

VIOLETTA KOPIŃSKA, KINGA MAJCHRZAK,  
AGATA SZWECH

Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń  
e-mail: violetta.kopinska@umk.pl,  
kingam@doktorant.umk.pl, agataszwech@wp.pl

## **Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego\***

Biorąc pod uwagę charakter zjawisk i procesów stanowiących o specyfice współczesnego świata, wnioskować można, że z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest, aby w toku edukacji formalnej przygotować jednostkę do bycia patriotą nowoczesnym, czyli patriotą wielowymiarowym, gotowym do przyjęcia odpowiedzialności za szeroko rozumianą wspólnotę, niewykluczającym z niej nikogo i krytycznym wobec historii, ale równocześnie zachowującym szacunek do dziedzictwa przodków oraz przywiązanym do własnego narodu. W prezentowanych badaniach poszukiwano zatem odpowiedzi na pytanie: Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są istotne dla rozwijania nowoczesnego patriotyzmu? Tym samym w badaniu skoncentrowano się na występowaniu w podstawach programowych I, II, III, i IV etapu edukacyjnego efektów uczenia się, które prowadzą do rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich wpisujących się w interesującą nas formę patriotyzmu. Uzyskane wyniki badań nie uprawniają jednak do stwierdzenia, że w toku kształcenia ogólnego zakładane jest świadome osiągnięcie takich efektów uczenia się, które wykraczałyby poza klasyczne rozumienie patriotyzmu i przygotowywały do urzeczywistniania jego nowoczesnej formy.

**Słowa kluczowe:** *patriotyzm, nowoczesny patriotyzm, klasyczny patriotyzm, kompetencje społeczne, kompetencje obywatelskie, podstawy programowe*

---

\* Badanie zostało przeprowadzone w 2015 roku w ramach projektu *Improving Teaching Methods for Europe* (ImTeaM4EU) przez Katedrę Pedagogiki Szkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Projekt jest współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+ Partnerstwa Strategicznego.

## Wprowadzenie

Pytania dotyczące patriotyzmu, który *ukierunkowuje rozwój tożsamości kulturowej człowieka* (Nikitorowicz 2013a, s. 14), obecne są w debacie politycznej, życiu publicznym i refleksji naukowej. Współcześnie – z uwagi na dynamicznie zmieniający się świat – coraz częściej pojawiają się one w kontekstach edukacyjnych. Co ważne, sposoby ich formułowania korelują ze specyfiką aktualnego rozumienia pojęcia patriotyzm. Nie brak zarówno głosów, że zjawisko patriotyzmu jest anachronizmem i wymaga przeformułowania, jak i opinii podkreślających większą niż kiedykolwiek potrzebę pielęgnowania postaw patriotycznych rozumianych tradycyjnie (Lenartowicz 2013, s. 147). Dyskusje odnoszące się do patriotyzmu szczególnie znaczenie mają w Polsce, w której skutki procesów globalizacyjnych nakładają na przemiany strukturalne kraju ostatnich dwudziestu lat, sięgając ideologicznych podstaw systemu (Czerniawska 2013, s. 78).

Co właściwie oznacza termin „patriotyzm”? Potocznie patriotyzm jest uważany za wartość i określany jako postawa wyrażająca miłości do ojczyzny (Czajowski 2014, s. 172). Tyle tylko, że zarówno miłość, jak i ojczyzna, mogą być rozmaicie rozumiane i definiowane (Nikitorowicz 2013a, s. 15), co w konsekwencji prowadzić może do licznych nadużyć. Zasadności tej tezy dowodzą m.in. ustalenia A.W. Jabłońskiego (2014). Jak zauważa:

*Patriotyzm był wykorzystywany przez przywódców politycznych jako legitymacja do pacyfikacji ruchów sprzeciwu wobec autorytarnych reżimów. Patriotyczna retoryka służyła także nieraz w historii do usprawiedliwiania ekspansji imperialnej i agresji silnych państw wobec słabszych. Hirschi przypomina, że Rzymianie w imię patriotyzmu podbili większość Europy, a Amerykanie i Brytyjczycy najechali Irak. A. Majer piszę, że przed I wojną światową pracowici „patrioci” w Niemczech, Francji, W. Brytanii i we Włoszech, byli szczególnie aktywni w agitowaniu na rzecz wojny. Domagali się zdecydowanych posunięć wobec przeciwników zewnętrznych, a w sprawach polityki wewnętrznej wyrażali ultrakonserwatywne, profaszystowskie poglądy (s. 340).*

Konsekwencje niejednoznaczności terminologicznej dostrzec można również na gruncie polskim, gdzie od kilku wieków toczy się spór o to, co oznaczana patriotyzm i służba Polsce. Według A. Kubackiego:

*Zrozumienie pojęcia patriotyzm w polskim wydaniu nie jest łatwe i nigdy nie będzie przedmiotem spokojnej, rzeczowej ogólnospołecznej dyskusji. To pojęcie w Polsce, jak rzadko w którym kraju, zostało poddane manipulacji ideologicznej, gdzie każdy, kto wypowiada to stwierdzenie, podkłada pod to inny sens. Z reguły jest wykorzystywane do kompulsywno-obsesyjnego przypomniania wartości, jakim hołduje ten, który je wypowiada, (...) jako narzędzie walki ideologicznej (Kubacki, b.r.w.).*

Bogata literatura przedmiotu pozwala wyróżnić dwie zasadnicze formy patriotyzmu: klasyczną – określaną również mianem patriotyzmu zamkniętego, etnicznego, bezkrytycznego, jednowymiarowego, ślepego, romantyczno-sentymentalnego, oraz nowoczesną – funkcjonująca także pod nazwą patriotyzmu otwartego, obywatelskiego, krytycznego, wielowymiarowego, symbolicznego, dojrzałego (Drałus, Wichłacz 2014; Nikitorowicz 2013). Można przyjąć, że granice między wymienionymi formami patriotyzmu są płynne. Wszak nie ma patriotyzmu „czystego”, bez zakorzenienia w kulturze, w historii i tradycji (Najder 2002, s. 44). Nie ma również patriotyzmu całkowicie bezinteresownego, wyrażającego się gotowością poświęcania indywidualnych interesów na rzecz dobra wspólnego (Woźniakowski 2010, s. 15). Dlatego można przyjąć, że patriotyzm jest zjawiskiem zmiennym, wyrasta z wielu źródeł, przejawia się w różnych formach, ma różny charakter i zakres.

