1 Styczeń / Luty 2020

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748 Czasopismo bezpłatne Styczeń / Luty 2020 **Nr 1**

Temat numeru

Warianty patriotyzmu

Wywiad z Zytą Czechowską

Nauczyciel Roku 2019

Eryk Krasucki

Zmiana, ale czy dobra?

Klaudyna Bociek

Wychowanie do miłości

Jadwiga Szymaniak

Pedagogika wartości

Refleksje

ISSN 2450-8748

Refleksje
Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy Od 1991 roku

Wydawca
Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący
Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji
Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk
ZAPOL

Zdjęcia na okładce
1 strona: www.123rf.com
3 strona: www.pexels.com
Zdjęcie na stronie 3 wykorzystano w ramach licencji CC0.

Współpraca
Natalia Cybort-Zioło, Mieczysław Gałaś,
Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,
Sławomir Osiński, Wojciech Rusinek, Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji
ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin

Kontakt
tel. 91 435 06 34, e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa
refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook
@refleksje.magazyn

Nakład
1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto
10 grudnia 2019 roku

Tłumaczenie
Katarzyna Bielawna

ZCDN Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

JEDNOSTKA OŚWIATOWA SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.
Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.
Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Od Redakcji

Tym razem podejmujemy na naszych łamach rozważania nad zagadnieniem patriotyzmu – ważnym we współczesnej edukacji, przede wszystkim ze względu na uniwersalny charakter i zakres oddziaływania. Pytamy przy tym: co znaczy dzisiaj postawa patriotyczna? Jak definiujemy patriotyzm? Jak przekładamy jego znaczenie na praktykę edukacyjną?

Z tekstów zamieszczonych w niniejszym numerze można wyciągnąć między innymi taki wniosek: istnieją różne „wersje" patriotyzmu. Jedni zwracają uwagę na konieczność dbania o dziedzictwo narodowe, co wyraża się i kultywowaniem wydarzeń historycznych, i poznawaniem wybitnych dzieł kultury (literatury, muzyki, plastyki). Inni z kolei mają na uwadze nie mniej istotne zjawiska społeczne, jak: otwartość, chęć niesienia pomocy, dbanie o wspólnotę lokalną i środowisko przyrodnicze. Można zatem stwierdzić – i nie będzie to dalekie od prawdy – że patriotyzm kształtujemy indywidualnie, emocjonalnie, zgodnie z własną wrażliwością i światopoglądem. Piszą o tym zarówno akademicy, których zaprosiliśmy do współpracy, jak i nauczycielki oraz nauczyciele, którzy chcieli się podzielić przemyśleniami na ten temat.

Polecamy także wywiad z Zytą Czechowską, wyróżnioną tytułem Nauczyciela Roku 2019. To swego rodzaju tradycja, że staramy się pokazywać w „Refleksjach" sylwetki najlepszych polskich nauczycielek i nauczycieli, którzy mogą inspirować do rozwijania własnych kompetencji i ustawicznego podnoszenia jakości wszelkich działań edukacyjnych.

Spis treści

AKTUALNOŚCI

Sławomir Iwasiów
Gościnne łamy 4

WYWIAD

Sławomir Iwasiów –
rozmowa z Zytą Czechowską
Specjalna z Kowanówka 6

TEMAT NUMERU

Mieczysław Gałaś
Obustronna zależność 10

Adam Zbigniew Kowalak
Dobro wspólne 18

Iwona Morawska
Od noweli do noweli 26

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Eryk Krasucki
Zmiana, ale czy dobra? 31

Anna Kondracka-Zielińska
Zabetonowany kanon 34

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Klaudyna Bociek
Wychowanie do miłości 38

Grzegorz Czapski
Młodzież tworzy przyszłość 42

Ireneusz Statnik
Mała droga patrioty 45

Katarzyna Bielawna
Patriotyzm ekologiczny 50

Jadwiga Adamczewska, Anna Kowalczyk
Kochać swój kraj 54

Paulina Kuś
Ortografia polskości 60

Magdalena Kamola-Wasielewska
Małe piękna 62

Ewelina Nowak
Długotrwały proces 64

Katarzyna Dzierbunowicz
Do hymnu! 66

Dorota Juszkiewicz
Anachroniczny czy niezbędny? 68

Krzysztof Deja, Magdalena Malik
W jednym kierunku 70

Agata Zawiszewska
Czas humanistów 73

Janusz Korzeniowski
Sztuka dobrego życia 78

Michał Brzezicki
Igła, tusz, nóż 84

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak
Pedagogika wartości 88

STREFA MUZEUM

Anna Lew-Machniak, Małgorzata Peszko
Ku Niepodległej 98

FELIETON

Wojciech Rusinek
Polska, czyli jaka? 101

Sławomir Osiński
Bez zmian 104

WARTO PRZECZYTAĆ

Anna Godzińska
Jaki znak twój? 106

Maciej Bujakowski
Lektura (nie tylko) dla regionalistów 108

Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Gościnne łamy

Sławomir Iwasiów

60 lat „Bibliotekarza Zachodniopomorskiego”

Współcześnie biblioteki to jedne z najważniejszych instytucji naukowych, edukacyjnych i kulturalnych – zarówno w dużych miastach, jak i w mniejszych miejscowościach. Bez wątpienia ich działalność statutowa – nowoczesna, otwarta, nieszablonowa – stanowi uzupełnienie funkcji szkół i uczelni wyższych, a nierzadko wychodzi naprzeciw potrzebom społeczności lokalnej. W Szczecinie taką biblioteką jest Książnica Pomorska, która prowadzi zróżnicowaną działalność, przede wszystkim w obszarze czytelnictwa – między innymi wydając „Bibliotekarza Zachodniopomorskiego”, czasopismo branżowe, które powstało i jest do dzisiaj wydawane dzięki kompetencjom oraz zaangażowaniu bibliotekarzy, nauczycieli i badaczy reprezentujących różne dziedziny nauki. W roku 2019 pismo obchodziło swoje sześćdziesięciolecie. Z tej okazji w Książnicy Pomorskiej odbyła się 12 listopada konferencja z udziałem redakcji i współpracowników pisma.

Jubileuszowe spotkanie otworzył Lucjan Bąbolewski, dyrektor Książnicy Pomorskiej, który jednocześnie pełni funkcję redaktora naczelnego „Bibliotekarza Zachodniopomorskiego". „Kilka pokoleń bibliotekarzy pracowało przez te wszystkie lata na wysoki poziom merytoryczny czasopisma. Cieszmy się zatem, ponieważ to nasze wspólne święto" – powiedział na wstępie Bąbolewski. Konferencja zgromadziła współpracowników i sympatyków pisma – dyrektor wręczył im okolicznościowe dyplomy z podziękowaniami.

Czasopismo ukazuje się od 1959 roku, stworzyli je specjaliści i pasjonaci związani ze środowiskiem bibliotekarskim. Ówczesnym wydawcą była Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna. Pierwszy numer opublikowano pod pełną nazwą „Bibliotekarz Zachodnio-Pomorski. Kwartalnik poświęcony sprawom bibliotek i czytelnictwa Pomorza Zachodniego". Na łamach od początku podejmowano tematykę związaną z takimi dziedzinami, jak: bibliotekarstwo, bibliologia, informacja naukowa, filologia, historia czytelnictwa czy szeroko pojęty regionalizm. Wraz z upływem czasu dochodziły nowe zagadnienia – przede wszystkim dotyczące wykorzystywania technologii informacyjnych w bibliotekarstwie. Przez lata – dzięki staraniom redaktorów i gościnnym łamom – pismo zgromadziło stałą grupę autorek i autorów. Rekordzistami w liczbie opublikowanych na przestrzeni lat artykułów są: Władysław Michnal (225) oraz Cecylia Judek (55). Do dzisiaj ukazało się w sumie 161 numerów pisma. W ostatnich latach objętość każdego numeru wynosi między 150 a 180 stron. Obecnie redakcję tworzą – oprócz redaktora naczelnego – Agnieszka Borysowska, Urszula Genakowska, Cecylia Judek, Lilia Marcinkiewicz, Przemysław Nowaczek i Radosław Delida. Ten ostatni zaprojektował nową szatę graficzną, która obowiązuje od numeru 1/2019. Przez lata czasopismo zmieniało się nie tylko w zakresie koncepcji edytorskiej, ale także szło z duchem czasu – „Bibliotekarz Zachodniopomorski" jest dostępny w wersji papierowej, jak również w wersji cyfrowej do pobrania ze strony www.ksiaznica.szczecin.pl. W najnowszym numerze można przeczytać takie artykuły, jak: *Życie muzyczne na Pomorzu przedstawione w czasopiśmie „Sundine". Część 3. Muzyka w teatrach* (Małgorzata Mazikiewicz); *Maria Tatarczuch (1926–2017) – donatorka Książnicy Pomorskiej* (Cecylia Judek), *Barbara Wojnowska – bibliotekarka ziemi choszczeńskiej* (Anna Kościuczuk).

Przy okazji jubileuszu Książnica wydała jednodniówkę poświęconą historii „Bibliotekarza Zachodniopomorskiego" – można się z niej dowiedzieć o najważniejszych osobach i wydarzeniach towarzyszących działalności redakcji pisma.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje".

Specjalna z Kowanówka

z Zytą Czechowską rozmawia Sławomir Iwasiów

Dlaczego została pani nauczycielką?

W jakimś sensie chciałam spełnić swoje marzenia z czasów dzieciństwa. Pamiętam, że w wieku dziesięciu czy jedenastu lat odczuwałam fascynację tym zawodem i miałam nadzieję, że być może w przyszłości też będę mogła uczyć. Podziwiałam swoich ulubionych nauczycieli. Na lekcjach dało się rozpoznać w ich obyciu charakterystyczny „szlif" – to byli pedagodzy starej daty, prawdziwe autorytety, co się objawiało między innymi tym, że odnosili się do nas z dużą atencją.

Poza tym, mam takie przekonanie, noszę w sobie gen pedagogiczny. Pochodzę z dużej rodziny, w której nauczanie i etos nauczycielski stanowią swoistą tradycję – między innymi dwie moje siostry są nauczycielkami – co zapewne przyczyniło się do tego, że zawsze czułam powołanie do zawodu. Poza tym, jeśli oczywiście mogę to obiektywnie ocenić, niektóre cechy mojego charakteru – jak otwartość na drugiego człowieka, chęć pomagania innym, umiejętność podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności – miały znaczny wpływ na przebieg mojej drogi zawodowej.

Jest pani humanistką czy „umysłem ścisłym"?

W szkole uważałam się za humanistkę – dużo czytałam, miałam łatwość pisania wypracowań. Jednocześnie nie przepadałam za matematyką. To się jednak zmieniło, co też znalazło odzwierciedlenie w mojej pracy. Po uzyskaniu dyplomu z zakresu pedagogiki specjalnej ukończyłam podyplomowe studia z matematyki oraz informatyki. Dzisiaj – z punktu widzenia tego, co zawodowo robię na co dzień – zwracam się zdecydowanie w stronę zagadnień związanych z naukami ścisłymi i nowymi technologiami. Fascynuje mnie na przykład programowanie – uważam, że to jest przyszłość edukacji.

Pracuje pani w Zespole Szkół Specjalnych w Kowanówku. Na czym polega specyfika tej placówki?

To mała wiejska szkoła. Mamy nieco ponad 120 uczniów z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej – od lekkiego do głębokiego. Niezwykłość tego miejsca polega na kształtowanej przez całą społeczność szkolną atmosferze – na co dzień otwartej i przyjaznej. Jesteśmy trochę jak rodzina, nikogo nie wykluczamy, dbamy o siebie nawzajem. Nie zamykamy się też na środowisko lokalne. Oczywiście specyfika naszej pracy polega, w największym chyba zakresie, na odpowiednim doborze metod nauczania – przy założeniu, że podchodzimy do każdego ucznia indywidualnie. Chciałabym podkreślić: pracujemy tylko z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, natomiast dzieci z innymi niepełnosprawnościami, ale w normie intelektualnej, uczęszczają do szkół ogólnodostępnych. A zatem kadrę Zespołu Szkół Specjalnych w Kowanówku tworzą profesjonaliści przygotowani do wykonywania zawodu pedagoga specjalnego, znający odpowiednie metody edukacyjne i terapeutyczne. Na przykład niektóre dzieci nie komunikują się werbalnie – musimy zatem znać metody komunikacji alternatywnej.

Tytuł Nauczyciela Roku 2019, który pani otrzymała, jest nie tylko wyrazem doskonałości oraz zaangażowania w wykonywanie zawodu – dodajmy, że na wielu polach, między innymi nowatorskich metod nauczania oraz współpracy międzynarodowej – ale także przejawem uznania ze strony środowiska pedagogicznego i społeczności lokalnej. Jakie są pani relacje z mieszkańcami Kowanówka i okolic?

Od dziewięciu lat mieszkam pod Kowanówkiem – w Bogdanowie, leżącym na terenie gminy Oborniki. Wcześniej mieszkałam w Murowanej Goślinie. Społeczność Kowanówka jest mi bliska w tym sensie, że jako szkoła współpracujemy z sołectwem i mieszkańcami przy organizacji lokalnych przedsięwzięć o różnym charakterze. Natomiast w szerszym zakresie współpracuję z całą gminą Oborniki – mieszkańcy regionu chyba mnie rozpoznają jako tę nauczycielkę, która aktywnie udziela się w życiu społeczności. Włączam do swoich działań inne szkoły i oczywiście uczęszczających tam uczniów. Zdobywam środki na projekty międzynarodowe, angażuję się w kulturę, organizuję akcje charytatywne. Kilka lat temu z Jolantą Majkowską, z którą prowadzę blog www.specjalni.pl, poprosiłam o wsparcie burmistrza Obornik. Dzięki temu założyłyśmy sieć współpracy nauczycieli i prowadziłyśmy bezpłatne szkolenia z obszaru wykorzystania w edukacji technologii informacyjno-komunikacyjnych. Na szkolenia przychodzili nauczyciele z całej gminy. Poza tym zawsze się staram dbać nie tyle o własny rozwój zawodowy, ile przede wszystkim o postępy i sukcesy moich uczniów. Lokalna prasa pisała o mnie, że nauczyciel ze szkoły specjalnej też może być wzorem dla innych nauczycieli – pewnie również dlatego jestem rozpoznawalna jako „nauczycielka z Kowanówka".

Jaka jest pani recepta na skuteczną edukację?

Zawsze dobieram metodę do ucznia i stopnia niepełnosprawności. Tych metod w związku z tym jest bardzo dużo. Przede wszystkim skupiam się na metodzie ośrodków pracy, wprowadzonej do polskiego nauczania w latach 20. XX wieku przez Marię Grzegorzewską, która moim zdaniem najlepiej sprawdza się w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poza tym stosuję elementy i metody behawioralnej, i metody integracji sensorycznej. Ponadto wykorzystuję nowoczesne technologie oraz elementy programowania w nauczaniu – to najnowsze odkrycie, któremu poświęcam dużo czasu i w tym kierunku rozwijam swoje kompetencje.

Mówimy o pozytywnych aspektach pani pracy – zaangażowaniu, współdziałaniu, samodoskonaleniu – natomiast nie chciałbym pomi-

nąć kwestii trudniejszych, na które nauczyciel, a szczególnie pedagog specjalny, napotyka na swojej drodze. Z czym pani się zmaga na co dzień?

To ważne pytanie, przede wszystkim w obliczu niskiej świadomości społecznej o niełatwych zadaniach i powinnościach w profesji nauczycieli. Mało wiemy o tym, jak wygląda praca nauczyciela – to wyszło dobrze podczas wiosennego strajku w oświacie. Musimy zadać sobie pytanie: jakie jest przeświadczenie społeczne o roli i pozycji nauczycieli? Obraz wyłania się, co tu dużo mówić, nieciekawy: pracujemy po trzy godziny dziennie, a resztę czasu mamy na swoje sprawy. I oczywiście przysługują nam najdłuższe wśród wszystkich zawodów wakacje, więc płaci się nam za nic. To krzywdząca opinia. Widzę to jako nauczyciel zaangażowany w edukację, życie szkoły, doskonalenie własnych umiejętności i nade wszystko ukierunkowany na potrzeby moich uczniów – a te są niemałe, co pochłania bardzo dużo siły i prywatnego czasu. O tym się już nie mówi, że nauczyciele najwięcej dają od siebie, poświęcają się nie tylko w zakresie czasu spędzanego w szkole, ale także wkładanych w tę pracę emocji.

Dlaczego przyłączyła się pani do strajku?

Chciałabym podkreślić, że nie strajkowałam „przeciwko" – rządowi, ministerstwu czy rodzicom. Strajkowałam za tym, żeby w końcu zmienić pozycję nauczycieli w społeczeństwie. Oczywiście, nie podobają mi się niektóre aspekty naszej pracy – na przykład jesteśmy obarczeni zbyt dużo liczbą zadań ściśle biurokratycznych. To zabija jakikolwiek zapał, frustruje i może prowadzić do szybkiego wypalenia zawodowego. Dlatego chciałbym to zmienić. Nie oceniam wysoko programów nauczania – niektóre podstawy programowe były pisane „na kolanie" i nie odzwierciedlają rzeczywistości, w której żyjemy. Je też należałoby zmodyfikować. Ponadto pewne rozporządzenia są wyraźnie krzywdzące dla dzieci – jak zakaz nauczania na terenie szkoły ogólnodostępnej osób z niepełnosprawnościami. To jest jawne wykluczenie ze społeczności szkolnej i trzeba to jak najszybciej zmienić. Chciałabym przy tym zauważyć, że być może strajk poszedł nie w tym kierunku co trzeba, ponieważ za bardzo skupiliśmy się na wskazywaniu słabości systemu edukacji, a za mało zaproponowaliśmy rozwiązań, które powinny przemodelować współczesną polską szkołę. Trzeba zatem pokazywać nie tylko to, że mało zarabiamy i jak dużo czasu poświęcamy uczniom, ale także to, jakie sukcesy udaje nam się odnosić mimo wielu przeciwności i właśnie dzięki temu, że jesteśmy w całości zaangażowani w proces edukacji. Podczas ostatniego strajku tak się nie stało, a jednocześnie fala hejtu przeciwko nauczycielom, jaka zalała media, była niesprawiedliwa. Deprecjonowanie naszego zawodu krzywdzi nie tylko nas samych, co odbija się na jakości naszej pracy, ale długofalowo będzie miało wpływ przede wszystkim na wykształcenie najmłodszych pokoleń uczennic i uczniów.

Co możemy zrobić, żeby zmienić społeczne nastawienie do naszego zawodu?

Mało jest nas w mediach, a dziennikarze zgłaszają się do szkoły tylko w razie jakiejś sensacji. Trzeba zatem wyjść poza hermetycznie zamknięte środowisko szkolne. Dzisiaj takim narzędziem, które pozwala na komunikowanie się z osobami spoza najbliższego otoczenia, są wszelkie media społecznościowe. Nauczyciele prowadzą blogi i vlogi, piszą o swoich doświadczeniach, zakładają grupy na Facebooku, gdzie można nie tylko podyskutować na bieżące tematy, ale także poznać nauczycieli z innych szkół, miejscowości, krajów. Internet otworzył nas na świat, ale też dał możliwość swobodnej wymiany informacji i poglądów, co jest nie bez znaczenia dla kształtowania nowoczesnego środowiska zawodowego i jego pozytywnego wizerunku. Powinniśmy zatem „wyciągnąć rękę" do osób niebędących nauczycielami – i promować nasze działania na zewnątrz szkolnych murów. I myślę, że w ten sposób przede wszyst-

kim rodzice naszych uczennic i uczniów mogą się dowiedzieć, co tak naprawdę robimy w szkole i na czym polega ta praca.

Czasami można odnieść wrażenie, że struktura systemu edukacji w Polsce mocno rozmija się z codziennymi zadaniami, potrzebami i aktywnościami nauczycieli.

Nie chciałabym wszystkiego krytykować – raczej staram się dostrzegać pozytywne aspekty działań, w które jestem zaangażowana. Jasne, dostrzegam wiele takich rzeczy, które chciałabym zmienić. O kilku wcześniej wspomniałam, na przykład o niewyobrażalnie rozbudowanej biurokracji, która – nawiasem mówiąc – daje się we znaki szczególnie nauczycielom w szkołach specjalnych. Dodam jeszcze inne problemy: chociażby to, jak się kształci i weryfikuje nauczycieli do wykonywania zawodu, a potem jak – niestety marnie – opłaca się ich pracę. Także w ten sposób kształtowana jest negatywna opinia społeczna o nauczycielach. To mi się bardzo nie podoba.

W jakim zatem kierunku powinno się reformować edukację?

Największy problem to niedofinansowanie. Wymaga się od nas kreatywności i przeprowadzania efektywnych, a także efektownych zajęć, a nie daje się nam na te cele wystarczających środków. Nie mamy sal, pracowni, odpowiedniego sprzętu. Ciągle brakuje pomocy dydaktycznych. Wiem to z własnego doświadczenia: żeby zapewnić dzieciom odpowiednie warunki i atrakcyjne lekcje, sami musimy kupować różne rzeczy. Czy mechanik samochodowy kupuje narzędzia, żeby pracować w warsztacie? Czy chirurg musi sobie wyposażyć salę operacyjną? My za własne pieniądze często kupujemy wszystko, co jest potrzebne na zajęcia: od papieru do ksero aż po sprzęt komputerowy. Jeżeli nauczyciel ma w podstawie programowej wyraźnie wpisaną potrzebę nauczania programowania i kodowania, to musi mieć w szkole dostępne nowoczesne technologie. Inaczej takie wytyczne nie mają sensu.

Proszę jeszcze powiedzieć na zakończenie: co poza szkołą robi Nauczyciel Roku 2019? Jakie są pani pozapedagogiczne pasje?

Wiem, że to niezupełnie zdrowe, ale szkoła jest całym moim życiem i wypełnia mi większość czasu. Moją największą pasją są nowoczesne technologie i dlatego cały czas uczę się programowania, obsługiwania nowych modeli robotów, sposobów wykorzystania aplikacji na urządzenia przenośne. Każdą wolną chwilę spędzam na wymyślaniu nowych projektów związanych z tym obszarem wiedzy. A jak już znajdę chwilę dla siebie, to lubię przeczytać dobrą książkę czy obejrzeć ciekawy serial. Spędzam też czas z rodziną – przede wszystkim wspólnie podróżując.

Zyta Czechowska

Absolwentka pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje w Zespole Szkół Specjalnych w Kowanówku. Pasjonatka nowoczesnych technologii. Prowadzi warsztaty, szkolenia i rady pedagogiczne dla nauczycieli z zakresu stosowania i wdrażania TIK-u. Współautorka projektu sieci współpracy nauczycieli „Czas TIK-a". Współprowadzi bloga edukacyjnego www.specjalni.pl. Ekspertka ds. awansu zawodowego nauczycieli. Trenerka Mistrzów Kodowania w zakresie programowania. Należy do społeczności Superbelfrzy RP. W 2017 roku otrzymała Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia edukacyjne i wychowawcze. Posiada tytuł Microsoft Innovative Educator Expert, nadawany przez firmę Microsoft najbardziej innowacyjnym nauczycielom na świecie. Ambasadorka Programu eTwinning. Nauczyciel Roku 2019.

Obustronna zależność

Mieczysław Gałaś

Patriotyzm w teorii kultury Stanisława Ossowskiego

W globalizującym się świecie rozważania na temat patriotyzmu stają się zjawiskiem niezwykle złożonym i wieloaspektowym. W słownikowym ujęciu pojęcie patriotyzm pochodzi od „greckiego *patriotes* i oznacza rodaka, ziomka, obywatela, człowieka kochającego swoją ojczyznę i naród, gotowego do poświęceń dla ich dobra”[1]. W naukach społecznych, literaturze i poezji słowo to często oscyluje pomiędzy różnymi znaczeniami. Trudno też dokładnie określić łączące się integralnie z patriotyzmem zakresy pojęć „naród” i „ojczyzna” oraz związki między tymi pojęciami w odniesieniu do współczesnych społeczeństw. Wielu autorów zwraca uwagę, że patriotyzm na obecnym etapie dziejów nie stanowi zjawiska cieszącego się w naukach społecznych powszechnym zainteresowaniem uczonych. Nie oznacza to, że aktualnie nie podejmuje się dyskusji i sporów ideologicznych dotyczących tego terminu. Z opracowań publicystycznych i naukowych wynika, że patriotyzm jest zjawiskiem aktualizującym się w zależności od ustroju i warunków historycznych panujących w określonym czasie. W różnych momentach dziejowych ujmowano go inaczej, a związane z nim funkcje społeczne i kulturowe podlegały czasami gwałtownym przemianom.

Patriotyzm w kontekście tradycyjnym i współczesnym

Gdy Polska znajdowała się pod zaborami, wpływ na kształt patriotyzmu miały walki o odzyskanie ziem ojczystych, a przede wszystkim powstania: kościuszkowskie, listopadowe i styczniowe. Wzorem patrioty w tym okresie był, propagowany w literaturze romantycznej i sztuce, przepełniony tęsknotą, nadzieją i miłością do ojczyzny bojownik, niewahający się oddać życie w walce o odzyskanie wolności kraju. Gdy w bliższych nam czasach dominacja bohaterskiego powstańca okazała się niewystarczająca, a także zbyt odległa od współczesnych doświadczeń, zrodziła się potrzeba poszukiwania odmiennego wzoru osobowościowego. Nie wdając się w szczegółowe rozważania historyczne, warto wspomnieć, że już w XIX i XX wieku w Polsce konkurowały ze sobą: patriotyzm romantyczny i pozytywistyczny czy też organicznikowski, który tradycji powstańczych zrywów przeciwstawiał program codziennej pracy obywatelskiej dla dobra kraju w dziedzinie gospodarki, oświaty i kultury[2].

Zastanawiając się nad poszukiwaniem sensu i znaczenia patriotyzmu, adekwatnego do czasów współczesnych i wyzwań, jakie te czasy stawiają, Andrzej Jędrzejewski i Marek Cichocki opowiadają się za potrzebą przedefiniowania tego pojęcia, przeciwstawiając się dominacji w świadomości Polaków patetycznego i martyrologicznego traktowania patriotyzmu, „ograniczającego się jedynie do bolesnej pamięci o przeszłości narodu"[3]. Według autorów ten model patriotyzmu nie jest jedynie faktem historycznym, ukazuje bowiem miłość do ojczyzny, ale u progu XXI wieku jest zbyt redukcjonistyczny i nie przystaje do warunków „związanych z realnością współczesnej polskiej demokracji"[4]. Wypada się zgodzić z opinią autorów, że współczesne społeczeństwo potrzebuje nowego spojrzenia na kategorię patriotyzmu, sięgającego do jego istoty i analiz wykraczających poza przeszłość lub bieżące wydarzenia polityczne, którym towarzyszy zwykle wzniosła retoryka patriotyczna – niepozbawiona marketingu i manipulacji osiągającej kulminację w okresie kampanii wyborczych[5].

W związku z tym ważne staje się między innymi poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: czy kategoria patriotyzmu nie przeżywa dziś kryzysu i czy nie wymaga redefinicji dostosowanej do życia w dynamicznie zmieniającym się, płynnym świecie? Czy w postępującej globalizacji świata patriotyzm jest możliwy? Jaki kształt i sens powinien przybierać patriotyzm umożliwiający budowę fundamentów kształtujących miłość do ojczyzny w obecnych warunkach i okolicznościach w życiu współczesnych społeczeństw?

Nie ma jednoznacznej i pewnej odpowiedzi na powyższe pytania. Jednakże w głównym nurcie myślenia o patriotyzmie zdają się dominować dwie przeciwstawne, lecz uzupełniające się wzajemnie tendencje, wynikające z obserwacji współczesnych zmian dokonujących się w świecie. Wnikliwe analizy i obserwacje współtwórcy dwudziestowiecznej filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera wskazują, że z jednej strony na wielu obszarach współczesnego świata pojawiają się dążenia do autonomii grup etnicznych i narodowych, poszukujących źródeł własnej genealogii i tożsamości[6]. Nieodosobnione są w takich przypadkach, w niektórych grupach etnicznych i narodowych, tendencje nacjonalistyczne lub megalomańskie, którym towarzyszą często ukrywane, partykularne i egoistyczne interesy. Z drugiej strony tej tendencji do dyferencjacji przeciwstawia się skłonność do unifikacji, rodzą się działania na rzecz jedności całych kontynentów, powstają szerokie polityczno-gospodarcze organizacje, łączące ze sobą wiele narodów, jak Unia Europejska, Organizacja Narodów Zjednoczonych czy Liga Arabska i międzynarodowe instytucje postulujące otwartość granic, wolną wymianę wartości, ludzi i idei. W ramach globalizującego się świata kształtują się nowe reguły gry, wspólna waluta i wspólne symbole, takie jak flaga czy hymn[7].

Ta dwoistość zmian w świecie, zarówno w małej, jak i w dużej skali narodów i państw, w świadomości wielu ludzi rodzi poczucie nieustającej ambiwalencji i przyczynia się do kryzysu tożsamości w płaszczyźnie jednostkowej i społecznej. Gdy nie wiem, kim jestem, trudno mi określić przedmiot patriotyzmu. Stąd tak ważne stają się postawy przynależności ludzi wobec własnego kraju, narodu i państwa w wewnętrznym poczuciu świadomości.

W kontekście akcesji nowych państw do struktur Unii Europejskiej w potocznym odczuciu wielu ludzi dominuje przekonanie, rozbudzane przez niektóre środki masowego przekazu, o wchłonięciu różnorodności narodów w uniwersalizm europejskości, co rodzi obawy związane z końcem państw narodowych, które utracą swoje przywileje na rzecz powiązań ponadnarodowych. Wbrew dość powszechnym przewidywaniom różnych teoretyków i ideologów, którzy prognozowali zanik narodu, zintensyfikowały się ruchy narodowotwórcze i w różnych częściach świata powstały i powstają nowe państwa narodowe, co powoduje wzrost lokalnego i regionalnego patriotyzmu jako aktu obrony przed globalizacją i kosmopolityzmem[8]. Zdaniem Doroty Simonides współcześnie trudno nam akceptować ogół cech charakteryzujących dość abstrakcyjną uniwersalną tożsamość narodową, zacierającą sens poczucia patriotyzmu. Dlatego chętniej ograniczamy się do lokalnego patriotyzmu określonego przez Stanisława Ossowskiego (do którego rozważań odwołuję się poniżej) „małą ojczyzną", dającą nam tak potrzebne w dobie globalizacji poczucie „zakorzenienia", więzi i przynależności do konkretnej przestrzeni, znanych z bezpośredniego codziennego doświadczenia miejsc, ludzi i instytucji[9]. Jak pisał poeta i eseista ks. Janusz S. Pasierb, należy pamiętać, że „małe ojczyzny uczą żyć w ojczyznach wielkich (...). Kto nie broni i nie rozwija tego, co bliskie – trudno uwierzyć, by był zdolny do tego, co wielkie i najpiękniejsze w życiu i świecie"[10].

Piotr Burgoński zwraca uwagę na fakt, że pomimo różnych przekształceń, jakim podlega współczesny świat, patriotyzm jest wciąż obecny w naszym życiu, a „(...) dziś mamy do czynienia z bogactwem jego przejawów, bowiem w społecznościach postawy patriotyczne można odnaleźć na różnych poziomach: lokalnym, regionalnym, narodowym oraz europejskim. Różnią się one między sobą nie tylko rodzajem przedmiotu afirmacji, ale też natężeniem postawy, udziałem elementu emocjonalnego, stosunkiem do innych społeczności"[11].

W ostatnim czasie na rynku wydawniczym pojawiło się kilka książek o patriotyzmie. Traktują one jednak temat raczej popularnie, prezentując go na ogół w postaci komiksów lub biografii żołnierzy wyklętych, albo przedstawiają patriotyzm od strony politycznej bądź historycznej i analizują go w odniesieniu do przeszłych lub bieżących wydarzeń politycznych. Takie podejście zasługuje na uwagę, ale nie gwarantuje wyjaśnienia i zrozumienia wielu istotnych i złożonych zjawisk dotyczących patriotyzmu, ojczyzny i narodu, mających fundamentalne znaczenie w odniesieniu do współczesności. Sądzę, że płodnych pod względem heurystycznym i poznawczym przesłanek, inspirujących i otwierających myślenie o patriotyzmie można szukać w rozprawach Stanisława Ossowskiego. Jak pisze we wstępie do pracy tego autora *O ojczyźnie i narodzie* Jerzy Szacki, rozprawa poświęcona analizie socjologicznej pojęcia ojczyzna i zawarte w niej idee należą do najbardziej znanych tekstów Ossowskiego. W analizie tej badacz wyjaśnia, że „(...) idzie nam o zbadanie roli, jaką pojęcie ojczyzny odgrywa w obrazie rzeczywistości społecznej, i o analizę funkcji tego pojęcia w życiu zbiorowości, a także jak modyfikuje się jego treść na gruncie różnych ideologii i różnych warunków społeczno-politycznych"[12].

W analizach wielu problemów dotyczących ojczyzny, patriotyzmu i narodu uwidacznia się w rozważaniach teoretycznych i badaniach empirycznych wszechstronność zainteresowań i interdyscyplinarność Ossowskiego, różnorodność wpływów, inspiracji światopoglądowych i teoretycznych, którym autor podlegał. Wiele idei zawartych w jego pracach

jest aktualnych także dzisiaj. Do jego prac często nawiązują aktualnie regionaliści, badacze pogranicza oraz tożsamości narodowej i etnicznej[13]. Warto zatem niektóre teksty autora dotyczące patriotyzmu przybliżyć w tym opracowaniu.

Naród i ojczyzna w refleksji Stanisława Ossowskiego

Stanisław Ossowski (1897–1963), jeden z wybitnych i najbardziej wszechstronnych polskich socjologów XX wieku, znany jest głównie jako przedstawiciel socjologii humanistycznej. Po ukończeniu włocławskiego gimnazjum w 1914 roku podjął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego. Istotne znaczenie w życiu Ossowskiego miał dom rodzinny, wypełniony duchem patriotyzmu niepodległościowego, który motywował go najpierw do ochotniczego udziału w działaniach wojennych na froncie polsko-bolszewickim, a po rozpoczęciu drugiej wojny światowej do walki z hitlerowskimi Niemcami. Nie dziwi zatem fakt, że problematyka narodowościowa wśród prac autora z różnych dziedzin naukowych zajmuje istotne miejsce. Pewien wpływ na zainteresowania w tym zakresie miało uczestnictwo Ossowskiego w seminarium etnologicznym w latach 1934–1936 w Londynie, prowadzonym przez polskiego antropologa społecznego, religioznawcę i socjologa, Bronisława Malinowskiego. Na seminarium tym zainteresował się problemami kultur pozaeuropejskich, rasizmu, etnocentryzmu europejskiego oraz studiami porównawczymi w dziedzinie badań nad kulturą człowieka. Podczas pobytu autora w Anglii zrodził się pomysł na napisanie pierwszej obszernej rozprawy socjologicznej pod tytułem: *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*[14].

W monografii o Stanisławie Ossowskim Mirosław Chałubiński wyjaśnia, że autor już w pierwszym szkicu *O patriotyzmie* podejmował tematykę narodu i ojczyzny, którą rozwijał w kolejnych pracach[15]. Stanowiły one jeden z centralnych punktów jego społecznej wizji Polski i refleksji nad właściwym kształtem stosunków międzynarodowych[16]. Podjęcie problematyki narodu przez socjologię – zdaniem Ossowskiego – uzasadnia znaczenie tego zjawiska we współczesnym świecie. Państwa narodowe traktuje się aktualnie jako główne podmioty w stosunkach politycznych. Przyjmuje się, że Organizacja Narodów Zjednoczonych, rządy i ciała ustawodawcze są reprezentacją narodów, a społeczności uznawane za narodowe mają prawo do samostanowienia.

W analizie dotyczącej zagadnień narodowościowych Ossowski przekonuje, że ojczyzna jest pojęciem posiadającym bardzo starą historię, kształtuje w swoisty sposób nowoczesną kulturę i postawy społeczne jednostek. „Ojczyzna to nie pojęcie geograficzne, które można scharakteryzować bez odwołania do postaw psychicznych jakiejś zbiorowości. Jakiś obszar staje się ojczyzną o tyle tylko, o ile istnieje zespół ludzki, który odnosi się doń w pewien sposób i w pewien sposób kształtuje jego obraz”[17]. Wówczas dla tego zespołu w dłuższym odcinku czasowym rzeczywistość zewnętrzna nabiera swoistych wartości, które czynią go ojczyzną. Ojczyzna istnieje tylko w rzeczywistości subiektywnej grup społecznych, które są wyposażone w pewne elementy kulturowe. Zatem w socjologicznym ujęciu autor pojęcie ojczyzny traktuje „(...) jako korelat postaw psychicznych, wchodzących w skład kulturowego dziedzictwa grupy społecznej”[18].

W kolejnej, uzupełniającej powyższe rozważania pracy *Ziemia i naród*, odnoszącej się do ideologii narodowej, Ossowski wyjaśnia, że naród jest zbiorowością więzi naturalnej. Istotne znaczenie, według autora, w kształtowaniu wyobraźni członków narodu ma terytorium, na którym ów naród mieszka, potęgując wyobrażenie o inności wobec narodów sąsiednich. Patriota, w ocenie Ossowskiego, „(...) patrzy na swoje terytorium narodowe jako na wyodrębnione w sposób naturalny albo też łatwo ulega aspiracjom do takiego rozszerzenia terytorium narodowego, aby opierało się na naturalnych granicach”[19]. Terytorium może spajać naród za sprawą przyjętego stosunku pomiędzy jednostką

a terytorium, na którym ona zamieszkuje. Istotne znaczenie w tym dziele stanowi kwestia rozróżnienia związku pomiędzy pojęciami „naród" a „narodowe terytorium". Naród, według Ossowskiego, nie musi zamieszkiwać określonego terytorium, lecz musi posiadać dla wszystkich członków ojczyznę, która stanowi istotny element kultury. Postawy wobec języka, dóbr narodowych są nieodzownym elementem kultury, „(...) nieodzownym w tym sensie, że nie byłoby podstawy, aby kulturę pozbawioną tego elementu nazywać kulturą narodową, a zbiorowość o takiej kulturze – narodem. Zależność pomiędzy ojczyzną i narodem jest wtedy obustronna"[20].

Przywołując przykłady autorów zajmujących się tematyką narodowościową, Ossowski wskazywał na znaczenie więzi duchowej, ziemskiej i ideowej w ojczyźnie. Autor pisał, że patriotyzm jest uświadomionym uczuciem związanym z miłością ojczyzny, „które obejmuje nie tylko ziemię, lecz także naród, język, kulturę i w ogóle cały duchowy i materialny dorobek przeszłych pokoleń, słowem to wszystko, co odziedziczyliśmy »po ojcach«"[21], czyli przeszłych pokoleniach, jak również plemionach, założycielach rodu czy przodkach w gronie rodziny. Dalej autor wyjaśnia, że „(...) patriotyzm jest to silna, stała wola należenia do swego narodu, to jest wola trwania przy narodowej indywidualności duchowej, z którą związana jest indywidualność jednostki (...) oraz pragnienie najwyższej pomyślności tego społeczeństwa i najwyższego rozwoju tej indywidualności duchowej"[22].

Zdając sobie sprawę z doniosłości emocjonalnej takich słów, jak „naród" i „ojczyzna", Ossowski dostrzegał, że bywają one nadużywane i stanowią poręczne narzędzia w rękach demagogów. Bywają też pustym zwrotem albo dostarczają maski egoistycznym dążeniom różnych zbiorowości. Bywają również „motywem działań bezinteresownych albo działań kierowanych pragnieniem dobra"[23]. W wielu pracach poświęconych ojczyźnie i narodowi autor zdecydowanie przeciwstawiał się radykalnemu nacjonalizmowi, a patriotyzmem określał „tylko takie przywiązanie do ojczyzny i tylko taką solidarność z własnym narodem, którym nie towarzyszy wrogość do innych narodów i chęć ich poniżenia, duma narodowa zaś nie przekształca się w megalomanię"[24].

Ojczyzna prywatna i ideologiczna

W pierwszych latach po wojnie Ossowski prowadził badania nad zagadnieniami etnicznymi na Opolszczyźnie i na Mazurach. Zaproponował wówczas przyjmowane dość powszechnie w naukach społecznych rozróżnienie „ojczyzny prywatnej" i „ojczyzny ideologicznej", uznanie stopniowalności więzi etnicznych i postaw narodowych, które wywarły trwały wpływ na polskie badania i teorie dotyczące spraw narodowych[25]. Kryterium tych rozróżnień bierze się stąd, że istnieją dwa zasadnicze typy stosunków pomiędzy człowiekiem i określonym terytorium, które mogą decydować o tym, że kwalifikujemy je jako ojczyznę. Pierwszy ma charakter bezpośredni i osobisty, to: „przywiązanie do środowiska, w którym spędziło się życie lub znaczną część życia, czy wreszcie okres szczególnie podatny na tworzenie się trwałych więzi emocjonalnych, przede wszystkim okres dzieciństwa"[26]. Obszar, którego dotyczy ten osobisty stosunek, nazywa Ossowski ojczyzną prywatną. Drugi rodzaj relacji jednostki z terytorium odnosi się, jego zdaniem, do tak zwanej ojczyzny ideologicznej i jest związany nie ze stosunkiem opartym na przeżyciach bezpośrednich względem tego terytorium i wynikających stąd nawykach, lecz na przekonaniu jednostki o jej uczestnictwie w pewnej zbiorowości i jednoczesnym jej przekonaniu, że jest to zbiorowość terytorialna związana właśnie z danym obszarem. Jak pisze Ossowski: „(...) moja ojczyzna w ideologicznym znaczeniu – to ziemia mojego narodu. Istotą mego związku z tą ziemią jest uczestnictwo we wspólnocie narodowej. To uczestnictwo stanowi warunek niezbędny i wystarczający"[27]. Ojczyzna prywatna może być różna dla różnych członków narodu, jej zakres może się również zmieniać, może być węższy lub szerszy dla danej osoby. Ojczyzna ideologiczna natomiast jest

jednakowa dla wszystkich, bo jest całemu narodowi przyporządkowana w całości[28].

Procesy zachodzące we współczesnej Europie, takie jak globalizm czy regionalizm, skłoniły jednak Ossowskiego do uzupełnienia przedstawionej powyżej analizy pojęcia „ojczyzna" o jeszcze jeden rodzaj relacji jednostki i terytorium. Jak pisał w obszernym artykule na podstawie badań osobiście przeprowadzonych nad zagadnieniami etnicznymi[29] Śląska Opolskiego: „W dzisiejszej Europie można mówić także o ojczyźnie ideologicznej zbiorowości regionalnej: pomiędzy ojczyzną prywatną i terytorium narodowym może być miejsce na regionalną ojczyznę"[30]. Uzasadnił tym samym fakt występowania wielości więzi łączących każdego z nas z różnymi wspólnotami, w których jednocześnie funkcjonujemy: od więzi najprostszych, spajających jednostkę z „ojcowizną", z terytorialnie bardzo ograniczoną okolicą, poprzez relacje z ojczyzną regionalną, aż po najbardziej złożone, wynikające ze związków jednostki ze wspólnotą narodową. Skoro zatem istnieje tak wiele odniesień pojęcia ojczyzna – pojęcia kluczowego w definiowaniu patriotyzmu, to konsekwentnie możemy również dopuszczać funkcjonowanie różnych rodzajów patriotyzmu, jak patriotyzm lokalny, regionalny, narodowy czy państwowy, to znaczy odnoszący się do ojczyzny prywatnej, regionu, narodu czy państw.

Współzależności między ojczyzną prywatną i ojczyzną ideologiczną

W małych zbiorowościach dwa zanalizowane przez Ossowskiego pojęcia: ojczyzna prywatna i ojczyzna ideologiczna mogły posiadać ten sam odpowiednik terytorialny, bowiem „samo terytorium pełniło wówczas i jedną, i drugą funkcję w stosunku do wszystkich patriotów tej zbiorowości"[31]. Zdaniem autora sytuacja taka odnosiła się głównie do miast średniowiecznych, dawnej greckiej *polis*, a do pewnego stopnia także do mniejszych kantonów szwajcarskich lub niektórych stanów Ameryki Północnej, w których ojczyzna prywatna poszczególnych obywateli mogła sięgać granic ich ideologicznej ojczyzny. Bez specjalnych zabiegów obywatel mógł być związany osobistymi przeżyciami z całym terytorium ideologicznej ojczyzny.

Wraz z rozrastaniem się zbiorowości terytorialnych następuje rozdzielenie – ojczyzna prywatna przestaje się pokrywać z ojczyzną ideologiczną, staje się jej częścią, a równocześnie ojczyzny prywatne poszczególnych członków wielkiej zbiorowości mnożą się i różnicują. W wielkiej nowoczesnej zbiorowości narodowej poszczególne regiony stanowią środowiska tak bardzo odrębne, że nie tylko obszar ojczyzny prywatnej, ale cały jej charakter, cały zespół wyobrażeń z nią związanych różni się niezmiernie wśród mieszkańców różnych regionów[32].

Kiedy terytoria określone przez Ossowskiego ojczyzną prywatną i ideologiczną pokrywają się ze sobą lub nie pokrywają się, czy nawet nie pozostają w bliskim związku, można wskazać na kilka rodzajów wzajemnego stosunku tych terytoriów:

1. Ojczyzna prywatna i ideologiczna pokrywają się ze sobą. Jest to dość rzadki przypadek, gdy jednostki tak bardzo rozszerzają swój krąg doświadczeń bezpośrednich, że uczucia związane z więzią nawykową rozszerzone są też na obszar będący własnością szerszej, pozalokalnej grupy. Takie przykłady, zdaniem Ossowskiego, można spotkać w poezji Waltera Whitmana, amerykańskiego poety i włóczęgi, który wędrując po całych Stanach Zjednoczonych żywił wobec tego wielkiego obszaru zarazem stosunek związany z więzią ideologiczną i nawykową. Podobna tendencja wystąpiła u wspomnianego przez Ossowskiego Czecha, który postanowił pieszo obejść granice swego kraju, aby poczuć z nim konkretną więź, którą dać może tylko kontakt osobisty. Wiele akcji zbiorowych – zlotów, rajdów – ma często ten właśnie sens[33].

2. Ojczyzna prywatna jest drobną częścią ojczyzny ideologicznej. Ten przypadek spotykamy wśród społeczeństw narodowych – niemigrujących. Temu przykładowi Ossowski poświęcił najwięcej miejsca.

3. Ojczyzna prywatna i ideologiczna znajdują się zupełnie gdzie indziej. Taką sytuację spotykamy w wypadku społeczności emigranckich, które nie odczuwają pełnej i wyłącznej lojalności wobec swego nowego kraju osiedlenia. Może to być także przypadek Polaków, którzy nie czują się do końca związani ze społeczeństwem amerykańskim[34].

Istotną kwestię w rozważaniach Ossowskiego stanowią proponowane metody rozszerzania stosunku osobistego względem ojczyzny, które mogą być inspirujące w wychowaniu patriotycznym w rodzinie i w szkole. W miarę narastania naszych osobistych doświadczeń rozrasta się nasza ojczyzna prywatna. Inny ma zasięg ojczyzna prywatna dziecka, inny młodzieńca. Według autora dziś istnieją metody uprywatnienia ideologicznej ojczyzny. „Mapa wisząca w szkole podstawowej ośmiela nas od dziecka z kształtem ojczystego kraju. Namiastką wędrówek w nawiązywaniu osobistego stosunku z terenem jest literatura, nowoczesna technika ma ponadto do rozporządzenia zdjęcia fotograficzne, kino, radio"[35], dodajmy – telewizja satelitarna i internet, które mogą być skutecznymi narzędziami zmniejszającymi dystans pomiędzy poczuciem swojskości, jakie daje ojczyzna prywatna, i stosunkiem do obszarów ojczyzny ideologicznej, będącej poza zasięgiem tamtej węższej sfery.

