

W kręgu wartości katolicko-narodowych

Autor tekstu: **Marian Dziwisz**

Od Redakcji:

Publikujemy fragment II części raportu „*Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*”, zatytułowaną *Demokracja, Tolerancja, Sprawiedliwość i Wolność w systemie oświaty*.

Prezentowane są w niej m.in. wyniki badania podręczników do nauczania języka polskiego pod względem występowania w nich treści kształtujące kompetencje obywatelskie i antidyskryminacyjne, takie, jak: wolność i prawa człowieka; demokracja, demokratyczne państwo prawne; równość, sprawiedliwość.

Analizie poddano 39 podręczników do gimnazjum, 30 do szkół ponadgimnazjalnych oraz 8 „Książek nauczyciela”

W raporcie czytamy:

Ze względu na zawartość treści antidyskryminacyjnych i stwarzających możliwość kształtowania postaw obywatelskich; oraz tych, które uczyłyby przewyżczać stereotypy i fobie; sprzyjały podejmowaniu problemów własnej tożsamości związanej na przykład z płcią, rasą, pochodzeniem etnicznym, religią czy też orientacją seksualną; przygotowywałyby do porozumiewania się z rówieśnikami zintegrowanej Europie poprzez otwartość na inne kultury, religie, przemiany społeczne i obyczajowe, analizowane podręczniki można podzielić na cztery grupy:

1) najbliższa wymogom sformułowanym w *Podstawie programowej* i zapisanej w niej hierarchii wartości w znacznej mierze „skorelowana” z katechezą Kościoła Katolickiego; przekazująca i utrwalająca tradycyjne wyobrażenia i postawy takie, jak: Polak — katolik, rycerz gotów oddać życie w obronie wiary i Ojczyzny, bez względu na skuteczność swojej ofiary; kobieta — wybranka serca, żona, matka, babcia; wiara jako motywacja działania; historia jako spełnianie się planu opatrnościowego itp. Podręczniki o takiej zawartości najczęściej są przeznaczone dla gimnazjum, chociaż pojawiają się także sporadycznie dla szkół ponadgimnazjalnych.

2) bliska sformułowanej w *Podstawie* hierarchii wartości, ale otwarta także na niektóre zagadnienia antidyskryminacyjne oraz wartości humanistyczne niekoniecznie wypływające z tradycji chrześcijańskich.

3) Traktująca wartości chrześcijańskie na równi z innymi otwartymi na potrzebę rozwijania dialogu z różnymi społecznościami w Europie i świecie; kształtowanie postaw obywatelskich; życzliwości i tolerancji wobec innych a także postawę otwartości i dialogu wznoszącą się ponad uprzedzenia i stereotypy.

4) dominująca wśród podręczników dla szkół ponadgimnazjalnych o bogatej zawartości treściowej — znacznie przekraczającej zarówno wymogi programowe, jak i możliwości percepcyjne uczniów; teksty kultury, podobnie jak literackie, krytyczno literackie czy też fragmenty tekstów filozoficznych uporządkowane chronologicznie zgodnie z epokami literackimi; bardziej przypominająca podręczniki akademickie niż do nauczania w szkole średniej.

Poniżej publikujemy wyniki analizy podręczników i *książek nauczyciela* zaliczonych przez dr Mariana Dziwisz — autora tej części raportu — do grupy pierwszej, pozostającej:

W kręgu wartości katolicko-narodowych

W podręcznikach zaliczonych do grupy pierwszej dominuje układ motywów usystematyzowanych wg wartości. Najczęściej tekstem otwierającym motyw jest fragment zaczerpnięty z Biblii, chociaż niekiedy także z antyku, jak np. przy motywie Bóg — honor — Ojczyzna sięga się do pieśni Tyrtajosa *Rzecz to naprawdę piękna...* czy też pojedynku Hektora z Achillesem, po to by ukazać bohaterские cnoty Hektora i przygotować młodzież do rozmowy na temat Rolanda a następnie śmierci Michała Wołodyjowskiego, kończąc na poległych w Powstaniu Warszawskim. Układ motywów i nasycenie ich treściami biblijnymi znalazł uznanie wśród proponujących korelację nauczania języka polskiego z katechezą katolicką. Tak np. Kazimierz Skoczyła, dokonując oceny wybranych programów nauczania i podręczników do gimnazjum zauważa:

Wydaje się, że realizacja programu języka polskiego może pośrednio przyczynić się do silniejszego uświadomienia chrześcijańskich korzeni kultury oraz wzmocnić motywację zaangażowania się na katechezie w poznawanie swojej wiary [1]. [...] Odwołując się do tekstów biblijnych lekcje języka polskiego mogą również rozbudzać zainteresowania tematyką religijną. Stąd konieczna jest bliska współpraca katechety i polonisty. Taka współpraca może nie tylko lepiej służyć zaspokajaniu ciekawości intelektualnej, ale także pomagać w coraz wyraźniejszym krystalizowaniu się przekonań światopoglądowych młodzieży [2]

