcie „ojczyzny", również tej w wymiarze lokalnym, w historii każdego kraju kształtowało się nieco inaczej. Na skutek istnienia przez długi czas licznych odrębnych księstw, mała ojczyzna miała szczególnie duże znaczenie w Niemczech. W Polsce, ze względu na częste zmiany granic, ważniejszą rolę niż miejsce urodzenia i wychowania, odgrywała zazwyczaj duża ojczyzna, jej historia i kultura[2313]. Warto też zauważyć, iż współczesne rozumienie małej ojczyzny zdaje się wykraczać poza jej tradycyjne ujęcie jako naturalnego środowiska ludzkiej egzystencji. W coraz większym stopniu staje się ona raczej źródłem życia obywatelskiego, opierającego się na takich wartościach, jak: wolność, samorządność, dialog[2314].

Kwestia wychowania obywatelskiego realizowanego jako nowoczesna edukacja regionalna zajęła ważne miejsce w edukacji szkolnej po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku. Początkowo unikano silnego eksponowania regionalizmu, uważając to za przeszkodę w integrowaniu się państwa. Już jednak w założeniach programowych z 1923 r. wskazano na konieczność budzenia zainteresowania historią powiatu czy bliskiej okolicy życia uczniów. W 1933 r. wprowadzono ministerialne programy edukacyjne, gdzie problematyce regionalnej zapewniono wysoką rangę[2315]. Po II wojnie światowej władze PRL wyrażały wyraźną niechęć do kultywowania narodowych tradycji, a zainteresowanie edukacją regionalną ograniczano do Ziem Zachodnich i Północnych. Szansa na budowę samorządnej Rzeczypospolitej oraz rozwój małych ojczyzn pojawiła się po 1989

[2310] Zob. W. Łużyński, *Struktury pośrednie pomiędzy jednostką ludzką a państwem w nauczaniu społecznym Kościoła,* Toruń 2008, s. 12-13.
[2311] Jan Paweł II, *Encyklika Centessimus annus,* nr 48.
[2312] Zob. J. Niczyporuk, *Przestrzenne aspekty…*, s. 213.
[2313] Zob. K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Lublin — Kielce 2006, s. 34.
[2314] W. Theiss, *Słowo wstępne,* w: *Mała ojczyzna…*, s. 7-8.
[2315] Zob. S. Tabor, *Renesans edukacji regionalnej*, „Edukacja i dialog" 4 (2006), s. 21-26.

roku, a powrót edukacji regionalnej do szkół wiąże się z V Kongresem Regionalnych Towarzystw Kultury obradującym w 1994 r. we Wrocławiu, gdzie zwrócono uwagę na to, że programy nauczania powinny uwzględniać tematykę regionalną. Chodziło tu o umożliwienie uczniom odczytywania związków łączących tradycję rodzinną z tradycjami regionu oraz ich świadome i aktywne uczestnictwo w życiu wspólnoty lokalnej[2316]. Celem edukacji regionalnej jest dostarczenie wiedzy o najbliższym środowisku życia dziecka, wprowadzenie go stopniowo w szersze kręgi życia społecznego, i w konsekwencji umiłowanie rodziny, regionu i ojczyzny[2317]. D. Jankowski edukację regionalną określił jako „wprowadzenie jednostek i małych grup społecznych w tradycję i aktualne życie społeczno – kulturalne regionu i środowiska lokalnego, które polega na pedagogicznym ułatwieniu zaistnienia jednostek i małych grup społecznych jako podmioty życia społeczno – gospodarczego i urzeczywistnienia swoich aspiracji poprzez pospólne wykorzystanie zastanych i wytworzonych zasobów przyrodniczych, gospodarczych, społecznych i kulturalnych”[2318]. Główny cel edukacji regionalnej według P. Petrykowskiego, to „ukształtowanie w młodych jednostkach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska oraz autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury”[2319]. H. Skorowski wskazuje zaś na to, iż idee współczesnej edukacji regionalnej są nierozerwalnie związane z tendencją renesansu regionalizmu, w którym chodzi o dynamiczny rozwój i wzbogacanie własnego środowisku oraz ożywienie różnorodności jako bogactwa życia społecznego, umocnionego poczuciem własnej tożsamości i zakorzenienia[2320].

---

[2316] Zob. J. Malinowski, *Wartości edukacji regionalnej i krajoznawczej w reformowanej szkole,* w: K. Denek, T. Zimny, *Oświata na wirażu,* Kielce 1999, s. 119-124; K. Denek, *Kierunek zmian edukacji w Polsce,* w: *Oświata na rozdrożu,* red. T. Zimny, Wyd. WSP, Częstochowa-Poznań 1997, s. 45.

[2317] Zob. W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utylitarna,* w: *Mała ojczyzna…*, s. 13-16; Z. Frączek, *Ojczyzna jako wartość edukacyjna w obliczu integracji europejskiej,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 459; K. Ziołowicz, *Edukacja regionalna jako element edukacji patriotycznej,* „Nauczanie Początkowe” 1 (2007/2008), s. 42; R. Niestolik, *Wzbogacenie edukacji regionalnej,* „Wiadomości historyczne” 2 (2005), s. 41.

[2318] D. Jankowski, *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy,* w: *Regionalizm polski,* red. S. Dądrowski, A. Kociszewski, Ciechanów 1990, s. 107.

[2319] P. Petrykowski, *Edukacja regionalna : problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003. s. 52.

[2320] Zob. H. Skorowski, *Dziedzictwo kulturowe w regionie*, w: *Szkoła a regionalizm*, red. A. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk, Ciechanów 1996, s. 21; tenże, *Regionalizm jako kategoria aksjologiczna,* „Studia

*Podstawa programowa*, na I etapie edukacyjnym, do kwestii związanych z aksjologią małej ojczyzny odnosi się w pośredni sposób. W zakresie percepcji sztuki uczeń ma więc określać swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz[2321]. W ramach edukacji społecznej kładzie się nacisk na znajomość najbliższej okolicy, jej ważnych obiektów i tradycji. Widzi się potrzebę przekazania wiedzy o miejscowości, regionie, lokalnych wydarzeniach, ludziach szczególnie zasłużonych dla miejscowości[2322]. Na II etapie pojawiają się już treści bezpośrednio podejmujące kwestię patriotyzmu lokalnego i aksjologii małej ojczyzny. Absolwent szkoły podstawowej opisuje więc swoją „Małą Ojczyznę", uwzględniając tradycję historyczno-kulturową i problemy społeczno-gospodarcze oraz zbiera informacje o różnych formach upamiętniania postaci i wydarzeń z jej przeszłości; umie pokazać na planie miejscowości siedzibę władz lokalnych i na przykładach omawia zakres ich działań[2323], wskazuje na mapie i opisuje główne regiony Polski[2324]. Szczegółowe zalecenia pojawiają się w poszczególnych działach *Podstawy*. Zaleca się szczególną troskę względem przyrody w środowisku swojej egzystencji[2325]. Edukacja etyczna sugeruje nabycie przez absolwentów szkoły podstawowej umiejętności wyrażania opinii i wartościowania zjawisk społecznych na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej[2326]. Odnośnie edukacji z zakresu *Historia i społeczeństwo* dostrzega się potrzebę kształtowania u dzieci więzi ze wspólnotą lokalną[2327]. Dosyć dużo miejsca w *Podstawie* poświęca się językowi mniejszości etnicznej eksponując w tym kontekście korelację pomiędzy świadomością dziedzictwa narodowego i etnicznego[2328]. Szczególną uwagę zwraca

---

Theologica Varsaviensia" 28 (1990), s. 127-139; tenże, *Prawo do regionalizmu jako podstawowe prawo osoby*, „Seculum Christianum" 1 (1994), s. 189-204.

[2321] PP, s. 9.
[2322] PP, s. 10
[2323] PP, s. 37.
[2324] PP, s. 37.
[2325] PP, s. 44.
[2326] PP, s. 65.
[2327] PP, s. 76.
[2328] PP, s. 66

miejsce, które w *Podstawie* przypisuje się językowi regionalnemu (kaszubskiemu)[2329]. Znaleźć można tu treści odwołujące się do pogłębienia świadomości przynależności do kultury Kaszub i języka kaszubskiego[2330]. Wśród zadań szkoły pojawiają się wzmianki o ukazywaniu sensu praw i obowiązków, zasad i reguł, nakazów i zakazów obowiązujących w lokalnej społeczności, w kontekście grupy rówieśniczej, szkoły, czy rodziny[2331].

Analiza programów i podręczników z ostatnich lat pozwala dostrzec zmianę, jaka dokonała się w Polsce po 1989 r. w stosunku do tzw. małych ojczyzn. Niemal we wszystkich podręcznikach pisze się więc o Polsce jako terytorium tworzonym przez mniejsze fragmenty ojczystej ziemi. Rzadko pojawia się bezpośrednie odwołanie do różnic pomiędzy mieszkańcami Polski z różnych regionów[2332], ale powszechnie pisze się o tym, iż warunki przyrodniczo-geograficzne panujące w Polsce, historia państwa oraz związane z tym różnice kulturowe pomiędzy różnymi obszarami doprowadziły do wyodrębnienia się w ciągu wieków kilku dużych i wielu mniejszych regionów Polski: Pomorze, Wielkopolska, Śląsk, Małopolska, Podlasie, Mazowsze, Kujawy, Warmia i Mazury[2333]. Za ważne trzeba uznać uwagi o tym, iż mieszkańcy regionów, różniąc się ukształtowaniem terenu, fauną, florą, strojem, zajęciem, budownictwem, zajęciami, strojem, a zwłaszcza tradycjami, obyczajami i kulturą, czują się Polakami a ich miejscowość życia stanowi integralną część Polski [2334].

Kwestię edukacji regionalnej wyjątkowo obszernie referują autorzy serii *Historia wokół nas.* Według nich, w procesie kształtowania tożsamości regionalnej podstawową rolę powinna spełniać rodzina, gdzie dziecko od początku swego życia poznaje tradycje regionalne. To rodzice powinni uczyć dzieci obcowania z dobrami kultury regionalnej, ukazując im zarówno związek kultury regionalnej z człowiekiem, jak i głęboki sens pozytywnego działania na rzecz wspólnoty regionalnej. Edukację regionalną zainicjowaną w rodzinie powinna kontynuować

[2329] PP, s. 70
[2330] PP, s. 70-72.
[2331] PP, s. 79.
[2332] WRPE, s. 10.
[2333] PZH 4, s. 77; HWN, s. 16; ATH 4, 1, s. 38; OCH 4, s. 36; MH 4, s. 38; MM, s. 148-149; RMP, s. 68; PŚWS, s. 62-63; ES, s. 9; ERP, s. 5, 123-126.
[2334] RWS, s. 18; PZH 4, s. 77-78; ACHS 4, s. 32-36; MH 4, s. 38-39; DWIP, s. 55; EWDŚP, s. 68-69.

szkoła, która powinna umożliwić uczniom poznawanie ich miejscowości, jej piękna przyrody, tradycji, historii, kultury, ale i zwyczajów oraz obrzędów pielęgnowanych przez pokolenia[2335].

W programach i podręcznikach regionalizm uznaje się za istotny wymiar nauczania różnych przedmiotów i prezentowany jest przez różne zagadnienia. Można tu wyróżnić dwa rodzaje tekstów: wskazujące na ścisły związek małej i wielkiej ojczyzny, eksponujące charakter łączących je więzi oraz te starające się przybliżyć uczniom wartość małej ojczyzny. Pojawiają się sugestywne teksty stwierdzające bliską więź małej i wielkiej ojczyzny. Można tu odnaleźć sformułowania o wielkiej ojczyźnie składającej się z tysiąca małych ojczyzn[2336], małej i dużej ojczyźnie[2337], oraz wzmianki o terytorium miejscowości ucznia jako małego fragmentu wielkiej ojczyzny[2338].

Wiele tekstów koncentruje się na przybliżeniu dzieciom rozumienia małej ojczyzny. Utożsamiają jest ona z ojcowizną[2339], miejscem, gdzie jest rodzinny dom[2340], terenem „naszego podwórka”[2341], czy po prostu z miejscem zamieszkania, najbardziej Ci znanym i bliskim[2342]. Ze szczególnym zaangażowaniem wydają się referować tę kwestię autorzy serii *Moje miejsce na ziemi.* Małą ojczyznę ukazuje się tu jako miejsce, z którym człowiek jest silnie związany, gdzie czuje się u siebie. Może to być region, miejscowość, a nawet tylko jej część, kilka ulic, podwórek i zaułków. Każdy człowiek ma swoją małą ojczyznę. Dla niektórych jest to miejsce urodzenia, dla innych miejsce, w którym długo zamieszkiwali, albo to, gdzie często zdarza się im przebywać[2343]. Liczni autorzy interesujących nas materiałów słusznie starają się w kontekście tej tematyki wskazywać na rolę, jaką mała ojczyzna może odegrać w życiu człowieka. Co istotne, w tym aspekcie edukacji widać silniejsze niż w innych kwestiach, eksponowanie czynnika emocjonalnego. Mówiąc o

[2335] HWN, s. 16.
[2336] PZH 4, s. 84; MM, s. 146-173; MH, s. 7-8; HWN, s. 16; TLP, s. 19.
[2337] RWS 1-3, s. 18; PZH 4, s. 73; KP, s. 42-43; BSW, s. 30; MŚ, s. 19.
[2338] PZC, s. 57; MNA 4, s. 194; MIH 4, s. 46; PŚWS, s. 62; ATH 4, 1, s. 41; RWS, s. 12; MNA 4, s. 49-52; WS 2, 3, s. 54; HWN, s. 27-29; ODS, s 25; MSP, s. 40; MS 1, 8, s. 46; ES, s. 10; JH, s. 18; MŚ, s. 18.
[2339] BSW, s. 30.
[2340] PZH 4, s. 77, 83.
[2341] CHR 2, 2, s. 140-143; MNA 4, s. 193.
[2342] PZH 4, s. 77, 83.
[2343] MM, s. 170-172.

konieczności kształtowania przywiązania, szacunku oraz więzi uczuciowej z małą ojczyzną, wskazuje się, iż do prawidłowego rozwoju osobowości człowieka niezbędne jest poczucie przynależności, tożsamości z bliską mu małą ojczyzną[2344].

Realizując postulaty programowe, podnoszące wartość małej ojczyzny, poszczególne podręczniki na różny sposób starają się uszczegółowić ten aspekt edukacji patriotycznej. Mało jest tu treści, które łączyłyby ze sobą bezpośrednio te dwa wymiary patriotyzmu i przywiązania do ojczyzny: małej i wielkiej. Być może brak szerszej refleksji w tej kwestii spowodowany jest, podobnie zresztą jak przy innych okazjach, skoncentrowaniem się na omawianym aktualnie zagadnieniu. Wydaje się, iż podobnie jak w każdym innym kontekście, pewne ogólniejsze spojrzenie, łączące poszczególne aspekty edukacji byłoby niezwykle wartościowe. Brak tej perspektywy wymusza niejako poszukiwanie, wśród licznych zresztą treści odnoszących się do małej ojczyzny czy podnoszących różne aspekty edukacji regionalnej, tych motywów, które eksponują jej patriotyczny kontekst. Chodzi tu zwłaszcza o wzmianki podnoszące przywiązanie do małej ojczyzny, pośrednio posiadające charakter edukacji patriotycznej. Kilku autorów słusznie zauważa więc, iż tęsknotę za małą ojczyzną odczuwają szczególnie mocno ci wszyscy, którzy musieli wyprowadzić się ze swojej wsi lub miasta[2345]. Zwraca się wszędzie uwagę na to, iż takie walory małej ojczyzny, jak: herby miejscowości, zabytki, bliskie są sercom wszystkich Polaków[2346]. *Program nauczania religii* wskazuje, iż dział *Bóg objawia nam Kim jest*, można skorelować ze ścieżką edukacyjną *Edukacja regionalna* przez podjęcie tam kwestii dotyczących miejsc, symboli w najbliższym otoczeniu przypominających o chrześcijańskich korzeniach[2347].

Dosyć często postuluje się konieczność podjęcia w procesie edukacyjnym treści pozwalających dostrzec uczniom piękno ich małej ojczyzny[2348]. Wskazuje się przy tym niekiedy, iż istotne jest także kształtowanie wrażliwości na piękno regionu

[2344] MIH 4, s. 47; ACHS 4, s. 8-12; KP, s. 36-37; PMM, s. 38; RWS, s. 18, 22; PŚWS, s. 74-75; PŚ, s. 16, 49-52; OSP, s. 28; ZG, s. 6-7; BSW, s. 8-9, 12, 30; ES, s. 6, 9; SNS, s. 6-7; MH, s. 7-9; PZC, s. 7; KP, s. 42-43; MŚ, s. 19; MS, s. 40; BS, s. 7; EP, s. 45; PH 4, s. 25; JH, s. 18-19; ERP, s. 11.
[2345] OCH 4, s. 37; ATH 4, 1, s. 38.
[2346] PZH 4, s. 83; ACHS 4, s. 27-29; ODS, s 25; MS, s. 40; MS 1, 8, s. 46-47, 63; ES, s. 46; PH 4, s. 27; SP 3, 2, s. 8-9; PŚWS, s. 62-63.
[2347] PRNR, s. 46.
[2348] MŚ, s. 18; EPP, s. 19; BSW, s. 10; BJTM, s. 147; HWN, s. 16.

i własny udział w tym, by w małej ojczyźnie dzieci rzeczywiście było pięknie[2349]. Wyeksponować należy podręcznik *Poznajemy historię ojczystą*, gdzie wskazuje się na to, iż odrębności „małych ojczyzn" dodają uroku wspólnej „dużej" ojczyźnie[2350]. Pisze się też o kształtowaniu wrażliwości na piękno małej ojczyzny i własny udział w tym, zwłaszcza przez banalną troskę o estetykę otoczenia[2351]. Jeden z podręczników wartość małej ojczyzny ukazuje w kontekście listu dziecka ze wsi, które pisze, iż było w Warszawie, bardzo się mu tam podobało, ale nie ma tam pięknych łąk i lasów jak na wsi, czy miejsc do zabawy[2352]. Trudno też nie dostrzec patriotycznego charakteru wierszy wskazujących na piękno małej ojczyzny, a chętnie przytaczanych w materiałach dydaktycznych. Można przytoczyć odwołanie do ojczyzny jako ukochanej wioski, pól i zbóż, pachnących łąk, wody w jeziorze, lasy i sady, w wierszu *Moja wioska* (F. Kobryńczuk)[2353], czy też ujęcie ojczyzny jako małej najbliższej ojczyzny, kraju dzieciństwa, miejsca urodzenia w wierszu T. Różewicza, *Oblicze ojczyzny*[2354].

Według autorów programów i podręczników do których sięgnięto w tej monografii, patriotyczny kontekst edukacji regionalnej najpełniej wyraża się na polu kultury. Z tego względu, postulując konieczność rozwijania postawy patriotyzmu w łączności z tożsamością regionalną, akcentują poznanie kultury regionalnej, pielęgnowanie jej, czy też wprowadzenie w życie kulturalne regionu[2355]. Odrębność poszczególnych regionów Polski wyznacza w dużej mierze kształtująca się w ciągu wieków swoista dla każdego regionu kultura ludowa**.** Uwidacznia się ona poprzez: stroje, obyczaje, sposoby zdobienia, a nawet budowania domów, a przede wszystkim w muzyce ludowej, utożsamianej tu z pieśniami ludowymi oraz tańcami[2356]. Zwraca się przy tym często uwagę na to, że różne pieśni ludowe i przyśpiewki mogą nam dużo powiedzieć o życiu naszych

[2349] JH, s. 18; ERP, s. 11.
[2350] PH 4, s. 25-26.
[2351] ES, s. 10, 21; JH s. 18-19; ERP, s. 11; BSW, s. 9-11; INS, s. 8; OS s. 12-13; ATH 4, 1, s. 41; MM, s. 38; RWS, s. 17; MS, s. 44; PŚWS, s. 62-63; MŚ, s. 18.
[2352] BJTM, s. 150-151.
[2353] WS 2, 3, s. 48.
[2354] SNS 4, s. 88.
[2355] PZH 4, s. 83; MM, s. 38; WSIP, s. 30; OS , s. 8; MH, s. 17; PZC, s. 57; HWN, s. 8-9; ATH, s. 10; MP, s. 70-71; BP, s. 21; AUP, s. 18; BS, s. 7; BSW, s. 8-12; KP, s. 36-37.
[2356] RMP, s. 59, 68, 85; JKP, s. 26, 35; KMM, s 104, 114-115; JTŚ, s. 60-61; BP, s. 8; SMP, s. 53, 57, 61; ODS 3, 1, s. 32; MIH 4, s. 47; JWS 3, 1, s. 76-77; MS 3, 2, s. 90; OCH 4, s. 37; CP 3,1, s. 115-117.

przodków w poszczególnych regionach[2357]. Cennym źródłem wiedzy o mieszkańcach danego regionu są dla autorów analizowanych tu materiałów stroje regionalne, noszone kiedyś na co dzień i od święta, dziś przeważnie znajdujące się w muzeach[2358]. Rzadziej eksponują oni regionalne odrębności uwarunkowane gwarą. Podręcznik *Moja historia* wskazuje, iż w Wielkopolsce na ziemniaki mówi się pyry, a na Mazowszu kartofle[2359]. Autorzy podręcznika *Przygoda z historią* podkreślają, iż w Krakowie, wychodząc z domu na spacer, mówi się: idę na pole, co śmieszy warszawiaków, gdyż oni idą na dwór[2360]. Gdzieniegdzie można odnaleźć treści opisujące gwary: cieszyńską[2361], małopolską i śląską[2362], podhalańską, góralską i kaszubską[2363]. Z podręcznika *Przygoda z historią* dowiadujemy się, iż ten ostatni język jest tak niezrozumiały, że z rodowitym Kaszubem mieszkaniec z innych regionów może się porozumieć tylko za pomocą polskiego języka literackiego[2364]. Ci sami autorzy piszą, iż kończąc szkołę podstawową uczeń ma nagrać rozmowę z osobą mówiącą językiem regionalnym[2365]. Z kolei B. Bartoszewska i W. Sadowska zalecają założenie przez uczniów słownika gwar, układanie rymowanek ze zwrotami gwarowymi i wykorzystanie ich w zabawach dzieci, np. w formie wyliczanek[2366].

Istotnym elementem edukacji regionalnej są w świetle interesujących nas źródeł różne tradycje, decydujące o tożsamości i specyfice regionu[2367]. Pojawiają się wzmianki o kulinarnych tradycjach regionalnych: oscypku, toruński piernikach czy podlaskim, sękaczu[2368]. We *Wprowadzeniu do edukacji regionalnej* zaleca się omówienie zajęć, zabaw dzieci i ich rówieśników z różnych innych regionów i

[2357] BSW, s. 10; ES, s. 32; MS 3, 3, s. 100, 104; PH 4, s. 25-26; PZH 4, s. 81; ODS 3, 8, s. 74-75; CP 3, 1, s. 115-117; SP 3, 2, s. 48; KMM, s. 86-87; MM, s. 39.
[2358] MH 4, s. 38; KMM, s. 39; MM, s. 148; ERP, s. 5; OSP, s. 28; OCH 4, s. 36; PH 4, s. 27; DCP, s. 14.
[2359] MH 4, s. 39.
[2360] PZH 4, s. 82.
[2361] ATH 4, 1, s. 40.
[2362] SNST 3, 2, s. 66.
[2363] ODS 3, 8, s. 91; SNST 3, 2, s. 66; PZH 4, s. 81; MS 3, 3, s. 99; ODS 3, 8, s. 62.
[2364] PZH 4, s. 82.
[2365] PZC, s. 57.
[2366] BSW, s. 12.
[2367] MŚ, s. 18; MH 4, s. 40-41; JKP, s. 20-21; BSW, s. 26.
[2368] NSPU 2,1B, s. 10-11; OCH 4, s. 36; PH 4, s. 26-27; MH 4, s. 39.

krajów, obecnie i w przeszłości[2369]. A. Pawlicki wysuwa zaś ciekawą propozycję porównania tradycji regionalnych ukształtowanych w Polsce podczas zaborów[2370].

Sporo podręczników, poczucie szacunku i tożsamości z małą ojczyzną, czy regionem stara się kształtować za pomocą metod aktywizujących uczniów. Zaleca się podejmowanie działań wspierających formowanie u nich świadomego przywiązania do ich małej ojczyzny. Proponuje się, aby mogły one m. in.: wziąć udział w konkursie na podania związane z regionem oraz uczestniczyć w klasowym konkursie wiedzy o kulturze regionu[2371]; przeprowadzić wywiad z regionalnymi ludźmi kultury[2372], przygotować wystawę o miejscowości czy regionie[2373], zabawić się w architektów i wyobrazić sobie swoją miejscowość w przyszłości?[2374], zbierać pocztówki, rysunki, wycinki z gazet przedstawiające miejscowość[2375], konstruować ulotki reklamujące atrakcje regionu[2376], ułożyć plan wycieczki do najciekawszej miejscowości regionu[2377], wskazać na osobliwości, zabytki i ważne obiekty, które można zobaczyć w regionie[2378], poznawać warunki życia ludzi, warunki pracy, typowe zajęcia, czy budownictwo[2379], poznawać sylwetki zasłużonych i ciekawych ludzi z regionu, którzy rozsławili go w Polsce i na świecie[2380]; nawiązać korespondencję z klasami z różnych regionów Polski[2381], napisać wspólnie z klasą list z zaproszeniem do odwiedzenia regionu[2382]; poznawać utwory literackie reprezentatywne dla kultury regionalnej[2383]. Warto dostrzec wyrażaną przez niektórych autorów konieczność uświadamiania dzieciom potrzeby ich

[2369] BSW, s. 10.
[2370] AP, s. 38.
[2371] PZC, s. 57.
[2372] KP, s. 36-37; MP, s. 23; EP, s. 45.
[2373] PZK 1, 2, s. 13-18; PZC, s. 57.
[2374] NELPU 1,4, s. 16-17.
[2375] MS 1, 8, s. 63; WS 2, 3, s. 54-55.
[2376] PZC, s. 57.
[2377] MNA 4 s. 194.
[2378] MIH 4, s. 46; PŚWS, s. 62-63; ACHS 4, s. 27-29; ODS, s 25; MS, s. 40; MS 1, 8, s. 46-47, 63; ES, s. 46; ATH 4, 1, s. 41; RWS, s. 12; PŚ, s. 49-52; MM, s. 170-172.
[2379] PŚ, s. 24, 57; BPP, s. 17.
[2380] JTŚ, s. 22, 26; ACHS 4, s. 27-29; PH 4, s. 27; ERP, s. 5, 14; BS, s. 27; JH, s. 18-19; OS , s. 8, 12-13; HWN, s. 16; MS, s. 44; RWS, s. 12, 17; MM, s. 38; EP, s. 45; ATH, s. 10; ATH 4, 1, s. 41; ES, s. 5, 21; MNA 4, s. 193; PŚ, s. 16, 49-52; INS, s. 8; ATH 5, 2, s. 87.
[2381] SPRE, s. 44
[2382] KP, s. 54-55; MM, s. 170-172.
[2383] PZC, s. 7.

angażowania się w życie miejscowości[2384]. J. Hanisz wskazuje w tym kontekście na możliwość włączenia się dzieci w pracę różnych zespołów regionalnych[2385]. Autorzy podręcznika *Moja historia,* starają się zainteresować uczniów tematyką małej ojczyzny poprzez pytanie: czy wiesz co jest małą ojczyzną Papieża[2386]. Biorąc pod uwagę deklarowane przez Jana Pawła II przywiązanie do Wadowic i bliskość tej postaci uczniom, to dobry przykład postawy szacunku dla małej ojczyzny. Z kolei autorzy serii *Historia wokół nas* proponują, aby uczniowie zmierzyli się z ważnym pytaniem: jak można opisać swoją małą ojczyzną[2387].