Rola, jaką obszar ojczyzny ideologicznej odgrywa w kulturze narodowej, sprawia, że im bardziej jednostka korzysta z dorobku narodowej kultury, tym więcej nici wiąże ją z różnymi punktami ideologicznej ojczyzny, tym żywszy ma obraz jej całości, tym większe poczucie swojskości. Obcowanie z terytorium przez literaturę, sztukę, tradycję historyczną może wytwarzać stosunek osobisty, który konkuruje niekiedy ze stosunkiem wytworzonym przez długotrwałe bezpośrednie obcowanie. Zwłaszcza, gdy do tego kontaktu literackiego, dołączy się częściowe choćby doświadczenie własne, które można osiągnąć na przykład przez turystykę. Stopień i zakres korzystania z dorobku kultury narodowej decyduje w znacznej mierze o różnicy punktu widzenia ojczyzny nie tylko pod względem intelektualnym, ale i uczuciowym[36]. Oczywiście, nie jest to jedyny czynnik tej różnicy – stosunek do ojczyzny ideologicznej bowiem zależy przede wszystkim od osobistej postawy względem zbiorowości narodowej.

Przypisy

1 J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1972, s. 558.

2 E.A. Wesołowska, *Paweł Włodkowic wzorcem osobowym współczesnego patrioty*, Toruń 2002, s. 19–20; J. Sadowski, *Oblicza patriotyzmu*, Kraków 2009, s. 21.

3 J. Mrugała, *Między tradycją a współczesnością: patriotyzm w zglobalizowanym świecie*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne" 2013, nr 4, s. 76–77.

4 Ibidem, s. 77.

5 M. Kłusak, *Wartości patriotyczne w okresie przejściowym*, w: W.J. Bekasiński, E. Ponczek, A. Sepkowski (red.), *Cywilizacyjna tożsamość a polski patriotyzm*, Włocławek 2006, s. 176.

6 Przykładem rozpadu wielonarodowych państw są byłe kraje: ZSRR, Czechosłowacji, Jugosławii, a dążenia nacjonalistyczne wykazują Baskowie, Tamilowie w Sri Lance, czy też działający bardzo aktywnie na rzecz samostanowienia Kurdowie.

7 H-G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, przeł. A. Przyłębski, Warszawa 1992, s. 37–38; J. Mrugała, *Między tradycją a współczesnością: patriotyzm w zglobalizowanym świecie*, op. cit., s. 77.

8 M. Chałubiński, *Stanisław Ossowski*, Warszawa 2007, s. 138.

9 D. Simonides, *Patriotyzm, tożsamość narodowa*, w: E. Nowicka-Włodarczyk (red.), *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Kraków 1998, s. 26–27.

10 Ks. J.S. Pasierb, *Skąd powiał największy wiatr*, „Pomerania" 1989 nr 10, s. 2.

11 P. Burgoński, *Patriotyzm w Unii Europejskiej*, Warszawa 2008, s. 103.

12 J. Szacki, *Wstęp*, w: S. Ossowski, *O Ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 6.

13 M. Chałubiński, *Stanisław Ossowski*, Warszawa 2007, s. 40.

14 B. Wiśniewska-Paź, *Stanisław Ossowski*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin 2006, s. 894.

15 Wymienić tu można między innymi następujące prace Ossowskiego: *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, Łódź 1946; *Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*, „Prze-

gląd Socjologiczny" 1947, t. 9; *Przemiany wzorów we współczesnej ideologii narodowej*, w: *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967; *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.

16 M. Chałubiński, *Stanisław Ossowski*, op. cit., s. 133.

17 S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, w tegoż: *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 17.

18 Ibidem, s. 18.

19 S. Ossowski, *Ziemia i naród*, w: *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967, s. 132–133.

20 Ibidem, s. 136.

21 S. Ossowski, *O patriotyzmie*, w: *Publicystyka, recenzje, posłowie, wspomnienia, Dzieła*, t. 6, Warszawa 1970, s. 10.

22 Ibidem, s. 19.

23 M. Chałubiński, *Stanisław Ossowski*, op. cit., s. 139.

24 S. Ossowski, *Ludzki polimorfizm a ideologia społeczna*, w: *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. 3, op. cit., s. 233–234.

25 A. Kłoskowska, E. Mokrzycki, *Stanisław Ossowski. Od semiotyki – przez estetykę – do socjologii*, H. Domański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2000, s. 43.

26 S. Ossowski, *Zagadnienie więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*, w: S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. 3, op. cit., s. 250–251; S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, w: S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 26–30; M. Chałubiński, *Stanisław Ossowski*, op. cit., s. 142.

27 S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, w: S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 26.

28 Ibidem s. 27.

29 Ossowski od połowy 1947 roku do początków 1950 roku prowadził osobiście wraz ze współpracownikami z Katedry Socjologii na Warmii i Mazurach i Śląsku Opolskim badania dotyczące przekształceń świadomości narodowej i regionalnej, ale likwidacja instytucji socjologicznych w okresie stalinowskim spowodowała przerwanie badań, a zebrane materiały uległy rozproszeniu. Fragmentaryczne wyniki z badań w Giełczynie na Opolszczyźnie Osowski przedstawił w swojej pracy *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 74–133.

30 S. Ossowski, *Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*, w: S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. 3, op. cit., s. 251.

31 S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, w: S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 35; M. Chałubiński, *Stanisław Ossowski*, op. cit., s. 272.

32 S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, w: S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 35.

33 E. Nowicka, *Człowiek i terytorium. Postawy społeczności nienarodowych*, w: E. Mokrzecki, M. Ofierska, J. Szacki (red.), *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*, Warszawa 1985, s. 519; S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, w: S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 40–43.

34 E. Nowicka, *Człowiek i terytorium. Postawy społeczności nienarodowych*, w: E. Mokrzecki, M. Ofierska, J. Szacki (red.), *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*, op. cit., s. 520.

35 S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, w: S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, op. cit., s. 42–43.

36 Ibidem, s. 43.

Abstract

Mutual Dependence

The author of this article aims at reconstructing the notion of patriotism based on the analysis of the works of the sociologist Stanisław Ossowski. Ossowski's patriotism had many faces – connected with globalisation tendencies as well as national and regional attachment to tradition, language and culture. From this point of view, Ossowski's research is still valid today and may be a good reference point not only for sociologists, political scientists or regionalists, but also for pedagogues, who are concerned with the issues of multi-faceted and modern patriotic education.

Mieczysław Gałaś

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Dobro wspólne

Adam Zbigniew Kowalak

Dlaczego powinniśmy (się) uczyć odpowiedzialności za środowisko?

Odpowiedzialność cywilizacji oraz pojedynczego człowieka za środowisko przyrodnicze, jako realny problem XXI wieku, dyskutowany jest od blisko półwiecza w kręgach naukowych i politycznych. Zagadnieniem tym zajmowali się początkowo głównie specjaliści z dziedziny nauk przyrodniczych, później dołączyli do nich także ekonomiści. Problem nieodwracalnego niszczenia środowiska i zubażania jego zasobów rozpatruje się w ramach ekologii i teorii polityki środowiskowej. Normatywne badania dotyczące odpowiedzialności za przyszłość (szczególnie administracji państwowej) prowadzone są głównie przez placówki naukowe specjalizujące się w ekonomicznej teorii polityki gospodarczej. Teoria ta w ostatnich dziesięcioleciach była zdominowana przez „ekonomikę dobrobytu" – zarówno w teorii planowania, jak również teorii racjonalnych decyzji. Dieter Birnbacher uważa, że mocno zróżnicowane konstrukcje modelowe tych dyscyplin mogą etykowi, w sposób istotny, utrudnić poszukiwanie odpowiednich norm dbałości o przyszłość, ale nie mogą zdjąć z niego obowiązku podejmowania takich poszukiwań.

Pojęcie odpowiedzialności

Odpowiedzialność jest to właściwość ludzkiego postępowania polegająca na możności lub gotowości ponoszenia konsekwencji własnych czynów. Warunkiem odpowiedzialności jest wolność, świadomość i istnienie odpowiedniej sankcji (sumienie, prawo, opinia publiczna).

Przyjęcie odpowiedzialności za jakiś czyn wiąże się z uznaniem, że się jest jego wykonawcą i zaakceptowaniem jego konsekwencji, czyli sankcji. W najściślejszym sensie jest się odpowiedzialnym za jakiś czyn, gdy:

1. Wyrazi się świadomie wolę jego dokonania i dokona się go samemu.
2. Dokona się go samemu, nie chcąc go dokonać.
3. Wyrazi się świadomie wolę jego dokonania, nie dokonując go samemu.
4. Nie chciało się go dokonać ani nie dokonało się go samemu, ale miało się możliwość, żeby mu zapobiec.

Pod tym względem rozróżnia się rozmaite rodzaje odpowiedzialności, cywilną bądź karną (przypadek 1 i 2) czy też odpowiedzialność moralną (przypadki 3 i 4). Można wyróżnić trzy warunki odpowiedzialności: istnienie prawa (społecznego albo moralnego), poczytalność (chorzy psychicznie nie są odpowiedzialni), wolność (czyn wykonany pod przymusem nie jest obarczony odpowiedzialnością)[1].

Poczucie odpowiedzialności wiąże się ze znajomością odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: za co, czy też za kogo, jesteśmy odpowiedzialni oraz wobec kogo odpowiadamy? Rozważając pierwsze pytanie, można mówić o odpowiedzialności za swoje postępowanie, za swoje dzieci, podległych pracowników, przyszłe pokolenia, stan środowiska przyrodniczego. W tym przypadku zakres odpowiedzialności w dużym stopniu uzależniony jest od pełnionej roli społecznej. Zupełnie inna będzie odpowiedzialność właściciela niewielkiego przedsiębiorstwa, samorządowca czy też zwykłego pracownika niż polityka będącego premierem kraju.

Odnosząc się do pytania drugiego, możemy mówić o odpowiedzialności wobec swojego sumienia, innych członków społeczeństwa czy też przyszłych pokoleń. W wypadku ludzi wierzących (bez względu na wyznawaną religię) możemy mówić o odpowiedzialności wobec Boga.

Odpowiedzialność ekologiczna jest powiązana z możnością lub gotowością ponoszenia konsekwencji własnego postępowania wobec środowiska przyrodniczego. Dotyczy ona zarówno solidarności międzypokoleniowej, polegającej na przyjęciu odpowiedzialności nie tylko za współcześnie żyjących, ale także za przyszłych przedstawicieli gatunku *Homo sapiens*, jak również relacji z innymi gatunkami zwierząt i roślin oraz środowiskiem nieożywionym (biotopem). Dotykamy tu dwóch złożonych kwestii: na ile przyroda, niezależnie od zagrożeń, powinna być przedmiotem odpowiedzialności oraz kto i w jaki sposób kształtuje, bądź powinien kształtować tę odpowiedzialność? Aby odpowiedzieć na te pytania konieczne jest zdefiniowanie pojęcia „kryzys ekologiczny".

Kryzys ekologiczny

W ujęciu przyrodniczym kryzys ekologiczny oznacza ubożenie i niszczenie biosfery spowodowane działalnością człowieka. Jest efektem braku korelacji pomiędzy skalą i tempem ludzkiej ingerencji w ewolucyjnie ukształtowanym mechanizmie funkcjonowania układów ekologicznych; między dominującym kierunkiem rozwoju cywilizacyjnego a ograniczonością biosfery i jej zasobów[2]. Jego przyczyn należy poszukiwać głównie w krajach bogatych. Dotyczy tej holistycznie wyodrębnionej części ludzkości, która opiera swoją egzystencję na naukowo-technicznej eksploatacji przyrody.

Kryzys ten uwidacznia się na dwóch płaszczyznach: kultury ukształtowanej przez społeczeństwo oraz świadomości zbiorowej decydują-

cej o pragnieniach i sposobach działania akceptowanych w tej kulturze.

Tezę, że kryzys zrównoważonego rozwoju jest kryzysem kultury, potwierdza wynik analizy relacji pomiędzy geograficzną ekspansją kultury europejskiej a pogłębianiem się degradacji biosfery. Ponadto przejmowaniu zachodniej kultury i techniki przez społeczeństwa tradycyjne zawsze towarzyszył zanik lokalnej kultury i tradycji. Jest on również kryzysem świadomości – niezdolnej przyjąć, że wszystkie elementy biosfery są ze sobą powiązane i mają taką samą wartość. Naruszenie równowagi ekologicznej w jakimkolwiek miejscu na Ziemi powoduje następstwa dla całej ludzkości[3].

Fakt, że około 25% ludzi gromadzi 85% dochodów światowej gospodarki, konsumuje 80% zasobów naszej planety i pozostawia w spadku 75% odpadów i zanieczyszczeń jest nie do zaakceptowania. Jednak świadomość, że jest on nie do utrzymania w przyszłości i rodzić będzie coraz poważniejsze konflikty, nie dotarła jeszcze do większości polityków krajów rozwiniętych. Dziś, kiedy nasza wiedza na temat zmian środowiska przyrodniczego jest coraz bogatsza, można odnieść wrażenie, że horyzont wyobraźni liderów politycznych i rządzących partii nie przekracza okresu kadencji. Problem ten dotyczy również Polski. Kraj nasz uplasował się na niechlubnym miejscu hamulcowego europejskiej polityki ekologicznej.

Mimo licznych dyskusji, toczonych od ponad 50 lat na całym świecie, na szczeblach politycznych i naukowych, oraz podejmowanych działań, kryzys ekologiczny stale się pogłębia.

Świadomość ekologiczna

Świadomość problemu stanowi podstawę odpowiedzialności. Tylko człowiek świadomy zależności występujących w środowisku przyrodniczym (na linii człowiek – przyroda) może w pełni przyjąć odpowiedzialność za swoje działania względem ekosystemu.

Pojęcie „świadomość ekologiczna" w szerszym ujęciu oznacza całokształt uznawanych idei, wartości i opinii o środowisku jako miejscu życia i rozwoju człowieka (społeczeństwa), wspólnym dla określonych grup społecznych w danym okresie historycznym.

W znaczeniu węższym (bardziej aksjologicznym) świadomość ekologiczna jest to stan wiedzy, poglądów i wyobrażeń ludzi o roli środowiska w życiu człowieka, jego antropogenicznym obciążeniu, stopniu wyeksploatowania, zagrożenia i ochrony, w tym także stan wiedzy o sposobach i narzędziach zarządzania ochroną i kształtowaniem środowiska. Chodzi tu także o samowiedzę społeczności ludzkiej (lokalnej, regionalnej, globalnej) i poczucie jedności z innymi członkami społeczeństwa oraz środowiskiem życia, które stanowią wielką siłę moralną poszczególnych jednostek i całej zbiorowości, a wyrażają się w poszanowaniu wspólnych wartości. Najważniejszą wspólną wartość stanowi środowisko przyrodnicze warunkujące jakość życia – zarówno obecnego, jak i przyszłych pokoleń.

Uważam, że zaniechanie właściwego kształtowania świadomości ekologicznej, będące rezultatem swoistego wyrzeczenia się tejże przez polityków i decydentów, stanowi prawdziwe niebezpieczeństwo, które popycha społeczeństwo do szukania ukojenia w zdobywaniu coraz większej ilości dóbr materialnych, a także w ucieczce w wirtualny świat fantazji komputerowej – poszukiwania w maszynach zaspokojenia swojego pragnienia szczęścia i miłości. Niska świadomość ekologiczna społeczeństwa jest jedną z istotnych, aczkolwiek niedostrzeganych bolączek naszego kraju. Warunkuje ona niski poziom kultury ekologicznej Polaków.

Etyczne aspekty odpowiedzialności za środowisko

Zdaniem Gernota Böhme'a podstawowe pytanie filozofii przyrody, „Czym jest przyroda?", motywo-

wane jest dzisiaj przez tak zwany problem środowiska naturalnego, czyli przez to, że człowiek ponownie sobie uświadomił, iż w nieunikniony sposób sam, w swoim fizycznym bycie, jest częścią przyrody oraz że musi żyć w przyrodzie i z przyrodą[4].

Tworzenie programów zrównoważonego rozwoju i wzięcie odpowiedzialności za ich realizację wymaga przyjęcia systemu wartości zgodnego z zasadami etyki środowiskowej. Terminem etyka środowiskowa określa się zwykle moralną refleksję nad stosunkiem człowieka do otaczającego środowiska biologicznego. Nie jest to jednak definicja jednolita i niebudząca zastrzeżeń.

We wszystkich kierunkach tradycyjnej refleksji moralnej główną przesłanką dla uznania moralnego charakteru działań podmiotu jest fakt, iż są one bezpośrednio lub pośrednio skierowane ku jakiemuś bytowi osobowemu (najczęściej człowiekowi). Istnieje jednak nurt w etyce, który podaje w wątpliwość tradycyjny sposób myślenia, że powinność moralna jest powinnością wobec człowieka. Zwolennicy tego nurtu uważają za konieczne rozszerzenie zbioru podmiotów o znaczeniu moralnym o pewne klasy bytów nieosobowych – na przykład zwierzęta, rośliny, byty nieożywione oraz całe ekosystemy. Z tego punktu widzenia moralne znaczenie czynów degradujących środowisko jest niezależne od tego, czy czyny te w jakiejkolwiek mierze dotyczą ludzi.

W praktyce, biorąc pod uwagę ścisłość wzajemnych powiązań występujących w biosferze (zarówno znanych, jak i nieznanych), niemożliwe wydaje się wskazanie takich działań, o których można byłoby powiedzieć, że pozostają bez wpływu na jakiegokolwiek człowieka.

Można zatem przyjąć, że człowiek, degradując środowisko, zawsze szkodzi innym ludziom, a więc ponosi odpowiedzialność za szkody wyrządzone innym ludziom, także tym, których nigdy nie pozna[5].

Albert Schweitzer uważał, że analizując wyższy stopień etyki, „należy wziąć pod uwagę wpływ, jaki wywiera na nią pogląd na świat”[6]. Wskazywał na istniejące zasadnicze różnice w ocenie tego świata. „Niektóre teorie ustosunkowują się do niego pozytywnie. Przywiązują one wagę do jego spraw i do egzystencji w jego obrębie. Istnieją również takie poglądy, które mają świat w pogardzie. Zalecają obojętność wobec wszystkiego, co go dotyczy”[7]. Etyka, zdaniem Schweitzera, z samej istoty afirmuje świat. Chce aktywnie i skutecznie służyć dobru. Z tego wynika, że afirmacja świata wywiera korzystny wpływ na rozwój etyki, podczas gdy negacja świata utrudnia ten rozwój. W pierwszym wypadku etyka może okazać się tym, czym jest, w drugim staje się czymś nienaturalnym.

Odpowiedzialność za zachowania wobec przyrody i stosunek do środowiska naturalnego pozostają w ścisłym związku z uznawanym przez konkretnego człowieka systemem wartości. Wartości można podzielić na trwałe i niezmienne oraz zmieniające się – relatywne. Treść trwałych wartości określona jest głównie przez religie, filozofię i inne dyscypliny humanistyczne. Nauka, podobnie jak polityka, określa głównie wartości zmienne – uzależnione od poziomu wiedzy i aktualnych potrzeb.

Dan Khan, profesor prawa w Yale, przypisuje ścisłą korelację między światopoglądem a akceptacją nauki o środowisku procesowi „kulturowego poznania” – polegającemu na tym, że wszyscy, niezależnie od sympatii politycznych, filtrujemy nowe informacje w taki sposób, by uchronić swoją preferowaną wizję „dobrego społeczeństwa”[8]. Pisał on na łamach „Nature”, iż „(...) ludziom z trudem przychodzi wiara w to, że zachowanie, które uznają za szlachetne, jest mimo to zgubne dla społeczeństwa, a takie, które w ich mniemaniu jest podłe, dobrze mu służy. Zawsze łatwiej jest zaprzeczyć rzeczywistości niż narazić na szwank własny światopogląd”[9].

Aspekty chrześcijańskie

Ewangelicki teolog Jürgen Moltmann uważał, że poznanie świata przyrody i jego losów jako stwo-

rzenia Bożego nie stanowi wyłącznej domeny nauk przyrodniczych, ale ma charakter teleologiczny. Jego zdaniem autonomiczna celowość i wartość świata pozaludzkiego służy przede wszystkim samemu Stwórcy i pozostaje dla człowieka tajemnicą. Nie zwalnia to jednak człowieka z odpowiedzialności za stworzenie. Poznanie przyrody daje świadomość współuczestnictwa w jej losach, zmienia postawę człowieka względem wszystkiego, co żyje i cierpi, pogłębia poczucie solidarności, wzbudza szacunek dla innych stworzeń, uczy odpowiedzialnego traktowania i postępowania z przyrodą[10].

Zgodnie z systemem etyki, zwanym personalizmem chrześcijańskim, człowiek jest podmiotem życia w środowisku przyrodniczym. Oznacza to, że: 1) ma poczucie, że przyroda jest jego środowiskiem życia, czyli zaspokaja jego potrzeby w zakresie egzystencji materialnej; 2) ma poczucie silnego związku z przyrodą; a także 3) jako podmiot świadomy skutków swojego działania w przyrodzie, posiadający zdolność myślenia abstrakcyjnego, jest odpowiedzialny za swoje środowisko. W odniesieniu do wartości ekologicznych możemy więc uznać odpowiedzialność moralną za stan przyrody jako środowiska życia człowieka.

Świadomość tej odpowiedzialności jest jednak niewielka. Liczne badania socjologiczne wskazują, że zanieczyszczenie środowiska postrzegane jest jako zło moralne zaledwie przez 15–20% ludzi[11]. Przyczyn tego zjawiska należy szukać w barierach psychologicznych, utrudniających spostrzeganie związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy działaniami sprawcy zanieczyszczenia ekologicznego a efektami jego działania.

Warunkiem koniecznym, umożliwiającym przyjęcie odpowiedzialności za przyrodnicze środowisko życia jest posiadanie świadomości wzajemnych powiązań człowieka i przyrody. Papież Franciszek w encyklice *Laudato Si'* pisze: „(...) wszystko jest ze sobą powiązane. Czas i przestrzeń nie są niezależne od siebie, a nawet atomy i cząstki subatomowe nie mogą być traktowane oddzielnie. Tak jak są ze sobą powiązane różne składniki planety – fizyczne, chemiczne i biologiczne – tak też gatunki żyjące stanowią pewną sieć, którą nieustannie poznajemy i uczymy się rozumieć. Sporą część naszej informacji genetycznej dzielimy z wieloma istotami żywymi. Z tego powodu wiedza fragmentaryczna i izolowana może stać się formą ignorancji, jeśli nie łączy się z szerszą wizją rzeczywistości"[12].

„Mówiąc o środowisku naturalnym – pisze Franciszek – odwołujemy się także do szczególnej relacji między przyrodą a społeczeństwem, które w niej zamieszkuje. (...) Jesteśmy w nią włączeni, jesteśmy jej częścią i wzajemnie się przenikamy"[13]. Papież podkreśla, że powody degradacji przyrodniczej jakiegoś miejsca „wymagają analizy funkcjonowania społeczeństwa, jego gospodarki, jego zachowań, jego sposobu rozumienia rzeczywistości"[14]. Uważa, że olbrzymia skala zmian i wzajemne powiązania pomiędzy nimi wykluczają możliwość indywidualnego rozwiązywania poszczególnych problemów. Fundamentalne znaczenie ma poszukiwanie rozwiązań integralnych, uwzględniających interakcje systemów przyrodniczych między sobą oraz z systemami społecznymi.

Jedną z głównych barier ograniczających zdolność do postrzegania degradacji środowiska jako zła moralnego, zaś z perspektywy religijnej jako grzechu, jest dystans czasowo-przestrzenny między osobą dopuszczającą się działań degradujących środowisko a osobą, która stała się ofiarą tej działalności. Ma to miejsce nie tylko w przypadku decyzji typu strategicznego podejmowanej na szczeblu centralnym dotyczącym na przykład lokalizacji zakładu przemysłowego czy autostrady. Skutki indywidualnie podejmowanych działań, jak spalanie śmieci czy mycie samochodu w rzece, mogą być odczuwane przez osoby mieszkające w dużej odległości, których nie znamy i możemy nigdy nie poznać. Nie wiemy

i nie chcemy wiedzieć, jakie szkody im wyrządziliśmy. Nie mamy poczucia winy za skutki swojego postępowania.

Człowiek często nie rozumie praw przyrody, uważając je za bezwzględne, okrutne i niezrozumiałe. Szczególnie powszechne prawo mówiące o tym, że „życie służy życiu", a mówiąc bardziej brutalnie: „od żołądka do żołądka", jest dla ludzi trudne do zaakceptowania. Rzadko uświadamiamy sobie, że przyroda pozbawiona jest fałszu, obłudy, zakłamania, hipokryzji, nienawiści, chęci zemsty i wyrafinowanego okrucieństwa, których źródłem jest człowiek. Prawa przyrody są jednoznaczne – w przeciwieństwie do praw ustanawianych przez ludzi nie dopuszczają pokrętnych interpretacji, naginania ich do aktualnych potrzeb politycznych czy też gospodarczych. Tworzone przez człowieka zło zwraca się przeciwko niemu, innym ludziom i przyrodzie. Poczucie odpowiedzialności powinno inspirować polityków wszystkich szczebli oraz biznesmenów decydujących o stanie gospodarki do podejmowania działań mających na celu eliminację tego zła zagrażającego godnej egzystencji człowieka i przyrodzie jako środowisku życia[15].

Świadomość odpowiedzialności

Odpowiedzialność, wynikająca z poczucia obowiązku, jest odpowiedzią własnej świadomości na pytanie: czy właściwie tak się chciało, jak wymagał tego rozsądek, czy też – nie licząc się z nim – zeszliśmy z właściwej drogi. Jest więc ona przede wszystkim głosem świadomości, ściśle związanej z naszą osobowością, warunkującą nasz sposób bycia: materialnego, duchowego i moralnego. Poczucie odpowiedzialności stanowi jedną z przesłanek odpowiedzi na pytania: kim jestem? Jak i ku czemu powinienem się skłaniać?

Tak rozumiane poczucie obowiązku staje się źródłem, z którego wywodzi się każde konkretne zobowiązanie, a odpowiedzialność okazuje się dla niego nie tylko miernikiem, ale siłą pobudzającą do podejmowania tego zobowiązania i jego świadomego, sumiennego spełnienia.

Człowiek staje się wówczas kimś odpowiedzialnym – nie dlatego tylko, że pod naciskiem konieczności podejmuje takie czy inne zobowiązania, ale ponieważ chce je podejmować i chce je spełniać[16].

Dzięki temu człowiek czyni sam siebie odpowiedzialnym i świadomym, przyjmuje bowiem odpowiedzialność za swoje uczestnictwo we współodpowiedzialności z drugim człowiekiem. Wiąże się to z narzuceniem samemu sobie określonych ram postępowania, których źródłem okazuje się potrzeba bycia samemu z sobą „w porządku", a wyrazem – nieustępliwe utrzymanie tego porządku w każdym poszczególnym zobowiązaniu. Ważne jest, by funkcjonowanie w tych ramach przeobrażało się w człowieku w coś naturalnego i stawało się czymś nieuciążliwym.

Poczucie odpowiedzialności wiąże się ściśle z przewidywaniem skutków swojego postępowania. Życiową koniecznością jest uświadomienie sobie faktu, że każdy wybór, każde posunięcie niesie za sobą właściwe mu konsekwencje. Przy dokonywaniu wyboru postępowania, zarówno osoby indywidualne, jak i wszyscy podejmujący decyzje (politycy, przedsiębiorcy, dziennikarze, osoby duchowne) muszą liczyć się z tym, jakie skutki przyniesie ich wybór nie tylko im samym, ale również tym, których ten wybór bezpośrednio lub pośrednio dotyczy. Liczne badania naukowe wskazują, że w przypadku decyzji dotyczących środowiska przyrodniczego większość decydentów bagatelizuje, bądź nie zdaje sobie sprawy z wagi podejmowanych w wyniku wyboru działań i ich wyników, zwłaszcza gdy konsekwencje tego wyboru nie są natychmiastowo widoczne, lecz ujawnią się po latach.

Roman Ingarden zadaje sobie pytanie, jak musi być zbudowany człowiek i świat, by poczucie odpowiedzialności nie było fikcją? Pyta, jakie warunki powinny zostać spełnione? Dochodzi

do wniosku, że jeśli idea i doświadczenie odpowiedzialności mają posiadać sens, człowiek musi być istotą wolną, zachowywać swą tożsamość w czasie, musi w jakimś znaczeniu być substancją, musi być w stosunku do świata systemem „względnie izolowanym", wartości, ku którym podąża w swym działaniu, muszą być obiektywne i absolutne (nierelatywne)[17].

Ks. Józef Tischner uważał, że człowiek przeżywający odpowiedzialność w swym wnętrzu to istota skierowana ku wartościom. „Właśnie w poczuciu odpowiedzialności wyraża się w sposób najbardziej źródłowy prawda o człowieku. To ono wyróżnia i wiąże człowieka ze światem, ono świadczy o jego wolności i skierowaniu ku wartościom i w nim wyraża się najpełniej to szczególne zaufanie człowieka do własnego istnienia, które nie pozwala mu tracić »swego czasu«"[18].

Można mówić o odpowiedzialności „wobec kogoś": drugiego człowieka, społeczeństwa, narodu itd. Podział taki nie wynika jednak z istoty pojęcia – taki wymiar można jej jedynie nadać, jeśli się chce. „(...)Naprawdę »czystą« postawą wobec wartości jest postawa, która je urzeczywistnia bez wyobrażenia sobie, że jakieś oczy na mnie patrzą i są gotowe ganić lub chwalić. Jeśli chcemy przeżyć do dna doświadczenie odpowiedzialności, musimy zgodzić się na heroizm pozostawania »sam na sam z wartościami«. (...) Trzeba dawać świadectwo wartościom tylko dlatego, że są wartościami". Ma to szczególne znaczenie w wypadku odpowiedzialności za dobro wspólne, jakim jest przyroda, a w szerokim ujęciu – ekosystem ziemski.

Odpowiedzialność wobec osób nieznanych

Czy dla oceny przyszłych wydarzeń czyni różnicę to, że dotyczą one jednostek nam znanych lub nieznanych? Jedną z charakterystycznych cech bezstronnej perspektywy oceny jest właśnie to, iż nie wolno czynić różnicy z faktu, że osoba dotknięta jakimś działaniem jest osobie oceniającej znana czy też nie. W racjonalnej ocenie przyszłych korzyści i strat nie można zatem brać pod uwagę tego, iż liczni członkowie przyszłych pokoleń są nam – z braku możliwości „podróży w czasie" – nieznani.

Kierkegaard uważa, że nie każdą decyzję poprzedza wiedza. Stosunkowo często zdarza się, że sytuacja życiowa zmusza nas do podjęcia decyzji, której skutki jedynie przewidujemy[19]. Waga tego stwierdzenia rośnie, gdy podejmujemy najważniejsze decyzje życiowe czy egzystencjalne – zdając sobie sprawę, że pełna wiedza na temat słuszności i przyszłych skutków podejmowanych działań jest dla nas obecnie niedostępna. Za te decyzje także ponosimy odpowiedzialność. Podejmując decyzje, których skutki odczują ludzie zamieszkujący odległe kontynenty lub dopiero przyszłe pokolenia, często nie jesteśmy w stanie przewidzieć efektu naszych działań. Jeżeli nie posiadamy pełnej wiedzy, nawet działając w dobrej wierze, świadomość zagrożeń powinna skłaniać nas do daleko posuniętej ostrożności w ich planowaniu.

Na zakończenie

Człowiek mający świadomość swojej odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze powinien: mieć szacunek dla tajemnicy, jaką są dla nas zasady i sens funkcjonowania biosfery, a także zasady i sens funkcjonowania wszechświata; widzieć swoją małość wobec przyrody; działać zgodnie z posiadaną rzetelną wiedzą; podejmować działania na rzecz ochrony środowiska w ramach swoich możliwości i obowiązującego prawa, korzystać z wiedzy ludzi kompetentnych w określonej dziedzinie; kierować się zasadą ostrożności w stosunku do podejmowanych działań, których skutki nie są do końca przewidywalne za względu na brak dostatecznej wiedzy bądź też czynnik czasowy; nie podejmować prób nieuczciwego korzystania z dóbr przyrodniczych do osiągnięcia celów politycznych, gospodarczych i indywidualnych.

Przypisy

1 J. Didier, *Słownik filozofii*, Katowice 2006.

2 G. Dobrzański, *Istota i cechy współczesnego kryzysu ekologicznego*, „Ekonomia i Środowisko" 1999, nr 1 (14), s. 7–20.

3 K. Waloszczyk, *Kryzys ekologiczny w świetle ekofilozofii*, Łódź 1996.

4 G. Böhme, *Filozofia i estetyka przyrody*, przeł. J. Marecki, Warszawa 2002, s. 4–5.

5 Por. A. Kowalak, *Etyczne aspekty edukacji środowiskowej w świetle wybranych teorii edukacyjnych*, w: J.W. Czartoszewski (red.), *Etyka środowiskowa wyzwaniem XXI wieku*, Warszawa 2002, s. 134.

6 A. Schweitzer, *Życie*, przeł. J. Piechowski, Kraków 1974, s. 56 i nast.

7 Ibidem.

8 D. Khan, *Fixing the Communications Failure*, „Nature" 2010, nr 463, s. 296–297.

9 Ibidem.

10 Zob. J. Moltmann, *Bóg w stworzeniu. Ekologiczna teologia stworzenia*, przeł. Z. Danielewicz, Kraków 1995.

11 Por. T. Burger, *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego*, Warszawa 2005.

12 Ojciec Święty Franciszek, *Encyklika Laudato Si'. W trosce o wspólny dom,* wprowadzenie C. Petrini, przeł. K. Stopa, Kraków 2015, s. 90.

13 Ibidem.

14 Ibidem.

15 Por. A. Kowalak, *Odpowiedzialność samorządów za stan środowiska*, „Przegląd Komunalny" 2018, nr 9, s. 84.

16 J. Legowicz, *Świadomość współuczestnictwa*, Warszawa 1980, s. 40–41.

17 R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, przeł. A. Węgrzecki, Kraków 1972, s. 74.

18 J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 48.

19 S. Kierkegaard, *The Concept of Dread*, Princeton 1944, s. 116.

Abstract

Common Good

This article raises the subject of responsibility – both individual and collective – for the natural environment. Scientific research points to the fact that when it comes to issues concerning the environment, the majority of decision makers either underestimates or does not realise the importance of their actions, especially if the consequences of those actions are not immediately obvious. The author of the article states therefore that nowadays the responsibility for the natural environment is one of the most important civil and social issues.

Adam Zbigniew Kowalak

Doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, inżynier, emerytowany pracownik naukowy Akademii Pomorskiej w Słupsku, wykładał również na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Gdańskim, obecnie w Gdańskiej Szkole Wyższej. Autor ponad 250 publikacji naukowych i popularnonaukowych w tym 5 książek. W latach 1993–1995 członek Rady Ekologicznej przy Prezydencie RP. W latach 1994–2002 przewodniczący Rady Redakcyjnej dwumiesięcznika „Obserwator Przyrody". Członek Rady Naukowej kwartalnika „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa". Zainteresowania badawcze: humanistyczne aspekty zarządzania środowiskiem, pedagogika i andragogika ekologiczna.

Od noweli do noweli

Iwona Morawska

Narodowe Czytanie 2019

Zaproszenie do lektury

Zasadnicza teza niniejszej wypowiedzi opiera się na założeniu, że literatura piękna – w tym rekomendowane do Narodowego Czytania w roku 2019 wybrane polskie nowele (należące obok gawęd, opowiadań do „krótkich form epickich", „małych narracji") – to dobra narodowe będące integralną, niezbywalną częścią polskiego dziedzictwa kulturowego, literackiego i językowego. Utwory te są nośnikami wartości, współtworzą przestrzeń nacechowaną aksjologicznie i symbolicznie. Ich lektura może i powinna sprzyjać poszukiwaniu, odkrywaniu oraz nazywaniu wartości o doniosłym dla jednostkowego, wspólnotowego i społecznego życia znaczeniu.

W ciągle podzielanym przeświadczeniu klasyka literacka, sztuka i muzyka mają moc poszerzania horyzontów, wpływania na zwiększanie wrażliwości moralnej i społecznej, rozbudzania poczucia obowiązków spoczywających na człowieku[3]. Twierdzi się, że: „Przez teksty klasyków przemawia głos pokoleń, jakie nas ukształtowały; kontakt z nimi właśnie dlatego, że trudny, bogaci wyobraźnię, intelekt; umożliwia dokonywanie bardziej świadomych wyborów, uczy rozumienia, oceniania, prowadzi przez miejsca, problemy, symbole, wartości, uświadamiając istnienie światów, których obecności byśmy nie podejrzewali, a które są przecież częścią naszego własnego świata"[4]; „(...) skoro współczesny świat jest pełen chaosu, rozbicia i tkwi w stanie kryzysu, brakuje wektorów, nie wiadomo, w którą stronę iść, to trzeba wracać do autorów i epok, które mają w sobie harmonijny ład, które ciągle jeszcze uczą czegoś sensownego. (...) W dziełach literackich są wartości, do których można i trzeba się zwracać"[5].

Ważną rolę w tym procesie odgrywa kanon kulturowy, w tym zbiór tekstów i wartości, konstytuujących wspólnotę możliwej komunikacji"[6]. Zdaniem Piotra Kowalskiego: „Kanon trzeba widzieć jako pewną hipotezę na temat wartości

(idei, wyobrażeń, tekstów) istotnych dla pewnej społeczności – grupy, społeczeństwa, narodu, wspólnoty narodów, cywilizacji (świata?). Uobecnione są te wartości przez przywołanie tekstów, niekiedy arcydzielnych, ale też przez pamięć o zdarzeniach i postaciach historycznych czy mitycznych. Tak pojmowany kanon jest otwarty i historyczny; wspiera się na tym, co dokonane. Jednocześnie poddaje ten dorobek ustawicznym zabiegom porządkowania, wybierania, przybliżania i oddalania. Kanon wyznacza pole niezbędnych dla komunikacji warunków: nie tylko zbioru znaków językowych (kulturowych), ale też pole negocjacji w rozumieniu świata. Dotyczy budowania tożsamości i różnic; dialog wymaga jednak wstępnie uznania (poznania) podobieństw, miejsc wspólnych w kulturowej kompetencji uczestników, zamieszkiwania w przestrzeni, w której pojawiają się rozpoznawalne znaki – teksty, cytaty, aluzje, polemiki… Im więcej materii wypełnia pole wspólnych kompetencji, tym większa szansa na porozumienie, ale też – możliwość budowania refleksji odnoszącej się do egzystencji”[7].

Kultura czytania

W krąg jakich wartości i pytań z nimi związanych wprowadzają wybrane nowele polskie wytypowane do narodowego czytania w roku 2019? Do jakich pytań, przeżyć, reakcji prowokują te utwory? Czego oczekują od nas – od współczesnych czytelników? Czy i jak można odnaleźć się w przestrzeni tych tekstów? Co może temu sprzyjać, a co utrudniać proces refleksyjnej i twórczej lektury?

Ważnych inspiracji do odpowiedzi na tak postawione pytania dostarczają między innymi: hermeneutyka i antropologia literacka, aksjologiczna koncepcja dzieła literackiego i etyka czytania oraz „etyka wrażliwości”. W świetle przywołanych (tylko z nazwy) teorii i metodologii czytanie literatury pięknej (oraz innych tekstów kultury) to: dialog, komunikacja, interakcja, „ruch myśli”, proces samopoznania powiązany z szukaniem i odnajdowaniem wartości o doniosłym znaczeniu egzystencjalnym, społecznym i wspólnotowym, wartości uniwersalnych, ponadczasowych, wpisanych w przestrzeń języka i dziedzictwa kulturowego. Wartości te funkcjonują w przestrzeni literackiej jawnie lub ukrycie. Ich nośnikami są/mogą być: kreacje bohaterów, fabuła, narracja, język, myśli i emocje postaci, relacje międzyosobowe, miejsca i krajobrazy, czas, sytuacje, przedmioty oraz inne zjawiska, stany, gesty.

Trzeba podkreślić, że uznawane (wybierane, realizowane) przez człowieka wartości mają decydujący wpływ na jego życie i funkcjonowanie w świecie. One determinują jego wybory, określają dynamikę i skuteczność w poruszaniu się w zastanej kulturze i składających się na nią elementach. Od nich zależy wykorzystanie dostępnych dóbr i umiejętność radzenia sobie w różnych, stawianych przez życie sytuacjach.

Czytanie według wartości

Eliza Orzeszkowa, *Dobra pani* – lektura tej noweli może poprzedzić namysł nad pytaniami: czym jest (w co się może przerodzić) dobro/dobroć bez odpowiedzialności, bez empatii? Czym może skutkować egoizm, lekkomyślność, brak miłości bliźniego, instrumentalne traktowanie ludzi i zwierząt, brak wyobraźni, bezduszność, nieumiejętność dzielenia się z innymi, w znaczeniu duchowym i materialnym, i utrata tego doświadczenia jako źródła szczęścia, sensu życia, radości, nadziei i wiary w człowieka? Postawa, wybory i decyzje życiowe, jakie podejmuje tytułowa „dobra pani”, niestety przeczą temu, co się mieści w znaczeniu dobroci kojarzonej i kojarzącej się z moralnością, etyką, mądrością, autentyczną troską o innych.

Maria Konopnicka, *Dym* – treść tej noweli obrazuje sposoby rozumienia relacji, więzi, jakie mogą łączyć bliskie sobie osoby: matkę i syna. Troska o siebie, staranność, dokładność, obowiązkowość, dom, piękno i wartości życia rodzinnego,

pracowitość, okazywanie sobie czułości, pocieszenia, pochwała codzienności, młodość i starość, życie i śmierć, tragiczne doświadczenia, upływ czasu, smutek, żal, tęsknota, pamięć jako wartości charakteryzujące ludzkie życie.

Bolesław Prus, *Katarynka* – literacka kreacja pana Tomasza, mecenasa zamieszkującego w warszawskiej kamienicy przy ul. Miodowej, przywołuje na myśl wartości, które wydobywają z człowieka to, co najlepsze, dając w zamian nadzieję na lepszy los, szansę wyzwolenia się z monotonii życia, własnych uprzedzeń, kompleksów. Nowela ta daje odpowiedź, skąd można czerpać radość, szczęście, co może nadawać ludzkiemu życiu sens, jak zadbać o siebie, o własny los, jak uchronić się przed samotnością, nudą, poczuciem braku życiowych celów, „jak wziąć sprawy, swój los we własne ręce".

Bruno Schulz, *Mój ojciec wstępuje do strażaków* (ze zbioru *Sanatorium pod Klepsydrą*) – świat wykreowany w tym utworze nie jest realistyczny, lecz magiczny, mityczny, groteskowy; to świat, w którym do głosu dochodzi wielkość, moc i nieograniczone możliwości ludzkiej wyobraźni jako wartości; to ona sprawia, że człowiek-dziecko tworzy to, czego pragnie, o czym marzy, co staje się (też dla innych) źródłem radości, szczęścia, ucieczki od realnej, wrogiej, smutnej rzeczywistości. To za sprawą wyobraźni i mocy języka-słowa możliwa staje się na przykład metamorfoza ojca w strażaka – rycerza, dowódcę. Dzieje się to za sprawą syna: „Człowiek, podejmując akt twórczy, naśladuje w tym Boga (...) Autor opisuje świat swego dzieciństwa (dzieciństwo jako wartość, »kraina mitorodna«, z której tak naprawdę nigdy nie odchodzimy, ponieważ otrzymujemy tam drogowskazy na całe życie. W twórczości Schulza następuje zderzenie literatury, filozofii i mitu, ponieważ sposób istnienia świata, mityzacja rzeczywistości oraz akt twórczy stają się tu najważniejszym tematem"[8]. Czytamy: „Na progu mieszkania matka wydała okrzyk zdumienia i zachwytu, subiekci oniemieli olśnieni. Na środku pokoju stał świetny mosiężny rycerz, prawdziwy święty Jerzy wyogromniony kirasem, złotymi puklerzami naramienników, całym dźwięczącym rynsztunkiem polerowanych blach złotych. Z podziwem i radością poznałem nastroszone wąsy i zjeżoną brodę mego ojca, sterczącą spod ciężkiego pretoriańskiego hełmu. Pancerz falował na wzburzonej jego piersi, mosiężne pierścienie oddychały szparami jak ciało ogromnego owada. Wyolbrzymiony zbroją w blasku blach złotych podobny był do archistratega zastępów niebieskich".

Władysław Stanisław Reymont, *Orka* (z tomu *Za frontem*) – świat ukazany w tym utworze z jednej strony przeraża ogromem ludzkiej nędzy, bezsilności, biedy, braku nadziei na lepszy los, z drugiej strony pozwala odkryć wartości, które mimo przeciwności losu, traumatycznych doświadczeń, mogą dawać człowiekowi siłę trwania, niepopadania w czarną rozpacz, niezałamywania się nawet jeśli wszystko wydaje się być ponad ludzkie siły, możliwości, starania. Zdumiewa nie tylko mądrość i aktualność słów wypowiedzianych przez jednego z bohaterów: „Kto nie posieje, ten nie zbierze" (swoiste kredo życiowe, eksponujące wartość pracy, wysiłku, działania, aktywności), ale też życiowy heroizm, nieugiętość, duma i honor, chęć polegania przede wszystkim na sobie, czerpanie siły z „bycia razem", umacnianie rodzinnej solidarności/więzi, wzajemnego wspierania się w trudzie i znoju dla zapewnienia sobie godziwego bytu, niezależności, troska o siebie. Ludzkiej determinacji wtóruje przyroda, której opisy cechuje silne nacechowanie aksjologiczne: „Bociany spłynęły na zalane łąki, jakiś pies gnał ku nim z radosnym naszczekiwaniem. Wszystkim zrobiło się jakoś weselej, jakby z bocianami wraz zakwitła w sercach nadzieja".

Stefan Żeromski, *Rozdzióbią nas kruki, wrony* – ta zadomowiona w szkolnych kanonach lekturowych nowela przywołuje pamięć polskich powstań narodowowyzwoleńczych i ich tragicznych okoliczności. Za pomocą języka wartości, znaków i symboli utwór demaskuje (nie wprost) przyczyny tragedii, skłania do zastanowienia, prowokuje

do refleksji nad światem, w którym brak dobra, porozumienia, solidarności, więzi międzyludzkiej, współczucia i wrażliwości są źródłem niewyobrażalnego okrucieństwa, bezduszności, obojętności wobec cudzego nieszczęścia, cierpienia i samotności: „Nagle w śmiertelnej ciszy jesiennego zmroku przeleciało nad ziemią rozpaczliwe końskie rżenie. Chłop się zatrzymał i nakrywszy oczy dłonią od blasku, patrzał pod zachód słońca. Na tle zorzy liliowej widać było konia, wspartego na przednich nogach. Motał łbem, wykręcał go w stronę grobu Winrycha i rżał. Trzepały się nad tym żywym trupem, wzlatywały, spadały i krążyły wron całe gromady. Zorza szybko gasła. Zza świata szła noc, rozpacz i śmierć".