*Patriotyzm klasyczny, w którym (...) dominuje relacja opozycji, przeciwstawienia, przeciwstawień w stosunku do Innego, Innych, ujmowana najprościej w formie Ja–On, My–Oni* (Dyczewski 2013, s. 186), stanowi część składową ideologii wszelkich ruchów wyzwoleniczych. Bazuje na doktrynalnym sposobie pojmowania ojczyzny, a zatem utożsamianiu jej wyłącznie z terytorium danego kraju zamieszkałego przez naród, z którym jednostka się identyfikuje. W ujęciu tym patriota to przedstawiciel danego kraju/narodu, którego dobro jest dla niego najwyższą wartością. Jest to osoba gotowa do (współ)działania na rzecz tego kraju/narodu z innymi osobami uznawanymi za jego „prawdziwych” reprezentantów, reprodukująca raz zdefiniowane postawy, wśród których prym wiedzie heroizm (Nikitorowicz 2013b, s. 32). Często cechuje się bezkrytycznym przywiązaniem do tradycji, gloryfikuje wspólnotę pochodzenia oraz jej historię i kulturę, przez co skłonna jest do zapiekłości w nierzadko zamierzonych już sporach, absolutyzowania własnych racji, oraz wyklucza obawy przed innością – odcinania się od niej.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest również to, że w skrajnych przypadkach podmioty procesów edukacyjnych osadzonych w duchu klasycznego patriotyzmu mogą nie tylko doświadczyć hipomnezji, czyli obsesji pamięci polegającej na niezdolności odróżnienia/oddzielenia przeszłości od teraźniejszości (*Wyberzmy lepszą historię...* 2010, s. 25), ale również wykazywać skłonność do przyjmowania postawy zamkniętej, a w konsekwencji w miejscu uprawnionej i wręcz pożądanej miłości do ojczyzny umieszczać będzie poczucie wyższości oraz niechęć do obcych lub pogardę dla nich. Te zaś uczucia, wzmocnione na przykład ideologią rasistowską albo klasową, prowadzić mogą do różnorodnych „izmów”, w tym: szowinizmu, nacjonalizmu, imperializmu, totalitaryzmu czy kolonializmu (Woźniakowski 2010, s. 13).

Nowoczesny patriotyzm, którego nieodłącznym elementem jest szacunek dla innych narodów, ich praw, tradycji oraz kultur, daleki jest od narodowej megalomanii. Towarzyszy mu wielowymiarowe rozumienie ojczyzny, czyli zgoda na określanie tym mianem zarówno każdej okolicy lub regionu, do którego jednostka jest szczególnie przywiązana (w takim wypadku mówi się o ojczyźnie prywatnej oraz wyróżnia m.in.

patriotyzm lokalny – miłość do stron rodzinnych, do miejsca urodzenia i wychowania, miejsca zamieszkania, oraz patriotyzm regionalny – przywiązanie do krainy, dzielnicy kraju (Smolski, Smolski, Stadtmüller 1999)), jak i do danego kraju, Europy czy świata (Lenartowicz 2013, s. 156).

W prezentowanym ujęciu, którego wątki w literaturze polskojęzycznej znaleźć można już w pracach Z. Mysłakowskiego (1935) czy B. Nawroczyńskiego (1986), patriota to osoba świadoma własnych korzeni, ale równocześnie z szacunkiem odnosząca się do ludzi, np. z innych kręgów kulturowych (*Wybierzmy lepszą historię...* 2010, s. 22–24). Gotowa jest do (współ)działania z nimi na rzecz dobra wspólnego ponad podziałami etnicznymi czy religijnymi, a tym samym budowania bazującej na wspólnej historii, mitach, rytuałach, symbolach – nawet inaczej interpretowanych – jedności w wielości. Uznaje ona historię swojej ojczyzny w całej złożoności, a równocześnie jest przygotowana do jej krytycznej oceny – odbrażowania (Jedlicki 1993), a co za tym idzie nie tylko poczucia związanej z nią dumy, ale i brania odpowiedzialności za jej ciemne strony, za winy przodków. Może to umożliwić osiągnięcie stanu mezozonej, który charakteryzuje się znajomością przeszłości i zdolnością do wyciągania z niej wniosków na przyszłość, ale bez jej obsesyjnego kultu, co pozwala skoncentrować się na wyzwaniach teraźniejszości (*Wybierzmy lepszą historię...* 2010, s. 25–27).

Nowoczesny patriotyzm jest zatem właściwy świadomym członkom społeczeństwa lub narodu, którzy okazując szacunek do dziedzictwa przodków i deklarując lojalność wobec własnego kraju, mogą mieć także inne tożsamości, np. regionalne. Jest postawą racjonalną, konstruktywną oraz otwartą na informacje i wartości, których źródłem mogą być dla nas np. inne nacje (Ferenz 2007, s. 25), a także cechującą się umiejętnością krytycznego mierzenia się z niewygodnymi faktami i opiniami (Nikitorowicz 2013b, s. 33). Twierdzenie to koresponduje ze słowami W. Stróżewskiego. Jego zdaniem: *patriotyzm oznaczać może konkretną drogę do realizacji wartości uniwersalnych. Dlatego żaden autentyczny patriotyzm nie wchodzi w kolizję z innym autentycznym patriotyzmem* (Stróżewski 1981, s. 290).

Edukacyjny potencjał nowoczesnego patriotyzmu tkwi również w specyfice jego kontekstualności. Przyjmuje się, że postawy patriotyczne urzeczywistniają się nie tylko w przelewaniu krwi za ojczyznę, ale także poprzez służbę społeczeństwu w czasie pokoju (Woźniakowski 2010, s. 15–16; Cichocki 2002) poprzez pracowitość, uczciwość, płacenie podatków, aktywność obywatelską (np. udział w wyborach), wzorowe wypełnianie ról społecznych, zainteresowanie bieżącymi problemami społeczno-politycznymi i przyszłością kraju, dbałość o środowisko naturalne, przestrzeganie prawa, stanie na straży podstawowych zasad demokracji (Czajowski 2014, s. 176; *Patriotyzm po europejsku* 2010, s. 36–42).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, że w opisie wyróżnionych form patriotyzmu celowo posłużyliśmy się pewnymi uogólnieniami, aby uwypuklić występujące między nimi rozbieżności. Zabieg ten miał również na celu ułatwienie dostrzeżenia związku między określoną formą patriotyzmu a wyznaczanym

przez nią kierunkiem rozwoju tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Po uwzględnieniu wynikających stąd prawidłowości oraz prześledzeniu aktualnej dyskusji pedagogicznej na temat celów edukacji dochodzimy do wniosku, że w realiach współczesnego świata pożądanym jest konstruowanie nowoczesnego patriotyzmu. Czy tak rzeczywiście jest? Czy w ramach intencjonalnej edukacji szkolnej zakłada się kształtowanie patriotyzmu nowoczesnego i otwartego?