Pomimo tego iż człowiek i społeczeństwa wciąż się przeobrażają, to zasadnicze elementy ludzkiej natury wydają się nie zmieniać. Człowiek wciąż potrzebuje bliskiej mu przestrzeni społecznej, gdyż nie jest w stanie w pełni odkrywać bez nich swojej tożsamości. Silne emocje, które ujawniają się w tym kontekście, skłaniają do przeświadczenia, iż odwołanie do aksjologii małej ojczyzny i rodzącego się względem niej patriotyzmu nie przestanie nigdy mieć znaczenia. Nie oznacza to jednak, że i na tym polu konieczne jest podejmowanie działań, które tę aksjologiczność potrafiłyby wyeksponować.

## 5.3.

## OJCZYZNA I PATRIOTYZM W KONTEKŚCIE INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ

Naród składa się nie tylko z tego, co wyróżnia go od innych, lecz i z tego, co go z innymi łączy. Jego formę samoświadomości stanowi żywy duch kultury ludzkiej, posiadający nierzadko żywotne związki z wieloma innymi narodami. Wystarczy odwołać się do naszych stosunków z narodem ukraińskim, litewskim czy żydowskim, które choć były trudne, a niekiedy tragiczne, to dzięki tym korelatom naród polski uzyskiwał swoją tożsamość[2388]. Dobrze zdaje się to

[2384] JH, s. 19; ES, s. 10; MŚ, s. 18.
[2385] JH, s. 18.
[2386] ATH 4, 1, s. 38.
[2387] HWN, s. 16.
[2388] Zob. S. Grygiel, *Pola…*, s. 64; W. Chudy, *Aspekty narodu polskiego,* w: *Z Karolem Wojtyła….,* s. 7.

pojmować J. Bocheński, sądzący, iż w ludzkości widzieć trzeba harmonię odcieni narodowych, ukształtowanych na wspólnym ogólnoludzkim podłożu. Za ważny element światopoglądu narodowego uznaje on dążenie do realizacji, rozszerzania i upowszechniania tych wartości, których naród jest nosicielem. Z natury rzeczy pojawia się tu tendencja ekspansywna, która nie tylko nakazuje swoim wyznawcom żyć zgodnie z jakimiś normami i ideałami, lecz upowszechniać je poza ramy danej społeczności[2389]. C. Bartnik w personalistycznym duchu zauważa, iż drugie oblicze narodu powinno być zwrócone na zewnątrz: ku innym narodom i państwom[2390]. Napotkać można tu wiele tego, co nas łączy, jak we własnym narodzie, ale i to, co dzieli, odróżnia, tworząc niejako scenę dziejową do życia i działania. Stosunki międzynarodowe należy układać ze świadomością uczestnictwa w procesie wielkiej osmozy, zwłaszcza kulturowej. Dzięki temu świat ludzki się poszerza, a nasz „naród nie tylko nie blednie, ale przeciwnie – jaśnieje duchowo coraz mocniej”[2391].

W kontekście umiejscowienia Polski szczególnie ważne jest zwrócenie się naszego narodu w kierunku narodów współtworzących Europę, szukających na przełomie XX i XXI nowych form jedności. Jak zauważa jeden ze współczesnych niemieckich polityków i myślicieli w kwestii tej nie może być wątpliwości, gdyż „Percepcja Europy, a z całą pewnością ojczyzny w Europie, kształtuje się […] pod wpływem doświadczeń narodowych […] jak więc inaczej, jeśli nie przez pryzmat doświadczeń narodowych, ma być postrzegana ojczyzna”[2392]. Odnosząc się do kwestii Europy i europejskości nie wolno zapominać, iż sama idea zjednoczenia Europy wywodzi się już z czasów Cesarstwa Rzymskiego oraz średniowiecznej idei Europy narodów[2393]. B. Skarga pisze o zawsze obecnym w kulturze europejskiej imperatywie jedności, który niekiedy skłaniał do odrzucania narodowego partykularyzmu i nie pozwalał zamykać się państwom w ciasnych granicach swoich interesów[2394]. Dążenie do zbliżenia międzynarodowego wynika dziś już nie tylko z

[2389] Zob. J. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie*…, s. 58.
[2390] Zob. C. Bartnik, *Misterium człowieka,* Lublin 2004, s. 388.
[2391] Tamże.
[2392] N. Lammert, *Ojczyzna w Europie,* w: *Materiały z międzynarodowej konferencji Literatura, wartości i tożsamość europejska,* Gdańsk 23-26 V 2003, red. zb., Warszawa 2004, s. 27.
[2393] Zob. H. Samsonowicz, *Mit Europy,* „Polityka” 43 (1995), s. 71.
[2394] Zob. B. Skarga, *Kultura europejska i jej imperatywy,* „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 42 (1997), s. 201.

odwołania się do więzi wynikających ze wspólnoty losu i natury człowieka[2395], ale i ze względu na silne powiązania ludzkości: ekonomiczne, ekologiczne, kulturowe, polityczne i militarne, wykluczające izolacjonizm polityczno – państwowy[2396].

Pomimo wielokulturowego świata i kryzysu narodowego państwa w Europie, obok pojęcia „obywatel kraju" pojawia się często termin „Europejczyk", rozumiany nie jako kosmopolita, lecz człowiek odczuwający emocjonalny związek ze swoją ojczyzną, szanujący odmienność innych ludzi[2397]. Wprawdzie pogłębiający się i poszerzający proces integracji zmienia perspektywę postrzegania człowieka i ojczyzny, to jednak kształtowanie się tożsamości europejskiej nie tylko nie musi kolidować z poczuciem dumy narodowej, lecz może nadać mu pełniejszy kształt[2398]. Należy przy tym podkreślić, iż zjednoczona Europa od początku miała nie tylko charakter *stricte* ekonomiczny, ale i polityczny[2399]. Nie chodziło jedynie o stworzenie obszaru wolnego handlu, ale również i miejsca ożywianego przez idee i wartości[2400]. Inicjatorami i protoplastami zjednoczonej Europy byli przedstawiciele chrześcijańskiej demokracji, katolicy, a nawet kandydaci na ołtarze, jak Robert Schuman[2401]. Ten ostatni, podobnie jak Alcide de Gasperi czy Konrad Adenauer, dostrzegali potrzebę oparcia przyszłej zjednoczonej Europy o idee i wartości moralne zakorzenione w chrześcijaństwie[2402]. Odwołując się do korzeni kultury europejskiej widzieli w niej połączenie dorobku myśli antycznej i chrześcijaństwa. Wpływ filozofii starogreckiej zaowocował pasją poznawczą, nakierowaną, tak na świat zewnętrzny, jak i samego człowieka; prawo rzymskie nadało kulturze

---

[2395] Zob. C. Strzeszewski, *Katolicka*…, s. 69.
[2396] Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 61.
[2397] Zob. B. Skarga, *Kultura europejska*…, s. 201; H. Samsonowicz, *Mit Europy*, „Polityka" 43 (1995), s. 71; K. Ferenz, *Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela,* w: *Wielokulturowość…*, s. 40.
[2398] Zob. B. Sopot-Zembok, H. Nocoń, *Edukacja regionalna w systemie wychowawczym szkoły podstawowej – idea „małej ojczyzny a uświadamianie wartości etycznych,* w: *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole,* red. S. Bednarek, Wrocław 2000, s. 49; H. Skorowski, *W kierunku jedności kulturowej Europy*, w: *Europa,* red. A. Dylus, Warszawa 1998, s. 327; G. Dal Ferro, *Edukacja regionalna: od wielokulturowości do interkultury,* „Społeczeństwo" 4 (1999), s. 751.
[2399] Zob. R. Duda, *Bezpieczeństwo a system zarządzania Unią Europejską,* w: *Bezpieczeństwo człowieka a wielokulturowość,* red. J. Dębowski, E. Jarmoch, A. Świderski, Siedlce 2008, s. 241-242; R. Kuźniar, *Międzynarodowa tożsamość Europy,* w: *Unia Europejska jako nowy typ wspólnoty międzynarodowej,* red. S. Haliżak, S. Parzymies, Warszawa 2002, s. 30; J. Szacki, *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne,* „Znak" 7 (2000), s. 22.
[2400] Zob. M. Żardecka-Nowak, *Globalizacja a kanon kultury*, w: *Narody słowiańskie…*, s. 113; *P. Sztompka, Integracja europejska jako szansa kulturowa. O moralności, tożsamości i zaufaniu, „*Nauka" 2 (2002), s. 59.
[2401] Zob. S. Nagy, *Europa na rozdrożu. Jana Pawła II wizja Europy,* w: *Kościół w czasach…,* s. 395.
[2402] Zob. K. Chałas, S. Kowalczyk, *Naród, ojczyzna, patriotyzm*…, s. 95.

europejskiej rys pragmatyzmu i świadomość obowiązku względem społeczności; judeo-chrześcijaństwo zaś, oparte na Biblii, wprowadziło personalizm i wartości moralne – miłość, dobro, prawdę, piękno[2403]. Warto zauważyć, iż w katolickiej nauki społecznej problem relacji pomiędzy samoświadomością przynależności narodowej i szerszej, np. europejskiej, ujmować trzeba w kontekście wspólnoty Kościoła, gdzie miłość do lokalnej tradycji skorelowana jest z wizją Kościoła powszechnego, który nie będąc narodowym, lecz powszechnym, jednocześnie szanuje to, co narodowe[2404]. Jan Paweł II, nawiązując do inicjatywy jednoczenia Europy, odwoływał się do jej inspiratorów i twórców, R. Schumana, A. Gaspariego, K. Adenauera, czy W. Churchilla[2405]. Przypominał, iż kształtując podstawy ustroju życia zbiorowego cywilizacji łacińskiej chrześcijaństwo stało się kwintesencją europejskości[2406]. Dlatego zjednoczenie Europy powinno odwoływać się do kategorii kulturowych, moralnych i duchowych[2407]. Jednym z ważnych postulatów Jana Pawła II było wezwanie do dialogu narodów europejskich, który umożliwi przekroczenie barier historycznych zaszłości, różnic kulturowych i gospodarczych. Był on przeświadczony, że jedność Europy zależy od odnalezienia, rozbudowania i umocnienia świadomość jedności oraz komplementarności wszystkich swych elementów składowych, obu swoich części, zachodniej i wschodniej[2408].

Pomimo zaangażowania się Jana Pawła II w proces integracji naszego kontynentu, w fundamentalnym dla Europy *Traktacie* pominięto odniesienie do Boga oraz do chrześcijaństwa jako istotnego czynnika kultury europejskiej. To pominięcie religijnych korzeni i wprowadzanie na tory świeckie, trwające już od Oświecenia niepokoi J. Ratzingera, sądzącego, iż współczesna Europa rozwinęła

---

[2403] Zob. L. Dyczewski, *Kultura Polska w procesie przemian,* Lublin 1993, s. 90-95; J. Tazbir, *Świadomość europejska Polaków,* w: *Edukacja regionalna fundamentem jedności,* red. A. Dylus, Warszawa 1999, s. 53; K. Czuba, *Idea Europy kultur w nauczaniu Jana Pawła II,* Warszawa 2003, s. 125; A. Rodziński, *Preludium do rozważań o polskiej kulturze narodowej*, w: *Z Karolem Wojtyła*…, s. 55.

[2404] Zob. H. Skorowski, *Narodowa tożsamość,* w: *Tożsamość polska*…, s. 114. Por. J. Życiński, *Europejska wspólnota ducha. Zjednoczona Europa w nauczaniu Jana Pawła II,* Warszawa 1998.

[2405] Jan Paweł II, *Przemówienie podczas wizyty w siedzibie europejskiej Wspólnoty Gospodarczej,* 15 V 1985, w: J. Życiński, *Europejska wspólnota ducha*, Warszawa 1998, s. 169.

[2406] Por. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*…, s. 95-104; P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. II, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s. 343-344.

[2407] Jan Paweł II, *Jaka wolność? Jaka Europa?* Przemówienie 7 VI 1991, „L'Osservatore Romano" 10 VI 1991, s. 5.

[2408] Zob. M. Waniewska – Bobin, *Prawdziwa jedność europejska w przemówieniach Jana Pawła II,* w: *Służba prawdzie, wolności i życiu*…, s. 196; S. Grygiel, *Świadomość polska*…, s. 322.

kulturę, która w nieznany dotąd ludzkości sposób wyklucza Boga ze świadomości publicznej. Myśliciel ten wyrażał zaskoczenie niechęcią do wartości i norm etycznych inspirowanych chrześcijaństwem w procesie integracyjnym Europy, realizowanym przez gremia kierowniczo – biurokratyczne UE[2409].

Nawet nie uznając za przekonujące argumentów wysuwanych przez myślicieli odwołujących się do chrześcijaństwa, nie sposób nie uznać, iż liczne kraje Europy znajdują się dziś na etapie, który trudno określić inaczej niż posttożsamościowy[2410]. Można mówić o kryzysie bądź stanie niepewności kanonu kulturowego współczesnych narodów europejskich[2411]. Równocześnie jednak z tymi procesami, niejako paralelnie pojawiają się też próby wskrzeszenia czegoś, co ten europejski kanon kultury mogło dziś stanowić. W sytuacji zaawansowanego zjednoczenia gospodarczego poszukuje się wartości, które umożliwią, przynajmniej do jakiegoś stopnia, kulturowe i polityczne zjednoczenie kontynentu. Wydaje się, iż nadchodzi czas na to, aby uczynić Europę nie tylko przestrzenią wolnego handlu, ale i miejscem, w którym toczy się także bogate życie duchowe[2412]. Nie może to się oczywiście dokonać bez podjęcia dyskusji na tematów fundamentów tej duchowości, swoistej europejskiej aksjologii. Warto w tym miejscu odwołać się do S. Kowalczyka, który widzi dwa zasadnicze modele integracji europejskiej: personalistyczno – chrześcijański i laicko – oświeceniowy. Pierwszy dominował w pierwszym etapie integracji, gdy jego inicjatorami byli politycy katoliccy. Pragnąc przezwyciężyć wzajemną wrogość państw walczących ze sobą w drugiej wojnie światowej starali się dokonać ekonomicznej integracji kontynentu, świadomie odwołując się do inspiracji chrześcijańskiej. Obecnie w kierowniczych gremiach UE dominuje raczej koncepcja laicko – chrześcijańska. W nurcie tym wyróżnić można dwie odrębne grupy: jedna wprost sprzeciwia się obecności wartości chrześcijańskich w życiu publiczno – politycznym a druga minimalizuje ich wpływ na życie społeczne. Pierwsza grupa pomija całkowicie rolę narodów w procesie

[2409] Zob. J. Ratzinger, *Europa Benedykta w kryzysie kultury…*, s. 47. Por. J. Ratzinger, *Czas przemian w Europie. Miejsce Kościoła i świata,* tł. M. Michalska, Kraków 2001.
[2410] Jan Paweł, *Pamięć i tożsamość*…, s. 91.
[2411] P. Burgoński, *Patriotyzm*…, s. 131.
[2412] Zob. J. Szacki, *O kanonie kultury europejskiej*…, s. 22.

integracji propagując kosmopolityzm, druga dopuszcza ich współudział[2413]. Zdaniem P. Mazurkiewicza, tożsamość europejska definiowana jest dwojako: związana z kosmopolityzmem tożsamość ponad – narodowa oraz tożsamość post – narodowa czyli obywatelska. W pierwszym wypadku dla uzasadnienia tożsamości konstruuje się sztucznie naród europejski, w drugim mówi się o patriotyzmie konstytucyjnym, związanym ze wspólnotą kultury politycznej[2414]. P. Burgoński sądzi zaś, iż sposób postawania ponadnarodowego patriotyzmu europejskiego ujmuje się na dwa sposoby, w zależności od tego, czy nawiązuje się do etniczno - kulturowego czy też obywatelskiego modelu tworzenia się narodowego państwa. W pierwszym z nich wspólnota etniczna i kulturowa jawi się jako uprzednia względem politycznej, w drugim, wspólnota polityczna poprzedza kulturową. W pierwszym przypadku jedność Europy widzi się w tworzeniu europejskiego superpaństwa narodowego, które przekroczyłby polityczne zróżnicowanie na państwa narodowe. W modelu obywatelskim przyjmuje się zaś, że Europa jest bliska przekształceniu się w państwo, lecz w celu osiągnięcia pełnej jedności narodowej, musi zasymilować stare kultury narodowe w jedną kulturę europejską[2415].

Poczynić w tej kwestii należy też rozróżnienie na patriotyzm wrogi, zły i negatywny oraz życzliwy. Ten drugi, unikając szukania tego, co różni i charakteryzuje pierwszy model, odwołuje się do dumy z własnej ojczyzny i jest przyjaźnie nastawiony do innych społeczności oraz ich systemów wartości. Dobrze pojęta europejskość nie tylko nie wymaga wyrzeczenia się własnej narodowości, ale zakłada i mieści ją w sobie. Trudno przecież pominąć istnienie więzi aksjologicznej pomiędzy uniwersalnymi i lokalnymi składnikami tradycji europejskiej[2416].

Dosyć długa droga do Europy przebyta przez Polskę w ciągu ostatnich lat oraz jej starania o pełną integrację z Europą niejako z natury rzeczy przyczyniły się do zaistnienia w tym czasie mniej czy bardziej rozbudowanej refleksji związanej z tymi procesami. Ponieważ edukację europejską, nierzadko w dosyć zresztą

[2413] Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys*…, s. 61.
[2414] Zob. P. Mazurkiewicz, *Europeizacja Europy. Tożsamość kulturowa Europy w kontekście procesów integracji*, Warszawa 2001, s. 77.
[2415] Zob. P. Burgoński, *Patriotyzm*…, s. 386.
[2416] Zob. K. Skarżyńska, *Różne oblicza*…, P. Burgoński, *Patriotyzm*…, s. 87; H. Skorowski, *Narodowa tożsamość,* w: *Tożsamość polska*…, s. 121.

ekspresowym tempie, odbyć musiał niejako każdy z nas, to nie ma nic dziwnego w tym, że istotnym jej podmiotem stać musieli się także wszyscy uczestnicy procesu dydaktycznego, a zwłaszcza uczniowie szkoły podstawowej. Za wstępną ścieżkę edukacji europejskiej, której niektórzy przynajmniej autorzy analizowanych materiałów poświęcili sporo miejsca, uznać można treści wskazujące na starożytne korzenie europejskiej cywilizacji. Zwraca się tu uwagę na to, iż nawet nie zdajemy sobie sprawy, jak wiele zawdzięczamy epoce antycznej, a ślady starożytnych cywilizacji znajdujemy także obecnie. Grecja oraz Rzym położyły podwaliny pod europejską kulturę, która czerpie z kultury śródziemnomorskiej. Antyczna sztuka, architektura, rzeźba, malarstwo, literatura stanowią klasyczny wzór sztuki oraz fundamenty kultury europejskiej[2417]. Uczniowie nie mają też problemu, aby dowiedzieć się, iż tak ważne słowa i stojące za nimi treści, jak: demokracja, muzeum, teatr, tragiczny lub komiczny, republika, cyfry rzymskie, prawo rzymskie to dziedzictwo starożytnej Grecji i Rzymu[2418]. W podręczniku *Opowiem ci historię* pada obrazowe stwierdzenie, iż Grecy jako pierwsi na świecie wybierali spośród siebie ludzi sprawujących władzę[2419]. Autorzy serii *Władza, społeczeństwo* podkreślają z kolei, iż Ateny to „pierwsze państwo obywatelskie”[2420]. Ten sam podręcznik przypomina, i to szeroko referując temat, iż tożsamość Europy kształtowała się w kontekście doświadczeń państw starożytnego Wschodu, stanowiących kolebkę cywilizacji ludzkiej. Dużą rolę odegrały tu szlaki handlowe, gdyż dzięki kupcom europejczycy mogli dowiedzieć się o życiu innych ludzi; pewną rolę odegrali też niewolnicy sprzedawani do odległych krajów[2421].

W kilku materiałach pojawiają się odniesienia do chrześcijaństwa jako jednego ze źródeł cywilizacji europejskiej. Autorzy podręcznika *Władza, społeczeństwo* podkreślają, iż chrześcijaństwo od 2000 lat kształtuje ducha Europy[2422]. Dostrzegając przy tym w Kościele najtrwalszy element porzymskiego świata, ci sami autorzy ukazują wpływ duchowieństwa i zakonów na rozwój nauki i

[2417] ATH, s. 12-13; OCH 4, s. 123; PZH 5, s. 20-25; MH 5, s. 95.
[2418] OCH 4, s. 122-123; WPS 6, s. 29-35; BSC 4, s. 30-31; WRPE, s. 13; WPS 6, s. 17; MH 5, s. 96-97; MH 4, s. 49; MH, s. 18.
[2419] OCH 4, s. 123.
[2420] WPS 6, s. 17.
[2421] WPS 6, s. 17-21.
[2422] WPS 6, s. 17, 32-35.

kultury, szkół i uniwersytetów[2423]. Można także przeczytać, iż pod wpływem tej religii wznoszono wspaniałe budowle, tworzono dzieła sztuki i utwory literackie. Również obecnie wielu mieszkańców Europy to chrześcijanie[2424]. Autorzy serii *A to historia* przypominają z kolei, iż w średniowieczu Europę w takim stopniu jednoczyła wspólnie wyznawana religia, iż zamiast o Europie mówiono wtedy raczej o chrześcijańskim świecie[2425].

Gdzieniegdzie analizowane materiały bezpośrednio odnoszą się do losów Europy. Można natknąć się na krótką historię naszego kontynentu, począwszy od paleolitu do współczesnych czasów[2426], czy też dowiedzieć się, iż Europa to nazwa mitologiczna[2427]. Podręcznik *A to historia*, w kontekście interesującego i mogącego zapoczątkować ciekawą dyskusję wśród uczniów pytania: „Zjednoczona Europa – marzenie czy rzeczywistość", wskazuje na to, iż dzisiejsza integracja Europy nie jest pierwszą. Autorzy stawiają przy tym ryzykowaną i kontrowersyjną tezę, pisząc, iż w pewnym sensie jej pierwsze zjednoczenie miało miejsce w czasach rzymskiego imperium – podbijane przez legionistów kraje uczyły się łaciny i przyjmowały rzymskie prawo i obyczaje. Gdy jednak imperium osłabło, Europa znów się podzieliła[2428]. Trudno w tym miejscu uniknąć dygresji, iż Polacy, w myśl takich założeń, zamiast walczyć w powstaniach narodowych, powinni zacząć uczyć się języka rosyjskiego i niemieckiego.

Spośród osób budujących zręby współczesnej Europy, w analizowanych materiałach wyróżnia się Karola Wielkiego, nazywanego powszechnie ojcem Europy[2429]. Zwraca się uwagę na to, iż dzięki niemu powstało poczucie wspólnoty narodów Europy, a Karolingowie w istocie stworzyli Europę[2430]. Znowu najszerszą informację w tej kwestii prezentuje podręcznik *Władza, społeczeństwo.* Uznając kulturę za czynnik łączący Europę karolińską wskazuje się tu trafnie, iż sięgała ona do wzorców chrześcijańskich i antycznych. Główną jej cechą był uniwersalizm,

[2423] WPS 6, s. 65-69.
[2424] MH 4, s. 50; WPS 6, s. 69-70.
[2425] ATH 6, 2, s. 139; ATH, s. 13.
[2426] MOT 6, 1, s 5-9; WRPE, s. 12.
[2427] MOT 6, 1, s 5.
[2428] ATH 6, 2, s. 139.
[2429] MIH 6, s. 78-79; PZH 5, s. 82-86; MH 5, s. 113-114; ATH 6, 1, s. 51.
[2430] WPS 6, s. 39-41; ATH 6, 1, s. 51; MIH 6, s. 154.

czyli jednolitość. Wspólnym językiem we wszystkich częściach Zachodniej Europy stała się łacina. Program nauczania w szkołach obejmował naukę pisania i czytania po łacinie, rachowania i śpiewania oraz umiejętne wypowiadanie się. Karol zainicjował akcję przepisywania ksiąg, zwłaszcza Biblię, co pociągnęło za sobą reformę pisma. W państwie Franków narodził się ideał rycerza średniowiecznego, który miał bronić wiary przed poganami oraz zapewnić pokój chrześcijanom[2431]. W późniejszym okresie eksponuje się, nie uwieńczoną sukcesem, drogę do wspólnej Europy, którą pragnął stworzyć Otton III. Starał się on promować koncepcję cesarstwa uniwersalistycznego, z równoprawnym związkiem Galii, Germanii, Italii i Słowiańszczyzny, zwłaszcza z dużą rolą Polski[2432].

