

AGNIESZKA RYPEL

ORCID: 0000-0003-2379-7318

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Moja Polska? – dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej

Najogólniej rzecz ujmując, „tożsamość” to świadomość siebie, zdolność określenia, kim się jest, do jakiej grupy się należy, z jaką grupą się identyfikuje i do jakiej się przyznaje. Jest to rodzaj samowiedzy dotyczącej tego, co dla jednostki najważniejsze, najbardziej charakterystyczne, co ją tworzy, jest jej istotą i co określa refleksyjny stosunek podmiotu do samego siebie¹.

Nie można precyzyjnie określić ani w wymiarze psychologicznym, ani społecznym czy narodowym cech tożsamości jednostkowej młodych ludzi będących uczniami współczesnej szkoły i to nie tylko na skutek trudności metodologicznych i logistycznych szeroko zakrojonych badań, ale także dlatego, że niełatwo przychodzi badaczom oddzielenie problemów konstytucji i struktury osobistej „tożsamości” od problemów konstytucji i struktury osobistej „indywidualności”². Trudno przecież stwierdzić, w jakim stopniu poszczególne jednostki zaspokajają za sprawą konkretnych podstaw programowych, programów nauczania, podręczników czy też rozmaitych działań dydaktyczno-wychowawczych swoje podstawowe potrzeby, wynikające z biologicznej konstytucji ich organizmów lub czy potrafią dzięki nim nawiązywać prawidłowe relacje z otoczeniem społeczno-kulturowym. Można za to sprawdzić, w jaki sposób w tych dokumentach oraz praktyce edukacyjnej kształtowane są poszczególne typy tożsamości kolektywnych (grupowych, zbiorowych).

W tym celu odwołam się do badania tekstów zamieszczanych w podręcznikach, będących podstawowym narzędziem zinstytucjonalizowanej socjalizacji całych

¹ Por. M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2010, s. 91.

² Jak zauważa Jürgen Straub, pojęcia te dotyczą dwu obiektywnie i absolutnie różnych aspektów ludzkiej subiektywności – można uważać się za niepowtarzalną jednostkę, a mimo to mieć problem z tożsamością, jak również można uważać się za tę samą osobę i działać niezależnie, a mimo to jawić się sobie jako osoba nieodróżnialna od innych (J. Straub *Tożsamość osobista i zbiorowa. Analiza pojęciowa*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowski, przeł. M. Marody, Warszawa 2006, s. 1121.

pokoleń podlegających powszechnej edukacji³. Będą to książki przeznaczone do nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, przede wszystkim ze względu na to, że korzystają z nich wszyscy młodzi Polacy obowiązkowo uczęszczający do masowej szkoły podstawowej, ale także z powodu bogactwa ich treści – przede wszystkim różnicowania publikowanych w nich tekstów kultury oraz zadań kształcących rozmaite sprawności językowe oraz literacko-kulturowe. Przegląd książek szkolnych publikowanych w różnych okresach historycznych pozwala zatem na próbę rekonstrukcji ustrukturyzowanego zespołu cech, w określonych kontekstach historyczno-politycznych uznanych za najistotniejsze i najbardziej pożądane w procesie socjalizacji i enkulturacji młodego pokolenia. Staną się one punktem odniesienia do współczesnego kontekstu edukacyjnego, w którym przebiega formowanie się kolektywnej tożsamości uczniów szkół podstawowych.

W szkolnej edukacji uwzględnia się jak największą liczbę czynników kształtujących osobowość, aby maksymalnie zwiększyć możliwość wpływania na jednostkę. Przyjmuję zatem, że kształtowanie tożsamości w sformalizowanym dyskursie edukacyjnym odbywa się na sześciu podstawowych płaszczyznach:

- psychologicznej, poprzez dążenie do indywidualnej identyfikacji z narodem, regionem, lokalną społecznością oraz ich ogólnie rozumianą kulturą, w tym także ukształtowane w jej ramach stereotypy ról płciowych;
- socjologicznej, poprzez uwzględnianie w świadomości zbiorowej podziału na „my” i „oni”. To antagonizowanie może przyczyniać się do utrzymywania lub przewycięzania uprzedzeń i wynikającej z nich dyskryminacji społecznej, etnicznej lub narodowej;
- historycznej, poprzez jednostkowe i zbiorowe odwołania do dziejów narodu, regionu, miasta oraz bohaterów i instytucji historycznych;
- religijnej, poprzez odwołania do aksjologii i tradycji wybranej religii lub poprzez negowanie bądź przewartościowanie jej znaczenia dla danej zbiorowości;
- geograficznej, poprzez przypisanie jednostki i zbiorowości do określonej przestrzeni oraz poprzez sposoby kulturowego kształtowania tej przestrzeni, np. na poziomie urbanistyczno-architektonicznym;
- kulturowej, poprzez budowanie świadomości dziedzictwa kulturowego i kompetencji kulturowej, a w tym umiejętności: odczytywania symboli, trafnego lokalizowania i rozumienia dziejących się wydarzeń, ich interpretowania oraz przewidywania dalszego biegu. Szczególną rolę odgrywa tu także kształcenie (względnie zaniechanie kształcenia) umiejętności odczytywania symboli, kodów i skryptów kulturowych właściwych innym kulturom⁴.

³ W artykule wykorzystano materiał przykładowy i jego analizy zawarte w książce autorki: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.

⁴ Tamże, s. 176-177.

Poszczególne płaszczyzny przenikają się nawzajem, współuczestnicząc w tworzeniu różnego typu tożsamości, w efekcie składających się na całość tożsamości społeczno-kulturowej, której kształt przekazują poszczególne podręczniki. Poszczególne aspekty tego typu tożsamości prezentuje schemat 1.

Schemat 1. Typy tożsamości kształtujące tożsamość społeczno-kulturową w podręcznikach języka polskiego



Źródło: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 177

Tożsamość narodowa jest istotnym składnikiem tożsamości społeczno-kulturowej. Za Antoniną Kłoskowską rozumiem ją jako:

Zbieżność subiektywnych postaw wielu ludzi odnoszonych do własnej grupy kulturowej [...] świadomość pewnej odrębności od obcych i poczucie związku z grupą swoich oraz świadomość ciągłości, historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji – wywodzenia się od wspólnych przodków czy przodka⁵.

Jest to zatem rodzaj wzorca, który modeluje identyfikację „ze zbiorowością narodową w trakcie procesów socjalizacyjnych lub upowszechnione wzory reakcji na symbole narodowe, wzory określające pamięć przeszłości, wzory postaw wobec wybranych postaci i wydarzeń z przeszłości narodu”⁶.

⁵ A. Kłoskowska, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, 1 (36), s. 134. Zbliżony sposób definiowania tożsamości narodowej przyjmuje również Zbigniew Bokszański; według badacza jest to zbiór „przekonań, postaw i emocji, który zostaje ukształtowany w świadomościach członków zbiorowości narodowej w związku z poczuciem więzi z narodem i przeżywaniem przez nich uczestnictwa w grupie narodowej. Są to przekonania, postawy i emocje poddające się w istotnym zakresie procesom upodobnienia i uniformizacji [...] Podobieństwo treści poznawczych, postaw i emocji wielu jednostek zogniskowanych wokół więzi z macierzystą zbiorowością narodową pozwala na charakterystykę tożsamości tej zbiorowości” (Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005, s. 133).

⁶ A. Wysocki, *Poczucie tożsamości narodowej Polaków w kontekście zachodnioeuropejskim*, „Opuscula Sociologica” 2017, nr 3, s. 59.