Dominującymi kręgami tematycznymi w tej grupie podręczników są: *Strzec Boga, honoru i Ojczyzny*; z rozwinięciem na tematy: w obronie: 1) *honoru, wiary, ojczyzny*. Wprowadzenie w problematykę stanowią następujące teksty: Homer *Iliada* (fragment *Pojedynek Hektora z Achillesem*); Opowieści Okrągłego Stołu (fragmenty: *Król Artur, Okrągły Stół, Lancelot*); L. Schiller *Rękawiczka*; H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski* (fragment *Wysadzenie twierdzy w Kamieńcu*); *Legenda* o śpiących rycerzach; K.I. Gałczyński, *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*; J. Kaczmarski, *Zbroja* (fragment) Szukać drogowskazów: Biblia, *Stary Testament* (Tablice przykazań); A. Świderekówna *Prawie wszystko o Biblii* (fragment); Przemówienie Jana Pawła II do młodzieży (fragment); J. Gaarder, *Świat Zofii* (fragment o Sokratesie); N. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* (fragment); L. Kołakowski *Charyzmatyczny przywódca*; Tekstami z Biblii inspirowane są i takie, jak: *Być dla innych*; Nowy Testament (Przypowieść o miłosiernym Samarytaninie); *Nie ulegać złudzeniom: Stary Testament (Wygnanie z Raju)* 95.

Gdyby dla tej grupy podręczników zastosować klucz kategorizacyjny użyty przez M. Pawłęgę i M. Chustecką w *Wielkiej nieobecnej* [3], dla zbadania treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną, to wyniki niewiele by się zmieniły. Nabycie, w oparciu o treści zawarte w tych podręcznikach i proponowane zadania, kompetencji antydyskryminacyjnych jest niemal niemożliwe.

Zdarza się, że niektóre z programów nauczania, lub nawet niektóre z podręczników poprzez ogólnie sformułowane hasła lub zadania, wskazują na otwartość na treści mogące kształtować postawy wolne od ksenofobii. Z tych powodów program *To lubię!* został zaliczony do bardziej przyjaznych dla treści antydyskryminacyjnych. Podobnie mogłoby być z podręcznikami z tej serii, gdyż niektóre z zadań zamieszczonych w nich na to wskazują. Np. W kl. 1 gimnazjum: Część 4. **"Przez stulecia po Kainie..."**: (plansza: Helena Łuczak, *Behind the view*) (s.141); Adam Mickiewicz: *Dziady*. Część II (s.142); Adam Mickiewicz: *Lilije. Ballada* (s.146); Konstanty Ildefons Gałczyński: *Teatrzyk „Zielona Gęś”* przedstawia: *Balladę Źliliej i Śliczne Źliliej* (s.151); Juliusz Słowacki: *Balladyna* (s. 152); Josif Brodski: *Piosenka o Bośni* (s.160); Kazimierz Wierzyński: *Biały dzień* (s. 160); Z prasy: *Kij w tornistrze* (s.161); Jan Lechoń: *Święty Antoni* (s.161); Anna Kamieńska: *Kain i Abel* (s. 162); zostało sformułowane *Zadanie dla Was* (s.164):

1. Zorganizujcie dyskusję pod hasłem „Przeciwko obojętności” Przygotowania warto rozpocząć od analizy sytuacji w najbliższym środowisku. Potem zgromadźcie odpowiednie materiały z prasy (reportaże, wywiady, anonse, fotografie). Oceńcie własne możliwości działania. W następstwie zaprojektujcie serię różnorodnych akcji (np. wystawa gotowych plakatów, które wstrząsają sumieniem albo własnych prac; koncert słowno-muzyczny, z którego dochód przeznaczycie na pomoc komuś bardzo potrzebującemu itp.) [4]

Wszystkie teksty zgromadzone w 4 części podręcznika są dobrane do kręgu tematycznego *Kainowej zbrodni* i istotnie są dobrem punktem wyjścia do dyskusji, jak przeciwstawiać się złu, zbrodni i przemocy. A jednak uczennice/uczniowie, którzy tak rozumieją zadanie mogą znaleźć się w pułapce.