Za godne zauważenia uznać należy w kontekście tej tematyki informacje z podręcznika *A to historia*. Słusznie zwraca się tu uwagę na to, iż w kolejnych wiekach podejmowano, zwykle przy użyciu armat, próby „zjednoczenia" Europy pod jednym berłem, ale prędzej czy później kończyły się ono niepowodzeniem. Nie brakowało nigdy w Europie marzycieli, takich jak I. Kant, A. Czartoryski, czy W. Hugo, wierzących, że Europa szybko się zjednoczy, żyjąc bogato, w pokoju[2433].

Nie ma nic zaskakującego w tym, iż wiodące miejsce w wszystkich analizowanych podręcznikach zajmuje proces integracyjny Europy, który rozpoczął się po zakończeniu II wojny światowej i wciąż trwa. Zwraca się więc uwagę, że długą drogę, od konfliktów do integracji, zapoczątkowała współpraca dwóch zwaśnionych przez długi czas państw: Francji i Niemiec[2434]. Wśród ojców nowej Europy, bardzo rzadko, wymienia się Marshalla z jego planem czy Schumanna[2435]. Trochę częściej wskazuje się na zasługi, jakie w jednoczeniu Europy położył Jan Paweł II – papież pielgrzym walczący o prawa człowieka[2436].

Niemal wszyscy autorzy interesujących nas materiałów referują historię europejskich procesów integracyjnych. Informuje się zazwyczaj o tym, iż po II wojnie, aby zapobiec podobnym konfliktom, wielu polityków uznało za konieczne

[2431] WPS 6, s. 42.
[2432] MIH 6, s. 154; MH 4, s. 49; OS , s. 15; WPS 6, s. 52.
[2433] ATH 6, 2, s. 140.
[2434] HWN, s. 55; WRPE, s. 13.
[2435] AP, s. 52; MH, s. 60.
[2436] MIH 6, s. 152-153; MIH 4, s. 49.

nawiązanie bliskiej współpracy między państwami. Jednoczenie się kontynentu było wtedy uwarunkowane spadkiem pozycji państw europejskich. Wśród etapów jednoczenia się Europy wymienia się: powstanie Wspólnoty Węgla i Stali, EWG (1958), UE 1992, oraz jej poszerzenie 2004[2437]. Równie często analizowane programy i podręczniki opisują najważniejsze instytucje UE, a zwłaszcza parlament europejski[2438], czy też symbole UE - godło – 12 złotych gwiazd ułożonych koliście na niebieskim tle, hymn – Oda do radości IX Beethovena, Euro[2439]. Znacznie już rzadziej pojawiają się odniesienia do zasad funkcjonowania zjednoczonej Europy. Kilku autorów sięga do fragmentów traktatu rzymskiego, gdzie mówi się o wspólnej polityce oraz swobodnym przepływie ludzi i kapitału[2440]. Wspomina się też wspólną gospodarkę i handel, ochronę środowiska naturalnego[2441] oraz wolność podróżowania, objawiającą się np. w wymianie młodzieży[2442]. W jednym z podręczników, w duchu pragmatyzmu i utylitaryzmu zauważa się, iż niektóre z państw europejskich postanowiły połączyć się w Unię, aby sobie pomagać i wspólnie poprawiać warunki życia swoich mieszkańców[2443]. Za ironię losu, w kontekście dzisiejszej wiedzy, uznać można, wzmiankowaną przez A. Pawlickiego, pokojową współpracę w krajach unii europejskiej na przykładzie Litwy i Polski[2444].

O ile rzadkie są w badanych źródłach odniesienia do funkcjonowania Unii europejskiej, to sporo jest tu treści, które uznać można za realizujące szeroko rozumianą edukację europejską. Są tu deklaracje o potrzebie prezentowania podstawowego kanonu wartości cywilizacji europejskiej i kształtowania tożsamości europejskiej, z których trudno jednak dociec o jakie wartości tu chodzi[2445]. Program *Ośmiel się poznawać* proponuje, przybliżając dzieciom dzieje ojczyzny,

[2437] Zob. AP, s. 52; MH 6, 2, s. 128-130; PZH 4, s. 10; PZH 6, s. 224; MIH 4, s. 48-50; ACHS 4, s. 55; ATH 6, 2, s. 140; EBH 5, s. 164-166; MH, s. 18, 60; MIH 6, s. 155; MH 4, s. 51; WSIP, s. 30.
[2438] MIH 4, s. 51; WRPE, s. 13; AP, s. 33; OCH 6, s. 117-119; MH, s. 18; WSIP, s. 30; DWIP, s. 55.
[2439] WSIP, s. 30; MIH 4, s. 51; MH 6, 2, s. 131; EBH 5, s. 164-166; PZH 6, s. 224; ATH 6, 2, s. 140; WRPE, s. 13; BP, s. 16; ODS, s. 43; SNM, s. 24; MH 4, s. 51; MH, s. 18; OCH 6, s. 117-119; DWIP, s. 22, 55; EWDŚP, s. 50.
[2440] MH 6, 2, s. 129-131; PZH 4, s. 10.
[2441] HWN, s. 55.
[2442] WRPE, s. 14.
[2443] NSPU 3, 1, s. 58-59.
[2444] AP, s. 45.
[2445] MH, s. 7-8; OSP, s. 8; MH, s. 18.

uwzględnianie przemian zachodzących w Europie[2446]. Program *Razem w szkole* zaleca kształtowanie poczucia tożsamości i przynależności do wspólnoty europejskiej, szacunku dla symboli, tradycji, zwyczajów innych narodów, w tym mieszkańców Unii Europejskiej[2447]. Program *Szkoła na miarę* w zakresie wychowania patriotycznego widzi kształtowanie tożsamości narodowej w poczuciu przynależności do Europy[2448]. Proponuje się: poznawanie wybranych krajów Unii Europejskiej[2449], zdobycie przez dzieci pracujących w grupach informacji o europejskich narodach[2450], kształtowanie umiejętności pozwalających odróżniać muzykę europejską od muzyk innych kultur (np. afrykańskich)[2451], przygotowanie komiksu przedstawiającego życie postaci związanej z dziejami Europy[2452].

Model edukacji europejskiej zaproponowany przez autorów interesujących nas programów i podręczników zazwyczaj posiada swój wyraźny kontekst Polski. Taki właśnie sposób prowadzenia edukacji europejskiej na poziomie szkoły podstawowej należy zresztą uznać za słuszny, gdyż dzięki temu uczniowie łatwiej dostrzec mogą powiązanie swojej europejskości z polskością. Najczęściej wskazuje się tu, iż Polska jest jednym z państw europejskich, a Polacy są Europejczykami. Łączą nas wspólne korzenie i dziedzictwo minionych wieków[2453]. W programie *Moja historia* rozpatrywanie dziejów narodowych na tle Europy umożliwia ukazanie szczególnego charakteru wydarzeń z przeszłości Polski w wielu okresach historycznych. Dzięki temu uczniowie nie są narażeni na niewłaściwą interpretację zdobytej wiedzy. Zarazem treść tematów ściśle wiąże dzieje Polski z rozwojem naszego kontynentu[2454]. Kilku autorów proponuje, aby uczniowie zmierzyli się z zasadniczym dla tej kwestii, choć chyba nazbyt ogólnym na tym poziomie edukacji pytaniem: dlaczego jesteś Polakiem i Europejczykiem[2455]**.** Nie wiadomo bowiem o

[2446] OS , s. 5.
[2447] RWS, s. 19.
[2448] SNM, s. 24.
[2449] ODS, s. 43.
[2450] ATH 6, 2, s. 144.
[2451] BP, s. 16.
[2452] EBH 5, s. 164-166.
[2453] EBH 5, s. 109-128; MŚ, s. 19; KP, s. 52; MM, s. 35; RWS, s. 19; MH 4, s. 49; MS 2, 10, s. 34-35.
[2454] MH, s. 5.
[2455] MŚ, s. 19; KP, s. 52; MM, s. 35; RWS, s. 19.

jaką płaszczyznę wiedzy tu chodzi: historyczną, filozoficzną, czy też po prostu o sferę odczuć dzieci.

Podręcznik *Przygoda z historią* szeroko przedstawia umiejscowienie Polski w Europie, odnosząc się do kwestii rasowych, a nawet anatomicznych: „Ty mieszkasz w Polsce, Polska leży w Europie, więc jesteś Polakiem i zarazem Europejczykiem. Należysz też do rasy białej, co znaczy, że masz skórę białą. Europejczycy mają różny kolor włosów, od jasnego jak łan zboża, aż po bardzo ciemny, ale są to włosy na ogół proste. Afrykańczycy za to mają włosy zawsze bardzo ciemne i skręcone na baranka. Mają też duże ciemne oczy, zwykle bardzo piękne, podczas gdy u Europejczyków barwa i kształt oczu są różne”[2456]. Oczywiście na poziomie 4 klasy tekst ten można uznać za ciekawy i niosący ze sobą istotne treści, lecz w dobie multikulturowości odrębności rasowe są bardziej skomplikowane. Dostrzec też można chyba wyraźne zatroskanie o zachowanie poprawności politycznej, gdy pojawia się deklaracja o tym, iż Afrykańczycy mają duże, ciemne oczy, zazwyczaj bardzo piękne, podczas, gdy europejskie tylko się między sobą różnią.

W programie *Poznaję świat,* kwestia ta pojawia się w kontekście bloku tematycznego: „obywatel, patriota, Europejczyk”, co wydaje się dawać szansę na zachowanie pewnej ciągłości na polu edukacji patriotycznej i europejskiej[2457]. Niektórzy autorzy podkreślają więc, iż po zakończeniu edukacji w szkole podstawowej uczeń powinien znać wpływ kultury śródziemnomorskiej na rozwój cywilizacyjny Europy i świata[2458], dostrzegać związki kulturowe z Europą Polski oraz rodziny narodów słowiańskich[2459], kształtować w sobie szacunek dla wielokulturowej przeszłości Polski i Europy[2460]. Za ważne i pragmatyczne należy w tym kontekście uznać pytanie pojawiające się w programie *Ośmiel* się: jakie korzyści Polska wyniosła z przynależności łacińskiego kręgu kulturowego[2461].

[2456] PZH 4, s. 8.
[2457] PŚWS, s. 56-57, 62-63.
[2458] HWN, s. 13; OS, s. 5.
[2459] ERP, s. 5.
[2460] MM, s. 35.
[2461] OS , s. 15.

Powszechnie w programach zaleca się rozwijanie postawy szacunku dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu na wartości kultury europejskiej i w duchu przynależności do niej[2462]. Podręcznik *Między nami* stawia przed uczniem zadanie wskazania na te cechy, które jego zdaniem wyróżniają Polaków spośród Europejczyków, są im wspólne[2463]. W ramach edukacji regionalnej zaleca się zapoznanie uczniów ze zwyczajami i obrzędami oraz ważnymi wydarzeniami historycznymi miasta i regionu na tle historii Polski i Europy[2464]. Programy skierowane do najmłodszych zalecają zaś, aby potrafiły wskazać Polskę na mapie Europy[2465]. Warto tu wyeksponować podręcznik *Już w szkole*, gdzie zachęca się dzieci do sformułowania ich własnego przekazu o Polsce, który chcieliby przekazać mieszkańcom innych państw[2466].

Za osobny dział w ramach edukacji europejskiej uznać należy treści eksponujący zaangażowanie Polaków w rozwój Europy. Autorzy programu *Historia wokół nas* zalecają w tym celu skonfrontowanie się z prostym pytaniem: „Co Polacy dali Europie i światu”[2467]. Niekiedy wskazuje się, iż po zakończeniu edukacji w szkole podstawowej uczeń powinien znać i rozumieć wkład kultury polskiej do kultury europejskiej, gdyż wśród twórców kultury, nauki i polityki kształtujących cywilizację europejską nie zabrakło również Polaków[2468]. Podręcznik *My i historia* wymienia nazwiska Wałęsy i Wajdy jako ludzi znanych w Europie i świecie, podkreślając zarazem, że w każdej dziedzinie życia Polacy przyczyniają się do tworzenia nowego oblicza Europy i świata, co sprawia, iż możemy czuć się dumni, że jesteśmy Polakami[2469]. Można też odnaleźć wzmianki eksponujące walkę Polaków o wolność Europy i Świata. Pisze się o zasługach w uzyskaniu niepodległości przez Stany Zjednoczone Pułaskiego i Kościuszki[2470] i udziale Polaków w Wiośnie Ludów (Bem, Mickiewicz, Mierosławski)[2471]. Zwraca

[2462] ERP, s. 7; SNS, s. 6-7; PZC, s. 5; OTSP, s. 15; PŚWS, s. 17; SNM, s. 24; OSP, s. 8.
[2463] MNA 4, s. 202.
[2464] BSW, s. 8.
[2465] JH, s. 18-19; RWS, s. 18; MŚ, s. 19; SNM, s. 24.
[2466] JWS 3, 2, s. 106-107.
[2467] HWN, s. 42-43.
[2468] HWN, s. 13; ERP, s. 5; MIH 4, s. 49.
[2469] MIH, s. 49.
[2470] MH 6, s. 93.
[2471] PZH 6, s. 85.

się również słusznie uwagę na to, iż jesień ludów w 1989 roku zaczęła się w Polsce[2472].

Warto zaznaczyć, co nie powinno zaskakiwać, iż istotne miejsce w proponowanej przez analizowane podręczniki edukacji europejskiej zajmuje historia polskiej drogi do UE. Pisze się o powrocie do Europy, Polsce w nowej Europie[2473], powrocie do grona państw zachodnich[2474], czy „byciu we własnym domu"[2475].

Biorąc pod uwagę, iż reforma polskiego szkolnictwa w dużej mierze dokonywała się w trakcie procesu wchodzenia Polski do UE, należy podkreślić, iż autorzy analizowanych materiałów stosunkowo dużo miejsca poświęcają całemu kontekstowi polskiej integracji z UE. Opisuje się dosyć szeroko polskie starania o przystąpienie do UE, wskazując przy tym, iż Polska musi spełnić wiele wymogów: przystosować prawo, wprowadzić demokratyczny system rządów, przestrzegać prawa człowieka[2476]. Odnosząc się do ówczesnej, napiętej sytuacji politycznej, pełnej sporów o sens polskiej integracji z Europą, kilku autorów pisze o dyskusjach wokół rozszerzenia UE, czy korzyściach Polski z przystąpienia do UE, wskazując na wsparcie finansowe i szansę na szybszy rozwój[2477], ale też, choć rzadko o zagrożeniach z niego wynikających; jako przykład wskazując obawy rolników[2478]. Wydaje się, iż w tym kontekście ujawniają się ślady określonych sympatii politycznych autorów. Świadczyć mogą o tym wzmianki typu: wielu Polaków wiąże duże nadzieje z przystąpieniem do UE[2479], czy cel postawiony przez jeden z programów: uczeń aprobuje dążenia Polski do integracji z UE[2480]. Podręcznik *A to historia* przedstawia z kolei skalę poparcia w poszczególnych krajach za przyjęciem do UE[2481]. Dobrym sposobem na włączenie się dzieci do dyskusji wokół miejsca Polski w UE może być propozycja wykonania przez nich plakatu na ten temat[2482].

[2472] HWN, s. 41; WPS 6, s. 157-158, 161-162; MH 6, 2, s. 125; OCH 6, s. 96; MIH 6, s. 152-153.
[2473] AP, s. 52.
[2474] OS , s. 16.
[2475] MH 6, 2, s. 125; OCH 6, s. 96; WPS 6, s. 161-162.
[2476] Zob. PZH 4, s. 10; PZH 6, s. 223-225; OCH 6, s. 117-119; MH, s. 18; ATH 6, 2, s. 141.
[2477] WRPE, s. 14; MH 6, 2, s. 137; MIH 6, s. 155; MH, s. 62; ODS, s. 43; HWN, s. 42.
[2478] ATH 6, 2, s. 140.
[2479] MH 4, s. 51.
[2480] OS , s. 15.
[2481] ATH 6, 2, s. 141; MH 6, 2, s. 137; MH, s. 62; PZH 6, s. 224-225.
[2482] EBH 5, s. 164-166; MH 4, s. 51.

W kontekście włączenia Polski do UE pojawiają się w niektórych programach i podręcznikach ciekawe pytania, inspirujące do ważnych dyskusji. A. Pawlicki proponuje dyskusję na temat podstawowych celów polityki zagranicznej Polski[2483] i zaleca zastanowienie się nad tym: „z jakich doświadczeń europejskich warto skorzystać"[2484]. Podręczniki *A to historia* stara się zaś zachęcić uczniów kończących szkołę podstawową do wypowiedzenia się m. in. na dwa zagadnienia: „Europa nie kończy się na Bugu"[2485], „Dzieje Europy – blaski i cienie"[2486]. Nie ulega wątpliwości, iż dyskusja wokół tych kwestii pomóc może uczniom lepiej dostrzec zagrożenia czy szanse związane z integracją, czy też wyrobić sobie zdanie na temat rozszerzenia Unii w przyszłości dalej na Wschód. Warto przy tym zauważyć, iż w cytowanym wyżej podręczniku pojawia się też, może mniejszej wagi, ale także ciekawe zagadnienie dotyczące norm żywności w UE. Opatrzone jest ono mającym zapewne zaciekawić tytułem, pełnym zresztą swoistej „dramaturgii": „Czy nasz oscypek przetrwa w UE"[2487].

Analizując kwestię relacji Polski z Europą i odnosząc się do kierunku procesu zjednoczenia naszego kontynentu dojść można do wniosku, iż megatrend zaniku państw narodowych, nawet w przypadku długoletnich procesów integracyjnych z Europą, w najbliższych dziesięcioleciach Polsce nie grozi. Spowodowane jest to zresztą nie tylko siłą polskiej kultury, ale i propozycjami, które w tej kwestii formułuje obecnie większość partii politycznych[2488]. Wydaje się również, iż celem Europy nie jest i nie powinna być niwelacja różnorodnych kultur narodowych i regionalnych, ale troska o barwną wielością tradycji i powiązań. Dobry Polak nie tylko może, ale wręcz musi być jednocześnie dobrym Europejczykiem. Chcąc ten cel osiągnąć, należy z jeszcze większym zaangażowaniem podjąć kształcenie młodzieży nie tylko w oparciu o tradycję narodową, lecz również na aksjologii łączącej różne narody[2489]. Potrzebne jest

[2483] AP, s. 33.
[2484] AP, s. 52.
[2485] ATH 6, 2, s. 141.
[2486] ATH 6, 2, s. 143.
[2487] ATH 6, 2, s. 142.
[2488] Zob. L. Gawor, *Szkice o cywilizacji,* Rzeszów 2009, s. 174.
[2489] Zob. B. Nawroczyński, *Dobra narodowe i ogólnoludzkie,* w: tenże, *Dzieła wybrane,* Warszawa 1987, t. II, s. 254-259.

kształtowanie świadomej odpowiedzialności wszystkich uczestników tego procesu, zaproponowanie sylwetki patrioty i obywatela, który bez kompleksów włączy się w budowanie Europy. Niezbędna jest wizja Polaka, który z przekonaniem umiałby mówić o wkładzie swojego narodu do skarbnicy kultury europejskiej i światowej kultury. Konieczne jest kształtowanie człowieka zintegrowanego, charakteryzującego się myśleniem dywergencyjnym, postawą otwartą i twórczą wobec siebie i innych[2490]. Zrealizowanie tych założeń uznać można za warunek efektywnego funkcjonowania zarówno zjednoczonej Europy, jak i naszej ojczyzny. Wydaje się też, iż przyszłość narodów europejskich, i nie tylko oczywiście, warunkowana jest w dużej mierze umiejętnością odnalezienia przez nie mocnego fundamentu aksjologicznego.

[2490] Zob. L. Suchanek, *Inspirująca rola filozofii doświadczenia Johna Deweya w procesie kształtowania osobowości twórczej*, w: *Filozoficzne konteksty*…, s. 33-34.

# ZAKOŃCZENIE

Dostrzegając w ojczyźnie fundament ludzkiego zakorzenienia, cenny skarb wykraczający poza codzienność, nacechowany silnie aksjologicznością, Jan Paweł II stawiał pytanie, które uznać można za zasadnicze w tym wymiarze ludzkiej egzystencji: „jak go pomnożyć, jak poszerzyć tę przestrzeń, którą wypełnia”[2491]. Konieczność zakorzenienia jednostki w ojczyźnie, skorelowaną ściśle z troską o jej przyszłość, uznać można za dwa zasadnicze faktory patriotyzmu. Szacunek dla przeszłości ojczyzny i powinność ciągłego wypełniania szeroko rozumianej ojczystej przestrzeni przez kolejne pokolenia Polaków wyznaczają niejako horyzont aksjologii ojczyzny i patriotyzmu. Nigdy nie przestanie przecież być aktualna, także na początku XXI w., troska o to, aby tego ojczystego skarbu nie utracić, nie pomniejszyć, ale przyjąć i pomnożyć. Ojczyzna to kraj, z którym jesteśmy na wielu płaszczyznach głęboko związani, którego czujemy się cząstką. Zakorzenienie w ojczyźnie nie jest jednak i w żadnym razie nie może być czymś na wzór roślinnego, bezmyślnego znieruchomienia, lecz z samej swej natury domaga się od jednostek i całych narodów uwzględniania nowych kontekstów i poszukiwania nowych obszarów konstytuujących postawę patriotyczną[2492].

Pytanie o uwarunkowania i stan tego zakorzenienia nabiera szczególnej wagi w sytuacji współczesnego świata, w którym z trudem próbuje się budować i poszerzać obszary demokracji i szacunku między narodami. Nie dokona się to, podobnie zresztą jak nie uda się przezwyciężyć wciąż odradzających się przejawów szowinizmu i ksenofobii, wraz z towarzyszącym im terroryzmem, bez aksjologicznie umocowanego patriotyzmu. W tym kontekście potrzebę kształtowania właściwej aksjologii ojczyzny i patriotyzmu uznać należy już nie tylko za kwestię indywidualną, lecz społecznie, i to wręcz w wymiarze globalnym niezwykle pożądaną. Nie da się przekształcić i zmodernizować społeczeństw, na co one powszechnie oczekują, jeżeli nie urzeczywistni się w relacjach tworzących je ludzi takich wartości, jak: wolność, równość, prawda, odwaga, wiara, także

[2491] Zob. K. Wojtyła, *Myśląc Ojczyzna…,* w: *Oblicza…*, s. 9.
[2492] Zob. J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 333; R. Brague, *Europa – droga rzymska,* Warszawa 2012, s. 162.

patriotyzmu[2493]. Miłość do swego narodu lub kraju stanowi także ważny składnik często postulowanych dziś zabiegów na rzecz bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego. Trudno myśleć przecież o przyszłości kraju, jeśli jego obywatele nie troszczą się o swoją ojczyznę, bądź też o jej rozumienie i uznawaną aksjologię toczą wyniszczające spory na płaszczyźnie politycznej[2494]. Biorąc pod uwagę niezwykłą wprost subtelność i „kruchość materii" tworzącej patriotyzm, aksjologia ojczyzny nie może być przedmiotem zawstydzających kłótni, lecz winna raczej inspirować do szukania i uwzględniania tych imponderabiliów, które umożliwią budowę mądrzejszej, zasobniejszej i bardziej przyjaznej obywatelom Polski. Patriotyzm należy przecież do uniwersalnych wartości, takich jak prawda, dobro, sprawiedliwość, miłość, czy uczciwość. Świadomy i aktywny patriotyzm uwzględniając różnorakie, tradycyjnie rozumiane potrzeby ojczyzny nie może pomijać nowych uwarunkowań jej funkcjonowania. Musi też wynikać z wewnętrznej potrzeby, a nie stanowić jedynie biernej reakcji na zewnętrzne okoliczności. Niezmiennie istotnymi wyznacznikami postawy patriotycznej pozostają: gotowość do poniesienia ofiar na rzecz ojczyzny, postawa pietyzmu, szczególnego szacunku i czci wobec ojczyzny, przywiązanie do ziemi ojczystej, troska o język ojczysty, poznawanie historii ojczystej, zapoznanie się z twórczością kulturalną narodu, wierność dziedzictwu narodowemu, propagowanie wartości narodowych, czy podporządkowanie ojczyźnie, tej małej i wielkiej, interesów osobistych. Aksjologia ojczyzny i patriotyzmu byłaby jednak niepełna, jeśli nie uwzględniałaby także tych mniej może spektakularnych wartości, ale równie silnie podbudowanych patriotycznie: zaangażowania na rzecz pomnożenia dobra wspólnego i jego ochronę, uczciwej pracy, troski o przyrodę, ale i zaangażowania na rzecz tworzenia tożsamości Polaka i Europejczyka.