Celem artykułu jest prześledzenie zasobu i trwałości symboli wzmacniających lojalność i poczucie zakorzenienia w danej zbiorowości, a także sposobu, w jaki te symbole legitymizują aktualne instytucje, idee i systemy norm oraz kompensują niepowodzenia w życiu społecznym i gospodarczym. Szczególnie interesować nas będą symbole odwołujące się do uniwersalnych archetypów (np. mowy ojczystej, ziemi ojczystej, bohatera) czy powszechnych mitów kulturowych (np. mitu początku). Odsyłając do odmiennych treści, służą one bądź do konstruowania tradycji narodowych z utrwalonych w świadomości zbiorowej elementów przeszłości, bądź do wynajdowania tradycji legitymizujących zmiany polityczne i gospodarcze.

Tożsamość narodowa krystalizuje się wprawdzie stopniowo na drodze rozmaitych procesów socjalizacyjnych, jednak w porównaniu do innych typów tożsamości społeczno-kulturowej najsilniej ulega zinstytucjonalizowanym wpływom, przede wszystkim za pośrednictwem enkulturacyjnych zabiegów prowadzonych w szkole, zwłaszcza w ramach nauczania języka narodowego i kultury narodowej. W stuletnich dziejach szkolnictwa w odrodzonej Polsce zawsze istniały dokumenty programowe obowiązujące w każdym typie szkół; niezależnie od tego, czy nazywano je instrukcjami, programami nauczania, minimum programowym czy (jak obecnie) podstawami programowymi, zawsze zawierały elementy eksplicytnie odnoszące się do budowania tożsamości narodowej. Nie inaczej jest w aktualnie obowiązującej podstawie programowej:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- 1) wprowadzenie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, **patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania** i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- 2) wzmacnianie poczucia **tożsamości** indywidualnej, kulturowej, **narodowej**, regionalnej i etnicznej

Cele kształcenia – wymagania ogólne

Kształcenie literackie i kulturowe

- 5) kształcenie postawy **szacunku dla przeszłości i tradycji narodowej**

Kształcenie językowe

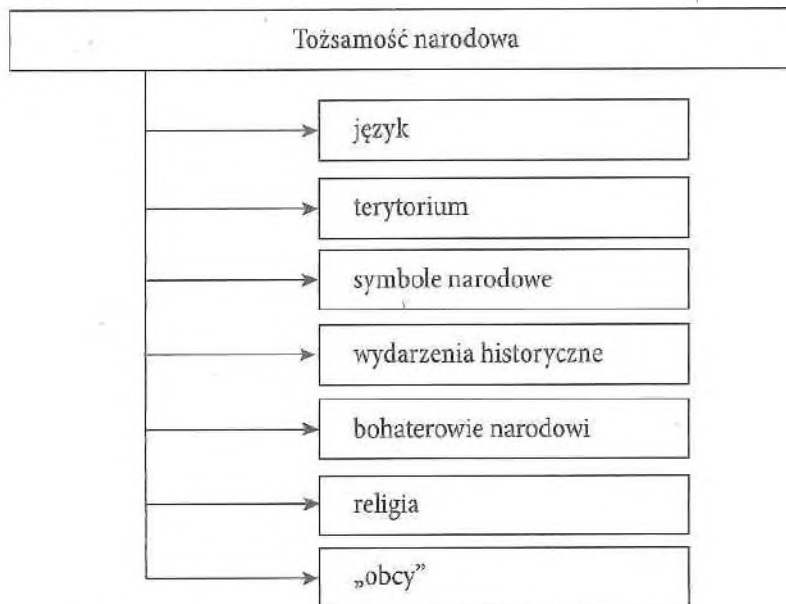
- 1) rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu **tożsamości osobowej** ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, **narodowej** i kulturowej⁷.

Te ogólne zapisy przywołują takie pojęcia, jak: „patriotyzm”, „przeszłość”, „tradycja narodowa” i „tożsamość narodowa”. Konkretyzacja tych pojęć niezależnie od

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej [...] Dz.U. z 2017 r. poz. 356.

okresu, w którym publikowane były podręczniki zgodne z danym dokumentem programowym, odnosiła się do elementów przedstawionych na schemacie 2.

Schemat 2. Elementy budujące tożsamość narodową w podręcznikach języka polskiego



Źródło: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 177

W podręcznikach do języka polskiego niejednokrotnie wprost wskazuje się na wyróżnione w schemacie składniki tożsamości narodowej, np.:

Uzupełnij podane zdania i przepisz je do zeszytu.

- Najważniejszą cechą naszej narodowości jest język *polski*.
- Polskim hymnem narodowym jest *Mazurek Dąbrowskiego*.
- Barwy Polski to kolory *biały* i *czerwony*.
- Godłem Polski jest *biały orzeł*.
- Stolicą Polski jest *Warszawa*⁸.
- Polskie symbole państwowe.
- Opowiedz o kilku ważnych wydarzeniach z przeszłości naszej ojczyzny.
- Przedstaw sylwetkę sławnego rodaka, opowiedz o jego dokonaniach dla ojczyzny lub całego świata.
- Zastanów się nad tym, co to znaczy kochać swoją ojczyznę.
- Podaj te cechy, które twoim zdaniem:
 - wyróżniają Polaków spośród Europejczyków,
 - są wspólne dla Polaków i innych mieszkańców Europy.

⁸ M. Nagajowa, „Słowo za słowem”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Warszawa 1994, s. 283.

- Opisz taki zwyczaj, który:
 - kultywowany jest tylko przez Polaków,
 - znany jest wszystkim Europejczykom.
- Dokładnie opisz polski sztandar i godło⁹.

Poczucie tożsamości narodowej zależy jednak od wielu czynników, zwłaszcza od doraźnych okoliczności i wydarzeń oraz tła społecznego, na którym pojawia się refleksja odnosząca się do własnej wspólnoty¹⁰. Aby je zrekonstruować, trzeba z jednej strony wydobyć składniki najbardziej trwałe, które tworzą jądro pojęcia, a z drugiej – wskazać elementy zależne od czynników subiektywnych i szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego.

W centrum elementów tożsamości narodowej usytuować można język ojczysty – polską mowę, która w podręcznikach pełni szczególną funkcję – jest nośnikiem postaw patriotycznych, wiedzy historycznej, objaśnia symbole i stanowi tworzywo literatury, a jednocześnie, na mocy tych faktów sama w sobie stanowi autonomiczny topos¹¹ narodowy. Polacy należą do tych grup etnicznych, które od dawna kładą nacisk na język jako nośnik ich kultury oraz główne narzędzie obrony przed asymilacją. Z władania nim czynią warunek konieczny bycia „autentycznym” członkiem narodu. Warunku tego nie stawiają m.in. Irlandczycy i Żydzi – można być irlandzkim nacjonalistą, nie władając językiem celtyckim, można też identyfikować się z kulturą żydowską, nie znając jidysz lub hebrajskiego.

Taki stosunek Polaków do języka ojczystego ma swoje korzenie w oczywistym kontekście historycznym zaborów. W wyniku bezwzględnych zabiegów rusyfikacyjnych i germanizacyjnych język nabrał znaczenia wartości rdzennej¹² i stał się konstytutywnym składnikiem polskości. Tak powstała nierozzerwalna więź między językiem polskim a istnieniem narodu polskiego jako odrębnej grupy społecznej i kulturalnej.