Podobnie jak nauczyciel korzystający z uczniowskiego podręcznika. Seria podręczników *To lubię!* poczynając bowiem od szkoły podstawowej na ponadgimnazjalnej kończąc, jest zbiorem antologii różnych tekstów poukładanych w cykle tematyczne kończące się pozornie prostymi do wykonania zadaniami. To jednak nie decyduje o tym, co ma być, lub jest na lekcjach języka polskiego. Po to by wiedzieć, jak wykorzystać teksty do pracy z uczennicami/uczniami, nauczycielki/nauczyciele muszą skorzystać z podręczników opatrzonych tym samym tytułem *To lubię!* Podręcznik do języka polskiego kl. ..., (szkoła). **Książka nauczyciela.**

Zarówno uczy, jak też uczniowie po zapoznaniu się z tekstami mogą nabyć słusznego przekonania, że problemy, o których będą dyskutować posiadają charakter moralny — należą do zagadnień etyki. Nic bardziej mylnego, gdyż z książki nauczyciela wynika, że chodzi o wychowanie estetyczne młodego pokolenia, gdyż:

Świat otaczający dzieci oraz świat przedstawiony w dziełach nie jest jednoznaczny.

Jawi się najczęściej jako splot komplikacji, zagrożeń, starcia dobra ze złem. Tę odwieczną walkę ukazuje większość arcydzieł naszej kultury. [...] Takim najtragiczniejszym zagubieniem człowieka są zbrodnie [5].

I nic z tego, że teksty dostarczają gorzkiej prawdy o przemocy i zbrodniach człowieka. Że twórcy piszą o karze za przemoc i zbrodnie (*Dziady cz. II* Adama Mickiewicza), o ludzkiej obojętności i niekiedy o utracie nadziei. Głównym celem lekcji są:

(...) dwa nurty oglądów teksów — problemowy i przynoszący wiedzę o jakości dokonań twórczych — ściśle [one] wiążą się z sobą, sprzyjając przeżyciu moralnego oczyszczenia (katharsis), przy równoczesnym wzbogaceniu świadomości kulturowo-literackiej dzieci [6].

Jednak by być obiektywnym należy wskazać, że autorki książki nauczyciela proponują pracę nad poruszeniem sumień i uruchomieniem działania w ślad za Piosenką o Bośni Josifa Brodskiego, piętnującej obojętność wobec bratobójstwa:

Jej lekturę powinno znacznie wyprzedzić długofalowe zajęcie domowe, w rezultacie którego na wywieszanej w klasie mapie świata w ciągu tygodnia (miesiąca?) na podstawie dzienników telewizyjnych i przeglądania prasy codziennej zaznacza się miejsca konfliktów zbrojnych i działań terrorystycznych. [następnie] Opracowujemy po jakimś czasie lekcję przeznaczoną na prezentację zgromadzonych materiałów i rozmawiamy o nich. Powinny temu towarzyszyć rozważania o przyczynach stale rozpętywanych walk oraz o odpowiedzialności za zbrodnie. W zakończeniu takich zajęć proponujemy ćwiczenia redakcyjne do wyboru: „Napisz list otwarty (do kogo?), modlitwę, akt protestu lub oskarżenia, wyrażając swe stanowisko w sprawach przedyskutowanych na lekcji [7].

Po analizie tekstu prasowego *Kij w tornistrze* proponuje się dyskusję o najróżniejszych formach agresji w tym językowej i różnych postaw, wynikiem której powinno być napisanie modlitwy nawiązującej do wiersza Jana Lechonia *Święty Antoni*, rozwijającej znaczenie skargi: „bo zgubiłem sam siebie...” [8].

Analiza tekstów w tym *Dziadów cz. II* mogłaby stanowić dobry punkt wyjścia do rozmowy, lub wypracowanie na temat prawnego ścigania zbrodni i przemocy, a także o instytucjach służących przeciwdziałaniu przemocy np. o *niebieskiej linii*, *niebieskiej karcie*, działalności Towarzystwa Interwencji Kryzysowej. Zamysł auterek jest jednak inny. Rozdział zamyka opracowanie biblijnej historii Kaina i Abla z *Książki nad książkami* Anny Kamieńskiej. W rozmowie z uczniami proponuje się rozpatrzenie wszystkich motywów, wyzwalających czyn Kaina, subiektywizm jego odczuć oraz reakcję Boga. Z podkreśleniem:

Bóg, nakładając piętno, udziela mu równocześnie ochrony przed ludzką zemstą. Decyduje o tym żal i rozpacz wobec popełnionego czynu. Nikt nie może dokonać samosądu nad Kainem [9].