Te wszystkie elementy zostały wyeksponowane w prezentowanej pracy. Jej celem było odniesienie się zarówno do tych faktorów ojczyzny, które uznać można za uniwersalne i tradycyjne, ale i tych, których na początku XXI wieku nie można pominąć. Poddano je analizie w kontekście niezwykle ważnych dla kształtowania

[2493] Zob. A. Karpiński, J. Kojkoł, *Filozofia. Zarys historii*, Gdynia 2001, s. 132.
[2494] Zob. C. Znamierowski, *Rozważania o państwie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 74; F. Mayor; *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 439.

aksjologii ojczyzny i patriotyzmu materiałów dydaktycznych do szkoły podstawowej. To przecież zawarte w nich treści, przynajmniej w jakimś stopniu, zadecydują o kierunku w jakim zmierza wychowanie, a więc i kondycja społeczno-moralna młodych pokoleń Polaków. Ocena ich zawartości nie jest i nie może być jednorodna. W dużej mierze poziom ich przydatności dla tworzenia aksjologii ojczyzny i patriotyzmu jest adekwatny do ogólnych uwarunkowań edukacji w polskiej szkole na początku XXI wieku. Referując w poszczególnych paragrafach kolejne kwestie starano się wyeksponować zarówno ich braki i słabości, jak i nie pominąć tych prezentowanych tu treści i metod, które zdają się sprzyjać formowaniu nowoczesnego Polaka afirmującego swoją ojczyznę. Trudno też jednoznacznie dokonać podziału na programy czy podręczniki, które są szczególnie wartościowe na tym polu czy też wskazać na te, które zagadnień tych w ogóle nie podejmują, albo czynią to niewłaściwie. Podobnie ocenić należy zresztą *Podstawę programową,* która z natury rzeczy jest dokumentem ogólnym i do pewnych kwestii nie może się szerzej odnosić. Liczne zastrzeżenia, które zwłaszcza z filozoficznego punktu widzenia były w przedstawianej pracy formułowane, odnosiły się przede wszystkim do zasadniczego problemu, czyli mało wyrazistego uwzględniania aksjologii w analizowanych źródłach. Wydaje się, iż zarówno w wymiarze referencyjnym, jak i zwłaszcza narracyjnym, w niedostatecznym stopniu wyeksplikowano aksjologiczne fundamenty czynników konstytuujących ojczyznę. W pewnej przynajmniej mierze wynika to zapewne z obawy autorów o to, aby w prezentowanych przez siebie tekstach nie było zbyt wiele elementów o charakterze emocjonalnym i osobistym. Nie wolno też zapominać o tym, iż zasadniczym trendem współczesnej edukacji jest dążenie do coraz większego zsyntetyzowania treści przekazywanych uczniom. Do tego dodać trzeba jeszcze ciągłe zmniejszanie liczby godzin przyznawanych przedmiotom humanistycznym, które przecież stanowią niejako najbardziej naturalne miejsce dla edukacji patriotycznej. W tym kontekście trudno niejako być zaskoczonym tym, iż odniesienia do wartości związanych z ojczyzną i patriotyzmem są raczej postulowane niż szeroko omawiane. Pewnym potwierdzeniem, iż autorzy materiałów edukacyjnych, podobnie zresztą, jak i co ważniejsze nauczyciele, są w tej kwestii zmuszeni do

pomijania pewnych faktów, bądź też do ich pobieżnego wyjaśniania, jest ta dysertacja. Wydaje się bowiem, iż w kontekście zaprezentowanego w niej, syntetycznego, opartego na wielu różnych materiałach dydaktycznych ujęcia aksjologii ojczyzny i patriotyzmu, wiele tematów zdaje się być ukazywanych dosyć sugestywnie. Jeśli jednak poszczególni autorzy, akcentując pewne treści poświęcają im wystarczająco dużo uwagi, to inne ważne tematy pomijają bądź też traktują marginalnie. Analizując tak liczne materiały dydaktyczne nie sposób też nie zauważyć, iż ujawniają one, charakterystyczną dla całego procesu edukacyjnego, niechęć do formułowania wyraźnie sprecyzowanej aksjologii. Kwestia ta, jak starano się to przedstawić we wstępnym rozdziale tej pracy, wynika już z samej złożoności tematu. Można jednak dostrzec i na tej płaszczyźnie konsekwencje egzystowania współczesnego człowieka w klimacie swoistego aksjologicznego chaosu czy też aksjologicznej niepewności. Zdaje się on zresztą mieć także po części obiektywne wytłumaczenie, gdyż związany jest w jakiejś mierze z koniecznością uwzględniania tak ważnych dla współczesnych społeczeństw wartości, jak tolerancja, otwartość na innych, czy przestrzeganie pluralizmu i parytetów.

Prezentowana praca odnosi się też, zwłaszcza w pierwszym rozdziale, do roli, jaką w edukacji patriotycznej odgrywają, a przynajmniej powinni odgrywać pedagodzy. Dysertacja ta ma charakter teoretycznej rozprawy, przybliżającej najważniejsze wartości konstytuujące aksjologię ojczyzny i patriotyzmu w świetle analizowanych materiałów dydaktycznych. Badanie poziomu zaangażowania pedagogów w obszarze kształtowania tożsamości patriotycznej ich uczniów zostawić należy socjologom. Można jednak skonstatować, iż proces edukacyjny, którego jednym z wiodących punktów powinno być doprowadzenie wychowanków do introcepcji aksjologii ojczyzny i patriotyzmu, współtworzy wiele czynników: dom, przedszkole, szkoła, Kościół, media i tzw. szerokie otoczenie organizacyjne, jak harcerstwo, instytucje kultury, sport, turystyka i wiele innych organizacji. To właśnie te wszystkie instytucje a właściwie stojący za nimi ludzi, odpowiadają za

kształtowanie świadomej odpowiedzialności za Polskę kolejnych pokoleń Polaków[2495].

W tym kontekście wszyscy odpowiedzialni za edukację, zwłaszcza tę szkolną, w najszerszym oczywiście znaczeniu terminu „odpowiedzialność", powinni jeszcze poważniej zastanowić się nad tym, jak ma się ona kształtować, do czego się odwoływać. Za trafne uznać można sproblematyzowanie tej kwestii w postaci stawianych w dydaktycznych propozycjach pytań: czy współczesna szkoła powinna być „świątynią" czy też raczej „placem budowy"[2496] oraz: jaki model szkoły, innowacyjny czy tradycyjny, efektywniej przygotuje dzieci do aktywnego i kreatywnego uczestniczenia w dorosłym życiu[2497]. Próbując zbliżyć się do rozstrzygnięcia tych ważnych dylematów warto podążyć za autorami innej pozycji, według których, należy odnieść się tu do trzech istotnych kwestii: czego nauczać?, z jakim uzasadnieniem nauczać?, jakie procesy uczenia się trzeba uwzględnić nauczając?[2498].

Wydaje się, iż szukając odpowiedzi na te trudne pytania dostrzec trzeba przede wszystkim konieczność oparcia edukacji patriotycznej na dużo głębszej podbudowie filozoficznej. Bez niej formułowane programy i wytyczne pozbawione są umocowania aksjologicznego i nie będą adekwatne do potrzeb współczesności, w której żyją i którą współtworzą uczniowie[2499]. Trudno nie zauważyć również, iż nawet podręczniki niosące sobą oczekiwane treści, wyznaczają jedynie pewien przedmiotowy kontekst dla skutecznego wychowania, również patriotycznego. Programy te realizują ludzie: rodzice, nauczyciele, wychowawcy, dziennikarze, trenerzy sportowi, przewodnicy turystyczni, i wielu innych ludzi. Kształtowanie postaw patriotycznych uczniów zależy od ich zaangażowania oraz inwencji, na którą polski system edukacyjny zresztą nauczycielowi pozwala. Bez tych dwóch faktorów, zalecane przez programy szkolne, istotne dla aksjologii ojczyzny i

[2495] Zob. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej,* w: *Przemiany w edukacji,* red. A. Zając, Przemyśl 1995, s. 38.
[2496] EWDŚP, s. 4.
[2497] Zob. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. ŻAK, Warszawa 2010, s. 326–327.
[2498] M. Skura, M. Lisicki, *Na progu. Ile w dziecku ucznia? O co chodzi w pierwszej klasie?,* ORE, Warszawa 2012, s. 40.
[2499] Zob. I. Morawska, *Literatura…*, s. 60-61.

patriotyzmu treści, jak: pielęgnowanie tradycji i kultury narodowej, wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej, uświadamianie wielkiej wartości malej i wielkiej ojczyzny, będą jedynie rodzajem nieefektywnych deklaracji. Trudno też nie zauważyć, że czymś właściwie niemożliwym jest jednoznaczne zweryfikowanie „poziomu patriotyzmu" ucznia i skuteczności działań szkoły w tym zakresie[2500]. Nie istnieje jakiś magiczny i uniwersalny klucz pedagogiczny w tej kwestii, podobnie zresztą, jak i w innych. Jeśli jednak rodzice i nauczyciele chcą rzeczywiście rozwijać wielopłaszczyznową więź dziecka z ich małą i duża ojczyzną, to nie może się to dokonać bez ich osobistego doświadczenia i przeżywania tej więzi. Wrażliwość dzieci i młodzieży w obszarze czynników konstytuujących aksjologię ojczyzny i patriotyzmu weryfikuje w znacznym stopniu wrażliwość prezentowaną w tej kwestii przez starsze pokolenie. Dzieci będą odczuwać ojczyźniane klimaty, magię tradycji, obyczajów i obrzędów, o ile ważni dla nich ludzi zachowają wrażliwość i potrafią wykorzystywać różne codzienne okazje do rozwijania emocjonalnych oraz intelektualnych więzi dziecka z otaczającym je światem[2501]. Jak trafnie zauważa Ch. Delsol – „kiedy prawdy są niepewne, kiedy otacza nas atmosfera nihilizmu, ci, którzy chcą przekazywać wartości, mają już tylko jedno wyjście: muszą być świadkami tego, co przekazują"[2502]. Współczesna Polska potrzebuje ludzi, zwłaszcza pedagogów, którzy będą w stanie efektywnie, sięgając np. do dobrych doświadczeń edukacji w II RP, starającej się wyraziście przedstawiać aksjologię ojczyźnianą, przekazywać ducha patriotycznego zaangażowania kolejnym pokoleniem[2503].

To, co wydaje się być dzisiaj szczególnie istotne, i zarazem otwierające przestrzeń dla szeroko rozumianej filozofii, związane wydaje się być z koniecznością odniesienia się do określonej i jasno sprecyzowanej aksjologii. Wychowanie nie spełni swojej roli, jeśli nie przyczyni się do tego, aby wychowanek utożsamiał się z określonymi wartościami. Ma to zasadnicze znaczenie dla

[2500] Zob. S. Fundakowski, *Programy nauczania*…, s. 445.
[2501] Zob. B. Dymara, *Kształtowanie wrażliwości dziecka*…, s. 251-263.
[2502] Zob. Ch. Delsol, *Jak dzisiaj przekazywać wartości,* „Znak" 2 (2005), s. 27-28.
[2503] Zob. M. Knapik, A. Łobos, *Wstęp*…, s. 5; M. Sagan-Bielawa, *Językowy obraz*…, s. 19-20.

wyborów, określenia celów oraz kształtowania się postaw wychowanka do życia, do społeczeństwa, do świata rzeczy a nade wszystko do drugiego człowieka. Interioryzacja wartości i przekształcanie ich w motywy postępowania dokonuje się poprzez zrozumienie pojęcia wartości, a także dzięki różnorodnym mechanizmom psychologicznym i socjologicznym. Poznanie normy, zrozumienie jej sensu winno prowadzić do przeżycia i zrozumienia wartości. Akceptacja wartości, oparte na niej przekonanie o jej słuszności jest warunkiem samodzielnego przeżycia powinności i dostosowania do niej swego postępowania[2504]. Warto w tym kontekście odwołać się do amerykańskiego filozofa liberalnego, W. Galstona, który uznał, iż: „największym zagrożeniem dla dzieci we współczesnych społeczeństwach liberalnych nie jest to, że będą w coś wierzyć zbyt głęboko, ale raczej to, że będą, że nie będą wierzyć w nic wystarczająco głęboko, gdyż bez tego trudno będzie w sobie wykształcić krytyczną autorefleksję[2505]. Być może więc, tak częstą dziś obawę o nadmierne nasycenie treści edukacyjnych wyraźnie określoną aksjologią, należy zastąpić właśnie działaniami na rzecz jej sprecyzowania: zarówno na płaszczyźnie treści, jak i sposobu ich przekazu.

Nie wolno przy tym zapominać, iż skoro przyszłość ojczyzny warunkowana jest w dużej mierze kompetencjami aksjologicznymi, które nabędą dziś najmłodsi jej przedstawiciele, to wagi patriotycznej edukacji nie można przecenić. Człowiek nigdy nie przestanie bowiem zmagać się ze stosunkiem do własnej tożsamości, więzi z innymi, wspólnotą, narodem, ojczyzną. Od sposobu podjęcia i rozstrzygnięcia tych pytań uzależniony jest w dużym stopniu dokonany przez niego wybór modelu życia wraz z hierarchią preferowanych wartości[2506]. Nie wolno przy tym pomijać kwestii złożoności zagadnień konstytuujących aksjologię patriotyzmu. Wynika ona już z tego, iż poruszamy się tu w niezwykle szerokiej sferze elementów poznawczych, emocjonalnych, czy motywacyjno-behawioralnych[2507]. Nie można pominąć żadnej z tych płaszczyzn jeśli chce się

[2504] Zob. F. Adamski, *Personalistyczna wizja osoby…*, s. 26-30; S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania…*, s. 39.
[2505] Zob. W. Galston, *Cele liberalizmu,* Kraków 1999, s. 276.
[2506] Zob. M. Jędrychowska, *Egzystencja i patriotyzm,* „Polonistyka" 1 (1996), s. 44.
[2507] Zob. M. Krąpiec, *Polskie Logos a Ethos. O kulturę humanistyczną osoby ludzkiej*, „Cywilizacja" 7 (2003), s. 30; K. Skarżyńska, E. Poppe, *Patriotyzm* i *nacjonalizm a spostrzeganie cech Polak6w i innych narodowości,* „Przegląd Psychologiczny" 1/2 (1997), s. 179; K. Skarżyńska, *Nacjonalizm, patriotyzm a*

zaproponować integralną i przede wszystkim efektywną edukację aksjologiczną. Przekazu wartości, także w tej kwestii nie można ograniczyć jedynie do wiedzy, ale nie wolno jej też utożsamić z bliżej nieokreśloną emocjonalnością, która nierzadko ujawnia się w sposobie funkcjonowania współczesnego człowieka. Powinno się poszukiwać również tych czynników, które motywowały będą młodych ludzi do identyfikowania się ze swoją ojczyzną i wartościami, które ją współtworzą.

Współczesny filozof próbujący definiować polskość, P. Augustyniak sądzi, iż pierwszym wydarzeniem, które stworzyło naszą tożsamość był rozbiór Polski oraz utrata pierwotnej suwerenności i mniej czy bardziej iluzorycznej wielkości. Ten fakt pierwotny, zwielokrotniony pasmem nieudanych powstań, regularnym wyniszczaniem elit, falami wywózek i emigracji, wyzyskiem i rozpijaniem, uformował i jednocześnie wypaczył polską psyche. Z tego względu, jak sądzi wspomniany autor, pierwszoplanowym staraniem i troską było przede wszystkim utrzymać się w obliczu rozpadu i utraty, nie stracić, nie zginąć, mniej zaś przywiązywano wagę do zaangażowania społecznego czy na polu kultury[2508]. W pewnej części podzielając te uwagi uznać należy, iż współcześni Polacy budując demokratyczną, włączoną w Europę Ojczyznę, poszukiwać muszą swojej tożsamości narodowej, łączącej przeszłość i współczesność aksjologii patriotycznej. Nie powinniśmy w kwestiach związanych z ojczyzną pozostawać jedynie kibicami Rzeczypospolitej, o którym to niebezpieczeństwie pisze w swojej książce *Esej o duszy polskiej* R. Legutko[2509]. Bez wątpienia jednak to od nas zależy jak będzie przez kolejne pokolenia kształtował się etos Polaka i Polski, co będzie go konstytuowało.

---

*relacje międzynarodowe,* w: *tejże, Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej,* Scholar, Warszawa 2005, s. 272.

[2508] P. Augustyniak, *Homo Polacus. Eseje o polskiej duszy*, wyd. „Znak", Kraków 2015, s. 28-29.

[2509] Zob. R. Legutko, *Esej o duszy polskie*, Kraków 2008, s. 96.

# BIBLIOGRAFIA

## ŹRÓDŁA


Adamczyk R., Chen-Wincławska M., *Historia i społeczeństwo. Podręcznik*, klasa 4, M. Rożak, Gdańsk 2000.

Adamczyk R., Chen-Wincławska M., *Historia i społeczeństwo. Podręcznik*, klasa 5, M. Rożak, Gdańsk 2000.

Adamczyk R., Chen-Wincławska M., *Historia i społeczeństwo. Podręcznik*, klasa 6, M. Rożak, Gdańsk 2000.

Adamska-Ubaka A., Szlaska K., *Program nauczania plastyki w szkole podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2007.

*Asy z pierwszej klasy*, klasa I, ćwiczenia, cz. 3.

Bartoszewska B., Sadowska B., *Wprowadzenie dziecka w świat dziedzictwa kulturowego. Program edukacji regionalnej dla klas 1-3. Program autorski*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

Benczkowska K., *Dziedzictwo. Blok humanistyczny. Podręcznik,* klasa 4, *Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2002.

Benczkowska K., Krzesicki P., Pytlak J., *Europa. Blok humanistyczny, Podręcznik, klasa 5*, WSiP, Warszawa 2002.

Benczkowska K., *Moje miejsce na ziemi. Blok humanistyczny. Podręcznik*, klasa 4, Szkoła podstawowa, WSiP, Warszawa 2002.

K. Benczkowska, *Warszawa – stolica polski. Blok humanistyczny. Podręcznik*, klasa 4, Szkoła podstawowa, WSiP, Warszawa 2002.

Bentkowscy E., J., *Historia i społeczeństwo*, Muza Szkolna, Warszawa 2000.

Bernacki Z., Polańska E., Kostecka-Bernacka H., Beczkiewicz M., *Podróże przyrodnicze. Podręcznik do przyrody dla klasy 4*, PWN, Warszawa 1999.

Białobrzeska J., *Ja, Ty – My. Poznaję świat i wyrażam siebie*, Didasko, Warszawa 1999.

Bleja-Sosna B., *Program kim jestem, kim mogę być? Ścieżki edukacyjne dla klas 4-6 w szkole podstawowej*, Wyd. Bea-Bleja, Toruń 1998.

Błaut M., Chamczyk H., Miklikowska I., *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 4 szkoły podstawowej*, M. Rożak, Gdańsk 2003.

Błaut M., *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 5 szkoły podstawowej*, M. Rożak, Gdańsk 2005.

Błaut M., *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6 szkoły podstawowej, cz. 2*, Nowa Era, Warszawa 2007.

Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1-3*, WSiP, Warszawa 2009.

Burdzy J., *Program nauczania muzyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2007.

Centkowscy E. J., *Historia i społeczeństwo. Przygoda z historią. Szkoła podstawowa. Klasa 6*, Adam, Warszawa 2002.

Centkowscy E., J., *Historia i społeczeństwo. Przygoda z historią. Szkoła podstawowa*. Klasa 4, Muza Szkolna, Warszawa 2000.

Centkowscy E., J., *Historia i społeczeństwo. Przygoda z historią. Szkoła podstawowa*. Klasa 5, Adam, Warszawa 2004.

Chodór- Gwóźdź M., Madetko M., *Szkolny program ekologiczny dla I i 2 etapu edukacji*, Mac Edukacja, Kielce 2001.

Chodźmy razem, Bober-Pełzowska M., Małkowska-Zegadło H., Cichy D., Koralczyk A., Odechowska G.. *Podręcznik do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 2, cz. 2, Juka, Warszawa 2000.

Chwastek D., K. Bogdan, *Oglądam świat. Program nauczania języka polskiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, w: *Programy nauczania języka polskiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Arka, Poznań 1999.

Cichy D., Cywińska E., Frindt M., Janicka-Panek T., Małkowska- Zegadło H., Zielkowska L., *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Juka, Warszawa 1999.

Czerny A., Grzybowska-Mnich K., Lach H., *Przyroda dla klasy szóstej. Podręcznik,* Nowa Era, Warszawa 2007.

Czetwerczyńska G. , D. Gawin, S. Jabłoński, T. Merta, W. Mędrzecki, A. Pacewicz, J. Strzemieczny, *A to historia! Program nauczania przedmiotu historii i społeczeństwo w klasach 4-6 szkoły podstawowej,* Nowa Era, Warszawa 1999.

Czubaj A.,, Elbanowska S., Kowalski R., Tomalkiewicz J., *Program nauczania przyrody. Spotkania z przyrodą klasy 4-6*, Mac Edukacja, Kielce 2004.

Czyszkowska K., Stocka J., *Świat przyrody, świat przygody. Program nauczania dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Planeta, Inowrocław 1999.

*Dar Jezusa. Jezus nas kocha. Podręcznik do nauki religii dla ucznia klasy 2 szkoły podstawowej*, red. E. Ossewska, J. Stala, Tarnów 2009.

*Dar spotkania Boga. Bóg mnie woła. Podręcznik do nauki religii dla ucznia klasy IV szkoły podstawowej*, red. E. Ossewska, J. Stala, Tarnów 2007.

*Dar spotkania Boga. Bóg mnie przemienia. Podręcznik do nauki religii dla ucznia klasy 6 szkoły podstawowej,* red. E. Ossewska, J. Stala, Tarnów 2009.

Dąbrowska K., Lewińska A., Rogowska E., *Język polski*. *Przewodnik metodyczny dla klasy 5,* M. Rożak, Gdańsk 2000.

Derlukiewicz M., A. Wojciechowska, *Słowa na start. Program nauczania języka polskiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2007.

Derlukiewicz M., *Słowa na start!. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 6 szkoły podstawowej*, M. Rożak, 2006.

Deszczyńska M., Deszczyński M., *Historia i społeczeństwo. Poznajemy historię ojczystą. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej,* WSiP, Warszawa 2002.

Deszczyńska M., Deszczyński M., *Historia i społeczeństwo. Poznajemy historię ojczystą. Podręcznik dla klasy 5 szkoły podstawowej,* WSiP, Warszawa 2002.

Deszczyńska M., Deszczyński M., *Historia i społeczeństwo. Poznajemy historię ojczystą. Podręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej,* WSiP, Warszawa 2002.

*Drogowskazy wielointeligentnej edukacji*. Program edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy etap edukacyjny, M. Zatorska, ORE, Warszawa 2014.

*Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli szkoły podstawowej,* red. Z Piwońska, Fosze, Rzeszów 2001.

Edukacja smyka. *Autorski program nauczania*, red. Oleksiak T., Adam, Warszawa 1999.

*Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela II klasy szkoły podstawowej Nasza klasa*, M. Boćko, M. Oleksy – Zborowska, cz. 1A, MEN, Warszawa 2015.

*Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela II klasy szkoły podstawowej Nasza klasa*, M. Boćko, M. Oleksy – Zborowska, cz. 1B, MEN, Warszawa 2015.

*Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela II klasy szkoły podstawowej Nasza klasa*, M. Boćko, M. Oleksy – Zborowska, cz. 2, MEN, Warszawa 2015.

*Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela II klasy szkoły podstawowej Nasza klasa*, M. Boćko, M. Oleksy – Zborowska, cz. 3, MEN, Warszawa 2015.

Elbanowska S., Szklarska-Kowalska E., Tomalkiewicz J., *Program nauczania dla klasy szkoły podstawowej Przyroda*, Juka, Warszawa 1999.

Faliszewska J., *Ja i moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy 3, cz. 8*, Mac Edukacja, Kielce 2006.

Faliszewska J., *Ja i moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy 3, cz. 9*, Mac Edukacja, Kielce 2006.

Faliszewska J., *Ja i moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy 3, cz. 2*, Mac Edukacja, Kielce 2006.

Faliszewska J., *Ja i moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy 3, cz. 1*, Mac Edukacja, Kielce 2006.

Faliszewska J., *Ja i moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy 3, cz. 3*, Mac Edukacja, Kielce 2006.

Faliszewska J., *Ja i moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy 3, cz. 4*, Mac Edukacja, Kielce 2006.

Faliszewska J., *Ja i moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy 3, cz. 5*, Mac Edukacja, Kielce 2006.

Faliszewska J., Misiorowska E., Wójcik T., Kacperska J., Cyrański C., *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach 1-3*, Wyd. Mac Sa, Kielce 1999.

Faliszewska J., *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program kształcenia zintegrowanego. Klasa 1-3 szkoły podstawowej*, Mac Edukacja, Kielce 2007.

Górczyński W., A. Stępnik, *Władza, państwo, społeczeństwo. Przeszłość, współczesność. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 6,* Juka, Warszawa 2002.

Gut H., *Elementariusz ekologiczny w nauczaniu zintegrowanym dla klas 1-3*, Nowa Era, Warszawa 1999.

Hanisz J., *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Wesoła szkoła i przyjaciele*, WSiP, Warszawa 2009.

Hanisz J., *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy 1-3*, WSiP, Warszawa 1999.

*Jam jest chleb życia. Podręcznik dla dzieci przygotowujących się do spowiedzi i komunii świętej*, red. B. Klaus, Biblos, Tarnów 2006.

Jędrychowska M., Kłakówna Z., Mrazek H., I. Steczko, *To lubię. Program nauczania języka polskiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2001.

Jędrzejczak B., M. Szpingier, *Odkrywamy tajemnice sztuki. Program nauczania plastyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej,* Nowa Era, Warszawa 2003.

Juszkiewicz A., Went W., *Program nauczania. Poznaję świat i wyrażam siebie. Kształcenie zintegrowane w klasach 1-3,* Wyd. Didasko, 1999.

Kaczmarek T., Parysek J., *Nasza Europa. Podręcznik edukacji europejskiej,* eMPi2, Poznań 2002.

Kaczorowska H., Kaczorowski M., *Ja i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego w klasie 4,* Oficyna Wyd. Marka, Kielce 1999.

Kaliszewska M., Gustowicz J., Maszczyńska-Góra G., *Oswajam świat klasa 6,* Kleks, Bielsko-Biała 2001.

Kasprzyk M., Zalewska A., *Program nauczania języka polskiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej,* w: *Programy nauczania języka polskiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Arka, Poznań 1999.

Kiltlińska-Pięta H., *Środowisko społeczno-przyrodnicze. Z ekoludkiem poznaję przyrodę ojczystą, Scenariusze,* Klasa III, Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 1999.

Klawe E., Marszałek H., Chwastek D., Ciesielska A., *Program nauczania języka polskiego w klasach szkoły podstawowej,* Nowa Era, Warszawa 2007.

Kłys M., Sulejczak E., *Program bloku „Przyroda" dla klas 4-6 szkoły podstawowej,* Nowa Era, Warszawa 1999.

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii,* WAM, Kraków 2001.

Korowajczyk E., *Moja muzyka. Podręcznik dla klas 4-6 szkoły podstawowej,* M. Rożak, 2005.

Korzańska J., *Program kształcenia zintegrowanego abc.* I etap edukacji, Wyd. Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza w Warszawie, Warszawa 1999.

Lewińska A., Rogowska E., *Język polski*. *Dziwię się światu. Kształcenie językowe. Podręcznik do klasy 6,* M. Rożak, Gdańsk 2001.