Henryk Sienkiewicz, *Sachem* – historia ostatniego potomka Czarnych Wężów egzemplifikuje problem „wierności sobie" i „bycia sobą", rozumienia własnej tożsamości (osobowej, narodowej, językowej i kulturowej). Utwór ten przywołuje na myśl dylematy związane z postawą wobec dziedziczonej tradycji, pamięci, historii, przodków. Fragment opisujący cyrkowy występ sachema prowokuje do pytań o znaczenie wierności sobie, o poczucie własnej godności i podmiotowości, o bezkompromisowość wobec ich zagrożenia. Tytułowy sachem dokonuje wyboru między próbą ocalenia własnej godności, dumy i honoru, „zachowania twarzy", a konformizmem, postawą oportunizmu i tandetnego pragmatyzmu, zakładającego rezygnację z ideałów, ucieczkę „od wolności", łamanie zasad moralnych dla osiągnięcia doraźnych korzyści, wygody, samozadowolenia, beztroski, przyjemności.

Henryk Rzewuski, *Sawa* (z cyklu: *Pamiątki Soplicy*) – jeden z wielu utworów w cyklu przybliżającym blaski i cienie tradycji sarmackiej, związanych z nią wartości, znaków, symboli, języka i kultury. Wspomnienie tytułowego Sawy – spolonizowanego Kozaka – przeniknięte jest duchem demokratyczności, różnorodności, niepowtarzalności i bogactwa polskiej kultury szlacheckiej, jej otwartości, wielowymiarowości, osobliwości. Wspomnienia o Sawie mają aksjologiczny wymiar, ich treścią jest pamięć o człowieku niezwykłym, zarażającym innych postawą patriotyzmu rozumianego jako służba, waleczność, heroizm połączony z bezinteresownością, mądrością, pobożnością, talentem przywódczym, skromnością i bezkompromisowością docenioną nawet przez wroga: „Przywieźli nas do Mszczonowa, gdzie miał komendę generał Potapow, Moskal rodowity, człowiek godny i tkliwy. On bardzo się z nami ludzko obchodził: do pana Sawy mówił z szacunkiem i łagodnością, i jemu dał izbę we własnej swojej kwaterze, którą z nim podzielałem wedle woli jego. Z błotem zmieszał generał oficera za barbarzyńskie jego z nami obydwoma, a szczególnie z marszałkiem, obejście; swojemu cyrulikowi kazał nasze rany opatrywać i zapytał pana Sawy, czego on pragnie, a że wszelkie jego rozkazy dopełniać starać się będzie". Odwaga, gotowość poświęcenia dla dobra wspólnego, wiara, nieugiętość, rycerskość, religijność, wytrwałość, duma i poczucie honoru, autentyczne i krytyczne przywiązanie do tradycji – to tylko niektóre z wartości wpisanych w literacko-historyczną kreację pana Sawy i wzruszające o nim wspomnienie.

Podsumowanie

Lektura wybranych polskich nowel – w dniu Narodowego Czytania – sprzyja temu, by na nowo odkrywać lub ocalać od zapomnienia utwory, które mają moc wielowymiarowego oddziaływania na współczesnych czytelników. Każdy może w świecie tych niezwykłych utworów „odnaleźć siebie", gdy postawi sobie pytania, gdy nie pozostanie obojętny wobec ukazanych w tych tekstach wartości, postaci, sytuacji, problemów, miejsc, znaków, symboli, języka. Gdy wzruszy się, oburzy, zasmuci, albo ucieszy na przykład z wyborów życiowych, jakich dokonał mecenas Tomasz z ul. Miodowej w Warszawie.

Życzmy sobie zatem owocnego, dobrego, refleksyjnego i twórczego czytania, które daje moc,

jednoczy, rozwija wyobraźnię, motywuje do rozmowy, pozwala lepiej zrozumieć siebie, innych, otaczający świat – takiego, o którym niezwykle mądrze i pięknie pisał Sándor Márai, podkreślając walory, niezwykłość i sens tego doświadczenia: „Czytać należy intensywnie (...) z intensywnością większą od tej, z jaką pisano tekst, który czytasz. Czytać należy gorliwie, z pasją, z uwagą i bezlitośnie. (...) czytaj rozumnie; każde słowo, jedno po drugim, tam i z powrotem, wsłuchując się w książkę, wypatrując śladów, które prowadzą w gąszcz, uważając na tajemnicze sygnały, które sam autor mógł przeoczyć, gdy kroczył naprzód w puszczy swojego dzieła. Nigdy nie należy czytać lekceważąco, od niechcenia, jak ktoś, kogo zaproszono na królewską ucztę, a on tylko dłubie końcem widelca w potrawach. Czytać trzeba elegancko, wielkodusznie. (...) Czytać trzeba na śmierć i życie, bo to największy ludzki dar. Pomyśl: tylko człowiek umie czytać”[9].

Przypisy

1 J. Puzynina, *Język wartości,* Warszawa 1992, s. 5.

2 Cyt. za P. Wilczek, *Kanon jako problem kultury współczesnej. Wykład inauguracyjny wygłoszony na uroczystości otwarcia roku akademickiego w Zespole Szkół Wyższych w Rybniku*, http://gu.us.edu.pl/node/223361, data dostępu: 15.06.2014. Zob. też: J. Święch, *O potrzebie kanonu*, w: K. Chmielewska (red.). *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu. Rola humanistyki w kształtowaniu świata wartości i postaw młodych Polaków*, Wrocław 2006, s. 64–70.

3 Zob. np.: M. Bielecki, *Historia – Dialog – Literatura. Interakcyjna teoria procesu historycznoliterackiego*, Wrocław 2010; J. Papuzińska, *Czytania domowe*, Warszawa 1975; A. Przecławska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym*, Warszawa 1978; J. Plisiecki, *Film i sztuki tradycyjne*, Lublin 1999; J. Starnawski, *Ludzie książki*, Częstochowa 2000.

4 B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, w: S. Sawicki, A. Tyszczyk (red.), *Problematyka aksjologiczna w nauce i literaturze*, Lublin 1992.

5 *„Sztuka ma w sobie siłę i moc...”. Autoryzowany zapis rozmowy z Bożeną Chrząstowską w Poznaniu z dnia 14 kwietnia 2000 roku*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 4, s. 31.

6 P. Kowalski, *Encyklopedia i palimpsest*, w: *Poszukiwanie sensów. Lekcja z czytania kultury*, Kraków 2006, s. 39–40.

7 Ibidem, s. 40. Zob. też: P. Kowalski, *Kanon, czyli wspólnota komunikacji*, w: B. Gołębiowski (red.), *Autorytety polskie*, Łomża 2002, s. 267–281.

8 P. Marciuszuk, *Literatura, filozofia, mit, czyli groteska Brunona Schulza*, w: P. Marciuszuk, *Literatura, filozofia, mit*, Warszawa 2008, s. 43.

9 S. Márai, *Księga ziół*, przeł. F. Netz, Warszawa 2009, s. 39.

Abstract

From Novella to Novella

This text is inspired by the National Reading campaign, whose main aim is to promote the classics of Polish literature. The author describes novellas present in the literary canon (Orzeszkowa, Konopnicka, Prus, Reymont, Sienkiewicz, etc.), whose message is related to the most important events and periods in Polish history. At the same time, the discussion of those texts may serve as a model example of literary analysis and interpretation – one that does not turn down the original message of the texts but allows to place its importance within modern contexts of language, culture and history.

Iwona Morawska

Doktor habilitowana nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, profesor Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pracuje w Katedrze Edukacji Polonistycznej. Naukowo zajmuje się dydaktyką literatury i kultury. Autorka wielu artykułów naukowych i książek z zakresu edukacji polonistycznej. Opublikowała między innymi monografię: *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)* (2005), a także współautorskie studia nad edukacją polonistyczną: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* (2016) oraz *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (2016).

Zmiana, ale czy dobra?

Eryk Krasucki

Komentarz do nowej podstawy programowej z historii dla liceum i technikum

„Surowi kapłani naszego wstydu oświadczają: piekło to my, nasza wspólnota – w istocie jednak siebie z niej wyłączają, stawiają się ponad nią" – to zdanie z głośnego tekstu prof. Andrzeja Nowaka *Westerplatte czy Jedwabne?*, napisanego w 2001 roku. Znany historyk z Uniwersytetu Jagiellońskiego formułował w nim coś na kształt programu, mającego być antidotum na tak zwaną pedagogikę wstydu. Pojęcie to zdobyło w kręgach prawicowych dużą popularność. Bo było nośne. Miało zaświadczać i przekonywać, że jakoby istnieje program wychowawczy, w swych założeniach służący temu, aby Polacy wstydzili się za czyny popełniane przez nich i ich przodków w przeszłości. Słowem: ktoś okradał naród z dumy, nakazując mu nieustanie bić się w piersi, kajać z poczuciem wstydu. „Westerplatte, Monte Cassino, Katyń, powstanie warszawskie – pisał Nowak – symbole bohaterstwa i ofiary w drugiej wojnie światowej – nie mogą zostać odesłane do rekwizytorni »wygodnych masek« Polaków. Są elementami prawdy historycznej, więcej ważącymi w owym bilansie drugiej wojny niż tak modne dziś dzieje kolaboracji czy rzekomo masowy współudział Polaków w zagładzie Żydów. O tym instytucje prowadzące edukację historyczną w Polsce nie powinny zapominać".

Od polityki do przeszłości (i z powrotem)

W odpowiedzi prof. Paweł Machcewicz, wówczas pełniący funkcję szefa pionu badawczo-edukacyjnego w IPN-ie, napisał *I Westerplatte, i Jedwabne*, starając się pokazać, że zarówno wydarzenia chwalebne, jak i te, które dumą nie napawają, są dla naszej opowieści o przeszłości równie istotne: „Odkrywanie całej prawdy o naszej przeszłości, przywracanie pełnego blasku rzeczom, z których słusznie powinniśmy być dumni, jak i zdzieranie zasłony ze spraw wstydliwych, które występują w historii każdego kraju, to najlepsza droga do budowania wspólnoty narodowej zakorzenionej w przeszłości, świadomej stojących za nią pokoleń".

Ale w połowie pierwszej dekady XXI wieku zmienił się w Polsce klimat – polityczny, intelektualny i moralny; sprawy, wydawało się zamknięte, zaczęły odżywać z nową siłą, a przeszłość stała się istotna dla polityki. Tej bieżącej, naznaczonej partyjnymi racjami, bezpardonowej i liczącej na łatwy zysk. Terminem o wielkiej sile oddziaływania stała się „polityka historyczna". Jest już nieźle opisana, choć wciąż nie ma wokół niej (i pewnie nigdy nie będzie) *consensus omnium*. Bo zbyt często programowe deklaracje kłócą się z ich praktyczną realizacją, coś, co ma być naukowym osiągnięciem – jest w istocie propagandą, a to, co edukacją – nosi znamiona indoktrynacji.

Kontrola i miłość

Wskazana zmiana odbija się w obecnej podstawie programowej przedmiotu historia realizowanego w szkołach ponadpodstawowych. Od razu warto jednak zaznaczyć, że dokument nie stanowi kopernikańskiego przewrotu. Mocniej natomiast akcentuje pewne kwestie i to właśnie akcenty mają decydujące znaczenie dla jego ogólnego wydźwięku. Dają one ministerstwu poczucie kontroli i komfortu. O powrocie do „piekła wstydu" nie ma tu mowy, choć, prawdę mówiąc, edukacja historyczna po przełomie ustrojowym 1989 roku podsuwała uczniom „bezpieczną" opowieść o przeszłości i zawsze była polonocentryczna.

Tak jest i tym razem: spośród 62 tematów aż 29 dotyczy wyłącznie zagadnień związanych z dziejami rodzimymi, a dodać do tego należy również niemało polskich wątków, które pojawiają się przy okazji omawiania tematów związanych ze zjawiskami opatrzonymi mianem historii powszechnej. „Wątek dziejów ojczystych jest najważniejszy" – taka deklaracja pada we wstępie do podstawy i trudno z tym polemizować, choć pewien żal za porzuceniem spojrzenia szerszego, mocniej akcentującego uniwersalne zagadnienia kulturowe, pozwolę sobie w tym miejscu nieśmiało wyrazić. Będzie to w dużej mierze żal za porzuceniem ambitnej i nowatorskiej idei przyświecającej programowi przedmiotu historia i społeczeństwo. Wraz z nową reformą pogrzebano ją, tak jak i pogrzebano sam przedmiot, skłaniając się wyraźnie ku tradycyjnemu opowiadaniu o przeszłości, w którego centrum stoją naród i państwo.

Ze wstępu do podstawy programowej dowiedzieć się zresztą można, że edukacja historyczna ma nie tylko służyć osiągnięciu konkretnych celów kształcenia, ale też ma pełnić „ważną rolę wychowawczą". Wprost napisano, że uczeń za sprawą przedmiotu historia ma „wzmocnić poczucie miłości do Ojczyzny przez przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu oraz jego osiągnięć, kultury i języka ojczystego". Aż boję się zapytać, co z tymi uczniami, którzy swej miłości wzmocnić nie będą potrafili lub chcieli? Z miłością wszak bywa różnie. Żartuję, ale też sądzę, że spokojnie można się było w urzędowym dokumencie powstrzymać od stosowania groteskowych formuł. W całości owych wstępnych wskazówek jednak nie ma potrzeby podważać. Są one bowiem głośnym wypowiedzeniem pewnych spraw, o których należy przypominać, bez względu na to, czy są one częścią jakiejś ideologii czy też nie. Inna rzecz, czy sam program szkolny jest w stanie każdy z tych punktów rzeczywiście spełnić,

a więc, czy jest on realny. To przykład historii regionalnej i lokalnej, również historii prywatnej, traktowanych, przynajmniej werbalnie, z rewerencją, ale w programie zupełnie nieobecnych. Skoro szkoła ma je rozbudzać, to poświęcenie im przynajmniej odrobiny uwagi nie jest wielkim wymaganiem. Jako osoba zaangażowana od wielu lat w badania regionalistyczne – ale też w coś, co można nazwać krzewieniem myślenia regionalnego – mogę tylko ubolewać, że właściwie od końca lat 90. w kolejnych programach nauczania historia lokalna jest coraz bardziej spychana na margines. Dziś właściwie nie ma jej w programie nauczania.

„Ważne sprawy"

Od dawna wiadomo, że historia najnowsza jest „polem walki" i to jej przede wszystkim dotyczą spory o przeszłość. Dlatego właśnie Westerplatte i Jedwabne, a nie na przykład Miechów (1863) i Doruchów (gdzie w 1775 roku miał miejsce proces 14 czarownic), są tak żywo obecne w debacie publicznej. Ta tendencja odbija się również w nowej podstawie programowej i jej ujęciu dziejów XX wieku. Zmianę widać nie na poziomie zagadnień i wątków tematycznych, bo one – jeśli porównać stary i nowy dokument – są bardzo podobne, ale właśnie we wspomnianych akcentach, wyrażanych za pomocą rozmaitych sugestii. Na przykład tej, jakie muzea i miejsca pamięci powinna zobaczyć młodzież szkolna. Wybrano ich sześć i wszystkie one dotyczą zdarzeń właśnie XX-wiecznych, jakby wszystko to, co dotyczy epok wcześniejszych, nie istniało lub dla procesu edukacyjnego nie miało najmniejszego znaczenia. Wskazane przez ministerstwo placówki to: Muzeum Powstania Warszawskiego, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, Polski Cmentarz Wojenny w Katyniu, Muzeum Polaków Ratujących Żydów podczas II wojny światowej im. Rodziny Ulmów w Markowej, Cmentarz Powązkowski w Warszawie i Cmentarz Obrońców Lwowa.

Co ów zbiór sugerowanych miejsc ma uczniom uświadomić? Że wiek XX nie minął, że sakralizacji trzeba poddać przelaną za ojczyznę krew, że „Kresy" wciąż są polskie, że polskość to cierpienie, bohaterstwo i śmierć – niewinna i dobra. Podobne intencje przyświecają innym sugestiom. „Ważne jest – czytam w podstawie programowej – aby w procesie poznawania wydarzeń dotyczących tragicznych losów represjonowanych żołnierzy i osób cywilnych podziemia czasów II wojny światowej i lat powojennych, uczeń nie tylko rozumiał i umiał wyjaśnić pojęcia »Panteon Żołnierzy Wyklętych« oraz »Łączka«, ale miał możliwość rzeczywistego odbioru tych ważnych spraw". Czytam to kila razy i, prawdę mówiąc, nie rozumiem lub boję się to dorozumieć do końca. Co oznacza „możliwość rzeczywistego odbioru tych ważnych spraw"? I dlaczego one są tak ważne z punktu widzenia kogoś, kto w dorosłość wchodzi w drugiej dekadzie XXI wieku?

Odpowiadać na nie będą w codziennej pracy nauczyciele historii i to od ich wiedzy i talentów dydaktycznych, jak zawsze, zależeć będzie w istocie to, co młodzieży zostanie w głowie i jak wiek XX oraz pozostałe osadzą się w ich świadomości.

Na zakończenie chciałbym się podzielić jednym zaskoczeniem. Dlaczego tak dużo miejsca w edukacji historycznej dotyczącej XX wieku poświęcać się będzie Chinom? Aż trzy szczegółowe wątki. Stany Zjednoczone nie mają żadnego! Czy to subtelna zapowiedź jakichś geopolitycznych zmian?

Eryk Krasucki

Doktor nauk humanistycznych, historyk, regionalista. Adiunkt w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor wielu publikacji naukowych, w tym między innymi książek: *Międzynarodowy komunista. Jerzy Borejsza: biografia polityczna* (2009), *Historia kręci drejdlem. Z dziejów (nie tylko) szczecińskich Żydów* (2018), *„A jednak coraz silniej wierzę". Życie i los Witolda Kolskiego (1902–1943)* (2019).

Zabetonowany kanon

Anna Kondracka-Zielińska

Refleksje nad praktykami edukacyjnymi i niepokojami XXI wieku

„Edukacja jest najpotężniejszą bronią, jakiej możesz użyć, aby zmienić świat".

Nelson Mandela

Już po raz czwarty odbył się kongres dydaktyki polonistycznej, tym razem w Poznaniu (20–23 listopada 2019). Wcześniejsze zorganizowano w Krakowie (2013), Katowicach (2015) oraz Lublinie (2017). Tak jak w poprzednich latach przedsięwzięcie organizował ośrodek uniwersytecki, a uczestnicy mierzyli się z niełatwymi problemami edukacji polonistycznej XXI wieku. Patronat honorowy nad wydarzeniem sprawował Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Andrzej Lesicki. Licznie przybyli naukowcy z Krakowa, Gdańska, Lublina, Warszawy, Katowic. Naukowy Szczecin reprezentowała profesor Inga Iwasiów. Nie zawiodły również nauczycielki ze Szczecina – i to zarówno ze szkół podstawowych, jak i liceów.

Nie dać się podstawie

Motywem przewodnim IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej uczyniono polskość. Wokół tego pojęcia pojawiły się liczne pytania, między innymi: czy jest ona problemem? A może jedynie źródłem uzasadnionych wątpliwości? W jaki sposób odczytywać ją w szkole? Czy można jej nauczyć? Prelegenci zastanawiali się, czy lekcje polskiego to przestrzeń wolności – nie tylko własnej, ale każdego, kto czuje się w Polsce „inny". Wystąpienia profesorów – Ryszarda Koziołka (Uniwersytet Śląski, Katowice) i Zenona Urygi (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków) – uświadomiły słuchaczom, w tym licznie przybyłym nauczycielom języka polskiego i konsultantom z wojewódzkich ośrodków doskonalenia nauczycieli z różnych miast, że poznawanie literatury i języka polskiego – bez względu na etap edukacyjny – oznacza zawsze uczenie szacunku wobec dziedzictwa świata, Europy i Polski, ponieważ jest pokazywaniem zróżnicowanej spuścizny kulturowej. Rozważano też ewentualne rozwiązania dydaktyczne, pomocne w organizowaniu i realizowaniu edukacji patriotycznej. Kwestią otwartą pozostaje, jak z problemem zmierzą się obecni studenci filologii polskiej – przyszli nauczyciele poloniści. Prezentowane poglądy skłaniają do refleksji, że idealne lekcje polskiego, lekcje przyszłości, to propozycja dialogu – poważnego i merytorycznego, uwzględniającego szacunek do odbiorcy. To w zamyśle także rozmowy, podczas których rozważa się istotne kwestie postrzegania Polski i świata.

Prelegenci podjęli ważny temat koniecznych zmian w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli języka ojczystego oraz kwestię kanonu lektur. Rzeczywistość współczesnej polskiej szkoły jest daleka od ideału, między innymi z powodu nieprzystających do wymogów współczesności tekstów. Prof. Kordian Bakuła (Uniwersytet Wrocławski, Wrocław) porównywał zapisy podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych z roku 2009 i 2018. Z przeprowadzonej analizy wynika jednoznacznie, że podstawa aktualnie wprowadzana do szkół stwarza wyłącznie pozory nowości i wyjątkowości. Obecne są w niej stare teksty oraz tradycyjne, niedydaktyczne podejście tekstocentryczne. Wiele treści powtórzono, jednak pod innymi nagłówkami. Jest to zatem lifting, nie nowatorstwo. Niemal rewolucyjnie zabrzmiały puentujące prelekcję słowa zachęty do obywatelskiego nieposłuszeństwa – „aby nie dać się podstawie". Tylko kto miałby to zrobić? Uczniowie już są nieposłuszni – uciekając od czytania narzucanych lektur. Poloniści i polonistki? Nawet jeśli duchowo nie mamy do niej przekonania, nie mamy prawa jej porzucić czy też zastąpić innymi pozycjami według własnego „widzimisię".

Autonomia i rozsądek

Podczas kongresu zauważono zmiany w postrzeganiu ról szkolnych współczesnego nauczyciela – polonisty (szkolny neurolog? towarzysz w rozwoju? tutor?). Czy będzie temu towarzyszyć również zmiana w postrzeganiu ról i zadań ucznia? Czy jest szansa na jego większą samodzielność, odpowiedzialność i świadomość procesu edukacyjnego? Prof. Ryszard Koziołek (Uniwersytet Śląski, Katowice) nazwał humanistę „sygnalistą", bowiem zwraca on uwagę na pojawiające się w świecie zło, nazywa to, co może nadejść, uzmysławia przyszłe niepokoje. Jednak czy ktoś słucha dziś sygnalistów, zwłaszcza gdy są podobni do Kasandry?

Wiele uwagi poświęcono autonomii nauczycieli, szkoły i ucznia. Nie ma mowy o autonomii, gdy nauczyciela przytłacza biurokracja i lęk przed demonizowaną oceną: wystawianą przez rodziców, dyrektora, kuratorium. Nie będzie autonomii, dopóki szkołą rządzi polityka. „Dobry nauczyciel" – według obecnego systemu – to skuteczny pracownik, z dobrymi wskaźnikami, czyli wynikami egzaminów zewnętrznych. A przecież nauczyciel powinien pracować nie dla wskaźni-

ków, ale dla dobra ucznia, powinien towarzyszyć podopiecznemu w rozwoju, wychowywać go do mądrej autonomii, dalekiej od samowoli, wspomagać w samorozwoju. Autonomiczny nauczyciel to partner dla autonomicznego ucznia. Nie ma w tej relacji miejsca na autorytarne decyzje instancji nieliczących się nie tylko ze szkołą, ale także ze zdroworozsądkowym głosem środowisk naukowych w Polsce.

Prof. Barbara Myrdzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin) przekonywała, że właściwie pojęte wychowanie do autonomii to „pomoc w trudnym wędrowaniu". Aby wędrować wspólnie z uczniem, potrzebujemy jego zaufania. Zaufanie jest również potrzebne w relacji nauczyciela i dyrekcji oraz szkoły i rodziców, a także szkoły i kuratorium. Bez niego trudno byłoby wykonywać zawód, który opiera się właśnie na zaufaniu. Nauczycielowi powierza się przecież najcenniejszy skarb każdego rodzica, również narodu. Zatem jeśli nauczyciel ma być naprawdę „dobry" (wzbudzający zaufanie, będący autorytetem, kompetentny, empatyczny), nie może być zastraszany nieustanną oceną, nieprzewidywalną i opartą na absurdalnych kryteriach. Podważanie autorytetu nauczyciela to podważanie autorytetu świata dorosłych. Narzekamy na upadek wartości i brak autorytetów we współczesnym świecie – ale to wina dorosłych, którzy nie rozumieją, że nie wzajemne oskarżenia na linii rodzice – szkoła, lecz poszanowanie i współpraca są kluczem do sukcesu edukacyjnego ich potomstwa. Szkoła skostniała – ograniczająca wolność ucznia i tłamsząca nauczyciela – nie wychowa odważnie werbalizującego swoje potrzeby człowieka, ale uległego, konformistycznego i plastycznego „statystycznego obywatela", człowieka bez właściwości i kręgosłupa moralnego. Gdyby nie kolejne reformy, wymuszane przez politykę, może mielibyśmy szansę naśladować sukces edukacyjny Finlandii?

Osobny blok tematów dotyczył kwestii, „o których się w szkole nie mówi". Wśród tematów tabu, nieobecnych w programach, wymieniano rasizm, wielokulturowość, przemoc wobec najmłodszych, tematykę homoseksualną oraz kwestie wyznaniowe. Czy fakt, że o pewnych sprawach się w polskich lekturach niewiele wspomina, albo mówi w jedyny zaakceptowany sposób, oznacza, że problem nie istnieje? Czy w tak zwanej literaturze wojennej za Zagładę winić będziemy wyłącznie niemieckiego okupanta, uwalniając od grzechu polskich sąsiadów? W literaturze polskiej jest wiele niewygodnych tematów, nieporuszanych – bo właśnie nieobecnych w kanonie szkolnych lektur.

Czytać czy nie czytać?

Podczas kongresu usłyszeliśmy, że nauczyciele nie omawiają wielu tekstów współczesnych, inspirujących do trudnych rozmów z uczniami. Jak jednak pogodzić nasze i uczniowskie zainteresowania oraz potrzeby, jeśli na każdym etapie czuwa nad poprawnością światopoglądową wszechwładny zestaw lektur, szczególnie rozbudowany w nowej podstawie do szkoły ponadpodstawowej? Nauczyciel nie może samodzielnie decydować, co chce omawiać w ciągu czterech (liceum) lub pięciu (technikum) wspólnych lat z daną klasą. Oprócz lektur obowiązkowych każdy polonista jest zobligowany do omówienia dodatkowych lektur uzupełniających (dwóch każdego roku, co daje dodatkowo 8 w liceum i 10 w technikum z zamieszczonej listy), a to tylko poziom podstawowy. Lekturowe tabu nie mieści się w tradycyjnie pojętym kanonie szkolnym – upolitycznionym, usztywnionym, zdominowanym przez teksty „stare", narzucającym kontekst historyczny. Kanon szkolny w koncepcji ministerialnej chyba nie może być fascynujący, gdyż raczej nie stawia trudnych pytań o tożsamość czy seksualność, a ukrywa ewentualne wątpliwości, utrwala maskulinistyczno-paternalistyczny wizerunek polskiego patrioty – bohaterskiego Polaka ginącego za Boga i Ojczyznę. Po co zatem kanon? Taki kanon? Jeśli odnaleźć się w nim ma

każdy uczeń, kanon powinien być osobny, zróżnicowany, zindywidualizowany. A jest, czy też w założeniu reformy ma być – jeden, kanoniczny, scentralizowany i zabetonowany. Świat się zmienia, Polska również. Lektury w polskiej szkole – nie. Z perspektywy takiego kanonu uczeń patrzy w tył, idąc w przód. Po co zatem szkole kanon tak pojęty? Moja odpowiedź brzmi – żeby nie czytać.

Nowe problemy

Interesujące okazały się obrady poświęcone „emisariuszom polonistycznym na świecie". Prelegenci omawiali, jak wyglądają lekcje „Polski" i języka polskiego w szkołach na Litwie, w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i we Włoszech. Omawiano doświadczenia migracyjne oraz nauczanie na odległość. Zastanawiano się, czy wielojęzyczność dydaktyki polonistycznej może być rozwiązaniem ułatwiającym komunikację w zglobalizowanym świecie.

Kongres nie byłby w pełni polonistycznym, gdyby pominięto jakże istotne kwestie współczesnego języka i zmian w nim zachodzących. W związku z tym podczas obrad w sesjach mówiono także o trudnej sztuce zadawania pytań, problemie dialogu i rozmowy, a także kształceniu humanistycznym w społeczeństwie *techno science*, antroponimach, toponimach czy też roli swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Nie zabrakło problemów dydaktycznych z relacjami identycznościowymi, retoryki, multimodalności, gier komputerowych, języka internetu. Czy technologie zastąpią kiedyś ciekawe lekcje i nauczyciela? Kto lepiej naucza – nauczyciel czy YouTube? Być może dopiero następny kongres wyjaśni niektóre z powyższych zagadnień.

Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu, czyli organizator IV Międzynarodowego Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, zadbał również o to, by uczestnicy mogli wziąć udział w ciekawych spotkaniach dodatkowych. Przybyli z różnych zakątków Polski goście zwiedzali gmach Collegium Maius z historykiem sztuki – prof. Piotrem Kordubą (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań). Podczas jednego z paneli dyskusyjnych można było posłuchać Jacka Dukaja (pisarza, laureata Europejskiej Nagrody Literackiej i Nagrody Fundacji im. Kościelskich). Osoby zainteresowane dyskusją ze szczecińską naukowczynią, akademiczką i pisarką Ingą Iwasiów mogły wziąć udział w spotkoaniu na temat jej nowej książki pod tytułem *Kroniki oporu i miłości.* A ponieważ kongres odbywał się w stolicy Wielkopolski, nie mogło również zabraknąć wizyty w Muzeum Rogala, w którym odbyły się warsztaty pieczenia rogali świętomarcińskich.

Anna Kondracka-Zielińska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni. Nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Wychowanie do miłości

Klaudyna Bociek

Jak współcześnie uczyć patriotyzmu i poszanowania tradycji?

Kiedy w dyskursie publicznym i naukowym mówi się dziś o patriotyzmie, bardzo często traktuje się to zagadnienie jako kontrowersyjne, oddzielając patriotyzm od nacjonalizmu, tłumacząc, jakiego rodzaju patriotą wypada współcześnie być, a jaki rodzaj przywiązania do kraju jest już nieaktualny czy wręcz śmieszny albo groźny. Kanwą niniejszych rozważań czynię patriotyzm, który rozumiem najprościej jak to możliwe – jako miłość do Ojczyzny. Osadzając tę refleksję w szerszym kontekście pedagogicznym, można zapytać – czy da się w warunkach szkolnych nauczyć kogoś miłości? Jeśli przyjmiemy za współczesnymi teoretykami tej dziedziny, że zadaniem wychowania jest pomoc w rozwijaniu człowieczeństwa[1], a jedną z najskuteczniejszych metod wychowawczych – przykład osobisty, możemy zaryzykować twierdzenie, że miłości nie tylko da się, ale i trzeba uczyć.

Miejsca patriotyzmu

Kluczową rolę w tym procesie odgrywają najważniejsze środowiska wychowawcze – rodzina i szkoła. Ta pierwsza agenda socjalizacyjna stanowi doskonałą przestrzeń, by uświadomić dziecku, że – jak mówił Jan Paweł II – „to jest moja matka, ta Ojczyzna"[2]. Jeśli wzrasta ono w domu, w którym ludzie się kochają i szanują, spędzają razem święta, kultywują tradycje i dbają o pamięć o przodkach, łatwiej będzie mu zrozumieć, że Ojczyzna to jego „rodzina rozszerzona"; że rodacy to „bracia i siostry"; że polska ziemia to wspólny dom, o który trzeba dbać i w razie potrzeby bronić. Jeśli do szkoły trafi dziecko, w którym miłość do Ojczyzny obudzą rodzice, zadanie wychowawcze jest ułatwione, w przeciwnym razie pedagodzy muszą szukać dróg dotarcia do młodego człowieka, dla którego Ojczyzna może stanowić, zwłaszcza współcześnie, byt abstrakcyjny.

Rzeczywistość postmodernistyczna, w której żyjemy, relatywizująca wszystkie stałe i uniwersalne niegdyś wartości, utrudnia realizację podstawowych zadań wychowawczych szkoły. Globalizacja, konsumpcjonizm, indywidualizm – to kolejne cechy kultury współczesnej, które sprawiają, że patriotyzm kojarzy się niektórym z tematem przynależnym raczej lekcjom historii niż z postawą charakteryzującą społeczeństwo XXI wieku. Zapytajmy brutalnie: czy miejsce patriotów jest na śmietniku historii, jak chcieli tego komuniści i przedstawiciele innych zbrodniczych ideologii? Zapytajmy także inaczej, używając charakterystycznego dla współczesności języka pragmatyzmu: jaki miałby być pożytek z wychowywania młodzieży do miłości Ojczyzny? Kolejne rzesze poległych w razie nowego konfliktu?

Wbrew temu, co się wydaje piewcom postmodernizmu, człowiek, aby mógł w sposób prawidłowy budować swoją tożsamość, potrzebuje stałych (pewnych) punktów odniesienia. Naród pełni w życiu człowieka funkcje osobotwórczą i sensotwórczą, a tożsamość narodowa, którą człowiek w sobie kształtuje, pozwala mu odpowiadać na najważniejsze życiowe pytania: kim jestem i skąd pochodzę? Przez wiele ostatnich dekad wolna Ojczyzna była młodym Polakom obrzydzana – najpierw przez komunistyczne powojenne rządy, a następnie przez propagandę szczęścia w świecie umownie pozbawionym granic, w którym każdy jest „obywatelem świata" i szuka samospełnienia na własną rękę.

Koło historii

W ostatnim piętnastoleciu obserwujemy jednak ciekawe zjawisko renesansu zainteresowania historią Polski, a inicjatorem tej patriotycznej rewolucji jest sama młodzież. To młodzi ludzie zapragnęli poznać dzieje Powstania Warszawskiego i pracować jako wolontariusze w nowo powstałym Muzeum; to młodzież z całej Polski współtworzyła fanklub serialu *Czas honoru* i recenzowała dla siebie wzajemnie w internecie książki i filmy poświęcone tematyce okupacyjnej; to młody człowiek, Kajetan Rajski, stworzył i redaguje ogólnopolski kwartalnik „Wyklęci"; to młody vloger, Stefan Tompson, publikuje wraz z bratem autorskie filmiki w serwisie YouTube i prezentuje światu odkłamaną wersję polskiej historii; to młodzi ludzie poprzez muzykę sławią polskich bohaterów (Katy Carr, raper Tadek, zespół Soul Sanok); to młode dziewczęta z Wrocławia stworzyły wielką ogólnopolską akcję BohaterOn umożliwiającą wymianę korespondencji młodzieży z Powstańcami Warszawskimi.

Linia ewolucji kultury i obyczajowości społecznej przyjmowała zazwyczaj na przestrzeni dziejów kształt sinusoidy. Starzejącym się autorom dawnej rewolucji obyczajowej trudno pewnie zrozumieć radykalizm etyczny niektórych młodych ludzi i przywiązanie do tradycyjnych wartości, tymczasem fakt, że młodzież wraca do hasła „Bóg, Honor, Ojczyzna" nie powinien dziwić. Młode pokolenie, pozbawione w ostatnich dekadach pomocy szkoły, która będąc kiedyś przewodnikiem w świecie wartości, w pewnym momencie zdezerterowała, samo odnalazło horyzont sensotwórczy – w tych samych

kategoriach aksjologicznych, w których odnajdywało go tyle poprzednich pokoleń Polaków. Historia zatoczyła koło...

Człowiek z krwi i kości

Jaka zatem powinna być rola szkoły i innych placówek edukacyjnych, w których młodzież spędza znaczną część swojego życia? W przypadku uczniów i wychowanków, którzy swoją tożsamość narodową mają prawidłowo ukształtowaną i potrafią ją rozwijać, szkoła powinna działać tak, aby tych uczuć patriotycznych nie gasić. Zdarza się bowiem czasem, że nauczyciele – sami nie będąc patriotami – nie potrafią uszanować zaangażowania swoich podopiecznych. Bywają nauczyciele języka polskiego, którzy ze znużeniem lub pobłażaniem traktują niektóre rodzime teksty lub postaci – „mrugają okiem" do uczniów, dając do zrozumienia, że dla nich to też „starocie". Bywają nauczyciele historii, którzy opowiadając o bohaterskich zrywach Polaków, roztrząsają pragmatycznie „sensowność" walki słabo uzbrojonych żołnierzy, nie rozumiejąc takich kategorii pojęciowych, jak „honor", „wolność" czy „obowiązek". Tak realizowana dydaktyka nie przyniesie dobrych owoców wychowawczych. Jeśli natomiast chodzi o uczniów, którzy przejawiają słabą identyfikację z narodem, pedagodzy powinni starać się nadrobić zaniedbania rodzinne i „wychowywać do miłości Ojczyzny". Praktycy potwierdzają, że najskuteczniejszą metodą wychowawczą jest przykład osobisty – własne świadectwo życia, okazywane na co dzień przywiązanie do kraju, szacunek do rodaków i symboli narodowych, zainteresowanie historią, polityką, gospodarką, sprawami społecznymi.

Szalenie istotną rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych odgrywa żywy kontakt z historią i przybliżanie jej młodzieży. Przykładem może być Bursa nr 2 im. Rotmistrza Witolda Pileckiego w Olsztynie. Poprzez wybór Patrona kadra placówki daje środowisku lokalnemu i swoim wychowankom jasny sygnał, według jakich wartości chce kształtować charaktery swoich podopiecznych; skłania ich do poznania polskiego Bohatera. Nazwa placówki to jednak nie wszystko – aby postać historyczna stała się rzeczywiście bliska młodym ludziom, potrzebna jest wytrwała praca pedagogów. W zespole wychowawczym „Bursy Pileckiego" nie brakuje takich osób – organizowane są konkursy wiedzy o Rotmistrzu, śpiewane patriotyczne pieśni, organizowane uroczystości z okazji rocznic urodzin i śmierci Patrona, zapraszani goście (córka i prawnuk Rotmistrza, młoda autorka książek o nim, kombatanci). Młodzież czuje, że Rotmistrz Pilecki to nie jedynie nazwisko z tabliczki na ścianie bursy, ale przyjaciel, który przeszedł przez życie nieco wcześniej niż my i zostawił nam cenne wskazówki. Z inicjatywy jednego z wychowawców w „Bursie Pileckiego" powstała Izba Pamięci, w której gromadzone są przedmioty i pamiątki przypominające o II wojnie światowej i Powstaniu Warszawskim.Młodzież, przekraczając próg tego pomieszczenia, wkracza do innego świata. Może dotknąć przedmiotów pamiętających czasy okupacji, obejrzeć fotografie i plakaty. Zaprosiwszy historię do bursy, ich tymczasowego domu, młodzież stała się tej historii częścią. Jej kontynuacją.

Sprawa serca

Popularnym sposobem kształtowania świadomości narodowej i patriotycznej młodzieży są wizyty w muzeach. Problem polega jednak na nieprzygotowaniu młodzieży do uczestnictwa w tych spotkaniach. Przygniecione bólem dorosłe osoby odwiedzające na przykład Muzeum Więzienia Pawiak spędzają tam zazwyczaj kilka godzin i zmuszone są mijać rozkrzyczane grupki młodzieży, które wysypawszy się z autokaru, wpadły „odhaczyć Pawiak" w ciągu pół godziny. Zgoda nauczyciela na realizację podobnego przedsięwzięcia jest lekcją antywychowawczą i antyhistoryczną. Każdą wizytę w muzeum musi poprzedzić wprowadzenie dzieci w specyfikę miejsca, które nauczyciel powinien przeprowadzić jeszcze w szkole. Nieco lepiej jest na przykład w Muzeum

Powstania Warszawskiego, którego przewodnicy potrafią fascynująco opowiadać o przedmiocie swojej pracy, co jest tym łatwiejsze, że ekspozycja w tej placówce jest zaaranżowana w sposób bardzo nowoczesny (choć nie ahistoryczny). Jednak również w tym miejscu dzieci potrafią zachowywać się hałaśliwie, biegać czy śmiać się na widok ukrytych pod przeszkloną posadzką symbolicznych powstańczych grobów (*sic!*). Takie zachowanie nie świadczy o tym, że pewne zagadnienia historyczne są zbyt trudne, by małe dzieci mogły je zrozumieć (ich rówieśnicy w tymże Powstaniu Warszawskim uczestniczyli), ale o nieprzyswojeniu elementarnych zasad dobrego wychowania, a więc o brakach, za które odpowiada środowisko rodzinne.

Deficyty te otwierają pole do działania dla szkoły, która obok funkcji opiekuńczej pełni dwie kluczowe dla problematyki niniejszego artykułu – dydaktyczną i wychowawczą. Formą realizacji tej pierwszej funkcji jest oczywiście nauczanie – postawy patriotyczne mogą być krzewione zwłaszcza na historii i języku polskim, a w nowoczesnej formie nawet na podstawach przedsiębiorczości (patriotyzm gospodarczy) czy wychowaniu fizycznym (budowanie poczucia przynależności do grupy, nauka współpracy i walka o zwycięstwo).

Miłość Ojczyzny to jednak przede wszystkim sprawa serca, a więc kwestia przynależna problematyce wychowania. Jeśli rolą odpowiedzialnych pedagogów jest troska o pełny i harmonijny rozwój podopiecznych, to jednym z jej elementów będzie również staranie o kształtowanie tożsamości narodowej człowieka. W codziennej pracy z uczniami polega to na budzeniu świadomości patriotycznej na różne sposoby, przede wszystkim w taki sposób, jaki jest najbliższy młodzieńczemu poznaniu, a zatem poprzez świadectwo. Kontakt z żywym człowiekiem. Prawda historyczna. Porywające przykłady dzielności i heroizmu. Młodzież, choć wychowana w konsumpcjonistycznie nastawionym świecie i obserwująca tak ukierunkowanych dorosłych, spragniona jest w swoim życiu wartości absolutnych – prawdy, dobra, piękna. Poszukuje przykładów altruizmu, szczerości, urody życia. Dowodów na istnienie pewnego ładu w świecie. Bohaterstwo przodków nie uczy naszej młodzieży „biegania z szabelką", jak złośliwie zauważają cyniczni dorośli, ale stanowi dla nich krzepiący dowód na to, że skoro istnieją wartości, za które warto umierać, to znaczy, że warto również dla nich (i nimi) żyć. Z lekcji wychowawczej historia może się zatem stać całożyciową lekcją samowychowania.

Pamiętajmy zatem, że dzieci i dorastająca młodzież potrzebują wsparcia w procesie kształtowania swojej tożsamości. Jeśli rodzice i pedagodzy nie dostarczą im satysfakcjonujących odpowiedzi na nurtujące ich pytania oraz nie wskażą wartościowych źródeł sensotwórczych, to młodzież będzie szukała alternatyw. Z myślą o dobru obecnych i przyszłych pokoleń uczmy najmłodszych, że warto poznawać polską historię i pamiętać o niej, ponieważ człowiek bez pamięci to człowiek bez tożsamości. Nauczyciel winien zatem budzić świadomość narodową swoich uczennic i uczniów, przypominając im i sobie samemu słowa jednego z Ojców Niepodległości, Romana Dmowskiego: „Jestem Polakiem – więc mam obowiązki polskie"[3].

Przypisy

1 B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 274.

2 Jan Paweł II, fragment homilii wygłoszonej 3 czerwca 1991 roku na lotnisku w Masłowie koło Kielc.

3 R. Dmowski, *Myśli Nowoczesnego Polaka*, Warszawa 2013, s. 36.

Klaudyna Bociek

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztyńskiej Szkole Wyższej. Jej zainteresowania badawcze dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych.

Młodzież tworzy przyszłość

Grzegorz Czapski

Analiza materiałów auto/biograficznych jako metoda aktywizująca

„Lata okupacji hitlerowskiej. Nauczanie historii Polski, geografii – zabronione. Nauczycielka wysiedlona z ziem polskich wcielonych do III Rzeszy – z Poznania – wynajmuje bardzo małe pomieszczenie. Mieszka z dorastającym synem. Woda w studni, ustęp na polu. Głód. Prosi, żeby dzieci przyniosły chociaż po trzy ziemniaki. W 1943 roku postanowiła uczyć w szkole historii Polski. Prosi, żeby nawet rodzicom nie mówić. Rozniosło się to jednak (dzieci nie utrzymują tego faktu w tajemnicy)". Niedawno otrzymałem od redakcji „Refleksji" krótki list, który jest zapisem wspomnień dotyczących drugiej wojny światowej. Wspomnień, które szczególnie utkwiły w pamięci doświadczonego człowieka, choć wydarzyły się u zarania jego życia. Dotyczyły one losów nauczycielki, która – nie bacząc na grożące konsekwencje – organizowała tajne komplety dla dzieci. A także volksdeutscha, który wykazał się człowieczeństwem czy wręcz patriotyzmem. List ten miał stać się dla mnie inspiracją do przygotowania i przeprowadzenia zajęć dydaktycznych. Podczas tego rodzaju lekcji list może stanowić źródło historyczne.

Na dobre i na złe

Wspomnienia, w szczególności zapisane w tak lakoniczny sposób – jedna kartka, kilka zdań, bez szerszego kontekstu, nazwisk – stanowić mogą punkt wyjścia do rozwiązania zagadki detektywistycznej. Realizacja tego typu projektu przysporzyłaby z pewnością wielu wrażeń związanych z odkrywaniem historii. W szczególności, że dotyczy ona konkretnych osób. Dla mnie list stał się elementem ćwiczeń, które przeprowadziłem z uczestnikami projektu „Upamiętnić ludzi – młodzież tworzy przyszłość". To źródło historyczne miało wskazać, z jednej strony, ewentualne kierunki poszukiwań informacji historycznych oraz unaocznić zagrożenia wynikające ze złej interpretacji faktów. Z drugiej strony, tak bezpośrednie słowa, z których emanują emocje, były dla uczniów dodatkową motywacją do realizacji zadań projektowych. „We wsi mieszkał volksdeutsch – Niemiec; walczył w czasie I wojny światowej pod Gorlicami, poznał Polkę, ożenił się, założył rodzinę. Dobry sąsiad, fachowiec. Jako Niemiec zapisać się na volkslistę musiał. W razie odmowy nie pożyłby długo i rodzina też. No cóż, jak wyda, dla nauczycielki i syna – Oświęcim. Ten jednak przekazał: »Jesteś nauczycielką, na dobre i złe, masz historii Polski uczyć«. On nawet partyzantów ostrzegał, że są obserwowani przez Gestapo. (...) w 1945 roku zabrano go wraz z synem jako volksdeutschów. Mieszkańcy Kobylanki, w tym byli partyzanci, dowiedzieli się, gdzie są przetrzymywani i w ciągu tygodnia razem z nimi wrócili". Fragment ten stał się inspiracją do dyskusji na temat oceny postępowań czy życiowych wyborów. Dalsze prace nad tym fragmentem mogłyby polegać na ustaleniu faktów opisanych w źródle. Jednakże działania te nie mieściły się w zakresie realizowanego projektu.