Bóg okazuje swoje miłosierdzie, pomimo, że zbrodnia Kaina rozwiera przepaść między człowiekiem i Bogiem. Ostateczna wymowa pracy z tekstami posiada więc charakter katechetycznego pouczenia. Nie można się dziwić nasyceniu lekcji języka polskiego treściami religijnymi, gdy autorki programu, podręczników dla uczniów oraz książek nauczycieli same umiejscawiają pracę polonistyczną jako pomocniczą wobec katechezy, pisząc:

Powiedzmy jasno — zdaniem polonisty jest przede wszystkim pokazywanie kultury jako całości. W obrębie tej całości zjawiskiem nie do przecenienia są niezliczone dzieła mocniej lub słabiej związane ze strefą „sacrum” i z kulturą chrześcijańską. Ludzka potrzeba obecności „sacrum” w życiu i w kulturze wysokiej, przybiera nieraz postać dramatycznych poszukiwań, czasem wyraża dystans czy wręcz negację [10].

Tak sformułowane zadanie koresponduje na wprost z postulatem Inkulturacji słowa Bożego zawartym w Dyrektorium Katechetycznym Kościoła Katolickiego w Polsce, w którym można przeczytać:

69. (...)Więź, jaka zachodzi między kulturą a wiarą, ma ogromne znaczenie wychowawcze, a ukazanie jej przyczynia się do zintegrowania wychowania naturalnego z religijnym¹⁰³. Należy także zwrócić uwagę na wspólnotowo-twórczy wymiar kultury w odniesieniu do dziejów własnego narodu, przenoszony jednocześnie na płaszczyznę uniwersalną. [...] Zarodki Słowa znajdują się także w kulturze świeckiej. Zadaniem katechezy jest w tym przypadku pomóc w odkryciu Chrystusa i w zidentyfikowaniu Go tam, gdzie On jest już obecny, ale jeszcze nie rozpoznany¹⁰⁵. I bezpośrednio: 70.

Związek między wiarą a kulturą ujawnia się w procesie inkulturacji, która stanowi również odpowiedź na współczesny kryzys kultury. Poprzez inkulturację Kościół wciela Ewangelię w różne kultury i jednocześnie wprowadza narody z ich kulturami do swej własnej wspólnoty; przekazując im własne wartości. Przyjmuje od nich to wszystko, co jest w nich dobre i odnawia je od wewnątrz¹⁰⁶. Inkulturacja przyjmuje za kryterium prawdę, dobro i sacrum, a więc te wartości, których odrzucenie stanowi zniemie współczesnego kryzysu kultury. Dzięki procesowi inkulturacji wiara może wyrażać się w języku wielu kultur¹⁰⁷. Istotnym wkładem Kościoła na rzecz prawdziwej kultury jest przemiana ludzkich serc¹⁰⁸, które mogą otworzyć się na dobro i prawdę [\[11\]](#).

Inkultuacja, jak wynika z pouczenia w *Dyrektorium*, polega nie tylko na rozpoczynaniu cykli tematycznych od czytania fragmentu z Biblii, ale także na włączaniu w krąg kultury chrześcijańskiej tekstów wybitnych twórców, w których wprost, lub w ogóle nie pojawiają się treści religijne. Tak „inkulturuje” się Hektora bohatera *Iliady* Homera, podnosząc jego cechy do wzorca rycerza chrześcijańskiego. Podobnie jest z Antygoną, którą czyni się „świętą katolicką”, „gdyż wiara znaczyła dla niej więcej niż życie”, z chwilą gdy w dramacie Sofoklesa przyczyną tak jej tragedii, jak też tragedii Kreona jest, to że zamiast posługiwać się rozumem ulegli *hybris* czyli emocjom, a przede wszystkim *dumie*.

O tym poucza Chór w Stasimonie II: Mądrze też ową prawdę znaną ktoś wysłowił, // Że gdy bóg czyjąś dumę zetrzeć postanowił, // Sprawia, iż grzech takiemu cnotą się wydaje: // A potem - bardzo szybko już klęska nastaje.

Dla inkultuowania innych tekstów autorzy posługują się, zaproponowanymi przez S. J. Żurka **zabiegami hermeneutycznymi** [\[12\]](#). Polegają one między innymi na tym, by w tekście doszukać się obecności Boga, lub znaków chrześcijańskich, nawet wówczas gdy twórca ich tam nie umieścił. Oto przykład zabiegów przy odczytaniu wiersza C.K. Norwida *W Weronie*. Maria Jędrzychowska w Książce nauczyciela do pierwszej klasy gimnazjum napisała:

„W Weronie” ma najwyraźniej charakter lirycznej przypowieści. Uczniowie nazwę gatunku kojarzą przede wszystkim z Ewangelią i przypowieściami Chrystusa. Tutaj rozstrzygający jest fakt, że w obrazie poetyckim pierwszych dwu strof też kryje się opowieść nabrzmiała znaczeniami, że odsyła ona do jakichś nadrzędnych sensów. * Uczniowie szukają zdarzenia w I i II tercynie: **Kto?** — łagodne oko błękitu (metafora) — Bóg (por. oko Opatrzności);