## Uwagi metodologiczne

W tym artykule prezentujemy część wyników badań, których celem była identyfikacja kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego oraz ocena ich potencjalnych skutków.

Przedmiotem analizy były podstawy programowe kształcenia ogólnego dla I, II, III, IV etapu edukacyjnego<sup>1</sup> (czyli począwszy od klasy pierwszej szkoły podstawowej, a skończywszy na szkole ponadgimnazjalnej włącznie) opublikowane w *Załączniku nr 2 i nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*<sup>2</sup>, Dz.U. 2012 poz. 977 ze zm. – *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych oraz Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*.

Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha 2008, s. 157–164), a jednostką analizy wymagania szczegółowe z podstawy programowej<sup>3</sup>.

Na potrzeby badań skonstruowano 116 kategorii analitycznych, które utworzyły katalog efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich (w obszarze wiedzy, umiejętności i postaw). Podstawą do utworzenia tych kategorii było kodowanie, przy czym – mając na uwadze cel badania – połączono kodowanie z dokumentów polityczno-oświatowych Polski i Unii Europejskiej, kodowanie z teorii i kodowanie otwarte (Gibbs 2011, s. 90–93; Rubacha 2008, s. 263–265)<sup>4</sup>. Niniejszy

---

<sup>1</sup> Nie uwzględniono języka mniejszości narodowej/etnicznej, języka regionalnego, przedmiotów nauczanych tylko na poziomie rozszerzonym – na IV etapie edukacyjnym

<sup>2</sup> W brzmieniu nadanym przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014, poz. 803.

<sup>3</sup> W przypadku wychowania do życia w rodzinie i etyki jednostką analizy były wymagania ogólne w powiązaniu z treściami kształcenia, ponieważ wymagań szczegółowych w stosunku do tych przedmiotów nie określono.

<sup>4</sup> Szczegółowy raport z badania zawierający pełny katalog utworzonych kategorii i wskazujący na podstawy ich utworzenia zostanie opublikowany w terminie późniejszym.

artykuł nie stanowi raportu całościowego. Jest natomiast próbą odpowiedzi na następujące pytanie: czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie efektów uczenia się<sup>5</sup>, które są istotne dla rozwijania nowoczesnego patriotyzmu<sup>6</sup>?

Biorąc pod uwagę wcześniejsze ustalenia, nie jesteśmy w stanie dokonać dychotomicznego podziału efektów wedle typu patriotyzmu. Jednak bazując na rozważaniach teoretycznych, możemy wskazać takie efekty uczenia się, bez których trudno sobie wyobrazić kształtowanie/rozwój patriotyzmu nowoczesnego. Należy przy tym podkreślić, że nasz katalog nie jest ani katalogiem kompletnym, ani zamkniętym. Nadto, wybór efektów uczenia się jest ograniczony katalogiem kategorii skonstruowanych na potrzeby całościowych badań oraz rozmiarami niniejszego opracowania.

Przyjmując, że patriotyzm wyraża się w trzech komponentach – poznawczym, behawioralnym i afektywnym (Czajowski 2014, s. 173–176; Nikitorowicz 2013a, s. 16), wybrane kategorie analityczne pochodzą z tych trzech poziomów. Związane jest to z założeniem, że choć fundamentem patriotyzmu jest zawsze określona podstawa ideowo-moralna, która przejawia się w subiektywnych odczuciach ludzi (Czajowski 2014, s. 173–176; Nikitorowicz 2013a, s. 16) (poziom afektywny), to urzeczywistnianie jego nowoczesnej formy nie byłoby możliwe bez posiadania odpowiedniej wiedzy (poziom poznawczy) i umiejętności (poziom behawioralny). Założenie to koresponduje z wypracowanym przez Bolesława Prusa rozróżnieniem na trzy stopnie patriotyzmu: 1. realizującym się w uczuciu – umiłowaniu Ojczyzny; 2. realizujący się w myśli – zna i rozumie; 3. realizujący się w działaniu – podejmowaniu wysiłku zmierzającego do ulepszenia istniejącego stanu rzeczy (Prus 1905).

Wybrane kategorie analityczne przedstawia tabela 1.

---

<sup>5</sup> W opisie wyników badań posługiwano się dwoma pojęciami: wymaganiem i efektem uczenia się. Wymaganie (szczegółowe) to jednostka analizy przyjęta w badaniach, która stanowi konkretny zapis zawarty w analizowanych dokumentach. Nie jest to kategoria systemu pojęciowego teorii kształcenia. Efekt uczenia się natomiast to określony zasób wiedzy, określona umiejętność lub postawa nabyte w procesie kształcenia. Wymaganie z podstawy programowej może zawierać (i często zawiera) więcej niż jeden efekt uczenia się.

<sup>6</sup> Należy podkreślić, że podstawa programowa do III etapu edukacyjnego (gimnazjum), w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie, zawiera obszar tematyczny – *Patriotyzm dzisiaj*, który zakłada pięć wymagań szczegółowych. Korespondują one z wizją patriotyzmu nowoczesnego. To bardzo cenne, aczkolwiek nie sposób nie zauważyć, że kształtowania/rozwijania patriotyzmu nie można fragmentaryzować i osadzać w konkretnym przedmiocie, na wybranym etapie edukacyjnym. Dlatego w tym artykule przedstawiamy wyniki analizy całych podstaw programowych, na wszystkich etapach edukacyjnych.

Tabela 1. Wybrane kategorie analityczne/efekty uczenia się istotne dla nowoczesnego patriotyzmu

Kategorie analityczne/efekty uczenia się
Wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego – poziom lokalny
Wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego – poziom europejski
Wiedza na temat praw człowieka
Wiedza na temat ochrony praw człowieka
Wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych w różnych środowiskach
Wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych w Polsce
Wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych w Europie i na świecie
Wiedza na temat zagrożeń i ochrony środowiska
Znajomość głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii, wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata
Rozumienie relacji pomiędzy narodową i europejską tożsamością kulturową
Umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia
Umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) i twórczej refleksji
Umiejętność krytycznej oceny poszczególnych rozwiązań lub praktyk związanych z systemem politycznym i prawnym i twórczej refleksji na ten temat
Umiejętność rozróżnienia faktu od opinii
Umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji w różnych środowiskach
Umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich
Umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym
Gotowość do przynależenia do różnych wspólnot, funkcjonowania w różnych rolach społecznych
Gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych
Poczucie przynależności do UE, Europy, świata
Poszanowanie prawa człowieka (wolność, równość, godność)
Szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych
Negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń
Przekonanie o konieczności ochrony środowiska
Gotowość zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu
Zainteresowanie komunikacją międzykulturową
Zainteresowanie się rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami

Źródło: opracowanie własne.