Ten sposób myślenia przyczynił się do powstania narodowego toposu „mowy ojczystej”. W podręcznikach można znaleźć różnorodne modele jego odczytywa-

⁹ A. Łuczak, A. Murdzek, „Między nami”. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2001, s. 202.

¹⁰ K. Łastawski, *Postrzeżenie sąsiadów przez Polaków po 1989 roku*, „Stosunki Międzynarodowe – International Relations” 2014, nr 2, s. 75-86.

¹¹ Toposy traktuję jako wspólne zaplecze pojęciowe uczestników dyskursu i rezerwar punktów odniesienia, koncentrujących uwagę i służących do eksponowania wybranych sądów. Tak rozumiane toposy mają znaczenia typowe i powszechnie akceptowane w danej kulturze, ale ich interpretacja i nacechowanie aksjologiczne zmieniają się w zależności od tego, jaki jest cel argumentacji, dla której są punktem wyjścia. Toposy nie są więc polisemantyczne w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, można raczej mówić o profilowaniu ich znaczeń zależnie od perspektywy przyjętej przez użytkowników języka (A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 25).

¹² J.J. Smolicz, *Język jako wartość rdzenna*, w: *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Warszawa 1990, s. 212-213.

nia. Mowa ojczysta to zatem: 1) język religii, współtworzący sferę sacrum; 2) język rodziny, wzmacniający więzi między ludźmi i przydający im głębszego, duchowego wymiaru; 3) nośnik tradycji, zapewniający międzygeneracyjną ciągłość kulturową; 4) wyznacznik polskości, niezależny od terytorialnego przypisania jednostki – jesteś Polakiem, ponieważ mówisz po polsku, a nie wyłącznie dlatego, że mieszkasz w Polsce. Odczytania te znajdują w podręcznikach liczne potwierdzenia w takich kanonicznych tekstach, jak przede wszystkim: *Rota* Marii Konopnickiej, *Lekcja polskiego* (fragment *Szyzyfowych prac*) Stefana Żeromskiego, *Latarnik* i *Wspomnienie z Maripozy* Henryka Sienkiewicza. Częstotliwość występowania tego toposu zmienia się w zależności od kontekstu historycznego i nacechowania ideologicznego. W dwudziestoleciu międzywojennym nie był on szczególnie eksponowany, ponieważ ideą scalającą wieloetniczną i wielokulturową społeczność mieszkającą na obszarze Rzeczypospolitej była idea państwa, zaś między 1948 a 1956 dążono do tego, aby przywiązanie do polszczyzny zastąpić (zresztą nieskutecznie) internacjonalistycznym, ponadnarodowym i ponadpaństwowym pojęciem „mowy słowiańskiej”. Od połowy lat 60. minionego wieku nastąpił powrót do tradycyjnego rozumienia symbolu mowy ojczystej, o czym świadczą choćby tytuły podręczników do szkoły podstawowej: *Mowa ojczysta*¹³, *Ojczyste słowo*¹⁴, *Polska mowa*¹⁵, *Mowa rodzinna*¹⁶, *W ojczyźnie-polszczyźnie*¹⁷. Od połowy lat 90. tytuły podręczników wskazują na nową tendencję – narodowy topos „mowy ojczystej” został wyparty przez bardziej uniwersalny topos „słowa”, przywołujący ogólne skojarzenia z ekspresywną, informacyjną i estetyczną funkcją języka, np.: *Słowo za słowem*¹⁸, *Słowa zwykłe i niezwykłe*¹⁹, *Świat w słowach i obrazach*²⁰, *W krainie słowa*²¹, *Słowa, litery, świat*²², *Słowa*

¹³ S. Sufin, A. Świerczyńska, „*Mowa ojczysta*”. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy VII, Warszawa 1965.

¹⁴ S. Sufin, „*Ojczyste słowo*”. Podręcznik dla klasy VII. Wypisy oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, Warszawa 1976.

¹⁵ M. Nagajowa, „*Polska mowa*”. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Warszawa 1981.

¹⁶ S. Sufinowa, „*Mowa rodzinna*”. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy siódmej szkoły podstawowej, Warszawa 1984.

¹⁷ J. Dietrich, „*W ojczyźnie-polszczyźnie*”. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy VII szkoły podstawowej, Warszawa 1991.

¹⁸ M. Nagajowa, „*Słowo za słowem*”. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej, Warszawa 1994.

¹⁹ M. Nagajowa, „*Słowa zwykłe i niezwykłe*”. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej, Warszawa 1995.

²⁰ M. Nagajowa, „*Świat w słowach i obrazach*”. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy pierwszej gimnazjum, Warszawa 1999.

²¹ J. Branicka, H. Chołuj, M. Czop, L. Szczukowska, S. Żurek, „*W krainie słowa*”. Podręcznik do języka polskiego, klasa IV, Gdańsk 2000.

²² M. Madejowa, B. Maj, „*Słowa, litery, świat*”. Podręcznik do języka polskiego, klasa IV, Warszawa 2001.

*na start!*²³, *Daję słowo!*²⁴, *Blżej słowa*²⁵, *Swoimi słowami*²⁶, *Słowa na czasie*²⁷, *Jest tyle do powiedzenia*²⁸, *Czas na polski*²⁹, *Po polsku*³⁰, *Słowa z uśmiechem*³¹, *Mysli i słowa*³².

Przytoczone tytuły na ogół dobrze oddają charakter treści podręczników, które przede wszystkim koncentrują się na kształceniu pragmatycznych umiejętności porozumiewania się i autoekspresji oraz ukazują związki języka z kulturą, a także etyczny wymiar komunikacji językowej. Świadczy to o tym, że język ojczysty, postrzegany przede wszystkim jako narzędzie budowania szeroko rozumianej tożsamości społeczno-kulturowej, traci stopniowo swoje uprzywilejowane miejsce w zinstytucjonalizowanym kształtowaniu tożsamości narodowej. Jako przykład tej tendencji niech posłuży fragment noty biograficznej Josepha Conrada z gimnazjalnego podręcznika *Świat w słowach i obrazach*:

Możesz się czuć dumny z tego, że był z pochodzenia Polakiem. Urodził się bowiem w Polsce jako Józef Teodor Korzeniowski. Języka angielskiego nauczył się jako dorosły człowiek i w posługiwaniu się nim został mistrzem (powinno cię to zachęcić do nauki języka obcego)³³.

Tę tendencję zdają się potwierdzać wyniki badań ankietowych. Z analiz ankiety przeprowadzonej w 1998 roku przez Kazimierza Przyszczypkowskiego wynikało, że

język polski sytuuje się bardzo wysoko na skali wyznaczników tożsamości (identyfikacji) narodowej. Na język polski jako ważny wyznacznik tożsamości narodowej wskazało w jego badaniach 89% respondentów. Badania Przyszczypkowskiego pokazały, że język

²³ M. Derlukiewicz, „*Słowa na start!*”. *Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2005.

²⁴ E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, „*Daję słowo!*”. *Język polski, klasa IV, Część 1 i 2*, Warszawa 2005.

²⁵ E. Horwath, G. Kielb, „*Blżej słowa*”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-językowo-kulturowego. Klasa I gimnazjum*, Warszawa 2009.

²⁶ A. Brożek, A. Ciesielska, M. Pułka, D. Zych, „*Swoimi słowami*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkoła pisanie. Język polski dla gimnazjum, kl. 1*, Warszawa 2009.

²⁷ M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, „*Słowa na czasie*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Warszawa 2009.