Warto zauważyć błąd. Symbolem opatrności jest owszem oko ale wpisane w trójkąt, jak u Kazimierza Przerwy Tetmajera w *Koniec wieku XIX*, a nie łagodne oko błękitu, jak u Norwida. Tu ma być ono symbolem nie tylko Opatrzności, ale i łagodności Boga. By wyjaśnić sens zrucanej w wierszu *gwiazdy ze szczytów, co groby przecieka*, odsyła się uczniów do Słownika symboli W. Kopalińskiego i skazuje się tylko na wybrane znaczenie, że w chrześcijaństwie to znak, że dusza opuściła Czyściec, z chwilą gdy znajdziemy tam inne, że w wierzeniach ludowych spadające meteoryty uznawano za łzy aniołów. Wszystko to po to by dowieść, że wiersz jest przypowieścią o zrozumieniu, wybaczeniu, miłości Boga [\[13\]](#) a nie o miłości Romea i Julii oraz stosunku do ich tragedii przyrody łagodnego nieba błękitu, płaczącego po śmierci kochanków, bo przecież splekanego deszczem, poruszonego gromem; *cyprysów* - (symbol strażników grobów), które współczują i mówią, że spadająca *gwiazda* (łza aniołów) jest przeznaczona dla kochanków i o braku wrażliwości ludzkiej. Przecież C.K. Norwid, który dbał o to by dać rzeczy właściwe słowo, gdyby chciał, to przywołał by Boga w *ruiny* do Werony. Podobnie inkulturuje się wiersz *Słońce Czesława Miłosza* [\[14\]](#). W tym samym rozdziale, w którym ten wiersz umieszczono, zatytułowanym *Nie traćmy nadziei*, proponuje się zabawę w układanie aforyzmów, wykorzystując *Desideratę*. Jej przesłania jednak są ważne nie same przez się, ale dla tego, że przydała jej splendoru akceptacja papieża, który wysłuchawszy jej wersji śpiewanej przez „piwniczian” [artystów z Piwnicy pod Baranami w Krakowie] „potwierdził jej wartość jako Źwyczajnego przesłania moralnego, zrodzonego z ducha ekumenizmu i tolerancji”. I jakby tego było jeszcze mało autorka rozdziału dodaje, że *prawozorem „Desideraty” i podobnych jej tekstów*, są aforyzmy w biblijnej *Księdze Mądrości*, cytując fragment (Mdr 6, 12 — 19) [\[15\]](#).

Podobnie został inkultuowany wiersz Wisławy Szymborskiej *Kot w pustym mieszkaniu* w podręczniku Małgorzaty Niemczyńskiej, *Człowiek w świecie wartości*:

III poziom interpretacji: Bóg [...] Relacja między kotem a jego panem jest inna niż między kochającymi się ludźmi. To człowiek jest prawodawcą w tym świecie (zwierzę „złamało zakaz”), to on go urządził i uporządkował („lampa wieczorami już nie świeci”), on jest źródłem bezpieczeństwa („Ręka, co kładzie rybę na talerzyk, także nie ta, co

kładła"). Dla ludzi stwórcą świata, ładu i opatrności jest Bóg. I być może nie ma większej różnicy w poczuciu osamotnionego kota, którego pan umarł, i człowieka, który utracił wiarę w obecność Boga. Świat staje się pusty: „Ktoś tutaj był i był, // a potem nagle zniknął // i uparczywie go nie ma.” Ludzie, którzy zwątpili w wyznawaną wcześniej prawdę o wszechobecności Stwórcy, o tym, że jest On gwarantem ładu ich życia, zachowują się najczęściej jak „kot w pustym mieszkaniu” [16].

W podręcznikach *To lubię*, a szczególnie w zaleceniach zawartych w książkach nauczycieli obejmujących wszystkie szczeble nauczania, nie brakuje odwoływania się do edukacji katechetycznej, np.:

- przy wprowadzeniu do kręgu tematycznego: ... i, „miłość wariatka ta sama” : Wychodzimy od znanej uczniom z czytań mszalnych i lekcji religii „ przypowieści o miłosiernym Samarytaninie ”(Łk 1025-37). Celem jest wydobywanie ewangelicznego przesłania... [17].

- przy analizie wiersza Nawiedzenia O. Paza: jakie konotacje i skojarzenia uruchamia „nawiedzenie” — nazwa dziesiątka różańca części Radosnej, mówiąca o nawiedzeniu św. Elżbiety przez Maryję [18].

- interpretując wiersz E. Stachury Confiteor: Uczniowie odczytują rejestr przejawów zła zamieszczony w wierszu. Z kolei wzięte z liturgii mszalnej, wielokrotnie powtarzane słowa: „moja wina” wiążą to zło z osobistą odpowiedzialnością każdego człowieka [19].