Istotne z punktu widzenia oceny prezentowanych wyników jest również naszkicowanie szerszego tła dla ich analizy. Dlatego też najpierw przedstawimy ogólne wnioski z naszych badań, by na tym tle odnieść się do efektów uczenia się wpisujących się w nowoczesny patriotyzm.

## Wyniki badań

W pierwszej kolejności należy podkreślić, że analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego wykazała, że dominują tu wymagania mieszczące się w obszarze wiedzy (74,8% wszystkich wymagań<sup>7</sup>). W znacznie mniejszym stopniu reprezentowane są w badanych dokumentach kategorie analityczne przyporządkowane do obszaru umiejętności (31,9%) i postaw (10%<sup>8</sup>). Skutkuje to liczebnością określonych kategorii analitycznych. I tak najwięcej wymagań zawartych w podstawach programowych, bo aż 154, zostało przypisane kategorii – *wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju*. Co ważne, wymagania te usytuowane są zasadniczo w dwóch przedmiotach – historii (80) oraz historii i społeczeństwie (39). Równie wysoką liczebność (153 wymagania) odnotowano w przypadku kategorii – *znajomość głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii, wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata*. Podobnie jak wyżej, wymagania z podstaw programowych mieszczące się w tej kategorii usytuowane są przede wszystkim w historii (105) oraz historii i społeczeństwie (29). Jednocześnie należy podkreślić, że relatywnie wysokie liczebności stwierdzono w przypadku takich kategorii, jak: *wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego na poziomie krajowym* – 60 wymagań (w tym 44 – w wiedzy o społeczeństwie), *rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach* – 53 wymagania (w tym 11 – w wiedzy o społeczeństwie i 12 – w edukacji dla bezpieczeństwa).

Jeśli chodzi o obszar umiejętności, to dominują wymagania mieszczące się w kategorii *umiejętności komunikacyjne* – 118 (skoncentrowane przede wszystkim w języku polskim – 59 i języku obcym nowożytnym – 30). Natomiast postawy, jak zasygnalizowano wyżej, są znacząco słabiej reprezentowane w podstawach programowych. I tak najniższą notowaną kategorią, czyli liczącą zaledwie 17 wymagań, jest *poszanowanie praw człowieka*.

Znaczącym wnioskiem płynącym z analizy podstaw programowych jest również to, że zawarte w tych dokumentach wymagania dla poszczególnych przedmiotów zakładają przede wszystkim przysposobienie do bezrefleksyjnego odtwarzania kultury uniwersalnej i kultury narodowej oraz pozbawionego krytycyzmu pełnienia ról społecznych, a także wprowadzania w istniejący porządek społeczny. W tym zakresie dominują efekty uczenia się odnoszące się do rekonstrukcyjno-adaptacyjnej funkcji szkoły i edukacji (Kwieciński 1995; Chomczyńska-Rubacha 2010, s. 147–161; Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016)

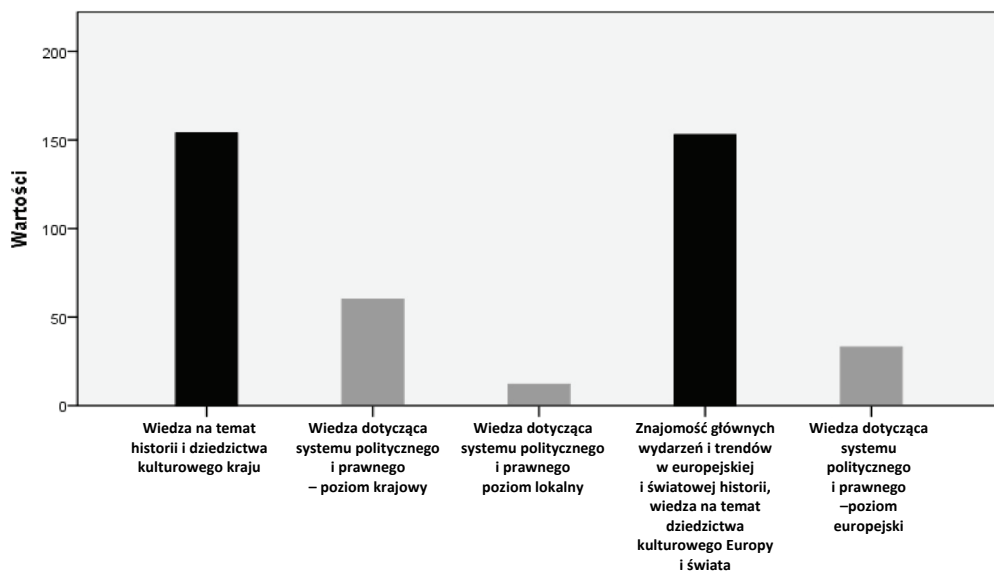
---

<sup>7</sup> Liczba wszystkich wymagań w podstawach programowych, które zostały zakwalifikowane do kompetencji społecznych i obywatelskich, wyniosła 833.

<sup>8</sup> Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ niektóre wymagania zostały zakwalifikowane do więcej niż jednego obszaru (w ramach jednego wymagania mogło mieścić się kilka efektów uczenia się).



Powyższe rezultaty i wnioski mają szczególne znaczenie w kontekście postawionego przez nas pytania badawczego. Po pierwsze pozwalają stwierdzić, że poziom afektywny nie jest znacząco reprezentowany w podstawie programowej. Tym samym należy się spodziewać, że liczebności uzyskane w ramach interesujących nas kategorii mieszczących się w danym obszarze nie będą wysokie. Po drugie, wyraźnie dominują wymagania odnoszące się do wiedzy historycznej, wiedzy na temat krajowego porządku politycznego i prawnego oraz zasad postępowania. W połączeniu z wnioskiem o dominacji efektów uczenia się właściwych funkcji rekonstrukcyjno-adaptacyjnej szkoły, nie dziwi zauważalne niedowartościowanie krytycyzmu jako istotnego składnika nowoczesnego patriotyzmu.