²⁸ T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska, „*Jest tyle do powiedzenia*”. *Język polski gimnazjum klasa I*, Warszawa 2010.

²⁹ I. Muszyńska, J. Grzymała, „*Czas na polski*”. *Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa I. Część 1 i 2*, Warszawa 2009.

³⁰ J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacula, „*Po polsku*”. *Literatura. Język. Komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2009.

³¹ E. Horwath, A. Żegleń, „*Słowa z uśmiechem*”. *Język polski dla klasy 4*, Warszawa 2017.

³² E. Nowak, J. Gawel, „*Mysli i słowa*”. *Podręcznik do języka polskiego, klasa VII*, Warszawa 2017.

³³ M. Nagajowa, „*Świat w słowach i obrazach*” ..., s. 132.

polski jest nie tylko najważniejszym kulturowym wyznacznikiem polskości, lecz w ogóle pierwszym i najpoważniejszym jej determinantem³⁴,

natomiast z badań przeprowadzonych w 2017 roku przez Emilę Bańczyk wynika, iż tylko dla nieco ponad połowy respondentów język polski jest czymś więcej niż przede wszystkim środkiem komunikacji. Co istotne, uczestnicy badań byli studentami filologii polskiej „dla których język powinien być wartością autoteliczną. Można przypuszczać, że w innej grupie badawczej wynik ten byłby niższy”³⁵. Konstatację o przewadze instrumentalnego traktowania języka ojczystego potwierdzają również badania przeprowadzone wśród studentów kierunków technicznych na Uniwersytecie Techniczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy³⁶.

Kolejnym elementem konstytuującym tożsamość narodową jest uniwersalny topos „ziemi ojczyste”, porządkujący zbiorowe wyobrażenia o terytorialnym zasięgu każdej wspólnoty narodowej. Niekiedy trudno te wyobrażenia oddzielić od przekonań konstytuujących tożsamość lokalną, związaną z pojęciem „małej ojczyzny”. Należy zatem skupić się na wyszukaniu tych miejsc wspólnych, które zachowują swoje znaczenie niezależnie od kontekstu historycznego, a dzięki swej niezmienności i trwałości mają dla polskiej tożsamości narodowej charakter archetypiczny.

Takim narodowym toposem, przypisującym kategorię polskości do określonego terytorium, jest topos „Wisły – królowej (matki) rzek polskich”. Wyznacza on obszar rdzennej, jednorodnej etnicznie Polski i ustala wertykalny sposób jego opisywania – od gór do morza. Siła tego symbolu zasadza się na tym, że bieg Wisły, od jej źródła na południu, do ujścia w Bałtyku na północy, wyznacza naturalne granice Polski, niezmiennie, tak jak niezmiennie jest położenie gór (Karpát, Tatr) i morza oraz bieg rzeki. Tym samym Polska, wpisana w odwieczny krajobraz, przejmuje cechę jego trwałości i dawności. Punktami stałymi w przestrzeni organizowanej przez Wisłę są wymieniane w podręcznikowych tekstach miasta: Kraków, Kazimierz, Warszawa, Włocławek, Toruń, Gdańsk. Ich nazwy współtworzą „jądro polskości”, trwające niezależnie od kształtu czy nawet istnienia państwa polskiego. Daty wydań podręczników, w których pojawił się symbol Wisły, wskazują, że z biegiem lat tendencja do jego przywoływania maleje³⁷, a współcześnie niemal zanika. Na taki stan

³⁴ Cyt. za: B. Walczak, *Język i wyznaczenie a tożsamość etniczna i narodowa dawniej i dziś*, w: *Językowa kreacja tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 121-122.

³⁵ E. Bańczyk, *O roli języka w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, 1 (23), s. 249.

³⁶ A. Rypel, *Posłannictwo czy pragmatyzm – o zadaniach nauczyciela języka polskiego w czasach ponowoczesnych*, w: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Opole 2017.

³⁷ Por. *Jak szła Wisła do morza* Marii Konopnickiej (B. Kubski, S. Dobraniecki, „Na zagonie”. *Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A*, Lwów, 1936), *Z biegiem Wisły. Kartki z notatnika* Jana Michalskiego (J. Baculewski, K. Budzyk, J. Pietrusiewiczowa, A. Piorunowa, „Wczoraj

rzeczy wpływa zapewne stabilna sytuacja terytorialna państwa polskiego, ale przede wszystkim coraz wyraźniejsze wpływy kultury liberalnej, w której ojczyzna to miejsce, gdzie są moi przyjaciele i ludzie, których kocham. Zgodnie z tym założeniem, nie jesteśmy przypisani do konkretnego miejsca geograficznego i możemy swoją ojczyznę indywidualnie wybierać, zależnie od więzi z bliskimi ludźmi, niekoniecznie rodakami. Takie stanowisko wyraźnie koresponduje z nasilającą się mobilnością współczesnych Polaków, którzy swobodnie wybierają miejsce swojego osiedlenia i w warunkach różnie rozumianej emigracji redefiniują własną tożsamość narodową. Przed rokiem 1980 nie było w PRL problemu masowej emigracji czy to politycznej (poza 1968 r.), czy to zarobkowej, a kiedy po roku 1981 zaistniał – nie wolno było o nim pisać. Przemiany ustrojowe i gospodarcze zmieniły tę sytuację. Obecnie szacuje się, że około dwóch milionów Polaków okresowo lub na stałe podejmuje pracę za granicą. Wielu młodych ludzi już w trakcie nauki w szkole deklaruje chęć opuszczenia kraju. Tymczasem we współczesnych podręcznikach języka polskiego właściwie nie porusza się problemów związanych z osiedlaniem się naszych rodaków poza granicami kraju, a zwłaszcza konsekwencji tych wyjazdów.

W edukacji polonistycznej ciągle dominuje spetryfikowany obraz romantycznej Wielkiej Emigracji, a przecież jej przyczyny i charakter są tak odmienne od przyczyn i charakteru dzisiejszej ruchów migracyjnych, że trudno nawet porównywać rodzaj tęsknoty dziewiętnastowiecznego „żołnierza-tulacza” bez prawa powrotu do pozbawionej państwowości Polski, z tęsknotą emigranta z pierwszej połowy XXI wieku, który najczęściej opuszcza kraj z przyczyn ekonomicznych lub osobistych. Topos „ziemi rodzinnej” wykorzystywany w poezji romantycznej odwoływał się do innych uniwersalnych toposów – „Arkadii” i „tęsknoty za rajem utraconym”. Sposób oddziaływania obu toposów opierał się na idealizowaniu kraju pochodzenia (najczęściej kraju sielskiego dzieciństwa), który ceni się tym bardziej, im bardziej jest niedostępny. We wszystkich analizowanych tu podręcznikach (za wyjątkiem podręczników wydawanych w latach 1949-1957) poza *Inwokacją* toposy „Arkadii” i „raju utraconego” pojawiają się również w takich kanonicznych tekstach, jak:

i dziś”. *Czytanki polskie dla gimnazjów zawodowych i ogólnokształcących dla klasy I*, Warszawa 1948), *Wiślane wianki* Hanny Januszewskiej (S. Aleksandrak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1951), *Z biegiem Wisły* Jadwigi Korczakowskiej (S. Aleksandrak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, „*Na szerokiej drodze*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1951), *Do Gdańska* Janiny Porazińskiej (S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1957). W podręcznikach publikowanych już w XXI wieku podobnych tekstów praktycznie nie ma. Wyjątkiem jest wiersz Jerzego Ficowskiego *Tutaj* zamieszczony w podręczniku do IV kl. *Między nami* (A. Łuczak, A. Murdzek, „*Między nami*”. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2001, s. 204), w którym symbol Wisły posłużył do uporządkowania opisów krajobrazu i przyrody. Jednocześnie symbol ten jest jedynym sygnałem polskości, pozwalającym nadać charakter narodowy opisywanym zjawiskom: [...] *Tutaj pająk w swą siatkę kroplę rosy złowił, / tu ważka jak kokarda na trzcinie zawisła, / srocza skrzczy na płocie: „Jadą goście nowi!” / i od gór aż do Gdańska niebo splawia Wisła* (podkreślenie – A.R.).