Niektóre z poleceń mają wprost **charakter katechetyczny**, np. wyuczenia się na pamięć modlitw i wierszy (zob. Książka nauczyciela, kl. V szkoły podstawowej, str. 184-191; 159-161; kl. 1 gimnazjum, s. 219; kl. 2 gimnazjum, s. 248).

Ministranci w klasie są traktowani, jako asystenci — pomocnicy nauczyciela, np.:

- Uczniowie obserwują fragment zaprezentowany przez ministranta (lektora) z klasy (1 gimnazjum, s. 240)

- [Dla zrozumienia wiersza E. Stachury Confiteor] Prosimy trzech ministrantów (lektorów), a na pewno znajdą się tacy w klasie, o przygotowanie i wygłoszenie na początku lekcji dwu tekstów liturgicznych; fragmentu aktu pokuty (spowiedzi powszechnej) z obrzędów wstępnych mszy świętej — „Spowiadam się Bogu wszechmogącemu i wam, bracia i siostry, że bardzo zgrzeszyłem myślą, mową, uczynkiem i zaniebdaniem: moja wina, moja wina, moja bardzo wielka wina” oraz z Ewangelii według św. Mateusza fragmentu przedstawiającego wizję Sądu Ostatecznego (Mt, 25, 34-40): (2 gimnazjum, s. 174).

Projektując naukę rozumienia tradycji w wymiarze patriotycznym, autorki/ autorzy książek nauczyciela zdecydowanie wiążą to co narodowe z chrześcijańskim a ściślej mówiąc rzymskokatolickim, podkreślając, że:

Odcięcie od korzeni, amputacja interesującej nas tu strefy pamięci zbiorowej oznacza kalectwo duchowe i brak dostępu do istotnej możliwości samookreślenia [20]. Stąd też ułożone teksty w sekwencji „Kiedy historia zamienia się w legendę” przerzucają istotne pomosty w czasie i przestrzeni między tym, co charakterystyczne dla całego kręgu kultury śródziemnomorskiej i dla Polski. Poprzez fragmenty utworów Sienkiewicza i Wyspiańskiego rysuje się tu ciąg powiązań z greckim antykiem. Heroizm bohaterów umierających za ojczyznę ukazany jest jednak poprzez związki z chrześcijaństwem [bold MD] i łączyć go trzeba z wzorcem poznany podczas lektury „Pieśni o Rolandzie” [21].

Realizacja „projektu” nauki patriotyzmu poczynając od IV klasy szkoły podstawowej - [program nauczania oraz pomoce dydaktyczne dla uczennic/uczniów oraz nauczycielek/nauczycieli, zatytułowane *To lubię* obejmują wszystkie typy szkoły] — do III gimnazjum został opisany we wprowadzeniu do omawianego kręgu tematycznego [22]

Przykładem sposobu wdrażania treści narodowo-katolickich mogą być zaproponowane zadania dla uczennic/uczniów, tak np. do lektury powieści H. Sienkiewicza *Hektor Kamieniecki*:

Najpierw głośna lektura. Tu widzę dwie możliwości: albo czyta nauczyciel, albo grupka uczniów, która w tajemnicy przed resztą klasy wcześniej przygotowuje pod kierunkiem nauczyciela udratyzowane czytanie na role. W trakcie takiego czytania w stosownych momentach mogłyby być prezentowane wielkie plansze z napisami: BÓG — HONOR — OJCZYŻNA — PIERWSZY RYCERZ RZECZPOSPOLITEJ — WÓDZ I WZÓR -

3. Dokonaj zestawienia znaków uświęcających śmierć Rolanda i Michała Wołodyjowskiego [24].

Po lekturze wiersza J. Słowackiego *Sowiński w okopach Woli* proponuje się wyprowadzenie następujących wniosków ze zgromadzonych obserwacji tekstu: odwołując się do chrześcijańskiej, religijnej edukacji uczniów:

(...) — ołtarz jest stołem ofiarnym, powtarza się na nim ofiara Chrystusa, przemiana zwykłego w najświętsze, ofiara generała nabiera w tym miejscu cech świętości, spada świadczy i jego rycerskim rzemiośle, drewniana noga jest jak podstawa krzyża. * Oceniamy zachowania adiutantów Paszkiewicza: najwyraźniej uznają świętość ofiary, skoro padają na kolana przed wrogiem [25].