Wykres 1. Występowanie wybranych kategorii analitycznych w podstawach programowych kształcenia ogólnego.

Źródło: badania własne

Jak na tym tle reprezentowane są wybrane przez nas kategorie? Zgodnie z wcześniejszymi przewidywaniami w obszarze wiedzy występuje stosunkowo liczna reprezentacja w zakresie wybranych kategorii analitycznych: *wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego na poziomie europejskim* to 33 wymagania w podstawach programowych kształcenia ogólnego, a *na poziomie lokalnym* – 12. Warto przy tym zwrócić uwagę na dwa rodzaje dysproporcji w zakresie liczebności wymagań zawartych w podstawach programowych (wykres 1):

- pierwsza dotyczy różnicy między liczebnością wymagań odnoszących się do historii w stosunku do tych, które dotyczą obecnego systemu polityczno-prawnego. Widzimy tu wyraźną dominację wiedzy historycznej;

- druga wiąże się z różnicą w zakresie liczebności wymagań odnoszących się do obecnego systemu politycznego i prawnego, ale występujących pomiędzy różnymi poziomami: krajowym, europejskim i lokalnym. Tu liczebność wymagań odnoszących się do poziomu krajowego jest dwa razy większa niż tych, które dotyczą poziomu europejskiego. Najbardziej jednak „uderza” fakt niewielkiej liczby wymagań odnoszących się do poziomu lokalnego (jest ich pięć razy mniej niż tych, które dotyczą poziomu krajowego).

Uzyskany wynik potwierdza rezultaty badań przeprowadzonych dotychczas. W programach szkolnych i podręcznikach dominuje wciąż etno- i europocentryczna wizja świata, a punktem wyjścia nadal pozostaje państwo narodowe (Hejwosz-Gromkowska 2016, s. 269–279; Zamojska 2016, s. 258–267; Zamojska 2010). Wyrażna dominacja wiedzy historycznej nad odniesieniami do obecnego porządku polityczno-prawnego rodzi ponadto obawę przed zbytnią gloryfikacją historii i promowaniem wzoru obywatela identyfikującego się z doktrynalnie pojmowaną ojczyzną, ze wspólnotą narodową rozumianą w sposób ekskluzywny. Również dysproporcję w zakresie wymagań w podstawach programowych odnoszących się do wiedzy dotyczącej systemu politycznego i prawnego na poziomie krajowym, w stosunku do poziomu lokalnego, można interpretować jako utożsamianie obywatelstwa z narodem i krajem, a nie ze wspólnotami regionalnymi, co można skomentować jako *zamazywanie wewnętrznych różnicowań grupy własnej* (Zamojska 2016, s. 261). Tymczasem wiedza na temat funkcjonowania państwa i prawa na poziomie lokalnym jest istotną podstawą dla rozwijania aktywności obywatelskiej rozumianej jako partycypacja publiczna, istotnej dla współdecydowania o ważnych sprawach dla danego obszaru, regionu, społeczności lokalnej. Ale być może w zakładanym modelu patriotyzmu wcale nie chodzi o cywilną aktywność obywatelską?

Wymagania dotyczące *wiedzy na temat praw człowieka* (13) występują na każdym etapie edukacyjnym (zdecydowanie dominują na IV etapie (6) i usytuowane są w całości w wiedzy o społeczeństwie). Natomiast wymagania odnoszące się do *wiedzy na temat ochrony praw człowieka* (7 wymagań) nie występują w ogóle na pierwszym (klasy 1–3 szkoły podstawowej) i trzecim etapie edukacyjnym (gimnazjum). Natomiast na drugim etapie edukacyjnym odnotowano jedno wymaganie zlokalizowane w obrębie przedmiotu „historia i społeczeństwo” i jedno w przedmiocie „wychowanie do życia w rodzinie” (przedmiot nieobowiązkowy). Cała zatem wiedza na temat ochrony praw człowieka (5 wymagań) skoncentrowana została na ostatnim etapie kształcenia w ramach przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”. Takie rozwiązanie skłania do pytania o przyczyny tego stanu rzeczy. Czy wiedza na temat ochrony praw człowieka wpisuje się rzeczywiście we współczesny wzór obywatela, który jest reprodukowany w podstawach programowych? Czy też marginalizacja tak ważnej tematyki jest po prostu wyrazem „odhaczenia” określonych wymagań prawnych i realizacją reguły politycznej poprawności (Hejwosz-Gromkowska 2016, s. 277)?

*Rozumienie relacji pomiędzy narodową i europejską tożsamością kulturową* to tylko trzy wymagania w całej podstawie programowej, natomiast *wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych* obecna jest na każdym etapie wymagań edukacyjnym (w różnych środowiskach – 6; w Polsce – 12 wymagań; w Europie i na świecie – 6 wymagań). Należy jednak podkreślić, że wymagania te w podstawie programowej są skonstruowane w taki sposób, że odnosząc się do wiedzy na temat innych kultur, prawie zawsze (wyjątkiem są trzy wymagania) ujmują przez pryzmat kultury lokalnej, regionalnej lub narodowej.

Jeżeli wyżej uzyskane wyniki połączymy z wnioskami E. Zamojskiej, która wskazuje, że jednym z najczęściej stosowanych w podręcznikach sposobów konstruowania Innych jest konstrukcja jawna objawiająca się w prezentacji „naszego spojrzenia” na Innych, które często obarczane jest polono-, etno-, europocentryzmem lub orientalizmem, co w rezultacie powoduje, że jest niepełne, uproszczone, stereotypowe (Zamojska 2016, s. 266–267), to znaczenie uzyskanych wyników zostaje wzmocnione, a obawa przed ekskluzywnym charakterem patriotyzmu rośnie.

W podstawach programowych dobrze reprezentowana jest *wiedza na temat zagrożeń i ochrony środowiska* (39 wymagań), choć widoczna jest tu wyraźna dysproporcja między liczebnością wymagań dotyczących wiedzy a liczebnością wymagań odnoszących się do kształtowania postaw (tabela 2). Niemniej należy podkreślić, że oba te obszary (wiedza i postawy) w zakresie ochrony środowiska są reprezentowane w podstawach programowych i to na każdym etapie kształcenia.