Lolo R., Pieńkowska A., Towalski R., *Historia wokół nas. Program nauczania. Przewodnik nauczyciela,* Klasa 4, WSiP, Warszawa 2008.

Lukas J., K. Onak, *Do dzieła. Podręcznik do plastyki dla klas 4-6 szkoły podstawowej,* M. Rożak, 2005.

Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Podręcznik do klasy czwartej szkoły podstawowej,* Gdańskie Wyd. Oświatowe, Gdańsk 2001.

Machnicki J., G. Liebrecht, J. Wołowiec, *Moje otoczenie. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6, cz. 1*, Mac Edukacja, Kielce 2001.

Machnicki J., G. Liebrecht, J. Wołowiec, *Ośmiel się być mądrym. Program nauczania historii i społeczeństwa w szkole podstawowej w klasach 4-6*, Mac Edukacja, Kielce 2000.

Maćkowski T., Moja historia. *Program nauczania historii w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, M. Rożak, Gdańsk 2004.

Malelepsza T., Korona E., *Smyk poznaje mowę Polską i zwyczaje. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego,* klasa 3, sem. 2, Adam, Warszawa 2008.

Malelepsza T., Korona E., *Smyk poznaje mowę Polską i zwyczaje. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego,* klasa 3, sem. 1, Adam, Warszawa 2006.

Małkowska-Zegadło H., Bober-Pełzowska M., *Całoroczna podróż, Język Polski*, klasa 3, cz. 2, Juka, Warszawa 1999.

Małkowska-Zegadło M., Bober-Pełzowska M., *Całoroczna podróż, Język Polski*, klasa 3, cz. 1, Juka, Warszawa 1999.

Marko-Worłowska M., Szlajer F., *Przyroda dla klasy czwartej. Podręcznik,* Nowa Era, Warszawa 2003.

Marko-Worłowska M., Szlajer F., *Przyroda dla klasy czwartej. Zeszyt ćwiczeń,* cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2008.

Matejuk H., Kaczanowska A., Wnuk G., Czarnecka L., *Mój świat. Program kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej*, PWN, Warszawa 1999.

Mazur J., M. Wilczyński, Z. Noga, B. Baran, *W rodzinie, w Polsce, w Europie. Program przedmiotu historia i społeczeństwo dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, PWN, Warszawa 1999.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 1, cz. 1, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2001.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 1, cz. 8, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2001.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 3, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 1, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 7, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 2, cz. 3, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 2, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 10, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 2, cz. 1, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 4, Cyrański C., Faliszewska J, Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 9, Cyrański C., Faliszewska J., Rejniak Z., Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa I, *Wielkanoc*, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2001.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 2, *Wielkanoc*, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2001.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 1, cz. 7, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2001.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 2, cz. 4, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 1, cz. 4, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2001.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 3, cz. 5, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 2, cz. 8, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2000.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 1, cz. 10, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2001.

*Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego*, Klasa 2, cz. 10, C. Cyrański, J. Faliszewska, Z. Rejniak, Mac Edukacja, Kielce 2000.

Mularczyk M., Semaniak J., Tomaszewska D., *Przyroda. Program nauczania przyrody w klasach 4-6*, Mac Edukacja, Kielce 2000.

Nagajowa M., *Jak uczyć języka polskiego w klasie piątej. Przewodnik dla nauczyciela do podręcznika i zeszytu ćwiczeń Słowa zwykłe i niezwykłe*, WSIP, Warszawa 2000.

*Nasz Elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej*, M. Lorek, L. Wollman, ORE, MEN, cz. 1, Warszawa 2014.

*Nasz Elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej*, M. Lorek, L. Wollman, ORE, MEN, cz. 2, Warszawa 2014.

*Nasz Elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej*, M. Lorek, L. Wollman, ORE, MEN, cz. 3, Warszawa 2014.

*Nasz Elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej*, M. Lorek, L. Wollman, ORE, MEN, cz. 4, Warszawa 2014.

*Nasz elementarz. Poradnik dla nauczyciela szkoły podstawowej*, B. Bieg-Panic, B. Sobczyk, M. Gruszka, B. Stachańczyk, E. Stolarczyk, cz. 1, ORE, Warszawa 2014.

*Nasz elementarz. Poradnik dla nauczyciela szkoły podstawowej*, B. Bieg-Panic, B. Sobczyk, M. Gruszka, B. Stachańczyk, E. Stolarczyk, cz. 2, ORE, Warszawa 2014.

*Nasz elementarz. Poradnik dla nauczyciela szkoły podstawowej*, B. Bieg-Panic, B. Sobczyk, M. Gruszka, B. Stachańczyk, E. Stolarczyk, cz. 3, ORE, Warszawa 2014.

*Nasz elementarz. Poradnik dla nauczyciela szkoły podstawowej*, B. Bieg-Panic, B. Sobczyk, M. Gruszka, B. Stachańczyk, E. Stolarczyk, cz. 4, ORE, Warszawa 2014.

*Nasza szkoła. Podręcznik do II klasy szkoły podstawowej*, Maria Lorek, Monika Zatorska, cz. 1A, Warszawa 2015.

*Nasza szkoła. Podręcznik do II klasy szkoły podstawowej*, Maria Lorek, Monika Zatorska, cz. 1B, Warszawa 2015.

*Nasza szkoła. Podręcznik do II klasy szkoły podstawowej*, Maria Lorek, Monika Zatorska, cz. 2, Warszawa 2015.

*Nasza szkoła. Podręcznik do II klasy szkoły podstawowej*, Maria Lorek, Monika Zatorska, cz. 3, Warszawa 2015.

*Nasza szkoła. Podręcznik do II klasy szkoły podstawowej*, Maria Lorek, Monika Zatorska, cz. 4, Warszawa 2015.

Pacewicz A, Czetwertyński, T. Merta, D. Gawin, M. Kurkowska, *A to historia. Podręcznik,* klasa 6, cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2006.

Pacewicz A., Czetwertyńska G., Merta T., Bliźniak M., *A to historia. Podręcznik*, klasa 6, cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2009.

Pacewicz A., Czetwertyńska G., Merta T., Bliźniak M., *A to historia. Podręcznik*, klasa 5, cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2007.

Pacewicz A., Czetwertyńska G., Merta T., Gawin D., Woźniak A., *A to historia. Podręcznik*, klasa 5, cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2007.

Pacewicz A., Czetwertyńska G., Merta T., Królikowski J., *A to historia. Podręcznik*, klasa 4, cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2008.

Pacewicz A., Czetwertyńska G., Merta T., Królikowski J., *A to historia. Podręcznik*, klasa 4, cz. 1, Nowa Era, Warszawa 1999.

Pawlicki A., *Program nauczania historii i społeczeństwa,* Nowa Era, Warszawa 2007.

Pawlicki A., Widłak W., *Był sobie człowiek. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 4,* Nowa Era, Warszawa 2008.

Pawłowska R., P. Doroszewski, A. Lewińska, E. Rogowska, *Język Polski. I nadziwić się nie mogę. Program nauczania w klasach 4-6 szkoły podstawowej (2 etap edukacyjny)*, M. Rożak, Gdańsk 1999.

Piątek P., *Malowane muzyką. Program nauczania sztuki (muzyki) w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Arka, Poznań 2000.

Piotrowska M., Szymańska M., *Już w szkole. Ćwiczenia do kształcenia zintegrowanego,* klasa 2, cz. 4, Nowa Era, Warszawa 2008.

Piotrowska M., Szymańska M., *Już w szkole. Ćwiczenia do kształcenia zintegrowanego,* klasa 2, cz. 5, Nowa Era, Warszawa 2008.

Piotrowska M., Szymańska M., *Już w szkole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego,* klasa 2, sem. 1, Nowa Era, Warszawa 2008.

Piotrowska M., Szymańska M., *Już w szkole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego,* klasa 3, sem. 1, Nowa Era, Warszawa 2009.

Piotrowska M., Szymańska M., *Już w szkole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego,* klasa 3, sem. 2, Nowa Era, Warszawa 2009.

Piróg B., Tyralska-Wojtycza E., *Program nauczania w zreformowanej szkole podstawowej,* Wyd. Edukacyjne, Kraków 1999.

Piwońska Z., Jakubowska-Dziedzic M., Magoń B., Łobaza A., *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie. Program dla szkoły podstawowej (klasy 1-6),* Fosze, Rzeszów 1999.

*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803).

Polańska E., Bernacki Z., Kostecka-Bernacka H., Beczkiewicz M., *Program nauczania przyrody w klasach 4-6 zreformowanej szkoły podstawowej,* PWN, Warszawa 1999.

*Postrzegam świat całościowo. Zintegrowane nauczanie*, klasa 1, cz. 3, ZNP, Kielce 1998.

*Postrzegam świat całościowo. Zintegrowane nauczanie*, klasa 2, cz. 2, ZNP, Kielce 1998.

*Postrzegam świat całościowo. Zintegrowane nauczanie,* klasa 2, cz. 3, ZNP, Kielce 1998.

*Postrzegam świat całościowo. Zintegrowane nauczanie,* klasa 1, cz. 4, ZNP, Kielce 1998.

*Program nauczania dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej,* koordynator Sadowski M., Nowa Era, Warszawa 1999.

*Przemienieni przez Boga. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy VI szkoły podstawowej. Drogi Przymierza,* Kraków 2004.

Przybyszewska A, *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Program nauczania języka polskiego w drugim etapie edukacyjnym szkoły podstawowej,* Adam, Warszawa 2002.

*Przygoda z klasą*, Klasa I, cz. 1, Bonar J., Burakowska E., Dąbrowski M., WSiP, Warszawa 2002.

*Przygoda z klasą*, Klasa I, cz. 5, Bonar J., Burakowska E., Dąbrowski M., WSiP, Warszawa 2002.

*Przygoda z klasą*, Klasa I, cz. 6, WSiP, Warszawa 2002.

*Przygoda z klasą*, Bonar J., Burakowska E., Dąbrowski M., Klasa I, cz. 2, WSiP, Warszawa 2002.

Rejniak Z., *Program kształcenia zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej, Szkoła marzeń,* Mac Edukacja, Kielce 2002.

Roszak B., *Muzyka w szkole podstawowej. Autorski program nauczania,* G&P, Poznań 2000.

Sarnowska M., *Integralny program nauczania z elementami edukacji ekologicznej w klasach 1-3*, Harmonia, Gdańsk 1998.

*Słońce na stole, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego*, M. Lorek, klasa 3, cz. 1, Muza, Kraków 2000.

*Słońce na stole, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego*, M. Lorek, klasa 3, cz. 2, Muza, Kraków 2000.

Stawińska U., *Ja, Ty i Świat. Program nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Res Polona, Łódź 1999.

Stopczyk S., Neubart B., *Plastyka. Szkoła podstawowa. Podręcznik,* klasa 4, WSiP, Warszawa 2003.

Surdyk-Fertsch W., Szeweluk-Wyrwa B., *My i historia. Historia i społeczeństwo dla 4 klasy szkoły podstawowej,* PWN, Warszawa 2009.

Surdyk-Fertsch W., Szeweluk-Wyrwa B., *My i historia. Historia i społeczeństwo dla 5 klasy szkoły podstawowej,* PWN, Warszawa 2009.

Surdyk-Fertsch W., Szeweluk-Wyrwa B., *My i historia. Historia i społeczeństwo dla 5 klasy szkoły podstawowej,* PWN, Warszawa 2009.

Szulc M., Gorzałczyńska-Mróz A., Chwastniewska D., Różek D., *Słowa na start!. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 4 szkoły podstawowej*, M. Rożak, 2005.

Szulc M., Gorzałczyńska-Mróz A., Chwastniewska D., Różek D., *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami,* klasa 4, cz. 2, M. Rożak, 2004.

Ślósarczyk J., Kozik R., Szlajfer F., *Przyroda dla klasy piątej,* Nowa Era, Warszawa 2000.

*Środowisko społeczno-przyrodnicze. Z ekoludkiem poznaję świat. Podręcznik z ćwiczeniami*, klasa 2, H. Kitlińska-Pięta, Wyd. Zofii Dobkowskiej, Warszawa 1999.

Treliński G., Bartosiński J., Jamrożak L., Romaniec-Zawadzka E., Opalińska M., U. Trelińska, Chyła-Szypułowa I., *Program postrzegam świat całościowo. Nauczanie początkowe – kształcenie zintegrowane.* ZNP, Kielce 1999.

*Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, M. Kędra, A. Kopik, Agencja Rozwoju Edukacji, Kielce 2013.

*W drodze do wieczernika. Podręcznik metodyczny do nauki religii dla klasy I szkoły podstawowej. W domu i rodzinie Jezusa*, Kraków 2002.

*W drodze do wieczernika. Podręcznik metodyczny do nauki religii dla klasy II szkoły podstawowej. Bliscy Sercu Jezusa*, Kraków 2004.

*W drodze do wieczernika. Podręcznik metodyczny do nauki religii dla klasy III szkoły podstawowej. Jezusowa Wspólnota Serc*, Kraków 2004.

*W drodze do Wieczernika. W domu i rodzinie Jezusa. Podręcznik do religii dla klasy I szkoły podstawowej*, WAM, Kraków 2004.

*W drodze do Wieczernika. Bliscy Sercu Jezusa. Podręcznik do religii dla klasy II szkoły podstawowej*, red. W. Kubik, T. Czarnecka, WAM, Kraków 2004.

*W drodze do Wieczernika. Jezusowa wspólnota serc. Podręcznik do religii dla klasy 3 szkoły podstawowej*, WAM, Kraków 2004.

*Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Podręcznik, cz. 3*, WSiP, Dobrowolska H., Konieczna A., Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Podręcznik, cz. 1*, WSiP, Dobrowolska H., Konieczna A., Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Podręcznik, cz. 2*, WSiP, Dobrowolska H., Konieczna A., Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane*, klasa I, cz. 1, WSiP, S. Łukasik i inni, Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane*, klasa I, cz. 3, WSiP, S. Łukasik i inni, Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane*, klasa I, cz. 4, WSiP, S. Łukasik i inni, Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane*, klasa I, cz. 5, WSiP, S. Łukasik i inni, Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane*, klasa I, cz. 4, karta pracy ucznia, WSiP, S. Łukasik i inni, Warszawa 2000.

*Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane*, klasa I, cz. 2, WSiP, S. Łukasik i inni, Warszawa 2000.

Wędrychowska M., Z. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię. Program nauczania języka polskiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2001.

Wojciechowski G., *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 4*, Nowa Era, Warszawa 2009.

Wojciechowski G., *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 5*, Nowa Era, Warszawa 2009.

Wojciechowski G., *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, Nowa Era, Warszawa 2009.

Wołosik A., *Historia. Opowiem ci ciekawą historię. Podręcznik dla uczniów klasy 4 szkoły podstawowej,* Wyd. Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2005.

Wołosik A., *Opowiem ci ciekawą historię. Podręcznik dla uczniów klasy 5 szkoły podstawowej*, Wyd. Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2000.
Wołosik A., *Opowiem ci ciekawą historię. Podręcznik dla uczniów klasy 6 szkoły podstawowej*, Wyd. Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2001.
*Zaproszeni przez Boga. Podręcznik do religii dla klasy IV. Drogi przymierza*, WAM, Kraków 2002.
Zbróg P., M. Jas, *Przygoda z czytaniem i pisaniem. Program nauczania języka polskiego w klasach 4-6*, Mac Edukacja, Kielce 2002.

OPRACOWANIA

Adamczyk A., *Znaczenie tolerancji we współczesnym wychowaniu międzykulturowym,* w: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Impuls, Kraków 2005, s. 155-170.
Adamski F., *Personalistyczna wizja osoby jako podmiotu wychowania*, w: F. Adamski, *Edukacja – Rodzina - Kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999, s. 26-30.
Adamski, F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
Adamski F., *Tożsamość narodu przez kulturę,* w: *Wychowanie patriotyczne. Materiały Sympozjum Katechetycznego* (Krosno 30 X 2003), red. W. Janiga, M. Grendus, Przemyśl 2005, s. 123-133.
Aldridge A., *Rynek*, Warszawa 2006.
Angiel J., *Ekologia regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie. Jak tworzyć szkolny ścieżki międzyprzedmiotowej,* w: *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia Programowe,* red. S. Bednarek, Warszawa 1999, s. 134-139.
Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, *Etyka nikomachejska. Etyka eudamejska. O cnotach i wadach,* tł. D. Gromska, L. Regner, W. Wróblewski, Warszawa 2000.
Arystoteles, Polityka, tł. L. Piotrowicz, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 2001.
Augustyniak P., *Homo Polarcus. Eseje o polskiej duszy*, „Znak", Kraków 2015.
Bagby P., *Pojęcie kultury*, w: *Człowiek - wychowanie – kultura,* red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 160-175.
Banach C., *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła" 9 (2002), s. 7–15.
Bańka J., *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995.
Baradziej J., *Zakorzenienie i alternacja: tożsamość jednostki w społeczeństwie tradycyjnym i nowoczesnym*, w: *Tożsamość i jej przemiany a kultura społeczna w teorii Sheldona Strykera i Petera J. Burke'a,* red. P. K. Oleś, A. Batory, Warszawa 2002.
Baran B., *Postmodernizm*, Krakow 1992.
Barber M., *Guardian of Dialoque: Max Scheler's Phenemenology, Sociology of Knowledge, and Philosophy of Love*, Lewisburg 1993.
Bartmiński J., *Chrześcijańskie inspiracje kultury polskiej,* w: *Kultura w kręgach wartości*, red. L. Dyczewski, Lublin 2001, s. 71-79.

Bartmiński J., *Dynamika polskiego pojęcia ojczyzny,* w: J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata,* Lublin 2006, s. 178-185.
Bartmiński J., *Jak biegną drogi Ojczyzny,* w: *Z Karolem Wojtyła myśląc Ojczyzna,* red. W. Chudy, Lublin 2002, s. 41-49.
Bartmiński J., *Język nośnikiem tożsamości narodowej i przejawem otwartości*, w: *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, red. L. Dyczewski, Lublin 1996, s. 39-59.
Bartmiński J., *Patriotyzm w czasie pokoju i globalizacji*, w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 113-119.
Bartmiński J., *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich,* red. J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 23-48.
Bartmiński J., *Polskie wartości w europejskiej aksjosferze,* Lublin 2014.
Bartnik C., *Człowiek jako współbudowniczy świata,* w: *Misterium człowieka,* Lublin 2004, s. 389-391.
Bartnik C., *Idea polskości,* Radom 2001.
Bartnik C., *Kultura i dwa światy,* Lublin 1999.
Bartnik C., *Naród*, w: *Misterium człowieka,* Lublin 2004, s. 386-388.
Bartnik C., *Naród i jego dzieje*, w: *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości,* Lublin 1987.
Bartnik C., *Naród i kultura*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 117-122.
Bartnik C., *Naród i słowo,* w: C. Bartnik, *Polska teologia narodu*, KUL, Lublin 1986, s. 328-339.
Bartnik C., *Ojczyzna*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 135-140.
Bartnik C., *Problematyka teologii narodu*, w: C. Bartnik, *Polska teologia narodu,* KUL, Lublin 1986, s. 9-42.
Bartnik C., *Ręka i myśl. Teologia pracy, odpoczynku i świętowania,* Katowice 1982.
Bartnik C., *Teologia społeczno-polityczna*, Lublin 1998
Bartoszewski W., *Patriotyzm czasu wojny i pokoju*, w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 13-19.
Baumann Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej,* Poznań 1993.
Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*. Warszawa, 1996.
Baumann Z., *Płynna nowoczesność,* tł. T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2003.
Baumann Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień,* Warszawa 2000.
Bauman Z., *Społeczeństwo w stanie oblężenia*, Warszawa 2006.
Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie,* Kraków 2007.
Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność w ponowoczesnym świecie,* w: *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielecki, Warszawa 1999, s. 262-286.
Beck W., *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.
Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tł. J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983.
Bielik-Robson A., *Na drugim brzegu nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1997.
Bierdiajew N., *Rozważania o egzystencji. Filozofia samotności i wspólnoty,* tł. H. Paprocki, Kęty 2002.
Blackburn S., *Wartość,* w: S. Blackburn, *Oksfordzki Słownik Filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 422-424.

Bochenek K., *Ekologia w kontekście filozofii chrześcijańskiej,* „Wschodni Rocznik Humanistyczny" 11 (2015), s. 139-154.

Bochenek K., *Państwo jako dobro wspólne osób w refleksji Jana Pawła II*, w: *Polska w nauczaniu Jana Pawła II,* red. W. Furmanek, Rzeszów 2008, s. 63-81

Bocheński A., *Rzecz o psychice narodu polskiego*, Warszawa 1986.

Bocheński J. *ABC tomizmu*, Londyn 1950.

Bocheński J., *Co to znaczy być Polakiem,* w: *Oblicza patriotyzmu*, IGNATIANUM i WAM, Kraków 2009, *s*. 79-94.

Bocheński J., *O patriotyzmie*, w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 61-78.

Bocheński J., *Patriotyzm, męstwo, prawość żołnierska*, Komorów 1999.

Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim*, Warszawa 1997.

Bocheński J., *Sto zabobonów*, Kraków 1992.

Boehne G., *Antropologia filozoficzna,* Warszawa 1998.

Bogdanowski J., *Czytanie krajobrazu*, w: *Krajobraz kulturowy*, red. A. Michałowski, Warszawa 2001.

Bojar H., *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie w III Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2000.

Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2006.

Bortkiewicz P., *W stronę integralnej i adekwatnej etyki ekologicznej*, w: *Między niebem a ziemią. Ku etyce ekologicznej*, red. A. Dyduch – Falniowska, Kraków 2000, s. 199-207.

Boski P., Głuszyńska A., *Jan Paweł II jako prototypowy bohater kultury polskiej. Świętość Jego Osoby w świetle badań empirycznych*, w: *Święty Jan Paweł II – pierwszy doktor honoris causa Uniwersytetu Rzeszowskiego,* Rzeszów 2015, s. 199-220.

Brague R., *Europa – droga rzymska,* Warszawa 2012.

Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych,* tł. J. Doktór, Warszawa 1992.

Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, „Impuls", Kraków 2010.

Budzyńska E., *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa Polskiego,* w: *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, wyd. WAM i PTS, Kraków 2008, s. 35-56.

Burgoński P., *Patriotyzm w unii europejskiej*, Warszawa 2008.

Burszta J., *Kultura ludowa – kultura narodowa. Szkice i rozprawy*, Warszawa 1973.

Burszta W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje,* Poznań 1998.

Buttiglione R., *Suwerenność narodu przez kulturę,* w: *Europa jako pojęcie filozoficzne*, red. R. Buttiglione, J. Merecki, tł. K. Klauza, U. Kozłowska, Lublin 1996, s. 150-154.

Bywalec D., *Motywy patriotyczne w twórczości polskich kompozytorów na emigracji po II wojnie światowej,* w: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji,* red. M. Knapik, A. Łobos, WSA Bielsko-Biała 2007, s. 39-47.

Cackowski Z., *Główne pojęcia materializmu historycznego,* Warszawa 1974.

Camus A., *Człowiek zbuntowany,* tł. J. Guze, Kraków 1991.

Caro L., *Rasa i narodowość*, „Przegląd Powszechny" 55 (1938), t. 220.

Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury,* tł. A. Staniewska, Warszawa 1977.

Cassirer E., *Mit państwa*, Warszawa 2006.
Brodecka-Adamowicz E., *Kilka słów o wychowaniu patriotycznym*, „Edukacja i Dialog" 8 (1994), s. 32-34.
Cęckiewicz W., *Patriotyzm miejsca – patriotyzm przestrzeni,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 147-156.
Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Lublin-Kielce 2003.
Chałas K., Kowalczyk S., *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki,* Lublin — Kielce 2006.
Chałasiński J., *Naród i państwo,* Warszawa 1968.
Choińska-Mika J., *Jako miłujący tej ojczyzny synowie – kilka uwag o staropolskim patriotyzmie,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 11-19.
Chrostowska K., *Problem z określeniem własnej tożsamości w społeczeństwie postindustrialnym*, w: *Gospodarka i społeczeństwo w dobie globalizacji*, red. A. Bączkiewicz, Warszawa 2000.
Chmielewski J., *Współczesna odmiana patriotyzmu*, „Edukacja i Dialog" 4 (2006), s. 6-9.
Chmura A., *Pastoralne aspekty wychowania do patriotyzmu,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 465-482.
Choińska-Mika J., *Jako miłujący tej ojczyzny synowie – kilka uwag o staropolskim patriotyzmie,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 13-20.
Chomicki G., *Podręczniki do nauczania historii. Sztuka wyboru*. „Wiadomości Historyczne" 1 (2004), s. 16-21.
Choroszczańska M., *Wokół hymnu narodowego: propozycja lekcji języka polskiego skorelowana z historią, plastyką i muzyką*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VI" 2 (2000/2001), s. 47–49.
Chowaniec, *Wychowanie patriotyczne w harcerstwie,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 97-100.
Chrapkowska – Zielińska A., *Dziedziny wychowania – między tradycyjnym i współczesnym podejściem,* w: *Współczesne konteksty wychowania,* red. A. de M. Tchórzewski, Bydgoszcz 2002, s. 111-130.
Chudy W., *Aspekty narodu polskiego,* w: *Z Karolem Wojtyła….,* s. 74-78.
Chudy W., Półtawski A., *Jan Paweł II*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 7, Lublin 1997, s. 852-855.
Chudy W., *Z Karolem Wojtyłą myśląc Ojczyzna,* Lublin 2002.
Chyła-Szypułowa I., *Muzyka w służbie Ojczyźnie – ważny element edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe" 1 (2007/2008), s. 16-22.
Cichocki M., *Metafizyka i polityka,* w: *Maski i twarze patriotyzmu*…, s. 51-70.
Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej,* Kraków 1996.
Ciesiołkiewicz A., *Organizacje społeczne jako środowisko edukacyjne,* w: *Mała ojczyzna. Kultura – Edukacja – Rozwój lokalny,* red. W. Theiss, wyd. Żak, Warszawa 2001, s. 45-73.

Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.
Cyceron, *O państwie*, w: tenże, *Pisma filozoficzne*, t. II, Warszawa 1960.
Cyceron, O *prawach*, w: tenże, Pisma filozoficzne, t. II, Warszawa 1960.
Czernik T., *Patriotyzm jako wartość nieograniczona,* Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne 2 (2007), s. 24-33.
Czerwiński M., *Przyczynki do antropologii współczesności,* Warszawa 1988.
*Człowiek zwierzę społeczne*, red. B. Szacka, J. Szacki, Warszawa 1991.
Czuba K., *Idea Europy kultur w nauczaniu Jana Pawła II,* Warszawa 2003.
Czuma H., *Kościół – patriotyzm – młodzież,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?,* red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 75-86.
Ćwikliński A*., Pomiędzy oddziaływaniem szkoły i kultury popularnej. Dylematy tożsamościowe współczesnej młodzieży*, w: *Kultura popularna- tożsamość-edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 272-277.
Dal Ferro G., *Edukacja regionalna: od wielokulturowości do interkultury,* „Społeczeństwo" 4 (1999), s. 751-752.
Damrosz J., *Kultura polska,* Warszawa 1998.
Damrosz J., *Regionalizm w nowym społeczeństwie obywatelskim,* w: *Regionalizm a ustrój państwa polskiego,* Ciechanów 1995, s. 5-14.
Davies N., *Boże igrzysko,* Kraków 1991
Dąbrowska G., *Taniec* w *polskiej tradycji. Leksykon.* Warszawa 2005-2006.
Delsol C., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tł. M. Kowalska, Kraków, Znak 2003.
Delsol Ch., *Jak dzisiaj przekazywać wartości,* „Znak" 2 (2005), s. 22-29.
Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej,* w: *Przemiany w edukacji,* red. A. Zając, Przemyśl 1995.
Denek K., *Amatorzy krajoznawstwa i turystyki w szkole,* w: „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu" 41 (2013), s. 33-42.
Denek K., *Język. Nośnik wartości,* w: *Pięknie Polskę opowiedzieć,* red. P. Kuleczka, Warszawa 2000.
Denek K., *Kierunek zmian edukacji w Polsce*, w: *Oświata na rozdrożu,* red. T. Zimny, WSP, Częstochowa-Poznań 1997, s. 37-50.
Denek K., *W poszukiwaniu drogi*, w: *Dziecko w świecie wielkiej i małej ojczyzny*, red. K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, Kraków 2009, s. 17-98.
Derdziuk A., *Św. Franciszek – patron ekologów*, w: *Ekologia. Przesłanie moralne Kościoła,* red. J. J. Nagórny, J. Gocko, Lublin 2002, s. 205-219.
Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, tł. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław-Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
Didyk B., Gmyz A., *Znaczenie doświadczeń historycznych i innych państw w kształtowaniu patriotyzmu jako podstawy tworzenia bezpieczeństwa narodowego,* w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa…*, s. 72-80.
Dmowski R,, *Kościół naród państwo*, Chicago 1985.
Dmowski R., *Myśli nowoczesnego Polaka*, Wrocław 1994.
Doboszyński A., *Teoria narodu*, Warszawa 1993.
Dobrowolska D., *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka,* Wrocław 1974.

Dobrowolski R., *Czy idea narodowa jest wciąż aktualna?*, „Cywilizacja” 8/2004, s. 137-151.

Dolata R., Konarzewski K., Putkiewicz E., *Rola polityki oświatowej po trzech latach reformy szkolnictwa*, Instytut Spraw Publicznych, „Analizy i Opinie” 5 (2003), s. 4-5.

Dołęga J. *Człowiek* w *zagrożonym środowisku,* Warszawa 1998.

Domżalska M., *Apel z okazji Święta Niepodległości – szkolna nuda czy intelektualne przeżycie?* „Wiadomości Historyczne” 2 (2002), s. 118–121.

Drożdż B., *Wychowanie do kultury pracy,* w: *Kościół w życiu publicznym. Teologia Polska i europejska wobec nowych wyzwań,* red. K. Góźdź, Lublin 2004, s. 269-277.

Drucker P., *Społeczeństwo pokapitalistyczne,* Warszawa 1999.

Drzazga M., *Wątki narodowo-patriotyczne,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób. Zbiorowości. Instytucji*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 2009, s. 195-208.

Dubaj M., *Warsztat kompozytora współczesnego a treści patriotyczne – autorefleksja*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 32-38.

Dubiel E., *Współczesne przemiany szaty roślinnej dolin rzecznych* w *dorzeczu górnej Wisły,* w: *Przyczyny* i *skutki wielkich powodzi. Aspekty hydrologiczne, gospodarcze* i *ekologiczne*, Kraków 1999, s. 53-57.

Dubos R., *Pochwała różnorodności,* Warszawa 1986.

Duda R., *Bezpieczeństwo a system zarządzania Unią Europejską,* w: *Bezpieczeństwo człowieka a wielokulturowość,* red. J. Dębowski, E. Jarmoch, A. Świderski, Siedlce 2008, s. 241-242;

Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności,* w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty,* t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 20008, s. 205-262.

Dunajski A., *Najstarszy po Kościele obywatel, czyli naród w historiozoficznej myśli Norwida,* w: C. Bartnik, *Polska teologia narodu,* KUL, Lublin 1986, s. 141-182.

Dutkiewicz B., *Tańce ludowe w edukacji dzieci i młodzieży jako źródło poznawania małych ojczyzn*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 70-77.

Dyczewski L., *Kultura Polska w procesie przemian,* Lublin 1995.

Dyczewski L., *Kultura europejska a kultura narodowa,* w: *Europa jutra,* red. P. Koslowski, Lublin 1994, s. 37-55.

Dyczewski L., *Miejsce i funkcje wartości w kulturze,* w: *Kultura w kręgach wartości…*, s. 29-47.

Dyczewski L., *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie,* „Kultura i Społeczeństwo” 1 (2000), s. 27-42.

Dyczewski L., *Wartości kulturowe,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach…*, s. 149-179.

Dylewski R., *Współczesne miasto a człowiek,* w: *Servo veritatis. Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II,* red. W. Stróżewski, Warszawa – Kraków 1988, s. 221-234.

Dymara B., *Kształtowanie wrażliwości dziecka, czyli o potędze smaku,* w: *Procesy komunikacyjne w szkole,* red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001, s. 251-263.

Dymara B., *Mała i wielka ojczyzna w humanistycznej edukacji,* w: *Dziecko w świecie wielkiej i małej ojczyzny*, red. K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, Kraków 2009, s. 141-191.

Dymara B., Michałowski S., Woltman-Mazurkiewicz L., *Dziecko w świecie przyrody. Książka do wychowania proekologicznego,* Kraków 1998.

Dymara B., *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, życie według wartości*, w: *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Wrocław 2005.

Dynakowska M., *Dziedzictwo kulturowe. Oddziaływania wychowawczo-edukacyjne z zakresu edukacji regionalnej i wychowania patriotycznego w nauczaniu początkowym*, „Refleksje" 3 (2007), s. 17-20.

Dyrlica M., *Od dzieła muzycznego ku praźródłom bytu…*, w: *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej….*, s. 91-104.

Dziewiecki M., *Wychowanie patriotyczne dzisiaj. Jak kochać ojczyznę?,* „Zeszyty Formacji Katechetów" 2 (2002), s. 10-14.

Dziubacka K., *Globalizacyjny kontekst pracy – edukacyjne wyzwania*, w: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Impuls, Kraków 2005, s. 75-90.

Ejsmont M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie,* Impuls, Kraków 2010.

Elektorowicz E., *Pojęcie ojczyzny – wczoraj i dziś*, w: *Z Karolem Wojtyła…*, s. 79-87.

Eliade M., *Sacrum, mit, historia, Wybór esejów*, Warszawa 1993.

*Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991.

Fabińska E., *Rewitalizacja kultury wsi a współczesna szkoła wiejska,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny…*, s. 253-265.

Fel S., *Wymiary wartości pracy ludzkiej według Jana Pawła II,* w: *Służba prawdzie, wolności i życiu. Refleksje nad myślą społeczna Jana Pawła II*, red. E. Albińska, S. Fel, Lublin 2008, s. 261-266.

Ferenz K., *Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela,* w: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Kraków 2005, s. 41-42.

Ferszt-Piłat K., *Podręcznik do historii czynnikiem kształtowania tożsamości i międzykulturowej komunikacji,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach…*, s. 504-517.

Fierek-Dziurla A., *Filozofia dla dzieci – program edukacji demokratycznej według Matthew Lipmana,* w: *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej*, red. S. Krzyśka, R. Kubicki, D. Michałowskiej, Poznań 2011, s. 183-192.

Fik I., *Wybór pism krytycznych,* Warszawa 1956.

Fines F., *Ochrona przyrody, fauny i flory,* w: *Wspólnota europejska a środowisko naturalne,* t. 2, red. J. C. Masclet, Lublin 1999, s. 252-271.

Frączek Z., *Ojczyzna jako wartość edukacyjna w obliczu integracji europejskiej,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 457-463.

Freinet C., *Gawędy Mateusza,* Wydawnictwo PSAPF, Gniezno 1993.

Frenz K., *Nauczyciel jako transmiter i promotor wartości w procesie edukacji kulturalnej*, w: *Model nauczyciela wychowawcy w zintegrowanej Europie*, red. S. Badora, D. Marzec, Częstochowa 1995.
Fukuyama F., *Koniec historii,* tł. T. Biedroń, M. Wichrowski, Poznań 1996.
Fundakowski S., *Programy nauczania a wychowanie patriotyczne w szkole*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 439-445.
Fundakowski S., *Wychowanie patriotyczne w szkole,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 65-71.
Gach P., *Obrona wartości naczelnych,* w: *Wartości w kulturze polskiej,* red. L. Dyczewski, Lublin 1993, s. 129-157.
Gach P., *Modlitwy za ojczyznę w okresie porozbiorowym*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 195-218.
Gach P., *Obrona wartości naczelnych,* w: *Wartości w kulturze polskiej*, red. L. Dyczewski, Lublin 1993, s. 129-157.
Gadacz T., *Historia filozofii. Nurty*, t. 2, Kraków 2009.
Gadamer H., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol, święto*, tł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
Gadamer H., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tł. B. Baran, Inter Esse, Kraków 1993.
Gadamer H., *Rozum, słowo,* dzieje, tł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000.
Gaj A., *Bez wielkich słów i patosu,* „Wychowawca" 4 (2003), s. 19-20.
Galarowicz J., *W drodze do etyki odpowiedzialności*, t. 1, *Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997.
Galston W., *Cele liberalizmu*, Kraków 1999.
Gałązka J., Gałązka E., *Wartości patriotyczne w osobowości – analiza psychologiczna*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 95-107.
Gałkowski S., *Nacjonalizm w jednoczącym się świecie,* w: *Narody słowiańskie wobec globalizacji*, red. A. Zachariasz, Rzeszów 2003, s. 285-293.
Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003.
Gałkowski S., *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki,* „Kwartalnik Pedagogiczny" 3 (1993), s. 23-34.
Gancarski J., *Patriotyzm wczoraj i dziś*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 73-79.
Ganoczy A., *Nauka o stworzeniu*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1999.
Gardner H., Kornhaber M., Wake W., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001.
Gawin D., *Przyszłość patriotyzmu,* w: *Maski i twarze patriotyzmu*…, s. 89 – 98.
Gawor L., *Myśliciele mało znani. Filozofia polska końca XIX wieku i pierwszych dekad XX stulecia*, Rzeszów 2011.
Gawor L., *Szkice o cywilizacji*, Rzeszów 2009.
Gawor L., *W poszukiwaniu rozumienia bytu społecznego człowieka,* Rzeszów 2015.
Giza-Poleszczuk A., *Kultura społeczna,* w: *Co nam zostało z tych lat?,* red. M. Marody, Londyn 1991, s. 155-192.
Głowaciński Z., *Ochrona przyrody - czym jest, cele i formy*, w: *Akademia Ochrony Przyrody*, red. M. Grzegorczyk, Kraków 2006, s. 2-12.

Głowiński M., *Kryzys dyskursu patriotycznego,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006.
Gogacz M., *Człowiek i jego relacje,* Warszawa 1985.
Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1998.
Gogacz M., *Mądrość buduje państwo*, Niepokalanów 1993.
Gogacz M., *Ojczyzna jako dom osób i rodzin*, w: *Europa ojczyzn*, red. P. Bromski, Warszawa 20001, s. 21-26.
Gołaszewska M., *Dziecko i sztuka współczesna. Problematyka estetyczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży*, w: *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, red. T. Szkołut, Wyd. UMCS, Lublin 1995.
Gołaszewska M., *W poszukiwaniu porządku świata*, Warszawa 1987.
Gondek M., *O narodowy wzorzec rozwoju mediów*, „Zeszyt IEN" 7 (2000), s. 53-62.
Gondek P., *Rola Kościoła w kulturze polskiej. Na marginesie prac Feliksa Konecznego*, w: *Feliks Koneczny (1862-1949)*, red. P. Jaroszyński, Lublin 1998, s. 84-93.
Gorzelany W., *Wystąpienie inaugurujące konferencję,* w: *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej: koncepcje i propozycje*, red. S. Bednarek, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 13-18.
Górski K., *Patriotyzm*, w: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Ossolineum Wrocław 1991 s. 683-684.
Grabski S., *Prawo narodowe*, Lwów 1929.
Granat W., *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego,* Lublin 2007.
Gromczyński W., *Człowiek-świat rzeczy-Bóg w filozofii J.P. Sartre'a,* PWN, Warszawa 1969, s. 223 -228.
Gromczyński W., *Egzystencjalizm Jean-Paula Sartre'a,* w: *Filozofia współczesna,* t. I, red. Z. Kuderowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, s. 227-231.
Grygiel S., *Ojczyzna jest zawsze trochę dalej,* Kielce 1998.
Grygiel S., *Pola…I sioła…To jej stopy,* w: *Z Karolem Wojtyła…*, s. 57-73.
Grygiel S., *Świadomość polska. Na marginesie poematów Myśląc Ojczyzna i Stanisław Karola Wojtyły* w: *Servo veritatis…*, s. 288-289.
Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
Habermas J., *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, tł. A. M. Kaniowski, „Kultura i społeczeństwo" 30 (1986), s. 21-44.
Habielski R., *Patriotyzm na emigracji,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 219-231.
Hegel G., *Fenomenologia ducha,* tł. A. Landman, Warszawa 1965.
Hegel G., *Wykłady z filozofii* dziejów, tł. J. Grabowski, A. Landman, Warszawa 1958.
Hegel G., *Zasady filozofii prawa,* tł. A. Landman, Warszawa 1969.
Hilaire Y. M., *Papieże XX wieku wobec nacjonalizmu i wojen,* „Communio" 9 (1994), s. 114-124.
Hobbes T., *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego,* tł. C. Znamierowski, Warszawa 1954.

Hoffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego,* tł. H. Dartner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 1981.
Homplewicz J., *Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej,* Rzeszów 2009.
Hoszowska M., *Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956*, Rzeszów 2002.
Ickiewicz K., *Refleksje o ojczyźnie,* Tczew 2005.
Iłowiecki M., *Media w służbie tradycji*, w: *Nasza tradycja*, red. P. K. Kuty, Lublin 1996, s. 61-73.
Iłowiecki M., *Mitologia mediów*, w: *Media a tradycja*, red. P. K. Kuty, Lublin 1998, s. 43-69.
Ingarden R., *Mała książeczka o człowieku*, Kraków 1973.
Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.
Ingarden R., *Twórcze zachowanie autora i współtworzenie przez wirtuoza i słuchacza*, w: idem, Studia z estetyki, t. III, PWN, Warszawa 1970.
Jabłońska-Deptuła E., *Religijność i patriotyzm doby powstań*, w: *Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej*, red. J. Kłoczkowski, t. 2, Lublin 1990, s. 85-135.
Jakubowska-Branicka I., *Mentalność demokratyczna a dogmatyzm. Przemiany postaw społeczeństwa polskiego w procesie demokratyzacji*, w: *Wartości, postawy i więzi moralne*…, s. 115-142.
Jakubowska B., *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*, Warszawa 1986.
Jan Paweł II, *Chrystusa nie można wyłączyć z dziejów człowieka,* Warszawa, 2 VI 1979, w: Jan Paweł II, *Na ziemi polskiej,* Rzym 1979, s. 28-31.
Jan Paweł II, *Encyklika Centessimus annus*, Rzym 1994.
Jan Paweł II, *Homilia na Mszy św. w Gdańsku na Zaspie,* w: *Do końca ich umiłował,* Watykan 1987, s. 167-172.
Jan Paweł II, *Jaka wolność? Jaka Europa?* Przemówienie 7 VI 1991, „L'Osservatore Romano" 10 VI 1991, s. 3-6.
Jan Paweł II, *Kultura służy wyniesieniu człowieka i rozwojowi współpracy między narodami,* w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura,* Rzym 1986, s. 149-153.
Jan Paweł II, *Myśląc ojczyzna,* Rzym 1981.
Jan Paweł II, *Odpowiedzialność za prawdę poznawaną i przekazywaną (przemówienie wygłoszone w auli KUL, 1987),* „Seminarium" 32 (2003), s. 16-18.
Jan Paweł II, *Ojczyzna jest naszą matką ziemską,* Warszawa 16 VI 1983, PTP, s. 9-11.
Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość.* Kraków 2005.
Jan Paweł II, *Przemówienie podczas wizyty w siedzibie europejskiej Wspólnoty Gospodarczej,* 15 V 1985, w: J. Życiński, *Europejska wspólnota ducha,* Warszawa 1998, s. 160-172.
Jan Paweł II, *Tyś wielką chlubą naszego narodu*, 19 VI 1983, w: Jan Paweł II, *Pokój Tobie Polsko! Ojczyzno moja!,* Rzym 1983
Jan Paweł II, *Żywa wiara, Ojczyzna godna człowieka, odwaga jutra,* „L' Osservatore Romano" 8 (1988), s. 23-25.
Janiga W., *Praca w procesie wychowawczym,* „Resovia sacra" 9/10 (2002-2003), s. 235-245.

Jankowski D., *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy*, w: *Regionalizm polski*, red. S. Dądrowski, A. Kociszewski, Ciechanów 1990.

Jarczewska I., *Globalizacyjne uwarunkowania dynamiki znaczenia czynnika narodowego w procesie kształtowania orientacji patriotycznej*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 126-132.

Jaroszyński P., *Mickiewicz*, w: *Encyklopedia Filozofii Polskiej*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, t. 2, Lublin 2011, s. 144-151.

Jaskólska W., *Rodzina wiejska – kultura i tradycja,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny…*, s. 87-111.

Jaśtal J., *Wartość,* w: *Słownik Filozofii,* red. J. Hartmann, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 242-244.

Jawłowska A., *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001.

Jaworski E., Kłosowska E., *A to Polska właśnie…W kręgu wartości kultury narodowej*, w: *Kultura Polska. Współczesność wobec tradycji,* Katowice 1992, s. 11-24.

Jaworski M., *Drugi – alter ego. Solidarność – element autentycznego uczestnictwa we wspólnocie*, „Ethos" 1 (1980).

Jedynak S., *Refleksje historyka myśli społecznej w sprawie problematyki narodu, czyli „Est modus in rebus"*, w: *Być w narodzie. Szkice o idei narodu, narodowej kulturze i nacjonalizmie*, red. L. Zdybel, Lublin 1998, s. 15-25.

Jędrychowska M., *Egzystencja i patriotyzm*, „Polonistyka" 1 (1996), s. 42-45.

Joniec- Bubula K., *Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości: światopogląd i ideologia,* w: *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.

Jundziłł I., *O wychowaniu patriotycznym dzieci*, Warszawa 1969.

Kaczmarski K., *Świadomość historyczna a kształtowanie uczuć patriotycznych*, w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 219-225.

Kalcowska B., *Rola uroczystości i imprez w wychowaniu patriotycznym*, „Refleksje" 3 (2007), s. 19-21.

Kamiński S., *Dziejów filozofia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. II, Lublin 2001, s. 794-803.

Kantor R., *Dziedzictwo kulturowe – tradycja – modernizacja kultury z perspektywy regionalizmu*, w: *Małopolska, regiony – regionalizmy – małe ojczyzny*, Kraków 2001, s. 9-23.

Karolak I., *Patriotyzm*, w: *Nazwy wartości,* red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 163-172.

Karpiński A., Kojkoł J., *Filozofia. Zarys historii*, Gdynia 2001.

Kędra M., *Freinetowskie inspiracje*, Wyd. APS, Warszawa 2013.

Kędra M., Zatorska M., *Razem z dzieckiem,* ORE, WWW.ore.edu.pl, data dostępu 30 III 2016.

Kiereś B., *Ludzkie życie jako cel wychowania i kierunek*, w: *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encyklik Jana Pawła II Evangelium Vitae,* red. M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś, Lublin 2015, s. 57-67.

Kiereś H., *Odpowiedzialność artysty wobec narodu*, „Cywilizacja" 8 (2004), s. 166-177.

Kiereś, *Osoba i społeczność,* Lubin 2013.

Kiereś H., *Służyć kulturze*, Lublin 1998.
Klimowicz M., *Problemy literatury,* w: *Polska w epoce Oświecenia,* Warszawa 1971.
Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. ŻAK, Warszawa 2010.
Kiwak I., *Tożsamość a sposoby zakorzenienia w* kulturze, w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach…*, s. 19-26.
Kłoczowski J., *Polska kultura religijna i jej miejsce w historii Europy*, „Colloquium Salutis" 12 (1980) s. 111-129.
Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
Kołakowski L., *Kultura i fetysze*, Warszawa 1967.
Kołakowski, *O co pytają wielcy filozofowie*, Znak, Kraków 2005.
Kołakowski L., *O tożsamości zbiorowej,* tł. S. Amsterdamski, w: L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko,* Kraków 1999.
Knapik M., Łobos A., *Wstęp,* w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 5-6.
Komarnicki H., *W imię umiłowania ojczyzny*, „Refleksje" 3 (2007), s. 12-14.
Koneczny F., *O wielości cywilizacji,* Kraków 1935.
Koneczny F., *Państwo i naród w cywilizacji łacińskiej,* Warszawa – Komorów 1999.
Koneczny F., *Polskie Logos a Ethos. Rozstrząsania o celu i znaczeniu Polski,* t. I, Poznań 1921.
Konicki E., *Kształtowanie postaw patriotycznych w procesie wychowawczym szkoły,* „Przysposobienie Obronne Szkoły" 2-3 (2000), s. 85.
Kopaliński W., *Słownik Wyrazów Obcych*, Warszawa 2000.
Kopka J., *Jednostka wobec moralności – subiektywna wizja przyszłości,* w: *Wartości, postawy i więzi moralne…*, s. 57-74.
Koral J., *Dobro wspólne*, w: Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania społecznego,* red. A. Zwoliński, Radom 2003, s. 115-121.
Koral J., *Mniejszości narodowe w Polsce po 1989 r.,* „Resovia sacra" 11 (2004), s. 243-257.
Koral J., *Znaczenie wartości podstawowych w społeczeństwie,* „Resovia Sacra" 9/10 (2002-2003), s. 195-210.
Korkuć M., *Komunistów „patriotyzm" instrumentalny*, w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei*, red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 177-198.
Korzeniowska W., *Kulturowe przemiany w obrębie wielkich i małych ojczyzn,* w: *Dziecko w świecie wielkiej i małej ojczyzny*, red. K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, Impuls, Kraków 2009, s. 99-140.
Koselleck R., *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno – politycznego*, tł. J. Merecki, W. Kunicki, Warszawa 2009.
Kosiński D., *Teatra polskie. Historia,* Warszawa 2010.
Kosowska E., *Aksjologiczne aspekty antropologii*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiały, R. Zajączkowski, Lublin 2003, s. 159-176.
Kosztyła B., *Pojęcie zadań nauczycielskich i ich źródło*, „Nowa Szkoła" 8 (2007), s. 22-24.

Kościółek D., *Krótka historia symboli narodowych: konkurs dla szkoły podstawowej*, „Wszystko dla Szkoły" 7-8 (2004), s. 14-15.
Kotowa B., *Edukacja a wartości „uniwersalne"*, „Zeszyty Filozoficzne" 14-15 (2009), s. 14-19.
Kowalczyk M., *Z teologii historii narodu Jana Pawła II,* w: C. Bartnik, *Polska teologia narodu*, KUL, Lublin 1986, s. 243-272.
Kowalczyk S., *Człowiek w myśli współczesnej,* Warszawa 1990.
Kowalczyk S., *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin 2011.
Kowalczyk S., *Elementy polskiej tożsamości,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*…, s. 141-148.
Kowalczyk S., *Filozofia kultury*, Lublin 1997.
Kowalczyk S., *Liberalizm i filozofia*, Katowice 1995.
Kowalczyk S., *Miłość ojczyzny w nauce św. Tomasza z Akwinu*, Poznań 1975.
Kowalczyk S., *Naród. Państwo. Europa, Z problematyki filozofii narodu*, Radom 2003.
Kowalczyk S., *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Lublin 2012.
Kowalczyk S., *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego,* Wrocław 1986.
Kowalczyk S., *Subiektywno – podmiotowe wartości narodowo - patriotyczne*, w: *Wychowanie ku wartościom narodowo – patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. II, Lublin – Kielce 2006.
Kowalczyk S., *Substruktury narodu*, w: *Wychowanie ku wartościom narodowo – patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. II, Lublin – Kielce 2006.
Kowalczyk S., *U podstaw demokracji. Zagadnienia aksjologiczne*, Lublin 2001.
Kowalczyk S., *Współczesny kryzys ideowo – aksjologiczny*, Lublin 2011.
Kowalczykowa A., *Romantyczne dziedzictwo i tradycja*, w: *Wartości w kulturze polskiej*, red. L. Dyczewski, Lublin 1993.
Kowarski C., *Nauczyciel historii w służbie patriotycznego wychowania uczniów,* cz. 2, „Wychowawca" 9 (1995), s. 19-21.
Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, „Żak", Warszawa 1997.
Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007.
Krąpiec M., *Blask polskiej kultury – „rozumni szałem", „*Cywilizacja" 8 (2004).
Krąpiec M., *Co to jest naród?*, w: *Człowiek w kulturze*, red. P. Jaroszyński, Lublin 1996.
Krąpiec M., *Człowiek jako osoba*, Lublin 2005.
Krąpiec M., *Dobro wspólne*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, Towarzystwo Naukowe Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 628-639.
Krąpiec M., *Ludzka wolność i jej granice*, Lublin 2004.
Krąpiec M., *Naród*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7, Lublin 2006, s. 510-514.
Krąpiec, *O filozofię kultury*, „Znak" 7-8 (1964).
Krąpiec M., *O ludzką politykę,* Katowice 1993.
Krąpiec M., *O patriotycznym wychowaniu,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 77-81.
Krąpiec M., *Polskie Logos a Ethos. O kulturę humanistyczną osoby ludzkiej*, „Cywilizacja" 7 (2003), s. 30–38.