Odnaleźć bohaterów

Celem projektu „Upamiętnić ludzi – Młodzież tworzy przyszłość" jest walka z rasizmem, antysemityzmem i homofobią poprzez wspólne działania młodzieży polskiej i niemieckiej – między innymi badanie historii własnego kraju i kraju sąsiada oraz odtworzenie losów ofiar niemieckiego nazizmu. Efektem końcowym projektu będzie upamiętnienie wybranych osób kamieniem pamięci – Stolperstein. Jest to projekt pilotażowy, przygotowany przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych Niemiec, przy współpracy z jego polskim odpowiednikiem. Obecnie biorą w nim udział tylko cztery szkoły: I Liceum Ogólnokształcące im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie wraz ze swoją partnerską szkołą Gymnasium Carolinum w Neustrelitz oraz szkoły średnie z Opoczna i z Datteln. 28 marca 2019 roku w MSZ Niemiec w Berlinie odbyło się spotkanie inaugurujące projekt, na które zaproszeni zostali przedstawiciele szkół.

Problematyka poruszona w ramach projektu, wynikająca z życiorysów bohaterów (ofiar niemieckiego nazizmu), była podstawą do ułożenia planu ewentualnych działań – mających na celu poszerzenie wiedzy. Na przełomie lipca i sierpnia grupa uczestników wraz z nauczycielami koordynującymi wybrała się na trzy dni do Warszawy. Grupa wzięła udział w uroczystych obchodach 75. rocznicy wybuchu Powstania Warszawskiego, a także zwiedziła najważniejsze miejsca związane z upamiętnieniem ofiar II wojny światowej. Kulminacyjnym momentem wyjazdu było spotkanie z Ministrami Spraw Zagranicznych Polski i Niemiec – Jackiem Czaputowiczem oraz Heiko Maasem.

Zadania wyznaczone uczestnikom konkursu – uczniom szkół średnich – mogły się wydawać zbyt trudne jak na ich możliwości: zebranie materiału historycznego, opracowanie (badanie) historii, przygotowanie broszury i wystawy prezentujących tematykę i bohaterów projektu, czy wmurowanie kamienia pamięci, tablicy pamiątkowej. Jednak bardzo szybko, już w fazie planowania zadań, znalazły się osoby chętne do ich realizacji.

Najciekawszą częścią projektu – zarówno dla mnie jako opiekuna, ale i dla uczniów – było od-

nalezienie oraz wytypowanie bohaterów upamiętnień. Projekt zakładał, aby były to osoby, które nie funkcjonują na kartach historii pisanej. Początkowo wytypowano Romanę Wilkowską, uczestniczkę Powstania Warszawskiego, byłą więźniarkę nazistowskich obozów koncentracyjnych. Reprezentacja I LO postanowiła upamiętnić jednak oboje małżonków Wilkowskich: Romanę i Krzysztofa. Ich wojenne doświadczenia doskonale uzupełniały narrację historyczną, która zostanie zaprezentowana w postaci broszury i wystawy. Wilkowscy mieszkali w Warszawie, lecz po zakończeniu wojny osiedlili się w Wolinie. Doświadczenia wojny przekazali dzieciom (Helenie i Bogdanowi), którzy stali się głównymi źródłami wiedzy o losach tej rodziny. W październiku młodzież zaangażowana w projekt udała się do Wolina, gdzie przeprowadzony został wstępny wywiad. Podczas spotkania uczniowie otrzymali wiele istotnych wiadomości, niezbędnych do przeprowadzenia dalszych zadań. Zapoznali się, między innymi, z fotografiami, dokumentami, listami, kartkami z zapiskami dokumentującymi losy bohaterów upamiętnienia.

Poszerzanie horyzontów

W dniach 21–25 października w Szczecinie gościliśmy uczestników projektu z partnerskiej szkoły w Neustrelitz. Odbyło się wiele ciekawych warsztatów i zajęć zrealizowanych we współpracy z Instytutem Pamięci Narodowej, Archiwum Państwowym w Szczecinie, Muzeum Narodowym w Szczecinie Centrum Dialogu „Przełomy". Zajęcia w powyższych instytucjach miały ukazać uczestnikom projektu różne możliwości badawcze. Uczniowie zapoznali się z relacjami byłych więźniów obozów koncentracyjnych, dokumentami wytworzonymi przez władze okupacyjne czy też innymi źródłami wiedzy historycznej, z którymi mogą się spotkać podczas rozmów ze świadkami historii. Młodzież z Polski i Niemiec zwiedziła także z przewodnikiem Szczecin wraz z Trasami Podziemnymi. Następnie obie grupy projektowe udały się do Wolina, aby rodzinie wybranych bohaterów zaprezentować postępy w realizacji działań.

Zaplanowane są jeszcze wyjazdy studyjne do byłych obozów koncentracyjnych w Stutthof i Ravensbrück, połączone z zajęciami.

Zakończenie projektu przewidziane jest na maj 2020 roku. Wtedy zapewne, mamy nadzieję, będziemy mogli się pochwalić wynikami naszej wielomiesięcznej pracy. Jednak już teraz mogę stwierdzić, że taki sposób poznawania historii, poprzez bezpośrednie jej badanie, daje uczniom możliwości rozwoju zarówno intelektualnego, jak i emocjonalnego. Dzięki przywołanemu listowi, a także podpowiedziom ze strony organizacji kombatanckich, uczniowie poznają historię II wojny światowej przez pryzmat konkretnego człowieka, jego doświadczeń i losów. Rozmowy z bohaterami, obcowanie z dokumentami, zwiedzanie muzeów, byłych obozów koncentracyjnych – z pewnością poszerzą wiedzę i wzbogacają o nowe umiejętności uczestników projektu. Po kilkunastu spotkaniach i wspólnych wyjazdach mogę stwierdzić, że uczniowie realizują zadania z pasją i zaangażowaniem. Losy bohaterów stały się dla nich inspiracją do poznania historii w nietypowy sposób. To dla nich swoista przygoda, dająca możliwość poszerzania horyzontów.

Autorem cytowanego listu jest 88-letni Władysław Stępień, urodzony i wciąż mieszkający w Kobylance w województwie małopolskim.

Grzegorz Czapski

Historyk, pedagog, edukator. Nauczyciel historii w I Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie oraz Technikum Prywatnym w Szczecinie. Autor scenariuszy warsztatów i lekcji zamieszczanych w Tekach Edukacyjnych IPN (między innymi „Od Solidarności do wolności", „Ojcowie Niepodległości"). Jeden z koordynatorów projektu „Upamiętnić ludzi – młodzież tworzy przyszłość".

Mała droga patrioty

Ireneusz Statnik

Jak uczyć miłości ojczyzny?

Podzielę się tutaj paroma uwagami o bardzo luźnym charakterze, inspirowanymi tematem niniejszego numeru „Refleksji". Zajmę się różnymi wymiarami patriotyzmu jako wartości możliwej do urzeczywistnienia. Istotne jest to, co je łączy. Miłość ojczyzny – to zarówno synonim słowa „patriotyzm", jak i określenie jego istoty. Konstytuują go dwie składowe: miłość oraz ojczyzna. Patriotyzm jest formą miłości i jako taki ma cechy wspólne z każdą inną jej postacią. Podobnie jak miłość kobiety i mężczyzny, rodziców do dzieci i na odwrót, miłość rodzeństwa czy przyjaźń zawiera się w ogólnej kategorii miłości bliźniego. Ta ostatnia jednakże do wymienionych się nie sprowadza, gdyż otwarta jest nie tylko na tych, z którymi łączy nas więź emocjonalna, pokrewieństwo, wspólne zainteresowania, cele czy też część historii osobistej (jak studia, przeżycia, towarzyszenie sobie w trudnościach), ale na każdego – także na tych, których nie znamy, mało tego: na tych, którzy są nam wrodzy, którzy podejmują działania przeciw nam lub temu, co dla nas najdroższe. Miłość ojczyzny zakłada więź z innymi, ze wspólnotą narodową i państwową, więź często wymagającą przekraczania tych wszystkich trudności, które łączą się z faktem, że nasz rodak jest bliźnim jak każdy inny.

Być patriotą!

Istotą miłości jest ofiara, poświęcenie. Wydaje się, że nawet realizacja niezbędnego minimum w relacjach z innymi wymaga pewnej rezygnacji. Kochać – znaczy być gotowym do ofiary i poświęcenia oraz podejmować tę ofiarę. Słowo „kochać" w kontekście ofiary nastręcza pewne trudności, bowiem powiązane jest mocno z miłością kobiety i mężczyzny, zawierającą jako jeden z zasadniczych komponent emocjonalny – mniejsza z tym, że zmienny w czasie. Starożytna greka miała słowo adekwatne na określenie takiej miłości, która bez tego komponentu się obywa, ba, możliwa jest wbrew uczuciom nawet skrajnie negatywnym, jak gniew, uraza, poczucie poniżenia, chęć zemsty itd. – miłości doskonałej. Tłumacze Biblii Tysiąclecia próbują oddać tę specyfikę, ukazując w rozmowie Jezusa zmartwychwstałego ze św. Piotrem zróżnicowanie słów greckich polskimi wyrazami „kochać" oraz „miłować". Ten drugi jednakże jest bardzo odległy od doświadczenia językowego Polaków, brzmi archaicznie i „sakralnie", co sprzyja traktowaniu go jako oderwanego od rzeczywistości. Tymczasem miłość do ojczyzny, jak każda inna, realizuje się przede wszystkim w codzienności i opiera się na ofierze. Ofiary bywają drobne, jak rezygnacja z przyjemności, poprzez większe: z czasu, odpoczynku, zdrowia – aż do ofiary, ponad którą nie ma większej: z życia. Ale uwaga! Św. Paweł pisał: „Gdybym rozdał na jałmużnę całą majętność moją, a ciało wystawił na spalenie, lecz miłości bym nie miał, nic mi nie pomoże" (1 Kor 13, 3). Wielkie ofiary – bez miłości? Ależ tak! Jesteśmy w stanie zrobić bardzo wiele, aby nie zrobić tego, co powinniśmy.

Aby uczyć patriotyzmu, trzeba samemu być patriotą.

Patriotyzm nie jest przeciwny szacunkowi do innych nacji i państw – to truizm, choć dziś niestety często podważany. Przywołam tu wielokrotnie powtarzane rozróżnienie między patriotyzmem a nacjonalizmem, ale z zastrzeżeniem, że zamiast tego drugiego słowa w tym kontekście wolę używać wyrazu „szowinizm". Patriotyzm jest formą miłości, szowinizm – nienawiści lub egoizmu. Wypływa z fałszywej hierarchii dóbr. To uczynienie sobie z ojczyzny bóstwa, wartości najwyższej, którą ona nie jest, podobnie jak nie jest nią naród. Przedmiotem moich uwag jest jednak patriotyzm, nie bałwochwalczy szowinizm. Narodowy charakter określonego tworu kultury nie wyklucza jego uniwersalności. Przeciwnie – jest jej warunkiem. Nie jesteśmy w stanie kochać abstrakcji. Nasz kontakt ze światem jest zapośredniczony, podobnie nasza ekspresja. Łączność ze światem ludzkim, a nawet przyrodniczym, umożliwia nam nasza kultura narodowa. Do dorobku ludzkiej wspólnoty też możemy coś wnieść tylko dzięki uczestnictwu w określonej kulturze. Jeśli dziś Sofoklesa czy Szekspira traktujemy jako autorów uniwersalnych, to dzięki uniwersalnemu potencjałowi tkwiącemu w kulturach starogreckiej i angielskiej oraz w nich samych, potencjałowi, który potrafili w swoich dziełach zawrzeć. Nie ma cienia wątpliwości, że Anglia czy Szkocja czym innym były dla człowieka ze Stratfordu, a czym innym są dla nas. Tak to bariera staje się pomostem.

W związku z tym zdumiewa zarzut polonocentryzmu, który wobec kanonu lektur dla nowej szkoły średniej sformułował w „Refleksjach" Artur Cembik (*Nowe jak stare*, „Refleksje" nr 4/2018). Z jakiegoż to punktu miałby spoglądać na świat Polak? Z jakiego spogląda Francuz, Niemiec, Grek czy Anglik? Oczywiście: francuskiego, niemieckiego, greckiego, angielskiego itd., co nie wyklucza uniwersalności, lecz ją umożliwia – przepraszam, że się powtarzam. Analogicznie, nie mogę być człowiekiem, nie będąc sobą – niepowtarzalnym indywiduum, którego niepowtarzalność nie jest przeszkodą w nawiązywaniu więzi, lecz źródłem ich bogactwa i piękna. Postulaty demontażu tego stanu rzeczy przywodzą na myśl piekło „nowych, wspaniałych światów",

zasiedlonych przez humanoidy bez właściwości. Doskonale zniewolone. Artur Cembik, o ile go rozumiem, z patriotyczno-narodowego charakteru kanonu czyni zarzut, powielając przy tym stereotyp o obrazie Polski – „męczennicy i bohaterki", stawiającym uczniów „na baczność", stereotyp traktujący „martyrologię" jako – w najlepszym razie – zbędny balast. Stereotyp wskazujący na brak zrozumienia piętnowanych utworów oraz niemałej części polskiej kultury i historii. Jeśli chodzi na przykład o kanon polskiej literatury romantycznej, to zapewniam, że ma ona do powiedzenia bez porównania więcej o człowieku, o świecie nam współczesnym i świecie w ogóle, niż niejedno dzieło w zamiarze „ponadczasowe" i „uniwersalne" lub też za takowe uchodzące.

Szacunek dla przeszłości

Lekcje patriotyzmu powinny się odbywać w codzienności. Miłość do ojczyzny zaczyna się od miłości do tych, których spotykamy na co dzień: w rodzinie, w miejscu zamieszkania, w szkole, w autobusie, na ulicy... Jak powiedział ks. Pawlukiewicz, te osoby mają dokładnie takie wady, jakich potrzebujemy. Chcesz coś zrobić w skali makro? Ćwicz w skali mikro i nie przechodź na wyższy *level*, póki nie zrobisz tego, co do ciebie należy. Przeproś kolegę, wyręcz siostrę w wyniesieniu śmieci, uśmiechnij się do nielubianej koleżanki i przestań ją obmawiać. A to wszystko zanim cokolwiek o wielkich problemach Europy i świata zamieścisz na Facebooku czy w innej sieci.

Nakaz miłości do ojczyzny jest rozwinięciem nakazu czci dla własnych rodziców, a więc niesie on w sobie poszanowanie dla tradycji i przeszłości, dla tych, co byli przed nami i zostawili nam dziedzictwo. Ten szacunek nie wyklucza ani dyskusji, ani weryfikacji, ani nawet bolesnych rozrachunków – nie dopuszcza jednak znieważania, poniżania, wywyższania się, wreszcie – zdrady. Prawo do krytyki jest wprost proporcjonalne do stopnia oddania i poświęcenia, a ten trzeba oceniać trzeźwo. Krytyka, a gdy trzeba – chłosta, ma uzdrowić, a nie okaleczyć czy zabić.

W związku z powyższym warto zwrócić uwagę na stosunek do osób starszych. Pod tym względem ponieśliśmy prawdziwą klęskę wychowawczą. A może nam wcale nie zależało? Wnętrze porannego autobusu to koszmarny widok: pozajmowane przez młodzież miejsca, starsi stoją, młodsi ani myślą się ruszyć. Sytuacje, gdy ktoś ustępuje, są bardzo rzadkie. Jak mi się wydaje, czynią to raczej dziewczęta, jeśli już. Widok młodych mężczyzn siedzących wśród stłoczonych na stojąco starszych pań... Biję na alarm: uczmy szacunku dla starszych, szacunku wyrażającego się także w nic niekosztujących gestach, jak wstanie na widok siwej głowy. Zdarzało mi się, że młodzieniec, któremu zwróciłem uwagę, pytał starszą osobę, czy chce usiąść. Ta z reguły odpowiada, że nie (szlachecka szkoła), ale młodzieniec tego nie rozumie i siedzi dalej. Sprecyzuję: chodzi przede wszystkim nie o wygodę jazdy, ale o szacunek! Gdy uczeń przychodzi do mnie porozmawiać – wstaję. To człowiek! O ileż bardziej młodzież musi stać w pojazdach komunikacji miejskiej. Uczmy tak: wtedy i tylko wtedy wolno ci usiąść, gdy autobus jest pusty, z zastrzeżeniem, że cały czas się rozglądasz, aby poderwać się natychmiast, gdy sytuacja ulegnie zmianie. Rano i po południu nie siadaj wcale. Ze swej strony od lat praktykuję zwyczaj zaczynania każdej lekcji od przywitania się. Mówię uczniom „dzień dobry" – na stojąco, nie robiąc w tym czasie niczego innego. Od nich oczekuję tego samego. Książki i zeszyty mogą wyjąć dopiero po przywitaniu. Człowiek jest ważniejszy niż najlepsza nawet książka.

Przykłady pociągają

W kwestii patriotyzmu istotnym zagadnieniem jest stosunek do przyrody. Tu pojawia się problem. Rozpoznanie pogańskiego kultu natury

i postaw pokrewnych jest łatwe, ale jak odróżnić, co jest zaleceniem, płynącym z aktualnego stanu badań (oby rzetelnych...) od tego, co jest szumem medialnym, drogą realizacji czyichś interesów finansowych czy akcją stricte polityczną? Trudno o pewność, które decyzje, dotyczące przyrody, są optymalne, jakie najlepiej służą ludziom, zwłaszcza rodakom. Cóż, znowu proponuję docenić to, co małe. Chodzi po prostu o umiłowanie przyrody ojczystej, pagórków leśnych, łąk zielonych, brzozowych gajów i ich mieszkańców – a także groźnego piękna Tatr czy melancholii bieszczadzkich połonin. Piękno i swojskość polskiej przyrody są jednymi z najważniejszych budulców postawy patriotycznej. Przyroda i krajobrazy, te znane z wakacji i te codzienne, tworzą naszą tożsamość, są częścią dziedzictwa, a skoro tak, wymagają ochrony. Niezależnie od zastrzeżeń, poczynionych wyżej, pewne kwestie są oczywiste, na przykład miejscem na śmieci na pewno nie jest las, nawet jeśli miałaby to być pojedyncza butelka.

Otwiera się tu pole do nauczania postawy prawdziwego turysty – elementarza wędrowca (może być cyklisty). Warto wykorzystać przepiękne utwory o wędrówce i przyrodzie, ale też warto zabrać młodzież w drogę – i to taką, żeby ją poczuła, „poznajomiła się z drogą" (pan Bartoszko). Niech będzie na nogach od świtu, zazna poranka w ciszy, zimna mgły pośród traw, niech zaśpiewa swoją pieśń słoneczną. Niech zaraża innych. Trudniej zniszczyć to, co było źródłem refleksji, wzruszenia, świeżego przeżycia. To pozostaje, także gdy wrócimy do codzienności naszych blokowisk. Wiem, wiem, to jeszcze jedna z tych prac, za które nam nie płacą, jakże przy tym ciężka i ryzykowna. Może jednak tu właśnie jest miejsce na pewne poświęcenie? Wydaje mi się również, że wśród uczniów nastąpiła deprecjacja wyjazdów krajowych. Świetnie, jeśli młodzież poznaje inne kultury, ich zabytki, dziedzictwo, zwłaszcza europejskie. Warto jednak dowartościować także wyjazdy na łono polskiej przyrody. Jak, skoro kwestię wycieczek w szkole dobrze znamy? Młodzież po wakacjach lubi zapytać: „Gdzie pan był? Jak pan spędził wakacje?". I już jest okazja! Albo podzielić się swoim doświadczeniem również bez pytania, w trakcie roku szkolnego. *Verba docent, exempla trahunt.*

Z polską tożsamością narodową bardzo silnie związał się język. Jak dobrze, że narodzinom polskiej poezji patronował Horacy, że poetyckość połączono u nas nie z mową hermetyczną, odrębną od „zwykłego" języka, lecz z jasnością, prostotą, funkcjonalnością, że poezja polska tworzona była nie w opozycji do potrzeb żywej mowy, ale jako ich najdoskonalsza realizacja! Zadaniem polonisty jest odsłonić perły spod naturalnej patyny. Miłosz, zapytany kiedyś przez młodych ludzi, jak pisać wiersze, odparł, że nie to jest istotnym pytaniem, lecz to, czy mamy coś do powiedzenia. Nic dodać, nic ująć. Sięgać po rzecz czarnoleską, Krasickiego, Karpińskiego w pieśniach religijnych, Mickiewicza wreszcie...

Przytoczę pewną anegdotę: stoi ktoś nad kałużą i mówi: „O, jak głęboko! Dna nie widać!" Tenże stoi nad Morskim Okiem i powiada: „O, jak płytko! Dno widać!". Mamy wspaniałe wzorce. Czerpać z nich pełnymi garściami wobec srożącej się nowomowy, rozrywać nieadekwatne wobec rzeczywistości, zniewalające umysły sieci pojęciowe. Samemu mówić normalnie i dawać przez to przykład. Sięgać do źródeł słownikowych, póki czyste. Przywracać znaczenia pojęciom, którym je odebrano, którym je zastąpiono wiązkami mglistych, emocjonalnych skojarzeń lub którym przypisano sensy przeciwne do utrwalonych. Uwrażliwiać na pojęcia puste i wewnętrznie sprzeczne. Bronić zasady niesprzeczności i logiki binarnej jak Kamieńca Podolskiego. Nie mówię tu rzecz jasna o normalnych zmianach w języku, lecz o „operacji mowy", którą znamionuje nienaturalnie szybkie tempo i wskazane wyżej skutki; często zresztą dokonuje się ona w świetle reflektorów. Ponadto: uczyć definiowania, zachęcać do jasnego

i jak najściślejszego określania tematu rozważań, wypowiedzi, dyskusji, sporu, klarowania różnic w poglądach. Uczniowie! Zawsze macie prawo zapytać, o co chodzi, o czym mowa, poprosić o zdefiniowanie takiego czy innego pojęcia. Korzystajcie z tego prawa! Patrzcie, jak ktoś reaguje i bądźcie ostrożni, nieufni, gdy zamiast rzeczowej odpowiedzi spotyka was nerwowa reakcja i „argumenty" w stylu: „No wiesz, ty to chyba jesteś...".

Wierni do końca

Czy tak pojmowana „mała droga" patriotyczna przewiduje miejsce dla wzniosłości, symboli, tonu uroczystego? Oczywiście, że tak. „Ton wysoki" jest potrzebny i nie ma żadnych podstaw przypisywać mu pustki zewnętrznych póz. Oczywiście, uroczystość nie jest uroczystością, jeśli odbywa się co dzień, ale przypominanie sobie o ojczyźnie w słowach i gestach jedynie raz w roku, na 11 listopada, to stanowczo za mało.

Przedsięwzięcia o wyraźnie patriotycznym charakterze powinny odbywać się częściej. Wspólne działanie (jak na przykład wsparcie dla rodaków na Kresach) i przeróżne akcje, służące pamięci narodowej, są konieczne. Warto zainspirować młodzież, a następnie posłuchać, co ona sama ma do powiedzenia. Gdy przygotowywaliśmy kiedyś z uczniami biogramy osób związanych z Ziemią Wileńską oraz ich wizerunki, jedna z uczennic upomniała się o Inkę – Danutę Siedzikównę. Tu widać, jakie wzorce można młodzieży przedstawić. Ilekroć opowiadam o tej osobie, w klasie panuje cisza jak makiem zasiał, a po skończeniu opowieści też nikt się nie odzywa. Czy płynie to jedynie ze współczucia dla losu dziewczyny (kobiety) zamordowanej przed skończeniem osiemnastego roku życia? Pewnie też, ale chyba nie tylko i nie przede wszystkim. To przecież dziewczyna dokładnie w wieku moich uczniów, z czego potrafią wyciągnąć wnioski. Poza tym my, ludzie, pragniemy dobra i w głębi serca potrafimy je odróżnić od zła, mimo że tak spaczone bywają nasze sumienia. Tu mamy do czynienia z czymś wyjątkowo szlachetnym. I te niesamowite słowa: „Powiedzcie mojej babci, że zachowałam się jak trzeba". To imponuje. Wierność aż do heroizmu – młodzież wie lub czuje, czym jest taka postawa, i rozpoznaje w niej wartość prawdziwą. Pragnie jej. Wspaniale! Patriotyzm „małej drogi" nie wyklucza heroizmu i poświęcenia aż do ofiary z życia, przeciwnie, by w pełni zasłużyć na miano patriotyzmu, musi prowadzić ku gotowości do takiej właśnie ofiary. W jego skład wchodzi bowiem wierność – począwszy od rzeczy małych aż do wielkich. A także nieustanne czuwanie, bo w każdej chwili może się rozlec: „Wstań i idź".

Nie lekceważmy więc symboli, uroczystości, wzniosłości. Zacznijmy od hymnu narodowego. Ma być śpiewany – co najmniej dwie strofy. Z serca, z zaangażowaniem. I pilnujmy, by podczas jego śpiewania wszyscy stali na baczność. Bo ojczyzna ma stawiać na baczność! Na baczność to postawa wyprostowanych, a nie obalonych w proch i chodzących cały dzień w piżamie! Na baczność nie można być szpiclem, katem ani tchórzem. To postawa tych, którym można zaufać, którzy nie zawiodą. Wiernych do końca. Tacy powinni być nasi uczniowie.

Ireneusz Statnik

Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Publicysta, współpracował między innymi ze Szczecińskim Dwumiesięcznikiem Kulturalnym „Pogranicza". Organizator lokalnego życia naukowego i kulturalnego. Opiekuje się uczniami, którzy biorą udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

Patriotyzm ekologiczny

Katarzyna Bielawna

Co mają ze sobą wspólnego szkoła i ochrona środowiska?

Na korepetycjach mam takiego ucznia, który ostatnio omawiał w szkole na lekcjach języka angielskiego tematy związane z naturą i ochroną środowiska. Jako zadanie domowe dostał polecenie wypisania sposobów na ochronę przyrody. No to lecimy. Uczeń zaczyna dość pewnie: trzeba oszczędzać wodę (zakręcać kran, gdy myje się zęby!), jeździć rowerem (nie samochodem!), segregować śmieci (recykling!), używać energooszczędnych żarówek (a nie zwykłych!). Spisaliśmy, z jego weną twórczą i moją pomocą anglistyczną, 10 domowych sposobów walki o środowisko. I dostaliśmy piątkę za zadanie domowe. Po uporaniu się z ochroną środowiska, przyszedł czas na projekt dotyczący promowania patriotyzmu, oparty na lekturze *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Uczeń zaczął opracowywanie plakatu, na którym rozrysował postawy trzech głównych bohaterów, demonstrujące różne sposoby pomagania ojczyźnie, a mnie napadła myśl, której nie mogłam się potem pozbyć przez dłuższy czas: czy te dwie kwestie, które przypadkowo zbiegły się na moich korepetycjach, nie są przypadkiem głęboko ze sobą powiązane?

Fajnie jak jest ciepło

Spróbuję wyjaśnić swój może nieco zagmatwany sposób zestawienia *Kamieni na szaniec* i ekologii. Książka Aleksandra Kamińskiego już od lat funkcjonuje w kanonie lektur jako model patriotyzmu, polegającego głównie na walce z okupantem. Ponieważ jednak tekst ten powstał w czasie II wojny światowej – w określonej, ekstremalnej sytuacji geopolitycznej – trudno uznać ten model za uniwersalny. Obecnie nie mamy do czynienia z sytuacją, w której naszej państwowości zagrażają obce wojska – może więc nasz patriotyzm powinien być bardziej pokojowy? Może zatem trzeba przedefiniować to, co nazywamy patriotyzmem – tak, aby patriotyzm zaczął obejmować problemy bardziej przystające do współczesności? Warto popatrzeć na Polskę i na naszą miłość do niej z perspektywy tego, co dla niej lub jej robimy, i przemyśleć dogłębnie, które z podejmowanych przez nas działań w rzeczywistości naszemu krajowi służą. A służyłyby mu – i tu wracamy do kwestii ochrony przyrody – działania proekologiczne, na przykład takie, które uświadamiają nam głębię problemów środowiska naturalnego.

Ale tutaj pojawia się problem: ekologia i ekolodzy zdecydowanie nas irytują. Im głośniej ktoś mówi o problemach klimatycznych, tym głośniej jest wyśmiewany (obecnie Greta Thunberg, a można też przypomnieć Ala Gore'a, który był krytykowany za to, że dostał Nobla za pokaz slajdów). Im bardziej widoczna i widowiskowa akcja grup w rodzaju Greenpeace (zablokowanie statku przywożącego węgiel do Polski) czy Extinction Rebellion (która blokowała ronda w Londynie, Nowym Jorku i Warszawie), tym więcej głosów sprzeciwu. Powodów do krytykowania „ekoterrorystów" jest wiele: „bo po co to", „ludzie do pracy muszą", „nic to nie jest warte", „bo to oszołomy", „nie ma dowodów na ocieplenie klimatu", „zmarzłem na werandzie", „to nie my, to Chiny", „jest fajnie, jak jest ciepło". A to wszystko i tak wyłącznie komentarze, które dają się zacytować w przyzwoitej gazecie.

To nie nasza wina

Ciekawe, że tak chętnie mówimy – na przykład w szkole – o ojczyźnie i bronieniu jej, ale tak niechętnie podejmujemy jakiekolwiek działania, aby pomóc jej przetrwać zmiany klimatyczne. Skoro tak bardzo jako naród chlubimy się naszą ojczyzną, że cały program nauczania języka polskiego i historii skoncentrowany jest wokół „sprawy polskiej", to dlaczego nie chcemy o nią zadbać? Czy naprawdę wierzymy, że dziś najważniejszą rzeczą, jaką możemy dla kraju zrobić, jest chwycenie za broń?

Zresztą wątek, który można nazwać – z braku lepszego słowa – nacjonalistycznym, jest bardzo interesujący w naszej debacie na temat ekologii. Główną linią argumentacji tego wątku wydaje się wzruszanie ramionami i stwierdzanie, że to wina innych: Niemiec, Chin, Indii, Rosji, USA (niepotrzebne skreślić). To trochę tak, jakbyśmy kolektywnie umywali ręce od jakichkolwiek systemowych działań z tego tylko powodu, że „to nie my zaczęliśmy" i że inne kraje robią więcej złego niż my. Co być może jest prawdą (chociaż ciekawi mnie stała obecność w tym zestawieniu krajów powszechnie uważanych za wrogów Polski, czyli Niemiec i Rosji), ale w tym przypadku na sprawę trzeba popatrzeć globalnie. Nawet jeśli Chiny w istocie emitują do atmosfery najwięcej gazów cieplarnianych, to nie robią tego, bo lubią, tylko ze względu na zapotrzebowanie na produkowane przez nich towary. A kto te towary kupuje? No my. Nasz popyt na tanie ubrania napędza chińską gospodarkę, która przynosi tak gigantyczne zyski, że nikt przy zdrowych zmysłach nie każe się jej zatrzymać, ponieważ gwarantuje wzrost ekonomiczny, a ten z kolei zapewnia dobrobyt… A że przy okazji niszczy środowisko – no to już ich wina. Trochę to wszystko pogmatwane i depresyjne.

Ekotorba wypchana po brzegi

Ale wracając do mojego ucznia i jego domowych sposobów na ekologiczne życie: czy to, co wymyślił, rzeczywiście jest sposobem na ocalenie środowiska? Być może wcale nie trzeba zagłębiać się w meandry światowej polityki i redefiniować gospodarki, aby żyło nam się bardziej zielono? A także: czy jego pomysły odzwierciedlają to, czego w szkołach uczy się o ochronie przyrody? Jeżeli tak, to trochę to smutne, a trochę ocierające się o groteskę, że polska szkoła nie uczy o zmianie klimatu i jej konsekwencjach, które dotkną przecież również nasz kraj.

Spróbujmy jednak znaleźć też elementy pozytywne – a przynajmniej takie, które wydają się pozytywne. Jeżeli faktycznie poziom wiedzy mojego ucznia jest odbiciem tego, co szkoła mówi o klimacie, to wówczas musimy uznać, że szkoła zachęca do indywidualnych działań na rzecz środowiska. Popularny jest ostatnio ruch *zero waste*, który ma na celu maksymalne zredukowanie ilości produkowanych śmieci (najlepiej do zera), co wydaje się bardziej przekonującym sposobem walki z zanieczyszczeniem środowiska niż udział w demonstracjach. Ruch ten jest przyjazny każdemu, nie wymaga wielkiego nakładu sił i środków (i nie grozi aresztowaniem). Oto kupujemy produkty lokalne i przychodzimy do kawiarni z własnym ekokubeczkiem. Kupujemy rzeczy bez opakowań, a zatem nie musimy ich wyrzucać, nie śmiecimy i w ten sposób dbamy o nasz kawałek ojczyzny. Czyż może być coś bardziej patriotycznego niż spacerowanie po supermarkecie z własnym woreczkiem na świeżo wypiekany polski chleb, kupowanie osamotnionych bananów, a przy okazji zbieranie naklejek na urocze pluszaki?

No dobrze, spróbuję nie być złośliwa. Ludzie popierający ruch *zero waste* (albo zerowasterzy, jeżeli nie boli Was to słowo) mają jak najlepsze intencje i na pewno nie chciałabym podważać sensu ich (naszych) indywidualnych działań. Pewnie naprawę wierzą, że robią to, co trzeba, i że problem leży w rodzaju słomki, przez którą pijemy napój. Internet aż huczy od sukcesów, informując co rusz na przykład o tym, do których sklepów można przychodzić z własnymi opakowaniami, a które tworzą specjalne półeczki na warzywa i owoce z krótkim terminem ważności. Tylko że to wszystko bardzo powierzchowne działania. Łudzimy się, że sklepy i korporacje wychodzą nam naprzeciw i chcą chronić środowisko, podczas gdy jedyna zmiana, jaka zaszła, to zmiana sposobu marketingu towarów. Teksty zachęcające nas do *zero waste* przekonują nas jedynie do tego, że możemy radośnie kontynuować konsumpcję na tym samym poziomie, byle byśmy tylko mieli ekotorby. A dodatkowo korporacje wpychają nas w poczucie winy, że to MY nie robimy wystarczająco dużo, by ochronić planetę. Że nie zakręcamy wody, nie jeździmy rowerem i nie segregujemy śmieci i nie wymieniliśmy jeszcze wszystkich żarówek na energooszczędne.

Już nigdy nie będzie takiego świata

Działania ekologiczne niestety nigdy nie będą tak proste i rzadko bywają bezbolesne. Gdyby sama zmiana zachowań pomagała, prawdopodobnie już widzielibyśmy jakieś ich efekty, a tymczasem każde z proponowanych rozwiązań okazuje się w jakiś sposób chybione. Promowanie *zero waste* może paradoksalnie prowadzić do wzrostu konsumpcji (bo trzeba mieć odpowiednie zestawy termosów i słoików, które podpatrzyliśmy na mediach społecznościowych) i wykreowania nowych rynków zbytu. Nawet działania na większą skalę obracają się przeciwko nam. Podatki nakładane na kraje i korporacje odbijają się jedynie na klientach, którzy nie mają możliwości „wypisania się" z systemu i muszą płacić coraz więcej za niekoniecznie bardziej ekologiczne towary. Obowiązujący podatek węglowy doprowadził nie tyle do znaczącego ograniczenia emisji, co do handlu

emisjami gazów cieplarnianych – i sposobu myślenia „a tam, najwyżej zapłacę więcej". Dlatego należy zrobić coś innego. Bez przemyślanych, systemowych (z dużym naciskiem na to słowo), być może nawet ogólnoświatowych rozwiązań niedługo zostaniemy sobie z tymi wielorazowymi kubeczkami na martwej planecie.

Być może konstatacja jest smutna: być może już nigdy nie będziemy mogli żyć tak, jak żyjemy teraz. A wraz ze zmianą naszego stylu życia, będzie także musiała zmienić się definicja i postrzeganie zarówno ekologii, jak i patriotyzmu. Modele i wzorce zachowań przekazywane nam przez szkołę – na dowolnym przedmiocie – odejdą w przeszłość. Niewykluczone, że już niedługo będziemy się śmiać z tego, że ktoś uważał, że można ocalić przyrodę, jeżdżąc na rowerze, a patriotyczne postawy bohaterów kanonu lektur – Andrzeja Kmicica, Tadeusza Soplicy, Alka Dawidowskiego, Gustawa – staną się na tyle anachroniczne, że ich miejscem będzie przede wszystkim podręcznik do historii literatury.

I tylko pozostaje pytanie: czy mogę i czy powinnam powtarzać moim uczniom to, czego sama się dowiedziałam? Niech rząd mówi prawdę o zmianach klimatu. Niech szkoła uczy o zagrożeniach klimatycznych. Musimy się zmobilizować i tak długo i głośno mówić o kryzysie klimatycznym, aż w końcu nasi rządzący (spod jakiego znaku by nie byli) nie będą mogli nas zignorować i będą musieli zmienić kierunek, w jakim idzie nasza (światowa) gospodarka, aby ograniczyć emisję gazów cieplarnianych. Ja znam odpowiedź na to pytanie: mogę, powinnam i to robię, właśnie ze względu na patriotyzm, bo chciałabym, by Polska ocalała, żeby nie była martwym krajem na martwej planecie. A Wy, nauczyciele, jak odpowiecie na to pytanie?

Artykuł z dedykacją dla Marty, Wojtka, Szymona, Damiana i innych osób ze szczecińskiego Extinction Rebellion, dzięki którym stałam się „ekoterrorystką".

Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego.

Kochać swój kraj

Jadwiga Adamczewska, Anna Kowalczyk

Wyniki ankiety badającej współczesne rozumienie patriotyzmu

Ostatnia reforma edukacji przyniosła kolejne zmiany w strukturze i organizacji polskiej edukacji. Pojawiły się nowe koncepcje powiązania etapów edukacyjnych, zmieniły się treści podstawy programowej, ale jej zasadnicza część nie została poddana większym modyfikacjom. Jak zawsze, tak i teraz, podstawa programowa określa zadania szkoły i cele kształcenia ogólnego. Kształcenie i wychowanie, między innymi, mają sprzyjać rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadanie to jednoznacznie przypisane szkole, czyli nauczycielom – choć oczywiste, niestety często jest traktowane drugoplanowo. Nauczyciele w swojej codziennej pracy skupiają się przede wszystkim na treściach kształcenia. Zależy im na tym, aby uczeń posiadł jak najszerszą wiedzę, dobrze zdał egzaminy, skutecznie wykorzystywał w życiu codziennym nabyte w szkole umiejętności. Wszystkie te zadania są mierzalne, podlegają ocenie i stanowią o osobistym sukcesie zarówno ucznia, jak i jego nauczycieli. Należy jednak pamiętać, że pełna edukacja obejmuje również kształcenie postaw uczniów. Czy to zadanie w polskich szkołach jest także spełniane?

Założenia ankiety

W trakcie trwania procesu edukacji bardzo trudno ocenić, jakie postawy prezentują uczniowie. Najczęściej można się o tym przekonać po jakimś czasie, obserwując ich zachowania, udział w życiu społecznym czy obywatelskim. Wtedy dopiero pojawia się refleksja, jakie wartości udało się nam przekazać absolwentom.

Gdy nasi uczniowie są jeszcze w szkole, ich postawy i stosunek do ogólnie przyjętych zasad najlepiej jest zaobserwować w sytuacjach pozalekcyjnych. Doskonałą okazją każdego roku jest rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości. Wtedy pojawia się temat „patriotyzmu" i odwieczne pytania: jak współczesne społeczeństwo rozumie to pojęcie? Analizując różne źródła historyczne, warto zwrócić uwagę, jak patriotyzm był rozumiany w przeszłości. Ciekawym odniesieniem może być artykuł Bolesława Prusa *Co to jest patriotyzm?*, opublikowany w „Tygodniku Ilustrowanym" w 1905 roku. Autor pisze w nim: „Prawdziwy patriotyzm nie tylko polega na tym, ażeby kochać jakąś idealną ojczyznę, ale – ażeby kochać, badać i pracować dla realnych składników tej ojczyzny, którymi są: ziemia, społeczeństwo, ludzie i wszelkie ich bogactwa". Czy poglądy współczesnych Polaków bardzo się zmieniły od tego czasu? Postanowiłyśmy to sprawdzić.

Pomyślałyśmy, że zamiast domniemywać, co ludzie sądzą na ten temat, lepiej zapytać i oddać im głos. Odpowiedzi na nasze pytania dotyczące patriotyzmu udzielili uczniowie klas pierwszych, drugich i trzecich naszej szkoły oraz dorośli. Warto wspomnieć, że niniejszy materiał można wykorzystać na wielu przedmiotach: jako pretekst do dyskusji o nas – Polakach, ojczyźnie, patriotyzmie, naszym miejscu w świecie.

Patriotyzm to znaczy...

Uczniowie

Hania: „Kochać swój kraj, życzyć mu dobrze, pielęgnować jego ziemię. Patriotyzm składa się z małych gestów, takich jak pójście na wybory czy znajomość historii".

Dawid: „Postawa cechująca się umiłowaniem własnej ojczyzny i dbaniem o jej dobre imię, dobro. Jest to miłość do swojego państwa i odczuwanie z nim pewnej więzi".

Hanna: „Miłość do ojczyzny, świadomość jej dziedzictwa kulturowego i historycznego. To znajomość języka polskiego i interesowanie się sprawami państwa".

Wiktoria: „Miłość do ojczyzny, szacunek do niej oraz poczucie zobowiązania do wykonywania pewnych czynności, które obowiązują w danej ojczyźnie, obchodzenie świąt narodowych z należytą czcią i szacunkiem".

Ola: „Miłość do ojczyzny, chęć czynienia dobra dla niej i jej mieszkańców; tolerancja obywateli i troska, zaangażowanie w życie publiczne".

Aleksandra: „Miłość do ojczyzny, poszanowanie tradycji oraz obyczajów, przestrzeganie prawa, szacunek do drugiego człowieka".

Anonim: „Kochanie i szanowanie własnej ojczyzny, wspieranie jej i godne reprezentowanie".

Anonim: „Umiłowanie ojczyzny, szacunek do tradycji, wdzięczność dla ludzi walczących za kraj".

Marta: „Kochać swoją ojczyznę, symbole narodowe, być dumnym ze swojego kraju".

Michał: „Miłość do ojczyzny i zdolność poświęcenia się dla niej".

Dorośli

Jagoda: „Wypowiem się słowami Wisławy Szymborskiej z *Gawędy o miłości ziemi ojczystej*: »(...) Ziemio ojczysta, ziemio jasna, nie będę powalonym drzewem. / Codziennie mocniej w ciebie wrastam radością, smutkiem, dumą, gniewem. / Nie będę jak zerwana nić. Odrzucam pusto brzmiące słowa. / Można nie kochać cię – i żyć, ale nie można owocować (...)«".

Daria: „Umiłowanie ojczyzny".

Patrycja: „Miłość i szacunek dla własnej ojczyzny".

Anna: „Szacunek dla własnej ojczyzny, kraju,

z którym się utożsamiam i o którym mówię: moja ojczyzna".
Lidia: „Najlepiej, jak potrafię, wykonywać swoje obowiązki; szanuję przeszłość, dorobek wcześniejszych pokoleń; dbam o miejsce, w którym żyję".

Patriota to...

Uczniowie
Hania: „Osoba, która kocha i szanuje innych obywateli i ludzi mieszkających w jego kraju. Jest osobą, która wie, czym jest wolność, zna słowa hymnu, godło i rozumie przeszłość kraju".
Dawid: „Człowiek, który miłuje swoją ojczyznę i stara się robić wszystko, aby nie hańbiono jego państwa. Człowiek, który zrobiłby wszystko dla swojego kraju i stara się poznawać jego historię".
Hanna: „Osoba czująca dumę ze swojego narodu i działająca na korzyść rozwoju swojego państwa".
Kuba: „Osoba, która nie boi się przyznać, że pochodzi z Polski".
Anonim: „Osoba uczestnicząca w życiu publicznym państwa, chodzi na wybory, angażuje się w sprawy lokalne".
Ola: „Osoba szanująca ojczyznę i wszystkich jej mieszkańców".
Anonim: „To każdy, kto szanuje ludzi, rzeczy materialne i niematerialne w kraju, w którym żyje, głosuje, płaci podatki".
Alicja: „Osoba ceniąca swój kraj, dbająca o jego dobre imię".
Antonina: „Osoba godnie reprezentująca swój kraj, kultywująca jego tradycje".
Anonim: „Osoba, która ma na względzie dobro ojczyzny. Szanuje symbole narodowe i język oraz chodzi na wybory".
Dorośli
Anna: „Człowiek prawy, postępujący zgodnie z obowiązującym prawem, dla którego dobro wspólne jest wartością wyższą niż dobro jednostki".
Anonim: „Osoba dbająca i pielęgnująca swoje tradycje, kulturę i obyczaje".
Lidia: „Człowiek świadomy swego pochodzenia".
Jagoda: „Pracuje, uczy się; jest otwarty i tolerancyjny; dba o miejsce, w którym żyje; zna swoje prawa, ale pamięta również o obowiązkach wobec ojczyzny".
Daria: „Obywatel, który czci święta narodowe, bierze udział w wyborach, wywiesza flagę podczas świąt".
Aneta: „Osoba, która zna wartość, znaczenie tego, że może żyć we własnym kraju i ceni to".

Polak patriota to...

Uczniowie
Hania: „Osoba, która z miłością i dumą mówi o Polsce. To osoba, która nie boi się stanąć w jej obronie. Polski patriota wie, skąd pochodzi, wie, gdzie jest teraz i wie dokąd zmierza. Chciałabym, aby polski patriota nie odbierał polskiej flagi osobie homoseksualnej, osobie o innym wyznaniu, czy kolorze skóry. Polska nas łączy, a nie dzieli".
Dawid: „Człowiek znający i krzewiący historię Polski poza jej granicami i wśród najbliższych. Polski patriota chroni chrześcijańskich wartości i uczestniczy w obchodach świąt narodowych. Chcę, aby polski patriota krzewił umiłowanie do ojczyzny wśród najbliższych, zwłaszcza wśród dzieci".
Jakub: „Osoba szanująca swój kraj, innych obywateli, zna historię i nie wstydzi się swojego kraju".
Anonim: „Chciałbym, aby polski patriota był osobą otwartą na zmiany i tolerancyjną, bronił swojego kraju, ale również nie wywyższał się ponad innych".
Anonim: „Chciałbym, aby polski patriota był bardziej otwarty na inne kultury, religie i środowiska, był osobą bardziej empatyczną, współczującą".
Kuba: „Obywatel Polski, który zna polską kulturę oraz kulturalnie i z szacunkiem obnosi się ze swoja narodowością. Chciałbym, aby zachowywał się godnie na scenie międzynarodowej i nie bał się przyznać, że pochodzi z Polski".
Miron: „Człowiek zamknięty i ograniczony. Chciałbym, aby był miły dla reszty ludzi".