Jeśli chodzi o umiejętności (w tym umiejętności kognitywne), wyniki analizy wskazują, że podstawy programowe kształcenia ogólnego w ogóle nie artykułują wymagań szczegółowych odnoszących się do następujących efektów uczenia się: *umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia, umiejętność krytycznej oceny poszczególnych rozwiązań i praktyk związanych z systemem politycznym lub prawnym i twórczej refleksji na ten temat, umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym*. Jednocześnie, w odniesieniu do kategorii: *umiejętność krytycznej oceny przekazów medialnych dotyczących kwestii politycznych i prawnych, umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji w różnych środowiskach*, stwierdzono pojedyncze wymagania na trzecim etapie edukacyjnym (szkoła gimnazjalna). Nadto w podstawach programowych kształcenia ogólnego zlokalizowano pięć wymagań odnoszących się do *umiejętności konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich* (w tym żadnego na ponadgimnazjalnym etapie kształcenia) oraz trzy – zakwalifikowane do kategorii *umiejętność rozróżnienia faktu od opinii* – w tym dwa w języku polskim (jedno na trzecim i jedno na czwartym etapie edukacyjnym) oraz jedno w przedmiocie „wiedza o społeczeństwie” (na trzecim etapie edukacyjnym). Trudno nie dostrzec, że podstawy programowe kształcenia ogólnego nie zakładają rozwijania u uczniów umiejętności istotnych dla utrzymywania różnorodności społecznej ani takich, które są ważne

z punktu widzenia aktywności obywatelskiej realizowanej w państwie demokratycznym, rozumianym jako wspólnota.

Co ważne, interesująca nas kategoria *umiejętność krytycznej oceny* jest relatywnie dobrze reprezentowana (31 wymagań w podstawie programowej, w tym 25 na etapie ponadgimnazjalnym). Warto jednak zauważyć, że w stosunku do wymagań dotyczących wiedzy na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju, a także Europy i świata, wskazanie w podstawach programowych do przedmiotu historia trzech wymagań, które można zakwalifikować do kategorii *umiejętność krytycznej oceny*, zdecydowanie nie pozwala wnioskować, że przy konstruowaniu podstaw programowych założono przygotowanie uczniów i uczennic do krytycznej refleksji na temat historii. A zatem, obawy przed gloryfikacją historii i promowaniem wzoru obywatela identyfikującego się z doktrynalnie pojmowaną ojczyzną stają się coraz bardziej uzasadnione.

Tabela 2. Występowanie wybranych kategorii analitycznych istotnych dla rozwijania nowoczesnego patriotyzmu w podstawach programowych kształcenia ogólnego – obszar postaw

Kategoria analityczna/efekt uczenia się	Liczebność (N = 833)
Gotowość do przynależenia do różnych wspólnot, funkcjonowania w różnych rolach społecznych	4
Gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych	13
Poczucie przynależności do UE, Europy, świata	2
Poszanowanie prawa człowieka(wolność, równość, godność)	17
Szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych	3
Negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń	4
Przekonanie o konieczności ochrony środowiska	6
Gotowość zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu	1
Zainteresowanie komunikacją międzykulturową	1
Zainteresowanie się rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami	2

Źródło: opracowanie własne.

Tak jak sygnalizowano wcześniej, kategorie analityczne składające się na obszar postaw nie są liczne (tabela 2). Najwyżej notowana kategoria – *poszanowanie praw człowieka*, obecna jest na wszystkich etapach edukacyjnych. Nie oznacza to jednak, że podstawa programowa zakłada sukcesywne i regularne kształtowanie takiej postawy u uczniów i uczennic. Szczegółowa analiza pokazuje, że 7 spośród 17 odnoszących się do niej wymagań zlokalizowanych jest w przedmiotach „etyka” i „wychowanie do

życia w rodzinie”, a zatem w przedmiotach nieobowiązkowych. Warto przy tym dodać, że na drugim etapie edukacji (klasy 4–6 szkoły podstawowej) wyartykułowano tylko jedno takie wymaganie i umieszczono je w „etyce”. Znając realia związane z dostępnością lekcji etyki, zwłaszcza w szkołach podstawowych, a tym bardziej faktycznym uczestnictwem dzieci w tych lekcjach, można powiedzieć, że na II etapie edukacji podstawa programowa bagatelizuje konieczność rozwijania u uczniów i uczennic postawy poszanowania praw człowieka.

Jeśli zaś chodzi o ważną w kontekście rozwijania nowoczesnego patriotyzmu postawę *gotowości do przynależenia do różnych wspólnot* i bezpośrednio związanej z tym *odpowiedzialności*, to analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego – w kontekście wiedzy na temat rozwoju społecznego dzieci i młodzieży – pozwala mówić o braku logiki konstruowania wymagań związanych z tymi postawami na kolejnych etapach edukacyjnych. Pierwsza ze wskazanych tu kategorii występuje tylko na pierwszym i czwartym etapie edukacji (na tym ostatnim wyłącznie w zakresie przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”). Druga natomiast, relatywnie liczna w tej grupie<sup>9</sup>, jest najsłabiej reprezentowana (1 wymaganie w przedmiocie „wychowanie do życia w rodzinie”) na IV etapie edukacji (szkoła ponadgimnazjalna), podczas gdy to właśnie dla tego etapu powinna być najbardziej charakterystyczna. Rozkład tych wymagań świadczy o przypadkowości, o braku spójności między wymaganiami na kolejnych etapach edukacji.

## Podsumowania i wnioski

W świetle współczesnych procesów i zjawisk społeczno-kulturowych coraz wyraźniej akcentuje się potrzebę rozwijania w szkole wielowymiarowej edukacji obywatelskiej<sup>10</sup>. Edukacji, która bazując na wyzwaniu poczucia więzi nie tylko z państwem, ale również kulturą i cywilizacją europejską czy globalną, umożliwiłaby konstruowanie nowoczesnego patriotyzmu opartego na wartościach uniwersalnych. Co ważne, tak rozumiana edukacja obywatelska wpisuje się w podstawowe zadanie współczesnej edukacji, które za J. Nikitorowiczem można określić jako: (...) *przygotowanie świadomych i odpowiedzialnych pokoleń do życia w dialogu rozumiejącym i współdziałającym, pokoleń realizujących własną tożsamość i wspierających innych*

<sup>9</sup> Ponad połowa (7) wskazań przypada tu na „etykę” i „wychowanie do życia w rodzinie”.