W pamiętniku Zofii Bobrówny, hymn *Smutno mi, Boże* Juliusza Słowackiego oraz *Moja piosnka (II)* Cypriana K. Norwida.

We współczesnych programach i podręcznikach języka polskiego trudno dopatrzyć się innej niż romantyczna, koncepcji budowania związków z ziemią rodzinną³⁸, a przecież w dwudziestoleciu międzywojennym takie próby podejmowano. Mimo wielkiej żywotności mitów romantycznych, autorzy podręczników, oprócz tekstów przybliżających Wielką Emigrację, zamawiali także czytanki poruszające problem tożsamości narodowej Polaków, którzy opuścili Polskę *za chlebem* i w poszukiwaniu lepszych warunków życia osiedlili się w Brazylii, Stanach Zjednoczonych lub w Westfalii. Redefinicji związku Polaków z ojczyzną podjęła się wówczas między innymi Maria Dąbrowska w czytance *Nasi ludzie w Westfalii*. Pisarka dobitnie uwypukla w niej różnice między dziewiętnastowieczną a dwudziestowieczną emigracją oraz wskazuje nowe źródła budowania tożsamości narodowej na obczyźnie. W aktualnych podręcznikach, choć problem czasowej lub stałej emigracji dotyka niemal każdą rodzinę, nie podejmuje się tej tematyki wcale, podczas gdy w programach z lat 70. jako lekturę obowiązkową zalecano opowiadanie Marii Dąbrowskiej *Marcin Kozera* – opowieść o odkrywaniu polskiej tożsamości narodowej przez mieszkającego w Londynie i uczącego się w angielskiej szkole syna polskich emigrantów. Opowiadanie to zniknęło z programu zatwierdzonego w 1981 roku i w żadnym z kolejnych dokumentów programowych już się nie pojawiło. Współczesna polska szkoła konserwuje zatem tradycyjny model wiązania tożsamości narodowej wyłącznie z „ziemią ojczystą”, podczas gdy, jak zauważa Jerzy Bartmiński:

Koncepcje ojczyzny w środowiskach emigrantów i Polaków poza granicami kraju są zróżnicowane, od akceptacji nowego miejsca, po szukanie syntezy „zrastania się w jedno” przestrzeni nowej i starej i tworzenie rozróżnień typu: „Macierz” (Polska) – „Ojczyzna” (nowy kraj zamieszkania)³⁹.

Do najbardziej eksponowanych w podręcznikach form symbolizacji należą flaga, godło i tekst hymnu, które w polskich warunkach stanowią zarówno materialny wyraz

³⁸ Podobnie jak nie istnieje spójna koncepcja programów i podręczników nauczania języka i kultury polskiej dla dzieci polskich emigrantów w Niemczech, Irlandii, Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych, choć w krajach tych działają liczne szkoły sobotnie organizowane dla tych dzieci przez lokalne organizacje polonijne lub nawet przez specjalne agendy rządowe państw osiedlenia, które prowadzą w ten sposób swą politykę między- lub multikulturową. Próbę zmiany tej sytuacji podjęło Ministerstwo Edukacji Narodowej, zlecając przygotowanie podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą oraz serii programów do nauczania języka polskiego: *Rok polski* (dla uczniów w wieku 5-9 lat), *Własną drogą do kraju przodków* (dla uczniów w wieku 10-13 lat) i *Moja polska kulturówka* (dla młodzieży powyżej 14. roku życia). Programy te są dostępne na stronie internetowej <http://wlpolske.pl/index.php?etap=10&i=782> [dostęp: 9.12.2020].

³⁹ J. Bartmiński, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 43.

suwerenności państwa, jak i niezależny od jego istnienia znak wspólnoty narodowej. Andrzej Tarczyński, oprócz najbardziej oczywistej funkcji symbolu spójności społecznej, przypisuje im również funkcję legitymizującą określone instytucje czy stosunki władzy oraz funkcję socjalizującą, którą pełnią jako narzędzia wpajania pewnego systemu wartości i określonego typu zachowań⁴⁰. Z tego powodu, nie tylko w Polsce, stają się one ważnymi składnikami prowadzonej w szkołach edukacji narodowej i pro-państwowej. Powszechne odwoływanie się do takich symboli narodowych, jak flaga, godło i hymn sprawia, że mimo lokalnych różnic mają one charakter uniwersalny. Oprócz nich można w podręcznikach wyodrębnić także symbole wyłącznie narodowe, ukształtowane pod wpływem specyfiki polskiego kontekstu historyczno-kulturowego.

W związku z tym, że na polskiej fladze (poza banderą) nie widnieją żadne dodatkowe atrybuty służące do kreowania narracji dziejów i cnót narodu, interpretacja jej symboliki ogranicza się do objaśniania znaczenia dwóch barw. Zgodnie z wykładnią heraldyczną kolor biały to reprezentacja srebra, oznacza także wodę, a w zakresie wartości duchowych czystość i niepokalanie, kolor czerwony symbolizuje zaś ogień oraz cnoty odwagi i waleczności⁴¹. Analizując teksty zamieszczane w podręcznikach, zauważyć można dwojaką wykładnię semantyki tych barw, w zależności od tego, jakiej argumentacji służy symbol „biało-czerwonej”. Interpretacja kolorów zmienia się ze względu na to, czy cele perswazji dotyczą wojny czy pokoju. Podane w tabeli 1 zestawienie obrazuje wyekscerpowane z podręczników symbole kojarzone z barwami narodowymi wraz z uogólnionymi kontekstami ich użycia oraz konotowanymi przez nie wartościami.

Tabela 1. Zależne od kontekstu różnice w interpretacji kolorów polskiej flagi państwowej

Kontekst interpretacji barw flagi polskiej		Biel	Czerwień
Wojna	Symbol	Woda	Krew
	Kontekst użycia symbolu	Woda obmywająca rany *	Krew poległych
	Konotowane wartości	Czystość, szlachetne intencje	Bohaterstwo, poświęcenie
Pokój	Symbol	Serce	Róża
	Kontekst użycia symbolu	Czyste serce	Piękno ojczyzny
	Konotowane wartości	Niewinność, dobra wola	Miłość

Źródło: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 192

Należy podkreślić, że niezależnie od okresu, z którego pochodzi analizowany podręcznik, zdecydowanie przeważają konteksty związane z wojną, w których symbol „biało-czerwonej” ewokuje takie wartości, jak: męstwo, odwaga cywilna,

⁴⁰ A. Tarczyński, *Tradycja, społeczne doświadczenie przeszłości*, Toruń 2008, s. 52.