Marlena: „Patriota jak każdy inny. Chciałabym, aby robił wszystko, co w jego mocy, dla dobra kraju; nie pałał nienawiścią i był tolerancyjny".
Michał: „Nie kibol w kominiarce na marszu niepodległości. Chciałbym, aby szanował innych ludzi, kochał swój kraj i miał na względzie jego dobro".
Alicja: „Osoba szanująca Polskę, dbająca o nią i zainteresowana tym, co się dzieje w kraju. Chciałabym, aby chodził na wybory i miał wpływ na to, co się dzieje w kraju".
Dorośli
Aneta: „Zacięty, zapiekły, konserwatywny w poglądach katolik. Chciałabym, aby był dumny z osiągnięć naukowych, technicznych, kulturalnych kraju; dbał o środowisko naturalne, a nie tylko rozpamiętywał historię. Mówił zawsze dobrze o swoim kraju".
Lidia: „Ktoś, kto nie okrada ojczyzny; nie pomniejsza jej roli w świecie, nie ośmiesza narodu. Chciałabym, aby wykonywał swoją pracę, a nie udawał, że ją wykonuje; płacił podatki, podjął walkę o samego siebie (uczciwość, honor)".
Anna: „Osoba szanująca swój kraj i godnie reprezentująca go w sprawach międzynarodowych. Osoba, która swoją postawą wzbudza szacunek społeczny i zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka ciąży na obywatelu. Chciałabym, aby był powszechnie szanowany i uznawany".
Patrycja: „Niestety, szara bluza z kapturem i ogromnym orłem na piersi, z racą w ręku i potokiem wulgaryzmów płynących z ust. Chciałabym, aby swój patriotyzm manifestował czynami, sposobem życia, świecąc przykładem dla innych, a nie: strojem, tatuażem i racą w ręku w czasie Marszu Niepodległości, zasłaniając swoją twarz szalikiem!".
Daria: „Rzadko pamięta o świętach narodowych, nie wywiesza flagi polskiej, często nie zna Hymnu Polskiego. Chciałabym, aby na pierwszym miejscu pamiętał o Ojczyźnie, przodkach, miejscach pamięci".
Jagoda: „Z jednej strony – patetyczny i pompatyczny. Zbawca narodów. Uwielbia szumną oprawę świąt narodowych, bo lubi się pokazać. Chce, aby Europa nam dawała, ale nic w zamian nie chciała. Z drugiej strony szczerze manifestujący polskość, jednocześnie świadomy tego, że należy do dużej europejskiej rodziny. Chciałabym, aby był prawym mieszkańcem w swojej ojczyźnie i jednocześnie wrażliwym obywatelem świata".

Patriotycznie to znaczy...

Uczniowie
Hania: „Z szacunkiem dla innych patriotów, historii i tradycji".
Marta: „Postępować tak, aby nie urazić swojej ojczyzny i jej symboli".
Anonim: „To pomóc swojej ojczyźnie w złych czasach".
Anonim: „Honorowo".
Wiktoria: „Z szacunkiem".
Miron: „Z miłością do Ojczyzny".
Ola: „Z poszanowaniem dla wszystkich jej mieszkańców, czyli wszystkich narodowości, religii, orientacji".
Dorośli
Daria: „Z miłością i oddaniem Ojczyźnie".
Aneta: „Działać dla dobra kraju i narodu, dbać o język, tradycję i kulturę".
Lidia: „Z szacunkiem do wszystkich i wszystkiego".
Anna: „Szlachetnie i w interesie narodu – dla dobra ogólnego".
Anonim: „Biało-czerwono".
Jagoda: „Na co dzień – tak po prostu – uczciwie i dla dobra własnego domu i ojczyzny; od święta – wesoło, ze śpiewem, biało-czerwono i najważniejsze: mądrze i z szacunkiem dla wszystkich".

Patriotyzm dawniej i dziś...

Uczniowie
Hanna: „Kiedyś patriotyzm określał wszystkich ludzi kochających swoja ojczyznę i walczących o jej lepsze jutro, we współczesnym świecie patriotyzm

jest rozumiany o wiele bardziej radykalnie i częściej kojarzy nam się z wandalami, kibolami lub bardzo radykalnymi konserwatystami".
Miron: „Dawniej patriotyzm opierał się na miłości do własnej ziemi, dziś zostało to wzbogacone o miłość do narodu".
Hania: „W obliczu zagrożenia młodzi ludzie musieli iść walczyć z wrogiem i często płacili za to najwyższą cenę. Dziś małe gesty pokazują naszą więź z narodem. Współczesny patriota chodzi na wybory, dba o środowisko i szanuje bliźniego swego".
Anonim: „Kiedyś patrioci kochali swój kraj i potrafili się tą miłością dzielić z innymi, a nie szufladkować ich automatycznie jako wrogów. Współcześnie, niestety, patrioci są często agresywni, a swój patriotyzm opierają na krzywdzeniu osób odmiennych i innych".
Anonim: „Patriota dawny był w stanie oddać życie za kraj i wolność. Patriota współczesny płaci podatki, głosuje, szanuje tradycje polskie".
Michał: „Kiedyś ludzie byli gotowi poświęcić szczęście, życie i zdrowie dla ojczyzny, a teraz wywieszą flagę na święto i uważają się za patriotów".
Tomek: „Dawny walczył o niepodległość kraju, współczesny nie wie, co to patriotyzm".
Anonim: „Dawniej patriotyzm oznaczał walkę za ojczyznę, a teraz walkę o lepszą przyszłość i zachowanie pamięci o ważnych wydarzeniach".
Dorośli
Aneta: „Dawny wymagał poświęceń. Obecny wymaga odwagi do prezentowania postaw niepopularnych".
Lidia: „Dawny – narodowowyzwoleńczy, współczesny – karłowaty".
Anna: „Dawniej patriotyzm wymagał poświęcenia, często wiązał się z walką o niepodległość ojczyzny, wymagał poświęcenia życia. Dziś patriotyzm odnosi się do wyznawanych wartości, moralnego postępowania, etycznych zachowań w środowisku zawodowym, rodzinnym, społecznym".
Patrycja: „Dawny patriotyzm – dla dobra ojczyzny, z miłości do niej ludzie gotowi byli oddać życie, poświęcić zdrowie czy rodzinę. Patriotyzm współczesny – tylko na pokaz. Symbole narodowe na strojach, wytatuowane na różnych częściach ciała, żeby inni widzieli. Ludzie nie podejmują żadnych działań dla dobra ojczyzny. Nie są gotowi na wyrzeczenia i poświęcenie, nie mówiąc o utracie życia".
Daria: „Dawniej, w czasach komuny, nie pamiętano o polskich bohaterach narodowych, Żołnierzach Wyklętych, Żołnierzach Armii Krajowej. Dzisiaj oddaje się tym ludziom cześć, stawia pomniki, organizuje dla nich pomoc materialną. Pamięta się o miejscach związanych z bohaterstwem i męczeństwem Polaków".
Jagoda: „Dawny patriotyzm nam, współczesnym, kojarzy się z etosem narodowowyzwoleńczym w duchu romantycznym, współczesny wydaje nam się taki, jaki widzimy w mediach; mocno spolaryzowany, zależy, po której stronie stoimy... Współcześni często idealizują patriotyczną przeszłość, czy słusznie...?".

Jak uczyć patriotyzmu...?

Uczniowie
Hania: „Patriotyzm to miłość, a więc trzeba uczyć kochania, szczególnie dzieci. Muszą poznać historię, hymn, godło, ale przede wszystkim muszą być związane z Polską".
Jakub: „W szkole od najmłodszych lat, zachęcając do poznawania historii i uczestniczenia w obchodach świąt narodowych".
Hanna: „Według mnie, miłości do ojczyzny nie da się nauczyć. To, jak będziemy kochać tę ojczyznę, zależy od tego, jaka wiedza i w jaki sposób będzie nam przekazywana. Powinno się nam, przede wszystkim, pokazywać piękno polskiej kultury".
Dawid: „Patriotyzmu można się nauczyć na wiele sposobów. Jednym z nich jest czytanie historii swojego kraju i dostrzeganie w nim tego, co najlepsze".
Magda: „Można uczyć patriotyzmu poprzez poznawanie historii i obserwacje tego, co nas otacza, ponieważ jeśli zakochamy się w naszym kraju,

automatycznie będziemy chcieli dla niego dobrze; staniemy się patriotami".
Anonim: „Pozytywne wypowiadanie się o narodzie, nauka o prawie, uczenie hymnu, lekcje o znanych Polakach, dni patriotyczne".
Michał: „Trzeba go zaszczepiać u dzieci i świecić przykładem".
Anonim: „Nie da się nauczyć patriotyzmu. Patriotyzm, jak każdą ideę, trzeba poczuć; jak miłość lub inne uczucie, nie da się nauczyć miłości".
Marta: „Przede wszystkim przez własny przykład oraz dzięki poznawaniu historii".
Dorośli
Lidia: „Uczyć patriotyzmu to: odwoływać się do historii, uczyć rozumnego pojmowania historii, przeszłości i szukać odpowiedzi na pytanie: dlaczego? Ponadto: dbać o poprawną polszczyznę, czytać polską literaturę, wskazywać wartości o charakterze uniwersalnym".
Anna: „Na własnym przykładzie. Prezentować postawy godne naśladowania i podkreślać odpowiedzialność, jaka ciąży na każdym, kto reprezentuje narodowość, grupę społeczną".
Patrycja: „Nie można go nauczyć w szkole. Jak nie nauczą w domu, to szkoła nie nauczy".
Daria: „Poprzez lekcje dydaktyczne, odwiedzanie miejsc w regionie poświęconych bohaterom narodowym, pamięć o świętach narodowych, lekcje historii ze świadkami historii".
Jagoda: „Od małego, krok po kroku. W przedszkolu, szkole, pracy. Codziennie i zwyczajnie, ale też od święta, patetycznie i podniośle".

Podsumowanie

Powyższa ankieta w pewnym zakresie potwierdza tezę, że patriotyzm nie ma jednej wersji, ale jest rozumiany – przez różne osoby – w rozmaity sposób. Zależnie od punktu widzenia, poglądów i doświadczeń – które także z powyższych wypowiedzi się wyłaniają – patriotyzm przyjmuje odmienne oblicza, prezentując szerokie spektrum od myślenia narodowego, osadzonego w tradycji (historii, literaturze, sztuce), aż do nowoczesno-liberalnego, ujmującego postawy patriotyczne w kategoriach dbałości o relacje społeczne czy troskę o najbliższe środowisko, także naturalne. Podsumowując, warto podkreślić, że tego rodzaju ankiety mogą być doskonałym źródłem wiedzy na temat styku współczesnych zjawisk społecznych i praktyki edukacyjnej.

Jadwiga Adamczewska

Nauczycielka etyki i filozofii w XIV Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi w Szczecinie.

Anna Kowalczyk

Dyrektorka XIV Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania historii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Ortografia polskości

Paulina Kuś

Dlaczego warto pamiętać o starannym języku?

Ludzie łatwo się jednoczą w walce ze wspólnym przeciwnikiem. Podczas wojny, powodzi czy meczu. Niezależnie od tego, czy stajemy oko w oko z człowiekiem, drużyną, całym narodem czy nieokiełznanym żywiołem, zmaterializowane zagrożenie jest możliwe do pokonania. Wystarczy opracować strategię i konsekwentnie się jej trzymać. Sprawy mogą się wymknąć spod kontroli, gdy pojawi się „sabotażysta", jątrząc i rozsadzając od środka – często niezauważalnie do samego końca, gdy na ratunek jest już zdecydowanie za późno.

Negując wszelkie skrajności – od wyrzeczenia się ziemi ojców do maniakalnego szowinizmu – każdego dnia możemy zaistnieć jako patrioci. Ciemiężeni przez długie lata, zachłysnęliśmy się Zachodem. Zachwyciła nas wolność, otwartość, kolory – będące w opozycji do szarych postkomunistycznych bloków z wielkiej płyty. Od mniej więcej dekady przyswajamy językowe nowinki (być może to jest właśnie ten „wewnętrzny sabotaż"): „helloły", „wowy" i „joł joły", „hejtując" wszelkie przejawy zadzierania nosa przez „nubków" używających poprawnej polszczyzny.

Wciąż usiłujemy udowodnić, jacy jesteśmy „cool" (nie, babciu, nie jesteśmy studentami KUL-u!), gdy idziemy „na clubbing". Udanie się do warzywniaka po zakupy nie przystoi młodzieńcowi. Nie mówiąc już o sprawunkach pochodzących z epoki kamienia łupanego. Obecnie czerpiemy „fun" z „shoppingu". Uczucia wyrażamy poprzez „słitaśne emotki", „lajki", „łapki w górę", „extra", „funy" i inne zapożyczenia, za którymi już trudno nadążyć. W pośpiechu, niczym Tuwimowa lokomotywa, budujemy zdania nierozwinięte, skracamy wyrazy do długości umożliwiającej ich względne zrozumienie. Coraz rzadziej żegnamy się niezbyt wysublimowanym „do zobaczenia" czy „widzimy się jutro". Rzucone w biegu „do zobka" musi wystarczyć.

W międzyczasie, zmęczeni miejską dżunglą, udajemy się na łono przyrody. Nasza piękna ojczyzna staje się coraz popularniejszym przystankiem na mapie podróżników. Zastanawiające jest jednak to, jak obcokrajowcom udaje się wyróżnić ją na tle innych państw, skoro instagramowo-fejsbukowe przymiotniki są podawane w iście skondensowanej formie. Wszystko jest uniwersalnie „fajne", „mega" lub „epickie". Naturalnie, zdjęciem zastąpimy tysiąc słów, lecz przecież martyrologia naszego narodu dowodzi, że stać nas na więcej. Przykładowo: w czasach cenzury wyobraźnia pracowała na najwyższych obrotach, a artyści operowali słowami w sposób, jakiego nie powstydziłby się Mickiewicz. Ponownie po to, by zagrać wrogom na nosie.

Dlaczego więc, o zgrozo, idąc naprzód „cofamy się do tyłu", twierdząc, że takie są czasy? Trzeba wziąć się w garść! Lub coraz częściej „wziąść". Aczkolwiek tu akurat słownik uparcie poprawia i za nic ma kryterium uzualne. Sprzeciwiam się „włanczaniu" światła podczas lekcji i „podchodzeniu bliżej" do tablicy. Stale twierdzę, że obowiązkiem Polaka jest wybrzmieć /b/, ponieważ „trzea" może mieć coś wspólnego z „tarciem litery". Nie toleruję „ubierania buta" i „zakładania płaszcza". Dzień po dniu, ubieram się odpowiednio do okoliczności, a następnie wkładam buty, jeden po drugim, by nieść kaganek oświaty. Ukorzeniam różnice między „ż" a „rz", usiłując rozwinąć skrzydła uczniów, choć ci ostatni niekiedy powątpiewają w celowość moich usług.

Nie neguję nowych technologii, gdyż są one znakiem czasu. Po włączeniu odpowiedniej opcji, poprawiają błędy ortograficzne. Próbują czytać w myślach, sugerując wybór jednego z trzech wyrazów. Jednak, gdy otwieram „maila" i widzę „Witam!", mam ochotę uciec. Wiadomości tekstowe bez znaków diakrytycznych, interpunkcji i wielkich liter niekiedy wymagają ode mnie odpowiedzi na znienawidzone przez uczniów pytanie: co autor miał na myśli? Istotna jest różnica między „sądzę" i „sadze" czy równie urocze „nie kocham cie" i „nie, kocham cię". Autorze, wysil się, jeśli nie chcesz być opacznie zrozumiany! I w końcu, jeżeli kochasz, to TĘ dziewczynę, idziesz na spotkanie z TĄ dziewczyną i prosisz TĘ dziewczynę o rękę. Tudzież rozstajesz się z TĄ dziewczyną i kierujesz wzrok ku innym dziewczynOM. Nie myśl, że internet przypadkiem cię w tym wyręczy.

I wreszcie: literatura. Od zawsze z mniejszym lub większym pierwiastkiem polskości. Odpowiednia zachęta, kontrowersyjne recenzje, prosty język (bądź przeciwnie: maksymalnie najeżony „słowami-potworami") czy bogata biografia, popychają ludzi w kierunku księgarni. Sprzedają, lecz czy czytają? Błędy po redakcyjnych poprawkach nie powinny istnieć. Zwiększają tolerancję na językowy masochizm. Jako naród inteligentny, nie powinniśmy się dać tak „załatwić".

Postawmy kropkę nad „i". I ogonek przy „ę". Walczmy z wszędobylską bylejakością języka polskiego. Stając się obywatelami świata, nie zapominajmy (własnego) języka w gębie.

Paulina Kuś

Logopeda, pedagog specjalny w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Małe piękna

Magdalena Kamola-Wasielewska

Jak dzisiaj pojmujemy patriotyzm?

Jestem przekonana, że każde pokolenie rozumie patriotyzm na własny sposób. Starsi przede wszystkim kojarzą go z wojną i walkami narodowowyzwoleńczymi, ale też z przeciwstawianiem się totalitarnemu systemowi komunistycznemu, z tworzeniem państwa demokratycznego. Jeszcze inni przejawiają postawę patriotyczną poprzez szacunek wobec wydarzeń historycznych, pamięć o nich, uczestnictwo w wydarzeniach rocznicowych czy innych uroczystościach.

A jak pojęcie to interpretuje dzisiejsza młodzież? Uczniowie niezbyt rozumieją cześć okazywaną poległym za ojczyznę, a organizowane rocznicowe apele raczej ich nudzą. Jak więc uczyć patriotyzmu? Jak obudzić wśród młodych ciekawość historią ojczyzny? Czy patriotyzm musi się kojarzyć z krwią, zabijaniem czy walką? Przecież same te wyrazy budzą strach i grozę! A może u niektórych „pewne" zainteresowanie?

Nieco starsza młodzież zafascynowana jest I i II wojną światową, nowo powstałą bronią, odwagą Polaków na zachodnich frontach. Analizuje okrucieństwa Hitlera przejawiane przede wszystkim koszmarem Holocaustu. Zadaje pytania: jak mogło do tego dojść, dlaczego świat na to pozwolił?

Duża grupa moich uczniów rozumie patriotyzm jako postawę odwagi nie tylko w czasie wojny, ale także jako sprzeciwianie się totalitarnym systemom. Przy okazji mówią, jak ważna jest odwaga w codziennych sytuacjach, niezbędna na przykład do przedstawiania swoich przekonań w grupie – nie zawsze zgodnych z większością; zwracają uwagę na

ważność prezentowania indywidualnych poglądów, zgodnych z wyznawanymi wartościami.

Czym jest więc dzisiaj patriotyzm? Jak go kształtować?

Szkoła utrwala ważne dla nas, Polaków, wydarzenia historyczne poprzez apele, debaty czy inne uroczystości; pogłębia pamięć o naszym narodzie, postawach bohaterów, którzy nie tylko ginęli na polu walki, ale ratowali innych, rozwijali świadomość o tym, co się działo. Szkoła uczy też szacunku do symboli narodowych, hymnu, własnego języka. Ale czy te metody i formy sprawdzają się u wszystkich? Czy nowe pokolenie rozumie i przeżywa właściwie ważne chwile upamiętniające narodowe wydarzenia?

Dzisiaj patriotyzm powinien się przejawiać szacunkiem wobec siebie i innych, dlatego warto z uczniami pracować nad ich samooceną, postawą społeczną i koleżeńską. Przerażają nas dane dotyczące liczby samobójstw, depresji, samookaleczeń. Wróćmy więc do wskazywania wartości ludzkich, do nauki samoakceptacji i tolerancji innych. Pokazujmy „małe" piękno, zaczynając od nas, naszego otoczenia, miasta. U podstaw słowa „patriotyzm" można odczytać ojca, ojcowiznę, a więc rodzinę, tę małą i tę dużą, a idąc dalej: przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa. Czyż ono nie jest najważniejsze dla naszego rozwoju?

Aby czuć się bezpiecznie w domu, szkole, mieście czy kraju, powinniśmy przestrzegać ustalonych zasad, które uczą pewnego porządku, szacunku do otoczenia i siebie, dyscyplinują nasze zachowanie i sprawiają, że czujemy się dobrze, gdyż sami ten ład tworzymy. Nic więc dziwnego, że formułujemy prawo, kodeksy, kontrakty, regulaminy kształtujące nasze postawy.

Ważne są też wzorce osobowe. Często uczniowie wskazują kogoś z rodziny lub bohatera filmowego, rzadziej literackiego lub historycznego. Może to wynikać z ich niewiedzy, nieoczytania, ale także z niechęci do tego, że od lat mówi się o tym, że ktoś „wielkim bohaterem był". A przecież ważne są cechy, które cenią w danych postaciach i które mogą i w sobie rozwijać. Należałoby więc przybliżyć daną osobę, pokazując ją nie tylko jako na przykład wspaniałego generała, ale także człowieka zmagającego się z własnymi słabościami (można również zabarwić jego portret anegdotami z życia). Zazwyczaj postaci, o których mówimy, przedstawiamy jako doskonałe, a to może rodzić kompleksy wśród młodych. Wspaniałym sposobem rozwijania świadomości patriotycznej są debaty, w czasie których uczniowie wymieniają się poglądami, argumentują lub kontrargumentują swoje stanowiska i poglądy, z szacunkiem odnoszą się do współrozmówcy, solidaryzują z jakąś grupą, pogłębiają wiedzę w danym temacie, zdobywają się na odwagę, żeby zaprezentować siebie na forum. Dbałość o poprawność wypowiedzi, piękno naszego języka – to kolejne elementy patriotyzmu doskonalone podczas takich zajęć.

Interpretacja obrazów historycznych, na przykład Jana Matejki, to kolejna metoda przybliżająca młodzieży polskość. Słuchanie etiud fortepianowych Chopina może pogłębić wrażliwość, również patriotyczną.

Czym jest więc patriotyzm? To szacunek wobec siebie, akceptacja innych, dbałość o otoczenie, rodzinę, przestrzeganie ustalonych zasad, samodyscyplina, nauka, odwaga, rozwijanie poprawności językowej, wrażliwości, poczucie bezpieczeństwa. To obywatelska aktywność.

Czy to wszystko? Absolutnie nie. Wielorakie podejście do tego zagadnienia mówi o jego ważności i głębokim znaczeniu – pięknie ukazywanym przez mądre postawy, niezwykłe w swej zwykłości czyny i dzieła.

Magdalena Kamola-Wasielewska

Nauczycielka języka polskiego i historii w Szkole Podstawowej nr 5 im. Orła Białego z Oddziałami Dwujęzycznymi w Policach.

Długotrwały proces

Ewelina Nowak

Wartości patriotyczne w nauczaniu przedszkolnym

Czym współcześnie jest dla nas patriotyzm? Obowiązkiem? Tożsamością? Wartością? Jedna z wielu definicji określa patriotyzm jako wyjątkową postawę – osoby lub grupy społecznej – wobec kraju, jego obywateli, ojczyzny. Według innej definicji patriotyzm to przede wszystkim miłość do ojczyzny – ale wolna od zaślepienia i ksenofobii, będąca czymś przeciwstawnym do agresywnego nacjonalizmu. Patriotyzm jest cenny tylko wtedy, gdy się wiąże z uniwersalnymi, powszechnie akceptowanymi wartościami: rozumem i sprawiedliwością. Niełatwo sformułować jedną dobrą definicję patriotyzmu. Czym innym będzie patriotyzm dla dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, a czym innym dla licealisty. Czym innym dla człowieka o poglądach prawicowych, czym innym dla środowisk lewicowych. Każdy i każda z nas ma być może swoją własną „wersję" patriotyzmu – dotyczy to także dzieci.

Cechą naszych czasów jest wielka ulotność – chwiejność świata. Wiąże się to z ciągłymi zmianami w najbliższym otoczeniu – politycznymi i społecznymi, rozwojem techniki. Tempo i zakres przemian, z którymi stykają się dzieci w wieku przedszkolnym, z czasem będą się zwiększały. Jak postępująca globalizacja i nowoczesne technologie wpłyną na utożsamianie się z ojczyzną, przywiązanie i miłość do niej, a także poczucie wspólnoty ze wszystkim, co się w Polsce dzieje i co jej dotyczy?

Wychowanie patriotyczne jest procesem długotrwałym i należy je wdrażać od najmłodszych lat, gdyż wrażliwość emocjonalna dziecka, jego zaciekawienie światem sprzyjają kształtowaniu obrazu ojczyzny, który pozostaje na całe życie. Od tego, jaki ten obraz będzie i jak ukształtuje się w umyśle i sercu dziecka, zależeć będzie, czy wejdzie ono w dorosłe życie świadome swojej tożsamości narodowej.

Pierwsze wartości patriotyczne przekazywane są w środowisku rodzinnym. Dziecko jest obserwatorem dorosłych i ich stosunku do tradycji, symboli, do ojczyzny – w dosłownym tego słowa znaczeniu. Poprzez naśladownictwo dzieci uczą się szacunku do symboli narodowych, wiedzą, jak się zachować w zetknięciu z godłem narodowym lub hymnem. Ojczyzna zatem to dobro fundamentalne, które umożliwia jednostce i wspólnocie odczuwanie dumy i godności w obliczu symboli narodowych.

Pierwszym i najważniejszym pomostem pomiędzy wychowaniem w rodzinie a placówką oświatową jest edukacja przedszkolna. Dziecko w wieku przedszkolnym określa ojczyznę jako „dom", w którym mieszka. Abstrakcyjne są dla niego definicje ojczyzny czy kraju – „ojczyzną" jest to, co najbliższe. Dlatego w przedszkolu znaczenie tej definicji przekłada się na praktyczne działanie. Dzieci bardzo chętnie włączają się w prace na rzecz środowiska lokalnego (sadzenie drzewek) czy najbliższej społeczności (włączanie się w akcje pomocy dzieciom z ośrodków interwencyjnych), udzielają się w wolontariacie (zbieranie darów dla bezdomnych zwierząt przebywających w schronisku), a także wyrażają na swój sposób patriotyzm: znają symbole narodowe, śpiewają hymn, występują na akademiach z okazji Narodowego Święta Niepodległości. To właśnie symbole kształtują ich tożsamość. Jest to spoiwo, które łączy przeszłość, przyszłość i teraźniejszość. Samo zaznajamianie najmłodszych z tą symboliką powinno się odbywać w atmosferze dumy i radości. Wspólne obchodzenie świąt narodowych i lokalnych, opieka nad miejscami pamięci narodowej, spotkania z kombatantami, wycieczki historyczno-krajoznawcze, wspólne śpiewanie pieśni patriotycznych i tańce ludowe – integrują i pokazują współczesne oblicza patriotyzmu.

W wychowaniu patriotycznym istotne jest także budowanie właściwej postawy dzieci wobec pracy. Nie chodzi jednak tylko o przedstawienie zawodów, ale przede wszystkim pokazanie wartości pracy, którą buduje się dobrobyt państwa.

„Ekopatriotyzm" – to ważny wariant współczesnego patriotyzmu. Oznacza szacunek do przyrody, czerpanie z jej zasobów w taki sposób, aby nie zburzyć jej harmonijnego rozwoju, walka o jej dobro i wspólne działanie na rzecz jej ochrony. Dzieci muszą być świadome, czym grozi nadmierne zanieczyszczanie środowiska, oraz uczyć się, jak poprzez działania proekologiczne szanować środowisko naturalne.

Równie ważnym spoiwem jest kultura narodowa i podejmowanie takich działań, jak: wspólne czytanie legend, baśni i powieści związanych z rozwojem i budową państwa polskiego, słuchanie muzyki znanych polskich kompozytorów, oglądanie albumów ze sztuką i rzemiosłem polskich artystów i malarzy, wycieczki do filharmonii, teatru, muzeum – to budowanie świadomości kulturowej naszych najmłodszych.

Ewelina Nowak

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 79 w Szczecinie.

Do hymnu!

Katarzyna Dzierbunowicz

Kształtowanie wartości patriotycznych poprzez budowanie wspólnoty

„Baczność! Do hymnu!" – te słowa wybrzmiały na uroczystych apelach inaugurujących rok szkolny 2019/2020 we wszystkich szkołach w Polsce. Hymn państwowy zna każdy, a przynajmniej znać powinien. Dzieci są uczone *Mazurka Dąbrowskiego* od najmłodszych lat – najpierw w rodzinie, później w przedszkolu i szkole. Często słychać, jak maluszki pięknie recytują katechizm polskiego dziecka Władysława Bełzy K*to Ty jesteś? Polak mały.* Te proste słowa stanowią ważne podwaliny wychowania do patriotyzmu.

Święty Jan Paweł II mówił, że Ojczyzna jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli i jako taka jest również wielkim obowiązkiem. Z Ojczyzną łączy się nierozerwalnie słowo patriotyzm (z łac. *patria*, z grec. *patriotes* – 'ojczyzna') – postawa szacunku, umiłowania i oddania.

Jak pisze Wojciech Drzeżdżon w artykule pod tytułem *Patriotyzm jako wartość w systemie edukacyjnym i wychowawczym* pojęcie patriotyzmu we współczesnych naukach społecznych nie jest ustalone. Badacze podają różne definicje i umieszczają patriotyzm w odmiennych kontekstach. Jedni lokują ten termin wyłącznie w sferze emocji i uczuć, inni w kręgu racjonalnych przekonań, oczekiwań i obowiązków związanych z określoną wspólnotą. Psycholodzy określają patriotyzm jako postawę – zawiera ona zarówno elementy emocjonalne, jak i poznawcze, a także emocjonalno-behawioralne.

Kluczowym elementem szeroko rozumianego patriotyzmu jest grupa, przywiązanie się do niej i identyfikacja z nią. Postawy patriotyczne można kształtować więc na przykład w odniesieniu do społeczności szkolnej.

Zadaniem współczesnego nauczyciela jest wychowywać ku wartościom, również patriotycznym, gdyż brak wartości stanowi zagrożenie dla współczesnego świata. Szczególna rola w tym zakresie przypada nauczycielom przedmiotów humanistycznych oraz wychowawcom. W związku z tym powstaje pytanie: czy można w szkole nauczyć patriotyzmu, miłości do ojczyzny i wychowywać w duchu umiłowania kraju?

Tutaj chciałabym się podzielić dobrymi praktykami, które realizuję z moją klasą jako wychowawca. Wśród wielu działań promujących postawy patriotyczne znajdują się: wysyłanie kartek do bohaterów w ramach akcji „Bohater ON", lekcje wychowawcze o tematyce patriotycznej, happening z symbolami narodowymi (flagi, balony w barwach narodowych, odświętny strój), spotkania z ciekawymi ludźmi – bohaterami, świadkami historii, Sybirakami, zwiedzanie wystaw okolicznościowych, aktywny udział w świętach narodowych, marszu niepodległości, biegu niepodległości, patriotyczne konkursy i zabawy w dniu patrona szkoły, wycieczki krajoznawcze, śpiewanie pieśni patriotycznych, zaangażowanie podczas uroczystych apeli w szkole, przynależność do grupy harcerskiej, wyjazd na obozy i zgrupowania, współredagowanie gazetki szkolnej, prowadzenie klasowego pamiętnika „Życzliwka", wyjazdy do teatru, opery, miejsc kultu.

Na uwagę zasługuje fakt, że sukces wychowawczych oddziaływań nie byłby możliwy bez zaangażowania rodziców moich uczniów. Mam to szczęście, że współpraca układa się znakomicie. Wychowanie do patriotyzmu to nie tylko przekazywanie „suchych faktów" o tradycjach narodu na lekcji wychowawczej, ale świadome, zorganizowane działania o zróżnicowanym charakterze, obejmujące wiele podmiotów: dom rodzinny, szkołę i władze samorządowe oraz państwowe, ukierunkowane na budowanie przez dzieci oraz młodzież relacji z ojczyzną.

Dzieci są czynnymi uczestnikami życia publicznego i zadaniem wszystkich nauczycieli jest wspomaganie uczniów w budowaniu obrazu małej ojczyzny, czyli stwarzanie wszelakich okazji do zapoznania się z najbliższą okolicą. Uczniowie są świadomi obyczajów regionu, dostrzegają piękno krajobrazu i zabytków, sztuki, ludzi i literatury związanej z miejscem, w którym chodzą do szkoły. Proces wychowania patriotycznego musi być podejmowany i doskonalony przez wszystkich nauczycieli i przy ich współpracy, zaangażowaniu oraz autorytecie.

Jak zdobyć autorytet? Jak go utrzymać? Oto kilka podstawowych czynników, które mają znaczący wpływ na tworzenie autorytetu nauczyciela: profesjonalizm, kompetencje, rzetelne i kreatywne podejście do wykonywanego zawodu, autentyzm przekonań i postaw, szacunek, stawianie granic, dojrzała osobowość, wiedza i pasja.

Szkoła ustawicznie powinna traktować wychowanie do patriotyzmu priorytetowo – nie tylko w sytuacji, gdy wynika to z priorytetów Ministerstwa Edukacji Narodowej ogłoszonych na dany rok szkolny. Hasło: „Bóg. Honor. Ojczyzna" powinno towarzyszyć w tworzeniu klimatu i oddziaływań wychowawczych.

Pamiętajmy, że w podróży ku wartościom patriotycznym najistotniejszym elementem jest współpraca oraz hołdowanie innym wartościom, takim jak: miłość, wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, solidarność, honor, wierność, praca, rodzina, szacunek i dobre obyczaje, bez których trudno budować jakąkolwiek wspólnotę.

Życzę wszystkim nauczycielom, aby jako autentyczne autorytety kształtowali w uczniach te piękne wartości.

Katarzyna Dzierbunowicz

Nauczycielka w Szkole Podstawowej im. Kornela Makuszyńskiego w Kaliszu Pomorskim. Doradczyni metodyczna w ODN-ie w ZCEMiP w Szczecinie.

Anachroniczny czy niezbędny?

Dorota Juszkiewicz

Rodzaje współczesnego patriotyzmu

„Ojczyzna to nie kraj, w którym mieszkasz, ale kraj, którego potrzebujesz i który potrzebuje ciebie" – pisał Stefan Pacek, znany felietonista. Słowa te stały się dla mnie pretekstem do zastanowienia się nad tym, kto dziś żyje w zgodzie z naszym krajem, kto dziś czuje się patriotą. Historia Polski to dla wielu wciąż głównie bolesne wydarzenia: zabory, utrata niepodległości, zawzięta walka i martyrologia. Na końcu tej drogi, szczęśliwie, czekała na nas upragniona wolność. To o tego rodzaju patriotyzmie czytamy w książkach, takiego patriotyzmu uczymy w szkole. To ten rodzaj umiłowania ojczyzny wybrzmiewa podczas różnego rodzaju wydarzeń okolicznościowych i świąt. Mając na uwadze ów renesans polskiego patriotyzmu, należy zadać sobie pytanie: czy patriotyzm winien być kojarzony tylko z kartami historii? Czy przypadkiem takie podejście nie jest już przeżytkiem? Jaki powinien być współczesny polski patriotyzm? Wracając do przywołanego na początku cytatu: jakich patriotów, obywateli dzisiaj potrzebuje nasz kraj? Według mnie takich, którym zależy na miejscu, w którym mieszkają i spędzają czas, śmieją się i trapią, a przede wszystkim takich, którzy chcą się uczyć, również życia.

Według encyklopedii PWN patriotyzm „w znaczeniu ogólnym to wszelkie umiłowanie ojczyzny jako miejsca swojego pochodzenia i/lub zamieszkania". Dzięki bohaterom walczącym o Polskę możemy żyć w kraju wolnym i suwerennym. Pamiętając o przeszłości, należy jednak w miłości do ojczyzny uwzględniać jej współczesny obraz, mierzący się obecnie z innymi problemami.

Patriotyzm istnieje także w czasie pokoju i wolności – nie musi się wiązać z wydarzeniami dramatycznymi. Dlatego też jego rozumienie, i rozumienie bycia patriotą, winno być traktowane w sposób wielopłaszczyznowy. Powinien wyrażać się i w życiu naszych rodzin, i w życiu społeczności szkolnej. Codziennie bowiem zdajemy egzamin z patriotyzmu. Jest on jak otwarta księga umiłowania ojczyzny, na której stronach widzimy to, co było, co jest i co czeka nasz kraj.

Nauczyciel może być kimś w rodzaju „nośnika zachowań patriotycznych". Ważne jest jednak, jak blisko, bądź daleko, mu do wzoru tychże zachowań. To bardzo indywidualna kwestia, łącząca dylematy ideologiczne i światopoglądowe. Bezsprzeczne jest jednak to, że nauczyciel powinien uczyć wielowymiarowego wariantu patriotyzmu, zachęcać młodych Polaków do poznawania historii i konfrontowania jej z dzisiejszymi wydarzeniami. Nauczycielowi, który sam czuje się patriotą, będzie oczywiście łatwiej inspirować młodzież historią.

Nauczyciele różnią się podejściem do tego tematu i różnorodnie go realizują. Poniżej wyodrębniłam cztery różne postawy.

Nauczyciel ukazujący – czyli taki, który prezentuje uczniom ciekawe dzieła polskiej kinematografii, multimedialne materiały tworzone przez entuzjastów historii, nierzadko młodych ludzi, przedstawiających fakty historyczne w sposób zabawny i nade wszystko zachęcający do obejrzenia ich następnego materiału.

Nauczyciel zapraszający do refleksji – to pedagog, który prezentuje uczniom pewne powiązania, relacje oraz to, co łączy ludzi żyjących w przeszłości z dzisiejszą młodzieżą. Pomocne są tu różne wystawy i galerie, na przykład ekspozycja *Odbicie. Jestem jak Ty zapewne*, dzięki której młodzież może odnaleźć wizerunek powstańca podobnego do nich samych. Udział w konkursie plastycznym *Przerwane dzieciństwo. Wojna i dzieci* również nie pozostanie bez echa i zwróci uwagę na bezpowrotnie utracone dzieciństwo minionych pokoleń.

Nauczyciel angażujący – zaszczepia u młodzieży chęć włączania się w różne przedsięwzięcia, na przykład w ogólnopolską kampanię o tematyce historycznej, mającą na celu upamiętnienie i uhonorowanie uczestników Powstania Warszawskiego oraz historii Polski XX wieku (*Bohater On – włącz historię*). Innymi przykładami mogą być: akcja społeczna *Wolność łączy*, ukazująca międzypokoleniową więź walczących Powstańców i młodych ludzi czy gra terenowa dla uczniów szkół podstawowych *Westerplatte – znajdź klucz do historii*.

Nauczyciel włączający – angażuje swoich podopiecznych do udziału w wydarzeniach sportowych. Odkrywa zdolności uczniów i zachęca ich do reprezentowania środowiska lokalnego, a nawet kraju; organizuje rekonstrukcje historyczne czy debaty (na przykład: *Historia dzieje się dziś*).

Na zakończenie chciałabym ponownie zwrócić uwagę na wieloaspektowość rozumienia miłości do ojczyzny. Mając w pamięci lekcje polskiej historii, należy docenić starania historyków, nauczycieli, organizacji publicznych w utrwalaniu i przywracaniu narodowej pamięci. Nie zapominajmy, że tylko wspólnie, z udziałem wszystkich pokoleń, możemy budować trwały patriotyzm.

Dorota Juszkiewicz

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 10 w Policach.

W jednym kierunku

ks. Krzysztof Deja, Magdalena Malik

Nauczyciel jako wzór patriotyzmu

Obserwując współczesną przestrzeń polskiej edukacji w różnych jej aspektach, możemy dojść do wniosku, że pewne wartości się rozmyły, a przedstawiciele tak szanowanego powołania, jakim jest zawód nauczyciela, przeżywają kryzys. Kryzys ten dotyka różnych sfer życia osobistego nauczycieli, ale i społecznego. Spora część społeczeństwa pragnie narzucić swoją retorykę i roszczeniową postawę, brakuje w tym przekazie jednak informacji, co ta grupa chce dać w zamian swojej ojczyźnie. Czysto hedonistyczne podejście do życia odbija się również w dziedzinie edukacji, gdzie nauczyciel/pedagog jest na usługach rodzica, pod batem systemowej biurokracji i nacisku z każdej strony, bez wsparcia i motywacji dla wykonywanej pracy. Rola współczesnego pedagoga wydaje się nie odbiegać daleko od jej pojmowania w czasach starożytnych: „pedagog to odpowiednio wybrany niewolnik odpowiedzialny za prowadzenie i wychowanie młodego obywatela". Aby to prowadzenie i wychowywanie szło we właściwym kierunku, potrzeba mocnych wzorców i autorytetów w dziedzinie edukacji, moralności i patriotyzmu.

Umiłowanie tradycji

Dla młodego pokolenia Polaków rodzice i wychowawcy muszą stanowić wzór cnót i być drogowskazem. Aby to się stało, powinni łączyć swoje wysiłki w procesie kształcenia. Rodzice nie mogą w całości cedować procesu wychowania na szkołę, z drugiej zaś strony – placówka oświatowa nie powinna się koncentrować jedynie na przekazywaniu wiedzy. Dlatego podejmowane działania oraz współpraca rodziców i pedagogów powinna iść w jednym kierunku. Młody człowiek, który ma prawo błądzić i poszukiwać, powinien mieć punkt zaczepienia w konkretniej osobie i postawie.

Pedagog dla młodzieży powinien być wzorem, osobą godną naśladowania na płaszczyźnie społecznej, idąc dalej – widzimy w jego postawie troskę nie tylko o dobro swojej rodziny, ale także miłość do ojczyzny. „Patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego (...) Ojczyzna jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli i jako taka też jest obowiązkiem”[1]. Słowa naszego wielkiego rodaka wskazują dobry kierunek współczesnej myśli patriotycznej. Dziś potrzeba na nowo zweryfikować postawę Polaka patrzącego na świat przez pryzmat „ja” – na myślenie i postawy ukierunkowane na „my”. Wykładowcy i nauczyciele powinni zaś świadomie reprezentować postawę „uczę i wychowuję”. Coraz częściej bowiem obserwujemy zachwianie tych proporcji z nastawieniem jedynie na przekaz wiedzy, a nie wartości[2]. Ważny element w procesie wychowawczym stanowi kształcenie miłości do ojczyzny[3]. Suchy przekaz informacji czy faktów historycznych nie wzmocni ducha patriotycznego ucznia. Wychowanie patriotyczne musi się odbywać dwutorowo: poprzez przekazywanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym, religijnym, historycznym naszej ojczyzny oraz kształtowanie stosunku ucznia do symboliki narodowej, a więc sztandaru, hymnu, godła, pamiątek narodowych i społecznych[4].

Solidne fundamenty

W ostatnich latach podejmowane są działania służące zainteresowaniu dzieci i młodzieży służbą wojskową i szeroko rozumianymi militariami. Powstają związki paramilitarne, zrzeszające przede wszystkim młodzież, rozwija się piąty rodzaj sił zbrojnych RP, jakim są Wojska Obrony Terytorialnej, do których szeregów zapraszani są absolwenci kierunków mundurowych, otwierane są kolejne szkoły, które w swojej ofercie proponują innowacyjne programy z dodatkowymi zajęciami edukacyjnymi na kierunku przysposobienie wojskowe. Wielkim wyzwaniem dla nauczyciela realizującego treści programowe jest troska o patriotyczny rozwój młodego pokolenia. Wychowanie do wartości poprzez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych stanowi ważny priorytet ministerialny na rok szkolny 2019/2020.

Pedagog – nauczyciel często się zderza z problemami otaczającego go świata. Tożsamość narodowa i obywatelska została przysłonięta przez rozpychającą się ideologię liberalizmu, która powoduje rozmycie istniejących tożsamości narodowych. Ta metamorfoza odbija się w ocenie społecznej – osoby identyfikujące się z wartościami patriotycznymi są spychane na margines, a często nawet wyśmiewane, a ich poglądy określane jako niemodne i przestarzałe. Rozmydlenie postaw i niejasny przekaz prowadzi do chaosu i osłabienia społeczeństwa. Przestrzegał przed tym Józef Piłsudski: „Naród, który traci pamięć, przestaje być Narodem – staje się jedynie zbiorem ludzi, czasowo zajmujących dane terytorium”. Aby nie nastąpiła degradacja podstawowych wartości i zmiana tożsamości narodowych, konieczne jest budowanie tych podstaw we własnym środowisku: rodzinnym, szkolnym, lokalnym. Wychowywać to przede wszystkim budować coś w sobie. „Zbudowanie dobra w sobie to trzy czwarte sukcesu, a dopiero ta jedna czwarta to dzielenie się tym dobrem z innymi. Niektórzy próbują odwrócić tę proporcję, odwrócić tę kolejność. Ale to posta-

wa często bardziej naucza i kształtuje niż słowa”[5]. Dlatego tak ważne w procesie wychowawczym jest świadectwo. Postawa pedagoga bardziej dziś przemawia do młodego pokolenia niż piękne, górnolotne słowa, często bez pokrycia, będące retoryką „pod publiczkę”. Aby móc kształtować umysły i świadomość narodową młodego Polaka, potrzeba pedagoga, który będzie prowadził za rękę podopiecznego we właściwym kierunku. Nie może to jednak być podążanie iście z bajki Ignacego Krasickiego pod tytułem *Kulawy i ślepy*, ale mocne kroczenie.

Autorytet i wspólnota

Konkludując: nie można mówić o patriotycznym autorytecie powołania nauczycielskiego w oderwaniu od rodziny, szkoły rozumianej całościowo, środowiska lokalnego. Na postawę młodego pokolenia i postawę samego pedagoga wpływa całe środowisko, a proces budowania autorytetu i ducha patriotyzmu jest procesem permanentnym, trwającym od najmłodszych lat.

Musimy mieć w pamięci powiedzenie, które w tym kontekście nabiera szczególnego znaczenia: „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”. Poszanowanie własnego narodu, ojczyzny, rozwijanie w sobie patriotyzmu – daje podwaliny integralnego rozwoju człowieka budującego swoje relacje na przyjaźni i współdziałaniu w imię miłości bliźniego i dobra wspólnego. Wartości patriotyczne dają początek innym wartościom, takim jak: miłość, wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, solidarność, rodzina, honor, wierność, praca, szacunek, dobre obyczaje, które konstytuują człowieka. Bez tych wartości trudno budować jakąkolwiek wspólnotę i jakikolwiek autorytet.

Przypisy

1 Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

2 Por. W. Drzeżdżon, *Wpływ zmian w edukacji na system wartości młodego człowieka*, „Studia Gdańskie” 2007, t. 4, s. 24–34.

3 Por. I. Jundziłł, *O wychowaniu patriotycznym dzieci*, Warszawa 1969; S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936; A. Smolalski, *Ideały wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XII w. do końca II Rzeczypospolitej*, Opole 1994.

4 M. Dudzikowa, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcia*, Gdańsk 2008, s. 34.

5 K. Wiatr, *Nauczanie i postawa Księdza Prymasa a wychowanie do Patriotyzmu*, „Zeszyty Zespołów Senackich” 2018, z. 36, s. 37–43.

ks. Krzysztof Deja

Kapłan archidiecezji wrocławskiej od 2002 roku. Od 2008 roku kapelan Wojska Polskiego, obecnie w stopniu kapitana. Prefekt, a później wicerektor Metropolitalnego Wyższego Seminarium Duchownego we Wrocławiu. Nauczyciel religii, przysposobienia wojskowego, filozofii. Od 2017 roku dyrektor Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego w Henrykowie. Obronił doktorat pod kierunkiem ks. prof. dr hab. Andrzeja Tomki z katolickiej nauki społecznej.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Prowadziła wiele kursów i szkoleń. Współpracowała w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Opracowywała programy autorskie z obszaru doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Czas humanistów

Agata Zawiszewska

Refleksje na marginesie jubileuszowej edycji Olimpiady Literatury i Języka Polskiego

W bieżącym roku szkolnym Olimpiada Literatury i Języka Polskiego nie tylko świętuje swoje pięćdziesiąte urodziny, lecz także po raz pierwszy organizuje zawody dla uczniów szkół podstawowych. Warto z tej okazji przypomnieć idee przyświecające twórcom Olimpiady oraz zaprezentować wnioski płynące z wieloletniej pracy osób zaangażowanych w jej organizację. Innymi słowy: pokazać Olimpiadę z perspektywy pomysłodawców, uczestników i wykonawców, pamiętając, że te role nakładają się na siebie i przenikają. Zgodnie z tradycją antyczną zmagania olimpijskie miały być okazją do szlachetnej rywalizacji między ludźmi – uczniami i ich nauczycielami – podzielającymi te same wartości, dla których laury zwycięzców (benefity w postaci zwolnienia z matury czy wolnego wstępu na wybrane kierunki humanistycznych studiów) były równie istotne, co samo bycie we wspólnocie olimpijskiej, podejmowanie kolejnych wyzwań, przekraczanie własnych ograniczeń.