<sup>10</sup> Na tak rozumianą edukację obywatelską składać powinny się z jednej strony działania mające charakter poznawczo-emocjonalny, których celem jest kształtowanie poglądów na świat oraz rozwijanie postaw i uczuć patriotycznych, obywatelskich i społecznych, z drugiej zaś działania przygotowujące do praktycznego funkcjonowania w życiu społecznym i państwie, zgodnie z zasadami demokracji (Okoń, 2004, s. 464–465).

w tym zakresie, z jednoczesnym poszukiwaniem i realizowaniem wartości humanistycznych, wspólnotowych, ponadczasowych (Nikitorowicz 2005, s. 10–11).

Tymczasem, zaprezentowane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że w toku kształcenia ogólnego zakłada się wprawdzie konstruowanie postawy obywatelskiej o strukturze pełnej<sup>11</sup>, ale równocześnie zaburzonej przez swoją nieproporcjonalność. Istotą tej nieproporcjonalności jest wyraźna dominacja komponentu poznawczego nad behawioralnym i afektywnym. A przecież – zgodnie ze słowami – A. Czajowskiego:

*Fakt, że ktoś zna bardzo dobrze przeszłość ojczyzny, ma bogatą wiedzę o jej stanie obecnym, wie, co jest słuszne i zajmuje zdecydowane stanowisko wobec czegoś – nie stwarza gwarancji, że dla ojczyzny coś zrobi. Może siedzieć przed telewizorem i rozprawiać do woli, komentując wydarzenia, przeżywając różne emocje, ale nie wyjdzie na ulice, aby wziąć udział w zbiorowym wysiłku dla dobra ojczyzny. Zaspokaja potrzebę patriotyzmu, nie podejmując działań patriotycznych przynoszących jakiegokolwiek rezultaty poza jego osobistą satysfakcją lub jej brakiem. H. Fielding takiego patriotę scharakteryzował mianem gaduły, bądź sobka, ostrożnego oraz konformistę (...) (Czajowski 2014, s. 173).*

Niepokojący jest również wyłaniający się z przeprowadzonych analiz niemal jednowymiarowy patriotyzm na poziomie poznawczym treści o charakterze historycznym. W przekazie tym znacznie mniej uwagi poświęca się perspektywom innym niż narodowa, czyli perspektywie europejskiej, światowej, a zwłaszcza regionalnej. Marginalizuje się także szeroko rozumianą różnorodność oraz potencjalne korzyści i zagrożenia wynikające z obcowania z wiedzą historyczną, co sprzyjać może stereotypowemu myśleniu, opieraniu się w sądach na wiedzy powierzchownej, mitach i uprzedzeniach. Dodatkowo wnioskować można, że proces uczenia (się) zaplanowany w taki sposób, by osiągnąć efekty zawarte w podstawach programowych, spycha na margines konstruowanie patriotyzmu europejskiego, a nawet globalnego, a zatem postawy, która stanowić może antidotum na trawiący Unię Europejską problem „deficytu demokracji”. Utrudnia to zmianę myślenia mieszkańców tzw. zjednoczonej Europy, którym Unia Europejska jawi się jako sztuczny twór, zlepek osobnych bytów, „zimny projekt” (używając frazy R. Dahrendorfa) i którzy sprowadzają Unię do *umowy o wzajemnych korzyściach, a nie „wspólnoty losu”, dla której gotowi byłiby się poświęcić (choćby finansowo)* (Gawin 2010, s. 29–35).

Uzyskane wyniki pozwalają również stwierdzić, iż na wszystkich etapach edukacji przekaz wiedzy z poziomu poznawczego niemal w ogóle nie jest łączony z konstruowaniem umiejętności kognitywnych, umożliwiających krytyczną refleksję, wyciąga-

---

<sup>11</sup> A. Czajkowski zauważa, że postawa patriotyczna, jak każda postawa, może mieć strukturę pełną i niepełną. Najbardziej pożądana jest postawa pełna, czyli obejmująca trzy komponent: poznawczy, behawioralny i afektywny, ale wyróżnić można również postawy składające się ze składnika: emocjonalnego, emocjonalnego i intelektualnego oraz emocjonalnego i behawioralnego (Czajowski 2014, s. 172–176).

nie wniosków czy racjonalne wartościowanie faktów historycznych (Nikitorowicz 2013a, s. 16). W analizowanych podstawach programowych tylko sporadycznie pojawia się krytyczna ocena przeszłości, która mogłaby zabezpieczać przed idealizacją własnej grupy etnicznej, wywyższania własnego narodu nad inne poprzez wyolbrzymianie jego zalet i niedostrzeganie wad.

Reasumując, można wnioskować, że wyniki przeprowadzonych badań nie uprawniają do stwierdzenia, że w toku kształcenia ogólnego zakładane jest osiągnięcie takich efektów uczenia się, które wykraczałyby poza klasyczne rozumienie patriotyzmu i przygotowywały do urzeczywistniania jego nowoczesnej formy. Analizowana podstawa programowa nie uwzględnia bowiem konstruowania znacznej liczby istotnych z punktu widzenia nowoczesnego patriotyzmu kompetencji społecznych i obywatelskich. Potwierdza to tezę sformułowaną przez U. Lenartowicz, która pisze:

*Z wyników moich badań odczytałam, że w przypadku młodzieży mamy dziś do czynienia z trywializacją pojęcia patriotyzm oraz ze zjawiskiem patriotyzmu sentymentalno-romantycznego ukształtowanego prawdopodobnie w wyniku wiedzy przekazywanej podczas lekcji historii i języka polskiego (2013, s. 148).*

Poszukując możliwych odpowiedzi tłumaczących, dlaczego *gorący patriotyzm deklarowany przez Polaków klóci się z niskim poziomem kapitału społecznego, czyli gotowością do podejmowania działań wspólnotowych* (Nikitorowicz 2013b, s. 35), warto z pewnością przyrzeć się edukacji szkolnej i wynikom badań prowadzonych w tym zakresie, w tym również prezentowanym tu analizom.