Wprowadzanie młodzieży w krąg mitów narodowych, ich utrwalanie oraz kreowanie nowych nie kończy się na gimnazjum. Jest kontynuowane w szkołach ponadgimnazjalnych. W klasie pierwszej liceum/techników w części 3 podręcznika noszącej tytuł „A to Polska właśnie” podzielonej na dwa trzy rozdziały: *Swoich portret własny*; *Przed moralnym trybunałem* i *Wobec obcych*. W pierwszym z nich centralne miejsce zajmuje obrona Częstochowy z *Potopu* Henryka Sienkiewicza, której towarzyszą dwa obrazy Jana Matejki: *Kordecki na murach Częstochowy* błagający o pomoc Bożą oraz *Matka Boska na Jasnej Górze jako królowa Polski*. W drugim *Rozdziobią nas kruki wrony* Stefana Żeromskiego oraz teksty wprowadzające do dyskusji na temat szlachta i chłopcy oraz inteligencja na ziemiach polskich. Trzeci koncentruje się wokół tekstów związanych z dyskusją na temat *swoi i obcy* zgodnie z tezą:

Każdy naród ma własne „świętości”, własne mity i stereotypy, w tym również na temat „obcych”. Wiąże się one zawsze z narodową tożsamością i są z reguły dla „obcych” kompletnie niezrozumiałe. [...] Narodowe stereotypy ożywają szczególnie wtedy, gdy jakaś społeczność czuje się poniżona, lekceważona czy izolowana lub gdy czuje się zagrożona utratą tożsamości w ogóle [26]

Problematyka jest kontynuowana aż po współczesność w klasie trzeciej, szczególnie w rozdziale „Chocholi taniec” — „W kręgu mitów polskich”, zamkniętym tekstem J. Tischnera „Kryzys nadziei” oraz trzeciej części podręcznika: „Nastała gęsta ciemność” [27]

Taka kompozycja treści posiada swoje uzasadnienie w tym, że dwa pierwsze rozdziały traktują o wojnie i konfliktach, w których tożsamość narodowa i stosunek do obcych odgrywa zasadniczą rolę. Pełna i rzetelna analiza oraz ocena treści związanych z problematyką patriotyczną tekstów kultury i literackich, eseistyki oraz tekstów metodycznych, zgromadzonych w sześciu tomach dla gimnazjum i ośmiu dla szkół pogimnazjalnych (średnio 300 stron na tom) w antologiach dla uczennic/uczniów oraz w Książkach dla nauczyciela, wielokrotnie przekracza zakres określony w *Podstawie programowej* oraz w *standardach wymagań maturalnych*.

Nie można jednak nie postawić pytania: jak ukazywani są *swoi i obcy* w chwilach historycznej próby? Czy też: na ile omawiane doświadczenia historyczne pozwalają wyciągać wnioski z historii dla budowania klimatu zrozumienia, tolerancji i współpracy między narodami z zjednoczonej Europy i w świecie? W tym celu warto sięgnąć przynajmniej do niektórych przykładów, które niekoniecznie muszą odnosić się do całości kształtowania procesu wychowania patriotycznego. Po dokonaniu analizy i interpretacji dwóch obrazów J. Matejki autorki/autorzy książki nauczyciela proponują:

Kolejnym ważnym punktem działań lekcyjnych może być bliższe przyjrzenie się „obcym”, którzy targnęli się na „święty przybytek”. **W jaki sposób Sienkiewicz przedstawia Szwedów?**

Warto zauważyć, że już w samym sformułowaniu zadania jest zawarta intencja, poprzez przeciwstawne kategorie: obcy — święty przybytek oraz orzeczenie targnęli się, która nie pozwala na zrationalizowaną i chłodną ocenę. Po tak, jak wyżej sformułowanym zadaniu dla uczniów dodany jest komentarz, wskazujący na jakie treści powinni zwrócić uwagę uczyący:

W ich obrazie trudno znaleźć choć jeden pozytywny akcent: są heretykami, barbarzyńcami atakującymi niewinnych i prawie bezbronnych obrońców miejsca kultu, nie twierdzą. Żadni też z nich rycerze, gdyż dają się zaskoczyć nawet zwykłym polskim chłopom [...] Na nic też zdała się ich heretycka wiara — „ministrowie luterecy” nie przekonali żołnierzy, którzy widząc siłę katolickiego Boga, z bojażnią szepotali: „Nie wasza moc, nie wasza potęga”. Wizerunek Szwedów uzupełnia poseł Śladkowski opowiadając o ich gwałtach, mordach, profanacjach, oszustwach i rozpucie.