⁴¹ S. Russocki, S.K. Kuczyński, J. Willaume, *Godło, barwy i hymn Rzeczypospolitej. Zarys dziejów*, Warszawa 1978.

bohaterstwo na polu chwały, poświęcenie. Sztandar to „święty żołnierza znak”⁴², „duma i godność żołnierza”⁴³. Zdecydowanie mniejszą reprezentację mają natomiast konteksty, w których barwy narodowe przekonują do pracy dla dobra ojczyzny, rozwoju jej potencjału gospodarczego czy naukowego. Pojawiają się one głównie w podręcznikach wydawanych i wznawianych w latach 70. XX wieku, w okresie tzw. „propagandy sukcesu”.

Stosunkowo rzadkie odwołania do wymowy symbolicznej barw narodowych sprawiają, że flaga sprowadzona jest w podręcznikach do dwóch podstawowych wymiarów: reprezentacyjnego i rytualnego. Zastosowanie toposu „biało-czerwonej” w wymiarze **reprezentacyjnym** ukazuje flagę jako znak:

- identyfikujący Polaków na obczyźnie, por. teksty: *Biało-czerwona chorągiew*⁴⁴, *Mazurek Dąbrowskiego*⁴⁵;
- potwierdzający polskie osiągnięcia, por. tekst *Na północnym wierzchołku Ziemi*⁴⁶, a w warstwie ikonicznej rysunek *Wielka przygoda*⁴⁷,
- świadczący o przynależności państwowej, por. teksty *Zamek*⁴⁸, *Westerplatte*⁴⁹, zadania do tekstu *Cześć banderze*⁵⁰, tytuł działu *Polskie symbole państwowe*⁵¹.

Jednak częściej flaga przedstawiana jest w wymiarze **rytualnym**, to znaczy jako nieodzowny element obchodów rocznic, jubileuszy, świąt oraz uroczystości państwowych i szkolnych, podczas których traktowana jest jako część obowiązkowego patriotycznego rytuału. Barwy narodowe stanowią w nim składowe często bezrefleksyjnie traktowanego sztafażu. W warstwie ikonograficznej dokumentują to zjawisko między innymi fotografie z uroczystości szkolnych, podczas których dzieci przyklękając, ślubują na sztandar lub przepasane biało-czerwonymi szarfami tworzą poczet sztandarowy⁵². Trudno potępić takie treści, warto jednak zwrócić uwagę, że powinny być one stosownie zrównoważone innymi kontekstami, w których topos „biało-czerwonej” będzie używany na rzecz pogłębionego rozumienia patriotyzmu. Ten ton namysłu nad obrzędowym charakterem wielu przejawów polskiego patriotyzmu ma wiersz

⁴² S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, „A czy znasz ty, bracie młody...”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1963, s. 57.

⁴³ M. Nagajowa, „Słowo za słowem”..., s. 281.

⁴⁴ S. Tync, J. Gołąbek, *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów-Warszawa 1936, s. 136-139.

⁴⁵ S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, „A czy znasz ty, bracie młody...”, s. 119-200.

⁴⁶ A. Łuczak, A. Murdzek, „Między nami”..., s. 272-274.

⁴⁷ A. Kowalczykowska, K. Mrowcewicz, „Kto czyta, nie błądzi”. *Literatura i kultura. Język polski dla I klasy gimnazjum*, Warszawa 1999, s. 40.

⁴⁸ B. Kubski, S. Dobraniecki, „Na zagonie”..., s. 76.

⁴⁹ S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, „A czy znasz ty, bracie młody...”, s. 302-304.

⁵⁰ M. Nagajowa, „Słowo za słowem”..., s. 282.

⁵¹ A. Łuczak, A. Murdzek, „Między nami”..., s. 202.

⁵² Por. np. M. Derlukiewicz, „Słowa na start!”..., s. 18.

Jana Kasprowicza *Rzadko na moich wargach*. Zamieszczano go w podręcznikach z lat 30., 70., 80. i 90., znalazł się nawet w książkach wydanych w 1946 roku, natomiast w podręcznikach wydanych po roku 2000 już go nie znajdziemy.

Tymczasem młodzi ludzie sami dokonują przewartościowania polskich symboli narodowych. Polem dla tych działań jest Internet. W jego przestrzeni łatwo jest manifestować brak poczucia jakichkolwiek ograniczeń moralno-obyczajowych i bezkarnie atakować również symbole narodowe. Zjawisko to zaobserwować można między innymi w memach, które przedstawiają godło Polski, biało-czerwoną flagę, bohaterów narodowych lub ważne dla historii Polski wydarzenia (por. il. 1, 2).



Ilustracja 1. Orzeł wstydu –
godło Polski XXI wieku

Źródło: <https://paczaizm.pl/orzelek-godlo-polski-zamyka-oczy-ze-wstydu-zakrywa-twarz-skrzydlem/> [dostęp: 10.09.2020]

Co symbolizuje flaga Polski?



Posiadanie opinii na każdy temat

Posiadanie zupełnie innej opinii na każdy temat



Ilustracja 2. *Odwieczny konflikt*

Źródło: <https://memy.jeja.pl/szukaj.html?q=flaga%20Polski&sw=g&str=3> [dostęp: 10.09.2020]

Liczne przykłady rekontekstualizacji tych symboli świadczą o zaangażowaniu ich twórców w sprawy publiczne, a deprecjacja narodowych symboli służy nie tylko temu, aby wyróżnić się spośród tysięcy innych memów, lecz także temu, by obnażyć bolesne dla Polski problemy lub zdemaskować przedmiotowe traktowanie symboli przez uczestników współczesnego dyskursu publicznego, np. podczas manifestacji organizowanych przez silnie zantagonizowane obozy polityczne czy grupy reprezentujące odmienne światopoglądy. W przestrzeni publicznej polska flaga kontrastowana jest lub zestawiana z flagą Unii Europejskiej lub z tęczęwą flagą reprezentującą środowiska LGBT – dla jednych symbolizuje silną więź z tradycją, dla drugich dumę narodową, dla jeszcze innych konserwatyzm, zawsze jednak w tych przypadkach używana jest instrumentalnie.

Nawiązywanie do powszechnie kojarzonej przez wielu Polaków ikonografii przedstawiającej wielkich Polaków wykorzystywane jest również do prowadzenia przez młodych, zaangażowanych ludzi różnego rodzaju akcji o odmiennym niż narodowy charakterze.

Przykładem zastosowania memów umieszczających postać polskiego bohatera narodowego Tadeusza Rejtana w nowym kontekście dla osiągnięcia jednoznacznego celu jest internetowa kampania nawołująca do bojkotu wyrobów firmy LPP. Protest społeczny został wywołany decyzją przedsiębiorstwa o przeniesieniu marek towarowych do zależnych spółek na Cyprze i w Zjednoczonych Emiratach Arabskich po to, by zmniejszyć podatki płacone w Polsce⁵³.

Aktualna sytuacja polityczna w Polsce sprawia, że coraz bardziej różnicuje się społeczny odbiór symboli, które do tej pory powszechnie traktowano jako przedmiot dumy narodowej. Doskonałym tego przykładem jest Nagroda Nobla, która choć ma charakter uniwersalny, stanowi szczególny polski symbol narodowy. Odwołuje się do poczucia solidarności grupowej i dumy narodowej Polaków (Górze nasi!). Nie trzeba ani czytać, ani rozumieć twórczości Henryka Sienkiewicza czy Wisławy Szymborskiej, aby czuć się osobiście dowartościowanym ich sukcesem, podobnie jak nie trzeba być katolikiem, aby cieszyć się z wyboru Karola Wojtyły na papieża lub być kibicem, by odczuwać dumę ze spektakularnych zwycięstw polskich sportowców. Nagroda Nobla zajmuje jednak szczególne miejsce i najlepiej obrazuje, w jaki sposób (w dużej mierze za pośrednictwem szkoły) budowane jest poczucie wspólnoty i wysokiej samooceny Polaków.