Krąpiec M., *Rozważania o narodzie*, Lublin 1998.
Król R., *Wychowanie patriotyczne*, „Wychowawca" 4 (2004), s. 8-11.
Krucina J., *Dobro wspólne*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1995, col. 1379-1380.
Krucina J., *Dobro wspólne. Teoria i jej zastosowanie*, Wrocław 1972, s. 323-343.
Krumnacker J., Ribbe L., *Euronatur i Narew - modelowy projekt realizowany w Polsce*, „Aura" 5 (2006), s. 14-17.
Kryk G., *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. PWSZ, Racibórz 2009.
Krygowski W., *Góry i doliny po mojemu*, Kraków 1977.
Krymlicka W,, *Liberalism. Community and Culture*, Oxford 1989.
Kubiak H., *Przyczynek do sporu o naturę i przyszłość narodu-państwa,* w: *Idea a urządzanie świata społecznego,* red. E. Nowicka, M. Chałubiński, Warszawa 1999.
Kucharzyk R., *Językowe świadectwo patriotyzmu lokalnego (na przykładzie gwar),* w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 7-12.
Kuczyński J., *Indywidualność i ojczyzna. Filozoficzna problematyka kwestii narodowej*, Warszawa 1972.
Kuczyński J., *Młodość Europy i wieczność Polski,* Warszawa 1999.
Kujawska M., *Optymalizacja podręcznika historii,* „Wiadomości Historyczne" 1 (1995), s. 20-24.
Kujawska M., *Uwarunkowania myślenia historycznego w procesie szkolnej edukacji historycznej*, w: *Wartości w edukacji historycznej,* red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999, s. 62-71.
Kukułowicz T., *Praca i pracowitość warunkują także cały proces wychowania w rodzinie (LE 10)*, w: *Powołany do pracy,* red. J. Krucina, Wrocław 1983.
Kula M., *Czy hagiografia narodowych dziejów jest patriotyczna?*, w: Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności, t. XI 2013-2015, Kraków 2015, s. 19-36.
Kula M., *Nieznośny ciężar kompleksów. Uwagi o patriotycznym wychowaniu z przeszłością w tle,* w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty,* t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 20008, s. 29-34.
Kuleczka P., *Język źródłem tożsamości narodowej,* „Przegląd Wielkopolski" 1 (2005), s. 25-29.
Kuleczka P., *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, w: *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordon, PTTK Warszawa – Poznań 2009, s. 115-126.
Kuleczka P., *Nauczyciel kraju ojczystego - odpowiedzialność czy zabawa*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010, s. 585-590.
Kulwikowska M., *Elementy edukacji regionalnej*, „Życie Szkoły" 7 (1997).
Kundera M., *Tożsamość,* Warszawa 1998.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997.
Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.

Kupś T., *Tożsamość a równość. Wybrane idee filozofii społecznej Immanuela Kanta*, w: *Wokół tożsamości. Teorie, wymiary, ekspresje,* red. J. Borowik, K. Leszczyńska, Kraków 2007.

Kurczewski J., *Naród*, w: *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewski, t. 2, Warszawa 1999, s. 288-289.

Kuźniar R., *Międzynarodowa tożsamość Europy,* w: *Unia Europejska jako nowy typ wspólnoty międzynarodowej,* red. S. Haliżak, S. Parzymies, Warszawa 2002.

Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*; w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń, 2001, s. 51-60.

Kwiatkowski P., *Ideologia regionalizmu w Polsce międzywojennej*, „Kultura i społeczeństwo" 4 (1984), s. 143–144.

Lammert N., *Ojczyzna w Europie*, w: *Materiały z międzynarodowej konferencji Literatura, wartości i tożsamość europejska,* Gdańsk 23-26 V 2003, red. zb., Warszawa 2004, s. 27-32.

Landau-Czajka A., *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785-2000.* Warszawa 2002.

Lasota S., *Romantyzm - niezwykły czas polskiego patriotyzmu,* w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa*…, s. 31-43.

Latawiec A., *Ekologia rodziny ludzkiej*, „Episteme" 7 (2000).

Lech P., *Świętować, czyli czcić*, „Dyrektor Szkoły" 10 (2005), s. 10-11.

Legutko R., *Esej o duszy polskiej*, Kraków 2008.

Lepa A., *Media a postawy*, Łódź 2002.

Lepa A., *O patriotyzmie w mediach*, „Wychowawca" 4 (2003), s. 7-11.

Libelt K., O *miłości ojczyzny,* w: *Samowładztwo rozumu,* Warszawa 1967, s. 1-105.

Libelt K., *Rozprawy o odwadze cywilnej, miłości ojczyzny i wychowaniu ludów,* Kraków 1869.

Lichoń A., *Motyw ojczyzny w literaturze Polskiej*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 141-156.

Lipiec J., *U podstaw systemu wartości*, w: *Świat wartości i wychowanie*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1996.

Lipski J., J., *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy. Polonia a mniejszości etniczne w krajach osiedlenia.* Materiały Sympozjum Polonijnego (9-10 XI 1987), Poznań 1988.

Lombroso C., *Geniusz i obłąkanie*, tł. J. L. Popławski, PWN, Warszawa 1987.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2006.

Łobos A., *Polskie hymny i pieśni jako łącznik między dawnymi a nowymi laty*, w: *Patriotyczne przesłanie*…, s. 54-57.

Łużyński W.,, *Struktury pośrednie pomiędzy jednostką ludzką a państwem w nauczaniu społecznym Kościoła,* Toruń 2008.

Łużyński W., *Zasada pomocniczości w państwie,* „Społeczeństwo" 1 (2001).

Mackiewicz S., *Dwa czynniki patriotyzmu*, Polska, nr 7 z 6 lipca 1921r., s. 3-5.

MacIntyre A., *Czy patriotyzm jest cnotą*, „Etyka Praktyczna" 3 (2012), s. 2-23.

MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996.

MacIntyre A., *Krótka historia etyki,* tł. A. Chmielewski, Warszawa 1995.

Majewska A., *Patriotyzm – skrzydła i korzenie*, „Edukacja i Dialog" 5 (2003), s. 46-49.
Majka J., *Etyka społeczna i polityczna,* Warszawa 1993.
Majka F., *Filozofia społeczna,* Warszawa 1982.
Majka J., *Koncepcja dobra wspólnego w tomistycznej filozofii społecznej,* „Roczniki Filozoficzne" 2 (1969).
Majka J., *Praca jako środek doskonalenia człowieka,* w: *Jan Paweł II. Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin 1986, s. 107-118.
Makowski S., *Romantyzm*, WSiP Warszawa 1993.
Malinowski J., *Edukacja regionalna w zreformowanej szkole podstawowej i gimnazjum,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny…*, s. 41-50.
Malinowski J., *Wartości edukacji regionalnej i krajoznawczej w reformowanej szkole*, w: K. Denek, T. Zimny, *Oświata na wirażu,* Kielce 1999, s. 119-124.
Malinowski M., *Kto pyta nie błądzi : czyli co z tym patriotyzmem w XXI wieku*, „Edukacja i Dialog" 1 (2008), s. 6-7.
Malinowski M., *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 1958.
Marek E., *Analiza programów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście diagnozowania i wspomagania rozwoju dzieci*, w: *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, red. E. Marek, J. Łuczak, Piotrków Trybunalski 2010.
Mariański J., *Dylematy moralne młodzieży polskiej*, *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, t. 1, D. Walczak – Duraj, wyd. UŁ, Łódź 2009, s. 11 – 16.
Mariański J., *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków 2002.
Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin 2001.
Mariański J., *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym. Polska lat dziewięćdziesiątych,* Lublin 1993.
Mariański J., *Rozpad czy rekonstrukcja wartości moralnych w społeczeństwie polskim*, w: *Jakość życia studentów*, red A. Rumiński, Kraków 2004.
Mariański J., *Wolność, jako wartość osobliwa w nauczaniu społecznym Jana Pawła,* w: *Służba prawdzie…*, s. 55-77.
Mariański, *Wolność ludzka a przemiany społeczne w Polsce*, w: *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996.
Maritain J., *Człowiek i państwo,* tł. A. Grobler, Kraków 1993.
Maritain J., *Heroizm i humanizm*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, red. B. Suchodolski, J. Wojnar Warszawa 1988.
Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania,* w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
Marks K., *Rękopisy ekonomiczne,* w: *Dzieła wybrane,* Warszawa 1981.
Maternicki J., *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, „Wiadomości historyczne" 2 (2003), s. 82-92.
Maternicki J., *Szkolne podręczniki historii – problemy i perspektywy modernizacji* „Wiadomości Historyczne" 3 (1994), s. 153-160.
Matusewicz C., *Psychologia wartości*, Warszawa-Poznań 1975.

Matyja R., *Przestrzeń powinności. Myśl polityczna a postawy patriotyczne w Polsce powojennej*, w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei*, red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 232-253.

Mayor F. *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

Mazur J., *Czy jesteśmy patriotami? (na podstawie badań wśród uczniów szkół podstawowych*, „Wychowawca" 4 (2005), s. 5-7.

Mazur J., *Liberalizm*, w: *Encyklopedia nauczania społecznego…,* s. 265-270.

Mazur J., *Podręczniki historii w szkole podstawowej – rzeczywistość i oczekiwania*. „Wiadomości Historyczne" 1 (1997), s. 38-43.

Mazurek F., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001.

Mazurek F., *Prawa ludzi pracy w encyklice „Laborem exercens"*, w: *Jan Paweł II. Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin 1986, s. 167-186.

Mazurek F., *Wartości akceptowane w Unii Europejskiej,* „Summarium" 30-31 (2001-2002), s. 3-12.

Mazurkiewicz F., *Godność osoby ludzkiej jako norma,* „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze, dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła" 4 (1995), s. 754-755.

Mazurkiewicz P., *Europeizacja Europy. Tożsamość kulturowa Europy w kontekście procesów integracji*, Warszawa 2001.

Mazurkiewicz P., Skorowski H., *Kościół wobec przemian w Polsce,* w: *Wolność w prawdzie*, red. S. Skobla, Łódź 1997, s. 41-66.

Mencwel A., *Od historii idei do ideowego projektu (Andrzeja Walickiego historyczna teoria narodu),* w: *Naród, nacjonalizm, patriotyzm*, red. A. Walicki, Kraków 2009.

Meisner J., *Dziedzictwo narodu polskiego w pontyfikacie Jana Pawła II,* tł. J. Likierski, w: *Kościół w czasach Jana Pawła II,* pr. zb., Lublin 2005, s. 41-49.

Menkes J., *Prawo do środowiska jako prawo do człowieka,* w: *Ekologia i prawo. Materiały sesji naukowej,* Lublin, 7-8 VI 1997, red. A. Przyborowska – Klimczak, Lublin 1999.

Miąskowski J., *Kto się boi lokalnego patriotyzmu,* „Pomerania" 4 (1983), s. 7-11.

Miller D., *On Nationality*, Oxford 1999.

*Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Warszawa 2000.

Misiak R., *Nacjonalizm jako skrajność narodowa w nauczaniu społecznym Kościoła,* „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie" 22 (2015), s. 257-274.

Mizińska J., *Sztuka zapominania*; w: *Pamięć, miejsce, obecność*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin, 1997.

Moltmann J., *Bóg w stworzeniu*, Kraków 1995.

Monteskiusz C., *O duchu praw*, t. 1, Warszawa 1927.

Morawska I., *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944-1989)*, UMCS, Lublin, 2005.

Morawska I., *Literatura w edukacji patriotycznej*, „Edukacja i Dialog" 9 (2002).

Moskal P., *Problem filozofii dziejów. Próba rozwiązania w świetle filozofii bytu*, Lublin 1993.

Mroczek A., *Wsparcie społeczne w środowisku lokalnym,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*…, s. 74-86.
Munnync M., *Patriotyzm i nacjonalizm,* „Cywilizacja" 8 (2004), s. 45-54.
Murzyn A., *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku wybrane kwestie*, Kraków 2001
Nabywaniec S., *Dwa państwa. Civitas Dei et Civitas Profana*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 159-170.
Nagy S., *Europa na rozdrożu. Jana Pawła II wizja Europy,* w: *Kościół w czasach Jana Pawła II,* pr. zb., Lublin 2005, s. 393-399.
Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków, 2002.
Nawroczyński B., *Dobra narodowe i ogólnoludzkie*, w: tenże, *Dzieła wybrane,* t. II, Warszawa 1987.
Niczyporuk, *Przestrzenne aspekty przynależności lokalnej,* w: *Kultura w kręgach wartości*…, s. 213-216.
Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP. Warszawa 2002.
Niestolik R., *Wzbogacenie edukacji regionalnej,* „Wiadomości historyczne" 2 (2005), s. 4-42.
Niewęgłowski J., *Elementy edukacyjne turystyki,* „Seminare" 24 (2007), s. 461–478.
Nikitorowicz J., *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu,* w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej,* red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 29-49.
Nikitorowicz J., *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi,* w: *Patriotyzm i nacjonalizm*…, s. 29-49.
Norwid C., *Pisma wybrane*, t. 4, Warszawa 1968.
Norwid C., *Pisma wszystkie*, t. 7, Warszawa 1973.
Norwid C., *Pisma wszystkie*, t. 8, Warszawa 1971.
Novak M., *Duch demokratycznego kapitalizmu,* Warszawa 1988.
Novak M., *Przebudzenie etnicznej Ameryki,* Warszawa1985.
Nowak-Jeziorański J., *O patriotyzmie i nacjonalizmie*, „Gość Niedzielny" 2003, nr 43.
Nowak M., *Znaczenie kulturowej inspiracji chrześcijańskiej dla wychowania i pedagogiki,* w: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura,* red. M. Nowak, T. Ożóg, Lublin 2000.
Nowakowski P., *Rousseau*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* t. 8, Lublin 2007, s. 828-829.
Nowicka E., *Więź narodowa i etniczność w świecie współczesnym,* w: *Globalizacja a problem tożsamości narodowej,* red. J. Broda, A. Musiał, J. Rąb, Zabrze 2004.
Nowicki M., *Sumienie w służbie osoby i społeczności w świetle Encykliki Veritatis Splendor,* w:*, Zatroskany o człowieka i świat. Nauczanie etyczno-społeczne Jana Pawła II,* red. H. Skorowski, Warszawa 2005.
Nycz K., *Patriotyzm w Katolickiej Nauce Społecznej*, Kraków 2014.
Ochocki T., *Pojęcie patriotyzmu*, w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa*…, s.9-18.
Ochorowicz J., *Pierwiastki charakteru narodowego,* Warszawa 1907.
Ogrodzka-Mazur E. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, wyd. UŚ, Katowice 2007.

Olbrycht K., *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów,* w: *Aksjologia w kształceniu pedagogów,* red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 15-22.
Olbrycht K., *Aktywność kulturowa dzieci i młodzieży – uwarunkowania i potrzeby,* w: *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej*…, s. 32-38.
Olbrycht K., *Nauczyciel wobec koncepcji „wychowania dla" i wychowania do wyboru wartości,* w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
Olbrycht K., *Wychowanie w służbie przyszłości kultury,* w: *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego. Zbiór studiów,* red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1988, s. 177-178.
Oleś M., *Wymiary tożsamości a subiektywna jakość życia u młodzieży,* „Czasopismo Psychologiczne" 1 (2010).
Olszewska B., *Krajobraz Bogiem pisany*, „Wychowawca" 3 (2007), s. 16-17.
Olszewska-Dyoniziak B., *Socjologiczne, antropologiczne i filozoficzne rozumienie kultury*, „Przegląd Humanistyczny" 5 (1992).
Omelaniuk A., *Przez dziedzictwo regionalne do kultury narodowej i europejskiej,* w: *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej: koncepcje i propozycje*, red. S. Bednarek, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 39-52.
Opara S., *Wstęp. Przedmiot sporów aksjologicznych,* w: *Z zagadnień współczesnej aksjologii,* red. S. Opara, E. Starzyńska-Kościuszko, Olsztyn 1996, s. 3-11.
Orkan W., *Wskazania dla synów Podhala,* w: *Listy ze wsi i inne pisma społeczne,* Kraków 1970, s. 367-371.
Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna,* w: S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej,* Warszawa 1967, s. 201-226.
Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna,* w: S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie,* Warszawa 1984.
Ossowski S., *Więź społeczna i dziedzictwo krwi,* w: tenże, *Dzieła,* t. 2, PWN, Warszawa 1966.
Ossowski S., *Zagadnienie więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim,* „Przegląd Socjologiczny" 9 (1974), s. 65-78.
Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, Dzieła, t. III, Warszawa 1971.
Ossowski S., *Ziemia i naród,* w: tenże, *O ojczyźnie i narodzie,* Warszawa 1984, s. 47-57.
Ostrowska K., *Patriotyzm w rozwoju osobowym człowieka,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?*, red. S. Kozłowska, Warszawa 2001, s. 33-39.
Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994.
Paprocki M., *Problematyka wychowania do wartości i godności ludzkiej,* w: *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encyklik Jana Pawła II Evangelium Vitae,* red. M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś, Lublin 2015, s. 69-81.
Parlak M., *Wiedza i świadomość ekologiczna uczniów klas trzecich szkół podstawowych,* w: *Wczesna edukacja dziecka. Wobec wyzwań współczesności*, Wyd. LIBRON, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.
Parnowska E., *Proporczyk – symbol państwa w każdym polskim domu*, „Życie Szkoły" 7 (2000), s. 457–460.
Parszewska K., *Ciekawe lekcje patriotyzmu,* „Refleksje" 3 (2007), s. 6-9.

Partycki S., *Towarzystwa regionalne a rozwój kultury* lokalnej, w: *Kultura w kręgach wartości*…, s. 238-245.
Partyka W., *Wychowanie patriotyczne przez sztukę,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 577-586.
Pasierb J., *Glossa o kiczu*, „Znak"4 (1984).
Pasierb J., *Szkice o kulturze*, Pelplin 1982.
Pawlak J., *Odraczanie decyzji o tożsamości: problemy z dojrzałością emocjonalną jako przyczyna przedłużania moratorium*, w: *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
Pawlus T., *Filozofia społeczna. Zarys podstawowych zagadnień,* Olsztyn 2009.
Pawłowski T., *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki,* Wrocław 1970.
*Petrykowski P. Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń, 2003.
Petrykowski P., *O edukacji regionalnej*, „Wychowanie na co Dzień" 7-8 (1997).
Piaskowska-Majzel M., *Tożsamość języka*, „Refleksje" 3 (2007), s. 21-23.
Piwowarska E., *Edukacja plastyczna i wiedza o dziedzictwie kulturowym w procesie kształtowania poczucia tożsamości narodowej u małego dziecka we współczesnej praktyce*, w: *Patriotyczne przesłanie*…, s. 101-109.
Piwowarski W., *Dechrystianizacja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1979, kol. 1077-1078.
Piwowarski W., *Wartości podstawowe,* w: *Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowarski, Warszawa 1993.
Platon, *Państwo*, tł. W. Witwicki, t. 1, Warszawa 1958.
Podgórski, W., *Pieśń Ojczyzny pełna. Mazurek Dąbrowskiego w dziejowych rolach,* Warszawa 1994.
Pokrywka M., *Osoba – Uczestnictwo – Wspólnota. Refleksje nad nauczaniem społecznym Jana Pawła II,* Lublin 2000, s. 74-84.
Polak B., *Świadomy patriotyzm nowych czasów*, „Refleksje" 3 (2007), s. 15-17.
Poleszczuk J., *Praca w systemie gospodarki planowej*, w: Co *nam zostało z tych lat ... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, red. M. Marody, Londyn 1991.
Policastro C., *Patria, patriotyzm i lokalizm we Włoszech. Treści społeczne i polityczne*, w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Lublin 1993.
Półtawski A., *Realizm fenomenologii. Husserl – Ingarden – Stein – Wojtyła*, Wyd. Rolewski, Inowrocław 2000.
Popper K., *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie,* t. 2, Warszawa 2010.
Possenti V., *Nihilizm teoretyczny i „śmierć metafizyki",* tł. J. Merecki, Lublin 1998.
Possenti V., *Religia i życie publiczne. Chrześcijaństwo w dobie ponowożytnej,* tł. T. Żeleźnik, Warszawa 2005.
Possenti V., *Religijne i świeckie podstawy demokracji,* „Społeczeństwo" 15 (2005), s. 49-50.
Potoczek A., *Społeczna rola samorządu terytorialnego,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*…, s. 23-40.
Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.

Przecławska A., *Bóg, honor i ojczyzna w recepcji współczesnej młodzieży – refleksje pedagoga*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. IV, Gdańsk 2008.

Przecławska A., *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro,* w: *Pedagogika społeczna, pytania o XXI wiek,* red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999.

Przecławski K., *Turystyka a świat współczesny*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Zakład Społecznych Problemów Wychowania. Warszawa 1994.

Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność - Poznanie – Środowisko*, Kraków 1993.

Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Toruń 2014.

Pulimowa M., Nieznanowska-Gawlik D., *O potrzebie nasycania wiedzy racjonalnej duchowością w edukacji ekologicznej*, w: *Elementy chrześcijańskie w edukacji ekologicznej*. *XVI Seminarium Sacrum i przyroda*, red. M. Ostrowski, J. Partyka, Ojców 2008, s. 27–36.

Radomski A., *Historiografia pragmatyczna a edukacja*, „Wiadomości Historyczne" 5 (2004), s. 27-34.

Radziewicz J., *Kim będziesz?...Polakiem dużym,* „Nowa Szkoła" 9 (1998), s. 1-3.

Ratzinger, *Czas przemian w Europie. Miejsce Kościoła i świata,* tł. M. Michalska, Kraków 2001.

Ratzinger J., *Europa Benedykta w kryzysie kultury*, Częstochowa 2005.

Rawls J., *Liberalizm polityczny*, tł. A. Romaniuk, Warszawa 1998.

Rell J., *Lekcje historii a kształtowanie postawy patriotycznej,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest?...*, s. 137-142.

Ritzer J., G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2004.

Robek E., *Ład społeczny i ład moralny. Wybrane zagadnienia,* w: *Zatroskany o człowieka i świat. Nauczanie etyczno-społeczne Jana Pawła II,* red. H. Skorowski, Warszawa 2005.

Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.

Rodziński A., *Preludium do rozważań o polskiej kulturze narodowej*, w: *Z Karolem Wojtyła…*, s. 53-56.

Rogozińska K., *Pieśni patriotyczne w edukacji dzieci*, „Nauczanie Początkowe" 1 (2007/2008), s. 23-28.

Rokeach M., *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973.

Romaniuk K., *Dobre wychowanie człowieka*, „Wychowawca" 12 (2005), s. 5-7.

Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, tł. L. Witkowski, Warszawa – Toruń 1993.

Rorty R., *Trocki i dzikie storczyki*, tł. Z. Łapiński, „Teksty Drugie" 4 (1994).

Roszkowski W., *Historia a polityka w Polsce postkomunistycznej*, „Przegląd Powszechny" 5 (1995), s. 151-152.

Rottermund A., *Świątynie przeszłości. O roli muzeów polskich w kształtowaniu świadomości narodowej i politycznej Polaków,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności,* t 5, *Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2008, s. 114-116.

Rousseau J., *Emil, czyli o wychowaniu. Wyznanie wiary wikarego sabaudzkiego,* tł., W. Husarski, t. 1, Wrocław 1995.
Rosseau J., *Umowa społeczna*, tł. A. Peretiakowicz, Warszawa 1966.
Rostworowski J., *Nacjonalizm, jego uprawnienia i etyczne granice*, „Przegląd Powszechny" 40 (1923), s. 100-104.
Rottermund A., *Świątynie przeszłości. O roli muzeów polskich w kształtowaniu świadomości narodowej i politycznej Polaków,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności,* t. 5, *Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2008, s. 114-116.
Rudnicki A., *Zanurzać w historii,* Refleksje 3 (2007).
Rybicki P., *Naród i państwo. Z rozważań nad relacją między dwiema postaciami wielkiej społeczności,* w: *Naród, kultura, osobowość,* red. A. Kłoskowska, Wrocław 1983, s. 487-502.
Rzegocki A., *Patriotyzm a racja stanu,* w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei,* red. J. Kłoczkowski, Kraków 2006, s. 282-291.
Ryczan K., *Patriotyzm wyzwaniem szkoły i katechezy,* w: *Wychowanie patriotyczne…*, s. 23-34.
Sacher W., *Wykonywanie muzyki artystycznej a doświadczanie uczuć patriotycznych*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 93-99.
Sadowski J., *Patriotyzm od strony przyrodniczej*, w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 271-310.
Sadowski J., *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 13-60.
Sagan-Bielawa M., *Językowy obraz patrioty i patriotyzmu w czytankach okresu międzywojennego*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 18-27.
Sakowska M., *Patriotyzm a ojczyzna i ojcowizna*, w: *Patriotyzm fundamentem bezpieczeństwa…*, s. 19-30.
Salij, *Patriotyzm dzisiaj*, Poznań 2005.
Samborska I., *Kreowanie tożsamości dziecka w perspektywie glokalizacji*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 120-125.
Samsonowicz H., *Mit Europy*, „Polityka" 43 (1995), s. 71
Sareło Z., *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, w: *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 11-21.
Sarna J. W., *Człowiek i filozofia,* Kielce 2005.
Sartre J., *L'Être et le Néant*, Paryż 1957, s. 502.
Sartre J., *Przy drzwiach zamkniętych,* w: *Dramaty*, tł. J. Kott, Warszawa 1956.
Sass M., *Kraina między trzema rzekami,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny…*, s. 112-131.
Sawicki F., *Nowoczesne teorie rasowe*, „Przegląd Powszechny" 51 (1934).
Scheler M., *Resentyment a moralność,* tł. J. Garewicz, Warszawa 1977.
Schooyans M., *Prawa człowieka w świetle nauki społecznej Kościoła,* „Społeczeństwo" 10 (2000).
Schrade U., *Etyka – główne systemy*, Warszawa 1992.
Schrade U., *Problem Narodu i Ojczyzny w ujęciu J. Woronieckiego i I. M. Bocheńskiego,* „Arcana" 3 (2000), s. 60-78.
Schulz R., *Szkoła - instytucja - rozwój*, Toruń 1992.