Stąd postulat, aby przeformułując wymagania zawarte w podstawie programowej, uwzględnić refleksję nad problematyką patriotyzmu oraz dylematami związanymi z pojmowaniem i realizowaniem obowiązku patriotycznego na różnych poziomach i w różnych wymiarach – od lokalnego i regionalnego, po europejski i światowy. Trzeba też uwzględnić podział na działania patriotyczne podejmowane w czasie wojny, kryzysów i zagrożeń oraz podejmowane w czasach pokoju i stabilizacji. A równocześnie położyć większy nacisk na konstruowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przysposabiających do czerpania informacji z różnych źródeł oraz poddawania ich krytycznej refleksji. Należy też wziąć pod uwagę członkostwo ludzi we wspólnocie rodzinnej, lokalnej, regionalnej, narodowej, kulturowej, religijnej, kontynentalnej, globalno-planetaryj. Niezwykle ważna jest otwartość na inność, troski o wspólne dobro, umiejętności współdziałania w heterogenicznym społeczeństwie, poszanowania odmienności kulturowej, wypełniania obowiązków wobec siebie, wobec innych, wobec narodu, państwa oraz wobec ludzkości. Przy czym wnioskować można, że osiągnięciu prezentowanych celów sprzyjać może zastosowanie metod opartych na uczeniu się w działaniu i pracy zespołowej, jak np. organizacja gier miejskich o tematyce historycznej i uczestnictwo w nich (Majchrzak 2013, s. 133–147).

## Bibliografia

- CICHOCKI M., 2002, *Solidarystyczne postawy patriotyzmu*, Znak, nr 563.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M., 2010, *Standardy rozwojowe edukacji seksualnej*, Studia Edukacyjne, nr 12.
- CZAJOWSKI A., 2014, *Patriotyzm jako determinanta działań politycznych*, [w:] D. Drałus, M. Wichłacz (red.), *Nowoczesne formy patriotyzmu i nacjonalizmu w kontekście przemian współczesnych systemów społeczno-politycznych*, Wrocław.
- CZERNAWSKA M., 2014, *Patriotyzm – jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa*, [w:] J. Jabłoński A.W., *Nacjonalizm, patriotyzm i kosmopolityzm – ujęcie teoretyczne i historyczne*, [w:] D. Drałus, M. Wichłacz (red.), *Nowoczesne formy patriotyzmu i nacjonalizmu w kontekście przemian współczesnych systemów społeczno-politycznych*, Wrocław.
- DRAŁUS D., WICHŁACZ M. (red.), 2014, *Nowoczesne formy patriotyzmu i nacjonalizmu w kontekście przemian współczesnych systemów społeczno-politycznych*, Wrocław.
- DYCZEWSKI L., 2013, *Tożsamość i patriotyzm*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków.
- FERENZ K., 2007, *Patriotyzm i powinności obywatelskie*, [w:] A. Szerłag (red.), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków.
- GIBBS G., 2011, *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa.
- HEJWOSZ-GROMKOWSKA D., 2016, *Rasa, etniczność, narodowość w podręcznikach szkolnych – wprowadzenie*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Luczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, Raport*, t. I, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- JABŁOŃSKI A.W., 2014, *Nacjonalizm, patriotyzm i kosmopolityzm – ujęcie teoretyczne i historyczne*, [w:] D. Drałus, M. Wichłacz (red.), *Nowoczesne formy patriotyzmu i nacjonalizmu w kontekście przemian współczesnych systemów społeczno-politycznych*, Wrocław.
- JAN PAWEŁ II, 2005, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiąclecia*, Kraków.
- JEDLIICKI J., 1993, *Dziedzictwo i odpowiedzialność zbiorowa*, [w:] J. Jedlicki, *Źle urodzeni czyli o doświadczeniu historycznym. Scripta i postscripta*, Londyn–Warszawa.
- KOPÍŃSKA V., SOLARCZYK-SZWEC H., 2016, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, w przygotowaniu.
- KWIECIŃSKI Z., 1995, *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- LENARTOWICZ K. (2013), *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków.
- MAJCHRZAK K., 2013, *Gra miejsca „Studenci UMK wobec miejsc (nie)pamięci”*, Dyskursy Młodych Andragogów, t. 14.
- MYŚLAKOWSKI Z., 1935, *Państwo a wychowanie*, Warszawa.
- NAJDER Z., 2002, *Kto potrzebuje patriotyzmu?*, Znak, nr 563.
- NAWRÓCZYŃSKI B., 1986, *Zasady nauczania*, Wrocław.
- NIKITOROWICZ J., 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- NIKITOROWICZ J. (red.), 2013, *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków.
- NIKITOROWICZ J., 2013a, *Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków.
- NIKITOROWICZ J., 2013b, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków.
- PRUS B., 1905, *Co to jest patriotyzm?*, Tygodnik Ilustrowany, nr 17, 29 kwietnia, [w:] J. Kłoczkowski (red.), 2007, *Z dziejów polskiego patriotyzmu*, Kraków.
- OKOŃ W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Patriotyzm po europejsku. Ankieta*, 2010, Znak, nr 663.



- RUBACHA K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa.
- SMOLSKI M., SMOLSKI R.E., STADTMÜLLER H., 1999, *Słownik encyklopedyczny edukacji obywatelskiej*, Warszawa.
- STRÓŻEWSKI W., 1981, *O pojęciu patriotyzmu*, [w:] W. Stróżewski, *Istnienie i wartości*, Kraków.
- WOŹNIAKOWSKI H., 2010, *Patriotyzm aktualnego etapu*, Znak, nr 663.
- „Wyberzmy lepszą historię” z *Timothym Gartonem Ashem i Aleksandrem Smolarem rozmawiają Henryk Woźniakowski i Michał Bardel*, 2010, Znak, nr 663.
- ZAMOJSKA E., 2016, *Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, Raport*, t. I, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- ZAMOJSKA E., 2010, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo UAM, Poznań.

### **Netografia**

- KUBACKI A. (b.r.w.), *Nasz patriotyzm*, <http://azrael.natemat.pl/12917,nasz-patriotyzm> (dostęp: 3.3.2016).

## **Contemporary Patriotism in School Education – Assumptions of Core Curricula**

Taking into account the nature of the phenomena and processes that determine the specificity of the contemporary world one can conclude that (from the pedagogical point of view) it is important to prepare individuals to be contemporary patriots during the course of formal education. A contemporary patriot is a multidimensional patriot who is ready to accept responsibility for a community in a broad sense (not excluding anyone from this community) and being critical towards history, but at the same time maintaining the respect for the heritage of ancestors and being tied to his/her nation. What was searched for in the presented study is the answer to the following question: do the core curricula of school education assume achieving the learning outcomes which are essential for the development of contemporary patriotism? The research sample consisted of core curricula for all stages of education. The results of the research do not allow, however, to establish that the learning outcomes included in core curricula go beyond the classical understanding of patriotism and promote its contemporary form. The research has been conducted within the project Improving Teaching Methods for Europe funded by the EU program Erasmus + Strategic Partnerships.

**Keywords:** *patriotism, contemporary patriotism, classical patriotism, social skills, civic skills, core curriculum*