Perspektywa pomysłodawców

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego została zaprojektowana na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku przez badaczy literatury i języka polskiego z Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk w Warszawie jako przedsięwzięcie apolityczne, ale mające na celu uzupełnienie, okrojonej z powodów ideologicznych, polonistycznej wiedzy szkolnej tego okresu.

Mimo reform, które zmieniały system oświaty w kolejnych dekadach, do Olimpiady niezmiennie przystępowali młodzi ludzie o pogłębionej wrażliwości humanistycznej, miłośnicy literatury polskiej i światowej oraz języka ojczystego, wierzący w literaturę jako jeden z najważniejszych sposobów opowiadania o człowieku i świecie. Na ostatnim, ogólnopolskim etapie zmagań olimpijskich – po etapie szkolnym i okręgowym – spotykali się więc uczniowie, których świadomość humanistyczna,

wiedza o literaturze, języku i teatrze oraz umiejętności opisu, analizy, interpretacji i wartościowania tekstów kultury znacznie przekraczały granice programów szkolnych. Bez względu na wybrany później kierunek studiów i kariery zawodowej tworzyli oni humanistyczną elitę społeczeństwa, stając się rzecznikami, strażnikami i popularyzatorami wartości kultury i literatury wysokiej.

Ważną rolę w tym procesie rozwoju indywidualności uczniów i środowiskowej komunikacji humanistycznej odgrywają lokalne uniwersytety, zaangażowane w organizację szczególnie etapu okręgowego zawodów. W zamyśle twórców Olimpiady współpraca nauczycieli szkolnych i akademickich przy jej organizacji służyć ma transferowi osiągnięć naukowych z uniwersytetów do szkół oraz wiedzy metodycznej i doświadczeń dydaktycznych z gabinetów szkolnych do sal wykładowych. Jedną z dróg transferu są wykłady olimpijskie – przygotowywane zwykle w semestrze zimowym przez pracowników wyższych uczelni dla uczniów i ich opiekunów, związane z tematami prac pisemnych sformułowanymi przez Komitet Główny Olimpiady dla etapu szkolnego.

Perspektywa nauczycieli

Przez pięćdziesiąt lat idee i ideały Olimpiady Literatury i Języka Polskiego były realizowane w różny sposób, w zależności od aktualnych przepisów regulujących pracę szkoły, podstawy programowej, kanonu lektur, standardów pracy nauczycieli, relacji między szkołami i uczelniami wyższymi itp. Niezależnie od nich i niezmiennie najważniejszym ogniwem olimpijskiego łańcucha są nauczyciele. Nawet najzdolniejszy uczeń, potencjalny olimpijczyk, nie osiągnie pełni swych intelektualnych możliwości bez życzliwości i pomocy opiekuna gotowego poświęcić dodatkowy czas na pracę z dzieckiem zdolnym. Ten rodzaj pracy wymaga bowiem od nauczyciela wielomiesięcznego wysiłku.

Najpierw: zapoznania się z proponowaną przez Komitet Główny Olimpiady literaturą przedmiotu do tematów etapu szkolnego – inną w każdym roku szkolnym, pomagania podopiecznemu w zbieraniu i selekcjonowaniu materiału potrzebnego do napisania rozprawki, dyskutowania o jego pomysłach interpretacyjnych i kompozycyjnych, sprawdzania kolejnych fragmentów pracy pisemnej i jej wersji końcowej, a wreszcie organizacji zawodów szkolnych. Następnie: motywowania ucznia do regularnego pisania wypowiedzi zróżnicowanych gatunkowo i czytania lektur dodatkowych oraz rozmawiania z nim na tematy z poprzednich edycji Olimpiady, by przygotować uczestnika etapu okręgowego do egzaminu przypominającego maturę (pisemną i ustną). W końcu: towarzyszenia podopiecznemu w wyjeździe na etap okręgowy i ogólnopolski. Wsparcie emocjonalne ze strony nauczyciela jest dla ucznia równie ważne jak intelektualne, ponieważ wyjazd na etap okręgowy i ogólnopolski konkursu – nawet jeśli odbywa się pod opieką rodzica i sekretarza Komitetu Okręgowego – oznacza często dla młodego człowieka nowy rodzaj stresu.

Zakres pracy nauczyciela-opiekuna olimpijczyków, poziom jego zaangażowania oraz poczucie odpowiedzialności osobistej i instytucjonalnej za sukces podopiecznych przeliczyć można na co najmniej drugi pełny etat. A opieka nad olimpijczykami nie jest jedyną dodatkową pracą, lecz jednym z wielu obowiązków, jakie wykonuje nauczyciel obok tak zwanych godzin przy tablicy. Obowiązków, które często nie są ujęte w umowie o pracę, lecz narzucane przez władze szkolne, które z kolei – by oddać im sprawiedliwość – również mają swoje dobrze uzasadnione racje.

Wydarzenia ostatniego roku uświadomiły nauczycielom, także wykładowcom akademickim, a wśród nich szczególnie tym odpowiedzialnym za przedmioty humanistyczne, stopień degradacji tej grupy zawodowej. Od XIX wieku obarczana odpowiedzialnością za chronienie literackiego i językowego dziedzictwa Polaków, przekazywanie wiedzy o kulturze i historii ziem składowych państwa oraz kształtowanie i utwierdzanie tożsamości narodowej

– wprawdzie nigdy nie była godnie opłacana, ale za to otrzymywała wynagrodzenie w postaci społecznego prestiżu. Mówiąc językiem współczesnej socjologii: na mocy niepisanej umowy społecznej zakorzenionej w tradycji patriotycznej okresu zaborów, nie posiadając kapitału ekonomicznego, cieszyła się kapitałem symbolicznym. Jest to zjawisko charakterystyczne także dla wielu państw nowoczesnych, które z jednej strony uznają ważność pracy oświatowej, z drugiej jednak, z różnych przyczyn, nie inwestują w jej rozwój. Obecnie mamy do czynienia z sytuacją, która na ziemiach polskich wystąpiła po raz pierwszy na taką skalę od czasów powstania Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku – władze państwowe nie tylko zakwestionowały prawo nauczycieli do legalnych form walki o płace adekwatne do ich pracy, lecz także odmówiły im prawa do społecznego szacunku. Konsekwencje bezpośrednie, czyli wewnętrzne spolaryzowanie środowiska oraz nieoficjalny strajk włoski, odwracają uwagę wszystkich zainteresowanych edukacją od konsekwencji długofalowych, między innymi odpływu nauczycieli ze szkół i braku absolwentów na uniwersyteckich kierunkach nauczycielskich.

Nikogo nie powinien więc dziwić fakt, że nauczyciele nie chcą już dłużej wykonywać prac, które „od zawsze" uważano za ich obowiązki, za które jednak nikt im nigdy dodatkowo nie płacił twardą walutą, a wyłącznie moralnym „uznaniem". Nie tylko z punktu widzenia nauczyciela, lecz także z punktu widzenia każdego innego pracownika zasadne jest pytanie, dlaczego ma poświęcać swój wolny czas na dodatkową pracę bez wynagrodzenia, która – co istotne – z prawnego punktu widzenia jest w Polsce nielegalna? Dlaczego ma poświęcać wieczory na wyjście z uczniami do teatru czy weekendy na wyjazdy na „zielone szkoły", zamiast odpoczywać? Dlaczego ma uczestniczyć w studniówkach i zarywać noce, zamiast spać? Podobne pytania zadają sobie nauczyciele, kiedy nie tylko przed innymi, ale przede wszystkim przed sobą szukają uzasadnień, dlaczego mają przygotowywać uczniów zdolnych do konkursów kuratoryjnych i olimpiad przedmiotowych, poświęcać popołudnia na wysłuchanie uniwersyteckich wykładów olimpijskich, a weekendy na wyjazdy z olimpijczykami na zawody okręgowe czy ogólnopolskie.

Perspektywa uniwersytetów

Nowa ustawa regulująca pracę uniwersytetów, czyli tak zwana Konstytucja dla Nauki, wprowadziła wiele zmian do struktur uczelni wyższych, nowy podział na dziedziny i dyscypliny naukowe, nowe zasady zatrudniania pracowników i kształcenia studentów, ale przede wszystkim uzależniła wymiar finansowania uczelni od jej wyników naukowych przeliczanych na punkty. Z perspektywy władz uczelni opłaca się inwestować głównie w rozwój naukowy pracowników, których osiągnięcia są oceniane według ujednoliconych reguł, wspólnych dla nauk humanistycznych, społecznych, medycznych, przyrodniczych i inżynieryjno-technicznych. Literaturoznawcy, językoznawcy, historycy, filozofowie, teologowie i artyści są teraz – na równi z psychologami, socjologami, ekonomistami, lekarzami, architektami, matematykami czy chemikami – mobilizowani do pisania wysoko punktowanych artykułów, najlepiej do czasopism zagranicznych, pytani o „patenty" i rozliczani z „wdrożeń", co wpędza ich w konfuzję, sama bowiem kultura jest zarazem patentem i wdrożeniem. W uniwersyteckich ankietach ocen pracowniczych istnieją wprawdzie rubryki, do których można wpisać współpracę ze środowiskiem lokalnym czy popularyzację wiedzy, na przykład wygłoszenie otwartego wykładu dla uczniów i nauczycieli, poprowadzenie lekcji w szkole czy oprowadzenie wycieczki szkolnej po mieście śladami jakiegoś pisarza, ale jest to praca dobrowolna, z reguły bezpłatna, wykonywana w wolnym czasie. Nauczyciele akademiccy, których większość zatrudniona jest na etatach badawczo-dydaktycznych, a więc obciążona podwójnie, zadają więc sobie dokładnie te same pytania dotyczące balansu między pracą zawodową,

społeczną i odpoczynkiem, które nurtują nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

Jedną z ważnych zmian, które zachodzą na uniwersytetach już od kilku lat, ale obecnie osiągają apogeum, jest ujednolicenie ścieżki kształcenia na specjalności nauczycielskiej. Z powodów finansowych wszyscy studenci pragnący w przyszłości uczyć w szkole, na przykład zostać polonistami, matematykami, chemikami, biologami itd., chodzą na wspólnie zajęcia z pedagogiki czy dydaktyki, a jedynie metodyki przedmiotowe odbywają osobno. Prowadzą je pracownicy osobnej jednostki organizacyjnej, w przypadku Uniwersytetu Szczecińskiego jest to Uniwersyteckie Centrum Edukacji, co oznacza, że wśród pracowników naukowych kierunków humanistycznych – polonistów, anglistów, historyków, filozofów – nie ma metodyków tych przedmiotów. Innymi słowy, naukowcy uczą studentów, jak być filologami, historykami czy filozofami, ale już nie uczą, jak być nauczycielami tych przedmiotów, jak przekładać wiedzę specjalistyczną na realia i język szkoły. Powyższe rozwiązanie finansowo-organizacyjne z roku na rok pogłębia dystans między uniwersytetami i szkołami, których pracownicy mają coraz mniej wiedzy, za to coraz więcej stereotypów na temat pracy drugiej strony. Jednym ze skutków jest zmniejszająca się z roku na rok liczba studentów na kierunkach humanistycznych, chociaż czynników wywołujących ten stan rzeczy jest znacznie więcej. Wśród nich wymienić trzeba spadek społecznego prestiżu humanistyki i zawodu nauczycielskiego. Koło się zamyka.

Perspektywa humanistów

W kontekście wyżej wspomnianych sytuacji, zjawisk i procesów, nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz akademicy angażujący się w opiekę nad uczniami zdolnymi i organizujący etap szkolny i okręgowy Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, muszą odpowiedzieć innym i sobie na pytanie, dlaczego to robią? Tu oczywiście pojawia się anachroniczny dla wielu współczesnych tzw. etos humanistyczny, zgodnie z którym warto się starać dla innych, szczególnie zaś wspomagać ludzi zdolnych i identyfikujących się z szeroko rozumianą kulturą wysoką, zakładając, że w przyszłości oddadzą dług społeczeństwu. Olimpiada została pomyślana właśnie jako miejsce spotkań dla uczniów, nauczycieli i akademików, stojących po stronie i na straży kultury wysokiej – kanonu najdoskonalszych wypowiedzi literackich, filozoficznych, teologicznych czy artystycznych, jakie stworzyły przez wieki wszystkie narody świata – którzy wierzą, a przynajmniej przeczuwają, że wyraża ona transcendentne tęsknoty człowieka. Humaniści współcześni zestawiają niekiedy kulturę wysoką z religią, gdyż przynosi etyczną wizję życia, nadając sens temu, co najbardziej ludzkie i niezmienne, a zarazem najbardziej czułe i kruche: ciału, miłości erotycznej i rodzinnej, przyjaźni i lojalności, aktowi narodzin i śmierci. Perspektywa etyczna wpisana w teksty literackie uważane za arcydzieła jest między innymi gwarantem więzi społecznej, wspólnoty narodowej i ponadnarodowej: daje wyraz emocjom jednostkowym i zbiorowym, chroni kapitał symboliczny zgromadzony przez tych, którzy byli przed nami, i pozwala przekazać go tym, którzy przyjdą po nas. Innymi słowy, kultura i literatura to droga prowadząca do etycznego życia w kulturze Zachodu, rozczarowanego autorytetami świeckimi i religijnymi.

Ludzie epoki Oświecenia, w tym także pomysłodawcy i organizatorzy Komisji Edukacji Narodowej, po raz pierwszy zadali sobie wówczas pytanie, czego dokładnie uczą się ludzie, studiując literaturę, filozofię, historię, dzieła malarskie i muzyczne: czy tylko zapamiętują daty, nazwiska i style, czy też zdobywają inny rodzaj wiedzy? Za Arystotelesem twierdzili, że wiedza dzieli się na trzy kategorie, odpowiadające trzem częściom składowym racjonalnego życia człowieka: faktom, środkom oraz celom. Pierwszy rodzaj wiedzy to „wiedza, że", czyli informacja, drugi to „wiedza, jak", czyli umiejętność, trzeci to „wiedza, co", czyli cnota. Wiedza

o tym, co czynić, ma być wynikiem właściwego osądu, ale obejmować także słuszne emocje. Człowiek cnotliwy wie, co czuć i jak postępować wobec właściwego przedmiotu, przy właściwej okazji, we właściwym stopniu. Tego wszystkiego, zdaniem humanistów, uczy obcowanie z szeroko rozumianą kulturą wysoką, literaturą i sztuką, której ostoją i przekaźnikiem miała być szkoła. Wysokie waloryzowanie zainteresowań i doświadczeń estetycznych doprowadziło w wieku XIX do przekształcenia filologii w dyscyplinę akademicką, powstania filologii narodowych oraz modernizmu w sztuce. To wtedy ludzie rozpoczęli trwające do dziś dyskusje o różnicy między dobrą i złą sztuką oraz spory o kanony literackie i programy nauczania, których treścią były mistrzowskie dokonania artystyczne przeszłości.

Ta historyczna perspektywa na humanistykę, kulturę wysoką oraz filologię bliska była pomysłodawcom Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, bliska jest nadal ich uczniom, kontynuatorom i współpracownikom. Ona też sprawia, że Olimpiada nie stanowi, zresztą nigdy nie chciała, konkurencji dla innych, istniejących i przyszłych, konkursów przedmiotowych dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Mimo że laureaci innych zmagań polonistycznych mają niemal tożsame korzyści ze zwycięstwa, organizatorom Olimpiady chodzi jednak nie tyle o sukces uczniów, zdolnych i pracowitych, co o sukces młodych świadomych humanistów. Oni bowiem, jakąkolwiek wybiorą ścieżkę zawodową i styl życia, będą po prostu szanować ludzi i stawać w ich obronie. Takie jest przecież główne humanistyczne zadanie.

Najważniejsze informacje o Olimpiadzie

Pełne informacje o podstawach prawnych, regulamin, spis lektur, tematy dla etapu szkolnego w poprzednich latach, wybrane prace laureatów z poprzednich lat, literatura dotycząca kształcenia literackiego i językowego w szkole oraz pracy z uczniem zdolnym znajdują się na oficjalnych stronach Olimpiad dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych: https://www.olijpsp.pl/ oraz https://www.olijp.pl/.

Adres do korespondencji:
Olimpiada Literatury i Języka Polskiego
Instytut Literatury i Nowych Mediów
Al. Piastów 40B, bud. 4
71–065 Szczecin

Bibliografia obowiązkowa dla opiekunów uczniów biorących udział w OLiJP

Wójtowicz A. (red.): *Przewodnik po tematach Olimpiady Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa 2013.

Wójtowicz A. (red.): *Wokół Olimpiady Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa 2013. Tu szczególnie rozdziały: T. Kostkiewiczowa, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego w edukacji szkolnej i w polu współczesnej humanistyki*; T. Dobrzyńska, D. Kopcińska, *Wiedza o języku w programie Olimpiady Literatury i Języka Polskiego*; M. Napiontkowa, *Specjalizacja teatrologiczna – próba podsumowania*; E. Szczęsna, *Wiedza o kulturze w badaniach literaturoznawczych, edukacji szkolnej, Olimpiadzie*; M. Skucha, *Nauczyciel – mistrz czy przyjaciel Olimpijczyka? O roli polonisty w przygotowaniu ucznia do Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.*

Chrząstowska B., Kostkiewiczowa T. (red.): *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, wyd. II zmienione i uzupełnione, Warszawa 1988. Tu szczególnie rozdziały: T. Kostkiewiczowa, *Miejsce Olimpiady Polonistycznej we współczesnej kulturze literackiej*; B. Kryda, *Stopnie trudności (Od etapu szkolnego do eliminacji centralnych)*; A. Marzec, *Olimpiada Polonistyczna w świetle eliminacji okręgowych*; B. Bartnicka, H. Kurkowska, *Olimpiady Polonistyczne a nauka języka polskiego w szkole*; K. Handke, *Zagadnienia językowe w Olimpiadzie Polonistycznej*; A. Okopień-Sławińska, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*; B. Chrząstowska, *O interpretacjach porównawczych; Najciekawsze interpretacje porównawcze*, wybór i oprac. B. Chrząstowska.

Agata Zawiszewska

Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, literaturoznawczyni. Przewodnicząca Komitetu Okręgowego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Sztuka dobrego życia

Janusz Korzeniowski

Przewodnik wychowawcy

„Gatunek ludzki ulepszył wszystko, z wyjątkiem samych ludzi”.

(Adlai Stevenson)

Najważniejszym ogólnym zadaniem współczesnej polskiej szkoły jest kształcenie kompetencji sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu uczennic i uczniów, służących podnoszeniu jakości ich życia.

Wielu wybitnych psychologów, pedagogów – badaczy i praktyków – dzieli się w publikacjach swoją wiedzą i doświadczeniem na temat prawidłowego rozwoju osobistego, a także bycia w dobrych relacjach i związkach z innymi ludźmi; powiedzielibyśmy po prostu: z drugim człowiekiem. W takiej perspektywie należy stwierdzić, że zapoznawanie wychowanków z regułami dobrego życia jest powinnością nauczycieli. Przedstawiony w artykule zarys koncepcji pracy wychowawczej jest autorską propozycją przekazania uczniom sporej dawki mądrości życiowej zachęcającej do wielu osobistych refleksji nad poznaniem samego siebie oraz jakością międzyludzkich relacji.

Kształtowanie postaw w podstawie programowej

„Nie jest najważniejsze, byś był lepszy od innych. Najważniejsze jest, byś był lepszy od samego siebie z dnia wczorajszego".

(Mahatma Gandhi)

Z analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych wyłania się katalog postaw, których kształtowanie i rozwijanie należy do jednych z głównych zadań współczesnej szkoły.

Zgodnie z zakładanymi celami kształcenia, uczeń:

- szanuje godność innych ludzi;
- przejawia szacunek dla innych ludzi;
- jest otwarty wobec świata i innych ludzi;
- afirmuje i szanuje dziedzictwo cywilizacyjno-kulturowe: lokalne, regionalne, narodowe i ogólnoświatowe;
- respektuje społecznie uznawane i trwałe wartości ogólnoludzkie oraz dąży do ich urzeczywistniania;
- szanuje odmienności innych kultur, religii oraz systemów wartości;
- afirmuje i respektuje zasady państwa demokratycznego;
- respektuje zobiektywizowane normy i zasady życia społecznego;
- jest świadomy swoich praw i obowiązków;
- szanuje wyniki demokratycznie podjętych decyzji i wyborów;
- czuje się współodpowiedzialny za rozwój naszego państwa;
- rzetelnie wypełnia obowiązki i powinności obywatelskie;
- odpowiedzialnie pełni swoje role społeczne;
- świadomie realizuje cele życiowe;
- godzi dobro i wolność własną z dobrem i wolnością innych;
- wzmacnia poczucie własnej wartości;
- rozwija kompetencje kreatywności, przedsiębiorczości, innowacyjności;
- wpływa na budowanie dobrych relacji społecznych;
- przejawia gotowość do współpracy i pracy zespołowej;
- bierze odpowiedzialność za swoje słowa, wybory i działania;
- prezentuje wysoką kulturę osobistą;
- jest asertywny;
- jest otwarty na nowe doświadczenia – podejmuje wyzwania;
- przejawia empatię i wykazuje zachowania altruistyczne – w miarę swoich możliwości wspomaga ludzi oczekujących wsparcia i pomocy;
- panuje nad własnymi emocjami;
- wyraża swój patriotyzm, kultywując narodowe święta, tradycje i obyczaje;
- rozwija swoją wrażliwość społeczną, moralną i estetyczną;
- przejawia poczucie odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego zamieszkania;
- pogłębia więź emocjonalną i tożsamość z rodziną, środowiskiem lokalnym, narodem, ojczyzną;
- podejmuje działania na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym angażuje się w wolontariat;
- wykazuje szacunek dla środowiska przyrodniczego; motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią;
- przeciwstawia się patologiom społecznym, w tym przejawom braku tolerancji, stereotypom i uprzedzeniom;
- rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju;
- przejawia zachowania prozdrowotne i profilaktyczne, w tym aktywność fizyczną, dbałość o higienę, zdrowie i bezpieczeństwo własne i innych osób oraz prawidłowe odżywianie się;
- wykazuje dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna;
- korzysta z dóbr kultury;
- rozwija kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury;

- szanuje wartości i instytucje będące fundamentem gospodarki rynkowej;
- wykazuje ciekawość i zainteresowania poznawcze oraz motywację do nauki;
- pogłębia swoją wiedzę i uznaje jej wartość jako podstawę do rozwoju umiejętności;
- rozwija szacunek dla wiedzy, wyrabia pasję poznawania świata i dąży do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości;
- rozwija osobiste zainteresowania;
- uwewnętrznia przekonanie i gotowość do dalszego kształcenia – planuje dalszą edukację;
- jest odpowiedzialny za własny rozwój oraz wybory życiowe;
- wytrwale pokonuje wyzwania i problemy życiowe.

Urzeczywistnianie powyższych celów edukacyjnych stanowi codzienną powinność nauczycieli wdrażających przedmiotowe programy nauczania oraz prowadzących szeroko rozumianą działalność wychowawczą.

Powyższy zobiektywizowany katalog postulowanych cech charakteru młodego człowieka stanowi również podstawę do opracowania przez grona pedagogiczne modelu absolwenta – wzoru osobowego młodego człowieka kończącego szkołę. Stanowi on ważny komponent programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły/placówki.

Propozycja dydaktyczna

„Chodzi o to, aby we właściwym momencie spotkać właściwego człowieka, który przekaże właściwą informację, abyśmy mogli wykonać właściwy krok".

(Jacek Walkiewicz)

W celu wspomożenia nauczycieli w ich pracy nad rozwojem osobistym i społecznym uczniów, opracowałem i wdrożyłem koncepcję zajęć wychowawczych, które zyskały afirmację nauczycieli, wychowawców i pedagogów szkolnych uczestniczących w formach doskonalenia poświęconych tej tematyce.

Jednocześnie stanowi ona zapowiedź wydania w drugim semestrze roku szkolnego 2019/2020 pakietu materiałów edukacyjnych przeznaczonych do pracy wychowawczej z uczniami. Publikacja zatytułowana *Przewodnik wychowawcy. Sztuka dobrego życia* (zeszyt nr 21 z serii EDUKACJA OBYWATELSKA) zawierać będzie wybór i opracowanie tekstów źródłowych pochodzących z literatury poświęconej rozwojowi osobistemu oraz budowaniu dobrych relacji między ludźmi. Uzupełnieniem materiału merytorycznego będą: porady metodyczne dotyczące pracy wychowawczej, karty pracy uczniów z zadaniami, ćwiczeniami oraz gry i zabawy dydaktyczne

Koncepcja zajęć oparta jest na dorobku psychologii humanistycznej, pozytywnej i społecznej oraz pedagogiki humanistycznej. Jej celem jest realizacja dobra człowieka, które jest utożsamiane z jego rozwojem, pomyślnością, szczęściem oraz poszanowaniem jego godności i wolności. Program zajęć wskazuje na potrzebę realizacji takich wartości, jak: autentyzm, samoświadomość, refleksyjność, samorealizacja, samodzielność, otwartość, tolerancja, partnerstwo, życzliwość, serdeczność, asertywna komunikacja, szacunek, wzajemność, wdzięczność.

Istotnym wyzwaniem stawianym przed uczniami jest pobudzenie ich do myślenia, autorefleksji, krytyki oraz mądrego kompromisu. Udzielanie odpowiedzi na postawione pytania prowadzić będzie do określania siebie i swojego stosunku do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Pozwoli to uczniom pełniej uczestniczyć w życiu społecznym, pomoże odkryć sens ludzkiego życia, kreować własny świat, tworzyć samego siebie. Nauczy współodpowiedzialności za własne kształcenie i tym samym rozwój osobisty i społeczny.

Tematyka proponowanych zajęć

<u>Poszanowanie godności człowieka</u>

- Godność osobista a godność osobowa (godność człowieka).

- Cechy godności człowieka.
- Zachowania niegodziwe.
- Doświadczanie godności.

Kształtowanie postaw społecznych

- Komponenty postawy: poznawczy, uczuciowo-oceniający, behawioralny.
- Właściwości postaw: kierunek, intensywność, zakres, złożoność, trwałość.
- Zmiana postaw: uleganie, identyfikacja, internalizacja (uwewnętrznienie).
- Katalog postaw społecznych: postawy pozytywne i nieaprobowane.

Wychowanie do wartości

- Systemy wartości.
- Hierarchie wartości.
- Konflikty wartości.

Kształcenie nawyków skutecznego działania

- Wprowadzanie planów i osiąganie celów.
- Doskonalenie siebie – praca – wytrwałe działanie.
- Przyjmowanie odpowiedzialności.

Wzmacnianie poczucia własnej wartości

- Samoocena wysoka a niska – blaski i cienie.
- Źródła samooceny.
- Wzmacnianie poczucia własnej wartości – afirmacje.

Kształtowanie własnego wizerunku

- Autoprezentacja i autowaloryzacja.
- Skuteczne taktyki autoprezentacji: ingracjacja, autopromocja, autopromocja przez skojarzenie, świecenie przykładem, autoprezentacje taktyczne.

Sztuka porozumiewania się

- Komunikacja interpersonalna – formy i przykłady interakcji społecznych.
- Bariery w komunikacji.
- Zasady skutecznego porozumiewania się – kodeks uczestnika debat i dyskusji.
- Trening asertywności.
- Bariery utrudniające skuteczne słuchanie.
- Sztuka słuchania – słuchanie aktywne.
- Komunikacja niewerbalna: znaczenie mowy ciała, mowa ciała a temperament, trening mowy ciała.

Savoir-vivre

- Zasady witania się, żegnania się, przedstawiania się, pozdrawiania się.
- Zasady zachowania się w trakcie imprez artystycznych i sportowych, w kościele, kinie, teatrze, kawiarni, restauracji, muzeum, supermarkecie itp.
- Zachowanie prywatności w miejscach publicznych.
- Prowadzenie rozmów telefonicznych.
- Wręczanie i przyjmowanie prezentów.

Reguły dobrego życia w relacjach społecznych

- Reguły dobrego życia: podobieństwo, częstość kontaktów, prośby, bezinteresowność – dobroć – szczodrość, wzajemność, wzajemność sympatii, wdzięczność, asertywność, pochwały i komplementy, zaufanie, przeprosiny, poczucie humoru.

Współpraca

- Współpraca a rywalizacja.
- Zasady efektywnej współpracy.
- Role w zespole.
- Typy talentów według Instytutu Gallupa.

Sztuka rozwiązywania konfliktów

- Warunki powstawania konfliktów.
- Postawy wobec konfliktów.
- Tradycyjne i współczesne podejście do konfliktów.
- Rodzaje konfliktów.
- Skutki konfliktów.
- Style rozwiązywania konfliktów.
- Zasady skutecznego negocjowania.
- Mediacje.

Kształcenie umiejętności twórczego myślenia i rozwiązywania problemów

- Cechy twórczej postawy.
- Psychologiczne przeszkody w twórczości i rozwiązywaniu problemów.
- Zasady rozwoju kreatywności.
- Strategie rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji.

Emocje, uczucia, nastroje

- Katalog emocji, uczuć, nastrojów.

- Kontrola nad emocjami.
- Dzielenie emocji z innymi.
- Rodzaje temperamentów.

Reguły dobrego życia w relacjach społecznych

Poniżej – jako przykładowe – przedstawione zostały skrócone opracowania dotyczące wybranych reguł dobrego życia relacjach społecznych.

Podobieństwo

Każdy rodzaj podobieństwa wywołuje sympatię (im jest ich więcej, tym lepiej), ale szczególne znaczenie ma podobieństwo poglądów. Osoba podzielająca cudze przekonania dostarcza wsparcia i niebywale komfortowego poczucia, że ma się rację. Bardzo lubimy mieć słuszność w każdej sprawie, dlatego też darzymy sympatią ludzi, którzy się z nami zgadzają. Potwierdzenie własnych poglądów działa jak nagroda i sprzyja podtrzymywaniu kontaktu. W sytuacji negocjacyjnej trudno oczywiście zgadzać się ze wszystkim, bo tylko część przekonań bywa podobna, ale to co nas łączy, należy szczególnie podkreślać i eksponować na różne sposoby.

Bezinteresowność – dobroć – szczodrość

Bądź bezinteresowny. Pomagaj innym, a co najważniejsze, nie oczekuj niczego w zamian. Ćwicz akty życzliwości. Dawaj ludziom więcej niż się spodziewają, i rób to z radością. Pomagaj w drobnych sprawach innym ludziom. Poczujesz się szczęśliwszy. Ważna jest nie tylko liczba dobrych uczynków, ale także ich różnorodność. Kiedy widzimy dobroć ludzką – życzliwe, bezinteresowne reakcje – robi nam się ciepło na sercu i mamy ochotę być lepszymi ludźmi. Dobroć jest bowiem zaraźliwa. Kiedy okazujesz dobro innym wzmacniasz poczucie własnej wartości.

Wzajemność

W ludzkich kulturach powszechnie występuje zarówno zobowiązanie do dawania, zobowiązanie do przyjmowania, jak i zobowiązanie do oddawania. Wymaga się od człowieka, by za otrzymane od kogoś dobro odwdzięczył się w podobny sposób. Reguła ta wzbudza w nas „poczucie obligacji". Jest to specyficzny stan pobudzenia, który jest dla człowieka nieprzyjemny, dlatego jak najszybciej stara się on oddać otrzymane przysługi. Poczucie zobowiązania do przyszłego odwdzięczenia się pozwala ludziom na inicjowanie różnego rodzaju łańcuchów wymiany, transakcji i związków, które są ogólnie korzystne i dla nich, i dla społeczeństwa jako całości. Jeśli chcemy mieć wpływ na to, co się wokół dzieje, nie powinniśmy rozglądać się i pytać: kto może mi pomóc? Pierwsze pytanie powinno brzmieć: komu mogę pomóc? Kto może coś zyskać dzięki mojemu działaniu? Czy mogę być pomocny w jakiejś konkretnej sytuacji? Wtedy, zgodnie z regułą wzajemności, ten ktoś pomoże nam, gdy będziemy potrzebować pomocy.

Wzajemność sympatii

Lubimy tych, którzy nas lubią. Świadomość cudzej sympatii sprawia, że zachowujemy się serdecznie, miło, przyjacielsko, wywołując podobne reakcje. Im bardziej jesteś nieśmiałą i niepewną siebie osobą, tym większą sympatią obdarzysz kogoś, kto deklaruje, że cię lubi.

Wdzięczność

Wdzięczność jest odpowiedzią na czyjąś pomoc i wsparcie, które dostaliśmy w sytuacjach trudnych, gdy czuliśmy się bezsilni, słabi, zagubieni. Wdzięczność odczuwamy, gdy w zdarzeniu, które oceniamy jako osobiście dla nas korzystne, dostrzegamy udział innych ludzi. W odpowiedzi pojawia się ciepłe uznanie wobec dobroczyńcy, docenienie go i tego, co dla nas zrobił, życzliwość wobec niego, a także pragnienie, by coś dla niego zrobić, odwdzięczyć mu się. Przychylność, którą nosimy w sercu, myśląc o naszych dobroczyńcach, jest bardzo ważna. Trzeba jednak czegoś więcej: wyrazów wdzięczności. Wyrażanie wdzięczności to coś więcej niż mówienie „dziękuję". Na wdzięczność okazywaną składać się mogą drobne wyrazy pamięci: list, kartka z pozdrowieniami czy życze-

niami, podarunek, odwiedziny, wyrażenie troski i zainteresowania, wszelka możliwa pomoc itp.

Zaufanie

To oczekiwanie osoby lub grupy, że może polegać na słowie czy obietnicy innych ludzi. Codziennie udzielamy kredytu zaufania przeróżnym osobom, grupom i instytucjom. Ufamy przyjacielowi, któremu powierzamy tajemnice. Ufamy rodzicom, nauczycielom, lekarzom. Zaufanie jest darem, który mobilizuje do realizacji skierowanych w naszą stronę oczekiwań. Trzeba się nauczyć nie tylko je dawać, ale też i przyjmować. Ważne jest dzielenie się swoimi problemami z bliskimi osobami. Głośne wypowiedzenie tego, czym się aktualnie trapisz, ma ogromną wartość. Po prostu opowiedz o tym komuś, komu na tobie zależy. Stosowanie samoodsłaniania się nie tylko pozwala ludziom głębiej poznać się nawzajem, lecz także wysyła sygnały zaufania. To tak jakbym powiedział: „Mam tu pewną informację, coś, co chcę, żebyś wiedział o mnie, i ufam ci, że nie posłużysz się nią, żeby mnie zranić".

Przeprosiny

Nie czuj się skompromitowany, gdy przepraszasz, kiedy zrobiłeś coś złego. Nie bój się przyznawać do własnych błędów i bądź gotowy ponieść ich wszelkie konsekwencje. Czyni cię to uczciwym i odpowiedzialnym człowiekiem. W czasie przeprosin powinieneś okazać prawdziwą skruchę i być gotowym na wysłuchanie bliskiej osoby. Idealne przeprosiny składają się z pięciu składników:

1. Powiedzenia przepraszam.
2. Wyrażenia żalu za swój błąd.
3. Potwierdzenia, że pewne normy społeczne lub oczekiwania zostały złamane.
4. Wyrażenie empatii, która pokaże, że rozumiesz jak twoje zachowanie mogło zranić drugą osobę.
5. Prośby o przebaczenie.

Bibliografia

Brycz. H.: *Człowiek – instrukcja obsługi. Przewodnik po zachowaniach społecznych*, Sopot 2012.

Cialdini R.: *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 2004.

Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.

Hamer H.: *Rozwój umiejętności społecznych*, Warszawa 1999.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

Walkiewicz J.: *Rozmyślnik. Zainspiruj się do działania*, Gliwice 2018.

Wojciszke B.: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2009.

Janusz Korzeniowski

Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej

w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Igła, tusz, nóż

Michał Brzezicki

Modyfikacja ciała w kontekście zdrowia – stereotypy vs fakty

„Aplikacja tego produktu może w pewnych przypadkach powodować reakcje alergiczne z powodu wrażliwości na któryś ze składników pigmentu" – taki lub podobny tekst widnieje na większości tuszów do wykonywania tatuażu. Czy pigment szkodzi i powoduje uczulenia? Czy samo przekłuwanie skóry lub przecinanie jej jest dla nas ryzykowne? Czy modyfikacje ciała mogą spowodować uszczerbek na zdrowiu, choroby, a nawet nowotwory? Pewnie każdy posiadacz tatuażu, kolczyka czy innych ozdób nie raz słyszał o zagrożeniach, na jakie w związku z nimi jest narażony. Znajomy, korzystając z usług pulmonologa, usłyszał przy badaniu od pielęgniarek, że kolczyk może wywołać nowotwór sutka. Od alergologa zaś, że tatuując się, postępuje nieodpowiedzialnie, bo zawarte w tuszach pigmenty uczulą go. Natomiast u lekarza medycyny pracy po zdjęciu koszulki usłyszał: „A wyglądał mi pan na mądrego człowieka".

Igła

Większość lekarzy nie interesuje się szczególnie technikami wykonywania tatuaży czy piercingu, a mimo to wyrażają chętnie subiektywne zdanie, które przez ich lekarski autorytet automatycznie otrzymuje „fachowe" brzmienie. Na studiach medycznych nie są analizowane składy tuszów czy statystyki występowania powikłań po danej modyfikacji. Takie badania są rzadkością i najprawdopodobniej są to prace indywidualne, na przykład doktorskie, niewchodzące w skład wiedzy wymaganej na jakimkolwiek egzaminie. By móc dyskutować, zgodzić się bądź zanegować daną opinię, dobrze jest zdobyć odpowiednią wiedzę w tej dziedzinie.

Igły stosowane są przy kolczykowaniu, podwieszaniu, tworzeniu tuneli, tatuowaniu zarówno tradycyjnym, jak i tym współczesnym. Każda ingerencja dotycząca naszego ciała może spowodować różne reakcje organizmu. Andrzej Pokorski, szczeciński lekarz internista z wieloletnim doświadczeniem, podkreśla, że każdy zabieg na ciele jest czymś nienaturalnym i występuje możliwość pojawienia się różnych powikłań. W dużej mierze zależy to oczywiście od tego, w jaki sposób będziemy dbać o powstałe uszkodzenie. Marcin z Kult Tattoo Fest oraz Iceman z piercing.pl – zawodowi piercerzy, z którymi rozmawiałem – jednoznacznie stwierdzają, że skutki uboczne nie są rzadkością, ale głównie wynikają z nieodpowiedniej higieny po przekłuciu bądź braku doświadczenia osoby wykonującej zabieg. Mimo naszej dbałości o gojącą się ranę, mogą powstać na przykład bliznowce, czyli miejsca, w których blizna nieprawidłowo narasta, stany zapalne czy infekcje. Przy samym przekłuwaniu może zaś dojść do uszkodzenia nerwu lub naczynia krwionośnego. Kolczyki w języku dodatkowo mogą być przyczyną nadmiernego wydzielania śliny lub uszkodzenia uzębienia. Iceman, warszawski piercer z 11-letnim doświadczeniem, mówi nawet, że „(...) jeżeli we wstępnym wywiadzie z klientem pojawiają się jakieś przeciwwskazania, jak skłonność do bliznowców, zabieg nie powinien być wykonywany, ponieważ może oznaczać to, że ciało klienta źle zareaguje, a sam efekt będzie odbiegać od oczekiwanego".

O komplikacjach i efektach zaniedbania na własnej skórze przekonała się modelka Anna „Axpeney" Zielińska. Podczas swojej przygody z modyfikacjami doświadczyła podrażnień, migracji kolczyków oraz uszkodzeń szkliwa. Szczególnie jednak wspomina walkę, jaką stoczyła po wykonaniu piercingu w sutkach. Już na wstępie zaznacza, że wszystkie komplikacje, jej zdaniem, spowodowane były robieniem zabiegu w domowych warunkach, przez niedoświadczoną amatorkę oraz jej zaniedbanie. „To była moja zmora. Proces gojenia wydłużał się za każdym razem jak założyłam przylegającą odzież, spałam na brzuchu, przetarłam bądź uderzyłam się". Modelka wspomina również, że miejsce przekłucia było wiecznie spuchnięte, ropiało, a kolczyki potrafiły zapadać się w ciele. Sytuacja Axpeney skomplikowała się po zdarzeniu, w którym została mocno uderzona w pierś. Kolczyk zapadł się pod skórę. Modelka bała się iść z tym do lekarza i próbowała poradzić sobie z problemem domowymi sposobami. Po czterech dniach pierś była tak powiększona, że sprawiała problemy nawet przy oddychaniu. Axpeney trafiła do szpitala, gdzie zapadła decyzja o natychmiastowej interwencji chirurga. Kolczyk, który wbił się w pierś musiał zostać usunięty. Lekarz ostrzegł, że może dojść nawet do mastektomii. Na szczęście operacja udała się, zostawiając po sobie tylko małą bliznę. Axpeney rozważa korektę laserową dla estetycznej poprawy symetrii dekoltu.

Sprawa jest bardziej skomplikowana, jeżeli decydujemy się na popularny ostatnio zabieg wprowadzenia pigmentu w gałkę oczną. Ta stosunkowo młoda modyfikacja ciała budzi wiele kontrowersji – zarówno estetycznych, jak i zdrowotnych. Jednym się nie podoba, a innych zachwyca. Co do kwestii zdrowotnej, to każda ewentualna pomyłka może kosztować nas pogorszenie bądź utratę wzroku. Przykładem może być Ola z Wrocławia, która naśladując swojego idola, Popka, wykonała taki tatuaż. Niestety, w konsekwencji prawie całkowicie straciła wzrok. Tatuowanie gałki ocznej jest wykonywane w medycynie przy

niektórych, rzadkich problemach – związanych na przykład z albinizmem czy bliznami na gałce ocznej. Lekarze odradzają wykonywania tego typu zabiegów w celu czysto estetycznym.

Tusz

Większość państw ma określone przepisy regulujące normy, jakie powinien spełniać tusz wykorzystywany do tatuaży. W Stanach Zjednoczonych są one traktowane jak kosmetyki, dzięki czemu nie mogą się w ich składzie znaleźć substancje szkodliwe dla zdrowia. W Unii Europejskiej dopiero w roku 2019 rozpoczęto prace nad ustaleniem norm związanych ze składem tuszów. Specjalnie powołana komisja ma ustalić, które substancje będą mogły się w nich znajdować i w jakich ilościach.

Obecnie w skład tuszów mogą wchodzić: tlenek żelaza, dwutlenek tytanu, polisiarczan glinu, sole kadmu, kobaltu czy chromu i żelaza, barwniki azowe, wspomniany siarczan rtęci, fenol, heksachloro-1,3-butadien, metylenoamina, dibenzofuran, benzofenon i inne. Niektóre z nich są potencjalnie kancerogenne, czyli są związkami mogącymi sprzyjać powstawaniu komórek nowotworowych, inne mogą powodować reakcje obronne organizmu (uczulenie). Według badań przeprowadzonych na 30 tuszach wynika, że 87% z nich posiada w składzie glin, 73% tlen, 67% tytan i 67% – węgiel. Andrzej Pokorski uspokaja, że nie oznacza to jednak, iż po zrobieniu tatuażu wystąpią jakiekolwiek skutki uboczne. Lekarz zaznacza, że wiele potencjalnie szkodliwych składników dostarczamy w pożywieniu lub podczas kontaktu na przykład z różnymi tkaninami. Niestety, nie można jednoznacznie stwierdzić, które substancje i w jaki sposób powodują działania niepożądane. Może być to też kwestia indywidualna lub zależna od innych czynników, takich jak promieniowanie UV, stosowane kosmetyki czy stan zdrowia.

Aktualnie tusze kolorowe zawierają więcej metali ciężkich typu kadm, ołów czy arsen, od barwników czarnych, dlatego „(...) tatuaże w odcieniach szarości są bezpieczniejsze od tatuaży kolorowych" – mówi lek. Anna Stocka, dermatolog i wenerolog. Naukowcy z Uniwersytetu Medycznego w Katowicach sugerują, że wytatuowanie sobie znacznej powierzchni ciała zielonym tuszem, który może być zanieczyszczony arsenem, może spowodować przekroczenie dopuszczalnych norm toksyczności, co oznacza, że sprowadzamy zagrożenie dla swojego zdrowia.

Przed wykonaniem tatuażu powinno się zrobić test na niewielkim fragmencie skóry: „(...) jeśli zostanie zaczerwienienie lub lekka opuchlizna, może wskazywać to na reakcję alergiczną. W takiej sytuacji przed zastosowaniem farby należy skontaktować się z lekarzem". Powyższy cytat znajduje się na ateście tuszu firmy Dynamic Ink.

Anna Stocka i Andrzej Pokorski wyrażają zaniepokojenie słabą kontrolą składu tuszów. Twierdzą, że mogą wystąpić uczulenia lub inne reakcje na metale ciężkie. Przyznają, że takie zabiegi niosą ze sobą ryzyko zakażenia, które maleje, jeżeli korzysta się z profesjonalnego studia i doświadczonych tatuatorów.

Innym skutkiem związanym z wytatuowaniem swojego ciała, głównie pleców (okolicy lędźwiowej) może być odmowa lekarza anestezjologa na wykonanie znieczulenia zewnątrzoponowego (podanie zastrzyku ze środkiem znieczulającym do rdzenia kręgowego). Dominika Czemierowska, warszawska położna, za przykład takiej sytuacji podaje poród. Przy znieczulaniu dolnej części ciała tatuaż jest względnym przeciwwskazaniem. Oznacza to, że lekarz decyduje, czy pacjent z tatuażem może zostać znieczulony czy nie. Położna wyjaśnia, że sprawa jest skomplikowana tak naprawdę tylko wtedy, gdy pacjentka posiada rozległy tatuaż w lędźwiowym odcinku kręgosłupa. W takim przypadku wykonanie znieczulenia niesie ze sobą niebezpieczeństwo przeniesienia pigmentu z tatuażu do rdzenia kręgowego. Potwierdzeniem jest przypadek przytoczony przez Krzysztofa M. Kuczkowskiego na łamach „Canadian Journal of Anesthesia", w którym odnotowano zwiększoną tkliwość i pieczenie po podaniu znieczulenia bezpośrednio w miejsce tatuowane, co było wiązane z przeniesie-

niem tkanek z pigmentem w głębsze tkanki. Jeżeli w miejscu podania znieczulenia ciało jest całkowicie pokryte tatuażami, lekarz nie powinien go wykonać. W każdym innym przypadku sprawa rozpatrywana jest indywidualnie.

Nóż

Zabiegi plastyczne wykonywane za pomocą skalpela przeprowadzane są przede wszystkim w klinikach i szpitalach, ale coraz częściej także w salonach, gdzie oferowane są modyfikacje ciała. Mowa tutaj głównie o skaryfikacji i rozdwajaniu języka. Ta pierwsza jest sztuką tak dawną jak samo tatuowanie. Jednak dopiero obecnie przeżywa swój rozkwit, dlatego nie ma jeszcze wielu specjalizujących się w tym twórców. Niedostosowanie się do zasad zarówno higieny podczas, jak i po zabiegu może prowadzić do zakażeń, stanów zapalnych czy innych dolegliwości. To, w jaki sposób organizm zacznie się goić, i jak będzie prezentował się efekt końcowy, zależy w dużej mierze od naszego przestrzegania czystości. Zdarzyć się może, że efektem będzie blizna odbiegająca wyglądem od oczekiwań. Jedyną opcją całkowitego usunięcia skaryfikacji jest przeszczep skóry. Trzeba niestety pamiętać, że każda ingerencja jest zakłóceniem naturalnego funkcjonowania skóry, czego skutkiem może być zwiększone ryzyko transformacji i nowotworzenia, czyli powstawania komórek nowotworowych. Rak kolczystokomórkowy jest przykładem poważnej zmiany skórnej występującej między innymi w miejscu blizn, owrzodzeń lub przewlekłego stanu zapalnego. Nie oznacza to jednak, że tego typu upiększanie musi wiązać się z groźnymi konsekwencjami. Wspomniana wcześniej dermatolog Anna Stocka nie łączy takich modyfikacji ze zmianami nowotworowymi, a w swojej karierze nie spotkała takiego przypadku.