Całość raportu można przeczytać na stronie Fundacji na Rzecz Różnorodności [POLISTREFA](#)

Przypisy:

- [1] Kazimierz Skoczylas, Biblia na lekcjach języka polskiego w gimnazjum a katecheza. web.diecezja.wloclawek.pl/TTN/, Tom_3/skoczylas.rtf, s. 5
- [2] Ibidem
- [3] M. Pawłęga, M. Chustecka, Analiza podręczników i podstawy programowej - przedmiot język polski [w:] Wielka nieobecna. Op. cit., s. 123-156.
- [4] M. Jędrychowska i inni, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego*. Kl. 1 gimnazjum. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001 [strony w cytacie].
- [5] M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, m. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego*. Kl. 1 gimnazjum. Książka nauczyciel. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001, ss. 184, 185.
- [6] Ibidem.
- [7] Ibidem
- [8] Ibidem
- [9] Ibidem
- [10] Ibidem
- [11] Zob. Ca 51. [Jan Paweł II, Encyklika "Centesimus annus"]
- [12] Rozmowa Agnieszki Karczewskiej z prof. Sławomirem Jackiem Żurkiem (KUL) [Wymagać przyjaźnie](#)
- [13] M. Jędrychowska i inni, *To lubię. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 gimnazjum. Książka nauczyciela*. Op. cit., s. 277-278.
- [14] Ibidem, klasa 2 gimnazjum, s. 264-265.123
- [15] Ibidem, s. 266-268.
- [16] Ibidem, klasa 2, s.110c.
- [17] M. Jędrychowska i inni, *To lubię. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 gimnazjum. Książka nauczyciela*. Op. cit., s. 240.
- [18] Ibidem, klasa 2, s.110c.
- [19] Ibidem, s. 175.
- [20] M. Jędrychowska i inni, *To lubię. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 gimnazjum. Książka nauczyciela*. Op. cit. s. 174.
- [21] Ibidem, s. 175.
- [22] Ibidem, s. 174-175.120.
- [23] Ibidem, s. 175.
- [24] Ibidem, s. 177.
- [25] Ibidem, s. 181.
- [26] Zofia Agnieszka Kłakówna, Piotr Kołodziej, Waldemar Martyniuk, Iwona Steczko, Janusz Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego . Książka nauczyciela. Klasa I, część 1, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum* Wydawnictwo Edukacyjne Kraków 2002, s. 269.
- [27] Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniwska, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! ...*, kl. III, s. 123-152; 184-295.

Marian Dziwisz

Filozof, poeta, nauczyciel, były redaktor "Zdania" a następnie "Pisma Literacko-Artystycznego" Redaktor lub współredaktor antologii tekstów z zakresu religioznawstwa: Buddyzm, Judaizm, Taoizm Wydanych w Bibliotece "Pisma Literacko Artystycznego"

[Pokaż inne teksty autora](#)

[Oryginał.](http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,8570) (<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,8570>)

Contents Copyright © 2000-2012 Mariusz Agnosiewicz

Programming Copyright © 2001-2012 Michał Przech

Właścicielem portalu Racjonalista.pl jest Fundacja Wolnej Myśli.

Autorem portalu jest Michał Przech, zwany niżej Autorem.

Żadna część niniejszych opracowań nie może być wykorzystywana w celach komercyjnych, bez uprzedniej pisemnej zgody Właściciela, który zastrzega sobie niniejszym wszelkie prawa, przewidziane w przepisach szczególnych, oraz zgodnie z prawem cywilnym i handlowym, w szczególności z tytułu praw autorskich, wynalazczych, znaków towarowych do tego portalu i jakiegokolwiek jego części.

Wszystkie elementy tego portalu, wliczając w to strukturę katalogów, skrypty oraz inne programy komputerowe są administrowane przez Autora. Stanowią one wyłączną własność Właściciela. Właściciel zastrzega sobie prawo do okresowych modyfikacji zawartości tego portalu oraz opisu niniejszych Praw Autorskich bez uprzedniego powiadomienia. Jeżeli nie akceptujesz tej polityki możesz nie odwiedzać tego portalu i nie korzystać z jego zasobów.

Informacje zawarte na tym portalu przeznaczone są do użytku prywatnego osób odwiedzających te strony. Można je pobierać, drukować i przeglądać jedynie w celach informacyjnych, bez czerpania z tego tytułu korzyści finansowych lub pobierania wynagrodzenia w dowolnej formie. Modyfikacja zawartości stron oraz skryptów jest zabroniona. Niniejszym udziela się zgody na swobodne kopiowanie dokumentów portalu Racjonalista.pl tak w formie elektronicznej, jak i drukowanej, w celach innych niż handlowe, z zachowaniem tej informacji.

Plik PDF, który czytasz, może być rozpowszechniany jedynie w formie oryginalnej, w jakiej występuje na portalu. **Plik ten nie może być traktowany jako oficjalna lub oryginalna wersja tekstu, jaki prezentuje.**

Treść tego zapisu stosuje się do wersji zarówno polsko jak i angielskojęzycznych portalu pod domenami Racjonalista.pl, TheRationalist.eu.org oraz Neutrum.eu.org.

Wszelkie pytania prosimy kierować do redakcja@racjonalista.pl