⁵³ A.A. Niekrewicz, *Językowe i wizualne sposoby deprecjonowania polskich symboli narodowych, kulturowych i religijnych w memach internetowych*, w: *Język. Religia. Tożsamość*, t. XI, *Język tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2015, s. 119.

W zestawieniach zdobywców Nagrody Nobla Polacy sytuują się na dalekich pozycjach⁵⁴. W tym wypadku siła symbolu nie polega jednak na liczbie nagród, która wyróżniałaby naszych rodaków spośród innych nacji, ale na powiązaniu tego międzynarodowego wyróżnienia z ideą narodową. Nastąpiło ono bardzo szybko, bo już w 1905 roku, po zdobyciu nagrody literackiej przez Henryka Sienkiewicza⁵⁵. Czytanka *Nagroda Nobla* dokumentuje źródła związku między patriotyzmem a wyrażanym przez cudzoziemców uznaniem dla polskich osiągnięć:

Chwała spada na cały kraj. Sienkiewicz jest Polakiem, a w nim uczczono Polskę. Oznajmiono całemu światu, że książka polska jest wspaniała i godna tego, aby ją cały świat wielbił. W tej chwili na całej kuli ziemskiej powtarzają jego nazwisko. W najdalszych krańcach ziemi mówią o Polsce. Dowiadują się z podziwem, że ten naród, choć w niewoli, nie przestał ani na jedną chwilę żyć i tworzyć. Teraz widzą, że duch polski wiecznie żyje i płonie, jak niezmierne ognisko.

Książki Sienkiewicza wędrują po całej ziemi. A są one tak śliczne, że każdy je czyta. Obcych ludzi uczą one o Polsce, o jej przeszłości, o jej potędze i o jej nieśmiertelności. Dzięki Ci Boże!⁵⁶

Podręczniki języka polskiego w niepodległej Polsce utrwały przekonanie o istnieniu ścisłego związku między miłością do ojczyzny a międzynarodowymi sukcesami Polaków⁵⁷ i w efekcie, dla kolejnych pokoleń uczniów, Nagroda Nobla stała się swoistym toposem narodowym, dostarczającym przesłanki do wysokiej samooceny, niezależnej od osobistych zasług i możliwości oraz niepowodzeń odnoszonych przez naród lub państwo. Obecnie jednak sposób traktowania Nagrody Nobla zmienia się radykalnie. Zmianę tę można było zauważyć już wtedy, kiedy wyróżnienie to przyznano Wisławie Szymborskiej, jednak skutki tej przemiany najlepiej zobrazowały silnie spolaryzowane komentarze po przyznaniu Nagrody Nobla Oldze Tokarczuk.

W artykule przedstawiono zaledwie kilka wybranych przykładów wykorzystywania i redefiniowania toposów narodowych. Wypada jednak wspomnieć, że te odwołujące się do poszczególnych symboli narodowych, państwowych oraz wyda-

⁵⁴ Dla porównania: USA – 320 laureatów, Wielka Brytania – 116, Niemcy – 103, Francja – 54, Szwecja – 28, Polska – 7.

⁵⁵ Przypomnijmy, że Nagroda Nobla przyznawana jest od 1901 roku.

⁵⁶ S. Tync, J. Gołąbek, dz. cyt., s. 55.

⁵⁷ Por. fragment czytanki *Alfred Nobel* z podręcznika *Droga do jutra*, w którym mowa jest o reakcjach szwedzkiej prasy na przyznanie Władysławowi S. Reymontowi Nagrody Nobla: „[...] Pisano w »Svenska Dagbladet« [...] »Nagrodzenie zaś Polaka było także dowodem sympatii Szwedów dla duchowej kultury wysoce uzdolnionego polskiego narodu w chwili triumfu wskrzeszonej Polski [...]«” (K. Lausz, Z. Zwierzchowska-Ferencowa, „Droga do jutra”. Wypisy dla klasy VIII szkoły podstawowej, Warszawa 1947, s. 377).

rzeń i bohaterów historycznych toposy organizowane są w pewien kompleks (czyli w pewną całość pojęciową) przez określony mit historyczno-polityczny (zob. tab. 2).

Tabela 2. Kompleksy toposów organizowane przez mity historyczno-polityczne

Rodzaje toposów	Kompleksy toposów organizowane przez mity historyczno-polityczne		
	Mit założycielski (mit genezy)	Mit niemieckiego zagrożenia Mit powstrzymania niemieckiej ekspansji	Romantyczny mit walki o niepodległość
Symbol narodowy	Orzeł Biały	Bogurodzica	Mazurek Dąbrowskiego
Symbol państwowy	Godło	Pierwszy polski hymn	Hymn
Bohater narodowy	Lech	Władysław Jagiełło	Henryk Dąbrowski
Miejsce	Gniezno	Grunwald	Reggio
Wydarzenie historyczne	Początki państwa polskiego	Bitwa wojsk polsko-litewskich z Krzyżakami 15.07.1410 r.	Powstanie legionów Polskich we Włoszech w 1797 r.

Zródło: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 221

Pojawianie się danego mitu zależy od warunków i potrzeb społeczeństwa. Mityczne opisywanie rzeczywistości odpowiada konkretnym warunkom materialnym, aktualnym urazom, obawom, kompleksom i dążeniom. Jeśli znika ich źródło, wygasa także popularność mitu. Tak stało się na przykład z mitem Polski – przedmurza chrześcijaństwa. Współcześnie mity rodzą się i obumierają jeszcze szybciej, dlatego szczególnie interesujący wydaje się fakt, że wyróżnione tu trzy kompleksy toposów narodowych nie tylko przetrwały kilkanaście pokoleń, ale nadal przez autorów wielu podręczników uznawane są za istotne dla budowania tożsamości grupowej.

Na uwagę zasługuje fakt, że nie wszystkie z analizowanych podręczników współczesnych przywołują wymienione kompleksy toposów, w wielu z nich (np. „*To lubię!*”) pojawiają się tylko niektóre z ich komponentów. Istotny jest również fakt, że w miejsce dawnych „kanonicznych” kompleksów toposów narodowych nie powstają nowe, porządkowane przez mity zaspokajające potrzeby współczesnego społeczeństwa. Być może pokolenie „festiwalu Solidarności” nie ma potrzeby mitologizowania wydarzeń, które zmieniły społeczny, polityczny i kulturowy kształt Polski, a nowe kompleksy toposów narodowych będą kształtowane przez mit Jana Pawła II? Możliwe też, że w ciągle zmieniających się warunkach kulturowych autorom niektórych podręczników trudno jest ustalić właściwe proporcje między tym, co narodowe, a tym co etniczne, regionalne i globalne. Dzieje się tak dlatego, że:

Współczesny świat dzieli się nadal na terytoria narodowe, ale procesy społeczne, ekonomiczne, kulturowe i demograficzne, z którymi mamy do czynienia w obrębie narodów, w coraz większym stopniu przekraczają tradycyjnie rozumiane granice narodowe i państwowe, identyfikowane dodatkowo z granicami odrębnych kultur⁵⁸.