Katarzyna Maciejewska, lekarz, specjalista chorób zakaźnych, zapytana o osobiste zdanie, odradza wszelkich zachowań niosących ryzyko zakażenia. Zwraca również uwagę na możliwość wystąpienia reakcji alergicznych. Jednocześnie podkreśla, że nie jest to jednak częste zjawisko, a do samego zakażenia może dojść również w szpitalu, co nie oznacza, że w celu uniknięcia ryzyka należy rezygnować na przykład z koniecznej operacji.

W przypadku rozdwajania języka ryzyko wygląda podobnie jak w podczas większości modyfikacji, w szczególności kolczykowania tej części ciała. Przecinając język jesteśmy jednak w stanie uszkodzić więcej tkanek niż w przypadku samego przekłuwania. Powstające blizny mogą przekształcić się w stwardnienia czy narośle, przez co język może stać się mniej elastyczny.

Wykonanie prostego tatuażu przez znajomego czy kolczykowanie uszu u koleżanki w domu są obarczone ryzykiem skutków ubocznych, często społecznie akceptowane jako niegroźny wybryk. Natomiast skomplikowane tatuaże, przekłuwanie większych partii ciała bądź wrażliwszych miejsc, jak i przecinanie języka czy tatuowanie gałki ocznej to zabiegi, które bezwzględnie muszą wykonywać doświadczeni profesjonaliści znający się na swoim fachu, zapewniający klientowi maksymalny komfort i higienę.

Modyfikacje ciała to pewnego rodzaju hobby. Skoro przy jednym, jakim może być sport, akceptujemy urazy, złamania, pęknięcia itp., to możemy również zaakceptować to, co wiąże się z modyfikacjami ciała. Kolejna drobna kontuzja nie sprawia, że sportowiec porzuca dyscyplinę na rzecz leżakowania. Tak samo przejściowy problem ze skórą, alergią czy podrażnieniem nie muszą powodować rezygnacji z modyfikowania ciała, ale zawsze warto eliminować niepotrzebne ryzyko.

Michał Brzezicki

Projektant graficzny, absolwent Akademii Sztuki w Szczecinie. Prezentował swoje prace na wystawach o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Pracował jako nauczyciel zawodowy przedmiotów graficznych w szkołach policealnych, projektant wnętrz oraz grafik. Jest autorem ilustracji do książki Pawła Kołodzińskiego *O ptaku duszy* oraz publikacji w magazynie „Tattoofest".

Pedagogika wartości

Jadwiga Szymaniak

Rozwijanie kompetencji moralnych w kształceniu szkolnym

Troska o wychowawczą rolę szkoły, która ma być przekaźnikiem pewnego systemu wartości, towarzyszyła ostatnio dyskusjom, także przy czerwcowym „okrągłym stole" edukacyjnym. Minister edukacji narodowej Dariusz Piontkowski podkreślił, że zmian w oświacie nie dokona się bez odbudowania nauczycielskiego autorytetu i odnowienia wychowawczej roli szkoły. Co roku na podstawie art. 60 ustawy Prawo oświatowe minister edukacji narodowej ustala kierunki realizacji polityki oświatowej państwa na dany rok szkolny. W tym i przyszłym roku MEN chce położyć szczególny nacisk na „wychowywanie do wartości"[1]. Dla nauczycieli mojego pokolenia, bardzo już teraz niemłodych, sprawa była jasna, mimo że pracowaliśmy w zupełnie innych warunkach. Oczywista jednak była dla nas obecność, więcej – nieodzowność treści patriotycznych w programach i podręcznikach, w kanonie lekturowym. Oczywiste było też uczenie zaangażowania i szeroko pojętego humanizmu. Zmiany, które dokonywały się potem – w myśl przekonania, że wychowuje głównie dom i rodzina – nie przyniosły skutków na tyle budujących, aby nie szukać kolejnych rozwiązań. Może warto sięgnąć do dorobku myśli i doświadczeń, który w tej dziedzinie jest w Polsce wyjątkowo imponujący, wciąż aktualny i cenny.

Wartości i kompetencje

Także w obecnym dyskursie międzynarodowym, szczególnie niemieckojęzycznym, sprawa troski o wartości budzi duże zainteresowanie, często też zaniepokojenie – pojawiają się nie tylko rozważania teoretyczne, ale i opisy skutecznych metodycznych rozwiązań. Pojęciu wartości poświęcono niedawno cały numer cenionego miesięcznika „Pädagogik"[2]. Kilku zaprezentowanym na jego łamach stanowiskom chciałabym poświęcić za chwilę więcej uwagi. Zanim do tego przejdę, sprecyzujmy jednak krótko pojęcie wartości. W filozofii przez wartość rozumie się to, co budzi oceniające uznanie człowieka. W myśl filozofii Immanuela Kanta dochodzi tu element powinności[3].

Dziś równolegle pojawia się także pojęcie kompetencji. Powszechnie akceptowaną, kompleksową ich definicję stworzył Franz E. Weinert: „Kompetencje to powiązanie wiedzy, gotowości i umiejętności, które czynią osobę zdolną do działania w określonej sytuacji"[4].

W Polsce pojęcie kompetencji pojawiło się przede wszystkim w kontekście rozważań nad priorytetami wskazywanymi w kształceniu przez Unię Europejską. Profesor Stefan Kwiatkowski, za ekspertami UE, mówił o kompetencjach kluczowych (*key competencies*), określając przez nie pożądany – ze społecznego punktu widzenia – stan wiedzy, umiejętności i postaw[5]. W tym ujęciu dochodzi więc do głosu społeczny punkt widzenia. W odniesieniu do dorosłych kompetencje mogą być utożsamiane z kwalifikacjami. Podkreśla się wtedy odpowiedzialność i uprawnienia do działań, zaznaczał Kwiatkowski. Tak jest na przykład od lat w niektórych zawodach, wymagających nie tylko dyplomu, ale i zdobycia odpowiednich uprawnień (na przykład budowlanych). W odniesieniu do dzieci i młodzieży problematykę kompetencji trzeba przemyśleć, często od nowa, uwzględniając ich wiek.

Wskazania unijne koncentrowały się na kompetencjach kluczowych, które zostały sprecyzowane przez ekspertów powołanych przez Komisję Europejską w wyniku cyklu seminariów w latach 2001–2002.

Ustalono, że zbiór kompetencji kluczowych będzie związany z następującymi obszarami:

- komunikacja w języku ojczystym,
- komunikacja w językach obcych,
- technologie informacyjne i komunikacyjne, matematyka, nauki ścisłe i technika,
- komunikacja interpersonalna,
- uczenie się,
- kultura ogólna[6].

Kompetencje te odnoszą się przede wszystkim do kształcenia realizowanego w ramach obowiązku szkolnego i powinny być zdobyte, na ogół, między 7 a 15 rokiem życia.

Kompetencje moralne i refleksja

Łatwo zauważyć, że nie zostały wyróżnione tu kompetencje moralne, co niewątpliwie mogło mieć wpływ na realizację procesu wychowawczego w szkołach. Wprawdzie można kompetencje moralne rozpatrywać w ramach – wspomnianej wśród kompetencji kluczowych – kultury ogólnej, różnie zresztą pojmowanej. Grozi to jednak przeoczeniem problemu. Dlatego tym cenniejsze stają się głosy pedagogów i psychologów kierujących uwagę na to zagadnienie. Jednym z nich jest profesor Georg Lind, psycholog z Uniwersytetu w Konstancji[7], który przypomina w tym kontekście Kantowski imperatyw kategoryczny: „postępuj zawsze według takiej maksymy, abyś mógł zarazem chcieć, by stała się ona podstawą powszechnego prawodawstwa"[8].

Podobnie wcześniej głosiła Ewangelia: „Wszystko więc, co byście chcieli, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie"[9].

Według imperatywu kategorycznego Kanta musimy jasno odróżnić uniwersalne zasady, które oczekiwane być mogą od wszystkich ludzi, a z drugiej strony brać pod uwagę wartości specyficzne,

uwarunkowane kulturowo. Prawo musi uwzględniać te uniwersalne, podkreśla Georg Lind, bez tego nie byłoby możliwe pokojowe współżycie[10]. Demokratyczne podejście do edukacji zakłada jednak, że wychowanie do wartości powinno być powściągliwe, raczej dyskretne, aby nie naruszać indywidualnych preferencji w społeczeństwie zbliżającym się w większości do stanowisk pluralistycznych[11].

Pracę w szkole w tym obszarze ułatwia fakt, że z badań naukowych prowadzonych w wielu krajach wynika, że dzieci dość wcześnie zdobywają moralną refleksję. Psycholog Maria Tyszkowa już przed laty sugerowała potrzebę wczesnego rozwijania sumienia u dzieci. Zadanie to wiązała przede wszystkim z okresem średniego dzieciństwa (6–12 lat), choć odróżniać dobro i zło dziecko powinno się uczyć już znacznie wcześniej[12]. Również psycholog profesor Anna Gałdowa wskazywała na wagę wczesnych doświadczeń aksjologicznych, a takich dostarczyć może rodzina, przedszkole, potem szkoła i działające w niej liczne organizacje[13]. Jest to zwłaszcza szacunek dla takich wartości, jak pokój i sprawiedliwość, mają one bowiem dla przeważającej większości ludzi wysoką rangę. Skłonność do nich prawdopodobnie jest wrodzona, bowiem urzeczywistniają się one w naszym zachowaniu na długo przed ujęciem ich w postać rozumowo uzasadnionych pojęć[14]. Filozofowie starożytni i chrześcijańscy mówili tu o cnotach (takich jak na przykład sprawiedliwość), Kant zaznaczał rolę rozumowania, a dziś ujmujemy te przymioty w kategorii kompetencji moralnych, popartych stopniowo myśleniem, rozmową, dyskusją, zamiast przemocą, oszustwem, podporządkowaniem – podkreśla przywoływany profesor Lind.

Jest wiele dowodów eksperymentalnych na to, że różnice w zachowaniu bardzo silnie zależą od stopnia rozwoju moralnych kompetencji. Ustalają one w wysokim stopniu, czy człowiek w sytuacji próby będzie uczciwy, czy zrezygnuje ze środków uzależniających w wypadku stresu – względnie nacisków grupy, czy pomoże osobie w potrzebie, czy zawaha się i zastanowi, zanim wykona niemoralne polecenie[15]. „Nowe studia dodatkowo wskazują, że jednostki z wysoką kompetencją moralną lepiej przyswajają fakty, mają lepsze oceny z matematyki i języka ojczystego, lepsze średnie na maturze"[16]. Potrzebny jest jednak profesjonalizm nauczycieli, ich stała troska o rozwój podopiecznych w tej dziedzinie, tworzenie sposobności do wychowawczych oddziaływań, a także aktywna postawa rodziców.

Kompetencja moralna bowiem, jak podkreślają znawcy, rośnie, rozbudowuje się jak mięśnie – przez używanie. Jej rozwój zależeć może też od metody, a więc i od stopnia przygotowania nauczycieli. Gdy kompetencje moralne rozwiną się w niedostatecznym stopniu – ludzie sięgają, jak wspomniałam, po przemoc, oszustwa, ucisk. Bez wysiłków w tej dziedzinie – pokój i demokracja będą zagrożone.

Profesor pedagogiki szkolnej i ogólnej Jürgen Rekus i pedagog dr Thomas Mikhail, autorzy nowego słownika pojęć z zakresu pedagogiki szkolnej[17], podkreślają, że szkoła czy klasa może się stać stopniowo wspólnotą, a we wspólnocie każdy czuje się potrzebny, działa nie tylko dla własnych korzyści, ale też dla innych w czasie pracy nad wskazanymi przez nauczyciela zadaniami, a tym samym doskonali się w zakresie życia w szerszej społeczności. Uczniowie pracują razem, „są razem", uczą się „współbycia". Wskazywała też na to zasłużona pedagog Bronisława Dymarowa, której myślenie starano się kontynuować, szczególnie na Uniwersytecie Śląskim[18].

W ujęciu chrześcijańskim problematyka ta jest w poruszana w kontekście wspólnoty powstającej ze względu na dobro jej członków[19]. Wypracowano też liczne przykłady pracy, szczególnie na polu wychowania obywatelskiego młodzieży, przygotowania jej do przyszłych odpowiedzialnych zachowań w życiu publicznym, takich jak np.:

- umiejętność włączenia się w dyskurs społeczno-polityczny;

- przygotowanie do udziału w życiu społecznym poprzez pogodzenie nauki z działalnością w środowisku;
- kontakty z lokalnymi władzami i prasą[20].

Praca taka łączy nauczyciela i uczniów oraz pozytywnie wpływa na relację pomiędzy uczniami. Wspólnoty powstają zresztą nie tylko w szkole, istnieją wśród przyjaciół, w zastępie i drużynie harcerskiej, mogą się zrodzić w miejscu aktywności zawodowej. Jednak szkoła stanowić może wspólnotę specyficzną, poprzez staranny dobór zadań: „w tym sensie wspólnota dla zadań – staje się sama zadaniem", zaznaczają autorzy wspomnianego słownika pedagogiki szkolnej[21].

Jest to moralny aspekt życia szkolnego – zespołowe realizowanie zadań przez nauczycieli i uczniów, przy czym warunkiem powodzenia jest obustronna akceptacja wyznaczonych celów. Istotnym czynnikiem w takim podejściu są osobowość nauczyciela i jego kompetencje moralne. Zwróciła na to uwagę między innymi pedagog Annette Czerwański z Bielefeld[22], dając próbę skonkretyzowania tych kompetencji. Odnosić się one mogą zresztą także do wychowanków, szczególnie starszych. Oto niektóre kompetencje wskazane przez autorkę:

- poczucie odpowiedzialności za siebie i innych;
- umiejętność współpracy i dbałość o innych;
- wnoszenie konstruktywnych własnych idei do wspólnej pracy;
- oferowanie pomocy;
- podejmowanie się pełnienia funkcji;
- wykazywanie chęci do pogłębienia wiedzy;
- podejmowanie się zadań z własnej woli.

Obserwacja współczesnego życia szkolnego (konflikty na różnym tle, przemoc, ale też oszustwa, „chodzenie na łatwiznę") prowadzi jednak do wniosków mało budujących, bowiem wskazuje, jak wiele jest jeszcze do zrobienia w tym obszarze. W szkole, najlepiej w mniejszej grupie, czyli w klasie, dzieci i młodzież z powodzeniem mogą się uczyć wartościowania, pod kierunkiem wychowawcy czy nauczycieli przedmiotowców – tworząc swoisty most między poznaniem i postępowaniem[23]. Chodzi tu nie tylko o przejęcie wartości, choć i to jest ważne (mówi się wtedy o procesie enkulturacji), ale o ich przemyślenie, refleksyjne „roztrząsanie". Wiedza i zalecenia, jak postępować, mogą być przekazywane jako korespondujące ze sobą (w teorii mówi się o „łańcuchu" wiedzy, postaw i stanowisk oraz działania)[24]. Choć nie jest to stan, który zawsze się osiąga.

Chciałabym tu wskazać na podnoszone zarówno w literaturze, jak i wynikające z własnych obserwacji dwie trudności.

Po pierwsze, dzieci młodsze mogą przejmować określone sądy i stanowiska bezrefleksyjnie i bezkrytycznie. Stąd wielka odpowiedzialność leży po stronie nauczycieli i rodziców.

Po drugie, przesadne nastawienie na kompetencje może faworyzować tylko wybór określonego stanowiska czy sposobu postępowania – na niekorzyść stałego dalszego zdobywania wiedzy. Nie pobudzi to, zwłaszcza dorastającej młodzieży, do wystarczającej pracy nad sobą, a spowoduje dbałość jedynie o natychmiastową przydatność zdobywanej nauki. Daje się to również zauważyć na przykład w praktyce nauczycieli akademickich, którzy tak często słyszą krytyczne opinie studentów na temat „balastu wiedzy", jakim są „obciążani". Ogromną rolę odgrywa tu wspomniana metodyka pracy nauczycielskiej, odkrywanie i dyskutowanie pojawiających się problemów, stwarzanie okazji do przeżywania i wiązania poznawanych treści z życiową praktyką – jednak w atmosferze wzajemnego zaufania, bez nacisków, bez obawy, że prezentowane poglądy czy sposoby pracy mogą być skrytykowane.

Chciałabym uniknąć sformułowań banalnych, ale podkreślę, że aby nauczanie było zorientowane na wartości, trzeba o tym zadaniu wciąż pamiętać i poza nauczaniem przedmiotu starać się doskonalić siebie jako pedagoga i podejmować wynikające z tej roli zadania.

W aktualnym niemieckojęzycznym dyskursie naukowym istnieje pojęcie *Werteerziehung*, to znaczy wychowanie zorientowane na wartości, używane zamiennie z *Wertepädagogik* – „pedagogiką wartości". Teoretycy podkreślają tu umiejętność samodzielnego zdobywania sądów na temat wartości, zaznacza się też brak wyraźnej granicy wobec wychowania moralnego czy religijnego[25]. Za najstarsze metody pracy uważa się w tym zakresie osobisty przykład czy perswazję. Nowsze z metod to roztrząsanie dylematów moralnych, granie ról (na przykład sprawca – ofiara), działania praktyczne, ćwiczenia określonych zachowań. W zależności od wieku wychowanków pojawiają się liczne nawiązania do filozofii moralności, szczególnie etyki jako teorii dobra. Ponieważ do kwestii często dyskutowanych należy kanon wartości, przytoczę dwa stanowiska z tego zakresu, choć istnieją też inne.

Kanon wartości

Krystyna Ferenz, badaczka zajmująca się wprowadzaniem dzieci w kulturę, mówi o wartościach nadrzędnych, stanowiących wspólne dobro ludzkości[26]. Występuje tu względna stałość. Ideał społeczeństwa naszego kręgu kulturowego nakreślił Jan Paweł II, mówiąc o cywilizacji zbudowanej na „uniwersalnych wartościach pokoju, solidarności, sprawiedliwości i wolności"[27].

Hartmut von Hentig, wybitny niemiecki pedagog, wskazuje na dwanaście kręgów wartości. Są to:

1) Życie
2) Wolność, samostanowienie, autonomia
3) Pokój (z nim wiąże się brak przemocy, dążenie do zgody, uprzejmość)
4) Spokój sumienia, brak poczucia winy
5) Sprawiedliwość
6) Solidarność
7) Prawda
8) Mądrość i wiedza
9) Miłość
10) Zdrowie
11) Godność
12) Piękno[28].

Wskazania praktyczne

Za cenne uważać należy wszelkie wskazania praktyczne prowadzące w tym zakresie nauczycieli do celu. Jak bowiem już wskazywano, wielu psychologów, także ostatnio, przyznaje szkole rolę przewodnią. „Wartości mogą być interpretowane jako podstawy, według których ludzie lub grupy ludzi kierują swoim współbyciem" – pisze psycholog Dieter Frey[29]. Mogą one być więc swego rodzaju kompasem, a dochodzić do nich można właśnie przez dyskusję i namysł, na przykład nad wspomnianym na początku imperatywem kategorycznym Kanta, akcentując godność.

Hans Werner Heymann, profesor nauk o wychowaniu z Uniwersytetu w Siegen, wskazuje na to, że żadną miarą nie powinno się mówić o utracie wartości przez młodzież, choć generalnie, szczególnie w zachodnich społecznościach – wyżej stawia się samorozwój i kreatywność niż orientację na tradycję[30]. Kultywowanie wartości przez szkołę to z jednej strony zachęcanie do myślenia na ich temat, wnikanie w nie, a z drugiej strony przeżywanie i wzajemne działanie. Nauczyciele powinni razem z uczniami myśleć nad nimi, kształcić zdolność moralnego sądzenia, ale też budować bycie razem, stwarzać okazje do wspomnianego pożytecznego „współbycia", także przez praktyki zawodowe, wolontariat, wspólne wyjazdy. Szerokie pole działania mają tu nauczyciele etyki i religii, ale także innych przedmiotów humanistycznych i – co jest chyba nowością – pracownicy socjalni i pedagogowie szkolni. Jednym z zadań może być organizowanie doświadczeń uczniowskich, a więc prób przekuwania wiedzy o wartościach w działanie. Etycznej wiedzy powinna bowiem towarzyszyć etyczna praktyka. Przyjrzyjmy się niektórym propozycjom.

Nauczycielka gimnazjum ucząca języka ojczystego i religii przypomina na przykład uczniom, że nie wystarczy poczytać o autorze zalecanego tekstu literackiego w Wikipedii. Mimo trudnego i dość niezrozumiałego dla współczesnej młodzieży języka zaprasza do dyskusji na temat „Jaką wartość ma dla mnie ten tekst dzisiaj". Jest przekonana, że w atmosferze szczerej rozmowy młodzi ludzie potrafią dostrzec znaczenie klasyki, jej ponadczasową wartość. Jak wielu teoretyków i badaczy (choć należy zaznaczyć, że nie wszyscy się zgadzają z takim podejściem) autorka artykułu jest zwolenniczką internalizacji wartości, a więc ich uwewnętrznienia. Z młodszymi uczniami gromadzi słownictwo związane z wartościami, na przykład rzeczowniki (szacunek dla wartości, upadek wartości, respekt), przymiotniki i imiesłowy (godny, wartościowy, pozbawiony wartości, bezsensowny), czasowniki (nadawać wartość, wybierać, odbierać wartość). Następnie uczniowie budują zdania z tymi zestawieniami, tworzą rodziny wyrazów, dyskutują nad zaproponowanymi tematami, na przykład „Co może uczynić moje życie bezsensownym...?", „Co czyni moje życie wartościowym...?"[31].

Liczne opisy pracy pedagogicznej poświęconej wyrabianiu kompetencji moralnych dotyczą wspomagania jednostek w trudnej sytuacji życiowej. Uczniowie odwiedzają domy starości, szpitale, przedszkola integracyjne, nawet miejsca pobytu dla bezdomnych. Wymaga to oczywiście uwzględnienia tych działań w planie pracy szkoły i odpowiednich przepisów oświatowych, zasługuje jednak na uwagę.

Alexander Chucholowski, dyrektor jednego z gimnazjów w Konstancji, współpracownik czasopisma „Ethik und Unterricht" („Etyka i Nauczanie"), opisuje swoje dziesięcioletnie doświadczenie w tym zakresie na wyższym szczeblu nauczania – od 9 roku nauki[32]. Jego zdaniem wcześniejsze zetknięcie z ludźmi niedostosowanymi społecznie nie jest wskazane ze względów psychologicznych, gdyż mogłoby spowodować zbyt traumatyczne przeżycia u młodszych dzieci. Inicjowanie tych kontaktów, jak uważa, leży w gestii nauczycieli etyki i religii. Młodzież wcześniej jest przygotowywana na przykład do kontaktów z ludźmi starszymi, dziećmi, bezdomnymi. W zaaranżowanych w tym celu czterech dwugodzinnych lekcjach uczestniczą zaproszone osoby znające specyfikę tej pracy. Mimo to, jak zauważa autor opisu, czasem nie udaje się uniknąć szoku. Młodzież uczestniczy w takich zajęciach przez mniej więcej tydzień. Uczniom towarzyszą, na zmianę, wszyscy nauczyciele, którzy uczą w danej klasie. Jest to ich dobrowolna praca. Refleksje młodzieży po tych kontaktach są różne. Niektórzy twierdzą, że nie mogliby pracować z takimi osobami, ale przyznają, iż wyrobili w sobie respekt dla pielęgniarzy. W ten sposób kształtują empatię, odpowiedzialność i tolerancję

Nauczyciel języka ojczystego i religii ze szkoły, w której bardzo troskliwie pracuje się nad kształceniem moralnym wychowanków, tak opisuje swoje doświadczenia: w szkole istnieje specjalny zespół nauczycieli (6 osób), którzy troszczą się szczególnie o rozwój moralny uczniów (zespół nazywa się *Schulseelsorge*, od *Seele* – psychika, dusza; *Sorge* – troska; *Schule* – szkoła). Nauczyciele ci prowadzą rozmowy indywidualne i grupowe w klasach. „Chcemy rozwiązywać problemy naszej szkolnej wspólnoty, aby czas nauki był jednoznacznie wartościowy" – podkreśla autor sprawozdania. Tłumaczą uczniom, że wartości są konkretami, jak rodzina czy przyjaciele, ale i bywają pojęciami abstrakcyjnymi (pokój, wiara, zaufanie). W ósmym roku nauki organizowane są „Dni Orientacji" – ponad dwudniowe wyjazdy z klasą, których celem jest poznanie młodzieży. Klasie towarzyszy trzech nauczycieli (dwóch ze wspomnianego zespołu i jeden spoza niego). Nie ma sztywnego programu zajęć, zaś zabawy i formy spędzania czasu służą, jak wspomniano, poznawaniu uczniów, ich wyobrażeń, także w sferze wartości. Uczniowie mogą

wykonywać prace plastyczne, spisywać swoje refleksje, przygotować występ. Potem segreguje się uzyskane materiały pod kątem obszarów tematycznych: rodzina, lektury, udział w pracy stowarzyszeń. Problem można opisać anonimowo, na przykład rozwód rodziców, trudną przeprowadzkę, ciężką chorobę w rodzinie. Nie chodzi tu o „duchowy striptease", ale o budowanie empatii, o zachowania fair, o chwile uzdrawiające[33].

Formy pracy zależą przede wszystkim od wieku uczniów. Andreas Schick, czynny psycholog i terapeuta rodzinny z Heidelbergu, wypracował metody pracy kształcące kompetencje moralne młodszych dzieci[34]. Potwierdza, o czym już wspominałam, że psychologia daje tu obraz optymistyczny. Postawy egoistyczne dzieci tworzą się dopiero w przebiegu rozwoju. Młodsze dzieci w większości intuicyjnie są skłonne oceniać ludzi i zdarzenia według zasad moralnych. Ta moralna intuicja zatraca się dopiero w toku rozwoju „na korzyść" motywacji egoistycznej. Dzieci charakteryzują się więc „zdrowym" odczuwaniem wartości. Potrzebny jest jednak pedagogicznie zaplanowany proces socjalizacji oraz pomoc ze strony dorosłych w objaśnianiu wartości. W Polsce mówi się o klaryfikacji wartości[35]. Coraz częściej postuluje się też powrót do wartości uniwersalnych. Schick uznaje przedszkole i szkołę za szczególnie miejsca, idealnie nadające się do praktycznych ćwiczeń służących zdobywaniu moralnych kompetencji. Mogą się one stać przestrzenią życia i doświadczeń ugruntowujących wartości w sposób profesjonalny, z dostosowaniem do percepcyjnych możliwości dzieci, z troską o ich przeżywanie. W tym względzie zgadzają się pedagogowie i psychologowie, zarówno teoretycy, jak i praktycy. Kształcenie do wartości to w efekcie wewnętrzne zobowiązanie, aby się ich trzymać, aby przy nich pozostać. Tej internalizacji sprzyja, zwłaszcza u młodszych dzieci, posługiwanie się przez nauczyciela opowiadaniem (kiedyś popularne było też określenie „czytanka"). Teksty mogą bowiem zachęcać do wypowiedzi, do przemyśleń, u młodszych wychowanków wywołać interakcyjny proces zabawowy. Schick właściwie zamiennie używa pojęć „wartość" i „cnota". Skupia się, choć nie tylko, na tak zwanych cnotach obywatelskich, mających duże znaczenie w codziennym życiu, zapewniających pragmatyczną równowagę wobec górnolotnych haseł. Zalicza do nich zamiłowanie do porządku, umiarkowanie, oszczędność, pracowitość, czystość, punktualność. Wartości i cnoty wiąże z regułami zachowań. Na przykład:

- Pokój jako wartość wymaga przestrzegania takich reguł, jak: „unikaj stosowania przemocy", „szanuj bliźniego", „nie prowokuj".
- Odwaga (dziś często odwaga cywilna) – potrzebuje stanowczości.
- Sprawiedliwość ugruntowuje się na podłożu „bycia fair", potrzebuje wzajemności[36].

Autor przedstawił cykl osiemnastu opowieści. Każda z nich dotyczy pewnego pola tematycznego związanego z wartością. Wszystkie historie, co ważne, łączy postać małego Kvalito, który przybywa z daleka i szuka świata „rzeczywiście ważnego i dobrego". Lekcjom, podczas których realizowane są zajęcia, towarzyszy pewien rytuał – prowadzący przynosi na zajęcia torbę, zawsze tę samą, a w niej potrzebne rekwizyty. Na przykład jeśli omawiane jest pojęcie pokoju – może to być obraz gołębia, portret osoby znanej z działalności pokojowej, biała flaga, symbol Czerwonego Krzyża.

Na potrzeby projektu została stworzona obszerna skala orientacyjna (*Werteraster*), pewien kanon wartości i cnót, w oparciu o który można przez dłuższy czas pracować z podopiecznymi. Jest to rodzaj „menu", propozycji do wyboru w zależności od konkretnych zainteresowań i potrzeb. Każde z proponowanych pojęć (a jest ich ponad 70!) wiąże się z celowo wybranymi „maksymami" zaczerpniętymi z różnych kultur, zawsze też jest historyjka o Kvalito, a także zestawienie proponowanych pytań i zagadnień do rozmowy (na ogół 4–7 zagadnień). Są też sugestie zadań do wykonania, czasem także w domu (ucznio-

wie mogą rysować, pisać kreatywnie na wybrane/podane tematy, majsterkować, grać role, zapisywać wyniki obserwacji). Wspomniane „menu" wartości (cnót), jak już zaznaczono, jest obszerne i uszeregowane alfabetycznie. W przekładzie na język polski i po dokonaniu pewnego wyboru wygląda ono następująco: autentyczność, bycie fair (prawym), cierpliwość, czystość, dyscyplina, empatia, lojalność, mądrość, miłość bliźniego, nadzieja, odwaga, opanowanie, otwartość, pokój, punktualność, poświęcenie, pracowitość, prawda, respekt, solidarność, spolegliwość, sprawiedliwość, tolerancja, umiarkowanie, uprzejmość, wiara, wierność, zamiłowanie do porządku, zdrowie, zaufanie.

Przykład pracy nad pojęciem

Przedstawię jedną z powyższych wartości – respekt.

Maksymy towarzyszące zajęciom: „Bez szacunku nie ma prawdziwej miłości" (I. Kant); „Miej szacunek dla samego siebie, jeśli chcesz, aby inni cię szanowali" (A.F. Knigge).

Rekwizyty: obrazek przedstawiający pochylonego, zmęczonego człowieka, zwiędłe jesienne liście.

Słowa kluczowe: cześć, poszanowanie, respekt, uprzejmość, lekceważenie, pogarda.

Historyjka do dyskusji i przemyśleń: „Mały podróżnik Kvalito przebywa już wiele tygodni we Wszechświecie. Jego jedynym przyjacielem jest statek kosmiczny, którym podróżuje. Statek nigdy go nie zawiódł. Kvalito pokochał swój pojazd, traktował go z respektem, jak przyjaciela. Czyścił i polerował. Czasem miał wrażenie, że pojazd go rozumie. Kiedyś w czasie swojej eskapady przeżywał międzylądowanie. Wysiadł, poklepał pojazd i podziękował. Wtedy usłyszał chichot. To śmiał się stwór pokryty od stóp do głów włosami. Kvalito spróbował przyjaźnie nawiązać z nim kontakt i wyjaśnić cel swojej wędrówki – chce znaleźć to, co ważne i dobre. Napotkany dziwny stwór uznał jego pytania za głupie. Oświadczył, że dla niego istnieje tylko jedzenie. Deptał przy tym piękne rośliny, łamał gałęzie, w końcu zniknął"[37].

Pytania do dyskusji:

- Czy to śmieszne, że Kvalito rozmawia ze swoim pojazdem?
- Jak można okazywać uprzejmość?
- Czy bycie uprzejmym jest ważne? Dlaczego?
- Jak można z szacunkiem i respektem odnosić się do ludzi, do przyrody, do spraw związanych z ludźmi?
- Kto jest dla was szczególnie wartościowy?

Aktywności: dzieci mogą malować lub wykonać wybranymi technikami poznane postacie; nauczyciel zachęca uczniów, aby przez jeden dzień, a lepiej przez kilka dni, odnosili się szczególnie uprzejmie i z respektem do rówieśników i otoczenia, do rodziców, do przyrody, spraw i rzeczy. Byłoby dobrze, gdyby rodzice wiedzieli o prowadzonym cyklu zajęć i sami mogli się włączyć w jego realizację.

Materiały stanowić mogą arkusze do wypełnienia, zawierające przede wszystkim pewne polecenia, jak: „Opisz sytuację (lub namaluj), kiedy byłeś szczególnie uprzejmy. Dlaczego tak się zachowałeś? Opisz sytuację, kiedy zachowałeś się niewłaściwie. Dlaczego?".

Zajęcia są pracochłonne, wymagają dobrego przygotowania ze strony prowadzącego, angażują jednak uczniów emocjonalnie, zachęcają do działań twórczych, do kreatywności i pomysłowości, przede wszystkim mają jednak budować kompetencje moralne. Znamienne, że współczesna pedagogika literatury, w aktualnie wydanym podręczniku, przypisuje dużą rolę opowiadaniu, zarówno w jego formie jako gatunku literackiego, jak i w formie ustnego przekazu[38]. Opowiadając lub czytając głośno opowiadanie, tworzymy bowiem wspólny świat, rodzić się może wspólnota opowiadającego i słuchaczy, budzić się może solidarność, tym bardziej że wiele opowieści najczęściej porusza sprawy uniwersalne.

Dzieci, zwłaszcza na etapie rozwoju myślenia konkretno-obrazowego (do lat 12), potrzebują szczególnie obrazów, mitów, symboli, przedstawień zmysłowo-obrazowych i dźwięków. Profesor Janusz Rulka, historyk, podkreślał, że „na każdym etapie kształcenia oraz działania (...) jednostka posługuje się zarówno inteligencją umysłową, jak i inteligencją emocjonalną"[39].

Przytoczona (w wielkim skrócie) historyjka nie w każdym zespole uczniów będzie dobrze przyjęta. Zwłaszcza starsi uczniowie z pewnością woleliby autentyczną postać, chcieliby wysłuchać jej świadectwa. Kulturoznawcy zwracają uwagę na ważną rolę, jaką mogą pełnić w edukacji świadectwa postaci wybitnych, między innymi aktorów czy sportowców[40]. Wybór jest duży, wymaga jednak aktywności pedagoga, jego poszukiwań w tym kierunku. Młodzież, jak sądzę, też chętnie włączyłaby się w zaproponowany sposób pracy nad jakimś zagadnieniem, na przykład w ramach zajęć pozalekcyjnych.

Podsumowanie

Budowanie kompetencji moralnych jest dziś zadaniem bardzo ważnym. Nie powinny one być odsunięte w cień, przysłonięte przez inne, też istotne, jednak bardziej propagowane. Wiele kompetencji zresztą udaje się budować niejako równolegle. Myślę, że właśnie kreatywność nauczycieli znajdzie tu pole do działania. I nie powinni to być nauczyciele jedynie przedmiotów humanistycznych.

Przypisy

1 *Model wychowawczo-patriotyczny*, „Głos Nauczycielski" 2019, nr 29–30, s. 11.

2 „Pädagogik" 2017, nr 12.

3 A. Maryniarczyk (red.), *Słownik-przewodnik filozoficzny. Osoby. Problemy. Terminy*, Lublin 2012, s. 502.

4 F.G. Weinert (red.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel 2001, s. 28.

5 S. Kwiatkowski, *Priorytety edukacyjne Unii Europejskiej*, w: C. Plewka (red.), *Edukacja: tradycje, rzeczywistość, przyszłość. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*, Szczecin 2005, s. 46.

6 Ibidem.

7 G. Lind, *Soll Schule Werte vermitteln oder Moralkompetenz fördern?*, „Pädagogik" 2017, nr 12, s. 34–37.

8 I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kęty 2001, s. 86. Cyt. za: B. Dupre, *50 teorii filozofii, które powinieneś znać*, przeł. K. Wolański, Warszawa 2008, s. 87.

9 *Ewangelia według Św. Mateusza*, 7, 12.

10 G. Lind, *Soll Schule Werte vermitteln oder Moralkompetenz fördern?*, op. cit., s. 34.

11 Ibidem, s. 35.

12 M. Tyszkowa, *Zadania rozwojowe*, R. Schulz (red.), *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa 1996, s. 229–235.

13 A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 2000, s. 187. Szersze omówienie tych zagadnień znaleźć można w książce mojego autorstwa: J. Szymaniak, *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury*, Koszalin 2005, s. 43–49.

14 G. Lind, *Soll Schule Werte vermitteln oder Moralkompetenz fördern?*, s. 35.

15 Ibidem, s. 36.

16 Ibidem.

17 J. Rekus, Th. Mikhail (red.), *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, Weinheim und Basel 2013, s.133–138.

18 Zob. J. Szymaniak, *O kulturę kontaktów społecznych w szkole*, w: W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, Kraków 2009.

19 M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Tom 1*, Warszawa 2003, s. 235.

20 J. Szymaniak, *Dlaczego bronię kompetencji?*, w: U. Szuścik i B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, Katowice 2014, s. 35–48.

21 J. Rekus, Th. Mikhail (red.), *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, op. cit.

22 A. Czerwański, *Erziehender Unterricht*, „Pädagogik", 2004/9, s. 6–9.

[23] J. Rekus, Th. Mikhail, *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, op. cit, s. 175–176.

[24] Ibidem, s. 381.

[25] Hasło Wertepädagogik, w: E. Tenorth, R. Tippelt (red.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim und Basel 2012, s. 769.

[26] K. Ferenz, *Wychowanie ku wartościom*, w: J. Semków i M. Chodaczek (red.), *Od szkoły pamięci do szkoły rozwoju*, Prace Pedagogiczne Uniwersytetu Wrocławskiego CXXVII, Wrocław 1998, s. 65.

[27] Jan Paweł II, *Przemówienie na forum ONZ*, 5.10. 1995. Cyt. za: K. Ferenz, *Wychowanie ku wartościom*, s. 70.

[28] Cyt. za: A. Schick, *Werte bilden*, Weinheim und Basel 2011, s. 10.

[29] D. Frey, *Psychologie der Werte*, Berlin–Heidelberg 2016. Cyt. za: H. Heymann, *Werte vermitteln, Werte erfahren? Ansprüche. Probleme und Chancen schulischer Wertebildung*, „Pädagogik" 2017, nr 12, s. 9.

[30] H.W. Heymann, *Werte vermitteln, Werte ehfahren?*, op. cit., s. 9.

[31] S. Becker-Ecstein, *Weil ich es mir wert bin – mehr als ein Werte – Slogan*, „Pädagogik" 2017, nr 12, s. 10–13.

[32] A. Chucholowski, *Mitgefühl, Hilfsbereitschaft, Engagement*, „Pädagogik" 2017, s. 14–16.

[33] Ch. Pulfrich, *Ich, die Anderen und was sonst noch wertvoll ist. Tage der Orientierung als Teil der Wertebildung*, „Pädagogik" 2017, nr 12, s. 18–21.

[34] A. Schick, dz. cyt.

[35] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 34.

[36] A. Schick, *Werte bilden*, op. cit., s. 14.

[37] Jest to streszczenie obszernej historyjki. Zob. A. Schick, *Werte bilden,* op. cit., s. 38–39 (cały opis zajęć na s. 38–42).

[38] S. Jentgens, *Lehrbuch Literaturpädagogik*, Weinheim und Basel 2016, s. 33.

[39] J. Rulka, *Mity i wartości w edukacji historycznej*, w: S. Roszak, M. Strzelecka, M. Ziółkowski (red.), *Tradycje i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, Toruń 2004, s. 15.

[40] Ks. S. Kostrzewa, *Świadkowie wiary*, „Nasz Dziennik" z dn. 26.06.2019, s. 18.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek: *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury* (2005), *Wykłady z pedagogiki szkolnej* (2010 i 2011), *Pedagogika szkolna* (2013). Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim", „Pedagogice Szkoły Wyższej", „Studiach Bałtyckich", „Studiach Gdańskich", „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego".

Ku Niepodległej

Anna Lew-Machniak, Małgorzata Peszko

Koncepcja wystawy „Józef Gabriel Jęczkowiak – zapomniany bohater listopada 1918 roku"

W dziejach Polski I wojna światowa zajmuje kluczowe miejsce. Wydarzenia z nią związane nie tylko w istotny sposób zmieniły kształt Europy, ale przede wszystkim pozwoliły w 1918 roku na odrodzenie niepodległego państwa polskiego. Z całą pewnością nie byłoby to możliwe, gdyby nie ówczesny układ geopolityczny, jak również aktywność czołowych postaci z kręgów politycznych i militarnych, takich jak: Józef Piłsudski, Roman Dmowski czy Wojciech Korfanty. Nie mniejsze znaczenie odegrały przy tym także dziesiątki, jeśli nie setki tysięcy innych osób, których dzisiaj śmiało można określić mianem zapomnianych bohaterów. Ich działania, choć nie trafiały na pierwsze strony gazet, znacząco przyczyniły się do odzyskania przez Polskę niepodległości. Wśród takich postaci znajdował się między innymi wielkopolanin Józef Gabriel Jęczkowiak (1898–1966). O jego życiu, jak i prowadzonej działalności na rzecz niepodległej Polski, została poświęcona wystawa „Józef Gabriel Jęczkowiak – zapomniany bohater listopada 1918 r.", prezentowana w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina do 9 lutego 2020 roku.

Pod jarzmem zaborców

Poprzez zgromadzone liczne archiwalia, uzupełnione przedmiotami z życia osobistego i zawodowego Józefa Jęczkowiaka, zostały ukazane jego losy, które dodatkowo stały się przyczynkiem do wskazania trwałości patriotyzmu oraz jego wartości w społeczeństwie polskim. Zaprezentowane obiekty pochodzą ze zbiorów własnych Muzeum Narodowego w Szczecinie, Archiwum Państwowego w Szczecinie, Narodowego Archiwum Cyfrowego, szczecińskiego oddziału Instytutu Pamięci Narodowej, Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, a także osób prywatnych.

Józef Gabriel Jęczkowiak, wychowany w rodzinie rzemieślniczej, już jako piętnastolatek wstąpił do skautingu, po czym zaledwie kilka miesięcy później został aresztowany za udział w polskiej manifestacji patriotycznej pod pomnikiem Adama Mickiewicza, za co skazano go na miesiąc więzienia i relegowano ze szkoły. Dalszą naukę kontynuował prywatnie, działając jednocześnie bardzo aktywnie w skautingu, także konspiracyjnie. Po wybuchu I wojny światowej, jako poddany Rzeszy, został wcielony do armii niemieckiej i walczył na froncie zachodnim, we Francji i w Belgii. W sierpniu 1918 roku zdezerterował, za co skazany został zaocznie na karę śmierci. Wrócił do Poznania i natychmiast zaangażował się w działalność niepodległościową w Polskiej Organizacji Wojskowej zaboru pruskiego, pełniąc funkcję łącznika organizacji z Komendą Naczelną POW, a także rekrutując do POW Polaków służących w armii niemieckiej.

Listopadowy przełom

W związku ze swoją działalnością 1 listopada 1918 roku Jęczkowiak pojawił się w Warszawie w mundurze niemieckim, zaopatrzony w fałszywe dokumenty na nazwisko Karol Schroeder, które zachował po dezercji. Bez trudu przeniknął do tutejszego garnizonu i zorganizował w nim siatkę złożoną z Polaków, którzy mieli demoralizować niemieckich żołnierzy.

W tym samym czasie szef wywiadu Komendy Naczelnej POW, Adam Rudnicki, polecił Jęczkowiaka przybyłemu do Warszawy 10 listopada z twierdzy magdeburskiej Józefowi Piłsudskiemu. Ten przyjął młodego peowiaka niemalże zaraz po „rozpakowaniu walizy" w domu na ulicy Moniuszki 2, żądając sprawozdania z przygotowań przez niego wykonanych. W myśl otrzymanych wówczas instrukcji Jęczkowiak, wraz ze swoimi kompanami, jeszcze tego samego dnia wywołał w garnizonie niemieckim bunt. W efekcie oddziały niemieckie wycofały się z Warszawy, a sam Piłsudski mógł bez przeszkód objąć władzę z rąk Rady Regencyjnej.

Pod znakiem orła

Po udanej misji Józef Jęczkowiak walczył w powstaniu wielkopolskim, po czym wiosną 1919 roku wyruszył na odsiecz Lwowa. Już wtedy dał się poznać przede wszystkim jako świetny organizator w zakresie spraw bezpieczeństwa wojska, co zaowocowało szlifami oficerskimi w wieku 21 lat. W 1927 roku, na własną prośbę, zakończył jednak służbę wojskową.

W tym samym roku przeniósł się do Gdyni, gdzie aktywnie działał w Zarządzie Okręgu Morskiego Związku Oficerów Rezerwy RP, a od 1935 roku pełnił również funkcję radnego miasta. W sierpniu 1939 roku, w ramach mobilizacji powszechnej, został powołany do czynnej służby wojskowej i postawiony na stanowisku szefa żandarmerii grupy operacyjnej Armii Pomorze. W trakcie kampanii wrześniowej został ranny i osadzony w oficerskim oflagu VII A Murnau w Bawarii, gdzie przebywał do czasu uwolnienia przez armię USA w kwietniu 1945 roku, po czym wstąpił w szeregi oddziałów polskich działających przy sztabie VII Armii Amerykańskiej.

Powojnie

Do kraju wrócił w maju 1946 roku. Podjął pracę w gdańskim oddziale Biura Kontroli przy Prezydium Rady Narodowej, a od stycznia 1950 roku w Przedsiębiorstwie Handlu Zagranicznego „Baltona", z siedzibą w Gdyni. W tym czasie aktywne „rozpracowanie" wobec niego rozpoczął Miejski Urząd Bezpieczeństwa Publicznego w Gdyni, co doprowadziło do zwolnienia go z pracy. Zaszczuty przez funkcjonariuszy UB, wyjechał we wrześniu 1953 roku z Gdyni, schronienie znajdując u rodzeństwa Ludwika i Stefanii Kalota w Budach Wielkich.

Po październiku 1956 roku, w dobie „odwilży", Jęczkowiak wyjechał do Szczecina, gdzie rozpoczął pracę w oddziale PHZ „Baltona" przy ulicy Gdańskiej 40, jako kierownik tamtejszych magazynów i sklepów. W 1964 roku przeszedł na emeryturę, a 21 stycznia 1966 roku, w wieku 68 lat, zmarł po krótkiej chorobie w jednym ze szczecińskich szpitali.