Sękowski A., E., *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Lublin 1994.
Shils E., *Naród, narodowość i nacjonalizm*, tł. K. Kwaśniewski, „Sprawy Narodowościowe" 5 (1996).
Siciński A., *Kultura Polska w nowej sytuacji historycznej,* Warszawa 1998.
Siemianowski A., *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993.
Skarga B., *Kultura europejska i jej imperatywy,* „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej" 42 (1997), s. 195-203.
Skarga B., *Tożsamość i różnica*, Warszawa, 1997.
Skarżyńska K., *Nacjonalizm, patriotyzm a relacje międzynarodowe,* w: *tejże, Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej,* Scholar, Warszawa 2005, s. 272-305.
Skarżyńska K., Poppe E., *Patriotyzm* i *nacjonalizm a spostrzeganie cech Polaków i innych narodowości,* „Przegląd Psychologiczny" 1/2 (1997), s. 179-197.
Skarżyńska K., *Rodzaje patriotyzmu. Czy i jak osobiste doświadczenia oraz wychowanie różnicują postawy narodowe?*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*…, t. 4, s. 49–59.
Skarżyńska K., *Różne oblicza i funkcje patriotyzmu,* w: *Patriotyzm. Tożsamość narodowa, poczucie narodowe,*, red. E. Nowicka-Włodarczyk, Kraków 1998.
Skolimowski H., *Nadzieja-Matką Mądrych. Eseje o ekologii,* Łódź 1990.
Skolimowski H., *Święte siedlisko Człowieka*, Warszawa 1999.
Skolimowski H., *Uniwersalne elementy etosu polskiego,* w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 136-151.
Skorny Z., *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992.
Skorny Z., *Wartości a wychowanie*, „Edukacja" 2 (1990), s. 18-31.
Skorowski H., *Antropologiczno-etyczne aspekty regionalizmu*, „Biuletyn Kwartalny Radomskiego Towarzystwa Naukowego" 1-4 (1992), s. 9-23.
Skorowski H., *Dziedzictwo kulturowe w regionie*, w: *Szkoła a regionalizm*, red. A. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk, Ciechanów 1996, s. 21-27.
Skorowski H., *Etyczne aspekty patriotyzmu*, w: *Ku etycznym zasadom służb mundurowych*, red. Z. Kępa, A. Szerauc, Płock 2009.
Skorowski H., *Europa regionu. Regionalizm jako kategoria aksjologiczna*, ATK Warszawa 1999.
Skorowski H., *Moralność społeczna. Wybrane zagadnienia z etyki społecznej, gospodarczej i politycznej*, Warszawa 1996.
Skorowski H., *Narodowa tożsamość,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*…, s. 113-127.
Skorowski H., *Naród i państwo w nauczaniu społecznym Kościoła,* Warszawa 2000.
Skorowski H., *Naród jako kategoria aksjologiczna*, w: *Vivere in Christo. Chrześcijański horyzont moralności,* red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1996, s. 255-267.
Skorowski H., *O potrzebie edukacji patriotycznej*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 341-351.
Skorowski H., *O potrzebie edukacji patriotycznej w kontekście globalizacji*, „Homo Dei" 73 (2003), s. 15-30.

Skorowski H., *Prawo do regionalizmu jako podstawowe prawo osoby*, „Seculum Christianum" 1 (1994), s. 189-204.
Skorowski H., *Problematyka praw człowieka,* Warszawa 1996.
Skorowski H., *Regionalizm jako kategoria aksjologiczna*, „Studia Theologica Varsaviensia" 28 (1990), s. 127-139.
Skorowski H., *Służebny charakter państwa,* w: *Jakie państwo,* red. A. Garbarz, A. Cypryś, B. Szluz, Rzeszów 2005.
Skorowski, *Solidarność,* w: *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II,* red. A. Zwoliński, Radom 2003, s. 470-474.
Skorowski H., *Solidarność jako zasada życia społecznego*, „Ethos", 21/22 (1993), s. 389-413.
Skorowski H., *W kierunku jedności kulturowej Europy*, w: *Europa,* red. A. Dylus, Warszawa 1998, s. 327-333.
Skura M., Lisicki M., *Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV*, ORE, Warszawa 2012.
Skura M., Lisicki M., *Na progu. Ile w dziecku ucznia? O co chodzi w pierwszej klasie?*, ORE, Warszawa 2012.
Skura M., Lisicki M., *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i jak jest rola nauczyciela w tym rozwoju*, Warszawa 2011.
Skura M., Lisicki M., Sumińska D., *Przed progiem. Jakie umiejętności są potrzebne do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie i jak je rozwijać?*, ORE , WWW.ore.edu.pl, data dostępu 30 III 2016.
Skrzydlewski P., *Cywilizacja*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. II, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s. 343-344.
Skrzypiał R,, *Znaczenie rodziny w kształtowaniu tożsamości aksjologicznej pokoleń*, w: *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, red. H. Marzec, Cz. Wiśniewski, t. I, Piotrków Trybunalski, 2009.
Skubalanka T., *Język literacki*, w: *Słownik literatury polskiej w XIX wieku*, Wrocław 1991, s. 385-387.
Sobczak J., *Kryzys polskiej tożsamości,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*…, s. 227-259.
Sobek U., *Nacjonalizm – wybór czy fatalizm Europy*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki WSIZ w Rzeszowie" 3 (2008), s. 75-103.
Sochoń J., *Europejska wieża Babel? O tożsamości kultury polskiej*, „Studia Philosophiae Christianae" UKSW 36 (2000), 221-241.
Sochoń J., *Kapłan-poeta. Czy interpretacja poezji ks. Janusza St. Pasierba domaga się wiedzy o jego kapłaństwie?*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan-poeta-humanista*, pr. zb., Pelplin 2004.
Sochoń J., *Literatura jako „miejsce patriotyczne"*, „Warszawskie Studia Teologiczne" XX/1 (2007), s. 255-264.
Sokołowska A., *Znaczenie pieśni patriotycznych w nauczaniu i wychowaniu młodzieży*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 605-619.
Sopot-Zembok B. Nocoń H., *Edukacja regionalna w systemie wychowawczym szkoły podstawowej – idea „małej ojczyzny a uświadamianie wartości etycznych*, w: *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 2000.

Soros G., *Kryzys światowego kapitalizmu,* Warszawa 1999.
Spaemann R., *Podstawowe pojęcia moralne*, Lublin 2000.
Spengler O., *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii uniwersalnej*, tł. J. Marzęcki, Warszawa 2001.
Stachowski Z., *Wojtyliańska historiozofia,* w: *Filozofia w kulturach krajów słowiańskich,* red. A. Zachariasz, Z. Stachowski, Rzeszów 2007.
Staniszkis J., *Patriotyzm współczesnych Polaków oczami socjologa,* w: *Patriotyzm polski. Jaki jest?...*, s. 59-65.
Starczewski S., *Małe ojczyzny - tradycja dla przyszłości*, w: *Małe ojczyzny. Tradycja dla przyszłości*, pr. zb., Warszawa 2000.
Starzyńska – Kościuszko E., *Światopoglądowy wymiar polskiej filozofii narodowej,* w: *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej,* red. S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek, Lublin 2011, s. 97-110.
Stawiak-Ososińska M., *Istota i znaczenie wychowania patriotycznego w zintegrowanej Europie*, „Nauczanie Początkowe" 1 (2007/2008), s. 72-79.
Stawiarska A., *Malarstwo polskie przełomu XIX i XX wieku w aspekcie edukacji patriotycznej*, w: *Patriotyczne przesłanie…*, s. 78-86.
Stawrowski Z., *Tischner o narodzie i Ojczyźnie,* w: *Maski i twarze patriotyzmu…*, s. 11-28.
Stoff A., *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiały, R. Zajączkowski, Lublin 2003, s. 31-59.
Stoff A., *Pokusa błędu antropologicznego w literaturze,* w: *Błąd antropologiczny,* red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 323-342.
Stoff A., *W poszukiwaniu aksjologicznego modelu karnawału i karnawalizacji,* w: *Teoria karnawalizacja. Konteksty i interpretacje,* red. A. Stoff, A. Skubaczewska – Pniewska, Toruń 200.
Stróżewski W., *Etyka obywatelska – etyka obywatela*, w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 107-119.
Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Kraków 1981.
Stróżewski, *Kilka refleksji o patriotyzmie*, Kalinów 2006.
Stróżewski W., *Kilka refleksji o patriotyzmie,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 149-158.
Stróżewski W., *Na marginesie „O miłości ojczyzny" Karola Libelta,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 129-147.
Stróżewski, *Problemy uczestnictwa,* w: *Maski i twarze…*, s. 121 – 150.
Stróżewski W., *O pojęciu patriotyzmu,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 95-105.
Stróżewski, *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Universitas, Kraków 2002.
Strzeszewski C., *Humanizm integralny J. Maritaina a Vaticanum II*, w: *Jacques Maritain prekursor soborowego humanizmu,* Lublin 1992, s. 185-189.
Strzeszewski C., *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994.
Styczeń S., *Problem sensu i wartości pracy ludzkiej*, w: *Jan Paweł II. Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin 1986, s. 97-112.
Suchanek L., *Inspirująca rola filozofii doświadczenia Johna Deweya w procesie kształtowania osobowości twórczej*, w: *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej…*, s. 33-42.

Suchodolski B., *Pedagogika,* Warszawa 1982.
Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury,* Warszawa 1937.
Suchoński A., *Papież Jan Paweł II w polskich i zagranicznych podręcznikach do nauczania historii,* Opole 2003.
Sutor B., *Etyka społeczna. Ujęcie całościowe na gruncie chrześcijańskiej nauki społecznej,* tł. A. Marcol, Warszawa 1994.
Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii,* Warszawa 2008.
Szacki J., *Czy kryzys państwa narodowego?,* w: *Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności. Patriotyzm wczoraj i dziś,* Kraków 2006, s. 77-78.
Szacki J., *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne,* „Znak" 7 (2000).
Szacki J., *Patriotyzm jako 'błąd' i jako 'cnota',* w: *Maski i twarze patriotyzmu…*, s. 105 – 120.
Szafrański A., *Etos w Polsce,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 3, Lublin 2002, s. 263-265.
Szafrański A., *Jana Pawła II myśli o ojczyźnie,* w: *Polska teologia narodu*, red. C. Bartnik, KUL, Lublin 1986, s. 273-308.
Szawiel T., *Egzystencjalne źródła patriotyzmu,* w: *Maski i twarze patriotyzmu…*, s. 29-50.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
Szczepański J., *Kultura ludowa a tożsamość Polaków*; w: *Czy zmierzch kultury ludowej*, red. A. Dobroński, B. Gołębiowski, S. Zagórski, Łomża, 1997.
Szczepański M., *Społeczności lokalne i regionalne a ład kontynentalny i globalny,* w: *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska, Europa, Świat*, red. W. Wesołowski, J. Włodarek, WN Scholar, Warszawa 2005.
Szkołut T., *Paradoksy globalizacji a tożsamość kulturalna narodu,* w: *Narody słowiańskie wobec globalizacji,* red. A. Zachariasz, Rzeszów 2003, s. 32-41.
Szmyd J., *Moralność w ponowoczesnym świecie – kryzys i nadzieja,* „Res Humana" 2 (2008), s. 26-30.
Szołtysek A., *Filozofia wychowania moralnego,* Kraków 2009.
Szostek A., *Patriotyzm jako twórcze budowanie tradycji narodowej. Pomiędzy szowinizmem a internacjonalizmem,* w: *Patriotyzm. Wczoraj i* dziś, Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności, t. VIII 2009, Kraków 2011, s. 31-42.
Szostek A., *Communio personarum przez pracę,* w: *Jan Paweł II. Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin 1986, s. 151-166.
Szramek B., *Bohater – patron szkoły w pracy wychowawczej placówki,* „Nowa Szkoła" 6 (2002), s. 39–41.
Sztompka P., *Integracja europejska jako szansa kulturowa. O moralności, tożsamości i zaufaniu,* „Nauka" 2 (2002), s. 59-67.
Sztumski J., *Społeczeństwo i wartość*, Katowice 1992.
Szymanowski K., *Fryderyk Chopin,* Warszawa 1925.
Szyniec K., *Pieśni morza w Marynarce Wojennej,* w: *Patriotyzm fundamentem…*, s. 63-72.
Ślipko T., *Ekologiczne aspekty patriotyzmu w etycznym naświetleniu,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 257-264.
Ślipko T., *Etyka narodu,* w: *Oblicza patriotyzmu…*, s. 159-214.

Ślipko T., *Naród w perspektywie globalizacji,* w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 215-226.
Ślipko T., *Państwo i naród w dobie globalizacji,* w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 159-239.
Ślipko T., *Patriotyzmu etos, granice i praktyczne zadania,* w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 241-255.
Ślipko T., *Zarys etyki szczegółowej,* t. 2, Kraków 1982.
Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.
Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej,* Impuls, Kraków 2015.
Śliwerski B., *Edukacja pod prąd,* Kraków 2008.
Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły,* Warszawa 2001.
Świrko-Pilipczuk J., *Rozwój zdolności twórczych uczniów w procesie edukacji – potrzeba, przeszkody, możliwości*, w: *Oświata na rozdrożu,* red. T. Zimny, WSP, Częstochowa-Poznań 1997, s. 37-50.
Tabor S., *Renesans edukacji regionalnej*, „Edukacja i dialog" 4 (2006), s. 21-26.
Tarasiewicz P., *Filozofia kultury polskiej w ujęciu M. A. Krąpca*, „Człowiek w kulturze" 19 (2007), s. 163-177.
Tarasiewicz P., *Filozoficzne podstawy polskości*, „Cywilizacja" 8 (2004), s. 18-27.
Tarasiewicz P., *Nacjonalizm w świetle filozofii kultury,* „Studia Ełckie" 2008, t. 10, s. 97-111.
Tarasiewicz P., *Spór o naród*, Lublin 2003.
Tatarkiewicz W., *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986.
Tatarkiewicz W., *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki,* w: W. Tatarkiewicz, *Parerga*, wyd. PWN, Warszawa 1978.
Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej,* Warszawa 2001.
Tazbir J., *Służba ojczyźnie, służba sakiewce*, „Polityka" 2 (2004).
Tazbir J., *Świadomość europejska Polaków,* w: *Edukacja regionalna fundamentem jedności,* red. A. Dylus, Warszawa 1999, s. 52-62.
Tchorzewski A., M., *Wartości jako wyznacznik edukacji w okresie przemian,* w: *Wartości w edukacji historycznej,* red. J. Rulka, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 20-28.
Theiss W., *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy, Dom i ojczyzna dylemat wielokulturowości,* red. D. Lalak, Wyd. UW, Warszawa 2008.
Theiss W., *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utylitarna*, w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*…, s. 11-22.
Theiss W., *Słowo wstępne,* w: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*…, s. 7-10.
Tischner J., *Etyka solidarności* oraz *Homo sovieticus*, Kraków 1992.
Tischner J., *Idąc przez puste Błonia,* Kraków 2005.
Tischner, *Ksiądz na manowcach,* Kraków 1999.
Tischner J., *Myślenie według wartości.* Kraków 1994.
Tischner J., *Myślenie w żywiole piękna*, Znak, Kraków 2004.

Tischner J., *Naród i jego prawa. Komentarz do przemówienia Jana Pawła II na forum ONZ w październiku 1995 roku,* w: *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 1999

Tischner J., *Polska jest Ojczyną. W kręgu Filozofii pracy*, Paryż 1985

Tischner, *Polski młyn,* Kraków 1991, s. 59.

Tołstoja A., *Ojczyzna w ludowej tradycji słowiańskiej,* w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich,* red. J. Bartmiński, Lublin 1993.

Tomasik P., *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną,* Warszawa 2004.

Tomasik P., *Wychowanie patriotyczne jako płaszczyzna korelacji nauczania religii z edukacją szkolną,* w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 483-505.

Tomasik T., *Humanizm Pasierba*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – poeta – humanista*, pr. zb., Bernardinum, Pelplin 2004.

Tomasz z Akwinu, *O władzy,* w: Św. Tomasz z Akwinu, *Dzieła wybrane,* tł. J. Salij, Kęty 1999.

Tomaszek-Plewa H., *Rola tańców narodowych w edukacji patriotycznej dzieci i młodzieży*, w: *Patriotyczne przesłanie*…, s. 65-69.

Tomczak A., *O różnych postawach społeczeństwa polskiego w okresie zaborów, Patriotyzm. Wczoraj i* dziś, Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności, t. X 2011-2013, Kraków 2013, s. 173-182.

Trzebuchowski P., *Próba teorii narodu*, „Studia i dokumenty" 2 (1971), s. 124-142.

Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa, 1987.

Tubek S., *Różne oblicza patriotyzmu*, „Edukacja i dialog" 2 (2002), s. 55-60.

Turowicz J., *Do czego służy sztuka?*, w: *Trwać oznacza ocalić dobro i piękno. Pamięci księdza Janusza St. Pasierba w 15. rocznicę śmierci*, red. M. J. Wilczek, T. Tomasik, Bernardinum, Pelplin 2008.

*Turystyka międzynarodowa w procesie integracji Europy*, red. A. Nowakowska, Chrzanów 2004.

Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki. Do współczesności. Źródła i komentarze*, Toruń 2002.

Tyrawa J., *Piotr Skarga – świadomość posłannictwa Polski*, w: C. Bartnik, *Polska teologia narodu*, KUL, Lublin 1986, s. 43-92.

Tyszka A., *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości,* w: *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej: koncepcje i propozycje*, red. S. Bednarek, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 19-31.

Tyszkowa M., *Rodzina, doświadczenie i rozwój jednostki*, w: *Rodzina a rozwój jednostki*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1990, s. 13-37.

Valverde C., *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998.

Wadowski D., *Tożsamościowa funkcja mitów,* w: *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*…, s. 423-438.

Walas T., *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie – rekonesans*, Kraków 2003.

Walicki A., *Filozofia a mesjanizm. Studia z dziejów filozofii i myśli społeczno – religijnej Romantyzmu Polskiego*, PIW, Warszawa 1970.

Walicki A., *Mesjanistyczna koncepcja narodu i późniejsze losy tej tradycji*, „Człowiek i Światopogląd" 1 (1973), s. 23-44.

Walicki A., *Naród, nacjonalizm, patriotyzm*, Kraków 2009.
Walicki A., *Tradycje polskiego patriotyzmu*, Biblioteka Trzynastki, Kraków 1986.
Walicki A., *Uniwersalizm i narodowość w polskiej myśli filozoficznej i koncepcjach mesjanistycznych epoki Romantyzmu*, w: *Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej*, t. 2, Lublin 1990, s. 35-60.
Waniewska – Bobin M., *Prawdziwa jedność europejska w przemówieniach Jana Pawła II,* w: *Służba prawdzie*…, s. 193-202.
Warnecke H., *Rewolucja kultury przedsiębiorstwa. Przedsiębiorstwa fraktalne,* Warszawa 1999.
Watkins F., *The Political Tradition of the West*, Cambridge 1957.
Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994.
Welsch W., *Estetyka i anestetyka*, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wybór i oprac. R. Nycz, tł. M. Łukasiewicz, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1998.
Węgrzecki A., *Scheller*, w: *Powszechna Encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 941-943.
Wierzbicki A., *Demokracja bez wartości,* „Filozofia" 2 (1995), s. 43-52.
Wierzbicki A., *W podróży do Itaki,* w: *Z Karolem Wojtyła*…, s. 173-184.
Wilk J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002
Wilk J., *Ojczyzna – wychowanie patriotyczne wczoraj i dziś,* w: *Szkoła miejscem kształtowania postawy patriotycznej,* red. P. Cichocka, Częstochowa 1998.
Wissen G., *Państwo i naród,* w: *Naród, wolność, liberalizm,* Poznań 1994.
Wistuba H., *Człowiek, kultura, znaki czasu,* Olsztyn 1981.
Witek S., *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1982.
Witos W., *Moje wspomnienia*, t. 1, Paryż 1964.
Wittgenstein L., *Tractatus logico*-philisophicus, t. I, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1984.
Witkowska A. *Literatura Romantyzmu*, PIW Warszawa 1986.
Witkowski L., *Historia autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011.
Witos W., *Moje wspomnienia*, t. 1, Paryż 1964.
Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Kraków 2004.
Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie,* w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku,* red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1996, s. 21-31.
Wojnar I., *Humanistyczna intencja edukacji*, Warszawa 2000.
Wojtyła K, *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne" 17 (1969).
Wojtyła K., *Myśląc Ojczyzna…,* w: *Oblicza patriotyzmu*…, s. 9-12.
Wojtyła K., *Myśli o papiestwie i narodzie,* „Znak" 29 (1977).
Wojtyła K., *Wspólnota ludzka w oczach Soboru*, „Zeszyty Naukowe KUL" 22 (1979), s. 3-11.
Wojtyła K., *Wywiad z 21 VI 1978*, w: *Jan Paweł II, Nauczanie społeczne Kościoła integralną częścią jego misji,* Rzym 1996, s. 55.
Wolicka E., *Uczestnictwo we wspólnocie*, „Więź" 22 (1979).
Wolicki M., *Etyka nauczyciela-wychowawcy*, „Słoneczna Skała" 31 (2000), s. 55-58.
Wolicki W., *Wychowanie patriotyczne w szkole*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 431-438.
Wołoszyn-Spirka W., *Antropologia kulturowa*, Bydgoszcz 2008.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza,* t. III, Lublin 2013.
Woroniecki J., *O narodzie i państwie*, Wyd. Fundacji Servire Veritati, Lublin 2004.
Woroniecki J., *O społeczeństwie i państwie*, Lublin 2005.
Woroniecki J., *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002.
Woroniecki P., *Gospodarka rynkowa i zasada solidarności,* Olsztyn 1999.
Wójcik T., *Aktywny patriotyzm*, „Wychowawca" 4 (2003), s. 16-17.
Wróblewski Z., *Ekologii filozofia,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. III, Warszawa 2002, s. 71-75.
Wydra W., *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543*, Wrocław 1984.
Wygotski L., *Myślenie i* mowa, tł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.
Wyszyński S., *Miłość i sprawiedliwość społeczna,* Poznań 1993.
Zachariasz, *Aksjologia polityczna społeczeństw krajów słowiańskich w procesie zmian systemów a idea rozumu politycznego,* w: *Narody słowiańskie*…, s. 26-52.
Zachariasz A., *Uniwersalność filozofii a tradycja narodowa,* w: *Filozofia i religia w kulturze narodów słowiańskich,* red. T. Chrobak, Z. Stachowski, Rzeszów 1995.
Zawadowska J., *Kompetencje kluczowe – najważniejszy element wspólnej Europy*, w: *Z małej szkoły w wielki świat*. *Dzieci odkrywają świat. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne oraz umiejętność uczenia się w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, red. E. Tołwińska – Królikowska, Warszawa 2013.
Zasacka Z., *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945-1990*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2000.
Zdybicka Z., *Religia i polityka*, w: *Religia a sens bycia człowiekiem*, red. Z. Zdybicka, Lublin 1994.
Zellma A., Projektowanie edukacji regionalnej, „Edukacja i dialog" 2 (2002).
Zellma A., *Wychowanie patriotyczne współczesnej młodzieży polskiej w szkolnym nauczaniu religii,* „Studia Warmińskie" 40 (2003).
Ziejka F., *Wykład inauguracyjny na Akademii Rolniczej w Krakowie*, 3 X 2006, *Pieśń o polskiej ziemi…,* „Biuletyn informacyjny AR w Krakowie 4 (47), X 2006. s. 5-12.
Zielecki A., *Kształtowanie postaw w nauczaniu historii,* w: *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 43-61.
Ziemiański S., *Naród,* „Rocznik Wydziału Filozoficznego IGNATIANUM w Krakowie" XII (2006).
Zientara B., *Świt narodów. Powstanie świadomości narodowej na obszarze Europy pokarolińskiej,* Warszawa 1985.
Zięba S., *Kryzys ekologiczny (realność czy urojenie),* „Człowiek i Przyroda" 3 (1995), s. 5-26.
Zięba S., *Natura i człowiek w ekologii humanistycznej*. Lublin 1998.
Zięba Z., *Pokolenie Frugo,* „Nowa Szkoła" 7 (1998), s. 35-37.
Zin W., *Piórkiem i węglem. Piękno nie dostrzegane,* Warszawa 1971.
Ziołowicz K., *Edukacja regionalna jako element edukacji patriotycznej,* „Nauczanie Początkowe" 1 (2007/2008), s. 42-51.
Znamierowski C., *Rozważania o państwie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
Znaniecki F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa, 1971.

Znaniecki F., *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 1 (1938).
Znaniecki F., *Współczesne narody,* Warszawa 1990.
Zwoliński A., *Muzyka społecznie użyteczna*, w: *Wychowanie patriotyczne*…, s. 587-604.
Żardecka-Nowak M., *Globalizacja a kanon kultury,* w: *Narody słowiańskie wobec globalizacji,* red. A. Zachariasz, Rzeszów 2003, s. 103-116.
Żaryn M., *Dlaczego dzieci nie lubią historii,* 4 (2005).
Żizek S., *Kruchy absolut,* Warszawa 2009.
Życiński J., *Europejska wspólnota ducha. Zjednoczona Europa w nauczaniu Jana Pawła II,* Warszawa 1998.
Życiński J., *Narcyz a ojczyzna,* w: *Z Karolem Wojtyła…*, s. 265-271.
Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013.