Dostępność i niska cena komunikacji powodują, że wszelkie idee, utwory, style, dobra materialne i niematerialne rozprzestrzeniają się dziś o wiele szybciej niż kiedykolwiek przedtem, prowadząc jednocześnie do powstania nowej jakości kultury, którą Anthony Giddens nazywa homogeniczną kulturą globalną⁵⁹. W tej sytuacji najpoważniejszym wyzwaniem edukacji (także polonistycznej) staje się określenie właściwych proporcji między kulturą etniczną (a w jej obrębie także kulturą regionu), a kulturą kształtowaną na poziomie globalnym. Nie znaczy to, że mamy bezrefleksyjnie akceptować zjawiska takie, jak akulturacja⁶⁰, dyfuzja kulturowa⁶¹ czy asymilacja⁶² i godzić się na erozję kultury narodowej, uznając ogólnościowe procesy za naturalne, a nawet do pewnego stopnia nieuniknione. Szkoła jest instytucją chroniącą, przekazującą i współtworzącą wartości kultury narodowej. Żywotność tej kultury, manifestująca się w realnym a nie wyłącznie deklaracyjnym przywiązaniu do niej młodego pokolenia, zależy jednak od tego, w jaki sposób edukacja uwzględni wpływ przemian społecznych na związki z własną grupą etniczną i narodową.

Mobilność, będąca cechą charakterystyczną ponowoczesnych społeczeństw, sprawia, że coraz bardziej skomplikowany staje się proces budowania własnej toż-

⁵⁸ W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 158.

⁵⁹ „Homogenizacja kultury”, czyli jej ujednoczenie, polega na zabiegu gruntownego pomieszenia elementów różnego poziomu i przekazania ich w postaci jednolitej masy, w której na tym samym poziomie stawiane są elementy o bardzo zróżnicowanej wartości formalnej i artystycznej (por. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2005).

⁶⁰ „Akulturacja” to ogół zjawisk, które powstały w wyniku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu dwóch grup kulturowych. Efektem zderzenia kultur są zmiany wzorów kulturowych następujące w jednej lub obydwu kulturach. Mogą one prowadzić do unifikacji wzorów kulturowych lub przyjęcia wzorów dominujących przez jedną z grup. Reakcja na akulturację może mieć charakter asymilacji, integracji, separacji lub marginalizacji (por. *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa–Poznań 1987, s. 17-19).

⁶¹ „Dyfuzja kulturowa” polega na przenikaniu elementów stanowiących część jednej kultury do kultury odmiennej. Mogą to być np. zapożyczenia językowe, zwyczaje, które w rezultacie wpływają na zmianę postaw, a nawet systemu wartości. Dyfuzja zachodzi najczęściej między kulturami społeczeństw mających ze sobą bezpośrednią styczność (na drodze migracji, kontaktów handlowych). Dzięki mediom, kultury uważane za bardziej prestiżowe, mogą wpływać na zachowania znacznie bardziej zróżnicowanych społeczeństw. Nadmierna dyfuzja w wielu wypadkach prowadzi do akulturacji (por. tamże, s. 63-65).

⁶² „Asymilacja” stanowi proces określający całościowy kształt zmian społecznych i psychicznych, jakim ulegają jednostki, odłączając się od swojej grupy i przystosowując do życia w odmiennej kulturze (por. tamże, s. 45-47).

samości narodowej i kulturowej. David Hollinger zauważył, że kategoria tożsamości jest niejednorodna i zaproponował rozróżnienie na *tożsamość* i *afiliację*. Jego zdaniem „*tożsamość* ma charakter psychologiczny, jest nadana lub przypisana jednostce bez jej udziału i woli, cechuje się stałością, co oznacza, że posiadanie danej tożsamości wyklucza równoczesne przyjęcie innej. *Afiliacja* natomiast ma charakter zmienny, wymaga zgody jednostki, zakłada pewną swobodę wyboru i ma charakter inkluzyjny”. Zdaniem Hollingera, to właśnie pojęcie afiliacji, a nie tożsamości poprawnie charakteryzuje stosunek współczesnego człowieka do grup społecznych⁶³.

Warto także zaznaczyć, że wraz z postępującą płynnością materii społecznej, z góry zakładającą nietrwałość i doraźność, coraz trudniejsze staje się arbitralne ustalanie przekazywanych przez dyskurs edukacyjny wzorów kulturowych, ponowoczesny paradygmat kultury charakteryzuje się bowiem nietrwałością wszelkich podziałów i klasyfikacji, brakiem ciągłości, ahistorycznością oraz antykanonicznością jako konsekwencją tymczasowości. Dyskurs edukacyjny należy zatem postrzegać raczej jako pole afiliacji, w którym uczniów można przekonywać do wyboru określonego kształtu kultury (w tym także narodowej), a nie arbitralnie przymuszać do jej akceptowania. Afiliacja jako proces zakłada swobodę wyborów, dzięki którym jednostka weryfikuje, kim jest, kim się staje i kim chce być, a z czasem osiąga poczucie związku z kulturą narodową (lub etniczną), uznawaną za własną⁶⁴.

Wybrana bibliografia

- Bańczyk E., *O roli języka w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, 1 (23), s. 239-259.
- Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kłoskowska A., *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, 1 (36), s. 131-141.
- Niekrewicz A.A., *Językowe i wizualne sposoby deprecjonowania polskich symboli narodowych, kulturowych i religijnych w memach internetowych*, w: *Język. Religia. Tożsamość*, t. XI, *Język tożsamości*, red. G. Cyral, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2015, s. 109-121.
- Rokicki J., *Zakorzenie kosmopolity: czy jednostka może być wielokulturowa?*, w: *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, red. J. Rokicki i M. Banaś, Kraków 2004, s. 261-270.

⁶³ J. Rokicki, *Zakorzenie kosmopolity: czy jednostka może być wielokulturowa?*, w: *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, red. J. Rokicki i M. Banaś, Kraków 2004, s. 267.

⁶⁴ Antonina Kłoskowska nazywa ten rodzaj poczucia „walencją”. Jednostki, których wybory przebiegały inaczej, mogą być albo „biwalentne” (czyli współuczestniczące w dwóch kulturach), albo „ambiwalentne” (czyli żyjące na pograniczu kultur i charakteryzujące się niepewnością powiązań z tymi kulturami). Z izolacji od innych kultur lub odrzucania możliwości kontaktów i wymiany wynika natomiast orientacja „uniwalentna” (A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 161-162).

Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.

Smolicz J.J., *Język jako wartość rdzenna*, w: *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Warszawa 1990, s. 208-238.

Tarczyński A., *Tradycja, społeczne doświadczenie przeszłości*, Toruń 2008.

Walczak B., *Język i wyznaczenie a tożsamość etniczna i narodowa dawniej i dziś*, w: *Językowa kreacja tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 114-125.

My Poland? – Identity Discourses in Polish-language Education

Summary

The aim of the article is to define the essence of national identity of education discourse. Institutional education plays the crucial role in passing on this identity. These state institutions influence young generations attending primary and compulsory schools. In this way, what is transferred to every student is same understanding of different social phenomenon, common cultural patterns and even patterns of interpreting the place of the individual in the group, and primarily in the nation.

This article is devoted to the analysis of the patterns of national identity in different kinds of texts in textbooks and shows the toposes, myths and symbols shaping this identity. The textbooks analysis proceeds on synchronous and diachronic levels. This analysis shows that current school education does not have a great impact on the national identity of the young generation and that each pupil shapes their national identity through their own affiliation of different patterns.

Keywords: National identity; national and cultural affiliation; topos, myths and national symbols; Polish language textbooks.