Podziękowania

Będąc autorkami koncepcji, scenariusza i projektu aranżacji ekspozycji oraz jej kuratorkami, czujemy się zobowiązane wymienić wszystkie współpracujące z nami przy tym projekcie osoby. Przy tworzeniu całości koncepcji wspierał nas dr Jacek Jekiel z Opery na Zamku w Szczecinie, będący jednocześnie autorem towarzyszącego wystawie katalogu „Józef Gabriel Jęczkowiak – zapomniany bohater listopada 1918 roku. Zarys biografii". Kwestiami organizacyjnymi zajął się zespół pod nadzorem Wiesławy Holickiej z Działu Organizacji Wystaw MNS (Grzegorz Czajka, Jarosław Napieralski, Ryszard Płota), z kolei ekipa pod nadzorem Przemysława Manny z Działu Konserwacji MNS (Izabela Działak-Dąbrowska, Anna Borowiec, Paweł Bosy, Maciej Lango) przeprowadziła konserwację obiektów znajdujących się na ekspozycji.

Ważnym elementem całego projektu jest przygotowany program imprez towarzyszących, obejmujący między innymi wykłady o charakterze popularnonaukowym, podejmujące tematykę niepodległościową, przygotowane we współpracy ze szczecińskim oddziałem Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz Archiwum Państwowym w Szczecinie. Ponadto przewidziany jest także program edukacyjny realizowany pod kierownictwem Krystyny Milewskiej z Działu Edukacji MNS. Szczególne słowa podziękowania kierujemy także do Ludomira Niemca – wnuka Józefa Gabriela Jęczkowiaka, którego pomoc okazała się niezbędna przy realizacji projektu, oraz Andrzeja Wińczy – szczecińskiego kolekcjonera militariów.

Anna Lew-Machniak

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina.

Małgorzata Peszko

Asystent w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina.

Polska, czyli jaka?

Wojciech Rusinek

Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Na początku roku szkolnego moja skrzynka służbowa została zasypana niezliczoną ilością bardzo ważnych mejli, których różnorodność przyprawiłaby o zawrót głowy nawet samego Borgesa. Pominąłem te o treści oczywistej (kalendarium wydarzeń szkolnych), rzuciłem okiem na szkolne nowości (aktualna wersja statutu), pogłowiłem się nad przesyłkami najtrudniejszymi, czyli listą list do podpisania przez rodziców na najbliższym zebraniu (co, jak wiemy, trwać będzie cały rok szkolny). Chciałem już się przełączyć na dziennik elektroniczny (nowy i gorszy w obsłudze), ale w ostatnim mejlu znalazłem dwa zastanawiające oświadczenia, które należało niezwłocznie i zgodnie ze stanem faktycznym wypełnić, odesłać i złożyć opatrzone odręcznym podpisem. Jedno przygotowane zostało przez prawniczy *think tank* Porządek Prawa. Pod drugim podpisał się Ośrodek Monitorowania Dyskursów Dogmatycznych.

Otwarłem równolegle oba pliki – oświadczenia były do siebie bardzo podobne. Musiałem najpierw podać dane osobowe, miejsce pracy, stopień awansu, nauczane przedmioty. Potem zaczynała się rozbudowana ankieta problemowa, mająca – jak wskazywano – upewnić odbiorców diagnozy, występujących w imieniu społeczeństwa i w ramach prawa do uzyskania informacji publicznej, że podczas moich lekcji przestrzegane są ustawy oświatowe i – co ważniejsze – ogólnie przyjęte (wśród Polaków lub w świecie zachodnim) normy kulturowe.

Zacząłem od ankiety „prawników". Kolejne pytania wymagały ode mnie określenia, czy podczas lekcji promuję „ideologię LGBT", „ideologię gender", „czy uwzględniam podczas prezentacji treści programowych podzielaną przez większość Polaków koncepcję rodziny", czy wreszcie „nie wykorzystuję lekcji do aktywnego znieważania narodu polskiego". Odpowiedziałem zgodnie z prawdą, że wstyd mi, ale nie wiem, co oznaczają terminy „ideologia LGBT" i „ideologia gender", za to kiedy omawiam z grupą z rozszerzenia *Trans-Atlantyk*, nie omijam obecnych tam wątków homoseksualnych, osadzając je w kontekście biografii autora. Następnie dodałem, że czytając dzieła z różnych epok, wskazuję, jak zmieniało się wyobrażenie społecznych ról mężczyzn i kobiet. Pokazuję to romantyczną płaczliwość mężczyzn, to zamiłowanie tychże do modnych ciuszków w czasach sarmackich. Wreszcie przyznałem się, że *Pieśń wampiryczną* z III części *Dziadów* interpretuję pod kątem „upiornego", czyli niebezpiecznego dla wspólnoty narodowej, kształtu patriotyzmu. Na ostatek zostawiłem sobie odpowiedź na pytanie, czy podczas tak zwanych lekcji wychowawczych rozmawiam z uczniami na temat tolerancji i równouprawnienia, co może być „przykrywką dla promowania treści światopoglądowo niebezpiecznych, na przykład dotyczących różnorodności zachowań społecznych i seksualnych". Napisałem więc z dumą, że owszem i że zajęcia te nie są żadną przykrywką, bo skoro pojawia się pierwsza kwestia, to trudno uniknąć drugiej.

Poszło całkiem dobrze, więc wziąłem się za kolejny plik. Tym razem miałem się przyznać, czy w ramach prezentacji treści programowych „nie akcentuję przesadnie roli światopoglądu chrześcijańskiego", czy omawiając teksty autorów związanych z Kościołem katolickim, nie nadużywam określenia „święty/święta", czy nie zapominam na marginesie lektury tekstów z wątkami religijnymi zamienić imion z mitologii judeochrześcijańskiej na imiona neutralne światopoglądowo, czy nie zmuszałem uczniów do czytania fragmentów Biblii wykraczających ponad wymagania podstawy programowej, czy w grudniu organizowałem dla uczniów obchody świąt Bożego Narodzenia, czy raczej – jak przystoi – po prostu obchody świąt, czy wreszcie nie za często widywany jestem przez uczniów w towarzystwie duchownych i katechetów. Pomyślałem, że i tu mam się czym pochwalić! Rozpisałem się, nie pomijając tego, że podczas lekcji omawiam zwykle sporo dodatkowych w stosunku do podręcznika fragmentów *Pisma Świętego*. Nie pominąłem zachwytu malarstwem religijnym i tego, że w mojej nowej sali powiesiłem tuż przy tablicy *Powołanie św. Mateusza* Caravaggia. Nie zapomniałem o powtarzanym wciąż uczniom zdaniu, że bez znajomości *Biblii* nie można zrozumieć kultury europejskiej, i o kolegowaniu się z księżmi. Na koniec dodałem z własnej inicjatywy, że pytany przez uczniów prywatnie, czy podoba mi się moje (całkiem tradycjonalistyczne) małżeństwo, odpowiadam, że owszem, że polecam.

Jakie było moje zdziwienie, kiedy tydzień później otrzymałem aż dwa wezwania do stawienia się przed komisją dyscyplinarną. Oba – za naruszenie dobra ucznia w postaci narażenia na kontakt z nieakceptowanym światopoglądem, raz deprawacyjnogenderowym, raz opresyjnokatolickim.

Oczywiście – całą tę opowieść zmyśliłem, nie było żadnych ankiet, nie stanąłem przed komisją dyscyplinarną, póki co cieszymy się jako nauczyciele całkiem dużą autonomią, a przynajmniej mnie dane było dotąd pracować w szkołach i środowiskach, które tę autonomię szanowały. Zdaję sobie też sprawę, że dziś naciski na szkoły płyną głównie z jednej strony światopoglądowej barykady, czytam jednak publicystykę różnych nurtów ideowych i wiem, że wiele z nich chciałoby kształtować edukację na miarę swoich i tylko swoich potrzeb. Najwyraźniej na naszych oczach narasta zjawisko, które obecne jest od lat chociażby w amerykańskim szkolnictwie wyższym, a które nazwano trafnie „kulturą obrażonych". Coraz więcej grup histerycznie reaguje na sam fakt istnienia różnorodności społecznej. Niepokojące jest także to, że wskutek mało perspektywicznych inicjatyw rządzących uzyskujemy jako społeczeństwo coraz więcej narzędzi opacznie rozumianego nacisku na instytucje. Myślę w tej chwili przede wszystkim o zmianie prawnej z ostatnich miesięcy, tej, która zaostrza dyscyplinarną odpowiedzialność nauczycieli w bardzo nieokreślonym kryterium „naruszenia dobra ucznia". Niedookreślenie „dobra ucznia" wraz z „kulturą obrażonych" tworzyć mogą mieszankę naprawdę niebezpieczną dla zaufania budowanego w szkole pomiędzy uczniami, nauczycielami i rodzicami.

Założenie, że kształt szkoły publicznej powinien zależeć od wizji edukacji, jaką ma wspólnota powołująca szkołę (czyli po prostu obywatele), wydaje się oczywiste i dobre. Ale zostało dziś ono w Polsce zdeformowane: ilekroć znajduję w publicystyce tę ideę, okazuje się w praktyce, że jej wyrazicielom chodzi raczej o podporządkowanie szkoły tylko jednej wizji, wizji formułowanej przez wcale nie większościową grupę społeczną czy środowisko ideowe. Cały czas to słyszymy: „o edukacji decydować powinni rodzice", a potem okazuje się, że nie rodzice jako ogół, ale jacyś wybrani „my", albo – co gorsza – po prostu „ja".

Być może jestem naiwnym irenistą, ale naprawdę wierzę, że możliwa jest w Polsce szkoła, w której jest miejsce i dla katechezy (nie tylko katolickiej), i dla „tęczowych piątków", i dla patriotyzmu, i dla uniwersalizmu kulturowego, i dla polskości, i dla kultur mniejszości narodowych oraz imigrantów. I to niekoniecznie w ramach korytarzowych gett, sekcji, osobnych przestrzeni, ale właśnie w ramach wspólnych spotkań, lekcji, warsztatów i uroczystości. Oczywiście jak najbardziej powinniśmy dyskutować o kształcie, zakresie programowym, wolności uczestniczenia uczniów i finansowaniu takich zajęć. Nie jest jednak rozwiązaniem ani podporządkowanie szkoły monolitycznej wizji wspólnoty, ani też zamykanie się grup społecznych w kolejnych twierdzach. Kiedy sprawimy, a na pewno nie będzie to łatwe, że uczniowie o lewicowym światopoglądzie z ciekawością uczestniczyć będą w katechezie, a konserwatyści pójdą wraz z młodzieżą LGBT na zajęcia o tematyce równościowej, Polacy zachęcą Ukraińców do poznawania polskiej literatury, a Ukraińcy będą mogli opowiedzieć Polakom o ważnych dziełach swojej kultury narodowej, wszyscy bez lęku o utratę swojej tożsamości i swojego światopoglądu – dopiero wtedy będziemy mogli powiedzieć, że polska szkoła jest naprawdę polska i patriotyczna. Bo będzie szkołą dla wszystkich obywateli.

Wojciech Rusinek

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER".

Bez zmian

Sławomir Osiński

Pseudoromantyczne wychowanie patriotyczne

„Wariaty patriotyzmu" – tak po freudowsku odczytałem myśl główną numeru, ale po chwili wykluła mi się refleksja, że jednak chodzi o „warianty", a więc temat z gatunku błędnokołowych, odwiecznych w międleniu oraz dyskusjo- lub kłótniotwórczych. Do tego w szkole? Śmiech mnie pusty ogarnął! Jednak rzeknę coś, powtórzę pewnie mało świadomie po moich mistrzach, a raczej przypomnę powszechnie znane i głoszone przed laty także i przeze mnie wątpliwości.

Fakt, że inkryminowane pojęcie łączy się nader mocno z miejscem urodzenia, z językiem, historią wspólną dla danej grupy, tradycją na pewno ma jakieś znaczenie. To nieokreślone, dziwne i tajemnicze. Nie wiem czemu, ale oprócz Szczecina swojsko się czuję we Wrocławiu, Poznaniu, Gdańsku, Krakowie, Paryżu, Wiedniu, Londynie i wielu miastach holenderskich, austriackich, niemieckich i szwajcarskich. Dziwnie i nieswojo mi przy tym w Łodzi, Kielcach, Warszawie, Petersburgu i w większości metropolii włoskich lub hiszpańskich. Chodzi chyba o atmosferę, klimat – nie wiem – może coś, co określa się jako *genius loci*. Wydaje mi się także, że dzisiaj jednak dla człowieka młodego, mówiącego biegle kilkoma językami, wykształconego, przedsiębiorczego coraz mniej jest to istotne. Może ludzie, z którymi się zżył, członkowie rodziny – chyba są ważniejsi, choć i z taką grupą można zamieszkać w dowolnym punkcie świata. Poza tym odległości nie stanowią dziś bariery, może tylko zasoby finansowe niepozwalające na swobodę poruszania. Kiedy w zamierzchłych czasach mogłem zostać na obczyźnie, zdecydowałem się wrócić – właśnie do ludzi, do miłości, przyjaźni.

Patriotyzm wynikający ze wspólnoty lub raczej niewoli języka, obyczaju i tradycji, osadzony – jak słusznie mówią niektórzy uczeni – w czasach plemiennych i feudalnych, gdy ziemia, władca oraz wyznanie były istotnymi wartościa-

mi, coraz mniej do mnie przemawia. Wiem, że wolność narodowa była ważna, że ludzie za nią przelewali krew i trzeba to szanować. I powtórzę to, co dekadę temu pisałem: „Jakżeż bowiem nie święcić szalonych bohaterów absurdalnych i przegranych w dodatku powstań, gdy oni za nas w samobójstwo rękami wroga zadane poszli. Życie za ojczyznę naszą oddali, dlatego hymn, wieniec, warta, hołd i gloria w podręczniku historii". I wystarczy. Nie znoszę bowiem rozumienia patriotyzmu pseudoromantycznie – pochodów, akademii, rocznic z nabożeństwami, bezmyślnej gloryfikacji klęsk, masochizmu martyrologicznego podszytego ksenofobią i nacjonalizmem. I nie takiego patriotyzmu powinna uczyć szkoła, ale skłaniającego do budowania, tworzenia, koncentrującego się na radości ze zwycięstwa.

Dzisiaj patriotyzm może być kształtowany przez: poczucie wspólnoty (opartej także na historii), szacunek dla wolności drugiego człowieka, myślenie o dobru wspólnym, solidarność i odpowiedzialność za otaczający świat. Ważniejsze są wszelkie akcje pomocowe, niechęć do brudu, brzydoty, nietolerancji, uśmiech codzienny do bliźnich niż najpiękniejsze marsze, najbardziej płomienne mowy z odmienianym na wszystkie sposoby słowem „ojczyzna". Dzisiaj patriotyzm to rezygnacja z egocentryzmu i pełnej pychy „mojości" (tak obśmianej w *Dniu Świra*), to wzajemna życzliwość i utylitaryzm. W sferze państwowej: ochrona wszelkich wynalazków, wspieranie przedsiębiorców i ludzi pracujących, budowanie nowoczesnego systemu edukacyjnego i samorządności z jak najmniejszą ingerencją urzędów centralnych. To klarowny trójpodział władzy i troska o finanse państwa.

W szkole zatem patriotyzmu obywatelskiego trzeba uczyć codziennie, przez przykład, edukację społeczną i ekonomiczną, których brakuje; przez rozmowy istotne wychowawcy z uczniami i historię z akcentami położonymi na konstrukcję a nie destrukcję. Owszem, pozostaje wspomniana już pamięć o bohaterach, patriotach tragicznych czasów walki. Cały czas mam wrażenie, i znów powtórzę opinię sprzed lat dziesięciu, „(...) że nie poradziliśmy sobie jeszcze ze stworzeniem systemowego modelu wychowania patriotycznego. Nie odbiega ono od schematów stosowanych za czasów realnego socjalizmu i ciąży na nim syndrom ofiary, »Chrystusa narodów«, »oblężonej twierdzy«, pogrążenia w martyrologii, przyprawionych banalnością tekstów i groteskowym patosem".

Widać to szczególnie podczas szkolnych uroczystości patriotycznych. Są one przeważnie sztampowe, nudne – stanowiąc element konieczny, ale niebudzący ani entuzjazmu, ani emocji. Lekarstwem jest autentyczność, sięgnięcie do tekstów bliskich młodzieży, dyskusja podczas przygotowywania uroczystości upamiętniających istotne wydarzenia. Rozumna pokora wobec spojrzenia najmłodszego pokolenia, obiektywny przekaz informacji i staranność. Wadą bolącą wszelkich patriotycznych szkolnych przedstawień jest także ich niechlujność wynikająca z pośpiechu, chęci zrealizowania jedynie „wytycznych w edukacji patriotycznej" i brak autentycznego zaangażowania nauczyciela. Przygotowanie dobrej uroczystości musi być przygodą, rezultatem wspólnego poszukiwania, sporu, emocji uczniów i pedagoga. Ale tak potrafią tylko nieliczni „wariaci patriotyzmu". To szaleństwo warto czasem naśladować.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Jaki znak twój?

Anna Godzińska

Michał Rusinek o patriotyzmie dziecięcym

Obchody 100. rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę stały się pretekstem do refleksji nad patriotyzmem – jako pojęciem i postawą. Rok 2018 przyniósł kilka interesujących książek dla dzieci, które miały na nowo i w bardziej przystępny sposób opowiedzieć, czym dziś jest patriotyzm. Warto wspomnieć w tym miejscu takie publikacje, jak: *Kto ty jesteś?* Joanny Olech i Edgara Bąka (Wydawnictwo Wytwórnia, Warszawa 2018), zbiorowe opracowanie *Wielka księga małego patrioty* (Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2018) czy *Wielka księga małego Polaka* Joanny Bachanek (Wydawnictwo Mac, Kielce 2018).

Jedną z najbardziej intersujących i wartościowych książek dla dzieci, które redefiniują pojęcie patriotyzmu, jest *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości*. Autor krótkich rymowanych utworów, Michał Rusinek, zwraca się do najmłodszych czytelników w wyjątkowy sposób – dekonstruując kanoniczny tekst patriotyczny, czyli *Katechizm polskiego dziecka* Władysława Bełzy.

Na pytanie „Jaki znak twój?" większość z nas bez zająknienia przecież odpowie: „Orzeł biały". Znamy ten tekst na pamięć. Warto jednak odnotować, że został on opublikowany w 1900 roku, czyli w czasie dla Polski i Polaków wyjątkowym. Naszego kraju nie było wtedy na mapie, a pielęgnowanie tożsamości narodowej wymagało determinacji i odwagi. Model patriotyzmu Bełzy mocno się wiązał z myślą odzyskania niepodległości, która kiełkowała w udręczonym zaborami narodzie, z pragnieniem konsolidacji i autonomii. Wierszyk miał wychowywać pozbawione ojczyzny pokolenie małych Polaków na patriotów gotowych oddać życie za wolność, w centrum stawiając ofiarę i walkę. Trzeba pamiętać, że był skierowany do dzieci pozbawionych podręczników do historii, nauczania w języku polskim oraz podmiotowości i autonomii ojczyzny. Dziś takie podejście do patriotyzmu wydaje się archaiczne.

Michał Rusinek jest tego świadomy i doskonale rozprawia się z tradycyjnie pojmowanym pa-

triotyzmem. Już w odpowiedzi na pierwsze pytanie „Kto ty jesteś?" udowadnia, że kontekst jest niezwykle ważny. O ile w czasach zaborów przynależność narodowa była najważniejsza, dziś dla małego czytelnika oczywiście istotne jest bycie Polakiem („Jestem Europejczykiem / Przede wszystkim zaś Polakiem / Jest wiadomym tego znakiem / To, że ja po polsku gadam / Myślę oraz odpowiadam"), ale także: malcem, ssakiem, Ziemianinem – to „(...) zależy, kto mnie pyta".

„Jaki znak twój?" – pyta Bełza i w jego świecie odpowiedzi są dwie: „Orzeł Biały" (w wersji dla chłopców) i „Lilija biała" (dla dziewczynek). Rusinek wskazuje polskie symbole, ale robi to – jak i w całej książce – w sposób bliski rozumienia dziecięcego. Podobny zabieg widoczny jest w kolejnych odpowiedziach na pytania z *Katechizmu polskiego dziecka*: „Gdzie ty mieszkasz?" oraz „W jakim kraju?". Dla autora to pretekst, by opowiedzieć o tym, co dziecku najbliższe – jego pokoju, mieszkaniu, dzielnicy, mieście, nawiązując do idei małych ojczyzn. W przeciwieństwie do ojczyzny rozumianej przede wszystkim jako terytorium (bliskie Polkom i Polakom żyjącym pod zaborami) dla małego bohatera tekstu Rusinka jest ona (można powiedzieć górnolotnie) w jego sercu: „Ja swój kraj mam przy sobie / Bo gdziekolwiek krok zrobię / Tam, gdzie stopy postawię: / Na asfalcie, na trawie / – Zaraz kraj mój wyrasta". Rusinek konsekwentnie podąża za ideą ojczyzny, która nie jest (nie musi być) konkretnym miejscem, ale jest częścią tożsamości. Ziemia nie jest „mą ojczyzną", która została zdobyta „krwią i blizną", ale „Polska żyje sobie w nas", jest niezależna od miejsca, w którym mieszkamy. Autor podkreśla, że najważniejsza jest pamięć, która także ma dotyczyć historii „(...) przez H duże / I tej przez h całkiem małe". Dlaczego są tak ważne? „Po to o nich pamiętamy / Żeby kilka razy z rzędu / Nie popełniać starych błędów".

W odpowiedziach na kolejne pytania – zadane przez Władysława Bełzę – Michał Rusinek maluje patriotyzm jako uczucie niezwykle bliskie dziecku, jego codzienności. Miłość do ojczyzny jest zastąpiona lubieniem, bo to pierwsze kieruje się do członków rodziny, „namacalnych" osób, a nie idei czy abstrakcji. Wiara w Polskę staje się wiarą w wartości, które współczesnym Polkom i Polakom powinny być bliskie: równość, wolność, przyjaźń, rozum i – co ważne – w siebie. Bełzowskie „Wdzięczne dziecię" w nowoczesnym wydaniu jest obywatelem – „współgospodarzem naszego kraju".

Ostatnie pytanie, a szczególnie odpowiedź na nie, jest w wersji pierwotnej zdecydowanie archaiczne i zupełnie nieprzystające do współczesności. Oddanie za ojczyznę życia to dziś pomysł dla dzieci zupełnie odległy, ale także – niepotrzebny. Rusinek więc znów sytuuje się na poziomie dziecięcego rozumienia i pisze o tym, co najmłodszym najbliższe – o małych i większych gestach szacunku dla kraju oraz jego mieszkanek i mieszkańców. I właśnie ten ostatni fragment wydaje się najważniejszym przedefiniowaniem pojęcia „patriota". Ten, kto nim jest, kasuje bilety, pochyla się nad potrzebującymi, kibicuje sportowcom, nie śmieci, potrafi przepraszać.

Rusinek podąża w tekście drogą uniwersalności – jego książka i odpowiedzi w niej zawarte mogą służyć dzieciom na całym świecie. Tę koncentrację na tym, co wspólne dla wszystkich ludzi, na ważnych ideach i wartościach można nazwać współczesnym patriotyzmem. *Jaki znak twój?* to przede wszystkim więc narracja o byciu dobrym człowiekiem, a potem patriotą.

M. Rusinek, *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości*, Kraków: Znak Emotikon 2018, 32 s.

Anna Godzińska
Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Starsza referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Lektura (nie tylko) dla regionalistów

Maciej Bujakowski

Szkic wokół książki *Reformacja z perspektywy Bielska i Białej*

W 2018 roku na bielskim rynku wydawniczym ukazała się książka, która była od dłuższego czasu wyczekiwana. Przypadający w 2017 roku jubileusz 500-lecia wystąpienia dra Marcina Lutra stał się pretekstem do wydania publikacji naukowej *Reformacja z perspektywy Bielska i Białej*[1], pozycji będącej pokłosiem konferencji naukowej zorganizowanej przez Wydział Humanistyczno-Społeczny Akademii Techniczno-Humanistycznej oraz Muzeum Historyczne w Bielsku-Białej. Książka zawiera jedenaście artykułów poruszających problematykę reformacji w różnych ujęciach i aspektach życia społecznego, zredagowanych i opracowanych przez zespół pracowników naukowych Wydziału Humanistyczno-Społecznego ATH: dr hab. Aleksandrę Banot, dr Ewelinę Gajewską oraz dr Tomasza Markiewkę. Warto na wstępie zaznaczyć, że okolicznościowa konferencja „Reformacja – z perspektywy Bielska i Białej", która odbyła się w październiku 2017 roku, tematycznie stanowiła kontynuację wcześniejszej konferencji naukowej pt. „Bielsko-Biała: Historia – Kultura – Sztuka" zorganizowanej w lutym 2015 roku przez Wydział Humanistyczno-Społeczny ATH i Bielsko-Bialskie Towarzystwo Historyczne. Pokłosiem tamtej konferencji jest monografia naukowa *Czytanie Miasta. Bielsko-Biała jako kulturowy palimpsest*[2].

Obraz przemian

Piszę o tym, by podkreślić ciągłość zdarzeń, które układają się w sekwencję ponawianych co jakiś czas prób nowego odczytania i przemyślenia wybranych aspektów życia społecznego i kulturalnego Bielska-Białej. Śmiało można powiedzieć, że obie monografie przygotowane do druku przy udziale bielskich humanistów (literaturoznawców, historyków, historyków sztuki czy archeologów) wpisują się w strategię badawczą pracowników naukowych Wydziału Humanistyczno-Społecznego, którym bardzo zależy na zaznaczeniu swej obecności w przestrzeni miasta i współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Powróćmy do monografii poświęconej czasom reformacji. Należy stwierdzić, że dzisiejszy obraz

bielsko-bialskich ewangelików jest obrazem wszystkich zmian, jakie dokonały się na przestrzeni 500 lat, a zwłaszcza w połowie XX wieku. W minionym stuleciu miasto zupełnie zmieniło swój charakter narodowościowy i wyznaniowy. Na dzisiejszej bielskiej ulicy łatwiej jest usłyszeć język ukraiński niż niemiecki. Czy w dzisiejszym dwumieście mieszka więcej osób wyznania prawosławnego niż ewangelickiego?

Współczesna społeczność ewangelików stanowi zaledwie kilka procent ogółu wszystkich mieszkańców – jak piszą autorzy publikacji. Inaczej niż to miało miejsce do połowy XX wieku, dzisiaj bielscy ewangelicy są jednolici pod względem narodowościowym, kulturowym i językowym. Poza wyznaniem niczym się nie wyróżniają od swoich sąsiadów, co we wcześniejszych wiekach wcale nie było takie oczywiste.

Duża część autorów wskazuje na daleko idące przemiany w dzisiejszym współżyciu między wyznaniami na poziomie stosunków dobrosąsiedzkich. Pojawią się jednak również głosy mówiące o wciąż nierównych relacjach pomiędzy państwem a wspólnotą ewangelicką, czego przykładem są relacje państwo – Kościół katolicki. We współczesnej szkole trudno szukać dzieci, którym by dokuczano ze względu na wyznawaną religię, zwłaszcza, że każdego roku wzrasta liczba uczniów nieuczęszczających na lekcje religii.

W duchu ekumenizmu

Książka składa się z trzech rozdziałów: *Historia, Społeczeństwo* oraz *Literatura i Sztuka*, a także wprowadzenia przygotowanego przez prof. Ewę Chojecką. Zrozumienie złożonej historii, kultury regionu i miasta wydaje się niemożliwe bez poznania historii katolików, Żydów i ewangelików. To właśnie na płaszczyźnie stosunków pomiędzy religiami i wyznaniami będzie się kształtowała rodzima kultura, szkolnictwo i rozwój przemysłowy regionu.

Tekstem wprowadzającym jest artykuł ks. biskupa seniora Jana Szarka. Jest to krótka lekcja historii naświetlająca relacje ewangelików z katolikami na przestrzeni blisko 500 lat. Artykuł jest zbiorem trudnych pytań, najczęściej retorycznych, niezdawanych wprost, wymagających od czytelnika daleko idącej refleksji nad dotychczasową wspólną historią. Autor artykułu porusza temat nie najłatwiejszych relacji, często spotykanej nietolerancji, ale też zwraca uwagę, że były w przeszłości również chwile solidarności i współpracy. Licznie przytaczane przykłady opisujące czasy prześladowań pokazują, na jakim podłożu kształtowała się społeczność ewangelicka, z jakich doświadczeń wyrosła. Te niełatwe doświadczenia będą miały swe przełożenie w późniejszym czasie, chociażby w okresie zaborów, a nawet w okresie II Rzeczypospolitej. Interesujący jest opis położenia, w jakim znalazła się społeczność protestancka po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku. Był to czas, kiedy Kościół ewangelicki dążył do scalenia i połączenia trzech różnych struktur prawnych obwiązujących w państwach zaborczych na ziemiach polskich.

Pozostaje żałować, że okres drugiej wojny światowej nie został opisany w dalszej części. Autor zaznacza, że celowo pomija również okres po 1945 roku, który w dalszym ciągu wymaga dłuższych i bardziej intensywnych badań. Zaznacza jedynie, że trudny czas dla wszystkich kościołów, jaki miał miejsce po drugiej wojnie światowej, w znaczący sposób zbliżył wszystkich chrześcijan, którzy niejednokrotnie udzielali sobie wzajemnej pomocy i wsparcia oraz decydowali się na pomoc wszystkim, którzy jej potrzebowali, nie robiąc różnicy ze względu na wyznanie: „Czy taka współpraca i daleko idące zaufanie jest możliwe dzisiaj, trzydzieści lat po przemianach ustrojowych i przeszło dwadzieścia lat od uchwalenia konstytucji?”[3] – pyta autor. Mimo wielu bolesnych słów artykuł kończy się pozytywnym przesłaniem, w duchu ekumenizmu i wzajemnego poszanowania, z nadzieją na harmonijne współżycie.

Przywracanie pamięci

Obchody rocznicowe 500-lecia reformacji zostały dodatkowo uświetnione wystawą „Pod znakiem

róży nad Białą", którą przygotowali pracownicy Muzeum Historycznego w Bielsku-Białej. Jej autorzy, dr Grzegorz Madej, Piotr Kenig i Jakub Krajewski, zostali wyróżnieni „Ikarem", nagrodą prezydenta miasta Bielska-Białej, za: „stworzenie wystawy bogatej w eksponaty i źródła historyczne, świetnie zaaranżowanej, popartej wnikliwymi badaniami dokumentującymi historię miasta i rolę reformacji włożonej w jego rozwój"[4].

Wspomniana ekspozycja była wystawą czasową, dlatego ciekawy jest tekst ją opisujący. Autorzy nie tylko wymieniają eksponaty, które po raz pierwszy udało się zgromadzić na jednej wystawie w rekordowej liczbie 243 pozycji, ale co najważniejsze – opisują pokrótce, jakie badania zostały przeprowadzone. Zwracają również uwagę, że przy okazji prowadzonych kwerend udało się im dotrzeć do wielu dokumentów dotąd nieznanych lub błędnie interpretowanych. Dr Grzegorz Madej pisze o istocie wystawy, której zadaniem jest „przywracanie lokalnej pamięci historycznej, budzenie wśród współczesnych mieszkańców regionu świadomości bogactwa miejscowego dziedzictwa kulturowego, a w szczególności wiedzy o fundamentalnym wkładzie społeczności protestanckiej w rozwój małej ojczyzny"[5]. Dziedzictwo bielskich ewangelików, ale również społeczności żydowskiej w dalszym ciągu pozostaje nieco na marginesie upamiętnienia historycznego. Pozostaje sobie życzyć, aby tego typu wystawy nie były tylko okolicznościowe, ale na trwałe znalazły swoje miejsce ekspozycyjne w najważniejszym muzeum w regionie.

Wszyscy potrzebujemy miłości

Nieco inny charakter ma tekst prof. Marka Bernackiego, literaturoznawcy, który poszukuje motywów luterańskich w powieści Jerzego Pilcha *Inne rozkosze*. Nie znajdziemy tu historii z minionych wieków przetykanych wojnami, czy kolejnych nadawanych przywilejów religijnych. Poznajemy natomiast ludzi osadzonych w głębi Beskidu Śląskiego z ich przywarami i całym bagażem doświadczeń. Autorów o korzeniach ewangelickich w polskiej literaturze jest wielu, jednak wybór Pilcha przez Bernackiego wydaje się słuszny: nie tylko dlatego, że Pilch jest „nasz", ale dlatego, że jest doskonałą odskocznią dla wszystkich spragnionych dobrej literatury. Ukazuje on Pilcha jako osobę na wskroś przesiąkniętą kulturą i tradycją ewangelickiej Wisły.

Czytelnik prowadzony jest przez autora po powieści Pilcha jak przez wąską, miejską uliczkę, gdzie za każdym zaułkiem kryją się kolejne niepoznane historie. Autor dzieli je na kilka grup tematycznych, które często stoją w opozycji do siebie. Jedne z nich to dalece zakorzenione tradycje i luterański *Ordnung*, na przeciwległym biegunie leżą humorystyczne, bluźniercze motywy daleko odbiegające od „uświęconej tradycji". Z dużą dozą ironii autor opowiada o wiślańskich ewangelikach, którzy przy każdej okazji powołują się na Pismo Święte, a tak naprawdę go nie znają i nie rozumieją, posługując się co najwyżej wyuczonymi cytatami. Natomiast sam Pilch bez trudu żongluje cytatami z *Księgi Koheleta*, poruszając wątki egzystencjalne. Prof. Bernacki zwraca również uwagę na dużą dawkę humoru w powieści, przytaczając między innymi zabawny przykład planowania terminu własnej śmierci przez pobożnych ewangelików wiślańskich (uczą się zwrotów niemieckich, by po przekroczeniu niebiańskiego progu móc swobodnie porozmawiać z ojcem reformacji w jego rodzimym języku).

Trudno nie odnieść wrażenia, że zrozumienie ewangelików, a zwłaszcza tych wiślańskich, byłoby trudniejsze bez lektury Pilcha opatrzonej dobrym komentarzem Marka Bernackiego. Lektura tekstu pozostawia czytelnika z pragnieniem poznania dalszych losów głównego bohatera powieści, Kohoutka. Ponadto autor w krótkim podsumowaniu pisze o potrzebie ratowania wartości uniwersalnych, takich jak miłość, bez których ludzkie życie traci sens. Wszyscy potrzebujemy miłości bez względu na szerokość geograficzną, poglądy polityczne, zamożność czy wyznanie.

Ewangelickie emancypantki

Wielowątkowość artykułów zawartych w książce daje czytelnikowi możliwość szerszego spojrzenia nie tylko przez pryzmat wyznaniowy, ale też kulturowy. Kolejnym artykułem godnym polecenia jest tekst poruszający problematykę emancypacji kobiet w kontekście kultury ewangelickiej. Aleksandra Banot, autorka tekstu *Działaczki protestanckie na Śląsku Cieszyńskim w dobie emancypacji*, ukazuje problematykę kobiet w dobie walki o równouprawnienie. Autorka już na wstępie zadaje pytanie, czy aktywności podejmowane przez kobiety wpisują się w walkę o prawa dostępu do edukacji, prawa wyborcze, prawa publiczne i obyczajowe? Czy skala podejmowanych przez nie działań jest porównywalna do działalności emancypacyjnej Elizy Orzeszkowej? Odpowiedź, jaką uzyskuje czytelnik, jest skonstruowana w sposób, który umożliwia dokonanie własnej interpretacji, nic nie jest z góry narzucone.

W poszukiwaniu odpowiedzi pomagają przytoczone wartości, jakimi się kierowały kobiety wychowane w duchu ewangelickim na początku XX wieku. Pracowitość, rodzina, wiara i przynależność do wspólnoty ewangelickiej pozwoliły bohaterkom artykułu – Stefani Michejdzie, Annie Szalbót, Marcie Świstun, Ninie Górniak – stać się postaciami nietuzinkowym. Autorka przytacza kilka życiorysów kobiet, które – kierując się wspominanymi wartościami – stały się prekursorkami i inspiratorkami dla innych kobiet, również tych spoza kręgu ewangelickiego.

Co ważne, autorka nie przedstawia losów swoich bohaterek w sposób hagiograficzny, co niestety często się zdarza autorom mającym skłonności do gloryfikowania swoich bohaterów. Tu czytamy o kobietach, które posiadały charyzmę, ale również wady. Dzięki takiemu podejściu przytoczone postacie stają się czytelnikowi bliższe. Ich zdecydowana postawa i chęć realizacji idei – którym były do końca wierne – sprawiła, że ich pozycja była porównywalna do męskich działaczy, twórców i artystów. Artykuł dr Banot jest tekstem aktualnym w swoim przesłaniu i choć porusza problematykę z początku XX wieku i jego połowy, to nadal problem równouprawnienia jest tematem otwartym.

Świadomość kulturowego trwania

Jak dzisiaj postrzega się ewangelików, czy w dalszym ciągu pokutuje skrót myślowy: „Polak – katolik, Niemiec – ewangelik"? Czy w pamięci jednostkowej i zbiorowej istnieje pamięć o tradycji reformacji? Prof. Ewa Chojecka w artykule *Bielski Syjon – miejsce pamięci – widziany dzisiaj*, stawia te oraz inne pytania związane z kultywowaniem pamięci i tradycji związanych z Bielskim Syjonem (historycznie protestancką dzielnicą miasta). Mimo usilnych prób wymazania z pamięci mieszkańców Bielska i okolic wszelkich śladów tradycji i kultury ewangelickiej, mimo prowadzenia przez władze powojennej Polski wspomnianej narracji „ewangelik to Niemiec", okazało się, że pamięć przetrwała, chociaż okupiona została wieloma cierpieniami.

Dowodami trwałości kultury i tradycji ewangelickiej w Bielsku i Białej są: opisywana publikacja naukowa, zorganizowana wcześniej konferencja oraz wystawa, która została nagrodzona bielskim „Ikarem"[6]. Wnikliwym czytelnikom prof. Chojecka stawia kolejne pytanie, czy odnowiona w 2016 roku Studnia Pastorów na pewno została odnowiona? W latach 1945–1950 w ramach akcji odniemczania skuto wszystkie napisy. Autorka przytacza kilka przykładów strat, które dzisiaj są już nie do odzyskania i nadrobienia. Wspomina, że pomimo przywrócenia napisów na kamiennym postumencie „wraz z oryginalnymi napisami przepadła niemieckojęzyczna baza" (szkolnictwo, organizacje kulturalne, biblioteki), która w kulturze ewangelickiej jest tym samym, czym łacina dla katolików.

Stosunek władz PRL-u do Kościoła ewangelickiego był podobny jak do Kościoła katolickiego – wspólnota była lekceważona z powodu niewielkiej liczby wiernych i napiętnowana za swoje koneksje niemieckie. Infiltracja przez służby bezpieczeństwa,

antagonizowanie z Kościołem katolickim były na porządku dziennym. W 1945 roku pl. Kościelny, przy którym znajduje się jedyny w Polsce pomnik dra Marcina Lutra, i który jest położony w centralnym miejscu Bielskiego Syjonu, przemianowano na plac ks. Piotra Ściegiennego. Cynizm i dokuczliwość były stałym elementem gry władz. Dopiero po zmianach ustrojowych w 1989 roku nadano placu nazwę Marcina Lutra, chcąc w ten sposób zadośćuczynić za wyrządzone krzywdy.

Prof. Ewa Chojecka wspomina o Bielskim Syjonie jako miejscu szczególnym, gdzie losy bielskich ewangelików zostały skupione jak w soczewce. To w tym miejscu znajdują się kościół, szkoły, cmentarz, wspomniana Studnia Pastorów oraz pomnik dra Marcina Lutra. Bielski Syjon pozostaje dzisiaj miejscem, które – jak pisze autorka – „buduje świadomość historyczną i świadomość kulturowego trwania" wszystkich bielszczan, bez względu na rodowód wyznaniowy.

Wiele obszarów niezbadanych

Niewątpliwą zaletą omawianej tu publikacji jest strona edytorska. Książka została wydana w twardej oprawie, posiada wiele barwnych ilustracji, a każdy artykuł zaopatrzony jest w bibliografię oraz opatrzony został podsumowaniem w języku angielskim. Monografia zawiera ponadto indeks osobowy, który znacznie ułatwia lekturę wybranych fragmentów książki.

Na koniec należy wyrazić nadzieję, że wszystkim, którzy interesują się historią Kościoła ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim i Podbeskidziu nie przyjdzie długo czekać na kolejne publikacje podejmujące tę tematykę. Autorzy wszystkich artykułów podkreślali w swoich pracach, że pozostaje jeszcze wiele obszarów niezbadanych oraz takich, które wymagają podjęcia dalszej pracy badawczej. Monografia *Reformacja z perspektywy Bielska i Białej* – będąca rozwinięciem badań i rozpoznań bielskich humanistów zawartych we wcześniej opublikowanej pracy naukowej *Czytanie Miasta. Bielsko-Biała jako kulturowy palimpsest* – z pewnością pozostaje lekturą obowiązkową dla wszystkich regionalistów, a przy okazji stanowi też znaczący wkład do badań nad dziejami ruchu reformacyjnego w Polsce.

A.E. Banot, E. Gajewska, T. Markiewka (red.), *Reformacja z perspektywy Bielska i Białej*, Bielsko-Biała: Wydział Kultury i Sztuki Urzędu Miejskiego w Bielsku-Białej 2018, 232 s.

Przypisy

1 A.E. Banot, E. Gajewska, T. Markiewka (red.), *Reformacja z perspektywy Bielska i Białej*, Bielsko-Biała 2018, s. 232.

2 M. Bernacki (red.), *Czytanie Miasta. Bielsko-Biała jako kulturowy palimpsest*, Bielsko-Biała 2016.

3 A.E. Banot, E. Gajewska, T. Markiewka (red.), *Reformacja z perspektywy Bielska i Białej*, op. cit., s. 21.

4 *Ikary 2017 w Bielsku-Białej: statuetki dla historyków i aktora*, „Dziennikzachodni.pl", 16 stycznia 2018 (data dostępu: 16.01.2018).

5 A.E. Banot, E. Gajewska, T. Markiewka (red.), *Reformacja z perspektywy Bielska i Białej*, op. cit., s. 186.

6 Warto w tym miejscu przypomnieć, że prof. Ewa Chojecka jest autorką ciekawego artykułu *Bielsko i Biała – miejsce wielorakich pamięci*, opublikowanego we wspomnianej wcześniej monografii

Maciej Bujakowski

Historyk, doktor nauk humanistycznych (Instytut Historii Nauki PAN w Warszawie). Od 2003 roku współpracownik, a od 2011 roku pracownik Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Od czerwca 2017 r. prezes Bielsko-Bialskiego Towarzystwa Historycznego. Autor i współautor kilkudziesięciu artykułów, między innymi: *Działalność oświatowa Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku*, *Walka z analfabetyzmem w Bielsku i Białej w okresie II RP i PRL-u*; książek, między innymi: *Historia parafii w Godziszcze*; współredaktor tomu: *Bielsko i Biała podczas II wojny światowej – wybrane aspekty*.

Piszą dla nas

Adamczewska Jadwiga
Nauczycielka etyki i filozofii w XIV Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi w Szczecinie.

Bociek Klaudyna
Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych.

Bielawna Katarzyna
Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka, korepetytorka i tłumaczka języka angielskiego.

Brzezicki Michał
Projektant graficzny, absolwent Akademii Sztuki w Szczecinie. Prezentował swoje prace na wystawach o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Pracował jako nauczyciel zawodowy przedmiotów graficznych w szkołach policealnych, projektant wnętrz oraz grafik.

Bujakowski Maciej
Historyk, doktor nauk humanistycznych (Instytut Historii Nauki PAN w Warszawie). Od 2003 roku współpracownik, a od 2011 roku pracownik Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Od czerwca 2017 r. prezes Bielsko-Bialskiego Towarzystwa Historycznego. Autor i współautor kilkudziesięciu artykułów i książek.

Czapski Grzegorz
Historyk, pedagog, edukator. Nauczyciel historii w I Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie oraz Technikum Prywatnym w Szczecinie. Jeden z koordynatorów projektu „Upamiętnić ludzi – młodzież tworzy przyszłość".

Czechowska Zyta
Absolwentka pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje w Zespole Szkół Specjalnych w Kowanówku. Pasjonatka nowoczesnych technologii. Prowadzi warsztaty, szkolenia i rady pedagogiczne dla nauczycieli z zakresu stosowania i wdrażania TIK-u. Należy do społeczności Superbelfrzy RP. W 2017 roku otrzymała Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia edukacyjne i wychowawcze. Ambasadorka Programu eTwinning. Nauczyciel Roku 2019.

Deja Krzysztof, ks.
Kapłan archidiecezji wrocławskiej od 2002 roku. Od 2008 roku kapelan Wojska Polskiego, obecnie w stopniu kapitana. Prefekt, a później wicerektor Metropolitalnego Wyższego Seminarium Duchownego we Wrocławiu. Nauczyciel religii, przysposobienia wojskowego, filozofii. Od 2017 roku dyrektor Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego w Henrykowie.

Dzierbunowicz Katarzyna
Nauczycielka w Szkole Podstawowej im. Kornela Makuszyńskiego w Kaliszu Pomorskim. Doradczyni metodyczna w ODN-ie w ZCEMiP w Szczecinie.

Gałaś Mieczysław
Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury.

Godzińska Anna
Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Starsza referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Iwasiów Sławomir
Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje".

Juszkiewicz Dorota
Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 10 w Policach.

Kamola-Wasielewska Magdalena
Nauczycielka języka polskiego i historii w Szkole Podstawowej nr 5 im. Orła Białego z Oddziałami Dwujęzycznymi w Policach.

Kondracka-Zielińska Anna
Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Korzeniowski Janusz
Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kowalak Adam Zbigniew
Doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, inżynier, emerytowany pracownik naukowy Akademii Pomorskiej w Słupsku, wykładał również na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Gdańskim, obecnie w Gdańskiej Szkole Wyższej. Autor ponad 250 publikacji naukowych i popularnonaukowych. W latach 1993–1995 członek Rady Ekologicznej przy Prezydencie RP. W latach 1994–2002 przewodniczący Rady Redakcyjnej dwumiesięcznika „Obserwator Przyrody". Członek Rady Naukowej kwartalnika „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa".

Kowalczyk Anna
Dyrektorka XIV Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania historii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Krasucki Eryk
Doktor nauk humanistycznych, historyk, regionalista. Adiunkt w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor wielu publikacji naukowych i książek.

Kuś Paulina
Logopeda, pedagog specjalny w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Lew-Machniak Anna
Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina.

Malik Magdalena
Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Opracowywała programy autorskie z obszaru doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Morawska Iwona
Doktor habilitowana nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, profesor Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pracuje w Katedrze Edukacji Polonistycznej. Naukowo zajmuje się dydaktyką literatury i kultury. Autorka wielu artykułów naukowych i książek z zakresu edukacji polonistycznej.

Nowak Ewelina
Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 79 w Szczecinie.

Osiński Sławomir
Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Peszko Małgorzata
Asystent w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina.

Rusinek Wojciech
Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER".

Statnik Ireneusz
Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Publicysta, współpracował między innymi ze Szczecińskim Dwumiesięcznikiem Kulturalnym „Pogranicza". Organizator lokalnego życia naukowego i kulturalnego. Opiekuje się uczniami, którzy biorą udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

Szymaniak Jadwiga
Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim", „Pedagogice Szkoły Wyższej", „Studiach Bałtyckich", „Studiach Gdańskich", „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego". Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Zawiszewska Agata
Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, literaturoznawczyni. Przewodnicząca Komitetu Okręgowego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego. Autorka wielu książek i artykułów naukowych.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 2/2020
już w marcu

Temat numeru

Dydaktyka matematyki

70
LAT
ZCDN